



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS Y ARTE  
COMUNITARIO Y RELACIONAL EN EL AULA  
DE PRIMARIA.  
UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN  
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Presentada por Aroa Mediero González para optar  
al grado de Doctora por la Universidad de  
Valladolid

Dirigida por:

DRA. SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT  
DR. VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR

2021



*A mi padre,  
allí donde estés  
sé que estarás compartiendo  
mi gran tremenda hazaña.*



*A mis directores de tesis, Suyapa y Víctor.  
Gracias por vuestro asesoramiento y orientación.  
Es inmenso el aprendizaje adquirido con el desarrollo de esta tesis doctoral.  
Gracias por confiar en mí.*

*A todos los que habéis formado parte de esta apasionante travesía.  
Lugares, momentos y experiencias vividas en tantos sitios:  
Segovia, Madrid, Oporto y Ávila.  
Gracias por estar y acompañarme,  
sin vosotros no hubiera podido llegar hasta el final.*

*A Mónica Oliveira,  
por hacer de mi estancia algo tan especial y por compartir conmigo la pasión por  
esta profesión.  
Es enorme el aprendizaje adquirido en tan poco tiempo contigo.*

*Para todos mis alumnos,  
por hacerlo posible.*



# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| <b>RESUMEN</b> .....   | 21  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | 23  |
| <b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</b> .....  | 25  |
| 1.1 Comienzos como docente .....   | 25  |
| 1.2 Aclaración terminológica.....  | 26  |
| 1.3 Búsqueda de un nuevo camino .....  | 27  |
| 1.5 Objetivos .....  | 35  |
| 1.6 Finalidad y utilidad de la investigación.....                                | 36  |
| 1.7 Estructura y contenidos .....  | 40  |
| <b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....  | 43  |
| 2.1 Arte contemporáneo en el colegio .....                                       | 44  |
| 2.1.1 ¿Qué entendemos por arte contemporáneo?.....                               | 44  |
| 2.1.2 Mitos que envuelven el arte contemporáneo .....                            | 45  |
| 2.1.3 Arte contemporáneo en las aulas.....                                       | 47  |
| 2.1.3.1 Alfabetización visual .....  | 51  |
| 2.1.3.2 Potenciales educativos del arte contemporáneo.....                       | 52  |
| 2.1.4.2 La Educación Artística en Castilla y León .....                          | 58  |
| 2.1.4.3 La Educación Artística y las competencias .....                          | 63  |
| 2.2 Educación Artística en la escuela .....                                      | 66  |
| 2.2.1 Necesidad de una Educación Artística en la escuela .....                   | 66  |
| 2.2.2 Tendencias educativas relacionadas con la Educación Artística .....        | 68  |
| 2.2.2.1 Educación Artística Posmoderna .....                                     | 72  |
| 2.2.2.2 La Educación Artística Basada en la Cultura Visual.....                  | 77  |
| 2.2.2.3 Pedagogía de Arte Crítica.....   | 81  |
| 2.2.3 Sociedad líquida, enredada y fragmentada .....                             | 85  |
| 2.2.4 Nuevo rol docente en el aula de Educación Artística.....                   | 88  |
| 2.2.4.1 ¿Docente y/o artista?.....   | 88  |
| 2.2.4.2 Artistas en el aula .....  | 90  |
| 2.2.5 Narrativas personales que guían la práctica.....                           | 95  |
| 2.2.5.1 Enseñar como acto performativo y prácticas performativas .....           | 96  |
| 2.2.5.2 Narrativas personales .....  | 98  |
| 2.2.5.3 Docente ironista.....  | 101 |
| 2.3 Arte comunitario .....   | 104 |
| 2.3.1 Origen de las prácticas artísticas comunitarias. Mapeando el terreno ..... | 106 |

|                                  |  |            |
|----------------------------------|--|------------|
| 2.3.1.1                          | La comunidad en las prácticas artísticas .....   | 108        |
| 2.3.1.2                          | Comunidades de prácticas artístico-pedagógicas .....                                   | 111        |
| 2.3.2                            | Elementos vertebradores de las prácticas artísticas comunitaria .....                  | 113        |
| 2.3.2.1                          | Enfoque relacional de las prácticas .....  | 115        |
| 2.3.2.2                          | El juego .....   | 117        |
| 2.3.2.3                          | Indicadores de buenas prácticas colaborativas.....                                     | 118        |
| 2.4                              | Evaluar y calificar en Educación Artística .....                                       | 120        |
| 2.4.1.                           | Evaluación y calificación en Educación Artística ¿Las grandes olvidadas? .....         | 120        |
| 2.4.1.1                          | Procesos de evaluación en Educación Artística.....                                     | 122        |
| 2.4.2                            | ¿Hacia dónde nos dirigimos en investigación en evaluación en Educación Artística?..... | 126        |
| 2.4.2.1                          | ¿Qué evaluamos? .....  | 128        |
| 2.4.3                            | Legislación educativa .....  | 129        |
| 2.4.4                            | Evaluación formativa y compartida en Plástica .....                                    | 131        |
| <b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b> | .....  | <b>135</b> |
| 3.1                              | Introducción.....  | 136        |
| 3.2                              | Definición del objeto de estudio. Pregunta de investigación .....                      | 137        |
| 3.3                              | Diseño de la investigación .....   | 138        |
| 3.3.1                            | Introducción .....   | 138        |
| 3.3.2                            | Metodología cualitativa.....   | 138        |
| 3.3.2.1                          | Investigación-Acción.....  | 140        |
| 3.3.3                            | Metodología Artística de Investigación .....   | 142        |
| 3.3.3.1                          | Investigación Basada en las Artes .....  | 143        |
| 3.3.3.2                          | Narrativas personales.....   | 146        |
| 3.4                              | Metodología para la obtención y registro de datos.....                                 | 149        |
| 3.4.1                            | Observación participante.....  | 150        |
| 3.4.2                            | Diario de la docente investigadora .....   | 152        |
| 3.4.3                            | Diario del alumnado .....  | 154        |
| 3.4.4                            | Narrativas visuales.....   | 157        |
| 3.4.5                            | Grabaciones de audio .....   | 161        |
| 3.4.6                            | Cuestionarios .....  | 162        |
| 3.5                              | Metodología para el análisis de datos.....   | 164        |
| 3.5.1                            | Organización de los datos. Definición de las categorías.....                           | 165        |
| 3.5.2                            | Codificación de los datos .....  | 167        |
| 3.6                              | Contexto.....  | 168        |
| 3.6.1                            | El Municipio.....  | 168        |



|  |     |
|--|-----|
| 3.6.2 El centro educativo.....   | 169 |
| 3.7 Programa de intervención práctica .....                              | 170 |
| 3.7.1 Configuración de la muestra .....                                  | 170 |
| 3.7.2 Objetivos didácticos .....   | 171 |
| 3.7.3 Contenidos.....  | 172 |
| 3.7.4 Metodología didáctica .....  | 174 |
| 3.7.4.1 Diseño de las prácticas.....                                     | 174 |
| 3.7.4.2 Prácticas artísticas.....  | 181 |
| 3.7.4.2.1 Plan de las prácticas .....                                    | 183 |
| 3.7.4.2.2 Evaluación y calificación.....                                 | 188 |
| 3.8 Procedimiento y cronología del proceso de investigación.....         | 191 |
| 3.9 Cuestiones ético-metodológicas .....                                 | 196 |
| <b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b> .....                                     | 201 |
| 4.1. Introducción.....   | 201 |
| 4.2 Ciclo 1 de Investigación-Acción (Curso 2011/12).....                 | 202 |
| 4.2.1 Conclusiones Ciclo 1 de Investigación-Acción .....                 | 217 |
| 4.3 Ciclo 2 de Investigación-Acción (3º trimestre 2015/16) .....         | 218 |
| 4.3.1 Conclusiones Ciclo 2 de Investigación-Acción .....                 | 274 |
| 4.4 Ciclo 3 de Investigación-Acción (1º trimestre 2016/17) .....         | 278 |
| 4.3.1 Conclusiones Ciclo 3 de Investigación-Acción .....                 | 324 |
| 4.5 Ciclo 4 de Investigación-Acción (2º trimestre 2016/17) .....         | 327 |
| 4.5.1 Conclusiones Ciclo 4 de Investigación-Acción .....                 | 348 |
| 4.6 Ciclo 5 de Investigación-Acción (3º trimestre 2016/17) .....         | 350 |
| 4.6.1 Conclusiones Ciclo 5 de Investigación-Acción .....                 | 368 |
| 4.7 Ciclo 6 de Investigación-Acción (1º y 2º trimestre 2017/18) .....    | 371 |
| 4.7.1 Conclusiones Ciclo 6 de Investigación-Acción .....                 | 390 |
| <b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b> .....                                       | 395 |
| 5.1 Prácticas artísticas comunitarias .....                              | 395 |
| 5.1.1. Participación activa .....  | 395 |
| 5.1.2 Vínculo entre los participantes .....                              | 396 |
| 5.2 Docencia .....   | 397 |
| 5.2.1 Satisfacción.....  | 397 |
| 5.2.2 Rol .....  | 399 |
| 5.2.3 Innovación.....  | 401 |
| 5.2.4 Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa..... | 404 |
| 5.2.5 Comunidad educativa .....  | 406 |

|   |            |
|---|------------|
| 5.3 Alumnado .....                        | 407        |
| 5.3.1 Aprendizaje .....                   | 407        |
| 5.3.2 Experiencia placentera.....         | 409        |
| 5.3.3 Identidad adolescente crítica.....  | 410        |
| <b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</b> .....    | <b>413</b> |
| 6.1 Conclusiones.....                     | 413        |
| 6.2 Limitaciones .....                    | 419        |
| 6.3 Líneas de investigación futuras ..... | 420        |
| <b>CHAPTER VI: CONCLUSIONS</b> .....      | <b>423</b> |
| 6.1 Conclusions.....                      | 423        |
| 6.2 Limitations .....                     | 429        |
| 6.3 Future lines of research .....        | 430        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | <b>431</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 2.1 <i>Algunos mitos y prejuicios relacionados con el arte y la creación artística</i> .....  | 45  |
| Tabla 2.2 <i>Tabla comparativa entre el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 26/2016 referida a la nomenclatura de la EA en EP</i> .....                            | 59  |
| Tabla 2.3 <i>Tabla comparativa entre el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 26/2016 referida a la organización de la EA en EP</i> .....                            | 60  |
| Tabla 2.4 <i>Tabla con contenidos del Decreto 26/2016 de EA en EP relacionados con el arte contemporáneo</i> .....  | 61  |
| Tabla 2.5 <i>Competencias según LOE y LOMCE y Recomendación del Parlamento Europeo</i> .....  | 64  |
| Tabla 2.6 <i>Modelos de aplicación práctica de la EA</i> .....  | 69  |
| Tabla 2.7 <i>Enfoques de enseñanza de las Artes Visuales</i> .....  | 69  |
| Tabla 2.8 <i>Concepciones de la EA aplicables a la educación</i> .....  | 71  |
| Tabla 2.9 <i>Principales características de la modernidad y la posmodernidad</i> .....  | 74  |
| Tabla 2.10 <i>Elementos esenciales de la EAP</i> .....  | 77  |
| Tabla 2.11 <i>Algunos rasgos de las prácticas artísticas comunitarias ubicadas en contextos escolares</i> .....   | 119 |
| Tabla 2.12 <i>Rasgos esenciales de las prácticas artísticas comunitarias en contextos escolares</i> .....   | 119 |
| Tabla 2.13 <i>Pautas de la evaluación de Arts-Propel</i> .....  | 124 |
| Tabla 3.1 <i>Características de la investigación cualitativa, plasmación en nuestra práctica</i> . 139  |     |
| Tabla 3.2 <i>Síntesis de técnicas e instrumentos de investigación empleados</i> .....   | 149 |
| Tabla 3.3 <i>Estructura inicial del diario de la docente</i> .....  | 154 |
| Tabla 3.4 <i>Cuestiones manejadas en los primeros ciclos de I-A sobre las prácticas hechas en el aula a las que el alumnado daba respuesta en su diario</i> ..... | 156 |
| Tabla 3.5 <i>Tipos de serie fotográfica</i> .....   | 160 |
| Tabla 3.6 <i>Encuesta tipo referida a la primera práctica del 2º ciclo de I-A sobre Mainer López</i> .....  | 163 |
| Tabla 3.7 <i>Categorías y subcategorías para el análisis de datos de la tesis</i> .....   | 166 |
| Tabla 3.8 <i>Ejemplo de codificación del diario de la docente</i> .....   | 167 |
| Tabla 3.9 <i>Ejemplo de codificación del alumnado, de sus diarios y de sus encuestas</i> .....  | 167 |
| Tabla 3.10 <i>Ejemplo de codificación de los participantes</i> .....  | 168 |
| Tabla 3.11 <i>Grupos con los que se puso en práctica la investigación</i> .....   | 171 |
| Tabla 3.12 <i>Actividades de aprendizaje con el alumnado en la clase de Plástica</i> .....  | 182 |
| Tabla 3.13 <i>Características del trabajo con Mainer López</i> .....  | 184 |
| Tabla 3.14 <i>Características del trabajo con Yayoi Kusama</i> .....  | 185 |
| Tabla 3.15 <i>Características del trabajo con Oliver Herring</i> .....  | 185 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 3.16 <i>Características del trabajo con BOA MISTURA</i> .....   | 185 |
| Tabla 3.17 <i>Características del trabajo con Angélica Dass</i> .....   | 186 |
| Tabla 3.18 <i>Características del trabajo con Eloy Morales</i> .....  | 186 |
| Tabla 3.19 <i>Características del trabajo con SUSO33</i> .....  | 187 |
| Tabla 3.20 <i>Características del trabajo con BASURAMA</i> .....  | 187 |
| Tabla 3.21 <i>Herramientas de evaluación y calificación empleadas</i> .....   | 188 |
| Tabla 3.22 <i>Escala descriptiva o Rúbrica de evaluación que se adapta a cada práctica</i> ....   | 189 |
| Tabla 3.23 <i>Escala graduada empleada en Plástica</i> .....  | 190 |
| Tabla 3.24 <i>Fases de la investigación</i> .....   | 191 |
| Tabla 3.25 <i>Desarrollo de la investigación durante el curso 2015/16</i> .....   | 192 |
| Tabla 3.26 <i>Ciclos de I-A curso 16/17</i> .....   | 193 |
| Tabla 3.27 <i>Ciclo de I-A curso 17/18</i> .....  | 193 |
| Tabla 3.28 <i>Ciclo de I-A curso 18/19</i> .....  | 196 |
| Tabla 4.1 <i>Categorías y subcategorías para el análisis de datos de la tesis</i> .....   | 201 |
| Tabla 4.2 <i>Respuestas de las encuestas a ítems sobre el trabajo en grupo en Plástica</i> .....  | 203 |
| Tabla 4.3 <i>Respuestas de a las encuestas sobre el disfrute con la actividad realizada</i> .....   | 216 |
| Tabla 4.4 <i>Respuestas de las encuestas a ítems sobre el trabajo en grupo en Plástica</i> .....  | 219 |
| Tabla 4.5 <i>Respuestas de las encuestas al ítem sobre expresión en Plástica</i> .....  | 222 |
| Tabla 4.6 <i>Respuestas de las encuestas sobre el disfrute con la actividad realizada</i> .....   | 225 |
| Tabla 4.7 <i>Correo de la doctoranda enviado a los directores de la tesis comentando el contacto con M. López el 2 de mayo de 2016</i> .....    | 227 |
| Tabla 4.8 <i>Respuestas de las encuestas al ítem sobre innovación en Plástica</i> .....   | 235 |
| Tabla 4.9 <i>Respuestas de las encuestas a los ítems sobre arte contemporáneo como estrategia educativa en Plástica</i> .....                   | 236 |
| Tabla 4.10 <i>Correo enviado a M. López por medio del contacto de su web el 29 de abril de 2016</i> .....                                       | 240 |
| Tabla 4.11 <i>Correo recibido de M. López por medio del contacto de su web el 2 de mayo de 2016</i> .....                                       | 240 |
| Tabla 4.12 <i>Correo M. López recibido el 2 de mayo de 2016 contestando a las imágenes enviadas sobre nuestro trabajo</i> .....                 | 241 |
| Tabla 4.13 <i>Respuestas de las encuestas al ítem referido a seguir trabajando en la misma línea</i> .....                                      | 243 |
| Tabla 4.14 <i>Respuestas de las encuestas a los ítems sobre arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa en Plástica</i> ..... | 246 |
| Tabla 4.15 <i>Respuestas de las encuestas al ítem sobre experiencia placentera en Plástica</i> .....  | 264 |
| Tabla 4.16 <i>Comparación de las conclusiones de los dos primeros ciclos de investigación</i> .....   | 275 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 4.17 <i>Correo de la doctoranda para intentar conseguir entradas y asistir al encuentro con BOA MISTURA en Madrid, enviado el 24 de octubre de 2016.....</i> | 289 |
| Tabla 4.18 <i>Repuesta al correo sobre la asistencia al encuentro con BOA MISTURA recibido el 24 octubre de 2016.....</i>  | 290 |
| Tabla 4.19 <i>Correo que envié agradeciendo la asistencia al encuentro con BOA MISTURA enviado el 24 octubre de 2016.....</i>                                      | 290 |
| Tabla 4.20 <i>Correo enviado a BOA MISTURA el 14 de noviembre de 2016.....</i>   | 300 |
| Tabla 4.21 <i>Comparación de las conclusiones de los tres primeros ciclos de investigación .....</i>   | 325 |
| Tabla 4.22 <i>Comparación de las conclusiones de los cuatro primeros ciclos de investigación .....</i>   | 348 |
| Tabla 4.23 <i>Comparación de las conclusiones de los cinco primeros ciclos de investigación .....</i>  | 369 |
| Tabla 4.24 <i>Comparación de las conclusiones de los seis primeros ciclos de investigación .....</i>   | 392 |



## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 3.1 Ciclos de Investigación-Acción de esta tesis doctoral .....  | 141 |
| Figura 3.2 Imagen del centro educativo .....  | 169 |
| Figura 3.3 Imagen de las gafas y peluca roja empleadas como detonantes en el aula .....   | 177 |
| Figura 3.4 Primera imagen de dos presentaciones de contenidos abordados en el aula .  | 177 |
| Figura 3.5 Imagen del vídeo de la docente dirigiéndose al alumnado en la instalación<br>"1645 TIZAS" de Maider López .....  | 178 |
| Figura 3.6 Evaluación de las Task Party .....   | 180 |
| Figura 3.7 Visita de Rubén, fundador de BOA MISTURA al aula el 1 de junio de 2017.....  | 181 |
| Figura 4.1 Imagen con Víctor Sánchez junto con alguna de las frases que dijo en la<br>EED el 21 de mayo de 2016.....  | 229 |
| Figura 4.2 Imagen de la evaluación realizada por el alumnado referida a la práctica de la<br>"Task Party" el 15 de junio de 2016.....                                 | 231 |
| Figura 4.3 Imagen capturada por un alumno a la docente interviniendo en la práctica de<br>Y. Kusama acerca del trabajo de la alumna AL126B15/16 .....                 | 233 |
| Figura 4.4 Una de las imágenes de la presentación referida a Yayoi Kusama .....   | 238 |
| Figura 4.5 Captura de pantalla del mensaje enviado al blog de O. Herring el 16 de junio<br>de 2016.....   | 241 |
| Figura 4.6 Imágenes de mi participación en la Task Party: conexión con O. Herring vía<br>Skype junto con María Acaso en Matadero de Madrid el 10 de enero de 2016 .   | 245 |
| Figura 4.7 Imagen de mi participación en la Task Party de Matadero de Madrid el 10 de<br>enero de 2016.....   | 245 |
| Figura 4.8 Imagen de la evaluación de la práctica "Concurso Dibujo Ecológico" del grupo<br>de 6º, 2 junio 2016 .....  | 247 |
| Figura 4.9 Imagen del relatograma de 5º con Teatro periódico, abril/mayo 2016.....  | 248 |
| Figura 4.10 Imagen del relatograma de 5º con Teatro periódico, abril/mayo 2016.....   | 249 |
| Figura 4.11 Imagen de un fragmento de la página 4 del informe/memoria final de curso<br>del segundo nivel, curso escolar 2015/16.....                                 | 253 |
| Figura 4.12 Imagen de AL136B15/16 con su nombre en la mesa realizado con lunares a<br>la manera de Kusama .....   | 260 |
| Figura 4.13 Imagen del trabajo para el "Concurso Dibujo Ecológico" de AL145B15/16<br>realizado teniendo como inspiración Yayoi Kusama.....                            | 260 |
| Figura 4.14 Imagen de las letras "TASK" puestas en la puerta de la clase realizadas por el<br>alumnado de 5º teniendo como referencia a los artistas trabajados ..... | 261 |
| Figura 4.15 Imagen que muestra la satisfacción docente ante el trabajo. Realizada por<br>un alumno durante el desarrollo del trabajo práctico de BOA MISTURA .....    | 291 |
| Figura 4.16 Imagen con Pablo Ferreiro, integrante de BOA MISTURA en el encuentro en<br>"Caixa Forum" de Madrid el 27 de octubre 2016 .....                            | 298 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 4.17 <i>Respuesta de BOA MISTURA recibida el 15 de noviembre de 2016.....</i>  | 301 |
| Figura 4.18 <i>Imagen del trabajo realizado por el grupo basado en BOA MISTURA que enviamos al colectivo en el primer correo electrónico .....</i>  | 301 |
| Figura 4.19 <i>Imagen del diario de AL-21516/17 con la evaluación de la primera sesión de la práctica de BOA MISTURA .....</i>  | 310 |
| Figura 4.20 <i>Evaluación de los estudiantes en la pizarra del trabajo de BOA MISTURA, 28 octubre de 2016 .....</i>   | 312 |
| Figura 4.21 <i>MAES3, MAES20 y MAES25 observando en el aula el trabajo de tizas de M. López.....</i>  | 318 |
| Figura 4.22 <i>AL215B16/17 mostrando y explicando su trabajo de tizas a alumnas de otros grupos una vez finalizada la práctica .....</i>  | 319 |
| Figura 4.23 <i>AL125B16/17 mostrando el trabajo desde la calle a otros estudiantes y capturando imágenes.....</i>   | 319 |
| Figura 4.24 <i>Imagen de mi encuentro con Rubén en Segovia en el marco de su exposición, 26 de noviembre de 2016.....</i>   | 321 |
| Figura 4.25 <i>Imagen del montaje “Arci, te comería a versos! Por docentes del centro el 2 de febrero de 2017.....</i>  | 329 |
| Figura 4.26 <i>Montaje de una de las frases del proyecto “Arci, te comería a versos” por docentes del GT el 2 de febrero de 2017 .....</i>  | 330 |
| Figura 4.27 <i>Diario de un alumno en el que incluye el detonante empleado con Eloy Morales .....</i>   | 344 |
| Figura 4.28 <i>Página web del centro en la que se mostraba el vídeo del proyecto “Arci, te comería a versos” .....</i>  | 348 |
| Figura 4.29 <i>Twitter del colegio publicado el 18 de mayo de 2017 con imágenes de la visita al centro de Melodye con los grupos de 2º y de 5ºB.....</i>  | 368 |
| Figura 4.30 <i>Twitter del colegio publicado el 26 de febrero de 2018 con imágenes de la performance realizada en el Museo Thyssen: alumnos, familiares y docente ....</i>  | 375 |
| Figura 4.31 <i>Twitter del colegio publicado el 26 de febrero de 2018 con imágenes de la visita al Museo Thyssen junto con familiares y alumnado de 6ºB.....</i>  | 375 |
| Figura 4.32 <i>Imagen de la web educaTHYSSEN en la que se publica el encuentro con la artista-pedagoga Laura Swarzc empleando una imagen de uno de los talleres realizados en el Museo Thyssen en la que aparezco .....</i> | 378 |
| Figura 4.33 <i>Imagen de ejemplo de Rúbrica pegada y cumplimentada en el diario por un estudiante .....</i>   | 381 |
| Figura 4.34 <i>Experimentando en el taller ¡Al salir de clase!.....</i>   | 382 |
| Figura 4.35 <i>Taller de cerámica en el aula .....</i>  | 384 |
| Figura 4.36 <i>Imagen de Diario de los alumnos respondiendo a las preguntas.....</i>  | 387 |



# ACRÓNIMOS

|              |   |
|--------------|---|
| <b>ABR</b>   | <i>Arts Based Research</i>                                  |
| <b>ABER</b>  | Arts-based Educational Research                             |
| <b>AERA</b>  | <i>American Educational Research Association</i>            |
| <b>APECV</b> | Asociación de Profesores de Expresión y Comunicación Visual |
| <b>CAP</b>   | Curso de Aptitud Pedagógica                                 |
| <b>CEIP</b>  | Centro de Educación Infantil y Primaria                     |
| <b>CFIE</b>  | Centro de Formación e Innovación Educativa                  |
| <b>CDN</b>   | Convención sobre los derechos del niño                      |
| <b>CRIE</b>  | Centro Rural de Innovación Educativa                        |
| <b>CyL</b>   | Castilla y León   |
| <b>DBAE</b>  | <i>Discipline Art Based Research</i>                        |
| <b>Dj</b>    | <i>disc jockey</i>  |
| <b>EA</b>    | Educación Artística   |
| <b>EACD</b>  | Educación Artística como Disciplina                         |
| <b>EACV</b>  | Educación Artística para la Cultura Visual                  |
| <b>EAP</b>   | Educación Artística Posmoderna                              |
| <b>EED</b>   | Escuela de Educación Disruptiva                             |
| <b>EFyC</b>  | Evaluación formativa y compartida                           |
| <b>EI</b>    | Educación Infantil  |
| <b>EP</b>    | Educación Primaria  |
| <b>ESO</b>   | Educación Secundaria Obligatoria                            |
| <b>EFyC</b>  | Evaluación formativa y compartida                           |
| <b>EyC</b>   | Evaluación y Calificación                                   |
| <b>GT</b>    | Grupo de Trabajo  |
| <b>I-A</b>   | Investigación-Acción  |
| <b>IBI</b>   | Investigación basada en imágenes                            |
| <b>IBA</b>   | Investigación basada en las artes                           |
| <b>IBR</b>   | <i>Image Based Research</i>                                 |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>IMMA</b>   | Irish Museum of Modern Art   |
| <b>InSEA</b>  | <i>International Society for Education through Art</i>                         |
| <b>JCyL</b>   | Junta de Castilla y León   |
| <b>LED</b>    | Laboratorio Estival Docente  |
| <b>LOE</b>    | <i>Ley Orgánica de Educación</i>   |
| <b>LOGSE</b>  | <i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo</i>                         |
| <b>LOMCE</b>  | <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i>                     |
| <b>LÓVA</b>   | <i>La Ópera como Vehículo de aprendizaje</i>                                   |
| <b>MoMA</b>   | <i>Museum of Modern Art</i>  |
| <b>MuPAI</b>  | Museo Pedagógico de Arte Infantil  |
| <b>MUSAC</b>  | Museo de Arte Contemporáneo de León  |
| <b>ONU</b>    | Organización de las Naciones Unidas  |
| <b>PAC</b>    | <i>Pedagogía de Arte Crítica</i>   |
| <b>PDI</b>    | Pizarra Digital Interactiva  |
| <b>PEC</b>    | Proyecto Educativo de Centro   |
| <b>PID</b>    | Proyecto de Innovación Docente   |
| <b>PIE</b>    | Proyecto de Innovación Educativa   |
| <b>RAE</b>    | Real Academia de la Lengua Española  |
| <b>RIAEA</b>  | Red Ibero-Americana de Educación Artística                                     |
| <b>TFM</b>    | Trabajo Final de Máster  |
| <b>TIC</b>    | Tecnologías de la Información y la Comunicación                                |
| <b>UNESCO</b> | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| <b>UVa</b>    | Universidad de Valladolid  |
| <b>VTS</b>    | <i>Visual Thinking Strategies</i>  |
| <b>+ACΛ</b>   | Más arte contemporáneo en el aula  |

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: 1º Ciclo de Investigación-Acción.

ANEXO II: 2º Ciclo de Investigación-Acción.

ANEXO III: 3º Ciclo de Investigación-Acción.

ANEXO IV: 4º Ciclo de Investigación-Acción.

ANEXO V: 5º Ciclo de Investigación-Acción.

ANEXO VI: 6º Ciclo de Investigación-Acción.

Los anexos se pueden consultar a través del siguiente código QR:





## RESUMEN

El objeto de esta tesis doctoral se centra en evaluar el desarrollo de una nueva metodología personal a la que se ha denominado +ACΛ, en la que se apuesta por una Educación Artística contemporánea. Se pretende evaluar y valorar el proceso docente implementado con el propósito de afrontar el reto de lograr una Educación Artística más actualizada y contemporánea. La metodología es una propuesta basada en el trabajo con manifestaciones artísticas de la contemporaneidad y con artistas o colectivos en activo con los que se tiene la posibilidad de contactar. Este modelo educativo se basa en un enfoque comunitario y relacional que se implementa con un nuevo proceso de trabajo, tanto para el docente como para el alumnado.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, dado que emplea la investigación-acción, y está influida por presupuestos de un enfoque artístico, al manejar la Metodología Artística de Investigación. El estudio se ha realizado durante los cursos escolares 2011/12, 2015/16, 2016/17 y 2017/18 y se contextualiza en un centro educativo rural de la provincia de Segovia.

Los resultados de este estudio revelan que la implementación del nuevo modelo +ACΛ es efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado de Educación Primaria, puesto que el empleo de la metodología +ACΛ en las aulas de Plástica ha generado numerosas ventajas: esta investigación destaca el aprendizaje del alumnado en lo referido a la competencia cultural y artística.

**Palabras clave:** Educación Artística, Arte comunitario, Arte Contemporáneo, Formación Permanente del Profesorado, Metodologías de enseñanza.



## **ABSTRACT**

The objective of this doctoral thesis is evaluating the development of a new personal methodology that has been called +ACΛ, which is committed to a contemporary artistic education. It is intended to evaluate and value the teaching process implemented in order to face the challenge of achieving a more up-to-date and contemporary Artistic Education. The methodology is a proposal based on working with artistic manifestations of contemporaneity and with artists or active collectives with whom you have the possibility of contacting. This educational model is based on a community and relational approach that is implemented with a new work process, both for the teacher and for the students.

The research is carried out from a qualitative approach, since it employs action research, and is influenced by assumptions of an artistic approach, when managing the Artistic Research Methodology. The study has been carried out during the school years 2011/12, 2015/16, 2016/17 and 2017/18 and is contextualized in a rural educational center in the province of Segovia.

The results of this study reveal that the implementation of the new +ACΛ model is effective in the teaching-learning process with primary education students, since the use of the +ACΛ methodology in Art lessons has generated numerous advantages: this research highlights the learning of students in relation to cultural and artistic competence.

**Keywords:** Art Education, Community Art, Contemporary Art, In-Service Teacher Education, Teaching Methods.





# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## 1.1 Comienzos como docente

Siempre tuve claro que quería dedicarme a la docencia. Mi mayor sueño era ser profesora de Historia en un Instituto. La enseñanza era algo que me entusiasmaba y, al terminar mis estudios de COU, decidí hacer la carrera de Historia del Arte en la Universidad Complutense de Madrid.

Finalizada la licenciatura de 5 años y tras haber hecho el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que me habilitaba en mi formación de profesora de Historia, me presenté a las oposiciones de secundaria sin lograr superarlas. Tras haber pasado muchas horas de estudio y trabajo, y habiendo obtenido esos resultados, era consciente de que tenía que buscar otra vía para lograr mi puesto como docente.

Después de dos años de formación en Magisterio de Lengua Extranjera, y tras haber estado un año como *Language assistant* de español en Inglaterra, finalmente, en 2009, superé el correspondiente procedimiento selectivo para acceder a la función docente. En ese momento empecé a ejercer como maestra de Educación Primaria (EP). Mi mayor deseo no era otro que poder enseñar, trabajar y compartir mi entusiasmo por el mundo del Arte con los niños, eso era algo que verdaderamente me apasionaba.

Sentía el compromiso y la responsabilidad de legitimar el reconocimiento y utilidad del área de Plástica en mis clases y ante la comunidad educativa. La Educación Artística (EA) es una materia que se relaciona tradicionalmente con “las manualidades” (Acaso, 2009) o es considerada como una mera “distracción” (Acaso y Megías, 2017) y que habitualmente ocupa lugares marginales en el sistema educativo (Jiménez *et al.*, 2009). En definitiva, la EA “tiene que hacer frente a unos sistemas de evaluación y a una sociedad, que discrimina consciente o inconscientemente la actividad artística.” (Flores, 2012, p. 38).

La presencia de la EA en la escuela está subestimada, como señala Carabias (2016):

[...] en muchos sistemas educativos de diferentes países se tiende a primar la presencia y status de materias consideradas *fundamentales* [...] por intereses que no tienen que ver tanto con los objetivos de la educación en sí como con cuestiones políticas, económicas o sociales. El problema surge cuando se focaliza en exceso la atención en estas materias en detrimento de la Educación Artística, colocándola en un segundo lugar, como un área o un conjunto de materias casi optativas, con menor presencia horaria, con menor dotación de recursos humanos y económicos, con menor consideración dentro y fuera de la escuela, como “marías” o como asignaturas con un simple valor subsidiario que consiste en mejorar los resultados de las materias troncales. (p. 13-14)

La presencia de las artes en los currículos educativos no es algo excepcional en nuestro país. Sin embargo, suelen ocupar un lugar marginal, puesto que no se las suele considerar como el núcleo esencial de la formación del alumnado (Hernández-Hernández, 2000a; Eisner, 2004; Megías, 2012; Aguirre, 2015). La presencia de las artes en el marco legislativo educativo no es suficiente para avalar el ineludible reconocimiento de nuestra materia (Carabias, 2016). Como ya hemos comentado, el escaso reconocimiento de la EA en las aulas hace necesario argumentar su presencia en el ámbito educativo (Hernández-Hernández, 2000a). Más allá de su reconocimiento y utilidad como disciplina también se puede encontrar desacuerdo a la hora de definir el propio término.

### **1.2 Aclaración terminológica**

En este apartado y antes de continuar, es necesario hacer una puntualización acerca de los términos de Plástica y de Educación Artística.

En nuestro país el área de EA puede ser entendida como un constructo con definición controvertida e incluso ambigua puesto que, de entrada, en el currículo engloba dos áreas tradicionalmente diferenciadas en las aulas como son la Educación Musical y la Educación Plástica.

Tradicionalmente el arte, y el área de Educación Plástica, suelen asociarse casi exclusivamente con manifestaciones artísticas plásticas cuando, en realidad, la EA engloba a su vez otro tipo de manifestaciones como pueden ser el teatro, la danza o la literatura (Aguirre y Giráldez, 2011, p. 83).

Cuando empleamos el término de EA en nuestra investigación nos estamos refiriendo exclusivamente al área que en nuestro país se identifica con la Educación Plástica (o simplemente Plástica) en el ámbito de EP. En este sentido, y teniendo como referencia

el marco legislativo de Castilla y León (CyL), por ser la comunidad autónoma donde se ha puesto en práctica nuestro estudio, la investigación presentada tiene como referencia el DECRETO 26/2016 por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en CyL. El Artículo 9 del citado DECRETO establece que el alumnado, refiriéndose a las áreas de aprendizaje, estudiará en todos los cursos “Educación Artística, que comprenderá las materias de Plástica y Música” (p. 34188).

Somos conscientes de que el concepto de EA, en contextos de educación formal en España en la etapa de EP, alude a realidades diferentes con una amplia significación: Plástica y Música. Como ya indicamos anteriormente, habitualmente la Plástica en nuestro país se asocia únicamente con las artes visuales pero, en realidad, se refiere a más formas de expresión. Por tanto, al hablar de EA en nuestro estudio estamos haciendo referencia a las “artes” que englobarían el teatro, la poesía, la propia música, la danza..., y por supuesto, las artes visuales (Aguirre y Giráldez, 2011; Mediero, 2012; Acaso y Megías, 2017).

La EA es un terreno específico de investigación en el ámbito educativo por un lado y, en el terreno del arte, por otro (Marín-Viadel 2011a). Por consiguiente, hemos de clarificar que nuestro trabajo se centra en el terreno educativo de Educación Primaria y, más específicamente, en nuestras clases de la materia de Plástica.

Esta aclaración es fundamental para entender los términos manejados a lo largo del relato. Hablaremos de “Educación Artística” (EA) para referirnos al área que forma parte del currículo de Primaria y de “Plástica” para referirnos exclusivamente al ámbito en el que se centra esta investigación.

### **1.3 Búsqueda de un nuevo camino**

Ante mi vinculación y afinidad personal y profesional con el mundo del arte y con la educación, debido en gran medida a la formación académica inicial, decidí realizar esta investigación centrada en mi aula y en mis clases.

Tras llevar varios años como docente de Plástica, y una vez finalizados mis estudios de Máster de Investigación en la Universidad de Valladolid (UVa), quería seguir avanzando. Mi Trabajo Final de Máster (TFM) titulado: “Nuevas metodologías y prácticas innovadoras en el aula de plástica del sexto curso de Educación Primaria” (Mediero, 2012), supuso la simiente para iniciar mi doctorado en la misma línea. El punto de partida para la tesis doctoral tuvo su origen en varias de las conclusiones de investigación del citado TFM, así como en sus propuestas de futuras líneas de

investigación. A partir de ahí, desarrollamos nuestra acción educativa teniendo como referente esencial la inclusión e integración plena del arte contemporáneo, no solo como contenido necesario en el aula, sino también como diseño y como arquitectura que guíe la propuesta. En este sentido, la adopción de un lenguaje personal, nos permitirá crear un relato propio que sea honesto con las manifestaciones artísticas del siglo XXI.

Mi convicción y apego hacia la materia me hacían mantenerme segura ante mi propuesta de investigación. El tema me interesaba y decidí abordarlo una vez que ya estaba familiarizada con muchos de los autores destacados en EA gracias a la realización de mi TFM: Acaso, Agra, Aguirre, Barbosa, Efland, Eisner, Hernández, Irwin o Marín-Viadet. Por ello, continué leyendo y ampliando mis conocimientos, descubriendo a otros autores y otras investigaciones que iban en la misma línea que mi propuesta de estudio (Flores, 2012; Megías, 2012; Sánchez, 2014; Oliveira, 2014, 2015; Sola, 2016; Cebrián, 2016).

El debate existente en torno a la EA (Agirre, 2000; Efland, 2002, 2004; Eisner, 2004; Barbosa, 2005; Jiménez *et al.*, 2009), cuestionando el uso, función o la necesidad de innovación, evidencian la situación en lugares periféricos del área que nos ocupa. Además, la redefinición de la cultura que nos rodea exige nuevas miradas ante el tipo de prácticas que se están desarrollando en las aulas.

A lo largo del tiempo han existido múltiples enfoques que articularon diferentes métodos de enseñanza de las Artes Visuales y de la EA. Podemos encontrar posicionamientos dispares en la enseñanza de la EA (Marín-Viadet, 1997; Efland, *et al.*, 2003; Agirre, 2005; Bamford, 2009; Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza, 2017). Todos ellos suponen diferentes líneas de actuación y de pensamiento que dirigieron, y aún siguen en muchos casos, dirigiendo la acción educativa del docente de EA en el aula.

El cuestionamiento del conocimiento totalizante imperante desde la modernidad, abrió la posibilidad de apertura a caminos más heterogéneos en los modelos de enseñanza de la EA (Eisner y Day, 2004; Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza, 2017). Los diferentes modelos existentes pueden ser cuestionados en función de la experiencia personal del docente y en función de la propia condición humana.

El complejo panorama que presenta el arte en la actualidad hace que nos enfrentemos a nuevos retos con el nuevo milenio. Para hacer frente a estos desafíos, el planteamiento de una nueva pedagogía alejada del paradigma que regía en la

modernidad, hace que nos planteemos nuevas propuestas para lograr un nuevo abordaje de trabajo centrado en la incorporación del arte contemporáneo en ámbitos educativos (Aguirre, 2015; Cebrián, 2016). La potencialidad que tiene el arte contemporáneo como herramienta educativa (Oliveira 2015, 2017) y como reflejo de la sociedad actual, hizo que, como docente de Plástica, adoptase una actitud crítica que cuestionase los caminos que había seguido en la enseñanza de la EA en mis clases.

Nuestro propósito, en la búsqueda de legitimidad del área, es conseguir la consideración de la Plástica como una tarea intelectual que contribuye al desarrollo integral de nuestro alumnado (Bursset, 2017). No obstante y, lamentablemente, en líneas generales, el trabajo en el aula por parte de los docentes de EA puede agruparse en dos grandes categorías “[...] los que se centran en la creación de objetos y los que promueven las capacidades intelectuales de los sujetos” (Bursset, 2017, p.106). Nuestra experiencia tras llevar más de una década de trabajo en las aulas de EP nos dice que, mayoritariamente, la corriente más predominante es la que se acerca a la EA como producción de cosas con las manos que no implica pensar (Acaso y Megías 2017, p.71).

En la actualidad la sociedad está plagada de cambios vertiginosos. A las rápidas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas se unen las diversas y amplias manifestaciones artísticas y culturales. Este panorama posibilita concebir y legitimar prácticas pedagógicas por medio de nuevas líneas de actuación que estén marcadas por la subjetividad del que las guía (Aguirre, 2015). Dentro de esas narrativas personales y subjetivas, algunas de las cualidades que deben tener las personas encargadas de guiar las prácticas relacionadas con la EA, residirían en el poder ser “[...] conspirador contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura” siendo capaz de “...urd[ir] proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos” (Aguirre, 2015, p.14).

Por todo ello, el tipo de acciones educativas que podrían ser experimentadas en el aula deberían estar vinculadas, en gran medida, a la contemporaneidad de nuestro alumnado, además de tener el carácter personal del docente que las guía. Una EA ligada al tipo de manifestaciones artísticas en la actualidad, necesariamente, tiene que diseñar nuevas estrategias de enseñanza y, en definitiva, encontrar una nueva metodología distanciada de la manejada hasta el momento.

Teniendo en cuenta todos estos factores, Alcaide (2003) llama la atención ante la importancia de que los docentes de Plástica deben “Conocer y amar la materia para

que sus alumnos también lo hagan. Formar desde el convencimiento” (p.75). Esta afirmación podría ser válida y fundamental en cualquier materia, pero más aún en Plástica, en la que es habitual tener que justificar la importancia de la misma en la formación del alumnado.

Una vez realizada la revisión bibliográfica inicial necesitaba cambiar el método de enseñar Plástica en mi aula y, para ello, tenía que reflexionar sobre la manera más adecuada de hacerlo. El propósito no era otro que lograr que mi alumnado adquiriera un aprendizaje significativo, formando individuos más críticos y creativos (Oliveira, 2017) y, si fuera posible, transmitirles mi entusiasmo y pasión por el mundo del arte.

Toda esta reflexión y revisión bibliográfica me llevó a descubrir y poder participar en una serie de proyectos que, verdaderamente, me marcaron en todo este proceso de diseño y definición de la propuesta metodológica que presentamos. Me estoy refiriendo a la **Escuela De Educación Disruptiva** del año 2016, desarrollada en la Fundación Telefónica de Madrid y al **Proyecto Musaraña del Museo Thyssen-Bornemisza** de Madrid. A continuación detallaré las líneas generales de cada uno de ellos así como la medida en que me influyeron en mi trabajo como docente de Plástica:

### **A. Escuela de Educación Disruptiva (EED)**

La EED constituyó una propuesta de la Fundación Telefónica desarrollada entre los años 2014 y 2016 en la que tuve la oportunidad de participar a lo largo del año 2016. El propósito de la EED era impulsar un cambio de paradigma en la educación buscando la innovación en la formación docente. Durante ese período el eje temático era “Cómo pasar de la teoría a la práctica”.  
<https://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/escuela-educacion-disruptiva-2016>

Cada uno de los encuentros con sus correspondientes talleres prácticos fueron una auténtica fuente de inspiración. Además, tuve la oportunidad de conocer a muchos docentes con similares inquietudes educativas a las mías y con interés por experimentar en el aula todo lo aprendido.

El propósito de la EED era impulsar una transformación de paradigma en la educación española gracias a la innovación en la formación docente. Las conferencias y talleres desarrollados a lo largo del año se ofertaron bajo una amplia diversidad temática: arquitectura, teatro, cambio climático, medio ambiente, educación emocional, programación, etc. En cada jornada tuve la gran oportunidad de descubrir y explorar

nuevas fórmulas que poder trasladar, adaptar y experimentar posteriormente en mi aula. Fue especialmente interesante poder trabajar con docentes de diferentes nacionalidades y especialidades.

Tal y como la directora de la EED María Acaso compartió en innumerables ocasiones en las sesiones de la Fundación Telefónica de Madrid, no existe una metodología válida y útil para todos los docentes o una metodología verdadera y eficaz para todos los contextos educativos, sino que cada docente tiene que encontrar la que más se ajuste y amolde a sus necesidades y que, además, funcione.

En definitiva, mi participación en la EED supuso una auténtica fuente de inspiración, además de ofrecerme la gran oportunidad de conocer a importantes figuras de nuestro país como son María Acaso y Clara Megías en el ámbito de la EA; Juanjo Vergara especialista en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP); Lucía Miranda, artista educadora además de directora y fundadora de “The Cross Border Project” o descubrir compañías como “Little Architect” y su trabajo acerca de la arquitectura con los niños.

Incuestionablemente, uno de los mayores hallazgos que tuve la oportunidad de explorar en la EED es el manejo de los “EDUkits” y “detonantes” en todos los encuentros desarrollados en la EED 2016 (Megías, 2016). Al abordar el apartado sobre nuestra Metodología, explicaremos en qué consisten y cómo incorporamos su uso en nuestra propuesta de acción en el aula.

### **B. Proyecto Musaraña del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid**

Ante el deseo de lograr crear un futuro educativo de calidad, desde el Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, se está desarrollando desde el año 2012 el programa educativo denominado Proyecto Musaraña. (<https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana>).

Uno de sus principales objetivos es lograr establecer vínculos entre el museo y los centros educativos. En este sentido, el Museo ha desarrollado un programa en el que destaca, fundamentalmente, porque se apartan de la tradicional pasividad que solían ocupar los docentes en este tipo de encuentros. En este sentido, la vinculación con la institución por parte de los profesionales de la educación, ha evolucionado considerablemente (Andrés y García, 2018; Lleonart, 2018).

Desde el curso académico 2016/2017 estoy participando y formo parte de la comunidad Musaraña de una manera muy activa. A la participación en los encuentros

desarrollados a lo largo del año, se une la colaboración en proyectos como podrían ser el de diseñar posibles propuestas para la comunidad Musaraña o colaborar con el Museo cuando así lo han requerido. En este sentido, a lo largo del curso 2018/2019 tuve la oportunidad de asistir a la grabación del programa de M21 radio en Madrid “Cero en Conducta”. Asistí acompañada por dos alumnos de mis clases de Plástica con el objetivo de comentar mi vínculo con el proyecto Musaraña y conversar acerca de las posibilidades que ofrece el arte en la enseñanza. El podcast fue grabado en M21 Radio para el programa “Cero en conducta” del 29/04/2019.

Como definen Andrés y García (2018), desde el propio Museo quieren ofrecer “[...] nuevas miradas sobre las obras o el propio museo, incorporando ingredientes insólitos en las acciones llevadas a cabo [...] Es el docente el encargado de hacer suya la propuesta y reconvertirla en el aula”. (p.35). Por lo tanto, a partir de cada encuentro de la comunidad Musaraña en las instalaciones del Museo, es el docente el encargado de llevar y adaptar, a partir de la inspiración surgida, esas prácticas a su aula. De este modo se consigue generar nuevas líneas de acción en la práctica educativa.

Los encuentros y acciones llevados a cabo en el Museo están planteados, mayoritariamente, desde una propuesta educativa contemporánea. Puede resultar llamativo que el Museo apueste por este tipo de propuestas. Su deseo es lograr que una educación contemporánea llegue y habite en las aulas (Lleonart, 2018). El trabajo en la exploración de novedosas estrategias metodológicas viene condicionado, principalmente, por medio de la experimentación, la acción y por la presencia de prácticas artísticas de la contemporaneidad, así como por el propio arte contemporáneo.

Todas las reuniones en las que he participado, y continúo haciéndolo en la actualidad, suponen una gran fuente de inspiración y descubrimiento y, en definitiva, de aprendizaje. Un lugar en el que, cada vez que asisto, tengo la oportunidad de experimentar y descubrir un nuevo acercamiento al mundo del arte contemporáneo, además de descubrir nuevas miradas con y hacia el arte contemporáneo.

### **1.4 Trayectoria en la generación de la metodología**

El proyecto de desarrollar y generar una metodología personal para poner en práctica en mis clases de Plástica debería incluir, necesariamente, el arte contemporáneo. Este sería el eje fundamental que articulase la propuesta. Me sentía en la necesidad de conectar la EA con el mundo real y, para ello, debía introducir el arte contemporáneo en la práctica educativa como contenido esencial.



Tenía que elaborar el diseño de una metodología y unas líneas de actuación en el aula que, de algún modo, ya habíamos iniciado en el TFM (Mediero, 2012). Aunque no habían pasado muchos años de la elaboración de aquel estudio, en el que ya pudimos experimentar en el aula de Plástica novedosas propuestas metodológicas en nuestra práctica, tenía que hacer una revisión crítica de lo ya ejercitado. Debía adecuar, reajustar e incluso transformar, el tipo de prácticas y de propuestas metodológicas que ya había manejado años atrás.

En esa indagación y exploración para generar una metodología personal con la que verdaderamente nos identificásemos, inicié una búsqueda bibliográfica de investigaciones que estuvieran en la misma línea por la que deseaba encaminarme (Díaz-Obregón, 2003; Abad, 2009; Megías, 2012; Sánchez, 2014; Capelo, 2017; Giner, 2017;). Sin lugar a dudas, fueron dos los estudios con los que mayor paralelismo e identificación sentí. En primer lugar con el de Flores (2012), por el tipo de trabajo que realizó en el ámbito universitario, seguido muy de cerca por el de Sola (2016), por su propuesta en el ámbito museístico.

Sin lugar a dudas toda investigación esconde una narrativa personal tras ella (Capelo, 2016). Esta es la situación de mi tesis, puesto que es un claro reflejo de mi evolución tanto en el ámbito personal como en el terreno profesional. Además de revisar, conocer y experimentar la teoría de otros, hay que comenzar por definir qué es y en qué consiste la propuesta metodológica de trabajo en el aula.

Nuestra proposición está basada en un proyecto de Investigación-Acción (I-A) desarrollado desde el curso escolar 2014/15 y finalizado en el año académico 2018/19. A lo largo de esos años se ha ido concibiendo y determinando nuestra propuesta. Durante ese periodo, se ha ido diseñando y redefiniendo el planteamiento hasta idearla como aquí la mostramos. Sin embargo, cada año se sigue transformando y completando. Una propuesta que es “honesta” (Acaso y Megías, 20017) con la realidad que estamos viviendo y que refleja la sociedad en la que se encuentran inmersos nuestros estudiantes. Una metodología que sea capaz de articular los contenidos de las propuestas contemporáneas de las “artes” y lo introduzca en el aula.

Según Efland *et al.* (2003): “Al aplicar el término cambio de paradigma a la educación del arte, nos referimos a un conjunto de ideas y creencias que han marcado la práctica” (p.103). Sería algo ambicioso hablar de cambio paradigmático en nuestra investigación. En este sentido, expondremos los criterios para poder hablar de cambio paradigmático en la enseñanza de EA según Marín-Viadel (1997), que defiende que el

modelo tiene que ser completo, real y no ser “[...] producto de la aportación individual de un artista o educador, sino consecuencia de las obras e ideas de varios grupos y generaciones, que trabajan dentro de un mismo ideal artístico” (p.57). En este sentido, nuestra propuesta la hemos puesto en práctica con diversos grupos y en diferentes años académicos, pero siempre ha sido conducida por la misma maestra. Algo que, según Marín-Viadet, condiciona para no ser considerada como un cambio de paradigma.

De esta manera, nuestro estudio presenta una novedosa propuesta metodológica, justificada y adaptada al contexto cultural de nuestro alumnado. Una metodología personal que requiere que sea presentada en líneas generales. A continuación presentamos las líneas generales de esta metodología personal, de forma que concretamos nuestro posicionamiento y justificamos la elección de este planteamiento.

Nuestro posicionamiento se basa fundamentalmente en 4 grandes aspectos que se explicarán con más profundidad en el marco teórico:

- El principal aspecto de nuestra metodología se fundamenta en el **trabajo con el Arte contemporáneo como contenido**. De este modo la conexión con la realidad más inmediata del estudiante es evidente.
- La metodología de trabajo se basa en el trabajo comunitario, más específicamente en el **Arte Comunitario**. Además, dentro de la metodología de trabajo, el juego y la sorpresa estarán muy presentes en todas las prácticas planteadas. Sin olvidar el nuevo lugar que ocupa el docente, fundamentalmente como “Ironista” (Agirre, 2005).
- **Las tendencias de la EA que nos han servido** como germen y **como modelo** a partir de las cuales hemos generado nuestra propuesta son:
  - **El Currículo Posmoderno**
  - **La Pedagogía de Arte Crítica**
  - **La Educación Artística basada en la Cultura Visual**
- **Visión holística** de nuestra propuesta, puesto que evolucionan los **contenidos**, la **metodología aplicada**, el lugar que ocupa el **docente** así como **la Evaluación y la Calificación** (algo que no se había incluido en los estudios de nuestro TFM, puesto que no aparecía nada referido a evaluación o calificación del alumnado).

Una vez presentadas las bases sobre las que se asienta nuestro trabajo, a lo largo del relato puede aparecer la terminología de “prácticas innovadoras” para referirnos a

nuestra propuesta, puesto que suponen un cambio de rumbo en el tipo de trabajo planteado hasta el momento en nuestro aula de Plástica.

En la definición de la propuesta consideramos fundamental, otorgar una designación específica a la metodología que hemos diseñado y empleado. En este sentido, y tras haber reincidento en numerosas ocasiones en el relato de la importancia de la incorporación de manifestaciones artísticas contemporáneas en nuestras prácticas, la propuesta para designar y referirnos a la metodología es: **+ACΛ**.

Si nos fijamos en la definición y lectura de cada uno de las letras y símbolos, la lectura del logotipo sería **“Más arte contemporáneo en el aula”**. Para formular el nombre de nuestra metodología hemos focalizado la atención en la característica diferencial de la misma, así como en el mensaje que queremos que llegue: la mayor presencia del arte contemporáneo en las aulas de EP. El significado está directamente relacionado con la propuesta presentada. Creemos que el acrónimo es bastante descriptivo y acorde a la propuesta mostrada. La última “A” está incompleta puesto que consideramos nuestra propuesta metodológica inconclusa. Necesariamente, cada año académico que trabajamos en el aula de Plástica, además de tener alumnos nuevos, contamos con un nuevo panorama artístico y cultural. Por todo ello, como profesionales de la educación deberíamos continuar modernizando, variando y adaptando el tipo de propuestas presentadas en las aulas, de ahí esa “A” inconclusa. Cada docente debería ir reajustando y seguir evolucionando en el tipo de práctica experimentada en su aula. Por ello, cada docente, completaría esa “A” de un modo diverso, al aplicarlo en su propio contexto educativo y tras haber realizado las adaptaciones oportunas con el objetivo de alcanzar una pedagogía eficaz ajustada a su contexto educativo.

En definitiva, una experiencia didáctica que puede ser enmarcada dentro de la corriente de modernización pedagógica inmersa en el amplio camino que abarca la renovación en el ámbito de la EA.

## **1.5 Objetivos**

Con este estudio pretendemos valorar la utilidad y eficacia de una nueva estrategia metodológica a la que hemos llamado **+ACΛ**.

Este trabajo constituye una investigación sobre nuestra praxis en el aula, centrándonos en el análisis de la propuesta puesta en práctica y en las consecuencias

y efectos que se derivan de las mismas. Nuestro objetivo prioritario es conseguir una mejora y una evolución en nuestra práctica docente en las clases de Plástica.

Por lo tanto, el objetivo principal de la presente tesis doctoral es:

Evaluar un nuevo enfoque metodológico en el aula de Educación Primaria basado en el desarrollo de prácticas colaborativas entre el alumnado centradas en el trabajo con el arte contemporáneo.

Del objetivo principal se derivan otros más específicos, que detallamos a continuación:

1. Determinar la utilidad y eficacia de una nueva estrategia metodológica a la que hemos denominado **+ACΛ** (Más Arte Contemporáneo en el Aula).
2. Evaluar las estrategias educativas de **+ACΛ** para la mejora del aprendizaje en EA con alumnos de EP.
3. Valorar los conocimientos y actitudes manifestados por nuestro alumnado como consecuencia de las prácticas realizadas a partir del manejo del nuevo enfoque metodológico **+ACΛ** en las clases de Plástica.
4. Desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) que sea adecuado y coherente con las nuevas metodologías empleadas en la asignatura de Plástica, y evaluar su funcionamiento con el objetivo de mejorarlo.

Una vez delimitada la pregunta de investigación y los objetivos que nos han guiado, pasaremos a definir el diseño de nuestra tesis doctoral.

## **1.6 Finalidad y utilidad de la investigación**

En la actualidad existen multitud de formas alternativas de docencia en el ámbito de la EA. Podemos encontrar diversos estudios y artículos de investigación publicados en los últimos años que otorgan al docente la libertad de elegir qué método o qué tipo de práctica educativa es el más adecuado para desarrollar una pedagogía eficaz en su aula de Plástica. En este sentido, podemos reconocer una mejora y una mayor atención a la enseñanza de la EA en diversos ámbitos educativos que están legitimados por las investigaciones elaboradas, no únicamente en las escuelas, institutos o universidades (González-Vida, 2007; Abad, 2009; Mediero, 2012; Flores, 2012; Monje, 2016; Muñoz, 2016) sino también en ámbitos de salud (De Miguel, 2011;

Megías, 2012), museísticos (Lee-Chen, 2010; Sola, 2016) o contextos de educación no formal (Morales-Gómez, 2016; Cebrián, 2016).

Como afirma Imbernón (2002), “sin investigación, no hay campo de conocimiento, hay tradición, hay rutina, hay copia, reproducción, dependencia y estatismo” (p.7). En el diseño de nuevas propuestas de pedagogía eficaces, Andueza *et. al.* (2016) señalan que “[...] los grandes revolucionarios de la educación no son los grandes pedagogos y educadores; los encargados de cambiar el paradigma educativo son los docentes anónimos que trabajan con pasión todos los días para lograr un cambio en nuestra sociedad.” (pp.283-284). Para alcanzar ese cambio, las investigaciones realizadas dentro del aula son las piezas fundamentales a partir de las que poder legitimar la transformación en la práctica educativa.

Como docente apasionada por la didáctica del arte, sentía la necesidad de experimentar y lograr diseñar una didáctica apropiada dirigida al ámbito de la EA que estuviera avalada por procedimientos científicos y que aportase unas conclusiones válidas y objetivas en el terreno educativo. La realización de los estudios de doctorado estaría enmarcada en esta línea. Afortunadamente, en los últimos años son crecientes los estudios centrados en EA en nuestro país, y en el ámbito internacional, y que suponen una evolución y progreso para la EA que está presente en las aulas de EP (Marín-Viadel, 2011a y b).

En la búsqueda del cambio de paradigma educativo en EA la función del profesor creativo tal y como lo define Andueza *et al.* (2016) se caracterizaría por “[...] su labor en la investigación-acción, es decir, debe estar atento a lo que sucede en sus clases, y debe reflexionar sobre los resultados de su actuación intentando buscar siempre vías diferentes, a veces experimentales, para lograr mejores resultados.” (p.108). Los procesos de Investigación-acción en las aulas de nuestra materia son uno de los factores esenciales que verifican el nuevo diseño curricular, además de legitimar la importancia del arte en la educación.

Los docentes tenemos que sentir el respaldo no solo del sistema educativo en el reconocimiento de nuestra labor docente sino, también por parte de las instituciones culturales. En este sentido, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) reconoce el valor de la EA al promover no únicamente su práctica, sino también los procesos de investigación relacionados con este campo. Todo ello quedó reflejado en la hoja de ruta publicada en la conferencia mundial de Lisboa (2006) así como en la Agenda de Seúl (2010). Tres de los objetivos

que se acordaron en la Conferencia de la UNESCO en Seúl para un mayor reconocimiento de la EA están relacionados con nuestras líneas de investigación, son los siguientes:

Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en Educación Artística.

Apoyar globalmente la investigación y la teoría en Educación Artística y la relación entre teoría, investigación y práctica.

Fomentar la cooperación para desarrollar la investigación en Educación Artística y distribuir sus resultados así como las prácticas ejemplares a través de estructuras internacionales tales como instituciones y observatorios. (UNESCO, 2010, pp. 6-7)

Como afirma Marín-Viadel (2011a) estos propósitos son demasiado generales pero, aun así, estarían en la línea de legitimización del área de EA en el terreno educativo. La UNESCO, ya había delimitado más detalladamente algún año antes, una relación de temas de investigación más precisos. Específicamente hay tres que se pueden vincular muy directamente con el estudio que supone nuestra tesis doctoral:

¿Cuáles son los mejores **métodos docentes** para la enseñanza de la Educación Artística? [...] ¿Cuáles son los **resultados** que se obtienen gracias a la colaboración entre las instituciones educativas y las instituciones culturales como consecuencia de desarrollar la Educación Artística en el currículum del sistema escolar? [...] **¿Cómo debe hacerse la evaluación** del alumnado en Educación Artística? [...] **¿Cuáles son los supuestos teóricos en los que se fundamentan las mejores experiencias y prácticas actuales** en Educación Artística y cómo documentar adecuadamente los resultados que se han obtenido? (UNESCO, 2006, pp. 10-11)

La UNESCO ante el objetivo de definir la importancia de las artes en el terreno educativo, solicitó a la profesora australiana Anne Bamford la realización de un estudio internacional sobre el impacto de los programas artísticos en la educación. La investigación mostró que “[...] todas las sociedades del mundo apuestan activamente por las artes y las tienen en cuenta –por lo menos en sus discursos– en las políticas educativas” (Bamford, 2009, p. 174). Esta afirmación revela el necesario desarrollo de una EA de calidad en nuestros centros educativos, que vaya más allá de los discursos institucionales.

Ante el desarrollo de una EA de calidad, el estudio promovido por la UNESCO demostró que una buena educación artística debe tener en cuenta algunos factores esenciales (Bamford, 2009, pp. 166-167):

**-Objetivos claros y sólidos:** unos objetivos explícitos (que comprendan tanto la educación en la artes como la educación general con enfoques artísticos) pueden servir como pautas de implementación y ofrecer mayores garantías de éxito.

**-Datos fiables/vínculos causales justificables:** muchas políticas de educación artística no tienen éxito porque se basan en vínculos causales erróneos, que no se han puesto a **prueba en programas longitudinales**.

[...] Implantación a través de **profesionales comprometidos y competentes:** es necesario realizar todos los esfuerzos posibles para integrar las perspectivas de profesores, artistas y de la comunidad, para velar por una buena formación del profesorado y para estructurar la implantación en torno a los profesionales en primera línea.

Siguiendo a Fernández-Pérez (1988), entendemos la situación de la EA con una doble función. Por un lado, como educadora y, por otro, como investigadora. Es necesario que el docente forme parte del proceso de investigación de su propia práctica educativa para poder dotar de rigor científico la acción profesional desarrollada en el aula.

En muchos foros se puede estar debatiendo cuál será el futuro de la EA pero todavía sigue imperante la idea entorno a la EA que afirman Fontal *et al.* (2015a) en la que:

Alrededor de la educación artística existen y han existido multitud de ideas, creencias y mitos que, al igual que ocurre con el arte en general o los artistas, rodean a la materia de un halo de bohemia, misterio, encriptamiento y, al mismo tiempo, de banalidad e infravaloración (p.21).

Algunos de los mitos y creencias erróneas a los que se tiene que enfrentar el área de Plástica en la actualidad serían, según Fontal *op. cit.* pp.21-25, dejar de reconocer que el artista nace, no se hace; dejar de identificar el arte como una “maria”; para ser artista necesariamente habría que saber dibujar; y, finalmente, no simplificar la materia con la expresión “recortar pintar y colorear”.

Por todo lo dicho, creemos necesario seguir investigando, aportando conclusiones válidas al panorama de la EA en contextos de educación para así poder tomar conciencia de los beneficios y aprendizajes que tiene para nuestro alumnado. Aportando posibles modelos de acción pedagógica en el aula, que estén dotados de científicidad y que puedan ser manejados en otros contextos educativos, podremos tomar conciencia de las posibilidades reales que aporta a nuestro alumnado. De esta

manera lograremos alcanzar una EA de calidad que deje de estar en los márgenes del sistema educativo (Jiménez *et al.*, 2009, p.11).

## 1.7 Estructura y contenidos

La tesis doctoral se estructura en 6 capítulos que se presentan a continuación.

En el primero, **Introducción**, se expone la motivación que condujo a realizar esta tesis doctoral. Se presenta la trayectoria personal y profesional de la autora para comprender la motivación para realizar este estudio. Además, se expone en qué se ha basado el desarrollo de esta propuesta personal denominada +ACΛ. Tras ello, se delimitará el objeto de estudio, concretándolo en una serie de objetivos específicos, y se concluye exponiendo tanto la finalidad como la utilidad de esta investigación.

El segundo capítulo se corresponde con el **marco teórico** de la investigación. Se comienza analizando la presencia del Arte Contemporáneo en los centros escolares, exponiendo tanto su definición como la visión que tiene el marco legislativo en el momento de realizar el estudio. A continuación se analiza el concepto de Educación Artística en la escuela. Además, se presentan las tres principales tendencias educativas que han influido en el desarrollo de la metodología personal +ACΛ. Asimismo, se señalan las aportaciones de los diversos autores sobre el desarrollo de un nuevo perfil docente en el aula de Plástica. Seguidamente, el capítulo se centra en las prácticas de arte comunitario y se concluye abordando los aspectos de evaluación y calificación en la asignatura.

En el tercer capítulo se presenta la **metodología de investigación**. Se inicia definiendo el objeto de estudio y la pregunta de investigación, para continuar exponiendo el diseño del estudio: se explica el planteamiento de los enfoques metodológicos cualitativo y artístico. Además, se explica la temporalización, las técnicas e instrumentos manejados para la recogida de los datos (observación participante, diarios de docente y alumnado, narrativas visuales, grabaciones de audio y cuestionarios), así como la metodología para el análisis de datos. Al respecto, se presenta la definición de categorías y subcategorías de análisis, junto con la codificación de los datos. Seguidamente se presenta el contexto en el que se desarrolló el estudio. El capítulo termina presentando las principales cuestiones ético-metodológicas que han guiado este trabajo.



En el capítulo cuarto se presentan los **resultados** de investigación, a partir del análisis de cada uno de los seis ciclos de investigación-acción que conforman esta tesis doctoral, siguiendo todos ellos la misma estructura de categorías y subcategorías.

En el quinto capítulo se lleva a cabo una **discusión** de los resultados en función de las categorías de análisis manejadas.

El sexto capítulo detalla las **conclusiones** a las que se ha llegado como consecuencia de la realización de esta tesis doctoral, en función de los objetivos y preguntas de investigación planteadas. Además, se exponen tanto las **limitaciones** de este trabajo como las **futuras líneas de investigación**.

En el último capítulo aparece la **bibliografía** manejada en la elaboración de este trabajo. Por último, en los anexos se presenta numerosa documentación que avala el desarrollo y resultados de esta investigación: (a) narrativas visuales de las prácticas, (b) diario docente, (c) transcripción de los diarios del alumnado, (d) transcripción selectiva de las entrevistas, (e) documentos registrados en el centro informando de la realización del estudio, (f) carta donde se informa a los padres de la investigación y se les pide permiso para la toma de imágenes.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo realizaremos un recorrido sobre los diversos temas relacionados con nuestra investigación. Está organizado en cuatro apartados principales:

En el primero, se lleva a cabo una aproximación teórica en torno a la conceptualización del término “arte contemporáneo”. Exponemos tanto las implicaciones así como el impacto que puede derivarse en nuestro alumnado gracias a su inclusión en el área de EA. Además, analizaremos el marco legislativo educativo vigente en el momento de desarrollar nuestra investigación tratando de explorar tanto la valoración del área, como las implicaciones que aparecen en lo que se refiere al arte contemporáneo.

En el segundo, iniciamos la exploración del trabajo de la EA en la escuela. Focalizaremos nuestra atención en las tendencias educativas que han tenido un claro impacto en nuestra tesis doctoral. Además, analizamos la figura del docente en el área de Plástica y exploraremos el nuevo rol que puede pasar a desempeñar en la práctica.

En el tercero abordaremos el tema del arte comunitario. Para empezar, trataremos de delimitar el propio término y expondremos las particulares que lo definen. Nos centraremos en un enfoque relacional en este tipo de planteamiento y, además, expondremos algunos de los indicadores de buenas prácticas en este tipo de propuesta tras su implementación.

En el cuarto y último nos centraremos en los procesos de evaluación del área que nos ocupa. Empezaremos valorando como, habitualmente, ha sido una cuestión relegada a un lugar secundario. Asimismo, realizaremos un breve recorrido por los procesos de evaluación a lo largo del tiempo. Además, examinaremos los planteamientos actuales en torno a la investigación en esta cuestión. Dada la importancia que adquiere en nuestro trabajo la evaluación formativa y compartida, concluiremos el apartado tratando de definir el impacto que puede obtenerse en los procesos educativos tras el manejo de este tipo de propuesta.

## 2.1 Arte contemporáneo en el colegio

Esta investigación responde al interés por contribuir en la transformación y evolución de la EA de las aulas de EP. Por ello, nuestro estudio aborda un tema rodeado de ciertos prejuicios, como es el de la inclusión del arte contemporáneo en el aula de EP. Aunque las manifestaciones artísticas están cada vez más presentes en la sociedad, el arte contemporáneo sigue siendo un contenido que dista de ocupar el lugar deseado en los ámbitos de educación formal. En este sentido, coincidimos con Andueza *et al.* (2016) al afirmar que “[...] el arte contemporáneo es un gran desconocido y por ello está infrautilizado en la docencia” (p.30).

### 2.1.1 ¿Qué entendemos por arte contemporáneo?

Dado que en nuestro estudio incluimos propuestas artísticas contemporáneas, consideramos conveniente definir a qué nos estamos refiriendo. La complejidad del concepto hace necesaria una aclaración terminológica, puesto que el arte contemporáneo puede tener unas fronteras difusas y poco homogéneas.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define Edad Contemporánea como “edad histórica más reciente, que suele entenderse como el tiempo transcurrido desde fines del siglo XVIII o principios del XIX”. En este sentido, podríamos considerar que esta etapa puede situar su inicio desde finales del siglo XVIII hasta el momento presente; o identificarlo exclusivamente con las vanguardias artísticas que se corresponde con las manifestaciones artísticas de principios del siglo XX (Manso, 2013) o incluso del primer tercio del siglo XX (Vázquez-Medel, 2002); incluso adoptar un posicionamiento que lo identifica con las manifestaciones artísticas del siglo XX hasta la actualidad. Ante esta ambigüedad, vamos a centrarnos exclusivamente en el término “contemporáneo”. Según la RAE esta palabra dispone de tres acepciones:

1. adj. Existente en el mismo tiempo que otra persona o cosa;
2. adj. Perteneciente o relativo al tiempo o época en que se vive.
3. adj. Perteneciente o relativo a la Edad Contemporánea.

En nuestro caso vamos a utilizar la segunda acepción. Esta elección hace referencia al tiempo que se vive. Por tanto, cuando hablemos de “arte contemporáneo” vamos a aludir a la más estricta actualidad, a las manifestaciones artísticas de la etapa en la vivimos, aquellas que se están realizando en ese momento; a artistas que están en activo, que se encuentran trabajando en el momento de poner en práctica nuestra propuesta, teniendo así la posibilidad de ponernos en contacto tanto con su obra como

con ellos mismos. No por ello dejamos de reconocer el valor e importancia de autores clásicos o de otras épocas, sin embargo, este estudio se centra exclusivamente en artistas de la más estricta contemporaneidad.

Tras realizar esta aclaración terminológica, en el siguiente apartado nos centraremos en algunos de los pensamientos e ideas que se relacionan con el mundo del arte y del arte contemporáneo en particular, y en la escasa atención que se suele prestar a las artes en EP.

### 2.1.2 Mitos que envuelven el arte contemporáneo

Consideramos que la identificación y atribución de una serie de cualidades negativas al arte contemporáneo contribuyen a su escasa valoración. Todo ello genera un mayoritario alejamiento de ese tipo de manifestaciones artísticas en el aula de EP.

Para introducir un modelo en el aula que vaya más allá de patrones clásicos y tradicionales heredados es necesario dejar apartados los prejuicios o mitos relacionados tradicionalmente con la EA que favorecen su insuficiente valor (Aguirre, 2012, 2015; Benito y Palacios, 2018; Fontal *et al.*, 2015a; Hernández-Hernández, 2000a; Marín-Viadel, 2003; Mesías-Lema, 2019a). Basándonos en estos autores, citaremos algunos de los mitos y prejuicios que consideramos más significativos puesto que nos afectan en el trabajo y en la consideración de nuestra asignatura y que mostramos en la Tabla 2.1:

**Tabla 2.1**

*Algunos mitos y prejuicios relacionados con el arte y la creación artística*

| <b>Creatividad como “Don”</b>   | <b>Talento, genio creador</b>   | <b>Actividad “manual”</b>   |
|---|---|---|
| La noción de creatividad, y todas aquellas cualidades que pueden ir emparentadas junto a ella, como la imaginación, no hemos de identificarlas como cualidades innatas que algunos poseen, sino que pueden ser trabajadas desde diversos ámbitos y campos del saber; por tanto, no exclusivamente desde el aula de EA. Además, la creatividad no es el objetivo esencial y prioritario de la EA, sino que se trata de uno más dentro de los contenidos formativos del área. | Al igual que la creatividad, el talento suele ser considerado un atributo propio de algunas personas. La idea de genio, desarrollada desde el Romanticismo, es habitual en el mundo del arte. Temperamentos excepcionales y habitualmente excéntricos que realizan su trabajo artístico como respuesta a su talento innato. | Tradicionalmente las actividades artísticas y la EA se relacionan con procesos manuales. La reducción al desarrollo de la técnica ocasiona que no sea reconocida como práctica intelectual. |

En la actualidad la idea de genio y de creatividad como atributo de algunas personas está cada vez más desechada. Autores como Boden (1994), Perkins (1981) o Gardner (1987, 1995a) han presentado sus trabajos en torno a esta cuestión, destacando que la creatividad se basa en capacidades que todos poseemos. Además, Lowenfeld y Lambert (1980) ya habían aplicado previamente esta idea al campo de las artes y la educación, entendiendo la capacidad creativa como una cualidad del ser humano. En las últimas décadas son interesantes los estudios realizados desde la psicología (Guilford, 1950, 1983), ya que evidencian que la creatividad es un modo de pensamiento que puede medirse y desarrollarse. Desde la neurociencia estudios como los de López-Fernández y Llamas-Salguero (2018) o Sawyer (2011), muestran que ambos hemisferios se activan en los procesos creativos desterrando el mito de que solo participa el lado derecho del mismo en los procesos creativos.

En definitiva, hemos de explorar el desarrollo de la capacidad creadora ligado a una serie de variables, como podrían ser el desarrollo de habilidades cognitivas, la importancia del contexto, la motivación o el compromiso con el trabajo (Benito y Palacios, 2018; Klimenko, 2008; Romero, 2010). De este modo lograremos reconocer que desde la EA podemos trabajar la creatividad como un aspecto importante en nuestra asignatura, superando así el prejuicio y la idea de talentos innatos.

Con respecto al prejuicio que acompaña a las prácticas artísticas de nuestro tiempo, es necesario hacer referencia al insuficiente reconocimiento del arte contemporáneo en el aula, pudiendo vincularlo a los prejuicios que ya indicamos en la Tabla 2.1. En este sentido autores como Rico (2002) consideran que el origen de este distanciamiento de las aulas está en la existencia de un doble posicionamiento con respecto a las manifestaciones artísticas de la contemporaneidad: (a) aquellos que lo respetan, aunque su incomprensión ocasiona distanciamiento; y, (b) aquellos que rechazan su valor categóricamente, destacando, incluso, un carácter provocador, llegando a considerarlo una “tomadura de pelo”.

Muñiz (2016) afirma que: “[...] el arte contemporáneo es un gran desconocido y por ello está infrautilizado en la docencia” (p.30), además de no reconocerle las potencialidades educativas que nos ofrece (Oliveira, 2017a). Consideramos que una de las mayores oportunidades que presenta la EA al educador es incluir la realidad más inmediata en su práctica educativa. Introducir el arte contemporáneo bajo esta perspectiva conlleva apostar por un modelo educativo que se ajusta y se desarrolla en la más estricta actualidad. En esta línea, deberíamos propiciar propuestas que se alejen de los prejuicios y mitos más arraigados y desvirtuados del arte contemporáneo

que predominan en nuestra sociedad. Ligado a esta idea de desarrollar una EA contemporánea, Eça (2016) ya planteó la mayoritaria presencia de un tipo de prácticas en las aulas lejanas a la realidad más inmediata de los estudiantes, ratificando así el distanciamiento entre los conocimientos ofrecidos en la escuela y los que el alumnado obtiene fuera del aula (Marcellán-Baraze *et al.*, 2013).

Las dos posiciones planteadas con anterioridad, tanto las que plantean un distanciamiento hacia la EA, como aquellas que rechazan su valor, provocan que numerosos docentes decidan acercarse al trabajo con artistas clásicos de la época de las vanguardias. De esta forma, ofrecen un enfoque anacrónico que contribuye a mitificar la figura del artista y lo emparenta con la idea del genio creador romántico (Aguirre, 2012). En este sentido, Acaso y Megías (2017) afirman que es muy limitada la representación de artistas que se abordan desde el ámbito educativo, centrándose en artistas del pasado como podrían ser Velázquez, Miró o Picasso. Ante esta situación, somos conscientes de que la decisión de los docentes de EA suele ser acercarse al trabajo con artistas clásicos de las vanguardias, ofreciendo así, un enfoque extemporáneo que ayuda a mitificar la figura del artista (Aguirre, 2012).

Para finalizar, hemos de destacar la necesaria relación de proximidad que debe establecerse entre la escuela, la sociedad y el arte puesto que repercute, inevitablemente, en el tipo de propuestas pedagógicas que deberían estar desarrollándose en las aulas y que tendrían que estar enmarcadas dentro del ámbito de la creación artística contemporánea, cuestión que abordaremos a continuación.

### 2.1.3 Arte contemporáneo en las aulas

En 2015 se celebró en Lisboa (2015) el congreso *Risks and oppotunities for visual arts education in Europe*, organizado por InSEA (*International Society for Education through Art*). Como resultado del encuentro fue enviada una carta al parlamento europeo en la que, entre otros, se solicitaba la necesidad de que “*Curriculum developers should ensure that visual art education syllabuses are comprehensive, flexible and can be contextualised to socio-cultural circumstances and contemporary art practices*” (Eça *et al.*, 2015 p.5). (Los desarrolladores de currículos deberían garantizar que las programaciones de educación EA visual sean integrales, flexibles y puedan contextualizarse a las circunstancias socioculturales y a las prácticas artísticas contemporáneas).

Ligado a esta idea, autores como Dewey (2008) consideran que las creaciones artísticas tienen plena significación en el momento y en el contexto en el cual fueron

creadas. El autor incide en que se suele enfatizar en el carácter contemplativo cuando se crea un abismo entre el productor/creador y el consumidor/espectador. Esto sucedería cuando se descontextualizan las obras del contexto en el cual fueron creadas. Dewey (2008) afirma: “Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general” (p.3). Dewey considera que al aislarlo de su contexto, estaríamos acentuando el mero carácter contemplativo de la obra de arte y, por tanto, se enfatizaría el carácter elitista que tradicionalmente rodea al mundo de la creación artística. De igual manera, consideramos que en las aulas habitualmente se presentan propuestas descontextualizadas que no tienen significado alguno para nuestros estudiantes.

Por ello, la inclusión de propuestas contemporáneas supone un reto y un desafío a medio camino entre lo artístico y lo pedagógico, un verdadero replanteamiento ante el tipo de propuestas que deberían ser planteadas en el aula.

Dado que la escuela es un lugar aventajado en la formación de la futura ciudadanía, por medio de la inclusión del arte contemporáneo en ámbitos educativos formales, contribuiremos a crear ciudadanía apropiada para una sociedad inmersa en un mundo cada vez más heterogéneo y multicultural. Ante un panorama con estas características, Oliveira (2017b) destaca la enorme potencialidad que nos ofrece el trabajo con el arte contemporáneo en el aula:

*A educação artística, a través da arte contemporânea, inscrevesse neste âmbito orientador pelas suas potencialidades educativas, particularmente ao nível da mobilização e desenvolvimento de competências na construção de indivíduos e sociedades mais críticos e criativos, com respeito pela diversidade, preparando os para enfrentar novos desafios com um olhar inovador, contribuindo para o avanço das sociedades. (p.12)*

(La educación artística, a través del arte contemporáneo, se inscribe en el ámbito que orienta sus potenciales educativos, en particular en términos de movilización y desarrollo de habilidades en la construcción de individuos y sociedades más críticos y respeto a la diversidad, preparándose para afrontar nuevos retos con un aspecto innovador, contribuyendo al avance de las sociedades).

Somos conscientes de que enseñar nos exige ser críticos en nuestra práctica. Por ello, consideramos que el arte contemporáneo y las consecuencias educativas que se derivan de su inclusión en el aula hace que adoptemos nuevas definiciones y posicionamientos ante la nueva realidad en nuestra clase y ante nuestros



planteamientos de trabajo. Compartimos esta misma idea con autores relevantes como Eça, (2016) y con Oliveira (2017b), al considerar que por medio de la inclusión de este tipo de arte estaremos contribuyendo a crear una ciudadanía culturalmente desarrollada e ideológicamente preparada. También coincidimos con Lopes-da Silva *et al.* (2016) en que la EA contribuye en el desarrollo de una identidad personal, social y cultural; además, posibilita el encuentro, el descubrimiento y el conocimiento del patrimonio social y cultural de nuestro alumnado.

Llegados a este punto, consideramos clave aclarar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de patrimonio, debido a la complejidad que puede conllevar el término (Cepeda y Fontal, 2019; Fontal, 2011b; Hernández-Cardona, 2005; Oriola, 2019). Generalmente el término de patrimonio se suele asociar en clave únicamente monumental, ofreciendo así una visión limitada y sesgada del significado puesto que, en realidad, englobaría un concepto mucho más amplio (Pinto y Molina, 2015). Ante el incremento en el manejo e inclusión de este término en la normativa educativa vigente en España, en el que son numerosas las ocasiones en las que aparece, han proliferado los estudios centrados en el marco legislativo en nuestro país. En este sentido el trabajo de Oriola (2019) se centra en la revisión de los decretos educativos autonómicos en torno a la educación patrimonial llegando a destacar el potencial del mismo en las aulas. Oriola (2019), además de observar diferencias entre las comunidades autónomas, reconoce que son los docentes los encargados de profundizar en la educación patrimonial como contenido para poder manejarlo como recurso didáctico en el aula. Además, el estudio de Pinto y Molina, (2015) estableció una comparativa entre la educación patrimonial en España y Portugal. De igual manera, en la actualidad podemos encontrar trabajos que focalizan la atención en la escasa correspondencia ante el mayor protagonismo dentro de los currículos de la educación patrimonial y la formación parcial e incluso limitada que reciben en la actualidad los docentes en cuestiones de educación patrimonial, algo ilógico ante la mayor presencia en el marco legislativo educativo (Fontal *et al.*, 2017).

El concepto de patrimonio está en continua deconstrucción y construcción, estando determinado por la propia sociedad, así como por el propio momento histórico, algo que dificultaría más aun la propia definición y acotación del propio término. En esta línea coincidimos con Oriola (2019) en que, más allá de establecer una definición conclusa del término, hemos de valorar la caracterización del mismo. De ahí su relación con la herencia histórica, la identificación casi exclusiva con los bienes tangibles, así como la correspondencia con la identidad de los individuos. Además, el

valor cultural y social del patrimonio se configura por “bienes que son intrínsecos e inherentes a cada cultura y sociedad, por lo que no se podría concebir una cultura o una sociedad sin patrimonio” (p. 538).

Al igual que Fontal *et al.* (2015b), consideramos que “[...] el arte contemporáneo es patrimonio del presente y, como tal, deber ser abordado con nuestros alumnos. Tanto el arte heredado como el actual son testimonios de nuestra historia y cultura, contenidos que no solo es necesario, sino imprescindible, abordar en el desarrollo de la educación artística” (p. 133). Por tanto, la inclusión del arte contemporáneo como contenido y como estrategia didáctica contribuirá a que el alumnado le otorgue un valor en su identidad patrimonial. Por ello, contribuiremos a desarrollar patrimonios artísticos en nuestras clases de EA que engloben las relaciones, la propia conformación identitaria o experiencial o incluso espacial al generar valores de apropiación simbólica (Cepeda y Fontal, 2019). En este sentido, Fontal *et al.* (2015b) entienden cinco dimensiones del patrimonio desde una perspectiva educativa: “1) Se presenta en un soporte material, inmaterial y espiritual; 2) Está sujeto a la atribución de valores; 3) Define y caracteriza a individuos, grupos y culturas (define identidades); 4) Caracteriza contextos; 5) Se transmite generacionalmente” (p. 130). En definitiva, los procesos de desarrollo de identidad y de patrimonialización del arte contemporáneo se consiguen por medio de la inclusión de propuestas metodológicas y contenidos contemporáneos integrados en los contextos educativos contribuyendo así a generar cambios en el espectro identitario (Fontal *et al.*, 2015b). En esta línea, hemos de admitir que se trata de un ámbito trabajado en nuestro país (Cepeda y Fontal, 2019; Fontal, 2006; Gómez-Redondo, 2011, 2013; Gómez-Redondo y Fontal, 2017).

Ante cualquier realidad emergente, los educadores artísticos tenemos el desafío de incluir y trabajar el arte contemporáneo. No tiene sentido pensar en el mundo del arte como un espacio “estanco” cuando estamos ante una sociedad en constante cambio, con manifestaciones artísticas múltiples y diversas. Tenemos que hacer frente a estos retos, apostar por un nuevo abordaje en el aula, por nuevos caminos que nos permitan aprender de manera eficaz (Eça, 2016; Mesías-Lema, 2019a).

En este marco de la complejidad, en lo referido a la multiplicidad de propuestas artísticas contemporáneas, hemos de considerar la necesidad de que nuestros alumnos no sean analfabetos visuales (Hernández-Hernández, 2007). En este sentido, Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009) consideran que “A pesar de los avances logrados, la EA 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” (p11). A continuación explicaremos con mayor profundidad estos términos.

### 2.1.3.1 Alfabetización visual

La “Alfabetización Visual” (“*Visual Literacy*”) en contextos educativos ha sido trabajada más detalladamente por autores como Duncum, (2004) o Hernández-Hernández, (2007). Para este último la noción “*literacy*” puede abarcar una complejidad que nos lleva a compartir su traducción como “nuevos alfabetismos” o “múltiples alfabetismos”, en función del trabajo que había sido realizado por el “*The New London Group*” (1996), al adoptar esta terminología en 1994. En la actualidad, la noción “*literacy*” está siendo manejada en contextos de investigación artística a nivel internacional, así como en el terreno de la EA (Eça, 2010).

En cada cultura y en cada momento histórico se otorga una significación propia a las manifestaciones artísticas, de modo que irá evolucionando y será diversa en cada momento histórico (Dondis, 1997). Ante un contexto tan variado y múltiple de manifestaciones de arte contemporáneo como el que tenemos en la actualidad, es incuestionable incluir y comenzar a trabajar la alfabetización visual en los contextos escolares (Barbosa, 2002). Hablar de alfabetización no es un concepto novedoso puesto que, en este sentido, Freire (1970) ya hizo referencia a alfabetizaciones que iban más allá de escribir o leer, haciendo alusión a la alfabetización como una capacidad crítica que ayuda a comprender la realidad en la que vivimos. En este sentido, hemos de entender que la alfabetización visual es la “capacidad para comprender de manera crítica la cultura visual” (Sánchez, 2014, p.149).

Consideramos que debemos contribuir a que nuestro alumnado desarrolle la emancipación y capacitación en el análisis y comprensión de las imágenes presentes en nuestra sociedad, facilitándoles su lectura y codificación. De este modo contribuiremos en el desarrollo y en la adquisición de una adecuada alfabetización visual. En definitiva, estaríamos hablando del desarrollo de una alfabetización visual crítica en nuestros estudiantes (Hernández-Hernández, 2007).

Consideramos que desde la escuela debería ofrecerse una respuesta educativa a la proliferación de la imagen, ante la inminente presencia de los “*mass media*” en el entorno de los jóvenes y la cercanía y cotidianidad de la presencia de “pantallas” en la vida de nuestro alumnado. En este sentido Agirre (2005) presenta un modelo pedagógico que tiene como referencia la alfabetización para la interpretación de las

imágenes. Según Moro (1987, citado en IRRSAE 1994, p.78), esta competencia implicaría diversos códigos y habilidades que citamos a continuación

- Habilidades del ver-observar.
- Leer las imágenes. Habilidades de lectura.
- Habilidades de escritura.
- Hablar de las imágenes y sobre las imágenes.

En esta línea, cabría justificar el enfoque de una práctica educativa dirigida a capacitar a nuestros estudiantes en la comprensión crítica de las imágenes de su vida. Este aspecto sería uno de los varios beneficios que pueden lograrse por medio de la inclusión del arte contemporáneo en el aula de EA, por ello, a continuación nos centraremos en el utilidad que conlleva incluir este tipo de contenidos en el aula.

### **2.1.3.2 Potenciales educativos del arte contemporáneo**

Como ya hemos dicho en diversas ocasiones a largo de nuestro trabajo, una de las fuerzas motrices de nuestro proyecto ha sido la inclusión del arte contemporáneo como contenido, además de como metodología. En la actualidad es necesario realizar estudios centrados en este tipo de prácticas en el aula de EP, ante el objetivo de conocer el valor educativo y la conveniencia de incluir el arte contemporáneo en las aulas.

Consideramos que la EA nos prepara para entender y valorar el mundo en el que vivimos. Por ello, un mayor acercamiento al arte contemporáneo es esencial para comprender el mundo en el que moramos, además de para lograr crear nuestra propia identidad cultural como individuos. Autores como Oliveira (2017a y b) o Barbosa (1998) comparten esta misma idea: “*a arte capacita um homem ou mulher a não ser um estranho no seu meio ambiente, nem estrangeiro no seu próprio país*” (Barbosa, 1998, p.16). (El arte capacita a un hombre o mujer para no ser un extranjero en su entorno, ni un extranjero en su propio país).

Para Oliveira (2015, 2017a) el arte contemporáneo es imprescindible por los siguientes motivos:

#### **A. Otorga espacio a cuestiones y narrativas que pueden quedar invisibilizadas en la práctica educativa**

Muchas de las propuestas artísticas contemporáneas tratan problemas e inquietudes de nuestro tiempo, manejando cuestiones cómo podría ser la conciencia ecológica.

Entendemos que el arte puede sacarnos de nuestro espacio y estado de cotidianidad. El artista tiene una función social por la que posee voz a través de sus propuestas. Un tipo de trabajo que muchas veces concede voz a temáticas que pueden resultar incómodas o casi inexistentes, como podrían ser el feminismo, la identidad de género, la inmigración, el racismo, etc. (Cebrián, 2016; Sánchez, 2014). Como indican Acaso y Megías (2017):

Muchas propuestas de arte contemporáneo alcanzan la belleza de la incomodidad, la belleza que genera un significado que nos molesta, nos interroga y nos obliga a tomar una decisión. Es por lo tanto una belleza política, crítica, difícil [...] hace que nos sintamos [...] comprometidos, más involucrados. [...] nos da que pensar, es una belleza que nos conduce al aprendizaje. (p. 83)

Por tanto, una belleza entendida exclusivamente como algo formal y contemplativo sería una belleza mal entendida que no da cabida al aprendizaje.

En definitiva, la inclusión del arte contemporáneo significa la inserción de elementos que forman parte de la realidad, de la cotidianidad y, por tanto, que forma parte de la vida (2017a).

### **B. Contribuye a desarrollar la creatividad y la innovación**

El desarrollo de un pensamiento divergente en las aulas cada vez debería estar más de actualidad. Vivimos inmersos en una sociedad dominada por el trabajo de máquinas y, quizás en un futuro, el único trabajo que no dejará de existir es el de la creatividad, puesto que es el único que no puede ser elaborado por las mismas (Acaso y Megías 2017). Por ello, nuestra línea de trabajo en el aula incluye la creatividad y la ejecución de nuevos procesos en los que el pensamiento divergente está presente.

Sin embargo, compartimos con Benito y Palacios (2018) la persistencia de un discurso casi obsoleto en torno a la creatividad como ya indicamos en el apartado 2.1.2. Nos atreveríamos incluso a calificarlo como un constructo de difícil definición. Sin embargo, tal y como los mismos autores reconocen:

La acción creadora del ser humano ha hecho posible la evolución cultural, tecnológica y del bienestar social. En nuestros días, la existencia de problemas mundiales tan importantes como el cambio climático, la desigualdad, o la comprensión de los nuevos modelos de sociedad derivados de la globalización, demanda cambios radicales y creativos en las formas de afrontar estos enormes retos. [...] la educación debería tener entre sus objetivos formar personas con una capacidad creativa que les haga capaces de trabajar por la mejora del mundo en el que vivimos. (p.24)

Por tanto, la innovación, la creatividad y la originalidad son competencias que han de ser trabajadas y desarrolladas en nuestro alumnado desde edades tempranas. Desde la EA podemos contribuir a su desarrollo de una manera muy directa.

En este mismo sentido, organismos como la UNESCO (2006) reconocen la importancia de la creatividad:

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación [...] La educación artística constituye asimismo un medio para [...] desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados. (p. 4)

Ligado a esta idea se han realizado importantes y destacados estudios, como los de Bamford (2009), Gardner (1987; 1995a) o los de Lowenfeld y Lambert (1980), que demuestran el amplio potencial que tiene la creatividad en el desarrollo humano.

En definitiva, somos conscientes de que por medio de la EA podemos contribuir a implementar la dimensión creadora del ser humano.

### **C. Desarrolla y busca la interacción con el espectador**

Podríamos hablar de nuevas estrategias perceptivas en cuanto al arte contemporáneo. La superación de discursos románticos tradicionales nos ayuda a crear nuevas narrativas en el espectador. Entendemos el arte contemporáneo como un facilitador, un mediador, puesto que el artista provoca al espectador para establecer una sinergia de colaboración con el mismo y una reacción. En esta línea, concebimos el arte contemporáneo como un mediador entre el conocimiento y la experiencia del mundo sensible que nos rodea. El artista genera en el espectador un acercamiento a la obra que ha de desencadenar una visión, una reconfiguración de la propia obra para crear y establecer nuestro propio posicionamiento con respecto a la misma. En definitiva, busca la reflexión por parte del espectador, la participación tras un proceso crítico de reflexión; esto es, no continuar con el tradicional lugar que ocupaba el espectador en posiciones pasivas o de mera observación o admiración de la obra.

### **D. El arte contemporáneo incluye la tecnología**

Creemos que los educadores de EA debemos ser capaces de establecer sinergias de colaboración con las nuevas tecnologías. Diseñando nuevos formatos de trabajo que

fomenten la convivencia entre el arte contemporáneo, las nuevas tecnologías y la escuela. Tenemos la posibilidad de manejar los recursos digitales de los que disponemos como instrumentos de trabajo, tanto para el alumnado, como para el docente. Como reconoce Oliveira (2015, p.73) *“Introduzir as tecnologias na sala de aula significa trabalhar com as ferramentas que os participantes utilizam no seu dia-a-dia, às quais estão acostumados, permitindo-lhes alargar possibilidades estilísticas”* (Introducir tecnologías en clase significa trabajar con las herramientas que los participantes utilizan en su día a día, a las que están acostumbrados, lo que les permite ampliar las posibilidades estilísticas).

En un mundo prácticamente conquistado por la tecnología, en la que dependemos de ella a diario, se hace necesario trabajar de forma crítica sobre todos los aspectos relacionados con la misma. Ligado a esta idea podemos manejar conceptos como “sociedad fragmentada y en red” (Morales-Gómez, 2016, p.52-54); “sociedad de la información” (Van Dijk, 2006); o “sociedad red” (Castells, 2005, 2007). En este sentido, como indica Flores (2012), uno de los beneficios y utilidades de la inserción del arte de la contemporaneidad es que incluimos las herramientas y el lenguaje que nuestros propios alumnos están habituados a emplear en su cotidianidad.

El arte contemporáneo es tecnológico: pensemos en el vídeo arte [...] uno de los conjuntos de imágenes recreativas con mayor éxito en la infancia y en la adolescencia; pensemos en los ordenadores, en la capacidad de hacer fotografías desde teléfonos móviles, en los encuentros virtuales [...] Muchos de los artistas emergentes trabajan con estos procedimientos y prácticamente todos los niños y adolescentes también. Incorporar las nuevas tecnologías a una clase de arte en primaria significa trabajar con las herramientas que los participantes utilizan en su día a día y a las que están acostumbradas. (Flores, 2012, p. 86)

Esto puede llevar a entender las artes como una verdadera herramienta de trabajo. Por ello, nuestra propuesta incluye lo audiovisual como lenguaje de trabajo en todas nuestras prácticas tanto como contenido como formato, tal y como indicaremos más adelante.

#### **E. Contribuye en el desarrollo de la identidad del alumnado**

Entendemos las artes como una puerta de acceso a nuestra cultura, al momento histórico y cultural que nos corresponde y con el que hemos de identificarnos. Por ello, supone un modelo a partir del cual podemos construir una percepción de nosotros mismos en el mundo. El alumnado puede contribuir en el desarrollo de su propia identidad cultural por medio del aprendizaje activo con el arte contemporáneo.

En este sentido, destacados autores en el ámbito artístico internacional (Barbosa, 1998; Efland, 2004) reconocen el valor de las manifestaciones artísticas como representaciones de una sociedad y, como tales, ayudan a comprender el panorama artístico y cultural en el contexto en el cual fueron desarrolladas. Igualmente, para Abad (2009, p.202) “[...] la EA concreta y aplica las funciones que las artes desarrollan en los diferentes contextos de desarrollo, porque atienden a los valores y manifestaciones culturales que cada comunidad sustenta en representación de cada individuo [...]”.

#### **F. Dimensión social del arte y de la EA**

En este sentido, compartimos las palabras de Abad (2009) en las que reconoce el valor del arte contemporáneo por su función relacional. Esto es, la función social y de relación de manera no exclusivamente individual sino, colectiva: “[...] el ámbito educativo, las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural [...]” (Abad, 2009, p 289). Por ello, relacionado con este punto, hablaremos más adelante en el apartado 2.3 del “Arte Comunitario”.

En este apartado hemos fundamentado la utilización del arte contemporáneo dentro de la EA y hemos justificado la necesidad de su inclusión en el aula, tras haber presentado las posibilidades y potencialidades del mismo en contextos escolares. A partir de aquí vamos a plantear su contextualización dentro del sistema educativo, para saber cuál es su planteamiento curricular con respecto al arte contemporáneo.

#### **2.1.4 Marco legislativo**

Entendemos que es fundamental establecer la contextualización legislativa de nuestra área dentro del marco educativo de nuestro país y, concretamente, en EP, por tratarse del ámbito en el cual se sitúa este estudio. En primer lugar, revisaremos el marco nacional y, a continuación, su concreción en Castilla y León por ser donde está situado el centro en el cual hemos puesto en práctica nuestra propuesta.

Los aspectos sobre evaluación y calificación (EyC) serán tratados en un capítulo referido a los procesos de EyC en EA.

##### **2.1.4.1 La Educación Artística en el ámbito nacional**

Una de las últimas reformas educativas en España es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Su aplicación comenzó en el curso 2014/2015 teniendo como propósito modificar aspectos de la anterior *Ley*



*Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. En la LOMCE, la finalidad de la EP parece estar relacionada con algunos aspectos de la EA, tal y como hemos destacado en negro:

La finalidad de la EP es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, **la adquisición de nociones básicas de la cultura**, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, **el sentido artístico, la creatividad** y la afectividad, **con el fin de garantizar una formación integral**. (p. 97870)

Además, estrechamente relacionado con la materia de EA, encontramos el propio Preámbulo de la LOMCE 8/2013, donde se reconoce la importancia de la participación efectiva en los procesos sociales y culturales por parte de los estudiantes. También, hace referencia a la importancia del desarrollo de la creatividad, la innovación o el pensamiento crítico desde edades tempranas. Todo ello, está en relación de las transformaciones propias de un mundo más global e interconectado, que hace necesario una adaptación por parte del sistema educativo.

El currículo de EP en nuestro país está basado en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* en España. Este Real Decreto establece que el alumnado debe cursar tanto las asignaturas troncales como las específicas a lo largo de los seis cursos de EP, incluyendo en este último grupo la EA. Deja en manos de las administraciones educativas y del propio centro la organización en lo referido a las áreas específicas. En este sentido, el Real Decreto 126/2014 afirma en su Artículo 8, referido a la Organización, que se cursará al menos un área dentro de las asignaturas específicas del currículo que podría ser a) Educación Artística, o b) Segunda Lengua Extranjera. En definitiva, será el centro el que tiene libertad en decidir su posicionamiento con respecto a la EA.

Además, en el ANEXO II, referido a las Asignaturas específicas, en lo relativo a la EA se especifica que el área se divide en dos partes diferenciadas: la Educación Plástica y la Educación Musical. El documento reconoce que la Educación Plástica se divide en tres bloques relacionados entre sí, pero con diferencias significativas, de ahí su parcelación. Son los siguientes:

- Bloque 1. **Educación Audiovisual**, relacionada con el estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual.

- Bloque 2. **Educación Artística**, se corresponde con los conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área, esto es, con las destrezas manuales básicas.
- Bloque 3. **Dibujo Geométrico**. Contiene el desarrollo y trabajo de la geometría o el dibujo técnico y, por tanto, de contenidos relacionados con el área de matemáticas.

En el siguiente apartado realizaremos una revisión del Decreto 26/2016 relacionándolo con nuestro área. Empezaremos por la propia denominación de nuestra asignatura para centrarnos a continuación en los aspectos metodológicos que podemos relacionar con nuestra práctica. Finalmente, abordaremos los contenidos tratados que aparecen en el documento con el objetivo de encontrar las referencias en cuanto a aspectos relacionados con el arte contemporáneo.

### 2.1.4.2 La Educación Artística en Castilla y León

En la elaboración de este apartado nos hemos basado en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Este documento nos ha servido de orientación en nuestra práctica en el aula.

En lo referido a los objetivos de la EP, el Decreto 26/2016, reconoce los establecidos por LOE, pero añade un único objetivo más que podemos relacionarlo directamente con la EA, al afirmar que la EP contribuirá en el desarrollo en nuestros estudiantes de la: “[...] capacidad que le permita conocer y valorar el patrimonio natural, artístico y cultural de Castilla y León, con una actitud de interés y respeto que contribuya a su conservación y mejora” (Decreto 26/2016, p.34186).

Por otro lado, si nos fijamos en la nomenclatura que se emplea en los diversos documentos legislativos, observamos pequeñas diferencias como la propia denominación de EA. En este sentido, tanto con la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990, como con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) se emplea dicha denominación para el currículo de EP. Sin embargo, en el Decreto 26/2016, por el que se establece el currículo en nuestra comunidad autónoma, no se emplea la misma nomenclatura para el área, tal y como se puede observar en la Tabla 2.2:

**Tabla 2.2**

*Tabla comparativa entre el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 26/2016 referida a la nomenclatura de la EA en EP*

| <b>Real Decreto 126/2014</b>   | <b>Decreto 26/2016</b>  |
|--|---|
| La EA se divide en dos partes:   | En el Capítulo II menciona que la EA comprende las materias de:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Educación Plástica</b></li> <li>- Educación Musical</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Plástica</b></li> <li>- Música</li> </ul> <p>En el ANEXO IC referido a las Áreas del bloque de asignaturas específicas indica que la EA se divide en dos partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Educación Plástica</b></li> <li>- Educación musical</li> </ul> |

Somos conscientes de que esta multiplicidad de nombres, muestra la inexistencia de una concepción única en la propia definición del área. Como podemos ver en la Tabla 2.2, en la legislación no hay acuerdo terminológico. En este sentido, encontramos el trabajo de Caja (2001) en el que analiza la evolución en las diversas denominaciones del área en nuestro país, mostrando cómo ha evolucionado la nomenclatura a lo largo del tiempo. Consideramos que el propio nombre que recibe una asignatura puede parecer algo secundario, pero compartimos con Hernández-Hernández (2002a) que estas designaciones hacen que no sea algo neutral ni carente de significado. Salvo raras excepciones, somos conscientes de que nuestra área se suele identificar, mayoritariamente, con las habilidades manuales, se incide en el carácter relacionado con la artesanía y no con procesos intelectuales.

En lo que se refiere a los contenidos, resulta llamativo establecer una comparativa entre el actual *Decreto 26/2016* y el que le precedió, el *Decreto 40/2007*, por el que se establecía el currículo en nuestra comunidad autónoma. En este sentido, como vemos reflejado en la Tabla 2.3, el currículo previo únicamente establecía una organización en dos bloques, frente a los tres que hay en la actualidad.

**Tabla 2.3**

*Tabla comparativa entre el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 26/2016 referida a la organización de la EA en EP*

| <b>Decreto 40/2007</b>  | <b>Decreto 26/2016</b>  |
|---|---|
| La EA se organiza en dos bloques:   | La EA se organiza en tres bloques:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación Plástica</li> <li>- Expresión y creación plástica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación audiovisual</li> <li>- Educación artística</li> <li>- Dibujo geométrico</li> </ul> |

La enseñanza de las artes tiene unas particularidades que hace necesario que se tengan en cuenta los aspectos más relevantes del marco legislativo en lo que se refiere a la metodología. En el *Decreto 26/2016* podemos encontrar algunas orientaciones para la EA ligadas a esa idea y que se encuentran recogidas en el ANEXO IC que podemos relacionarlas muy directamente con nuestra investigación:

**A. La importancia de trabajar en el entorno cercano**

Por ello una opción para llevar a cabo en la práctica en el aula es optar por artistas, contenidos y trabajos a los que nuestro alumnado pueda tener acceso y estén a su alcance. Por tanto, principalmente se trata de manifestaciones artísticas del entorno más inmediato.

**B. Propiciar el trabajo colectivo**

En la mayoría de los casos hemos fomentado los trabajos comunitarios y colectivos.

**C. Favorecer un clima lúdico en el trabajo en el área**

Nuestras prácticas valoran el juego como parte esencial de las propuestas de trabajo.

**D. Importancia del proceso**

En el documento se reconoce la importancia del proceso y de la evaluación del área, reconociendo:

[...] la importancia que tiene en la EA el conocimiento, valoración y aprecio de las normas y del trabajo propio y ajeno, por lo que [...] se recoge la relevancia de observar y evaluar estos aspectos tanto en el desarrollo de los proyectos como en su producto final (Decreto 26/2016, p. 34540).

La importancia del proceso en todas nuestras prácticas es fundamental, tal y como hemos señalado.

A lo largo de este apartado hemos revisado el marco legislativo vigente en el momento de realizar nuestra investigación para tratar de encontrar las referencias que se hacen sobre el arte contemporáneo. En este sentido, en el *Decreto 26/2016* podemos encontrar conexión entre algunos contenidos y las manifestaciones artísticas contemporáneas, aunque no aparece de forma explícita en el documento. Los hemos recogido en la Tabla 2.4:

**Tabla 2.4**

*Tabla con contenidos del Decreto 26/2016 de EA en EP relacionados con el arte contemporáneo*

| <b>DECRETO 26/2016, que establece el Currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la EP en la Comunidad de Castilla y León</b>  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Bloque 1. Educación audiovisual</b>   | <b>Bloque 2. Expresión artística.</b>   | <b>Bloque 3. Dibujo geométrico</b>  |
| Las imágenes en el contexto social y cultural. Interpretación, valoración y comentarios de la información que proporcionan. Diferenciación y clasificación de imágenes fijas y en movimiento. Elementos plásticos presentes en el entorno. | La percepción. Descripción oral y escrita de sensaciones y observaciones. Características del entorno próximo y del imaginario. Códigos artísticos. Asimilación de claves como medio de expresión de sentimientos e ideas. Criterios para el desarrollo de un pensamiento estético en la comunicación oral y escrita            | Las TIC. Realización de dibujo geométrico en sencillos programas de dibujo. |
| La secuenciación de imágenes fijas y en movimiento. El cómic y la animación. La fotografía y el cine.  | Las obras plásticas y visuales presentes en el entorno natural, artificial y artístico, en exposiciones y museos. Observación y exploración sensorial. Técnicas básicas de recogida y comentario de datos sobre producciones artísticas. La visita virtual. Exploración y descubrimiento. El tema o género de la obra plástica. |   |
| La composición plástica utilizando imágenes en movimiento. El montaje audiovisual como recurso creativo. Las técnicas de animación. El videoclip y el cortometraje   | Técnicas y recursos diversos en la elaboración y el tratamiento de imágenes. Las imágenes en 3D en las nuevas tecnologías. Técnicas básicas de diseño gráfico tridimensional.   |   |
| Los recursos digitales para la creación de obras artísticas: búsqueda, creación, tratamiento, diseño y animación de imágenes, y difusión de los trabajos elaborados.   | La textura. Búsqueda sensorial de texturas naturales y artificiales y de las cualidades y posibilidades de los materiales orgánicos e inorgánicos. Clasificación de texturas y tonalidades para caracterizar objetos e imágenes   |   |
| Los documentos propios de la comunicación artística. Preparación de carteles y guías   | Los materiales de la obra plástica. Observación, descripción, cualidades y posibilidades de manipulación convencional y no convencional. Aplicación adecuada de los resultados obtenidos en las representaciones plásticas.   |   |
| La imagen en los medios y TIC (Tecnologías de la información y la comunicación). Análisis y valoración de la intención comunicativa de los nuevos códigos audiovisuales.   | El Patrimonio Cultural y Artístico, en particular el de Castilla y León. Respeto y cuidado de las obras artísticas presentes en el entorno. La obra artística como instrumento de comunicación personal y de transmisión de valores culturales  |   |

Como vemos en la Tabla 2.4, de manera mayoritaria los contenidos tienen que ver tanto con la intención comunicativa de las imágenes que rodean a nuestro alumnado, como con los medios de producción y creación relacionados con las nuevas tecnologías. En este sentido, podemos vincularlo con la importancia de lograr una adecuada formación en la cultura visual, así como en el valor de lograr una alfabetización visual en nuestro alumnado.

Sin embargo, las enseñanzas focalizadas en la contemporaneidad artística no se limitan exclusivamente al área de EA. En este sentido, el *Decreto 26/2016* maneja estos términos en el área de Ciencias Sociales del sexto curso, puesto que en el Bloque 4 de contenidos menciona el eje temático de España en la Edad Contemporánea. Expresa, específicamente, contenidos de “Arte y cultura de España de los siglos XIX, XX y XXI”. Ligado a este tema refiere un criterio de evaluación que se refleja del siguiente modo “Desarrollar la curiosidad por conocer las manifestaciones artísticas y culturales representativas de cada época histórica de la Edad Contemporánea” (p.34316). Dado que en el *Decreto 26/2016* la propia terminología de Edad Contemporánea se refiere desde el siglo XIX hasta la actualidad, se diferencia de nuestro estudio tal y como indicamos en el apartado 2.1.1. Además, ligado a este contenido, el propio *Decreto 26/2016* establece como estándar de aprendizaje evaluable el siguiente criterio “Identifica y valora los principales movimientos artísticos y culturales de la España contemporánea y cita a sus representantes más significativos” (p.34318).

El *Decreto 26/2016* menciona en los contenidos del área de Ciencias Naturales, desde cursos iniciales en la EP, el trabajo con las TIC y su vinculación con el arte, esto es, en la relación que ha tenido el avance de la ciencia en el ámbito artístico y en la aplicación de los avances tecnológicos en este terreno.

En lo que se refiere al área de Lengua Castellana y Literatura, en el Decreto se menciona expresamente el trabajo con carteles publicitarios, los anuncios o los tebeos, tratando la creación o la intención. Todo ello es algo que también se menciona en el área de EA, tal y como ya dijimos. En consecuencia, podemos ligar muy directamente este tipo de contenidos a la cultura visual de la que hablamos en el apartado 2.2.2.2 y, en definitiva, a manifestaciones artísticas de la contemporaneidad.

Por último, el *Decreto 26/2016* hace alusión a que las manifestaciones artísticas de la contemporaneidad sean abordadas desde diversas áreas, y no solo en la EA. Aunque no son numerosas las menciones explícitas para que este tipo de manifestaciones

sean abordadas desde otras áreas, se hace necesaria su implementación en el aula a través de las TIC. En este sentido, lo más habitual en el marco legislativo en nuestra comunidad es relacionar el proceso de creación con las nuevas tecnologías, reconociendo así los diversos códigos artísticos.

Para concluir nuestra revisión de la legislación educativa vigente durante el desarrollo de nuestra investigación, vamos a revisar las competencias según LOMCE, así como la contribución desde nuestra área en el desarrollo de cada una de ellas.

#### **2.1.4.3 La Educación Artística y las competencias**

Con la *LOMCE 8/2013* quedó establecido un cambio en lo que se refiere a las competencias básicas que habían sido introducidas por la *LOE 2/2006*. Con la nueva ley pasan a denominarse “competencias clave” o simplemente, “competencias” frente a las “competencias básicas” que se manejaba en LOE. Asimismo, la nomenclatura de cada una de ellas cambia ligeramente tal y como podemos ver en la Tabla 2.5. En esta Tabla podemos observar las denominaciones según aparecen en los propios documentos que hemos citado. Tras analizarlos y compararlos vemos que en todos ellos se incluyen las mismas competencias, aunque cambia ligeramente su denominación; sin embargo, no podemos considerar que existan cambios sustanciales en lo que se refiere al contenido de cada una las competencias.

A lo largo del texto tanto de la LOE como de la LOMCE se hacen referencias a las competencias, pero no se cita expresamente cuáles o cuántas son. Para ello tenemos que ir a la *Recomendación (2006/962/EC) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En este documento aparece su designación y la numeración de cada una de ellas de manera explícita.

En el *Real Decreto 126/2014* se definen las competencias clave como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.19350), e identifica, específicamente siete competencias, frente a las seis que reconocía la LOE. En este sentido hemos de conocer que dos de las competencias LOE: la *Competencia matemática* y la *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* pasan a agruparse en una única competencia según LOMCE como es la *Competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología*.

Tabla 2.5

*Competencias según LOE y LOMCE y Recomendación del Parlamento Europeo*

| <b>Competencias LOMCE<br/>Real Decreto 126/2014</b>                   | <b>Recomendación<br/>(2006/962/EC) del<br/>Parlamento Europeo</b>         | <b>Competencias básicas LOE<br/>Real Decreto 1513/2006</b>  |
|---|---|---|
| Comunicación lingüística  | Comunicación en lengua materna<br><br>Comunicación en lenguas extranjeras | Competencia en comunicación lingüística   |
| Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología | Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología     | Competencia matemática  |
| Competencia digital   | Competencia digital   | Tratamiento de la información y competencia digital   |
| Aprender a aprender   | Aprender a aprender   | Competencia para aprender a aprender  |
| Competencias sociales y cívicas                                       | Competencia sociales y cívicas  | Competencia social y ciudadana  |
| Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor                          | Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa                            | Autonomía e iniciativa personal   |
| Conciencia y expresiones culturales                                   | Conciencia y expresión cultural   | Competencia cultural y artística<br><br>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico |

La competencia según LOMCE de *Conciencia y expresiones culturales* está directamente relacionada con nuestra área. Sin embargo, desde la EA podemos contribuir a la consecución de todas las competencias. Conocer la cultura implica descubrir las diversas manifestaciones de las bellas artes (pintura, escultura, arquitectura, danza, cine, música, teatro, etc.) así como las numerosas manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (artes aplicadas, folklore, vestido, etc.). Al descubrir la cultura, han de aplicar los conocimientos en el desarrollo de su propia creatividad e imaginación y en su desarrollo estético sin olvidar el manejo y la aplicación de diversas técnicas. En este sentido, al conocer las manifestaciones artísticas tanto de la sociedad contemporánea como de otras épocas, el alumnado comprenderá el mundo en el que vive, entendiendo las manifestaciones artísticas como fruto de una época y, en consecuencia, respetando el patrimonio que poseen y que les rodea, valorando la libertad de expresión y mostrando interés por ellas.

Además, a continuación indicaremos brevemente en qué modo podemos favorecer la adquisición de cada una de ellas desde la Plástica:



▪ *La Comunicación lingüística* es trabajada desde la EA favoreciendo la ampliación de vocabulario y conocimientos relacionados con las manifestaciones artísticas. Supone la inclusión y ampliación de su lenguaje tanto oral como escrito. Dado que el manejo apropiado del lenguaje procedente del contexto artístico contribuye en el desarrollo de esta competencia, en nuestro estudio incluimos procesos dialógicos constantes, así como procesos de evaluación que manejan diversas herramientas, tanto orales como escritas.

▪ *Competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.* En lo que se refiere a esta competencia ya indicamos la existencia de un Bloque de contenidos referido específicamente al área de matemáticas. Además, no hemos de olvidar que muchos de los conceptos o estructuras presentes en las artes contribuyen en la adquisición de esta competencia: escala, perspectiva, geometría, medida, etc. En lo que respecta a la competencia en ciencia y tecnología, hemos de tener en cuenta el proceso que implica la creación de colores o incluso los propios materiales que se pueden manejar. Además, ya tuvimos la oportunidad de revisar cómo el arte de la contemporaneidad incluye las nuevas tecnologías. Por ello, estaría directamente relacionado con la siguiente competencia.

▪ *Competencia digital.* Desde la EA contribuimos al uso crítico de las TIC, puesto que en la mayoría de las propuestas prácticas que trabajamos en nuestro estudio incluyen los recursos tecnológicos como los vídeos y el manejo de dispositivos electrónicos, contribuyendo así a la familiarización, uso y manejo responsable de las herramientas digitales de manera consciente y apropiada.

▪ *Competencia de Aprender a aprender.* Desde nuestra área, y muy en especial en las propuestas prácticas que hemos realizado, siempre hemos promovido la iniciativa de nuestros estudiantes. En cada trabajo han tenido que desarrollar una estrategia y una planificación que les permitiera afrontar la tarea práctica. Además, por el tipo de procesos de evaluación y autoevaluación que hemos desarrollado hemos contribuido a desarrollar esta competencia. En este sentido la implicación en el proceso de evaluación del alumnado de un modo directo favorece el proceso de autorregulación en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Tanto por el trabajo a la hora de afrontar las tareas como por la participación en los procesos de evaluación, desde nuestra área, contribuimos en la confianza y en la motivación por el aprendizaje.

▪ *Competencias sociales y cívicas.* Son clave en los contenidos abordados desde nuestra materia. Las propuestas de trabajo comunitario que desarrollamos implican que el alumnado adopte y respete unas normas de trabajo y de convivencia tanto como con respecto al manejo de material y de los espacios; de este modo, se aborda muy directamente esta competencia.

▪ *Competencia del Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.* Hemos de comenzar indicando que el “espíritu emprendedor” se añadió en las nuevas competencias según LOMCE. En nuestras prácticas los estudiantes tienen que ser capaces de desarrollar su propia idea en las propuestas que presentamos. Por ello han de ser capaces de analizar, proponer y planificar su propia iniciativa actuando de manera creativa y mostrando innovación en sus propuestas de trabajo. De este modo estamos contribuyendo en el desarrollo de esta competencia. En este sentido, tal y como definen Acaso (2009) y Acaso y Megías (2017) no se trata de proporcionar prescripciones o fórmulas de trabajo que el alumnado ejecute sin ningún tipo de reflexión, sino que, a partir de las manifestaciones artísticas trabajadas en el aula serán ellos los que tienen que proponer e idear el trabajo que quieren realizar, esto es, sus propias propuestas.

## **2.2 Educación Artística en la escuela**

En el presente apartado presentaremos una revisión de las diferentes versiones de la EA a lo largo del tiempo, pero prestando especial atención a las versiones de la enseñanza de las artes desde la segunda mitad del siglo XX, para posteriormente centrarnos en la función del docente de EA en el aula.

Comenzaremos abordando la necesaria presencia de la EA en las aulas. Continuaremos planteando la evolución de las diversas versiones en EA, para centrarnos fundamentalmente en tres concepciones que han orientado nuestra práctica: la educación artística posmoderna (EAP), la Pedagogía de arte crítica (PAC) y la Educación artística para la cultura visual (EACV). Además, hablaremos del panorama de incertidumbre de la contemporaneidad que afecta a la sociedad y, en consecuencia, a nuestros estudiantes. Dada la importancia de la función del docente de Plástica, nos centraremos en tratar de definir su perfil, así como el alcance que tiene la presencia de artistas en el aula de Plástica. Finalmente, presentamos la visión de reconocidos autores en EA en relación a las narrativas personales y subjetivas que orienten y guíen la labor docente en el aula de Plástica.

### **2.2.1 Necesidad de una Educación Artística en la escuela**

Una EA de calidad es un derecho al que deberían tener acceso todos los niños. En declaraciones y convenciones internacionales quedan recogidos y expresados estos derechos con el objetivo de que la ciudadanía, y principalmente los niños, puedan tener acceso a una educación integral. Estos documentos buscan garantizar una EA de calidad así como el poder acceder y participar en la vida artística y cultural.

Ante el objetivo de lograr el cumplimiento de estos derechos, La Declaración Universal de Derechos Humanos, en sus Artículos 22, 26, y especialmente en su Artículo 27, hace mención a lo indicado previamente. Concretamente, en su Artículo 27 queda recogido que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.” Igualmente, el tratado de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en su Artículo 31 afirma “[...] el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística [...]” La CDN, cuyo texto aprobó la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989, es un tratado internacional que manifiesta los derechos de la infancia, entrando en vigor en noviembre de ese mismo año en los países que la ratificaron.

A la documentación reconocida a nivel internacional podemos añadir una amplia bibliografía que verifica la necesidad y beneficios del desarrollo de una EA de calidad en las aulas (Efland, 2004; Eisner, 2004). Por tanto, no debería ser necesario continuar manteniendo activo el debate acerca de la necesidad de la EA en la escuela.

La presencia de las artes en el marco legislativo educativo no es suficiente para avalar el ineludible reconocimiento de nuestra materia (Carabias, 2016). Aun hoy en día es inevitable seguir justificando la presencia de la EA en el ámbito educativo formal, tal y como afirma Hernández-Hernández (2000a) “[...] las materias artísticas han necesitado siempre argumentar el porqué de su inclusión en el mismo” (p.36), porque esta materia no se asocia con un conocimiento útil. Esta situación la emplaza en un plano de poca trascendencia y en una situación residual. Sin embargo, tal y como afirma Giráldez (2011), con un mayor reconocimiento de la EA, paulatinamente pasará a ser vista como una materia necesaria en la formación en la escuela. Cuando se tome conciencia de su importancia y de sus contribuciones, se dejará de cuestionar su presencia y su valor en la mejora de la calidad de la educación.

A lo largo del tiempo se han desarrollado diversas corrientes y modelos de enseñanza en la EA, sin llegar a existir un enfoque que haya predominado a lo largo de la historia. Todas estas concepciones daban respuesta al contexto social en el que se desarrollaban (Agirre, 2005; Efland, 2002; Eisner, 2004) y cada una asumía unos objetivos y contenidos propios (Eisner, 2004). Sin embargo, tal y como indica Efland (2002) “[...] el debate en el campo de la educación artística se ha planteado en términos de aquellos que se concentran en la enseñanza de los contenidos y aquellos que ven el arte como expresión” (p.385) y, por tanto, en un doble posicionamiento mayoritario en lo que se refiere a las orientaciones pedagógicas. En este sentido,

Agirre (2005) habla de “corriente logocéntrica” para referirse al primero y de “educación artística como autoexpresión creativa” para mencionar al segundo.

La multiplicidad de corrientes, y la influencia que han ejercido en el tipo de prácticas desarrolladas en el aula, explica la existencia de diversas tendencias en los modelos educativos de la EA aun en la actualidad. La forma en la que se enseña EA ha ido evolucionado a lo largo del tiempo y, tal y como reconocen Agirre (2005) o Eisner (2004), no existe una corriente o concepción única. Todo ello es algo que lo trataremos de forma pormenorizada en el siguiente apartado.

### **2.2.2 Tendencias educativas relacionadas con la Educación Artística**

Los numerosos cambios de rumbo en la EA han dependido de cada contexto histórico. Además, las finalidades han evolucionado a lo largo del tiempo en el panorama de la EA, llegando a cambiar, incluso, la propia denominación del área, tal y como ha sucedido en nuestro país (Hernández-Hernández, 2000a; Caja, 2001). Podemos encontrar multiplicidad de modelos educativos que han marcado y definido el modelo de enseñanza empleado en el aula (Agirre, 2005; Bamford, 2009; Efland *et al.*, 2003; Efland, 2002; Eisner, 2004; Marín-Viadel, 1997; Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza, 2017). Esta complejidad de la EA conlleva reconocer la multiplicidad de propuestas educativas que podemos encontrar en la actualidad (Agirre, 2005). En este sentido, la investigación realizada por Flores (2012) presenta un amplio abanico de enfoques educativos en EA; los principales son:

La Autoexpresión Creativa; La Educación Artística Como Disciplina (EACD); El Currículum Constructivista; El Currículum Multicultural; El Currículum Reformista; El Currículum Reconstructivista; La Educación Artística Posmoderna; La Teoría Crítica; La Pedagogía de Arte Crítica; Visual Thinking Strategies (VTS); La Educación Artística basada en la Cultura Visual (EAC) o La Modernidad Líquida. (p. 46)

Eisner (2004) reconoce que el patrón de enseñanza es diverso en el ámbito de la EA:

Lo que vemos cuando observamos el panorama actual de la educación artística es un campo que [...] tiene unos objetivos que varían con el tiempo y que, en la actualidad son muy diversos [...] mezcla de razones y creencias [...] algunas derivadas del hábito y de la tradición y otras no. [...] No es frecuente que se dé una postura uniforme. (p.65)

Por las características de nuestra investigación nos centraremos en las concepciones de la EA desarrolladas, fundamentalmente, desde la segunda mitad del siglo XX. En

este sentido podemos tener como referencia el trabajo de Muñoz (2016) que reconoce diversos modelos de EA tal y como vemos reflejado en la Tabla 2.6:

**Tabla 2.6**

*Modelos de aplicación práctica de la EA*

| <b>Modelos de aplicación práctica de la educación artística</b> |   |
|---|---|
|   | Autoexpresión creativa                            |
| Modelos anteriores a 1996                                       | La educación artística como disciplina (EACD)     |
|   | <i>Visual Thinking</i> como disciplina (VTS)      |
|   | La educación artística posmoderna (EAP)           |
| Modelos posteriores a 1996                                      | Pedagogía de arte crítica (PAC)                   |
|   | Educación artística para la cultura visual (EACV) |

*Fuente:* Muñoz, 2016, p. 168.

De cada modelo de EA se origina un enfoque práctico en la EA. En este sentido, presentamos en la Tabla 2.7 algunas de estas corrientes definidas por Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza (2017). Aunque a simple vista no aparecen los aspectos destacados y definatorios de cada modelo de enseñanza, la denominación de cada uno de ellos es esclarecedora y otorga pistas sobre la dirección en la que se encaminan. Igualmente, la Tabla 2.7 muestra algunos autores destacados que se relacionan con la conceptualización de cada uno de los postulados curriculares.

**Tabla 2.7**

*Enfoques de enseñanza de las Artes Visuales*

| <b>ENFOQUES RECONSTRUIDOS<br/>A PARTIR DE MODELOS DE<br/>ENSEÑANZA DE LAS ARTES<br/>VISUALES</b> | <b>MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES</b>  |
|--|--|
| <b>1. TALLER MAESTRO<br/>APRENDIZ</b>  | - Modelo del Taller del artista (Marín-Viadel, 1997)<br>- Taller del artista (Belver, 2011)<br>- El arte como saber (Agirre, 2005)   |
| <b>2. ARTE EN LA ACADEMIA</b>  | - El sistema de la academia de Bellas Artes (Marín-Viadel, 1997)<br>- Las escuelas institucionalizadas de artistas (Belver, 2011)<br>- Las academias de arte (Belver, 2011)<br>- Academias de Bellas Artes (Efland <i>et al.</i> , 2003) |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>3. ARTE Y DISEÑO</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La experimentación Bauhasiana (Marín-Viadel, 1997)</li> <li>- Resolución creativa de problemas (Eisner, 2004)</li> <li>- Las escuelas modernas (Modelo Alemán y Ruso) (Belver, 2011)</li> <li>- Educación artística como preparación para el mundo laboral (Eisner, 2004)</li> </ul>          |
| <p><b>4. EXPRESIÓN Y CREACIÓN PERSONAL</b></p>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de genio y capacidad creadora (Marín-Viadel, 1997)</li> <li>- Expresión personal creativa (Eisner, 2004)</li> <li>- El arte como expresión (Agirre, 2005)</li> </ul>   |
| <p><b>5. DESARROLLO DISCIPLINAR Y COGNITIVO DE LAS ARTES VISUALES</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las artes y el desarrollo cognitivo (Eisner, 2004)</li> <li>- La integración de las artes en el currículum (Eisner, 2004)</li> <li>- Enseñanza del arte basada en las disciplinas (Eisner, 2004)</li> <li>- La reconstrucción disciplinar de la educación artística (Agirre, 2005)</li> </ul> |
| <p><b>6. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA POSMODERNA</b></p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura visual (Eisner, 2004)</li> <li>- La educación artística posmoderna (Belver, 2011)</li> <li>- El arte como sistema cultural (Agirre, 2005)</li> <li>- El arte como experiencias estéticas contingentes (Agirre, 2005)</li> </ul>   |

*Fuente:* Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza, 2017, p.442.

Personalmente entiendo que debería haberse incluido en la Tabla 2.7, el trabajo de Efland, Freedman y Sthur (2003) *“La educación en el Arte Posmoderno”*, por tratarse de un referente dentro del enfoque 6. Cada uno de los seis enfoques, junto con los referentes teóricos asociados, ha determinado una postura en el aula en lo referido a la práctica (Véase Tabla 2.8). Coincidimos con Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza (2017) en la inexistencia de un enfoque claramente aventajado sobre los demás. Aun así, uno de los modelos predominantes que están presentes en las aulas se acercaría a posicionamientos relacionados con el primer, el segundo y el quinto modelo. Su denominador común sería destacar el talento del artista, del creador, así como los aspectos técnicos de las obras. En definitiva, se trata de modelos alejados de la visión artística contemporánea.

A partir de los modelos de aplicación práctica expuestos en la Tabla 2.6, de los enfoques de enseñanza que observamos en la Tabla 2.7 y de las principales concepciones que podemos encontrar en EA, que hemos recogido en la Tabla 2.8, consideramos conveniente aclarar cuál es el planteamiento con el que identificamos el modelo de enseñanza que defendemos en nuestra práctica educativa. Creemos necesario enfatizar que, el modelo de enseñanza con el que nos identificamos, se trata de una “Educación artística y cultura posmoderna”.

Tabla 2.8

*Concepciones de la EA aplicables a la educación*

| DENOMINACIÓN  | PRINCIPALES OBJETIVOS   | TIPO DE CONTENIDOS  |
|---|---|---|
| <b>Educación Artística Basada en las Disciplinas (DBAE)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la imaginación y ejecución artística.</li> <li>• Observar y hablar de las cualidades del arte.</li> <li>• Comprender el contexto y el valor del arte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades, imaginación, sensibilidad, técnica</li> <li>• Cualidades formales y expresivas del arte</li> <li>• Cuestiones de valor y función del arte</li> </ul>  |
| <b>Cultura Visual</b>                                       | Fomentar la comprensión de la cultura visual: descodificar valores e ideas presentes en la cultura popular y en las bellas artes  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de imágenes</li> <li>• Análisis crítico</li> </ul>  |
| <b>Resolución creativa de problemas</b>                     | Resolver problemas prácticos de maneras y formas técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorias   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma y material. Técnica</li> <li>• Función, belleza y forma</li> <li>• Conceptualización, análisis, creatividad, divergencia</li> </ul>  |
| <b>Autoexpresión creativa</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la creatividad</li> <li>• Fomentar experiencias creativas personales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Emoción</li> <li>• Expresión</li> </ul>   |
| <b>EA como preparación para el mundo laboral</b>            | Desarrollar actitudes y destrezas necesarias para el futuro profesional   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atributos del mundo laboral: iniciativa, creatividad, destreza, planificación o cooperación</li> </ul>   |
| <b>Desarrollo cognitivo</b>                                 | Desarrollar formas de pensamiento complejas y sutiles: modos complejos de pensamiento cognitivo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción</li> <li>• Experiencia estética</li> <li>• Relaciones cualitativas</li> <li>• Afectivo/cognitivo</li> <li>• Concreto/abstracto</li> <li>• Emocional/racional</li> <li>• Manual/mental</li> <li>• Fantasía/función</li> <li>• Juego/tarea</li> </ul> |
| <b>Uso de las artes para la mejora académica global</b>     | Desarrollar las capacidades en otras materias con la ayuda del arte   | Usar el arte. No se detallan contenidos específicos, se dan por supuestos   |
| <b>Artes integradas</b>                                     | Integrar las artes en otras materias del currículo  | Usar las artes para comprender, identificar, explorar resolver problemas en los contenidos de otras áreas.  |

*Fuente:* elaborada a partir de los trabajos de Eisner (2004), Juanola (2005), Juanola y Calbó (2011).

Nuestra propuesta de acción desbordaría los paradigmas de unicidad o de un tipo de práctica pedagógica basada un único modelo. Como ya hemos indicado a lo largo del estudio, nuestra propuesta se aproxima, entre otros, a los planteamientos de una EA posmoderna, una Pedagogía de arte crítica, así como a una EA para la cultura visual, cuestión que pasaremos a exponer en el siguiente apartado.

### 2.2.2.1 Educación Artística Posmoderna

Es necesario partir definiendo el concepto de posmodernidad, para poder así establecer las líneas de una EAP. Según Escaño (2003): “La postmodernidad es un hecho, una condición de las sociedades actuales” (p.424); algo que en palabras de Fontal (2006) implica “aceptar la diversidad y aceptar la imposibilidad de pensamientos únicos y universales en la actualidad” (p.18), cuestión que ha orientado nuestra propuesta práctica, puesto que no nos hemos guiado por una única tendencia, educativa sino por un entrecruzamiento de propuestas, entre ellas, la EAP.

Según Agirre (2005), el concepto de posmodernidad comenzó a ser manejado en ámbitos culturales, artísticos, literarios o filosóficos desde la segunda mitad del siglo XX. En todos estos círculos la idea de fracaso de la modernidad estaba latente, la crítica a la creencia del uso de la razón y el conocimiento científico como una única fuente de progreso y de conocimiento comenzaba a cuestionarse. Por todo ello, se empezó a debatir el concepto de verdad absoluta. Aunque, si bien es cierto que destacados autores como Agirre (2005) consideran esta denominación un tanto controvertida, sin embargo, admite y reconoce su uso. En este sentido considera más oportuna otra terminología, como podría ser postestructuralismo o tardomodernidad.

Lyotard (1987a) introdujo esta denominación en el campo filosófico a finales de los años noventa del siglo pasado y, defiende que el término postmoderno alude al “[...] estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX” (p.4). Como reconoce Agirre (2005), se refiere al estado de la cultura después de una serie de cambios esenciales, como son el cuestionamiento del cientifismo, la individualidad o la idea de progreso).

Podemos encontrar importantes autores que han analizado la relación entre la educación y la posmodernidad. En este sentido, destacamos a Hargreaves (1996a), que focaliza su atención en lo que él mismo denomina como las voces que participan en la enseñanza, refiriéndose tanto al profesorado como al alumnado. Cada vez más, las nuevas propuestas en ámbitos educativos relacionan el arte contemporáneo con el posicionamiento defendido por las teorías del arte en la posmodernidad. Igualmente, Belver (2011) reconoce que algunas de las críticas que recibe este modelo estarían dirigidas a su mayoritaria “[...] atención a las funciones sociales del arte y muy poca al valor personal y estético de la experiencia estética” (p.33).



La transición entre el paso de la Modernidad a la Posmodernidad generó la aparición de nuevas corrientes y tendencias educativas contemporáneas en el ámbito de la EA. La orientación metodológica que adoptemos como docentes necesariamente estará condicionada por el tipo de contenidos que trabajemos en nuestra acción educativa. Coincidimos con Fontal (2006) cuando señala que “Para enseñar arte actual, la didáctica ha de ser también actual” (p.20). En este sentido, podemos emparentarla con una tendencia educativa contemporánea, como puede ser la corriente Posmoderna.

Una de las obras principales en este modelo es el trabajo de Efland *et al.* (2003). Además, hemos de hacer referencia a otros textos fundamentales como los de Clark (1966, 1998) y su defensa ante un posicionamiento educativo Posmoderno en las aulas. Sin embargo, tal y como reconoce Acaso (2009), este modelo de enseñanza no se ha visto lo suficientemente reconocido y reflejado ni en las aulas, ni en el terreno teórico en nuestro país. No obstante, queremos reflejar la importancia de los trabajos de Agirre (2005) y de Escaño (2003) en nuestro país en torno a enfoques posmodernos en el área de EA. Además, a nivel internacional, son ampliamente reconocidos los trabajos de Lyotard y los de Lyon. En el trabajo de Lyon (1996), se presenta un amplio debate en torno al concepto de Posmodernidad y refleja cómo influye en los cambios sociales y culturales que se produjeron desde finales del siglo XX; Lyotard (1987a, 1987b), por su parte, examina las principales transformaciones de la posmodernidad de las que hablaremos más adelante.

La lectura del trabajo de Efland *et al.* (2003) es esencial para tener una mayor comprensión del postulado principal de los parámetros de la Posmodernidad en el ámbito de la EA: la importancia del pequeño relato, la nueva concepción del vínculo entre poder y saber, la doble codificación o el concepto de deconstrucción. Todo ello lo abordaremos más adelante. El tipo de prácticas que se generan teniendo como germen y como referencia el texto de Efland *et al.* (2003) están muy alejadas de unas propuestas emparentadas con la Modernidad. Por ello, consideramos que la Tabla 2.9, en la que se establece y se muestra un marco comparativo entre ambas épocas, nos ayuda a entender y a distinguir las diferencias entre ambas tal y como mostramos a continuación:

**Tabla 2.9**

*Principales características de la modernidad y la posmodernidad*

| LA MODERNIDAD   | LA POSMODERNIDAD  |
|---|---|
| <p>El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.</p>  | <p>El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.</p>  |
| <p>Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal. Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.</p>  | <p>Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.</p>   |
| <p>Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a las patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo su rechazo de la lógica capitalista, se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales</p> | <p>Se cuestiona el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y el industrialismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.</p> |
| <p>El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo a favor de una realidad superior y personal que se halla tras las apariencias y las conductas.</p>  | <p>El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).</p>  |
| <p>El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la "pureza" de la forma artística, la belleza y el significado.</p>  | <p>Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina "doble codificación".</p>   |
| <p>La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico o popular. Se incorporan y transforman motivos "primitivos" por considerarse compatibles con los grandes principios estéticos formalistas y expresionistas.</p>  | <p>Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos, y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes.</p>   |
| <p>La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas.</p>  | <p>El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente.</p>   |

*Fuente:* Efland *et al.*, 2003, pp. 77-78.

Varios de los conceptos manejados por la EA Posmoderna tienen su origen en autores pertenecientes a un marco filosófico y arquitectónico: Lyotard (1987a) y el pequeño relato; Foucault (2008) y el nuevo vínculo ente poder-saber; o Jenks (1980) y la doble codificación. Además, al igual que Efland *et al.* (2003) entendemos fundamental

mencionar a Derrida y el concepto de “deconstrucción”. Ante el deseo de lograr articular una propuesta curricular postmoderna en el aula es necesario presentar los que entendemos son los cuatro principios esenciales del currículo de arte posmoderno (Agirre, 2005; Efland *et al.*, 2003):

### **A. Pequeños relatos**

Desde 1979 se incorpora la idea de la incredulidad en los relatos (Lyotard, 1987a) se incorpora la idea de la incredulidad en los metarrelatos. Una educación posmoderna es un modelo que no se basa en el cientifismo o en el positivismo y acepta la incorporación de pequeños relatos o narrativas que dejan paso a la incorporación del conocimiento local y regional. Es lo que Acaso (2009) denomina dar cabida a los micronarrativas o microrrelatos en las prácticas del aula.

Las grandes narrativas o metanarrativas de la historia tienen que dar cabida a los pequeños relatos. En este sentido, entendemos por tanto que tiene cabida el arte de minorías o el arte de las mujeres para, de esta manera, no centrarnos exclusivamente en el arte occidental hegemónico. Consideramos esencial dar cabida en nuestra práctica educativa a los microrrelatos para que nuestros estudiantes desarrollen un conocimiento que incorpore la multiplicidad de representaciones visuales.

### **B. Vínculo entre poder-saber**

Foucault (2008) señaló que en el reconocimiento de algunas formas de arte y de educación estaría el origen de la marginación de otras. Todo ello estaría determinado por las instituciones y grupos sociales más poderosos. Este elitismo, que relaciona “poder” y conocimiento, ha generado un menor reconocimiento de algunos tipos de arte, como pudieran ser el arte africano, el asiático o las artes decorativas o populares, todo ello favoreciendo las formas artísticas occidentales. En definitiva, la estrecha relación existente entre poder y conocimiento condiciona el tipo de contenidos que suelen ser trabajados en las aulas. En esta línea, para Acaso (2009) tendríamos que favorecer una postura crítica frente a los grandes metarrelatos imperantes para lograr así adquirir una visión y una postura crítica en nuestro trabajo con el alumnado.

Consideramos necesario incluir en el aula manifestaciones artísticas y formas de expresión diferentes, contemporáneas, como el *graffiti* o el arte urbano, algo que puede ser visto como ejemplo de baja cultura y que, sin embargo, forma parte de la cultura visual de la contemporaneidad.

### **C. Deconstrucción**

El término fue acuñado por Derrida (1976) en el ámbito del lenguaje para posteriormente aplicarse en el terreno artístico. La palabra alude, fundamentalmente, a la inexistencia de un punto de vista o interpretación señera de la obra, que no es único o exclusivo del autor o de los críticos de arte. El lector o espectador tiene una función primordial en la interpretación y búsqueda de significado de la misma. Entendemos, por tanto, que no hay un punto de vista privilegiado o un significado único, sino que la multiplicidad de codificaciones es posible, tantas como espectadores o lectores. De esta manera se otorga el reconocimiento de validez de diversas codificaciones, a la posibilidad de múltiples lecturas e interpretaciones de un mismo objeto. El espectador/lector es el que concluye el texto y la significación de la obra.

### **D. Doble codificación**

Esta terminología podría polemizar con el concepto que hemos revisado anteriormente de deconstrucción, puesto que la doble codificación no impugna o censura la modernidad. El arquitecto Jenks (1980) valora el eclecticismo, la mezcla o el *collage*, al considerarlas una característica esencial de las creaciones artísticas. Por tanto, la incorporación de elementos, que a priori no tendrían cabida en la posmodernidad, comienzan a ser válidos en las propuestas artísticas. Como afirma Jenks (1980), no hemos de rechazar el arte que nos antecede sino ampliar los códigos que podemos manejar. La importancia de este enfoque se centra en que reconoce la incorporación de nuevos significados que se añaden o se suman a los otorgados por la modernidad, esto es, integrando significados, no rechazando u oponiendo. En esta postura, Efland *et al.* (2003) afirma que “[...] agregar otros códigos a lo moderno también puede ser un modelo de procedimiento útil para el cambio curricular” (p.189).

Como conclusión podemos señalar, tras haber presentado algunas de las características principales en este modelo de EA en la Tabla 2.9, los elementos esenciales de la EAP. En este sentido, en la Tabla 2.10 presentamos los métodos y estrategias fundamentales de esta corriente, teniendo como referencia a Clark (1998) y a Juanola y Calbó (2005).

Tabla 2.10

## Elementos esenciales de la EAP

| MÉTODOS Y ESTRATEGIAS EN EL MODELO DE EAP |                                 |
|---|---------------------------------|
| Currículum moderno                        | Currículum Posmoderno           |
| Divergencia                               | Convergencia                    |
| Individualismo                            | Colectividad, Comunidad         |
| Innovación                                | Imitación, tradición, localismo |
| Competencia                               | Cooperación                     |

*Fuente:* elaborada a partir de los trabajos de Clark (1998), Juanola y Calbó (2005).

Consideramos que las artes en la actualidad son un claro y evidente reflejo de la sociedad, del mundo en que vivimos y, en definitiva, constituyen un indudable discurso de la contemporaneidad. En este sentido, bajo una orientación educativa posmoderna, coincidimos con Efland (1996) en que el enfoque de un modelo curricular en red o reticular sería el idóneo puesto que, al igual que el autor, consideramos que es un claro reflejo de la situación del panorama cultural y artístico de la contemporaneidad. Por lo tanto, “Si ese cuadro desconcertante constituye, en realidad, el mapa de nuestro mundo, tiene sentido que el currículo que lo representa muestre el mundo con toda su sorprendente complejidad y riqueza” (p.109) y en consecuencia introducir este tipo de posicionamiento en nuestra práctica pedagógica es un indudable reto educativo.

Ante unas propuestas metodológicas inspiradas en el discurso posmoderno, con un planteamiento curricular reticular (Efland, 1996) y con un diseño didáctico modular (Fontal, 2011a), como fundamento del trabajo en el aula, consideramos preciso incluir la cultura visual en la práctica. La infinidad y multiplicidad de representaciones visuales a las que se enfrentan diariamente nuestros alumnos justifican este posicionamiento. A lo largo del siguiente apartado desarrollaremos y definiremos cómo influye este planteamiento en el trabajo del aula.

### 2.2.2.2 La Educación Artística Basada en la Cultura Visual

Hemos de comenzar definiendo a qué nos referimos cuando hablamos de cultura visual. Según Freedman (2006) hemos de ser conscientes de que estamos haciendo referencia a todas las artes visuales, todo tipo de imágenes de nuestro entorno como

podrían ser la televisión, los vídeos musicales, Internet, los videojuegos, el diseño, el cine, el teatro,... Además, se pone especial énfasis en la cultura visual relacionada con el entretenimiento, con las imágenes lúdicas y de diversión de la contemporaneidad (Acaso, 2009). Una realidad que tiene que verse reflejada en la práctica educativa del aula y en el conocimiento por parte de los docentes para que, de este modo, pueda verse reflejada en la práctica pedagógica del aula con los alumnos.

En las últimas décadas el trabajo con las artes pretende favorecer la comprensión del conjunto de la cultura visual. Todo ello ha dado lugar a una nueva estrategia de aprendizaje en EA basada en la cultura visual que ha sido respaldada, principalmente, por autores como Freedman (2006), Freedman y Stuhr (2004) o, en España, Hernández-Hernández (2000a, 2002b, 2005, 2007). También en nuestro país, podemos encontrar destacados estudios realizados en el ámbito educativo formal, como podrían ser el elaborado por Manso (2013) en el contexto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Tal y como reconoce Agirre (2005), uno de los pilares fundamentales de la EAP sería la comprensión de la cultura visual. Entender el panorama cultural y social en el que habitan nuestros estudiantes (Efland *et al.*, 2003) es un rasgo esencial que puede ser trabajado desde el aula de EA. Como ya mencionamos en el apartado sobre la Alfabetización Visual hemos de apropiarnos de otras maneras de estudiar, explorar e interpretar la realidad, tanto por parte de los docentes como de los alumnos (Hernández-Hernández, 2007). La saturación de imágenes en la contemporaneidad demanda, y hace necesario, educar la mirada más allá de parámetros formales o expresivos (Freedman 2006). Como consecuencia, la escuela debe dar cabida a la enseñanza de otro tipo de lenguajes que dejen de centrarse, exclusivamente, en el verbal o el numérico. En definitiva, toda esta cultura de la imagen requiere una necesaria alfabetización audiovisual como ya hemos aclarado en el apartado 2.1.4.3. En este sentido, compartimos con Manso (2013) la necesidad de “[...] enseñar a leer imágenes [...] dotar a los alumnos de instrumentos de análisis y crítica que les permitan ver lo que está oculto, debemos educarles la mirada [...]” (p.67).

Podríamos afirmar que la cultura visual se ha apoderado de nuestras vidas teniendo un especial impacto en los jóvenes que están en nuestras aulas, puesto que forman parte de su cotidianidad (Acaso, 2006). Según Baudrillard (1984) todas estas imágenes nos llevan a una “hiperrealidad” en la que los observadores pueden llegar a construir una realidad más real, incluso, que la propia imagen o que la propia vida

puesto que, de ese modo, esas nuevas imágenes serían perfectas. Todo ello lleva al autor a hablar del “simulacro”.

Según Freedman (2006), tendríamos que hablar de “*edutainment*”. Este término está creado a partir de las palabras inglesas *education* y *entertainment* y pretende hacer alusión al aprendizaje que se genera en los alumnos a partir de las imágenes visuales que ellos consumen y que están presentes en su vida cotidiana. La multiplicidad de imágenes que actualmente podemos atestiguar que saturan la sociedad contemporánea debería ser la simiente que genera e implementa este nuevo enfoque. Ante este bombardeo de estímulos visuales debemos comenzar a darles el lugar necesario en el aula. Con la EA podemos ayudar a nuestros estudiantes a una mayor comprensión de la cultura visual que inunda la cultura contemporánea y, en consecuencia, a conocernos mejor tanto a nosotros mismos como al mundo en el que vivimos (Hernández-Hernández, 2007). En este sentido, la identidad es un tema elemental en el trabajo de este enfoque puesto que, por medio del mismo, estaríamos vinculando los contenidos explorados en el aula con la propia vida del estudiante.

Entendemos, por tanto, que hemos de contribuir, a partir de un giro en las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, a formar a la futura ciudadanía que constituyen nuestros alumnos para contribuir a formar en una nueva alfabetización visual, o del *visual literacy*, del que ya tuvimos la oportunidad de hablar previamente.

Como educadores en el marco de la contemporaneidad tenemos una gran responsabilidad por lo que, compartimos con Manso (2013) su posicionamiento al afirmar que:

Enseñar cultura visual no es sólo enseñar sobre cultura popular, ni supone en proceso de aceptación acrítica de ésta, sino que es una respuesta a las necesidades contemporáneas, que debemos tratar de comprender en todos sus significados y sus influencias (p.93).

Para Hernández-Hernández (2000a) este nuevo enfoque en el ámbito educativo debería contribuir a “[...] favorecer la comprensión de la cultura visual mediante el aprendizaje de estrategias de interpretación frente a los “objetos” (físicos o mediáticos) que conforman la Cultura Visual” (p. 44). Formar desde nuestra práctica pedagógica a observadores críticos de la cultura visual y lograr una ciudadanía autónoma y libre ante el impacto de la cultura visual. Conseguir una sociedad preparada en el pensamiento crítico y autónomo ante los artefactos visuales que forman parte de las sociedades contemporáneas. En este sentido, hemos de ser conscientes de que

cuando hablamos de Cultura Visual estamos haciendo referencia tanto a los objetos en sí mismos como a las perspectivas de estudio. A este respecto, el método de Hernández-Hernández (2007) en el ámbito educativo, sería adoptar un posicionamiento crítico y performativo sobre la cultura visual. En líneas generales, este posicionamiento estaría basado en el desarrollo de un espíritu crítico con el que poder interpretar la cultura visual desde un posicionamiento autónomo y subjetivo.

Por tanto, podríamos hablar de la presencia de la subjetividad de la interpretación crítica en la definición y análisis de una cultura hipervisual. Al igual que Freedman (2006) consideramos que hemos de tener el compromiso de incorporar la cultura visual en el currículo, entendiéndolo como una verdadera necesidad pedagógica en la estricta contemporaneidad puesto que, el alumnado presente en nuestras aulas consume diariamente infinidad de imágenes visuales. En definitiva, la cultura visual constituye una parte esencial en la constitución y generación de la propia identidad de los estudiantes, en la manera de verse tanto ellos mismos, como al mundo en el que viven (Freedman 2006, Hernández-Hernández, 2007).

Por todo lo expuesto, concebimos la necesidad de incorporar el Arte contemporáneo en las escuelas puesto que los estudiantes comienzan a construir su identidad desde edades tempranas y, desde el inicio, deberían comenzar a aprender y a interpretar los productos visuales que les envuelven y les asedian.

En definitiva, una vez que hemos analizado más detalladamente tanto el modelo Posmoderno como el enfoque relacionado con la Cultura Visual, somos conscientes de que desde la última década del siglo XX se fueron desarrollando nuevos enfoques en EA (véase Tabla 2.6) ante el deseo de contribuir a la mejora del aprendizaje educativo y artístico. Tal y como afirma Eisner (2004):

En varios aspectos, la diversidad de las concepciones sobre lo que debería ser la EA puede reflejar una tensión entre los principios y la práctica. Los principios carentes de flexibilidad son rígidos. Y lo que es rígido suele romperse. La práctica que carece de principios no tiene norte; no sabe hacia dónde se dirige. Debemos ser prácticos y tener principios, creando la mezcla adecuada para cada ocasión concreta. (p. 65)

Como ya mencionamos en el capítulo de la Introducción, las tendencias en las que hemos fundamentado nuestra propuesta didáctica se basan tanto en el currículo Posmoderno, como en la EA basada en la cultura visual. Asimismo, dentro de este enfoque flexible e híbrido que hemos manejado, nos faltaría aun por presentar la Pedagogía de arte crítica de la que nos referiremos a ella en el siguiente apartado.



### 2.2.2.3 Pedagogía de Arte Crítica

Es fundamental definir de qué hablamos cuando mencionamos pedagogías críticas para poder llegar a entender su aplicación en el contexto artístico. Inicialmente, surgió como una propuesta filosófica que se comenzó a desarrollar paralelamente al pensamiento posmoderno en la Europa anterior a la Segunda Guerra Mundial en la Escuela de Frankfurt (Acaso, 2014).

Esta pedagogía reconoce que en los procesos de enseñanza/aprendizaje reproducen y legitiman la cultura dominante. Al poner en práctica una Pedagogía de Arte Crítica, perseguiremos alcanzar una educación que favorezca un pensamiento crítico y, en definitiva, emancipador. La PAC concibe que en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, existen y se ponen de manifiesto las relaciones entre el poder y el conocimiento. Consecuentemente, hemos de aceptar que en la práctica educativa se transmite un tipo de contenido que, generalmente, no ha sido seleccionado por los docentes encargados de transmitirlos. Por lo tanto, el conocimiento que habitualmente está presente en las aulas sería una representación de la cultura dominante y podríamos estar contribuyendo y participando en su legitimización desde nuestra labor educativa (Acaso, 2009).

Coincidimos con Sánchez de Serdio (2011) en que en la actualidad continúa produciéndose un giro hacia la pedagogía crítica en los diversos contextos educativos. En este sentido, es fundamental delimitar y presentar su alcance haciendo referencia a destacados autores de la pedagogía crítica estadounidense como Giroux (1990) o McLaren (1997). Ambos buscan una evolución y una transformación más democrática (Sánchez de Serdio, 2011). En este sentido, Giroux (1991) al referirse a la pedagogía crítica en la escuela afirma que debería

[...] returning schools to their primary task: places of critical education in the service of creating a public sphere of citizens who are able to exercise power of their own lives and especially over the conditions of knowledge production and acquisition [...] This means providing students with the opportunity to develop the critical capacity to challenge and transform existing social and political forms, rather than simply adapt to them. (p. 47)

([...] regresando las escuelas a su tarea principal: lugares de educación crítica al servicio de la creación de una esfera pública de ciudadanos que son capaces de ejercer el poder de sus propias vidas y especialmente sobre las condiciones de producción y adquisición de conocimiento [...]) Esto significa brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la

capacidad crítica para desafiar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en lugar de simplemente adaptarse a ellas).

De igual manera, McLaren (1997) focaliza la atención en los protagonistas de la educación, tanto docentes como alumnado y propone a que examinen la “[...] relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general” (p. 270). Por tanto, en el desarrollo de las subjetividades en el contexto educativo por parte de sus protagonistas, tanto docentes como alumnos.

Sin embargo, no hemos de entender la PAC como un método educativo en particular, sino más bien como una filosofía pedagógica (Muñoz, 2016) y, por tanto, y tal y como afirma Acaso (2009), la pedagogía de arte crítica sería conciliable tanto con cualquier enfoque o modelo pedagógico así como con diversas metodologías puestas en práctica en las aulas. Lo esencial, radicaría en generar conocimiento crítico. En consecuencia, y ante un contexto posmoderno, consideramos necesario la inclusión de una pedagogía crítica en las propuestas educativas. En este sentido Cary (1998), autor clave dentro de esta corriente en el ámbito educativo artístico, reconoce esta concepción en la EA como:

*Flexible set of propositions aimed at education's function as a means to liberation and justice to be adopted by art learners and art makers in particular places at particular times. A critical arts pedagogy explores ways through which schools can engage the art world to promote these goals. (Cary, 1998, p.8)*

(Conjunto flexible de propuestas orientadas a la función de la educación como medio para la liberación y la justicia que deben adoptar los aprendices y los creadores de arte en lugares particulares en momentos particulares. Una pedagogía de artes críticas explora vías a través de las cuales las escuelas pueden involucrar al mundo del arte para promover estos objetivos).

No obstante, no podemos reconocer unos principios claros y perfectamente definidos en lo que se refiere a este modelo que nos sirvan para articular una propuesta en EA (Acaso, 2009). Como reconoce Cary (1998) es más una perspectiva teórica general en la que *“The heart of critical theory is its concern for social justice through the empowerment and emancipation of the oppressed”* (p.9) (El corazón de la teoría crítica es su preocupación por la justicia social a través del empoderamiento y la emancipación de los oprimidos). Sin embargo Cary (1998) presenta algunos conceptos esenciales enmarcados dentro de esta corriente que Acaso (2009) define como: “Memoria nociva visual”, “Conocimiento visual emancipado”, “Hermenéutica de la sospecha” y “Conciencia crítica visual”.

Uno de los principales objetivos de este modelo sería conseguir alcanzar el desarrollo de conocimiento tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En este sentido, tiene cabida un currículum crítico en el que el docente tiene la capacidad de modificar y reflexionar, dejando apartados posicionamientos reproductivos en las aulas (Oliveira, 2015). En consecuencia, podrían incluirse contenidos que tradicionalmente quedan relegados, e incluso invisibilizados, en la práctica de la EA como la casi inexistencia de mujeres artistas en las aulas o el mayoritario foco dirigido a las manifestaciones artísticas occidentales. Oliveira (2015) afirma que esta propuesta pedagógica “[...] *preocupa-se fundamentalmente com a escolha de conteúdos para levar a cabo uma educação que favoreça o pensamento crítico, o conhecimento próprio e a justiça social, conteúdos que são escolhidos pelos protagonistas do processo ensino-aprendizagem: professores e estudantes*” (p. 88). ([...] se refiere fundamentalmente a la elección de los contenidos para llevar a cabo una educación que favorezca el pensamiento crítico, el autoconocimiento y la justicia social, los contenidos que son elegidos por los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores y estudiantes).

Por tanto, entendemos que es esencial incorporar en las prácticas pedagógicas contemporáneas un currículo visionado bajo una perspectiva crítica así como la presencia del diálogo democrático y crítico en el aula (Sánchez de Serdio, 2011).

Entendemos que, esta línea en el nuevo vínculo entre poder-saber (Foucault, 1988, 1999; McLaren, 1997) y opresor-oprimido (Freire, 1970) se establecen nuevas posiciones de diálogo entre educandos y educadores, relaciones dialógicas que facilitan el desarrollo de un proceso educativo crítico, honesto y auténtico. Como Sánchez de Serdio (2011) afirma, no podemos hablar de estrategias específicas sino de “[...] claves para poder diseñarlas. En educación [...] se trata de tener pautas, ideas, actitudes, principios de procedimiento, posibilidades... Criterios, en definitiva, [...] incluso un mismo problema educativo admite infinitas respuestas, propuestas y diseños” (p.58).

No obstante, la cuestión es cómo pueden suceder estas posiciones dialógicas y críticas en contextos concretos y más específicamente, en contextos educativos. En este sentido Ellsworth (1989) esbozó alguno de los límites de la de pedagogía crítica haciendo mención a una serie de contradicciones que podrían surgir en el planteamiento de la propia pedagogía y haciendo referencia a algunos de los “mitos represores” que subyacen en del propio planteamiento de esta pedagogía.

*Pedagogical practices [...] namely, “empowerment,” “student voice,” “dialogue,” and even the term “critical” –are repressive myths that perpetuate relations of domination. [...] to put discourses of practical pedagogy into practice led us to reproduce relations of domination in our classroom. (p. 298)*

(Las prácticas pedagógicas [...] concretamente, "empoderamiento", "voz estudiantil", "diálogo" e incluso el término "crítico"- son mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación. [...] para poner en práctica discursos de pedagogía práctica que nos llevó a reproducir las relaciones de dominación en nuestro aula).

Para Ellsworth (1989), los docentes son los únicos capaces de dar voz al alumnado. Sin embargo, ante las voces discordantes frente a esta pedagogía (Ellsworth, 1989; Freedman, 2007), ocasiona que se comience a hablar de “pospedagogía crítica”, de “pedagogías poscríticas” e incluso, teniendo como referente a Ellsworth, de “pedagogías regenerativas” (Acaso, 2011c).

El pedagogo de arte crítico tendría que realizar una revisión de los posicionamientos presentes en los contextos escolares y dejar de legitimar una ideología dominante (Acaso, 2009; Cebrián 2016). La democratización de la cultura y la emancipación de los individuos, tanto del docente como del alumnado (Hargreaves, 1996a), sería una auténtica realidad si adoptamos posicionamientos originarios desde una pedagogía de arte crítica, que nos haga replantearnos y adoptar una actitud renovadora que acepte el cambio. Los docentes hemos de ser capaces de analizar el trabajo que realizamos en las aulas, reflexionar sobre la propia práctica educativa para ser capaces de realizar una consideración crítica que nos conduzca a prácticas de enseñanza alternativas y creativas (2009).

El trabajo presentado en este estudio enuncia una propuesta de acción en el ámbito educativo que gira en torno a un currículo Posmoderno y a la Pedagogía de Arte Crítica. En esta misma línea, podemos encontrar trabajos como los de Muñoz (2016) o los de Oliveira (2015). Esta última, articula su propuesta en el ámbito tanto de innovación en la formación inicial de profesores como en los propios procesos de enseñanza/aprendizaje con el arte contemporáneo. Además, Muñoz (2016) con su trabajo que lleva por título “*El arte contemporáneo para la comprensión crítica del Centro Comercial: dispositivos educativos para la ESO*” aporta indicios acerca del enfoque de su trabajo. En este sentido, Muñoz (2016) pretende generar una metodología propia relacionada con el arte contemporáneo y la comprensión crítica del lenguaje visual del entorno de los jóvenes.

Entender el posicionamiento que ofrece esta pedagogía en contextos de EA es esencial para comprender el estudio que presentamos. En la búsqueda de una nueva realidad vinculada a la EA, tanto la función del docente como la del alumnado, pasarán a ocupar un nuevo lugar bajo una esfera más crítica. Sin embargo, compartimos con Morales-Gómez (2016) nuestra inquietud por el panorama y el tipo de relaciones existentes en nuestra sociedad, en la manera en la que nos relacionamos y establecemos diálogos y encuentros con nuestra propia comunidad. Todo ello es una muestra y un reflejo evidente de la sociedad en la actualidad, aspecto que pasaremos a tratar a continuación.

### **2.2.3 Sociedad líquida, enredada y fragmentada**

Una vez que hemos presentados los diversos enfoques que han guiado nuestra propuesta pedagógica, consideramos primordial hacer mención al nuevo marco social de pluralidad y multiplicidad en el cual se encuentra inserta nuestra sociedad y, por tanto, en el que habitan los alumnos a los que van dirigidas nuestras propuestas de trabajo. De ahí el título de este epígrafe, llevando incluidos tres términos y expresiones que pasaremos a detallar a continuación.

Creemos necesario hacer mención y acercarnos a algunos conceptos que están muy presentes en la actualidad y que vemos reflejados en nuestras aulas diariamente. En este sentido, a lo largo de este apartado, no vamos a hacer alusión a un enfoque o una corriente metodológica que pueda guiar la acción pedagógica, sino que pretendemos hacer referencia a un tipo de sociedad con unas características propias y, por tanto, a un alumnado con el que trabajamos que posee un tipo de particularidades propios de la sociedad que le rodea, de la sociedad contemporánea.

Compartimos con el sociólogo Zygmunt Bauman su visión sobre la inestabilidad de las relaciones sociales así como la volatilidad y la transitoriedad de las mismas. Bauman (2007, 2008) al manejar la noción de modernidad líquida está haciendo alusión, metafóricamente, a un tipo de sociedad. Al hablar en estos términos pone de manifiesto la transitoriedad de un tiempo que ha de ser consumido y experimentado rápidamente. Hace mención a la fluidez de las relaciones y de las experiencias que vivencia nuestra sociedad y, por consiguiente, que condiciona a nuestro alumnado y que se refleja en las aulas. Unos estudiantes que desean y ambicionan vivenciar una experiencia y unas prácticas vertiginosas, fluidas y en función de sus intereses particulares. Un tiempo que tiende a ser, cada vez más, consumido rápidamente.

Esta sociedad líquida, fluida, tiene derivaciones en la propuesta práctica realizada por los docentes. Mediante un uso metafórico del lenguaje, Bauman habla de una colectividad líquida haciendo referencia a la realidad que nos circunda, a su volatilidad y liquidez. En esta misma línea Ellsworth (2005) sostiene que la práctica pedagógica debe ser entendida como un proceso inconcluso “La enseñanza es [...] un momento continuado y nunca acabado de afirmar e implicarse en una producción cultural permanente” (Ellsworth, 2005, p.145).

Al igual que Bauman (2008) consideramos que “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.” (p.46). Por todo ello, compartimos las palabras de Oliveira (2015) al afirmar que “*Devemos ajudar os nossos estudantes a construírem a sua identidade a partir do desenvolvimento de uma série de competências que lhes permitam compreender e interpretar o mundo em que vivem e a sua própria vida*” (p. 83) (Debemos ayudar a nuestros estudiantes a construir su identidad a partir del desarrollo de una serie de habilidades que les permitan entender e interpretar el mundo en el que viven y sus propias vidas). Esta perspectiva requiere que adoptemos posturas críticas, honestas y que se adapten a la contemporaneidad de nuestros estudiantes.

Flores (2012) entiende el concepto de modernidad líquida como un verdadero fenómeno cultural y social que habita en las sociedades tildadas como posmodernas. Según la autora, el concepto de “usar y tirar” aplicado a los diversos ámbitos de la sociedad, está cada vez más presente. En este sentido, tenemos que hacer referencia a Baudrillard (1984) y su manejo de conceptos como hiperrealidad y simulacro, de los que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el apartado 2.2.2.2 cuando tratamos la Cultura Visual. Además, su posicionamiento con respecto a la influencia de los *mass media* en la sociedad actual nos llevaría a no poseer una clara distinción entre lo auténtico y lo aparente que nos conduciría a hablar de simulacro. Igualmente, Lipovetsky (2007) incorpora el concepto de la sociedad del hiperconsumo, haciendo referencia a la importancia desmedida que se le otorga a la obtención de mercancías y a la posesión de bienes materiales en la actualidad. En esta línea, Morales-Gómez (2016) afirma que “[...] nos encontramos en una situación donde la satisfacción emocional, nuestra felicidad, e incluso nuestra identidad personal, se basan en el propio consumo [...] es el individuo el que ha de consumir para su satisfacción personal” (p. 52). Por último Binder (citado en Morales-Gómez (2016, p.52-54) hace referencia a la existencia de una sociedad fragmenta además de en red, haciendo alusión al tipo de relaciones que se establecen en la sociedad.

Además, Van Dijk (2006) habla de la sociedad de la información en la cultura actual. Para el autor “*A culture dominated by media and information products with their signs, symbols and meaning*” (p.19) (una cultura dominada por los medios de comunicación y los productos de información con sus signos, símbolos y significado) llegando incluso a hablar de una nueva infraestructura de la sociedad actual. En esta misma línea, cabe citar a Castells (2005) y la sociedad red. Castells *et al.* (2007) hace alusión a un nuevo concepto social emergente al que se refiere como “Sociedad red y nuevas tecnologías de información y comunicación son dos vertientes de la misma forma social característica de nuestra época, un época que se conoce [...] como era de la información” (p.11). Sociedad red que fluirá con diferentes ritmos en función del contexto en el que se desarrolle.

Entendemos por tanto, que los *mass media* nos sumergen en una sociedad bajo una aparente realidad a la que están muy habituados los jóvenes. De igual manera, nuestros estudiantes están familiarizados con el consumismo y con la propiedad y tenencia de bienes materiales apresuradamente. Todo ello nos conduciría a una sociedad fragmentada y en red como consecuencia de la invasión de Internet en nuestra cotidianidad. Una comunidad y una sociedad que está conectada de manera permanente y que nos conduce a hablar de una sociedad en red. En consecuencia, afecta a nuestra identidad personal, a la manera en la que nos relacionamos y vivimos en y con nuestro entorno y, por tanto, debe ser tenido en cuenta por los docentes a la hora de trabajar en contextos educativos.

Todas estas nociones que acabamos de mencionar, nos rodean y nos influyen en lo que se refiere a nuestra estrategia educativa, nos condicionan igualmente a la hora de diseñar nuestra propuesta de acción puesto que, como ya dijimos en el apartado de 2.1.3, hemos de tener en consideración el contexto en el cual estamos desarrollando nuestro trabajo. En esta línea, Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2018) plantean cómo la nueva realidad en la que nos encontramos influye en los espacios de educación formal en una doble perspectiva: tanto en lo referido a los modos de enseñar, como en las maneras de aprender. En esta misma línea, y ante un nuevo contexto, la UNESCO (2015) reconsideró su repercusión en el contexto educativo reflexionando entorno a estos aspectos.

A modo de conclusión, hemos de tener como referencia un nuevo concepto social, la nueva morfología social que está, como ya hemos señalado, en continua transformación. Toda la flexibilidad y fugacidad de las reacciones y lo impredecible de las situaciones puede reportar en los docentes cierta sensación de fragilidad e

incertidumbre a la vez. En este sentido, ante este panorama social que vemos reflejado diariamente en nuestras aulas, compartimos con Morales-Gómez (2016) cuando afirma que:

Lo que nos preocupa de estas definiciones es cómo nos posicionamos como individuos dentro de esta amalgama de cuestiones y cómo esto nos afecta como sociedad. [...] Una sociedad en la que a pesar de estar conectados en red, continuamos aislados entre nosotros; falta la capacidad de establecer lazos y alianzas que nos interconecten como un todo. Este parece ser el paradigma en el que nos situamos a comienzos del siglo XXI; un mundo lleno de personas preocupadas por sí mismas. (p. 54)

Todo esto nos sirve como marco introductorio del siguiente apartado, en el que nos posicionaremos ante un tipo de prácticas pedagógicas con una nueva actuación de la función del docente de EA.

#### **2.2.4 Nuevo rol docente en el aula de Educación Artística**

La necesaria transformación que entendemos que debe generarse en los modelos educativos presentes en el aula, tiene que corresponderse con el contexto presente (Acaso, 2011a; Cebrián, 2016). En todo este proceso de evolución, e incluso de mutación, tiene mucho que ver lo que aporta la labor del docente encargado de la materia, cuestión que pasaremos a tratar en el siguiente apartado.

##### **2.2.4.1 ¿Docente y/o artista?**

El perfil profesional y las competencias que debe tener el docente de EA en contextos escolares no está claramente definido (Giráldez y Malbrán, 2011). La carencia de un docente especialista para nuestra materia en EP, contribuye a acrecentar la desmerecida valoración de la misma. Multitud de debates en torno a la figura del docente han sido ampliamente presentados y reivindicados hace más de una década por diversos autores en nuestro país (Acaso, 2011b; Hernández-Hernández, 2002a; Santervas, 2007; Aguirre, 2015; Fontal *et al.*, 2015a; Andueza, *et al.*, 2016).

Entre las reivindicaciones y demandas acerca de la figura del docente, fundamentalmente quedan especificadas en una doble vertiente: (a) la insuficiente formación inicial, (b) la carencia de un docente especialista de la materia. Aun en la actualidad, principalmente son los maestros generalistas los encargados de la docencia de la materia, algo que conduce a una enseñanza deficitaria. En este sentido, al igual que mencionan Arnheim (1993) y Alcaide (2003), la actitud que



muestran los docentes hacia el arte influye en el aprendizaje del alumnado en esta materia.

Encontrar la clave que dirija la propuesta didáctica en nuestra aula estará condicionado, en gran medida, por el profesorado encargado de dirigir la práctica. El planteamiento acerca de cuál debe ser el perfil más adecuado para ello, ante la inexistencia de un maestro especialista en EP, es un debate que ya ha sido esbozado en diversas esferas acerca del perfil docente encargado de la misma (Bamford, 2009; Carabias, 2016; Robinson, 1999).

Cuestionarnos cuál es el perfil apropiado, qué competencias debe poseer o quién debería ser el encargado de cubrir la docencia en el aula es una discusión ampliamente tratada. En este sentido, podríamos hablar, según Giráldez y Malbrán (2011), de una triple inclinación:

- **Docente generalista.** Poseedor de formación pedagógica pero escasa o casi nula formación artística.
- **Docente especialista.** Con una formación equilibrada entre contenido y formación pedagógica.
- **El artista,** con gran conocimiento artístico y con amplio contacto con la práctica, pero con escasa formación pedagógica.

Ante la controversia artista-educador o educador-artista (Mesías-Lema, 2019a), al igual que Abara (2017), consideramos el papel difuso y poco esclarecedor entre ambos posicionamientos dado que ambas posturas tienen límites imprecisos. Consideramos que el equilibrio estaría en lograr alcanzar “Unos planes de estudio que busquen el equilibrio entre el saber artístico y el pedagógico ayudarán a los futuros docentes a adquirir las competencias profesionales necesarias para lograr una EA de calidad en Primaria” (Carabias 2016, p. 93).

En la actualidad cada vez es más habitual encontrarnos con artistas o con programas que promueven su participación y colaboración en las aulas, ya sea colaborando, asesorando o realizando algún tipo de proyecto. A pesar de que no siempre son viables o se puede tener la oportunidad de acceder a ellos, el éxito y viabilidad de este tipo de colaboraciones entre artistas en activo con docentes dependerá de cada contexto (Abara, 2017; Giráldez y Malbrán, 2011; Morales-Gómez, 2020).

Más allá del debate existente en torno a la presencia de artistas en el aula, compartimos con Acaso (2011a), refiriéndose a la didáctica de la EA, que “[...] diseñar y desarrollar un proyecto educativo tiene la misma complejidad y se puede alcanzar el mismo grado de placer que cuando diseñamos un proyecto artístico” (p.9). En este

sentido, no se establece diferencia alguna entre la figura del docente con respecto a la del artista, puesto que tanto en el proyecto artístico como en el proyecto didáctico contribuyen a la generación de conocimiento. Por ello reivindican “Que un profesor es a la vez un artista. Que un artista es a la vez un profesor” (Acaso, 2011a, p.9).

Encontrar una respuesta única y válida ante la opción más adecuada para la figura del docente de EA es complicado. Sin embargo, es evidente que ante el desarrollo de un nuevo tipo de propuesta de trabajo en el aula se hace necesario reivindicar la tarea del maestro de EA. Su labor deberá adaptarse al nuevo contexto en el que tienen cabida prácticas alternativas a los modelos educativos previos. El estilo personal del educador no ha de ser un enfoque generalizable o constituyente de modelos totalizadores y únicos. Se trata de brindar alternativas que muestren sus límites y sus dificultades y que ofrezcan nuevas posibilidades para llevar a cabo en el aula por propia iniciativa del docente (Agirre, 2005; Aguirre, 2012; Andueza *et al.*, 2016; Hernández-Hernández, 2007). Ligado a la idea de nuevos enfoques y propuestas en EA, Agra-Pardiñas (2012) destaca la importancia de que los profesionales de la educación seamos capaces de diseñar un tipo de prácticas acordes al nuevo contexto de contemporaneidad, bajo un enfoque de proyectos artísticos que sean colectivos:

Hoy en día, sabemos que la materia de las artes ya no es el color, los elementos visuales, la composición,... [...] es la vida diaria, las costumbres, los roles, las convenciones, los espacios urbanos, la identidad, el entorno, el contexto,... El arte vivo es la aventura de lo real. Tenemos que enseñar a ver nuevamente aquello que sucede en la calle, en la vida. El arte vivo es contemplación y comunicación directa. [...] como docentes debemos meternos en contacto directo con los elementos vivos de nuestra realidad [...]. Debemos crear situaciones para ser vividas y transformar la vida cotidiana. De ahí, que el gran contenido de la educación es la experiencia vivida y reflexionada. (Agra-Pardiñas, 2012, p35)

A lo largo de este apartado hemos pretendido explorar el debate focalizado en las competencias que debería poseer el docente encargado de la EA en contextos educativos de EP, así como el perfil más adecuado. Presentada la discusión existente en torno al perfil que podemos encontrar en la actualidad en las aulas, a continuación nos centraremos en torno al debate acerca de la presencia y representación de artistas y creadores en el aula de EA.

#### **2.2.4.2 Artistas en el aula**

Tal y como quedo recogido en la *Agenda de Seúl* (UNESCO, 2010) es necesario “Propiciar la colaboración entre educadores y artistas en las escuelas [...]” (p. 7). Este organismo, ante su deseo de lograr un mayor reconocimiento de la EA, pretende

sensibilizar sobre la importancia de incorporar el trabajo con artistas en el aula. Colaborar o elaborar proyectos de educación artística de manera conjunta en los espacios educativos.

En los procesos de transformación, que están generándose en los modelos educativos en la actualidad, están cada vez más presentes en las aulas artistas de diversas especialidades (Abad, 2009; Aguirre, 2012; Alcaide, 2003; Morales-Gómez, 2020). El estudio realizado por Carabias (2016) evidencia una mayor presencia de artistas en el contexto de educación formal pero, igualmente, considera insuficiente su representación.

Introducir un modelo en el aula que vaya más allá de los patrones heredados supone dejar apartados los prejuicios o mitos que pudieran incumbir a la materia (Agra-Pardiñas, 2012; Aguirre, 2015; Benito y Palacios, 2018; Fontal *et al.*, 2015a; Hernández-Hernández, 2000a). La nueva relación que puede establecerse con las artes puede comenzar por el trabajo conjunto con artistas. En este sentido, destacamos las palabras de Huerta (2020) cuando afirma que:

Explicar el trabajo actual de [...] artistas vivos permite conocer sus inquietudes. Es importante [...] que quienes crean visiten nuestras aulas, lo cual incrementa el atractivo que tiene para el alumnado, al iniciar su contacto con el arte [...] a partir del contacto personal con profesionales que trabajan desde la creación artística. (p.234)

En el contexto educativo formal el artista puede suponer el germen de experiencias que estimulen y enriquezcan las prácticas educativas. Propuestas como la del artista Javier Abad (2009) en el aula de Educación Infantil (EI) con el arte contemporáneo son una clara evidencia de ello:

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)

Si somos capaces de aprovechar las oportunidades educativas que nos ofrece el arte contemporáneo, aun siendo un arte y escasamente entendido, podríamos aprovechar la oportunidad de contar con artistas colaboradores o incluso con un “artista residente” en nuestro centro. Esta denominación es la más habitual para referirse al artista contemporáneo que colabora y trabaja activamente en los centros educativos y que puede llegar a constituir una figura esencial en el proceso de renovación, tanto del proyecto pedagógico como estético (Abad, 2008; Abad y Ruiz, 2008). En este sentido:

Su labor reside [...] en la dinamización de experiencias, acciones y propuestas artísticas que sirvan para observar, documentar e interpretar los procesos de conocimiento que los alumnos y docentes realizan en el mundo plural e interpretativo del arte, [...] y, quizá, lo más importante, dotando de sentido y significado, no sólo a las producciones de la cultura infantil, sino también a las relaciones, acciones y comportamientos que promueven el conocimiento y la reflexión. [...] se transforman en lugares para el acontecimiento y el juego estético, configurando ámbitos y espacios para la sorpresa y la “seducción estética”, [...]. El artista comparte [...] la vibración estética que da forma a la experiencia a través del desarrollo de estrategias de pensamiento y de acción, mediante la realización de proyectos donde los niños y niñas consiguen pensar contemporáneamente en procesos que aceptan el riesgo que supone afrontar y alterar los códigos establecidos. (Abad, 2008, p.158)

Una de las propuestas precursoras y pioneras de este modelo debemos situarla en las escuelas Reggio Emilia. Este modelo iniciado en Italia a mediados del siglo XX por Loris Malaguzzi exportó posteriormente su enfoque y planteamientos a más países (Hoyuelos, 2004). Para las escuelas de la Reggio Emilia el arte lo impregna todo. En ellas la presencia continuada de una artista o “atelierista” es esencial, trabajando de manera conjunta junto con los profesionales educativos del centro (Abad, 2009; Malaguzzi, 2001).

Aunque en nuestro se están extendiendo este tipo de propuestas de trabajo y colaboración junto con artistas (Morales-Gómez, 2020), sí que se trata de planteamientos más comunes en otras naciones, como podrían ser Australia, Canadá, Nueva Zelanda o Reino Unido (Hernández-Hernández y Aguirre, 2012) y con algún tipo de presencia en Europa, en mayor o menor grado, dependiendo de los países (Baïdak y Horvath, 2009).

Ante la búsqueda y experimentación en un cambio de estrategias, cabe destacar las sinergias de colaboración que pueden establecerse entre los docentes y los artistas residentes en los centros educativos. El artista, indudablemente aportará y definirá nuevas perspectivas que ayuden a repensar la función de la EA en la escuela. Su presencia, contribuirá a fomentar el aprendizaje autónomo y creativo así como estimulará y acompañará al alumnado en la labor artística (Paris-Romia, 2019). Estos espacios de colaboración, junto con artistas residentes, suelen generar consecuencias excepcionales (Giráldez y Malbrán, 2011; Mesías-Lema, 2019a). Los procesos de contacto entre artista-docente-alumnado genera un contagio y una transmisión bidireccionales que contribuyen al aprendizaje y que favorecen a la creación de prácticas educativas rizomáticas (Deleuze y Guattari, 2003). El sentido de “rizomático” lo explicaremos en más detalle en el siguiente apartado.

En este sentido, y centrándonos en nuestro país, podemos mencionar varios programas de colaboración entre artistas y centros educativos. Todos ellos cuentan con varios años de actividad y en todos participan los artistas en diferentes sentidos. Nos estamos refiriendo a los siguientes:

- **Proyecto LEVADURA**

Este programa se encuentra funcionando desde el curso escolar 2014/2015 en la comunidad de Madrid. En el proyecto LEVADURA un artista trabaja en el proceso de creación junto con una clase de un centro educativo. De manera conjunta vivencian un proceso creativo saliendo del entorno del aula y haciendo especial hincapié en la producción de la obra. Se crea un proyecto artístico con centros municipales de la comunidad de Madrid como son Conde Duque, CentroCentro Cibeles, Medialab Prado o Matadero Madrid (Levadura Madrid, (s.f.)).

- **Aprendiendo a través del arte**

Se trata del programa educativo promovido por el Museo Guggenheim de Bilbao (FMGB Guggenheim Bilbao, 2019). Este proyecto iniciado hace dos décadas se basa en el programa “*Learning Trough Art*” (Aprendiendo a través del arte) llevado a cabo en el *Solomon Guggenheim Museum* de Nueva York. El propósito es reforzar materias del currículo escolar por medio de propuestas en las que los artistas trabajan con docentes de centros educativos. De este modo, se establece una amplia cooperación con los educadores del Museo. El objetivo es desarrollar talleres que concluirán con una exposición en el propio museo (FMGB Guggenheim Bilbao, 2020).

- **Laboratorio Estival Docente (LED)**

Celebrado en el Museo Thyssen de Madrid cada verano. En este laboratorio un grupo de docentes pertenecientes a la comunidad Musaraña, de la que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el capítulo de la Introducción, participan junto con un artista o artistas en un encuentro de varios días. En esas reuniones se produce el intercambio de ideas y el aprendizaje y descubrimiento colectivo de alguna técnica artística o lenguaje contemporáneo de creación.

LED no promueve el encuentro con alumnos de Primaria pero las experiencias creativas vivenciadas por los docentes acaban llegando a las aulas. De este modo, los estudiantes son los beneficiados de los nuevos procesos creativos generados a raíz de la participación en LED de sus docentes con artistas contemporáneos en activo (Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, 2019).

Además, podemos encontrar diversos Museos que, tanto a nivel nacional como internacional, están vinculando el arte contemporáneo y la educación. En esta línea encontramos el relato de Andueza *et al.* (2016, p. 319) en el que se exponen algunas de estas instituciones a las que nos estamos refiriendo y que indicamos a continuación:

- En el ámbito internacional:

Estados Unidos: **Museo de la Fundación L. Paul Getty** de Los Ángeles; **MoMA** (*Museum of Modern Art*) de Nueva York; **Walker Art Center** de Minneapolis.

Europa: **IMMA** (*Irish Museum of Modern Art*) de Dublín; El **Centre Georges Pompidou** de París; Las sedes de la **Tate** en Londres, Liverpool y St. Ives.

- En España, además de los ya mencionados previamente, tendríamos que sumarle el **Matadero Madrid** y el **Centro de Arte 2 de Mayo** de Móstoles, ambos en la Comunidad de Madrid. Además, El **Centro de Arte Contemporáneo de Málaga** o el **Museo Pario Herreriano de Valladolid** podríamos incluirlos en esta misma línea. Igualmente, habría que añadir las propuestas ofertadas por el **MUSAC** (Museo de Arte Contemporáneo) de León.

En este mismo camino, podemos encontrar diversos proyectos en el ámbito tanto nacional como internacional relacionado con la EA y que vinculan a los artistas o a instituciones culturales con el aula.

- Destacaremos Proyectos como el **5x5x5=creativity** en Inglaterra que comenzó su andadura en el año 2000 (5x5x5creativity, 2019); o el **Room 13** iniciado en 1994 en Escocia y que, en la actualidad, se ha extendido alrededor de diversos países (Room 13 International, 2012).
- En esta misma línea, podemos subrayar el proyecto **Espai C** en Barcelona, en el que un artista residente colabora con un centro escolar durante un curso académico. Se trata de un proyecto impulsado por el Consorcio de Educación de esa ciudad junto con la Universidad Autónoma de Barcelona (Paris-Romia, 2019). En este tipo de proyectos los artistas, principalmente aportan “[...] un enfoque más rizomático de los procesos de aprendizaje, y aportan [...] una mirada más creativa en relación con el mundo que les rodea” (Paris-Romia y Morón, 2019, p.41).
- También en nuestro país, podríamos resaltar otros dos proyectos interesantes. Se trata de propuestas en las que hay vinculación artística con el aula a pesar de que no exista la figura de “artista residente”. Por un lado tenemos que

hablar de COCO y, por otro, LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje). A continuación presentaremos, brevemente en qué consisten cada uno de ellos:

-**COCO** proyecto colaborativo de comisariado. Se trata de uno de los proyectos promovidos por el colectivo de profesionales que provienen esencialmente del arte y la educación y que se denomina “Plataforma Indómita”. En esta propuesta, un centro educativo elaborará un proyecto colaborativo de comisariado, constituyendo así una exposición cuya temática han seleccionado y de la que han sido co-comisarios. Finalmente clausurarán el proyecto con una exposición en CentroCentro de Madrid (Plataforma Indómita, 2019).

-**LÓVA**. Proyecto educativo en el que una clase crea una compañía de ópera. Aunque pudiéramos considerar que se relaciona más con la materia de Música, lo hemos incluido en nuestra investigación puesto que el alumnado debe abarcar todas las áreas relacionadas con la compañía: vestuario, escenografía, prensa, etc., además de tener la posibilidad de tener contacto con artistas y profesionales relacionados con la ópera (LÓVA, 2020).

Como denominador común en todas estas propuestas a las que podemos tener acceso, el referente artístico contemporáneo será el elemento esencial que articula las sinergias y vínculos entre la creación artística y la escuela. Todo ello permitirá a los escolares tener acceso a los diversos procesos de creación contemporáneos por nuevas vías y nuevos caminos. Aun así, y teniendo como referente todo lo expuesto en este apartado, somos conscientes que, aun en la actualidad, los Museos constituyen los grandes referentes a nivel educativo y, en gran medida, estas propuestas están impulsadas por sus Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC).

La irrupción de artistas y lenguajes contemporáneos en el aula, tal y como hemos tenido la oportunidad de advertir, es una propuesta de adecuación de la EA a la nueva realidad social. Una vez que la sensibilidad artística está presente en el aula, independientemente de cuál sea la vía que se incorporase, sería necesario plantearnos cuál es la labor de los docentes encargados de la materia, tema que abordaremos en el siguiente apartado.

### **2.2.5 Narrativas personales que guían la práctica**

En el nuevo rol del docente de EA intervienen muchas variables. Por una parte, ha de tenerse en cuenta desde el tipo de propuestas que se trabajen hasta las estrategias

que son manejadas. Por otro lado, el nuevo lugar que ocupa el docente, alejado de patrones clásicos y tradicionales, en los que la figura del educador era la de transmisor y la del alumnado la de receptor, hace que centremos la atención en un nuevo escenario de la labor del docente. Bajo esta perspectiva, abordaremos una doble vertiente: por un lado la figura docente y, por otro, los procesos que este desarrolla.

### **2.2.5.1 Enseñar como acto performativo y prácticas performativas**

Ellsworth (2005) se refiere a la enseñanza como un acto performativo. Sin embargo, hemos de diferenciarlo de lo que entendemos como prácticas performativas y que aclararemos más adelante. Ellsworth (2005) reconoce que “[...] la relación pedagógica en sí misma es impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente [...]” (p.18). En un contexto en el que se trabaja con el arte contemporáneo, las palabras de Ellsworth adquieren sentido plenamente (Megías, 2012). Ligado a esta idea, Ellsworth (2005) afirma que “La pedagogía cuando «funciona», es irreplicable y no se puede copiar, vender o intercambiar, «no tiene valor» en la economía de lo explicable en educación” (p.26). En este sentido, tal y como indica Acaso (2009) el concepto de Ellsworth gira entorno a la existencia de procesos educativos que evolucionan constantemente, cambiando plenamente la percepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, Acaso (2009) coincide con Ellsworth (2005) en entender la educación como práctica performativa dado que nunca se completa o se termina. En esta línea, hemos de hablar de procesos de representación que actúan tanto en el alumnado como en el propio docente a la hora de poner en práctica los procesos pedagógicos. Además, Ellsworth (2005) habla del “tercer participante” en los procesos educativos que permiten que la enseñanza se haga efectiva. Tengamos presente que más que un acto de representación, el proceso de enseñanza hemos de entenderlo como un acto performativo (Acaso, 2009; Acaso *et al.*, 2011b; Ellsworth, 2005; Padró, 2011).

Aclarados los términos manejados por Ellsworth (2005), entenderemos el uso de la autora de dos paradojas en la enseñanza: “Enseñar es como una performance suspendida en el espacio entre el yo y el otro” y “Enseñar es como una performance suspendida en el tiempo” (Ellsworth, 2005, p.6).

Centrándonos en el concepto de prácticas performativas, desde el contexto de la investigación que nos ocupa, manejar términos como *performance*, performatividad o performativo y su relación con ámbitos educativos puede resultar confuso. Por ello, comenzaremos por situarlos en una dimensión educativa, definiéndolos y precisando a qué nos referimos al emplearlos en nuestro estudio.



Como indica Fischer-Lichte, (2011), el concepto “performativo” comenzó a ser utilizado en ámbitos filosóficos por John L Austin en 1955, en la misma etapa en la que se produce el giro performativo en el terreno artístico. “El término deriva del verbo “*to perform*”, “realizar” «se realizan acciones»” (Fischer-Lichte, 2011, p. 48). Por tanto, tiene una estrecha vinculación con el Arte de Acción (Abad, 2007, 2009; Fischer-Lichte, 2011; Sola, 2016, 2019). De ahí el necesario acercamiento al Arte de Acción dentro del marco artístico contemporáneo dado que es donde se ubican las prácticas artísticas que están emparentadas con nuestro trabajo.

Sola (2016) define al Arte de Acción como “[...] espacio interdisciplinar y abierto donde se aglutinan varios géneros artísticos que [...] se mantienen unidos por el énfasis que adquiere la experiencia, que tiene lugar en comunión entre público y artista” (p.23). En este sentido, se trata de un espacio de cruce, un terreno híbrido en el que no podemos encontrar una definición uniforme. Ligado a esta idea, múltiples autores como Abad (2007) o Sola (2016) reconocen que el énfasis está en la participación. Por tanto, enmarcado en el Arte de Acción, Abad (2007) afirma que:

Es en esa evolución, del objeto al acontecimiento, donde aparece el cuerpo como vehículo y soporte. Estos permiten incorporar la noción de experiencia ampliada que propone el acto de la celebración. La primacía de lo visual existe, pero se hará jugar en entornos en los que todos los sentidos resultan inseparables. (p. 16)

Es importante subrayar que, en lo que reconocemos como “Arte de Acción” se produce una evolución en el lugar que venía ocupando el objeto artístico puesto que la acción, la experiencia y el acontecimiento pasan a ocupar lugares esenciales. En este sentido, se redefinen el tipo de relaciones que había hasta el momento entre el artista y el público dado que los participantes tienen una contribución tanto física como intelectual en el proceso y, por tanto, hablaríamos de una respuesta total por parte de los participantes.

La educación, entendida como práctica performativa, hemos de ubicarla en el marco de una pedagogía de arte crítica (Giroux, 2001; Rodrigo-Montero, 2007; Sola 2016, 2019). Así pues, como señala Rodrigo-Montero (2007) “El trabajo performativo [...] subvierte la normativización de estos escenarios para buscar espacios de resistencia. Esta pedagogía cultural se fundamenta en su carácter activista dentro de espacios desde donde se construye una pedagogía para la acción, resistencia y transformación” (p.78). En este sentido, Lyotard (1987a) hace referencia a los criterios performativos haciendo alusión a la producción por encima de la transmisión de saberes.

En proyectos colaborativos y comunitarios, el trabajo se ubica en entornos de aprendizaje dialógico poniéndose en práctica bajo enfoques de una pedagogía crítica performativa (Rodrigo-Montero, 2007; Sola, 2016) puesto que: “Una pedagogía performativa recoge el conocimiento producido, lo representa, y lo presenta a nuevas lecturas y adaptaciones, a nuevas visiones como un acto deconstructivo” (Rodrigo-Montero, 2007, p.93). En esta línea, Sola (2019) reconoce que su trabajo se sitúa en un tipo de propuestas artístico colectivas, ubicadas en el ámbito de Arte de Acción con un enfoque performativo. El tipo de trabajo desarrollado por Sola (2016, 2019) está encaminado en la misma línea que la presente investigación, aunque situado en un contexto diferente puesto que lo ubica en un Museo. Asimismo, podemos encontrar varios estudios en nuestro país situados en un contexto educativo formal que trabajan con arte contemporáneo en los que manejan este tipo de términos, esto es estrategias o actos performativos, para referirse a la práctica (Muñoz, 2016; Sánchez, 2014).

En definitiva, entendemos que es fundamental ubicar un tipo de prácticas artísticas contemporáneas en escenarios educativos que tengan como eje las manifestaciones artísticas de la contemporaneidad y, además, estén articuladas por un nuevo tipo de propuestas pedagógicas, un tipo de prácticas performativas.

#### **2.2.5.2 Narrativas personales**

En la actualidad, los rasgos de la sociedad se identifican con los cambios vertiginosos que se producen y, por tanto, la movilidad y el cambio serían una de las características esenciales de la contemporaneidad (Hargreaves, 2003). Todo ello repercute en las posibles respuestas que se ofrecen desde el ámbito educativo dado que estamos inmersos en una sociedad múltiple, caracterizada por un tipo de relaciones temporales y efímeras (Bauman, 2007, 2008), de las que ya tuvimos la oportunidad de hablar más detenidamente en el apartado 2.2.3. En este contexto, las culturas juveniles ocupan un nuevo espacio que se encuentra lejano a los propósitos estandarizados que caracterizaban la modernidad (Hargreaves, 2003). Además, el lugar que ocupa en su espacio la “alta cultura” o la antigua idea del arte asociada a los museos, tiene escasa o incluso nula presencia, quedando reducida, en una inmensa mayoría, a entornos escolares tal y como reconoce Aguirre (2007). Por ello, y teniendo como referencia el contexto del cual provienen nuestros estudiantes, son necesarias nuevas vías de actuación en lo que se refiere al trabajo de los docentes en las aulas. En este sentido, al manejar “narrativas personales” estamos aludiendo a las vías de actuación que cada docente puede emplear en su práctica educativa.

La inexistencia de unicidad en el discurso artístico contemporáneo (Aguirre, 2015), exige a los educadores de EA la reflexión y el reposicionamiento tanto en su práctica profesional como educativa (Oliveira, 2014, 2017a). La reivindicación de una nueva postura para el educador que delimite y desarrolle un nuevo camino pedagógico con el que contribuir a una nueva narrativa. Nos referimos a la necesidad de generar relatos alternativos que dialoguen con los ya existentes pero que, al mismo tiempo, supongan una ruptura que se aleje del conformismo académico (Delors, 1996), contribuyendo así a un progresivo cambio (Aguirre, 2012; Barragán, 2005; Hernández-Hernández, 2007, 2015). En esta línea, Barragán (2005) reconoce el: “[...] intento para salir de la inmovilidad cognitiva en la que a veces nos sitúa la perplejidad ante los incesantes cambios emergentes del mundo contemporáneo” (p.43). Por tanto, la práctica educativa debe dejar irrumpir un nuevo tipo de acción en las aulas con la que poder delimitar un nuevo discurso.

En el desarrollo de una nueva propuesta pedagógica que diseñe nuevas líneas de actuación, los docentes de EA tenemos la ventaja de que nuestra área no excluye ningún campo artístico. No obstante, la diversidad de contenidos y objetivos en EA puede repercutir negativamente en el diseño de nuevas propuestas, puesto que puede contribuir al desconcierto docente (Aguirre, 2015; Barragán, 2005). En este sentido, compartimos con Efland (1996) la importancia que adquiere el currículum en red especialmente en contextos educativos artísticos. Efland (1996) se posiciona en un nuevo modelo en red en el que “[...] el conocimiento de quien aprende se representa como una estructura reticular y en el que el sujeto utiliza diversas estrategias para la búsqueda de nuevos conocimientos” (p.97). El trabajo con un currículum tal y como nos propone Efland es el reflejo del panorama del mundo en la actualidad y por tanto tiene pleno sentido. En esta misma línea, es importante subrayar la necesidad de hablar de transformación en las prácticas educativas pero, también, en las teorías educativas. Las teorías cognitivas del aprendizaje han estado condicionadas por principios teóricos muy consolidados como el modelo de currículum en espiral desarrollado por Bruner (1960) para el que, equiparando los contenidos de las ciencias y las matemáticas a las demás áreas del conocimiento, pensaba que el aprendizaje, la espiral, se ampliaba sobre contenidos aprendidos previamente. Sin embargo, en el campo de las artes, en el que podemos hablar de multiplicidad de manifestaciones y de lenguajes en la contemporaneidad, tiene sentido reconocer la importancia de un currículum en red. Coincidimos con Efland (1996) al afirmar que “Un currículum que presente un mayor número de ideas solapadas e interconectadas tendrá una probabilidad mayor de facilitar la transferencia que se produce cuando se aprecia que dos ideas o conceptos

diferentes tienen elementos comunes” (p. 108). Sin embargo, si nos detenemos a examinar los diversos modelos de currículo que podemos encontrar, uno de los que están de mayor actualidad es el currículo integrado (Efland, 2004; Eisner, 2004; Parsons, 2004), modelo que no comparte el trabajo aislado de los contenidos en las diversas áreas. Esta teoría tiene pleno sentido en la EA si admitimos que para interpretar y conocer una obra hemos de relacionarlo con otras áreas, sin embargo, compartimos con Águila *et al.* (2011) que:

Un área artística integrada al inicio de la formación escolar obstaculiza la valoración y la apreciación artística, dejando espacio para la falta de rigurosidad que cada disciplina del arte contiene como sus sentidos propios. Por tanto, creemos que la práctica de proyectos artísticos integrados puede ubicarse en los últimos niveles de formación. (p.23)

En el análisis de estas nuevas perspectivas en la transformación docente, es fundamental reconocer la importancia de la inclusión en el aula de “Contenidos culturalmente relevantes, socialmente útiles y pedagógicamente atractivos” (Barragán, 2005, p. 57). Por tanto, un nuevo contexto, con unos nuevos aspectos cognitivos y procedimentales que le permitan la inclusión de narrativas personales (Aguirre, 2015) en las que la flexibilidad cognitiva y la multiplicidad de estrategias son posibles (Efland, 2004).

Dos de las narrativas predominantes en la enseñanza de la EA estarían protagonizadas por dos corrientes aventajadas (Aguirre, 2015). Por un lado hemos de hablar de la Educación Artística como Disciplina (DBAE) (Eisner, 2004), en la que los maestros debían poseer una formación especializada en EA (Carabias, 2016). Además, hemos de añadir la propuesta relacionada con la autoexpresión creativa, defendida por autores como Lowenfeld (1972) o Read (1982), en las que el docente debía limitarse a estimular a los estudiantes en el desarrollo de la creatividad (Acaso, 2009) y, por tanto, con docentes con una prácticamente nula preparación (Carabias 2016; Giráldez, 2011) dado que focalizan la atención sobre la expresión creativa y el innatismo artístico en las edades tempranas. Por el contrario, Aguirre (2015) presenta otra narrativa que se focaliza en varios principios a partir de los que poder replantear la propuesta educativa: “a) Concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia; b) incluir en el campo de estudio de la educación artística todos los artefactos capaces de generar experiencia estética; c) restaurar el equilibrio entre producción y comprensión” (pp. 10-11). En conjunto, Aguirre (2015) plantea un enfoque formativo que tiene en su núcleo fundamental tanto en la

experiencia, como en la emancipación y la subjetividad del docente y de los estudiantes.

Asumir el riesgo y reflexionar sobre los recorridos de nuestra práctica educativa en el aula nos lleva adoptar una perspectiva crítica sobre nuestra acción educativa (Barragán, 2005) en la que la subjetividad docente está presente, dotando de narrativas personales en las que el empeño de los docentes delimitará un nuevo discurso en el aula (Aguirre, 2015). En este sentido, Hargreaves (1996b) reconoce la necesidad de que se produzcan una serie de cambios tanto en el proceso de enseñanza, como en los que se refiere a la labor del docente en una época que supone el fin de las certezas y, por tanto, con múltiples vías posibles:

Todo cambio supone una elección: entre la vía que se adopta y las que se desechan. La comprensión del contexto, el proceso y las consecuencias del cambio nos ayudan a esclarecer y a cuestionar esas opciones. Las elecciones que hagamos dependerán, en último término, de la profundidad de esa comprensión, pero también de la creatividad de nuestras estrategias, el valor de nuestras convicciones y la orientación de nuestros valores. (Hargreaves, 1996b, p.47)

El enfoque de docente ironista, tal y como define Aguirre (2005, 2007) sería una opción que tiene cabida en el aula de EA.

### **2.2.5.3 Docente ironista**

En el camino de la construcción contemporánea de la figura del educador de EA, continúa estando de actualidad la afirmación de Aguirre y Giráldez (2011) sobre que la EA está: “[...] en un momento óptimo para reinventarse, para repensar cuáles son los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de su renovación curricular” (p. 86).

Aguirre (2005) concibe un nuevo espacio pedagógico en el que el educador encuentra lugar para la ironía en el aula. Lo interesante de la estrategia es que entiende que los escenarios pedagógicos son propicios para la ironía (Aguirre, 2007). Por tanto, el modelo ironista concebido por Aguirre (2005, 2007), tiene espacio como nueva estrategia en el aula de EA. Lo característico es que la labor del docente no se convierte en un ejercicio de transmisión en el acto educativo, algo que caracterizaría de rigidez a un proceso en el que el alumnado sería un sujeto pasivo. Siguiendo esta línea, nos conduciría a la decepción en la pretendida relación pedagógica. Por ello, concibe la ironía creativa y creadora dado que ayuda al alumnado a enfrentarse a lo

paradójico del mundo de un modo constructivo y, de este modo, beneficia en el desarrollo del aprendizaje (Aguirre, 2005, 2007).

En esta perspectiva, Aguirre (2005, 2007) ofrece una respuesta de acción educativa en el que la ironía y la actitud ironista del docente están presentes. Para desarrollar su posicionamiento tiene como referente principal a Rorty (1991), autor que habla de la contingencia del léxico. Por tanto, por medio del lenguaje, el docente ironista finge la ignorancia simulada. En este sentido, puede ser emparentada con la ironía socrática puesto que hace descubrir la verdad de cada uno, ayudando al entendimiento y consiguiendo que se produzca el aprendizaje puesto que los estudiantes son partícipes. Es lo que Aguirre (2007) denomina ironía reveladora. Además, delimita una serie de presupuestos que ayudan a definir el modelo ironista según Aguirre (2007):

- Usar la ironía como instrumento para avanzar en la pretensión de saber o comprender, excluyendo la idea de “conocer la verdad”.
- Practicar conscientemente la duda y el descreimiento.
- Para el ironista, las descripciones del mundo están mediatizadas por una dinámica de juegos de lenguaje.
- Su método de acción se emparenta con el juego y tiene su fundamento en el ejercicio de la libertad y la tensión entre antagonicos Ser corrosivo con el dogma.
- Mantener cierta descreída distancia con el propio discurso y con el medio en el que se produce.
- La acción del ironista pertenece al ámbito de la acción individual. Pero en la medida en la que es capaz de propiciar la renovación de léxicos, su acción trasciende al ámbito general. Este es el eje de su acción política. (p. 13)

Coincidiendo con Aguirre, entendemos que en la figura del educador de EA es esencial la actitud ironista para lograr una relación pedagógica horizontal en el aula (Freire, 2009, 2011), una relación fluida entre el estudiante y el docente en la que está presente la mirada y la actitud crítica de los estudiantes por medio de la provocación afortunada de la ironía, fomentando así el desarrollo del aprendizaje. Según muestra Aguirre (2007) el educador ironista enlazaría con el siguiente perfil:

1. Que conspira contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura.
2. Instigador de redescripciones.
3. Que concibe el arte como contingente representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano.
4. Que concibe el arte y los productos de la cultura como condensados simbólicos de experiencia.

5. Que entienda la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural.
6. Que urde proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos.
7. Que impulsa la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad ante su humillación. (p.18)

En este sentido, entendemos que la propuesta de Aguirre concibe la figura docente como un mediador, un gestor de las situaciones de aprendizaje. Por ello, estaría emparentada con la propuesta posmoderna debido a que tienen lugar las subjetividades de nuestros estudiantes, algo que iría en la misma línea que Derrida (1976) y el concepto de deconstrucción y, en general, con los principios que ya vimos en el apartado 2.2.2.1 referidos a la posmodernidad.

Por último, nos faltaría centrar la atención en la necesidad de entender el arte como experiencia al igual que lo hace Aguirre (2005, 2007) en esta concepción. Para ello, tiene como referencia el concepto de experiencia estética de Dewey (2008) y de Shusterman (2002), que amplió el concepto de Dewey legitimando la estética del arte popular. Por tanto, podemos entender que estos autores amplifican la concepción de la estética dado que no queda constreñida a una estética analítica exclusivamente. Teniendo presente a Dewey (2008) y a Shusterman (2002), Aguirre respalda una estética basada en la experiencia del arte. En este sentido, es importante reconocer a qué se refiere Dewey (2008) al hablar de experiencias estéticas:

[...] "artístico" se refiere primariamente al acto de producción, y "estético" al de la percepción y goce, es lamentable la ausencia de un término que designe ambos procesos conjuntamente. Algunas veces se separan los dos para considerar al arte como algo superpuesto a la materia estética, o bien, por otro lado, para suponer que, ya que el arte es un proceso de creación, la percepción y el goce no tienen nada en común con el acto creador. En todo caso, hay una cierta tosquedad verbal cuando nos vemos obligados a usar el término «estético» unas veces para cubrir todo el campo, y otras, para limitarlo al aspecto de recepción perceptiva de toda la operación. Me refiero [...] a un intento de mostrar que concebir la experiencia consciente como una relación percibida entre el hacer y el padecer, nos capacita para entender la conexión que el arte como producción y percepción, y la apreciación como goce, sostienen recíprocamente. (p. 54)

Por tanto, coincidiendo con Dewey (2008) hablaríamos de experiencias estéticas cuando vivenciamos un proceso hasta su culminación, algo que está presente en las clases de EA. En este sentido, Dewey (2008) diferencia el producto artístico de lo que denomina "obra de arte", en la que está presente el proceso, la elaboración. Aguirre

(2005, 2007) hereda la idea de Dewey, lo amplía con el planteamiento de Shusterman (2002) y lo incluye en su propuesta de acción ironista.

Ellsworth (2005) afirmó que “Cuando el estudiante elimina las diferencias entre el currículum y sus interés individuales, es cuando la educación es un éxito” (p.55). Con la figura del docente ironista como instigador de relaciones contingentes tienen lugar las experiencias individuales en nuestro alumnado y, en definitiva, contribuye en la generación de su identidad personal (Aguirre, 2007), creando relaciones que atraen a nuestros estudiantes. En este sentido, lograremos la emancipación de los estudiantes en el proceso educativo (Ranciére, 2003, 2010).

Son numerosos los autores afines al perfil de educador de EA ironista que acabamos de mostrar. Este es el caso de Oliveira (2015), que se posiciona en la presencia del docente ironista en un modelo en el que trabaja con el arte contemporáneo bajo una perspectiva posmoderna y crítica. Por tanto, muy emparentado con las líneas de nuestro estudio. Por su parte, Rodrigo-Montero (2007) defiende un modelo de EA basado en las prácticas colaborativas en el que tiene presente el modelo ironista propuesto por Aguirre al que califica como “instigador”.

Todo el planteamiento que hemos introducido enlaza y nos sirve como marco introductorio del siguiente apartado. En el mismo, nos posicionaremos ante un tipo de prácticas pedagógicas comunitarias en la propuesta de acción en las clases de EA. El panorama de individualismo imperante en la sociedad, tal y como tuvimos la oportunidad de reflexionar en el apartado 2.2.3, nos lleva a defender posicionamientos en el aula bajo enfoques de propuestas comunitarias, aspecto que detallaremos a continuación.

### **2.3 Arte comunitario**

Comenzaremos el apartado desgranando el terreno de las prácticas artísticas colaborativas con un acercamiento teórico en el que trataremos de analizar su origen, definición y evolución para poder así centrarnos en las formas de creación artística participativa en contextos educativos.

En la introducción y manejo de una nueva propuesta en el aula de EA lejana a paradigmas reproductivos y tradicionales, hemos de valorar y propiciar procesos de creación en los que los estudiantes sean los agentes protagonistas de un tipo de prácticas colectivas. Entendemos que es fundamental favorecer una nueva redistribución de los roles opuestos a la jerarquía de conocimiento tradicional (Macaya



y Valero, 2019). Además, es primordial respaldar el sentido de conexión con la realidad y, principalmente, el sentido de comunidad en las propuestas prácticas.

La conciliación con el público es evidente en las prácticas artísticas contemporáneas, al existir una evolución en el tradicional lugar que ocupaba el espectador, reconociendo su función interpretativa y, por tanto, su colaboración en la tarea de producción, configuración y conclusión de la obra (Barthes, 1994; Benjamin, 2004; Boal, 2009; Eco, 1979, 1992, 1993; Rancière, 2003, 2010).

Esta mirada hacia el sujeto generó un nuevo tipo de prácticas artísticas en las que se desarrolló una conciliación con el espectador, comenzando así a tener mayor protagonismo en el acto creativo. Nos estamos refiriendo, principalmente, a las vanguardias artísticas que se desarrollaron fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX: Surrealismo, *Happening*, *Fluxus* o Dadaísmo. De igual manera, en el ámbito educativo cabe destacar en Alemania *La Bauhaus* (1919-1933) o *The Black Mountain College* en Estados Unidos (Díaz-Obregón, 2003; Gilsanz, 2015; Giner, 2017; Pedragosa, 2003). Ambas, son una clara muestra de la importancia que adquirió el alumno en los procesos, así como una clara evidencia de la evolución en la relación entre el arte y la comunidad.

En consecuencia, el alumnado evolucionará y pasará a ocupar un nuevo lugar en el que asume su participación activa como protagonista del proceso. La escuela es un lugar propicio para generar y trabajar con este tipo de prácticas.

Existe una clara emergencia de prácticas artísticas colaborativas en la actualidad (Bohigas, 2018; Jokela y Coutss, 2019; Rodrigo-Montero y Collados-Alcaide, 2015). Sin embargo, no es tarea sencilla tratar de definir un tipo de propuestas que se muevan entre el ámbito artístico, el educativo o incluso el activismo. En este sentido, encontramos una clara dificultad de asumir una categorización válida y uniforme ante el amplio abanico de propuestas, desde una perspectiva conceptual y práctica, que puedan identificarse bajo esta calificación (Blanco *et al.*, 2001; Collados-Alcaide, 2012; Felshin, 1995, 2001; Lippard, 2001; Marín-García, 2016; Rodrigo-Montero y Collados-Alcaide, 2015). Ligado a esta idea, Collados-Alcaide (2012) habla de:

[...] prácticas artísticas contemporáneas participativas o colaborativas y de educación crítica radical que [...] intentan diluir el límite entre artistas y receptores, entre arte y educación, entre educadores y educandos, para crear redes activas de participación y producción cultural con las que cuestionar y plantear [...] nuevos retos tanto al mundo de las artes contemporáneas como al de la educación. (p.41)

Por ello, hemos de reconocer la inexistencia de un marco teórico que defina claramente el origen y evolución de este tipo de prácticas en el debate artístico de la contemporaneidad, situación que puede desembocar a hablar de “modos de hacer” (Blanco *et al.*, 2001), de “giro educativo” (Rogoff, 2011) o de “giro colaborativo” (Megías, 2012). En definitiva, de un tipo de propuestas artísticas contemporáneas y de “prácticas con tendencia al desplazamiento y a no quedar constreñidas dentro de los campos de la producción cultural prefijados” (Blanco *et al.*, 2001, p.11).

El sentido de conexión con la realidad y, principalmente, el sentido de comunidad son fundamentales en nuestra propuesta. En consecuencia, el alumnado evoluciona y pasa a ocupar un nuevo lugar en el que asume su participación activa como protagonista del proceso. No obstante, para poder articular un tipo de práctica artística contemporánea por medio de propuestas colaborativas, necesariamente hemos de comenzar tratando por delimitar arte comunitario en función de los procesos pedagógicos que tienen lugar en espacios de educación formal.

### **2.3.1 Origen de las prácticas artísticas comunitarias. Mapeando el terreno**

Tratando de encontrar el inicio de este tipo de prácticas deberíamos remontarnos a las vanguardias históricas, más específicamente a los años 70, momento en el que comenzó a hablarse de trabajos artísticos colectivos (Blanco *et al.*, 2001; Ortega y Villar, 2014; Palacios, 2009; Rodríguez, 2015; Sola, 2019). En definitiva, un tipo de prácticas que manifiestan una nueva situación del arte en el marco de una producción artística colectiva. El gran paraguas bajo el que podemos acoger un tipo de prácticas con las que podemos vincular conceptos como: “colaboración”, “participación”, “cooperación”, “acción colectiva” o “interacción”, nos lleva a iniciar una aproximación bibliográfica, teniendo como referencia a Palacios (2009), que define “arte comunitario” como prácticas que buscan la “[...] implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra” (p.199). Por tanto, un tipo de prácticas en las que la visión mercantil del arte y de la EA, enfocada a realizar productos, pasa a ocupar un lugar secundario. Por ello, Collados-Alcaide (2012) se refiere a este tipo de prácticas como un modelo que examina nuevas vías en el “*establishment* artístico”.

Muchas de las propuestas artísticas de inicios del siglo XX comenzaron a concebir las creaciones alejadas de los espacios expositivos. Los artistas encontraron en otros lugares (como puede ser áreas urbanas, la calle o la empresa) los espacios en los que ubicar y reposicionar las creaciones. Nos estamos refiriendo al Arte Público (Ardenne,

2006; Blanco *et al.*, 2001; Lind, 2007). Bajo esta terminología se ubican un tipo de prácticas con nuevos ejes de acción lejanos a categorizaciones artísticas clásicas. En este sentido, Blanco *et al.* (2001) reconoce que se trata de

[...] prácticas en las que la naturaleza pública de las obras y la intención de [...] ir más allá de la expresión individual da pie a la formulación de estéticas críticas orientadas a la búsqueda consciente de efectos sociales y políticos. (p.13)

De modo que, podemos comenzar a hablar de la debilitación del artista como creador único, así como la conclusión en la separación entre la obra y el público. Por tanto, se trata de un tipo de propuestas que quiebran la narrativa lineal del mundo del arte y de las prácticas artísticas. Su época de máximo esplendor hemos de situarla en los 70 y 80, llegando incluso a ser reconocidas en los 90 tanto por instituciones culturales, como por museos (Blanco *et al.*, 2001).

No obstante, tal y como reconocen Blanco *et al.* (2001), estas obras situadas en un contexto continuaban siendo la manifestación y la expresión de un artista más que de una comunidad y, por tanto, no la representaban. Además, pueden llegar a ser identificadas con un nuevo territorio de exposición fuera de los espacios institucionales, sin llegar a dejar relegada su relación con el mercado del arte. Por tanto, no llegaban al público de una manera sustancial en el proceso. En cambio, frente al Arte Público, cabe mencionar el “arte público de nuevo género” (Felshin, 1995, 2001). En este sentido, Lacy (1995) hace hincapié en la necesaria vinculación de la obra y del artista con el lugar, con el contenido social, histórico y cultural del contexto de la obra. En definitiva, pone el acento en la necesaria participación e implicación del público en la creación.

Palacios (2009), en un intento por definir el alcance en este tipo prácticas colaborativas, hace un recorrido histórico del arte comunitario, situando su germen en los años 70 en Gran Bretaña y en Estados Unidos, principalmente. A este propósito, Palacios (2009) reconoce la dificultad en la definición de la expresión “arte comunitario”. Como consecuencia, tendría sentido hablar de *arte comunitario* o *arte de la comunidad*. Toda esta terminología procede de la traducción de *Community art* y nos llevaría a poder manejar términos como de *Art Based Community Development* (desarrollo comunitario basado en el arte). Por su parte, Adams y Goldbar, (2001) hablan de *Community Cultural Develepment* (desarrollo cultural comunitario) y se centran en la evolución en Estados Unidos. Tal y como hemos mencionado, y en función de los autores, podemos desarrollar diversas vías de aproximación no solo al arte

comunitario, sino también al término de comunidad, por ello, a continuación examinaremos el término desde el punto de vista artístico.

### 2.3.1.1 La comunidad en las prácticas artísticas

Podemos encontrar diferentes argumentos que ponen de actualidad la noción de “comunidad”. La RAE lo define en su acepción cuarta como “Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”. Además, Tonnies (1979), autor destacado en la sociología, hace referencia esencial a la comunidad como paso previo a la sociedad. De ahí puede derivarse la necesaria inclusión de prácticas colaborativas en espacios educativos desde edades tempranas.

En un contexto educativo, hablaríamos del colegio como espacio en el que conviven los estudiantes. Sin embargo, coincidimos con Palacios (2009) en que uno de los problemas esenciales al hablar de este tipo de prácticas artísticas estaría en la delimitación del concepto de “comunidad”. En este sentido, Kwon (2004) demarca el tipo de relaciones que se pueden establecer en una creación artística comunitaria:

- ***Community of Mythic Unity***. Comunidad como categoría social. Este sería el caso de una comunidad de inmigrantes.
- ***Sited Communities***. Comunidad como grupo asentado en un lugar, como podría ser un centro educativo.
- ***Invented Communities (Temporary)***. Comunidad que es creada para elaborar la obra. En este sentido, una comunidad de vecinos o un grupo de trabajadores estarían en este grupo. Concluido el trabajo, la comunidad se diluye.
- ***Invented Communities (Ongoing)***. Comunidad creada para la realización de la obra y que prosigue en el tiempo.

Por su parte, Lind (2007), analiza los procesos de colaboración en las prácticas artísticas de la contemporaneidad y los clasifica en cuatro bloques en función de las formas de participación: a) *working with others* (trabajar con otros) en el que los participantes desarrollan la idea del artista, circunstancia que nos permitiría cuestionar este tipo de participación; b) *interactive activities* (arte interactivo) en el que los participantes pueden alterar la obra aunque no de manera sustancial; c) *collective action* (acción colectiva) realizada por un grupo que ha ideado el trabajo; d) *participatory action* (práctica participativa) cuando el autor solicita colaboración de otros profesionales para concluir el trabajo. De igual manera, Helguera (2011) reconoce grupos en función de la participación así como la implicación a lo largo del tiempo y habla de cuatro tipos

de participación: a) nominal; b) directa; c) creativa; y d) colaborativa. Todo ello demuestra que, la diferenciación entre estos grupos en función de los autores es exiguo y se refiere tanto al tipo de intervención en la actividad por parte de los participantes, así como al rol del artista, además de tener en cuenta su dilatación a lo largo del tiempo.

Como hemos indicado, una de las mayores dificultades en la definición de este tipo de propuestas estaría en la propia inestabilidad del término comunitario. A este propósito, hemos de tener en cuenta la evolución y progresión de nuestras identidades personales, además de reconocer la progresión en el tipo de relaciones que se pueden establecer. Es importante subrayar que, en la más estricta contemporaneidad, las prácticas artísticas de arte comunitario están evolucionando a nuevos formatos que traspasan la ubicación espacial e incluso las fronteras. Como Macaya y Valero (2019) reconocen: “Las formas de creación artística participativa a las que el arte comunitario ha dado lugar han sufrido una interesante evolución [...] hasta las actuales producciones colaborativas que recalcan en la web o que se sirven de dispositivos móviles” (p.166). Nos estamos refiriendo a las comunidades en la red que demuestran el mutable concepto de comunidad tradicionales y que puede dar lugar a un nuevo tipo de creaciones colectivas (García *et al.*, 2014; Macaya y Valero, 2019; Yúdice, 2002).

Por tanto, numerosos autores reconocen la actual crisis de la comunidad al mencionar la “comunidad desbordada” (Nancy, 2001), la “comunidad inconfesable” (Blanchot, 2013) o incluso la “comunidad que viene” (Agamben, 1996).

Entendemos que es fundamental reconocer que las prácticas artísticas colaborativas se establecen en un contexto específico en el que el lugar, la cultura y el territorio son los elementos esenciales que condicionarán todo el proceso (Blanco *et al.*, 2001). Se trata de una colaboración artística en un contexto que intenta dar respuesta a una necesidad, con el objetivo de lograr una transformación ante algún tipo de problema, conflicto, formación, etc. (Rodrigo-Montero y Collados Alcaide, 2015). Por tanto, un tipo de práctica colaborativa en la que la actividad enlaza con el mundo del arte en un contexto concreto, como podría ser el educativo, con el objetivo de transformar una situación determinada. En esta línea, podríamos hablar de situaciones complejas y variadas como podrían ser situaciones sociales, conflictos interculturales o escenarios que afecten a una comunidad en particular.

Además, centrados en otra vertiente de este tipo de prácticas, podemos encontrar diversos autores que confirman la proliferación de las tendencias artísticas

comunitarias, y focalizan su atención en la importancia del arte como factor de participación y relación entre los individuos (Abad, 2009; Abad, 2011). En este sentido, y relacionado con estas últimas tendencias, podemos encontrar, al menos, tres tipos de prácticas. La primera de ellas es la relativa al “arte dialógico” de Kester (2004), ya que favorece la interlocución y el diálogo para llegar al consenso. La segunda es el “arte contextual” de Ardenne (2006), al existir una relación directa entre la obra con el “contexto” en el que se inscribe. En este tipo de prácticas se establece una relación del arte con la sociedad, destacando su: “[...] naturaleza “procesal” [...] se le propone al espectador unos acontecimientos, una experimentación” (p. 35). De modo que se pretende destacar la importancia del proceso, de la acción, por encima de la obra artística como objeto. Por tanto, reconoce que se trata de: “[...] un compromiso, en el seno del cual, el artista deja la parte decisiva al otro, convertido en colaborador [...]” (p.4). Esta es la razón por la que Ardenne (2006), habla de “otrismo” para referirse a esa colaboración; Finalmente, hemos de hacer referencia a la Estética Relacional de Borriaud (2004, 2006), al hablar de la dimensión relacional en las prácticas artísticas. Según Borriaud (2006) el arte no existe sin una estructura de relaciones. De acuerdo con esta lógica, focaliza la atención en el proceso, en el crear juntos, más que en el objeto. Asimismo, vale la pena mencionar la estética modal de Claramonte (2001, 2012, 2016), para el que los modos de relación son esenciales. Por tanto, el proceso de colaboración en el tipo de prácticas artísticas es fundamental. A este propósito, Claramonte se centra en las posibilidades que ofrecen, más que quedarse constreñidas en una tipología tupida. La estética modal según Claramonte (2012):

[...] no asume como objeto disciplinar natural el restringido campo de las prácticas reconocidamente artísticas. Va más allá para abarcar lo que hay de común entre éstas y el amplio campo de experiencias e ideas que, en su no ajustarse a concepto, cabe denominar, con plena legitimidad, estéticas. En consecuencia, llamaremos intervención poética en el espacio público al proceso por el que un grupo de gente construye las condiciones concretas para un ámbito de libertad concreta liberando, al hacerlo, un modo de relación. (p.56)

El concepto de “intervención poética” que maneja Claramonte (2012) también es empleado por otros autores, como Abad (2007), en los mismos términos.

No obstante, el tipo de trabajo planteado en el que la participación y las relaciones se establezcan como parámetros esenciales, puede resultar fallido ante la inexistencia de un sentimiento de comunidad que se suponía existente (Palacios, 2009). Asimismo, también puede ser cuestionado el alcance estético y artístico en las intervenciones

comunitarias, así como el descuido por parte de la crítica artística hacia este tipo de prácticas. A esto hemos de añadirle la estrecha relación existente entre este tipo de proyectos comunitarios, relacionándolos con el activismo social o incluso político. En este sentido, Palacios (2009) se refiere a estas visiones críticas como el “descrédito de lo participativo”.

Hay autores que confirman esta idea. Este es el caso de Parramón (2009), dado que también entiende que podemos encontrar ciertos límites en este tipo de prácticas. Una metáfora que maneja el autor al hablar de estas limitaciones que vamos a exponer es visionar los “límites” en este tipo de prácticas como “oportunidades”. En su proyecto artístico “Idensitat” promovió proyectos artísticos con colectivos locales que implicaban la participación de una comunidad determinada y, por ello, habla de “territorializar la experiencia” y de “[...] experiencias que generan nuevos territorios posibles” (Parramón, 2009, p.221). Sin embargo, afirma que en las comunidades no siempre existe una correspondencia identitaria y, por tanto, no podemos hablar de pertenencia. Así pues, no sería adecuado plantear un proyecto para una comunidad en particular y que estemos “[...] pasando por alto que todo está estrechamente interrelacionado con muchas otras circunstancias tanto de temporalidad como de vinculación con el lugar, entendido éste como la multiplicidad de relaciones y posiciones que el sujeto establece hacia el entorno” (p. 222). Reconoce el valor del contexto en el que se realizan las prácticas, junto con la importancia de que sean procesos colaborativos que conduzcan a enriquecer las relaciones. Sin embargo, este conocimiento no siempre supondría una garantía de éxito en la propuesta (Parramón, 2009). Como este mismo autor señala, entendemos que es fundamental la necesidad de no hablar de posiciones dominantes por parte del artista en estas prácticas o en nuestra posición de docente.

Coincidiendo con Sánchez de Serdio (2014), concebimos que es esencial reconocer, que las prácticas colectivas, además de incluir condiciones sociales (procesos sociales y relaciones a veces confusas) u organizativas, incorporan aspectos pedagógicos, cuestión en la que nos centraremos en el siguiente apartado.

### **2.3.1.2 Comunidades de prácticas artístico-pedagógicas**

Desde nuestra perspectiva, es esencial ubicar las prácticas comunitarias en entornos de aprendizaje, en un contexto de comunidades de prácticas artístico-pedagógicas (Rodríguez, 2015) o de comunidades de prácticas artísticas (Sola, 2019). Ante este propósito es necesario focalizar la atención en las comunidades de aprendizaje (Elboj *et al.*, 2002; Flecha, 2015) y comunidades de prácticas para, de este modo, poder situar nuestro proyecto. Al igual que Sola (2016) y Rodríguez (2015), defendemos que

ambos conceptos están estrechamente relacionados y, en ambos, la comunidad es el elemento necesario que define el espacio de aprendizaje.

Sola (2019) trata de alcanzar una definición de este tipo de prácticas, reconociendo la importancia del binomio arte-sociedad. En este encuentro es cuando se originan las comunidades de prácticas artísticas, en la búsqueda de transformar un determinado contexto.

Producir en o desde una “comunidad de prácticas artísticas” sería una condición indispensable para “llegar a ser”, pero la cualidad ontológica de estas prácticas se refiere, en cambio, a su capacidad de actuar en el plano “subjetivo”, esto es, a la capacidad de transformar y generar espacios de cambio significativo tanto en las personas que integran los procesos como en los espacios simbólicos de producción del arte. (Sola, 2019, pp. 262-263)

Para Sola (2016, 2019), además del producto artístico, se generan aprendizajes en los participantes, evolucionando desde identidades individuales hacia las colectivas o “relacionales” (Abad, 2011; Sola, 2019), haciendo referencia al arte relacional de Borriaud (2006), en el que la participación es esencial, dado que es la que otorga sentido a la creación artística.

Por su parte, Rodríguez (2015) define las comunidades de prácticas artístico-pedagógicas como un espacio dialógico y colaborativo en el que suele desarrollarse una identidad comunitaria y en las que:

[...] el ambiente como factor de ubicación espacial y construcción de lugar es fundamental para su creación, desarrollo y convivencia, así como el intercambio de conocimiento colaborativo en miras de una meta común dentro de un ejercicio de colectividad que respeta las idiosincrasias individuales y es capaz de integrarlas. (p. 120)

Unido a esta idea, Wenger (2001), referente esencial en las comunidades de práctica, habla de identidades colectivas que emergen en este tipo de propuestas. Por tanto, de espacios en los que el arte, la cultura y la pedagogía se interrelacionan para lograr, por medio de las prácticas artísticas, transformaciones tanto tangibles como intangibles:

[...] esta práctica recoge un trabajo significativo y simbólico de la transformación de uso de las artes vinculadas [...] a espacios pedagógicos de intercambio de conocimiento y producción cultural compartida, donde los agentes involucrados y sus proyectos se acoplan a los momentos dentro de comunidades en los que se generan y están activos en el tiempo que determine cada práctica. Y donde la obra adquiera la



estructura y visión de un acto dialógico de creación, sin dar la espalda al efecto estético de creación individual y colectiva. Por lo tanto son prácticas artístico-pedagógicas donde lo social, lo cultural y lo colaborativo se encuentran en un lugar común de cruce de caminos para: comprender, reflexionar, transmitir, intercambiar, producir, difundir, circular, emanciparnos y adquirir una dimensión socialmente comprometida con la comunidad en la que disponen. (Rodríguez, 2015, p.117)

Además, Helguera (2011) reconoce especialmente la importancia de todo el proceso en el desarrollo de este tipo de propuestas: “[...] algunas prácticas habituales en educación –como el compromiso con los participantes, los métodos basados en la indagación, el diálogo colaborativo, las tareas prácticas- proporcionan también un marco de trabajo ideal para las prácticas artísticas colaborativas y procesuales” (p.11).

Por tanto, la realidad contemporánea cede espacio, en ámbitos educativos formales relacionados con el mundo del arte, a nuevos formatos en los que el diálogo, el pensamiento crítico y el contexto social consiguen que el alumnado se implique en su realidad contemporánea (Atkinson y Dash, 2005). Con todo, el complejo escenario por el que transitan este tipo de propuestas, bajo posicionamientos múltiples e inestables, puede generar un debate, así como una mirada crítica en torno a las pedagogías artísticas colectivas en entornos escolares. En este sentido, pueden centrarse en el papel educativo del arte (Rodrigo-Montero, 2010; Sánchez de Serdio, 2014). Vale la pena destacar el profundo trabajo de Rodrigo-Montero (2010) en el que analiza ampliamente las fricciones y riesgos que conllevan este tipo de pedagogías. En esta línea llega a exponer que la inclusión del arte implica en ocasiones focalizar la atención en procesos estéticos más que en un auténtico trabajo educativo.

Tal y como hemos podido ir viendo a lo largo del texto, son varios los rasgos que identifican y caracterizan este tipo de propuestas, siendo esencial la importancia del proceso. En el siguiente apartado nos centraremos en esta cuestión, así como en los indicadores de este tipo de prácticas.

### **2.3.2 Elementos vertebradores de las prácticas artísticas comunitaria**

Como hemos visto, el acercamiento a la teoría a partir de las definiciones de arte comunitario no es tarea fácil. Por ello, a continuación focalizaremos nuestro trabajo en algunos de los rasgos que caracterizan las prácticas artísticas colaborativas.

En estas propuestas es básico destacar la importancia de un tipo de trabajo que contribuye a afianzar y crear vínculos y lugares de encuentro en un espacio en particular. En este sentido, coincidimos con López Fernández-Cao (2015) al reconocer

que las creaciones bajo esta perspectiva encuentran significado en el lugar en el que fueron creadas, en el contexto en el que se realizaron. Además, los participantes pasan a ocupar un lugar destacado por sus formas de implicación en la creación. Así pues, con este tipo de prácticas, el objetivo fundamental ya no es realizar un producto físico, un bien cultural, sino que se trataría más bien de un pretexto a partir del cual se genera un encuentro que supone la simiente desde la que se pueden obtener unos beneficios en la comunidad (Abad, 2011). Asimismo, los artefactos artísticos que se generan en estas comunidades, pasan a ocupar un nuevo lugar con respecto al posicionamiento clásico de los ámbitos artísticos anteriores al siglo XX. Como indica Rodríguez (2015) “Aunque sea el aspecto más visible por parte del espectador externo, este es sin duda el aspecto más superficial de la práctica, que no el menos importante” (p. 177). Con ello, entendemos que es esencial reconocer a los artefactos artísticos como la culminación de todo un proceso, suponen la cúspide de todo un transcurso en el que entraron en escena toda una serie de aspectos que han de ser valorados.

Con la intención de descubrir los elementos vertebradores de este tipo de prácticas, vale la pena destacar el posicionamiento de Rodríguez (2015). En este sentido, compartimos con el autor que en estas prácticas comunitarias están presentes algunos de los rasgos que a continuación citamos:

- Presencia de relaciones horizontales de poder.
- Importancia del espacio como un agente pedagógico valioso que se adapta a los requisitos del trabajo.
- Construcción de ambientes colaborativos de intercambio.
- Las metas que han de alcanzarse no son sólidas, en el sentido de que pueden lograrse otras nuevas que no estaban prediseñadas.

Además de lo que acabamos de indicar, nos parece significativo destacar la importancia de “Promover la sostenibilidad emocional y motivaciones de los implicados que protagonizan la acción” (Rodríguez, 2015, p. 176) en este tipo de propuestas. Siguiendo en esta línea, pero situándose concretamente en un contexto escolar, Abad (2011, p.15) señala un conjunto de rasgos, así como de circunstancias que caracterizan a este tipo de propuestas en la escuela:

- Participación y compromiso de un tejido social [...].
- Desarrollo y transformación para que el proyecto tenga un verdadero significado compartido que genere crecimiento, propuestas de cambio y mejora o ayuda humana para ofrecer respuestas a las necesidades de una comunidad.

- Uso simbólico de los medios, situaciones, objetos o imágenes que se utilizan como mediadores para realizar gestos o acciones: intercambios, celebraciones [...].
- Reflexión y documentación de la experiencia para crear una memoria colectiva y visibilizar o reconocer el sentido de pertenencia a una comunidad.
- Ayuda y valores humanos: el arte comunitario favorece acciones encaminadas a la mejora global de las relaciones humanas [...].

De modo que, el producto final supone una representación simbólica de todo un entramado relacional que representa una identidad compartida y que, por tanto, es portador de un significado grupal que sostiene individualidades tanto personales como colectivas (Ruiz de Velasco y Abad, 2018).

Por tanto, en esta perspectiva de arte relacional, lo importante es la participación, las interacciones humanas que se producen en el contexto social. En este sentido, la esfera relacional de las prácticas artísticas focaliza la atención en el proceso, aspecto que abordaremos detenidamente en el siguiente apartado.

### **2.3.2.1 Enfoque relacional de las prácticas**

Creemos importante subrayar que, al cambiar el foco de atención desde el objeto hacia la experiencia y hacia el proceso, debemos aceptar una mutación en el análisis de este tipo de prácticas. Por ello, encontramos en el proceso una pieza esencial en este tipo de creación, por encima incluso del enfoque estético o del objeto artístico obtenido.

Las prácticas relacionales pasaron a ocupar un nuevo lugar en el desarrollo artístico de la posmodernidad desde los 90 del siglo pasado (Claramonte y Rodrigo, 2009; Mañero, 2013). Este tipo de prácticas pueden ser entendidas como una réplica a la globalización, como podía mostrar el inicio de la eclosión de Internet, tema del que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el apartado 2.2.3, dado que sería el momento en el que se originaron (Mañero, 2013). En este sentido, Borriaud (2004), en su obra *Postproducción*, reconoce a los participantes en los procesos creativos el valor de reelaborar los códigos de la cultura para así encontrar nuevos modos de habitar el mundo (Abad, 2009, 2011; Borriaud, 2004; Mañero 2013). Por ello llega a establecer una comparativa en los procesos de creación con la figura de un *dj* (*disc jockey*), dado que se escogen elementos de la cultura y se ubican en un nuevo contexto (Borriaud, 2004).

Coincidiendo con Abad (2007, 2011), podemos afirmar que el arte no se crea, sino que lo importante es que se participa, de modo que lo significativo es el proceso. Por tanto,

en este tipo de arte relacional o conectivo (Abad 2011; Borriaud, 2006), el artista o el docente se convertirían en los encargados de promover el trabajo. Así pues, desde nuestra perspectiva entendemos la figura del docente como el orquestador del proceso artístico.

En efecto, podemos aseverar que las obras artísticas poseen un carácter relacional intrínseco, dado que el espectador tiene que interpretarlas y leerlas (Borriaud, 2006). Sin embargo en la esfera de las prácticas artísticas contemporáneas “La obra se presenta como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado [...] que parte de la intersubjetividad, y tiene por tema central el “estar-junto”, [...] la elaboración colectiva del sentido” (Borriaud, 2006, p. 14). Borriaud (2006) las diferencia del arte de las vanguardias al referirse a ellas como “El arte tenía que preparar o anunciar un mundo futuro: hoy modela universos posibles” (p.11). Eça (2019) habla de la importancia de crear “situaciones” en las prácticas artísticas contemporáneas bajo un enfoque relacional.

En este sentido cabría preguntarnos dónde quedan los contenidos, el trabajo con ellos, así como el valor que tienen dentro de las prácticas culturales comunitarias. Acaso (2009) y Rodríguez (2015) admiten la importancia de reconocer el “cómo”, emparentado con los procesos, por encima del “qué”, ligado a los contenidos. En este sentido, este tipo de prácticas conducen a generar un conocimiento nacido de la propia acción. Por tanto, reconocer objetivos estables no es posible o, como indica Acaso (2009), sería adecuado hablar de “creación de contenidos” por parte de los participantes en contextos de creación artística grupal. Así pues, sería el “proceso” el que contribuye a generar el conocimiento y a alcanzar las “metas”, tal y como maneja la propia autora para referirse a los objetivos, dado que los considera términos más dinámicos. Acaso (2009) habla de “creación de contenidos” por parte de los estudiantes. De este modo, tiene como consecuencia el aprendizaje no constreñido a unos límites que no sean dinámicos.

Reconocer y destacar el proceso sobre el contenido puede resultar polémico, tal y como reconoce Mañero (2013). Sin embargo, ya tuvimos la oportunidad de tratar en el apartado 2.3.1.1. la importancia de reconocer los procesos relacionales en el contexto cultural en el que nos encontramos, en el que las relaciones sociales están experimentando una transformación. Por ello, desde nuestra perspectiva, consideramos esencial la inclusión de un tipo de propuestas artísticas bajo un enfoque relacional en el aula, que no deje de lado la perspectiva lúdica, aspecto que a continuación abordaremos.

### 2.3.2.2 El juego

Huizinga (1957) reconoce que “[...] la cultura humana brota del juego –como juego- y en el se desarrolla” (pp.7-8), por tanto, lo valora como un factor esencial en la cultura. Teniendo presente el título de su obra “*Homo ludens*”, somos conscientes del valor que otorga al juego en los procesos de creación artística, así pues, presenta una serie de conexiones entre las artes y el juego en su texto.

Entendemos que los participantes en las prácticas artísticas consiguen dar respuestas a sus necesidades estéticas por medio del juego. En este sentido, Abad (2007) reconoce que “[...] cualquier actividad artística que tuviera una estructura que impida crear nuevas posibilidades o que inhiba la espontaneidad, no tendría realmente esta vinculación con el juego” (p. 39). Si tenemos como referencia estas palabras, consideramos esencial el carácter lúdico en las propuestas artísticas colectivas como las que estamos tratando. Por ello, entendemos que una perspectiva lúdica es un elemento fundamental en este tipo de propuestas. En este sentido, Dewey (2008) en los 80 del siglo pasado ya reconoció la importancia de que, para que una obra pueda ser experimentada estéticamente, necesariamente el juego debe de estar presente, dado que es un reflejo y una manifestación liberadora, tolerada, del ser humano.

Hay autores como Bruner (1984) que confirman esta idea cuando afirman que: “En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo” (p. 212). Por medio de experiencias lúdicas estaríamos creando e inventando nuestra presencia en el mundo y, por tanto, comprendiéndola y transformándola por medio del juego. De esta idea es de donde deriva la vinculación y la relación del arte con la vida (Abad, 2007, 2011).

El arte, por lo tanto, puede inscribirse y definirse como juego, reflexión, humor, emoción, absurdo, compromiso, poesía, conflicto y belleza para realizar un acercamiento a conceptos como espacio, lugar y tiempo, movimiento, memoria y realidad. Es decir, un arte que medita sobre el mundo. Incluso el arte como puro divertimento puede ser válido. (Abad, 2007 p.25)

La presencia del elemento lúdico en las creaciones colectivas puede llevar a observarlas como un juego de creación (De la Colina y Villegas, 2017; Mediero, 2012). En este sentido, Abad (2009) reconoce:

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)

Ligado a la idea de las conexiones entre el arte y el juego, el arte y la vida, así como el carácter lúdico en las propuestas artísticas, consideramos importante hablar de nuevo de Bauman (2007, 2009) y de la sociedad líquida de la que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el apartado 2.2.3. En este marco, Bauman (2007) considera la obra de arte como un “acontecimiento único”. Ese carácter efímero de la obra hace que se convierta en objeto de deseo placentero con carácter temporal. Por tanto, la experiencia artística vinculada a emociones placenteras lo entendemos en relación al carácter lúdico de la creación. Se trata de acontecimientos efímeros, experiencias momentáneas de creación artística.

A lo largo de los apartados anteriores hemos expuesto los rasgos distintivos de las prácticas artísticas comunitarias. Así pues, entendemos que debemos focalizar nuestra atención en aquellas cualidades que nos muestran los beneficios que podemos obtener por medio del manejo de este tipo de propuestas en el marco educativo.

### **2.3.2.3 Indicadores de buenas prácticas colaborativas**

Matarasso (1997) examina en su estudio el impacto social de las prácticas colaborativas, presentando, entre otros, los beneficios sociales de las mismas. En conjunto, llega a reconocer una serie de indicadores que identifican este tipo de propuestas. Por su parte, Nardone (2010) sistematiza varias categorías sobre los beneficios sociales tanto positivos como negativos del arte comunitario.

Es evidente que, en función del contexto en el que desarrollemos la práctica, nos centraremos en unos u otros indicadores, puesto que no sería lo mismo realizar este tipo de propuestas de trabajo colectivo en un contexto de salud (Megías, 2012); en un ámbito museal con ciertas connotaciones (Sola 2016); en un centro educativo (Abad, 2009); o en un centro penitenciario (Rey *et al.*, 2017). Por lo que, según nuestro criterio, nos centraremos en aquellos beneficios que se muestran más cercanos al ámbito educativo por ser donde se sitúa esta investigación.

Teniendo presente el contexto en el que se ubica nuestro estudio, la escuela, a continuación presentamos en la Tabla 2.11 una serie de indicadores acerca de los beneficios que obtiene la comunidad, tendiendo como referencia los trabajos de Matarasso (1997) y de López Fernández-Cao (2015):

**Tabla 2.11**

*Algunos rasgos de las prácticas artísticas comunitarias ubicadas en contextos escolares*

| <b>ALGUNOS RASGOS DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICA COMUNITARIAS</b>   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayudan en la creación de redes comunitarias y de sociabilidad</li> <li>▪ Fomentan el sentimiento de pertenencia y de compromiso</li> <li>▪ Desarrollan la capacidad de organización comunitaria</li> <li>▪ Promueven la tolerancia.</li> <li>▪ Contribuyen al desarrollo de la creatividad</li> <li>▪ Contribuye en la aceptación de riesgos viéndolo como algo positivo</li> <li>▪ Promueven la autoconfianza en la gestión de propuestas</li> <li>▪ Desarrolla el descubrimiento y el contacto en la cooperación intercultural</li> <li>▪ Ofrece el conocimiento y el orgullo por las tradiciones y cultura local</li> <li>▪ Facilita en el conocimiento de ideas sociales, artísticas y culturales</li> <li>▪ Diluye la diferenciación entre creador y consumidor</li> <li>▪ Posibilita la exploración de valores, significados y sueños</li> <li>▪ Ofrece un impacto positivo en los participantes.</li> <li>▪ Aumenta las expectativas ante el resultado</li> </ul> |  |

*Fuente:* elaborado a partir de López Fernández-Cao, 2015 y Matarasso, 1997.

Teniendo presente las aportaciones de los autores que hemos expuesto, así como la experiencia personal en contextos educativos con este tipo de propuestas, en la Tabla 2.12 mostramos lo que entendemos son los rasgos esenciales que se obtienen con el trabajo en este tipo de propuestas. Nuestra intención no es otra que situar e indagar en los beneficios que podemos lograr con este tipo de prácticas.

**Tabla 2.12**

*Rasgos esenciales de las prácticas artísticas comunitarias en contextos escolares*

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Cohesión social</b>     | Desarrollo de pertenencia a una comunidad   |
| <b>Identidad</b>           | Fomento del sentimiento de pertenencia y desarrollo de compromiso ante el trabajo       |
| <b>Bienestar</b>           | Aumento de la autoestima e incremento de las capacidades individuales                   |
| <b>Capacidad creativa</b>  | Desarrollo de la capacidad creativa   |
| <b>Desarrollo personal</b> | Desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y creativas. Aumento de la confianza. |

*Fuente:* elaborado a partir de los trabajos de López Fernández-Cao, 2015 y Rey *et al.*, 2017.

En resumen, podemos afirmar que dependiendo del escenario en el que se implementen este tipo de propuestas, los resultados serán diferentes. Sin embargo, al igual que Sola (2019), entendemos que el principal beneficio de su puesta en práctica reside en las transformaciones sociales que se pueden producir. Además, contribuyen a fomentar las redes de afectos así como el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

## **2.4 Evaluar y calificar en Educación Artística**

A largo del apartado nos centraremos en los aspectos referidos a la práctica en el terreno de evaluación y calificación en EA. Realizaremos un recorrido en diversos apartados.

En el primero de ellos comenzaremos presentando cómo estas cuestiones suelen quedar relegadas a un ámbito marginal en la EA, dado que no se suele prestar apenas atención a estos procesos. Además, expondremos un breve recorrido por los principales planteamientos en cuestiones de evaluación por diversas corrientes metodológicas, mostrando cómo encontramos diferentes consideraciones sobre la evaluación dependiendo del modelo pedagógico y analizaremos cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. En la segunda parte exploraremos las cuestiones relacionadas con la investigación en EA en estos procesos. Además, mostraremos algunos ejemplos de lo que podemos evaluar en Plástica. En el tercer apartado focalizaremos nuestra atención en la legislación educativa sobre los procesos de evaluación. Por último, expondremos un sistema de evaluación formativa y compartida como herramienta para ser manejada en Plástica con una doble intención: (a) evaluar y (b) calificar. Mostramos instrumentos válidos para implementar en nuestra práctica educativa valorando los beneficios del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.4.1. Evaluación y calificación en Educación Artística ¿Las grandes olvidadas?**

El insuficiente reconocimiento de la evaluación en la EA entendemos que no es sino un claro reflejo de la poca consideración de la materia en los ámbitos educativos de EP. Al igual que Eisner (2004), consideramos que una de las principales necesidades de la EA en lo referido a la investigación está relacionada con los aspectos de la evaluación para poder así “[...] hacer frente al reduccionismo que ha caracterizado gran parte de la evaluación convencional y, al mismo tiempo, desarrollar enfoques que



no acaben siendo inútiles a causa de su complejidad” (pp.278-279). En esta línea, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la EA, Bamford (2009) ya manifestó la necesidad de establecer una revisión en los sistemas de evaluación empleados.

En efecto, a lo largo del tiempo, uno de los aspectos más controvertidos en EA han sido los procesos de evaluación (Agirre, 2005). Como consecuencia, tal y como indica Sánchez (2014), las cuestiones referidas a la evaluación suelen quedar omitidas en los procesos de innovación. Quizás, todo ello encuentre explicación en la estrecha vinculación existente entre el terreno de la creación con un ámbito subjetivo y, consecuentemente, delicado de objetivar (Agirre, 2005; Freedman, 2006; Morales-Artero, 2001). En este sentido, Morales-Artero (2001) relaciona el origen de la insuficiencia de estudios centrados en la evaluación y calificación en EA en esta circunstancia: “Lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, por lo que es complicado de objetivar en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciadas de manera objetiva” (p. 206). En esta misma línea, Eisner (1996) reconoce que: “*There has always been an uneasy relationship between art education and evaluation and assessment.*” (Siempre ha habido una relación incómoda entre la educación artística y la evaluación sumativa y la evaluación educativa) dado que “[...] *puts a Premium on predictability, rationality and precision-features than are not typically associated with the emotional, unpredictable, and ambiguous features of the artistic process*” (p.1) (valora la previsibilidad, racionalidad y precisión-características que no se asocian típicamente con las características emocionales, impredecibles y ambiguas del proceso artístico).

Bajo esta perspectiva, hace ya dos décadas, Hernández-Hernández (2000a) denunciaba el panorama que, aun en la actualidad, sigue ocupando en las aulas de EP en lo referido al proceso de evaluación, puesto que siguen alineadas hacia un triple aspecto. En primer lugar, continúan orientadas hacia la evaluación del objeto artístico realizado; además, suelen estar enfocadas en los resultados más que a los procesos; por último, lo que entendemos como más alarmante, es la evaluación relacionada con la actitud de los alumnos en el área.

En definitiva, uno de los aspectos más controvertidos y polémicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EA a lo largo del tiempo, han sido los referidos a los procesos de evaluación. Sin embargo, hemos de reconocer que la evaluación en EA no siempre ha estado olvidada, por ello, lo trataremos a continuación.

### 2.4.1.1 Procesos de evaluación en Educación Artística

A lo largo de este apartado revisaremos algunos ejemplos de orientaciones de la evaluación en la EA escolar. Comenzaremos examinando algunas de las tendencias educativas que se desarrollaron a lo largo del siglo XX y que ya mencionamos en la Tabla 2.6, con la intención de detenernos en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en cada uno de estos enfoques. Además, coincidimos con Agirre (2005) en reconocer cómo las últimas reformas educativas ponen de relieve la importancia de los procesos de evaluación en las diversas áreas del currículo. Por ello, presentaremos algunas de las herramientas que desde principios del siglo XX fueron aconsejadas por destacados autores de la EA en nuestro país, para su manejo en los procesos de evaluación.

Desde los inicios del siglo pasado, los procesos de evaluación solían quedar reducidos a la precisión en el dibujo y, por tanto:

El modelo cuantitativo cobró gran auge [...] cuando la manufactura exigía una gran precisión en el dibujo. Al proliferar los manuales y métodos para la enseñanza del dibujo [...] se comienzan a usar las pruebas estandarizadas para medir las capacidades y conquistas en el dominio de las habilidades y destrezas para dibujar (mímesis). (Maeso-Rubio, 2005, p.203)

Algunos de esos test que comenzaron a ser empleados son el Test de Apreciación Estética de Thorndike (1916); el Test de Apreciación de Dibujos de Maitland Graves (1948); o el Test de Arte de Meier (1940). La principal aportación de todas ellos, estaría en que presentan pruebas cuantificables y objetivas (Agirre, 2005; Marín-Viadel, 1987). Sin embargo, se trataría de deficientes modelos diseñados bajo enfoques cuantitativos y positivistas para ser empleados en los procesos de evaluación del alumnado. Hemos de tener presente que este tipo de pruebas se empleó durante todo el siglo XX. Cada una de ellas focalizaba su atención en aspectos determinados como puede ser: a) aptitudes y capacidades, b) conocimientos, c) actitudes, d) maduración o e) personalidad (Agirre, 2005). Por ello, consideramos que su manejo no sería adecuado en los procesos de evaluación de EA en un aula de EP puesto que evalúa los resultados, sin prestar atención al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, una de las primeras propuestas relacionados con la EA que desarrolla un planteamiento teórico en el siglo XX es la denominada **Autoexpresión Creativa**. Esta tendencia otorgaba una notable importancia a la expresividad, tal y como su

propio nombre indica. Por tanto, esta perspectiva confiere más importancia a la producción que a los procesos de evaluación (Efland, 2002). Como reconoce Acaso (2009), bajo esta corriente los estudiantes crean en libertad y, por ello, los contenidos curriculares no están claramente organizados, dado que pasan a ocupar lugares secundarios. Como consecuencia, se posiciona en una perspectiva contraria a los procesos de evaluación, puesto que podría coartar la expresión de los niños y, en consecuencia, los omite (Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 2000a). Por ello, no compartimos el posicionamiento de esta corriente, dado que suprime los procesos de evaluación o son totalmente limitados. Además, entendemos que es una tarea ardua evaluar al alumnado bajo esta perspectiva, ante la inexistencia de planificación en lo que se refiere al aprendizaje. Así pues, nos atrevemos a calificarlo como una desprofesionalización docente en lo que se refiere a las labores de evaluación (López-Pastor, 2005).

Como contraste a esta libre expresión se desarrolló la **Educación Artística como Disciplina** (EACD) o DBAE. Como su propia denominación nos revela, la orientación de esta corriente educativa en EA tiene un desarrollo curricular perfectamente establecido en torno a una serie de objetivos esenciales. Tal y como indica Eisner (2004), los partidarios de esta corriente:

[...] sostienen que es un enfoque [...] 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)

Este enfoque intentó organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva perfectamente estructurada, incluyendo los aspectos referidos a la evaluación (Acaso, 2009; Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 2000a). En este sentido, Agirre (2005) señala que esta propuesta evalúa cuatro cuestiones: la historia, la crítica, la estética y la producción, por tanto, conocimientos conceptuales así como procedimentales relacionados con la EA. Como afirma Agirre (2005), la evaluación se basa en: “[...] los objetivos educativos; centrada en el aprendizaje; esencial para confirmar el progreso de los estudiantes y la efectividad del programa” (p. 280) Además, hemos de tener presente que la DBAE propició la aparición de otras propuestas curriculares como Arts-Propel con Gardner y Winner (1987), que adaptaron estas pautas de evaluación defendidas por la DBAE a su propuesta (Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 2000a) y que presentamos a continuación en la Tabla 2.13:

**Tabla 2.13**

*Pautas de la evaluación de Arts-Propel*

| <b>Evaluación</b>         |  |
|---------------------------|--|
| <b>HISTORIA DEL ARTE</b>  | SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA<br>¿Por qué es importante para nosotros?   |
| <b>CRÍTICA</b>            | CRITERIOS DE CALIDAD<br>¿Qué pienso de la calidad de la obra?  |
| <b>ESTÉTICA</b>           | APROXIMACIÓN AL VALOR<br>¿Podemos considerar que es una buena manifestación artística? ¿En qué sentido? ¿Con qué argumentos? |
| <b>PRÁCTICA ARTÍSTICA</b> | INTEGRIDAD<br>¿Funciona?   |

*Fuente:* adaptado de Hernández-Hernández, 1997.

Entendemos que el posicionamiento de la DBAE comenzó a sintetizar los aspectos evaluables de la EA abordándolo con mayor detalle y, por tanto, prestando atención a los procesos de evaluación sin ambigüedades.

Desde finales de los 90 del siglo pasado, comenzó a desarrollarse el **Visual Thinking Strategies** (VTS), basando su propuesta en autores como Bruner, Gardner, Arheim o Parsons. Como Flores (2012) y Acaso (2009) reconocen, este modelo, con una mayoritaria aplicación en ámbitos museales, pretendía formar lo que nos atrevemos a calificar como “espectadores”, por lo que se centran en la formación del educador, figura encargada de regentar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como consecuencia, los procesos de evaluación: “[...] están orientados a la comprobación de la eficacia del método y no a la comprobación del nivel de aprendizaje real del estudiante” (Acaso, 2009, p.110). Por tanto, un modelo que consideramos incompleto, al dejar de lado el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Centrándonos en lo que se refiere a la propuesta de la **Pedagogía de arte Crítica**, tal y como Acaso (2009) afirma: “En cuanto a la evaluación considera sólo los métodos cualitativos como válidos y considera básica la evaluación de la acción docente” (p.160). En lo que se refiere a los procesos de evaluación, esta propuesta introduce

como aspecto relevante la evaluación del docente, algo que hasta el momento no habíamos encontrado en las propuestas mencionadas.

En lo que respecta a los procesos de evaluación de la **Educación artística posmoderna** y la **EACV**, como ya hemos dedicado apartados específicos para cada una de estas corrientes, únicamente nos centraremos en los procesos de evaluación. En lo referido a la EAP “[...] no se preocupa tanto por el resultado como por el proceso, por lo que hace mayor hincapié en la evaluación del aprendizaje que en la evaluación del rendimiento” (Acaso, 2009, p. 147). Por otro lado, la EACV comenzó a manejar procesos más horizontales: “[...] procesos de evaluación más democráticos como [...] la evaluación en grupo” (Acaso, 2009, p.169). Entendemos que Acaso habla de evaluación democrática refiriéndose, principalmente, a la evaluación tanto del alumnado como del docente.

Es indudable que cada una de estas perspectivas pone de relieve la necesidad de evaluar en EA bajo un modelo diferente. No obstante, a pesar de todos estos enfoques y sus peculiaridades, desde principios del siglo XX, diversos autores plantearon sus propuestas para llevar a cabo la evaluación en EA. En esta línea, reconocen tanto los momentos para realizarla (Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 2000a), así como los modos de recoger la información, es decir, los instrumentos que podríamos emplear en el aula (Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 1997, 2000a; Maeso-Rubio, 2005). Además, todos ellos se posicionan en modelos cualitativos la mayor parte de las veces. Por tanto, coinciden en su oposición al enfoque cuantitativo predominante a principios del siglo XX, que estaba dirigido a medir resultados. Además, desde finales del siglo XX, se inició el debate en torno a si la evaluación debería centrarse en los procesos más que en los resultados.

Por tanto, existe una evolución tanto en la finalidad como en las herramientas y en los procesos de evaluación en EA a lo largo del tiempo (Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 2000a). En este sentido, consideramos que hemos de focalizar nuestra atención en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por tanto, creemos necesario repensar la evaluación entendiéndola como una pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula de EA y, en este sentido, incluirla en nuestra propuesta de investigación.

### **2.4.2 ¿Hacia dónde nos dirigimos en investigación en evaluación en Educación Artística?**

Dada la relevancia de la evaluación en EA, coincidimos con Maeso-Rubio (2005) al afirmar la necesidad de la existencia de una línea de investigación centrada en la evaluación en nuestra área: “[...] es necesario dotar al profesorado de recursos y capacidad crítica para elegirlos y utilizarlos en las aulas” (p.222).

Como punto de partida hemos de mencionar una serie de documentos que pueden tomarse como referencia a la hora de explorar el terreno de la evaluación y calificación en EA. En este sentido, en la actualidad podemos encontrar numerosos estudios y proyectos centrados en los procesos de evaluación en EA. Estamos haciendo referencia a reconocidos autores en el ámbito artístico tales como Agirre (2005), Efland (2004), Eisner (1995, 2004) o Hernández-Hernández (1997, 2000a). Todos ellos tienen trabajos que tratan el tema de la evaluación en EA, aunque no se centran exclusivamente en ello, puesto que el tema se enmarca dentro de trabajos que tratan otros aspectos del área de EA. En esta línea, compartimos las palabras de Sánchez (2014) al afirmar que:

[...] la fase de evaluación es la gran olvidada en el proceso de innovación que está viviendo la educación artística [...] Evidencia de este hecho es la ausencia de investigaciones doctorales relacionadas con el tema [...]. La mayoría de las investigaciones [...] se centran en procesos metodológicos y en el uso de contenidos concretos como estrategia. [...] muchas de ellas señalan la necesidad de desarrollar investigación más concretas centradas en el tema de la evaluación. (p. 51)

Como reconoce Marín-Viadel (2011a), la amplia diversidad de temáticas que puede abarcar la investigación en EA genera la especialización de los autores. Además, continúa existiendo una dicotomía en el terreno de la EA puesto que, por un lado, estarían los ambientes artísticos y, por otro, los pedagógicos. De ahí la afirmación Marín-Viadel al aseverar que los estudios en EA:

[...] conduce[n] irremediamente a que comience a ser muy difícil que una sola persona abarque el conjunto del territorio, y por lo tanto a la necesaria especialización a lo largo de toda una vida profesional a una zona específica de investigaciones, ya sea la cultura visual, el currículo y la evaluación, la educación en museos o la arteterapia. (2011a, p. 227)

Marín-Viadel señala que continúa habiendo un mayoritario desempeño y realización de estudios que no tratan aspectos relacionados con la evaluación de un modo global.

Estamos haciendo referencia a la necesidad de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EA, algo muy necesario en nuestra área, tal y como también reconoce Hernández-Hernández (2000a). En este sentido, y en el marco de nuestro estudio, hablaríamos de la necesidad de evaluar la práctica educativa en su conjunto y, por tanto, las prácticas artísticas colaborativas, algo reivindicado por autores como López Fernández-Cao (2015), Kester, (2004), Coutts, (2008) o Sánchez de Serdio (2008a, 2011). Con este tipo de investigaciones podremos reconocer e identificar los beneficios que la sociedad, la comunidad o, en nuestro caso, la escuela, puede obtener del manejo de este tipo de propuestas. En definitiva, las zonas de interés para investigaciones, en lo referido a los procesos de evaluación, pueden variar dependiendo de los diferentes modelos educativos que sean manejados.

Así pues, en la búsqueda de nuevas coordenadas para la acción educativa, la evaluación es un campo que necesita ser explorado. Organismos y asociaciones internacionales ya están vinculando los procesos de evaluación a la investigación. En este sentido, el consenso alcanzado por organismos internacionales como la UNESCO (2010) entorno al trabajo de la EA, reconoce en el marco de su primer objetivo la importancia de: “Establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística” (UNESCO, 2010, p. 3). Conviene precisar que previamente la UNESCO había establecido, en el marco de la Conferencia Mundial sobre EA celebrada en Lisboa, una Hoja de Ruta para la Educación Artística. El documento estaba provisto de un listado definido referido a los temas de investigación. En este sentido, reconocía diez temas fundamentales entre los que mencionó:

La evaluación de programas y métodos de educación artística y, en especial, de su valor añadido en términos de resultados individuales y sociales [...] La evaluación del aprendizaje de los alumnos que reciben educación artística (evaluación de las prácticas idóneas en técnicas de evaluación). (UNESCO, 2006, pp.10-11)

Siguiendo con las propuestas de investigación de organismos y asociaciones internacionales (InSEA), en el marco del congreso mundial celebrado en Budapest en 2011, uno de los temas que allí se trataron fue la cuestión de la evaluación en EA (InSEA, 2020).

En nuestro país podemos encontrar destacadas investigaciones, centradas en el ámbito educativo, referidas exclusivamente a los aspectos de evaluación y calificación, como podría ser la tesis de Morales-Artero (2001). Su trabajo se centra en el análisis y dimensiones de los procesos de evaluación en ámbitos educativos de educación

secundaria. Por otra parte, Sánchez (2014), centra su estudio en procesos evaluativos performativos en educación secundaria. En esta misma línea, encontramos referentes como Maeso-Rubio (2005), que trata el tema de la evaluación del aprendizaje artístico y ofrece diversos instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos para implementar en el aula. Asimismo, los trabajos de Mediero (2018c, 2019) analiza procesos de Evaluación formativa y compartida (EFyC) en EP.

Consideramos que, no solo hemos de focalizar la atención en los procesos de evaluación centrados en los alumnos y en su proceso de aprendizaje, sino que también, hemos de evaluar la propia propuesta artística puesta en práctica. Entendemos que es imprescindible propiciar líneas de investigación que traten el ámbito educativo de un modo global y, por tanto, en los que se incluyan las prácticas de evaluación en los procesos de aprendizaje y en cómo se llevan a cabo.

#### **2.4.2.1 ¿Qué evaluamos?**

Como hemos visto, dependiendo del modelo pedagógico encontraremos diferentes consideraciones en lo que se refiere a los procesos de evaluación, por lo que no hay una respuesta única vinculada a los mismos. Asimismo, hemos de considerar cómo evaluaremos, es decir: a) qué instrumentos vamos a manejar, y b) qué evaluaremos. No hemos de olvidar la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto.

En el intento de plantear algunas consideraciones relativas a los procesos de evaluación, Hernández-Hernández (2000a) plantea una serie de aspectos que pueden ser tenidos en cuenta y hacen referencia al aprendizaje del alumnado:

- El conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el Arte, las obras y los artistas.
- La capacidad de dar forma visual a las ideas.
- La argumentación que apoya temas y cuestiones relacionados con el arte.
- La descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y de sus significados.
- La curiosidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevas ideas.
- La claridad a la hora de expresar ideas, de manera oral y escrita, sobre el arte.
- El expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre arte o sobre las producciones artísticas.
- La diferenciación de las cualidades visuales en la naturaleza o en el entorno humano.
- La participación activa en todas las actividades.
- La competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura visual.



- Las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas. (p.192)

Asimismo, coincidimos con Sánchez (2014) en la importancia de destacar la necesidad de integrar la evaluación como contenido en los procesos de enseñanza de EA. De este modo formará parte del proceso de conocimiento generado en el aula.

Entendemos la necesidad de partir de una pedagogía con la que nos identifiquemos como docentes, que constituya nuestra propia identidad para establecer una sistematización de unos procesos de evaluación y calificación adecuados a nuestra práctica (Agirre, 2005; Eisner, 2004; Gimeno, 1992; Sánchez, 2014). De modo que, como afirma Sánchez (2014), cada docente deberá elaborar y considerar sus propios mecanismos en los procesos de evaluación: “[...] deberá identificar qué es lo que le interesa que el estudiante aprenda de manera específica, y en relación con esto entender qué es lo que va a evaluar” (p.442).

Además, es importante recordar que hemos de tener presente la legislación educativa vigente referida a estos procesos, aspecto que abordaremos a continuación.

### **2.4.3 Legislación educativa**

A continuación revisaremos los referentes legislativos para la etapa educativa de EP, puesto que es en la que se enmarca nuestra propuesta. En este sentido, hemos de citar la última reforma educativa de nuestro país, la *Ley Orgánica (8/2013), de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), que modifica, mediante artículo único aspectos referidos a la ley anterior, es decir a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Además, es indispensable mencionar el currículo básico de EP para todo el territorio español, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (RD 126/2014), así como el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*.

El RD 126/2014, comienza haciendo referencia a la necesidad de definir en todas las áreas del currículo, además de los objetivos, las competencias y los contenidos:

[...] la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de

adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. (p. 19349)

Además, en el mismo documento y relacionándolo con las competencias establece que es necesario proponer: “[...] nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores” (p. 19350). Para ello, reconoce la necesidad de introducir un enfoque interdisciplinar y una mayor autonomía en la labor de los docentes con el objetivo de lograr estos propósitos.

Sin embargo, la división del área de EA en dos materias, como ya tuvimos la oportunidad de mencionar en el apartado 2.1.4.2, genera que los estándares de aprendizaje que especifican los criterios de evaluación se diferencien. En este sentido, Plástica se subdivide en tres bloques, tal y como se refleja en el *RD 126/2014*, siendo el primero la Educación audiovisual, el segundo la Expresión artística y el último el bloque de Dibujo geométrico; con unos estándares de aprendizaje evaluables muy diferenciados en cada uno de los bloques. En este sentido, en el *Decreto 26/2016* se establece en el Capítulo III, en la SECCIÓN 3ª referida a la Evaluación y Promoción que en EA “[...] la calificación será determinada globalmente entre las materias de Plástica y Música, teniendo en cuenta el progreso del alumno en el área” (pp. 34200-34201). Lo que supone poder verlo como un obstáculo, puesto que es necesario llegar a un acuerdo entre dos áreas diferenciadas y con un lenguaje propio. Además, destacamos que en el Artículo 28, referido a la Evaluación del proceso de enseñanza, se afirma que: “De acuerdo con lo establecido en el artículo 12.1 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, los maestros evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente [...]” (*Decreto 26/2016*, p. 34201). En esta línea, el docente de EA, necesariamente debe promover y desarrollar una adecuada evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, algo a lo que ya hemos hecho mención en el epígrafe anterior.

Coincidimos con Carabias (2016) en la insistencia de realizar una revisión y reformulación del proceso evaluativo del currículo de EA y, especialmente, en los criterios de evaluación, así como en sus indicadores, puesto que es necesario dotarlos de un carácter formativo con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, podemos vislumbrar el ámbito legislativo como un instrumento más de medición y cuantificación que se enfoca en los resultados más que en los procesos. Por ello, compartimos con Agirre (2005) la importancia de incluir prácticas de evaluación formativa en EA y, por tanto, que centren la atención en los procesos.

Resulta llamativo analizar el marco legislativo referido a la EA, dado que muestra cierta ambigüedad. Nos estamos refiriendo a que, en ocasiones, parece invitar a una enseñanza cercana a una línea academicista del aprendizaje artístico y, por tanto, más tradicional y teórica. Sin embargo, al mismo tiempo, muestra elementos que coinciden con una línea cercana a la corriente expresionista del aprendizaje artístico al manejar términos ambiguos tales como valorar, interpretar o expresar.

#### **2.4.4 Evaluación formativa y compartida en Plástica**

En la actualidad podemos encontrar numerosos estudios que demuestran la utilidad de la Evaluación Formativa y compartida (EFyC) en todos los niveles educativos (Hamodi, 2014; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pascual-Arias *et al.*, 2019a, 2019b). Su propósito es lograr la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos educativos y, por tanto, implica tanto el aprendizaje del alumnado, como la propia práctica docente. En este sentido, reconoce una triple línea de acción: “(1) mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado; (2) mejorar nuestra competencia docente día a día; (3) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas con nuestro alumnado” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p.37). Por tanto, este sistema contribuye a generar aprendizaje en sí mismo tanto en la labor del docente como en los procesos de aprendizaje del alumnado (García-Herranz y López-Pastor, 2015).

Es importante subrayar que la EFyC se opone a los modelos tradicionales de evaluación, que tienden a identificar, erróneamente, la evaluación con la calificación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Por tanto, estamos ante un sistema que debe ser acorde y estar en consonancia con la forma de trabajar del docente, con la metodología empleada (García-Herranz, 2018; López-Pastor, 2009).

La importancia de otorgar un mayor compromiso y responsabilidad al alumnado en su propio proceso de aprendizaje es reconocido por autores destacados en el ámbito artístico, como Acaso (2009), Agirre (2005) o Manso (2013). Además, Sánchez (2014), en las recomendaciones de su tesis doctoral reconoce que:

Es importante que el proceso de evaluación haga partícipes a los estudiantes. Que la evaluación se desarrolle dentro del aula [...] para que los estudiantes entiendan qué es lo que se les está valorando. Además, considero que el profesor debe estar siempre abierto al diálogo, y dar tantas explicaciones como sean necesarias. Esto es muy importante, y es algo que, en general, se nos olvida. (p.443)

En este sentido, Hernández-Hernández (2000a) admite la importancia de valorar la evaluación como un elemento esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que facilita al profesorado el: “[...] pronunciarse sobre los alcances educativos del alumnado y a éstos contar con puntos de referencia para calibrar dónde están, a dónde pueden llegar y qué van a necesitar para ello” (p.194).

Ante el propósito de considerar la mayor participación del alumnado, los Artículos 12 y 13 de la Declaración de los Derechos Universales del niño (ONU, 1989) reconocen el derecho que tienen a “[...] la libertad de expresión [...] ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (Art. 13). Además, en esta misma línea el *Decreto 26/206* reconoce que:

La propuesta curricular que los centros educativos elaboren, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, definirá el rol del alumno y del docente en el proceso. Recogerá la demanda que realiza el nuevo marco legislativo para que el discente se convierta en el responsable activo de su aprendizaje. (p.34215)

López-Pastor y Pérez-Pueyo, (2017) reconocen que son múltiples los beneficios que podemos obtener ante la puesta en práctica de la EFyC en el aula:

- Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- [...] permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula.
- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas de aprendizaje dialógico y/o en los modelos centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias.
- Facilita el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente.
- Suele mejorar el rendimiento académico [...]. (pp.55-56)

No obstante, entendemos que los instrumentos que cada docente maneje dependerán de su propia propuesta pedagógica. Además, se articularán en función tanto del contexto en el que se ubique, así como de las propias particularidades de la práctica (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

La decisión de trabajar con este tipo de evaluación dependerá de cada docente. En este sentido, es importante subrayar que son numerosos los estudios realizados en las

dos últimas décadas que evidencian los beneficios de este tipo de evaluación en la mejora del aprendizaje (López-Pastor, 2017). Además, y centrado exclusivamente en el ámbito de la EA, disponemos del trabajo de Mediero (2019) que sitúa su estudio en un entorno escolar en el que aplica la EFyC, mostrando los beneficios de su aplicación. En esta línea, Sánchez (2014) centra su investigación en la evaluación en EA en Educación Secundaria bajo un enfoque performativo. A pesar de que Sánchez no habla de EFyC, tras analizar su estudio entendemos que sí lo desarrolla. Si nos centramos en un ámbito internacional, cabe mencionar el trabajo de Ní-Bhroin (2015) con un estudio en el que seis docentes generalista de EP manejan la evaluación formativa en EA con un estilo propio y en el que se concluye reconociendo los beneficios tras su implementación.

En conclusión, la aplicación de sistemas de EFyC contribuiría a alcanzar mejoras en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado así como de nuestra labor docente. Todo ello supone poner un nuevo modelo de evaluación alejado de los tradicionales modelos cuyo principal objetivo estaba centrado en los procesos de calificación del alumnado (Álvarez-Méndez, 2000; Santos-Guerra, 2003).

A lo largo de este marco teórico hemos explorado y evaluado todos aquellos aspectos que hemos implementado en nuestra práctica. En el desarrollo e implementación de una nueva metodología hemos de abarcar procedimientos en cuestiones de metodología, tratamiento y elección de contenidos, así como cuestiones relacionadas con la evaluación y calificación; siempre, teniendo en cuenta la legislación vigente. En el proceso de reflexión, búsqueda y desarrollo de una nueva propuesta metodológica, hemos analizado y realizado una exploración por los principales referentes que podemos encontrar en la actualidad en el terreno artístico en cada uno de los apartados. De este modo, en el siguiente capítulo comenzaremos a abordar los aspectos referidos a nuestra propia práctica educativa. En conclusión, una propuesta concreta de intervención en el aula de Plástica con alumnado de EP, alejada de metodologías tradicionales y que sean un evidente reflejo del panorama de la contemporaneidad en ámbitos artísticos.



## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

A lo largo de este capítulo definiremos las cuestiones metodológicas de nuestra investigación. Para ello, iniciaremos el recorrido con una Introducción en la que expondremos cuál fue el punto de partida de este trabajo, para poder así definir con precisión el objeto de estudio, así como la pregunta de investigación.

En el apartado tres de este capítulo delimitaremos el diseño de nuestro estudio, explicando cómo hemos manejado una metodología mixta de investigación. Por ello expondremos tanto la metodología cualitativa basada en el manejo de la I-A (investigación-acción), como la Metodología Artística de Investigación. Al no existir una definición única en el terreno de la investigación artística (Calderón y Hernández-Hernández, 2019) nos detendremos en este apartado, para abordar la pertinencia de su manejo en esta tesis doctoral.

En el apartado 3.4 nos centraremos en la metodología para la obtención de datos, presentando las herramientas metodológicas que hemos manejado. De este modo, pasaremos a la metodología de análisis de los mismos, exponiendo tanto la organización y definición de las categorías como su codificación.

El recorrido continúa en el apartado 3.6 con la presentación del contexto tanto del municipio como del centro educativo en el que se ubica nuestro estudio. Destacaremos los principales atributos y rasgos de cada uno de ellos para poder iniciarnos en la explicación de nuestro programa de intervención práctica en el aula. Todo ello nos lleva a la presentación de los grupos con los que hemos trabajado así como las características de nuestras propuestas: objetivos, contenidos y metodología didáctica. En relación con este último aspecto, definiremos tanto el diseño de las propuestas como las prácticas artísticas que realizamos.

Finalmente, en el apartado 3.8 expondremos la cronología y el plan de trabajo de la investigación, de modo que abordaremos los ciclos de I-A y expondremos el plan de difusión que realizamos.

Por último, presentaremos los principales criterios ético-metodológicos que hemos tenido en cuenta y que guiaron nuestro trabajo con el fin de garantizar el rigor científico de esta tesis doctoral.

### **3.1 Introducción**

Como ya avanzamos en el capítulo de la Introducción, este estudio se basa en la aplicación práctica de una nueva propuesta metodológica en nuestras clases de Plástica. Además, como ya señalamos en ese mismo capítulo, el germen de esta tesis doctoral hemos de situarlo en el Trabajo Fin de Máster realizado durante el curso 2011/12 (Mediero, 2012).

Aquel primer estudio nos dio la oportunidad de iniciar un camino con el deseo de continuar por esa misma trayectoria. No obstante, señalamos las limitaciones que encontramos en la elaboración del TFM: (a) la restricción temporal, al centrar el estudio en un único trimestre; (b) la necesidad de elaborar una investigación longitudinal en el tiempo que se desarrollase durante más de un curso académico para poder observar las consecuencias educativas; (c) valoramos la importancia de poner en práctica la metodología en otros niveles y cursos puesto que realizamos el TFM con un grupo de sexto de EP; (d) en lo referido al análisis de datos, manifestamos el valor de emplear el programa Atlas-Ti, algo que no hicimos en aquel momento debido al desconocimiento del manejo del mismo.

Hemos sido conscientes de aquellas limitaciones y, por ello, en esta investigación hemos realizado los siguientes cambios: (a) el estudio se ha realizado durante tres cursos académicos. Es importante mencionar que durante el curso 2017/18 nos limitamos a los dos primeros trimestres. Esto se debió a que en el último realizamos la estancia de investigación en Oporto; (b) durante los cursos 2016/17 y 2017/18, trabajamos con el mismo grupo de alumnos en Plástica y, por tanto, nos permitió observar las consecuencias educativas resultantes de la aplicación de nuestra propuesta; (c) en el desarrollo de la tesis doctoral trabajamos con grupos de 5º y 6º de EP. De modo que pusimos en práctica la metodología en otros niveles y no solo en 6º como ocurrió en el TFM; (d) a pesar de no haber realizado una entrevista en profundidad, tal y como mencionamos en el TFM, podemos admitir que la creación de un Grupo de Trabajo (GT) en el centro educativo en torno a la Plástica nos abrió un vía de mejora en lo que respecta a la asignatura ;(e) por último, es importante subrayar que, en el análisis de datos de esta tesis doctoral, hemos empleado el programa Atlas-ti, tal y como ya valoramos en nuestro TFM.



Vale la pena destacar que, en lo referido a nuevas líneas de investigación, en aquel primer estudio señalamos la importancia de tener en cuenta los aspectos referidos a la evaluación en el área así como el valor de las nuevas tecnologías en el aula dado que “[...] están muy presentes en la vida diaria de nuestros alumnos. Por ello, se debería de integrar plenamente el manejo de estos recursos en Plástica” (Mediero, 2012, p.100). Por lo cual, en el desarrollo de esta investigación, se han incluido los aspectos relacionados con la evaluación y la calificación en el área así como las nuevas tecnologías. En este sentido, al grabar videos a modo de “you tuber” para el alumnado, intentamos emplear un lenguaje cercano a nuestros estudiantes con el que se sintieran identificados.

Desde el comienzo de esta tesis doctoral, valoramos emplear un diseño metodológico en la misma línea del TFM; es decir, continuar con el desarrollo de un estudio cualitativo con un enfoque artístico, algo de lo que hablaremos más adelante. Sin embargo, al tratarse de un estudio con mayor prolongación en el tiempo, hemos empleado la I-A, dado que encajaba y complementaba el diseño metodológico que utilizamos en su momento en nuestro TFM.

Teniendo como referencia todos los factores que acabamos de mencionar, así como la formación y experiencia adquirida a lo largo de nuestra carrera docente, delimitamos el objeto de estudio que presentamos a continuación.

### **3.2 Definición del objeto de estudio. Pregunta de investigación**

La investigación se articula a partir de un interrogante al que pretendemos dar respuesta:

¿Es posible mejorar nuestra metodología de trabajo, así como el aprendizaje en Educación Artística, a través un nuevo enfoque metodológico en el aula de EP, basado en el desarrollo de prácticas colaborativas centradas en el trabajo con el arte contemporáneo?

Por lo tanto, el objetivo principal de la presente tesis doctoral es:

Evaluar un nuevo enfoque metodológico en el aula de Educación Primaria basado en el desarrollo de prácticas colaborativas entre el alumnado centradas en el trabajo con el arte contemporáneo.

Del objetivo principal se derivan otros objetivos de investigación, son los siguientes:

1. Determinar la utilidad y eficacia de una nueva estrategia metodológica a la que hemos denominado **+ACA** (Más Arte Contemporáneo en el Aula).
2. Evaluar las estrategias educativas de **+ACA** para la mejora del aprendizaje en EA con alumnos de EP.
3. Valorar los conocimientos y actitudes manifestados por nuestro alumnado como consecuencia de las prácticas realizadas a partir del manejo del nuevo enfoque metodológico **+ACA** en las clases de Plástica.
4. Desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) que sea adecuado y coherente con las nuevas metodologías empleadas en la asignatura de Plástica, y evaluar su funcionamiento con el objetivo de mejorarlo.

Una vez delimitada la pregunta de investigación y los objetivos que nos han guiado, pasaremos a definir el diseño de nuestra tesis doctoral.

### **3.3 Diseño de la investigación**

#### **3.3.1 Introducción**

El manejo de una práctica híbrida de investigación (Denzin y. Lincoln, 2012) con una clara voluntad transformadora, nos hizo adoptar la I-A como método pero, además, al estar ubicada en el ámbito del arte, y siendo coherentes con nuestro trabajo, situaremos igualmente nuestra propuesta en una metodología artística de investigación.

Así pues, el diseño de esta investigación puede ser calificado como un enfoque múltiple o híbrido al tratarse de un encuadre cualitativo, basado en la I-A y el artístico, propio de nuestra disciplina. El enfoque multidimensional de esta tesis doctoral, se materializa bajo un doble método: (a) cualitativo dado que hemos manejado la I-A y (b) artístico. A continuación profundizaremos en el empleo de cada una de estas metodologías.

#### **3.3.2 Metodología cualitativa**

En lo que se refiere al diseño general de la investigación, hemos de reconocer la importancia de elegir el enfoque más conveniente (Flick, 2004, 2014; Husén, 1988). En este sentido, coincidimos con Barba (2013) en que el enfoque cualitativo es el que mejor se adapta al contexto y a los propios participantes y, por tanto, entendemos que se trata del más apropiado para nuestra investigación.

Barba *et al.* (2014a) admiten que la investigación cualitativa persigue: “[...] comprender o transformar los acontecimientos, las normas y los contextos desde la propia

perspectiva de los participantes” (p. 3). Por tanto, en el desarrollo de esta investigación se ha tenido presente tanto nuestra perspectiva como docente, como a los participantes (Flick, 2004), sin olvidar a la comunidad educativa en su conjunto (Imbernón, 2002).

En la Tabla 3.1 mostramos algunas de las características esenciales de la investigación cualitativa (Barba, 2013) y mostramos en qué sentido se han materializado en nuestro estudio.

**Tabla 3.1**

Características de la investigación cualitativa, plasmación en nuestra práctica

| CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA   | NUESTRA INVESTIGACIÓN  |
|---|--|
| <b>El problema a investigar proviene de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico</b>                   | Proyectamos transformar la realidad del aula en cuanto al trabajo con el arte contemporáneo  |
| <b>La búsqueda bibliográfica no tiene por qué anteceder a la práctica del estudio</b>                               | En función de nuestra investigación y de las prácticas, fuimos indagando en la bibliografía relacionada con la temática  |
| <b>Se pretende comprender o transformar la realidad</b>   | Hemos indagado y examinado las circunstancias en nuestro contexto educativo  |
| <b>La selección muestral se realiza por el interés del caso a estudiar</b>  | Incluimos las clases en las que éramos docentes de EA durante el desarrollo del estudio  |
| <b>Enunciar el problema a partir de preguntas que hay que responder</b>   | Ya mencionamos el carácter emergente en nuestro trabajo por lo que, a medida que avanzamos, surgieron nuevas cuestiones  |
| <b>Las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos</b>  | El alumnado, y demás componentes de la comunidad educativa, siempre fueron conocedores del desarrollo del estudio  |
| <b>La planificación de la investigación se realiza en fases y se modifica según los avances de la investigación</b> | La organización del estudio ha variado en función de los progresos alcanzados  |
| <b>La ética se basa en la toma de decisiones</b>  | Tanto a nivel individual como en relación a los participantes, la ética ha guiado todo el proceso  |
| <b>El rigor se basa en la triangulación o en la cristalización</b>  | Hemos manejado diversas técnicas siguiendo los criterios de triangulación de Guba (2008). La cristalización según Richardson (1997) la aporta el investigador con el rigor                               |
| <b>La investigación es válida si transforma el entorno</b>  | Conforme a Elliot (1986, 1990) nuestro estudio tiene validez interna, puesto que ha transformado nuestro contexto, y externa, dado que algunas de las conclusiones pueden extrapolarse a otros contextos |

*Fuente:* adaptado de Barba, 2013.

Dentro del enfoque cualitativo, la línea de desarrollo metodológico que hemos manejado ha sido la I-A. Con esta premisa, a continuación nos centraremos en presentar sus características esenciales.

### 3.3.2.1 Investigación-Acción

El diseño que hemos elegido en nuestra tesis doctoral es el de la I-A. El término comenzó a desarrollarlo Lewin (1946) en sus investigaciones en el marco de movimientos sociales con el propósito de lograr mejoras en dicho ámbito (Suárez, 2002). Posteriormente, tanto Stenhouse (1984) como Elliot (1993), trasladaron al ámbito educativo esta línea de trabajo reconociendo la I-A como una propuesta con la que se pueden lograr cambios y mejoras en las prácticas educativas, en la acción. En este sentido, los investigadores que manejan la I-A pretenden transformar la realidad que están investigando y no meramente obtener datos. Por tanto, quiebra la tradicional dicotomía existente entre el conocimiento científico, relacionado con la Universidad, y el práctico, asociado a los docentes. En consecuencia, se produce una evolución en la tradicional relación entre teoría y práctica (Barba, 2013).

La I-A en contextos educativos brinda a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica educativa con el objetivo de mejorar la efectividad de su labor y, por tanto, asumiendo su rol como investigadores (Latorre, 2003).

La inexistencia de unanimidad acerca de la conceptualización del término I-A nos lleva a presentar algunas definiciones que han ofrecido reconocidos autores. En este sentido, McKernan (1999) concibe la I-A como un proceso que “[...] llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar la comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica” (p. 24). Por su parte, Elliot (1993) afirma que el propósito de la I-A es “[...] tratar de mejorar la calidad de la acción misma” (p. 88). En el marco educativo, por medio de la I-A, los docentes intentamos comprender y proporcionar una respuesta a problemas prácticos, por tanto el docente se erige como investigador de su propia enseñanza (Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003). Por lo cual, entendemos la I-A en el marco de esta tesis doctoral como un tipo de investigación puesto en práctica en nuestra aula, con el objetivo de lograr una mejora sobre nuestra propia práctica educativa. Esta línea estaría en consonancia con la definición defendida por Cain (2013) al entender que los profesionales en su propia práctica:

[...] examinan un aspecto de su propio trabajo para mejorarlo. Este proceso se describe generalmente como un ciclo recurrente: después de examinar una situación existente, los investigadores planifican y llevan a cabo intervenciones, monitorizan las consecuencias [...] y reflexionan sobre ellas. Estas reflexiones son utilizadas para programar nuevas intervenciones, comenzando de este modo un nuevo ciclo. (p.58)

**Figura 3.1**

*Ciclos de Investigación-Acción de esta tesis doctoral*



Este método de investigación puede ser manejado bajo diversos enfoques y perspectivas (Latorre, 2003). Dependiendo de los autores podemos encontrar diversas categorizaciones así como modalidades de la de la I-A (Berg, 2001; Cain, 2013; Carr y Kemmis, 1988; Kemis y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt 1992). No obstante, como reconoce Latorre (2003), de manera general, hay acuerdo en reconocer tres tipos de I-A: (a) **Técnica**. Este modelo consta de un plan de intervención definida por la figura de expertos externos que cuentan con la participación del profesorado, con el objetivo de lograr mayor eficacia en prácticas sociales; (b) **Práctica**. El docente adquiere un mayor protagonismo en esta perspectiva dado que es el educador el que tiene el control del proyecto. Además, puede solicitar la colaboración de algún “[...] investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico»” (Latorre, 2003, p.30) con la finalidad de comprender mejor la práctica. Está en la línea del posicionamiento de Stenhouse (1984) y Elliot (1993) que ya mencionamos. Por tanto, busca alcanzar una mejora en la práctica educativa; (c) **Crítica y emancipadora**. En esta modalidad se incluyen principios de la teoría crítica y busca alcanzar la emancipación de los docentes en lo que respecta a los objetivos o a las prácticas, además de profundizar en las organizaciones sociales en las que tiene lugar. Tanto los docentes como los participantes son responsables de lo que sucede. En este sentido, Latorre (2003) afirma que “Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder)” (p.31).

En nuestra búsqueda de nuevos formatos y experiencias con los que trabajar el arte contemporáneo en el aula, el modelo de I-A, que en un principio encaja en nuestra investigación, se acerca a la modalidad práctica. Además, adquiere algunos de los rasgos que se acercan al modelo crítico y emancipador dado que perseguimos transformar las estructuras tradicionales existentes en el centro educativo en lo que se refiere a la Plástica. No obstante, principalmente hemos buscado liberarnos de

algunas de las limitaciones existentes en cuanto al trabajo con el arte contemporáneo en un aula de EP y, por tanto, que entendíamos que quebrantaban nuestro propio autodesarrollo profesional y nuestro modo de trabajar.

### 3.3.3 Metodología Artística de Investigación

Marín-Viadel (2011b) define la metodología artística de investigación en ámbitos educativos como:

Son una nueva y muy innovadora forma de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación. La idea básica de todo este movimiento metodológico es aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a considerarse complementarias [...]. (p.280)

Ante un propósito educativo y artístico en nuestra investigación, es coherente la aceptación e inclusión de una metodología artística. En este sentido, Marín-Viadel (2005) la define como un enfoque metodológico propio de la investigación en EA. Sin embargo, también es reconocida en otras disciplinas como como la antropología, la enfermería, el arte-terapia o el trabajo social (Hernández-Hernández, 2008; Marín-Viadel, 2005; Roldán y Marín-Viadel, 2012). Indudablemente, donde mayor éxito tiene es en el ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades (Hernández y Aguirre, 2012).

Las investigaciones en EA no tienen que situarse necesariamente bajo un enfoque de metodologías artísticas de investigación dado que pueden estar articuladas bajo un triple enfoque: por un lado estarían los enfoques tradicionales, es decir, el cualitativo y el cuantitativo y, por otro, la metodología artística (Marín-Viadel, 2005). Es importante subrayar el giro que ha tomado la EA, algo que le ha llevado adoptar múltiples tendencias, propuestas y denominaciones que están contenidas en la metodología artística de investigación (Hernández y Aguirre, 2012; Marín-Viadel y Roldán, 2019). En este sentido, bajo la terminología “Investigación Basada en las Artes” (IBA) o “*Arts-based Research*” (ABR) en inglés, se engloban las metodologías artísticas de investigación (Hernández y Aguirre, 2012; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Roldán y Marín-Viadel, 2012). En este marco:

[...] la Investigación Basada en Artes es un ‘concepto paraguas’ [...] es decir que no prescribe un procedimiento específico para producir un resultado, sino que está abierto a una gran variedad de aproximaciones y enfoques. Las metodologías

cuantitativas y cualitativas son abiertamente prescriptivas [...] En cambio, la Investigación Basada en Artes es un territorio abierto a muy diferentes enfoques, procesos, técnicas y resultados. [...] puede combinar diferentes niveles y usos tanto del lenguaje escrito como del visual [...]. (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 886)

En la actualidad, manuales como los de Leavy (2017, 2018) son un claro ejemplo de la efervescencia metodológica del enfoque de Investigación ABR que traspasa los tradicionales modelos hegemónicos de investigación. Además, sobre este tema podemos encontrar en nuestro país numerosos trabajos que ayudan a una mayor comprensión sobre esta perspectiva: Hernández-Hernández (2008); Marín-Viadel (2005); Marín-Viadel y Roldán (2019). No obstante, el enfoque ABR puede ser considerado una sub-modalidad dentro de enfoques cualitativos (Hernández-Belver, 2005; Marín-Viadel, 2005; Marín-Viadel y Roldán, 2019). Esto es algo que Eisner, figura principal en el desarrollo del ABR, ya argumentó en un primer momento en su trabajo “*On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research*” (1981).

### 3.3.3.1 Investigación Basada en las Artes

Si tratamos de encontrar un inicio en la ABR, hemos de situarlo en el marco de la conferencia ofrecida por Eisner a la “Sociedad americana de Investigación Educativa” (AERA, *American Educational Research Association*) que tuvo lugar en 1993 (Eisner, 2006; Marín-Viadel, 2005).

Investigar bajo una perspectiva ABR supone, de acuerdo a Barone y Eisner (2006), aceptar el lenguaje de las artes como nueva forma de representación. Por tanto, los elementos estéticos y los referidos al propio diseño de la investigación están relacionados con las artes. De este modo, a mayor presencia de estas características artísticas, la investigación será considerada en mayor o menor medida como ABR (Barone y Eisner, 2006; Hernández-Hernández, 2008). En este sentido, refiriéndose a la calidad artística de un estudio que sea considerado ABR, Hernández-Hernández (2008) reconoce que: “[...] las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos” (p.112).

Teniendo como referencia los trabajos de Marín-Viadel (2005) y Hernández-Hernández (2008), podemos definir tres atributos esenciales en el ABR:

- Emplea elementos artísticos y estéticos relacionados con las artes.

- Maneja nuevas formas de indagar así como de exponer los datos y de representar los resultados. El lenguaje prioritario de representación es el visual: fotografía, cine, pintura, multimedia, etc.
- Plantea nuevos modos de estudiar la experiencia.

De acuerdo a Marín-Viadel y Roldán (2019), las aportaciones más destacadas de la ABR han sido cuatro: (a) el reconocimiento de las artes en la investigación; (b) la aportación de las múltiples disciplinas artísticas al campo de la investigación: artes visuales, danza, teatro, *performance*, escultura, etc.; (c) la adaptación de ABR a las diversas áreas académicas: educación, deporte, trabajo social, etc.; (d) el reconocimiento y fusión del ABR con otras estrategias cualitativas como podría ser el estudio de casos o la I-A.

Relacionado con estos aspectos y en función de la combinación de estas cuatro características, podemos encontrar multitud de combinaciones que dependen de cada trabajo de investigación. Sin embargo, las dos orientaciones que están teniendo una mayor presencia a nivel internacional, en lo que se refiere a las modalidades metodológicas relacionadas con el ABR, son dos: (a) La “Investigación Educativa Basada en las Artes” (“Arts-based Educational Research”, ABER) (Barone y Eisner, 2006; Bresler, 2007; Cahnmann-Taylor y Siegesmund 2008; Hernández-Hernández, 2008; Hickman, 2008; Leavy, 2015, 2017, 2018; Marín-Viadel, 2005; Sullivan, 2005); (b) la “A/r/tografía” (*A/r/tography*) cuyo término fue instaurado por Rita Irwin en 2003 (Irwin, 2013a, 2013b; Irwin y de Cosson, 2004; Irwin *et al.*, 2006) y que cuenta con un grupo de investigación en Vancouver que se ha ido consolidando desde sus orígenes. La palabra combina las letras iniciales de las palabras *Artist*, *Research* y *Teacher*, por tanto, hace alusión al artista que a su vez es investigador y docente. Presentar una investigación a/r/tográfica supone no seguir el patrón de las investigaciones académicas tradicionales sino que, como señala Irwin (2013 a y b) busca que el lector lo entienda por una vía atractiva y novedosa. Por tanto, la A/r/tografía es más que una modalidad metodológica de investigación dado que implica “[...] una toma de posición global que concierne al conjunto de la persona, no sólo en su trabajo profesional cuando hace investigación, sino a toda su compleja red de roles y funciones [...]” (Roldán y Marín-Viadel, 2012, p.30).

Tal y como acabamos de indicar, tanto el enfoque ABER como la *A/r/tography* podrían adquirir sentido en nuestro estudio. Sin embargo, al no poseer una formación práctica en nuestra carrera universitaria, dado que no hemos estudiado Bellas Artes sino Historia del Arte, tenemos una educación más teórica que práctica. Por ello



reconocemos que nuestra investigación encaja más en la modalidad ABER. Además, adoptar el enfoque A/r/tográfico implica un enfoque más ambicioso en cuanto a la creación artística en todos los sentidos de la investigación, tal y como se puede observar en el trabajo doctoral de Saldanha (2015).

No obstante, a pesar de que las investigaciones en EA están transitando en las metodologías artísticas bajo un amplio abanico de enfoques, en la actualidad, continúa existiendo algún prejuicio en lo que se refiere al “rigor científico” de estos estudios (Mesías-Lema, 2019b) dado que no reconocen las artes como metodología de investigación (Hernández-Hernández, 2008; Marín Viadel, 2005, 2011b; Marín-Viadel y Roldán, 2019). Sin embargo, hemos de reconocer que estos modos artísticos de investigación no se oponen a la actividad científica sino que la complementan (Marín-Viadel, 2011b; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Mesías-Lema, 2019b). El debate existente entre Eisner y Gardner, son un claro ejemplo de esta polémica dado que Gardner (2014), docente en Harvard y encargado del “*Project Zero*” en la misma universidad, no reconoce las artes en los procesos de investigación. Indudablemente, estas posturas ocasionan que hoy en día persista el manejo de enfoques más tradicionales en los estudios relacionados con la EA frente a la clara emergencia de la modalidad ABR en todas sus orientaciones a nivel internacional. Si tratamos de recoger y sintetizar las dificultades a las que se tienen que enfrentar las metodologías artísticas, teniendo como referencia a Marín-Viadel (2011b) serían tres: “a) la pluralidad de lenguajes de (re)presentación; b) la complejidad semántica y la amplitud connotativa de los resultados; y c) la flexibilidad con los datos empíricos” (p.281).

De este modo, reconocemos que hemos elaborado un proceso metodológico adaptado tanto a nuestro estudio así como a nuestro propio contexto. Por ello, nuestra tesis doctoral adopta un proceso metodológico propio. En este sentido, maneja un enfoque cualitativo por medio del empleo de la I-A, así como una investigación educativa basada en las artes o ABER, gracias, principalmente, al empleo de las narrativas visuales y, por tanto, con el manejo de la fotografía como una disciplina propia de la EA que comunica lo sucedido en la investigación. En esta línea, empleamos otras vía de “(re)presentación” de los datos (Marín-Viadel, 2005, 2011b). Nuestra tesis doctoral se caracteriza por el uso de la imagen puesto que hemos empleado la fotografía como una herramienta que nos facilita obtener información y no únicamente ilustra las prácticas de las que hablaremos. Por tanto, las imágenes constituyen el lenguaje visual que otorgan el carácter estético a nuestra tesis doctoral. Además, revelan datos y resultados y, por tanto, aportan información relevante en nuestro estudio.

En este marco, adquieren pleno sentido las palabras empleadas por Abad (2009) en su investigación doctoral realizada en un contexto educativo en el que trabajó prácticas artísticas contemporáneas con propuestas de arte comunitario y relacional. Abad, al referirse al empleo de imágenes en su estudio afirmó que:

Quizá sea nuestra aportación principal, las propias imágenes y sus significados como testimonio de unos procesos de enseñanza y aprendizaje (a través de las relaciones y el juego simbólico de transformaciones) que van más allá, para convertirse en un documento de los procesos e historias de vida de una comunidad escolar o ecosistema humano. Es decir, pretendimos ser los catalizadores (aunque sólo en momentos concretos) para situar en un contexto de relación, las múltiples singularidades que habitan un espacio de vida y de crecimiento personal y colectivo, para construir una historia compartida y tejer el sentido de pertenencia a una comunidad. (p.4)

Es oportuno señalar que Latorre (2003) reconoce la variedad de métodos con el propósito de estudiar una misma realidad. Esto es algo que podemos encontrar en estudios como el de Morales-Gómez (2016), al situar su investigación bajo una perspectiva cualitativa y artística, o Mesías-Lema (2012), que enmarca su trabajo de investigación en un ámbito educativo y artístico y emplea las metodologías artísticas y las narrativas personales. En este sentido, Marín-Viadel (2005) reconoce que en el panorama de las investigaciones realizadas en EA, hemos de reconocer el: “Eclecticismo metodológico: cualquier estrategia, enfoque o técnica de investigación puede arrojar resultados interesantes sobre diferentes problemas” (p.226).

Además, es importante destacar la figura del investigador como sujeto activo durante todo el proceso y, por tanto, que aporta un giro narrativo en la investigación dado que exponemos nuestra propia historia. En este sentido Hernández-Hernández (2008) afirma refiriéndose al ABR que:

[...] no se basa sólo en la utilización de representaciones visuales, sino de diferentes medios con valor artístico o estético. Esto significa aceptar [...] la utilización no sólo de diferentes formatos de escritura, sino también la combinación de varias modalidades narrativas en un relato de investigación. (p.97)

### **3.3.3.2 Narrativas personales**

Esta tesis doctoral no se basa exclusivamente en la imagen y en sus cualidades estéticas sino que también maneja las “narrativas personales”. En este sentido, Marín-Viadel (2005) reconoce un fundamento triple en la modalidad ABER o “Arte-

Investigación Educativa”, tal y como él mismo lo denomina: (a) **Métodos Visuales:** Investigación basada en imágenes (IBI); (b) **Métodos verbales:** Narrativas personales o autoetnografía; (c) **Métodos Artísticos:** Investigación basada en las artes (IBA). Consideramos que tanto el ABER, como las narrativas personales han formado parte de la propuesta metodológica de nuestra investigación, por ello, a continuación nos centraremos en esta última.

De acuerdo a Mesías-Lema (2012) “[...] la emergencia de nuevos enfoques en la investigación cualitativa y, consecuentemente, en la artística, se debe al giro narrativo que se ha producido en las ciencias sociales en general y en educación de manera singular [...]” (p.44). Este giro narrativo en la investigación artística está adquiriendo una gran presencia en las dos últimas décadas (Agra-Pardiñas, 2005; Mesías-Lema, 2012; Mesías-Lema y Sánchez-Paz, 2018; Raquimán-Ortega y Zamorano-Sanhueza, 2020; Trahar, 2006).

Como muestra, Morales-Gómez (2016) se refiere al manejo de las narrativas personales en su investigación doctoral relacionada con las artes como:

La propia biografía del investigador y sus experiencias personales pasan a formar parte de la información que se puede recoger en el estudio. Estas investigaciones ponen el acento en la experiencia y las vivencias, donde se incorporan como información los puntos de vista personales, el relato personal, las conexiones que se tienen con el proyecto, las motivaciones, etc. Pero no se trata de realizar una investigación de uno mismo, sino de investigar a través de la propia subjetividad. (p.100)

Por tanto, las narrativas personales y la subjetividad del investigador son legítimas en las investigaciones (Agra-Pardiñas, 2005; Marín-Viadel, 2005). La investigación narrativa reconoce lo subjetivo y lo intersubjetivo en el marco de la investigación, transformando así la validez tradicional en el campo de la investigación (Guba y Lincoln, 2012). El rasgo distintivo de esta propuesta es la recuperación de la subjetividad y las narrativas personales como elementos legítimos en las investigaciones de la práctica educativa. En este sentido, se expone la propia práctica personal y, por tanto, se muestra la propia interpretación (Trahar, 2006). Autoras como Agra-Pardiñas (2005, 2012) o Eça (2016) reconocen el manejo de esta propuesta en contextos educativos de EA.

Agra-Pardiñas (2005) sostiene que la investigación narrativa enlaza con los procesos artísticos y reconoce el proceso narrativo en una doble vertiente: “[...] propone además

de textos o discurso verbal, otras formas de representación alternativas [...] se trata de extender la “escritura del yo” hacia ámbitos y formas artísticas no solo verbales sino también visuales y audiovisuales” (p.137). En este sentido, hemos manejado las narrativas visuales incluyendo imágenes de los procesos acontecidos durante nuestra práctica educativa. Por tanto, nuevas formas de representación alternativas que, según Eisner: “[...] *are used to shape experience and to enlarge understanding*” (1997, p. 8) (se utilizan para dar forma a la experiencia y para ampliar la comprensión). No obstante, el propio Eisner reconoce los límites y peligros en estas formas de representación dado que la ambigüedad está presente. Por tanto, acepta e incorpora nuevas formas de presentación del discurso que, como reconoce Agra-Pardiñas (2005):

La narrativa entreabre una posibilidad importante para plantear un modelo de investigación coherente y congruente con la esencia artística. Pero además, es un método de investigación que nos permitirá aproximarnos, de modo interpretativo, a las narrativas de los creadores sobre su proceso artístico para inferir conclusiones útiles a la práctica de la Educación Artística. (p. 134)

Además, de acuerdo a Connelly y Clandinin (2006), quienes manejen procesos narrativos en sus investigaciones, seguirán una estructura basada en: vivir, contar, recontar y re-vivir y, por tanto manifestando su significado más personal que tiene su origen en la experiencia vivenciada (Kramp, 2004).

Lo “sorpresivo” (Calderón y Hernández-Hernández, 2019) o “*not-known*” (desconocido) (Atkinson, 2015) debe estar presente en contextos de investigación artística como también afirma Agra-Pardiñas (2005) al reconocer la sorpresa y la incertidumbre como elementos de estas prácticas. Atkinson (2017) habla de “*The force of art*” (*la fuerza del arte*) que surge en las prácticas artísticas refiriéndose a “[...] *this force is not located within art objects in whatever form but in the process of a relational ontogenesis, the process of becoming of art’s event*” (p.147) (esta fuerza no se encuentra dentro de los objetos de arte en cualquier forma, sino en el proceso de una ontogénesis relacional, el proceso de convertirse en el evento del arte). Por tanto, es necesario adoptar posturas flexibles en un contexto de investigación (Eça, 2016), es lo que Hargreaves (1996b) denomina como “certezas situadas” refiriéndose a un contexto particular. Ahí es donde tiene el origen lo narrativo en los procesos educativos, debido a la complejidad de los mismos tanto para informar sobre los procesos como de la propia práctica (Bolívar *et al.*, 2001; Gijón, 2010; McEwan y Egan, 1998).

De todo lo expuesto podríamos concluir una cierta estructura “caótica”, tal y como Mesías-Lema (2012) habla de su trabajo de investigación doctoral en el ámbito

artístico y educativo. Sin embargo, el mismo autor reconoce que existe un orden interno que la mantiene. En este sentido, hemos de tener presente que nuestra investigación se sitúa bajo un modelo cualitativo de I-A, junto con una metodología artística con un enfoque ABER. Por tanto, un cruce de caminos que no son excluyentes sino complementarios. Entendemos que también estaría en consonancia con una perspectiva rizomática, algo de la que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el capítulo del Marco Teórico.

### 3.4 Metodología para la obtención y registro de datos

En esta propuesta metodológica personal, hemos recogido datos durante el desarrollo de la investigación a través de diversas técnicas e instrumentos con la intención de que estuvieran en consonancia con nuestro modelo de investigación. A continuación, expondremos todos ellos.

Nuestra propia forma de entender la investigación cualitativa y artística, tal y como hemos indicado, define nuestra propia forma de investigar. En este sentido, en lo que respecta a la obtención de datos para su posterior análisis, manejamos múltiples técnicas e instrumentos a partir de los que poder desarrollar la triangulación y lograr así alcanzar la credibilidad y validez en nuestros resultados. En la Tabla 3.2 los mostramos de un modo resumido.

**Tabla 3.2**

Síntesis de técnicas e instrumentos de investigación empleados

| PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS                    | INSTRUMENTOS Y RECURSOS EMPLEADOS                                      |
|--|--|
| <b>Observación participante</b>              | Diario de la docente<br>Imágenes fotográficas                          |
| <b>Intercambios orales</b>                   | Diario de la docente<br>Grabaciones                                    |
| <b>Análisis de producciones del alumnado</b> | Diario del alumnado<br>Escala graduada<br>Escala descriptiva o Rúbrica |
| <b>Narrativas visuales</b>                   | Cámara del teléfono móvil.<br>Imágenes visuales.                       |
| <b>Cuestionarios</b>                         | Encuestas realizadas por los alumnos                                   |

El proceso de recogida de datos es fundamental en cualquier investigación, por ello, la selección de técnicas que sean acordes al objetivo de estudio es esencial. En este

sentido, a continuación hablaremos de las diversas técnicas empleadas en nuestra investigación.

### **3.4.1 Observación participante**

Al llevar a cabo esta investigación sobre nuestra propia práctica profesional, consideramos la observación participante como una herramienta apropiada que nos posibilitaba recoger información.

En la actualidad podemos encontrar diversas definiciones así como interpretaciones de la observación participante (Angrosino, 2012; Greenwood, 2000, Kawulich, 2005). Sin embargo, la tipología de observación que más se ajusta al modo de abordaje en nuestra investigación encajaría con la definición presentada por Latorre (2003): “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). Como maestra de la materia en la que se desarrolló la investigación, articulamos nuestro estudio como integrantes del mismo. Hemos de recordar que los alumnos eran conocedores de nuestro rol como investigadores. En consecuencia, coincidimos con Barba-Martín (2019) ante la importancia de reconocer que la obtención de datos no es la única finalidad de la observación participante sino que, necesariamente, debe coexistir una reciprocidad entre el investigador, es decir, nosotros como docentes, con los propios participantes, estos son, nuestros alumnos. Como consecuencia, el tipo de contacto y la relación entre los participantes ha sido muy estrecha y cercana a lo largo de la realización de la investigación. Este hecho lo observamos como algo que ha beneficiado a nuestro trabajo dado que siempre tuvimos la oportunidad de dialogar con los implicados para confirmar nuestras teorías acerca de los comportamientos y de las actividades. En este sentido, los datos y las observaciones que realizamos fueron puestos en común con los estudiantes, cuando lo consideramos necesario, con el fin de aclarar o reflexionar sobre aspectos concretos de la investigación. Esto es algo que valoramos muy favorablemente dado que nos ayudó a guiar nuestro trabajo. En este sentido, en esta investigación hemos tenido en cuenta tanto a nuestro alumnado así como a los compañeros del centro educativo que eran conocedores del trabajo. Por tanto, hemos reconocido los diversos puntos de vista de los implicados en la acción (Lomax, 1995; Pring, 2000).

Tal y como reconoce Angrosino (2012), hemos de tener presente la finalidad científica de nuestra observación para que no pueda confundirse con una escueta reflexión acerca de nuestra práctica educativa. En este sentido, además de la propia

observación, hemos de reconocer la necesidad de realizar los oportunos registros tanto en el diario como con las imágenes, de las que ya hablamos previamente.

La escritura de nuestro diario es el resultado de la observación realizada que, además, refleja la evolución acontecida a lo largo del proceso de investigación (Angrosino, 2012). De esta forma, a medida que el proyecto fue avanzando en el tiempo, las observaciones anotadas comenzaron a focalizar la atención en aspectos más concretos y definidos, con el fin de centrarse en cuestiones más específicas (Hernández-Belver, 2005).

Asimismo, fruto de la observación participante, pueden surgir anécdotas o situaciones interesantes para el investigador y que, en principio, no formen parte de la estructura o idea que se pretendía investigar. En esta línea, hablaríamos de “registro de anécdotas” (Bickman, 1980) o “registros anecdóticos” (Kemmis y McTaggart, 1988; Mckernan, 1999). Detallar estas circunstancias en el diario puede ser interesante para el desarrollo de la investigación (Latorre, 2003). Como reconocen McNiff *et al.* (1996) “*A record of anecdotes and passing observations, informal conversations and subjective impressions that are largely unplanned*” (p.89) (Un registro de anécdotas y observaciones pasajeras, conversaciones informales e impresiones subjetivas que son en gran medida no planificadas) son válidos en el desarrollo de nuestra investigación si los recogemos de manera adecuada en nuestros diarios.

No obstante, podríamos encontrar algún tipo de sesgo en lo que respecta a este tipo de instrumento y que afectaría a la calidad de la investigación (DeWalt y DeWalt, 2002; Kawulich, 2005) e incluso a la fiabilidad de la misma (Hernández-Belver, 2005). Nos estamos refiriendo a que sería necesario el manejo de otro tipo de herramientas que cumplimentaran a este enfoque (Kawulich, 2005). Hemos de tener presente que por medio del empleo de las narrativas visuales cumplimentaríamos la observación participante con otras de técnicas de observación (Woods, 1987). Respecto a este último aspecto, nos estamos refiriendo a las imágenes dado que tienen su origen en nuestra propia experiencia y observación como docentes durante el desarrollo del trabajo práctico comunitario en el aula en el desarrollo de las propias prácticas con el alumnado.

Es conveniente precisar que la observación participante se desarrolló desde el primer ciclo de I-A realizado en durante el curso 2011/12 hasta la conclusión del sexto y último ciclo de I-A ejecutado en los dos primeros trimestres del curso 2016/17. La observación se realizaba durante las clases de Plástica que, en principio, tienen una

hora de dedicación a la semana. Sin embargo, cuando tutoricé los grupos en los que llevé a cabo las prácticas, esta observación podía verse dilatada en el tiempo puesto que podíamos extraer datos interesantes en cualquier otro momento durante el desarrollo de otras clases o por ampliar en tiempo la duración de las prácticas si así lo considerábamos.

Los instrumentos y recursos empleados en los que quedan recogidos esta observación participante serían dobles: por un lado las imágenes fotográficas o narrativas visuales y, por otro, en el diario de la docente investigadora, del que hablaremos a continuación.

### **3.4.2 Diario de la docente investigadora**

Coincidimos con Barba *et al.* (2014b) al reconocer el diario como “[...] un instrumento clave en la unión de la reflexión y de la acción, o de la teoría y la práctica” (p.57). Asimismo, en términos de investigación educativa se reconoce ampliamente su utilidad como instrumento de investigación (Barba *et al.*, 2014b; Latorre, 2003; Zabalza, 2004; Porlán y Martín, 1991).

Es importante subrayar que el valor del diario reside en considerarlo un instrumento en el que los docentes dejan registradas sus impresiones sobre lo sucedido en el desarrollo de sus clases (Zabalza, 2004). Permite concebir hipótesis sobre lo acontecido en las mismas, promoviendo así el desarrollo de una reflexión en los procesos educativos (Gibbs, 2012; Latorre, 2003). En este sentido, coincidimos con Gibbs (2012) en que nos permite anotar nuestros logros, bloqueos o encrucijadas así como los sobresaltos o fascinaciones ante lo acontecido. Por tanto, estamos de acuerdo con Mediero (2012) en que no hemos de reconocerlo como una herramienta estrictamente descriptiva sino que hemos de valorar su utilidad para:

[...] 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. (p.50)

Sin embargo, el empleo del diario en investigaciones educativas ha recibido críticas ante su manejo como instrumento. En este sentido, los ataques suelen estar referidos a las invenciones que pudieran existir por parte del investigador (Zabalza, 2004). Frente a ello, nos posicionamos como férreos defensores de este instrumento en las



investigaciones educativas (Mediero, 2012, 2019) debido a las experiencias de éxito previas que hemos tenido en el aula gracias a su manejo.

Santos-Guerra (1990) sostiene que “El diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal” (p.111). Por tanto, una herramienta que nos ha acompañado durante todo el desarrollo de nuestra tesis doctoral y en el que hemos escrito de manera sistemática varias veces a la semana ante nuestro claro compromiso de reflexionar acerca de nuestra labor educativa (Barba, *et al.*, 2014b; Latorre, 2003; Zabalza, 2004).

No podemos establecer una pauta claramente definida en lo que respecta a la estructuración del mismo. Además, coincidimos con Barba *et al.* (2014b) al considerarlo como un instrumento “vivo y ecléctico”, haciendo referencia a las posibles modificaciones que puede sufrir en función de los intereses de la persona que escribe así como en relación al desarrollo de la investigación. Sin embargo, Latorre y González (1987) apuntaron una triple estructuración de diarios: (a) abierto, en el que el investigador tiene un amplio margen libertad a la hora de escribir; (b) semiestructurado, en el que el documento tiene algún tipo de formato; (c) estructurado, al poseer una serie de categorizaciones y una sistematización que, a priori, facilitaría la realidad observada. En el desarrollo de este estudio, hemos empleado un diario semiestructurado con el objetivo de facilitar la labor de la investigación. Hay que tener en cuenta que, el manejo de un diario semiestructurado nos ayudó tanto en el proceso de redacción como en el posterior análisis.

Cabe señalar que las anotaciones que hacíamos en el documento quedaban reflejadas de un modo rápido durante el desarrollo de la práctica para, una vez finalizada la misma, poder completar de un modo más fiel lo ocurrido en el aula una vez concluido el trabajo. Fundamentalmente aparecen contenidos del tema trabajado, del diseño de la parte práctica así como de lo sucedido en el aula. Además, el documento muestra las impresiones e interpretaciones de lo acaecido. (Véase Anexos). En este sentido, al comienzo de la investigación, seguíamos la estructura que aparece en la Tabla 3.3 en la que quedan recogidos los aspectos observados en la práctica. Finalizábamos con las dificultades y posibles soluciones que habíamos encontrado durante el desarrollo. Aunque esta era la estructura que en principio nos guiaba, no hemos de olvidar el carácter vivo y ecléctico que ya mencionamos, dado que hemos recogido información desde otras perspectivas, basadas en sentimientos, reflexiones, anécdotas o emociones.

**Tabla 3.3***Estructura inicial del diario de la docente*

| <b>Bloques temáticos surgidos del TFM que se analizaban en el Diario de la docente al inicio de la investigación</b>   | <b>Cuestiones a las que la docente daba respuesta en el Diario</b>  |
|--|---|
| <p><b><u>Docencia</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Satisfacción del profesor con las actividades realizadas</li> <li>2) Rol del profesor durante las clases</li> <li>3) Innovación educativa: sorpresa y transgresión en el aula y nueva organización del espacio</li> </ol>  |   |
| <p><b><u>Proceso de aprendizaje del alumnado</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Grado de satisfacción del alumnado Participación en las actividades</li> <li>2) Trabajo en grupo, colaboración entre los alumnos</li> <li>3) Conocimientos adquiridos, aprendizaje demostrados</li> <li>4) Creatividad y libre expresión</li> <li>5) Presencia de invitados en el aula</li> </ol> | <p><b>Explica dificultades que has podido encontrar.</b></p> <p>¿Cuál ha sido la más problemática?<br/>¿Ves alguna solución?</p> <p><b>INTERPRETACIÓN</b></p> |

*Fuente: Mediero (2012).*

Por último, es necesario destacar la carga emocional que aparece reflejada en el diario escrito de la docente (Hargreaves, 1998; Mesías-Lema y Sánchez-Paz, 2018) y, por tanto, la implicación y el sentir de la investigadora en un proceso personal de indagación. En definitiva, y desde nuestra perspectiva, la pasión por el proceso de trabajo en el trabajo elaborado.

Nuestro diario fue escrito y transcrito desde el comienzo de nuestra tesis doctoral. El documento presentaba una estructura que tienen su origen en nuestro TFM tal y como aparece en la Tabla 3.3. Sin embargo, es necesario reconocer la complejidad de este proceso otorgando importancia a la rigurosidad, comprensión y síntesis que garantice la calidad en el posterior análisis e interpretación (Fox y López-López, 1981; Morse 2005). Por tanto, con el tiempo hemos de reconocer la importancia de la construcción y generación inductiva de una nueva estructura que definía el carácter de nuestra tesis doctoral. En este sentido, en el apartado 3.5.1 estableceremos las categorías de análisis propias de nuestra tesis doctoral.

### **3.4.3 Diario del alumnado**

El manejo de diarios por parte de nuestros estudiantes supone un instrumento esencial para poder revisar su proceso de aprendizaje pero, además, se presenta como una herramienta que nos proporciona acceso a sus ideas y puntos de vista sobre sus concepciones ante un nuevo modelo didáctico (Porlán y Martín, 1994). El empleo de

estos documentos en ámbitos educativos nos permite recabar información importante en nuestra investigación (Latorre, 2003). Además, son numerosos los estudios en EA que avalan su uso (Agra-Pardiñas, 2012; Flores, 2012; Mesías-Lema y Sánchez-Paz, 2018; Sánchez, 2014).

No obstante, la nomenclatura empleada suele ser diversa en ámbitos artísticos y no se centra exclusivamente en denominarlo como diario del alumnado o de clase. En este sentido, podemos reconocer: (a) cuaderno de viaje (Agra-Pardiñas, 2012); (b) libro o cuaderno de artista (Agra-Pardiñas, 2012; Megías, 2012; Ortega-Alonso, 2018); (c) cuaderno del alumno (Flores, 2012; Sánchez, 2014); (d) cuaderno de bitácora (Acaso, 2014; Rey *et al.*, 2017). Sin embargo, uno de los términos más extendidos es el de portafolio (Acaso, 2014; Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 1997). Gardner (1994) propuso el empleo del portfolio como herramienta de evaluación que muestra especial interés por los procesos (Agirre, 2005; Hernández-Hernández, 1997) y por tanto, que nos muestra información sobre la evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido llega a denominarlo “procesofolio” (Gardner, 1995b). Sin embargo, optamos por denominarlo cuaderno de artista o diario de clase. Con este instrumento el alumnado nos mostraba su criterio en cuanto a diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser los espacios, los tiempos, los contenidos o los métodos (Porlán y De Alba, 2012).

De este modo, Ellsworth (2005) reconoce la importancia de “Leer a través” que define como “[...] leer a través ilumina el *proceso* de mi lectura y centra la atención en los intereses que yo llevo conmigo en la lectura y cómo estos intereses dan forma a los significados que construyo” (p.24). Por lo tanto, este instrumento no solo nos permite recabar información sino que, además, se trata de una herramienta perfecta de comunicación con el alumnado, conocedor esencial de nuestra propuesta metodológica.

Con el objetivo de facilitar el trabajo en este documento personal, hemos empleado diarios semiestructurados. Optamos por esta modalidad con la intención de facilitar un trabajo efectivo a los alumnos y a nuestra propia tarea como investigadores. En este sentido, valoramos la necesidad de incluir una serie de cuestiones a las que el alumnado tenía que dar respuesta y que mostramos en la Tabla 3.4.

**Tabla 3.4**

*Cuestiones manejadas en los primeros ciclos de I-A sobre las prácticas hechas en el aula a las que el alumnado daba respuesta en su diario*

| PREGUNTAS REALIZADAS POR EL ALUMNADO EN SU DIARIO |
|---|
| <b>Mi experiencia de hoy con _____ ha sido</b>    |
| <b>¿Crees que has aprendido algo?</b>             |
| <b>Planificación de mi trabajo ¿Cómo lo haré?</b> |
| <b>Evaluación de hoy, detonante</b>               |
| <b>Aportación libre</b>                           |

La sistematización para recoger la información proporcionada por nuestros alumnos nos facilitó la comprensión de los mismos. Asimismo, siempre tenían un espacio para la libre expresión en el que podían compartir sus inquietudes, intereses o cualquier otro tipo de información. Al igual que sucedía con el diario de la investigadora, el diario de los alumnos nació con una estructura que, posteriormente, fue evolucionando acorde al desarrollo de la investigación.

Hemos de destacar que, tras el manejo del diario de un modo sistemático, los alumnos se fueron sintiendo cada vez más seguros y cómodos con el manejo de esta herramienta. La realización de los mismos era en formato papel, un cuaderno pequeño en el que ellos tenían que reflejar y escribir sus opiniones cada vez que finalizábamos las sesiones de: (a) presentación de la práctica; (b) conclusión de la misma. Por tanto, por cada práctica, debían escribir al menos en dos ocasiones en sus diarios. Posteriormente, la docente-investigadora, los recogía y escribía en los mismos ofreciendo *feedback* (Brooks *et al.*, 2019; Hattie y Timperley *et al.*, 2007). De este modo, nos permitía profundizar en algún aspecto clave en el que, como investigadora, queríamos incidir permitiendo detectar y analizar las ideas del alumnado. Además, estos documentos eran transcritos para el posterior análisis en el mismo momento en el que se recogían, permitiéndonos, de este modo, realizar una reflexión en torno a las ideas que nos mostraban.

En relación con todo lo anterior, reconoceremos el criterio propio de los participantes en las prácticas, es decir, de los estudiantes. En este sentido, hemos de aceptar una mirada diferente a la nuestra como investigadores (Porlán y De Alba, 2012). Por tanto, se ponen en práctica algunos de los Derechos del Niño (ONU, 1989), especialmente los que están relacionados con su expresión: (a) 12.1 “[...] derecho a expresar su opinión [...]”; (b) 12.2 “[...] oportunidad de ser escuchado [...]”; y (c) 12.3 “[...] derecho

a la libertad de expresión [...] incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo [...] ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.

Como reconoce Agra-Pardiñas (2012), el punto de vista subjetivo y experiencial de los participantes:

[...] la reconstrucción de la experiencia –de la cual sabemos a través de relatos y narraciones- promueve la transformación y ampliación de ideas e intuiciones del alumnado acerca de la enseñanza, del arte, de la educación artística, del aprendizaje y de la vida de las aulas. (p.11)

Lo cual significa que el diario nos permite identificar posibles cuestiones y temas que pueden haber pasado inadvertidos en un principio (Agra-Pardiñas, 2012; Bruner, 2003).

Por otra parte, la investigación artístico-narrativa (Agra-Pardiñas, 2005), defiende otras formas de representación alternativas a la exclusividad del discurso verbal, por tanto, cercanos al lenguaje artístico (Agra-Pardiñas, 2012). En este sentido, siendo coherentes con el tipo de investigación que hemos desarrollado, el alumnado tenía la oportunidad de realizar y expresar cualquier tipo de proceso artístico que le permitiera reflexionar sobre la práctica en cuestión: dibujos, textos, collages, etc. Todo ello eran muestras que materializaban los pensamientos de los protagonistas de las prácticas.

De todo esto se puede deducir que el registro de las opiniones del alumnado ofrecía de manera casi semanal una reflexión y un análisis crítico que nos permitía seguir evolucionando y mejorando en torno a la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que estábamos desarrollando.

#### **3.4.4 Narrativas visuales**

De Miguel (2011) define las narrativas visuales como: “[...] mapeado de imágenes que presentan momentos congelados en la linealidad temporal durante la que acontecen para mostrar explícitamente las diferentes acciones llevadas a cabo” (p.360). Por tanto, estaríamos ante un nuevo lenguaje que va más allá de los tradicionales métodos cualitativos y cuantitativos en investigación, reconociendo a la fotografía como un elemento que documenta la investigación (Marín-Viadel, 2011b; McNiff *et al.*, 1996).

Es por ello que consideramos conveniente el empleo de un estudio narrativo relacionado con: “[...] los procesos artísticos. La narrativa, como el arte, responde a

una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y la narrativa es una forma de expresión artística” (Agra-Pardiñas, 2012, p.21). Por tanto, entendemos las imágenes como narrativas de representación alternativas (Eisner, 1997) al relato exclusivamente escrito.

El manejo de imágenes en las investigaciones no es algo ajeno al mundo de la investigación (Banks, 2010; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003). Sin embargo, lo que sí es novedoso es el valor que han adquirido en los últimos años en los estudios relacionados con ámbitos artísticos (Marín-Viadel, 2005, 2011ab; Roldán y Marín-Viadel, 2012; Roldán *et al.*, 2018). El desarrollo de las técnicas de investigación basadas en la imagen y en las artes, reconocen el manejo de imágenes más allá de ilustrar el texto o de mostrar los objetos artísticos logrados.

Estaríamos ante un enfoque artístico, debido al propio empleo de la imagen en el estudio, pero además ante una técnica de obtención de datos (Latorre, 2003). En este sentido Augustowsky (2007) admite que, gracias al manejo de imágenes en la investigación tendremos la “[...] posibilidad de volver una y otra vez y revisar lo visto, permite [...] analizar, interpretar, ampliar, repensar y restablecer un diálogo particular con la empiria” (p.173). Por tanto, el valor de los registros fotográficos nos ofrece la posibilidad de examinar la acción y reflexionar en torno a la misma. Además, brinda la posibilidad de poder advertir detalles que pudieron pasar inadvertidos en un primer momento al investigador durante el desarrollo del proceso (Mediero, 2012).

Marín-Viadel (2011a) reconoce que es “Una nueva forma de diseñar, hacer, y publicar investigaciones en educación” (p.225). Las imágenes, con el sentido narrativo que adquieren en nuestra investigación, tienen una importante presencia en el desarrollo de otros estudios relacionados con la EA (Abad, 2009; Capelo, 2017; De Miguel, 2011; Mediero, 2012; Megías, 2012; Mesías-Lema, 2012; Morales-Gómez, 2016). En esta línea, Capelo (2017) reconoce el carácter propio de las investigaciones artísticas y, por tanto, reconoce el valor de la imagen en estos estudios dado que: “Ya se están realizando muchas tesis defendidas internacionalmente con el propósito de que la imagen tenga el mismo valor que la palabra escrita [...]” (p. 50), puesto que, como la misma autora reconoce: “[...] ¿por qué no emplear los diferentes lenguajes, para interactuar con los demás, de una manera más enriquecedora, y crear un concepto firme y sólido que despierte todos nuestros sentidos para un mismo objetivo-camino?” (p. 50). Todo ello, unido a la utilidad que ya tuvimos la oportunidad de comprobar

gracias a su manejo en nuestro TFM, nos llevó a seguir confiando en la validez de las narrativas visuales para el desarrollo de la presente tesis doctoral.

No hemos de olvidar que estamos ante un estudio relacionado con ámbitos artísticos por lo que coincidimos con Marín-Viadel (2005) en admitir la necesaria relación entre el contenido y la forma en que presentamos los resultados. En esta misma línea, Eisner (1997) reconoce las nuevas formas de representación en las investigaciones educativas, formas alternativas en la presentación de los datos alejadas de los ya tradicionales que nos ayuden a comprender la práctica educativa. No obstante, Eisner (1997) justifica tanto las ventajas como los peligros en estas formas alternativas de presentación. En este sentido, podemos destacar que la oposición ante estas nuevas formas de representación puede tener su origen en la ambigüedad del método, puesto que invita a la propia interpretación del mensaje, de los datos. Por lo tanto, coincidimos con Eisner (1995) cuando al referirse a este tipo de investigaciones afirma que usan nuevas formas de representación como puede ser la fotografía: “[...] *helps us to understand much of what is most important about schools. By its concern with particularity it can help us to recognize what individual teachers actually do when they teach*” (p. 5). (nos ayuda a entender mucho de lo que es más importante acerca de las escuelas. Por su preocupación con la particularidad puede ayudarnos a reconocer lo que los maestros realmente hacen cuando enseñan).

Es conveniente aclarar a qué nos referimos exactamente dado que en estudios como el de Molinet-Medina (2016) se reconocen hasta catorce instrumentos fotográficos. Por ello, consideramos nuestras imágenes como Series Fotográficas (véase Tabla 3.5) y, más específicamente, podemos definir las como Serie Secuencia (Marín-Viadel, 2012; Molinet-Medina, 2016; Roldán *et al.*, 2018) puesto que implementa el desarrollo de la práctica en nuestra aula permitiendo observar la evolución del proceso desde el inicio hasta su conclusión. Por tanto, suponen evidentes “[...] ventanas al mundo de la escuela” (Latorre, 2003, p.80). En este sentido Molinet-Medina (2016) precisa al referirse a la serie secuencia:

La coherencia de una serie secuencia viene dada por el propio proceso o acción que describe. El tema de interés para una serie secuencia son los cambios, transformaciones y etapas que tienen lugar a lo largo de un proceso hasta su resultado final y, por lo tanto [...] funciona como instrumento de documentación. [...] el investigador-fotógrafo tiene capacidad para destacar algunos aspectos y disimular otros, en función del interés que tengan para la investigación, y aportando su punto de vista subjetivo a la lectura del proceso. (p.78)

**Tabla 3.5***Tipos de serie fotográfica*

| <b>SERIE FOTOGRÁFICA</b>       |                            |
|--------------------------------|----------------------------|
| <b>MENOR</b>                   | a) SERIE MUESTRA           |
| <b>Cantidad de fotografías</b> | b) SERIE SECUENCIA         |
| <b>MAYOR</b>                   | c) SERIE DE SERIES MUESTRA |

*Fuente:* adaptado de Molinet-Medina (2016, p. 69).

Por tanto, como reconoce Mediero (2012):

[...] 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. (p.53)

Por ello, reconocemos el término expresado por Molinet-Medina (2016) en su estudio doctoral al hablar de “observación participante fotográfica”. Lo cual significa que, en ocasiones, se capturen imágenes de modo intencionado sobre algún aspecto acontecido (Spirn, 2014) o, en otras, de manera inconsciente o espontánea (Molinet-Medina, 2016). En este sentido, debido a nuestra experiencia previa en el manejo de imágenes en investigación (Mediero, 2012), reconocemos su valor testimonial al permitir examinar detalles que quizá pasaron desapercibidos durante el desarrollo de la práctica y a nuestra propia observación participante durante el proceso.

Para tal fin, estas imágenes, como instrumento de documentación, muestran el progreso y evolución del proceso. Por tanto, las narrativas visuales que se incluyen en los Anexos, deben leerse de izquierda a derecha, comenzando desde arriba.

El lenguaje fotográfico es muy cercano al alumnado protagonista en nuestras prácticas. Por ello, consideramos adecuado abordar la cuestión permitiendo a los participantes capturar imágenes del proceso de un modo libre en alguna ocasión durante el desarrollo de las prácticas. De este modo, nos proporcionaba su visión e intereses sobre el trabajo por medio del lenguaje fotográfico, con argumentos visuales:

La fotografía está presente en el mundo cotidiano del alumnado, con lo que les facilita la estimulación para opinar, reflexionar, construir pensamiento, y ofrecer un espacio educativo para enseñar y aprender, dirige la investigación al proceso de acción mediante un carácter procesual. (Capelo, 2017, p.66)



En este sentido, hemos de hablar de “Foto Voz” (Abad, 2009) dado que hemos otorgado el valor de reflejar con la cámara sus intereses en lo que se refiere a la práctica sin necesidad de emplear la expresión verbal. La “Foto Voz” o “*Photovoice*” es reconocida dentro del ámbito ABR como un instrumento aceptado (Jarldorn, 2019). Dos de los principales objetivos de la “Foto Voz” serían: (a) facilitar el diálogo crítico con los participantes; (b) capacitar a los partícipes a reflejar sus propios intereses (Banks, 2010; Wang, 2006; Wang y Burris, 1997). Por ello, la consideramos útil en nuestro estudio.

Por tanto, el empleo de imágenes supone una metodología basada en las artes visuales y determina el componente artístico así como científico de nuestra tesis doctoral (Marín-Viadel, 2005; Roldán y Marín-Viadel, 2012). Así pues, dada la relevancia que adquiere la dimensión visual, hemos optado por emplear las artes visuales como medio para realizar la investigación en un ámbito educativo (Roldán y Marín Viadel, 2012; Roldán *et al.*, 2018).

#### **3.4.5 Grabaciones de audio**

Las grabaciones de audio nos ofrecen un registro sonoro brindando la oportunidad de recoger una ingente cantidad de datos. En este sentido, tal y como reconoce Latorre (2003), nos permiten conservar la producción verbal original. De esto podemos deducir que se trata de la opción idónea para recoger las conversaciones desarrolladas en los debates del Grupo de Trabajo de Plástica en el contexto de este estudio.

Para nosotros era clave poder recoger la voz de nuestros compañeros del centro. A consecuencia de ello, para registrar y recuperar los datos verbales empleamos una grabadora con la que registrábamos todo el desarrollo de la reunión. Por ello, empleamos una Grabadora digital de audio Marca ZOOM modelo H4 dado que las posibilidades que nos ofrecía eran adecuadas a las características de las reuniones. Al inicio de cada reunión, se solicitaba el consentimiento oral de los asistentes.

Con el fin de poder analizar los registros obtenidos, en un primer momento sería necesario realizar la transcripción de las mismas (Gibbs, 2012; Latorre, 2003). Ese proceso fue realizado por la propia investigadora puesto que nos permitía escuchar la voz del compañero interviniente así como nos facilitaba entender el significado de sus palabras en función del contexto (Gibbs, 2012). En todo ese proceso hemos de tener presente que hemos realizado la transcripción de aquellos fragmentos que hemos considerado útiles para este estudio. Por tanto, como investigadores hemos decidido qué parte transcribir de las grabaciones, resolviendo qué era interesante para la tesis

doctoral que presentamos (Gibbs, 2012), sin necesidad de transcribir todas las reuniones al completo. De modo que las partes que no vamos a analizar o emplear en este estudio no están transcritas.

### 3.4.6 Cuestionarios

El cuestionario consiste en una serie de preguntas que, 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).

El empleo de esta técnica es reconocida como una de las herramientas esenciales manejadas por los investigadores cuantitativos pero, a su vez, puede prestar una importante información en las investigaciones cualitativas y, específicamente en los ciclos de la I-A (Kemmis y McTaggart, 1988; McKernan, 1999).

Si bien el cuestionario es una técnica aparentemente sencilla, autores como Blaxter *et al.* (2000) o Latorre (2003), reconocen la responsabilidad del investigador ante su manejo y uso en las investigaciones. En este sentido, el proceso se iniciaría en el diseño y la formulación de las propias preguntas para su posterior análisis. Sin embargo, la elaboración y construcción del cuestionario es una labor ardua en la que el investigador debe tener muy presente su propósito (Latorre, 2003).





En función de la modalidad de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, podemos clasificar varios tipos de preguntas según Latorre (2003): (a) abierta, (b) escalar, (c) clasificación y (d) categorizada. Por su parte, Blaxter, *et al.* (2000) reconocen hasta siete tipos de preguntas que pueden aparecer en los cuestionarios: categoría, cantidad o información, lista o elección múltiple, escala, clasificación, cuadrícula o tabla compleja y las que denomina de tipo final abierto. Sin embargo, tendremos como referencia el trabajo de Kemmis y McTaggart (1988), dado que reconocen respuestas de dos tipos: (a) abiertas y (b) cerradas, puesto que en los cuestionarios que hemos manejado hemos incluido esta doble tipología. Tal y como Kemmis y McTaggart (1988) señalan, el empleo de cuestiones abiertas en las que los estudiantes tienen que dar respuesta puede ocasionar que no haya contestación alguna. Además, también compartimos con los mismos autores, que puedan ser réplicas difíciles de analizar.

Tal y como hemos indicado, según los diferentes autores dispondríamos de una gran tipología de preguntas para ser formuladas en los cuestionarios, sin embargo, para la elaboración de los mismos hemos tenido presentes las recomendaciones de Latorre

(2003) dado que partíamos con un modelo previo manejado en el TFM que tuvimos la oportunidad de cuestionar y darle nueva forma en función de nuestra experiencia con aquel estudio y adaptarlo a esta investigación y que podemos ver reflejada en el Tabla 3.6.

**Tabla 3.6**

*Encuesta tipo referida a la primera práctica del 2º ciclo de I-A sobre Mainer López*

|  | <br>DESACUERDO<br>TOTAL | <br>EN<br>DESACUERDO | <br>BASTANTE DE<br>ACUERDO | <br>ACUERDO<br>TOTAL |
|--|--|---|---|---|
| 1. He disfrutado con la actividad que hemos hecho hoy en clase de Plástica   |  |   |   |   |
| ¿Por qué has contestado eso?   |  |   |   |   |
| 2. Me ha gustado el resultado del trabajo realizando la actividad de hoy   |  |   |   |   |
| 3. Me ha gustado la actividad porque me ha sorprendido ya que no me la esperaba así                                  |  |   |   |   |
| ¿Qué esperabas que fuéramos a hacer?   |  |   |   |   |
| 4. Me encanta observar el trabajo que hemos hecho: el mío y el de mis compañeros                                     |  |   |   |   |
| 5. No me gusta la presencia de “cosas extrañas” en clase: las gafas y las tizas.                                     |  |   |   |   |
| 6. Me gusta hacer estas acciones “diferentes” en la clase de Plástica  |  |   |   |   |
| 7. Me he sentido bien trabajando en grupo con mis compañeros   |  |   |   |   |
| 8. Me gustaría seguir trabajando de esta manera en las clases de Plástica porque es algo que no lo solía hacer antes |  |   |   |   |
| 9. Con esta actividad he podido expresar libremente lo que he querido  |  |   |   |   |
| 10. Prefiero trabajar en Plástica yo solo en vez de en grupos con otros compañeros                                   |  |   |   |   |

- 
- ¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?
  - ¿Y lo que menos?
  - ¿Cambiarías algo de lo que hemos hecho hoy en el aula?
  - ¿Qué te ha parecido trabajar con esta artista vasca? ¿La conocías? ¿Te gustaría ponerte en contacto con ella para contarle sobre nuestro trabajo?
- 

Una vez que hemos presentado los instrumentos empleados para la obtención de datos de nuestro estudio, a continuación pasaremos a explicitar la metodología manejada para el análisis de los datos.

### **3.5 Metodología para el análisis de datos**

Latorre y González (1987) afirman que “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). La finalidad es dotar de sentido a la información obtenida (Woods, 1987; Fernández-Pérez, 1988; Gibbs, 2012; Rodríguez-Gómez *et al.*, 1996). Obviamente, en este trabajo la organización y la interpretación de los datos es fundamental y, por tanto, en el proceso de análisis, ambos aspectos se desarrollan de manera conjunta.

Asimismo, cabe destacar las palabras de Stake (1998) al afirmar que “[...] en la búsqueda de significado hay mucho de arte y proceso intuitivo” (p.68). Por tanto, un transcurso complejo en el que la sensibilidad y rigor del investigador toma especial importancia.

El proceso de análisis implica establecer unas categorías con las que poder ordenar los datos. Este proceso pretende hacer inteligible los datos de la práctica. En este sentido, la metodología de análisis de nuestro estudio es múltiple debido a la diversidad de técnicas e instrumentos empleados. La obtención de datos por diversos cauces ocasionó la organización de los mismos por diversas vías.

Woods (1987) reconoce que “Dadas las complejidades implicadas, es improbable que un modelo completo, fuerte y original surja de un solo estudio” (p. 151). Sin embargo, hemos de reconocer que, en la presente tesis doctoral, hemos partido de la base de la conceptualización surgida en nuestro TFM (Mediero, 2012). Aquel primer estudio supuso el punto inicial a partir del que comenzar a establecer la categorización de esta investigación. No obstante, teniendo presentes las palabras de Woods (1987) que acabamos de citar, nuestro proceso de análisis evolucionó en el propio transcurso de

la investigación, siendo más general y descriptivo en los comienzos para acabar configurándose como más crítico, interpretativo y, encauzado y focalizado en las últimas fases (Morse y Field, 1996). En este sentido, reconocemos la importancia de haber realizado la transcripción de los diarios manejados desde el inicio. Además, junto a esas transcripciones incluimos imágenes que corroborasen los datos que se estaban reproduciendo.

### **3.5.1 Organización de los datos. Definición de las categorías**

Para poder proceder al análisis de los datos disponíamos de la transcripción de los diarios de la investigadora y del alumnado, además de tener las imágenes digitales. Por ello, comenzamos con el proceso de categorización y codificación de los datos. Consideramos adecuado el uso del programa Atlas-ti, un software de análisis que muestra un diseño apropiado para el trabajo con datos cualitativos y artísticos puesto que nos permite el trabajo con las imágenes. Por tanto, un soporte informático que nos ayudaba y facilitaba en la labor de codificación de los datos de los que disponíamos.

En el proceso de análisis, uno de los momentos más complejos fue el lograr establecer unas categorías concluyentes de análisis que fueran coherentes con el objetivo de nuestro estudio. En este sentido, tuvimos presentes las palabras de Stake (1998) dado que reconoce que las categorías de análisis pueden quedar establecidas con anterioridad o no. Por ello, nuestro punto de partida tenía como referente las categorías de análisis de nuestro TFM, a medida que se iba desarrollando nuestro estudio, ese esquema no era suficiente dado que necesitábamos una mirada más amplia en la que se tuvieran presentes las particularidades de nuestro trabajo. En este sentido, en la tarea de análisis emergieron nuevas categorías que lo implementaban. Una serie de categorías y subcategorías con las que buscábamos tener una visión global de nuestra propuesta y que pueden verse en la Tabla 3.7.

Para lograr alcanzar la concreción definitiva atravesamos una serie de fases hasta lograr definir las. En un primer momento partimos de los datos que teníamos en formato digital y las categorías brotaban de esa revisión. Por tanto, un proceso vivo en el que la definición de las categorías de análisis emergía. Sin embargo, en nuestro intento de establecer las categorías, éramos conscientes de que muchos aspectos esenciales en nuestro estudio estaban quedando excluidos. Por ello, en un segundo momento, una vez realizado el marco teórico de nuestro trabajo y habiendo realizado ya una exploración más exhaustiva de la revisión bibliográfica, esa primera categorización era exigua. A diferencia de lo que había ocurrido en nuestro TFM, en el que las categorías emergieron de los datos que teníamos y del trabajo de campo, en

nuestra tesis doctoral han surgido tras la revisión sistemática de la literatura. Por tanto, hemos generado un modelo propio a partir de otros estudios con categorías similares a las nuestras y, a partir de ahí, generamos nuestro propio esquema de análisis, ampliando la tabla de categorías inicial.

Para montar la nueva estructura de categorías tuvimos como referencia el trabajo de Macaya y Valero (2019) puesto que presenta el estudio de una experiencia basada en el arte comunitario en un contexto de educación formal. En ese trabajo se manejan una serie de categorías que tienen su origen en la realización de la creación: (a) desarrollo; (b) aprendizaje; (c) justificación; (d) valoración. Además, tuvimos muy presente el trabajo de Muñoz (2016), puesto que explora el trabajo con el arte contemporáneo en centros educativos y del que se establecen cinco categorías principales: (a) útil; (b) motivador; (c) participativo; (d) crítico; y (e) identidad adolescente.

Finalmente, la elección de las categorías teniendo en cuenta los referentes que acabamos de mencionar junto con los que ya establecimos en nuestro TFM quedaron establecidas según se muestra en la Tabla 3.7. Por tanto, empleamos una nueva codificación con una serie de subcategorías para dar respuesta a los objetivos que han guiado nuestra investigación.

**Tabla 3.7**

*Categorías y subcategorías para el análisis de datos de la tesis*

| CATEGORÍAS                                  | SUBCATEGORÍAS   |
|---|---|
| <b>PRÁCTICAS ARTÍSTICA<br/>COMUNITARIAS</b> | Trabajo con responsabilidad. Toma de decisiones               |
|   | Participación activa  |
|   | Expresión colectiva y personal                                |
|   | Vínculo   |
| <b>DOCENCIA</b>                             | Satisfacción  |
|   | Rol   |
|   | Innovación  |
|   | Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa |
| <b>ALUMNADO</b>                             | Comunidad educativa   |
|   | Aprendizaje   |
|   | Experiencia placentera  |
|   | Identidad adolescente crítica                                 |
|   | Conexión con el mundo exterior                                |

### 3.5.2 Codificación de los datos

Dado que la investigación se lleva a cabo en un centro de EP, se obtiene el consentimiento informado del alumnado (Flick, 2014), principalmente para la recogida de imágenes y su posterior empleo en el estudio, y se garantiza su anonimato. Además, lo importante era la información obtenida, por tanto, era innecesario reconocer su identidad.

En el desarrollo de este estudio, la investigadora era la docente que proponía una nueva metodología, por tanto, la identidad de la misma es conocida. Aun así, la Tabla 3.8 muestra cómo se ha codificado su diario.

**Tabla 3.8**

*Ejemplo de codificación del diario de la docente*

| DIARIO<br>DOCENTE | AÑO<br>ACADÉMICO | CÓDIGO<br>CREADO | Significado                                  |
|-------------------|------------------|------------------|--|
| DD                | 15/16            | DD15/16          | Diario de la docente curso académico 2015/16 |

Con el propósito de garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes, hemos seguido un sistema de codificación que puede verse en las Tablas 23 y 24 bajo la intención de proteger la identidad de los participantes en el estudio. En lo que respecta al alumnado, que mostramos en la Tabla 3.9, se comienza con el grupo y curso al que pertenece. Le sigue una A de alumno acompañado por el número que ocupaba en la lista de la docente.

**Tabla 3.9**

*Ejemplo de codificación del alumnado, de sus diarios y de sus encuestas*

| ALUMNO | CURSO Y AÑO | NÚMERO EN LA LISTA | CÓDIGO CREADO | Significado                                  |
|--------|-------------|--------------------|---------------|--|
| AL     | 5B, 17/18   | 6                  | AL65B17/18    | Alumno 6 de 5ºB del curso 2017/18            |
| DA     | 5B, 15/16   | 1                  | DA-AL15B15/16 | Diario del alumno 1 de 5ºB del curso 2015/16 |
| DA     | 6B, 16/17   | 3                  | DA-AL36B16/17 | Diario del alumno 3 de 6ºB del curso 2016/17 |
| E1     | C2          |                    | E1-C2         | Encuesta 1 del segundo ciclo                 |

Por último, mostraremos el proceso de codificación realizado en lo que se refiere a la comunidad educativa del centro. Para ello, hemos otorgado un número acompañado por un prefijo que hace referencia a su ocupación o relación con el centro educativo. De esta forma, a continuación mostramos como hemos realizado este proceso en la Tabla 3.10.

**Tabla 3.10**

*Ejemplo de codificación de los participantes*

| CÓDIGO | NÚMERO  | CÓDIGO CREADO | Significado   |
|--------|---|---------------|---|
| MAES   | 01 a XX para los docentes   | MAES6         | Maestro 6   |
| FAM    | 01 a XX para los familiares   | FAM8          | Familiar 8  |
| COM    | 01 a XX para la comunidad educativa                                       | COM3          | Miembro de la comunidad educativa 3                   |
| AAL    | 01 a XX para alumnado con los que trabajamos otros años o de otras clases | AAL2          | Alumno 2  |
| GT     | 160117 a XX   | GT-160117     | Grabación de la sesión del GT del 16 de enero de 2017 |

### 3.6 Contexto

Con el objetivo delimitar la contextualización de este estudio hemos de señalar con quiénes hemos puesto en práctica e implementado nuestro trabajo. Para ello, indicaremos el lugar en el que se ubica el centro educativo así como algunas de las características tanto del mismo como del entorno. Con esta intención tendremos como principal referencia los documentos de centro.

#### 3.6.1 El Municipio

El Municipio de El Espinar lo conforman varios núcleos urbanos entre los que se encuentran: (a) San Rafael, (b) La Estación de El Espinar, (c) Los Ángeles de San Rafael, (d) Gudillos, (e) Prados y (f) El Espinar. Siendo el último el que mayor densidad de población tiene y en el que se encuentra nuestro centro educativo. Vale la pena destacar la población que tenía el núcleo urbano de El Espinar con fecha 1 de diciembre de 2015, puesto que es el momento en el que iniciamos la investigación, con un total de 5.092 habitantes censados. En cambio, en el momento de concluir el proceso de redacción, los habitantes a fecha 1 de enero de 2020 en el censo de población eran de 5.077 habitantes.



Debido a la ubicación, existe una relación muy estrecha con la capital, Madrid, dado que es lugar de trabajo de muchos de los habitantes del Municipio. Además, el municipio tiene segundas residencias de ciudadanos de la Comunidad de Madrid.

En lo que respecta a las actividades económicas, hemos de subrayar la actividad industrial y las relacionadas con el sector servicios. Vale la pena enfatizar la fuente de riqueza que proviene del turismo de interior. En este sentido, es reconocido como punto importante debido a su ubicación. Asimismo, destaca por su Patrimonio natural así como por algunos eventos deportivos internacionales como es el Open de Tenis de Castilla y León.

Su ubicación, confiere al Municipio una identidad muy personal. En este sentido, destacamos la estrecha vinculación con su Patrimonio natural y las costumbres enraizadas que tiene nuestro alumnado. Vale la pena reconocer que en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) del curso 2019/2020 queda recogido que: “Las tradiciones del pueblo se viven con gran intensidad y el colegio no puede ni debe ser ajeno a esto. Es fundamental que desde el colegio se ayude a fomentar esa idiosincrasia” (p.6).

### 3.6.2 El centro educativo

Nuestra investigación ha sido desarrollada en el CEIP Arcipreste de Hita de El Espinar (Segovia), centro dependiente de la junta de Castilla y León. Algunos de los rasgos distintivos del colegio son: (a) la ubicación geográfica, dado que está en un punto estratégico entre Segovia, Ávila y Madrid y en plena Sierra de Guadarrama; (b) la sección bilingüe, puesto que es un centro de referencia tanto en la provincia como en la Comunidad Autónoma; y (c) la cantidad de alumnos que hay en el centro. Alrededor de 700 cada curso escolar, algo que ocasiona que sea de línea tres y cuatro en algunos niveles educativos.

#### Figura 3.2

*Imagen del centro educativo*



Al estar constituido el Municipio por diferentes núcleos urbanos son varios los centros educativos que posee: San Rafael, La Estación de El Espinar y El Espinar. Así pues, el centro educativo en el que hemos desarrollado nuestra investigación se encuentra ubicado en El Espinar que, a su vez tiene dos centros escolares: uno para Infantil y otro para EP.

El colegio de primaria es de reciente construcción puesto que comenzó a impartir clases durante el curso escolar 2011/2012. Podemos considerarlo como un edificio grande con casi una veintena de aulas de gran tamaño así como espacios para desdoble, educación compensatoria, audición y lenguaje o pedagogía terapéutica. Además cuenta con espacios específicos como son el comedor, el gimnasio o el aula de música.

Según la información de que disponemos en el PEC, algunas de las líneas prioritarias de actuación del centro estarían relacionadas con: (a) formación en TIC. En este sentido, en la actualidad tiene el nivel 5 de competencia digital “CoDiCe TIC” y posee el reconocimiento como centro de excelencia en la integración de las TIC con validez hasta el 2021. Además, son numerosos los Proyectos de Innovación Educativa (PIE) que se han venido desarrollando el centro tales como el PIE Ingenia o el PIE Explora; (b) garantizar la inclusión del alumnado para lo que se ha desarrollado igualmente varios Grupos de Trabajo (GT) en los que hemos tenido la oportunidad de participar; (c) por último, destacaremos los proyectos europeos en los que ha participado el centro en los últimos años, fomentando así a que el alumnado se sienta ciudadano de la Unión Europea y contribuyendo al reconocimiento de la lengua franca para la comunicación. En este sentido, podemos destacar importantes proyectos desde el año 2016/2017 en los que se abordaron temas como la inclusión.

## **3.7 Programa de intervención práctica**

### **3.7.1 Configuración de la muestra**

El trabajo práctico de nuestro estudio se llevó a cabo durante los cursos académicos 2011/12, 2015/16, 2016/17 y 2017/18 con los grupos a los que impartíamos docencia de Plástica y que mostramos en la tabla 3.11. Con todos ellos se puso en práctica y se fue implementando la nueva propuesta metodológica. En la Tabla 3.11 se puede observar los años académicos así como el nivel y número de alumnado con el que se puso en práctica la propuesta.

**Tabla 3.11***Grupos con los que se puso práctica la investigación*

| <b>AÑO ACADÉMICO</b> | <b>CURSO</b>   | <b>NÚMERO DE ALUMNADO EN LA CLASE</b> |
|----------------------|----------------|---------------------------------------|
| <b>2011/2012</b>     | <b>6ªA EP</b>  | <b>26 (Tutora del grupo)</b>          |
| <b>2015/2016</b>     | <b>5ªB EP</b>  | 22                                    |
|                      | <b>6ºB EP</b>  | 23 (Tutora del grupo)                 |
| <b>2016/2017</b>     | <b>5ªB EP</b>  | 25 (Tutora del grupo)                 |
| <b>2017/2018</b>     | <b>6ªB EP:</b> | 21 (Tutora del grupo)                 |

Como muestra la Tabla 3.11, los destinatarios de nuestra investigación han estado en dos niveles educativos: 5º y 6º de EP. En este sentido vale la pena destacar que son los cursos en los que impartíamos docencia de Plástica. Además, hemos de señalar que el grupo de 5º durante el curso 2016/17 es el mismo que se corresponde con el 6º de 2017/18. Por tanto, trabajamos dos cursos seguidos con el mismo alumnado este tipo de prácticas.

### **3.7.2 Objetivos didácticos**

Además de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que aparecen recogidos en el marco legislativo de nuestra etapa educativa, consideramos necesario destacar una serie de objetivos específicos en la propuesta metodológica que diseñamos. Teniendo en consideración que el arte contemporáneo es el epicentro de este proyecto y, por tanto, la peculiaridad de nuestra propuesta metodológica, era necesario considerar una serie de objetivos más concretos que detallamos a continuación:

- Disminuir el distanciamiento del conocimiento del arte contemporáneo en los estudiantes de EP.
- Aumentar la motivación del alumnado hacia el trabajo con el arte contemporáneo como actividad artística e intelectual.
- Contribuir al desarrollo de las competencias que el arte contemporáneo promueve en los estudiantes.
- Ejercitar la capacidad crítica y la autonomía de los alumnos.
- Desarrollar del espíritu de innovación y creatividad en el alumnado.
- Promover el espíritu de equipo en el alumnado.

La articulación de los contenidos en las diversas prácticas que se desarrollaron en el aula siguió una serie de mecanismos de implementación similar con el objetivo de facilitar el desempeño de la tarea del docente. Como ya indicamos anteriormente, nuestra propuesta metodológica tiene unas peculiaridades propias que pasaremos a detallar a continuación.

### 3.7.3 Contenidos

Tal y como ya mencionamos en el capítulo de la Introducción, uno de los ejes esenciales de nuestra propuesta práctica en esta investigación está fundamentado en el trabajo con el **Arte contemporáneo** como contenido esencial. Dado que abarca unas manifestaciones artísticas muy heterogéneas, en cada práctica en particular se trabajaron unos contenidos específicos. Como consecuencia de ello, asumimos la gran amplitud y diversidad de propuestas de contenidos de nuestro trabajo tanto a nivel conceptual, como productivo dado que hemos empleado múltiples técnicas, soportes así como materiales. A continuación indicaremos algunos de los conceptos así como manifestaciones artísticas contemporáneas que hemos trabajado:

**Instalación artística:** Mesías-Lema (2019b) reconoce que se trata de una de las expresiones más actuales de ámbitos artísticos de la contemporaneidad que implica exponer un trabajo e involucra la transformación de un espacio: “El objetivo es generar una escenografía para que sea experimentada por el espectador [...]” (p.90). En nuestro caso, manejamos el término tanto a nivel de centro como de aula. Abad (2011) acepta que por medio de instalaciones artísticas en contextos educativos se:

[...] posibilita una situación lúdica de relación y aprendizaje mediante la transformación del espacio, la gestión y exploración de los objetos y la idea que se pretende expresar.  
[...] ofrece un espacio de posibilidades para crear una experiencia estética que invita a la participación, transformación e implicación de toda la comunidad educativa. (p.36-37)

**Performance:** esta propuesta implica la acción (Abad, 2009). De acuerdo a Mesías-Lema (2019b) por medio de las performances generamos “[...] una acción artística entre el cuerpo del artista, la interacción entre éste y el público que puede tomar un papel pasivo o activo, así como la importancia del espacio en donde esta se desarrolla” (p.86). En nuestro contexto, hemos manejado la performance tanto a nivel de aula, con el protagonismo del alumnado, como a nivel de centro, dadas las acciones que hemos realizado en numerosas ocasiones en nuestras prácticas.

**Land Art:** en un sentido amplio, el término es manejado para denominar a obras relacionadas con la naturaleza. Tal y como Mesías-Lema reconoce (2019b), podemos

encontrar dos modalidades: (a) intervenciones realizadas en la propia naturaleza, con elementos que forman parte de ella; (b) creaciones en la propia naturaleza con elementos ajenos a la misma. En nuestro caso, manejamos el concepto para hacer una instalación en el centro con elementos obtenidos de la naturaleza. Por tanto, hemos de reconocer una acomodación del término a nuestro contexto educativo (Mediero, 2018a).

**Arte Urbano:** también reconocido como arte callejero o “*street art*” en inglés, denomina al arte realizado en la calle y que puede manejar diversas técnicas. En este sentido, tal vez, el **grafiti** sea la más popular (Pérez-Santos, 2018). Bajo este concepto, implantamos en el aula diversas prácticas que se articulaban entorno al concepto de Arte Urbano (Mediero, 2018b).

**Arte efímero:** en la mayoría de las producciones realizadas destacábamos el carácter efímero de las mismas. A las obras de arte contemporáneo se les suele caracterizar con el atributo de arte efímero con el significado de obras percederas. En este sentido, destacamos el proceso frente al producto y, por tanto, la función percedera como atributo en las obras de la contemporaneidad (Mediero, 2012).

Consideramos necesario continuar remarcando la importancia de que el arte contemporáneo debería ser el más próximo al público actual y, por tanto, a nuestro alumnado. En este sentido, los contenidos trabajados en el aula tienen conexión con la realidad de nuestro alumnado, con la vida real. De modo que son próximos a su cotidianidad, teniendo relación con la **realidad de nuestros estudiantes**.

A continuación nos centraremos en presentar los artistas y colectivos con los que hemos trabajado en el aula los contenidos expuestos con anterioridad:

En lo relativo a los proyectos comunitarios a nivel de centro hemos trabajado: Angélica Dass y su proyecto “*Humanae*”; el trabajo del colectivo “*BOA MISTURA*” para el arte urbano; o Agustín Ibarrola para el Land Art. A nivel de aula con las artistas Maider López, Yayoi Kusama o con Oliver Herring. Asimismo, en diversas ocasiones trabajamos con algún proyecto, como es el caso de propuestas junto con el Museo Thyssen, que no se focalizaban en un artista en particular sino que se trabaja con el arte contemporáneo como manifestación artística de un modo global. Cuando detallamos cada una de las prácticas que desarrollamos, pormenorizaremos con mayor precisión el contenido específico abordado en cada una de ellas.

Llegados a este punto, y una vez que hemos expuesto los artistas así como los contenidos abordados, es importante subrayar que, a lo largo de los diversos ciclos de I-A, y dado que tuvimos la oportunidad de trabajar con diferentes grupos de alumnos, en más de un ciclo trabajamos los mismos contenidos con el objetivo de mejorar la metodología. En este sentido, no se abordaron los mismos contenidos con el mismo grupo, puesto que, al ser grupos diferentes teníamos la oportunidad de comprobar si los cambios introducidos en cada ciclo de I-A funcionaban.

#### **3.7.4 Metodología didáctica**

Coincidimos con Mesías-Lema (2019a) en que:

Ninguna propuesta educativa es la única. Ni siquiera la mejor. En la variedad de perspectivas y enfoques metodológicos reside la coherencia democrática acorde con la pluralidad artística. Este abanico de posibilidades responde a un modo de entender la Educación Artística hoy en día. (p.75)

Por tanto, nuestra propuesta metodológica está diseñada para nuestro contexto en particular. En el diseño de las prácticas hemos intentado generar una conexión con el arte más actual y son el fruto de la coherencia con nuestro modo de entender la EA contemporánea. En este sentido, a continuación examinaremos los ejes esenciales de nuestra propuesta educativa en Plástica.

##### **3.7.4.1 Diseño de las prácticas**

El modelo que desarrollamos para nuestras prácticas educativas fue fruto de trabajos prácticos previos en el aula de Plástica en nuestros años como docente, además del resultado de nuestro trabajo en el TFM. Asimismo, hemos de considerar nuestra participación, principalmente, en la EED (Escuela de Educación Disruptiva) de la fundación Telefónica durante el año 2016, de la que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el apartado de la Introducción, así como de nuestra colaboración con el Museo Thyssen en el proyecto Musaraña desde el año 2016/17 hasta la actualidad y que también señalamos en el mismo apartado.

Como ya hicimos referencia, en la EED tuvimos la oportunidad de descubrir y conocer, entre otros, a María Acaso y a Clara Megías, dos referentes en el trabajo con el arte contemporáneo. Ambas autoras son férreas defensoras de este tipo de trabajo en el aula tanto como contenido como metodología, es decir, valoran la necesidad de una estética contemporánea en el ámbito educativo (Acaso y Megías, 2017). Por tanto, es primordial reconocer la importancia de cambiar y transformar la arquitectura de los

tradicionales proyectos educativos que se emplean en el aula de Plástica puesto que tienen cabida nuevos lenguajes contemporáneos como podría ser la instalación artística o la *Performance*. Entendemos la necesidad de reconocer la importancia de diseñar: “[...] experiencias en las que la tiranía del objeto y la supremacía de la técnica queden definitivamente desplazadas hacia otro lugar” (Acaso y Megías, 2017, p.144). Coincidimos con Acaso y Megías (2017) en que: “La clave para que el aprendizaje sea significativo es que tanto la información como el proceso sean relevantes para el individuo y se repitan” (p.115). Así pues, en la arquitectura de nuestra propuesta metodológica, es decir, el diseño de cada una de las prácticas, hemos seguido un patrón similar con el siguiente esquema estructural:

- Empleo de Detonante
- Presentación docente
- Reflexión sobre la acción
- Actividad práctica del alumnado
- Puesta en común final, evaluación

Estos cinco elementos serían los ejes esenciales de nuestras prácticas. En este sentido, se emparentaría con la propuesta educativa del método MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) dado que tiene en cuenta tres modelos de EA: (a) el Currículum Posmoderno; (b) la Pedagogía de Arte Crítica; y (c) la Educación Artística basada en la Cultura Visual (Flores, 2012). Además, el recorrido de cada una de las propuestas educativas del MuPAI sería: (a) detonante; (b) fase de análisis; (c) fase de producción; (d) puesta en común (Andueza *et al.*, 2016; Flores, 2012; Megías, 2012).

Es importante subrayar y reconocer la importancia de cada uno de los pasos indicados en el recorrido de cada práctica. Por ello, a continuación pasaremos a detallar a qué nos estamos refiriendo con cada uno ellos.

### **DETONANTE**

Los detonantes como estímulos en el proceso de aprendizaje fueron fundamentales en el inicio de cada una de nuestras prácticas. Megías (2016) afirma que:

Un detonante consiste en comenzar el acto educativo con un recurso inesperado que tiene como función descolocar al estudiante para que ocasione un desequilibrio cognitivo. Se trata de iniciar la sesión de manera motivadora, despertando la curiosidad entendida esta como un mecanismo esencial para que se produzca el aprendizaje. (p. 18)

Por tanto, un recurso pedagógico (Acaso, 2009) que pretende lograr la atención del estudiante en lo que se refiere a la acción educativa justo al comienzo de la práctica. En este sentido, consigue generar emoción, motivación y expectativa del alumnado ante lo que pueda pasar en el aula dado que contribuye a aumentar la curiosidad de los participantes en la acción (Acaso, 2009; Acaso y Megías, 2017; Megías 2016). Como consecuencia de la curiosidad generada en los estudiantes, lograremos su atención, siendo este el paso previo a la emoción que les forjaría curiosidad por aprender y que, finalmente, les conduciría hacia al aprendizaje (Acaso y Megías, 2017).

El manejo de detonantes acorde a la definición que hemos proporcionado no es algo nuevo en la literatura artística académica puesto que son numerosas las investigaciones doctorales que emplean estos términos (Cebrián, 2016; Flores, 2012; Megías, 2012; Morales-Gómez, 2016; Sánchez, 2014).

Megías (2016) reconoce varias modalidades: (a) detonante objeto, se trata, como el propio nombre indica, de un objeto cotidiano que genera extrañeza si lo empleamos descontextualizado; (b) detonante performativo, es el que desarrolla una acción en los participantes en función de algún contenido a trabajar; (c) detonante organizador gráfico, con el que el alumnado tendría que cumplimentar algo; (d) detonantes dialógicos, con los que, por medio del juego, se busca interactuar con el resto de participantes.

En nuestra investigación hemos empleado, mayoritariamente, el detonante objeto. En el inicio de nuestras prácticas, ya desde el desarrollo de nuestro TFM, eran los estudiantes los que llegaban al aula con el objeto que solicitaba la docente. Sin embargo, el alumnado no conocía el motivo para llevarlo al aula. Por el contrario, durante el desarrollo de los procesos de I-A de nuestra tesis doctoral, fue la propia docente la que comenzó a llevar los detonantes al aula y los repartía a cada uno de los estudiantes a la puerta de la clase según los alumnos iban entrando al aula. Además, en la mayoría de las ocasiones era la docente la que llevaba puestos esos detonantes. En este sentido, un día podía tratarse de unas gafas rojas de pasta sin cristales (Acaso, 2013) tal y como se muestra en la Figura 3.3, con la intención de mostrarles que tenían que “mirar” desde otra perspectiva las clases de Plástica. En otras ocasiones, llevaba puesta una peluca roja puesta (Figura 3.3), haciendo referencia a la artista Yayoi Kusama puesto que siempre la usa en sus apariciones. Incluso, una mascarilla puesta cuando se iba a empezar a trabajar el grafiti. Es fundamental tener



presente que todos estos detonantes siempre estaban en relación y en consonancia con los contenidos que se iban a trabajar en el aula.

### Figura 3.3

*Imagen de las gafas y peluca roja empleadas como detonantes en el aula*



Como reconoce Acaso (2009), “El detonante crea perplejidad, engancha con la vida real del estudiante y genera una enorme expectativa y un comienzo motivador [...]” (p.221). Por tanto, son un claro indicador de que lo que sucederá en la clase de Plástica se alejará de una clase tradicional.

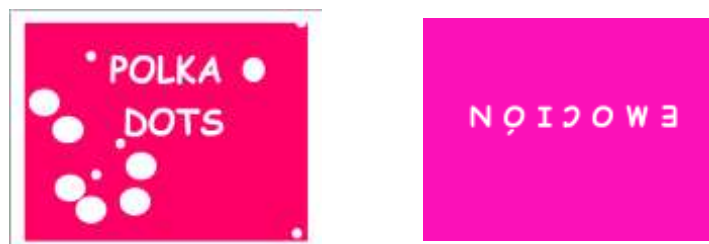
### PRESENTACIÓN DOCENTE

Una vez que se consigue generar la motivación en nuestro alumnado, el siguiente paso es la presentación de los contenidos. Es importante resaltar nuestra férrea oposición a las lecciones magistrales puesto que, en todo momento, los estudiantes podían hablar, es decir, la direccional era múltiple. Por tanto, no sería un monólogo, o una lección magistral por parte de la docente.

Los instrumentos para presentar el artista en cuestión a trabajar eran variados. En cualquier caso, la mayor parte de las veces empleamos presentaciones de *Power Point* que, normalmente, tenían algo impactante y original en la primera diapositiva contribuyendo así a seguir generando expectativa en los alumnos antes de que comenzara la clase (véase Figura 3.4).

### Figura 3.4

*Primera imagen de dos presentaciones de contenidos abordados en el aula*



Además, siempre que fue posible, incluíamos un vídeo de la docente en la instalación artística que se iba a trabajar (ver Anexo II-5: “Selección de vídeos modo “You Tuber” de la docente empleados en las clases de Plástica”). Este es el caso de BOA MISTURA en Segovia y en Ávila; en la exposición del artista en cuestión, así como en el caso del Matadero de Madrid en la instalación de Mainer López (Véase Figura 3.5); o con los propios artistas, como Rubén de BOA MISTURA que aparece en la Figura 3.7. Los vídeos eran grabados a modo de you tuber en los que nos dirigíamos directamente al alumnado y les mostrábamos y explicábamos el trabajo. En este sentido, empleábamos un lenguaje cercano a los intereses de nuestro alumnado, con unas técnicas con las que ellos están muy familiarizados y conectan con su realidad cotidiana e inmediata. Por tanto, el empleo de un soporte pedagógico basado en las nuevas tecnologías audiovisuales TIC estuvo presente en todo momento en cada una de nuestras prácticas (Saura, 2011).

### **Figura 3.5**

*Imagen del vídeo de la docente dirigiéndose al alumnado en la instalación “1645 TIZAS” de Mainer López*



*Nota:* Instalación en el Matadero de Madrid (del 19 de febrero al 13 de mayo, 2016).

### **REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN**

Hemos de resaltar que, finalizaba la presentación del trabajo de los artistas que se iban a trabajar con cada práctica, se invitaba al alumnado a que fueran ellos los que propusieran el trabajo que iban a realizar teniendo como fuente de inspiración al artista. Por tanto, eran ellos los que tenían que consensuar y decidir el trabajo que realizarían. En definitiva, la clave en la generación del proyecto práctico estaba en la participación y en el debate del alumnado. En ese sentido, la docente contribuía a que el proceso funcionara, siendo, de algún modo, la guía en ese proceso pero siempre dejando el protagonismo principal a los participantes. Una vez que se alcanzaba consenso sobre el trabajo a realizar por parte de los implicados, comenzaba el trabajo práctico.

Es importante subrayar que, en cada práctica, teníamos una serie de objetivos así como una idea acerca de lo que queríamos que hicieran los alumnos, principalmente en lo que se refiere a la técnica o al tipo de propuesta que deberían desarrollar. Sin embargo, siempre tenían que ser los participantes los que debían acordar su propuesta. En este sentido, hemos de destacar que siempre nos sorprendieron en sus propuestas y, habitualmente nos impresionaban gratamente en sus trabajos tal y como señalaremos más adelante.

### **ACTIVIDAD PRÁCTICA**

Vale la pena recordar que este tipo de trabajos se han realizado de forma grupal, es decir, la clase en su conjunto. El alumnado era el que decidía qué poner en práctica y tomaban las decisiones más importantes en cuanto a su trabajo. La función docente se centraba en estar pendiente de que todo se desarrolle con normalidad sin ningún tipo de incidencia. Igualmente es necesario reconocer la problemática que tuvo lugar en alguna ocasión dado que, ante alguna situación incierta, dudosa o problemática, la intervención docente fue fundamental con el fin de reorientar y guiar el trabajo nuevamente.

El proyecto realizado era una propuesta en cada práctica. Es decir, por cada artista o colectivo había una producción realizada de manera grupal. Por tanto, los participantes tenían la responsabilidad ante sus compañeros. La figura del docente les ofrecía *feedback* ante su trabajo (Brooks *et al.*, 2019; Hattie y Timperley., 2007).

### **PUESTA EN COMÚN FINAL**

Con la intención de obtener información acerca del desarrollo y del funcionamiento de la práctica, al final de la sesión inicial, es decir, de la presentación del trabajo práctico, había una evaluación global del tema trabajado, por tanto, de la práctica en sí. Sin embargo, los primeros ciclos de I-A, no estaban enfocados al proceso de evaluación y calificación del alumnado. Además, con el tiempo, este tipo de evaluaciones las realizamos en cada sesión, por tanto, también referida a su trabajo práctico, a su propuesta comunitaria y no solo en lo relativo a la presentación de la práctica, es decir, a la primera sesión de presentación.

Desde un principio, nuestra práctica docente debía ser evaluada por los participantes. De este modo, podríamos conocer sus impresiones y poder detectar las posibles dificultades o circunstancias que pudieran haber pasado desapercibidas. Nuestra intención era lograr rediseñar aquellos aspectos que no estaban cumpliendo los

objetivos deseados y poder continuar mejorando nuestra actividad docente en el camino de elaboración de una metodología propia.

El alumnado tenía que abordar procesos de reflexión a lo largo de toda la práctica, desde el inicio en la toma de decisiones en cuanto al trabajo a realizar, así como ser crítico y manifestar sus opiniones con respecto a la evaluación de la práctica. Por tanto, el alumnado ocupaba un papel protagonista y activo durante todo el desarrollo de la práctica.

De esta manera el alumnado comenzó a tener una mayor responsabilidad en los procesos de evaluación, siendo evaluación formativa y compartida para el docente en los primeros ciclos de I-A. Véase, como muestra, la Figura 3.6, un reflejo de la evaluación de los alumnos una vez finalizado el período de presentación de la práctica. Este tipo de evaluaciones, con el tiempo, eran realizadas al final de las sesiones, y no únicamente de la presentación o de la práctica en si, puesto que estas podían desarrollarse durante varias semanas. La Figura 3.6 muestra la evaluación de los participantes en cuanto a lo sucedido en el aula. Son un claro ejemplo de responsabilidad puesto que, si se daba la situación de una evaluación negativa, debían expresar el porqué de esa afirmación, generando así una evaluación dialógica entre docente y alumnado.

**Figura 3.6**

*Evaluación de la TASK Party.*



Es necesario resaltar que, en todos los trabajos que era posible, la clase intentaba contactar con los artistas que se habían abordado en la práctica. En este sentido, coincidimos con Huerta (2020) al reivindicar la importancia de hablar:

[...] en clase sobre arte y diseño contemporáneo para que el alumnado lo asuma como algo cercano a su realidad. Explicar el trabajo actual de diseñadores y artistas vivos permite conocer sus inquietudes. Es importante también que quienes crean

visiten nuestras aulas, lo cual incrementa el atractivo que tiene para el alumnado, al iniciar su contacto con el arte y el diseño a partir del contacto personal con profesionales que trabajan desde la creación artística. (p.4)

El objetivo era compartir el trabajo que había sido realizado. Este fue el caso del artista Oliver Herring, con el que contactamos por su web de Task Party (Véase Anexo II-2); o Mainer López, puesto que la escribimos por correo electrónico (Véase Anexo II-2); en el caso del colectivo BOA MISTURA, les transmitimos una serie de cuestiones en una presentación que tuvo lugar en Madrid CaxaForum. Mención especial merece la visita que además recibimos en el aula de Rubén, uno de los fundadores de este colectivo artístico y que mostramos en la Figura 3.7.

### Figura 3.7

*Visita de Rubén, fundador de BOA MISTURA al aula el 1 de junio de 2017*



#### 3.7.4.2 Prácticas artísticas

En lo referido a nuestras propuestas de acción es necesario que indiquemos que nos referimos a ellas como “prácticas”. En la literatura que podemos encontrar referida al trabado en el aula con la EA, los autores manejan diferente terminología. En este sentido, Acaso habla de “proyecto educativo” en vez de un término más extendido en el ámbito docente como podrían ser la unidad didáctica o la programación (Acaso *et al.*, 2011a, p.9). Según la propia autora, en el ámbito artístico sería más adecuado hablar de “proyecto” por el carácter más dinámico que posee el propio término. Acaso habla de proyecto y de acción de proyectar, para referirse a diseñar proyectos para poner en práctica, es decir con una duración que no debería ser muy prolongada en el tiempo (Acaso, 2009). Sin embargo, otros autores como Hernández-Hernández (2000b) maneja términos como “Proyecto de trabajo”. Por su parte, Muñoz (2016) emplea “dispositivos educativos” (2016) y los califica como “[...] mecanismos (teóricos y prácticos) que favorezcan el aprendizaje crítico en el aula [...] una estrategia

educativa, para implementar acciones educativas como agentes externos, en contextos educativos” (p.176). Por tanto, la definición ofrecida por Muñoz (2016) se acercaría a los términos en que empleamos nosotros: “prácticas”, para referirnos a la actividad tanto teórica como práctica que tiene lugar en nuestras clases de Plástica.

Hemos de tener presente que otros autores como Mesías-Lema (2019a) también hablan de “proyectos” en ámbitos de EA, por tanto, emplean un término más extendido en ámbitos educativos en la actualidad. No obstante, desde nuestra perspectiva hemos de indicar que coincidimos con Mesías-Lema cuando (2019a) valora que en los proyectos:

Se esperan trayectorias imaginativas, divergentes y autocríticas, pero [...] nunca se especifica lo que ha de aprenderse, sino que la clave reside en que el alumno inicie sus propios recorridos y encuentre una forma personal de traspasar su pensamiento y experiencias a un lenguaje artístico a través de la propuesta y divergencia de las acciones propuestas. (p.80)

En este sentido, más allá del debate terminológico empleado, las palabras de Mesías-Lema (2019a) adquieren pleno significado en nuestros proyectos poniendo énfasis en el proceso vivenciado y, de algún modo, en la incertidumbre ante los posibles resultados. Sin embargo, en nuestro planteamiento para dirigirnos a nuestra labor en el aula, hemos optado por emplear “prácticas”. De este modo señalamos tanto la actividad teórica como la práctica de nuestras propuestas. Cada una de nuestras “prácticas” sería lo que se identifica en ámbitos educativos con las tradicionales unidades didácticas. A continuación, se muestra en la Tabla 3.12 las actividades de aprendizajes realizadas con el alumnado en nuestras clases de Plástica.

**Tabla 3.12**

*Actividades de aprendizaje con el alumnado en la clase de Plástica*

| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b> |                              |                                    |  |
|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------------|--|
|                                   | <b>Curso 2011/12<br/>6ºA</b> | <b>Curso 2015/16<br/>5ºB y 6ºB</b> | <b>Curso 2016/17<br/>5ºB</b>   |
| <b>PRIMER TRIMESTRE</b>           |                              |                                    | Presentación: El arte o helarte<br>MAIDER LÓPEZ  |
|                                   |                              |                                    | BOA MISTURA: Equipo  |
|                                   |                              |                                    | Manualidades con el nombre<br>YAYOI KUSAMA   |
|                                   |                              |                                    | <b>BASURAMA: “Árbol de Navidad”</b>  |
|                                   |                              |                                    | Presentación: El arte o helarte<br>Taller cerámica<br>ARTE URBANO: “The End” en ventanas<br><b>LAND ART: instalación</b> |

|                   |                 |   |  |  |
|-------------------|-----------------|---|--|--|
| SEGUNDO TRIMESTRE |                 |   |  | AMADEO OLMOS                               |
|                   |                 | MAIDER LÓPEZ                                | ELOY MORALES   | Vista al Museo Thyssen: <i>performance</i> |
|                   |                 | YAYOI KUSAMA                                | <b>BOA MISTURA, arte urbano: “Archi te comería a versos”</b> | BIG VALISSE                                |
|                   |                 |   |  | <b>HUMANAE: instalación</b>                |
| TERCER TRIMESTRE  | Huellas         | Concurso dibujo ecológico                   |  |  |
|                   | Words           |   | Visita Melodye   |  |
|                   | Graffiti        | OLIVER HERRING: Task party (solo 5º)        | Arte urbano,   | <b>SIN CAUCE: instalación artística</b>    |
|                   | Chapas: Pop Art | Instalación artística: zapatillas (solo 6º) | SUSSO33: Body Art. Graffiti                                  |  |

*Nota:* Las actividades marcadas en negrita son propuestas de arte comunitario realizadas a nivel de centro

En la Tabla 3.12 se incluyen las actividades que forman parte de las prácticas de Plástica tanto a nivel de aula como de centro. Es importante señalar que muchos de los días de clase se emplearon en otras propuestas prescriptivas a nivel de centro que tienen que ver con el día de la PAZ, Carnavales, “Gabarreros en el cole” o con trabajos relacionados con la Biblioteca, entre otros.

No obstante, es necesario reconocer que las prácticas que hemos denominado “Dibujo ecológico”, “Manualidades con el nombre” o “Taller de cerámica” no siguen el diseño de nuestras propuestas tal y como ya hemos indicado pero, sin embargo sí que la incluimos en las prácticas realizadas. Esto se debe a que consideramos que debíamos incluirla en nuestro proceso de investigación para poder así observar las reacciones y el comportamiento en un tipo de trabajo con la Plástica de un modo más tradicional, más dirigido y de modo individual. Por tanto, cercano a los parámetros tradicionales de las clases de Plástica y próximo a los procesos manuales. En consecuencia, lejanos al diseño y método de trabajo empleado. Por consiguiente, nos permitía observar la reacción del alumnado y su respuesta comparativamente con respecto a nuestro método.

Una vez presentadas las prácticas realizadas en el marco de los ciclos de nuestra I-A, a continuación procederemos a explicar con mayor detalle el diseño en particular de cada una de ellas así como su implementación en el aula.

#### 3.7.4.2.1 Plan de las prácticas

A continuación presentaremos detalladamente las prácticas llevadas a cabo. Hemos de tener presente que para la elección de los contenidos, tratamos temáticas artísticas de la más estricta contemporaneidad. En este sentido dimos especial importancia a

que fueran propuestas a las que pudieran tener acceso nuestro alumnado en caso de así desearlo. No siempre fue posible, pero hubo numerosas prácticas en las que sí era viable si así lo deseaban.

Es importante subrayar un aspecto esencial en lo que se refiere a la temporalización de las prácticas. A lo largo de este plan de trabajo presentaremos los contenidos que abordamos y que, con el cambio de grupos de alumnado en los diversos cursos, se fueron modificando y mejorando en lo que respecta a la duración temporal de las mismas en función de las reflexiones y conclusiones obtenidas en cada ciclo de I-A. Esa es la razón por la que no reflejamos las sesiones. Así pues, es evidente que todo el proceso de recogida de datos coexistió un proceso de análisis. Por tanto, no existe una separación evidente entre el proceso de recogida de datos y el posterior análisis, sino que ambos coexistían durante todo el proceso y nos llevaba a ir tomando decisiones en nuestras propuestas (Gibbs, 2012).

De igual manera, aunque no aparezca reflejado en cada una de las Tablas de las propuestas de trabajo en el aula, todas ellas comparten un mismo atributo. Nos estamos refiriendo al hecho de fomentar e impulsar el debate crítico así como el intercambio de ideas, pensamientos, sugerencias y posibles propuestas entre nuestro alumnado. En este sentido, los estudiantes tenían que alcanzar consenso en lo que respecta a su propuesta de trabajo práctico. Por tanto, hemos de entenderlo como un objetivo general en todas las actividades de trabajo que planteamos.

**Tabla 3.13**

*Características del trabajo con Maider López*

| ARTISTA    | MAIDER LÓPEZ  |
|------------|---|
| DETONANTE  | Regalo envuelto en el aula: paquete de tizas.   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra de Maider López.</li> <li>- Conocer el concepto de instalación artística.</li> <li>- Diseñar una instalación en el aula teniendo como referente la obra de Maider López y realización de la misma.</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra de la artista Yayoi Kusama</li> <li>- Concepto: de instalación artística.</li> <li>- Concepto de Arte efímero.</li> </ul>   |



**Tabla 3.14***Características del trabajo con Yayoi Kusama*

| ARTISTA    | <b>YAYOI KUSAMA</b>   |
|------------|---|
| DETONANTE  | La docente lleva puesta una peluca roja como Yayoi Kusama.<br>Sobre cerrado con un punto en su interior para cada alumno.   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra de Yayoi Kusama.</li> <li>- Comprender el concepto de instalación artística.</li> <li>- Introducción al concepto de <i>performance</i>.</li> <li>- Diseñar una instalación en el aula teniendo como referente la obra de Kusama y realización de la misma.</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra de la artista Yayoi Kusama</li> <li>- Concepto: de instalación artística.</li> <li>- Concepto: de <i>performance</i>.</li> </ul>  |

**Tabla 3.15***Características del trabajo con Oliver Herring*

| ARTISTA    | <b>OLIVER HERRING</b>   |
|------------|---|
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer el trabajo de Oliver Herring.</li> <li>- Introducción al concepto de <i>TASK PARTY</i>.</li> <li>- Conocer el concepto de <i>performance</i>.</li> <li>- Realización en el aula de una Task Party.</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra de Oliver Herring.</li> <li>- Conceptos: <i>Task party</i> y <i>performance</i>.</li> </ul>   |

**Tabla 3.16***Características del trabajo con BOA MISTURA*

| COLECTIVO DE ARTISTAS | <b>BOA MISTURA</b>  |
|-----------------------|---|
| DETONANTE             | Sobre cerrado para cada alumno que en su interior tiene un pósito con una nota con frases del tipo: escribe la palabra que más te guste, la más bonita...             |
| OBJETIVOS             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra del colectivo BOA MISTURA.</li> </ul> |

|            |   |
|------------|---|
|            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y entender el concepto de arte urbano.</li> <li>- Comprender el concepto de anamorfosis en ámbitos artísticos.</li> <li>- Entender el concepto de instalación artística.</li> <li>- Diseñar una instalación en el aula teniendo como referente la obra del colectivo y realización de la misma.</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra del colectivo BOA MISTURA</li> <li>- Concepto: de instalación artística.</li> <li>- Concepto: de anamorfosis.</li> </ul>  |

**Tabla 3.17**

*Características del trabajo con Angélica Dass*

| ARTISTA    | <b>ANGÉLICA DASS</b>   |
|------------|--|
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra de Angélica Dass y su proyecto “Humanae”.</li> <li>- Trabajo del concepto de instalación artística.</li> <li>- Trabajo con la fotografía.</li> <li>- Diseñar una instalación en el centro educativo a nivel de centro, teniendo como referente el proyecto “Humanae”.</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra de Angélica Dass.</li> <li>- Proyecto “Humanae”.</li> <li>- Concepto: de instalación artística.</li> </ul>   |

**Tabla 3.18**

*Características del trabajo con Eloy Morales*

| ARTISTA   | <b>ELOY MORALES</b>  |
|-----------|--|
| DETONANTE | Sobre cerrado para cada alumno que en su interior tiene un trozo cuadrangular de papel metálico reflectante en el que pueden verse reflejados.   |
| OBJETIVOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra de pictórica de Eloy Morales.</li> <li>- Trabajo del concepto de pintura realista.</li> <li>- Trabajo con la fotografía</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |

---

|            |   |
|------------|---|
| CONTENIDOS | - Obra de Eloy Morales.<br>- Pintura hiperrealista contemporánea. |
|------------|---|

---

**Tabla 3.19***Características del trabajo con SUSO33*

| ARTISTA    | SUSO33  |
|------------|---|
| DETONANTE  | Una mascarilla quirúrgica para cada alumno que deben de llevar puesta al inicio de la presentación sin saber el motivo.   |
| OBJETIVOS  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra de Suso33.</li> <li>- Trabajo del concepto de grafiti.</li> <li>- Trabajo del concepto de Arte Corporal o <i>Body Art // Body Painting, Performance Art</i> y arte efímero.</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Descubrir y experimentar la posibilidad de hacer arte con el cuerpo como soporte artístico</li> <li>- Diseñar y realizar un grafiti teniendo como referente el trabajo de Suso33.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra del artista Suso33.</li> <li>- Conceptos: de grafiti, <i>Body Art</i>, arte efímero e instalación artística.</li> </ul>   |

**Tabla 3.20***Características del trabajo con BASURAMA*

| COLECTIVO DE ARTISTAS | BASURAMA   |
|-----------------------|--|
| OBJETIVOS             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer artistas que trabajan en la actualidad.</li> <li>- Descubrir y conocer la obra del colectivo Basurama.</li> <li>- Trabajo del concepto de instalación artística.</li> <li>- Trabajo con productos de desecho: basuras y productos de desecho.</li> <li>- Diseñar una instalación en el centro educativo a nivel de centro, teniendo como referente el proyecto de Basurama: "Navidad a pedales", realizado en 2015 en el Ayuntamiento de Madrid con cajas de cartón. (<a href="https://basurama.org/proyecto/arbol-basura-en-navidad-a-pedales/">https://basurama.org/proyecto/arbol-basura-en-navidad-a-pedales/</a>)</li> <li>- Descubrir la posibilidad de hacer arte con materiales y recursos no tradicionales.</li> <li>- Conocimiento de la cultura visual.</li> <li>- Entender y apreciar el arte contemporáneo.</li> </ul> |
| CONTENIDOS            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obra del colectivo Basurama.</li> <li>- Concepto: de instalación artística.</li> </ul>  |

### 3.7.4.2.2 Evaluación y calificación

En el desarrollo de una metodología original y propia aplicada en el aula, el papel que juegan la evaluación y la calificación no debe ser dejado de lado o relegado a un segundo plano. De este modo hemos perseguido poner en práctica y desarrollar una visión holística en la implementación de nuestra propuesta pedagógica, en la que no se dejen desterrados ninguno de los aspectos que afectan a la práctica educativa en el aula.

Por todo ello, en el proceso de conclusión de nuestros ciclos de Investigación-acción (I-A) nos concentramos exclusivamente en los aspectos referidos a la evaluación y calificación. No por ello significa que a lo largo de nuestra propuesta hubiéramos desatendido este aspecto pero, reconocemos que dirigimos una mayor atención desde el curso académico 2017/18 y en la parte final de nuestra investigación.

En la Tabla 3.21 presentamos de manera sintética los principales instrumentos que hemos manejado en lo que se refiere a los aspectos de evaluación y calificación en el aula.

Es importante destacar nuestra participación en el “Seminario permanente sobre evaluación formativa y compartida en educación” organizado dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID) “La evaluación formativa y compartida en la educación. Trasferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela” en el Campus María Zambrano de la UVa desde el curso 2017/18. En este sentido, hasta ese curso estábamos manejando la mayor parte de las veces una evaluación formativa basada en el carácter dialógico. A partir de nuestra participación en el PID, algo que ha sido continuado hasta la actualidad, pudimos implementar las herramientas tanto de evaluación como calificación que estábamos manejando hasta ese momento (Mediero, 2019), tal y como puede verse en las Tablas 3.21 y 3.22.

**Tabla 3.21**

*Herramientas de evaluación y calificación empleadas*

| Evaluación formativa      | Instrumentos de calificación | Criterios de calificación             |
|---------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| -Rúbricas de evaluación   | -Diálogos con los alumnos    | -Los detallados en la escala graduada |
| -Diarios de los alumnos   | -Escala graduada             |                                       |
| -Diálogos con los alumnos |                              |                                       |

Tabla 3.22

*Escala descriptiva o Rúbrica de evaluación que se adapta a cada práctica*

|  | Genio   | Artista  | Aprendiz  | Ejecutor  |
|--|---|--|---|---|
| CREATIVIDAD ORIGINALIDAD                   | El trabajo muestra gran atención en la realización. Todos los elementos reflejan alto grado de personalización/originalidad.<br><br>La creación muestra riesgos y alternativas a las ideas del profesor/artista/compañeros. Es un trabajo del alumno. | El trabajo muestra algún rasgo de personalización/originalidad.<br><br>Algún elemento de la creación no muestra especial cuidado.              | Hay un elemento que personaliza en el trabajo. La idea no es creativa, es típica de lo que puede esperarse.<br><br>No hay cuidado en la realización. La obra es más bien una copia del profesor/artista/compañero | El trabajo no muestra la personalización de ningún elemento.<br><br>Es una copia del profesor/artista/compañeros.                       |
| EXPRESIÓN ARTÍSTICA. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA | Puede definir los términos trabajados explicándolo con claridad. Realiza valoraciones personales estableciendo diferencias.<br><br>Comprende el origen y evolución de lo trabajado.   | Define más de un término tratado. Maneja no muy seguro en qué consisten.<br><br>La valoración personal no está totalmente justificada.         | Define el término principal manifestando escuetamente en qué consiste y en qué se diferencia de otros.<br><br>Le cuesta hacer manifestaciones personales.   | Tiene dificultad en definir el término y le cuesta describirlo.<br><br>No hace valoraciones personales.                                 |
| PARTICIPACIÓN TRABAJO EN GRUPO             | Ayuda a mantener el grupo concentrado en las actividades y sus aportaciones son significativas.<br><br>Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.  | Participa en las actividades y contribuye con alguna sugerencia.<br><br>No causa problemas en el grupo.  | A veces participa.<br><br>No distrae al grupo pero en ocasiones no es un buen miembro del mismo.  | No participa en el trabajo y distrae a los compañeros. No es buen miembro del grupo y no apoya el esfuerzo de su grupo.                 |
| AUTOEVALUACIÓN                             | Usa criterios variados para valorar su trabajo: expresión, ideas, creatividad...<br><br>Nombra estrategias que ha usado y analiza críticamente su creación usando términos apropiados.  | Usa algún criterio para valorar su trabajo.<br><br>Nombra alguna estrategia usada y analiza básicamente su creación con terminología adecuada. | Trata de usar criterios estéticos para juzgar la obra realizada pero no lo hace adecuadamente.<br><br>No es capaz de realizar una valoración crítica de aunque lo intenta.  | Evalúa su trabajo como bueno/malo basándose en su gusto personal.<br><br>No establece relación con los conceptos trabajados en el aula. |
| ACTITUD MOTIVACIÓN                         | Absoluta implicación en el trabajo. Muestra gran interés por saber más. Usa los nuevos conocimientos en otras áreas. Comparte noticias relacionadas y hace comentarios espontáneos.   | Gran implicación en el trabajo. Actitud positiva e interés por saber más. Hace algún comentario sobre el tema en otro contexto.                | Muestra interés el trabajo pero no hay deseo por conocer más.<br><br>No realiza comentarios espontáneos sobre el tema.  | Exclusivamente realiza el trabajo propuesto sin mostrar ningún tipo de interés o deseo por el tema trabajado.                           |

*Fuente:* adaptado de Mediero (2019, p. 192)

Además, tuvimos la oportunidad de presentar las herramientas y nuestro sistema de evaluación y calificación en el “XII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Educación: Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas”, que tuvo lugar en Segovia en julio de 2019 y que fue publicado en un artículo (Mediero, 2019).

Por tanto, a lo largo de los diversos ciclos de I-A, una vez que el proceso metodológico ya estaba implementado, nos centramos en los últimos ciclos, principalmente en el curso 2017/18 en los procesos referidos a la evaluación y calificación.

Como ya comentamos en el Marco Teórico, uno de los principales desafíos a los que tuvimos que enfrentarnos fue en lo referido a los aspectos de la calificación. Sin embargo, la evaluación formativa que llegamos a implementar por medio de las herramientas indicadas en la Tabla 3.21, nos permitió establecer el salto a la calificación por medio de la Escala Graduada tal y como mostramos en la Tabla 3.22. En ese instrumento se asignan unos criterios establecidos para alcanzar cada una de las calificaciones. Además, hay una clara coherencia entre la Rúbrica (Tabla 3.22) y la Escala Graduada (Tabla 3.23). De este modo, pretendíamos facilitar el trabajo de los alumnos en lo que se refiere a los procesos de calificación.

Por último, es importante destacar que los estudiantes eran concedores de los sistemas de evaluación/calificación manejados desde el inicio de curso.

**Tabla 3.23**

*Escala graduada empleada en Plástica*

| EVALUACIÓN (1ª, 2ª o 3ª): _____ Nombre y apellidos: _____<br>Marca los puntos que con los que se identifican tu trabajo a lo largo de este trimestre de curso.  |
|---|
| <b>SOBRESALIENTE</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los trabajos presentados muestra gran atención en la realización. Reflejan alto grado de personalización y originalidad mostrando riesgos y ofreciendo alternativas a las muestras del profesor y/o artista.</li> <li>• Puede definir los términos trabajados explicándolo con claridad y manejándolos de un modo seguro.</li> <li>• Ayuda a mantener el grupo concentrado en las actividades y sus aportaciones son significativas. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo</li> <li>• Usa criterios variados para valorar su trabajo: expresión, ideas, creatividad nombrando estrategias que ha usado en su trabajo y analizando críticamente su creación con términos apropiados.</li> <li>• Absoluta implicación en el trabajo.</li> <li>• Actitud positiva hacia el tema. Muestra gran interés y deseo por saber más.</li> <li>• Usa los nuevos conocimientos relacionándolos en otras áreas. Comparte en el aula noticias del tema. Hace comentarios espontáneos en otros contextos relacionados con el área.</li> </ul> |
| <b>NOTABLE</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo muestra algún rasgo de personalización, originalidad y creatividad pero algún elemento de la creación no muestra especial cuidado.</li> <li>• Puede definir más de un término trabajado. Maneja de un modo no muy seguro en qué consiste y realiza una valoración escueta. La valoración personal no está totalmente justificada.</li> <li>• Participa en las actividades contribuyendo con alguna sugerencia. No causa problemas en el grupo.</li> <li>• Usa algún criterio para valorar su trabajo: expresión, ideas, creatividad, etc. Nombra alguna estrategia que ha usado en su trabajo y analiza básicamente su creación usando terminología apropiada</li> <li>• Gran implicación en el trabajo.</li> <li>• Actitud positiva hacia el tema. Muestra gran interés</li> <li>• En alguna ocasión esporádica realiza algún comentario espontáneo sobre el tema en otros contextos.</li> </ul>   |
| <b>BIEN</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un elemento que personaliza en el trabajo pero la idea no es creativa, es típica de lo que se puede esperar. La creación no denota un especial cuidado en su realización. La obra es más bien una copia de sus compañeros, del artista o del profesor.</li> <li>• Puede nombrar pero costosamente define el término principal. Manifiesta escuetamente en qué consiste.</li> <li>• Le cuesta hacer manifestaciones personales en el trabajo en grupo aunque a veces participa más activamente.</li> </ul>  |

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• No distrae al grupo pero en ocasiones no es un buen miembro del mismo.</li> <li>• No es capaz de realizar una valoración crítica de su trabajo aunque lo intenta.</li> <li>• Muestra interés e implicación en el trabajo.</li> <li>• No muestra interés o deseo por conocer más del tema.</li> <li>• No realiza comentarios espontáneos sobre el tema en otros contextos.</li> </ul>   |
| <b>SUFICIENTE</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo no muestra personalización en ningún elemento. Es copia de los compañeros, del artista o de la idea del profesor.</li> <li>• Dificultad en definir los términos trabajados. Le cuesta justificar en qué se diferencian de otros.</li> <li>• No realiza ningún tipo de valoración personal.</li> <li>• No participa activamente en el trabajo y/o distrae a los compañeros.</li> <li>• No es buen miembro del grupo. Hay alguna actitud negativa que causa problemas en su grupo o en la clase.</li> <li>• Sus palabras no tienen ningún tipo de relación con los conceptos trabajados en el aula.</li> <li>• Exclusivamente realiza el trabajo propuesto sin mostrar ningún tipo de interés o deseo por el tema trabajado.</li> </ul> |
| <b>NO APRUEBA</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• No ha realizado//entregado todos los trabajos.</li> <li>• Evalúa su trabajo como bueno o malo basándose en su gusto personal.</li> <li>• No participa correctamente en el grupo y en muchas ocasiones muestra comentarios o actitudes que influyen negativamente en el trabajo de su grupo o del resto de la clase.</li> <li>• Raramente escucha, comparte o apoya el esfuerzo de su equipo.</li> </ul>  |

Fuente: adaptado de Mediero (2019, p. 193-194)

### 3.8 Procedimiento y cronología del proceso de investigación

A lo largo de ese apartado examinaremos la relación temporal en la que realizamos todo el proceso de investigación hasta la conclusión de la misma. Vale la pena repetir que nuestra tesis doctoral hemos de enmarcarla entre el período comprendido entre el año 2015, momento en el que nos matriculamos, hasta el momento de la entrega. En este sentido, la Tabla 3.24 muestra un resumen en el que analizamos esquemáticamente las fases que han comprendido la elaboración de nuestro trabajo.

**Tabla 3.24**

*Fases de la investigación*

| FASES DE LA INVESTIGACIÓN                                     |  |   |   |                          |                             |
|---|--|---|---|--------------------------|-----------------------------|
| 2011/12   | 2015/16  | 2016/17   | 2017/18   | 2018/19                  | 2019/20<br>2020/21          |
| <b>INICIO</b>   | <b>DISEÑO</b>  | <b>IMPLEMENTACIÓN</b>   | <b>IMPLEMENTACIÓN</b>   | <b>REVISIÓN DE DATOS</b> | <b>PROCESO DE REDACCIÓN</b> |
| <u>CICLO 1 I-A:</u><br>3º Trimestre<br><br>Desarrollo del TFM | <u>DISEÑO TEÓRICO</u><br>1º, 2º Trimestre<br><br><u>CICLO 2 I-A:</u><br>3º trimestre | <u>CICLO 3 I-A:</u><br>1º Trimestre<br><br><u>CICLO 4 I-A:</u><br>2º Trimestre<br><br><u>CICLO 5 I-A:</u><br>3º trimestre | <u>CICLO 6 I-A:</u><br>1º y 2º trimestre<br><br>Estancia Universidad Oporto durante el 3º trimestre |                          |                             |

Es importante subrayar que el estudio que supuso nuestro TFM (Mediero, 2012), constituyó el proceso inicial y, por tanto, el Ciclo 1 de I-A de esta tesis doctoral. Aquella primera investigación supuso la gestación de una nueva metodología en nuestras clases en las que se incluían contenidos relacionados exclusivamente con las

manifestaciones del arte contemporáneo así como un enfoque relacional y comunitario en todas las prácticas realizadas en el aula. Por tanto, aquel primer estudio supuso el germen que generó una primera transformación en la metodología empleada en nuestras clases de Plástica.

Siguiendo en el camino de aquel primer ciclo de I-A, a continuación en las Tablas 3.25, 3.26, 3.27 y 3.28 presentaremos el progreso y algunos de los logros alcanzados en cada uno de los ciclos de nuestro estudio así como el plan de difusión de nuestra investigación y que detallaremos más ampliamente en el proceso de análisis.

Es importante puntualizar que, cada ciclo de I-A coincidía temporalmente con los trimestres escolares. De este modo, en cada curso académico puede haber hasta tres ciclos de I-A. De ello se puede deducir que, en la finalización de cada ciclo de investigación teníamos la oportunidad de revisar los datos de los que disponíamos con el objetivo de introducir los cambios oportunos en el siguiente trimestre escolar.

**Tabla 3.25**

*Desarrollo de la investigación durante el curso 2015/16*

| <b>CURSO 2015/16</b>   |
|--|
| <b>ETAPA INICIAL. DISEÑO TEÓRICO INVESTIGACIÓN (1º, 2º trimestre: noviembre 2015 /abril 2016)</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar el tema de la investigación: describir los objetivos y preguntas del estudio.</li> <li>• Recoger información del tema objeto de estudio</li> <li>• Diseño de la investigación: enfoque teórico y metodológico.</li> <li>• Planteamiento del calendario de investigación.</li> <li>• Explorar y prepara el campo de acción.</li> </ul>  |
| <p><b>CICLO 2 I-A: Planificación, Acción, Observación, Reflexión (3º trimestre curso 2015/16). PUESTA EN MARCHA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzo con las prácticas en el aula y con la toma de datos.</li> <li>• Trabajo con artistas contemporáneos vivos bajo un enfoque de prácticas comunitarias y relacionales.</li> <li>• Los cuestionarios de evaluación manejados en el TFM se complementan con preguntas abiertas.</li> <li>• El alumnado continúa trayendo los detonantes al aula.</li> </ul> |
| <p><b>PLAN DE DIFUSIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Publicaciones:</b><br/>Mediero, A. (2016). La enseñanza del “pop art” en educación primaria. Una experiencia innovadora y transgresora. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, (82), 34-37.</li> </ul>   |

Una vez realizada la revisión del plan y obtenidas las oportunas conclusiones de ese primer ciclo, valoramos la posibilidad de plantear y de organizar un grupo de trabajo en el centro escolar relacionado con Plástica.



A continuación la Tabla 3.26 muestra los ciclos de investigación del curso académico 2016/17.

**Tabla 3.26**

*Ciclos de I-A curso 16/17*

| <b>CURSO 2016/17</b>  |
|---|
| <b>DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>  |
| <p><b>CICLO 3 I-A (1º trimestre): Planificación, Acción, Observación, Reflexión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detonantes: la docente.</li> <li>• Temporalidad y duración de las prácticas.</li> <li>• Evaluación de las prácticas: diario del alumno.</li> </ul> <p><b>CICLO 4 I-A (2º trimestre): Planificación, Acción, Observación, Reflexión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiar la escritura del diario de los alumnos.</li> <li>• Conseguir que algún artista venga al aula.</li> </ul> <p><b>CICLO 5 I-A (3º trimestre): Planificación, Acción, Observación, Reflexión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de evaluación mediante rúbricas.</li> </ul> <p>- <b>Coordinadora del GRUPO DE TRABAJO: “Innovación metodológica en Plástica”</b> en el centro escolar. Los objetivos son reflexionar sobre la metodología empleada en el área de Plástica, los contenidos trabajados así como la evaluación empleada. Fruto del GT nacen y se desarrollan <b>PROYECTOS DE ARTE COMUNITARIO</b> a nivel de centro.</p> <p>- <b>Participación y colaboración con el Proyecto Musaraña del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid.</b></p> |
| <p><b>PLAN DE DIFUSIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Publicaciones:</b></li> </ul> <p>Mediero, A. (2018b). <b>Arte urbano en el aula. 4º Congreso Internacional Arte, Ilustración y cultura visual en Educación Infantil y Primaria: Mediación crítica dentro y fuera de la escuela.</b> Celebrado en Donostia-San Sebastián, los días 29 de junio a 1 de julio de 2017. Centro Internacional de Cultura Contemporánea Tabakalera.</p>  |

**Tabla 3.27**

*Ciclo de I-A curso 17/18*

| <b>CURSO 2017/18</b>  |
|---|
| <p><b>CICLO 6 I-A: Planificación, Acción, Observación, Reflexión (1º y 2º trimestre).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conclusión del proceso de acción en los procesos de evaluación y calificación en el aula.</li> <li>- <b>PARTICIPACIÓN EN EL PID DE LA UVa.</b></li> </ul> <p>“SEMINARIO PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN”: “La evaluación formativa y compartida en la educación. Tránsito de conocimiento entre Universidad y Escuela”. Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano, 20h. Centrado en los procesos de evaluación y calificación en el aula: uso de rúbricas y de escalas graduadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Coordinadora del GRUPO DE TRABAJO: “Nuevos abordajes para trabajar el arte” en el centro escolar.</b> Por segundo año consecutivo continúe coordinando en mi centro educativo este grupo de trabajo en el que participan más de una docena de docente</li> <li>- <b>Participación y colaboración con el Proyecto Musaraña del Museo Thyssen Bornemisza de Madrid.</b></li> </ul> |

**3º TRIMESTRE**

- **ESTANCIA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN.** *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti* (desde el 09/04/2018 hasta el 09/07/2018).

**PLAN DE DIFUSIÓN**

- **Ponente**

- **Curso del CFIE (Centro de Formación e Innovación Educativa) de Ávila** “Técnicas y recursos para la Educación Plástica en las distintas etapas educativas. Fui la encargada de la **ponencia** “**Nuevas metodología y prácticas innovadoras en el aula de Plástica**”, 9 noviembre de 2017.
- **Proyecto de Innovación Educativa (PIE) “Innova\_acción uno por uno”** Centro Superior de Formación del profesorado de la Junta de Castilla y León, 25h. Relacionado con las nuevas metodologías, propuestas didáctica y de evaluación para abordar el trabajo con la EA.

- **Publicaciones:**

- **Presentando Comunicaciones:**

- **“Experiencias de arte comunitario en la escuela: una necesidad en la educación del futuro”.** Presentada en el II Seminário Internacional de Educação Artística. A Educação Artística na Escola do futuro. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Oporto, 12 abril 2018.
    - **“¿Cómo evaluar y califica en el área de Plástica?”** en el XI Congreso Nacional de Evaluación formativa y compartida. La evaluación educativa: entre la emoción y la razón. Córdoba 7 y 8 de septiembre de 2018. Universidad de Córdoba (Mediero, 2018c).

Centrándonos en lo referido a la estancia de investigación, tras valorar distintas opciones consideré que lo mejor era solicitar una estancia bajo la dirección de la Dra. Oliveira en Oporto. Mi objetivo y principal motivación para realizar esta estancia era la de conocer otras instituciones educativas en las que se imparten áreas relacionadas con la EA. En la *Escola* de Oporto tuve la oportunidad de poder conocer y aprender cómo funcionan otros centros educativos más allá de nuestras fronteras y, más concretamente, en Portugal, un país en el que se han venido realizando experiencias de gran interés en el ámbito de la EA. La Dra. Oliveira estaba realizando importantes estudios relacionados con el arte más contemporáneo (Oliveira, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b). Además, se encontraba haciendo trabajos con la Dra. Teresa Torres de Eça, educadora artística y Presidenta de la *Portuguese Visual Art Teachers Association APECV* (Asociación de Profesores de Expresión y Comunicación Visual) y Presidenta de la *International Society for Education Through Art* (InSEA) en el momento en el que realicé mi estancia. Por tanto, tuve la oportunidad de conocerla y de asistir con ella a varios congresos que se celebraron en aquel momento: (a) II Seminário Internacional de Educação Artística, (*Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, Oporto); (b) *Sens Arts week*, A Coruña; (c) CONGRESO INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA 30º ENCUENTRO DE LA APECV / 3º Congreso RIAEA (Rede Ibero-Americana de Educação Artística. Coimbra, (Portugal). De todo ello, se puede deducir que tuve un vínculo muy estrecho tanto con la Dra. Oliveira como con la Dra. Torres de Eça, algo que supuso un verdadero crecimiento profesional en el terreno profesional y artístico. De igual manera, en todos estos congresos nos dimos cuenta de que en la actualidad hay más docentes en diferentes

ámbitos educativos que se encuentran trabajando con el arte más contemporáneo desde una perspectiva comunitaria y relacional. Por tanto, nos reforzó la idea de nuestra propuesta de investigación dado que somos muchos los que nos encontramos trabajando bajo esta perspectiva con nuestro alumnado. Es obvio que, de cada uno de estos encuentros, obtuvimos una gran fuente de inspiración de cara a futuras propuestas prácticas en las clases de Plástica.

Mi estancia, además de permitirme optar a la mención internacional en mi doctorado, me permitió conocer de cerca una institución en el extranjero, algo que supuso una experiencia verdaderamente estimulante y fructífera para el desarrollo de esta tesis doctoral. En este sentido, la Dra. Oliveira trabaja en su aula en la misma línea en que nosotros lo hacemos en nuestras clases: trabajo con contenidos contemporáneos, nuevas metodologías y propuestas de acción bajo un enfoque comunitario. Esto es, en un ámbito de formación universitaria pudimos observar cómo se emplea un tipo de metodología acorde a nuestra propuesta de trabajo. Además, poseen una revista con publicaciones a nivel internacional: *Saber & Educar*. Revista indizada en DOAJ y con web propia: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar> en la que aparecen numerosos artículos y publicaciones que resultaron útiles para el marco de esta investigación. Asimismo, a raíz de mi participación en el Seminario Internacional en Oporto en la *Escola Paula Frassinetti*, fui invitada a realizar un artículo para una posterior publicación en esa revista. Tras la pertinente revisión por pares de ciego, mi artículo fue publicado con el título “Experiencias de arte comunitario en la escuela: una necesidad en la educación del futuro” (Mediero, 2018a), artículo en el comparto una serie de experiencias realizadas en mi centro educativo y que forman parte de esta investigación y que supusieron una verdadera simiente en la generación de la evolución y transformación de la EA en mi colegio.

En conclusión, la realización de una estancia de tres meses me permitió conocer el trabajo que estaban realizando grupos de investigación en otros países de Europa así como visionar cómo trabajan en centros escolares de EP el área de Plástica en consonancia con nuestra metodología de trabajo. En definitiva, tuve la oportunidad de conocer un entorno educativo con un perfil acorde a las líneas de investigación de este estudio. Además, la cercanía con la Dra. Oliveira fue sin lugar a dudas de gran ayuda dado que me hizo sentir cómplice en sus clases. Por todo, mi estancia en Oporto fue muy gratificante, permitiéndonos obtener un gran aprendizaje.

**Tabla 3.28***Ciclo de I-A curso 18/19*

| CURSO 2018/19   |
|---|
| <p><b><u>ETAPA FINAL</u></b></p> <p><b>REVISIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de los datos extraídos durante el estudio.</li> <li>• Inicio del proceso de descripción del proceso de investigación.</li> <li>• Inicio del proceso de redacción: descripción del proceso de investigación y extracción de conclusiones a partir de los datos.</li> </ul> <p><b><u>Participación en el PID DE LA UVA</u></b></p> <p>“SEMINARIO PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN”: “<b>La evaluación formativa y compartida en la educación. Transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano</b>”. Campus María Zambrano, 20h. Centrado en los procesos de evaluación y calificación en el aula: uso de rúbricas y de escalas graduadas</p> <p><b><u>Participación y colaboración con el Proyecto Musaraña, Museo Thyssen Bornemisza de Madrid.</u></b></p> <p><b><u>PIE “Innova acción uno por uno”.</u></b> Centro Superior de formación del profesorado de la Junta de Castilla y León, 50 h. Relacionado con nuevas propuestas metodológicas para abordar el trabajo en el aula de EA.</p> |
| <p><b><u>PLAN DE DIFUSIÓN</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b><u>Presentando Comunicaciones:</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-“<b>Escuelas y Museos</b>”. Organizado por el Proyecto de Centros Innovadores de la Red educativa DIM-EDU y el Museo de la Evolución Humana de Burgos, 29 mayo, 2019.</li> <li>-“<b>Evaluar y calificar en Plástica. Una experiencia de éxito en Educación Primaria</b>”. XII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Educación: Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas. Celebrado en Segovia, los días 1-3 de julio de 2019. Facultad de Educación de Segovia-FUNGE Universidad de Valladolid.</li> </ul> </li> </ul>   |

Finalmente, nos quedaría mencionar el desarrollo de nuestro trabajo durante el curso académico 2019/20 que estaría enmarcado en la etapa final de nuestro proceso de investigación. Por tanto, nos estamos refiriendo a la conclusión del proceso de redacción de la tesis doctoral presentando la descripción de nuestro proceso de investigación así como las conclusiones obtenidas a partir de los datos de los que disponíamos.

### **3.9 Cuestiones ético-metodológicas**

Es fundamental que la investigación tenga presentes una serie de cuestiones ético-metodológicas con el fin de garantizar la calidad del estudio realizado, por ello, abordaremos a continuación estos aspectos. Comenzaremos por las cuestiones metodológicas para pasar a centrarnos posteriormente en los indicadores que aluden al rigor y la calidad científica.

A lo largo de todo el desarrollo de nuestro estudio hemos cuidado los procesos éticos durante todo el proceso de nuestra investigación. Según Barba (2013), la ética se basaría en la toma de decisiones tanto a nivel personal como social. En este sentido, Blaxter, Hughes y Tight. (2000) plantean que como investigadores tenemos el deber ante nosotros y ante nuestros colegas así como con los participantes y los lectores de nuestro trabajo de “[...] actuar con responsabilidad durante el proceso de recolección, análisis y difusión de los datos” (p.199). Por ello coincidimos con Abad-Miguélez (2016) en que:

Esta responsabilidad supone evitar daños a las personas que participan en las investigaciones, velando por su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son de obligado cumplimiento tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato (p.103).

Por ello, en nuestro estudio hemos tenido presente un doble aspecto: el acceso, en el que se englobaría el consentimiento informado, y la confidencialidad, que abarca el anonimato.

**Acceso.** Al estar nuestro estudio situado en un entorno escolar de EP, el primer paso era realizar la oportuna negociación del acceso tanto con las autoridades del centro, tal y como se muestra en el Anexo I-5, como con los participantes (Flick, 2014; Gibbs, 2012). En este sentido, una vez que habíamos obtenido la oportuna aprobación por parte del equipo directivo, se informó tanto a los participantes como a sus familias dado que nos disponíamos a trabajar con alumnos menores de edad. En nuestro caso, durante la primera reunión grupal al inicio de cada curso escolar, se informaba a los familiares de la realización del estudio, teniendo así la oportunidad de compartir cualquier tipo de duda que tuvieran en este sentido. Además, se les informó por escrito (Véase Anexo I-4), solicitando su consentimiento informado para obtener imágenes durante el desarrollo de las clases de Plástica. Asimismo, en cada reunión que los familiares tenían con la docente de forma individual, así como en la reunión final grupal, tenían la oportunidad de preguntar cualquier tipo de cuestión acerca del estudio. Conviene precisar que, durante los cursos 2016/17 y 2017/18, nos encontrábamos trabajando con el mismo grupo-clase y, por tanto, eran conocedores y ya habían firmado las oportunas autorizaciones. Sin embargo, consideramos que debían firmar nuevamente ese documento en el que manifestábamos la continuidad del estudio durante el curso 2017/18. De este modo, los familiares firmaron los modelos que aparecen en el Anexo I-4 referido a los tres primeros años del estudio doctoral dado que fue el momento en el que realizábamos capturas de imágenes.

Vale la pena resaltar que los participantes, es decir, los estudiantes con los que realizábamos las prácticas, fueron conscientes en todo momento de la realización de la investigación. Todo esto es algo que valoramos favorablemente ya que les hicimos ser conscientes de la relevancia de sus aportaciones. En este sentido, de acuerdo a Gómez *et al.* (2006) los grupos con los que hemos trabajado tuvieron un papel protagonista como intérpretes de sus hechos tanto por los instrumentos empleados en la recogida de datos, como por el planteamiento dialógico con la docente que se establecía en el desarrollo de las prácticas, así como cuando los datos provenían de documentos individuales de reflexión.

**Confidencialidad y anonimato.** Una vez obtenidos los oportunos consentimientos de la participación en el estudio, tal y como expusimos anteriormente, hemos de tener presente que los datos personales son conocidos exclusivamente por la investigadora mostrándose de modo anónimo a la comunidad científica tras haber realizado la oportuna codificación.

Además de garantizar los criterios éticos en nuestro trabajo, de acuerdo a Salgado (2007) hemos de garantizar el rigor científico en nuestra investigación. En este sentido, los criterios más comúnmente aceptados en lo que se refiere a la evaluación de la calidad científica y al rigor metodológico serían la dependencia, la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2005; Salgado, 2007). Todos ellos los tuvimos presentes en el desarrollo de nuestra investigación. Por ello nos detendremos con mayor detalle en cada uno a continuación.

**Dependencia.** El término estaría relacionado con la fiabilidad. De acuerdo a Varela y Vives (2016) “Se refiere a ofrecer en el reporte información que permita comprender el método utilizado y su efectividad” (p.194). Sin embargo, hemos de reconocer algunos desequilibrios dado que, como Guba (1983) afirma, tienen su origen en el trabajo en contextos diversos así como en las particularidades en el trabajo por parte del propio investigador así como en los instrumentos empleados

Aportando **credibilidad** a nuestro estudio lograremos dotar de veracidad al mismo. En este sentido la triangulación de datos (Denzin, 1970; Guba, 1983; Stake, 1998) es fundamental en la investigación. Tal y como afirma Guba (1983) al referirse a la triangulación, reconoce la importancia de recopilar datos “[...] desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben [...]” (p.161).

La credibilidad de nuestra investigación tiene su origen en lo que Denzin (1970) denomina “triangulación múltiple” refiriéndose a una variedad de triangulaciones dado que hablaríamos de triangulación de (a) método, al manejar varias técnicas de investigación; (b) de datos, al haber obtenido información por diversas fuentes y en diversos momentos; (c) de investigadores y teorías, al compartir nuestros hallazgos con compañeros del ámbito educativo.

La **auditabilidad** puede identificarse con la llamada por otros autores **confirmabilidad** (Salgado, 2007). Este criterio hace referencia a la posibilidad de que otros investigadores en nuevos contextos alcancen resultados que se acerquen a los resultados del estudio original, por ello, estaría muy relacionado con el criterio que detallamos a continuación.

Finalmente, indicaremos cómo hemos logrado dotar de confirmabilidad a nuestra investigación. De acuerdo a Guba (1983) se alcanzaría por medio de: (a) la triangulación del modo que indicamos anteriormente; (b) reflexión en torno a nuestro trabajo. Se refiere a nuestro modo de entender la investigación y nuestro posicionamiento en la misma así como en los documentos que elaboramos, principalmente nuestro diario. De este modo revelamos nuestra reflexión a lo largo de la elaboración del estudio. Por tanto, relacionado con este último aspecto, cabría la posibilidad de revisar la confirmabilidad de las interpretaciones dado que vienen acompañadas por datos y material documental que muestran el lugar del se han extraído esas conclusiones. En este sentido Guba (1983) admite que “los datos existen en apoyo de cada interpretación, y que las interpretaciones se han hecho de forma consciente con los datos disponibles” (p. 162).

La **transferibilidad** hace referencia a la posibilidad de hacer extensible los resultados de una investigación a otros contextos (Guba y Lincoln 1981; Guba, 1983; Varela y Vives, 2016). Por ello, sería necesaria una descripción minuciosa con una revisión exhaustiva de los factores contextuales para que, de este modo pueda hacerse extensible a otros contextos posibles con el fin de que exista una mayor transferibilidad. Como afirman Calderón y Hernández-Hernández (2019) al referirse a investigaciones artísticas, la transferibilidad posibilita su utilidad “[...] más allá del proyecto específico de investigación tanto en lo referido al tema/problema como a los principios y decisiones metodológicas [...]” (p.14).

Con el objetivo de favorecer una mayor transferibilidad de nuestra propuesta a otros contextos posibles, hemos desarrollado y presentado con detalle el progreso

mostrando el contexto, los factores personales, los materiales, etc., para que sea posible aplicarlo en otros contextos educativos.

Una vez que hemos definido y establecido la metodología de nuestra tesis doctoral, pasaremos a abordar los aspectos relacionados con el análisis de los datos.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1. Introducción

En este capítulo, analizaremos los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de investigación, con el propósito dar respuesta a los objetivos de este estudio. Tal como ya hemos indicado en el capítulo de la Metodología, hemos desarrollado seis ciclos de I-A. Por ello, presentaremos el análisis de cada uno de manera independiente. Asimismo, en la Tabla 4.1 presentamos el sistema de categorías y subcategorías utilizado.

**Tabla 4.1**

*Categorías y subcategorías para el análisis de datos de la tesis*

| CATEGORÍAS                                       | SUBCATEGORÍAS   |
|--|---|
| <b>PRÁCTICAS<br/>ARTÍSTICAS<br/>COMUNITARIAS</b> | Participación activa  |
|  | Vínculo   |
| <b>DOCENCIA</b>                                  | Satisfacción  |
|  | Rol   |
|  | Innovación  |
|  | Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa |
|  | Comunidad educativa   |
| <b>ALUMNADO</b>                                  | Aprendizaje   |
|  | Experiencia placentera  |
|  | Identidad adolescente crítica                                 |

Es conveniente revisar las narrativas visuales que aparecen en los Anexos, a la vez que se realiza la lectura de este capítulo de resultados, para conocer el proceso de trabajo del aula. En este sentido nos permitirán corroborar y comprobar el análisis que presentamos. Por medio de las imágenes que aparecen en las narrativas se puede observar todo el proceso acaecido en el aula y, de este modo, comprobar una serie de categorías que, principalmente, serían las siguientes: en lo referido a la categoría de

“Prácticas artística comunitarias”: (a) “participación activa” y (b) “vínculo”. En cuanto a la categoría de “Docencia”: principalmente las imágenes aluden a la subcategoría “arte contemporáneo como contenido y como estrategia”. Hay que tener en cuenta que la figura del docente era la encargada de tomar las imágenes principalmente. Por ello, subcategorías como (a) “satisfacción” o (b) “rol”, tienen escasa importancia en las narrativas visuales, dado que apenas sale la figura del docente. En lo que respecta a la categoría de “Alumnado”: fundamentalmente la subcategoría (b) “experiencia placentera” puede observarse en las imágenes. Igualmente, el resto de subcategorías se pueden vincular para conocer y comprender de un modo completo las prácticas realizadas.

Por último, hay que tener en cuenta que en algunos ciclos de I-A hay mayor densidad de resultados en las diferentes subcategorías. Esto es debido al carácter emergente del estudio, así como al momento de la investigación en el que nos encontrábamos.

## **4.2 Ciclo 1 de Investigación-Acción (Curso 2011/12)**

El carácter experimental de la propuesta hizo que resaltase el componente innovador de la misma desde el Ciclo 1 de I-A, tanto para mí como docente como para el propio alumnado. Suponía una nueva forma de trabajar que iniciaba con el deseo de alejarme y emanciparme del tradicional binomio Plástica-Manualidades, algo de lo que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el capítulo del Marco Teórico.

En aquel primer momento era consciente de la necesidad de un cuestionamiento metodológico en las clases de Plástica. Esto supuso una reflexión que me condujo a un cambio personal, que conllevaba una mudanza educativa a todos los niveles. Por tanto, fui consciente de mi competencia para innovar en las clases. En este sentido, Mesías-Lema (2019b) reconoce en la figura de los docentes que: “Cuando la formación inicial y continua del profesorado supone la base para poder cambiar la enseñanza-aprendizaje de las artes, esta no puede estar relegada a modelos descontextualizados [...] reproduciendo prácticas erróneas [...]” (p.16). Por ello, nuestra capacidad crítica, de innovación y cambio supuso la simiente que generó nuestra propuesta con carácter experimental en aquel primer ciclo de I-A.

A continuación pasaremos a analizar la información extraída a través de las categorías de análisis de este ciclo.

## I. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS

Lograr reformular el trabajo en el aula cuestionando una labor más tradicional conlleva transformar no solo mi trabajo sino también el de los propios alumnos. Explorar una nueva tipología de propuestas me condujo a que los estudiantes asumieran un nuevo rol, con un mayor protagonismo, donde eran dueños de sus propias decisiones con respecto al trabajo a realizar.

Además, en este primer ciclo, y en función de las encuestas realizadas por el alumnado (ver Anexo I-3: Modelo de encuesta Ciclo 1 de I-A), pude valorar cómo se sintieron trabajando en grupo con la clase. Nos estamos refiriendo a los ítems: “Me he sentido bien trabajando en grupo con mis compañeros” y “Prefiero trabajar en Plástica yo solo en vez de en grupos con otros compañeros”. En la Tabla 4.2 se muestran los resultados a estas preguntas referidos a las propuestas del 1º ciclo de I-A, que demuestran que la mayoría de nuestro alumnado prefiere trabajar de manera grupal.

**Tabla 4.2**

*Respuestas de las encuestas a ítems sobre el trabajo en grupo en Plástica*

| ÍTEMES   | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Me he sentido bien trabajando en grupo con mis compañeros                      | 2                | 1             | 6                   | 88            |
| Prefiero trabajar en Plástica yo solo en vez de en grupos con otros compañeros | 92               | 3             | 1                   | 1             |

### a) Participación activa

Alejarse de un modelo tradicional y hegemónico puede tener repercusiones, mejores incluso que las planificadas en un primer momento. La participación activa del alumnado en experiencias de arte comunitario conlleva la toma de decisiones por su parte:

SE HAN IMPLICADO MUCHO EN LAS FRASES Y EN LA DECORACIÓN Y HAN TRABAJADO MUY BIEN, VIVENCIÁNDOLO MUCHO, SINTIÉNDOLO Y HACIÉNDOLO LO MEJOR POSIBLE<sup>1</sup> [...] algo tan sencillo, cómo les ha gustado, cómo lo han sentido y qué cosas más bonitas han escrito (DD11/12).

El trabajo con responsabilidad y la toma de decisiones y de iniciativa por parte del alumnado era necesario en el desarrollo de cada práctica. Además, un claro ejemplo

<sup>1</sup> Las anotaciones del diario que aparecen en mayúsculas otorgan más intensidad a las palabras expresadas en el documento. Por tanto, es habitual su aparición en el diario de la docente

de lo expuesto lo podemos encontrar en el momento que pedí a los estudiantes que evaluaran por escrito cada práctica realizada siendo capaces de justificar oralmente lo manifestado:

[...] les gustaba trabajar con los compañeros o ayudarme a mover el material o las cosas (DD11/12).

Han hecho en una cartulina “en una sola palabra” donde tenían que poner lo que le sugería la actividad (DD11/12).

Todo ello puede verse en el Anexo I-1 y más específicamente en la “Narrativa visual práctica huellas”. En las dos últimas filas de imágenes en las que se ve cómo lo escriben y lo que escriben, su evaluación de la práctica.

La responsabilidad de los participantes en este tipo de propuestas es evidente a la hora de tomar decisiones. Ellos eran los encargados de gestionar y ejecutar sus propuestas tal y como podemos observar en el Anexo I-1, en la “Narrativa visual práctica grafiti” en sus segunda y tercera fila de imágenes o en la “Narrativa visual práctica chapas” en la que se ve al alumnado hablando sobre su trabajo. Incluso, llegaron a asombrarnos en algunos momentos y el grupo fue manifestando una evolución:

[...] han tenido más libertad, han sido más creativos y se las han ingeniado bien, perfectamente diría yo [...] me ha sorprendido (DD11/12).

[...] han trabajado muy bien y no se “han pegado” por los sprays (algo que quizá esperaba) (DD11/12).

[...] se iban pasando los botes de unos a otros sin ningún problema ¡INCREÍBLE 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 (DD11/12).

Por tanto, a medida que se fueron desarrollando más propuestas queda de manifiesto una mejora en lo que respecta al trabajo grupal:

Han trabajado bien solos y ellos mismos han decidido qué hacer y cómo. Esto recuerdo que era lo más complicado en los primeros talleres que incluso me llegaba casi a desesperar. Siento que se adaptan rápido, pero han de tener situaciones de este tipo para que se adapten (DD11/12).

Por tanto, con el manejo de este tipo de prácticas artísticas en el aula, la cohesión social entre el grupo y en vínculo que se genera y se establece entre ellos va quedando de manifiesto. En este sentido, desde la primera hasta la última práctica se evidencia claramente un cambio que queda reflejado en mis diarios. Cada vez fueron

mostrando una mayor habilidad para el trabajo en grupo y, por tanto, con un aprendizaje social además de artístico al producirse un progreso en las propuestas comunitarias y en el trabajo grupal:

En comparación a cuando estuvimos con MACA que hasta cierto punto me desesperaban un poco por su comportamiento [...], si lo comparo con esta no tiene nada que ver. Han estado muy bien Y HAN MEJORADO NOTABLEMENTE, YA ES LA TERCERA SESIÓN QUE HACEN Y SE NOTA. Creo que es de las primeras, sino la primera vez que trabajan así en grupo colaborando entre toda la clase. [...] estoy notando muy significativamente el progreso en su comportamiento, en el trato con los compañeros, en sus ganas de hacer, en todo (DD11/12).

Ya se expresan y siento que de algún modo no les da miedo decir lo que les apetece sin que sientan que [...] es una barbaridad, [...] siento que se ven MÁS LIBRES, MÁS CREATIVOS, SIN CENSURAS y SIN MIEDO A EXPRESAR (DD11/12).

Se ha trabajado en grupo de la clase al completo y ha salido muy bien (DD11/12).

Trabajan mejor en grupo y colaboran entre ellos bastante bien, me gusta porque esto era impensable a principios de curso (DD11/12).

Desde los inicios sentí que recelaban ante el temor a expresarse libremente así como a tomar decisiones ante el trabajo que deseaban hacer:

[...] quieren expresar pero [...] están encorsetados y no pueden (DD11/12).

Esto puede observarse en el Anexo I-1, en la “Narrativa visual práctica Huellas” en la última imagen de la segunda fila, así como en la tercera y cuarta fila de imágenes. En ellas se percibe como el grupo estaba un tanto tímido o indeciso en lo que se refiere a su trabajo. En este sentido se intentó encontrar alguna posible solución ante esta situación al afirmar que:

[...] hay que trabajar más el trabajo en EQUIPO, el COLABORATIVO y la soltura de la creatividad, esa “atadura” que de algún modo tienen todos (DD11/12).

Se trataba de las primeras ocasiones en las que ellos tenían que decidir y consensuar qué hacer y cómo hacerlo con el resto de sus compañeros:

Creo que al darles libertad de expresión o creatividad, les ha costado mucho porque al decirles “Pintad la huella” los primeros solo marcaban el dedo, pero cuando ya les digo “lo que queráis”, “ligeramente” han pintado con un trozo más de la mano, luego uno la boca [...] otro el codo, el antebrazo, PERO LES DABA COMO MIEDO O APURO, les costaba soltarse (DD11/12).

Sin embargo, ese miedo o reticencia a expresarse ante el posible trabajo a realizar con el grupo se fue solucionando con el tiempo. Además, los estudiantes trataban cada

vez más de esforzarse ante su deseo por ser más creativos en las actividades realizadas:

SE HAN IMPLICADO MUCHO EN LAS FRASES Y EN LA DECORACIÓN Y HAN TRABAJADO MUY BIEN, VIVENCIÁNDOLO MUCHO, SINTIÉNDOLO Y HACIÉNDOLO LO MEJOR POSIBLE. Esta implicación, repito, no me la esperaba que fuese de un grado tan elevado [...] (DD11/12).

Toda la clase es como que han intentado “innovar” o ser más creativos para destacar por encima de sus compañeros o ser más originales que el otro... eso me ha gustado porque significaba que se “habían soltado” y YO EN NINGÚN MOMENTO LES DIJE QUÉ O CÓMO lo tenían que hacer (DD11/12).

b) Vínculo

Por medio de prácticas de arte comunitario en el aula generaremos un tipo de proyecto artístico en el que la creación final tendrá una autoría compartida, a la que se ha llegado tras todo un proceso dialógico entre el propio alumnado, y cuyo impacto se verá reflejado en la cohesión del grupo. Todo esto es un proceso lento que, en muchos momentos, requiere un gran trabajo y paciencia.

Sin embargo, en una clase con un escaso sentimiento de grupo, a medida que se fueron desarrollando las propuestas, se fue generando un sentimiento de pertenencia y de grupo que se pone de manifiesto tanto en el documento de la docente como las observaciones realizadas. En definitiva, brotó en el aula una clara cohesión grupal que era el reflejo de su entusiasmo ante su trabajo colectivo:

[...] poco a poco vamos consiguiendo que trabajen en grupo, que colaboren [...] (DD11/12).

Me ha sorprendido y me ha gustado mucho un hecho: al transportar la obra común [...] de la calle a clase, la mayoría lo han cogido y yo no he dicho nada de cómo [...] me han sorprendido: sin NINGÚN PROBLEMA Y LLEVÁNDOSE GENIAL LO HAN COGIDO SOBRE SUS CABEZAS Y TODO DE MODO CONJUNTO Y COLABORATIVO, DIVIRTIÉNDOSE PORQUE SE LES NOTABA, LO LLEVABAN CON UNA SONRISA. Quizá este hecho parezca insignificante pero [...] tiene mucho valor [...] porque 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 [...] (DD11/12).

Este momento que acabamos de reflejar en los diarios puede observarse en el Anexo I-1, en la “Narrativa visual práctica Grafiti” y más específicamente en la tercera foto de la quinta fila así como en la primera foto de la sexta fila.

Se ha puesto de manifiesto que este tipo de prácticas produce un fortalecimiento de las relaciones sociales. Una de las evidencias sobre las que se asienta esta afirmación son los datos extraídos de las entrevistas grupales. En ellas, cuando se les pregunta sobre qué les ha parecido el trabajo grupal que han realizado, ofrecen respuestas muy positivas como la siguiente:

Me ha parecido muy bien porque hemos trabajado en grupo y estamos más unidos este año (EG1-AL116A11/12).

De nuevo cuando se les pregunta específicamente si creen que este tipo de prácticas ha contribuido a que estén más unidos como grupo que el curso anterior, sus respuestas son afirmativas y responden con afirmaciones como:

[...] el año pasado nos llevábamos como el perro y el gato y este año pues nos llevamos todos bien (EG1-AL86A11/12).

Además, el carácter inclusivo de las mismas lo pudimos experimentar desde este primer ciclo de I-A:

[...] estas acciones contribuyen a esa buena relación, algo que siempre pensé y que a la vez sirven para la integración de los niños que [...] pueden sentir algún tipo de exclusión o mala integración [...] con las asignaturas de Lengua o Matemáticas, puesto que creo que se sienten más seguros en las clases de Plástica (DD11/12).

## II. DOCENCIA

Desde el comienzo fui consciente del momento de innovación y cambio que estábamos experimentando. Por ello, me sentía comprometida con el trabajo en la asignatura de Plástica y tenía el propósito de alcanzar una enseñanza de calidad. Era fundamental sentirme entusiasmada, cómoda y cada vez más convencida con las propuestas.

### a) Satisfacción

Ya desde el inicio de las actividades, queda de manifiesto mi agrado con afirmaciones que lo verifican desde los inicios. Por tanto, desde los comienzos la satisfacción docente se verifica en el propio diario:

Me apetece trabajar o seguir en este sentido: que disfruten, que innoven, creen, expresen. Hoy les ha costado pero es el primer día (DD11/12).

Hoy estoy más sorprendida que el primer día o que el día anterior. [...] creo que les ha ENCANTADO, es mi sensación y he de reconocer que de algún modo tenía miedo [...] porque sentía que era una acción muy SENCILLA que no implicaba mucha

acción-implicación y sin embargo se han implicado mucho en su tarea, algo que no me esperaba (DD11/12).

CON GANAS DE SEGUIR POR SU PARTE Y POR LA MÍA ¡¡MUY SORPRENDIDA POR TODO!! (DD11/12).

Por tanto, el deseo de continuar con las propuestas era algo que lo verifican mis documentos en numerosas ocasiones:

[...] están expectantes ante lo que pueda PASAR o PUEDAN hacer ellos mañana y eso me gusta a mí y creo que a ellos. [...] Tengo ganas (DD11/12).

Hemos de destacar que mi función en esta nueva etapa también evolucionó, pasando a ocupar un lugar en el que era la encargada de diseñar la clase para que ellos pasaran a protagonizarla. De ahí que mi función también experimentase un cambio, tal y como veremos a continuación.

#### b) Rol

Introducir cambios o transformaciones en el modo de trabajar supone un proceso que puede llevar emparejado una serie de resistencias por parte de nuestro alumnado. En este sentido, mi labor como docente era la de diseñar las propuestas. Una vez realizada la presentación, era el alumnado, en gran grupo, el que decidía qué hacer y cómo hacerlo.

Todo esto generó un tiempo de cambio, dado que mostré cierto temor ante lo que pudiera pasar con el trabajo como grupo-aula. Una de las mayores dificultades con las que me encontré desde los inicios fue el referido al trabajo como clase. En este sentido, en la primera propuesta queda de manifiesto en el diario la preocupación ante el desarrollo de la sesión llegando incluso a expresar la preocupación ante no saber cómo lograrlo:

Se ha trabajado de manera individual, en grupo pequeño y todos. Pero todos juntos se “desbordan”, cuesta controlarlos a todos porque se alteran. Considero que al final se han desbordado, como que no podía controlar bien al grupo (DD11/12).

No están acostumbrados a trabajar así, a ser creativos y creo que se puede mejorar, no sé cómo todavía (DD11/12).

No obstante, con el progreso de las diversas propuestas se va reflejando la mejoría en lo que respecta a la participación, colaboración y desarrollo de las actividades:

Creo que en general ha salido muy bien, pero poco a poco vamos consiguiendo que trabajen en grupo, que colaboren, que disfruten, que creen, que tengan libertad (DD11/12).



Tras estas primeras dificultades, lentamente se fueron acomodando a ese nuevo modo de enfrentarse a su trabajo. Mi labor y función era servirlos de guía en este proceso:

La que más me ha sorprendido y gustado [...] es cuando han tenido más libertad, han sido más creativos y se las han ingeniado bien [...] YO NO HE DICHO NADA PRACTICAMENTE, NADA EN NINGÚN MOMENTO, me ha sorprendido (DD 11/12).

Vale la pena reiterar mi intención de adaptar los contenidos y la metodología a un momento más actual. Innovar a todos los niveles, tanto en el contenido, como en la forma de trabajo en el aula:

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 (Mediero, 2012, p.12).

### c) Innovación

Desde la primera práctica mostré en el diario los pequeños cambios en lo que se refiere a la renovación metodológica. Pequeñas transformaciones ayudan a lograr una verdadera transformación en el tipo de trabajo realizado:

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” (DD11/12).

[...] cambiar o reformar el espacio de la clase ha funcionado y les ha intrigado [...] creo que ha contribuido a dar mayor significación a la actividad (DD11/12).

Algo tan aparentemente sencillo como modificar la distribución del aula ya favorecía el cambio educativo. Afortunadamente, los pequeños progresos ayudan a generar y alcanzarlo un cambio. Sin embargo, los cambios son lentos y pausados y, a la vez, generan cierta duda y recelo ante la posible respuesta en el aula ante un nuevo tipo de planteamiento pedagógico. En el diario, al hablar de la primera práctica queda de manifiesto que:

Estaba *so excited*<sup>2</sup>, casi más que nunca antes de hacer la actividad. El día previo, la mañana de antes de empezar y al empezar la nueva actividad. Creo que es porque era algo NUEVO para mí y [...] para el grupo y de algún modo no sé si era miedo o desconocer cómo podían expresarse ellos o hacerlo, cómo reaccionarían (DD11/12).

<sup>2</sup> Las expresiones en lengua inglesa reflejadas en el diario ponen de relieve las expresiones reflejadas. En este sentido es importante conocer que la docente investigadora es maestra de Inglés.

Todo es mejorable y nos quedan más pasos porque estamos empezando [...] necesito tiempo para habituar mi “nuevo modo de trabajo” porque creo que los alumnos me lo demandan de modo inconsciente en las entrevistas-encuestas que hacemos (DD11/12).

En el desarrollo de cada práctica se introducían innovaciones, como el hecho de tener que ir a clase con algún elemento que proponíamos al grupo, aunque ellos desconocieran el motivo. Siempre estaban relacionados con el tipo de práctica que se iba a hacer. En este sentido, en la última practica:

Hoy ya más que el otro día han traído camisetas y muchos la gorra [...] se meten cada vez más en el papel y que de algún modo sienten que esto de hacer cosas nuevas va en serio. Yo me he puesto una camiseta, mis deportivas y mi gorra rapera. De algún modo no les ha sorprendido porque ya lo ven como algo normal (DD11/12).

Todo ello, puede observarse en las imágenes que se muestran en el Anexo I-1, en la “Narrativa visual práctica Chapas” en las que se ve que la mayor parte de los estudiantes llevaron la gorra y la camiseta a clase, tal y como se les había solicitado.

Igualmente, además de la disposición del espacio o de los elementos que debían llevar al aula, también se incorporó la presencia de “invitados en el aula”, tal y como lo denominamos. Ese el caso de las tortugas de la primera práctica y que puede observarse en el Anexo I-1, en la “Narrativa visual práctica huellas” en las dos primeras filas de imágenes. En este sentido:

Pensaba que al entrar Maca y sus dos hijas a clase iba a haber más alboroto y no ha sido así, se lo han tomado bien y han estado muy atentos cuando ellas pintaban o rastreaban con agua (DD11/12).

O con la práctica de “*Words*” al intercambiar los trabajos con un grupo de señoras mayores que desconocían:

Serán artistas y colaborarán con otros “artistas” mayores. Será una colaboración donde la intriga la van a tener presente al no conocer a los mayores y al no saber qué puede pasar (DD11/12).

Es evidente que, desde los inicios, comenzaron a trabajarse contenidos contemporáneos y artistas que estuvieran en activo, aunque fuera de un modo pausado, dado que estábamos iniciándonos ante un nuevo tipo de propuestas con las que no estábamos familiarizados. En este sentido, fue durante la práctica de “Graffiti” cuando hablamos de intentar contactar con el artista “Suso33” aunque no se llegó a conseguir. Todo esto es corroborado por las afirmaciones del diario docente:

Intentaremos contactar con él por e-mail (DD11/12).

Además, los propios alumnos tenían la percepción de que se trataba de algo novedoso para ellos. Este aspecto se basa en afirmaciones que realizaron en las entrevistas grupales. Al preguntarles a qué se referían con lo de ser novedoso, ellos manifestaron cómo habían trabajado en cursos previos e insistieron en la importancia de no tener libro tal y como muestran algunas de sus respuestas:

[...] teníamos un cuaderno de plástica y hacíamos trabajos de plástica pero este año ha sido algo nuevo [...] (EG1-AL86A11/12).

Nos ha resultado raro el hacer cosas que no estén del libro y por ejemplo los grafitis que nunca lo habíamos hecho (EG1-AL66A11/12).

Este tipo de afirmaciones eran corroboradas por el resto de compañeros que participaron en la entrevista y, por tanto, avalaban el hecho de que para ellos había sido algo satisfactorio el trabajo de esta manera.

Además, tal y como puede observarse en la última imagen del Anexo I-1, en la “Narrativa visual práctica huellas”, algunos la evaluaron como: “Inesperada”, “Rara” o “EXTRAÑA” en su intento de hacer alusión a lo novedoso en lo que respecta al tipo de trabajo que estaban acostumbrados a realizar.

Por tanto, tal y como hemos visto, desde que comencé a trabajar de este modo sentí cierta desconfianza en algunos momentos, dado que era un nuevo tipo de propuestas con las que no había trabajado en el aula. Sin embargo, cada vez fui sintiendo que tanto los estudiantes como yo misma, nos encontrábamos más cómodos con el desarrollo de este tipo prácticas.

Es importante tener en cuenta que tenía una casi nula formación acerca del trabajo con el arte contemporáneo con niños de EP. Por ello, ser capaces de trabajar contenidos contemporáneos en el colegio supuso un verdadero desafío al que hice frente.

#### d) Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa

Tal y como expusimos en el Capítulo de la Metodología, las propuestas tienen el arte contemporáneo como contenido y como metodología (Acaso y Megías, 2017). En este primer ciclo logré dejar de lado los artistas clásicos para acercarme a artistas o propuestas contemporáneas, como sería el ejemplo de “Suso33”. Pero no únicamente a figuras de artistas, sino también a actos performativos, entendidos en su relación con



Veo que le cuentan a la gente lo que hacemos, porque otros compañeros de otras clases me lo dicen y nos pregunta qué vamos a hacer. Eso me gusta a mí y les gusta a ellos (DD11/12).

MAES1 me dice: ¿Qué estás haciendo hoy? (DD11/12).

Ha sido la vez que más profesores han entrado. Dijeron “¡Viva la creatividad!”, les ha sorprendido, incluso han preguntado que si tenían plantilla para hacerlo, pero no, lo han hecho ellos como han querido (DD11/12).

Ha sido la vez que más gente ha venido a ver qué habíamos hecho esta vez [...] les ha encantado y más aun a los niños porque eso les ha motivado más (DD11/12).

Incluso, otro compañero manifestó que era una equivocación no haberlo hecho en la entrada del centro para mostrarlo al resto de la comunidad educativa. Es importante subrayar que lo hicimos sin intención de que lo viera nadie, era para nosotros, para disfrutarlo. En este sentido queda recogido en el diario una conversación con MAES16, miembro del equipo directivo:

“Fallo garrafal” refiriéndose a por qué no lo habíamos hecho en el hall de entraba para que “lo vea todo el mundo” y “los padres”. Pero no, lo hemos hecho sin intención de que lo vea nadie, es para nosotros, para disfrutarlo (DD11/12).

Asimismo, también quisimos involucrar en las propuestas a los familiares de los alumnos:

“Pon tu chapita de metal” A esta conclusión hemos llegado al finalizar el taller y ver la mucha gente que entraba a verlo y que de algún modo querían participar y lo han hecho (DD11/12).

La participación de la comunidad fue algo que comenzó a ser constante en el tipo de propuestas planteadas. En este sentido, tal y como quedó de manifiesto en las entrevistas grupales, el alumnado se sentía satisfecho del trabajo realizado en el aula tal y como ellos mismo expresaron. Además, en su deseo de responder por qué se sentían orgullosos de ello, manifestaron que:

[...] hay gente que ha venido a clase y les ha gustado el ver que hemos hecho un mosaico o un grafiti o el trabajo de las huellas (EG1-AL66A11/12).

Llegaron incluso a expresar que se sentían “Como artistas” (EG1-AL116A11/12), puesto que, tal y como ellos mismos afirmaron, sentían que otras personas iban al aula a ver su creación, que iban a la clase a observar, tal y como ellos se referían:

[...] nuestro arte (EG1-AL66A11/12).

Por tanto, la participación de la comunidad en nuestras propuestas constituyó un rasgo esencial desde los inicios.

### III. ALUMNADO

Las prácticas artísticas comunitarias trabajan igualmente la dimensión social, además de las habilidades artísticas, y contribuyen a desarrollar un mayor nivel de confianza. Por tanto, la opinión e ideas de los participantes interesan al resto del grupo para poder desarrollar el trabajo. El alumnado irá adquiriendo un mayor nivel de autoconfianza y autoestima, dado que se trata de un trabajo comunitario. Por todo ello contribuyen al establecimiento de una identidad grupal como clase.

#### a) Aprendizaje

Con este tipo de acciones colectivas estábamos contribuyendo al desarrollo de un aprendizaje de los contenidos relacionados con la EA. Por tanto, además del aprendizaje a nivel social, los contenidos artísticos también supusieron un aprendizaje importante. No obstante, ese aprendizaje requiere una etapa de acomodación:

[...] vamos consiguiendo que trabajen en grupo, que colaboren, que disfruten, que creen, que tengan libertad (DD11/12).

Considero que los niños necesitan un periodo de adaptación breve y rápido se acostumbran a trabajar así, ME LO ESTÁN DEMOSTRANDO (DD11/12).

Sin embargo, eran evidentes las muestras de aprendizaje en lo que respecta a los contenidos artísticos tal y como se verifica por medio del diario:

[...] han aprendido-asumido lo de arte o vandalismo (DD11/12).

#### b) Experiencia placentera

El bienestar vivenciado por el alumnado en el desarrollo de este tipo de propuestas se pone de manifiesto en numerosas ocasiones durante el proceso de las prácticas. Los estudiantes tuvieron experiencias placenteras:

Les he preguntado qué les parecía lo que estábamos haciendo [...] les veo mejor y que disfrutan más. [...] no significa que no les gustase lo anterior pero ahora [...] disfrutan, se ríen más con su trabajo, creo que lo viven, se implican, lo ven como algo muy suyo, muy personal (DD11/12).

Ha sido la primera vez que me pasa en clase que de manera espontánea en dos ocasiones los alumnos han aplaudido [...] cuando: hemos terminado la actividad justo para salir al recreo, no sé quién ha aplaudido pero todos lo han seguido [...] La segunda vez ha sido cuando ya después del recreo lo hemos recogido [...] y hemos

colocado la clase [...] y uno de ellos ha dado una palmada y todos de modo espontáneo le han seguido en “silencio”, A MÍ ESTO ME HA PILLADO DE ALGUNA MANERA DESPREVENIDA, NO ME LO ESPERABA y en el fondo me ha gustado, [...] y casi hasta me ha emocionado porque [...] me han demostrado con sinceridad que les ha gustado y que han disfrutado (DD11/12).

El propio alumnado llegó a manifestar una comparación con respecto al trabajo previo que ellos habían realizado mostrando varios aspectos favorables con respecto a la nueva metodología:

Algunos dicen con respecto al nuevo modo de trabajo que les gusta: MUCHÍSIMO MÁS, HACEMOS MÁS COSAS, NOS LO PASAMOS MEJOR (DD11/12).

[...] han disfrutado, han aprendido, han trabajado en grupo (algo a lo que no estaban acostumbrados) y siento que cada vez lo están haciendo mejor y ellos se sienten más a gusto (DD11/12).

Además, en las imágenes de todas las prácticas que aparecen en el Anexo I-1, puede verse la cara de satisfacción del alumnado. Pero más específicamente, si nos detenemos en la última imagen de la “Narrativa visual práctica Huellas” puede verse en sus valoraciones algunos atributos que la describen como: “Divertida”, “Increíble”, “Guay”, “Exagerada” o “Extradirvertida”. Y, por tanto, un claro reflejo de su satisfacción en lo que respecta a su participación en la actividad.

Fueron muchas las muestras espontáneas, y casi “inconscientes”, de agrado en cuanto al tipo de trabajo en las experiencias de arte comunitario. En este sentido, el grado de satisfacción del alumnado, en lo que se refiere a todas las propuestas realizadas, puede observarse tanto en las respuestas de las encuestas que mostramos en la Tabla 4.3, así como en la entrevista grupal mantenida con la docente. Es significativo como 89 de las 98 encuestas muestran acuerdo total sobre el disfrute con la actividad realizada. Además, cuando les pregunté qué les parecía el tipo de propuestas realizadas, ellos expresaron su sentimiento de satisfacción hacia las prácticas ofreciendo respuestas como:

Nuevas respecto a otros años porque hemos hecho cosas que no habíamos hecho y muy divertidas (EG1-AL66A11/12).

Divertidas ya que [...] son actividades raras (EG1-AL116A11/12).

Muy bien porque es algo nuevo que nunca habíamos hecho (EG1-AL86A11/12).

**Tabla 4.3***Respuestas de a las encuestas sobre el disfrute con la actividad realizada*

| ÍTEM   | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| He disfrutado con la actividad que hemos hecho | 1                | 1             | 7                   | 89            |

Además, y siguiendo con el grado de satisfacción, el deseo de continuar trabajando en esta misma línea adoptada era algo evidente en los alumnos. Lo reconocieron en la entrevista grupal al responder todos afirmativamente a la cuestión de si repetirían este tipo de trabajo. Incluso llegaron a asegurar que les hubiera gustado trabajar así todo el curso y no solo en el último trimestre. Asimismo, una clara muestra de que les satisfizo sería que ellos se sintieron como artistas, algo que queda reflejado en la entrevista grupal al afirmar haberse sentido así porque:

[...] otras personas están viendo a ver nuestro arte (EG1-AL66A11/12).

c) Identidad adolescente crítica

En cuanto a esta subcategoría hemos de tener en cuenta que en este primer ciclo de I-A, al ser una investigación incipiente sobre este tipo de propuestas, reconocemos que el nivel de datos obtenidos es escaso, no ocurriendo lo mismo de cara a los siguientes ciclos de I-A, dado que fuimos centrando el foco de atención de nuestro trabajo.

Al referirnos a identidad adolescente hacemos alusión al trabajo con una serie de propuestas que estuvieran más cercanas a su realidad para que se sintieran más cercanos a ellas y que no estuvieran basadas únicamente a un nivel técnico sino también conceptual. En este sentido, la entrada de “artistas” en activo al aula, como sería “Susso33” o el trabajo con las señoras en la propuesta de “Words”, ocasionó que se abordaran propuestas próximas a su entorno, a su realidad.

En lo que respecta al pensamiento crítico, nos referimos a la capacidad en el alumnado de tomar decisiones argumentadas con respecto a su trabajo así como a decidir, argumentar y debatir sobre su postura en lo que respecta a su trabajo o hacia la metodología experimentada. Por tanto, supone que manifiesten tanto en clase, como con los compañeros y con la docente su posicionamiento siendo capaces de justificarlo. Así pues, en la entrevista grupal ante la pregunta de su parecer sobre la presencia de “invitados”, expresaron su satisfacción. No obstante, en este primer ciclo,



no eran capaces de exponer sus ideas de un modo claro y justificado plenamente, más allá de un “sí” al referirse a la preferencia de que hubiera invitados en clase.

Un claro ejemplo de lo que estamos reflejando aparece en la valoración “En una sola palabra” que puede verse en el Anexo I-1, en la última imagen de la “Narrativa visual práctica Huellas”, al valorar como “Guarra”, “Sucia” o como “Extraña” la actividad por parte de los alumnos. En este sentido, estábamos promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado puesto que reflejaron su propia idea y eran capaces de explicar el significado de su expresión. Esto puede ser algo que en un momento inicial podría parecer casi impensable que ellos manifestaran ese tipo de palabras con respecto a una actividad realizada en el aula. Sin embargo, por medio del desarrollo de las propuestas comunitarias y por el tipo de trabajo realizado, cada vez eran capaces de expresar mejor sus ideas y justificarlas.

Nos referimos a la importancia de que el alumno exprese sus ideas sabiendo argumentar sus palabras. Por tanto, ante un nuevo tipo de prácticas que conecten con sus gustos e intereses buscamos contribuir a fomentar procesos reflexivos que les hicieran tomar decisiones. Todo este proceso lo podemos observar tanto en los debates dialógicos del aula así como en las entrevistas grupales tal y como aparece en la transcripción de la entrevista grupal (ver Anexo I-6), al ser capaces de manifestar sus preferencias ante este tipo de propuestas: destacando su predilección por el trabajo en grupo; o por el tipo de contenidos abordados; por la entrada de “invitados”; o por la pertinencia de no manejar libro en Plástica. Relacionado con todo ello, se pueden destacar las manifestaciones realizadas por unos alumnos en la entrevista en las que afirmaron su preferencia por este tipo de trabajo ante la pregunta acerca de cómo se habían sentido con las mismas y siendo capaces de explicar tal afirmación:

Muy bien porque como he dicho antes ha sido todo muy nuevo. Porque no lo hemos hecho nunca... (EG1-AL86A11/12).

Nos ha resultado raro el hacer cosas que no estén del libro (EG1-AL66A11/12).

#### **4.2.1 Conclusiones Ciclo 1 de Investigación-Acción**

En función de los datos recogidos durante esta primera etapa de investigación, pude alcanzar una serie de conclusiones que me permitían seguir avanzando en el estudio y que pasaremos a pormenorizar a continuación.

El nuevo estilo de enseñanza empleado había generado una gran satisfacción en el alumnado y la maestra. Sin embargo esta no puede ser la única razón para estar

seguros de que la metodología era apropiada y válida. Por tanto, hay que tener en cuenta otros aspectos que pasaremos a detallar.

Se hizo evidente el nuevo rol que ocupé como docente como agente que diseña una propuesta que posteriormente protagonizará el alumnado. En este sentido es evidente un mayor nivel de confianza de los participantes en lo que respecta a su trabajo. Por tanto, en este primer ciclo de investigación se evidenció el trabajo de competencias artísticas así como sociales y ciudadanas. Además, fui consciente de la conveniencia en el manejo de este tipo de prácticas en las clases de Plástica. Aun así, el carácter experimental en este primer ciclo me llevaba a seguir redefiniéndolas. Me estoy refiriendo tanto a los contenidos como a la metodología empleada para la presentación y trabajo de los mismos.

Toda esta serie de reflexiones que acabamos de manifestar supusieron el punto de inicio del siguiente ciclo de I-A. En función de los resultados de este primer ciclo de I-A, decidí continuar con esta misma línea de trabajo bajo propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo, con una serie de consideraciones más específicas que debía tener en cuenta: (a) abordar contenidos exclusivamente contemporáneos, centrados en figuras de artistas que se encontraran en activo en el momento de realizar la práctica; asimismo, intentaríamos contactar con ellos; (b) valorar la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula con un lenguaje cercano al de nuestro alumnado; (c) reflexionar sobre la metodología empleada en lo que respecta al diseño y presentación del trabajo con el grupo; (d) realizar una evaluación más adecuada, tanto en lo referido a las prácticas como a los procesos de evaluación y calificación del alumnado; (e) continuar empleando imágenes bajo un enfoque de Metodología Artística de investigación, con la salvedad de dar la oportunidad al alumnado de registrar imágenes para que pudiéramos conocer su punto de vista. Hasta el momento había sido la docente la encargada de hacerlo.

### **4.3 Ciclo 2 de Investigación-Acción (3º trimestre 2015/16)**

Comenzar un nuevo ciclo de investigación implica una revisión crítica de la propuesta que ya iniciamos. Por ello, y teniendo como referencia las conclusiones del ciclo previo, comencé esta segunda etapa. No se trataba de cuestionar la metodología en su globalidad, sino de redefinirla nuevamente. Ciertamente, el trabajo realizado funcionaba pero había que ir adaptándolo y comprobando si surtía el efecto que deseaba. Todo ello me condujo a una evolución en el uso y manejo de los detonantes, así como en el modo de presentación de las prácticas o de los contenidos abordados

en las propuestas, tal y como veremos en las diversas categorías y subcategorías de análisis.

Merece especial atención la transición que experimentamos hacia un nuevo tipo de evaluación. En este sentido, introduje una serie de ajustes en las encuestas que ya habíamos realizado en el primer ciclo: la introducción de cuestiones que permitían un tipo de respuestas abiertas y libres (ver Anexo II-4). Además, al ser tutora de uno de los grupos, incluimos los diarios del alumnado como herramienta de trabajo en el aula. No era de uso exclusivo en Plástica, sino que nos permitía abordar la expresión escrita de nuestros estudiantes y, por ello, lo empleábamos para evaluar en Plástica y de este modo implementar la propuesta iniciada.

A través de los siguientes apartados se podrá entender mejor en qué consistió la propuesta de acción de este segundo ciclo.

## I. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS

Para empezar, hemos de confirmar que el alumnado estaba conforme con el trabajo en gran grupo. Un nuevo tipo de propuestas en el que uno de los rasgos esenciales es el trabajo comunitario. Todo esto pudimos confirmarlo por medio de las encuestas que realizaron referidas a las prácticas de este 2º ciclo (ver Anexo II-4). En función de 2 de los ítems, y cuyos resultados mostramos en la Tabla 4.4, el alumnado declara principalmente estar conforme con este tipo de planteamiento. Además, admiten sentirse cómodos puesto que la gran mayoría de las respuestas son “Acuerdo total” con 82 respuestas y “Bastante de acuerdo” con 25.

**Tabla 4.4**

*Respuestas de las encuestas a ítems sobre el trabajo en grupo en Plástica*

| ÍTEM   | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Me he sentido bien trabajando en grupo con mis compañeros                      | 0                | 0             | 25                  | 82            |
| Prefiero trabajar en Plástica yo solo en vez de en grupos con otros compañeros | 93               | 14            | 1                   | 2             |

En definitiva, gracias a las encuestas, pude confirmar que este tipo de propuestas estaba en consonancia con las afinidades del alumnado. Sin embargo, más allá de sus preferencias, debían mostrar una participación activa en las prácticas, aspecto que pasaré a detallar a continuación.

a) Participación activa

La capacidad del alumnado de trabajar cooperativamente en el tipo de actividades que planteaba es algo que ya tuve la oportunidad de ver en el 1º ciclo de I-A. Desde que empezamos a desarrollar este tipo de prácticas en el aula, el compromiso por parte de los estudiantes ante su tarea fue evidente. La toma de decisiones y la implicación en el trabajo fue inmediata:

Una vez que hemos entrado del patio y ya decidido el qué poner, ya que ellos han sido los que han propuesto “poner” algo como es “6 b” [...] Han acordado el color azul para el “6” y verde para la “b” (DD15/16).

Concluido el trabajo acordado [...] AL186B15/16 ha propuesto pintar como un marco a su creación. El grupo lo ha aceptado y se ha decidido hacerlo de color blanco intentando hacer un guiño a la obra de M. López (DD15/16).

De modo unánime el grupo al completo ha participado en el trabajo [...] (DD15/16).

Era fundamental, para el trabajo con este tipo de metodología, que fueran ellos los que generaran sus propias propuestas teniendo como referente el artista con el que estábamos en ese momento. Además, era esencial que no fueran copias del trabajo del artista abordado:

Desde el principio de curso les vengo diciendo que no se trata de hacer solo lo que yo les diga [...] sino que deben ser ellos los que generen propuestas [...] (DD15/16).

Ha sido el grupo-clase el que ha decidido hacer la creación que han querido [...] me refiero a la forma [y] al color manejado y a la direccionalidad de los trazos (DD15/16).

[...] de manera conjunta y tras escasas deliberaciones en las que apenas ha habido ninguna contrariedad [...] han acordado pintar en el suelo con las tizas en los rodapiés y en las baldosas [...] han aceptado que no había que hacer algo que ya había realizado M. López o la otra clase puesto que el objetivo era crear, inventar una obra en la que ellos fueran los creadores absolutos (DD15/16).

Resulta llamativa la gran implicación de la clase al completo en las propuestas planteadas, con gran predisposición ante su tarea y con responsabilidad ante el trabajo que iban a realizar:

[...] todos los alumnos se han involucrado [...] me ha fascinado ya que siempre [...] suele haber algunos alumnos que [...] no participan [...] Por la absoluta participación en la tarea y su implicación [...] el trabajo colaborativo se ha desarrollado de manera muy natural y sin ningún tipo de incidente. Es más, ellos lo demandaban (DD15/16).

El grupo ha realizado su labor de modo totalmente libre: desde las baldosas que querían colorear, hasta los colores seleccionados para realizar su trabajo. Han trabajado de manera colaborativa sin ningún tipo de inconveniente (DD15/16).

Grupo al completo y AL135B15/16 con la muleta, se han tirado por el suelo, andado, cambiado de sitio buscando una baldosa para trabajar. No le ha importado en absoluto el hecho de tener un pie mal o de ir [...] con las muletas (DD15/16).

Normalmente alguno de los miembros del grupo tomaba la iniciativa para intentar llegar a un acuerdo en relación al trabajo a realizar. Esto lo podemos ver con AL226B15/16 que aparece en la “Narrativa visual práctica tizas (día 1). Grupo de 6º” del Anexo II-1, en la que se le ve en la primera imagen dialogando con los compañeros; o a AL26B15/16 en la cuarta imagen de la segunda fila de la “Narrativa visual práctica Y. Kusama (día 1). Grupo de 6º” del Anexo II-1, en la que aparece anotando las opciones ofrecidas por sus compañeros en la pizarra con el objetivo de alcanzar un consenso.

Sin embargo, al igual que sucedió durante el 1º ciclo de I-A, en este 2º ciclo observé que, en un primer momento, algunos alumnos se mostraron tímidos ante su trabajo. En este sentido, con el desarrollo de las prácticas se fueron acomodando a este tipo de propuestas. Con esto no quiero decir que no participaran, sino que, los alumnos que sintieron ese recelo, optaban por ocupar otro tipo de función que no era la propiamente artística, pero igual de necesaria para el trabajo en grupo:

A la vez que el grupo se encontraba realizando su trabajo en el suelo ha habido 3 compañeros que se encontraban de pie siendo ayudantes del grupo: ofreciendo papel en caso de tener que borrar/cambiar alguna parte, además de ir apuntando [...] las tizas que se iban gastando así como el color de las mismas (DD15/16).

[...] AL206B15/16 que ha preferido seguir apuntando en la pizarra el número de tizas empleadas. De igual manera ha sido AL186B15/16 el que ha planteado poner, en lo que sería la base del trabajo, el número de tizas manejadas a modo de título. Esto último también ha sido aceptado por el resto de compañeros (DD15/16).

En todo caso, los propios compañeros eran los que intentaban que todo el grupo participase en la creación comunitaria:

[...] AL186B15/16 ha propuesto pintar el borde blanco, algo que ha generado que estos 3 compañeros participasen (DD15/16).

Además, con la segunda práctica que realizamos comencé a notar cierta evolución en lo que respecta a su trabajo comunitario: cada vez era menos necesario la intervención docente para intentar acercar posturas con respecto a su labor o para que llegaran a un acuerdo:

[...] se han dispuesto a trabajar en grupo sin necesidad alguna de que yo les dijese cómo debían ser los mismos o qué tipo de disposición debían tener [...] me ha

sorprendido enormemente si tengo en cuenta el desarrollo de la primera práctica en la que no había consenso en un principio y en la que, llegar a un acuerdo entre ellos era prácticamente imposible. Hoy, de manera totalmente autónoma ellos mismos han sido los que se han dispuesto a trabajar y a organizar su propio cometido así como función e intención de sus creaciones (DD15/16).

[...] ningún miembro ha mostrado disconformidad con la tarea o alguna muestra contraria hacia la misma. Además, a diferencia de lo que ha ocurrido con este grupo en otras ocasiones, ningún compañero ha mostrado enfado [...] Ellos mismos han decidido con quien trabajar y con quien ponerse para realizarlo sin ningún tipo de intervención por parte de la docente. Todo se ha desarrollado con total normalidad [...] (DD15/16).

Es cierto que, habitualmente, un estudiante tenía un mayor liderazgo para poder alcanzar así acuerdo:

[...] durante el trabajo con Kusama, he visto un ligero cambio en lo que respecta al alcance de un acuerdo para elaborar su trabajo. AL26B15/16 ha tomado la función de líder en el grupo y, en la misma pizarra, ha apuntado todas las propuestas de sus compañeros para luego pasar a anotar el resultado de las votaciones (DD15/16).

Nuestros grupos parecen ser conscientes de haberse podido expresar con sus propuestas. Una clara evidencia de ello se observa en la Tabla 4.5 en la que se recogen las respuestas referidas al ítem “Con esta actividad he podido expresar libremente lo que he querido”; con 96 respuestas favorables.

**Tabla 4.5**

*Respuestas de las encuestas al ítem sobre expresión en Plástica*

| ÍTEMS  | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Con esta actividad he podido expresar libremente lo que he querido | 6                | 7             | 38                  | 58            |

Algunas de las contestaciones a la pregunta “¿Qué es lo que más te ha gustado?” hacían clara alusión a la importancia de haber podido trabajar colectivamente así como a la posibilidad de expresarse:

[...] me he divertido y pasado genial con mis compañeros (E1-C2).

Trabajar en equipo (E2-C2).

Trabajar con mis compañeros y expresar lo que soy y lo que quería (E3-C2).

Por tanto, sus respuestas son un claro reflejo de que son conscientes de la importancia del trabajo grupal, de sus logros, así como de la importancia de poder expresarse sin necesidad de seguir las directrices docentes.

Asimismo, noté una ligera diferencia en lo que respecta al tipo de trabajo de propuestas comunitarias entre los grupos de 5º y 6º. En este sentido, estaba más cómodo el alumnado de menor edad. Además, mostraron una mayor capacidad de adaptación al trabajo planteado así como más competencia en la toma de decisiones y mayor iniciativa tal y como puede observarse en el diario de la docente:

El grupo de 5º no tiene ninguna dificultad cuando se encuentra trabajando en grupo, [...] ellos mismos me lo demandan a partir de este tipo de prácticas (y solo hemos realizado dos hasta el momento), algo que me sorprende muy satisfactoriamente [...] se sienten cómodos trabajando tanto en pequeño como en gran grupo (DD15/16).

El grupo en su totalidad ha intervenido en la propuesta acordada y han colaborado entre ellos [...] Una vez que han definido [...] su tarea [...] se han dispuesto a formar los grupos [...] sin necesidad de intervención de la docente y ha comenzado su trabajo (DD15/16).

Era evidente que el grupo que se sentía más cómodo y libre con el trabajo era el de menor edad, tal y como hemos mencionado con anterioridad. Este hecho se refleja en aspectos como el poco esfuerzo que les costaba hacer nuevas propuestas o iniciar su trabajo de manera totalmente participativa:

De manera totalmente espontánea han ido surgiendo nuevas propuestas que implementaban el trabajo [...] Grupo de AL145B15/16 [...] han acordado poner puntos en el cristal superior del aula que conecta con el pasillo. Grupo de AL135B15/16, poner puntos en una cuerda del aula en la que habíamos tenido puestos unos trabajos de Ciencias [...] El grupo de AL55B15/16 [...] una vez que han finalizado sus mesas, han propuesto poner algún punto en el pasillo [...] ellos mismo han sido los que han ido implementando su propia propuesta, siempre con originalidad y particularidad. [...] con ver sus rostros, era suficiente para darse cuenta de la frescura y placer que mostraban ante su propio trabajo y creación (DD15/16).

AL116B15/16 y AL16B15/16, que me han explicado que iban a poner puntos alrededor de la mesa. O de AL86B15/16, que lo estaba poniendo también en su pupitre pero de un modo diferente al de los anteriores compañeros y también distinto a como lo habían realizado el grupo de 5ºb (DD15/16).

Vale la pena destacar que, en la finalización de las prácticas de este 2º ciclo de I-A, la implicación del alumnado en estas propuestas, así como la responsabilidad ante su trabajo, fue algo totalmente evidente:

[...] hemos repartido los materiales que llevarían cada uno. Ha habido muchos voluntarios para realizar la caja de tareas así como las letras de la “Task” [...] me demuestra sus ganas e interés hacia la asignatura de Plástica (DD15/16).

[...] la caja de tareas [...] afirmaron que ellos mismos serían los que la realizarían con total entusiasmo de una manera totalmente espontánea algo que me enorgullecó inmensamente debido a su total predisposición. Pero además, mostraron la intención de realizar las letras “TASK” con el objetivo de ponerlas en el aula durante el desarrollo de la acción. (DD15/16).

El deseo de trabajar y participar en las propuestas era evidente en todo momento, incluso antes de que llegase el día de la propia actividad o manifestando su deseo de que no terminase la misma. Por tanto, era evidente que querían trabajar en las prácticas planeadas:

Veo [...] entusiasmado al grupo con la propuesta de *performance* que se hará mañana (DD15/16).

[...] el grupo tenía un gran deseo de comenzar a realizar la actividad [...] querían haberla hecho el día anterior y mostraron su discordancia ante la negativa de la tutora [...] han estado durante los 45 minutos que ha durado la praxis realizando tareas sin parar y solicitando la falta de papel para hacer sus propuestas. De hecho, de modo totalmente espontáneo han comenzado a escribir sobre papel higiénico para no tener que esperar a que se cortaran los folios (DD15/16).

#### b) Vínculo

Es significativo como en las encuestas (ver Anexo II-4) los alumnos reconocieron que uno de los aspectos que más les había gustado era el de haber tenido la posibilidad de trabajar con sus compañeros. Me estoy refiriendo a la pregunta “¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?”, en la que ellos tenían libertad de escribir lo que quisieran. Los datos confirman que uno de los aspectos que más valoraron era el tener la posibilidad de trabajar con el grupo, tal y como muestran muchas de sus respuestas que indicamos a continuación:

Que me he divertido y pasado genial con mis compañeros (E4-C2).

Porque fue un momento en el que disfruté trabajando con mis compañeros (E6-C2).

Porque hemos trabajado bien en grupo y ha sido muy divertido (E18-C2).

Asimismo, si nos fijamos en uno de los ítems de la encuesta realizada, ambas clases sentían la pertenencia al grupo. Nos estamos refiriendo al ítem: “Me encanta observar el trabajo que hemos hecho: el mío y el de mis compañeros”. En este sentido, y según las respuestas que muestra la Tabla 4.6, el alumnado sentía que formaba parte de un



trabajo comunitario. Por tanto, por medio de estas propuestas estábamos contribuyendo al fortalecimiento de las relaciones entre el grupo y al fortalecimiento de una identidad comunitaria como grupo-clase.

**Tabla 4.6**

*Respuestas de las encuestas sobre el disfrute con la actividad realizada*

| ÍTEMS  | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Me encanta el trabajo que hemos hecho: el mío y el de mis compañeros | 0                | 1             | 25                  | 83            |

Al igual que sucedió en el 1º ciclo de I-A, en el desarrollo de las prácticas observé procesos de inclusión en los alumnos que mostraron alguna dificultad en las relaciones sociales con la clase. En este sentido, este tipo de trabajo en Plástica contribuyó a fortalecer las relaciones con aquellos estudiantes que más lo necesitaban:

[...] AL56B15/16 [...] no es bien aceptado a nivel social por el grupo [...] Esto ha originado que sean muchas las ocasiones en que no tiene grupo de trabajo o en las que prefiere estar solo [...] hoy, y de manera espontánea, él se encontraba trabajando con el grupo de los “farolillos” pero [...] le he visto que estaba un tanto indiferente [...] me he acercado para conocer si había habido algún problema [...] y él me ha dicho [...] que estaba pensando qué hacer [...] Se trata de un hecho que podría ser visto [...] como muy negativo [...] Sin embargo, yo lo entiendo como positivo por diversos motivos: 1. Estaba buscando inspiración. Se trata de un alumno que ha demostrado mucha creatividad [...] 2. Se encontraba sentado al lado de AL66B15/16, compañero [...] desencadenante de los problemas de aceptación del alumno. Tras un rato de “búsqueda de inspiración” se han dispuesto a trabajar de manera conjunta los dos alumnos y han sido muchas las sonrisas que han compartido. Este hecho lo veo posible en un área como es Plástica [...] (DD15/16).

Esta situación puede evidenciarse en la “Narrativa visual práctica Y. Kusama (día 2). Grupo de 6º”, que se incluye en el Anexo II-1. En la segunda fila de imágenes, desde la 3ª hasta la 7ª, puede verse reflejado todo el proceso de trabajo conjunto que aparece recogido en el diario de la docente.

Era evidente el compromiso del grupo ante sus creaciones, algo que cimentó la creación de obras con autoría comunitaria, así como el nacimiento de una identidad grupal. Por ejemplo, en la siguiente cita muestran que sentían que una parte de ellos mismos se quedaba en clase al finalizar el curso:

“Puedes dejar esto y así te acuerdas de nosotros y también hay algo nuestro aquí”, AL36B15/16. En las evaluaciones, AL16B15/16 y AL36B15/16 señalaron que podía dejar los testimonios de sus trabajos de Plástica. Se estaban refiriendo a los *Polka Dots* de la pared y ventanas, así como a los pósit [...] Este simple hecho está verificando que se sienten orgullosos de su labor y como consecuencia supone un empoderamiento de los estudiantes (DD15/16).

Es evidente que el tipo de relación existente en la clase influye en el clima de trabajo del aula. Me estoy refiriendo a la predominancia de las ideas de los que pueden ser vistos como líderes del grupo, así como al trabajo del alumnado que no es bien aceptado por sus compañeros. Sin embargo, durante el desarrollo de las prácticas, el alumnado peor aceptado fue tomando decisiones en lo que respecta a su trabajo y comenzaron a manifestar sus opiniones:

[...] son algunos los problemas existentes entre algunos de los integrantes del aula: muchos surgidos este año y otros ya vienen arrastrándolos de cursos anteriores. Es importante citar esto puesto que a la hora de elegir trabajo a elaborar, éste puede estar condicionado por la persona que lo haya propuesto (DD15/16).

[...] no era necesario que todos hicieran lo mismo [...] han sido varios los alumnos que han manifestado [...] “cambiarse de grupo”. [...] AL16B15/16, AL116B15/16 o AL216B15/16, que han mostrado su voluntad de no pertenecer al grupo de los “farolillos” [...] sino que tenían otras ideas [...] (DD15/16).

En definitiva, los grupos estaban conformes con un tipo de propuestas de arte comunitario en el que las relaciones grupales y los procesos colectivos son fundamentales. Con el desarrollo de las prácticas se fue alcanzando la participación activa, la toma de decisiones y el trabajo autónomo:

[...] han estado tranquilos y con total autonomía realizando su trabajo [...] han realizado lo que ellos han querido hacer (no han necesitado ni me han solicitado mi aprobación [...] han sido auténticos artistas con total autonomía y satisfacción ante su trabajo. En las evaluaciones [...] se puede observar también su alegría ante el trabajo realizado en el aula (DD15/16).

## II. DOCENCIA

### a) Satisfacción

Consideramos un rasgo esencial el entusiasmo y emoción del docente ante su trabajo. La ruptura de posicionamientos tradicionales, acompañada por la pasión docente, hicieron posible el desarrollo de un tipo de prácticas en las que, de entrada, yo misma era la primera emocionada:

Se trata de la primera actividad que hago para mi tesis doctoral por lo que estaba bastante entusiasmada [...] Han sido muchos los inconvenientes para poder realizarla: retraso en el vuelo de regreso de vacaciones [...] por lo que se tuvo que posponer [...] A pesar de que la pizarra digital no funcionase, decidí no posponer una semana más y adaptarme al trabajo con mi portátil siendo consciente de que se perdería bastante calidad [...] todo ha salido bastante bien, principalmente la presentación del material y el debate-coloquio generado [...] (DD15/16).

[...] creo que si a uno mismo no le “apasiona y enamora” la Ed. Artística, es imposible transmitírselo a tus alumnos. De ahí la importancia de la necesidad de una figura especialista en esta área [...] (DD15/16).

Si nos centramos en el diario de la docente, la satisfacción y el entusiasmo que denota, son rasgos esenciales durante todo el proceso, desde la planificación, el desarrollo de la propuesta en el aula y la reflexión sobre misma:

Estaba deseando comenzar a escribir en el diario puesto que me siento radiante de felicidad y tenía necesidad absoluta de poder narrarlo [...] cuando terminé con la preparación del trabajo [...] revis[é] mi e-mail, mi sorpresa fue monumental al encontrar que la artista M. López nos había contestado. Me puse pletórica, y sentía la necesidad de [contarlo] [...] escrib[bí] un correo a mis tutoras (DD15/16).

Estas palabras son verificadas por el correo enviado en ese momento a los directores de esta tesis, y que se muestra en la Tabla 4.7, con el objetivo de compartir la emoción ante los logros. No hemos de olvidar que se trataba de la primera vez que contactábamos con una artista con la que habíamos trabajado en el aula y que se encontraba en activo:

#### **Tabla 4.7**

*Correo de la doctoranda enviado a los directores de la tesis comentando el contacto con M. López el 2 de mayo de 2016*

---

*Hola a ambas!!!*

*Os escribo justo tras haber leído el correo que Maider López nos ha enviado!!!! es la artista de la exposición de Tizas del matadero. Bueno estoy que no me lo creo, radiante de felicidad y tenía que compartirlo!!!*

*Tal y como pretendo con mi investigación una vez realizado el trabajo íbamos a ponernos en contacto con la artista, bueno pues así lo hicimos y nos ha contestado en dos días!! y pidiendo que la enviemos fotos de lo que hicimos!!!! estoy deseando contarlo mañana en clase a mis alumnos!!! :-)*

*Esto se ha producido justo cuando acabo de terminar la presentación que voy a hacer esta semana: voy a trabajar la artista japonesa Yayoi Kusama, [...] el contacto con ella va a ser imposible puesto que está en el psiquiátrico... aunque intentaré contactar aunque sea por mail a ver si hay suerte, alguna enfermera.[...]*

---

Es evidente el entusiasmo y la pasión ante un nuevo tipo de propuestas con las que se trabaja en el aula. De ello se deduce la gran dedicación por mi parte ante el trabajo: planificando en festividades o continuando con mi formación sobre nuevas formas de trabajar la EA. Todo ello puede ser verificado por los textos que aparecen en el diario:

Ayer, lunes 2 de mayo festividad del día del trabajo, estuve preparando las presentaciones que realizaré con mi tutoría de 6ºb para la próxima clase de Plástica. [...] me ocupó prácticamente toda la tarde. [...] a pesar de ser un día festivo ayer, no me supuso ninguna molestia dedicarme a realizar este trabajo, es más lo disfruté totalmente [...] (DD15/16).

Hoy sábado [...] me dispongo a hacer una intervención en mi diario puesto que anoche encontré un artículo publicado en El País el pasado 27 de abril de 2016 en el cual entrevistaban a Joan Fontcuberta y del que creo que puedo extraer varios aspectos muy interesantes para mi estudio [...] (DD15/16).

En lo referido a mi formación y aprendizaje de nuevas metodologías, en el año 2016 tuve la oportunidad de asistir a la EED. Ya desde los inicios el aprendizaje y experiencias que allí vivencié ponen de manifiesto mi satisfacción con las mismas:

5ª Sesión (21 de mayo 2016) [...] Considero fundamental introducir un apartado que haga referencia a mi asistencia a la quinta sesión de la Escuela de Educación Disruptiva de la Fundación Telefónica en Madrid. Han sido dos los motivos [...] Por un lado la conversación de Víctor Sánchez, un programador, Google Developer Expert [...] con el que siento un gran paralelismo así como una gran cercanía en lo que respecta a mi vida en el aula de Plástica. Por otro lado la propuesta de que participe al curso que viene en el EPI, equipo de profesores innovadores de la EED [...] Víctor [...] estuvo hablando de la pasión e ilusión que todo docente debía tener [...] Fueron muchas las ocasiones en las que me sentí identificada y muchas las afirmaciones [...] que me puedo apropiar de ellas en [...] Plástica. [...] Comentó que él se considera un artista, que no ve diferencia entre un gran y reconocido autor como podría ser Picasso y él mismo. Afirmaba que su trabajo requiere una preparación y perseverancia y que, al ver su esfuerzo concluido puede ser totalmente comparable al de un artista cuando acaba su creación [...] (DD15/16).

**Figura 4.1**

*Imagen con V. Sánchez junto con alguna de las frases que dijo en la EED el 21 de mayo de 2016*



La preocupación e interés acerca del trabajo en las clases de Plástica era lo que mantenía activo el entusiasmo y curiosidad por las propuestas. Todo ello lo pudimos ver enormemente recompensado por la sensación de absoluta satisfacción ante el desarrollo de nuestro trabajo:

Puedo afirmar categóricamente que me siento plenamente satisfecha con la actividad de hoy a pesar del imprevisto de decidir hacerla antes de lo planificado y de contar solo con una hora lectiva. Considero que tanto los alumnos como yo misma [...] hemos disfrutado absolutamente con nuestro trabajo [...]. Mañana continuaremos [...] tengo muchas ganas [...] he disfrutado absolutamente viéndolos por el suelo realizando su trabajo de manera pacífica y disfrutando del mismo (DD15/16).

Reconozco que he disfrutado plenamente con el grupo y viendo su trabajo (DD15/16). Durante esta primera parte me he sentido plenamente eufórica por las intervenciones realizadas por los alumnos [...] por la elaboración de mis presentaciones así como por los vídeos seleccionados. En esos momentos de absoluta satisfacción se olvidan la cantidad de horas dedicadas en la elaboración y búsqueda de los materiales que se van a emplear en el aula. Además, aún queda la presentación en el aula de 5º, por lo que mis expectativas aún siguen estando presentes (DD15/16).

La pasión y entusiasmo que sentía trabajando se pone de manifiesto de manera continuada en el diario:

[...] me siento completamente afortunada y feliz trabajando con el grupo de 5º en la hora de Plástica. [...] se debe a una combinación de varios factores: por el desarrollo de la parte de la presentación al grupo de la artista, la implicación de la clase en las tareas propuestas y en su trabajo práctico, por el tipo de comentarios que hacen con respecto a lo que son las prácticas o con respecto a su trabajo. [...] es un cúmulo de circunstancias que hacen que me sienta completamente satisfecha tanto con mi trabajo como docente como con el trabajo del grupo [...] (DD15/16).

Realmente hoy mi tutoría me ha fascinado como han trabajado (DD15/16).

Ciertamente he de reconocer que hubo algún momento en el que no me sentí del todo conforme con el desarrollo de la clase. Sin embargo, siempre intenté encontrar la justificación ante lo ocurrido para poder hallar una respuesta:

[...] hoy el desarrollo del trabajo en el aula se ha producido con total normalidad [...] Es fundamental señalar este aspecto puesto que el día [...] anterior [...] la satisfacción por mi parte no era tal debido al tipo de actitudes mostradas por los alumnos. Hoy todo se ha desarrollado con absoluta normalidad [...] Quizá, y viéndolo con una semana de distancia, la semana pasada los alumnos se mostraron un tanto negativos por las pruebas de evaluación que debían realizar la semana siguiente y que ellos no sabían en qué iban a consistir claramente (DD15/16).

Además, he de reconocer que una de las prácticas, la de “Dibujo Ecológico”, solía llevarlas a cabo en cada curso académico con el propósito de contrastar con respecto a la metodología que manejaba. La actividad del concurso emplea una propuesta emparentada con una clase de Plástica más tradicional puesto que planteaba la realización de un dibujo. Por tanto, sin que haya ningún tipo de trabajo comunitario ni muestra de obras de artistas. De modo que, mi predisposición con este tipo de trabajo, de entrada, no era elevada:

Finalizado el trabajo [...] reconozco que mi satisfacción [...] ha sido prácticamente nula. [...] no he disfrutado con la preparación del trabajo o incluso con la observación de la tarea en el aula. Mi función ha sido totalmente pasiva [...] En las ocasiones anteriores [...] mi satisfacción era totalmente absoluta en todos los sentidos [...] (DD15/16).

Así pues, gracias al desarrollo de mis prácticas en el aula sentía entusiasmo ante el trabajo. Era evidente mi curiosidad, algo que me hacía sentir expectante ante lo que pudiera pasar en el aula:

Estoy deseando contárselo a mi clase para ver sus caras, expresiones y comentarios sobre este hecho. De igual modo para saber qué fotos elegimos y enviamos a la artista para que conozca nuestro trabajo. Ahora mismo ellos están en el recreo, estoy deseando que entren para contárselo (DD15/16).

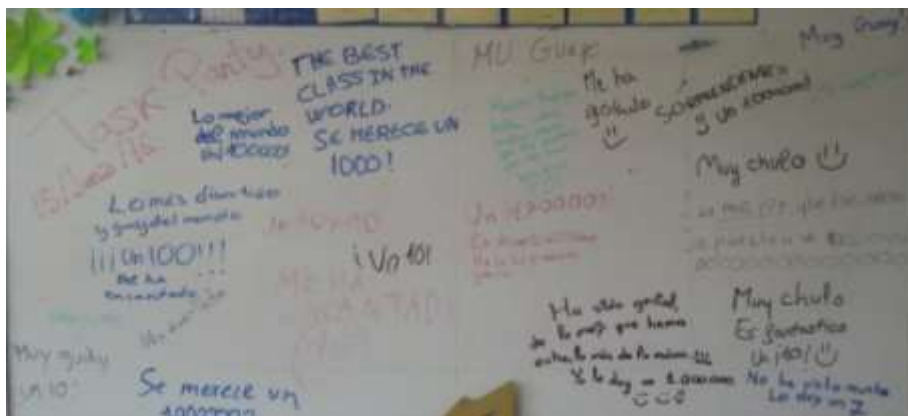
Estoy expectante con lo que pueda suceder la semana próxima [...] (DD15/16).

Para concluir este apartado considero necesario contrastar mis impresiones con lo que los propios alumnos manifestaban sobre su sensación en lo que se refiere a las propuestas realizadas. En este sentido podemos fijarnos en la Figura 4.2, en la que podemos observar que sus opiniones concuerdan con las nuestras así como con lo que aparece reflejado en el diario docente:

[...] este grupo realiza un tipo de manifestaciones, valoraciones muy interesantes. Estoy satisfecha una vez visionado el panel de la pizarra puesto que mis sentimientos o sensaciones con respecto a la tarea se han visto contrastadas con las valoraciones realizadas por el grupo (DD15/16).

#### Figura 4.2

*Imagen de la evaluación realizada por el alumnado referido a la práctica de la “Task Party” el 15 de junio de 2016*



#### b) Rol

Mi trabajo en estas prácticas tiene dos rasgos esenciales: (a) la capacidad de emocionar y lograr transmitir la pasión por el mundo del arte a través del diseño de estas prácticas; (b) la capacidad para orientarles y ayudarles en su trabajo, para servirles de guía, nunca para dirigirles en el mismo. Por tanto, puedo considerar mi función como la de mera observadora durante el desarrollo de su trabajo práctico. A pesar de adoptar este rol, se hizo necesario intervenir, sobre todo al comienzo, para reorientar el trabajo grupal tal y como puede observarse en las siguientes evidencias:

[...] no eran capaces de repartir el trabajo ni de aclararse para continuar [...]. Me he dispuesto a poner un poco de orden [...] y de este modo poder comenzar a pintar [...] AL226B15/16 [...] me ha dicho [...] que aún faltaba acordar la dirección de los trazos en las tizas [...] le he dicho que [...] fuese él mismo el que se lo plantease a sus compañeros. Así lo ha hecho [...] y todos han acordado seguir la misma direccionalidad [...] Este hecho me ha agradado puesto que ha sido capaz, una vez reconducida la clase por mí misma, de ser él mismo el que ha propuesto y ha conseguido una respuesta unánime en sus compañeros sin necesidad de mi intervención (DD15/16).

Siempre intento estar orientando a los alumnos en las clases de Plástica cuando hago propuestas, de tener un rol más neutral durante el desarrollo del trabajo práctico de los alumnos [...] no ha podido ser así en el desarrollo del trabajo de hoy [...] he tenido

que intervenir [...] en el momento en el que se encontraban decidiendo qué hacer en el suelo con las tizas. A partir de mi participación todo ha comenzado a transcurrir con normalidad [...] (DD15/16).

[...] he tenido que intervenir para conseguir el acuerdo del grupo y dirigir las intervenciones, ya el grupo ha trabajado de manera correcta [...] (DD15/16).

En este proceso fueron varias las ocasiones en que el alumnado necesitaba de la aprobación docente ante su trabajo, algo que, con el tiempo, fue cambiando al adquirir ellos más confianza:

[...] había llegado el momento de establecer y decidir qué cambios deseaban realizar, yo me he dispuesto a sentarme para que fueran ellos mismos los que decidieran. Algunos me han mirado expectantes como queriéndome transmitir que necesitaban mi intervención para llegar a acuerdos. Han sido varias las veces en que yo les he transmitido que era su decisión y que yo no intervendría (DD15/16).

Con el desarrollo de las prácticas, este tipo de situaciones fueron desapareciendo y las intervenciones docentes comenzaron a tener menor presencia en lo que se refiere a reorientarles en el trabajo grupal:

Durante toda la práctica, mi función ha sido la de presentar la obra y presentar la propuesta de realización de un trabajo práctico por su parte (DD15/16).

[...] prácticamente no he intervenido en ninguna ocasión ni para dirigir u orientar su trabajo ni para mediar en algún conflicto (DD15/16).

He estado en la clase como observadora participante [...] en ningún momento el grupo ha necesitado de mi intervención. [...] me ha sorprendido [...] puesto que su trabajo ha fluido con total normalidad (DD15/16).

De manera absolutamente independiente, los grupos han realizado sus creaciones. Cada equipo ha creado su propuesta sin ningún tipo de intervención por mi parte [...] ni tan siquiera han solicitado mi aprobación de sus propuestas (DD15/16).

Durante el desarrollo del trabajo práctico de los alumnos era frecuente que les solicitase explicaciones de su trabajo en algún momento puntual. Además, cuando comenzamos a desarrollar esta nueva metodología, solía intervenir para recordarles la importancia de tratarse de experiencias en las que la expresión personal y la toma de decisiones eran necesarias. En este sentido, tanto en el diario docente como en una de las imágenes capturada por un alumno y que mostramos en la Figura 4.3 durante el desarrollo de la práctica, la intervención era fundamental:

En alguna ocasión he intervenido [...] para pedir explicación sobre algún comentario que realizaba algún alumno como es el caso de AL45B15/16 [...] o para hacer alguna



sugerencia, como a AL195B15/16 para hacerle alguna propuesta en su trabajo [...] (DD15/16).

[...] he recordado que no era necesario que todos hicieran lo mismo y que, aunque fueran a desarrollar la misma idea, esta podía tener [...] manifestaciones diferentes (DD15/16).

[...] hoy he sido observadora absolutamente [...] Exclusivamente habrán sido menos de una decena de veces las que he requerido contestación a algún alumno para conocer qué era lo que estaban haciendo o qué pretendían hacer (DD15/16).

Es cierto que, en algún momento, mi intervención tuvo que ser más acentuada debido a que, en ocasiones, los alumnos se disponían a hacer su trabajo sin ningún tipo de reflexión previa y sin explicación ante lo que hacían. Por ello, la función docente se centraba en hacerles reflexionar mediante un diálogo:

[...] se han dispuesto a colocar en una de las paredes de la clase “*polka dots*” [...] sin ningún tipo de pensamiento. [...] me he dirigido hacia ellos y, ante su negativa de tener previamente algún tipo de idea, hemos comentado qué era lo que manifestaba Kusama con sus creaciones [...] les he invitado a [...] tener un objetivo en su obra. [...] lo han aceptado, y se han dispuesto a seguir (DD15/16).

[...] el grupo de AL166B15/16 [...] había tomado la iniciativa de hacer muñecos de nieve. Tras un breve diálogo en el que hemos recordado el motivo y origen de las obras de Kusama, he invitado al grupo a repensar su trabajo y propuesta para que lo realizaran menos figurativo [...] que fuese más abstracto (DD15/16).

[...] me he dirigido a AL156B15/16 y AL206B15/16 para hacerles ver como su trabajo manifestaba perfectamente uno de los principios de Kusama. [...] estaban poniendo puntos por la pared y percheros y al ser observados estos con cierta distancia parecía que la superficie era una, conseguían total uniformidad, a la unidad tal y como la artista manifiesta. Ellas lo han entendido [...] (DD15/16).

### Figura 4.3

*Imagen capturada por un alumno a la docente interviniendo en la práctica de Y. Kusama acerca del trabajo de la alumna AL126B15/16*



Era inevitable reconocer mi liderazgo en la clase en momentos en los que alguno de sus miembros condicionaba el trabajo de sus compañeros. Además, los que mostraban una peor integración en el grupo, puntualmente necesitaban el aporte de refuerzos positivos por mi parte para sentir que su trabajo era valorado. Por ello, en estas ocasiones, mediaba para que continuara habiendo una participación activa y evidente por parte de todos los componentes del grupo:

Liderazgo de AL66B15/16 [...] Cuando se encontraban trabajando en los “farolillos” AL26B15/16 ha preguntado a AL66B15/16 que si estaba bien hecho como lo tenía él, algo a lo que AL66B15/16 ha contestado que no, y le ha indicado la manera “correcta” de hacerlo. Me ha sorprendido, e inevitablemente he intervenido (DD15/16).

[...] he intervenido para ofrecerles que, aquellos que quisieran hacer las otras propuestas [...] podían hacerlo [...] han comenzado a hacerlo (AL136B15/16, AL166B15/16, AL56B15/16 y AL146B15/16). Estos alumnos [...] están teniendo algunas dificultades en las relaciones con el grupo, principalmente AL136B15/16, AL126B15/16, AL166B15/16 o AL56B15/16 (DD15/16).

[...] he preguntado que por qué farolillos puesto que no veía ningún tipo de relación en la obra de Kusama con ello. Ellos me han afirmado, principalmente AL66B15/16 que “en China hay muchos farolillos” a lo que yo he afirmado rotundamente que China y Japón son dos países diferentes que nada tienen que ver [...] Aun así, han continuado con la misma idea. Considero que esto se debe a que lo ha dicho el líder del grupo, ya que, había propuestas que me parecieron más oportunas (DD15/16).

### c) Innovación

No sería honesto hablar de una revolución en cuanto a esta propuesta. Sin embargo, es justo reconocer pequeños cambios con los que fuimos generando una continua progresión con respecto a la renovación metodológica en el aula. Me estoy refiriendo a transformaciones que compusieron una nueva melodía de trabajo en nuestra clase de Plástica. Esta personal manera de trabajar en el aula engloba varias dimensiones de las que hablaremos a continuación.

Podemos tener como referente el ítem de la encuesta que estaba formulado de la siguiente manera: “Me ha gustado la actividad porque me ha sorprendido ya que no me la esperaba así” para valorar esta subcategoría de análisis de “Innovación”. Tal y como aparece reflejado en la Tabla 4.8, hubo un total de 67 alumnos en “Acuerdo total” con esta afirmación y 36 “Bastante de acuerdo”. Por ello, se puede afirmar que la mayor parte del alumnado reconocía como novedosas las prácticas en lo que se refiere al trabajo en el aula de Plástica.

**Tabla 4.8***Respuestas de las encuestas al ítem sobre innovación en Plástica*

| ÍTEMS  | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Me ha gustado la actividad porque me ha sorprendido ya que no me la esperaba así | 4                | 2             | 36                  | 67            |

Además, los alumnos expresaban con sus afirmaciones su admiración y desconcierto ante lo que pudiera pasar en la clase:

[...] me parece fundamental, el interés y apetencia que han tenido por el desarrollo de las clases de Plástica tal y como ha indicado AL155B15/16 o AL185B15/16. La primera ha señalado que siempre pensaba “a ver qué hacemos hoy” refiriéndose a la clase de Plástica. Puesto que en ningún momento les decía que artista se trabajaría o cuál sería la praxis que se realizaría. Además AL185B15/16 ha indicado que lo de “a ver qué hacemos hoy” lo dice “en un sentido positivo, a ver qué sorpresa hay...” y AL155B15/16 ha vuelto a indicar “Contigo no se sabe qué esperar” [...] tanto AL175B15/16 como AL155B15/16 han indicado que “nos encanta” o “mola mucho” [...] Al salir el tema de la peluca y las gafas, los he planteado la posibilidad de suprimirlo [...] y AL185B15/16 ha indicado que “eso ni tocarlo” (DD15/16).

La provocación y la incertidumbre fueron dos de los aspectos singulares en esta metodología. Por medio del uso de detonantes fuimos logrando el deseo que queríamos generar en nuestro alumnado en lo que se refiere al trabajo en las clases de Plástica:

[...] desde un primer momento he intentado fomentar [...] la apetencia por el desarrollo de la clase de Plástica así como el extrañamiento sobre lo que se haría [...] En ningún momento sabían qué era lo que íbamos a hacer [...]. Hoy desde primera hora de la mañana y, a pesar de no tener clase con ellos hasta tercera hora, he dejado en la pizarra uno total de 4 póstic con forma de flecha en los que ponía “1645” [...] pretendía continuar aumentando el extrañamiento, que contribuyese a la motivación del grupo ante la clase de Plástica [...] Una vez que ha llegado tercera hora [...] me he puesto mis gafas rojas sin cristales y les he invitado a que [...] se pusieran las suyas [...] me he dispuesto a seguir pegando póstic en la pizarra con más números al mismo tiempo que les iba preguntando si podían imaginar a qué se referían esas cifras [...] ha habido casi silencio. [...] (DD15/16).

[...] he llevado puestas durante el resto de la mañana unas gafas rojas de pasta sin cristales [...] porque [...] teníamos que empezar a considerar, atender y “mirar” la

clase de esta área de otra manera, no como las tradicionales clases que a las que ellos estaban acostumbrados y que ya me habían comentado [...] (DD15/16).

[...] he intentado generar incertidumbre ante el próximo trabajo a realizar en la clase de Plástica. A ello ha contribuido la petición de las gafas y de las tizas además de ocultar su significado hasta el último momento [...] en sus evaluaciones posteriores y por sus palabras, creo que les han gustado estos hechos [...] (DD15/16).

Si logramos asombrar al alumnado conseguiremos una mayor atracción hacia las clases y, por tanto, un aumento en su motivación por las mismas:

[...] es totalmente necesario sorprender a nuestros alumnos [...] lograremos mayor implicación en el trabajo [...] ya lo pude comprobar durante la realización de mis prácticas del TFM y lo sigo realizando con las propuestas que estoy desarrollando [...] mi sorpresa para esta praxis ha consistido en dar a cada integrante del grupo un punto realizado por mí misma en diferentes colores [...] no sabían para qué iba a ser, de hecho, no sabían ni que íbamos a dar Plástica [...] y mucho menos qué artista abordaríamos, por lo que les ha pillado totalmente desprevenidos [...] En esta ocasión los puntos y la peluca han sido nuestros particulares invitados [...] está contribuyendo a generar extrañeza en el grupo que fomente la apetencia por saber el qué se va a hacer en esta ocasión (DD15/16).

El empleo de detonantes acrecentaba el deseo de iniciar la práctica en la docente y el alumnado. En este sentido, las encuestas reflejan que los alumnos valoraban su uso en la clase de Plástica (Tabla 4.9).

**Tabla 4.9**

*Respuestas de las encuestas a los ítems sobre arte contemporáneo como estrategia educativa en Plástica*

| ÍTEMS   | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|---|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| No me gusta la presencia de "cosas extrañas" en clase | 77               | 27            | 2                   | 3             |

Algunos alumnos manifestaron por escrito el sentimiento de sorpresa y desconcierto que generó la presencia de estos detonantes en la clase. En este sentido, al responder a la pregunta de la encuesta (ver Anexo II-4): "¿Qué esperabas que fuéramos a hacer?" un alumno manifestó:

No sé, cuando nos has dado los puntos y has aparecido con la peluca me he quedado =0 (E16-C2).

Asimismo, en las encuestas aparecen multitud de respuestas por parte del alumnado que corroboran que lo que estaba sucediendo en el aula era novedoso para ellos. En

este sentido, a la pregunta “¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?” Se puede observar en las respuestas que mostramos a continuación que la mayoría experimentó sorpresa por esta nueva forma de introducir la temática a trabajar: “Que fue inesperado, creo que ninguno lo esperábamos”. No obstante, tal y como reconocimos en el diario, aunque introdujimos cambios en el uso de los detonantes, era necesario continuar redefiniéndolos. Algo continuaba sin funcionar puesto que, por ejemplo, no todos llevaban lo que se pedía al aula cuando se les solicitaba:

[...] quizá deba cambiar un poco este tipo de dinámica y seguir el planteamiento que tiene Clara Megías. Ella ofrece los detonantes a los asistentes, no son los participantes los que los llevan. [...] para próximos trabajos me planteo introducir algún cambio en este sentido. [...] a ver cómo funciona (DD15/16).

Además, tal y como se puede ver en la “Narrativa visual práctica Y. Kusama (día 1). Grupo de 6º” que mostramos en el Anexo II-1, no todos los alumnos llevaron las pelucas que solicitamos. Fueron pocos los que lo hicieron tal y como puede verse la primera y quinta imagen de la segunda fila. Por tanto, debía seguir rediseñando este aspecto.

Siempre que fue posible me hice una grabación en la instalación artística, con el artista o con la obra a trabajar para mostrarlo en el aula en la práctica. Generar incertidumbre en las clases, no solo con detonantes, sino también con la propia presentación del artista a trabajar por medio del empleo grabaciones, lo consideraba esencial. Así pues, utilizaba vídeos en los que, a modo de “You Tuber”, me dirigía a la clase de manera directa desde la misma obra con la que se trabajaría. Por tanto, acercándolo al aula de manera directa. Tal fue el caso de la primera experiencia que forma parte de las prácticas de este segundo ciclo de I-A para la que grabé un vídeo desde la propia instalación artística de M. López en “Matadero Madrid”:

[...] se ha puesto directamente el vídeo. Ellos lo han observado de manera muy atenta y silenciosa [...] Reconozco que había tenido alguna duda ante esta práctica porque quizá podían observarla o percibirla como muy simple o de escaso interés pero sorprendentemente no ha sido así (DD15/16).

Tratándose de la primera vez que usaba este tipo de vídeos en el aula, a modo “You Tuber” en una exposición, primero se proyectó en clase un vídeo obtenido de Internet de M. López. Al invitarles a ver otro más de la artista, y habiendo ellos aceptado, proyectamos el vídeo que nos habíamos hecho. Era evidente que, de entrada, les había gustado esta nueva forma de presentar el contenido que se iba a trabajar al aceptar continuar viendo vídeos sobre la artista. Sin embargo, al mostrarles el vídeo

de la propia docente, se mostraron plenamente satisfechos y sorprendidos por el tipo de presentación, totalmente novedosa para ellos:

El vídeo comenzaba con unas palabras [...] en la propia exposición [...] Era yo misma la que había grabado el video el día que había ido a ver el pabellón 16 (sábado 12 de marzo de 2016) [...] se han puesto muy contentos puesto que [...] no habían reconocido mi voz [...] Posteriormente, han visto fotos [...] en la instalación de M.López. Una vez realizada la presentación de la obra y de la artista hemos tenido un breve diálogo en el que les he comentado que la artista es española, que su trabajo no lo realiza exclusivamente con tiza sino que se trata de uno de muchos de los que ha realizado. Igualmente hemos mirado de nuevo diversas imágenes para ver cómo cambia la visión dependiendo de la hora del día o el punto de vista elegido, o cómo los trazos son diferentes debido a que son once los artistas que realizaron la obra (DD15/16).

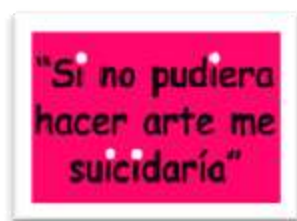
[...] he sentido que estaban absolutamente fascinados por el vídeo, algo que me ha sorprendido absolutamente (DD15/16).

Además, las presentaciones solían incluir un planteamiento más transgresor que provocaría un extrañamiento en el alumnado. Exposiciones provocativas en el aula, tal y como puede observarse en las presentaciones usadas como muestra la Figura 4. 4. Se pretendía lograr la reflexión y la deducción en el grupo. Establecer posiciones divergentes por medio de una propuesta reveladora que abriera nuevas ideas en el alumnado: creando dudas, sin certezas y que a la vez promoviera el pensamiento de los estudiantes. Además, esto nos llevaba a tener una participación más activa en el grupo durante la presentación con el objetivo de lograr generar la reflexión y el debate en el grupo:

[...] durante la presentación, mi función ha sido más activa con el objetivo de ayudarles a alcanzar conclusiones objetivas de [...] Kusama (DD15/16).

#### **Figura 4.4**

*Una de las imágenes de la presentación referida a Yayoi Kusama*



Además, en los diarios del alumnado que aparecen en el Anexoll-3 podemos comprobar sus impresiones sobre las prácticas realizadas. En ellos solían recalcar la

incertidumbre que les generaba el tipo de trabajo realizado así como su deseo de participar en la práctica. Todo esto puede comprobarse en muchas de las afirmaciones que aparecían en sus diarios desde la primera propuesta de nuestras prácticas:

Las cosas que hemos hecho molan mucho. La idea ha sido genial y me encanta. Me intriga mucho que vamos hacer con las zapas (DA-AL36B15/16).

Me gusta mucho la idea de lo de los puntos, es muy creativo. Y estoy deseando ver lo que haremos nuevo en plástica (DA-AL196B15/16).

Destacaría las clases de Plástica porque han sido simplemente diferentes (DA-AL76B15/16).

El curso ha sido diferente a los demás cursos, sobre todo las clases de plástica (DA-AL126B15/16).

Nuestra práctica, además, buscó un elemento que fuera totalmente transgresor para nosotros mismos. Me estoy refiriendo al hecho de intentar contactar con el artista con el que estábamos trabajando. Esto era posible debido a que estábamos trabajando con artistas contemporáneos que se encontraban en activo. Es llamativo como, en la primera práctica, un alumno propuso esta misma idea sin necesidad de que lo planteáramos:

[...] un coloquio breve pero a la vez [...] desconcertante. Me estoy refiriendo al hecho de decirles que “Maider López aún estaba viva” [...] Que teníamos mucha suerte [...] puesto que la mayoría de los autores que ellos habían trabajado [...] Picasso, Miró... [...] habían fallecido [...] AL36B15/16 [...] ha venido a decir que “Es verdad. Entonces podemos ponernos en contacto con ella y enseñarle nuestro trabajo” cuando yo ni siquiera aún había dicho nada sobre [...] contactar con ella y ni siquiera habíamos comentado nada sobre el trabajo práctico que realizaríamos [...] (DD15/16).

Es importante destacar que, uno de los rasgos esenciales en este estudio ha sido el de establecer contacto con los artistas. En este ciclo de I-A, logramos establecer contacto tanto con M. López, en relación a la primera práctica así como con O. Herring, referido a la última práctica. Hay que destacar que fue el propio alumnado el que buscó la vía para poder establecer el contacto con M. López:

[...] he invitado al grupo a buscar cómo podíamos contactar con Maider sin que fuesen redes sociales. [...] AL26B15/16 y AL16B15/16 los que han hallado la web <http://www.maiderlopez.com/> y la pestaña en la que se podía contactar [...] se lo han comunicado al resto de la clase y todos han entrado en la web [...] (DD15/16).

A partir de ahí escribimos un correo de manera conjunta para enviárselo, quedando redactado tal y como aparece en la Tabla 4.10:

**Tabla 4.10**

*Correo enviado a M. López por medio del contacto de su web el 29 de abril de 2016*

---

*Querida M. López:*

*Te escribimos este mensaje desde el colegio Arcipreste de Hita de El Espinar (Segovia).*

*Somos el grupo de alumnos de 6ºb y conocimos tu obra del Matadero de Madrid “1645 tizas” en la clase de Plástica. Vimos tu reportaje en Rtve donde cuentas en qué consiste tu trabajo. Además, nuestra profesora grabó un vídeo en el que ella misma está en el pabellón 16 del Matadero. Una vez realizados los visionados, decidimos hacerte un homenaje a nuestra manera.*

*Te explicamos: pintamos con tizas blancas y de colores el suelo de nuestra clase siguiendo el ejemplo de tu obra del Matadero. Cada día hicimos algún cambio en nuestro trabajo hasta que finalmente “desapareció” de nuestro aula por completo.*

*Nos gustaría poder enviarte algunas fotos para que veas esta obra y nos des tu opinión sobre la misma pero por este medio no nos es posible.*

*Nos hace mucha ilusión contactar contigo para que conozcas nuestro homenaje y nos gustaría poder obtener una respuesta a nuestro mensaje.*

*Agradecemos la atención prestada y aprovechamos a enviarte un cordial saludo,*

*Alumnos de 6ºb, El Espinar (Segovia)”*

---

**Tabla 4.11**

*Correo recibido de M. López por medio del contacto de su web el 2 de mayo de 2016*

---

Queridos alumnos,

Muchas gracias por vuestro mensaje, me ha dado mucha alegría leerlo. Me encantará ver imágenes de vuestro trabajo, esta es mi dirección [...]. Me alegra mucho hayáis investigado mi trabajo y que este haya sido el punto de partida de vuestro trabajo que suena muy interesante. que bien que hayáis pintado el suelo de la clase y extendido sus límites por el colegio (imagino que con la suela del zapato habréis movido un poco la clase por todo el colegio), y también suena muy bien que hayáis experimentado con las tizas y el espacio de la clase, así como con la temporalidad del trabajo.

Espero vuestras imágenes, un cordial saludo,  
Maidier

---

Además, ante esta respuesta fueron enviadas varias imágenes con el trabajo de los grupos de 5º y de 6º a la artista para que los pudiera observar. Tras ello, nos volvió a enviar un correo tal y como se puede ver en la Figura 4.12:



**Tabla 4.12**

*Correo M. López recibido el 2 de mayo de 2016 contestando a las imágenes enviadas sobre nuestro trabajo*

---

Hola chicos y chicas,  
 Me ha gustado ver el trabajo, me interesa sobre todo la temporalidad del proyecto, la transformación de una situación cotidiana al haberlo realizarlo en un entorno cotidiano y convivir en clase con el dibujo e el suelo, la involucración de las demás personas en el proyecto (como involucrar al personal de limpieza).  
 Felicidades por el trabajo y gracias por compartirlo conmigo,  
 Mainer

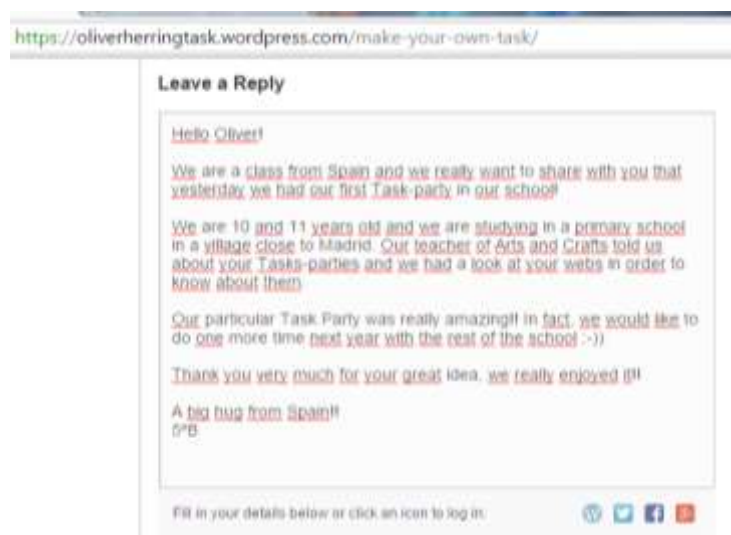
---

Tal y como expuse anteriormente, contactamos también con O. Herring una vez que habíamos realizado la “Task Party” en clase tal y como muestra la Figura 4.5. Además en el diario docente aparece reflejado que:

Al día siguiente [...] escribimos en la web que tiene el artista [...] Durante mi participación en la performance [...] en el Matadero de Madrid, en el contacto [...] con el artista vía Skype [...] afirmó tener este blog donde le contaban las Tasks Parties que habían tenido lugar [...] estaban entusiasmados y expectantes ante la toma de contacto con el artista así como por el hecho de [...] saldría en el blog (DD15/16).

**Figura 4.5**

*Captura de pantalla del mensaje enviado al blog de O. Herring el 16 de junio de 2016*



Es importante reflejar que, en lo que se refiere a la temporalidad de la práctica, ya desde el inicio fuimos conscientes de que debíamos tenerlo en cuenta. Se trata de niños de EP con los que la dilatación de una práctica en el tiempo puede conllevar la

pérdida de seducción con respecto a la misma. Además, al impartir Plástica a un grupo del que no era tutora (la clase de 5º), no existía posibilidad de adaptar el horario a la práctica o, incluso, prorrogarla en el tiempo:

Por lo que he podido observar [...] dejar tanto espacio en el tiempo la puesta en contacto con el artista, deja un tanto carente de interés este hecho o al menos es lo que he percibido. No ha habido ningún comentario negativo, pero tampoco se ha producido ningún verbatín que reforzase la teoría del entusiasmo [...] para futuras intervenciones, el contacto con el artista, intentaré que sea antes (DD15/16).

[...] falta de tiempo. No se ha podido hacer la evaluación y apenas han dispuesto de unos minutos para realizar su trabajo [...] ha sido apenas una hora lo que ha durado la sesión. Esto ha imposibilitado la realización de la tarea al completo puesto que únicamente han pintado alguna baldosa [...] y a pesar de estar preparado, no ha sido posible realizar la encuesta ni la evaluación de “en una palabra” en la pizarra. Esto es algo que tengo que seguir valorando para sesiones futuras puesto que es muy necesario que se realicen justo al momento de finalizar la práctica (DD15/16).

Soy consciente de que el grupo ayer concluyó satisfactoriamente al actividad [...] nos quedamos con la necesidad de más tiempo para poder concluir la [...] (DD15/16).

Era evidente que uno de los aspectos más perjudicado por esta falta de tiempo eran los referidos a la evaluación de las prácticas:

La encuesta no la hemos realizado [...] no hemos tenido prácticamente tiempo para hacer el trabajo práctico y [...] tampoco había tiempo real (DD15/16).

[...] no realizarán el cuestionario que tenía preparado de la práctica de zapatillas ya que ya ha pasado algún día desde la praxis [...] es fundamental realizar las valoraciones de la práctica inmediatamente terminada [...] (DD15/16).

Lo que pude verificar en el aula, tanto por medio de las encuestas, en los debates dialógicos, en las imágenes visuales o simplemente por medio de la observación participante, es que para ellos era totalmente nueva la manera de trabajar Plástica en el aula. Todo ello puede ser corroborado por un extracto del diario docente:

Considero que ha sido una auténtica transgresión al igual que mucho asombro por el tipo de propuesta planteada [...] Ellos mismos me lo han transmitido en muchas ocasiones como les causa extrañeza a la vez que admiración el tipo de trabajo planteado para realizar en el aula. Considero que la pregunta que me ha realizado hoy al final del día AL165B15/16 es muy concluyente en este sentido puesto que me ha preguntado “¿Cómo se te ocurren las cosas que hacemos en Plástica?” [...] resume muy bien lo que intento transmitir con mis palabras puesto que la admiración a la par que la sorpresa e innovación en los planteamientos propuestos quedan perfectamente recogidos en la pregunta. Mi respuesta ha sido que en los lugares más

“insospechados” haciendo referencia a la cita de Pilar Marco Tello y visitando muchas exposiciones que se estén desarrollando en el momento (DD15/16).

Además, si nos fijamos en las respuestas de uno de los ítem de la encuesta que afirmaba “Me gustaría seguir trabajando de esta manera en las clases de Plástica porque es algo que no solíamos hacer antes” y que aparece en la Tabla 4.13, viendo las respuestas verifican que el alumnado está conforme y desean seguir en la misma línea.

**Tabla 4.13**

*Respuestas de las encuestas al ítem referido a seguir trabajando en la misma línea*

| ÍTEM   | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Me gustaría seguir trabajando de esta manera en las clases de Plástica porque es algo que no solía hacer antes | 1                | 5             | 20                  | 80            |

d) Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa

Desde el inicio trabajamos con artistas contemporáneos que estuvieran en activo. Hasta cierto punto podía considerarlo arriesgado, debido a que era algo diferente a mi manera de trabajar. A pesar de tratarse del segundo ciclo de I-A, en el primero no nos focalizamos en artistas en activo, a excepción de “Sus33”. Por ello, esta nueva postura que adopté nos generaba cierto vértigo.

A partir de ahí, los artistas que elegimos para abordar en este 2º ciclo de I-A fueron la española Maida López, la artista japonesa Y. Kusama y O. Herring. Es cierto que se hizo la práctica de “Concurso de Dibujo Ecológico”, práctica basada en una metodología tradicional, pero con el único objetivo de poder contrastar los datos. Además, y sin estar focalizados en la figura de ningún artista, abordamos el concepto de “instalación artística” en la última propuesta realizada con el grupo de 6º en relación al tema de las zapatillas.

Tal y como se indicó en el capítulo del Marco Teórico, seguí algunos de los principios del Arte Posmoderno y, por tanto, era necesario introducir figuras no exclusivamente masculinas, así como otros estilos que no fueran exclusivos del modelo tradicional y canónico que suele imperar en el ámbito artístico. Por tanto, desde el propio planteamiento abordé un proyecto contemporáneo, en lo que se refiere a los contenidos.

Sin embargo, tal y como vimos en la subcategoría de análisis “Innovación”, el planteamiento de trabajo en el aula debía estar en consonancia con el tipo de contenidos que íbamos a trabajar. Por tanto, desde el tipo de presentaciones como el manejo de detonantes, intenté acercar el mundo del arte al alumnado desde un lenguaje y un planteamiento más actual. Uno de esos elementos a los que me estoy refiriendo sería usar las nuevas tecnologías a modo “You Tuber” por parte de la docente.

Es importante incidir en que tenía presente mi insuficiente formación en lo que respecta al trabajo con el arte contemporáneo en el aula, a pesar de poseer formación universitaria en Historia del Arte. Todo ello no supuso un impedimento ante las ganas de trabajarlo, así como a la hora de abordar planteamientos más acordes a la contemporaneidad. Por tanto, ante nuestro deseo y necesidad de seguir formándonos, comenzamos a asistir a las Sesiones de la Escuela de Educación Disruptiva (EED) en el año 2016.

La implicación en la EED me permitió lograr un hecho importante en lo que era la investigación. Por un lado conseguí formar parte de este proyecto en el año 2016. Entre otros aspectos, pudimos vivenciar como participantes el uso de detonantes en las prácticas así como también pudimos descubrir una educación contemporánea basada, esencialmente, en actos performativos. De igual manera, en la EED tuvimos la oportunidad de conocer, entre otros, tanto a María Acaso como a Clara Megías, dos figuras que nos marcaron profundamente ya antes del inicio de nuestra tesis doctoral y que, en aquel momento, pudimos descubrir en primera persona sus planteamientos y discurso.

Además, mi formación y conocimiento de unas prácticas artísticas contemporáneas, tal y como hemos venido diciendo, deriva de mi participación en otras propuestas. Este sería el ejemplo de la asistencia a la “Task Party” en el Matadero de Madrid<sup>3</sup> el 10 de enero de 2016 tal y como aparece reflejado en las Figuras 4.6 y 4.7. En ella tuvimos la oportunidad de conocer al artista O. Herring y participar en una “Task Party” en las instalaciones. Todo ello supuso el inicio del deseo de realizar una propuesta similar en nuestra aula a raíz de la experiencia y que, posteriormente tuvimos la oportunidad de poner en práctica.

---

<sup>3</sup> <https://www.mataderomadrid.org/programacion/task-party>

**Figura 4.6**

*Imágenes de mi participación en la Task Party: conexión con O. Herring vía Skype junto con María Acaso en Matadero Madrid el 10 de enero de 2016*



*Nota. Adaptado de Matadero Madrid*

<https://www.flickr.com/photos/mataderomadrid/23966610999/in/album-72157662757836479/>

**Figura 4.7**

*Imagen de mi participación en la Task Party de Matadero Madrid el 10 de enero de 2016*



*Nota. Adaptado de Matadero Madrid*

<https://www.flickr.com/photos/mataderomadrid/23966610999/in/album-72157662757836479/>

Es evidente que nuestro alumnado estaba conforme con el planteamiento de trabajo en lo referido tanto a la metodología como a los contenidos basados en el arte contemporáneo. Todo ello se puede verificar por los ítems de las encuestas que aparecen reflejados en la Tabla 4.14. En este sentido, prácticamente la totalidad del alumnado está de acuerdo en manejar esas “cosas extrañas”, haciendo alusión a la metodología empleada, así como a los contenidos abordados. Igualmente, el alumnado muestra acuerdo casi en la totalidad con el ítem “Me gusta hacer acciones diferentes en la clase de Plástica”.

**Tabla 4.14**

*Respuestas de las encuestas a los ítems sobre arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa en Plástica*

| ÍTEMS  | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|--|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| Me gusta hacer acciones diferentes en la clase de Plástica | 2                | 3             | 20                  | 84            |

Asimismo, si establecemos una comparación con la práctica de “Dibujo Ecológico” en la que no se emplearon detonantes y se trató de una clase más tradicional, se puede afirmar que no había satisfacción ni por parte de la docente ni del alumnado. Esta disconformidad es sentida a nivel global:

En lo que respecta al proceso de aprendizaje, considero [...] que han estado ausentes. Sospecho que ante un tipo de práctica en el que se invita al grupo a realizar su creación de manera totalmente libre, el grupo se siente totalmente desorientado. [...] buscaban inspiración en algunos libros o revistas así como en la bola del mundo que hay en el aula [...] la propuesta de trabajo de modo individual no incita a que sea realizado un trabajo cooperativo [...] había cierta rivalidad entre los propios compañeros ante la posible imitación de sus trabajos [...] (DD15/16).

La pizarra de evaluación [...] Son muchos los comentarios negativos con respecto a la propuesta. Reconozco que han sido algunas las ocasiones en las que mi predisposición un tanto contraria hacia este tipo de trabajo, podría estar condicionando mi autoevaluación y estar alejada del sentimiento que pudieran estar teniendo los alumnos [...] Mi sorpresa ha sido grande cuando los alumnos se han dispuesto a escribir su evaluación puesto que han sido muchas las afirmaciones adversas con respecto al trabajo “Me ha gustado más otras cosas 6”, “Me ha gustado pero me ha gustado más otras actividades” de AL15B15/16 [...] AL155B15/16 ha dicho que no, que eso no era “ARTE” (DD15/16).

Creo que ni en cuanto a principios artísticos, ni convivencia ni cooperación ha habido aprendizaje. No es sencillo decirlo, pero así lo siento (DD15/16).

Resulta llamativo como se produjo cierta rivalidad entre los propios estudiantes, algo que, en ningún momento estuvo presente en las prácticas que nosotros estábamos proponiendo:

[...] concluido el primer día de práctica con [...] 5º hay varios aspectos que llamaron mi atención [...] Se trata de un trabajo individual que me corroboró la rivalidad entre los participantes. Hay un premio [...] y ello hace que se fomente la competencia [...]. AL65B15/16 compartió su idea en el aula y luego hubo algún tipo de discusión porque decía que AL205B15/16 se había copiado [...] hasta el momento, ni en la De Maider

ni en la de Yayoi se había hablado de copiar ideas, sino todo lo contrario: se hablaba de “esto queda bien” o “mira cómo lo hago yo”. [...] un concurso en el que se tiene que trabajar cualquier tipo de técnica pero con un tema definido: el medio rural y/o la naturaleza. Por ello, hubo varios miembros del grupo que se dispusieron a coger su libro de Natural Science [...] y copiar algunas de las imágenes [...] AL155B15/16 o AL15B15/16, dos estudiantes muy participativos en las clases de Plástica, que se ve que disfrutaban con las mismas y que, además, colaboran y cooperan con sus compañeros y sus intervenciones en los diálogos establecidos con la docente [...] La sensación que me dio es que no tenían ideas al establecer un tema cerrado [...] Muy significativo [...] que AL175B15/16 se mostrase con rostro de apatía, como de indiferencia [...] no lo estaba disfrutando. Además [...] se apoyó en el uso del libro de Natural Science para encontrar inspiración (DD15/16).

Si nos fijamos en la “Narrativa visual práctica Concurso Dibujo Ecológico. Grupo de 5º” que se presenta en el Anexo II-1, se puede observar todo lo que está recogido en el diario docente y que acabamos de reflejar: el trabajo con los libros de texto ante el deseo de copiar, tal y como muestra la segunda y tercera imagen de la tercera fila; o el trabajo con la bola del mundo que se puede advertir en la primera imagen de la segunda fila o en la cuarta de la cuarta fila. Igualmente, los rostros de cierta apatía que se pueden percibir tanto en esta narrativa visual como en la “Narrativa visual práctica Concurso Dibujo Ecológico. Grupo de 6º” son un claro reflejo de que el disfrute o la experiencia placentera del alumnado no estaba siendo la misma que en otras propuestas trabajadas con los principios metodológicos de este planteamiento.

Además, todo ello puede ser verificado por la Figura 4.8 en la que se muestran las evaluaciones realizadas por el alumnado una vez concluida la práctica.

#### Figura 4.8

*Imagen de evaluación de la práctica “Concurso Dibujo Ecológico” del grupo de 6º, 2 junio 2016*



En relación con mi asistencia a la EED, pude aplicar esta metodología basada en la contemporaneidad en un sentido amplio en otros contextos que no son exclusivamente la Plástica. Me estoy refiriendo a las festividades que suelen ser conmemoradas a nivel de centro y que, tradicionalmente, suelen ser relegadas a los docentes de Plástica. Siempre muestro cierta resignación ante este hecho, sin embargo, en aquel momento no hicimos lo que hubiera sido esperado para trabajar con “El Quijote” como podría ser una manualidad. En ese caso adopté una mirada experiencial, performativa y contemporánea para abordar la tarea que nos propusieron. Todo ello fue como consecuencia de la asistencia a la segunda sesión de la EED en la que trabajamos las artes escénicas:

[...] propuse a los dos grupos hacer un teatro fotográfico. Esto es algo que conocí en una de las sesiones de la escuela disruptiva: Sesión 2. Subirse al escenario [...] (20 febrero 2016) [...] Con Lucía Miranda pude descubrir el valor del Teatro periódico o Teatro imagen, en el que los alumnos al oír un texto tienen que representar una imagen congelada del mismo. Esto fue lo que les propuse [...] lo aceptaron de manera unánime y puedo afirmar que han disfrutado representándolo para el propio grupo así como para otros grupos que han ido [...] yo capturé imágenes de las escenas que ellos posteriormente colorearon para disponerse finalmente en un poster con comentarios irónicos-graciosos que resumiesen el texto [...] Considero que el teatro periódico de Augusto Boal así como el Teatro Foro, son dos herramientas [...] que se pueden trabajar en el aula [...] (DD15/16).

#### Figura 4.9

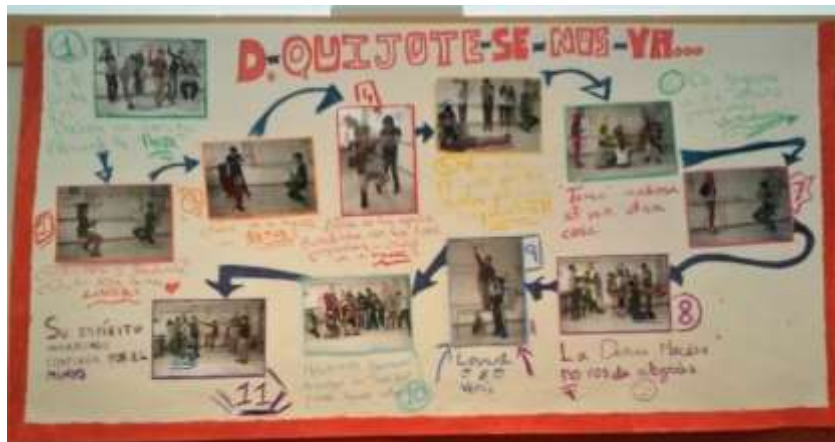
*Imagen del relatograma de 5º con Teatro periódico, abril/mayo 2016*





**Figura 4.10**

*Imagen del relatograma de 6º con Teatro periódico, abril/mayo 2016*



Por tanto, el alumnado se mostraba conforme con este tipo de propuestas en las que se emplea modelos contemporáneos como estrategia educativa al estar trabajando el teatro de un modo inusual y lejano a patrones tradicionales a los que podían estar acostumbrados. Además se mostraron conformes tal y como nos lo manifestaron en algunas de sus evaluaciones o incluso en sus diarios (ver Anexoll-3) en los que corroboran su satisfacción:

Lo que más destaco son las clases de plástica, que me han encantado [...] Repetiría algunas actividades de Plástica como el teatro fotográfico (DA-AL226B15/16).

e) Comunidad educativa

Tal y como ya había sucedido en el 1º ciclo de I-A, en todo momento los compañeros del centro mostraron interés por el tipo de prácticas que se estaban realizando. Esto puede ser debido a la transgresión artística que mostraron en todo momento, así como al hecho de no sentirse lo suficientemente preparados como para impartir docencia en este área. Todo ello lo reflejé en el diario:

[...] MAES9 como MAES10 han venido a mi aula [...] han visto lo que habían realizado en la pared los alumnos [...] y MAES9 [...] “Te vamos a copiar la idea” algo que me encanta y que me enorgullece [...] Más que bonito yo lo consideraría diferente, distinto a la vez que original y por ello, llamativo (DD15/16).

[...] el resto de profesores que impartían clase al grupo también han ido manifestando su perplejidad e incertidumbre acerca del calzado usado en el aula así como su deseo de conocer cuál era la finalidad [...] ha estado: MAES11, MAES3, MAES10 o MAES9. Asimismo, docentes que lo visionaban desde el pasillo han preguntado: MAES3, MAES12, MAES13, MAES1, MAES14, MAES15 o MAES16 que ya me indicó

que si iba a ser otra de mis “zorrás de las tuyas” haciendo alusión al tipo de prácticas que ya había hecho en mi TFM [...] (DD15/16).

Han sido muchos los docentes que han entrado en el aula a ver lo que estábamos haciendo: MAES9 y MAES10: han entrado juntas. [...] MAES4: al pasar con sus alumnos a la clase, se ha dispuesto a participar con el grupo dentro del aula. MAES13 ha entrado directamente al aula a ver lo que pasaba, MAES17 igualmente me ha preguntado sobre nuestro trabajo y ha entrado a la clase con la intención de ver lo que pasaba. MAES12 y MAES18 han intercambiado alguna palabra por el pasillo con la docente de Plástica al ver el rollo de papel higiénico por el pasillo. MAES1: al pasar por el pasillo me ha solicitado conocer la intención de la propuesta que se estaba realizando. [...] los alumnos han solicitado ir a llamar a MAES2 puesto que han manifestado que ella quería conocer en qué consistía esa tarea (DD15/16).

Por tanto, es evidente la involucración, en cierto sentido, de otros docentes en el proceso que estaba acaeciendo en el aula. Esto puede deducirse del interés mostrado por los mismos ante el tipo de prácticas que estábamos desarrollando:

[...] MAES14 vino a la clase a impartir sus clases [...] me indicó [...] que cuándo íbamos a hacer algo con las zapatillas [...] Siempre [...] nos lo preguntaba [...] Tras indicarle que los alumnos decidirían qué hacer, le solicitamos que si ella tenía alguna idea [...] nos comentó que en la zona donde ella vivía [...] cuando una pareja dejaba la relación, una manera de indicarlo era atando dos zapatillas y poniéndolo en la puerta de la casa, de este modo se indicaba que la relación había finalizado [...] comentamos la posibilidad de hacer algún tipo de instalación con ellas señalando que finalizaba la “relación” entre los alumnos de 6º con el colegio. Esta idea fue totalmente aceptada por el grupo, por lo que se acordó realizar ese planteamiento. [...] de manera mayoritaria, se acordó invitar al resto de grupos de 6º a que se sumaran a la propuesta puesto que ellos también finalizaban la etapa (DD15/16).

Este entramado de relaciones también incluyó a alumnos de otras clases, al tratar de involucrarles en el trabajo que estábamos haciendo al invitarles a participar en la práctica. Además, nuestro alumnado quería que sus familiares vieran el tipo de trabajo realizado y, por ello, les invitaban a entrar en el colegio para poder visionarlo. Todo ello no hace otra cosa que evidenciar la conciencia ante un desarrollo de habilidades artísticas así como el fortalecimiento del desarrollo comunitario, debido al deseo de implicar y mostrar el trabajo:

Se llamó a los alumnos de 6ºA y C para que viniesen al aula y comentarles la propuesta, en qué consistía. Previamente se lo habían comentado los tutores, pero de nuevo el grupo B, se lo explicó. Se les mostró lo que se pondría en papel junto con las zapatillas y ellos aceptaron la propuesta (DD15/16).

AL146B15/16 ha mostrado a su madre el trabajo al final del día invitándola a entrar al centro a visionarlo (DD15/16).

La comunidad educativa en su conjunto mostró interés por todas estas experiencias. Incluso aquellos que podríamos considerar que tienen una vinculación menos directa ante lo que estaba ocurriendo en el aula y en las propias prácticas. Tal sería el ejemplo del personal de limpieza del centro dado que, siempre mostraron interés por el trabajo realizado en las clases. Incluso, podemos destacar su admiración ante el tipo de propuestas que realizábamos, llegando a recordar uno de los trabajos que formaron parte del 1º ciclo de I-A. Asimismo, decidimos tener un detalle con ellas, tras haberlo acordado con el alumnado, por su implicación en nuestras propuestas. Todo esto es algo que puede corroborarse por medio del diario docente:

[...] me indicó a principio de curso la alegría que le suponía que hubiera regresado al aula por “las cosas que hago” refiriéndose a Plástica me ha señalado dos cosas: 1. “¿Cuándo vas a hacer algo con las chapas otra vez?” Refiriéndose al mosaico que realizó mi tutoría durante mi TFM [...] A lo que me ha continuado indicando que “prefiero las chapas a las tizas”. Yo puedo llegar a entender este aspecto, puesto que [...] la valoración que tiene de la Plástica es como producto [...] por lo que no llega a comprender el alcance de nuestra práctica (DD15/16).

[...] llevé un regalo para las compañeras de la limpieza [...] debido a que siempre están trabajando con mis aulas en las que imparto Plástica. [...] se han mostrado muy entusiasmadas a la par que agradecidas ante mi pequeña atención (DD15/16).

Asimismo, otros miembros de la comunidad educativa mostraron interés por conocer más profundamente nuestro trabajo:

[...] cuando nos encontrábamos en el centro escolar sin niños en las aulas puesto que ya habían comenzado las vacaciones sentí que COM1, preguntaba por el pasillo a otra compañera [...] qué significaban las zapatillas colgadas en el hall. [...] aproveché para salir a explicarle cuál era el significado [...] Este sencillo hecho, me complace enormemente puesto que siento que la comunidad educativa ha sentido el extrañamiento y muestra de interés ante nuestro trabajo [...] (DD15/16).

Además, las continuas muestras de reconocimiento por parte de compañeros del centro ante nuestro trabajo fueron evidentes, no solo por las visitas a nuestro aula, sino también por algunas conversaciones mantenidas en las que llegaron a afirmar que solicitáramos un perfil de cara al siguiente curso académico en el que fuéramos especialistas de Plástica:

Mientras nos encontrábamos viajando al parque Warner a Madrid [...] estuve sentada en el autobús con MAES12. Al estar comentando qué perfiles habría disponibles para

el curso que viene [...] me invitó a que dijera [...] la posibilidad de crear un perfil en el que fuera docente de Plástica [...] afirmó: “nosotros no sabemos, nosotros hacemos manualidades, no lo que haces tú”. Estas simples afirmaciones me están reconociendo de manera indirecta varios hechos importantes: La falta de una figura especialista en el área de Plástica y el reconocimiento a mi trabajo [...] (DD15/16).

Asimismo, en aquel momento proyecté planear un grupo de trabajo de cara al siguiente curso académico enfocado en el área de Plástica. En este sentido, lo consideré oportuno debido a las conversaciones así como a las reuniones que hubo en el centro:

En la última reunión de internivel [...] se habló [...] del plan de formación de cara al curso que viene [...] indiqué mi deseo de realizar un grupo de trabajo relacionado con el área de Plástica. [...] se trataba de reflexionar acerca de la asignatura y de nuestro trabajo. [...] MAES3 [...] mostró su total predisposición ante la propuesta [...] he de afirmar que he tenido momentos en los que he dudado hacer esta propuesta. En un primer momento se lo comenté [...] a [...] nuestro [...] asesor en el CFIE [...] La información proporcionada por [él] unido a la predisposición de los compañeros, provocaron que [...] el día de la reunión de internivel, me decidiera a hacerlo puesto que lo considero de vital importancia (DD15/16).

[...] iba a presentar una propuesta de Grupo de Trabajo de cara al próximo curso para realizar en el colegio [...] yo sería la coordinadora [...] Tenemos que esperar [...] al curso que viene para saber si han aceptado nuestra propuesta [...] (DD15/16).

Es evidente que el profesorado no está del todo conforme con el tipo de trabajo que se está realizando en las clases de Plástica, algo que les hace replantearse su labor en esta asignatura y algo que me confirma que, tal vez, se necesita una renovación metodológica en el área en un sentido amplio que abarca, incluso, los procesos de evaluación y calificación:

[...] el profesorado siente malestar ante su trabajo en esta asignatura puesto que no se sienten plenamente formados [...] consideran necesario replantearse el tipo de evaluación que se está realizando en el área de Artística puesto que se hace la media entre Plástica y Música. Al existir un cierto vacío legal en lo que respecta a esta cuestión, el centro optó hace algunos años que se debía inclinar hacia la calificación que tuviese la Música, puesto que se cuenta con un docente especialista en ella, a diferencia de lo que ocurre en Plástica. [...] el debate surgido durante la reunión vino desencadenado por los propios participantes [...] no se derivó de mi intervención [...] los docentes, sienten [...] que no lo están haciendo de la manera más adecuada y que no tienen la formación oportuna necesaria (DD15/16).

**Figura 4.11**

*Imagen de un fragmento de la página 4 del informe/memoria final de curso del segundo nivel, curso escolar 2015/16*



Una vez finalizada la etapa de primaria es habitual que los antiguos alumnos visiten el centro. En este sentido, vale la pena destacar como varios estudiantes que tuve durante el 1º ciclo de I-A, y que formaron parte de esas primeras propuestas comunitarias que realizamos, se acercaron a visitarme. Siempre me recuerdan momentos de estas propuestas de trabajo que realizamos en Plástica:

[...] me resultó muy sorprendente la visita de 3 alumnos [...] me estuvieron contando de manera totalmente espontánea cómo se acordaban de mis clases de Plástica, algo que me emocionó inmensamente. AL36A11/12 preguntó nada más verme “¿Qué ha pasado con las chapas?” haciendo alusión a la práctica que hicimos para trabajar el “Pop Art” [...] AAL1 llegó a afirmar que “es que no hay nadie que de Plástica como tú” [...] afirmaron (Principalmente AL36A11/12 y AAL1) que se acordaban de las chapas, el Guernica, de cuando “yo pinté una silla” según dijo AL36A11/12 refiriéndose a su trabajo de V. Gogh, o de cómo yo le indiqué a AAL1 que trabajase en las pinceladas de su obra para el cuadro de este artista. Igualmente hicimos mención del trabajo que realizaron del grafiti [...] AL36A11/12 me contó que se acordaba de que yo le había dicho que él valía para dedicarse a algo de Educación Artística [...] pero que, no se había podido dedicar a ello puesto que tenía que trabajar. [...] la conversación que tuvimos [...] me agradó enormemente puesto que ellos me recordaban principalmente por lo que habían sido las clases de Plástica pero, además, se acordaban [...] de lo que yo les había dicho refiriéndome a su trabajo durante lo que fue ese curso escolar de 2011-2012. [...] por estos pequeños detalles, merece la pena trabajarse las sesiones de Plástica como creo que lo estoy haciendo. Considero que además de preparármelas y buscar la inspiración en los momentos más insospechados, también

hay que disfrutar y vivenciar la práctica del aula tal y como creo que lo estoy haciendo (DD15/16).

Además, resulta llamativo poder ver como algunos de mis antiguos alumnos se han decantado por el estudio de la rama artística una vez finalizada su educación secundaria:

[...] estuvimos celebrando la comida de fin de curso con los profesores [...] se acercó una antigua alumna [...] AL66B11/12 [...] de la cual fui tutora en 4º y luego en 6º. Con ella comencé a trabajar en Plástica del modo en el que creo he acabado desembocando en la actualidad. Además, con el grupo con el que estaba ella en 6º es con el que me centré en la investigación de mi TFM [...] me comentó que iba a empezar bachillerato de artes en Segovia, en la Casa de los Picos, algo que me sorprendió [...] aproveché a preguntarle de qué era de lo que se acordaba de las clases de Plástica [...] Me dijo muy alegremente que “¡De muchas cosas!” me habló lo primero de las chapas y posteriormente de las tortugas. Estas dos hacen referencia a lo que habían sido prácticas del TFM [...] Son varios ya los ex alumnos con los que me he podido encontrar [...] todos ellos me recuerdan por nuestras experiencias y prácticas en la clase de Plástica (DD15/16).

### III. ALUMNADO

#### a) Aprendizaje

Podríamos señalar multitud de dimensiones en lo que respecta al aprendizaje del alumnado por medio de estas prácticas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo. Sin embargo nos focalizaremos en aquellas que adquieren más sentido en el contexto educativo de EP. A este respecto, tendremos como referencia fundamental las Competencias LOMCE según el Real Decreto 126/2014, tal y como señalamos en el capítulo del Marco Teórico.

Antes que nada sería fundamental indicar que, trabajar durante este segundo ciclo de I-A con dos niveles educativos diferentes: 5º y 6º, me permitió establecer una comparativa entre ambos. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de abordar contenidos contemporáneos desde edades tempranas debido a la buena aceptación y asimilación de los mismos por parte de los estudiantes más pequeños:

[...] se trata de un alumnado muy creativo [...] considero que [...] van a asumir los nuevos conceptos del arte contemporáneo [...] sin extrañeza alguna (DD15/16).

[...] por sus comentarios [...] son varios los conceptos que han introducido en su vocabulario [...], si establezco comparaciones con los de 6º, tengo la sensación de

que han asimilado mejor los conceptos o al menos con una mayor naturalidad a pesar de la novedad de los mismos (DD15/16).

El grupo de 5º está mostrando una gran receptividad en los artistas que se están presentados. Se muestran muy afines a las obras presentadas [...] lo entienden fácilmente, no mostrándose contrariados en ningún momento ni tan siquiera extrañados o sorprendidos negativamente [...] ven con normalidad este tipo de prácticas, no han mostrado extrañeza [...]. De hecho ellos me habían hablado de puntillismo, de V. Gogh, de Picasso, etc. Por lo que ya habían visto grandes obras artísticas [...] Ni M. López ni Y. Kusama realizan obras de este tipo por lo que el impacto podía haber sido importante. Quizá sea yo [...] la que podía poseer algún tipo de prejuicio [...] por considerarlas totalmente incomparables a lo que ellos conocían. [...] con total naturalidad han conocido a ambas artistas y han asumido muchos criterios presentes en el arte de nuestro momento [...] es fundamental que los niños en edades tempranas comiencen a visionar el trabajo de los artistas del momento actual en el cual se encuentran viviendo. [...] Me están demostrando que comprenden y perciben la obra con total normalidad sin ningún juicio de valor negativo y sin ningún prejuicio hacia los artistas (DD 15/16).

Por tanto, durante el propio desarrollo del trabajo en las prácticas, el alumnado ya mostraba tanto el desarrollo de sus habilidades artísticas, como el aprendizaje que esto les generaba. Es llamativo observar como en el diario docente se incide en la naturalidad con la que aprenden los alumnos más pequeños:

[...] no tienen que realizar una deconstrucción de sus conocimientos artísticos previos puesto que no los tienen acomodados entre sus conocimientos. Por ello es fácilmente aceptado y comprendido por los alumnos con edades más tempranas (DD15/16).

[...] 5ºb muestra una gran capacidad de asimilación y aceptación de muchos de los principios del arte más actual [...] tienen un alto grado de asimilación con total naturalidad de lo que se les presenta en el aula. Creo que al ser más pequeños, ven con más normalidad la multiplicidad de tendencias o propuestas de trabajo [...] me están sorprendiendo muy gratamente puesto que nunca pensé que su aceptación hacia el tipo de trabajo planteado fuera de la manera que está siendo (DD15/16).

[...] cuanto más mayores, mayor pérdida de naturalidad, espontaneidad, y capacidad creativa [...] 5º ha estado totalmente ilusionado ante este tipo de trabajo además de valorar el hecho de tener la posibilidad de realizar sus propias ideas y propuestas de modo totalmente libre [...] los mismos alumnos [...] me lo han transmitido [...] en infinidad de ocasiones a lo largo del curso así como en sus valoraciones y evaluaciones finales sobre el área de Plástica (DD15/16).

Desde que comenzamos a abordar este tipo de prácticas empleamos un lenguaje basado en el manejo de conceptos artísticos contemporáneos Trabajamos diversas

temáticas que permitieron identificar nociones propias del arte contemporáneo. Por tanto, eran capaces de identificar e introducir nuevas palabras en su lenguaje. Este aspecto es importante, dado que contribuimos a fomentar la alfabetización visual, de la que ya tuvimos la oportunidad de hablar en el capítulo de la Metodología, así como nuevos conceptos propios del ámbito artístico. De un modo pausado fuimos introduciendo todas estas nuevas nociones:

[...] el proceso de aprendizaje de hoy se ha centrado en conocer la temporalidad que muchas de las obras de arte contemporáneo tienen. No he citado “arte efímero” [...] pero sí les he hecho ver el significado del mismo. Además, hemos comentado las palabras del correo de Maider en las que afirma que por medio de nuestras suelas estábamos esparciendo el trabajo [...] son varios los conceptos presentes en muchas de las obras del arte más actual los que estamos comentando [...] (DD15/16).

[...] hoy yo tenía docencia con el grupo a primera hora, algo que me ha posibilitado ver las caras, expresiones y comentarios [...] acerca de su trabajo de ayer [...] de manera casi unánime han mostrado sus opiniones contrariadas [...] Ante esta situación [...] y tras haber mostrado su resignación [...] les he mostrado que no debían de preocuparse puesto que se trataba de arte efímero, ya sí lo he citado, además de recordarles la temporalidad de la que hablaba Maider en el correo [...] les he hecho entender que [...] podrían continuar con su trabajo: rehacerlo, reinventarlo, repararlo, etc. [...] (DD15/16).

Este tipo de prácticas [...] no presupone que el grupo adquiera un aprendizaje instantáneo o de unos contenidos concretos [...]. Pretendo que [...] se familiaricen con el arte que se está desarrollando en la más estricta actualidad y [...] vayan adquiriendo una serie de principios que pueden definir a este tipo de manifestaciones [...] la temporalidad de las obras, la multiplicidad de manifestaciones y de significados, la posibilidad de que sea el espectador el que acabe de dar sentido a la obra, etc. [...] los irán adquiriendo a través de las prácticas y lo iré observando a lo largo de sus manifestaciones (DD15/16).

Poco a poco el alumnado fue mostrándose más seguro y confiado en el manejo de estos nuevos conceptos en su vocabulario. Llegaron a emplearlos con total normalidad, ya no solo en el ámbito del aula, sino también con otros maestros que entraban al aula a visionar lo que hacíamos y solicitaban explicaciones:

[...] MAES4 [...] le hemos invitado a entrar a que viese la creación [...] ha pedido una explicación del mismo y ha hecho preguntas del tipo de ¿qué va a pasar con la obra puesto que las tizas se borran fácilmente? [...] AL155B15/16 ha citado literalmente la “temporalidad” de nuestro trabajo [...] Igualmente, han comentado que nos habíamos basado en una artista [...] pero que “no la habíamos copiado” que la “habíamos hecho un homenaje a nuestra manera” [...] estos comentarios que han realizado casi de



manera espontánea, puedo afirmar que han asimilado muchos de los contenidos trabajados por medio del trabajo con esta artista (DD15/16).

[...] finalizadas las clases y encontrándose ellos por el pasillo, me he dirigido a AL95B15/16 y le he comentado que si era consciente que se llevaba una parte de su obra a casa. Él me ha contestado que así era, que lo llevaba consigo en las suelas de sus zapatos, tal y como había dicho la artista (DD 15/16).

[...] 6º ha asumido con total naturalidad el concepto de temporalidad en el arte [...] Sin embargo, todavía no han incluido en su vocabulario [...] “efímero”. Poco a poco lo irán haciendo. Igualmente, la diversidad de manifestaciones y multiplicidad de superficies lo han comprendido y aceptado con absoluta normalidad (DD15/16).

Era evidente que el alumnado no mostraba extrañeza ninguna ante los nuevos conceptos abordados, reconociendo lo que todo ello implicaba, como pueden ser la diversidad de soportes artísticos o la multiplicidad de materiales empleados:

[...] el grupo acepta con total espontaneidad y sencillez muchos de los principios del arte más actual como son: la diversidad de manifestaciones o pluralidad de superficies de creación (han realizado su trabajo sobre el perchero, mesas, pared, ventana...) así como la temporalidad de muchas de las creaciones (DD15/16).

[...] nuestro objetivo en esta investigación es hacer llegar a los alumnos el arte más actual, uno de los principios de este tipo de arte está muy presente en esta práctica: la multiplicidad de soportes de expresión así como de materiales, además de la variedad y pluralidad de significados de la obra en sí. Igualmente, el significado de la obra acaba con la interpretación que hace el espectador de la misma. [...] a lo largo de las prácticas [...] se está consiguiendo que los alumnos vayan aceptando toda esta serie de principios [...] (DD15/16).

El aprendizaje fundamental que me están demostrando es poder ver que aceptan y asimilan los principios que se están trabajando [...]. Lo han asumido y se han apropiado de ello (DD15/16).

En el proceso de aprendizaje, es esencial incluir la capacidad que tiene el alumnado de realizar y expresar valoraciones en lo que respecta a su trabajo y al trabajo docente. En este sentido, fuimos conscientes desde el primer ciclo de I-A que debía perfilar con mayor detalle las propuestas que realizamos en aquel primer momento. Por ello, en este segundo ciclo, comenzamos a abordar un nuevo tipo de evaluación de las prácticas. Por tanto, una vez concluidas las prácticas, el alumnado debía escribir en la pizarra sus impresiones acerca de las mismas. Todo ello desembocaba en un proceso dialógico en el que se hablaba acerca de las propuestas desarrolladas así como de sus impresiones y justificación de sus afirmaciones:

[...] les he sugerido hacer la evaluación de la actividad [...] poner lo que quieran en la pizarra referido a la práctica del día [...] (DD 15/16).

[...] he añadido el mural en la pizarra “en una palabra” algo que lo llevo realizando todo el curso con las prácticas de Plástica. Aun así siento que debo introducir algo más para poder tener en cuenta a la hora de calificar a los alumnos (DD 15/16).

“Nuestra clase es un “puntazo” para que, al finalizar la misma, el grupo realizase una evaluación de lo que había sido la sesión [...] a la clase en su totalidad les ha interesado y [...] gustado. Se puede ver en sus evaluaciones finales así como en los cuestionarios que han realizado una vez que habían evaluado la sesión y recogido toda el aula. [...] muchas de las valoraciones que han escrito como “El punto del día” [...] “Guapísimo el punto”, “La clase del punto es increíble” o “Mola un punto”. [...] han pretendido a ser originales en sus valoraciones sin yo incitarles a ello. Tal vez al hablar de que la clase “es un puntazo” ellos han continuado haciendo guiños a esta afirmación [...] AL25B15/16 tras haber escrito su evaluación, se ha dado la vuelta hacia el grupo con una gran sonrisa que estaba haciendo referencia a la originalidad de su evaluación así como a lo orgulloso que se sentía tras haberlo escrito (DD15/16).

Además, gracias al empleo de este tipo de evaluaciones en la pizarra, pude reafirmar la creencia en lo que se refiere al trabajo con un tipo de propuestas más tradicionales y lejanas al modelo que desarrollamos con esta nueva propuesta metodológica. Me refiero a la participación en el concurso de “Dibujo Ecológico” en el que el alumnado tiene que hacer una creación con técnica libre con respecto a la naturaleza. Ellos expresaron su disconformidad ante este tipo de trabajos manifestando su preferencia por el tipo de propuestas que nosotros nos encontrábamos diseñando:

[...] mis sospechas se han visto confirmadas. De manera general, el grupo se ha aburrido con la práctica [...] al hablar con ellos del motivo por el cual lo consideraban así, esto se debe al carácter comparativo que [...] han realizado con el trabajo hecho con las tizas o el referido a Kusama. [...] AL86B15/16 me ha dicho “Me gusta más cuando lo haces tú” a lo que yo le he indicado que no era así puesto que yo no lo hago, lo hacen los artistas y que, además, ellos podían hacer lo que quisieran, que no había ningún tipo de limitación en el concurso, solo el tema. AL196B15/16 ha indicado que mis propuestas son “inesperadas” por lo que me está corroborando mi sorpresa y transgresión en el aula. O AL156B15/16 que me ha dicho que “no me gusta dibujar” ante lo que yo la he indicado que con las tizas estaba dibujando y con Kusama también. AL176B15/16 ha señalado “con tizas es que es algo que nunca lo hemos hecho” o AL206B15/16 “no es lo mismo pintar en el suelo”. He querido generar este debate para conocer sus pensamientos [...] he de señalar que muchos de los alumnos [...] ni siquiera me entregaron el dibujo terminado, algo que demuestra su escaso interés [...] (DD15/16).

Asimismo, las evaluaciones grupales en lo que respecta a la evaluación de la asignatura en su conjunto, y no solo referida a las prácticas, me facilitó información acerca de mi trabajo e igualmente nos mostraba como, desde nuestra asignatura, habíamos contribuido al trabajo de las competencias. Fundamentalmente me refiero a la de la “Comunicación lingüística”, “Aprender a aprender” o las “Competencias sociales y cívicas” dado que ellos tuvieron una mayor posibilidad de expresión y de participación en un sentido más global al tener en cuenta su opinión por parte de la docente:

[...] he de manifestar mi absoluta satisfacción y alegría por las evaluaciones que han realizado de la clase de Plástica puesto que han afirmado “nos gusta que seas rara, que hagas cosas diferentes” según AL25B15/16. [...] De manera general, se ha generado un debate de un cuarto de hora más o menos con cada uno de los dos grupos sobre el área de Plástica y todos han manifestado su más sincera complicidad con el área así como su deseo por realizar trabajos en la asignatura (DD15/16).

Debido a que no se había realizado el viernes pasado la evaluación en la pizarra de la práctica de zapatillas [...] hoy [...] les he propuesto evaluar la práctica [...] como solemos hacer de manera habitual en otras ocasiones (DD15/16).

De este proceso se puede deducir que, en alguna ocasión, me encontré con opiniones contrarias con el trabajo que se estaba haciendo. Sin embargo, siempre se buscó el origen de estas opiniones con el propósito de dar solución a esta situación:

[...] consideré que el grupo acabó muy contento [...] por la tarea realizada. Sin embargo [...] ha habido 3 alumnos que han puesto “aburrido” [...] he solicitado que me indicasen los motivos puesto que mi objetivo no era otro que mejorar mis prácticas y conseguir que todo el grupo estuviera contento [...]:

- AL156B15/16 ha indicado que simplemente ha sido porque “siempre hacemos cosas diferentes y raras y esto no era tan raro”.
- AL116B15/16: “porque me ha parecido corto y no original” a lo que AL86B15/16 le ha indicado que por qué no le parecía original si nunca habíamos hecho nada con las zapatillas antes, sus compañeros han mostrado su contrariedad antes sus palabras.
- AL96B15/16: ha indicado que lo hemos hecho en muy poco tiempo, que no nos ha llevado más sesiones como había ocurrido con Tizas, Kusama [...]

[...] estas evaluaciones no son fidedignas si tengo en cuenta el tipo de trabajo que se ha desempeñado con el grupo: muy costoso durante este tercer trimestre y problemático en cuanto a las relaciones sociales entre ellos [...] Por ello, considero que muchas de las evaluaciones que realizan son [...] fruto de sus conflictos [...] AL156B15/16 se trata de una alumna muy impulsiva [...] AL96B15/16 [...] con algún que otro problema en la relación con sus compañeros [...] AL116B15/16 [...] suele

decir muchas cosas contrarias al grupo con el objetivo de llamar la atención [...] aunque se puedan considerar negativas [...] puedo llegar a verlo de modo diferente puesto que AL156B15/16 esperaba algo más [...] por lo que significa que le está gustando [...]; AL116B15/16 lo considera corto por lo que le habría gustado prorrogarlo en el tiempo o AL96B15/16 que estaría en la misma situación que AL116B15/16 [que busca llamar la atención] (DD15/16).

Vale la pena destacar como el alumnado incluyó y asimiló los contenidos de los artistas trabajados. Esto lo pude verificar en dos hechos muy concretos acaecidos en el aula. Por un lado, tal y como muestra la Figura 4.12, una alumna decidió poner su nombre en su mesa teniendo como fuente de inspiración a Y. Kusama; y otra que decidió, tal y como muestra la Figura 4.13, tener como referente para su creación de “Concurso de Dibujo Ecológico” a Y. Kusama igualmente:

#### **Figura 4.12**

*Imagen de AL136B15/16 con su nombre en la mesa realizado con lunares a la manera de Kusama*



#### **Figura 4.13**

*Imagen del trabajo para el “Concurso de Dibujo Ecológico” de AL145B15/16 realizado teniendo como inspiración a Yayoi Kusama”*



Asimismo, en la última práctica abordada con 5º, la de la “Task Party”, realizaron las letras para el desarrollo de la práctica teniendo como referencia los artistas que habíamos trabajado previamente en nuestras clases tal y como mostramos en la Figura 4.14. Vale la pena destacar que ellos manifestaron su deseo expreso de hacerlo así de manera totalmente libre. Ciertamente ellos eran capaces de expresar el significado de cada una de las letras tal y como aparece verificado en el diario:

[...] mostraron la intención de realizar las letras TASK con el objetivo de ponerlas [...] durante el desarrollo de la acción. Tanto en la caja de tareas como en las mismas letras de TASK han cuidado hasta el más mínimo de talle, además me han explicado su intención: T. Está decorado como con película de cine haciendo alusión al doblaje de películas de cine mudo que se hizo durante el primer trimestre. A. En la que se han incluido círculos que aluden a Y. Kusama. S. Hace referencia al trabajo con el Pop Art que se elaboró durante el segundo trimestre K. [...] haciendo alusión al tipo de trabajo elaborado con las tizas siguiendo los principios de M. López (DD15/16).

#### Figura 4.14

*Imagen de las letras "TASK" puestas en la puerta de la clase realizada por el alumnado de 5º teniendo como referencia los artistas trabajados*



De igual manera, el aprendizaje del alumnado se evidenciaba, aunque fuera tímidamente, desde el mismo momento de las presentaciones de los artistas con los que se iba a trabajar. Me refiero al hecho de que desde el propio inicio de la presentación de la práctica, el alumnado tenía que extraer sus propias conclusiones. Por tanto, tenían lugar procesos de pensamiento divergente entre los estudiantes en los que debían alcanzar conclusiones. Además, se establecían procesos dialógicos entre docente y alumnado con el propósito de que fueran ellos los que alcanzase sus propias interpretaciones y argumentaciones en cuanto al artista con el que se iba a trabajar:

[...] es pronto para establecer el tipo de aprendizaje adquirido pero el vídeo de M. López visionado en el que explica el porqué de tizas en un espacio sería lo que ellos tenían que haber comprendido. Lo hablamos en clase posteriormente al visionado pero entiendo que debo tener otro coloquio con ellos para poder afirmar si han adquirido estos conceptos o el de arte efímero que introduje ayer [...] (DD15/16).

La sesión deductiva planteada se ha desarrollado muy bien. Ha habido participación de los alumnos y han extraído las conclusiones [...] creo que se puede hacer más veces este tipo de presentaciones en el aula (DD15/16).

Debido a la intensidad de las afirmaciones, en todo momento el grupo ha estado muy atento y ha participado de manera muy activa en los debates [...] han participado

para extraer deducciones sobre la vida y obra de Kusama en función de las afirmaciones visionadas (DD15/16).

El alumnado era capaz de deducir y opinar sobre las presentaciones que se trabajaban en el aula. Mostraban entender lo que se les estaba exponiendo a pesar de ser la primera vez que se mostraba:

Llamativa es la expresión de AL105B15/16 ante una de las diapositivas proyectadas en la que afirmó “Este está loco”. Además [...] han comentado sobre el “Puntillismo” [...] han pensado que íbamos a trabajar algo de este estilo. [...] una vez que les he transmitido que no trabajaríamos con el, AL135B15/16 ha afirmado que haríamos “ilusiones ópticas”. Otros comentarios han sido de AL95B15/16 “¿es China?” [...] AL45B15/16 ha preguntado “¿Sigue viva?” [...] (DD15/16).

Considero que [...] extraen juicios de valor con respecto a los autores trabajados muy interesantes (DD15/16).

Por tanto, por medio de los procesos dialógicos establecidos en el aula, en medio de un clima distendido y con total normalidad, es cuando era consciente de que el alumnado se desenvolvía utilizando, identificando y articulando conceptos propios de las diversas manifestaciones artísticas abordadas en clase:

Cuando realizamos evaluaciones orales o comentamos el correo de M. López es cuando me doy cuenta de que muchos de los conceptos de los que estamos trabajando como son la temporalidad, diversidad o multiplicidad de significados de las obras, los están aceptando y reconociendo. Ellos mismos lo verbalizan en el aula y este es el principal síntoma de que los han interiorizado y aceptado (DD 15/16).

Asimismo, abordar la dimensión cognitiva no prescinde de una experiencia placentera. El proceso creativo implica un proceso experimental y artístico unido al disfrute del proceso en su conjunto. Por tanto, durante todo el desarrollo de las prácticas, el alumnado tenía experiencias placenteras como podremos ver a continuación.

### b) Experiencia placentera

Desde el inicio consideramos que el proceso en su conjunto debía estar emparejado a una experiencia placentera, tanto en la presentación como en el propio proceso productivo vinculado a la creación del alumnado. Todo ello pudimos comenzar a percibirlo desde el mismo inicio de nuestras propuestas, es decir, desde la propia presentación de las mismas, debido al tipo de metodología que estábamos implementando. Esto era algo que ya observamos durante el primer ciclo de I-A pero, ante la redefinición en el desarrollo de nuestras propuestas, debíamos analizar si continuaban en esa misma línea:

La satisfacción [...] la puedo observar en el desarrollo de la clase, durante su trabajo [...] mirando sus caras o [...] observando la manera y ganas de trabajar. La novedad en la propuesta y el acuerdo de realización de cambios en su trabajo en días sucesivos los provoca deseo ante su trabajo, al menos así lo siento (DD15/16).

[...] han disfrutado puesto que lo he podido sentir, por sus verbatines, expresiones, por compartirlo con otros compañeros los que ellos estaban visionando (DD15/16).

[...] la cara y expresión de los alumnos [...] al comentarles que Maider nos había contestado, era de absoluta alegría y felicidad (DD15/16).

La clase al unísono ha prestado absoluta atención al vídeo que se ha reproducido [...] sin hablar y sin ningún tipo de distracción. Los he visto muy interesados a la vez que sorprendidos por lo que estaban observando (DD15/16).

[...] he sentido al mirar sus caras y por sus expresiones que el trabajo de M. López les ha entusiasmado a la vez que sorprendido [...] (DD15/16).

La experiencia placentera que llevaba emparentada cada una de las prácticas, además, la podríamos enlazar con el carácter lúdico de las mismas puesto que ellos así lo vivenciaban y experimentaban:

Se han divertido. Por la cantidad de experiencias, manifestaciones y expresiones que han realizado [...] por sus verbatines [...] ha sido una auténtica diversión [...]:

- Han jugado [...] mientras realizaban sus trabajos: les encantaba tirarse al suelo para colorear, buscar posturas imposibles para colorear, meterse debajo de las mesas buscando escondites recónditos para su creación, etc. [...] han jugado con las tizas: partiéndolas, arrojándolas, sonriendo con su trabajo y compartiendo sus experiencias. Igualmente han saltado, han pisado y repasado su obra... En definitiva, una inmensidad de experiencias vividas y compartidas [...] es la primera vez que vivencian de una manera conjunta como grupo-clase.
- Han experimentado [...] con las tizas [...] se trataba de un material nuevo en el aula [...]. Además de experimentar con las texturas mientras se encontraban trabajando, durante el desarrollo de su creación, AL145B15/16 ha empezado a tocar de manera intencionada sus baldosas con las dos manos para luego dar palmadas y sonreír mientras veía el polvo [...] Todo ha desencadenado una serie de situaciones que han ido contaminando al resto de compañeros: se han ido pintando las partes del cuerpo, la ropa, han tocado su trabajo..., ha habido algún momento en el que me miraban por si yo realizaba algún tipo de reproche y, puesto que no ha sido así, ellos han continuado y se han divertido. Se podía observar en sus expresiones, en la repetición de sus acciones o en sus simples sonrisas. Algo que ha empezado por AL145B15/16, se ha extendido por casi todo el grupo. Finalmente han terminado manchados de polvo por su cara, manos así como por la ropa que llevaban puesta (DD 15/16).

Han sido muchos los momentos que he observado la plena satisfacción:

- Por el trabajo que realizado en el aula atando las zapatillas: se podía ver en sus caras y expresiones [...]
  - Por la manera en que han trasladado su obra por el pasillo: de manera grupal [...] se ha convertido para ellos en una auténtica fiesta. [...]. Todos querían participar en esa tarea y formar parte de esa “fiesta” y juego (DD15/16).
- [...] puedo afirmar con absoluta rotundidad la conformidad y satisfacción del grupo
- Sonrisas en las caras.
  - Transporte de la obras como un juego
  - Observación del visionado de otros miembros de la comunidad educativa de su trabajo. (DD 15/16)

Asimismo, los estudiantes manifestaron su expreso deseo de poder prorrogar las prácticas debido a la satisfacción que habían sentido durante su desarrollo:

Por el trabajo que realizado tanto antes como durante la praxis. Por la manera en que han intentado trasladar y difundir su obra por los pasillos y en otras aulas [...] Evaluaciones realizadas. Intento de prorrogar la práctica [...] e intención de hacer una más [refiriéndose a la “Task Party”] al final de la semana (DD 15/16).

Además, el alumnado confirmaba en las encuestas que habían disfrutado con el tipo de prácticas realizadas. Esto puede verse reflejado en la Tabla 4.15 en la que se muestran los resultados al ítem “He disfrutado con la actividad que hemos hecho hoy en clase de Plástica”. En este sentido, la inmensa mayoría está en acuerdo total con esa manifestación y, por tanto, expresando su absoluta conformidad por el tipo de experiencia vivenciada junto con los compañeros.

**Tabla 4.15**

*Respuestas de las encuestas al ítem sobre experiencia placentera en Plástica*

| ÍTEMS   | Desacuerdo total | En desacuerdo | Bastante de acuerdo | Acuerdo total |
|---|------------------|---------------|---------------------|---------------|
| He disfrutado con la actividad que hemos hecho hoy en clase de Plástica | 0                | 0             | 18                  | 88            |

Obviamente, la experiencia satisfactoria llevaba aparejada las manifestaciones orales por parte de los estudiantes, que eran un claro reflejo de lo que como observadora participante estaba percibiendo:

[...] algunos de los verbatines [...] durante el proceso de creación [...] AL135B15/16 “¡Qué chupil!”; AL55B15/16: “¡Cómo mola!”. Igualmente, por su manera de trabajar así como por su implicación en la tarea [...] es suficiente muestra de elevado grado de satisfacción [...] Ha sido instantáneo como todos al unísono se han lanzado al suelo



al comunicarles que podían comenzar con el trabajo. Algo que me ha sorprendido muy positivamente ya que ha sido la clase en su conjunto [...] (DD15/16).

[...] AL135B15/16 ¡Ala que chupi! A pesar de ir con la muleta. AL85B15/16: “He pintado una amarilla de la leche con una (refiriéndose a la tiza) así de pequeñita”; otros compañeros han dicho: “¡Qué guapo! o, “¡Está genial todo!”. Todas estas afirmaciones han sido verbalizadas con sonrisas en sus caras (DD15/16).

[...] AL45B15/16 que comentó “Estas clases que estamos haciendo estos días me encantan”, se lo estaba diciendo a AL155B15/16. [...] lo escuché [...] le dije que [...] a qué se refería y ella me indicó que las clases de Plástica le estaban gustando mucho [...] (DD 15/16).

De igual manera, los diarios del alumnado (ver Anexoll-3) corroboraban igualmente su satisfacción:

[...] las tizas ha sido una actividad que me ha encantado mucho (DA-AL206B15/16).

El trabajo de las tizas me ha gustado mucho, tanto hacerlo como verlo. Me gusta mucho tener una profe así de guay [...] (DA-AL86B15/16).

[...] Lo de los puntos ha molado mucho [...] Lo que más destaco es las horas de arte y divertidas (DA-AL106B15/16).

[...] este curso se me ha pasado volando [...] Me ha encantado la nueva forma de hacer Plástica. Es totalmente distinta a la de otros años (DA-AL176B15/16).

El curso ha sido diferente, sobre todo las clases de Plástica (DA-AL126B15/16).

Asimismo, una clara evidencia en la que me baso para afirmar el absoluto reconocimiento de disfrute y experiencia placentera del alumnado, son los datos de las encuestas en las que los alumnos pudieron escribir libremente el motivo por el cual habían disfrutado o no con la actividad. La mayor parte de las respuestas iban en la misma línea: su satisfacción a la hora de experimentar una experiencia valorada por ellos como placentera. Entre ellas dijeron:

[...] me ha encantado y me he divertido muchísimo (E7-C2).

[...] es algo diferente y divertido (E12-C2).

Me pareció algo inesperado (E17-C2).

[...] ha sido tan guay que me he olvidado que estaba en clase (E20-C2).

Fijándonos en las narrativas visuales del Anexo II, se ve la satisfacción en sus rostros en función de la experiencia. En este sentido, si nos fijamos en la “Narrativa visual práctica Tizas (día 2 Día 2). Grupo de 5º” en la última imagen de la tercera fila, en la penúltima de la quinta, o en la tercera de la última fila, aparecen tres alumnos que muestran una clara satisfacción en función de la experiencia que estaban vivenciando. Además, si nos fijamos en las fotos que realizaron los propios alumnos vemos que ellos mismos querían dejar reflejado expresamente esa satisfacción a las que nos

estamos refiriendo: tanto en la “Narrativa visual práctica Y. Kusama. Fotos realizadas por el alumnado, Grupo de 5º” que aparece en el Anexo II-1 son un claro ejemplo. Nos referimos a la tercera foto de la segunda fila; o, claramente en la “Narrativa visual práctica zapatillas. Grupo de 6º” en la que casi en su totalidad, tal y como se puede ver, la práctica constituyó una verdadera fiesta para el grupo: desde el momento de bajar las zapatillas en el aula, montando la instalación o, finalmente, al colocarla en el *hall*.

Vale la pena destacar como en una de las encuestas quedó reflejado, en la parte en la que tenían la posibilidad de expresar lo que quisieran, su felicidad ante la propuesta. En este sentido, esto es lo que dejó escrito uno de los participantes en la “Task Party” realizada con el grupo de 5º:

Que me ha encantado y gracias por haberla hecho con nosotros porque me ha parecido una experiencia inolvidable (E26-C2).

Mención especial merece el interés mostrado por los alumnos a la hora de manifestar su deseo por recuperar las clases que no pudieron ser impartidas. Todo ello hemos de entenderlo como una clara muestra de su satisfacción con lo que respecta a nuestro trabajo y al tipo de propuestas abordadas en el aula:

Debido a las pruebas de evaluación externas que han realizado [...] me han propuesto “recuperar” las clases de Plástica [...] he comentado que [...] si recuperábamos esa área también habría que hacerlo de las demás. Ante su insistencia les comenté que la única manera de recuperarlas era que una tarde yo me quedara y dedicábamos dos horas a Plástica. De manera mayoritaria lo han aceptado pero puesto que algunos no podían yo les he indicado que no sería adecuado. En un primer momento yo observé este hecho como algo un tanto pernicioso por su parte, sin embargo y tras preguntarme un par de días después de si podíamos hacerlo o no, me ha hecho cambiar mi opinión puesto que siento que tienen ganas de realizar esa “clase perdida” [...], esto me gusta y me sorprende a la vez (DD 15/16).

Una evidencia clara de su deseo de poder vivenciar las experiencias más veces, se pone de manifiesto en las numerosas ocasiones que el alumnado quería prolongar en el tiempo las prácticas e incluso invitar a otros participantes miembros de la comunidad educativa a participar en las mismas:

[...]cuando se ha finalizado la sesión y [...] se debía comenzar con la recogida del material [...] ellos han continuado realizando mini tareas hasta que la docente ha tenido que cortar plenamente con la actividad debido a la falta de tiempo (DD 15/16).

AL145B15/16 [...] ha manifestado su deseo de invitar a otras clases a participar en la “Task Party” que se desarrollaría o incluso hacerla el último día de una manera conjunta el colegio (DD 15/16).

Así pues, es importante subrayar el carácter lúdico de las prácticas dado que disfrutaban, vivenciaban una verdadera experiencia en la que lo importante es el proceso, más incluso que el resultado o producto artístico en sí mismo. Un encuentro que invita a la participación del grupo y, como hemos visto, al resto de la comunidad.

### c) Identidad adolescente crítica

Por medio de las propuestas, los estudiantes deberían ser más críticos y reflexivos en cuanto a su trabajo. En este sentido, a partir de los lenguajes artísticos abordados en el aula, debían analizar y conseguir definir su propio proceso creativo en sus propuestas. Por tanto, la presentación realizada suponía un estímulo y, hasta cierto punto, una provocación. Las prácticas planteadas constituían desafíos a los que tenían que dar respuesta mediante una propuesta justificada para realizar el trabajo. Esto es, una solución al desafío planteado mediante una respuesta crítica con la que realizar una propuesta artística colectiva teniendo como eje fundamental el artista o movimiento artístico abordado:

Realizada la presentación les he propuesto realizar un trabajo teniendo como referencia el de la artista. Siempre les he dicho que no se trata de copiar a los artistas, que basándonos en su obra y una vez conocido su trabajo tenemos que hacer y proponer algo nuevo [...] Ha habido propuestas como hacerlo en las paredes, en el techo, o hacerlo sobre los pósit y luego pegarlos en la pared, algo que no es posible a no ser que pusiéramos una superficie que lo cubriese. Finalmente y tras plantearlo AL156B15/16 [...] se ha acordado hacerlo en el suelo. Tras un breve debate en el que han tenido que pactar qué y cómo hacerlo, han decidido pintar en el suelo “6b”. Desde el principio querían “6” puesto que es su curso pero querían algo que hiciese referencia a ellos mismos debido a que hay tres grupos de 6º [...] (DD 15/16).

Son conscientes de que no se trata de copiar a los artistas sino de basarnos en sus creaciones para, partiendo de ellas, crear nuestro propio trabajo [...] han aceptado este principio que llevo trabajando ya desde el comienzo del curso [...] (DD 15/16).

Al emplear términos como “identidad” estamos haciendo alusión al manejo de contenidos en el aula que sean cercanos a una realidad próxima a nuestros estudiantes y, por tanto, que sean atractivos para ellos y que estén relacionados con sus gustos. Pero además, con el desarrollo de las actividades del aula, el alumnado sentía el trabajo como una obra suya cada vez en mayor medida. Por tanto, algo

relacionado con su identidad como grupo. Todo ello derivó en que nuestros estudiantes trasladaran fuera del aula el tipo de propuestas desarrolladas en clase. En definitiva, nos muestra que lo sentían como parte de ellos mismos:

Una vez que ya no estaban puestas las zapatillas en el aula, han sido muchos los alumnos del grupo que han manifestado que sentían “vacía” el aula, que les faltaba algo en la clase. De ahí la familiaridad y correspondencia que ha sentido el grupo con los elementos artísticos empleados (DD 15/16).

AL195B15/16 había informado a la docente de que él había realizado en su habitación creaciones basadas en las dos artistas trabajadas: había pintado las patas de la mesa de estudio de su habitación con tizas y había puesto sobre una de las paredes de su habitación círculos realizados con cartulinas de colores. [...] ayer [...] el alumno acudió al aula con el móvil con el fin de mostrar las imágenes [...] Este conjunto de pequeñas acciones me demuestran que las prácticas que hemos trabajado [...] les han gustado [...] puesto que este tipo de realizaciones han sido todas por iniciativa propia [...] (DD 15/16).

AL195B15/16 ha transmitido al grupo el trabajo referido con las artistas que hemos trabajado:

- Ha hecho referencia a que ha pintado las patas del escritorio de su mesa al modo de M. López, con colores.
- Además hoy nos ha comentado [...] que había puesto puntos en la pared [...] de su habitación y, además había buscado vídeos de la artista en Internet y se los había mostrado a sus padres (DD 15/16).

Al final del día, una vez que el grupo de 6º había salido a sus casas y me disponía a ir a mi aula, me he cruzado por el pasillo con AL175B15/16. Tenía puesto sobre la nariz y parte de las mejillas unas pegatinas pequeñas circulares. Ante mi pregunta de qué era eso me ha dicho con una amplia sonrisa que se trataban de Polka Dots que tenía (en la presentación de Kusama se había hablado de cómo por medio de incluir puntos en el cuerpo se conseguía una fusión con el espacio puesto que este está conformado por puntos). Esta situación me ha hecho especial ilusión por lo inesperado de la situación y porque además posteriormente me he vuelto a encontrar con él y con su madre y hermana [...] y continuaba teniéndolos (DD 15/16).

Si se tiene en cuenta esta conexión con su realidad, fuera de los muros del colegio y de la clase, sirve para comprender que es algo conectado con su mundo exterior y relacionado de algún modo con su realidad al usar un nuevo tipo de lenguajes artísticos. La importancia de decidir y pensar sobre su propuesta es algo que consideré que hacía que estuviera más próximo a ellos dado que tenían que ejercer una autodeterminación de sus propuestas. En este sentido, si su reflexión resolvía el conflicto que se planteaba con pleno significado, aceptaría la decisión del grupo

independientemente de si estaba más o menos cercana a mis gustos personales. Incluso, en alguna ocasión, la decisión era tomada en gran grupo y no llegaba a comprender el alcance de su propuesta, algo que por el contrario, el alumnado entendía. Esto demuestra que, a veces, el lenguaje que ellos emplean comienza a no estar próximo al empleado por el docente. Por tanto, hemos de reconocer y aceptar la autonomía ante su trabajo si es presentada con pleno sentido y coherencia:

[...] falta de entendimiento entre docente//alumno. No entendimos en un primer momento su propuesta [...] Lo que yo había entendido no era lo mismo que el resto de la clase [...] por ello, la sorpresa ha sido aún mayor cuando han comenzado a trabajar puesto que yo no lo esperaba así (DD15/16).

[...] no ha sido la propuesta que más me ha gustado [...] Sin embargo, he de aceptarlo puesto que ha sido su decisión (DD15/16).

[...] la propuesta que ha sido aceptada por el grupo no era la que me hubiese gustado. Como no pretendo imponer ningún trabajo, lo he aceptado (DD15/16).

Me han hablado de una técnica que consistía en hacer puntos sobre el papel higiénico hasta que se calcasen al resto de papel. Aunque yo no entendí en un primer momento de lo que hablaban, les he invitado a hacerlo puesto que se trataba de su obra, y yo no decidía que sí o que no se debía hacer (DD15/16).

A esta capacidad de reflexión en cuanto a su trabajo le unimos el empleo de dispositivos electrónicos más próximos y cercanos a la realidad del alumnado, nos llevó a dejar a los estudiantes en alguna ocasión nuestro dispositivo móvil. Tenía la intención de que fueran ellos los encargados de capturar imágenes del proceso. Por tanto, estaba reconociendo su voz en el proceso dado que tenían que hacer capturas dentro de sus intereses. De este modo me facilitarían información:

[...] he propuesto a AL156B15/16 que [...] tirase alguna foto mientras sus compañeros trabajaban [...] tras un rato le he dado la cámara a AL186B15/16 para que también capturase algún tipo de imagen. Finalmente y visionando [sus] imágenes [...] considero que otra categoría de análisis puede ser las imágenes captadas por los alumnos, puesto que lo que para ellos es importante quizá para mí no lo había sido...he de valorarlo (DD15/16).

Ya desde la primera práctica sentí la necesidad de que fueran los propios alumnos los que realizasen algún tipo de captura de imágenes del proceso durante su trabajo. Ante mi propuesta en mi aula de 6ºB con M. López y la gran acogida que tuvo y una vez leído el artículo del fotógrafo Fontcuberta, consideré de vital importancia conocer la visión de los alumnos ante su trabajo. Ellos son nativos digitales [...], consideré fundamental convertirlo en una práctica rutinaria en la Tesis. De este modo ellos

también serían artistas. Por ello [...] algunos alumnos voluntarios capturan imágenes con mi móvil (DD15/16).

Era habitual sorprenderme con las imágenes que los alumnos tomaban. Por un lado, me permitían visionar sus intereses en las prácticas pero, además, podía verme a mí misma desempeñando la labor docente durante el desarrollo de la práctica:

Al realizar el visionado [...] me llama la atención como en algunas de ellas salgo [...] cuando yo no era consciente de que las estaban realizando [...] me continúa sorprendiendo el hecho de cómo cada alumno se centra en un aspecto diferente a lo que yo hago [...] ellos, se suelen centrar en aspectos más específicos: materiales, detalles, alumnos, docente, muestra del trabajo, etc. Todas estas capturas son a las que yo personalmente nunca suelo prestar atención (DD15/16).

[...] a todos los compañeros les gusta que les capturen trabajando. Hoy mismo AL26B15/16 ha indicado a AL16B15/16 “AL16B15/16 hazme una foto trabajando” [...] Los alumnos se centran más en los compañeros concretos, el producto, los detalles, las imágenes del producto o incluso la fotografía artística tal y como ha ocurrido hoy: AL26B15/16 me ha indicado orgulloso como había realizado capturas a través de una cartulina recortada del producto de la pared. Esta práctica les permite realizar Plástica desde otra perspectiva, también artística (DD15/16).

Son varias las narrativas visuales que están incluidas en el Anexo II con fotos realizadas exclusivamente por el alumnado. En ellas, se puede ver que los intereses que ellos recogían no eran los mismos que los nuestros. Este sería el ejemplo de la “Narrativa visual práctica Task Party. Grupo de 5º”, en la que han reflejado la diversión de la experiencia. Algo que también se observa en la “Narrativa visual práctica instalación-zapatillas. Fotos realizadas por el alumnado. Grupo de 6º”; sin embargo en la “Narrativa visual práctica Y. Kusama. Fotos realizadas por el alumnado. Grupo de 5º” son imágenes centradas en las creaciones que ellos mismos estaban generando. Por el contrario, en esta misma práctica pero el grupo de 6º, tal y como se observa en la “Narrativa visual práctica Y. Kusama. Fotos realizadas por el alumnado. Grupo de 6º” se centralizaron en el proceso. En esta última narrativa llamó poderosamente mi atención las imágenes tan artísticas que habían capturado. Tal sería el caso de la séptima fila en la cuarta, quinta y sexta imagen. En este punto, vale la pena destacar cómo me gustó el hecho de que el alumnado capturase imágenes puesto que estaban proporcionando una visión que no teníamos.

Relacionado con el manejo de los dispositivos electrónicos, cercanos a la realidad más inmediata de los estudiantes y, conectándolo con su mundo exterior, se trabajaron propuestas en las que esto se hacía evidente y, por tanto, no hacía otra cosa que

evidenciarnos que las prácticas estaban conectadas con su realidad más inmediata siendo atractivas para ellos:

AL175B15/16 [...] Ha hecho una propuesta al grupo de poder grabar su Task party con la intención de subirla luego al canal de YouTube que tiene. Puesto que AL105B15/16 [...] se ha negado a este hecho, él ha aceptado no hacerlo. Ante esta situación yo he manifestado la posibilidad de incluir la imagen en el aula virtual o en la misma web del colegio. Este simple hecho me ha demostrado el interés del grupo en la realización de la praxis, algo que me satisface enormemente (DD15/16).

[...] un grupo de alumnas me indicaron entusiasmadas que Y. Kusama tenía Instagram. Yo me quedé un tanto desconcertada puesto que no se había hablado nada del tema previamente sino que todo surgió desde la más absoluta espontaneidad [...] Tras seguir preguntando qué es lo que había o qué imágenes eran las que tenía en la cuenta, ellas me lo estuvieron explicando. [...] ante las preguntas del resto de compañeras, las chicas de mi clase les estuvieron contando que era una artista japonesa que trabaja con puntos [...] lo había encontrado [...] AL146B15/16, al igual que fue la que buscó en Instagram a María Acaso (DD15/16).

En definitiva, trabajábamos un tipo de contenidos y de artistas en activo que nos permitía contactar con ellos por medio de redes sociales u otros medios. En este sentido, esta fue una de las conclusiones alcanzadas en el primer ciclo: intentar ponernos en contacto con los artistas o colectivos con los que trabajásemos. En un primer momento se planteó como un aspecto atractivo en las propuestas, algo que transmití a los grupos y que llevamos a la práctica desde el mismo inicio del 2º ciclo de I-A. La clase en su totalidad debería escribir de manera conjunta al artista y buscar el medio para hacerlo:

[...] han sido varias las ocasiones en que he propuesto que deberíamos preparar el escrito a Maider López para hacerla llegar nuestro mensaje (DD15/16).

[...] nos dispusimos a realizar un escrito en la pizarra que enviaríamos a la artista [...] he invitado al grupo a buscar cómo podíamos contactar con Maider sin que fuesen redes sociales. Han sido AL26B15/16 y AL16B15/16 los que han hallado la web <http://www.maiderlopez.com/> y la pestaña en la que se podía contactar [...] se lo han comunicado al resto de la clase y todos han entrado en la web [...] han estado visionando trabajos de la artista [...] (DD15/16).

Ante la propuesta de poder establecer algún tipo de contacto con Kusama, el grupo ha aceptado en su totalidad. Ya veremos cómo podemos hacerlo. De no ser posible, intentaré contactar con mi amiga japonesa Erika para que nos proporcione algún tipo de *feedback*. Esta situación a pesar de no ser ninguna dificultad, la incluyo aquí por lo llamativo de la misma puesto que el grupo de 6º rechazaron esta propuesta por el tipo de artista que era ya que “está loca” (DD15/16).

Sin embargo, en un primer momento pude constatar cierta reticencia por parte de los estudiantes ante el deseo de intentar contactar con los artistas puesto que, en cierta manera, no es habitual que se realice en las clases:

Ante mi propuesta de que les parecería si nos poníamos en contacto con ella [...] ellos han dicho, principalmente AL155B15/16, que era prácticamente imposible que nos contestase puesto que “están muy ocupados con sus cosas” “es imposible”, esta declaración ha sido apoyada por gran parte de sus compañeros. Por el contrario ya ante mis palabras comunicándoles que ya el grupo de 6º había enviado un correo a la artista, ellos han dicho que seguro que no iba a haber respuesta [...] (DD15/16).

Ciertamente, al obtener la primera respuesta de M. López, la sorpresa y satisfacción ante esta situación fue destacada por parte del alumnado:

[...] procedimos a leer la respuesta de la artista. El silencio fue monumental en el aula, todos estaban muy pendientes de escuchar cual había sido la contestación. [...] la cara y expresión de los alumnos de mi clase al comentarles que Maider nos había contestado era de absoluta alegría y felicidad. Lo puedo confirmar puesto que realicé un visionado rápido de todas las caras de la clase, a modo de fotografía casi, como si mis ojos fueran una cámara que quieren captar todas las expresiones de mis estudiantes (DD15/16).

Lectura correo de Maider López a 5º en alto, compartido con todos. Al comienzo de la clase de Plástica, realicé la lectura en voz alta el correo. Comentando varios aspectos del mismo, como la temporalidad, el haberlo realizado en entorno cotidiano o el involucrar a los encargados de la limpieza en la tarea. El grupo participó con sus comentarios a partir de mi lectura y todos se mostraron bastante receptivos ante el e-mail de la artista (DD15/16).

Asimismo, cada vez que se acordaba ponernos en contacto con el artista, la emoción que el grupo mostraba era evidente:

Al día siguiente [...] de la Task-Party con el grupo de 5º, escribimos en la web que tiene el artista: <https://oliverherringtask.wordpress.com/> Durante mi participación en la performance que tuvo lugar en el Matadero de Madrid, en el contacto que se estableció con el artista vía Skype, él mismo afirmó tener este blog [...] un poco abandonado. Ciertamente, al mirar en la web se puede observar que las últimas entradas no son recientes. Aun así y observando la absoluta predisposición del grupo a ponerse en contacto con O. Herring, lo hicimos [...] El grupo, estaba entusiasmado y expectante ante la toma de contacto con el artista así como por el hecho de que nuestra intervención saldría en el blog (DD15/16).



Los estudiantes adoptaron su propio posicionamiento sobre determinados asuntos relacionados con las prácticas. Podríamos verlo como contrariedades, sin embargo lo entendí como una clara muestra dentro de esta identidad adolescente crítica en la que el alumnado comunica y defiende sus propias ideas y pensamientos sobre el trabajo. Tal y como ya hemos dicho, en estas manifestaciones, ya sean individuales o colectivas, se abordaron situaciones que emergieron en función de sus críticas. En todo momento debatimos la conveniencia de sus afirmaciones, argumentando y debatiendo por ambas partes, tanto docente como alumnado:

AL156B15/16 [...] ha manifestado su oposición a algunos de los aspectos [...] prefiere que no haya vídeos en las clases de Plástica puesto que son muy largos. [...] prefiere comenzar a trabajar directamente [...] le he estado haciendo ver que los vídeos son necesarios, además, no duran más de unos 3 minutos. De hecho, antes de conocer su pensamiento, siempre tuve la sensación de que eran demasiado cortos. Este tipo de presentaciones son fundamentales para trabajar el artista en cuestión, se lo he estado haciendo ver [...] puesto que antes de hacer el trabajo práctico es fundamental saber qué idea o cómo trabajaba el artista. Igualmente ha comentado su oposición a que yo les obligase a comprar peluca o gafas, cuando en todo momento yo les dije que en caso de no tenerlo, que no se lo comprasen [...] Sus compañeros han confirmado mis palabras por lo que ella ha admitido que ha sido una equivocación [...] en otra ocasión comenté su evaluación de “aburrido” sobre la praxis de las zapatillas. Es una chica muy impulsiva que en muchas situaciones no acaba de controlar sus palabras por lo que su valoración no la entiendo del todo objetiva (DD15/16).

Asimismo, los estudiantes tenían la posibilidad de comentar aquellos aspectos que considerasen oportuno en lo que se refiere a la evaluación de la docente. En este sentido llegaron a establecerse debates y diálogos en la clase que podían resultar interesantes para el resto de compañeros:

[...] AL156B15/16 [...] expresó que [...] se inclinaba por clases en las que el docente dijese qué era lo que había que hacer. [...] este posicionamiento me corroboró todas las sospechas que pude haber tenido previamente con las evaluaciones que ella había realizado de las prácticas [...] Lo difícil o incómodo de mis prácticas es que el grupo decidiese qué hacer y que no fuese el docente el que lo hiciera [...] no podía estar de acuerdo con su parecer porque ellos eran los que me tenían que demostrar que eran capaces de poner en práctica su creatividad e iniciativa personal [...] les puse un vídeo que resume muy bien la idea que quería transmitirles [...] “El niño pequeño” [...] se puede observar como la niña está condicionada para poder manifestar su imaginación y creatividad inicial y espera a que el docente sea el que comenta qué y cómo hay que realizar en vez de tener ella misma su iniciativa. Una

vez visionado, el grupo al completo, incluida AL156B15/16, entendieron [...] lo que yo quería transmitir [...] Considero que con esta evaluación, se resume [...] el sentir general del grupo. De hecho AL156B15/16 llegó a afirmar que “es lo que hemos hecho siempre”, es decir que el docente solía manifestar qué y cómo había que hacer, algo que condiciona e imposibilita [...] la creatividad de nuestros alumnos. Ante estas palabras yo mencioné que “el hecho de que se haya hecho siempre no significa que esté bien o sea lo correcto” [...] en todo momento la estuve rebatiendo sus palabras [...] creo haber encontrado [...] la clave que explica o rebate las manifestaciones opuestas a las propuestas que planteamos (DD 15/16).

Además, en las propias evaluaciones realizadas en la pizarra, de las que ya tuvimos la oportunidad de hablar, en las que el alumnado toma una posición haciendo una afirmación negativa del trabajo, debía mostrar argumentaciones justificándolo. En ocasiones eran fruto de algún tipo de mal entendido con compañeros, por malas relaciones entre el grupo o por un deseo de llamar la atención. Sin embargo, siempre establecíamos diálogo para llegar a alcanzar acuerdo frente a este posicionamiento. En este sentido, aparece reflejado en el diario una de estas situaciones a la que nos referimos:

Al leer la valoración de “Aburrida” yo les he comentado que mi objetivo era saber cuál era el motivo puesto que mi intención no era que ellos se aburrieran durante las clases [...] AL216B15/16 [...] ha indicado que recordaba cuando había trabajado con el Puntillismo que era todo el tiempo haciendo puntos y que eso le resultaba muy aburrido [...] he manifestado que la intención de Kusama no era la misma que la del Puntillismo [...] Si su problema era que no quería trabajar con puntos, que lo hiciera con cuadrados si le parecía mejor. Él ha aceptado y ha dicho que lo haría con cuadrados. Sin embargo, al día siguiente [...] me ha dicho que “Aroa, que pensé ayer en mi casa y que sí que voy a trabajar con puntos” Yo lo he aceptado y le he dicho que lo hiciera si se sentía bien [...] (DD15/16).

Ante mi propuesta de volver a escribir a Kusama [...] mi sorpresa ha sido cuando han manifestado que no, que “está loca” y “no nos va a contestar” [...] no me esperaba esta respuesta. [...] Mostraban sus objeciones e inconvenientes. Esto ha ocasionado que les indicase que se lo iba a decir a los de 5º, algo que han aceptado. Me ha sorprendido este tipo de manifestaciones, más cuando acabamos de responder a M. López a su correo enviándole fotos que ellos me indicaron (DD15/16).

### **4.3.1 Conclusiones Ciclo 2 de Investigación-Acción**

Una vez concluidas las prácticas del segundo ciclo de I-A es momento de reflexionar y obtener conclusiones sobre lo que supuso. Era consciente de que se trataba de una propuesta arriesgada, en el sentido de que habíamos incluido exclusivamente el

trabajo con artistas vivos y que, además, trabajaba con un lenguaje artístico distinto al que suele estar presente en las clases de Plástica más tradicionales. Tuve el compromiso de continuar redefiniendo el esqueleto de la metodología que habíamos iniciado en el ciclo previo de I-A. En este sentido, el diseño evolucionó con respecto al ciclo previo. En la tabla 4.16 presentamos las principales conclusiones del segundo ciclo de I-A, relacionadas con las decisiones tomadas al finalizar el primero, para que pueda observarse fácilmente la evolución del estudio.

**Tabla 4.16**

*Comparación de las conclusiones de los dos primeros ciclos de investigación*

| CONCLUSIONES CICLO 1 I-A  | CONCLUSIONES CICLO 2 DE I-A   |
|---|---|
| Continuar con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo.  | Se prosiguió trabajando en esta misma línea con algunas variaciones.  |
| Trabajar solo contenidos contemporáneos: artistas en activo con los que poder contactar.  | Se abordaron exclusivamente artistas en activo con los que contactamos.   |
| Valorar incluir las nuevas tecnologías con un lenguaje cercano al de los estudiantes.   | Se incluyeron vídeos de la docente, a modo "You Tuber", sobre los contenidos que se trabajarían en el aula y el uso del móvil por parte del alumnado para tomar imágenes.   |
| Reflexionar sobre la metodología empleada en lo referido al diseño y presentación de la propuesta a la clase.   | Hubo una evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: evolución en el uso de detonantes; inclusión de vídeos de la docente<br>Debería organizar los tiempos: duración de la práctica.  |
| Replantear una adecuación de la evaluación en lo referido a la práctica y a los procesos de evaluación/calificación del alumnado.   | Sistema de evaluación: el alumnado comenzó a trabajar con los diarios, encuestas con preguntas abiertas y diálogos. Comenzó a asentarse en el manejo de una EFyC.<br>Se determina no continuar manejando encuestas y afianzar el trabajo con los diarios. |
| Seguir manejando imágenes con un enfoque de Metodología Artística de Investigación y dar la oportunidad a que el alumnado capturase imágenes durante el trabajo práctico. | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación en la que los estudiantes empezaron a tomar imágenes   |
|   | Se plantea el desarrollo de un Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio de cara al siguiente curso.   |

1. Con el objetivo de lograr mejoras en la metodología que se empleaba en la clase de Plástica, decidí continuar con la implementación de un tipo de propuestas comunitarias. Debía lograr definir la metodología que utilizaba, alcanzar una evolución en el diseño del enfoque comunitario que había manejado previamente. En este sentido, las propuestas eran efectivas pero podían continuar con su implementación en el diseño por medio de los cambios que introdujimos y que a continuación se detallan.

2. En este ciclo se trabajó exclusivamente con artistas en activo. Además intentamos establecer algún tipo de contacto con ellos. Es importante señalar que este cambio concluyó con total éxito, puesto que únicamente se abordaron contenidos

contemporáneos. Por tanto, trabajamos contenidos actuales en los que reconocíamos las posibilidades que nos ofrecía el entorno próximo del centro educativo. Así pues, adaptándonos al entorno artístico inmediato y actual de los estudiantes. En este sentido, siendo honestos con el tipo de propuesta artísticas que se estaban desarrollando en aquel momento (Acaso y Megías, 2017) o sensibles a lo que está sucediendo en ámbitos artísticos (Mesías-Lema, 2019b). Además, en una de las propuestas, llegamos a ponernos en contacto con la artista. Con ella pudimos intercambiar varios correos electrónicos acerca de nuestro trabajo, obteniendo de ella *feedback* sobre la creación realizada en el aula. Por tanto, ese contacto que empezamos a establecer contribuía a acrecentar la sensibilidad artística del alumnado y, además, desterraba la idea que suele estar relacionada con los artistas como genios creadores inaccesibles, sino por el contrario, emparentaba en los intereses de los estudiantes al poder acceder a ellos y obtener réplica sobre su trabajo o cuestiones planteadas.

3. Decidí incluir un lenguaje próximo al de los estudiantes en el que las nuevas tecnologías serían las protagonistas. En este sentido incorporé vídeos realizados por mí a modo de “You Tuber” desde las obras artísticas que se trabajaron en clase. De este modo logré conectar directamente con ellos dado que supuso una verdadera revolución para los estudiantes puesto que empleaba un tipo de presentación que no suele ser manejada en ámbitos educativos formales. Por tanto, próxima a sus intereses y atractiva para ellos. Afortunadamente y, a pesar del temor inicial que tenía, fue un éxito incluirlos en la presentación de las propuestas dado que cambiaron significativamente el diseño de trabajo con los contenidos que se abordaban. Por tanto, me di cuenta de las posibilidades que nos ofrecían las nuevas tecnologías en una clase de Plástica en un ámbito educativo formal. Además, y siendo consciente de ello, los estudiantes comenzaron a colaborar en la captura de imágenes durante el desarrollo de las propuestas. De esta forma, me permitió conocer sus puntos de vista e intereses ante las propuestas planteadas en el aula.

4- En definitiva, en lo referido a la presentación y diseño del trabajo con los nuevos contenidos, era evidente que los cambios que se introdujeron estaban siendo efectivos: tanto los vídeos que acabamos de mencionar, como los detonantes. Estos últimos, era el alumnado el que continuaba llevándolos al aula y por tanto, en ocasiones, llegaban a perder el potencial que se puede conseguir de su uso puesto que, a veces no lo llevaban. No obstante, verificamos que era un elemento con un gran protagonismo en la propuesta del que debía continuar rediseñando.

De igual manera, debería reconsiderar la duración de las prácticas. No hablo de establecer un número de sesiones determinadas, pero sí de intentar no prolongarlas, independientemente de las consideraciones docentes o de mis gustos personales por unos u otros artistas. Además, sería el propio alumnado el que igualmente lo iría demandando en función de sus intereses y trabajo. Por tanto, en un principio se debería delimitar la duración de sesiones de las prácticas, pero teniendo presente los propios estudiantes podrían ir marcando la duración de las mismas.

5. No obstante, el proceso de redefinición de los procesos de evaluación y calificación continuaba estando inconcluso. Es cierto que se introdujeron transformaciones en todo lo referido a estos procesos, dado que se manejaron cuestionarios, tal y como había sucedido en el primer ciclo de I-A, en los que se introdujeron preguntas con respuestas abiertas. Además, comencé con el uso de los diarios del alumnado, llegando incluso a manejarse de una manera sistemática en cada práctica. Sin embargo, no se trataba de una herramienta de uso exclusivo del área, por lo que no estaban teniendo el rendimiento que esperaba. Además, con respecto a las encuestas, y a pesar de incluir las preguntas abiertas, finalmente descarté continuar con su manejo, dado que no me permitía obtener la información deseada ni constituía una herramienta de aprendizaje para el alumnado. Por tanto, debería comenzar a dar mayor valor al uso de los diarios en la asignatura de cara al siguiente ciclo, puesto que se trataba de una herramienta que no era de uso exclusivo en Plástica y, por tanto, perdía parte de sus potenciales en el manejo.

Asimismo, la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) generada en los procesos dialógicos debería continuar en esa misma línea, no ocurriendo lo mismo a un nivel individual: es decir, en lo referido al progreso de cada alumno, que debería continuar reconsiderándolo. Tenía que pasar a ser algo más individualizado para cada estudiante, más personal y, tal vez, el diario nos ayudaría.

6. Continuaba empleando la Metodología Artística de Investigación, algo que ya se demostró en el ciclo previo que funcionaba en esta investigación. Sin embargo, en esta etapa, el alumnado tuvo la oportunidad de tomar imágenes de manera más o menos rutinaria. Este hecho nos dio la oportunidad de conocer y saber sobre aspectos que a ellos les llamaban la atención. Por tanto, poco a poco, este nuevo planteamiento metodológico me permitió descubrir la percepción de los alumnos sobre el trabajo y sobre mí misma.

7. Respecto a la propuesta del Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio, deberíamos esperar hasta el nuevo curso para conocer si finalmente se podría poner en práctica. Sería un espacio en el que poder compartir, debatir y reflexionar sobre el tipo de trabajo realizado en la asignatura de una manera global.

La aplicación de una propuesta innovadora que no se ajustaba a una metodología previa existente o a un posicionamiento en particular, llevaba a continuar con los procesos de innovación que ya se habían iniciado. Debía seguir reflexionando sobre las opciones metodológicas que estaba poniendo en práctica. En este sentido, en lo que se refiere al uso de los detonantes debería reconsiderarlo de cara a la siguiente etapa, es decir: el Ciclo 3 de I-A. Al respecto, debería encargarme de los mismos de manera exclusiva: de su preparación y de llevarlos/repartirlos en el aula. A pesar de haber introducido alguna renovación en el segundo ciclo, todavía no estaba conforme con cómo lo estaba desarrollando. De este modo, no habría opción de que los alumnos se olvidaran de ellos, tal y como continuaba pasando. Además, tras mi participación en la EED y haber conocido cómo los empleaba Clara Megías (los prepara y los distribuye a los participantes), decidí reconsiderar el trabajo con los detonantes de cara al tercer ciclo. Asimismo, debería reconsiderarlo para contribuir a generar mayor incertidumbre en los estudiantes. Por tanto, me encargaría de los mismos para que todo el alumnado tuviera el suyo.

En conclusión, de manera general continuaríamos en la misma línea metodológica en lo que se refiere al trabajo en el aula, pero debía continuar con algunas redefiniciones en función de los resultados obtenidos en este ciclo de I-A.

#### **4.4 Ciclo 3 de Investigación-Acción (1º trimestre 2016/17)**

Tras dos ciclos de I-A era evidente que la metodología empleada estaba funcionando. El Ciclo 3 constituye el inicio del trabajo con un nuevo grupo de alumnos. Hasta cierto punto podría hablar nuevamente de un reto y un desafío, puesto que iba a continuar introduciendo los cambios y transformaciones que concluimos en el ciclo previo, pero, en esta ocasión, con una clase que no conocía la metodología. En este marco adquieren plenamente sentido las palabras: “La educación bien entendida es justamente un enfrentamiento con lo desconocido, mientras que el enfrentamiento con lo conocido es entrenamiento” (Acaso y Megías, 2017, p.17). De modo que, aunque muchas de las prácticas puedan parecer similares a las de ciclos previos, como sería el trabajo con M. López o Y. Kusama, siempre se continuaba reflexionando sobre

ellas, para continuar así evolucionando y clarificando los aspectos que aun consideraba que estaban difusos. Por lo que, una vez más, me enfrentaba a lo desconocido.

Uno de los aspectos más novedosos con respecto a los ciclos previos, es el referido a los propios detonantes. En el diario docente aparece reflejado que, al terminar el segundo ciclo, además de ser la docente la que se encargaría exclusivamente de ellos, también solicitaría una cantidad de dinero a cada alumno para hacer frente a los materiales que se necesitase en Plástica para la práctica. Todo esto es algo que incluye la adquisición y preparación de los detonantes. Al respecto, tras la maduración en el periodo estival y con el inicio del nuevo curso, finalmente decidí hacerlo así: solicitaría una breve cuantía (5€):

[...] seré la encargada de comprar el material/detonantes etc. [...] De este modo la sorpresa será aún mayor [...] no es excluyente que en alguna ocasión les pida algo para que lleven al aula en caso de que fuera necesario (DD15/16).

Este no sería el único puente hacia esa evolución de la metodología pero, tal vez, sea uno destacado. Asimismo, decidí descartar el manejo de encuestas para realizar las evaluaciones acerca de las propuestas. En este sentido, me centraría exclusivamente en el diario del alumnado, puesto que permitiría realizar de un modo más exhaustivo la evaluación individual de cada uno, además de permitirme establecer un diálogo con cada alumno sobre su trabajo. A continuación, en el desarrollo de cada una de las categorías y subcategorías de análisis, iré reflexionando sobre los aspectos de la metodología más detenidamente.

## I. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS

Como ya es evidente, esta propuesta se basaba en un trabajo comunitario con el que los grupos se sentían cómodos y por los que ya mostraron su preferencia en ciclos previos. Sin embargo, con los cambios e innovaciones a introducir y, al tratarse de una nueva clase, debía confirmar que funcionaba.

### a) Participación activa

Al comenzar a trabajar con un grupo nuevo, utilizar una metodología tan diferente supone que los estudiantes tengan que aprender que las prácticas que se desarrollarían implicaban llevar a cabo un trabajo comunitario. Por tanto, este proceso, aunque pueda parecer aparentemente sencillo, conlleva un periodo de aprendizaje para ellos. En este sentido, la primera práctica (“El arte o helarte”) supone una brecha

en esta nueva metodología en la clase de Plástica, en la que la participación de los estudiantes es esencial:

[...] es pronto para que ellos acaben de entender en su totalidad lo que supone el trabajo en grupo en el área. Esta práctica era más individual que grupal, pero también es cierto que entre ellos se ha solicitado opinión/aprobación con respecto a sus trabajos (DD16/17).

En este sentido, tal y como los propios estudiantes reconocieron, esta situación no siempre les resultaba del todo cómoda al principio, no solo en lo que respecta al tipo de trabajo, sino también a su implicación en el mismo. Todo esto lo pude verificar en sus diarios al referirse a la primera práctica:

[...] aunque lo tuviésemos que pensar me ha parecido creativa y chachi y además sacamos lo que creamos que llevamos dentro [...] (DA-AL15B16/17).

[...] hemos hecho lo de arte de hacer nosotros mismos lo que quisiéramos. Me ha gustado pero me ha costado un poco (DA-AL145B16/17).

Transformar el tipo de trabajo en las clases de Plástica al que el alumnado estaba habituado conllevaba un proceso. Por tanto, al inicio les solicitamos su opinión sobre si preferían continuar trabajando con “recetas”, haciendo referencia a realizar un producto artístico idéntico cada estudiante y en las que se siguiera exaltando y conmemorando las destrezas de autores destacados. O, por el contrario, lograr que encontraran el “artista que llevaban dentro”. Al solicitar su valoración en estas primeras sesiones sobre este aspecto, continuaba habiendo algún estudiante que seguía mostrando resistencia ante la nueva propuesta. Este tipo de afirmaciones quedaron recogidas en mi diario:

[...] hicimos una votación [...] en la que ellos debían manifestar si preferían que las clases de Plástica siguieran siendo como las clases que habían tenido anteriormente [...] o si pretendían encontrar ese artista que todos tenían. El resultado fue de 19 para los artistas frente a 4 de la manera tradicional (DD16/17).

Aunque es evidente que son una minoría de estudiantes, debía lograr que la participación activa y la toma de decisiones en una creación colectiva fuera algo habitual en las clases. Se trata de una tarea complicada en los inicios, pero que pronto se normaliza totalmente. Este tipo de afirmaciones se puede observar tanto en los diarios del alumnado como en el de la propia docente, al referirnos a la segunda sesión de la asignatura del curso:

El grupo en su conjunto trabajó de un modo tranquilo, sin ningún tipo de problema significativo y ayudándose en sus tareas. Les pude observar contentos con sus



tareas, buscando nuevos recortes en los periódicos y mostrando sus trabajos al resto de compañeros o simplemente comentándolo entre ellos (DD16/17).

Aroa nos preguntó que qué podíamos hacer con esas tizas. Estuvimos pensando mucho rato y no sabíamos qué hacer [...] (DA-AL35B16/17).

En este camino hacia un nuevo tipo de trabajo, centrado en el arte comunitario, era sorprendente apreciar lo rápido que se habituaban y toleraban este tipo de propuestas colectivas, tal y como se puede verificar en el diario. Al respecto, el documento muestra la sorpresa ante varias de las situaciones acaecidas en lo que se refiere a la participación:

[...] por su manera de trabajar totalmente autónoma y con plena iniciativa [...] siento que ya tenía un juicio de valor sobre su manera de trabajar: puesto que no eran capaces de trabajar en pequeños grupos en el aula, pensé que no serían capaces de hacerlo en gran grupo sin que hubiera habido algún tipo de enfrentamiento o falta de acuerdo. [...] al tener que llegar a un acuerdo sobre el qué hacer en el suelo, sentí [...] que tardarían en acordar algo. Mi sorpresa ha sido monumental cuando han llegado a unanimidad de un modo muy fluido [...] (DD16/17).

Me demostraron que son capaces de trabajar en gran grupo sin ningún tipo de problema, por ello confío en que sean capaces de hacerlo para el resto de las asignaturas. No hubo en ningún momento ningún tipo de mal entendido o conflicto entre ellos por ninguna circunstancia (DD16/17).

[...] todo ha fluido con normalidad, ellos mismos se las han ingeniado para realizar sus letras, no han pedido opinión de cómo hacerlo. (DD16/17).

En estas prácticas artísticas comunitarias eran los propios estudiantes los que se sorprendían y mostraban su satisfacción ante sus decisiones y sus propuestas, es decir, ante la expresión tanto individual como colectiva. Este aspecto puede verificarse en el diario de una alumna, puesto que su idea, acerca de la superficie en la que plasmar la creación (las ventanas) fue la que la clase decidió poner en práctica en el aula en el trabajo de BOA MISTURA:

Hoy me ha ¡¡¡¡¡ENCANTADO!!!! La clase de plástica porque [...] yo pensé oye y si abrimos las ventanas y escribir? ¡¡¡Y SI ACERTÉ YUPI!!! Pero se me olvidó decirte que si bajamos las persianas, con los cortecitos esos que tiene puede mejorar un poco más.¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!! (DA-AL225B16/17).

Por tanto, ellos se mostraban contentos por el propio trabajo planteado y realizado, mostrando su satisfacción en sus documentos personales tal y como se puede verificar en otro de sus diarios:

Gracias por la oportunidad que nos estás dando de sacar el artista que llevamos dentro (DA-AL55B16/17).

Era evidente que la implicación del alumnado en el trabajo, a partir de la segunda práctica, era efectiva. La expresión colectiva implica la toma de decisiones y, paulatinamente, esto empezó a ser algo familiar y habitual para el grupo. En este sentido, la toma de decisiones podría convertirse en una tarea extensa hasta que se alcanzaba el acuerdo. Además, en los comienzos, no acababan de focalizar la propuesta de expresión personal en función del artista abordado sino que, en algunos casos, ofrecían opiniones sin mucha reflexión previa que justificase su idea:

Al pedir al grupo algo que ellos pensarán para hacer con las tizas han hablado de pintar en las paredes, techo, ventanas... y principalmente cosas figurativas [...]. Hasta que AL205B16/17y AL95B16/17 comentaron la posibilidad de hacerlo en el suelo. Cuando lo dijeron empezamos a debatir sobre qué hacer y ellos concluyeron pintar en el suelo de colores para cambiar el color de la superficie, al igual que comentaba M. López en su vídeo además de decir que lo que más importa es la experiencia vivida al hacerlo (DD16/17).

En todo momento fueron ellos los que decidieron pintar en el suelo en colores las baldosas. Aunque se habló de hacer un ajedrez, llegaron a la conclusión de que simplemente pintarían de colores la superficie del suelo (DD16/17).

Por tanto, las decisiones sobre la propuesta de trabajo se tomaron de manera grupal, compartiendo las ideas de cada uno y siendo fundamental la opinión de todos para la decisión final. Además, siempre que lo hicieran respetando las normas, ellos podían tomar decisiones acerca de la disposición del aula o sobre el tipo de proyecciones o visionado de vídeos que se realizarían:

[...] mi grupo tiene libertad para expresarse libremente en todos los sentidos en Plástica: en cuanto a la disposición en el aula ([...] AL75B16/17y AL15B16/17 han optado por sentarse en el suelo), en expresar sus ideas en lo que se refiere a la creación que van a proponer o [...] en manifestar que quieren volver a ver un vídeo o que quieren ver completamente el vídeo de [...] Boa Mistura en Brasil (DD16/17).

En lo que respecta a la organización, destacaría la absoluta libertad que tienen para sentarse donde quieran cuando se está manejando la PDI [...] si ellos deciden sentarse en el suelo [...] o en las mesas [...] no se muestra ningún tipo de inconveniente para que así sea (DD16/17).

Era necesario reconocer la expresión colectiva de los estudiantes. Esto conllevaba que, independientemente de los gustos que yo pudiera tener, si estaba justificada la decisión que tomaba el grupo, debía respetarla. Claramente esto puede verificarse en

la decisión adoptada en un primer momento en lo que se refiere al trajo de BOA MISTURA en el aula:

Es fundamental señalar qué ha sucedido hoy con los pósit. Todos tenían uno en el que tenían que escribir su palabra favorita, o una positiva,... ha salido por mayoría AMOR, y esa sería la que habría que poner en las ventanas. Personalmente, no veo un especial atractivo en ella, pero si mi grupo decide que esa es la que quieren poner, lo tendré que aceptar puesto que ellos así lo han decidido (DD16/17).

Finalmente, y para concluir la revisión de esta subcategoría, es aconsejable realizar un visionado del Anexo III-1 puesto que se muestran las narrativas visuales de las prácticas que conformaron este ciclo de I-A. En este sentido, son especialmente significativas dos de las prácticas que aparecen recogidas: “Narrativa visual práctica tizas” y “Narrativa visual práctica BOA MISTURA (día 2)”. Ambas son un claro reflejo de un tipo de trabajo y creación colectiva y horizontal, de autoría grupal, puesto que se puede observar claramente como la clase en su totalidad participa en el proceso de creación.

#### b) Vínculo

Los beneficios del trabajo y del aprendizaje conjunto generan un puente hacia un nuevo clima de trabajo en el aula. Este tipo de prácticas artísticas contribuyen a generar un sentido de pertenencia y esto se hace evidente en cada una de las propuestas. Esta afirmación puede corroborarse en los propios diarios de los estudiantes:

[...] estoy muy contenta con mi grupo y con todo lo que hacemos [...] (DA-AL55B16/17).

[...] hemos hecho una actividad que no ha sido difícil parecía que iba a ser difícilísimo puro... ¡Qué fácil! Ha sido muy fácil sobre todo en EQUIPO (DA-AL255B16/17).

[...] me gusta que sigamos trabajando el grupo de Boa Mistura. Cuando dijo AL225B15/16 lo de las ventanas al principio no lo entendí, pero cuando lo empezamos a hacer ya lo entendí. Me gustó mucho estar con mis amigas haciendo la “I” y trabajando con ellas. A nosotras y a los demás compañeros les quedó muy bonito y bastante chulo (DA-AL235B16/17).

Sin embargo, este grupo venía trabajando, en lo que se refiere a cursos previos, con algún tipo de dificultad. Lo supe por comentarios de docentes de cursos previos. En este sentido, me expusieron que se trataba de un grupo hablador así como también hicieron mención a las conductas disruptivas de algún estudiante que afectaban al

trabajo del aula. Por ello, el reto y la tolerancia hacia un tipo de trabajo como el que planteábamos, podría conllevar algún tipo de contrariedad:

Verdaderamente el grupo trabajó [...] de una manera bastante aceptable [...] se trata de un grupo muy hablador y es algo que todos los docentes que trabajan con el tanto en la actualidad como su tutora del curso pasado, lo afirman. Sin embargo [...] durante la tarea de Plástica trabajaron de un modo más pausado y colaborando entre ellos y entre los diferentes grupos: buscando imágenes en las revistas/periódicos, pidiendo opinión con respecto a sus trabajos, ayudándose entre ellos [...] (DD16/17).

De hecho, el propio grupo era consciente de que su trabajo como clase no venía siendo el adecuado. Esto puede ser verificado en sus propios diarios:

[...] aunque parezca que no, los profesores nos toman como habladores hasta alguno ya ni nos quiere ver [...] (DA-AL135B16/17).

Era evidente que, con el desarrollo de las prácticas, cada vez se fortalecía el sentimiento de vínculo y de identidad comunitaria como grupo-clase. Los propios alumnos eran conscientes de ello y así lo manifestaban en sus documentos personales. El bienestar de los estudiantes y el fortalecimiento de las relaciones como grupo era cada vez más evidente:

Hoy en clase de Plástica me ha vuelto a encantar [...] me ha parecido una experiencia súper cariñosa, porque hemos puesto en las ventanas "Equipo" y eso a mí, me encanta, además justo habíamos trabajado en grupo. Quiero seguir trabajando en grupo. Porque no sé si me vistes pero yo hice la "U", pero juntamente yo estaba ayudando a mi equipo y al de al lado y después ellos a nosotros. Y eso sí es ser un grupo de verdad (DA-AL225B16/17).

Este viernes en plástica hemos hecho una actividad muy chula. En las ventanas queríamos poner una palabra que nos representara a todos los compañeros incluida yo, lo estuvimos pensando, los compañeros sacaron muchas palabras pero la mejor palabra que nos representaba era equipo. Porque equipo para nosotros era una gran palabra solo porque un equipo de verdad se ayudan entre ellos [...] nosotros somos un gran equipo [...] (DA- AL135B16/17).

[...] ADORO MI GRUPO. PERO SOBRETUDO (Mi clase) El gran equipo que Hacemos ¡¡¡JUNTOS!!! (DA-AL225B16/17).

Además, a pesar de que en el inicio de curso la participación no era la más adecuada, en la última práctica de este ciclo de I-A era evidente que se reconocían el trabajo entre ellos. Por tanto, una clara muestra de que realmente brotó en la clase un vínculo y una cohesión indiscutible. Los propios diarios de los estudiantes corroboraban este

aspecto al manifestar la admiración ante el trabajo y las propuestas planteadas por los compañeros:

[...] una compañera mía tuvo la grandísima idea de coger todos los POLKA DOTS por toda la clase. Incluso otro compañero [...] quiere poner uno cada día (DA-AL85B16/17).

No obstante, es cierto que surgieron algunos pequeños conflictos entre compañeros, pero la mayor parte de las veces se solucionaban de manera cordial y tras un diálogo en el aula. Asimismo, en este intento de que el trabajo grupal no se viera afectado, en ocasiones solicitaron ayuda docente. Todo ello es un claro reflejo de que el clima de trabajo en el aula, y el vínculo entre ellos, se estaba fortaleciendo y afianzando:

[...] AL55B15/16 se enfadó conmigo y yo la pedí perdón y ella no me respondió. Por favor, si pudieras hablar con ella perfecto [...] (DA-AL85B16/17).

En este sentido, hay que destacar que entre ellos se ayudaban. Esto lo pude observar en numerosas ocasiones en el aula. Al respecto, uno de los alumnos que prefería “recetas”, no quería trabajar. Por ello, sus compañeros mostraron deseo de ayudarle en este nuevo proceso de trabajo. Todo esto se reflejó en el diario:

Él se enfadó, se puso a lagrimear y comenzó a decir que “prefería recetas” y que él no sabía pintar ni dibujar, que no iba a hacer nada. Yo hablé con él y le solicité que se tranquilizara [...] y que luego empezara. Él continuó diciendo que NO [...] AL255B16/17 me dijo que si se podía sentar con él a trabajar y ayudarle [...] se sentaron juntos y ya ambos continuaron con su trabajo [...] Es un alumno muy impulsivo y visceral pero creo que a la vez tiene un gran potencial creativo [...] (DD16/17).

Este hecho al que acabamos hacer mención puede verse reflejado en el Anexo III-1: “Narrativa visual práctica El Arte o Helarte (día 1)”. Al detenernos en la imagen cuarta de la segunda fila, se observa como el alumno que mostraba su descontento está trabajando junto a otro compañero y lo realiza del modo indicado.

El carácter inclusivo de las propuestas lo pude observar, no solo en el trabajo realizado en el espacio del centro educativo, sino también por el hecho de que los estudiantes deseaban mostrar el trabajo a sus familias. Una clara evidencia de ello se puede observar en las manifestaciones que realizaban por escrito:

[...] me gustó poder enseñar a mi madre el trabajo de mis compañeros [...] porque había quedado muy chula la clase con la palabra “equipo” [...] (DA-AL185B16/17).

El carácter inclusivo de las propuestas es un rasgo que venimos reiterando en los sucesivos ciclos. Es significativo como, en una reunión mantenida con los familiares de un alumno, se incidió mucho en la repercusión que las prácticas estaban teniendo para su hijo en ese sentido. Por tanto, el sistema de relaciones que se estaba generando con el resto del grupo suponía un gran impacto en los estudiantes. Era aun mayor del que en un inicio podríamos haber imaginado, tal y como reflejé en el diario:

Reunión con el padre y madre de AL185V16/17 [...] me había comentado ya en su diario que sus familiares habían venido y, el mismo día que concluimos el trabajo me preguntó que cómo podían ver sus padres lo que habíamos hecho [...]. La madre me comentó que AL185B16/17I estaba muy emocionado, que tuvieron que venir a verlo desde la calle y que cuando estaban allí, MAES2 los vio y les invitó a pasar [...]. subieron al aula y lo vieron. Además el padre siguió diciendo que la palabra “equipo” es muy importante [...] por el significado que conlleva y por las peculiaridades que tiene el alumno, que significa mucho para él (DD16/17).

Por tanto, la evolución del vínculo en el trabajo era claramente admirable por varios motivos: desde la realización del trabajo, por las propuestas presentadas o por el tipo de relación que se generaba entre ellos. Esto resultaba llamativo si nos focalizamos en el trabajo de este grupo en particular por el tipo de características que ya dijimos que tenían como puede ser la falta de sentimiento de grupo:

[...] hoy el trabajo en grupo que ha realizado la clase de 5ºB ha sido excelente a la vez que admirable. Los motivos han sido varios: cuando se ha invitado a realizar 6 grupos de 4 integrantes cada uno (para cada una de las 6 letras), ellos mismos se han encargado de hacerlo. En un breve espacio de tiempo, han realizado sus agrupaciones y se han dispuesto en su ventana para comenzar con su trabajo. No ha habido ningún tipo de incidente. Incluso han realizado grupos mixtos ellos mismos, ninguno se ha quedado solo y en ningún caso han existido contratiempos ante algún tipo de disconformidad en los grupos (DD16/17).

Por último, sería necesario observar las Narrativas visuales que aparecen en el Anexo III-1 dado que se puede percibir claramente el vínculo y el tipo de relaciones que se generaban entre ellos en el desarrollo de la propia práctica. Específicamente llama la atención la “Narrativa visual práctica BOA MISTURA (día 2)” puesto que se aprecia claramente la realización de una actividad grupal en el aula. Además, y también en esa misma Narrativa, al fijarse en la quinta imagen de la fila 4, se observa como aparece el alumno AL185B16/17 que es el que había comentado que prefería “recetas” o trabajar solo en clase. En la imagen se puede observar claramente el bienestar que siente a la hora de trabajar junto con sus compañeros.

## II. DOCENCIA

### a) Satisfacción

La realización de una investigación durante varios cursos académicos podría empañar el entusiasmo que mostré al comienzo puesto que implicaba un trabajo constante a lo largo del tiempo. Sin embargo, una clave de esta investigación es el entusiasmo y la pasión que siempre mostré durante todo el estudio. Desde los inicios del nuevo ciclo, tal y como puede verificarse en mi diario, se puede corroborar el entusiasmo ante los progresos alcanzados y ante el trabajo realizado durante toda la investigación:

Es tanta la satisfacción personal que siento cuando veo que hay progreso en mi trabajo y que uno de los objetivos de la tesis se está cumpliendo: contactar con los artistas, que me siento orgullosa de la decisión de realizar el estudio (DD16/17).

Concluir [...] manifestando mis ganas porque comience el trabajo [...] me veo con energía y con necesidad de comenzar y de ver y sentir si los cambios realizados, las propuestas, la metodología... funciona con el grupo (DD16/17).

Siempre que empiezo un nuevo curso siento una enorme satisfacción al hacer la primera práctica, al ver sus caras cuando comentamos que no se trata de manualidades. En esta ocasión he utilizado una metáfora puesto que les he dicho que no me gustaba cocinar y que, por lo tanto las clases de Plástica no iban a ser de recetas [...] (DD16/17).

Por otro lado, era evidente que me hubiera gustado haber podido tener más grupos de los que poder ser la maestra de Plástica. Esto es algo que ya pude experimentar en cursos previos pero, en aquel año académico únicamente trabajaría con el grupo del que era tutora:

[...] este curso únicamente impartiré Plástica a mi tutoría [...] tener exclusivamente un grupo de Plástica no me va a perjudicar en lo que se refiere a la investigación, pero [...] quizá hubiera sido más interesante tener algún grupo más [...] (DD16/17).

El empeño y la creencia en este proyecto me conducían a seguir en la misma línea de trabajo. Cada particularidad de la metodología que introducíamos en el aula generaba nuevamente el deseo y las ganas de realizar la práctica. Esto continuaba sucediendo aun cuando ya habían sido numerosas las ocasiones en las que ya había trabajado previamente con el mismo artista, es decir, que las planteaba nuevamente:

Entiendo que la sesión del primer día les puede resultar un tanto llamativa, en la que no esperan lo que trabajamos y en la que ellos son sorprendidos por mí como docente de Plástica. Considero que les he sorprendido y que, a su vez, les ha gustado lo trabajado en el aula aunque a alguno de ellos le ha costado. Además, al

no estar acostumbrados a este tipo de praxis, siempre las primeras veces pueden resultar un tanto desafiantes (DD16/17).

Aun no hemos trabajado con un artista en particular por lo que los visitantes invitados aun no están presentes [...] ya tengo ganas de comenzar con estos “invitados” y poder ver así sus reacciones (DD16/17).

Además, la emoción que sentía al ver cómo respondía la clase ante la realización de este tipo de trabajo era evidente:

Todas estas muestras me han hecho sentir plenamente satisfecha por mi trabajo y por el trabajo de los alumnos, creo que están aprendiendo muy rápido y que, además están recibiendo y tolerando muy satisfactoriamente el nuevo tipo de manifestaciones artísticas que se están haciendo en la actualidad (DD16/17).

Me siento totalmente satisfecha, feliz, contenta con la respuesta del grupo, con mi trabajo y con la función que estoy teniendo con ellos en mi rol como docente de Plástica (DD16/17).

Asimismo, este agrado que sentía se ve en el grado de implicación en el proyecto, algo que conlleva la preparación de las clases. En este sentido, al mostrarme convencida de la propuesta, no encontraba impedimento en el diseño de un tipo de proyecto en consonancia a la contemporaneidad de los estudiantes, no encontraba obstáculos que dificultasen esta idea:

Honestamente he de reconocer que me preparo más que ninguna otra área la asignatura de Plástica. Son muchas las horas que busco información en la red, me intereso por trabajos de artistas, por conocer las exposiciones que se están desarrollando en el momento y que ofrezcan la posibilidad de asistir a mis alumnos (como sería BOA MISTURA en Ávila). Son muchos los momentos que realizo búsquedas, visionados, preparaciones, decisión de ideas, de detonantes,... muchas horas pensando para buscar la manera más atractiva, transgresora e innovadora de llegar a mi grupo de tal manera que ellos aprendan, disfruten, creen y vivencien. No me importa pasar tanto tiempo puesto que yo soy la primera que disfruto y me apasiona mi trabajo en este área y creo, o al menos eso espero, poder lograr transmitírselo a mis alumnos (DD16/17).

[...] hay una serie de indicativos que muestran la gran satisfacción [...] Entre ellos se podrían citar la asistencia [...] a la ciudad de Ávila para poder ver/grabar la instalación del grupo con el que se estaba trabajando para poder mostrárselo a los alumnos. Igualmente, el compartirlo con el resto de compañeros cómo habían respondido los alumnos ante el tipo de trabajo desarrollado o, sencillamente, por la asistencia al Encuentro con BOA MISTURA celebrado en Madrid. Hay un gran interés por mi parte en el diseño y la elaboración de este tipo de prácticas [...] en el aula (DD16/17).



Son numerosos los indicios que demuestran la pasión ante el trabajo abordado. Incluso cuando parecía que las cosas no saldrían como cabría esperar, se conseguía alcanzar los objetivos planteados gracias a la perseverancia. Un ejemplo es el caso de la asistencia al encuentro en “CaixaForum” de Madrid con el grupo BOA MISTURA. A pesar de que no quedaban entradas para asistir el mismo, logré hablar con Barcelona y Madrid para finalmente poder acabar asistiendo al mismo:

[...] al intentar adquirir las entradas [...] se habían agotado. Ante ello, llamé a Barcelona y desde allí se nos indicó que lo hiciéramos a Madrid. En ambos sitios se nos indicó que no había entradas y la imposibilidad de poder asistir al encuentro [...] debido al gran interés mostrado, se nos informó, como última opción, que podíamos enviar un correo a un e-mail que se nos facilitó. [...] contestaron [...] aceptando la asistencia al evento (DD16/17).

Todo esto de lo que estamos hablando puede verse verificado con los correos que intercambiamos tal y que se muestran a continuación en la Tabla 4.17 en la que se puede leer el correo enviado a “CaixaForum” Madrid” ante el intento de lograr entradas:

#### **Tabla 4.17**

*Correo de la doctoranda para intentar conseguir entradas y asistir al encuentro con BOA MISTURA en Madrid, enviado el 24 de octubre de 2016*

---

Buenos días,

Me pongo en contacto con ustedes puesto que me han dado este correo como última opción. Previamente he hablado con Barcelona y con CaixaForum de Madrid y estos últimos han sido los que me han remitido a este correo. Les cuento el motivo de mi consulta:

En la actualidad estoy haciendo un estudio con la Universidad de Valladolid en un colegio de Segovia en el que trabajamos nuevas metodologías artísticas. Dentro de la investigación, hay una práctica relacionada con el grupo BOA MISTURA que este próximo jueves tiene un encuentro en CaixaForum del Paseo del Prado de la capital.

Estoy enormemente interesada en poder asistir, de hecho la semana pasada intenté conseguir las entradas por la web, puesto que vivo en Segovia, pero me resultó imposible porque la web no daba la opción, al hablar por el chat que sale, me dijeron que no estaba operativa y que lo intentara a lo largo de la semana.

Ayer por la tarde al intentar comprarlas, me sale que ya estaba completo. Estoy MUY INTERESADA en poder asistir puesto que es interesante para mi estudio y mi clase, y por ello me pongo en contacto con ustedes para que, por favor, me den la posibilidad de conseguir una entrada. Soy clienta de La Caixa y vivo en Segovia. Se lo agradecería enormemente.

Espero su respuesta y les felicito por los encuentros con artistas que organizan.

Un cordial saludo,

Aroa Mediero

---

Como respuesta, ese mismo día me contestaron confirmando que, ante el planteamiento, no había problema en poder asistir. Al respecto, en la Tabla 4.18 aparece el correo que recibí confirmando la asistencia al encuentro. Finalmente, contesté agradeciendo que me dieran la oportunidad de acudir al encuentro tal y como aparece en la Tabla 4.19. En el mismo se evidencia claramente la satisfacción que desprendíamos:

**Tabla 4.18**

*Repuesta al correo sobre la asistencia al encuentro con BOA MISTURA recibido el 24 octubre de 2016*

---

Estimada Sra. Mediero,

Hemos estado valorando su caso y la disponibilidad de aforo que suele haber en esta clase de eventos y no hay ningún problema en que acuda el próximo día 27 de octubre al encuentro con BOA MISTURA.

Ruego que pregunte en recepción a su llegada por mi compañera [...] quien va en copia, para que le pueda facilitar la entrada al evento.

Reciba un cordial saludo

.....

**Fundación "la Caixa"**- Área Comercial y Difusión / Caixaforum Madrid

Paseo del Prado, 36. 28014 - Madrid.

---

**Tabla 4.19**

*Correo que envié agradeciendo la asistencia al encuentro con BOA MISTURA enviado el 24 octubre de 2016*

---

Buenas tardes

¡Muchísimas gracias!

No se puede imaginar lo tremendamente agradecida que me encuentro en estos momentos.

Sin lugar a dudas los alumn@s de mi clase, los compañer@s de mi centro escolar y principalmente yo, reconocemos y agradecemos el esfuerzo por permitirme asistir a este encuentro con BOA MISTURA.

Mi más sincera gratitud otra vez. Allí estaré el próximo jueves.

Un muy cordial saludo,

Aroa Mediero

---

La adecuada planificación del trabajo en el diseño y preparación de las propuestas me lleva a concluir esta subcategoría con una imagen que aparece en la Figura 4.15. Es una clara evidencia de la motivación y el gusto por el trabajo durante todo el proceso pero, en este caso en particular, se percibe mi satisfacción ante lo que observo en el aula, ante lo que estaba sucediendo. Fue capturada por uno de los alumnos durante el desarrollo de la práctica de BOA MISTURA en la clase. Por tanto, no era consciente de ello. En ella se corrobora la gran emoción y alegría por mi parte durante el trabajo del alumnado. Es cierto que la calidad de la imagen no es destacable pero muestra varios aspectos de los que llevamos hablando largamente en este estudio y, por ello, consideramos necesario incluirla en esta tesis doctoral: (a) las gafas de pasta sin cristales que llevaba puestas. Se trata de las gafas de las que tanto se ha hablado y que me ponía para intentar hacer entender a los estudiantes que deberían “ver” las clases de Plástica de “otra manera”; (b) la cámara de fotos en la mano. Este es un claro indicativo del rol que ocupaba una vez que los estudiantes trabajaban: capturar imágenes del proceso; (c) por último, la cara de gran alegría y felicidad ante lo que estaba ocurriendo dentro del aula. En definitiva, y para concluir esta subcategoría de análisis, la satisfacción docente ante el trabajo:

#### **Figura 4.15**

*Imagen que muestra la satisfacción docente ante el trabajo. Realizada por un alumno durante el desarrollo del trabajo práctico de BOA MISTURA*



#### b) Rol

Tal y como ya se señaló en el Ciclo 2 de I-A, dos de nuestras funciones esenciales eran las de lograr transmitir entusiasmo en las clases de Plástica ante la propuesta que realizábamos y, además, guiarles y orientarles en su trabajo, nunca dirigirlos. Hemos de recordar la importancia de la expresión colectiva del grupo. Esto se evidencia claramente en el diario docente en numerosas ocasiones.

No obstante, la primera práctica que se realiza con cada nuevo grupo, como sería el caso del trabajo en este ciclo, supone un punto de inflexión para nuestro alumnado, al estar abordando y descubriendo un nuevo tipo de planteamiento en las clases. Por ello, la función docente estaba mucho más presente y era más evidente en el desarrollo de esa primera propuesta tal y como quedó reflejado en el propio diario:

Siempre pretendo que mi función durante las clases sea la de guiar al grupo, de orientarles en su trabajo y, sobretodo en la primera práctica, esta función es fundamental puesto que con la sesión los alumnos se muestran muy desorientados con respecto a lo que habían sido sus clases de Plástica en años anteriores. Por ello, estoy ahí para aconsejarles y guiarles. Fueron muchas las ocasiones en las que ellos me pedían consejo, orientación y, fundamentalmente, aprobación o no de lo que estaban haciendo puesto que tenían un sentir de no saber si estaban haciendo lo que se les solicitaba. Finalmente y de modo mayoritario, considero que lo han entendido y casi toda la clase ha plasmado sus trabajos “inesperados” (DD16/17).

Sin embargo, estas inseguridades iniciales se iban desvaneciendo una vez que el grupo entendía la dinámica de las clases. Me refiero, ante todo, al desarrollo de su trabajo puesto que el rol docente era servirles de guía cuando lo necesitaban o lo solicitaran. Esta ayuda solía referirse a la aprobación de su propuesta, idea o labor realizada:

[...] trabajaron en su grupo de una manera muy autónoma. Ya no fueron tantos los que me solicitaron su atención y/o aprobación con respecto a su trabajo puesto que ya habían entendido plenamente cuál era su labor. Por ello puedo afirmar que mi función fue la de observar su trabajo y ayudar a los que lo necesitaron [...] (DD16/17).  
[...] [tenía] una función orientadora para los alumnos, principalmente en lo que respecta a su trabajo práctico. Ellos son los protagonistas y ellos son los que han de tomar las decisiones importantes (DD16/17).

AL85B16/17 se ha dirigido al comienzo del trabajo para solicitar si podían comenzar a realizar la “I” desde la parte baja de la ventana. Ante la aprobación [...] lo han hecho con total naturalidad. Ante este hecho [...] aunque sea mínimamente, siguen necesitando la aprobación docente para muchas de sus iniciativas (DD16/17).

Es significativo reseñar que, ya desde la segunda práctica, mi capacidad de sorpresa fue en aumento. Este hecho fue gracias a esos alumnos que se mostraron un tanto reticentes ante este tipo de propuestas, puesto que ya no solicitaban mi intervención más que en contadas ocasiones:

Reconozco, que debido a mi juicio previo, creí que me iban a solicitar más mis valoraciones u opiniones, pero no ha sido así. Por todo he sido casi una mera observadora de su trabajo y, con mi papel, he disfrutado plenamente (DD16/17).

No obstante, la actuación docente era manifiestamente necesaria en aquellos momentos en los que no estaba clara la propuesta que ellos planteaban. Debía hacerles entender la necesidad de realizar un juicio crítico ante su propuesta y que ellos mostraran la justificación y razonamiento necesario ante su proposición. Además, había que orientarles igualmente sobre aspectos técnicos referidos al propio desarrollo de su trabajo. Con el diario se puede verificar claramente lo que se acaba de manifestar:

[...] tuve que hacer entender que, al igual que había hecho la artista [...] no era necesario hacer algo figurativo en el suelo. Sentí que ellos me querían hacer ver que debían “hacer algo” con “hacer algo” me refiero a algo figurativo [...] (DD16/17).

[...] mi función ha sido la de orientación cuando ellos me lo han solicitado, que ha sido en escasas ocasiones. El motivo ha sido porque pintaban poco algunas de las tizas [...] (DD16/17).

El rol que ocupé en la primera sesión de cada práctica era esencial para el posterior desarrollo de las propuestas. Esto se debe a que se trataba del momento en el que se presentaba al artista o colectivo con el que se iba a trabajar. Además debía dar respuesta a las dudas y comentarios que surgieran en torno a los conceptos abordados, así como dinamizar el debate que brotaba:

Al tratarse de la primera sesión [...] había que presentar al grupo a este colectivo de artistas: su trabajo, metodología, objetivos,... El grupo ha participado en las intervenciones siempre que ha mostrado interés o cuando tenían alguna pregunta [...] mi función [...] ha sido fundamental puesto que se estaba presentando el trabajo del grupo Boa Mistura [...] (DD16/17)

### c) Innovación

Transformar la clase de Plástica con un nuevo grupo implicaba ir introduciendo las transformaciones de las que venimos hablando: detonantes, artistas en activo, propuestas colectivas o sistema de evaluación con diarios. Por tanto, una serie de cambios que debían desplazar a las tradicionales clases de Plástica a las que el alumnado estaba acostumbrado.

Ante esta serie de transformaciones, solía mostrar tolerancia ante la respuesta de los estudiantes. Se puede afirmar que con cada nuevo grupo eran evidentes las muestras

de cierto recelo por mi parte ante lo que pudiera ocurrir en clase. Esto puede ser visto como la prudencia que mostraba en los inicios, más aún cuando comenzaba nuevamente a introducir cambios con respecto a los ciclos de I-A previos:

Cuando se comenzaron las prácticas con el grupo [...] fuimos un tanto prudentes con nuestra metodología y haciéndolo de un modo más progresivo para que no resultara tan disruptivo desde los comienzos, sin embargo, el grupo está demostrando que asimila a la perfección el nuevo tipo de trabajo [...] (DD16/17).

[...] cuando estaba preparando la clase, sentí cierto temor [...] no sabía cómo iban a mostrarse mis alumnos. Quizá porque no fuera de interés [...] el trabajo planteado o el grupo artístico [...] sentía cierta desconfianza hacia la actitud que mi tutoría podía manifestar [...] puesto que no se trata de artistas “tradicionales” [...] (DD16/17).

Si nos centramos en la sorpresa y transgresión, considero que sí la ha habido en la clase puesto que de algún modo les he cambiado los esquemas que ellos tenían con respecto a la clase de Plástica. Se trata de una primera toma de contacto con el área, y este “pequeño cambio” ha sido importante para ellos [...] (DD16/17).

Era evidente que el alumnado se mostraba satisfecho y contento ante este nuevo tipo de propuestas y con la metodología de trabajo empleada desde el inicio de la primera práctica; por tanto, nos demostraba que los cambios que estábamos introduciendo surtían efecto, funcionaban. Esto lo pude verificar con los diarios de los estudiantes desde la primera práctica:

Te he puesto que era interesante porque es una experiencia que no habíamos experimentado antes en toda nuestra vida. A mí me ha parecido raro, extraño esto de que nos digan “saca el artista que llevas dentro” Antes siempre era recetas, recetas y más recetas. Cambiar me parece normal [...] (DA-AL155B16/17).

Me encanta lo que haces [...] me ha gustado cambiar de actividad en arte en 5º (DA-AL85B16/17).

[...] me ha gustado mucho esta semana porque hemos hecho muchas cosas divertidas. Lo que más me encanta es [...] plástica porque la clase ha sido diferente y eso me ha gustado porque en los anteriores cursos hacíamos todo el rato manualidades [...] (DA-AL205B16/17).

Tizas, sobres, regalos, gafas sin cristales o proyecciones del revés, son algunos de los detonantes que empleamos en este tercer ciclo de investigación. El sencillo cambio de que yo fuera la encargada de todo ello generó una verdadera transformación en lo que fueron las prácticas en el aula cada día: la incertidumbre y el desconcierto ante estos detonantes no hacían otra cosa que incrementar la motivación hacia las clases de Plástica por parte del alumnado. Se trata de cambios sencillos que contribuían a

generar una verdadera atracción hacia la clase y llegaban a constituir una auténtica provocación:

[...] aunque simplemente me puse las gafas [...] les ha llamado mucho la atención [...] lo vieron como algo muy innovador. Al igual que con las tizas, el simple hecho de abrir esos “regalos” considero que lo han disfrutado mucho (DD16/17).

[...] comenzamos con el Power Point de mi presentación pero no sin antes haber comentado que lo que estaba puesto en la pizarra y en la PDI estaban del revés [...] comenté que eso era porque no llevaban puestas las gafas de Plástica [...] Invité a algunos a que se pusieran mis gafas rojas, todos querían [...] cuando ellos se ponían las gafas comentaban que ya sí que podían leer y ver lo que ponía en las pizarra. Yo afirmaba que tendría que comprar unas gafas para todos para que cambiaran su opinión de la asignatura y [...] comenzaran a verla de otro modo (DD16/17).

Parece cierto que el manejo de detonantes en las propuestas era uno de los aspectos que más solían reconocer los estudiantes. En este sentido, en la grabación de la entrevista grupal a la finalización del trimestre, así lo reconocieron en muchas de las afirmaciones realizadas:

Pues a mí me gusta mucho lo de entrar del patio que tengas una peluca, unas gafas, una falda, una camiseta... y que de repente nos des un sobre y es que luego [...] estamos todos intentando abrir [...] (EG2-AL175B16/17).

[...] lo de Yayoi Kusama, cuando te vi con la peluca y las gafas me quedé... pero... (risa) y me quedé pillada y entonces cuando nos diste el sobre estuve mirando así y vi un punto y digo ¿por qué nos da un punto? (EG2-AL165B16/17).

El hecho de que la clase fuera el viernes una vez finalizado el recreo me favorecía, puesto que durante ese período preparaba todos los dispositivos y el aula para la clase. Por tanto, comencé a esperarles en la puerta de la clase a que llegaran y, de este modo, la mayor parte de las veces les íbamos entregando los detonantes. En este sentido podría ser, por ejemplo, un sobre cerrado que no podían abrir hasta que finalizase la presentación del tema a trabajar. De esta manera se logró generar una verdadera atracción hacia las clases, puesto que los estudiantes estaban deseando descubrir que sería lo que sucedería de cara a los siguientes días. El propio alumnado así lo manifestó y expresaba en sus diarios:

[...] cuando llegamos del recreo Aroa nos dio un sobre negro [sobre pegado en el diario] Nos dijo que no lo abriésemos hasta que no nos lo dijese [...] (DA-AL155B16/17).

[...] esta clase de plástica me ha parecido muy divertida [...] Aroa nos ha dado nada más venir del recreo un sobre negro. Que no sabíamos lo que había [...] nos ha

estado enseñando unas fotos y unos vídeos de Boa Mistura [...] Hasta que al final ha llegado el momento de abrir el sobre y a cada uno nos ponía en un pósito una frase y hemos tenido que contestar (DA-AL35B16/17).

Me ha gustado mucho lo que hemos hecho en plástica, porque me parece algo distinto a los demás cursos y quiero seguir descubriendo las cosas que haré [...] el resto del curso seguro que me encanta (DA-AL235B16/17).

En las imágenes que aparecen en el Anexo III-1 se puede verificar la respuesta de los estudiantes ante el manejo de estos detonantes. De esta manera, si nos fijamos en las tres primeras imágenes de la “Narrativa visual práctica tizas” veremos el “regalo” sobre la mesa en el que había tizas. Se ve la cara de sorpresa del alumnado y el proceso de apertura del mismo con la expectación que todo ello les generó. O en la “Narrativa visual práctica BOA MISTURA (día 1)” en la que en las cinco primeras fotos de la primera fila se observa al alumnado con el sobre cerrado negro que se les entregó a la puerta del aula mientras que estaban visionando el vídeo que me había grabado en la instalación del grupo de BOA MISTURA en Segovia.

Además de la sorpresa del alumnado con el manejo de los detonantes, otros docentes estaban expectantes ante lo que pudiera suceder. El hecho de esperarles a la entrada del recreo posibilitaba que, tanto otros alumnos como docentes, me vieran y sintieran curiosidad, tal y como reflejé en el diario:

Al esperarlos en el pasillo con los sobrecitos negros y mis gafas, además de estar expectantes los alumnos de mi grupo, también lo estaban los compañeros que me vieron en el pasillo: MAES6, MAES27 o MAES25 puesto que al ver que estaba con las gafas y con los sobres, se han acercado a simular que estaban esperando para entrar en clase para que yo les diera uno. Esta actitud que puede carecer de importancia alguna en un primer momento, para mí sí que la tiene, puesto que ellos mismos como docentes ya me están mostrando ganas por saber o conocer qué es lo que se va a hacer en el aula (DD16/17).

Además, al igual que había sucedido en cursos previos, era consciente de la necesidad de realizar algún tipo de propuesta que estuviera emparentada con un tipo de clase más tradicional en la que no se incluyesen ni detonantes, ni vídeos, ni ninguno de los elementos característicos de nuestra propuesta. En este sentido, en este Ciclo 3 decidí hacer un acrónimo con el nombre de cada uno. En su trabajo debían incluir adjetivos positivos que les identificase. Una vez más, sus diarios nos verificaban su predilección por el tipo de propuestas de esta metodología:

En plástica lo que hemos hecho esta semana me ha parecido un poco aburrido (DA-AL205B16/17).



[...] no me ha gustado tanto hoy plástica [...] porque me gusta más hacer lo que queramos [...] nos deja ser creativos y hacerlo como queramos [...] por eso no me gusta tanto como lo de trabajar Boa Mistura y subirnos a los andamios y eso [...] (DA-AL235B16/17).

En plástica hicimos una manualidad pero prefiero lo otro [...] (DA-AL105B16/17).

[...] hemos hecho manualidades en vez de hacer lo de Aroa, me parece buena idea hacerlo de vez en cuando pero a mí me sigue gustando más lo que haces tú [...] (DA-AL165B16/17).

[...] me ha parecido bastante raro volver otra vez a las manualidades, por lo contrario AL105B15/16 se ha puesto muy contento, porque [...] a él le gusta más las manualidades [...] ¿No sé por qué la verdad? (DA-AL155B16/17).

Era evidente que la metodología manejada era algo con lo que se sentían plenamente satisfechos y que la relacionaban conmigo al decir: “lo que haces tú”. Desde el empleo de vídeos modo “You Tuber” en la propia instalación artística, hasta las propuestas de evaluación de la pizarra, eran rasgos esenciales de las propuestas. Los diarios de los alumnos corroboran muy claramente lo que acabamos de mencionar. En este sentido, uno de ellos resume de un modo muy claro lo que estamos diciendo:

Muchas gracias Aroa la verdad es que estoy muy contenta con mi grupo y con todo lo que hacemos en art, aunque me hubiese gustado ponerme las gafas, pero por lo demás bien Plástica. Hoy la clase [...] me ha gustado mucho el vídeo tuyo de Boa Mistura que te has hecho. Y me encanta lo del sobre con el pósit. Y yo en lo de las valoraciones he puesto “Me has gustado mucho”. Lo encuentro entretenido ya que en los cursos anteriores no hacíamos este trabajo que es muy diferente, espero sigamos descubriendo, innovando cosas nuevas. Gracias por la oportunidad que nos estás dando de sacar el artista que llevamos dentro (DA-AL55B16/17).

El carácter innovador de la propuesta me hacía querer progresar en lo que ya estaba haciendo en el aula. Al respecto, tuve la ocasión de viajar a Helsinki y visitar la exposición de Y. Kusama en el Museo HAM durante las Navidades de 2016. Este hecho me permitió grabar un vídeo en la propia exposición de la artista. Por tanto, seguíamos redefiniendo el diseño de las propuestas de cara al siguiente ciclo de I-A:

[...] acabo de comprar los billetes para ir a Helsinki este puente de diciembre. [...] ciertamente la idea de que está la exposición de Yayoi Kusama allí puesta me parece francamente muy atractiva. Trabajaremos con esta artista y además yo iré a ver la exposición de la que tengo un gran deseo por conocer (DD16/17).

Sin embargo, quería ir más allá y lograr tener un encuentro e, incluso, invitar a los artistas a venir al aula. De entrada era consciente de que se trataba de un aspecto

muy ambicioso que, tal vez, no conseguiríamos. Sin embargo y tras la aprobación del alumnado a invitarles, o a seguir contactando con ellos, nos pusimos en marcha.

Tuve la oportunidad de asistir a Madrid al encuentro con BOA MISTURA tal y como ya comentamos en la subcategoría de análisis de “Satisfacción”. En este sentido, y tras lograr nuestra asistencia, debía hacer partícipe al alumnado de este encuentro y, por ello, transmití una pregunta a Pablo, integrante del grupo de BOA MISTURA con el que fue el encuentro, tal y como aparece reflejado en la Figura 4.16. Además, aprovecharía para invitarles a venir al colegio y a nuestro aula:

Este próximo jueves día 27 el grupo BOA MISTURA tiene una presentación [...] en Madrid [...] pretendo ir, [...] conocerlos y compartir el hecho que estoy trabajando con ellos en mi aula [...] invitarlos a venir a mi clase... a ver qué es lo que me dicen [...] (DD16/17).

#### **Figura 4.16**

*Imagen con Pablo Ferreiro, integrante de BOA MISTURA en el encuentro en “CaixaForum” de Madrid el 27 de octubre de 2016*



Este encuentro supuso un nuevo punto de inflexión en el proyecto, dado que ya no solo contactaríamos por medio de la red, sino que pretendía que este fuera el primer encuentro estrecho de otros más. Con la asistencia a Madrid logré hacer partícipes al propio alumnado, puesto que pude comentar con Pablo nuestro trabajo en el aula e, igualmente, le transmití una pregunta en nombre de la clase: ¿Por qué ese nombre al colectivo? Su respuesta se la transmití a los estudiantes el día siguiente: el nombre tenía su origen en el portugués y significaba “buena mezcla” debido a la multiplicidad de formaciones de los integrantes.

Ante la imposibilidad de poder asistir a nuestro centro o de visitarnos, seguí constante en el deseo de que viniera a nuestra aula algún artista. En este momento, gracias a que mi primo era amigo personal de uno de los fundadores de BOA MISTURA, de

Rubén, sentí que podía seguir pendiente de que viniera al aula. Este proceso y evolución se observa tanto en mi diario como en el del alumnado:

Más sorpresas han sido cuando yo les he dicho que conocía a este grupo por un primo [...] Por medio de este familiar cabría la posibilidad de conocer a uno de los integrantes puesto que son amigos además de invitarle a que viniese [...] se han mostrado muy expectantes ante esta idea y ante el hecho de que este fin de semana yo iba a ver a mi primo y lo iba a comentar [...] (DD16/17).

Lo que hemos hecho en las ventanas mola muchísimo, me gustaría que vinieran a verlo. Ojala trajeran una obra de arte de Boa Mistura a El Espinar [...] ¿Tú crees que vendrán a ver nuestra obra de arte? (DA-AL165B16/17).

¿Cuándo van a venir los de boa mistura? Tengo muchas ganas de conocerlos y también que vean nuestra obra de arte [...] (DA-AL195B16/17).

Tras el encuentro familiar, y gracias al contacto con Rubén Martín, se mostró dispuesto a venir al centro y a mi aula con el alumnado. Por tanto, ya solo faltaba intentar acordar una fecha. A partir de ahí, se generó un gran clima de expectativa en la clase ante este hecho, por lo que seguimos explorando entorno a este colectivo artístico. En este sentido, empleamos en el área de Lengua para el trabajo de expresión oral uno de los vídeos de Rubén en "TED Talks"<sup>4</sup> en el que aparece hablando sobre cómo fueron los inicios del colectivo artístico:

[...] mi primo se lo ha hecho saber a su amigo Rubén que ha ofrecido la posibilidad de ir a nuestro centro a compartir la experiencia de las favelas de Brasil y a narrar un poco su paso con el grupo de artistas. Aún estamos viendo las fechas, pero esto ya les ha creado una gran expectativa al grupo. Además, Rubén tiene un vídeo en Ted Talks en el que habla del trabajo del grupo. Lo hemos visionado en Lengua para ver la expresión oral de Rubén además de estar adquiriendo también contenidos de cómo trabaja el grupo. Como se puede observar, un vídeo de Plástica, manejado en Lengua para el trabajo de la expresión oral (DD16/17).

En definitiva, tanto alumnado como docente estábamos plenamente satisfechos con el tipo de trabajo que se estaba realizando y con las innovaciones que se estaban produciendo en las clases de Plástica. Por último, frente a la multitud de evidencias revisadas, podemos deducir que las innovaciones estaban surtiendo el efecto que deseábamos.

Además, y referido también al encuentro con BOA MISTURA de Madrid, esa fue la simiente que generó un nuevo proceso en el aula. Me refiero al hecho de que, a partir

---

<sup>4</sup> <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/767206/charla-ted-del-colectivo-boamistura-elegimos-el-arte-urbano-para-conectarnos-con-la-gente>

de ahí nos pusimos en contacto con el grupo vía e-mail. Uno de los elementos más potentes en el carácter innovador de la propuesta era el de establecer contacto con los artistas. Es cierto que en ciclos previos habíamos logrado contactar con dos por medio de red y por correo electrónico. En este ciclo, lo logramos con el colectivo BOA MISTURA. En este sentido, escribimos un correo de manera conjunta para poder enviárselo posteriormente por correo electrónico como muestra la Tabla 4.20:

**Tabla 4.20**

*Correo enviado a BOA MISTURA el 14 de noviembre de 2016*

---

Hola Boa Mistura:

Somos la clase de 5ºB del CEIP Arcipreste de Hita de El Espinar (Segovia).

Os escribimos este e-mail porque hemos estudiado vuestro ARTE y nos ha ENCANTADO. Inspirándonos en vuestras creaciones hemos puesto en las ventanas de nuestra clase la palabra "EQUIPO" usando posit de colores, además, también sigue el principio de Anamorfismo pero de un modo muy básico.

Nuestra profesora Aroa tuvo la oportunidad de conocer a Pablo en el CaixaForum de Madrid en el Encuentro que hubo con Boa Mistura hace algunos días. Allí ella obtuvo una tarjeta de contacto para que os pudiéramos escribir.

Nos gustaría que, si es posible, por favor vinierais alguno a ver nuestra obra a nuestro centro y así poder conoceros y tener la gran oportunidad de haceros algunas preguntas, ¡Nos encantaría!

Gracias por vuestra atención. Esperamos vuestra respuesta.

Un cordial saludo,

5ºB, un gran "equipo"

---

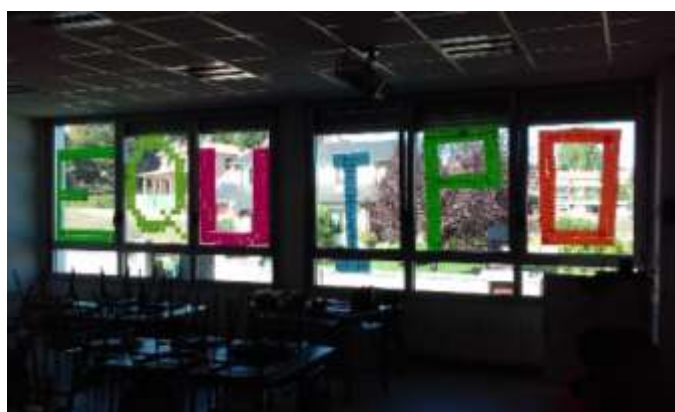
Al día siguiente ya obtuvimos respuesta del colectivo tal y como muestra la Figura 4.17. Tras haberlo comentado con la clase y haberles mostrado al grupo lo que nos decían, la clase manifestó su alegría y, a la vez, la tristeza ante la negativa a poder venir al centro a visitarnos. Aun así se mostraron satisfechos puesto que el grupo había visionado el trabajo que habíamos realizado en el aula puesto que se lo habíamos enviado por correo tal y como muestra la Figura 4.18:

**Figura 4.17**

*Respuesta de BOA MISTURA recibida el 15 de noviembre de 2016*

**Figura 4.18**

*Imagen del trabajo realizado por el grupo basado en BOA MISTURA que enviamos al colectivo en el primer correo electrónico*



d) Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa

Dentro del análisis expuesto hasta el momento en este Ciclo 3 de I-A se pueden encontrar muchos rasgos que podrían incluirse en este apartado como podrían ser el uso de los detonantes. Sin embargo, dados los cambios que se introdujeron en esta etapa, tenía mayor sentido incluirlos en la subcategoría de análisis de “Innovación”, tal y como hemos hecho. Por ello, no serán revisados nuevamente y nos centremos en otros rasgos del arte contemporáneo como estrategia educativa como puede ser el manejo del espacio de la clase.

De esta manera, y en este ciclo muy especialmente, destacaré el uso del espacio del aula. Esto puede resultar algo sencillo, pero abordado del modo en el que lo hicimos le otorga especial relevancia. Me refiero, esencialmente, al trabajo con BOA MISTURA. En ese proyecto el grupo decidió poner “EQUIPO” en las ventanas de manera grupal y, para ello, decidieron subirse a las mesas para realizarlo. Comenzaron a denominarlo “subirse a los andamios”, haciendo alusión a estar sobre la mesa para abordar el trabajo. Este sencillo rasgo se convirtió en una verdadera fiesta para el alumnado, en una acción muy significativa en su trabajo, tal y como lo expresaron en multitud de ocasiones en sus diarios y que podemos verificar con una muestra:

Me encanta subirme a los andamios jijiji (DA-AL55B16/17).

[...] me gusta mucho subirme a los andamios quiero volver a repetirlo si lo volvemos a hacer quiero que se haga en el techo [...] (DA-AL95B16/17).

De modo que, era evidente que el espacio del aula estaba siendo empleado de otro modo y se acabó convirtiendo en una herramienta para el aprendizaje con la que los estudiantes se mostraban satisfechos. Por tanto, el mobiliario de nuestra clase, así como el espacio en el aula, se reinventaban y reorganizaban con el desarrollo de las prácticas para poder contribuir al verdadero desarrollo de una acción performativa. En definitiva, tanto el espacio como el mobiliario y el uso que se hacía de ellos, constituyeron componentes esenciales en el diseño y desarrollo del proyecto.

Vale la pena reiterar nuevamente que los artistas que se trabajan eran artistas vivos en activo y, a ser posible, que tuvieran una exposición, muestra o instalación artística, cerca del lugar donde se encuentra ubicado el colegio. De este modo, los estudiantes podrían asistir y conocerlo si así lo consideraban. En este segundo ciclo, los contenidos abordados en el aula fueron dos artistas femeninas: Mainer López y Yayoi Kusama; y dos colectivos artísticos españoles, BOA MISTURA y Basurama con los que se trabajó de un modo muy potente y significativo los conceptos de “anamorfismo” o de “instalación artística”. En este sentido, continuaba mostrándome firme con los principios del Arte Posmoderno de trabajar artistas, en femenino, y no solo exclusivamente figuras masculinas destacadas por su técnica o virtuosismo. Además, comenzamos a trabajar colectivos artísticos nacionales, siendo la primera vez que lo incluíamos en las propuestas. Todos estos contenidos, tanto los nuevos como los abordados anteriormente, mostraron claramente que tenían cabida en el aula.

Me gustaría incidir nuevamente en la importancia de la “arquitectura” de la práctica, del diseño de la misma y del trabajo con ella. Por tanto, el arte contemporáneo como contenido implicaba todo el desarrollo de la práctica: desde el mismo inicio del trabajo,

con la inclusión de detonantes, el diseño de la presentación de la propuesta de los contenidos: en las que empleábamos vídeos a modo “You Tuber”, la disposición en la clase del mobiliario, el lugar en el que se situaban los alumnos o el momento de desarrollo del trabajo práctico. Por tanto, toda una serie de dinámicas en las que la improvisación, la toma de decisiones del alumnado o su involucración, también eran importantes. En relación a lo que acabamos de decir, cabe señalar que el alumnado era consciente de ello, tal y como se observa en sus diarios:

[...] estoy muy contenta con mi grupo y con todo lo que hacemos en art [...] Hoy la clase [...] me ha gustado mucho el vídeo tuyo de Boa Mistura [...] Y me encanta lo del sobre con el pósit [...] los cursos anteriores no hacíamos este trabajo que es muy diferente, espero sigamos descubriendo, innovando cosas nuevas (DA-55B16/17).

Al hablar de improvisación o de lo inesperado, me refiero a cómo el desarrollo del trabajo fue desembocando a otros caminos en los que ni siquiera habíamos pensado. Por ejemplo, a las instalaciones de BOA MISTURA tanto en Segovia como en Ávila y que me dieron la oportunidad de grabar vídeos en las mismas, o al hecho de poder asistir a “CaixaForum” de Madrid al encuentro con BOA MISTURA. Pero, igualmente, a la espontaneidad o sencillez de un tipo de propuestas divergentes en las que la opinión y participación del alumnado tenía una gran importancia. En este sentido, fueron varias las ocasiones en las que el alumnado solicitaba visionar nuevamente los vídeos que empleábamos sobre nuestras grabaciones.

Era evidente que nuestra idea de seguir contactando con los artistas seguía estando latente durante todo este ciclo. Es importante resaltar que, en esta etapa, recibimos la contestación de Oliver Herring, artista con el que se había trabajado en Ciclo 2 de I-A y al que escribimos en su blog tal y como ya indicamos. Aunque tardó en contestar, afortunadamente tuve la oportunidad de poder compartirlo con el grupo que le escribí dado que estaban en 6º. Esto fue algo que les entusiasmó igualmente:

[...] Oliver nos había contestado a la intervención en la web que tiene sobre Tasks Parties. Realizamos la intervención el pasado mes de junio [...] Cuando yo misma intervine en una con este artista en el Matadero de Madrid en la que él participó vía Skype, él mismo reconoció que tenía su web un poco abandonada. Por ello, fue inmensa la sorpresa que me supuso recibir este mensaje del artista alemán y mayor aún cuando el propio Oliver se ofrece a participar vía Skype para una posible futura performance en el colegio [...] (DA16/17).

Como conclusión, era indudable que tanto docente como alumnado se mostraban conformes y satisfechos con el tipo de propuestas y con la metodología implementada

en el aula. Esto es algo que puede verificarse claramente tanto mi diario como en el de los estudiantes.

e) Comunidad educativa

Para empezar esta subcategoría de análisis, hay que destacar dos aspectos esenciales en lo referido a la comunidad educativa: por un lado el reconocimiento de nuestros compañeros del centro y, por otro, el comienzo del funcionamiento del Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio del que sería la coordinadora. Si me centro en la primera característica, me gustaría incidir en que ya eran varios los cursos académicos en los que el resto de mis compañeros habían estado viendo cómo trabajaba en mis clases de Plástica. Por tanto, este reconocimiento era fruto de un esfuerzo a largo plazo tras varios años en el centro y haber hecho allí todos los ciclos de I-A:

[...] a lo largo de estos pocos días que llevamos de curso en los que ni siquiera se han incorporado los alumnos [...] he sentido más que ninguna otra vez la valoración y reconocimiento de mis compañeros hacia mi trabajo en las clases de Plástica [...] MAES1, MAES13, MAES18 o MAES9 por decir algunos, todos ellos me han manifestado la necesidad que tenían porque yo les aconsejase en el área de Plástica, debido a que durante este curso tenían que impartir la materia con su grupo y sentían que no estaban preparados y principalmente que no sabían qué y cómo trabajar con sus grupos. Yo les comenté que eso es lo que se iba a tratar en el grupo de trabajo y que yo no tenía ningún tipo de inconveniente en ayudarles, sugerirles y, en definitiva asesorarles [...] he estado comentando con [...] MAES22, MAES1 y MAES13 qué tipo de actividades pueden comenzar a realizar [...] considero que sienten que ellos deberían adaptarse a nuevas metodologías en sus clases de Plástica y, de algún modo, me tienen como referente (DD16/17).

De igual manera, este reconocimiento se demostraba en la puesta en marcha del Grupo de Trabajo en el centro. Más de una decena de docentes decidieron participar. Yo ejercía labores de coordinadora y se trataría de un espacio en el que reflexionaríamos sobre las clases, lo que hacíamos y cómo podíamos enfocarlo sin que fuera una asignatura que sirviera de apoyo o soporte para el trabajo de otras asignaturas, como mayoritariamente suele ocurrir en los centros de primaria: Se incidió mucho en este aspecto antes del comienzo, puesto que, quizá, alguno podía verlo como un espacio en el que conseguir fórmulas para su trabajo, y no era así:

[...] al finalizar el curso pasado se propus[e] [...] realizar un grupo de trabajo en el área de Plástica referido al manejo de nuevas metodologías [...] Mi sorpresa ha sido inmensa cuando he podido ver [...] que han sido varios los docentes interesados [...] MAES20, MAES21, MAES9, MAES10, MAES22, MAES19, MAES3 (a pesar de no



dar Plástica este curso), MAES18, MAES23, etc. [...] MAES10, MAES22, MAES23 y MAES9 me comentaron antes de decidir su participación qué era lo que realizaríamos en el mismo. Les estuve comentando que trataríamos aspectos referidos a la metodología que estamos manejando en el aula, de cómo lo estamos haciendo, qué y cómo estamos evaluando el área [...] la intención es la de aprender, mejorar, reflexionar y en definitiva crecer juntos y aportar todos nuestros conocimientos. [...] decidieron participar en el mismo de manera clara, [...] todos [...] pueden aportar muchas cosas a la asignatura [...] de manera conjunta podemos crecer y mejorar en nuestro trabajo (DD16/17).

Este hecho era un claro indicativo de que los compañeros eran conscientes de que podían reflexionar, recapacitar o incluso madurar acerca del tipo de trabajo en su clase. Además y fruto de la creación de este Grupo de Trabajo, MAES3 me comentó la posibilidad de hacer una propuesta a nivel comunitario, desde el área de Plástica, que involucrase a todo el centro educativo. Esto estaba en absoluta consonancia de nuestra línea de trabajo y, además, podría ser planteado desde el propio grupo:

[...] compartí que el colectivo “Basurama” había hecho una árbol de Navidad en el Ayto. De Madrid de cajas y las luces se activaban tras el pedaleo de dos bicicletas. Le pareció interesante, y dos días después compartió conmigo que se puede hacer en el hall del colegio. Esto se comentará con el Grupo de Trabajo de Plástica el próximo día, a ver cómo lo planteamos para que todo el centro participe (así como el proyecto de “Te comería a Versos” de BOA MISTURA”, para ponerlo en práctica igualmente) (DD16/17).

Por tanto cabía la posibilidad de poner en práctica propuestas que implicasen a todo el centro educativo. Más tarde y tras haberlo comentado y debatido en una de las reuniones del Grupo de Trabajo, decidimos que cada alumno del colegio llevaría en una caja de zapatos, su caja de Navidad y, con todas ellas, se haría una instalación/creación colectiva en el hall. Los encargados de recoger las cajas del centro serían los alumnos de mi tutoría, tal y como puede verse en el Anexo III-1: “Narrativa visual práctica Basurama” en la que se observa cómo ellos se pasaron por las clases para finalmente dejar las creaciones en el hall. Esa tarde, junto con dos compañeros del colegio, montamos la instalación en la entrada. Para la clase de mi tutoría, el haber sido partícipes de una manera tan directa en la creación de este árbol, supuso la implementación de su aprendizaje artístico de un modo muy significativo tal y como puede verse en sus diarios:

Me encantó lo que hacían con el árbol de Navidad [...] todas las clases del colegio que si querían participar tenían que tener cajas de zapatos. Ya que todos o casi todos querían pues moló mucho (DA- AL205B16/17).

El otro día fuimos a por las cajas para el árbol de Navidad. Ayer lo hicieron MAES3, Aroa y COM2, se ve difícil de hacer pero ha quedado espectacular. Nos han dado las gracias. [...] nos hemos hecho una foto todos juntos, lo hemos pasado genial (DA-AL135B16/17).

[...] lo que más me gustó fue que toda la gente nos felicitara por el trabajo, pero ellos, también aportaron [...] las cajas y, también las felicitaciones a ellos. GRACIAS POR TODO LO QUE HACES TAN CHULI (DA-AL225B16/17).

[...] me ha gustado mucho porque casi todo el colegio hemos participado. Y toda nuestra clase hemos ido a por las cajas para hacer el árbol de Navidad. Y lo montó nuestra profe Aroa, MAES3, COM2 y también [...] 3 madres [...] (DA-AL35B16/17).

[...] me gustó la idea que tuvisteis vosotros de hacer un árbol de Navidad [...] quedó muy chulo, además me encantó recoger las cajas con mis compañeros, también eran muy bonitas cajas [...] (DA-AL235B16/17).

Por tanto, era evidente la implicación de la comunidad educativa en este ciclo de I-A. Se había hecho factible la participación en una propuesta colectiva y comunitaria bajo la inspiración del colectivo artístico Basurama en el centro escolar. Esto era algo que no estaba planificado, me refiero al hecho de que fuera tan ambicioso, llegando a implicar al centro al completo y que, además, tuviera su origen en la iniciativa de un compañero. Por tanto, se puede decir que constituyó un revulsivo que generó un cambio importante en el centro educativo, en lo que se refiere a las creaciones artísticas colectivas.

Además del reconocimiento de compañeros y alumnado, por medio de las reuniones mantenidas con los familiares de los estudiantes, pude verificar el sentimiento que ellos compartían en sus casas y que eran una muestra evidente de satisfacción ante lo que sucedía en las clases de Plástica. Algunos de los comentarios que compartieron estos familiares los dejé reflejados en el diario:

Reunión con la mamá de AL15B16/17: [...] AL15B16/17 estaba muy contento con lo que se estaba haciendo en las clases de Plástica. Me dijo que me lo comentaba porque además ella llevaba a más niños de la clase nuestra a fútbol en el coche y que en ese trayecto ellos lo comentaban. Que, en definitiva, estaban muy contentos “con eso que estás haciendo en la clase de nuevas metodologías, te lo digo para que lo sepas que, bueno bueno, están emocionados, están muy contentos” (DD1617).

De igual manera, un aspecto interesante era que los familiares, además de que compartieran alabanzas hacia lo que estábamos haciendo en clase, nos transmitían como muchos de los contenidos se habían llegado a hacer virales en la propia familia. Esto era una clara evidencia de que en el aula se estaban generando aprendizajes y prácticas significativas para el grupo, que hacía que lo compartieran fuera de los

muros del aula. Asimismo, es especialmente destacado como, en alguna ocasión me preguntaron por el desarrollo de nuestro estudio, interesándose por el mismo. Entiendo que esto es consecuencia de la transmisión del entusiasmo de sus hijos ante lo que estaba teniendo lugar en el aula en cada práctica:

[...] Mamá de AL215B16/17 17 [...] Además de informarme de lo contenta que está AL215B16/17 con el tipo de trabajo desarrollado con la asignatura, me comentó que el vídeo de Boa Mistura en Brasil se había convertido en algo viral en la familia. Además, que su hija, que estudia Bellas Artes [...] no lo conocía o su sobrino que estudia magisterio. [...] se interesó por el tipo de trabajo que estaba desarrollando: por el tipo de estudio, cómo lo estaba haciendo o cuándo lo iba a publicar. Todo ello derivó en una interesante conversación puesto que mostraba el interés por mi investigación. Me felicitó por el trabajo que estaba realizando en Plástica [...]. De igual modo yo le agradecí su interés por mi estudio y las ganas por conocer más aspectos más allá de la mera información de la realización del mismo (DD16/17).

Conversación telefónica madre de AL105B16/17, 30/11/2016 [...] me ha indicado que en Plástica este año está especialmente motivado, que es la asignatura que más le gusta y con la que más motivado se encuentra (DD16/17).

Conversación con la clase de 5<sup>o</sup>C (tutoría de MAES13) [...] Durante [...] la clase de Inglés [...] me han empezado a comentar que les gustaba como trabajaba con mi grupo en Plástica [...] (DD16/17).

Es cierto que, desde mi propia tutoría, en algún momento puntual tuve que hacer comprender a los estudiantes que, en ocasiones, otros compañeros podían inspirarse en nuestro trabajo para hacer sus propuestas y que, este hecho, no podía verse en un tono negativo, puesto que no debía ser entendido como una copia sino que se basaban e inspiraban en nuestro trabajo para el desarrollo de sus proyectos, al igual que nosotros lo habíamos hecho con los artistas:

[...] no me gustaría que los de 5<sup>o</sup>D nos copien en lo de "EQUIPO" (DA-AL165B16/17).

### III. ALUMNADO

#### a) Aprendizaje

En el contexto de las prácticas en las que podemos incluir en esta metodología, otro momento clave, junto con la experiencia vivenciada por el alumnado, sería el del aprendizaje. Me estoy refiriendo a los procesos de aprendizaje que se generaron con motivo del trabajo que estábamos realizando en el aula.

Para abordar todo este proceso comenzaré por los conceptos que eran manejados en las clases. Al respecto, es evidente que el lenguaje se había transformado y no solo el lenguaje de transmisión como ya se ha señalado. Tal vez, al inicio tenía cierto pánico al emplear nociones como “efímero” o “anamorfismo”, por tanto, con cierto vértigo respecto a su inclusión en el aula. Sin embargo, los estudiantes lo asimilaban con naturalidad y lo fueron incluyendo en su vocabulario paulatinamente:

[...] el grupo está aprendiendo muy deprisa, están incluyendo nuevas palabras en su vocabulario artístico como son EFÍMERO o ANAMORFISMO y lo entienden y las usan cuando hablan de una manera correcta. Es cierto que hoy [...] AL15B16/17 ha hablado de “Emífero” pero rápidamente sus compañeros le han corregido. Me sorprende con la rapidez que incluyen este nuevo vocabulario en el suyo [...] (DD16/17).

Por tanto, este hecho reafirma que el nuevo lenguaje encajaba sin ningún tipo de inconveniente en el que ellos estaban empleando y eso era una clara certeza de que este tipo de manifestaciones artísticas, las de contemporaneidad, tienen cabida en el aula con estudiantes desde edades tempranas:

[...] me reafirmo más en mi teoría que confirma que se debería trabajar con los grupos el arte más actual, porque es el arte de su tiempo, del momento en el que viven y porque de este modo, ellos lo aceptan y comprenden (DD16/17).

Considero que, al ser pequeños aun admiten, asumen y aceptan muy rápidamente esta nueva tipología sin ningún tipo de reparo, a diferencia de lo que puede pasar con los adultos [...]. Por todo ello, considero que es fundamental trabajar el arte más actual en edades tempranas, de este modo lo normalizarán y lo verán como algo de su momento y de su época y [...] no podrán afirmar que “no lo entienden” (DD16/17).

Esta formalización conceptual a la que me estoy refiriendo, lo pude observar tanto a nivel oral en el aula, por medio de los diálogos establecidos, como en sus documentos escritos. Esto era algo que me sorprendía por el modo en el que lo usaban puesto que me demostraba que habían aprendido los conceptos esenciales. Por tanto, corroboraba la inserción en su vocabulario de un modo más significativo:

Boa Mistura es un grupo que va pintando por todo el mundo con arte anamórfico. Pintan en los sitios más desfavorecidos como por ejemplo: Sao Paulo (DA-AL155B16/17).

[...] hemos hecho plástica y hemos estado viendo el arte ANAMORFISMO y un grupo llamado BOA MISTURA con el lema 5 cabezas, 10 manos, un solo corazón y hemos decidido pintar con pópsit en la ventana una palabra [...] (DA-AL175B16/17).

Los estudiantes aceptaban con total naturalidad los nuevos conceptos, llegando incluso a explicarlos, expresando el alcance que tenía cada uno de ellos tal y como puede verificarse en sus diarios al intentar exponer el alcance del concepto “anamorfismo”:

[...] lo que hacen esos artistas es ir por el mundo poniendo más color, y palabras bonitas que solo se pueden ver desde un ángulo (DA-AL165B16/17).

Hoy hemos aprendido mucho sobre el arte anamorfismo y sobre el grupo Boa Mistura. También habíamos visto que es un arte efímero increíble hay algunos que solo se ven desde un punto en concreto [...] (DA-AL255B16/17).

[...] he descubierto el grupo Boa Mistura y como el efecto óptico puede variar si te mueves de lugar para poder ver las palabras bonitas que ponen [...] (DA-AL235B16/17).

Además, exponían conceptos que pueden resultar más complejos, como sería el ejemplo de “arte abstracto” o de “instalación artística” refiriéndose al trabajo de Y. Kusama:

[...] su trabajo le hace abstracto no quiere poner forma ni nada de eso pero ¡¡Me encanta!! (DA-AL155B16/17).

[...] dibuja con los puntos y encima nosotros hemos puesto los polka Dots por la clase. Por otro lado hemos visto que hemos hecho nuestra 1ª instalación en clase y cada vez que venga alguien vamos a decirle que si quieren poner una polka dots y colaboramos en nuestra instalación (DA-AL255B16/17).

Por tanto, con el desarrollo de una única práctica asimilaban adecuadamente los nuevos conceptos abordados, manejándolos e incluyéndolos en su vocabulario cuando hablaban o escribían sin ningún tipo de problema y haciéndolo del modo correcto. Es muy significativo como, una de las alumnas, hizo clara alusión en su evaluación al trabajo de BOA MISTURA tal y como muestra la Figura 4.19. En este sentido, era manifestación del aprendizaje significativo que ella había experimentado con el colectivo artístico:

**Figura 4.19**

*Imagen del diario de AL-21516/17 con la evaluación de la primera sesión de la práctica de BOA MISTURA*



Ciertamente, habían asimilado los conceptos abordados en las prácticas de un modo significativo. Todo ello es algo que pude comprobar en la grabación de una encuesta con la clase al finalizar el trimestre. En ella estuvieron recordando los conceptos a lo largo de las prácticas y, además, expresaron qué implicaba cada uno. Este sería el caso de la explicación del significado de “efímero” en el arte para la que un alumno expuso que:

Que se coloca en algún sit... que no va a estar para siempre (EG2-AL255BA16/17).

Por tanto, con respecto a su propuesta de creación colectiva, habían asimilado el principio fundamental que debían asumir como es el de la toma de decisiones. Ellos sabían que debían expresar sus ideas y alcanzar un acuerdo colectivo. Así pues, no reproducir el trabajo ya realizado de los artistas abordados sino, tenerlo como fuente de inspiración y como punto de partida para la propuesta del aula. En este sentido, ya desde la primera práctica de este ciclo, la de Maider López, la clase asumió esta idea:

¡Gastaron 1645 tizas! Y [...] para que copiarnos si no lo vamos a hacer nada mejor [...] (DA-AL165B16/17).

Nosotros hemos pintado el “suelo de clase” con tizas de colores porque nuestro profe dice: Si Picasso ya lo hizo perfecto para que lo vamos a hacer si no lo vamos a hacer mejor. Y tiene mucha razón (DA-AL255B16/17).

Asimismo, y también dentro de los procesos de aprendizaje, incluimos los procesos de evaluación/calificación del grupo. Como ya indicamos en las conclusiones del Ciclo 2, era consciente de que debía continuar redefiniéndolo, puesto que, en lo que se refiere a los procesos de calificación, seguían estando ausentes. Uno de los cambios que

introducimos fue no continuar con las encuestas, puesto que consideré que estos procesos de evaluación debían de ser más personales e individualizados. Todo esto me llevó a focalizar mi atención en los diarios de cada estudiante para sus procesos de evaluación. De este modo, me permitía establecer un proceso de EFyC con cada estudiante:

Ya puse de manifiesto en mis objetivos del estudio que estaba interesada en realizar una revisión del sistema de evaluación empleado en Plástica. Considero que la autoevaluación por mi parte y la evaluación de los alumnos hacia la práctica sí que está funcionando de la manera que está planteada por lo que se necesita dar un paso más y centrarnos ahora en la evaluación del docente hacia los alumnos y en la autoevaluación de ellos mismos hacia su trabajo. Este sería uno de los principales objetivos en este ciclo de investigación, además cuento con el Grupo de Trabajo por lo que considero que pueden salir importantes reflexiones (DD16/17).

Tal y como pude comprobar en algunos extractos de sus diarios, gracias a las manifestaciones de su aprendizaje, así como sus opiniones sobre las prácticas, esta herramienta permitía establecer un tipo de diálogo más directo y personal con cada uno de ellos. De este modo pudimos darles indicaciones de cómo podían mejorar en su trabajo y, además, conocer o incidir más profundamente en algún aspecto que podría interesar para el desarrollo de la investigación así como para el proceso de redefinición de la metodología que se estaba implementado. En este sentido, solía incidir en aspectos que cambiarían o que me indicaran por qué les había atraído especialmente una práctica.

En lo que respecta a mí misma como docente, los procesos de EFyC continuaron teniendo importancia puesto que se continuó con las evaluaciones de cada práctica en la pizarra. Por medio de ellas podía conocer sus impresiones más inmediatas y espontáneas con respecto al desarrollo de la actividad del día, con el claro deseo de continuar mejorando en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Además de escribir los alumnos en los diarios [...] este curso sigo con el tipo de evaluaciones que hacíamos en la pizarra al final de la actividad[...] les costó entender qué era lo que se les estaba pidiendo [...] estuve comentando con el grupo, que la finalidad de la evaluación es mejorar y ser conscientes de lo que ha funcionado y de lo que se debería de cambiar, que se trata de una herramienta que invita a la reflexión con el objetivo de que el proceso de enseñanza aprendizaje mejore (DD16/17).

Pero además, me permitía conocer a aquellos alumnos que no estaban conformes puesto que, tras haberlo escrito, establecíamos un debate dialógico con ellos. La clase

asumió esta rutina con total naturalidad y se mostraron conformes con la realización. Sin embargo, reconocían como algo novedoso que se les solicitara su opinión, tal y como puede verificarse en sus diarios:

Lo de plástica ha sido muy guay y nunca habíamos puesto lo que nos había parecido [...] (DA-AL65B16/17).

Vale la pena destacar que, incluso, llegaron a esforzarse cada vez más con sus expresiones, llegando a escribirlas en función del artista que se había presentado. Este sería el caso del trabajo con el colectivo BOA MISTURA puesto que, tal y como muestra la Figura 4.20 escribieron en clara alusión al tipo de trabajo que realiza el colectivo:

#### **Figura 4.20**

*Evaluación de los estudiantes en la pizarra del trabajo de BOA MISTURA, 28 octubre de 2016*



En definitiva, la generación de conocimientos estaba siendo algo evidente en las clases de Plástica de una manera general:

[...] muchos indicios que nos demuestran que su aprendizaje es amplio: por el vocabulario adquirido, el trabajo práctico en sus creaciones, el querer ir a ver creaciones de los artistas [...] o las ganas [...] que tenían de ir a ver a la instalación de Boa Mistura en Ávila [...] (DD16/17).

Sin embargo, he de reconocer que continuaba siendo consciente de que los procesos de calificación y auto-calificación continuaban estando ausentes en el desarrollo de la asignatura. Por tanto, debía continuar reconsiderando este aspecto.

#### b) Experiencia placentera

Era evidente la satisfacción que el grupo mostró desde el inicio del trabajo en las clases. En este sentido, ellos mismos compartieron conmigo que antiguos alumnos ya les habían comentado acerca de las mismas:



[...] AL115B16/17 [...] me indicó que algunos alumnos del curso pasado [...] les habían dicho que yo en Plástica hacía cosas muy “divertidas, muy guays” [...] me sorprendió [...] por cómo mis alumnos del curso 2015/16 habían transmitido ese sentir a mi nueva tutoría. [...] admito que siento gran tristeza en no poder seguir dando clases de Plástica a mi grupo de 5ºB del curso pasado. Siento que conseguí crear un vínculo muy estrecho con [ellos] (DD16/17).

Para comprender el diseño de la propuesta es fundamental admitir que uno de los factores esenciales es el de la experiencia que vivencian los estudiantes. Una experiencia que siempre estaba emparejada a la satisfacción que ellos experimentaban durante todo el proceso de trabajo. Esto lo pude verificar de manera constante durante el desarrollo de todas las prácticas de este ciclo de I-A. Lo pude corroborar desde la primera práctica con las tizas, tanto por mi papel como observadora participante así como por el tipo de manifestaciones de sus diarios:

Pues a mí me ha parecido una experiencia súper agradable con mis compañeros. Ya la gran idea que has tenido Aroa [...] mil gracias porque me encanta cada día llegas a clase y aprender más cosas nuevas (DA-AL225B16/17).

La experiencia que tuve al dibujar en el suelo con las tizas fue impresionante me lo pasé muy bien, aunque costaba un poquito, me lo pasé muy bien (DA-AL95B16/17).

En el proceso de implementación de la nueva metodología, cada parte tenía relación con lo que iba a suceder a continuación en el desarrollo de la propuesta. Al respecto, la clase se mostraba satisfecha con todos y cada uno de esos elementos: artista abordado, elementos detonadores o trabajo práctico. Por tanto, una serie de elementos que, en conjunto, contribuían a acrecentar el desarrollo de experiencias significativas para los participantes:

Lo que hemos hecho hoy en plástica me ha parecido muy buena idea, me gustan mucho las clases de plástica tuyas lo preparas muy bien y además me encanta como lo haces (DA-AL1516/17).

La verdad es que me encantó pintar el suelo con tizas a [...] también me gusto el video que no pusiste de Mainer López. [...] todo lo que hacemos contigo me encanta [...] (DA-AL55B16/17).

Por tanto, era evidente que la experimentación del alumnado, cada día, era diferente al anterior, algo que les llevaba a afirmar su sorpresa a la vez que admiración ante el desarrollo de las clases de Plástica:

¿Qué inspiración se te surgirá esta semana? (DA-AL165B16/17).

Se mostraban conformes en lo referido al diseño de la propuesta y a su participación en la misma y, además, en sus diarios incidían mucho en lo que habían vivenciado en el desarrollo de su trabajo en el aula, es decir, en su experiencia más personal:

[...] escribimos en las ventanas la palabra Equipo [...] Tardamos una hora y media y trabajamos 25 niños usamos 52 pósitos aproximadamente en cada letra AL35B15/16, AL185B15/16 y yo hicimos la P y fue alucinante [...] (DA-AL105B16/17).

Aunque lo que más me ha gustado fue pintar el suelo con tizas de muchos colores [...] me gustó porque con el polvo que se caía al pintar, soplábamos y se formaba el arco iris. Parecíamos verdaderos pintores porque al sonar el timbre empezamos a saltar, a tirarnos por el suelo, a pintarnos la cara con el polvo etc. (DA-AL35B16/17).

Es cierto que incidí mucho desde el primer trabajo del aula en este tipo de prácticas, que el proceso, y no solo el resultado obtenido era esencial. El disfrute durante la labor de creación era importante, algo que comenzaron a asimilar desde ese primer momento y que dejaron reflejado en sus diarios con manifestaciones como las siguientes:

La experiencia que tuve al dibujar en el suelo con las tizas fue impresionante (DA-AL95B16/17).

[...] nos pusimos a saltar por la clase, a tirarnos por el suelo, a pintarnos la cara [...] me ha parecido una idea fantástica. Nos lo pasamos muy bien (DA-AL35B16/17).

Estos momentos a los que los estudiantes hacen referencia en sus diarios pueden verse reflejados en la narrativa visual que aparece en el Anexo III-1, “Narrativa visual práctica tizas” y más específicamente en las dos últimas filas de imágenes.

Era evidente que estaban vivenciando muchos momentos que, para ellos, constituían una auténtica y verdadera experiencia en la que, el juego y su vivencia, estaban siendo el elemento vertebrador de su trabajo práctico más personal:

El juego y la experimentación han estado muy presentes en la clase: experimentación con el material de tiza, muy novedoso para ellos. Con los colores, con las superficies al pintar: el suelo del aula, por las posturas: tumbados en el suelo o debajo de mesas o simplemente en los lugares más escondidos y difíciles. Han aprendido, disfrutado y eso se podía ver en sus caras. Cuando ya terminó la actividad y estábamos preparándonos para irnos, AL55B16/17 se acercó a mí en tono enfadado y me comentó que estaba manchada la cara, a lo que yo le dije que no pasaba nada, que era otra manera de llevarnos nuestra obra a casa. Cuando le dije eso, ya el grupo sintió que yo aprobaba ese tipo de actuación por lo que todos se pusieron a pintarse ellos mismos con el polvo del suelo, o entre compañeros: unos a otros. Incluso AL75B16/17 se ha tirado al suelo y se ha empezado a revolcar en el suelo. El juego y

la diversión han hecho acto de presencia en el aula llegando incluso a saltar y bailar o correr encima de las citadas baldosas. Todo esto son indicativos de que lo han disfrutado, aprendido y vivido de manera muy intensa (DD16/17).

Momentos en los que aparentemente no había ningún atractivo, acababan convirtiéndose en casi una fiesta para la clase. En este sentido, el momento de levantar las persianas tras haber finalizado el trabajo de BOA MISTURA, ese instante, sorprendentemente, supuso una auténtica diversión y experiencia para ellos:

Al subir las persianas fue una auténtica fiesta. Ciertamente durante el desarrollo de su trabajo práctico, lo hicimos con las persianas bajadas puesto que la luz podía molestar a los alumnos, cuando ya todos concluyeron su labor [...] se acordó subir las persianas y fue una gran fiesta. El grupo comenzó a mirar por la ventana y a dar golpecitos para que la gente que pasaba a recoger a los familiares al colegio mirara su creación (DD16/17).

Este preciso momento al que se hace alusión en el diario, puede verse reflejado en el Anexo III-1, más específicamente en la sexta fila de imágenes de la “Narrativa visual práctica BOA MISTURA (día 2)”, en la que se percibe el entusiasmo ante el trabajo finalizado y en como mostraban su alegría desde los propios “andamios”, tal y como ellos mismos lo denominaban.

En definitiva, no tenía duda ninguna de que el grupo estaba experimentando verdaderas experiencias únicas y personales en cada una de las prácticas que se planteaban en el aula tal y como se refleja en el diario:

[...] son muchos los indicios que demuestran que nuestro grupo está más que conforme con la metodología [...] Entre estos indicativos podría decir, que esta sesión: ▪ Al entrar del patio, AL75B16/17 se ha puesto muy contento al entrar en clase y ha dicho “¡Yuhuuuuu toca Arte!” [...] ▪ Por las evaluaciones de los alumnos en la pizarra. ▪ La originalidad en sus expresiones así como en sus diarios: AL15B16/17 incluyó el sobre negro en su cuaderno, AL215B16/17 hizo un auténtico esfuerzo a la hora de escribir su valoración al modo de BOA MISTURA. ▪ Al ver sus caras trabajando, subidos en los “andamios”, disfrutaron mucho por el simple hecho de tener que hacerlo desde ese punto (DD16/17).

### c) Identidad adolescente crítica

La aplicación de una propuesta personal e innovadora que requiera la implicación directa del alumnado podía conllevar que ellos, tal vez, no mostrasen la implicación que se les requería. Imaginé que podría encontrarme con cierto cuestionamiento por

parte de los estudiantes, puesto que había que aplicar el cambio esencial de que fueran ellos los que propusieran la creación grupal que querían realizar, teniendo como fuente de inspiración y basándonos en los artistas abordados en la práctica en cuestión. Ellos lo asumieron paulatinamente desde la primera propuesta, puesto que tenían que reflexionar sobre el trabajo que plantearían para tomar una decisión:

[...] en Plástica una cosa espectacular, esta es mi opinión: Yo creo que fue una cosa muy guay, que creo que es una gran idea para sacar nuestro artista interior [...] está inspirada en cuando Mainer López pintó el Matadero de Madrid, Lo nuestro no es perfecto para todos pero sí para nosotros [...] (DA-AL105B16/17).

El otro día en plástica estuvimos pintando el suelo con tizas. Hicimos un homenaje a la grandísima artista Mainer López que pintó el antiguo Matadero de Madrid "La nave 16" Con 1645 tizas (DA-AL155B16/17).

Trabajar propuestas cercanas a su entorno y a las que tuvieran acceso, les permitía poder acudir a las mismas. Durante este ciclo, al introducir a BOA MISTURA o Basurama, colectivos que contaban con obras por diversos puntos del territorio nacional, podrían asistir a sus instalaciones. Por tanto, estábamos abordando e introduciendo en el aula un tipo de manifestaciones artísticas de actualidad a las que ellos tenían acceso como los trabajos de BOA MISTURA en Segovia o en Ávila.

En este sentido, además podían hacer partícipes a sus familiares al asistir con ellos a este tipo de eventos si así lo deseaban. El interés mostrado a la hora de asistir a las instalaciones era una clara evidencia de que los contenidos trabajados en el aula se adaptaban a la perfección a sus intereses además de representar un tipo de propuestas actuales. En este sentido fueron numerosos estudiantes los que, de manera expresa, compartieron conmigo su deseo de poder asistir, tanto en conversaciones informales así como en sus diarios. Todo ello era una clara muestra de que los contenidos abordados en el aula estaban traspasando las paredes de la misma, puesto que estaban haciendo partícipes a sus familiares más directos:

[...] espero poder ver lo de Ávila [...] (DA-AL65B16/17).

[...] a lo mejor el domingo voy con mi madre a ver la exposición en Ávila. Aparte se lo he enviado a mi hermana que está haciendo Bellas Arte y a mi primo que está haciendo magisterio (DA-AL215B16/17).

Todas estas muestras verificaban que el tipo de trabajo realizado en el aula estaba en consonancia, no solo con sus intereses, sino también con la más estricta contemporaneidad artística.

Además, en esos diálogos que he mencionado que tenían lugar en el aula, me pedían consejo de dónde podrían ver los trabajos de los artistas abordados en clase. Este sería el ejemplo de una alumna ante el trabajo con BOA MISTURA puesto que manifestó su deseo expreso de poder visionar algún trabajo suyo en la capital:

AL175B16/17 me comunicó que iba a ir a Madrid y que quería ver algo de Boa Mistura en la ciudad (DD16/17).

Asimismo, una alumna de la clase me comentó en el diario que había asistido junto con su familia a ver una exposición de Rubén en el Palacio de Quintanar de Segovia. Además pude establecer con ella un diálogo por medio de su diario, puesto que tenía intención de poder coincidir conmigo allí, algo que finalmente no fue posible. Era evidente que tanto los conceptos así como el interés y ganas de poder asistir a este tipo de exposiciones, tenía su origen en las propias prácticas del aula:

[...] AL65B16/17 me comentó que iba a ir a visitar la exposición de Rubén Martín [...] “Stupid Borders” en [...] Segovia. Además de comunicármelo previamente por si iba a coincidir conmigo [...] me informó de que había estado y le había gustado además de ver también la otra que había en el Palacio de Quintanar “Escombrarte”. (DD16/17).

Asimismo, ese deseo de poder continuar descubriendo cosas de los conceptos trabajados seguía fuera del aula. Al respecto, al igual que había sucedido en el ciclo previo, los estudiantes intentaron contactar por medio de las redes sociales con los colectivos artísticos que se trabajaron en el aula. Este detalle es importante puesto que surgió de ellos mismos, no se trataba de una propuesta iniciada en el aula. Me estoy refiriendo al contacto con BOA MISTURA tal y como reflejé en mi diario:

[...] tanto AL135B16/17 como AL245B16/17 me indicaron que habían escrito [...] por Instagram al grupo y que les habían contestado [...] (DD16/17).

Lo sorprendente no es el hecho de que hubieran escrito por medio de la red, lo llamativo es una de las alumnas que lo había hecho. Se trataba de AL135B16/17 que, en la primera práctica, manifestó fervientemente que ella prefería manualidades y que el tipo de planteamiento de esta nueva metodología, a priori, no le entusiasmaba. Por tanto, por medio de esta acción totalmente espontánea por su parte se hacía evidente que ese pensamiento inicial estaba evolucionando:

[...] ella ha sido una de las principales defensoras de las manualidades en el aula, lo que me demuestra que sí que está disfrutando con estas prácticas en Plástica, quizá sea reticente o le cuestan los cambios, adaptarse a nuevas metodologías (DD16/17).

Ciertamente he de reconocer que no se trataba del único ejemplo en el que los estudiantes más disruptivos, que mostraron conductas en el aula que podían enturbiar la evolución y desarrollo del trabajo práctico, había evolucionado. En ese sentido, otra alumna mostró varias opiniones contrariadas en su diario. Tratando de analizar la causa de estos hechos, pude concluir que era fruto de su personalidad, puesto que le costaba asumir, entre otras, las decisiones que adoptaba el grupo con respecto al trabajo. Y que, además, mostraba disconformidad con respecto al hecho de que el trabajo fuera de autoría compartida. Como ejemplo, en una ocasión salió llorando puesto que entendía que no había podido hacer lo que deseaba:

[...] se enfadó con su grupo, según ella porque “no la dejaban hacer nada” algo que no ocurrió así. [...] siempre [...] se enfada con mucha facilidad, algo que está dificultando las relaciones con los compañeros puesto que ellos se muestran cada vez más disconformes con sus actitudes. Debido al diario que escribió referido a la práctica de B.Mistura: “La verdad es que no me gustó mucho lo de las ventanas ya que lo que me hubiese gustado fuese poner pos-it [...]” [...] le comenté que si era fruto de su enfado lo que había escrito, algo que ella aceptó [...] (DD16/17).

En el aula se podía percibir el sentir colectivo por parte de los estudiantes de su orgullo por el trabajo realizado. Tal y como manifestaron, se sentían artistas puesto que eran conscientes de que ellos lo habían ideado y posteriormente creado. En este sentido, estaban orgullosos de su creación y deseaban mostrarlo al resto de la comunidad educativa en su conjunto, tal y como muestran las Figura 4.21 y 4.22:

#### **Figura 4.21**

*MAES3, MAES20 y MAES25 observando en el aula el trabajo de tizas de M. López*



Lo llamativo no es que entraran otras figuras de la comunidad educativa, sino que los propios estudiantes demandaban poder ir a buscarles para que vinieran al aula y poder mostrárselo, tal y como ejemplifica la Figura 4.21. Esto no es sino una clara evidencia de su orgullo ante el trabajo que habían realizado en el aula, algo que quedó reflejado tanto en los diarios del alumnado como en el mío:

El empoderamiento que el grupo sintió ante su trabajo fue tal, que hizo que fueran a buscar a otros maestros así como a otros compañeros una vez finalizado ya el período lectivo (DD6/17).

[...] me gustó mucho bajar abajo a decirle a MAES20 que subiese porque [...] fue mi primera profe. Y al entrar me recordó mucho a cuando yo era muy chiquitita De nuevo mil gracias [...] (DA-L225B16/17).

Vale la pena destacar que, incluso los estudiantes más reservados de la clase fueron los que ofrecían las explicaciones a la gente que venía al aula a visionar lo realizado. Este sería el caso que muestra la alumna de la Figura 4.22 realizando las explicaciones oportunas a otras compañeras de otras clases. Por tanto, al igual que comprobamos en ciclos previos, la inclusión por medio de este tipo de prácticas era algo que se podía comprobar en las propuestas que realizábamos. En este sentido, el alumnado que tradicionalmente suele pasar desapercibido en los trabajos del aula por diversos motivos, en las prácticas de Plástica mostraron una gran implicación en su trabajo con el resto de los compañeros.

#### **Figura 4.22**

*AL215B16/17 mostrando y explicando su trabajo de tizas a alumnas de otros grupos una vez finalizada la práctica*



Incluso, una vez finalizadas las clases, pude observar como algunos estudiantes de la tutoría estaban en la calle mostrando y explicando el trabajo realizado en las ventanas de nuestra clase a otros estudiantes del centro, tal y como refleja la Figura 4.23.

#### **Figura 4.23**

*AL125B16/17 mostrando el trabajo desde la calle a otros estudiantes y capturando imágenes*



Era evidente que los contenidos abordados en las clases entraban dentro de los intereses de los alumnos, puesto que mostraban entusiasmo en el trabajo y deseaban enseñar sus creaciones al resto de la comunidad educativa.

Además, y también en relación con el principio de coherencia que pretendía seguir en las prácticas, continué prestando mi móvil a los alumnos que se mostraban interesados en realizar alguna captura de imágenes durante el proceso de trabajo. Esto enlazaría con la metodología que implementábamos puesto que debía ser contemporánea y, por tanto, incluir el manejo de las nuevas tecnologías por parte del alumnado. De este modo, ellos compartirían conmigo lo que destacaban de las propuestas, sus intereses. En este ciclo, comenzó a realizarse a partir de la segunda práctica, una vez que ellos ya me habían visto durante la primera propuesta que yo capturaba imágenes mientras ellos se encontraban trabajando:

[...] sé que su interés o perspectiva no es la misma que la mía. Así me lo demostraron ya el curso pasado. Han sido varios los que han verbalizado que yo estaba tirando fotos. Sé que les ha sorprendido puesto que considero que ellos creían que no era “tan importante” o significativo su trabajo como para que se les capturase imágenes. A partir de la siguiente práctica ya invitaré a mis alumnos por si quieren realizarla con mi móvil (DD16/17).

Por tanto, desde la propuesta del trabajo con M. López ellos empezaron a realizar estas capturas. En este sentido, al igual que el ciclo previo, los estudiantes se focalizaron en los compañeros, tal y como puede verificarse en sus imágenes que se presentan en el Anexo III-1: “Narrativa visual práctica tizas. Fotos realizadas por el alumnado”. Las imágenes me mostraban una nueva perspectiva y algunos detalles de los que, en aquel momento, no había sido consciente. Asimismo, también me permitía observarme realizando mi trabajo y viendo el lugar que paso a ocupar mientras ellos se encuentran creando. Este sería el ejemplo de la primera imagen de la tercera fila de la narrativa que se acaba de citar. En ella se aprecia cómo me encuentro en un margen del aula visionando y tomando imágenes sobre su trabajo.

De igual manera, gracias a sus capturas, se ve el disfrute de la clase en el momento de realización de la propuesta y, por tanto, se trataba de un claro reflejo de que el tipo de propuesta desarrollaba encajaba en sus intereses de un modo destacado:

[...] AL55B16/17 me ha comunicado que ya le dolía el dedo pintar con la tiza por lo que la dicho que si quería capturar imágenes con mi móvil, algo que ha aceptado alegremente [...] ha estado haciéndolo hasta el final de la clase. Verdaderamente se



ha limitado a realizar capturas de sus compañeros, que posaran y ella lo realizaba. En general se trata de aspectos más específicos de sus compañeros y no del proceso en general que es lo que más me interesa (DD16/17).

Es cierto que este grupo no demandó tanto la posibilidad de tomar imágenes durante el proceso. Esto fue algo que entendí que se debía a que preferían estar participando en el trabajo con sus compañeros. Por tanto, este detalle demostraba que las propuestas encajaban a la perfección en sus intereses. Además, y por su propia iniciativa, me solicitaron poder realizar un vídeo durante una práctica, algo que acepté:

[...] AL245B16/17 y AL15B16/17 [...] han pedido realizar un vídeo de lo que estaba sucediendo en el aula [...] con libertad plena, lo han realizado. [...] quizá sea una manera totalmente válida de que los alumnos demuestren sus aprendizajes, grado de satisfacción, conocimientos,... (DD16/17).

Por otra parte, resultó muy gratificante lograr en este ciclo uno de los principales objetivos en esta etapa. Me estoy refiriendo al contacto directo con los artistas, de una manera personal. Esto es algo que ya se ha comentado en la subcategoría de “satisfacción docente” por en el caso de Pablo de BOA MISTURA en Madrid. Sin embargo, en esta ocasión tiene sentido mencionar en esta subcategoría el contacto con Rubén, componente fundador del mismo colectivo artístico. Ello se debe a que tuvo lugar en el Palacio de Quintanar de Segovia en el marco de una exposición individual suya en las instalaciones, me estoy refiriendo a: “Stupid Borders”. Allí, gracias al contacto que establecí con mi primo, me encontré con Rubén tal y como muestra la Figura 4.24. Además de contarle personalmente mi proyecto de trabajo en el aula, le invité a asistir un día a clase, algo que aceptó.

#### **Figura 4.24**

*Imagen de mi encuentro con Rubén en Segovia en el marco de su exposición, 26 de noviembre de 2016*



Todo esto quedó reflejado en los diarios de los estudiantes puesto que estuvimos compartiendo los detalles del encuentro y de la exposición:

Esta semana nos han dado muchas noticias pero solo se ha sobresalido ha sido la de Rubén va a venir o vendrá en enero porque Aroa le ha convencido y cuando venga espero que nos de consejos (DA-L105B16/17).

Ojalá viniera Rubén antes, porque tengo mucha intriga por saber más cosas sobre él. (DA-AL16-5B16/17).

Ante este encuentro, era evidente el entusiasmo que mostraron los estudiantes ante la visita y ante el hecho de poder asistir a una de sus exposiciones en Segovia. Como fue el ejemplo de una alumna dado que visitó la exposición y que me llevó a tener con ella diálogos en los que intercambiar su opinión con respecto a la misma:

[...] a mí me gustó pero algunas cosas no las entendía [...] (DA-AL45B16/17).

Es evidente que muchos de los lenguajes artísticos resultan más complicados de comprender para alumnos de primaria. Por ello, y debido al interés mostrado ante el grupo de BOA MISTURA y de Rubén en particular, decidimos abordar en el aula de una manera más extensa el trabajo del colectivo y del artista de manera individual. Por tanto, se modificó la programación en función de los intereses del grupo ya que lo estaban reclamando. A consecuencia de ello, trabajamos más a fondo la exposición de Rubén de Segovia, en la que se reflexionaba sobre las fronteras o sobre el sentido de pertenencia del territorio que tiene el ser humano:

Lo de arte de hoy, sobre Rubén me ha encantado y él tiene razón es una tontería lo de las barreras imaginarias y lo de la Luna me he quedado flipada [...] (DA-AL45B16/17).

Asimismo, y viendo el interés mostrado por la clase ante el trabajo con el colectivo, se realizó el visionado al completo en el aula del vídeo de BOA MISTURA en Brasil “Luz nas vielas”<sup>5</sup>:

[...] debido al interés que mostraron los alumnos, el enlace a la web de Boa Mistura en Brasil, el vídeo que muestra su trabajo, lo visionamos casi en su totalidad (algo totalmente inesperado [...]) puesto que en ningún momento se pensó que el grupo mostrara tantas ganas por ver y conocer ese trabajo en particular (DD16/17).

Era evidente que los contenidos eran afines a sus intereses, puesto que continuamente expresaban su deseo de continuar sabiendo y descubriendo más del grupo:

[...] mostraron deseo por conocer más, por saber más del anamorfismo, por visionar más veces mi vídeo en el acueducto, o el vídeo donde el grupo captura los puntos

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Ll0bjw3Rull>

exactos para “ver” su instalación en Segovia, o por visionar completamente el trabajo del grupo en Brasil. (DD16/17).

Por tanto, un aspecto más que demostraba que se trataba de contenidos afines a sus intereses dado que les despertaba el deseo de descubrir más de lo que en un principio estaba planeado.

Además, por el tipo de diseño planteado, los estudiantes debían ser más críticos y reflexivos en lo que respecta a su trabajo. Debían analizar los lenguajes artísticos abordados y, a partir de ahí, plantear el proceso creativo de su propuesta. En este sentido, se hace referencia igualmente al valor de que comenzasen a expresarse sabiendo argumentar y justificar su trabajo.

Así pues, ante un nuevo tipo de prácticas que conectasen con sus gustos e intereses, busqué contribuir a fomentar procesos reflexivos que les hicieran tomar decisiones. Al respecto, se puede poner como ejemplo clave lo que ocurrió para el trabajo de BOA MISTURA. En principio acordaron poner “AMOR” en las ventanas para, finalmente, y tras algunos días de reflexión, decidir poner “EQUIPO”, tal y como muestra la Figura 4.18. El diario docente refleja claramente cómo sucedió todo este periodo de reflexión en el aula:

[...] comenzaron a hablar de otras palabras: Amor, Equipo o Amistad. Se hizo la votación y se optó por EQUIPO, algo que ya sí que tiene un mayor sentido puesto que se puede identificar con el grupo y tiene un sentido positivo. Quizás este debate surgió debido a que a primera hora se habló de la importancia de la palabra, del mensaje positivo en BOA MISTURA. Una vez tomada la decisión se votaron los colores de los pósit y acto seguido ellos formaron sus propios grupos de manera totalmente autónoma [...] y se dispusieron a trabajar (DD16/17).

La práctica de BOA MISTURA supuso un punto de inflexión para la clase, no solo por el contacto con Rubén o con Pablo, sino porque se trató de una creación propia la que se identificaban plenamente, mostrándose orgullosos de ella hasta la finalización del curso, momento en el que se quitó. Esto se puede comprobar en sus diarios y en la grabación de la entrevista colectiva (Ver Anexo III-4) en la que muchos ratificaron este hecho. También expresaron su deseo de seguir trabajando en la línea que se estaba implementando en el aula:

Que a mí me ha parecido las clases de Plástica, porque [...] desde que vine al colegio eh... hemos estado todo el rato con recetas por así decir, y ya hemos aprendido... lo que... hemos sacado lo que tenemos... (EG2-AL15B1/17).

Que las clases de Plástica son mucho más divertidas ahora porque [...] estamos aprendiendo nuevas cosas debido a artistas y pues que lo prefiero mil veces (EG2-AL105B1/17).

[...] contigo hemos probado cosas nuevas y hemos descubierto muchos artistas...y eso me ha encantado (EG2-AL455B1/17).

En definitiva, y como conclusión de esta subcategoría, era evidente que la clase era consciente de estar trabajando un tipo de contenidos cercanos a su realidad, atractivos para ellos, con un nuevo tipo de arquitectura y diseño en el trabajo práctico. La clase se mostraba satisfecha y deseaba continuar trabajando de ese modo. Baste la afirmación realizada por una de las alumnas que había sido más crítica en los inicios del trabajo del proyecto, puesto que manifestaba preferir un tipo de actividades más dirigidas. Sin embargo, concluido el trimestre, en la entrevista grupal expresó su deseo de continuar con la misma línea de trabajo y, principalmente, destacó el hecho de que fuera un tipo de propuesta colectiva y comunitaria:

[...] contigo hemos aprendido cosas nuevas que también son muy divertidas, y no cambiaría nada de la clase de Plástica y me gusta trabajar con mis compañeros (EG2-AL135B1/17).

### **4.3.1 Conclusiones Ciclo 3 de Investigación-Acción**

Concluido el tercer ciclo de I-A llega el momento clave de alcanzar unas conclusiones sobre lo que había supuesto el mismo. A lo largo de este ciclo de I-A se consiguió redefinir varios de los aspectos que estaban incompletos en los ciclos previos, y que eran esenciales en esta nueva propuesta metodológica. En este sentido, mostramos algunos de los más significativos en lo referido al progreso del estudio en la Tabla 4.21, en la que se muestra una comparativa de los tres ciclos de investigación-acción:

Tabla 4.21

*Comparación de las conclusiones de los tres primeros ciclos de investigación*

| CONCLUSIONES CICLO 1 I-A  | CONCLUSIONES CICLO 2 DE I-A  | CONCLUSIONES CICLO 3 DE I-A  |
|---|--|--|
| Continuar con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo.  | Se prosiguió trabajando en esta misma línea con algunas variaciones.   | Seguimos con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo<br>Se implementaron propuestas en las que participó todo el colegio.  |
| Trabajar solo contenidos contemporáneos: artistas en activo con los que poder contactar.  | Se abordaron exclusivamente artistas en activo con los que contactamos.  | Continúa el trabajo exclusivo con artistas en activo con los que contactamos personalmente y por la red.<br>Se implementa el trabajo con colectivos artísticos.  |
| Valorar incluir las nuevas tecnologías con un lenguaje cercano al de los estudiantes.   | Se incluyeron vídeos de la docente, a modo "You Tuber", sobre los contenidos que se trabajarían en el aula y el uso del móvil por parte del alumnado para tomar imágenes.  | Proseguimos con vídeos a modo "You Tuber" en instalaciones más próximas a los estudiantes: Segovia, Ávila.   |
| Reflexionar sobre la metodología empleada en lo referido al diseño y presentación de la propuesta a la clase.   | Hubo una evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: evolución en el uso de detonantes; inclusión de vídeos de la docente.<br>Debería organizar los tiempos: duración de la práctica.  | Se define la evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: organización del tiempo de duración de las prácticas. Adquiere relevancia el interés y trabajo del alumnado para determinarlo.  |
| Replantear una adecuación de la evaluación en lo referido a la práctica y a los procesos de evaluación/calificación del alumnado.   | El sistema de evaluación del alumnado comenzó a trabajar con diarios, encuestas con preguntas abiertas y con diálogos. Comenzó a asentarse en el manejo de una EFyC.<br>Se determina no continuar manejando encuestas y afianzar el trabajo con los diarios. | La evaluación se focalizó en el uso de los diarios del alumnado y los debates dialógicos en el aula.   |
| Seguir manejando imágenes con un enfoque de Metodología Artística de Investigación y dar la oportunidad a que el alumnado capturase imágenes durante el trabajo práctico. | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación en la que los estudiantes empezaron a tomar imágenes.<br><br>Se plantea el desarrollo de un Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio de cara al siguiente curso.                      | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación: los estudiantes continuaron haciendo capturas e incluso algún vídeo.<br><br>Comienza el Grupo de Trabajo en el centro educativo. Planteamiento de una propuesta artística comunitaria a nivel de centro. |

1- A nivel de metodología, los resultados muestran que ya estaban muy asentadas las propuestas colectivas y comunitarias como eje fundamental del tipo de prácticas que estábamos implementando. Se ha demostrado un ciclo más su viabilidad en la práctica. A continuación se analizarán algunos otros aspectos de las mismas.

2- A nivel conceptual estaba muy consolidado el trabajo con un tipo de propuestas focalizadas en artistas vivos en activo. Además, en este ciclo se incluyó el trabajo con colectivos artísticos de nuestro país: BOA MISTURA y Basurama. Esto es

algo que demostró ser efectivo debido ya que mejoró la implicación en los proyectos llevados a cabo, aspecto que nos llevó a su inclusión dentro de esta metodología. Asimismo, continuamos estableciendo contacto con los artistas. Teníamos el deseo de compartir con ellos nuestro trabajo para visibilizar nuestra propuesta pero, además, para poder tener *feedback*, así como para hacer más cercano a los alumnos los ámbitos de creación artística y sus creadores. Tanto el contacto con Pablo como con Rubén de manera personal constituyeron un verdadero punto de inflexión, tanto para el alumnado como para la docente, en lo que respecta al trabajo en la clase de Plástica. Pero aún faltaba que alguno pudiera asistir al aula.

3- Realizar vídeos a modo “You Tuber”, ya había mostrado ser efectivo en el ciclo previo sin embargo, en esta etapa, se realizaron en el entorno más inmediato y accesible de los estudiantes, como era Segovia o Ávila. Por tanto, de fácil acceso y con posibilidad de poder asistir si así lo deseaban. Todo ello me llevaba a estar en constante actualización sobre las exposiciones artísticas y la vida cultural del entorno cercano. En este sentido, los estudiantes se mostraron conformes tanto por el tipo de grabaciones, así como por el contenido de estas, por lo que se confirmaba que debería seguir con este tipo de grabaciones. Asimismo, se mostraron su satisfacción puesto que, al estar en entornos cercanos, podían asistir a las mismas.

4- En lo que respeta a los detonantes, a lo largo de este ciclo pude verificar que el hecho de que me encargase de ello lograba una mayor efectividad, acrecentando la incertidumbre y el deseo en el alumnado ante lo que sucedería en la clase de Plástica. Por tanto, era evidente que debía seguir encargándome de manera exclusiva de ello. En cuanto a la duración de las prácticas, en este ciclo se logró definir que debían ser menos las sesiones dedicadas al trabajo con cada artista, a no ser que los intereses del alumnado demandasen lo contrario en función de su trabajo. Por tanto, de manera general, se debería condensar el número de sesiones en cada práctica.

5- Uno de los aspectos que más me costaba era el referido a los procesos de evaluación y calificación. En este ciclo iniciamos un proceso de EFyC con el alumnado, gracias al manejo de sus diarios de manera exclusiva para el área de Plástica. De esta manera disponíamos de una herramienta más personal y focalizada exclusivamente en la asignatura de Plástica. El tipo de manifestaciones que hacía el alumnado en relación a lo que les había supuesto la práctica así como en lo referido a su aprendizaje, puso de manifiesto la necesidad de continuar empleando esta herramienta en los siguientes ciclos. Por otro lado, en lo referido a la evaluación docente, las evaluaciones realizadas en la pizarra unido a los procesos de debate

dialógicos, me permitían conocer las opiniones e impresiones de los alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el *feedback* recibido por parte de los estudiantes, me permitía seguir perfeccionando e enriqueciendo mis propuestas, algo que me llevaba a continuar empleándolo.

6- La Metodología Artística de Investigación continuó siendo clave en el desarrollo del estudio de este ciclo ya que era fundamental para legitimar el método artístico del estudio en el ámbito educativo. Además, permite nuevos modos de registrar y representar los datos. Por otra parte, los estudiantes seguían capturando imágenes con el añadido de que, en este ciclo, llegaron a realizar un vídeo, pese a que la fotografía era la elección mayoritaria para tomar imágenes.

7- Este ciclo supuso el inicio de la puesta en marcha del “Grupo de Trabajo de Plástica” en el centro. En el mismo reflexionábamos sobre las clases de Plástica, de lo que se hacía o de cómo lo llevábamos a la práctica. Además, el grupo planteó la primera propuesta a nivel de centro de una práctica artística comunitaria basada en el colectivo artístico “Basurama”. Este proyecto logró una alta participación a nivel de centro y, por tanto, hacía viable plantear nuevas propuestas de cara al siguiente ciclo.

Por tanto, era evidente que el tipo de planteamiento metodológico estaba funcionando y que, en este ciclo, logramos redefinir algunos aspectos que nos inquietaban, como puede ser el uso de los detonantes o la evaluación del alumnado. Sin embargo, era consciente de que los procesos de calificación coherentes con el tipo de propuestas seguían estando ausentes. Por ello, debería seguir reflexionando en torno a ellos y definir los aspectos referidos a la calificación. Además, continuaba teniendo presente el deseo de que algún artista viniera al aula. Asimismo, el éxito alcanzado por la propuesta artística realizada a nivel de centro, me llevaba a la convicción de seguir adelante con este tipo de acciones a nivel de centro en el colegio.

#### **4.5 Ciclo 4 de Investigación-Acción (2º trimestre 2016/17)**

A lo largo de este ciclo vamos a analizar dos prácticas. Se trata de la propuesta referida al trabajo de la fotografía con Eloy Morales y, a nivel de centro, una práctica que tuvo como referente el trabajo “Te comería a versos”, del colectivo BOA MISTURA. Estas propuestas permitieron consolidar y afianzar el tipo de trabajo que veníamos desempeñando. Además, y desde el punto de vista de las propuestas a nivel de centro, se trataba de la segunda práctica. Este tipo de acciones lo habíamos iniciado en el Ciclo 3 por lo que aún faltaba por definir y consolidar este tipo de experiencias.

El resto de trabajos realizados en la asignatura fueron propuestas del centro (Día de la Paz, Carnavales, etc.) por lo que la metodología manejada no estaba en consonancia con el estudio.

## I. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS

En las conclusiones del Ciclo 3 se puso de manifiesto la preferencia expresada por la mayor parte del alumnado hacia las propuestas comunitarias a nivel de aula. Asimismo, la primera práctica realizada a nivel de centro obtuvo una amplia participación, quedando de manifiesto que era viable plantear este tipo de acciones a un nivel más ambicioso; es decir, ofreciendo la posibilidad de que todo el alumnado del centro pudiera participar. Sin embargo, todo ello llevaba un trabajo previo que debía definirse en las reuniones del GT.

### a) Participación activa

Dado que en el ciclo previo tuvo éxito la primera propuesta artística a nivel de centro, parecía viable continuar en esa misma línea de trabajo. Pretendía poder hacer partícipe al alumnado en este tipo de propuestas comunitarias. En este sentido, la consolidación del Grupo de Trabajo supuso la simiente que propició la realización de este tipo de actividades, tal y como quedó recogido el diario:

Pasados ya unos años desde que inicié todo este proceso de cambio [...] he logrado que se inicie un Grupo de Trabajo en mi centro [...] están participando más de una decena de compañeros, algo que me demuestra el interés que [...] están mostrando por el área [...] está siendo bastante interesante el trabajo puesto que, además de compartir, cómo trabajo y decir algunas de las maneras que me están funcionando, ya hemos realizado un trabajo de arte comunitario en el centro: el árbol de Navidad inspirándonos en Basurama y, en la actualidad estamos inmersos en el proyecto de "Arci, te comería a versos" basándonos en el trabajo de Boa Mistura que realizó en Madrid (DD16/17).

En las reuniones del GT se tomaron decisiones relevantes en torno a la programación de la segunda actuación que llevaríamos a cabo a nivel de centro. En este sentido, haber concluido con éxito la primera propuesta comunitaria a nivel de centro en un colegio de línea 3-4, era un logro que me hacía sentir plenamente satisfecha. Esta afirmación la compartí con todos los docentes participantes en el GT en la reunión celebrada el 16 de enero de 2017 (Véase Anexo IV-4):

[...] felicitaciones por haber participado en esta primera experiencia de arte comunitario, para mí fue una experiencia genial. [...] a lo mejor vosotros no le dais la importancia que puede tener para mí, pero el hecho de proponer a todo el colegio que



si quieren participar y que de manera casi unánime, todos hayan participado exceptuando [...] una clase [...] estoy súper contenta [...] (GT-160117).

Ahora bien, ante la inminente realización de una segunda propuesta artística a nivel de centro, era necesario determinar y precisar el desarrollo del trabajo planteado desde el GT. En este sentido, la propuesta se inició tras visionar el vídeo “Te comería a versos”<sup>6</sup> de BOA MISTURA en una de las reuniones del GT:

[...] en el Grupo de Trabajo comenté con los compañeros la realización de esta propuesta colectiva, ante su aceptación ya lo estamos llevando a cabo (DD16/17).

En las sesiones del 14/11/2016 y del 16/01/17 consensuamos que sólo intervinieran los grupos de aquellos docentes que formaban parte del GT. De esta forma se facilitaría el proceso de definición, programación y puesta en práctica de la actuación, así como su posterior montaje. Además, en esas reuniones puse en común dónde y cómo surgió la idea de esta actividad: en el encuentro con Pablo de BOA MISTURA en Madrid. Asimismo, acordamos poner nombre a la propuesta: “Arci, te comería a versos”, en clara alusión al nombre del centro y al trabajo del colectivo. Finalmente, concretamos cómo lo llevaríamos a cabo, así como las fechas para la realización.

Es importante destacar que los componentes del GT consensuamos que seríamos nosotros los que haríamos y pondríamos las letras del logotipo en el hall del colegio, tal y como muestra la Figura 4.25. Por tanto, una evidencia de la implicación de los docentes en la propuesta:

#### **Figura 4.25**

*Imagen del montaje “Arci, te comería a versos” por docentes del centro el 2 de febrero de 2017*



Además, fruto de esta implicación en el trabajo, MAES3 realizó un vídeo de este proyecto en el que se puede observar, entre otras, algunas de las frases así como los lugares en los que se ubicaron. Este trabajo puede verse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=YgM9x1xdRJJ> Es significativo destacar que la melodía que acompaña al vídeo fue creada de manera exclusiva por MAES3 para el vídeo de este proyecto.

<sup>6</sup> <https://www.boamistura.com/proyecto/te-comeria-a-versos/>

Sin embargo, a pesar de la implicación en el trabajo planteado en el GT, algún docente mostró cierto recelo ante lo que suponía la participación en el proyecto. Me refiero al hecho de tener que dar un mayor poder de decisión al alumnado para decidir qué frase poner. En este sentido, lo dejé reflejado en el diario de la siguiente manera:

[...] hay compañeros a los que les cuenta mucho adaptarse a nuevas metodologías en las que los alumnos sean los verdaderos protagonistas, en los que se les ofrezca la oportunidad de crear libremente. [...] creo firmemente que todo necesita un proceso, al igual que ocurrió conmigo, y el simple hecho de haberse planteado participar en un grupo de trabajo de Plástica ya es un primer paso [...] (DD16/17).

Asimismo, su implicación se verifica claramente por su disponibilidad a mostrarse voluntarios en quedarse una tarde para realizar su montaje fuera del horario lectivo, tal y como puede observarse en la Figura 4.26 así como en la siguiente reflexión del diario:

Esto, me demuestra de manera indirecta y muy simbólica su aceptación por este tipo de trabajos a la vez que la valoración de los mismos. En este sentido, MAES3 [...] haciendo alusión al proyecto de BOA MISTURA se ha dispuesto a capturar imágenes de los niños trabajando en las aulas, del proceso de disposición en el colegio así como las impresiones de los niños ante su entrada en el centro al día siguiente.[...] quiere realizar un vídeo al que poner nuestra propia música y, por ello, está realizando una composición, una canción para incluirla con las imágenes. Todo este entusiasmo mostrado por compañeros del grupo de trabajo, alumnos participantes en la tarea y resto de comunidad educativa me demuestran que se está produciendo un giro con respecto al área de Plástica [...] (DD16/17).

#### **Figura 4.26**

*Montaje de una de las frases del proyecto “Arci, te comería a versos” por docentes del GT el 2 de febrero de 2017*



Vale la pena destacar lo que sucedió el primer día que se encontró dispuesto el trabajo en el colegio, puesto que fueron numerosos los compañeros que no pertenecían al GT

los que afirmaron que se sumarían al proyecto con sus clases creando frases en la misma línea:

El mismo día en el que ya todo el centro pudo visionar los trabajos dispuestos en el centro, fueron varios los compañeros que me comentaron que se sumarían al proyecto poniendo ellos frases del mismo tipo en el Aula de PT, AL, Compensatoria o incluso otros tutores. Algo que yo continué alentando a que así lo hicieran (DD16/17).

Por tanto, tras realizar la segunda propuesta comunitaria a nivel de centro, era evidente su viabilidad, con un diseño delimitado y coordinado entre los compañeros participantes. En este sentido, pudimos corroborar que era factible y oportuno continuar planteando este tipo de propuestas, en las que se diera la oportunidad de participar a todo el profesorado junto con sus grupos.

#### b) Vínculo

Tras varios ciclos de I-A, era consciente de que este tipo de propuestas colectivas y comunitarias refuerzan el vínculo entre los estudiantes del aula. Todo ello era fruto de una experiencia y una creación colectiva y compartida. Era evidente que los grupos sentían que formaban parte, tanto a nivel social como artístico, de un grupo con unos lazos estrechos. Por tanto, continué percibiendo cómo se generaba un vínculo entre ellos. Esto es algo que reflejan las narrativas visuales que aparecen en el Anexo IV-1: en la "Narrativa visual práctica "Arci, te comería a versos" (días 1 y 2)", en su la última fila; o en la "Narrativa visual práctica Eloy Morales (día 2)", en las últimas imágenes de la penúltima y la última fila.

Por otra parte, los estudiantes también reflejaban este sentimiento de vínculo con el grupo en sus diarios, a la vez que expresaban su toma de conciencia sobre aquellos aprendizajes relacionados con el trabajo en equipo y el clima del aula:

[...] hoy creo que he aprendido a trabajar mejor en equipo, a llevarme mucho mejor con mis compañeros (DA-AL95B16/17).

## II. **DOCENCIA**

La figura docente es uno de los factores esenciales para lograr y poder ofrecer una enseñanza de calidad gracias a la conjugación de una serie de factores. A continuación, iré detallando varios de estos aspectos de un modo más preciso a través de las subcategorías de análisis.

#### a) Satisfacción

Podría indicar numerosos factores que demuestran la clara pasión que sentía ante el tipo de trabajo que estaba desarrollando. Era consciente de los logros y, principalmente, de los resultados a nivel de aula tras un proceso iniciado años atrás:

Considero que todo este proceso por conseguir una mayor valoración en el área de Plástica alejada de las manualidades tuvo su inicio ya desde [...] mi TFM [...] supuso, [...] el comienzo de un nuevo tipo de metodología [...] alejado de las manualidades [...] desterrando así este tipo de trabajo que aun [...] sigue siendo empleado [...]. Tras varios años impartiendo docencia en el área de Plástica, me siento [...] orgullosa por el tipo de trabajo que estoy desarrollando en mis aulas [...] y por el aprendizaje que veo que ellos están adquiriendo, además de que siento que estoy dándoles la oportunidad de encontrar ese “artista que tienen todos dentro” [...] (DD16/17).

La implicación de la comunidad educativa en las propuestas comunitarias, así como pequeños detalles por parte de algunos compañeros, me hacían ser consciente de que algo, aunque fuera mínimo, estaba sucediendo en lo que respecta a la asignatura. Al respecto, podría hacer referencia a un detalle como es el de nombrar al GT de Plástica (tal y como era su denominación oficial), como GT de “Arte” por parte de los compañeros. Esa designación, en cierto sentido, le otorgaba legitimidad dado que no empleaban el término “Plástica”, que es el más frecuente en ámbitos de educación formal:

Llevo tiempo escuchando hablar del grupo de trabajo de “Arte”, denominación que en ningún momento ha sido empleada por mi parte. Me parece significativo recoger este hecho [...] puesto que considero que da cierta legitimidad denominarlo de “Arte” en vez de “Plástica”. Aunque ya he escuchado por parte de algunos compañeros este nombre [...] esta pasada semana en el tablón de información de los profesores en el que está nuestra programación mensual podía verse por primera vez “Grupo de Trabajo de Arte”. Considero que al manejar este término en la denominación se le está otorgando más prestigio [...]. Por ello, con estos pequeños logros [...] considero que vamos consiguiendo un mayor prestigio para el área de Plástica [...] (DD16/17).

Es importante destacar el entusiasmo de los compañeros ante los trabajos realizados y propuestos desde la asignatura y desde el GT, aspecto que reforzaba la necesidad de llevar a cabo este tipo de propuestas. Además, el entusiasmo que ellos me transmitían hacía que me sintiera plenamente satisfecha de mi trabajo y del estudio que estaba realizando. Un ejemplo significativo es la difusión con la que hicieron partícipes a miembros ajenos a la propia comunidad escolar de nuestro segundo trabajo artístico comunitario:

MAES31 me comentó [...] que le encantaban las frases que habíamos puesto, que de hecho se lo había pasado a sus amigas para que lo visionaran y que una de ellas [...] intentaría que entrara a visionarlo [...] (DD16/17).

No pensé que la propuesta “Arci, te comería a versos” iba a tener tan alta aceptación. Este hecho me hizo sentir completamente satisfecha puesto que, como ya he señalado, las propuestas a nivel de centro no estaban previstas en la realización de esta investigación sino que, esos procesos divergentes de los que venimos hablando, me fueron llevando a ello:

Verdaderamente tengo que reconocer la gran aceptación y entusiasmo mostrado por alumnos y docentes de un modo mayoritario en lo referente en la participación en este proyecto. Reconozco que ha sido mayor de lo que hubiera podido esperar. Esto lo puedo decir por las actitudes de los niños y de sus maestros (DD16/17).

#### b) Rol

A lo largo de este apartado es necesario diferenciar mi rol como docente de mi función en el GT, donde orientaba y ayudaba a mis compañeros. Ellos me tenían como el referente al que pedir consejo e, incluso, aprobación sobre el tipo de propuestas que estábamos desarrollando. En este sentido, se puede entender como algo que entraría dentro de la normalidad, puesto que era la primera vez que se realizaba en el centro propuestas a nivel comunitario. Sirvan de ejemplo las afirmaciones de MAES20 al compartir conmigo sus inseguridades sobre dejar cierta libertad a su alumnado a la hora de elegir la frase que pondrían en el proyecto “Arci, te comería a versos”. Me refiero al hecho de que MAES20 no compartía lo que su grupo había decidido por lo que valoraba intervenir en la decisión:

[...] le dije que los dejara, que era su decisión y que, probablemente cuando asumieran y acabaran de comprender el proyecto evolucionarían a otra. Y así ha sido. El pasado jueves [...] subió a mi aula a comentarme de una manera muy entusiasta que el alumnado, mientras que veía una película, había considerado que una de las frases que allí se decían podía ser apropiada para ponerla en el centro. [...] definitivamente, ellos la han cambiado y van a poner otra (DD16/17).

Como hemos podido comprobar, a mis compañeros del GT les generaba cierta inseguridad iniciarse en esta nueva metodología. Sin embargo, lo veía con cierta normalidad puesto que se trataba de una manera novedosa que debía encajar en sus clases que, la mayor parte de las veces, estaban ligadas a procesos manuales o como apoyo a trabajos de otras áreas. Así pues, mi labor era transmitirles seguridad ante el trabajo planteado así como aconsejarles o sugerirles:

[...] algunos compañeros siguen mostrando ciertas inseguridades en este modo de trabajar: no saben cómo hacerlo propiamente o no tienen “tiempo” pero [...] lo que considero que les ocurre es que se muestran inseguros en dejar actuar libremente a sus alumnos sin tener que seguir recetas dictadas por ellos. Esto es algo que también me sucedió a mí, por lo que creo que es algo que sería cuestión de tiempo este proceso de readaptación al modo de trabajar. Estos compañeros son los menos, son tres de un total de doce que formamos el grupo de trabajo por lo que creo que demasiado bien están aceptando esta manera de trabajar. Estos aspectos se muestran en hechos tan sencillos como en venir a mi aula a mostrarme la frase de sus grupos para pedir, de algún modo, mi aprobación [...] (DD16/17).

Es evidente que dentro de esta metodología el rol docente cobra un nuevo significado. En este sentido, pasa a ser guía para llegar al aprendizaje, algo que cuesta asumir y que yo misma pude comprobar en mi propia práctica. Además, este hecho me sirvió de ayuda para poder comprender el momento en el que se encontraban mis compañeros del GT y poder así orientarles de la mejor manera posible. Pronto entendí que este sería mi rol como coordinadora de este grupo tal y como muestran las siguientes entradas del diario:

MAES19 me comentó [...] que le encantaba lo de las frases a lo que yo le invité a que hiciera alguna con su clase y ella me dijo que “Yo no soy creativa, a mí no se me dan bien esas cosas” a lo que yo la dije que eran sus alumnos los que lo tenían que hacer, no ella, [...]. Con esto creo que se muestra también la idea confundida que tienen algunos docentes con respecto a [...] Plástica puesto que los protagonistas son los alumnos, ellos toman decisiones sobre su trabajo, el docente debe diseñar las clases pero no dirigir las, tiene que orientar al grupo [...] (DD16/17).

MAES20 en diversas conversaciones con los compañeros veo que ya manifiesta mucho este cambio, este asumir la diferenciación entre diseñar y orientar a dirigir, y en el fondo estoy encantada puesto que no son muchas las sesiones con el GT y veo que entre mis compañeros sí que lo están asimilando o aceptando (DD16/17).

Por otro lado, mi función como docente en las clases de Plástica continuaba en la misma línea que en ciclos anteriores. En este sentido, me encargaba de diseñar las propuestas y contribuía a generar el descubrimiento detonando el aprendizaje en lo que respecta a las prácticas. Por tanto, los estudiantes eran los protagonistas esenciales de las propuestas. Por ello, y dado que el grupo ya estaba familiarizado con nuestra manera de trabajar, este ciclo sirvió para poder establecer y consolidar la metodología que estábamos implementando tanto a nivel de aula como de centro. De modo que debía conseguir que el alumnado continuara motivado ante las propuestas,

así como continuar fomentando en ellos los procesos de formación artística a un nivel más ambicioso, tal y como quedó reflejado en la siguiente entrada del diario:

Gracias a mi trabajo en las clases de Plástica, una de las principales metas que pretendo es la de que mis alumnos acaben iniciándose en una sensibilidad artística acorde a su tiempo que les haga tener algún tipo de inquietud hacia el arte. Despertar en ellos la curiosidad por el mundo artístico es uno de mis objetivos fundamentales y considero que así los estoy logrando en mayor o menor medida (DD16/17).

### c) Innovación

En lo que se refiere al trabajo en el aula era evidente que el grupo estaba familiarizado con el tipo de propuestas que planteábamos y su dinámica pero, aun así, ellos seguían sorprendiéndose. Por tanto, continuaba existiendo cierto componente de novedad en el trabajo que realizábamos, tal y como pude observar en sus diarios:

[...] no me gusta que hagamos manualidades en vez de hacer cosas que se te ocurran [...] ¿Qué quiero hacer más? Hacer más cosas de arte (DA-AL45B16/17).

[...] me ha parecido muy raro pero aún así me ha encantado porque es algo diferente, no como siempre que es tooooodo lo mismo [...] ha estado súper guay[...] para mí ha sido un 10 [...] como no nos dejabas abrir el sobre yo tenía muchísima intriga. (DA-AL225B16/17).

Las conclusiones del Ciclo 3 mostraron que uno de los aspectos a los que debía prestar más atención era a los procesos de evaluación y calificación. Al respecto, era evidente que continuaría con las evaluaciones de la pizarra realizadas por los alumnos sobre las prácticas. Ya habíamos comprobado que se trataba de un instrumento muy valioso de reflexión sobre la propia práctica que nos permitía conocer tanto sus opiniones como su aprendizaje. Por tanto, se trataba de un sistema de EFyC que continuaba utilizando.

Además, en lo que se refiere a los procesos de evaluación de los estudiantes, seguía empleando los diarios de forma exclusiva para la asignatura de Plástica, algo que ya habíamos implementado en el Ciclo 3. Sin embargo, continuaba reflexionando más sobre esta cuestión y, por ello, introduje el trabajo con las rúbricas de evaluación (Mediero, 2019) (ver Anexo IV-5). Gracias a esta escala descriptiva pude proporcionar *feedback* a cada estudiante en cada práctica. Al tratarse de la primera vez que lo empleaba en la clase de Plástica, debía afianzar su manejo. Asimismo, la evaluación dialógica siempre estuvo presente en las clases de Plástica, debido a su utilidad. Estos

tres instrumentos de evaluación (rúbricas, diarios y debates dialógicos) nos permitían observar la evolución del aprendizaje del alumnado de manera más individualizada.

En lo que respecta al trabajo con los diarios introduje una serie de cambios. Por tanto, tras un periodo de reflexión y planificación, finalmente decidí introducir una serie de cuestiones a las que el alumnado debía dar respuesta en sus diarios, con el objetivo de facilitarles y guiarles el trabajo en este instrumento de evaluación. Al respecto, tuve como referencia el trabajo de Ortega-Rodas (2003), en el que presenta el Cuaderno de Apuntes y Bocetos (CAB) como instrumento de evaluación en la asignatura. La estructura del CAB tiene cinco apartados: (1) Mi experiencia con...; (2) Recogida de información; (3) Generación de ideas; (4) Planificación; (5) Evaluación. Esencialmente, esta herramienta constituiría un soporte para la reflexión y la base para una EFyC del alumnado. Sin embargo, tal y como ya señalé, les costó adaptarse al trabajo con ella, más aún en una asignatura como la de Plástica, en la que normalmente los procesos de evaluación y calificación son casi inexistentes. Por tanto, se trataba de la primera que empleábamos este tipo de instrumentos en los procesos de evaluación con el objetivo de poder desarrollar una auténtica evaluación formativa. A continuación, tal y como quedó recogido en el diario, y basándome en el trabajo de Ortega-Rodas (2003), se muestran las preguntas a las que los estudiantes tenían que responder en función del trabajo:

[...] las 4 preguntas planteadas han sido las siguientes: 1. Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido. 2. ¿Creo que he aprendido algo? 3. Planificación de mi trabajo ¿Cómo lo haré, qué técnica usaré, color...? 4. Evaluación de hoy... detonante... 5. ¿Qué te gustaría hacer la próxima vez en Plástica? (Esta pregunta la he añadido a las del INARS) (DD16/17).

El objetivo de llevar a cabo este diario de trabajo estructurado era guiarles en el proceso de escritura, puesto que es la parte que más trabajo les costaba. Además, el proceso de reflexión estructurado con una serie de preguntas, sería similar para todas las prácticas. De este modo, concebía que el grupo acabara acostumbrándose y entendiendo el trabajo con los diarios:

Se trataba de la segunda vez que los alumnos realizaban este tipo de escritura práctica en su diario y aun así les continúo observando un tanto inseguros [...] De hecho han sido varios los alumnos que han "omitido" algunas de las preguntas y por lo tanto no le han dado respuesta y otros, como AL185B16/17 no las han hecho. Él ha hablado de su experiencia de un modo libre [...] pero no respondiendo a las cuestiones [...] Creo que es cuestión de que se habitúen a trabajar con este tipo de preguntas por lo que lo daré importancia en su justa medida (DD16/17).



Por otra parte, deseaba continuar formándome en nuevas metodologías. Sin embargo, en esta etapa no tuve el éxito de los ciclos previos. En este sentido, participé en el curso: “Metodologías activas en Educación Artística con el Museo Esteban Vicente”. No obtuve el provecho que pensaba, tal y como muestra la una reflexión del diario:

[...] acabo de terminar un curso [...] por el que tenía unas grandes expectativas debido al nombre que tenía y por el lugar en el que se desarrollaba y que, sin embargo, no fue tal mi expectación. Fue más un curso magistral, [...] fueron más de información y de cómo trabaja el museo, además de explicar la exposición [...]. Pero de trabajo en el aula, casi nada por no decir nada [...]. (DD16/17).

Centrándome en lo que se refiere al contacto con los artistas, continuábamos pendientes del encuentro con Rubén, algo que continuaba sin suceder en este ciclo. Cabe destacar que este ciclo sirvió de forma clara para asentar el tipo de metodología que venía implementando.

d) Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa

Era evidente que el trabajo con contenidos contemporáneos no era algo novedoso para el alumnado. Sin embargo, al abordar contenidos tan dispares y heterogéneos, continuaban sorprendiéndose. En ese sentido, dentro del gran abanico de manifestaciones, decidí iniciarme en el trabajo con la fotografía por primera vez en el aula. Para ello, se optó por el artista Eloy Morales, puesto que aborda un tipo de mensaje que podía tener clara presencia en el aula de primaria. Me estoy refiriendo al hecho de cómo las imágenes nos pueden engañar. Tal y como los estudiantes mostraron en sus diarios, se encontraban conformes trabajando con estos contenidos. Además, fueron conscientes del valor artístico que podían otorgar al trabajo con la fotografía:

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido genial lo que hacemos porque me encantó y me encanta la fotografía [...] Sí he aprendido que una simple fotografía es una obra de arte y además te engaña y eso es impresionante [...] (DA-AL115B16/17).

En la cita anterior se encuentra una clara evidencia de que el alumnado se muestra cómodo trabajando contenidos de su contemporaneidad. Además, en sus entradas en los diarios mostraban manifestaciones en las que intentaban entender el mensaje de los artistas o colectivos. En este sentido, son varias las reflexiones en las que hablan sobre su aprendizaje, tal y como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido muy divertida porque la foto cuando la vi pensaba que se había pintado él pero en realidad no [...] La clase de hoy ha sido

muy divertida porque me dado cuenta de que las imágenes a veces te traicionan [...] (DA-AL205B16/17).

Por otra parte, es muy positivo el comprobar como el grupo, pese a conocer la dinámica de las sesiones, se seguía sorprendiendo, tanto por los contenidos abordados como por su versatilidad, tal y como podía verificar en sus diarios:

[...] me ha parecido muy raro pero aún así me ha encantado porque es algo diferente [...] (DA-AL225B16/17).

[...] hemos hecho cosas nuevas que nunca antes había hecho [...] (DA-AL55B16/17).

[...] la fotografía ha sido muy divertida porque la foto cuando la vi pensaba que se había pintado él pero en realidad no [...] (DA-AL205B16/17).

A lo largo de este ciclo se consolidó el trabajo con el manejo de los detonantes en las prácticas, tras concluir en el Ciclo 3 que me encargaría de ellos. Logré seguir generando deseo y sorpresa ante su uso en clase. Como desconocían el detonante de la práctica, aumentaba la sorpresa que ello les generaba. Este sería el ejemplo del detonante “espejo” referido a la práctica de Eloy Morales:

El sobre me ha dado mucha intriga al principio y luego cuando lo he abierto no sé para que servía y ha sido muy interesante (DA-AL205B16/17).

[...] como no nos dejabas abrir el sobre yo tenía muchísima intriga (DA-AL225B16/17).

[...] el espejo es muy creativo (DA-AL115B16/17).

[...] me ha gustado mucho cuando has dicho “abrimos los sobres” y todos como locos a abrir el sobre para ver qué había dentro (DA-AL165B16/17).

El momento al que hacen referencia en sus diarios puede observarse en el Anexo IV-1: “Narrativa visual práctica Eloy Morales (día 1)”. En ella, se puede ver en la primera y en la última foto de la primera fila las caras de alegría e intriga del alumnado con el sobre que se les había entregado como detonante. Asimismo, en la última fila puede observarse a los estudiantes en la segunda o en la cuarta imagen interactuando con el trozo de papel de cristal (que se les había entregado para que vieran reflejado su rostro con cierta desfiguración), en clara alusión al engaño al que se refiere el artista en el uso de las imágenes.

Algo que podía ser entendido como un contenido aparentemente sencillo, como puede ser la fotografía y el mensaje del autor, encajaba plenamente entre sus intereses, como así manifestaban ellos mismos:

Hoy me he divertido mucho, sobre todo cuando la foto resultaba ser que él había sacado su foto sin pintarse la cara y luego se ha pitado en la foto [...] (DA-AL165B16/17).

Finalmente, es importante incidir nuevamente en el uso del espacio del aula y del centro como recurso. En este sentido, las narrativas visuales de este ciclo de investigación que se muestran en el Anexo IV-1 son una clara evidencia de ello. Vale la pena detenerse en la primera y última imagen que se muestra en la última fila de imágenes de la “Narrativa visual práctica Eloy Morales (día 2)”, en las que los alumnos nuevamente se encuentran sobre las mesas del aula y que son clara evidencia de la nueva estructura espacial. Igualmente, en la primera y última imagen de la “Narrativa visual práctica Eloy Morales (día 1)” se observa claramente el entusiasmo en la nueva funcionalidad del espacio y el mobiliario del aula durante el desarrollo de las prácticas. Al respecto, el grupo se encuentra disperso encima de las mesas del aula mirando los detonantes que les fueron entregados o, en otro momento, sentados en el suelo junto a la mesa docente, interactuando con el elemento entregado en el que se reflejaba su rostro. Por tanto, se evidencia libertad creativa en cuanto al manejo del espacio y recursos del aula en el desarrollo de las prácticas.

Era evidente que la metodología implementada se basaba en el arte contemporáneo como estrategia educativa y como contenido. En este sentido, el alumnado se mostraba claramente conforme, tal y como lo manifestaban en sus diarios personales:

El próximo día de plástica quiero dibujar algo raro, pintar las paredes, ver más cosas de Eloy Morales [...] (DA-AL95B16/17).

Vale la pena destacar que una de las prácticas que se trabajaron a lo largo de este año se presentó como comunicación para un congreso. Por tanto, se trataba de un primer reconocimiento, más allá del centro, en el que sentía que valoraban el trabajo en mi aula con propuestas contemporáneas y, además, comunitarias. Se trataba de la práctica en relación al trabajo de BOA MISTURA. Al respecto, éramos conscientes de que sería aceptada una comunicación para el congreso para el que lo planteamos:

En la actualidad estoy pendiente enviar una ponencia al “Congreso Internacional de Arte, ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria. 4ª Edición: Mediación crítica dentro y fuera de la escuela (San Sebastián 29 junio/1 julio 2017) [...] (DA-AL165B16/17).

e) Comunidad educativa

El desarrollo del GT promovía la participación de la comunidad educativa en un tipo de propuestas colectivas en el centro, tal y como ya se indicó en la subcategoría de “Participación activa,” que está incluida en la categoría de análisis de “Prácticas Artística Comunitarias”. La puesta en marcha del GT, junto con las prácticas comunitarias que realizamos, supuso una simiente importante que hacía evolucionar la consideración de la asignatura, puesto que había una incipiente valoración de la misma en el terreno académico:

Creo firmemente que muchas de las consideraciones que tenían mis compañeros hacia el área de Plástica han cambiado notablemente desde que conocieron mis prácticas (DD16/17).

Además, pude empezar a sentir que otros compañeros de otros centros me solicitaban información de alguno de los trabajos que ya había realizado y que habían conocido por diversas vías:

[...] compañeros que he tenido tanto en el Máster (que fue donde comencé a cambiar mi modo de trabajo en el área), y en los centros en los que yo he trabajado, han comenzado a mirar esta asignatura de otra manera llegando incluso a cambiar o incluir transformaciones en sus clases una vez que han hablado conmigo o que han visto cómo trabajo (DD16/17).

En este sentido, MAES30 me envió un mensaje en el que me solicitaba información sobre alguna práctica realizada en el aula. Este gesto no hacía otra cosa que demostrarme el interés de otros compañeros ante el tipo de trabajo que estaba realizando en mis clases de Plástica:

“Hola Aroa soy MAES30! Tu ex compañero de máster! Tengo de compañera en el cole a la madre de una niña que tienes tú o que has tenido [...] Nos ha dicho que hicisteis un doblaje de cine mudo y es que queríamos hacerlo, por si me podías decir qué programa utilizaste y cómo lo montaste (DD16/17).

La madre de una alumna, que era docente, lo había puesto en común con sus compañeros. Asimismo, los familiares de mis estudiantes seguían compartiendo en las reuniones cómo se sentían sus hijos con respecto al trabajo en la asignatura. En este sentido, observaron una evolución a nivel académico y emocional con la asignatura:

[...] la madre de AL105B16/17 [...] me manifestó como el niño no estaba contento con alguna asignatura [...] sin embargo, rápidamente me transmitió que estaba muy contento con lo que “estáis haciendo en Plástica” (DD16/17).

[...] los padres me dijeron que AL205B16/17 nunca había sentido una especial atracción por la Plástica y que, sin embargo, este año estaba pasando todo lo contrario, que se trataba de una de sus asignaturas preferidas y que, además, había sacado un sobresaliente [...] algo increíble en él. Me parece fundamental que quede reflejado este hecho puesto que para AL205B16/17 ha cambiado su visión que tenía del área gracias al tipo de trabajo que estamos desarrollando (DD16/17).

En esas reuniones pude observar la gran aceptación que mostraban ante el estudio que realizaba, al preguntarme e interesarse sobre el mismo. Este hecho indica claramente el reconocimiento sobre los posibles beneficios que la asignatura pudiera reportar a la educación de sus hijos:

[...] en un encuentro casual que tuve con la madre de AL215B16/17 [...] me preguntó directamente que “¿Cómo va tu estudio?” además de interesarse de la publicación [...] los criterios éticos de mi trabajo los estoy cumpliendo fielmente, siento que no oculto la realización de mi trabajo además de que transmito en las reuniones individuales algún tipo de referencia al trabajo de Plástica por si pudieran estar interesados en saber/conocer más de la investigación [...] (DD16/17).

[...] reunión con los padres de AL205B16/17 [...] comenzamos a compartir impresiones con respecto a la asignatura de Plástica. Puesto que la madre no había asistido a la reunión inicial, les comenté que estaba realizando un estudio con la UVA [...]. La madre me comentó que si era la tesis, por lo que yo afirmé que así era. Que el trabajo se había comenzado el año anterior con el grupo del hermano [...]. Ante los comentarios de en qué consistía el objeto de estudio, la madre me dijo que AAL5 ya le había dicho a AL205B16/17, que ya vería las clases de Plástica cómo molaban, algo que me demuestra la satisfacción de mi ex alumno ante la Plástica (DD16/17).

No solo los familiares de los integrantes de mi grupo mostraban interés por las clases o por el estudio, sino que familiares de la comunidad educativa en su conjunto se mostraron atraídos por los trabajos comunitarios realizados en el centro, como el que se focalizó en BOA MISTURA:

El pasado jueves cuando llegó la hora de marcharnos a casa, me dispuse a esperar en la puerta de salida [...], una madre, no sé de qué grupo, cogió su móvil y se dispuso a capturar varias imágenes de la frase que había en la escalera. Este hecho me enorgulleció enormemente puesto que muestra la admiración y reconocimiento del trabajo realizado en el centro (DD16/17).

Para finalizar esta subcategoría, me parece llamativo señalar la respuesta que mostraron los compañeros del GT a la posible asistencia a la Feria Internacional de Arte contemporáneo de Madrid (ARCO) de aquel año. De entrada mostraron su interés por asistir a la misma, algo que ya corroboraba que algo estaba cambiando en lo que

respecta al acercamiento a las manifestaciones artísticas de la contemporaneidad de nuestro tiempo. Finalmente, asistimos tres docentes del centro:

Ante la inminente celebración de Arco [...] me ha parecido oportuno compartir con los integrantes del GT si tenían interés en asistir a una visita [...] Me ha sorprendido que han sido varios los interesados en este hecho, algo que me gusta enormemente y que me demuestra que algo está cambiando con respecto a la valoración del arte contemporáneo e, indirectamente hacia la Plástica (DD16/17).

### III. ALUMNADO

#### a) Aprendizaje

En clase nos estábamos asomando al mundo del arte contemporáneo en su sentido más amplio. Exploramos materiales, técnicas o recursos, además de observar creaciones a partir de las cuales se generaron experiencias educativas en un sentido extenso. Era evidente que el alumnado era consciente de su aprendizaje:

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido un engaño [...] he aprendido que muchas veces las fotos nos engañan y nosotros nos lo creemos como en este caso que hemos caído en la trampa de la fotografía [...] (DA-AL135B16/17).

[...] ¿Crees que has aprendido algo? Sí, que las fotos nos engañan sobre todo hoy (DA-AL255B16/17).

Además, al abordar contenidos que tuvieran sentido en el contexto social de los estudiantes, ellos mismos llegaban a construir su propio aprendizaje. El trabajo con temas conectados a su contemporaneidad generaba que ellos mismos adquirieran un aprendizaje en consonancia a su realidad. Este sería el caso de las fotografías. En ese sentido, les servía para su vida diaria, tal y como ellos mismo manifestaron en sus diarios:

[...] creo que hemos aprendido la traición de las fotos [...] (DA-AL155B16/17).

[...] he aprendido que no siempre hay que fiarse de las cosas (DA-AL165B16/17).

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido diferente de todos los artistas [...] he aprendido que todo lo que te dicen o que te lo enseñan por el móvil puede ser mentira, así que tienes que verlo por ti mismo (DA-AL235B16/17).

Otro de los aprendizajes que los estudiantes verbalizaron y, por tanto, evidenciaban la toma de conciencia al respecto, es el relacionado con la posibilidad de poder descubrir, explorar y crear en torno a lo artístico:

Ha sido muy bonita esta experiencia porque conocer a otro artista me gusta mucho [...] hemos aprendido un arte distinto [...] (DA-AL45B16/17).

Mi experiencia ha sido magnífica porque mi prima trabaja fotografía de cámara. ¿Crees que has aprendido algo? Sí que el arte es más que arte, es diversión, pasión, sentimiento [...] Mi evaluación ha sido magnífica, no hay más palabras para definirlo.

El arte igual es magnífico solo hay esa frase (DA-AL195B16/17).

Por otra parte, centrándonos en los procesos de evaluación, ya se ha hecho mención en la subcategoría de “Innovación” de los cambios en lo que se refiere al inicio del trabajo con rúbricas de evaluación o el relacionado a los diarios del alumnado. Al respecto, las cuestiones a las que hicimos referencia y a las que tenían que responder en sus diarios generaba posturas contrarias en algunos alumnos, puesto que les costaba adaptarse a esa forma de evaluar. En este sentido, podían mostrar desgana o apatía en el trabajo de este instrumento, puesto que no alcanzaban a entender su uso y/o función. Seguían manifestando posturas opuestas a su uso, a pesar de no ser un instrumento desconocido, como sucedía con la escala graduada. Por ello, llegaron a realizar manifestaciones donde así lo expresaban:

Mejoraría Plástica porque ahora siempre hacemos el diario y no Plástica (DA-AL125B16/17).

Ciertamente tuve que continuar trabajando con estas herramientas para hacerles ver la importancia de las mismas en un proceso de evaluación más personal, para que las encontraran sentido. Además, en esta reflexión que tenían que realizar en su diario, siempre tenían libertad para poder contarme o expresar y manifestar libremente lo que ellos considerasen que podía ser interesante con respecto a la práctica:

[...] estoy permitiendo a mis grupos el desarrollo de su iniciativa personal, no solo por las prácticas de educación artística propiamente dicha, sino también por el manejo de sus diarios personales [...] (DD16/17).

Gracias al manejo de los diarios, tenían la posibilidad de reflexionar no solo sobre su proceso de aprendizaje o sobre el desarrollo de la práctica o de su experiencia personal, sino que, tal y como muestra la Figura 4.27, podían expresar libremente o realizar algún dibujo o creación en relación con la práctica. En este sentido, al revisar sus diarios, solía encontrarme ciertos elementos de creación libre en clara alusión al trabajo realizado en el aula:

**Figura 4.27**

*Diario de un alumno en el que incluye el detonante empleado con Eloy Morales*



Se trataba de un tipo de evaluación que se alejaba de los empleados tradicionalmente, al manejar una herramienta que nos permitía ofrecerles *feedback* individualizado a cada estudiante, con el objetivo de mejorar sus procesos de aprendizaje. Por tanto, les permitía conseguir logros y mejoras en ese sentido, puesto que eran conocedores de lo que podían mejorar y de cómo podían hacerlo

Centrándonos en las rúbricas de evaluación, se introdujeron por primera vez en la práctica de Eloy Morales. Se trataba de un instrumento muy novedoso que generó que fueran numerosas las ocasiones en las que tuve que explicar su uso y funcionamiento. El grupo debía entender su utilidad y, principalmente, saber cómo manejarlas, dado que llegaron a mostrar su descontento por tener que emplearlas en la clase de Plástica, asignatura a la que no se suele asociar este tipo de tarea. Por otra parte, era evidente la satisfacción con el trabajo práctico de los estudiantes. Sin embargo, alguno mostró cierto recelo en lo referido al trabajo en la presentación de los artistas o colectivos, tal y como pude verificar en sus diarios:

¿Qué cambiarías? [...] no hablar tanto de artistas y actuar nosotros [...] (DA-AL105B16/17).

Era fundamental hacerles comprender la importancia de descubrir a los creadores y conocer el mensaje que transmitían con su obra. En este sentido, cada vez que venía alguien ajeno al aula, ellos les explicaban los trabajos realizados; este sería el caso de la visita de profesores a los que ellos les tuvieron que explicar nuestras creaciones:

[...] dos docentes que han venido a nuestro colegio a observar cómo trabajamos el bilingüismo, han preguntado en mi clase qué eran esos pósit en las ventanas a lo que los propios alumnos (AL55B16/17 en especial) les han hablado de todos los artistas trabajados hasta el momento, del arte efímero y su significado, han hecho un gran recorrido por todas nuestras prácticas en el aula y han manifestado las ideas o contenidos principales que hemos trabajados. Me he quedado encantada a la vez que impresionada de como ellos solos se lo han contado orgullosos todo lo que habíamos



hecho hasta el momento. A su vez, las dos compañeras que allí estaban, se han quedado un tanto impresionadas por lo que mi tutoría les ha contado (DD16/17).

b) Experiencia placentera

Los grupos con los que trabajamos con este tipo de propuestas se mostraron plenamente satisfechos por el tipo de experiencia y de creación conjunta que estaban vivenciando. Era evidente que, además del aprendizaje que adquirían, estaban protagonizando verdaderas experiencias personales. Se mostraban conformes con ello y así lo expresaban en sus diarios:

Mi experiencia de hoy ha sido increíble (DA-AL255B16/17).

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido ¡Alucinante! (DA-AL165B16/17).

Estaban satisfechos con este tipo de propuestas llegando incluso a demandar más tiempo de trabajo, algo que confirmaba que su experiencia era muy significativa:

[...] me apetece tener más tiempo de arte porque mola más y casi no nos da tiempo [...] (DA-AL85B16/17).

Por otra parte quiero hacer más Plástica (DA-AL195B16/17).

[...] también añadiría más horas de Plástica [...] (DA-AL215B16/17).

Mostraban su entusiasmo por abordar una gran diversidad de artistas, materiales o técnicas. Era evidente que cada proyecto que se realizaba en el aula constituía una experiencia propia, única y diferente a la anterior:

Ha sido muy bonita esta experiencia porque conocer a otro artista me gusta mucho [...] (DA-AL45B16/17).

Mi experiencia de hoy ha sido increíble, la fotografía me ha encantado [...] (DA-AL195B16/17).

Por otra parte, el proyecto “Arci, te comería a versos” continuaba generando nuevas experiencias artísticas y personales diariamente. Al tratarse de un trabajo que invadía el espacio del colegio en lugares inesperados, seguía interactuando con la comunidad educativa:

Son muchos los alumnos así como compañeros, que me continúan diciendo con gran alegría que han “visto una frase nueva”. Con esto considero que la sorpresa sigue estando todavía muy presente en este proyecto puesto que hemos puesto estos mensajes positivos en lugares insospechados e inesperados por lo que la sorpresa y encuentros siguen estando presentes (DD16/17).

Incluso yo misma me continuaba sorprendiendo con la intervención realizada en nuestro centro, tal y como dejé reflejado en el diario:

[...] me sucedió este pasado viernes cuando fui a la biblioteca ya que vi una colocada en la pared de la entrada [...] que no había visionado antes y que, sin embargo, MAES25 me dijo que estaba allí desde el primer día (DD16/17).

Por tanto, experiencias que se vivían en todos los espacios del colegio y no solo del aula; experiencias artísticas que ocupaban no sólo los espacios del centro, sino de la vida de las personas que formábamos parte de la comunidad educativa.

c) Identidad adolescente crítica

El tipo de contenidos trabajados en el aula eran afines a los intereses del alumnado. Vale la pena destacar que establecían un enlace directo con su realidad más inmediata. Por tanto, extraían sus propias conclusiones tras un periodo de reflexión:

[...] mi hermana ha estado dando la fotografía, ha editado fotos [...] he aprendido que nunca hay que fiarse de la foto sin ver qué es un cuadro o algo desde una foto (DA-AL215B16/17).

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido... muy chula, porque me encanta estar todo el tiempo haciéndome fotos (DA-AL55B16/17).

Eran capaces de obtener sus propias conclusiones por medio del trabajo realizado en el aula. Al tratarse de un tipo de artistas que abordan conceptos y mensajes que adquieren sentido en la actualidad, les planteaba un conflicto al que tenían que atender. En este sentido, el trabajo con la fotografía fue un claro elemento detonador que les permitió alcanzar multitud de conclusiones que adquirirían sentido, dado que les planteaba comprender su realidad. Al descubrir el discurso narrativo de la imagen de Eloy Morales, se les planteaba el desafío de aplicarlo a su entorno, que está plagado de imágenes:

[...] Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido... diferente de todos los artistas, porque Eloy Morales engaña a la gente creyendo que lo que pinta es una foto, pero lo pinta él [...] he aprendido que todo lo que te dicen o que te lo enseñan por el móvil puede ser mentira, así que tienes que verlo por ti mismo [...] (DA-AL235B16/17).

He aprendido que no te puedes fiar de las fotografías [...] (DA-AL155B16/17).

Dentro del amplio campo del arte contemporáneo, la selección de obras y artistas para implementar en el aula, en función del mensaje que trabajan, es importante. Al respecto, descubrimos la figura artística de Rubén en el Palacio de Quintanar de Segovia. Allí, abordaba, entre otros, la posibilidad de adquirir parcelas en La Luna. Por

ello, trabajamos el concepto de frontera y el de propiedad en relación con el ser humano, tal y como él hacía:

Me ha parecido muy interesante y es verdad es una tontería lo de las fronteras [...] ¡Quiero una parcela en La Luna! (DA-AL75B16/17).

Por otra parte, los alumnos que habían mostrado algún tipo de conducta opuesta a la forma en la que trabajamos en la asignatura, a pesar de haber tenido una evolución positiva, continuaron manifestando alguna conducta contraria. Este sería el caso de AL75B16/17:

Mi experiencia de hoy con la fotografía ha sido... aburrido [...] ¿Cómo lo haré? De ninguna manera y además no lo voy a hacer [...] No me gusta nada que por mí no lo haría ni el diario este. (DA-AL75B16/17).

Es cierto que sus palabras se estaban contradiciendo con su manera de trabajar e interactuar con los compañeros en las prácticas. En este sentido, al fijarnos en las imágenes del Anexo IV-1 nos damos cuenta de ello. En la imagen sexta de la primera fila de la “Narrativa visual práctica Eloy Morales (día 2)” se le ve trabajando en grupo con sus compañeros. Esto ya había ocurrido en la práctica de BOA MISTURA a nivel de centro. Al respecto, en la quinta imagen de la cuarta fila de “Narrativa visual práctica “Arci, te comería a versos” (días 1 y 2)” aparece trabajando con sus compañeros. Por tanto, era evidente que, a pesar de las muestras críticas de estos alumnos, con su trabajo y participación, nos demostraban lo contrario. Por tanto, se sentían cómodos con el trabajo comunitario y relacional de las propuestas.

Tener el arte contemporáneo como fuente de inspiración permitió establecer contactos en torno a temáticas de actualidad. Se abordaron tanto conceptos como ideas que les hacían reflexionar acerca de su identidad y del mundo. Al respecto, era la mediadora para que esa reflexión se produjera.

Por último, seguíamos difundiendo el trabajo que se estaba realizando en las redes sociales. Además del vídeo del proyecto comunitario que se puso en el canal de YouTube del cole, la propia web del centro en aquel momento lo tenía en portada de su página, tal y como se muestra en la Figura 4.28:

La web del centro tiene el vídeo en su portada de “Arci, te comería a versos” algo que demuestra también el respeto a la vez que admiración por parte de la comunidad educativa por nuestro trabajo (DD16/17).

**Figura 4.28**

*Página web del centro en la que se mostraba el vídeo del proyecto “Arci, te comería a versos”*



**4.5.1 Conclusiones Ciclo 4 de Investigación-Acción**

Finalizado el Ciclo 4 de I-A, parecía evidente que el diseño de las propuestas de esta metodología personal bajo un enfoque contemporáneo y relacional, estaba mostrando su efectividad, tal y como mostramos en la Tabla 4.22. No obstante, seguía existiendo algún aspecto al que debería continuar prestando mayor atención como es el relacionado con los procesos de calificación:

**Tabla 4.22**

*Comparación de las conclusiones de los cuatro primeros ciclos de investigación*

| CONCLUSIONES CICLO 1 I-A   | CONCLUSIONES CICLO 2 DE I-A   | CONCLUSIONES CICLO 3 DE I-A  | CONCLUSIONES CICLO 4 DE I-A   |
|--|---|--|---|
| Continuar con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo.           | Se prosiguió trabajando en esta misma línea con algunas variaciones.  | Seguimos con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo. Se implementaron propuestas en las que participó todo el colegio.              | Las propuestas artísticas comunitarias están plenamente establecidas a nivel de aula y de centro. |
| Trabajar solo contenidos contemporáneos: artistas en activo con los que poder contactar. | Se abordaron exclusivamente artistas en activo con los que contactamos.   | Continúa el trabajo exclusivo con artistas en activo con los que contactamos personalmente y por la red. Se implementa el trabajo con colectivos artísticos. | Se sigue abordando el trabajo con artistas y colectivos de nuestro tiempo.                        |
| Valorar incluir las nuevas tecnologías con un lenguaje cercano al de los estudiantes.    | Se incluyeron vídeos de la docente, a modo “You Tuber”, sobre los contenidos que se trabajarían en el aula y el uso del móvil por parte del alumnado para tomar imágenes. | Proseguimos con vídeos a modo “You Tuber” en instalaciones más próximas a los estudiantes: Segovia, Ávila.   | El trabajo con vídeos a modo “You Tuber” está asentado en esta metodología.                       |
| Reflexionar sobre la metodología empleada en lo referido al diseño y                     | Hubo una evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas:  | Se define la evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: organización  | El diseño del trabajo de las prácticas está plenamente  |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| presentación de la propuesta a la clase.  | evolución en el uso de detonantes; inclusión de vídeos de la docente. Debería organizar los tiempos: duración de la práctica.   | del tiempo de duración de las prácticas. Adquiere relevancia el interés y trabajo del alumnado para determinarlo.                          | desarrollado e implementado.  |
| Replantear una adecuación de la evaluación en lo referido a la práctica y a los procesos de evaluación/calificación del alumnado.   | El sistema de evaluación del alumnado comenzó a trabajar con diarios, encuestas con preguntas abiertas y con diálogos. Comenzó a asentarse en el manejo de una EFyC. Se determina no continuar manejando encuestas y afianzar el trabajo con los diarios. | La evaluación se focalizó en el uso de los diarios del alumnado y los debates dialógicos en el aula.                                       | Se implementa la evaluación con el trabajo de rúbricas de evaluación en cada práctica y con preguntas en el diario de los estudiantes. Este trabajo debe ser definido para que los estudiantes lo asuman. |
| Seguir manejando imágenes con un enfoque de Metodología Artística de Investigación y dar la oportunidad a que el alumnado capturase imágenes durante el trabajo práctico. | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación en la que los estudiantes empezaron a tomar imágenes.  | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación: los estudiantes continuaron haciendo capturas e incluso algún vídeo. | Se sigue con la Metodología Artística de Investigación como eje esencial del estudio. El alumnado tiene posibilidad de participar.  |
|   | Se plantea el desarrollo de un Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio de cara al siguiente curso.   | Comienza el Grupo de Trabajo en el centro educativo. Planteamiento de una propuesta artística comunitaria a nivel de centro.               | El GT continúa en desarrollo y plantea una nueva propuesta comunitaria con mayor definición.  |

1- En función de los resultados, la metodología estaba definida y continuaba demostrando ser exitosa.

2- El trabajo con artistas vivos estaba plenamente definido. El arte contemporáneo bajo un amplio abanico de manifestaciones, nos permitía abordar temas de actualidad desde una estética contemporánea. Sin embargo, seguía estando pendiente la asistencia de algún artista al aula.

3- Los vídeos a modo “You Tuber” estaban plenamente integrados en el desarrollo de las prácticas y, por tanto, en la metodología que se estaba implementando.

4- La arquitectura y diseño de las propuestas estaba definida: (1) me encargaba de los detonantes de manera exclusiva; (2) la duración de las prácticas sería de no más de 3 sesiones, a no ser que el grupo lo demandase en función de sus intereses y de su trabajo.

5- En este ciclo se continuaron redefiniendo los procesos de evaluación del alumnado. Además de introducir Rúbricas de evaluación por cada práctica, se concretaron las preguntas de los diarios de los estudiantes. Al ser las rúbricas una

herramienta con la que no estaban familiarizados, los estudiantes no le encontraban su sentido y no las manejaban del modo adecuado. Por tanto, en lo referido a los diarios y a la rúbrica, debía seguir mostrándoles su viabilidad y uso. Además, los procesos de calificación continuaban sin ser abordados en el aula.

6- La Metodología Artística de Investigación seguía siendo esencial en estudio. Sin embargo, a pesar de tener la posibilidad de capturar imágenes por parte del alumnado, en esta etapa no lo hicieron puesto que preferían estar trabajando en la práctica.

7- Tras el éxito de la segunda propuesta artística comunitaria planteada por el GT, al estar más definida y ser más ambiciosa, demostró su viabilidad y, por tanto, nos permitía continuar generando más propuestas a nivel de centro.

A modo de conclusión de este Ciclo 4, parecía evidente que el lugar al que debíamos continuar prestando mayor atención era al de los procesos de evaluación y calificación del alumnado. Asimismo, la visita de artistas al aula continuaba siendo un aspecto que quería concretar en los próximos ciclos.

## **4.6 Ciclo 5 de Investigación-Acción (3º trimestre 2016/17)**

El principal objetivo de este ciclo se centra tanto en los procesos de evaluación y calificación, así como en la presencia de artistas en el aula. Por otra parte, en relación con las prácticas artísticas, continuaría implementando nuevos contenidos de trabajo desde una estética contemporánea y relacional. Todo ello iría en la misma línea metodológica que los ciclos previos. En los siguientes apartados, se irá definiendo con más detalle cada uno de los logros conseguidos a lo largo de esta etapa.

### **I. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS**

El trabajo con prácticas artísticas comunitarias estaba funcionando, tanto a nivel de aula como de centro, por lo que continuamos en la misma línea que en los ciclos previos.

#### **a) Participación activa**

El alumnado era conocedor de la metodología que se estaba poniendo en práctica en la asignatura de Plástica. En este sentido, su participación era uno de los rasgos esenciales en el desarrollo de las prácticas. Al respecto, hacían manifestaciones en sus documentos como las siguientes:

[...] hemos trabajado en grupo y a mí me gusta trabajar mucho en grupo porque además de aprender te lo pasas bien [...] (DA-AL235B16/17).

Era consciente de la gran implicación del grupo en todas las propuestas. Esto venía siendo habitual desde el comienzo del estudio. Aun así, tras varios ciclos de I-A, continuaba sorprendiéndome, tal y como muestra la siguiente entrada:

Una vez más, me han vuelto a sorprender y una vez más todo ha sido una auténtica eclosión de creatividad, de fiesta, de diversión, de pasión por el trabajo, por la experiencia [...] son niños y que lo que quieren es libertad y experimentar [...] (DD16/17).

Era habitual que el alumnado mostrase cierta prudencia en el momento de iniciar el trabajo práctico, dado que implica la relación con los compañeros. Sin embargo, una vez que ese momento eclosionaba, todo se desarrollaba con normalidad. Un ejemplo claro lo pudimos ver en la propuesta del grafiti relacionada con el “*body painting*”:

Todo ha empezado de manera muy prudente, pintándose en parejas unos a otros en pequeño tamaño en la mano o en la cara [...] finalmente han acabado disfrutando y pintándose en la espalda, piernas, nuca, en toda la cara, [...] para crear la plasta<sup>7</sup> [...] ha surgido de ellos mismos de manera totalmente autónoma (DD16/17).

Eran conscientes de ser los verdaderos protagonistas de las prácticas comunitarias y así lo pusieron de manifiesto en sus diarios. Reconocían la importancia de su toma de decisiones para el trabajo práctico:

Sí creo que haya aprendido algo. A respetar el turno para pintar, la convivencia, ser libres sobretodo sacar el artista que llevamos dentro (DA-AL235B16/17).

Sentía que estaban demandando esa participación, tal y como quedó reflejado en el diario:

[...] han trabajado extraordinariamente [...] Creo que quieren más, que quieren seguir trabajando/aprendiendo de este modo, ellos se sienten bien y ellos son los auténticos protagonistas, [...] ellos las crean y protagonizan y cada día me sorprenden aún más [...] son los verdaderos artistas [...] así me lo han demostrado y así lo han sentido [...] Debo seguir trabajando de este modo, ellos me lo demandan [...] (DD16/17).

Esta autonomía en el trabajo puede observarse en el Anexo V-I y, más específicamente, en la “Narrativa visual práctica Susso33 (día 2)”. Al fijarnos en la quinta fila de imágenes se observa cómo ellos hablan y realizan su trabajo sin intervención docente alguna. Además, en la segunda y tercera fila de la “Narrativa

---

<sup>7</sup> Mancha de pintura que es uno de los signos de identidad de Susso33.

visual práctica Susso33 (día 3)” se puede ver cómo se desarrolla su trabajo fuera del espacio del aula en torno al grafiti.

Ciertamente, a lo largo de todo el proceso, pude sentir el apoyo y reconocimiento del alumnado ante mis propuestas, por medio de su participación en las prácticas.

b) Vínculo

El sentido de pertenencia al grupo, así como los lazos de conexión que se generaron entre los estudiantes, fue algo evidente en todo momento. La cohesión social y el vínculo eran cada vez más estrechos gracias a un tipo de creación y trabajo colectivo, de autoría grupal y horizontal:

Mi experiencia de hoy ha sido... Alucinante porque ha sido la primera vez que pinto con spray, además yo creo que ese día nos demostramos cuánto nos queremos y cómo somos, quiero hacer más cosas como estas para deslumbrar lo que tenemos todos juntos (DA-AL225B16/17).

Es cierto que en el desarrollo de los ciclos previos ya se observó el fortalecimiento de las relaciones grupales. Esto continuaba viéndolo en sus documentos personales. En este sentido, expresaban la importancia de ser partícipes en espacios de creación colectiva, algo que deseaban continuar haciendo:

Que es mejor hacer cosas todos juntos [...] Quiero repetir porque además somos un EQUIPO [...] (DA-AL75B16/17).

[...] trabajando en equipo todo sale bien [...] quiero repetirlo (DA-AL55B16/17).

Por tanto, era evidente su preferencia por un tipo de creaciones en las que trabajaban junto con los compañeros, tal y como expresaban en sus diarios:

[...] me ha encantado pintar con mis amigos y compañeros (DA-AL235B16/17).

A lo largo de los ciclos de I-A fui consciente de que las prácticas generaban sentimiento de pertenencia al grupo, algo que iba aumentando progresivamente y que pude percibir como observadora participante. Además, se refleja durante el desarrollo de su trabajo colectivo en las Narrativas visuales que aparecen en el Anexo V-1. En este sentido, se puede destacar la quinta imagen de la primera fila de la “Narrativa visual práctica Susso33 (día 2)”. En ella, aparece un grupo de compañeros abrazados y mostrando su trabajo concluido en la espalda. Por tanto, era evidente que, en cada práctica, brotaba nuevamente su relación grupal de una manera intensa.



Es significativo como, en una de las prácticas pude revivir un momento que había experimentado en el Ciclo 1 de I-A con el grafiti. Me estoy refiriendo al modo en el que el grupo transportó el soporte en el que iban a realizar su creación desde el aula hasta el exterior del colegio. Al igual que sucedió en el Ciclo 1, en este Ciclo 5, el grupo, que no conocía ni había visto imágenes de esa primera etapa, reaccionó de igual manera: llevando grupalmente sobre sus cabezas el papel que iban a emplear. Por tanto, era muestra del entusiasmo generado con la práctica pero, igualmente, fruto de la cohesión que se había creado entre ellos ante el desarrollo de las propuestas. El vínculo que se alcanza por medio de trabajos comunitarios era evidente. El momento que acabamos de mencionar, puede verificarse en el Anexo V-1: “Narrativa visual práctica Susso33 (día 2)” y más específicamente en la segunda y tercera filas.

Un momento clave, en el que se puso de manifiesto el sentimiento de pertenencia que se había generado en la clase, fue al final de curso cuando el alumnado recogió sus creaciones con deseo de llevárselo. Sería una muestra de lo que había sucedido en el aula y de los momentos que habían experimentado y vivido. Esto se puede corroborar en el Anexo V-1 y, más específicamente, en la “Narrativa visual retirada de los trabajos”. En ella queda reflejado cómo retiran, de manera grupal, los pósit o las manifestaciones referidas al trabajo de Y. Kusama. Por tanto, son un claro reflejo del sentimiento que había brotado entre ellos durante el curso gracias al trabajo elaborado desde la asignatura de Plástica durante el curso. Asimismo, lo mostrado en la narrativa visual lo dejé reflejado en el diario:

Ante mi propuesta de quitar lo que estaba en el aula y de proponerles que se lo llevaran si así querían hacerlo, de manera mayoritaria y libre, se llevaron pósit de las ventanas y puntos de cualquier parte del aula. Esto no es sino otro indicativo de la especial relación que han tenido con la asignatura de Plástica (DD16/17).

## II. DOCENCIA

### a) Satisfacción

Esta subcategoría ha estado muy presente en todos los ciclos realizados hasta el momento. Además, al coincidir este ciclo de I-A con la finalización de un curso de trabajo con el mismo grupo de alumnos, me permitía extraer conclusiones relativas a la metodología implementada. Así pues, el entusiasmo fue una constante en esta etapa y, por tanto, me había acompañado durante todo el año con la clase:

[...] recuerdo [...] mi primera clase de Plástica con este grupo cuando les propuse hacer la tarea de las revistas y que crearan ellos algo, lo mucho que les costó y las

caras y manifestaciones contrarias y recelosas [...] Considero que a día de hoy, todos se quedarían con el tipo de prácticas y experiencias que hemos [...] sin ninguna duda. Algo que me hace tremendamente feliz, puesto que cuando tienes una idea y pasión por el tipo de trabajo que realizas, al final tiene sus frutos (DD16/17).

Era evidente la satisfacción que experimentaba durante el desarrollo del trabajo de las prácticas. Podía sentirlo observando a los estudiantes:

[...] hoy diría que me ha encantado a la vez que sorprendido, a pesar de ser muchas las prácticas realizadas ya, todavía mis grupos me siguen mostrando su capacidad para seguir creando, inventando a la vez que disfrutando y aprendiendo de las prácticas que hacemos en el aula de Plástica (DD16/17).

Además, en lo que respecta al desarrollo del trabajo en el aula, la satisfacción era palpable, tanto por mi parte como por la de los estudiantes:

[...] esta experiencia en el aula ha sido totalmente positiva y enriquecedora [...] para mí [...] [y], para mis alumnos (DD16/17).

La felicidad a la que nos acabamos de referir se corresponde con el sentimiento que tuve una vez finalizadas las sesiones del GT de aquel curso. Tras haber concluido los periodos de reflexión en torno a la asignatura, y una vez que se habían realizado dos propuestas comunitarias en el centro educativo, era indudable mi agrado ante el trabajo realizado como coordinadora. Esto es algo que quedó recogido en la siguiente entrada del diario una vez finalizadas las sesiones del GT:

[...] me siento profundamente satisfecha por cómo ha ido todo a lo largo del año: reflexión de contenidos, metodologías, evaluación, necesidades, propuestas de trabajo comunitario en el centro,... (DD16/17).

De igual manera, el estudio de esta tesis doctoral experimentó una gran evolución en aquel curso, algo de lo que era consciente y que me hacía sentir orgullosa, tanto por el progreso del trabajo como por los resultados que estaba obteniendo. En este sentido, una de las entradas del diario hace referencia a una de las tutorías con los directores del estudio, dado que reflejé el progreso en la investigación una vez finalizada la conexión:

Después de llevar ya tanto tiempo leyendo, mirando, transcribiendo diarios, pasando fotos,... empiezo a ver necesario dar un paso más y clarificar un punto de cierre para los ciclos de investigación. Tras la larga conversación que mantuvimos creo que cada vez lo siento más cerca [...] cada vez comienzo a ver más cerca un punto de cierre a esta parte de la tesis y poder empezar así con la escritura [...] (DD16/17).

Así pues, todo ello demuestra que la satisfacción era evidente en sentido amplio: trabajo de los estudiantes, desarrollo de las prácticas, trabajo docente y desarrollo de la investigación.

b) Rol

Tras llevar dos trimestres trabajando con el mismo grupo, mi rol en el aula estaba plenamente definido. Mi función como docente era servirles de guía, tanto en su proceso de aprendizaje como en el trabajo en las prácticas.

Cabe recordar que uno de los aspectos que continuaba estando pendiente era el de la visita de algún artista a la clase. Finalmente, a lo largo de este ciclo, logré contar con la presencia de dos artistas. Por un lado, la hermana de una alumna del grupo, que estaba estudiando Bellas Artes y, por otro, la asistencia de Rubén, antiguo componente y fundador del colectivo de BOA MISTURA.

Pudimos contar con dos artistas durante este ciclo, por lo que pasé a desempeñar un nuevo rol. En este sentido, los propios estudiantes plantearon preguntas con antelación a las visitas. Puesto que se trataba del último trimestre, los alumnos tenían un bagaje de contenidos y conceptos adquiridos que les permitía realizar cuestiones con pleno sentido. Mi función fue exclusivamente orientarles en qué orden podrían plantearlas. Esto quedó recogido en la siguiente entrada referida a la visita de Rubén:

[...] fueron los propios alumnos los que propusieron las preguntas, en ningún momento yo les orienté en ello, mi participación fue exclusivamente para decidir qué orden deberían tener y quién las haría (DD16/17).

Es importante tener presente la labor que tuve que realizar en esta etapa en lo que se refiere a los procesos de evaluación. Tuve que ejecutar un trabajo profundo de presentación, explicación y ejemplificación del manejo de las rúbricas. Este instrumento ya había sido utilizado con la propuesta de Eloy Morales en el ciclo previo pero era necesario seguir incidiendo en su valor en la clase de Plástica, dado que se trataba de las primeras veces que la empleaban:

[...] me pareció totalmente necesario presentarles la rúbrica que voy a manejar para la evaluación y explicarles así también las posibles dudas que pudieran tener en este sentido en cuanto a qué y cómo se evalúa. Por ello, [...] saqué unas copias para dejarlas en el aula en los tabloneros que tenemos y, proyectándolo en la pizarra digital, estuve explicando/comentando cómo se hace y qué se tiene en cuenta para evaluarles (DD16/17).

Además, expliqué su empleo a través de ejemplos con su propio trabajo y, por tanto, conectaba así con su realidad más inmediata:

Creo que quedó claro puesto que [...] se pusieron ejemplos con los propios alumnos con circunstancias que habían tenido lugar en el aula como centrándonos en sus propios trabajos [...] Aun así, considero que les sigue costando entender la necesidad de que ellos expresen qué y por qué han hecho su trabajo [...] (DD16/17).

Era evidente la novedad metodológica que supuso el empleo de rúbricas. Esta herramienta generó multitud de debates en los que buscaba la comprensión de su manejo. Por ello, confiaba que lograría hacerles ver su sentido:

[...] se trata de la primera vez que trabajan de este modo en las clase de Plástica [...] con tiempo, todo se consigue, estoy convencida de ello (DD16/17).

### c) Innovación

Uno de los aspectos que deseaba poder alcanzar en el desarrollo de esta investigación era el de contar con artistas en mi aula con los que ya hubiéramos trabajado previamente en clase y de los que el grupo fuera conocedor. De este modo, la clase podría tener un contacto más estrecho con ellos, conocer su trabajo de un modo más cercano y directo, así como intercambiar opiniones o realizar preguntas. A continuación, nos centraremos en cada uno de los dos encuentros que hubo.

En un primer momento vino Melodye, hermana de una alumna de la clase que estaba estudiando Bellas Artes en el País Vasco. Coincidiendo con las vacaciones de Semana Santa, y de un modo inesperado, ella mostró su disposición para venir al aula el lunes 17 de abril:

Ante esta inesperada y grata sorpresa, yo le indiqué la hora en la que podía venir, coincidiendo que yo estuviera con 5ºB. Preparamos varias cuestiones para hacerle. Reconozco que no preparamos nada más y que fue muy rápido como ocurrió todo pero, verdaderamente, ha funcionado bastante bien y ha salido mucho mejor de lo que en un principio pude haber imaginado (DD16/17).

Durante casi dos horas estuvo en la clase mostrándonos muchas de sus obras y trabajos. Además, nos contó en qué consistían sus estudios y nos presentó más profundamente algunas de sus creaciones. Asimismo, estuvo respondiendo a las cuestiones planteadas por los alumnos:

[...] cada alumno le hizo una pregunta que ella fue contestando de manera muy sincera (DD16/17).

El grupo le estuvo contando los trabajos que habíamos realizado en Plástica hasta aquel momento: Maider López, BOA MISTURA, Yayoi Kusama o Eloy Morales. Finalmente, uno de los grandes momentos de aquel encuentro fue cuando realizó un trabajo en la pizarra. De este modo, pudimos observar cómo elaboraba una creación en nuestra clase, tal y como aparece reflejado en el Anexo V-1: “Narrativa visual. Visita Melodye al aula”, en las imágenes de las filas cinco y seis.

Tras ese primer encuentro y experiencia con una artista en clase, pude verificar la satisfacción del grupo. Además, como consecuencia del mismo, dejé reflejado en mi diario las ganas que tenía de tener más experiencias del mismo tipo:

Espero poder seguir contando con presencia de invitados de este tipo en mis clases a lo largo de este trimestre (DD16/17).

El valor de contar con otro artista en la clase acabó sucediendo casi al final de curso gracias a la visita de Rubén y, por tanto, dentro del marco del mismo ciclo de investigación:

Finalmente y tras haber estado esperando mucho tiempo a que se produjera la visita, el pasado jueves día 1 de junio, Rubén antiguo componente y fundador de BOA MISTURA, ha venido al aula (DD16/17).

Como consecuencia de aquella visita al centro, y a mi aula, me sentía afortunada y satisfecha, tal y como aparece reflejado en la siguiente entrada del diario:

[...] me siento profundamente feliz por el hecho de que haya producido la visita, que Rubén haya venido al aula, puesto que habíamos hablado mucho de él, de su trabajo, su obra con BOA [...] hemos sentido una profunda emoción ante su visita (DD16/17).

En aquel encuentro, tras la oportuna presentación, comenzó con la exposición del trabajo referido a su etapa en BOA MISTURA para posteriormente centrarse en su obra como artista independiente. Además, intercaló alguna pequeña actividad en la que los estudiantes tenían que participar. Finalmente, concluyó con un debate y contestando una serie de preguntas que le hicieron los estudiantes. En este sentido, si nos fijamos en el Anexo V-1, en las “Narrativa visual práctica visita Rubén (primera parte) y (segunda parte)”, puede observarse todo el proceso al que se acaba de hacer mención.

Es importante destacar que, tras la visita del aula de Rubén, experimenté un sentimiento de haber logrado uno de los objetivos que parecía inalcanzable en el comienzo de esta investigación:

[...] considero que la visita es la consumación y remate de todo el largo proceso que supone un estudio de este tipo (DD16/17).

Por otra parte, en mi proceso de formación es especialmente destacable el descubrimiento del “Proyecto Musaraña” del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Afirmo esto por la importancia que tuvo y continúa teniendo para mí hasta la actualidad. En este sentido, durante el Ciclo-5, comencé a formar parte de este colectivo, en el que docentes innovadores con deseo de emplear lenguajes contemporáneos, participamos y descubrimos nuevos artistas en activo y nuevos diseños y formatos para trabajar y poderlo llevar a nuestro aula.

Me gustaría incidir en la gran experiencia que siempre ha supuesto los encuentros presenciales en el Museo Thyssen junto con educadores del Museo, artistas y otros docentes con inquietudes similares a las mías. Principalmente destacaría el hecho de permitirme experimentar en primera persona una serie de prácticas que posteriormente trasladaba a mi aula con mis alumnos. Tenía la gran oportunidad de vivenciar un nuevo tipo de propuestas contemporáneas que podía adaptar a mis prácticas. En este sentido, aquel primer contacto tuvo lugar con la artista y educadora Xirou Xiao, el 27 de abril de 2017 en el encuentro “Taller de Arte y Movimiento” en el que pude conocer y experimentar la *performance*:

Considero fundamental escribir en mi diario la gran experiencia que me supuso la participación en este taller. Una experiencia performativa que me hizo descubrir una nueva manera de mirar/ver la pintura y la arquitectura del museo. [...] pude descubrir nuevos aspectos de los cuadros y del edificio que jamás había descubierto o visto, a pesar de haber ido al museo muchísimas veces. [...] lo voy a poner en práctica con mis alumnos, [...] para descubrir un nuevo modo de mirar a la arquitectura de nuestro centro [...]. A ver qué tal nos sale. (DD16/17).

Fruto de aquel encuentro, el Museo elaboró un vídeo que muestra cómo fue abordada la *performance* por sus salas. Además, aparezco participando junto con el resto de asistentes, así como a la propia artista: [Musaraña: ¡Al salir de clase! Performance en el Museo - YouTube](#)

Asimismo, ese primer encuentro supuso el inicio de un nuevo tipo de relación entre el Museo y la escuela. Era evidente el gran impacto que me generó, dado que me permitía tener un vínculo y un contacto muy estrecho con el Museo. Este punto de inflexión me facilitaba continuar con el descubrimiento y experimentación de nuevos formatos, algo que deseaba continuar haciendo:

La comunidad “Musaraña” me parece bastante interesante y espero poder seguir formando parte de ella, así como participando en sus posteriores actividades (DD16/17).

Por otra parte, a lo largo de este ciclo comencé a plantearme elegir una universidad en la que poder realizar una estancia de investigación. Se hacía necesario comenzar a delimitar dónde iría de cara al siguiente curso, dado que tenía intención de presentar el doctorado con mención internacional. Así pues, en las diversas conversaciones con los tutores, este tema solía estar presente pero, en ningún momento llegó a estar concretado:

[...] comentamos sobre la metodología y cómo enfocar para comenzar con la escritura de mi investigación. De igual modo comentamos las universidades a las que podría pedir que me acepten para tener una estancia en las mismas (DD16/17).

#### d) Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa

El manejo de detonantes no era algo novedoso para los estudiantes. Sin embargo, continuaban sorprendiéndose debido a la pluralidad y diversidad de los mismos. Todo ello había que unirlo a la multiplicidad de contenidos y tendencias que eran abordados en el aula. En este sentido, a lo largo de este Ciclo 5 se trabajó el grafiti. En esa propuesta, el empleo de la mascarilla como detonante fue algo rompedor para el grupo. Ellos mismos, antes de iniciar cada una de las sesiones de la práctica, se la ponían sin necesidad de que se lo indicara:

[...] de modo totalmente inesperado, cuando ha tocado el timbre para indicar la finalización del recreo, muchos [...] se han puesto la mascarilla/detonante que habíamos manejado la semana anterior y se mostraban expectantes a la vez que deseosos de trabajar con el grafiti. Esta situación me ha encantado enormemente puesto que considero que me están mostrando su deseo por seguir trabajando este tipo de expresión artística, a la vez que me muestra que este manejo de detonante es algo que a mi grupo le gusta. (DD16/17).

Por otra parte, suelo utilizar como elemento detonador en mis clases el vídeo de mi primera participación en el “Proyecto Musaraña” ([Musaraña: ¡Al salir de clase! Performance en el Museo - YouTube](#)). En este sentido, me sirve para ejemplificar el concepto de *performance*. Además, permite al alumnado visionarme experimentando y realizando una *performance* en el Museo. Por tanto, el diseño de las prácticas, aunque estaba dentro de una misma línea de trabajo, continuaba evolucionando en cada nuevo ciclo de investigación. Al respecto, la participación en el Museo Thyssen

contribuyó a seguir generando una nueva configuración en las prácticas, como fruto de esa participación.

Hay que destacar que, tras cinco ciclos de investigación surgió la necesidad de comenzar a difundir nuestro trabajo y sus prácticas. Deseaba compartir la metodología implementada, dado que estaba mostrando ser efectiva en las clases. En este sentido, por primera vez presentamos una ponencia al Congreso de San Sebastián: “Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria. 4ª Edición: Mediación crítica dentro y fuera de la escuela” que tuvo lugar en San Sebastián del 29 de junio al 1 de julio de aquel año. Finalmente, fue aceptada una comunicación “Arte urbano en el aula de primaria” (Mediero, 2018b) en relación a la práctica de BOA MISTURA con los pósteres en las ventanas del aula.

e) Comunidad educativa

Comencé a observar una evolución en la relación de la comunidad educativa con la asignatura de Plástica. Un ejemplo de ello sería cuando vino Melodye, dado que las docentes de 2º curso, y más específicamente MAES26, mostraron su deseo de que fuera a su aula. Por ello, Melodye estuvo con el nivel de 2º mostrando su trabajo:

Estuvo en pequeño grupo en 2ºb, puesto que su docente forma parte del GT, y luego en gran grupo en el hall de entrada con todos los grupos de 2º (DD16/17).

Una vez finalizado este encuentro en el centro, las maestras de los grupos mostraron su satisfacción, tal y como me manifestó MAES26:

[...] compartió conmigo la utilidad de su presencia en pequeño grupo puesto que Melodye ha estado hablando de la importancia del color y no solo del dibujo como medio de expresión [...] (DD16/17).

Asimismo, era evidente que el tipo de trabajo realizado desde el GT durante este ciclo había sido productivo y valioso:

Solo tengo palabras de agradecimiento para los compañeros que han formado parte del mismo, puesto que sin ellos, todas las reflexiones y conclusiones que hemos alcanzado de manera conjunta, no hubieran sido posibles (DD16/17).

Además, la mayor parte de los docentes que participaron en el GT, manifestaron su deseo de seguir con el mismo de cara al siguiente curso. Este ejemplo evidencia la funcionalidad y utilidad de las sesiones que se habían desarrollado:

[...] tienen intención de continuar el próximo curso y [...] siento que no hay mejor conclusión/valoración para un grupo de trabajo [...] (DD16/17).



La revaloración del área por parte de los integrantes del GT era evidente, habían experimentado una clara evolución favorable hacia la asignatura:

El hecho de que ellos mostrasen interés por pertenecer al [GT] es un claro indicativo [...] tras la evolución del GT en este curso, considero firmemente que se ha afianzado más aún [el reconocimiento de Plástica]. Esto lo puedo ver por sus comentarios dentro y fuera del GT y por la actitud y pequeños cambios en sus prácticas que han ido compartiendo conmigo (DD16/17).

Además, el resto de la comunidad mostró interés por el tipo de propuestas y el trabajo planteado en el área. Sirva como ejemplo lo ocurrido con COM2, que había colaborado en el montaje de la segunda propuesta comunitaria, por ello estuvo comentando el trabajo con Rubén en su visita al centro. Por tanto, sentía que formaba parte del trabajo realizado:

[...] presenté a Rubén a COM2 [...] Me gustó enormemente la breve conversación que tuvimos ya que [...] le manifestó muchas de las ideas que habíamos realizado en el centro, centrándose en la última del grafiti (DD16/17).

Asimismo, alumnos de otras clases a los que impartía inglés me manifestaron su deseo que yo fuera su maestra de Plástica en los próximos cursos. Era evidente que la relación de la comunidad educativa tenía con Plástica estaba cambiando:

Realizando las evaluaciones del área de Inglés en 5ºC [...] AAL6 aprovechó para decir que él quería que el próximo curso yo fuese su profe de Plástica porque cree que nos lo pasamos muy bien y porque le gusta mucho lo que ve que hacemos en el aula (DD16/17).

Sentía que se estaba produciendo una revalorización de la Plástica, algo que pude sentir en mi aula con los alumnos, así como en con otros grupos en los que impartía otras materias, puesto que deseaban trabajar en la misma línea en la que lo hacía en mi tutoría. Además, los compañeros igualmente me lo transmitían, por lo que la comunidad sentía una mayor cercanía hacia el área.

### III. ALUMNADO

#### a) Aprendizaje

Los datos obtenidos mostraban los beneficios tanto a nivel académico como social para el alumnado. Al respecto, ellos mismos lo expresaban en sus diarios al contestar a la cuestión “¿Crees que has aprendido algo?”, algunas de sus expresiones así lo reflejaban:

[...] he aprendido cosas nuevas porque el grafiti no me ha llamado nunca la atención y ahora me gusta. [...] he conocido a artistas nuevos (DA-AL355B16/17).

Sí, qué es el arte y lo que es el vandalismo y al artista SUSSO33 (DA-AL75B16/17).

[...] que el arte no tiene que ser solo pintar en cuadro sino también en paredes “graffiti” [...] (DA-AL195B16/17).

Eran muchas las ocasiones en las que se producían momentos de aprendizaje. Uno de ellos sería el que supuso la propia visita de Melodye dado que incidió bastante en la importancia de que las obras debían expresar algo:

[...] comentó mucho la necesidad de que los trabajos expresasen algo no solo en que fueran bellos o no según el autor que lo realiza. En este debate/conversación [...] pude ser consciente de que aún les sigue costando mucho llegar a entenderlo, a pesar de haber estado poniendo ejemplos con alumnos del aula y con los trabajos que ellos mismos habían realizado [...] (DD16/17).

Además, les insistió mucho en la importancia de que la creación debía expresar una idea, puesto que de no ser así no podría ser considerado como obra de arte. Por tanto, debía superar la polaridad de bonito/feo:

[...] son muchas las ocasiones en las que he incidido en este sentido con mis alumnos y es algo que a ellos les cuesta entender, por eso es fundamental que Melodye se lo cuente también [...] (DD16/17).

Mostró dos de sus creaciones que ejemplificaban la forma de reconocer una obra artística de la que no lo es. Por tanto, les hizo entender esa diferenciación con sus propios trabajos en el aula:

[...] utilizando sus obras y en especial 2 collages, transmitió por qué el primero no era una obra de arte y el que hizo con posterioridad sí lo era: habló de la idea del mensaje y de lo que quería expresar en el último que había hecho (el horror, la lucha...) y no así en el primero en el que la única intención era si quedaba o no bonito (que simplemente a ella le gustaba y que eso no era suficiente) (DD16/17).

De igual manera, Rubén incidió en la importancia del sentido de las obras. Esto fue algo en lo que incidió en su presentación. Además, empleó gran variedad de conceptos artísticos que encajaban en el lenguaje aprendido por el grupo:

[...] se han mostrado muy atentos a la presentación [...] a sus comentarios y explicaciones del porqué de su obra, del sentido. Yo estuve sentada entre los alumnos de mi clase y percibí que la presentación era muy profunda con unos conceptos y justificaciones de la obra que pudieran parecer un tanto intensas para alumnos de 10 años. Aun así, sentí que mi clase seguía el ritmo de los razonamientos

y comprendía los términos que él uso [...] en ningún momento vi caras de indiferencia o de incomprensión por su parte sino todo lo contrario: sentía que mi grupo pedía más, saber más [...] (DD16/17).

Tras la presentación de Rubén comenzaron las preguntas por parte del grupo. Él me mostró su sorpresa ante el tipo de cuestiones realizadas por niños de 5º, tal y como se expresa en el diario:

[...] me comentó que le habían parecido unas preguntas muy interesantes y profundas para niños de esa edad, a lo que yo le indiqué que habían sido ideadas por los alumnos [...] se sorprendió positivamente puesto que consideraba cuestiones interesantes para esa edad (DD16/17).

El trabajo realizado a lo largo de un curso académico estaba evidenciando el progreso con respecto a competencias cognitivas o sociales, así como el desarrollo de una sensibilidad artística. En este sentido, algunas de las preguntas que le plantearon, y a partir de las cuales se generó un debate, fueron las siguientes:

[...] ¿Por qué abandonó BOA?, ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo como artista?, ¿En qué te inspiras para hacer tus obras? [...] (DD16/17).

Por otra parte, el hecho de compartir y hablar sobre los trabajos era una clara muestra de su aprendizaje. Sirva de ejemplo, las visitas que tuvimos en clase en las que los estudiantes explicaban los trabajos artísticos a aquellos que venían y se interesaban. Esto es una muestra del aprendizaje que habían experimentado, dado que eran capaces de expresarlo y compartirlo con personas ajenas al aula manejando conceptos específicos. Al respecto, en una visita a nuestra aula de docentes con motivo de nuestra participación en un proyecto europeo, el grupo les narró algunas de nuestras prácticas y les hizo partícipes. Les invitaron a poner su aportación en la “instalación artística” que teníamos en el aula referida a Yayoi Kusama. Esto fue algo que también ocurrió con Rubén y que puede observarse si nos fijamos en el Anexo V-1: “Narrativa visual práctica visita Rubén (segunda parte)”, más específicamente en la segunda imagen de la última final, en la que aparece poniendo el punto en la clase tras haberle narrado el grupo la acción.

Al hablar de aprendizaje en nuestra asignatura no hemos de focalizarnos exclusivamente en el terreno académico, sino que es fundamental tener presente otros tipos de aprendizaje: (1) el social, que tratamos ya en la subcategoría de “Vínculo”, así como (2) el emocional, que podría estar enlazado con la subcategoría “Experiencia placentera” y que pasaremos a detallar a continuación. Por tanto, el hecho de trabajar

la Plástica con niños de EP, le confiere multitud de ventajas en la educación de los estudiantes desde edades tempranas.

b) Experiencia placentera

A lo largo del estudio ya se ha incidido en que la experiencia placentera era una constante en las prácticas. Era habitual que los estudiantes lo manifestaran en sus diarios, tal y como reflejaba la siguiente entrada:

Mi experiencia hoy ha sido... súper genial. Es chulísimo (DA-AL55B16/17).

La brevedad era la característica de sus escritos sin embargo, a pesar de ser escuetos, llegaba a sorprenderme ante lo que escribían con respecto a lo que les suponían las prácticas, tal y como me ocurrió con la siguiente entrada:

[...] al hacer grafiti te lo pasas mejor que cuando te dan la noticia de que lo vas a hacer (DA-AL105B16/17).

Tras la observación participante en la visita de Rubén, lo que dejé recogido en el diario coincidía con las impresiones del grupo sobre su visita:

Mi evaluación de esta experiencia en el aula ha sido totalmente positiva y enriquecedora tanto para mí pero principalmente para mis alumnos. Han disfrutado, experimentado y conocido al artista que se ha trabajado en el aula. Le han visto como una persona totalmente cercana a ellos que ha compartido experiencias y ha contestado a sus preguntas (DD16/17).

Además, tenían preparado un pequeño detalle para Rubén que hacía evidente su entusiasmo ante la visita:

Al final, tras habernos hecho fotos con él, le han entregado una postal que ellos habían hecho (DD16/17).

Una vez que ya nos despedimos de Rubén, hay que destacar cómo un grupo de alumnos regresó al aula con la intención de abrazarle. Por tanto, una muestra más de su emoción ante lo que habían vivenciado:

[...] han regresado de nuevo para darle simplemente un abrazo y volverle a agradecer que hubiera venido a nuestra clase, algo que me ha emocionado profundamente como docente de Plástica [...] con esta muestra veo lo mucho que han valorado y reconocido la visita del artista (DD16/17).

Por otra parte, las narrativas visuales que se muestran en el Anexo V-1 verifican las afirmaciones que estamos haciendo con respecto a la emocionante experiencia del

aula. Al detenernos en la “Narrativa visual práctica Susso33 (día 2)”, las imágenes que van desde la segunda a la sexta fila reflejan la experiencia placentera que supuso al grupo el trabajo en aquella práctica. Además, en la retirada de los trabajos el último día de clase (véase “Narrativa visual retirada de los trabajos”), los estudiantes decidieron llevarse partes de esas creaciones por el significado que para ellos tenían.

Asimismo, hicieron una serie de afirmaciones con respecto al curso aquel último día en las que mostraban su agrado con respecto al trabajo realizado:

De manera mayoritaria, lo que más me comentaron que les había gustado han sido las clases de Plástica y la visita de Rubén a nuestra clase. Esto es solo un indicativo de lo satisfechos que están con el trabajo realizado en el área. Era una manifestación libre y, casi todos, hicieron el mismo tipo de comentario (DD16/17).

El alumnado se mostraba totalmente y satisfecho y conforme con el tipo de experiencias que se estaban desarrollando bajo el nuevo enfoque metodológico. Al tratarse del tercer trimestre trabajando en la misma línea, sus manifestaciones nos servían para corroborar la validez de la metodología que manejábamos:

Mi evaluación de hoy... otra vez ha sido un 10 también me ha vuelto a encantar [...] Me [dibujo de corazón] las clases de plástica contigo [...] (DA-AL225B16/17).

Asimismo, en sus documentos mencionaban la importancia del proceso por encima de la creación obtenida:

[...] en clase de arte hemos hecho grafiti [...] aunque no me haya salido bien, me ha gustado (DA-AL175B16/17).

Mención especial merece la opinión de un alumno en su diario al que apenas presta atención en la parte de las preguntas, llegando incluso a no copiarlas. Sin embargo, se refiere a la experiencia que le supuso la práctica de un modo evidente:

Muy guay y divertido por la experiencia (DA-AL105B16/17).

### c) Identidad adolescente crítica

El desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes era una parte esencial de la asignatura. Era necesario que aportaran evidencias ante las afirmaciones que expresaban, que tomaran decisiones con respecto a su trabajo, que opinaran tras un proceso de reflexión o que mostraran su opinión justificada en lo que se refiere a su trabajo o al mío.

Debían encontrar el sentido en su propio contexto social a los temas y contenidos abordados en el aula. En este sentido, gracias a la visita de Melodye, pudieron percibir cómo era un proceso de creación en directo, dado que ella hizo una intervención en la pizarra a petición del grupo:

[...] necesitó varios minutos de silencio en los que poder tener inspiración (tal y como nos indicó) y tras algunos aspavientos sin dibujar nada en la pizarra y de algún que otro movimiento en el que sí parecía que haría algo pero que finalmente no fue así, comenzó a dibujar [...] algo que en principio parecía no tener forma pero que [...] acabó convirtiéndose en una chica con una cámara de fotos, una paleta de pintura y un lápiz con un “colegio” de fondo. [...] había hecho eso puesto que el arte y la educación artística son muy importantes en los colegios y [...] no se le está dando el valor necesario (DD16/17).

Por tanto, los estudiantes llevaron a su contexto diario un acto creativo por parte de una artista que enlazaba la relación actual entre la sociedad y la Educación Artística. El proceso al que se acaba de hacer mención puede observarse en el Anexo V-1: “Narrativa visual visita Melodye al aula”. Desde la fila cuarta a la sexta se puede ver cómo es el proceso de creación en la pizarra y cómo muestra atención la clase. Asimismo, en la segunda y tercera filas se observa cómo los estudiantes manejan algunas de sus creaciones y ella les explica las diferencias entre obra artística de la que no lo es.

El tipo de trabajos que se estaban desarrollando en el aula eran próximos a su entorno y a su realidad más cercana. Por tanto, a su identidad adolescente, tal y como podía comprobar por lo que escribían en sus diarios:

He aprendido que el grafiti no solo está en la calle porque también está en museos o en la universidad de Segovia [...] el vandalismo no sabía lo que era y ahora sí [...] (DA-AL255B16/17).

Asimismo, al compartir con Rubén los artistas abordados en el aula, el grupo manifestó su satisfacción al descubrir que él conocía a todos ellos. Por tanto, pudieron darse cuenta de que algo atractivo e interesante para el grupo y cercano a su identidad adolescente, era conocido por Rubén. Además, le invitaron a participar en la instalación del aula:

[...] mi grupo explicó en qué habían consistido nuestros trabajos: Yayoi, BOA MISTURA, Eloy Morles o el Grafiti, narraron qué habíamos hecho e invitaron a poner [...] a Rubén [...] el polka dot en la clase (DD16/17).

Cabe señalar que, un estudiante llegó incluso a solicitarle opinión sobre el artista que deberíamos abordar en un futuro, lo que demostraba que había desarrollado autonomía e iniciativa, así como curiosidad ante los nuevos lenguajes artísticos:

[...] un alumno le preguntó que qué artista debíamos trabajar o conocer [...] de modo totalmente espontáneo y natural. Rubén habló de Santiago Morilla [...] (DD16/17).

Los estudiantes habían incidido en el hecho de tener la oportunidad de trabajar el grafiti en el aula, deseaban descubrirlo. Por ello, y aprovechando que en la UVa de Segovia había una grafiti, nos sirvió para introducirlo en clase:

[...] había compartido con ellos que había podido leer en sus diarios que de manera mayoritaria lo que ellos querían hacer era pintar con espray en el centro o sobre papel o en alguna superficie ya fuera de papel o de otro material [...] (DD16/17).

Sin embargo, en aquella primera propuesta relacionada con ese contenido, les indiqué que deberían pintarse sobre su cuerpo o, en su caso, en la propia mascarilla. Hubo opiniones contrariadas por el hecho de no poder decidir qué hacer en lo que respecta a su trabajo, algo que venía siendo habitual en las otras prácticas. Esto era una muestra de que querían participar en la toma de decisiones de su trabajo:

[...] he planteado trabajar en parejas o en grupo y pintarse unos a otros o ellos mismos, que tenían total libertad para hacer lo que más les apeteciera. En un primer momento, y de manera mayoritaria, se han mostrado un tanto opuestos a mi planteamiento [...] (DD16/17).

Sin embargo, tal y como aparece reflejada en el Anexo V-1: “Narrativa visual práctica Susso33 (día 2)”, la clase en su totalidad acabó participando con pintura sobre el cuerpo a excepción de dos estudiante que optaron por hacerlo en su mascarilla.

Por último, es significativo destacar la evolución del pensamiento crítico en su proceso de aprendizaje. Tras llevar un curso con ellos, era consciente de cómo habían evolucionado, tanto por el trabajo de sus diarios como por los debates o conversaciones en el aula. En este sentido, algo que llamó mi atención fue el tipo de preguntas que decidieron hacer a Rubén:

1. ¿Por qué dejaste de lado tus estudios de Ingeniero?
2. ¿Cómo se formó BOA MISTURA?
3. ¿Por qué dejas BOA MISTURA?
4. ¿Qué es lo que más te gustó?
5. ¿En qué te inspiras?
6. ¿Cómo se te ocurrió lo de La Luna?

7. ¿Cuál es tu obra preferida?
8. ¿Qué es lo que más te gusta de ser artista?
9. ¿Prefieres trabajar en equipo o solo? (DD16/17).

Estas cuestiones son un claro reflejo del desarrollo de su pensamiento crítico dado que conllevó un pensamiento reflexivo previo. El propio Rubén me declaró posteriormente la admiración ante el tipo de preguntas que le habían planteado:

[...] él ha manifestado que sentía que mi grupo sabía de lo que estaba hablando, que controlaba de algún modo los conceptos que él manejaba y que, de alguna manera, mi clase le estaba pidiendo más en su presentación. En definitiva, que mi grupo sabía de lo que él hablaba y que era un placer eso, puesto que percibían y sabían la idea y conceptos de los que se hablaba (DD16/17).

Por otra parte, las redes sociales del centro difundieron los encuentros con los artistas, así como los trabajos desarrollados en las aulas tal y como muestra la Figura 4.29. De este modo, se continuaba estableciendo una conexión con su realidad y mundo exterior más allá del centro educativo. Además, se empleaban unos lenguajes próximos a su realidad inmediata: fotografía, grafiti, redes sociales, etc.

#### Figura 4.29

*Twitter del colegio publicado el 18 de mayo de 2017 con imágenes de la visita al centro de Melodye con los grupos de 2º y de 5ºB*



Fuente. Adaptado de <https://twitter.com/ceiparcipreste/status/854271135650893824>

#### 4.6.1 Conclusiones Ciclo 5 de Investigación-Acción

Al tratarse del Ciclo 5 de I-A era evidente que cada vez estaba más definida la propuesta, tal y como podemos observar en la Tabla 4.23. Sin embargo, aún faltaba por acabar de concretar algún aspecto que pasaremos a detallar a continuación.



Tabla 4.23

*Comparación de las conclusiones de los cinco primeros ciclos de investigación*

| <b>CONCLUSIONES CICLO 1 I-A</b>   | <b>CONCLUSIONES CICLO 2 DE I-A</b>  | <b>CONCLUSIONES CICLO 3 DE I-A</b>  | <b>CONCLUSIONES CICLO 4 DE I-A</b>  | <b>CONCLUSIONES CICLO 5 DE I-A</b>   |
|---|---|---|---|--|
| Continuar con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo.  | Se prosiguió trabajando en esta misma línea con algunas variaciones.  | Seguimos con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo. Se implementaron propuestas en las que participó todo el colegio.   | Las propuestas artísticas comunitarias están plenamente establecidas a nivel de aula y de centro.   | Las prácticas comunitarias y relacionales en Plástica están claramente definidas.  |
| Trabajar solo contenidos contemporáneos: artistas en activo con los que poder contactar.  | Se abordaron exclusivamente artistas en activo con los que contactamos.   | Continúa el trabajo exclusivo con artistas en activo con los que contactamos personalmente y por la red. Se implementa el trabajo con colectivos artísticos.  | Se sigue abordando el trabajo con artistas y colectivos de nuestro tiempo.  | El trabajo de contenidos contemporáneos se complementa con visitas al aula de artistas.  |
| Valorar incluir las nuevas tecnologías con un lenguaje cercano al de los estudiantes.   | Se incluyeron vídeos de la docente, a modo "You Tuber", sobre los contenidos que se trabajarían en el aula y el uso del móvil por parte del alumnado para tomar imágenes.   | Proseguimos con vídeos a modo "You Tuber" en instalaciones más próximas a los estudiantes: Segovia, Ávila.  | El trabajo con vídeos a modo "You Tuber" está asentado en esta metodología.   | La línea metodológica está definida integrando el uso de las nuevas tecnologías.   |
| Reflexionar sobre la metodología empleada en lo referido al diseño y presentación de la propuesta a la clase.                     | Hubo una evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: evolución en el uso de detonantes; inclusión de vídeos de la docente. Debería organizar los tiempos: duración de la práctica.  | Se define la evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: organización del tiempo de duración de las prácticas. Adquiere relevancia el interés y trabajo del alumnado para determinarlo. | El diseño del trabajo de las prácticas está plenamente desarrollado e implementado.   | Se continúa aplicando el mismo diseño. Se avanza en la inclusión de nuevos contenidos bajo un mismo planteamiento de trabajo.  |
| Replantear una adecuación de la evaluación en lo referido a la práctica y a los procesos de evaluación/calificación del alumnado. | El sistema de evaluación del alumnado comenzó a trabajar con diarios, encuestas con preguntas abiertas y con diálogos. Comenzó a asentarse en el manejo de una EFyC. Se determina no continuar manejando encuestas y afianzar el trabajo con los diarios. | La evaluación se focalizó en el uso de los diarios del alumnado y los debates dialógicos en el aula.  | Se implementa la evaluación con el trabajo de rúbricas de evaluación en cada práctica y con preguntas en el diario de los estudiantes. Este trabajo debe ser definido para que los estudiantes lo asuman. | Continúa desarrollándose el sistema de EFyC entre el alumnado y la docente. El manejo de diarios y rúbricas son esenciales en el proceso de evaluación de los estudiantes. |
| Seguir manejando imágenes con un enfoque de Metodología Artística de Investigación y  | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación en la que los estudiantes empezaron a tomar  | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación: los estudiantes continuaron haciendo  | Se sigue con la Metodología Artística de Investigación como eje esencial del estudio.   | La Metodología Artística de Investigación continúa siendo el eje principal. Los alumnos pueden   |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| dar la oportunidad a que el alumnado capturase imágenes durante el trabajo práctico. | imágenes.   | capturas e incluso algún vídeo.  | El alumnado tiene posibilidad de participar.   | capturar imágenes si lo desean.  |
|  | Se plantea el desarrollo de un Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio de cara al siguiente curso. | Comienza el GT en el centro educativo. Planteamiento de una propuesta artística comunitaria a nivel de centro. | El GT continúa en desarrollo y plantea una nueva propuesta comunitaria con mayor definición. | Previsión de continuar al curso siguiente con el GT tras los resultados obtenidos. |

1. En relación a los resultados de los ciclos previos, la Metodología Artística de Investigación mostraba ser efectiva en el desarrollo de esta tesis doctoral.

2. A nivel metodológico la propuesta estaba plenamente definida. En este ciclo se complementó con la presencia de artistas en el aula. Tanto por la implicación del alumnado, como por el aprendizaje obtenido de estas visitas, era viable continuar con ellas.

3. El manejo de las nuevas tecnologías estaba plenamente definido e integrado en la propuesta metodológica, por lo que seguiríamos en la misma línea de trabajo dado que mostraron ser efectivas.

4. El diseño de las prácticas estaba ampliamente definido, por lo que únicamente evolucionaríamos en la implementación de nuevos contenidos en cada una de las propuestas.

5. Se continuó desarrollando satisfactoriamente un sistema de EFyC en Plástica. En este ciclo logramos comenzar a asentar el empleo de dos herramientas: los diarios y las rúbricas de evaluación. Ambas mostraron ser efectivas en el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, faltaba comenzar a definir los procesos de calificación de la asignatura.

6. La Metodología Artística de Investigación continuó siendo efectiva en el proceso de investigación, al igual que había sucedido en los ciclos previos. Por ello, estaba plenamente integrada en el desarrollo del estudio.

7. Debido al éxito del trabajo del GT a lo largo del curso y del ciclo de investigación, se concluyó continuar al próximo curso.

## 4.7 Ciclo 6 de Investigación-Acción (1º y 2º trimestre 2017/18)

El ciclo 6 de I-A supuso la culminación de la investigación. En esta etapa se logró implementar y consolidar los aspectos referidos a los procesos de evaluación y calificación, uno de los aspectos que más me costó definir.

A continuación se irán definiendo los avances en cada categoría de este último ciclo, que abarcó el primer y segundo trimestre del curso 2017/18, dado que el último trimestre realicé una estancia de investigación en Oporto.

### I. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS

Dado que me encontraba en el último ciclo de investigación, era consciente de la viabilidad de las prácticas comunitarias en Plástica. La metodología manejada se había implementado con éxito en los ciclos previos. Por tanto, continué en esa misma línea de trabajo.

#### a) Participación activa

Continuaba trabajando con el mismo grupo que el año anterior por tanto, conocían el tipo de propuestas de Plástica. Sabían que su participación era uno de los rasgos esenciales para que se desarrollaran con éxito.

El grupo tenía una gran implicación en todos los trabajos. Vale la pena destacar una propuesta que plantearon, para realizar una acción en las ventanas del aula, en clara alusión al trabajo del año previo de BOA MISTURA en la que habían puesto “Equipo” en las ventanas. Decidieron poner “The End”, aludiendo a la finalización de su escolarización en el colegio. Además, resolvieron realizar cada letra en claro homenaje a artistas trabajados en prácticas anteriores:

Propuesta de mis alumnos para poner en práctica, a la que dieron significado y propusieron técnicas para manejar en cada una de las letras que [hacían] referencia a los artistas trabajados el curso pasado, algo que me demuestra el apego que tienen hacia ello y que lo recuerdan a la perfección (DD17/18).

El grupo escogió tanto los artistas, como los materiales o la técnica empleada para su propuesta. Por tanto, tras el trabajo del curso previo, era evidente su compromiso y su capacidad para tomar decisiones durante las prácticas. Eran conscientes de la importancia de la expresión colectiva y personal. En este sentido, notaba que cada vez me reclamaban en mayor medida este tipo de prácticas:

[...] mi grupo está perfectamente adaptado a esta metodología, asumen los conceptos, manifiestan su creatividad, sus ideas y ellos eligen qué y cómo hacer su trabajo [...] siento que ahora son ellos los que me demandan más, quieren hacer más cosas de este tipo y quieren seguir conociendo (DD17/18).

En lo que se refiere a las propuestas comunitarias a nivel de centro, fueron varias las prácticas artísticas realizadas en este ciclo. La primera de ellas fue planteada a partir de la propuesta de la directora, algo que mostraba el interés despertado por este tipo de trabajos. Existía el deseo de seguir trabajando en la misma línea:

[...] se dirigió a mí la directora para preguntarme si este año habíamos propuesto algo desde el GT de Plástica para hacer en el centro en Navidades, ante mi respuesta negativa, me planteó que propusiéramos algo a nivel de centro (DD17/18).

Tras explorar las últimas tendencias que se podrían abordar, y haberlo debatido en el GT, se decidió plantear una acción relacionada con el "Land Art":

[...] me decidí por el LAND ART puesto que la relación que tiene nuestro municipio con su pinar es muy estrecha. Una vez comentado con la directora [...] y con el grupo de trabajo, se presentó en reunión de claustro [...] (DD17/18).

La participación en el trabajo implicaba decorar una piedra de su entorno natural para colaborar en una creación colectiva en el colegio, algo que se acordó realizar en el *hall* de entrada del mismo. En este sentido, merece ser destacado que, en un principio, no logramos un acuerdo sobre qué tipo de creación realizar:

[...] ni en el GT ni en reunión de claustro se llegó a un consenso con respecto a qué realizar con esas piedras: se habló de mosaico, de estrella, de árbol... muchas propuestas pero ninguna definitoria (DD17/18).

Ante esta situación, y viendo la trayectoria del trabajo llevado a cabo por mi grupo y su implicación en este tipo de prácticas, les comenté esta propuesta y les invité a que proyectaran qué realizar con las piedras. AL16B17/18 presentó una idea que fue la que finalmente se acordó hacer. Por tanto, era evidente que la expresión creativa de mi grupo era autónoma:

[...] presentada la propuesta de trabajo a mi aula y tras un breve debate entre ellos, [...] AL16B17/18 [...] dijo de elaborar una bola de navidad, como del árbol y eso nos daba la posibilidad de que fuera creciendo puesto que era de prever que las piedras irían llegando en días posteriores al acordado (DD17/18).

Sin embargo, finalmente no se realizó, debido a que no se entregaron todas las piedras el día pactado. Por ello, mi grupo, siendo consciente de que era nuestra clase

la encargada del montaje, y teniendo asumida su responsabilidad en el proyecto, adaptaron la propuesta inicial: acordaron realizar una espiral que iría creciendo ante la llegada de nuevas piedras:

[...] ante la falta de muchos grupos por traer la misma hubo que reorganizar el trabajo planteado y ellos mismos propusieron hacer una espiral en la que se partiera de piedras más pequeñas a más grandes. Así lo hicieron [...] (DD17/18).

Una vez realizado el montaje inicial de la espiral entregaron muchas piedras en días sucesivos que mi clase fue sumando a la creación:

[...] los días posteriores hubo una gran avalancha de piedras que ellos mismos han ido incorporando en la creación (DD17/18).

Era evidente su compromiso en la acción, se sentían muy ligados a esta experiencia comunitaria de centro. Además, les gustaba reordenar y colocar la obra, dado que la sentían como una parte suya, tal y como se ve en las tres últimas filas de imágenes que muestra la “Narrativa visual Práctica “Land Art””. En ellas se les puede ver reordenando la obra, algo que sucedía a menudo.

Las acciones de centro eran cada vez más numerosas, algo que demostraba que el trabajo estaba implementado y asentado:

[...] estamos consiguiendo grandes adelantos en el colegio en el área de Plástica. Son cada vez más habituales los proyectos de Educación Artística como el de “Land Art” en el primer trimestre con la espiral en el hall, o el de “Humanae” en el segundo trimestre para el día de la Paz (DD17/18).

Además, participamos en una propuesta colectiva con la UVa ante la gran predisposición de los compañeros. Se trataba del PID “Patrimonializarte” y su instalación artística “Sin Cauce”, que iría viajando por numerosos centros. :

Tras una reunión [...] en la propia facultad con las encargadas [...] y una vez presentado a los miembros del grupo de GT [...] participaremos como centro en este proyecto artístico (DD17/18).

Esta instalación invitaba a los estudiantes a experimentar con ella, a la fiesta y al disfrute estético. A un cúmulo de experiencias personales y colectivas, tal y como aparece reflejado en la Narrativa visual del Anexo VI “Narrativa visual “Sin Cauce”” desde la segunda a la octava filas. En este sentido, el reconocimiento de los compañeros, junto al del alumnado, era evidente debido a su implicación:

[...] con todo este tipo de acciones de arte comunitario en el centro educativo, cada vez es mayor la demanda de este tipo de actividades en las que todo el alumnado, independientemente del nivel y la edad, participa en la creación colectiva (DD17/18).

No tenía dudas de que la participación en este tipo de creaciones colectivas implicaba legitimar el área de Plástica, tal y como indiqué en las siguientes entradas:

Esto es algo que [...] me hace enormemente feliz y que considero que es fruto de todo el trabajo a lo largo de estos años para conseguir un mayor reconocimiento del valor del área (DD17/18).

[...] las acciones de arte comunitario son una buena manera de comenzar a introducir cambios en el área de Plástica: conseguir que se revalorice su función y darle el reconocimiento que debería tener (DD17/18).

#### b) Vínculo

Un tipo de creación en el que la autoría es compartida y horizontal contribuye al fortalecimiento de las relaciones sociales, algo que ya tuvimos la oportunidad de comprobar en los ciclos previos. El impacto positivo generado a partir de este tipo de prácticas lo veía reflejado en la cohesión que se forjaba entre los componentes del grupo, en el fortalecimiento de sus relaciones. En este sentido, en las narrativas visuales del Anexo VI, correspondientes a las prácticas comunitarias de esta etapa, puede observarse el vínculo generado en estas acciones. La “Narrativa visual práctica “Land Art”” es una clara muestra de ello. Son varias las imágenes en las que se refleja su unión, así como la participación con decisión y confianza en el proceso creativo de la espiral. Asimismo, fueron numerosas las reflexiones que expresaron en sus diarios en las que reconocían la cohesión que este tipo de trabajo les generaba, tal y como se puede ver en el siguiente ejemplo:

[...] la única manera de que de verdad, nos tratemos, más o menos bien toda la clase. Con respeto, diversión y sobre todo que tengamos compañerismo (DA-AL186B17/18).

A través de sus diarios podía verificar cómo los estudiantes desarrollaban el sentido de pertenencia al grupo y, por tanto, cómo mejoraban las relaciones entre ellos. Además, cada vez brotaba en mayor medida una identidad comunitaria. En este sentido, se modificaba el tipo de relaciones entre los estudiantes, como así lo reconocieron en reflexiones como la siguiente:

He aprendido a trabajar en grupo con todos mis compañeros y a llevarme mejor con ellos [...] creo que han estado bastante bien las cosas que hemos hecho en este trimestre porque hemos trabajado muy bien en equipo (DA-AL126B17/18).

Un momento clave que me sirvió para reafirmar todo de lo que venimos hablando en esta subcategoría de análisis fue el referido al disfrute de un premio económico que habían logrado el curso previo. Sorprendentemente, propusieron ir conmigo al Museo Thyssen y hacer una *performance*. Todo esto puede verse tanto en la Figura 4.30 así como en la siguiente entrada del diario:

[...] tuve la oportunidad de acompañar a [...] mi clase junto con dos madres que se ofrecieron voluntarias [...] Tenían la oportunidad de haber ido a cualquier otro sitio: tirolinas, ir de cena, gastarlo en material de papelería, etc. Pero ellos consideraron que lo más apetecible era ir conmigo a visitar el Museo (DD17/18).

### Figura 4.30

*Twitter del colegio publicado el 26 de febrero de 2018 con imágenes de la performance realizada en el Museo Thyssen: alumnos, familiares y docente*



Fuente. Adaptado de

<https://twitter.com/ceiparcipreste/status/968235909467525125/photo/2>

Por tanto, supuso una mejora de las relaciones entre ellos, así como conmigo como docente. Además, al involucrar a sus familiares en las acciones estaban envolviéndoles en la participación en los procesos creativos, tal y como puede observarse en las Figuras 4.30 y 4.31.

### Figura 4.31

*Twitter del colegio publicado el 26 de febrero de 2018 con imágenes de la visita al Museo Thyssen junto con familiares y alumnado de 6ºB*



Fuente. Adaptado de <https://twitter.com/ceiparcipreste/status/968235909467525125>

Al tratarse del último ciclo de I-A, y tras haber realizado tres experiencias comunitarias a nivel de centro (“Land Art”, “Humanae” y “Sin Cauce”) y una salida a la capital a visitar los museos, me di cuenta de que este tipo de prácticas estaban asentadas y definidas en el centro educativo como acciones artísticas.

## II. DOCENCIA

Esta categoría adquiere sentido en todas las subcategorías que pasaremos a detallar a continuación.

### a) Satisfacción

Tras llevar cinco ciclos de I-A me sentía afortunada por cómo había evolucionado el estudio. El trabajo que se estaba desarrollando me hacía sentir satisfecha, más aun al tratarse del último ciclo, dado que estaba viendo más cerca los objetivos marcados inicialmente:

[...] debido a cómo ha ido la evolución en mi proceso de I-A creo que he alcanzado una metodología válida para manejar en las aulas con los alumnos con la que ellos aprenden, crean y tienen [...] inquietudes por el mundo del arte (DD17/18).

Los procesos artísticos bajo un nuevo enfoque metodológico estaban mostrando buenos resultados de una manera evidente, por lo que me sentía satisfecha ante los logros alcanzados:

[...] siento que mis ciclos de investigación han alcanzado la meta, que mi estudio ha tocado todos los aspectos que planteamos en un primer momento y que, además, tras realizar los ciclos de I-A he alcanzado un método útil, fiable y manejable en todos los aspectos para ser empleado en el área de Plástica (DD17/18).

Por otra parte, había podido observar a lo largo de los años las diversas formas de actuar de muchos docentes en Plástica; muchas veces alejado de lo esperado o deseable para una asignatura que está inmersa en el currículo oficial. En cualquier caso, siempre observé viable otro tipo de relación entre los docentes y el área, algo que intenté transmitir en el GT. Relacionado con ello, observé su evolución hacia el trabajo en la asignatura con la que comenzaban a sentirse más cómodos:

Me siento orgullosa por la [...] seguridad y habilidad que siento que ellos han ido adquiriendo ante el planteamiento de sus trabajos en [...] Plástica. [...] hay una compañera nueva [...] que ha venido a comentarme que está impresionada ante la propuesta y elaboración del trabajo de los alumnos. Ella nunca ha trabajado de esta manera más libre y siente que es ella misma la que está aprendiendo sobre la



metodología y el nuevo modo de dar clases en Plástica [...] siento que mi labor se valora y es reconocida por mis compañeros (DD17/18).

Dado que para impartir Plástica no es necesaria una formación previa, la responsabilidad de la materia puede recaer en docentes sin una preparación propia. Sin embargo, varios compañeros manifestaron su disposición a evolucionar en su labor docente. Sobre este aspecto, además del desarrollo del GT, aquel curso tuve una gran complicidad con numerosos colegas:

[...] son varios los compañeros que tienen muchas inquietudes a mi mismo nivel en las clases de Plástica [como] MAES32 [...] Es un verdadero placer contar con compañeros que se impliquen tanto en las clases de Plástica, [...] no que se queden básicamente reconociendo tu trabajo sino que se impliquen [...] en este curso académico siento que los hay. Con esto no quiero decir que con anterioridad no lo hubiese, pero sí es verdad que era en un menor nivel (DD17/18).

Esa complicidad experimentada con ellos me acompañó durante todo el proceso de trabajo en las prácticas. Al respecto, fue una constante su participación en todas las propuestas planteadas, como puede verse en la “Narrativa visual “Sin Cauce”” que aparece en el Anexo VI. En las últimas cuatro fotos de la primera fila puede verse a MAES32 y MAES33 recogiendo las botellas en un centro educativo de Segovia para posteriormente llevarlas al nuestro. Además, con MAES33 pude realizar conjuntamente la grabación a modo “YouTuber”, desde las instalaciones de la UVA, desde la propia instalación artística. Por tanto, me demostraba su implicación en este tipo de trabajo. Todo ello era algo que me fortalecía en mis convicciones en cuanto al método implementado.

De igual manera, he de mencionar mi entusiasmo por seguir formando parte del “Proyecto Musaraña” del Museo Thyssen de Madrid, tal y como así lo expresé en mi diario tras una de mis participaciones en sus talleres:

[...] me siento “Musaraña”, así me lo dijeron las propias educadoras durante mi participación en el taller en esta segunda ocasión. [...] me siento una más [...] estoy aprendiendo mucho [...] a la vez que disfruto, me emociono, vivencio el Museo de otra manera [...] (DD17/18).

Para dar difusión a sus actividades y propuestas, comenzó a ser algo habitual que mi imagen se viera difundida en la web del Museo, tal y como puede verse en la Figura 4.32, algo que demostraba mi implicación con el “Proyecto Musaraña”:

### Figura 4.32

*Imagen de la web educaTHYSSEN en la que se publicita un encuentro con la artista-pedagoga Laura Szwarc empleando una imagen de uno de los talleres realizados en el Museo Thyssen en la que aparezco*



Fuente. Adaptado de <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/comienzan-clases-movimiento#tab-recursos>

En conclusión, se puede hablar de satisfacción más allá del trabajo del aula y en un sentido amplio, puesto que implicaba: (a) un nuevo tipo relación con uno de los Museos más importantes a nivel nacional; (b) por la participación y colaboración con los compañeros del centro; (c) por la evolución y desarrollo de la investigación.

#### b) Rol

En los ciclos previos había logrado definir plenamente mi función durante el desarrollo de las prácticas. Por tanto, en este ciclo continué en esa línea, orientándoles en el proceso de aprendizaje y aconsejándoles en su proceso práctico.

Cabe recordar que durante esta etapa debía seguir redefiniendo los procesos de evaluación y calificación, algo que me llevó a que mi función de acompañamiento y seguimiento en lo referido a los procesos de calificación fuese muy exhaustiva. En este ciclo se logró definir los procesos de calificación y las herramientas empleadas. En este sentido, mi tarea de orientación fue esencial para lograr el éxito del manejo de estas herramientas por parte del alumnado. Todo este proceso, así como el rol que ocupé, se dio a conocer como comunicación en el congreso de la Red de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en educación que se desarrolló en Córdoba aquel mismo año: XI Congreso Nacional de EFyC (Mediero, 2018c). En relación con ello, en la subcategoría de “Innovación” desarrollaremos cómo abordamos e implementamos estos procesos.

Cabe señalar la nueva función que comencé a desempeñar como “docente experta” en un programa de la Junta de Castilla y León (JCyL), en el que vendría a observarme otro docente a mis clases de Plástica. Se trataba del “Proyecto de Innovación OBSEVA\_ACCIÓN. Curso 17/18”<sup>8</sup> promovido por la Consejería de Educación de la JCyL. Mi función como experta estaría dentro de la propuesta de “Innova\_Acción”, dado que se trataba de innovación metodológica:

[...] recibí la llamada de la directora del CFIE de Segovia para proponerme [...] trabajar en este [...] proyecto con una chica de Segovia que trabaja en el IES María Moliner. Mi respuesta fue afirmativa [...] (DD17/18).

Gracias a aquel contacto pude compartir con compañeros de otros centros la metodología que empleo en mis clases de Plástica. Además, me di cuenta de que hay más docentes con las mismas inquietudes que las mías en lo que se refiere a la asignatura:

De ese primer contacto con la observadora fui consciente de que hay más docentes en mi misma provincia con inquietudes en la Educación Artística [...] (DD17/18).

En mi función como experta, tras producirse la visita a mi aula debería ir a su centro para conocer cómo lo aplicaba en sus clases, algo que me generaba intriga, dado que se trataba de alumnos de secundaria:

[...] a ver qué extraigo de mi futura visita a su centro (DD17/18).

### c) Innovación

En el ciclo previo logré definir las herramientas de evaluación (Diario y Rúbrica). Ahora bien, los procesos de calificación continuaban estando ausentes. Por ello, comencé a participar en un Seminario Permanente de la UVa de Segovia de EFyC. Deseaba continuar asentando los procesos de evaluación/calificación:

Al concluir el curso pasado pude dejar concluida una rúbrica de evaluación fruto del trabajo del GT de Plástica, aun así, este curso [...] sentía que debía seguir reflexionando [...] por ello estoy participando en el [seminario] de la UVa [...] (DD17/18).

---

<sup>8</sup> [https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/convocatorias/proyecto-innovacion-observa\\_accion-curso-2017-2018](https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/proyectos-relacionados-formacion-permanente-profesorado/inclusion-cambio-metodologico/convocatorias/proyecto-innovacion-observa_accion-curso-2017-2018)

En las reuniones mensuales que se celebraban podía compartir con los compañeros cómo podía implementarlo en mi aula, algo me que hacía sentir encantada, puesto que se trataba de una de las cuestiones que más me costaba:

[...] creo que me está aportando bastante [...] me está ayudando a concluir ya mis ciclos de investigación (DD17/18).

Algunos de los cambios que implementé fruto de ese GT de EFyC, y que demostraron ser efectivos, estaban relacionados con los procesos de calificación; tal y como me recomendó el coordinador del seminario en una de las sesiones:

Gracias a los consejos [del coordinador] quizás sería interesante manejar escalas graduadas para dar el salto a la calificación. Este material surgirá de las rúbricas, por ello no será novedoso para mis alumnos (DD17/18).

Desde ese momento, en la finalización de cada trimestre les entregaría una Escala Graduada en la que los estudiantes tendrían que auto-calificarse. La mayor parte de las veces su calificación coincidía con la mía. Por tanto, mostraba ser efectiva, a la vez que les hacía partícipes en los procesos de autoevaluación y autocalificación.

Como consecuencia de la participación en aquel GT comencé a entregar a cada estudiante una mini-rúbrica de cada práctica, tal y como aparece en la Figura 4.33, para que lo pudieran tener en su diario y lo completaran. Antes, solíamos comentarlo en clase y las tenían a su disposición, pero no solían consultarlas; al tenerlas en su diario, me permitiría ofrecerles *feedback* de un modo directo con el objetivo de mejorar sus procesos de aprendizaje y poder mejorar en sus notas:

Ahora les entrego una mini-rúbrica [...] para que lo peguen en su cuaderno y la completen. Igualmente, seguimos manejando las mismas preguntas que ya conocían el curso pasado. Yo les doy *feedback* en lo que se refiere a estas rúbricas y ellos son conscientes de su trabajo (DD17/18).

Figura 4.33

Imagen de ejemplo de Rúbrica pegada y cumplimentada en el diario por un estudiante

|  | 1   | 2   | 3   | 4   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>CREATIVIDAD ORIGINALIDAD</b>                  | El trabajo muestra gran originalidad y creatividad. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra alguna originalidad y creatividad. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                    | El trabajo muestra poca originalidad y creatividad. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra poca originalidad y creatividad. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra poca originalidad y creatividad. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      |
| <b>EXPRESIÓN ARTÍSTICA JUSTIFICACIÓN TEÓRICA</b> | El trabajo muestra una gran expresión artística y justificación teórica. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos. | El trabajo muestra una gran expresión artística y justificación teórica. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos. | El trabajo muestra una gran expresión artística y justificación teórica. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos. | El trabajo muestra una gran expresión artística y justificación teórica. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos. | El trabajo muestra una gran expresión artística y justificación teórica. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos. |
| <b>PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO EN GRUPO</b>      | El trabajo muestra una gran participación en el trabajo en grupo. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.        | El trabajo muestra una gran participación en el trabajo en grupo. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.        | El trabajo muestra una gran participación en el trabajo en grupo. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.        | El trabajo muestra una gran participación en el trabajo en grupo. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.        | El trabajo muestra una gran participación en el trabajo en grupo. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.        |
| <b>AUTOREVALUACIÓN</b>                           | El trabajo muestra una gran autorevaluación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                             | El trabajo muestra una gran autorevaluación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                             | El trabajo muestra una gran autorevaluación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                             | El trabajo muestra una gran autorevaluación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                             | El trabajo muestra una gran autorevaluación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                             |
| <b>ACTIVO MOTIVACIÓN</b>                         | El trabajo muestra una gran actividad y motivación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra una gran actividad y motivación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra una gran actividad y motivación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra una gran actividad y motivación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      | El trabajo muestra una gran actividad y motivación. El alumno ha desarrollado una idea propia y la ha expresado de forma original. El trabajo es único y diferente al resto de los trabajos.                      |

Además, en ese proceso de evaluación/calificación que se estaba asentando, opté por tener una rúbrica por cada alumno como material docente. Pretendía anotar por cada práctica el lugar en el que se ponía cada estudiante y en el que le situaba yo en cada una de las categorías. En caso de haber opiniones muy dispares, hablaría con ellos:

Si hay mucha diferencia entre sus opiniones y la mía o no coincidimos, les digo que hablen conmigo y se lo indico en el diario, en caso de coincidir con ellos, también se lo pongo [...] De manera general, no hay mucha diferencia entre lo de opinión y la mía pero es verdad que en alguno he puesto que hablase conmigo, principalmente para que sean conscientes de su proceso de evaluación y puedan mejorarlo (DD17/18).

Además, tendría una ficha de seguimiento por cada alumno. Se trataba de una copia de una rúbrica en la que iría anotando dónde se sitúa cada estudiante en cada una de las propuestas, me permitiría observar su evolución así como los progresos a lo largo del trabajo en las propuestas.

Las herramientas empleadas (mini-rúbricas y escalas graduadas), fruto de mi participación en el PID de la UVa, mostraron ser efectivas para incluirlas en el trabajo del aula. Por ello, sentí que había logrado alcanzar mi objetivo de encontrar un método y herramientas efectivos que hicieran frente a los procesos de evaluación y calificación en el área de Plástica, tal y como compartí con los compañeros del PID en la reunión del 19/02/2018 y que dejé reflejado en el diario:

[...] tuve la oportunidad de compartir con mis compañeros los avances que he observado [...] siento que he alcanzado y logrado eso que al finalizar el curso pasado sentí que quedaba algo incompleto o al menos inacabado: [...] los aspectos de evaluación y calificación [...] Gracias a estos encuentros [...] puedo afirmar plenamente que los aspectos referidos a la evaluación, evaluación formativa y calificación del área, están completos (DD17/18).

Se trataba de unas herramientas que el grupo aprendió a manejar y que mostraron ser efectivas:

[...] comprenden tanto las Rúbricas como las Escalas de Evaluación y lo saben manejar [...] además de verlas útiles. Por ello, [...] siento que mis ciclos de investigación han alcanzado la meta, que mi estudio ha tocado todos los aspectos que planteamos en un primer momento y que, además, tras realizar los ciclos de I-A he alcanzado un método útil, fiable y manejable en todos los aspectos para ser empleados en el área de Plástica (DD17/18).

Por otra parte, continuaba con la estrecha relación con el “Proyecto Musaraña” del Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Seguía asistiendo a sus encuentros: (a) Taller “Comienzan las clases: movimiento”<sup>9</sup> los días 7 y 8 de octubre de 2017; (b) “Al salir de clase: arte y sonido”, en el que se relacionaba las obras con la música electrónica. Este segundo encuentro aparece reflejado en el vídeo realizado por el Museo y que recoge todas las acciones que experimentamos: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-ULjibdyZM> Además en la Figura 4.34 aparece en uno de los talleres en el Museo:

### Figura 4.34

*Experimentando en el taller ¡Al salir de clase!*



*Fuente.* Adaptado de *educaTHYSSEN* <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/al-salir-clase-arte-sonido-1>

Dentro del tipo de propuestas planteadas en el “Proyecto Musaraña” se encontraba el proyecto “Big Valise”<sup>10</sup> que llevaba funcionando dos años. Se trata de una maleta

<sup>9</sup> <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/comienzan-clases-movimiento>

<sup>10</sup> <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana/big-valise>

vijera que reflexiona y trabaja, a partir de obras del Museo, sobre algunos conceptos como identidad, territorio o museo portátil. Una creación colectiva en la que diversos centros educativos de la Península incluirían sus creaciones. Como era un diseño que encaja en el planteamiento de mi metodología, decidí aventurarme en una posible participación, por lo que lo solicité:

Pedían la motivación para realizarlo [...] cumplimentado [el] formulario, recibí días más tarde mi aceptación en el proyecto, habíamos sido aceptados y serán 10 centros los que vamos a participar [...] (DD17/18).

Tener la posibilidad de participar en aquel proyecto supondría que el Museo llegaría al aula directamente. Se trataba de algo que, tal vez, no me hubiera podido imaginar al inicio de mi investigación. Además, al ser la coordinadora del GT, y tras comentarlo con la directora, el proyecto se haría extensible a más clases, ofreciendo así la posibilidad de poder participar si así lo deseaban:

Me parece fascinante que una institución como el Thyssen nos haya seleccionado para poder participar en este trabajo [...] lo compartí con la directora y con el GT y se va a hacer extensible a todo el centro [...] (DD17/18).

Aquellas clases que desearan participar deberían hacer un diseño y tener una propuesta de lo que realizarían en la caja. De todos los proyectos de las clases, el GT elegiría el encargado de realizarlo. Finalmente lo realizaron dos clases de 6º de EP de manera conjunta: elaborarían una caja que con la que se identificara nuestro centro educativo y en la que ellos se sintieran reflejados. La experiencia que generó este proyecto pude compartirla en un artículo durante mi estancia de investigación en la revista de la Universidad de Oporto en la que estuve (Mediero, 2018a), así como en una ponencia que pude impartir en esa misma Universidad.

Fruto del desarrollo de la práctica “Big Valise” nos invitaron a participar en una grabación sobre el proyecto con el propósito de darle difusión. Es indudable la gran experiencia que supuso para las dos clases implicadas dado que estuvimos grabando durante una mañana en el centro. La grabación se emitió el 4 de junio de 2018 en el programa “La Aventura del Saber” de tv2: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventuraby/4622984/>

#### d) Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa

Es innegable la relación existente entre las creaciones artísticas y el momento en el que fueron creadas. En relación con ello, a lo largo de esta etapa continuamos implementando diversas obras, artistas y manifestaciones artísticas como la

“Performace” (realizando arte de acción con el propio cuerpo), el “Land Art” (al transformar elementos naturales, como son las piedras, y realizar una creación colectiva en el colegio) o el “Arte Urbano” (o arte callejero, puesto que engloba las manifestaciones artísticas realizadas en la calle: grafiti, composiciones murales, etc.). Asimismo, seguimos introduciendo el trabajo de diversos creadores como Amadeo Olmos o Angélica Dass y su proyecto “Humanae”. Por último, dentro del trabajo relacionado con las propuestas a nivel de centro se abordó el concepto de “instalación artística”, por el que se transformó el espacio del interior del colegio por medio de una serie de acciones con botellas.

En relación con todo ello, merece especial atención el trabajo que realizamos en el aula en un taller de cerámica. En este sentido, el abuelo de uno de los alumnos se ofreció a venir al aula para presentar su trabajo y hacer una creación con el grupo tal y como refleja la Figura 4.35, y que fue publicada en las redes sociales del centro:

**Figura 4.35**

*Taller de cerámica en el aula*



*Nota. Adaptado de*

<https://twitter.com/ceiparcipreste/status/912654698729152512/photo/1>

Asimismo, fruto de la implementación de la nueva metodología a la que denominé +ACΛ, me invitaron a participar en un curso en el CFIE de Ávila, para dar a conocer el trabajo de mi aula de Plástica. Esto me demostraba el interés que existe en la actualidad entre los docentes por descubrir cómo manejar el arte contemporáneo como contenido y como estrategia:

[...] particip[é] por primera vez impartiendo un curso de Plástica a otros docentes. [...] tuve una ponencia de 3 horas que llevaba por título “Nuevas metodologías y prácticas



innovadoras en el aula de Plástica”. [...] los participantes se quedaron sorprendidos a la vez que encantados con lo que yo compartí con ellos (DD17/18).

Por otra parte, tras el trabajo que realicé en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) como “docente experta”, pude asistir a un aula de secundaria y ver cómo lo implementaban con adolescentes. Sorprendentemente, una de las cosas que más le gustó a la docente que me observó en el PIE fueron los vídeos que uso dirigiéndome al alumnado o el manejo de los detonantes, algo que empleó en el instituto el día que les visité. En este sentido, la observadora me insistió en el valor del manejo del arte contemporáneo como estrategia y como contenido, tal y como compartió conmigo:

[...] le gustó como me dirijo en mis vídeos de las presentaciones a mi alumnado en mi primera persona y en cómo les hablo a ellos directamente con [...] expresiones como: “Chicos estoy aquí en...” o “Como podéis ver...” [...]. Me comunicó que considera que eso atrapa más la atención [...] y que la parecía muy interesante como daba la clase desde otro sitio de manera breve [...] (DD17/18).

#### e) Comunidad educativa

Dado que las prácticas comunitarias a nivel de centro estaban implementadas, era evidente que la relación de los compañeros había evolucionado en lo que se refiere a la Plástica. Además, un año más seguí coordinando el GT. Se sumaron más compañeros al grupo y continuamos reflexionando en torno al área. Fundamentalmente, focalizamos en las propuestas comunitarias de centro:

En este curso también estamos desarrollando el GT de Plástica, gran parte de los que estuvieron el curso pasado siguen en el mismo así como nuevos compañeros que se han incorporado al centro (DD17/18).

Al tratarse del último ciclo de I-A estaba dando difusión a la metodología diseñada, al modo de trabajar. Los compañeros con los que lo compartí me manifestaban su interés por seguir conociendo más detalles de la misma. En relación con ello, tras exponer mi metodología en el CFIE de Ávila hubo varios asistentes que me lo indicaron. Por ejemplo, uno de ellos, mostró su interés por el hecho de que impartiera más ponencias en aquel mismo curso:

[...] quería que yo fuese la que diese las ponencias de los siguientes días [de] curso, algo que no era posible puesto que el curso ya estaba organizado (DD17/18).

Otro de los asistentes me indicó que quería que fuese su “docente experta” para el proyecto que había promovido la JCYL. Sin embargo, no podía ser, puesto que no existía la posibilidad de que fuera entre diferentes provincias:

[...] le habían concedido su participación en el PIE, proyecto de OBSERVA\_ACCIÓN [y] quería que yo fuese su experta, que le encantaría venir a observarme a mi centro y verme trabajar. [...] suponía que mi presentación en el curso le había encantado (DD17/18).

La metodología de trabajo estaba siendo fuente de inspiración para otros compañeros, tal y como pude observar en el curso que impartí en el CFIE de Ávila o como fruto de mi participación en el PIE “OBSERVA\_ACCIÓN, INNOVACIÓN”. Por tanto, estaba mostrando ser efectiva más allá de mi experiencia a nivel de aula y de centro.

### III. ALUMNADO

#### a) Aprendizaje

Al ser el segundo año que trabajaba con la misma clase podía establecer comparativas con respecto al año anterior, ver su evolución y aprendizaje. Al respecto, decidí abordar nuevamente al inicio de curso la propuesta de recortes de revistas. Al plantearla con un año de diferencia, observé lo que había supuesto para ellos trabajar un año con esta metodología, puesto que fueron más originales y creativos que en el curso pasado, llegando a realizarlo hasta en tres dimensiones:

[...] Trabajo que no resultaba novedoso para mi aula pero quería ver la evolución con respecto al curso pasado [...] Sorprendentemente, ellos fueron más originales que [...] en el curso pasado y, esta vez, lo hicieron como en tres dimensiones (DD17/18).

Los beneficios del trabajo con este tipo de acciones eran múltiples: a nivel social, académico o personal. Tal y como ya hemos hecho referencia anteriormente, los alumnos tenían que ser capaces de manifestar sus aprendizajes para que fueran conscientes de los mismos. En este sentido, en su diario solían reflejarlo:

En este trimestre he aprendido muchísimas cosas que sabía. Sobre el arte y sobre las artes fotográficas (DA-AL76B17/18).

Ese grado de aprendizaje podíamos verlo tanto en: (a) los debates del aula; (b) en las explicaciones cuando teníamos visitas en la clase; (c), así como en el manejo y aprendizaje de las herramientas de evaluación y calificación. En este sentido, existía una gran diferencia entre unos estudiantes y otros, dado que la parte escrita era la que más trabajo solía costarles:

Tanto en la justificación teórica como en la autoevaluación, necesito una reflexión por parte de mis alumnos que creo, una vez que ya he revisado sus diarios, muchos no se lo han tomado del todo en serio. Es más cómodo y rápido escribir lo justo en el

diario que explyarse a comentar qué hemos hecho y qué se ha aprendido gracias a las práctica (DD17/18).

Otro claro ejemplo de lo que acabamos de indicar se observa en la Figura 4.36 en la que se muestran dos diarios en los que se puede observar la brevedad de uno frente a la meditación justificada de otro con una reflexión crítica sobre su aprendizaje:

**Figura 4.36**

*Imagen de Diario de dos alumnos respondiendo a las preguntas*



Manejar Rúbricas teniéndolas pegadas en sus cuadernos facilitó que se familiarizaran con ellas. El tener que cumplimentarlas marcando únicamente el lugar donde ellos consideraban que se encontraban, facilitó su implementación. Esto es algo que sucedió igualmente con los debates dialógicos del aula. Por tanto, el aspecto que más costó fue el referido al trabajo de sus diarios, puesto que era necesario que realizaran reflexiones justificadas. Esto era algo que llegaba a afectarles en sus calificaciones trimestrales. En este sentido, solía incluso manifestarlo en mi diario:

[...] su calificación del área se ha visto afectada por este tipo de reflexiones [...] no se debe solo al diario, es un aspecto más pero sí muy influyente (DD17/18).

Es importante incidir en el desarrollo de la sensibilidad artística por parte de los estudiantes. En este sentido, proponerme ir a Madrid al Museo Thyssen y al Prado para disfrutar de su premio, era una clara muestra de ello. De manera libre propusieron ir a dos de los grandes Museos de la capital y, además, la visita fue todo un éxito:

[...] me siento plenamente feliz y satisfecha por cómo ha ido todo: por la implicación del alumnado y las madres [...] por la comprensión que han manifestado y por el deseo que repetidamente han verbalizado de querer seguir viendo y haciendo más cosas en el Museo. Sentían que el tiempo se había pasado rápido [...] se lo habían pasado bien, habían disfrutado, experimentado, aprendido [...] creo que esta es una de las mejores conclusiones que pueden existir para mi propia investigación: la visita con mis alumnos al Museo a realizar una nueva actividad, rompedora si tenemos en cuenta que se trataba de una Performance [...] nos quedamos con ganas de más[...] (DD17/18).

Tal y como ya indicamos, la experiencia personal vivenciada por los participantes suponía igualmente un aprendizaje, tal y como veremos a continuación.

b) Experiencia placentera

Es importante incidir en la experiencia que cada una de las prácticas les suponía a los estudiantes. Se trataba del segundo año consecutivo en el que era su maestra y continuaban haciendo manifestaciones espontáneas en las que expresaban su agrado por el tipo de vivencias que tenían:

[...] siento que ellos están encantados. Son muchas las ocasiones en que [...] lo comparten conmigo e incluso con otros docentes que entran en el aula con expresiones como que les gustaría cambiar de profe “pero no en Plástica” [...] me preguntan que “cuándo damos Plástica” o ante mi pregunta de qué quieren hacer, o qué les gustaría, ellos siempre dicen que lo que yo diga les parece bien, eso es que tienen confianza en mí (DD17/18).

Cada cosa que sucedía relacionada con cada propuesta podía llegar a convertirse en una gran experiencia para ellos, tal y como sucedió cuando les informé de que nos habían seleccionado para participar en el Proyecto de “Big Valise” del Museo Thyssen:

Hoy comuniqué al alumnado de mi clase que ellos junto con la clase de 6ºA harían la caja de la maleta de Big Valise. Ha sido enorme la felicidad que me han mostrado. Ha sido tal la satisfacción que he podido sentir que ellos me transmitían, que me ha emocionado [...] el grupo me ha manifestado que esa obra también era mía, [...] porque sin mí esto no habría sido posible [...] Verdaderamente esto ha sido algo que me ha emocionado y [...] me ha hecho sentir que es otra de las conclusiones de mi estudio, el poder exponer en el Thyssen con mi aula es como el gran final de este estudio, algo jamás pensado (DD17/18).

Las narrativas visuales que aparecen en el Anexo VI-1 son una clara muestra del tipo de experiencias que les generaba su participación en este tipo de acciones. Si nos

detenemos en la “Narrativa visual “Land art””, en la tercera fila se observa como la clase vivencia una experiencia compartida en torno a la creación misma. Además, en la “Narrativa visual práctica “Sin Cauce””, las imágenes que aparecen desde la segunda fila son un claro reflejo del disfrute del alumnado y el carácter lúdico de la misma instalación, dado que los estudiantes están recreando con las botellas. Por último, en la “Narrativa visual práctica “Big Valise” en las filas sexta, séptima y octava se puede ver una muestra de cómo fue el proceso de grabación en el aula del trabajo en este proyecto. Por tanto, son el reflejo de una experiencia significativa a nivel personal y colectivo.

Era evidente la multitud de experiencias presentes en las prácticas que realizábamos: personales, estéticas, lúdicas y relacionales.

c) Identidad adolescente crítica

En el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado era fundamental que se produjeran situaciones que les hicieran pensar, tales como la toma de decisiones sobre qué realizar en las prácticas colectivas, así como en los procesos de escritura y reflexión con las herramientas de evaluación/calificación. Por tanto, generamos un cúmulo de procesos en los que estábamos contribuyendo a estimular su reflexión. Debían comprender las obras, más allá del goce estético o de la técnica empleada.

Abordar un tipo de propuestas cercanas a su realidad, de artistas en activo o de propuestas en colaboración con instituciones (como la UVa o el Thyssen) eran atractivas para ellos. Conectaban con su realidad, con su entorno y con su identidad adolescente. Relacionado con ello, seguía encontrando reflexiones en sus diarios en las que me indicaban que querían que más artistas vinieran al aula:

Me gustaría que vengan más “famosos” como Rubén (DA-AL16B17/18).

Además, lograban relacionar las prácticas con su contexto de ocio, puesto que deseaban conocer a los artistas y sus obras o asistir a las muestras:

Me ha gustado lo del Museo del Thyssen [...] yo la he dicho a mi madre que si podemos ir y me ha dicho que veremos qué día [...] (DA-AL16B17/18).

Era evidente que, el tipo de propuestas abordadas les permitía plantear y explorar un tema de actualidad o un conflicto social planteando con sensibilidad artística. Este sería el ejemplo de la propuesta “Humanae” de Angélica Dass en la que reflexionamos sobre los tonos de la piel. El trabajo a nivel de centro puede observarse en el Anexo VI-1: “Narrativa visual práctica “Humanae””. Además, en ese deseo de seguir hablando

con artistas, intentamos contactar con Angélica Dass por medio de las redes sociales en un mensaje creado entre toda la clase, tal y como puede verse en la primera foto de la séptima fila.

Las redes sociales del centro continuaban difundiendo el trabajo realizado en las numerosas propuestas colectivas, tal y como hemos podido ver en el desarrollo de este ciclo. Por tanto, empleábamos un lenguaje cercano a su realidad.

#### **4.7.1 Conclusiones Ciclo 6 de Investigación-Acción**

Las conclusiones de este ciclo suponen la culminación de un proceso de investigación de un proceso en el que se definió una propuesta metodológica personal en las clases de Plástica a lo largo de seis ciclos de I-A, tal y como puede verse en la Tabla 4.24. Tras el análisis de los datos de esta etapa, era evidente que la nueva propuesta metodológica se había logrado asentar gracias al desarrollo de este estudio. Las principales conclusiones del Ciclo 6 de I-A son las siguientes:

1. Las prácticas artísticas comunitarias a nivel de centro y de aula están plenamente definidas.

2. La propuesta metodológica diseñada bajo un enfoque contemporáneo, relacional y comunitario estaba definida. En este ciclo se implementó mediante la participación en propuestas con el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid.

3. El uso de las tecnologías había mostrado ser efectiva en los ciclos previos por los que continuamos usándolo en la metodología pedagógica.

4. Dado que el diseño de las prácticas estaba definido, se continuó introduciendo nuevos contenidos en las prácticas.

5. La EFyC quedó definida y mostró ser efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las herramientas de evaluación (Diario y Rúbricas) se integraron plenamente en estos procesos, así como la Escala Graduada para la calificación.

6. La Metodología Artística de Investigación siguió siendo uno de los rasgos esenciales en este estudio. Ya en el Ciclo 1 quedó casi definida debido al manejo de narrativas visuales. Además, fue implementándose con las capturas del alumnado en diferentes momentos de las prácticas artísticas

7. El GT continuó por segundo año, por lo que contribuyó a que se afianzara el desarrollo de propuestas comunitarias a nivel de centro.

**Tabla 4.24**

*Comparación de las conclusiones de los seis primeros ciclos de investigación*

| CONCLUSIONES CICLO 1 I-A  | CONCLUSIONES CICLO 2 I-A   | CONCLUSIONES CICLO 3 I-A   | CONCLUSIONES CICLO 4 I-A   | CONCLUSIONES CICLO 5 I-A  | CONCLUSIONES CICLO 6 I-A  |
|---|--|--|--|---|---|
| Continuar con propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo.  | Se prosiguió trabajando en esta misma línea con algunas variaciones.   | Siguen las propuestas artísticas comunitarias con un enfoque contemporáneo.<br>Se implementaron propuestas en las que participó todo el colegio.   | Las propuestas artísticas comunitarias están plenamente establecidas a nivel de aula y de centro.  | Las prácticas comunitarias y relacionales en Plástica están claramente definidas.   | Las prácticas artísticas comunitarias a nivel de centro y de aula están definidas.  |
| Trabajar solo contenidos contemporáneos: artistas en activo con los que poder contactar.  | Se abordaron exclusivamente artistas en activo con los que contactamos.  | Continúa el trabajo exclusivo con artistas en activo con los que contactamos personalmente y por la red.<br>Se implementa el trabajo con colectivos artísticos.  | Se sigue abordando el trabajo con artistas y colectivos de nuestro tiempo.   | El trabajo de contenidos contemporáneos se complementa con visitas al aula de artistas.   | Las propuestas abordan multitud de lenguajes artísticos.  |
| Valorar incluir las nuevas tecnologías con un lenguaje cercano al de los estudiantes.   | Se incluyeron vídeos de la docente, a modo "You Tuber", sobre los contenidos que se trabajarían en el aula y el uso del móvil por parte del alumnado para tomar imágenes.  | Proseguimos con vídeos a modo "You Tuber" en instalaciones más próximas a los estudiantes: Segovia, Ávila.   | El trabajo con vídeos a modo "You Tuber" está asentado en esta metodología.  | La línea metodológica está definida integrando el uso de las nuevas tecnologías.  | El manejo de las nuevas tecnologías en esta línea metodológica está implementado.   |
| Reflexionar sobre la metodología empleada en lo referido al diseño y presentación de la propuesta a la clase.                     | Hubo una evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: evolución en el uso de detonantes; inclusión de vídeos de la docente.<br>Debería organizar los tiempos: duración de la práctica.  | Se define la evolución en el modo de presentación y diseño de las prácticas: organización del tiempo de duración de las prácticas.<br>Adquiere relevancia el interés y trabajo del alumnado para determinarlo. | El diseño del trabajo de las prácticas está plenamente desarrollado e implementado.  | Se continúa aplicando el mismo diseño. Se avanza en la inclusión de nuevos contenidos bajo un mismo planteamiento de trabajo.   | El diseño de las propuestas está definido y continúa incluyendo nuevos artistas, así como diversas técnicas y lenguajes.  |
| Replantear una adecuación de la evaluación en lo referido a la práctica y a los procesos de evaluación/calificación del alumnado. | El sistema de evaluación del alumnado comenzó a trabajar con diarios, encuestas con preguntas abiertas y con diálogos. Comenzó a asentarse en el manejo de una EFyC.<br>Se determina no continuar manejando encuestas y afianzar el trabajo con los diarios. | La evaluación se focalizó en el uso de los diarios del alumnado y los debates dialógicos en el aula.   | Se implementa la evaluación con el trabajo de rúbricas de evaluación en cada práctica y con preguntas en el diario de los estudiantes.<br>Este trabajo debe ser definido para que los estudiantes lo asuman. | Continúa desarrollándose el sistema de EFyC entre el alumnado y la docente.<br>El manejo de diarios y rúbricas son esenciales en el proceso de evaluación de los estudiantes. | Se desarrolla un sistema de EFyC en los procesos de evaluación /calificación. Se asientan el tipo de herramientas empleadas para ello: Diarios, Rúbricas, Escalas Graduadas y Debates dialógicos. |



|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Seguir manejando imágenes con un enfoque de Metodología Artística de Investigación y dar la oportunidad a que el alumnado capturase imágenes durante el trabajo práctico. | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación en la que los estudiantes empezaron a tomar imágenes. | Se continuó con un enfoque de Metodología Artística de Investigación: los estudiantes continuaron haciendo capturas e incluso algún vídeo. | Se sigue con la Metodología Artística de Investigación como eje esencial del estudio. El alumnado tiene posibilidad de participar. | La Metodología Artística de Investigación continúa siendo el eje principal. Los alumnos pueden capturar imágenes si lo desean. | La Metodología Artística de Investigación fue relevante en el desarrollo de esta investigación. Si los estudiantes deseaban realizar algún tipo de captura/vídeo podían hacerlo. |
|   | Se plantea el desarrollo de un Grupo de Trabajo de Plástica en el colegio de cara al siguiente curso.                      | Comienza el GT en el centro educativo. Planteamiento de una propuesta artística comunitaria a nivel de centro.                             | El GT continúa en desarrollo y plantea una nueva propuesta comunitaria con mayor definición.                                       | Previsión de continuar al curso siguiente con el GT tras los resultados obtenidos.   | El GT continuó funcionando en el centro centrándose en las propuestas colectivas.  |



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El propósito de este estudio es evaluar las repercusiones de la metodología denominada +ACΛ, desarrollada en las clases de Plástica con varios grupos de 5º y 6º de Educación Primaria (EP). Con este fin se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo basada en la Investigación-Acción. Además, tiene rasgos de la Metodología Artística de Investigación. Para lograr este objetivo se ha llevado a cabo un estudio longitudinal que se ha desarrollado a lo largo de varios trimestres durante cuatro cursos académicos comprendidos entre los cursos 2011/12 y el 2017/18. Además de las implicaciones educativas, se pretende evaluar y valorar el proceso docente implementado con el propósito de afrontar el reto de lograr una Educación Artística más actualizada y contemporánea.

Para discutir los resultados obtenidos, se ha seguido el mismo orden de categorías y subcategorías de análisis que ya se manejó en el Capítulo de “Resultados”. Por tanto, la discusión se presenta en función de ese sistema y en relación con su evolución durante los 6 ciclos de I-A.

### **5.1 Prácticas artísticas comunitarias**

#### **5.1.1. Participación activa**

Los resultados muestran una elevada participación del alumnado en las prácticas a nivel de aula durante todo el estudio. Dado que en los dos primeros ciclos de investigación hubo una gran participación, planteamos este tipo de propuestas a nivel de centro en el Ciclo 3. Ante la implicación del alumnado se realizaron este tipo de acciones a nivel de centro hasta la conclusión de la investigación.

Los resultados de esta investigación parecen indicar que el alumnado más pequeño se adapta fácilmente al trabajo en propuestas colectivas. Por tanto, podemos afirmar que se trata de una metodología que funciona y con la que el alumnado se siente cómodo desde edades tempranas, en este caso con los últimos cursos de Educación Primaria.

A pesar del temor inicial con el que inicié este tipo de propuestas, al ser efectiva en lo que se refiere a la participación e implicación de los estudiantes en los dos primeros ciclos de la investigación, continué en la misma línea los ciclos posteriores y logré definir a nivel de aula cómo trabajar: el grupo debía decidir y consensuar qué tipo de trabajo artístico realizarían teniendo como referencia el artista o colectivo abordado previamente.

No se puede hacer un análisis longitudinal, puesto que a lo largo de todos los cursos académicos cambiamos de grupo de alumnos. Solo hubo un grupo con el que se trabajó dos cursos seguidos con la metodología +ACA; en este caso se pudo evidenciar la efectividad en relación a la participación de los estudiantes en este tipo de propuestas. En este sentido, su toma de decisiones en lo que respecta a su trabajo mostró ser más eficaz, al tener una mayor rapidez en la toma de decisiones consensuadas. Por tanto, parece conveniente trabajar con un tipo de propuestas comunitarias y relacionales, dado que la participación de los estudiantes es evidente en un tipo de trabajos de autoría colectiva.

Los resultados muestran que una metodología basada en propuestas comunitarias con proyectos de creación colectiva favorece el aprendizaje, dado que fomentan el diálogo y el consenso entre el alumnado. Por tanto, su motivación ante el compromiso con un tipo de propuestas de desarrollo horizontal favoreció el clima de trabajo y el desarrollo de su autonomía, tal y como se pudo observar en el desarrollo de los ciclos de I-A. Estos resultados coinciden con otras tesis doctorales previas que se enmarcan tanto en ámbitos de educación formal (Abad, 2009; Collados-Alcaide, 2012; González-Vida, 2007; Muñoz, 2016), como no formal (Capelo, 2017; Cebrián 2016; De Miguel, 2011; Morales-Gómez, 2016; Saldanha, 2015; Sola, 2016). Estos estudios indican la eficacia en cuanto a la participación e implicación de los estudiantes ante el manejo de este tipo de acciones comunitarias contemporáneas desde Educación Infantil hasta la Universidad, así como en el ámbito de educación no formal. Por tanto, parece existir una clara transferencia en la aplicación de prácticas comunitarias y colaborativas en todos los ámbitos educativos. Sin embargo, son escasos los estudios doctorales que se sitúan específicamente en ámbitos de Educación Primaria.

### **5.1.2 Vínculo entre los participantes**

Los resultados muestran que con esta metodología se generan lazos de conexión entre los participantes gracias al manejo de la metodología +ACA, así como el fortalecimiento de las relaciones grupales. Como consecuencia del manejo de las

acciones comunitarias se produjo el nacimiento de una identidad colectiva con la que se sentían identificados. Ocurrió en todos ciclos de I-A, con todos los grupos con los que se puso en práctica esta metodología. Además, con el grupo con el que se trabajó dos años, los resultaron mostraron una mayor identidad colectiva como grupo.

Los resultados evidencian el impacto social positivo que las acciones realizadas tienen para los estudiantes: (a) desarrollo personal, al adquirir una mayor confianza en su trabajo con el grupo; (b) fortalecimiento de las relaciones, al mejorar la relación entre los componentes del grupo; (c) inicio de una identidad colectiva como consecuencia de la realización de sus propuestas artísticas; o el (d) carácter inclusivo de las propuestas, dado que los resultados indican que es efectivo a la hora de incluir a los estudiantes que muestran algún tipo de dificultad, tanto en las relaciones sociales como en el desarrollo de actividades creativas, puesto que se trata de un tipo de trabajo de autoría compartida.

Estos resultados que acabamos de indicar coinciden con otros ya realizados en relación con el impacto positivo social de las artes, como el de Matarasso (1997), con el que este estudio coincide en el “desarrollo personal”, “la cohesión social” o el “nacimiento de una identidad” como consecuencia de este tipo de propuestas artísticas. Sin embargo, Matarasso (1997) llega a señalar cincuenta elementos indicadores sobre el impacto positivo de las propuestas comunitarias, como la mejora de la autoestima o la disminución del aislamiento, en consonancia con los resultados de esta tesis doctoral. Por otro lado, Nardone (2010) presenta más de una veintena de beneficios de la participación en propuestas artísticas, tanto a nivel individual como grupal, con el que esta investigación coincide en el impacto que ha tenido para los estudiantes en el “desarrollo personal” y de una “identidad comunitaria”, así como la “cohesión grupal”. De toda la recuperación de López Fernández-Cao (2015), sobre los indicadores de la repercusión de las acciones comunitarias realizada por diversos autores, coincide con los resultados obtenidos en este estudio en que la participación favorece el desarrollo comunitario del grupo, además de reducir el aislamiento de los participantes.

## **5.2 Docencia**

### **5.2.1 Satisfacción**

Los resultados del estudio indican un elevado grado de satisfacción docente con respecto al diseño, implementación y trabajo con la metodología +ACA durante todos

los ciclos de I-A. El análisis longitudinal a lo largo de los seis ciclos de I-A muestra que la satisfacción ante la elaboración de una nueva propuesta metodológica personal ha beneficiado tanto al desempeño de la labor docente, como al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a los buenos resultados en lo referido a la innovación metodológica que se implementó durante todos los ciclos. Por tanto, la satisfacción durante el desarrollo de toda esta tesis doctoral: (a) aumenta efectividad en la labor docente, puesto que es capaz de diseñar proyectos y de abordar más contenidos en menos tiempo; (b) aumenta la motivación en el trabajo; (c) favorece la motivación del alumnado.

Son numerosos los autores que coinciden en señalar la satisfacción como un elemento clave en el desarrollo personal y profesional docente. En este sentido, Latorre (2003) lo señala como un elemento vertebrador en el proceso de investigación en el aula, y por tanto, en la profesionalización docente. Algo en lo coincide Dewey (2008), dado que reconoce que la satisfacción crea emoción en el proceso y por tanto repercute en la mejora del proceso y de los resultados. En este sentido, la tesis doctoral de Capelo (2017) reconoce que en la elaboración de su propuesta artística influyó su satisfacción tanto personal como artística. Este planteamiento coincide con varios trabajos: Antúnez (2008), que desarrolla una nueva metodología de Educación Artística para el MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) y señala a la satisfacción en general como un factor de éxito para la propuesta. Abad (2009), en su propuesta artística en el aula de infantil destaca la importancia del concepto de “satisfacción” durante todo el proceso. Por otra parte, Mesías-Lema (2012) concluye su investigación artística señalando a la satisfacción como una de las claves en el desarrollo profesional y personal de su labor artística docente. Por su parte, Berrón (2016) presenta igualmente la satisfacción personal como un elemento clave en el desarrollo de un nuevo planteamiento metodológico en el aula de música.

Los pequeños logros conseguidos a lo largo de todos los ciclos de investigación condujeron a una satisfacción que llevaba a afianzar e ir modificando la propuesta metodológica a lo largo de todos los ciclos. Por tanto, el concepto de satisfacción estaría conectado con el de la motivación en el desarrollo del desempeño docente, algo que se hace extensible al alumnado. Tal y como muestran los resultados, la satisfacción y motivación serían dos variables ligadas al desarrollo de esta tesis doctoral. Estos resultados coinciden con trabajos como los de Boneto y Calderón (2014), que apuntan a la motivación docente como un elemento que influye en la motivación del propio alumnado, algo que indican los resultados de esta investigación

en todos los ciclos. Por tanto, habría que potenciarla con el propósito de lograr una mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje (Bono, 2010, 2012), tal y como los resultados de esta tesis parecen indicar. Mostrar entusiasmo en la tarea docente sería una consecuencia de esa satisfacción (D' Alessio, 2012), algo que parece conveniente según los resultados de este estudio, dado que beneficia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

### 5.2.2 Rol

El rol docente presenta una necesaria transformación profesional ante el nuevo perfil que desempeña. La nueva metodología desarrollada gracias a la elaboración de este estudio, apuesta por un tipo de narrativa personal basada en procesos artísticos contemporáneos. En la metodología +ACΛ el docente debe diseñar cada una de las prácticas con la intención de detonar el aprendizaje. A lo largo de todos los ciclos de I-A la función docente era servir de guía en el proceso de aprendizaje del alumnado, así como en el desarrollo de las propuestas artísticas. Los resultados muestran un doble rol docente: (a) estimular el desarrollo del trabajo del alumnado; y, (b) detonar el proceso y la práctica. Esto genera una mayor presencia y protagonismo creativo de los estudiantes, puesto que el docente es una guía en su trabajo y les estimula en el proceso, contribuyendo al desarrollo de su creatividad artística.

Teniendo presentes los resultados a lo largo de todos los ciclos de I-A, hemos constatado que en la implementación de una metodología personal como es +ACΛ ha influido en la motivación docente para la elaboración del trabajo, puesto que desarrolla un enfoque personal para dar una respuesta educativa efectiva en el desarrollo de los procesos educativos, algo que puede observarse igualmente en los estudios doctorales de García-Herranz (2018) o Berrón (2016).

El desarrollo de la metodología +ACΛ ha sido una propuesta personal ligada a propuestas contemporáneas, en la línea de lo que Aguirre (2012) denomina una narrativa personal. Son varios los autores que defienden la necesidad de desarrollar narrativas personales en la práctica educativa (Aguirre, 2012, 2015; Efland, 2004; Hargreaves 2003; Hernández-Hernández, 2007). Además, son numerosas las propuestas presentadas en la misma línea que este estudio con prácticas artísticas contemporáneas como metodología y como contenido (Capelo, 2017; Oliveira, 2015, 2017a).

Los resultados parecen indicar la necesidad de un nuevo perfil docente, asunto que ya ha sido tratado por diversos autores en torno al debate del perfil y las competencias que debería tener en contextos escolares (Hernández-Hernández, 2002a; Santervas, 2007; Giráldez y Malbrán, 2011; Aguire, 2015; Fontal *et al.*, 2015a; Andueza, *et al.*, 2016). En este sentido, coincide con trabajos que señalan la necesidad de que la formación de los docentes encargados del área tengan una competencia profesional adecuada que les capacite para desarrollar una Educación Artística de calidad, (Bamford, 2009; Carabias, 2016; Giráldez y Malbrán, 2011; Mesías-Lema, 2019b; Robinson, 1999), tal y como los resultados de este estudio han mostrado. En este sentido, desde la perspectiva que me otorga tener una formación relacionada con Historia del Arte y el aval que han ofrecido los datos obtenidos, podemos afirmar la necesidad de que exista una figura especialista que se encargue de la asignatura y poder tener una enseñanza de calidad, tal y como han confirmado los trabajos citados con anterioridad.

Los resultados muestran que la presencia de artistas en el aula es efectiva, dado que el alumnado aprende más y desvincula la idea de artista con la de genio-creador lejano al gran público, por lo que sería conveniente que realizaran visitas al aula una vez que el alumnado ha conocido su trabajo. El rol docente sería trabajar y colaborar de manera conjunta con los artistas. Este planteamiento coincide con autores que hablan de la colaboración de artistas en las aulas. Sin embargo, no hay que confundirlo con formación de docentes específica en Bellas Artes (Acaso, 2011a). Además, hay que diferenciar entre artistas residentes o habitantes (Abad, 2008; Mesías-Lema, 2019a; París-Romia, 2019; París-Romia y Morón, 2019) en el que el tiempo que colaboran en el espacio educativo es lo que les diferencia, siendo menor en el de artistas habitantes. Todos ellos reconocen los efectos beneficiosos en el proceso de aprendizaje del alumnado, tal y como los resultados de esta tesis doctoral indican. Sin embargo, debido al tipo de contacto establecido con los artistas fruto de las prácticas realizadas, no hablaríamos de artistas residentes o habitantes sino de contactos o colaboraciones con ellos, observando igualmente el impacto en el alumnado a pesar de la corta duración. Además, y en función de la duración de las prácticas que se han realizado en esta tesis doctoral, se podría hablar de artistas habitantes de manera no presencial. Por otra parte, este estudio coincide con autores que reconocen los valores que este tipo de colaboraciones puede tener para el alumnado (Abad, 2008; Abad y Ruiz, 2008; Huerta, 2020; Macaya y Valero, 2019; París-Romia, 2019) como puede ser el aprendizaje significativo y más creativo de los



estudiantes, tal y como se ha observado en relación a los contactos que se han tenido con los artistas en el aula de Plástica en el desarrollo de esta investigación.

Por último, cada vez son más habituales los programas que trabajan coordinadamente entre artistas y centros educativos, aumentando en las últimas décadas tanto en el ámbito internacional como en nuestro país, tal y como Morales-Gómez (2020) presenta: la pluralidad y diversidad de programas sobre la residencia de artistas en centros educativos en nuestro país. En este sentido, los resultados han mostrado que es fundamental contacto con los artistas trabajados, puesto que el alumnado deseaba contactar con ellos y compartir el trabajo realizado, por tanto en la misma línea que Abara (2017), que indica la necesidad de presentar, exponer y dar a conocer los trabajos del alumnado, tal y como este estudio ha realizado, siendo el principal promotor para ello el docente.

### 5.2.3 Innovación

Los resultados muestran que el enfoque +ACA tiene calidad suficiente para ser utilizado en el aula de Educación Primaria. Se trata de un modelo que se basa en el deseo de evolución docente y que ha de situarse en los intersticios metodológicos que pueden existir en la actualidad, en clara relación con un currículo Posmoderno, así como con la Pedagogía de Arte Crítica y con una educación Artística basada en la Cultura Visual. Este planteamiento personal ha ido desarrollándose a lo largo de todos los ciclos de I-A y reconoce la innovación docente como: (a) una transformación significativa para mejorar la calidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje; (b) implica una revisión de planteamientos pedagógicos, por lo que no supone necesariamente una invención. Este planteamiento coincide con autores que señalan la innovación como uno de los ejes de la mejora educativa (Carbonell, 2001; Miralles *et al.*, 2012). Además, los resultados de esta tesis coinciden con Imberón (2007) al señalar la investigación-acción y la autonomía docente reflexiva como elementos esenciales para alcanzar la innovación y el cambio educativo en las aulas.

Son numerosos los autores que defienden la necesidad de innovar en la práctica educativa en el sentido de avanzar y renovar en relación con la realidad educativa del alumnado. Por tanto, nuestros resultados coinciden con los de Crosscombe (2018), Berrón (2018), D' Alessio (2012), García-Retamero (2010), Vrba y Mitchell (2019), cuando afirman que es preciso innovar en función de su contemporaneidad. Además, todos ellos coinciden que el carácter innovador del docente influye en la motivación del alumnado, al igual que los resultados de este estudio parecen indicar.-

Dada la variedad y diversidad de datos que pueden ser englobados en esta categoría, nos focalizaremos en aquellos que han supuesto una mayor innovación en el planteamiento metodológico +ACA, gracias al aprendizaje del alumnado, que ha podido observarse en los resultados. Me refiero tanto a los aspectos de evaluación y calificación en el área, así como en el trabajo con los contenidos.

Los resultados del estudio han mostrado que es fundamental considerar los procesos de evaluación y calificación en el desarrollo de un nuevo planteamiento metodológico; de no ser así, el nuevo enfoque quedaría inconcluso. La necesaria coherencia entre innovación metodológica y evaluación, algo que en ocasiones no ocurre, ha sido expuesta por diversos autores previamente (López-Pastor *et al.*, 2008). El planteamiento +ACA defiende la necesaria coherencia entre el tipo de metodología desarrollada y el sistema de evaluación empleada, aspecto que coincide con numerosos trabajos como los expuestos en el libro de López-Pastor y Pérez-Pueyo, (2017).

Los resultados evidencian que el desarrollo de un sistema de evaluación y calificación coherente ha sido efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Benito y Cruz, 2005; Dochy *et al.*, 2002; Hamodi, 2016; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). En este sentido, centrándonos en ámbitos de Educación Artística coincide con consideraciones de organismos internacionales como la UNESCO (2010), que ya planteó la necesidad de evaluar el aprendizaje en Educación Artística, así como con Marín-Viadel (2011a), que expuso la necesidad de realizar trabajos en este terreno. No obstante, lo más alarmante es que no son numerosas las propuestas innovadoras en Plástica en la escuela que traten con rigor y coherencia los aspectos de evaluación/calificación en la asignatura. Sin embargo, sí que hay investigaciones que abordan esos aspectos en contextos educativos, pero focalizándose de un modo exclusivo en la evaluación. Como Sánchez (2014), que se centra en la evaluación creativa con alumnado de Educación Secundaria, pero sin una visión holística como la de este estudio.

Era esencial desarrollar un sistema de evaluación y calificación acorde a los procesos implementados, tal y como hemos logrado en esta tesis doctoral, gracias a las herramientas diseñadas: (a) trabajo con el diario, (b) rúbricas y (c) escalas graduadas. Los resultados del estudio han mostrado que las herramientas empleadas para abordar estos procesos, contribuyeron a una mejora en los procesos de aprendizaje del alumnado, así como una mejora en su rendimiento académico. Es significativa la efectividad del sistema de evaluación desarrollado en esta propuesta, dado que las

herramientas desarrolladas han contribuido a mejorar los procesos de evaluación y calificación. En el desarrollo de este sistema ha sido efectiva la participación en el Seminario de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) de la UVa, así como en el Grupo de Trabajo puesto en marcha en el colegio junto con otros compañeros. Esa participación contribuyó al desarrollo de un nuevo modelo en el que se emplean varias herramientas como fundamento de la actuación, aspecto que ya había planteado Uria (1993), al reivindicar una reorientación de la evaluación en Educación Artística que beneficie tanto al alumnado como al docente, y que no se focalice exclusivamente en los resultados. Por otra parte, Maeso-Rubio (2005) señaló la necesidad de desarrollar herramientas adecuadas, sin llegar a definir o diseñar él claramente.

Es numerosa la literatura que se puede encontrar referida a los procesos de EFyC en ámbitos educativos (Cañadas *et al.*, 2018; Carter-Thuillier, 2015; Castejón *et al.*, 2011; López-Pastor, 2005, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Molina-Soria *et al.*, 2020). Pero son escasos en lo referido a los procesos de EFyC en Educación Artística, aspecto que ha sido abordado por diversos autores: Alsina (2009), expone pautas genéricas para elaborar herramientas de evaluación de la competencia artística y cultural pero no llega a definir los instrumentos; Mula y Llorens (2010) reconocen la necesidad de desarrollar una EFyC en Educación Artística pero no diseñan unas herramientas útiles para el alumnado. Por otra parte, Ortega-Rodas (2003) presenta la utilización del diario estructurado como instrumento útil de evaluación para la reflexión en Educación Artística. Esa estructura y contenido de Ortega-Rodas (2003) ha servido de fuente de inspiración para la elaboración de las preguntas a las que tenían que dar respuesta el alumnado en los procesos de evaluación de este estudio. Además, fruto de la elaboración de esta tesis doctoral se pueden consultar las publicaciones de Mediero (2018c, 2019). Asimismo, se pueden encontrar estudios que ponen el foco en los procesos de *feedback*, tanto oral como escrito, en los procesos de evaluación en contextos educativos contemporáneos. En este sentido, Sánchez (2014) pone el foco en estos procesos de evaluación en ámbitos artísticos de Educación Secundaria, situando el *feedback* tanto oral como escrito como una parte esencial en los procesos de evaluación, por tanto, coincidiendo con los resultados de este estudio al mostrar la efectividad de ese *feedback* que se proporciona al alumnado.

Por otra parte, este trabajo coincide con estudios previos que destacan la necesidad de realizar investigaciones que desarrollen nuevas pedagogías (Andueza *et al.*, 2016; Imbernón, 2002). Además, instituciones como la UNESCO (2010) impulsaron el

desarrollo de investigaciones en ámbitos artísticos, habiendo dejado definido ya en 2006 la necesidad de abordar nuevas prácticas docentes en Educación Artística.

#### **5.2.4 Arte contemporáneo como contenido y como estrategia educativa**

Los resultados indican que este tipo de propuestas comunitarias y relacionales, basadas en presupuestos artísticos contemporáneos, son adecuadas en entornos de Educación Primaria

Esta investigación partía del supuesto de que los niños en edad escolar necesitan una Educación Artística contemporánea. En función de los resultados, el enfoque +ACΛ, basado en procesos artísticos de la contemporaneidad, ha mostrado ser efectivo, ya que los resultados evidencian que el aprendizaje se da de forma más efectiva que con métodos tradicionales. Por otra parte, la motivación en el trabajo con esta metodología es elevada, tanto para la maestra como como para el alumnado, por lo que ha favorecido el clima de trabajo, así como el aprendizaje.

En relación con los contenidos contemporáneos, el alumnado no mostró rechazo en ningún momento a lo largo de todos los ciclos de investigación. Por el contrario, reconocían los conceptos, las manifestaciones artísticas y se sentían cercanos a ellas. Por tanto, los resultados muestran que el alumnado se siente a gusto y se identifica con ellos, dado que los siente próximos a su cotidianidad. Los resultados han mostrado la utilidad y calidad de manejar el arte contemporáneo como contenido y como estrategia metodológica, algo que reclaman numerosos autores (Acaso y Megías, 2017; Mesías-Lema 2019b). En este sentido, son numerosos los autores que defienden este tipo de metodologías mostrando su efectividad en todas las etapas educativas: (a) en infantil: Abad (2009) o González-Vida (2007); (b) en contextos educativos de Educación Secundaria, Manso (2013) que trabaja la cultura visual como contenido, al igual que ha abordado esta investigación; o Muñoz (2016), cuyo objetivo es la comprensión crítica del centro comercial, aspecto en el que ha incidido mucho este estudio: la comprensión crítica por parte del alumnado y que ha mostrado ser efectivo, al igual que en el trabajo de Muñoz (2016); (c) en ámbitos universitarios, tanto Mesías-Lema (2012) como Monje (2016) realizan sus investigaciones doctorales sobre un tipo de práctica profesional contemporánea; o Flores (2012), que presenta una propuesta de trabajo contemporáneo para ser manejada por los futuros docentes de Plásticas, por tanto, coincidiendo con esta investigación en presentar alternativas válidas para mejorar la enseñanza en la Educación Artística del siglo XXI; (d) en ámbitos de Educación no formal, los estudios de Morales-Gómez, (2016) y Cebrián,

(2016) mostraron la necesidad de abordar un tipo de propuestas contemporáneas, así como su efectividad, con una revisión de los planteamiento pedagógicos bajo un enfoque contemporáneo. Además, cada vez son más los trabajos que muestran que las propuestas con el arte contemporáneo como contenido y como estrategia son efectivos, como los realizados por Oliveira (2015, 2017 a y b) o Mesías-Lema (2019b).

Los resultados del estudio han mostrado que el trabajo con contenidos exclusivamente contemporáneos es viable en la formación de los estudiantes, dado que los comprenden, los sienten cercanos a su realidad inmediata y se sienten cómodos trabajando con ellos. Unos contenidos en los que el trabajo con mujeres artistas, habitualmente ausentes, estuvo presente desde el primer momento. La necesaria inclusión de figuras artistas femeninas había sido planteado en la literatura previamente: (Efland *et al.*, 2003; López Fernández-Cao, 2015). Al respecto, el trabajo de García-Huidobro y Montenegro-González (2021) reivindica el rol de la mujer en los procesos de aprendizaje artísticos. Los resultados de esta investigación han mostrado que la revisión del planteamiento pedagógico realizado es asimilable fácilmente por docente y alumnado.

En relación también con los contenidos, los resultados parecen indicar la necesaria inclusión de abordar la cultura visual en las aulas, planteamiento que coincide con trabajos como lo de Freedman (2006), puesto que los resultados han mostrado que es esencial trabajar y explorar el arte contemporáneo en las aulas presentando nuevos planteamientos de acción pedagógica en consonancia a la contemporaneidad, planteamiento que coincide con numerosos autores (Acaso y Megías, 2017; Mesías-Lema, 2019b; Morales-Gómez, 2020).

Esta experiencia de innovación educativa desde una perspectiva artística y pedagógica (+ACΛ) sirve para regenerar la práctica en las aulas de Plástica. Este planteamiento coincide con trabajos como el de Mesías-Lema (2021) y el de Acaso y Megías (2017). Por otro lado, este trabajo defiende la multiplicidad de respuestas en las posibles propuestas de trabajo (una podría ser la metodología +ACΛ), que coincide con autores que defienden la inexistencia de fórmulas magistrales (Garcés, 2020). Los resultados de este estudio evidencian las potencialidades educativas del trabajo con el arte contemporáneo en ámbitos educativos, coincidiendo con trabajos previos como los de Giráldez (2007, 2019). Sin embargo, no encontramos ningún estudio que tuviera un carácter holístico en su propuesta, tal y como el que esta investigación pretendía

poner en práctica en el aula. En relación con ello, el desarrollo de nuevas metodologías no suele estar ligado a los procesos evaluación y calificación.

### **5.2.5 Comunidad educativa**

Los resultados muestran que la participación de la comunidad educativa en el desarrollo de las prácticas tuvo un impacto: (a) favoreció el afianzamiento de la metodología +ACΛ; (b) promovió el desarrollo de propuestas artísticas comunitarias; (c) contribuyó a una mejora en la consideración de la asignatura por parte de los compañeros.

La valoración global de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, parecen indicar que el desarrollo de un Grupo de Trabajo de Plástica durante dos cursos académicos (2016/17 y 2017/18), fomentó la realización de numerosas prácticas colectivas a nivel de centro, así como una evolución en la reconsideración y valoración de la Plástica por parte de los compañeros. En este sentido, las novedades metodológicas afectaron tanto a alumnado como a profesorado del centro ante la participación en propuestas colectivas. Por tanto, el planteamiento de esta investigación coincide con trabajos como los de Hannan y Silver (2006) al reconocer numerosos actores en el cambio educativo, puesto que engloba la participación de docentes y alumnado, o el trabajo en equipo ante la búsqueda de una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como afirma igualmente Domingo (2013).

Este trabajo defiende la necesaria participación del equipo docente y de la comunidad ante la búsqueda colectiva de la mejora en la realidad de la Plástica. Este planteamiento coincide con numerosos trabajos que defienden la necesaria implicación de la comunidad en un proceso de cambio, sistematización y reflexión en las experiencias innovadoras (Altopiedi y Murillo, 2010; Domingo, 2013; Elmore, 2010, Pérez-Ferra, 2012).

Los resultados parecen indicar una transformación educativa en lo que respecta a la valoración de la Plástica en el centro. Se observó una evolución en la valoración del área fruto del desarrollo del Grupo de Trabajo y de las prácticas comunitarias desarrolladas a nivel de centro desde el momento en el que se iniciaron, esto es, desde el Ciclo-3 al Ciclo-6 de Investigación-Acción. Este planteamiento coincide con trabajos como los de Álvarez-Álvarez (2015), al reconocer el alcance de plantear retos comunes a nivel de centro como un elemento necesario en la transformación educativa.

La confianza mostrada por las familias ante el tipo de trabajo que se desarrollaba, así como su compromiso involucrándose en las prácticas cuando éstas lo requerían, fue otro aspecto importante en el desarrollo de la nueva metodología. La confianza mostrada por la comunidad educativa (docentes, familiares y alumnado) fue un rasgo fundamental en el desarrollo de la nueva propuesta metodológica +ACΛ. En este sentido, al igual que reconoce Imbernón (2007), involucrar a la comunidad educativa es esencial en un proceso de cambio, tal y como este estudio ha demostrado.

## **5.3 Alumnado**

### **5.3.1 Aprendizaje**

En los resultados del estudio se observa el beneficio a nivel académico de los estudiantes. Es significativa la efectividad de la metodología +ACΛ en relación al aprendizaje del alumnado en el contexto académico, puesto que trabaja el arte contemporáneo en un sentido amplio: explorando materiales y técnicas, así como multiplicidad de contenidos. Además, maneja un lenguaje propio en cada una de las propuestas artísticas.

Tras el análisis longitudinal, los resultados muestran que los estudiantes aprenden las técnicas abordadas a la vez que adquieren el lenguaje propio del ámbito artístico, puesto que manejan los conceptos con confianza y claridad. En este sentido, los resultados coinciden con trabajos como los de Giráldez (2007, 2011, 2019) al hablar de beneficios a nivel (a) académico, al descubrir técnicas, manifestaciones y conceptos artísticos; (b) personal, al mejorar los niveles de confianza en el trabajo personal y desarrollar la creatividad; o (c) social, al valorar la diversidad cultural o la libertad de expresión. Además de los aspectos que acabamos de mencionar, habría que tener presentes los ya indicados en el apartado de “Vínculo entre los participantes”.

Por tanto, tal y como muestran los resultados de esta investigación, se reconocen las competencias cognitivas, sociales y en valores gracias al desarrollo de la metodología +ACΛ, al igual que en los trabajos de Oliveira (2015, 2017a, 2020) ante el desarrollo de propuestas artísticas contemporáneas, tal y como los resultados de este estudio han mostrado.

Los resultados de este estudio muestran que es significativa la efectividad de la metodología +ACΛ en relación al desarrollo reflexivo y crítico del alumnado,

ayudándole a construir su propia identidad cultural. Los resultados de la investigación parecen indicar que, por medio del trabajo con el arte contemporáneo como contenido en Plástica en ámbitos de Educación Primaria, se fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes, dado que promueve el aprendizaje autónomo al tener que reflexionar y adoptar una postura para realizar el trabajo artístico. Por tanto, hemos puesto en práctica una Educación Artística crítica que desarrolla la comprensión de la realidad artística contemporánea.

Con el deseo de promover el aprendizaje reflexivo y crítico, a lo largo de la tesis nos basamos en la investigación doctoral de Muñoz (2016): *“El arte contemporáneo para la comprensión crítica del Centro Comercial: dispositivos educativos para la ESO”*, en la que se posiciona en el desarrollo de la comprensión crítica del centro comercial con alumnado de la ESO. Este mismo planteamiento coincide con los trabajos de: Morales-Gómez (2020) al reconocer el desarrollo del pensamiento crítico en un tipo de propuestas colectivas de desarrollo horizontal; Oliveira (2020) al hablar del posicionamiento crítico del alumnado en las manifestaciones artísticas relacionadas con la COVID-19; o Sánchez de Serdio (2011) al reconocer la capacidad en el alumnado de cuestionar la realidad observada. Además, esta investigación coincide con Hernández-Hernández (2007) al intentar promover una alfabetización visual crítica en el alumnado, o Acaso y Megías (2017), al reconocer la necesidad de los estudiantes de adoptar un posicionamiento ante obras contemporáneas por el mensaje que transmiten.

El trabajo con la metodología +ACA ha contribuido al desarrollo de la creatividad del alumnado, además del pensamiento creativo, tal y como los resultados parecen indicar. Al respecto, son numerosos los autores que coinciden en señalar a la creatividad y el pensamiento creativo como un rasgo que se desarrolla y puede ser trabajado con el alumnado (Giráldez, 2007). Numerosos estudios coinciden en señalarlo como rasgos que puede ser trabajado en el aula y, por tanto, que se aleja de la creencia de considerar la creatividad como un talento innato, tal y como los resultados de este estudio han mostrado y que coincide con varios autores (Benito y Palacios, 2018; Oliveira 2020). Además, al igual que señala Bamford (2009), esta investigación defiende los beneficios positivos que tiene para el aprendizaje del alumnado el desarrollo del pensamiento creativo, como sería el bienestar del alumnado ante un tipo de trabajo de creación colectiva y autoría comunitaria.



Este estudio demuestra que las propuestas de arte comunitario contribuyen al desarrollo de la creatividad del alumnado; por tanto, se contradice con Nardone (2010), al señalar un posible efecto negativo pues considera que las propuestas colectivas pueden restringir la creatividad individual. Al respecto, los resultados de esta tesis doctoral parecen indicar el desarrollo de esta cualidad por medio de propuestas de creación colectiva.

Por último, los resultados de este estudio señalan que, en ocasiones, lo que los alumnos aprenden no es lo que se les enseña en el aula. En este sentido, son los estudiantes los que tendrían un posicionamiento activo en su propio aprendizaje, puesto que ellos mismos son los que completan este proceso en función de su contexto y sus conocimientos, tal y como apuntan los trabajos de Acaso (2009, 2012) y de Ellsworth, (2005) con los que coincide nuestra investigación. En esta misma línea, Merlí (2002) apunta que la repercusión de las prácticas comunitarias no sería la misma en todos los participantes, puesto que dependería de cada persona y le lleva a señalar como una consecuencia negativa, algo con lo que no coincidimos, puesto que puede ser considerado como una característica propia de los procesos educativos, el hecho de que los estudiantes concluyan su proceso de aprendizaje.

En definitiva, los resultados de este estudio parecen indicar la clara contribución en el desarrollo integral del alumnado, tal y como varios autores han coincidido en señalar (Bursset, 2017; Giráldez, 2007). Por tanto, una formación intelectual, tal y como apuntaron numerosos autores (Acaso y Megías 2017; Morales-Gómez, 2020).

### **5.3.2 Experiencia placentera**

Los resultados indican que el alumnado tuvo auténticas experiencias en las prácticas realizadas. A lo largo de todos los ciclos de I-A este estudio valora que la dimensión cognitiva no ha de prescindir de la experiencia placentera durante el proceso artístico y experimental. En función de los datos recogidos, se observa que la experiencia satisfactoria de los estudiantes siempre estuvo ligada a su proceso de aprendizaje durante todo los ciclos de I-A. Para lograr el aprendizaje es esencial que el alumnado disfrute durante las acciones realizadas en el aula de Plástica, por tanto, coincidiendo con trabajos como los de Abad (2007, 2009), Aguirre, (2012, 2015), De Pascual y Lanau (2018), Mesías-Lema (2019b) o Mesías-Lema y Sánchez-Paz (2018), en los que señalan la experiencia como un aspecto fundamental en las prácticas artísticas. En este sentido, Dewey (2008) y Shusterman (2002), refiriéndose a los actos de producción, focalizan su atención en la importancia de entender el arte como experiencia en la que el desarrollo de todo el proceso es esencial, así como la

percepción goce del proceso hasta su culminación. Morales-Gómez (2020), igualmente afirma que el proceso de creación y el acto colectivo, destaca por encima del resultado, al igual que lo plantea este estudio.

Los resultados muestran que con el tipo de prácticas incluidas en la metodología +ACA tienen lugar infinidad de experiencias individuales en el alumnado, promoviendo su interés por este tipo de trabajos, así como la motivación en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **5.3.3 Identidad adolescente crítica**

Los resultados muestran que el trabajo exclusivo con un tipo de contenidos contemporáneos y cercanos a su realidad aumentaba la motivación hacia la asignatura, permitiéndoles explorar cuestiones de actualidad desde planteamientos artísticos. Por tanto, es significativo abordar un tipo de propuestas cercanas a su realidad, a su entorno, a su identidad adolescente, aspecto que conecta con las conclusiones de otros estudios ya realizados previamente, como la investigación doctoral de Muñoz (2016), en la que plantea un estudio crítico del Centro Comercial; o el trabajo de Mesías-Lema, (2019b), en el que destaca la necesidad de abordar una Educación Artística contemporánea que sea cercana a la realidad educativa, un tipo de práctica que reflexione sobre lo cotidiano.

Los resultados parecen indicar que se logra desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico, dado que las propuestas plantean situaciones que les hacen tomar decisiones en lo que respecta su trabajo práctico. Este resultado se encuentra en la línea de estudios previos, en los que se puso de manifiesto la importancia de generar la función reflexiva y el sentido crítico de los estudiantes de Educación Artística (García-Huidobro y Montenegro-González, 2021; González-Vida, 2007; Muñoz, 2016; Rodríguez, 2015) Además, los procesos de escritura y los procesos de evaluación y calificación, contribuyeron a estimular significativamente sus procesos de reflexión, así como un sentido crítico, algo ya explorado previamente en numerosas experiencias en las aulas tal y como aparece en el trabajo de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), puesto que involucrar al alumnado en un proceso de EFyC conlleva que ellos tomen conciencia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje y se impliquen en ellos.

Por otra parte, en los resultados del estudio se aprecia que el uso de las nuevas tecnologías en el aula de artística se supeditó en el plano pedagógico en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la motivación de los estudiantes, ante

la inclusión de este tipo de herramientas y dispositivos, era evidente. Se trata de algo cercano a su identidad adolescente y están acostumbrados a estas nuevas tecnologías en su cotidianidad, por lo que con ellos se modificó el lenguaje en el aula. Por tanto, el trabajo con nuevas tecnologías: (a) vídeos grabados desde la instalación artística, (b) permitirles capturar imágenes, o (c) tener contacto por redes sociales con artistas, es una alternativa pedagógica que mostró ser efectiva en su proceso de aprendizaje, dado que contribuía a acrecentar su motivación. . En este sentido, en el Ciclo 1 comenzamos con el uso de cámara y móvil para la toma y registro de fotos por parte de la docente. Ya en el Ciclo 2 había una mayor presencia de este tipo de dispositivos, por medio de la inserción de vídeos a modo “YouTuber” de la maestra desde la propia instalación artística. Además, desde el Ciclo 2 el alumnado tenía la posibilidad de manejar el móvil de la docente para capturar imágenes durante los procesos de las prácticas. La inclusión de este tipo de herramientas se fue implementando de modo progresivo. Además, en el caso de los teléfonos móviles, se trata de una herramienta de toma de datos útil en las prácticas, algo que incrementaba sus potencialidades de uso. Por tanto, en este trabajo se incluyeron nuevas tecnologías en espacios artísticos contemporáneos con una intención educativa, además de conocer la reflexión artística del alumnado al capturar imágenes. Apostar por una alternativa pedagógica cercana a la realidad de los jóvenes por medio de la inclusión de nuevas tecnologías (manejo de móvil, vídeos modo *you tuber*, manejo de redes sociales para contactar con artistas), actuó en beneficio de sus procesos de aprendizaje, dado que aumenta su motivación. Este planteamiento coincide con trabajos en los que se ha puesto de manifiesto la necesidad de conocer con mayor detalle su aplicabilidad en ámbitos educativos (Mascarell-Palau, 2020; Mesías-Lema y Ramón, 2021).

Cada vez hay una mayor presencia de estudios artísticos en los que el manejo de la fotografía tiene una mayor protagonismo y que estarían en consonancia con el trabajo que presentamos (Abad, 2009; Mesías-Lema, 2012). Por tanto, se trata de un aspecto cada vez más explorado en la literatura, el del lenguaje de las artes en la investigación (Marín-Viadel, 2005; Marín-Viadel y Roldán, 2019; Mesías-Lema y Ramón, 2021; Roldán y Marín-Viadel, 2012). Un estudio destacado en nuestro país es el realizado por Agra-Pardiñas (2005), trabajo que siempre ha supuesto una guía y un referente en la elaboración de nuestra investigación, no solo por reconocer los procesos artísticos en la investigación, sino también por reconocer los métodos autobiográficos y las narrativas personales en el trabajo. Además, el trabajo de Mesías-Lema y Ramón (2021) resume fielmente lo que entendemos como investigar con una metodología

artística de investigación: por un lado emplear elementos artísticos en las investigaciones, así como la influencia del giro narrativo y autobiográfico en los trabajos.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

El último capítulo de esta tesis doctoral presenta las conclusiones obtenidas tras la realización del estudio. Con ellas daremos respuesta a las preguntas de investigación que planteamos en un primer momento. Posteriormente, expondremos las limitaciones encontradas y presentaremos una prospectiva que surge de la realización de esta investigación.

### 6.1 Conclusiones

Para extraer las conclusiones de esta investigación partiremos de la pregunta que articula este estudio, tal y como ya se señaló en el segundo apartado del capítulo de Metodología:

¿Es posible mejorar nuestra metodología de trabajo, así como el aprendizaje en Educación Artística, a través un nuevo enfoque metodológico en el aula de EP, basado en el desarrollo de prácticas colaborativas centradas en el trabajo con el arte contemporáneo?

Para delimitar las conclusiones de esta tesis doctoral iremos dando respuesta a los cuatro objetivos específicos que articulan este estudio:

- **1 Determinar la utilidad y eficacia de una nueva estrategia metodológica a la que hemos denominado +ACA (Más Arte Contemporáneo en el Aula).**

Esta tesis ha demostrado que el nuevo modelo educativo +ACA en el aula de Educación Primaria es efectivo, dado que el alumnado aprende más y mejor, además de que el docente mejora la calidad de la enseñanza.

Durante el desarrollo del estudio se ha demostrado las repercusiones que este tipo de enseñanza tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas consecuencias hacen patente la necesidad de realizar nuevas propuestas educativas más actuales en Plástica en ámbitos de Educación Primaria.

Esta investigación ha mostrado que la intervención en el aula a través de la metodología +ACA, ha contribuido de forma decisiva en la formación integral del alumnado, así como en el desarrollo de una educación artística contemporánea, alejada de un sistema tradicional en las aulas centrado en el desarrollo de destrezas manuales. En este sentido, es útil implementar en el aula la metodología +ACA, puesto que tiene las manifestaciones artísticas más actuales como eje fundamental de su propuesta. Asimismo, introducir el arte más actual en el aula con artistas vivos y en activo contribuye a acercar la asignatura al alumnado, dado que la sintieron cercana a su realidad. Además, potencia su motivación hacia la Plástica y hacia el arte contemporáneo. La propuesta se basa en propiciar y generar experiencias. Por tanto, no se focaliza en la producción de un objeto artístico, sino que es un elemento más del acto creativo, pero no el fundamental, tal y como viene siendo habitual en las clases de Plástica. Por tanto, el desarrollo del proceso constituye la parte esencial del acto creativo en esta metodología. Es decir, se hace necesario dotar de la importancia que merece al acto creativo y que éste conforme la parte esencial de esta metodología.

Este estudio ha demostrado la importancia de trabajar prácticas basadas en propuestas artísticas actuales con un material, unos recursos y un diseño bien estructurados, tal y como como podrían ser los vídeos producidos por los docentes. Por tanto, es clave la implicación docente en todo el desarrollo metodológico y en cada una de las prácticas. Todo ello forma parte de un proceso emergente y divergente que dependerá de las manifestaciones artísticas que se estén desarrollando en el momento de realizar las propuestas prácticas.

Los resultados parecen mostrar que es fundamental introducir un lenguaje acorde y propio de las propuestas artísticas. Por ello, es necesario llevar a cabo un proceso de elaboración y de selección de artistas, en el que la originalidad y la implicación docente tienen una gran trascendencia para poder determinar la eficacia de la propuesta. En este sentido, este estudio muestra que el proceso de aprendizaje del alumnado es acorde al tipo de contenidos abordados, permitiendo expresarse de manera autónoma y coherente e ir construyendo un vocabulario propio.

Por último, hay que destacar la potencialidad del trabajo con el arte contemporáneo con alumnos de Educación Primaria. En este sentido, esta investigación ha demostrado que las creaciones artísticas tienen sentido en el mismo momento en el que fueron creadas puesto que, de no ser así, se pondría énfasis solo en el carácter

contemplativo de la obra. Este estudio ha mostrado que el alumnado comprende las obras en el contexto en el que fueron creadas y logran otorgarle sentido.

▪ **2 Evaluar las estrategias educativas de +ACΛ para la mejora del aprendizaje en EA con alumnos de EP.**

Los datos muestran que la nueva metodología implementada tiene cuatro aspectos o estrategias claves que contribuyen en la mejora del aprendizaje del alumnado: (a) propuestas comunitarias; (b) trabajo con prácticas artísticas a nivel de centro; (c) contacto con artistas vivos que han sido trabajados previamente en el aula; (d) uso de las nuevas tecnologías del mismo modo que es empleado por los estudiantes.

El primer aspecto es el referido al impulso de propuestas comunitarias y relacionales. Este tipo de prácticas de creación colectiva contribuyen al desarrollo de la motivación e implicación de los estudiantes, dado que se sienten parte un proyecto en el que todos son fundamentales. El trabajo en las prácticas ha demostrado que favorecen el diálogo y el consenso entre los estudiantes. Por tanto, generan un compromiso ante el trabajo, así como el desarrollo de su autonomía para poder lograr el objetivo, que sería la conclusión de su propuesta.

El segundo aspecto, referido a las experiencias planteadas a nivel de centro, implica la participación tanto de docentes como de alumnado. Esta investigación ha demostrado que este tipo de propuestas contribuyen a producir una evolución que aleja el tradicional binomio entre Plástica-manualidades, por tanto, de un método tradicional en las clases de Plástica. De modo que, por medio de este tipo de prácticas se produce una evolución en la valoración del área por parte de los docentes y del alumnado del centro, por lo que se hace necesario continuar realizándolas.

El tercer aspecto en el desarrollo de la metodología +ACΛ es el contacto con artistas con los que se ha trabajado en el aula, ya sea de manera presencial o por medio de las redes sociales. Esta característica de las propuestas contribuye de manera positiva en la formación de los estudiantes, así como a su vínculo y conexión con el proyecto desarrollado. Este tipo de relaciones contribuye de manera clara a vincular el trabajo que se realiza en el aula con el arte de nuestros días.

El último aspecto, puede relacionarse con un hallazgo relevante referido a la inclusión del trabajo con las nuevas tecnologías en el aula, del mismo modo en que son empleadas por el alumnado en su vida cotidiana. Las repercusiones de incluir vídeos a

modo de *you tuber* por parte de la docente desde la propia instalación artística contribuyen a potenciar las posibilidades que estas tecnologías ofrecen en la formación artística. En conclusión, este estudio ha demostrado los beneficios didácticos de los medios tecnológicos de los que disponemos, dado que aumentaron la motivación de los estudiantes hacia la asignatura y hacia su trabajo. Por ello, esta investigación ha demostrado que es necesario valorar y diseñar prácticas teniendo presentes las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para alcanzar los objetivos de la asignatura.

- **3 Valorar los conocimientos y actitudes manifestados por nuestro alumnado como consecuencia de las prácticas realizadas a partir del manejo del nuevo enfoque metodológico +ACA en las clases de Plástica.**

El manejo de la metodología +ACA en las clases está conectado con la identidad adolescente del alumnado, de ahí que contribuya a aumentar su motivación, puesto que se sienten atraídos por el tipo de propuestas contemporáneas planteadas. En definitiva, un tipo de prácticas novedosas en cuanto a formato y a contenidos.

La práctica ha demostrado que la nueva metodología ha contribuido en el desarrollo integral del alumnado, generando unos aprendizajes debido al tipo de prácticas que son planteadas en el aula. Paralelamente, como consecuencia del proceso práctico y vivencial experimentado, los estudiantes integran un tipo de vocabulario propio de lenguajes artísticos, además de reconocer diversas expresiones del arte contemporáneo, así como los correspondientes artistas, propios de las manifestaciones más actuales y, por tanto, cercanos a su cotidianidad.

Por tanto podemos afirmar que trabajar con el arte contemporáneo en el aula de Plástica es motivador para el alumnado, tanto por el tipo de contenidos como por el diseño empleado en el propio proyecto. Fomenta su comprensión y es motivador, cercano y actual. Asimismo, el componente lúdico de cada una de las propuestas contribuye a potenciar tanto su implicación en la asignatura como en el trabajo.

A lo largo de la propuesta uno de los aspectos básicos ha sido el desarrollo de la creatividad, un elemento esencial del trabajo en las artes. Su trabajo de forma implícita en todas las propuestas favorece que el planteamiento de los estudiantes sea original y aporte novedades con respecto al planteamiento del artista abordado. Por tanto, la práctica ha demostrado que la metodología +ACA contribuye a desarrollar la



capacidad creativa. Los resultados parecen mostrar que la clase es un espacio de creación en el que los estudiantes son los protagonistas y tienen capacidad para expresarse por medio de diversos códigos artísticos, valorando su libertad de expresión; por tanto, con autonomía e iniciativa personal ante su trabajo. En definitiva, este estudio demuestra que por medio de la nueva metodología implementada se logra el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente, resolviendo los problemas planteados y surgidos a partir de las propias prácticas del aula. En este sentido, con el desarrollo de las prácticas, las propuestas de los estudiantes cada vez son más creativas y son capaces de resolver mejor los planteamientos, con mayor fluidez.

Igualmente, los datos recogidos y evaluados han demostrado el impacto social positivo de las artes. Las novedades metodológicas introducidas en el trabajo práctico de Plástica tienen impacto en las relaciones sociales del grupo, aumentando los vínculos de unión y el sentimiento de pertenencia, como consecuencia de la realización de propuestas colectivas. Además, el estudio ha mostrado el surgimiento de una identidad como grupo-clase con la que el alumnado se siente identificado.

Esta investigación demuestra el desarrollo de una identidad adolescente crítica por parte de los estudiantes dado que genera un juicio crítico con respecto a su trabajo y el del artista abordado. Los datos constatan que adquieren un pensamiento crítico que les hace tomar decisiones argumentadas y razonadas. Por tanto, deben pensar antes de presentar afirmaciones, siendo capaces de justificar sus planteamientos. Parece que el trabajo con esta metodología contribuye a la autonomía de los estudiantes, puesto que debían elegir y presentar una respuesta oportuna.

En definitiva, toda una serie de habilidades y competencias que son útiles para su vida y, por tanto, que contribuyen en su desarrollo integral. Por tanto, la metodología +ACA implementada en el aula de Plástica contribuye a desarrollar los potenciales individuales. Además, ayuda a generar motivación por parte de los estudiantes favoreciendo así un clima idóneo de trabajo en el aula.

- **4 Desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) que sea adecuado y coherente con las nuevas metodologías empleadas en la asignatura de Plástica, y evaluar su funcionamiento con el objetivo de mejorarlo.**

Una de las conclusiones clave de este estudio es el de la consecución de un sistema de EFyC adecuado y coherente con la nueva metodología implementada en el aula. El proceso para lograr alcanzar este sistema de evaluación y calificación consolidado en la asignatura era esencial. Los ciclos de reflexión colectivos, como consecuencia de la participación en el Seminario de la UVA referido a la EFyC, fueron esenciales para lograr consolidar una serie de herramientas coherentes con el desarrollo de ese sistema.

Se puede afirmar que la clave para lograr el desarrollo de un sistema de evaluación útil y en consonancia con la nueva metodología es la implementación del diseño de 3 herramientas esenciales: (a) diario del alumnado. Queda constatado que se trata de una herramienta de reflexión y de expresión del alumnado que permite ofrecerles *feedback* de un modo individualizado, y por tanto, eficaz para el desarrollo de un sistema de EFyC; (b) rúbricas de evaluación, partiendo de un modelo que se adapta para cada una de las propuestas. Se ha demostrado que son útiles para que el alumnado sea consciente de su aprendizaje y sobre aquellos aspectos en los que debe seguir mejorando; (c) escalas graduadas, que tienen su origen en las rúbricas de evaluación. Resultan eficaces para que el alumnado realice un sistema de auto-calificación coherente y honesto con su trabajo. Se ha comprobado que son válidas y útiles para emplearlas en la finalización de los trimestres por parte de los estudiantes. De este modo, se logra otorgar una calificación consensuada y dialogada entre docente y alumnado; (d) evaluación compartida en la pizarra o escrita en diferentes soportes en el aula. Es fundamental conocer la opinión y sugerencias de los estudiantes en cada una de las prácticas por medio de los debates o actividades escritas realizadas, esencialmente, en la pizarra. De este modo, la práctica ha demostrado que permite conocer la opinión del alumnado con respecto a la práctica, para seguir implementando y mejorando las propuestas planteadas, además de conocer si el tipo de lenguaje y conceptos empleados por los estudiantes son acordes y apropiados en función de las prácticas artísticas realizadas.

En conclusión, se puede afirmar que los procesos de EFyC implementados contribuyen al asentamiento de una nueva práctica educativa en lo referido a los procesos de evaluación y calificación en la metodología +ACA. Su eficacia y utilidad,

tanto para docente como para estudiantes, ha mostrado ser beneficiosa en los procesos de enseñanza-aprendizaje para todas las partes implicadas.

### **5 Objetivo general de la investigación**

Por medio de las conclusiones alcanzadas a través de cada una de las cuestiones específicas de la investigación, se puede dar respuesta al objetivo general de esta tesis doctoral:

Evaluar un nuevo enfoque metodológico en el aula de Educación Primaria basado en el desarrollo de prácticas colaborativas entre el alumnado centradas en el trabajo con el arte contemporáneo.

La investigación realizada ha mostrado que la nueva concepción educativa desarrollada ha sido eficaz, dado que los alumnos aprenden más y mejor y la metodología de enseñanza es actualizada a la contemporaneidad del alumnado. Además, ha tenido un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para el docente como para el alumnado y el centro educativo.

Las propias impresiones de la comunidad educativa, del alumnado y de la docente encargada de implementar la nueva metodología, aportan una muestra clara de la necesidad de continuar implementando el trabajo en la asignatura de Plástica con nuevas propuestas acordes a la contemporaneidad del alumnado, tanto en los contenidos abordados, como en el diseño de las propuestas.

Una potencialidad de esta investigación es el carácter holístico de la misma, dado que ha sido capaz de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de una metodología que ha abordado todos los aspectos (contenidos, metodología, evaluación). Es decir, ha dotado de un proceso de EFyC a la nueva metodología, dado que tradicionalmente la evaluación y calificación en Plástica suelen quedar relegados a un lugar secundario.

### **6.2 Limitaciones**

Una vez presentadas las conclusiones de la investigación, es conveniente presentar las limitaciones detectadas durante el desarrollo de esta tesis doctoral.

Algunas de esas dificultades son inherentes a los propios procesos de investigación. En este sentido, a pesar de que en un principio teníamos claro el objeto de estudio y las preguntas de investigación, no fue sencillo determinar la mejor manera de recoger

los datos. Al respecto, las encuestas iniciales fueron evolucionando hasta llegar a delimitar el trabajo con el diario de los estudiantes. Además, el trabajo con rúbricas, escalas graduadas, grabaciones o diarios, involucra una gran implicación por parte de la investigadora, al tener que, entre otras tareas, recoger material fotográfico, transcribirlo o clasificarlo. Esto es algo que requiere la necesaria selección de ese material. Por ello, somos conscientes de que está presente la propia subjetividad como investigadora, algo que implicaba la necesaria triangulación de los datos recogidos durante el desarrollo del estudio. Además, la existencia de una vinculación emocional muy fuerte ha estado presente durante todo el desarrollo de la toma de datos relacionados con la realización de las prácticas artísticas, por lo que es evidente que esta situación ha influido en la recogida de la información. Sin embargo, este hecho también implica un mayor conocimiento de las situaciones analizadas, lo que dota de una gran profundidad al estudio realizado. Además, todo el proceso ha significado la transformación de la docente ya que ha podido investigar sobre su propia práctica.

La propia contextualización del estudio supone una limitación. La investigación se sitúa en un centro rural de la provincia de Segovia, con los grupos a los que impartíamos Plástica. Por tanto, una muestra con un reducido número de estudiantes. En este sentido, sería interesante aplicar la nueva metodología con un mayor número de grupos y en otros contextos educativos que no fuera solo el rural. Sería conveniente emplear la metodología +ACΛ en un centro urbano, dado que el acceso a manifestaciones artísticas, instalaciones o exposiciones, es más fácil que en entornos rurales y poder así comparar los resultados encontrados.

Por último, la propia investigación ha conllevado una limitación en relación al tiempo. Como ya se ha indicado, no se ha podido observar el impacto de la metodología con grupos durante toda su escolarización en Educación Primaria.

### **6.3 Líneas de investigación futuras**

En relación con la discusión y las conclusiones de esta tesis doctoral, se pueden plantear nuevas vías de investigación para dar continuidad a este trabajo.

Partiendo de las conclusiones de este estudio sería conveniente continuar generando nuevas propuestas didácticas y metodológicas en Plástica, con el objetivo de lograr una Educación Artística más actualizada y contemporánea. El éxito de la metodología +ACΛ, implica la continuación con los procesos de innovación curricular en el área de Plástica.

Otra posible línea de investigación podría ser la aplicación de la metodología +ACΛ, con sus pertinentes adaptaciones, con al menos un grupo de estudiantes durante todo el desarrollo de su Educación Primaria. Por tanto, realizar un estudio longitudinal que permita observar las consecuencias a lo largo del tiempo.

Además, otra línea de investigación podría ser aplicar una nueva vía de estudio en relación a la metodología. En este sentido, sería conveniente realizar una investigación-acción junto a otros maestros que manejen o quieran manejar la metodología +ACΛ en su centro educativo.

Por último, otra línea de investigación podría estar relacionada con la aplicación de la investigación a otros centros educativos, tanto urbanos como rurales, para poder así comprobar si se alcanzan los mismos resultados o son diferentes.



## CHAPTER VI: CONCLUSIONS

The last chapter of this doctoral thesis presents the conclusions obtained after the completion of the study. With them we will answer the research questions that we raised at the beginning. Subsequently, we will expose the limitations found and present a prospective that arises from the realization of this research.

### 6.1 Conclusions

To draw the conclusions of this research we will start from the question that articulates this study, as already pointed out in the second section of the Chapter of Methodology:

Is it possible to improve our work methodology, as well as learning in Art Education, through a new methodological approach in the Primary Education classroom, based on the development of collaborative practices focused on working with contemporary art?

To delimit the conclusions of this doctoral thesis we will respond to the four specific objectives that articulate this study:

- 1. Determine the usefulness and effectiveness of a new methodological strategy that we have called +ACΛ (More Contemporary Art in the Classroom).**

This thesis has shown that the new educational model +ACΛ in the classroom of Primary Education is effective, since the students learn more and better, in addition to the teacher improves the quality of teaching.

The development of the study has demonstrated the repercussions that this type of teaching has in the processes of teaching-learning. These consequences make clear the need to make new educational proposals more current in Art in Primary Education.

This research has shown that the intervention in the classroom through +ACA methodology, has contributed decisively in the integral formation of the students, as well as in the development of a contemporary Artistic Education, far from a traditional system in the classrooms focused on the development of manual skills. In this sense, it is useful to implement in the classroom +ACA methodology, since it has the most current artistic manifestations as the fundamental axis of its proposal. Likewise, introducing the most current art in the classroom with living and active artists contributes to bring the subject closer to the students, since they feel it close to their reality. In addition, it enhances their motivation towards Art and contemporary art. The proposal is based on promoting and generating experiences. Therefore, it does not focus on the production of an artistic object, but is one more element of the creative act, but not the fundamental one, as has been usual in Art lessons. Therefore, the development of the process is the essential part of the creative act in this methodology. That is to say, it is necessary to give the importance it deserves to the creative act and that it conforms to the essential part of this methodology.

This research has demonstrated the importance of working practices based on current artistic proposals with well-structured material, resources and design, such as videos produced by teachers. Therefore, the teaching involvement in all the methodological development and in each of the practices is fundamental. All this is part of an emerging and divergent process that will depend on the artistic manifestations that are being developed at the time of making the practical proposals.

The results seem to show that it is essential to introduce a language that is appropriate to the artistic proposals. Therefore, it is necessary to carry out a process of elaboration and selection of artists, in which the originality and the teaching involvement have a great importance to be able to determine the effectiveness of the proposal. In this sense, this study shows that the learning process of the students is according to the type of contents addressed, allowing to express themselves in an autonomous and coherent way and to build their own vocabulary.

Finally, we must highlight the potential of working with contemporary art with primary school students. In this sense, this research has shown that artistic creations make sense at the very moment in which they were created since, otherwise, emphasis would be placed only on the contemplative character of the work. This study has shown that students understand the works in the context in which they were created and manage to give it meaning.



## **2. To evaluate +ACA educational strategies for improving learning in Art Education with students of Primary Education**

Data show that the new methodology implemented has four key aspects or strategies that contribute to the improvement of student learning: (a) community proposals; (b) work with artistic practices in the whole school; (c) contact with living artists who have previously worked in the classroom; (d) use of new technologies in the same way as is used by students.

The first aspect relates to the promotion of Community and relational proposals. This type of collective creation practices contribute to the development of the motivation and involvement of students, since they feel part of a project in which everyone is fundamental. The work in the practices has shown that favour dialogue and consensus among students. Therefore, they generate a commitment to the work, as well as the development of their autonomy in order to achieve the objective, which would be the conclusion of their proposal.

The second aspect, referring to the experiences raised in the whole school, involve the participation of both teachers and students. This research has shown that this type of proposals contribute to produce an evolution that moves away from the traditional binomial between Art-crafts, therefore, from a traditional method in Art lessons. So, through this type of practice there is an evolution in the assessment of the subject by teachers and students of the center, so it is necessary to continue performing it.

The third aspect in the development of the +ACA methodology is the contact with artists with whom we have worked in the classroom, either in person or through social networks. This characteristic of the proposals contributes positively to the training of students, as well as to their link and connection with the project developed. This type of relationship clearly contributes to linking the work done in the classroom with the art of our days.

The last aspect can be related to a relevant finding referring to the inclusion of work with new technologies in the classroom, in the same way that they are used by students in their daily lives. The repercussions of including videos as a you tuber by the teacher from the artistic installation itself contribute to enhance the possibilities that these technologies offer in artistic training. In conclusion, this study has demonstrated the didactic benefits of the technological means available to us, since they increased the motivation of students towards the subject and towards their work. Therefore, this

research has shown that it is necessary to assess and design practices bearing in mind the possibilities offered by new technologies to achieve the objectives of the subject.

**3. To assess the knowledge and attitudes expressed by our students as a result of the practices carried out from the management of the new methodological approach +ACA in Art lessons.**

The management of the +ACA methodology in lessons is connected with the adolescent identity of the students, hence it contributes to increase their motivation, since they are attracted by the type of contemporary proposals proposed. In short, a type of novel practices in terms of format and content.

The practice has shown that the new methodology has contributed to the integral development of the students, generating some learning due to the type of practices that are raised in the classroom. At the same time, as a result of the practical and experiential process experienced, the students integrate a type of vocabulary typical of artistic languages, in addition to recognizing various expressions of contemporary art, as well as the corresponding artists, typical of the most current manifestations and, therefore, close to their daily life.

Therefore we can affirm that working with contemporary art in Art lessons is motivating for students, both for the type of content and for the design used in the project itself. It fosters their understanding and is motivating, close and current. Likewise, the playful component of each of the proposals contributes to enhance both their involvement in the subject and in the work.

Throughout the proposal one of the basic aspects has been the development of creativity, an essential element of work in the arts. Its work implicitly in all the proposals favours that the approach of the students is original and provides novelties with respect to the approach of the artist addressed. Therefore, practice has shown that +ACA methodology contributes to the development of creative capacity. The results seem to show that the class is a space of creation in which students are the protagonists and have the capacity to express themselves through various artistic codes, valuing their freedom of expression; therefore, with autonomy and personal initiative before their work. In short, this study shows that through the new methodology implemented, the development of the ability to think creatively is achieved, solving the problems raised and arising from the classroom's own practices. In this sense, with the development of

the practices, the proposals of the students are increasingly creative and are able to solve the approaches better, with greater fluidity.

Similarly, the data collected and evaluated have demonstrated the positive social impact of the arts. The methodological novelties introduced in the practical work of Art have an impact on the social relations of the group, increasing the bonds of union and the feeling of belonging, as a result of the realization of collective proposals. In addition, the study has shown the emergence of an identity as a group-class with which students feel identified.

This research demonstrates the development of a critical adolescent identity by students as it generates a critical judgment regarding their work and that of the artist addressed. Data show that they acquire critical thinking that makes them make reasoned decisions. Therefore they must think before submitting statements, being able to justify their approaches. It seems that working with this methodology contributes to the autonomy of students, since they had to choose and present a timely response.

Finally, a whole series of skills and competences that are useful for their life and, therefore, that contribute to their integral development. Therefore, +ACA methodology implemented in Art lessons contributes to the development of individual potentials. In addition, it helps to generate motivation on the part of the students, thus favouring an ideal work climate in the classroom.

**4. Develop a system of Formative and shared assessment that is logical and coherent with the new methodology used in the subject of Art, and evaluate its functioning with the aim of improving it.**

One of the key conclusions of this study is the achievement of a logical and coherent Formative and shared assessment system with the new methodology implemented in the classroom. The process to achieve this system of assess and grade in the subject was essential. The collective reflection cycles, as a result of the participation in the UVA Seminar on Formative and shared assessment, were essential to consolidate a series of tools consistent with the development of this system.

It can be said that the key to achieve the development of a useful assessment system according to the new methodology is the implementation of 3 useful tools: (a) diaries of students. It is found that it is a tool for reflection and expression of students that allows to offer them *feedback* in an individualized way, and therefore, effective for the

development of a Formative and shared assessment system; (b) rubrics, based on a model adapted for each of the proposals. It has been shown that they are useful for students to be aware of their learning and about those aspects in which they must continue to improve; (c) graduated scales, which have their origin in rubrics. They are effective for students to perform a system of self-marking consistent and honest with their work. It has been proven that they are useful to use them at the end of terms by the students. In this way, it is possible to grant a consensual and dialogued mark between teacher and students; (d) shared assessment on the board or written on different media in the classroom. It is essential to know the opinion and suggestions of students in each of the practices through the debates or written activities carried out, essentially, on the board. In this way, the practice has shown that it allows to know the opinion of students about the practice, to continue implementing and improving the proposals raised, in addition to knowing if the type of language and concepts used by students are appropriated depending on the artistic practices carried out.

In conclusion, it can be stated that the Formative and shared assessments implemented contributes to the establishment of a new educational practice in relation to assessment and grade processes in the +ACΛ methodology. Its effectiveness and usefulness, both for teachers and students, has proven to be beneficial in the teaching-learning processes for all parts involved.

### **5. General objective of the research**

Through the conclusions reached through each of the specific questions of the research, it is possible to respond to the general objective of this doctoral thesis:

To evaluate a new methodological approach in the primary education classroom based on the development of collaborative practices among students focused on working with contemporary art.

The research carried out has shown that the new educational concept developed has been effective, since students learn more and better and the teaching methodology is updated to the contemporaneity of the students. In addition, it has had a positive impact on the teaching-learning processes, for the teacher, the students and the whole school.

The own impressions of the educational community, students and teacher in charge of implementing the new methodology, provide a clear sample of the need to continue implementing the work in the subject of Art with new proposals according to the

contemporaneity of the students, so much in the contents addressed, as in the design of the proposals.

A potentiality of this research is the holistic nature of it, since it has been able to transform the teaching-learning processes according to a methodology that has addressed all aspects (content, methodology, assessment). That is to say, it has endowed a Formativa and shared assessment system to the new methodology, given that traditionally the assessment and grade in Art are usually relegated to a secondary place.

## **6.2 Limitations**

Once the conclusions of the research have been presented, it is advisable to present the limitations detected during the development of this doctoral thesis.

Some of these difficulties are inherent in the investigation processes themselves. In this sense, although at first we were clear about the object of study and the research questions, it was not easy to determine the best way to collect data. In this regard, the initial surveys evolved to delimit the work with the diaries of students. In addition, the work with rubrics, graduated scales, recordings or diaries, involves a great involvement on the part of the researcher, having to, among other tasks, collect photographic material, transcribe it or classify it. This is something that requires the necessary selection of that material. Therefore, we are aware that subjectivity itself is present as a researcher, something that implied the necessary triangulation of the data collected during the development of the study. In addition, the existence of a very strong emotional bond has been present throughout the development of data collection related to the realization of artistic practices, so it is evident that this situation has influenced the collection of information. However, this fact also implies a greater knowledge of the situations analyzed, which gives great depth to the study carried out. In addition, the whole process has meant the transformation of the teacher since she has been able to investigate her own practice

The contextualization of the study is a limitation. The research is located in a rural school in the province of Segovia, with the groups to which we taught Art. Therefore, a small number of students. In this sense, it would be interesting to apply the new methodology with a greater number of groups and in other educational contexts that were not only rural. It would be advisable to use the +ACΛ methodology in an urban

school, since access to artistic manifestations, installations or exhibitions is easier than in rural environments and thus be able to compare the results found.

Finally, the research itself has a limitation in relation to time. As already indicated, it has not been possible to observe the impact of the methodology with groups throughout their schooling in Primary Education.

### **6.3 Future lines of research**

In relation to the discussion and conclusions of this doctoral thesis, new avenues of research can be proposed to give continuity to this work.

Based on the conclusions of this study it would be advisable to continue generating new didactic and methodological proposals in Art, with the aim of achieving an updated and contemporary Artistic Education. The success of the +ACΛ methodology implies the continuation of the curricular innovation processes in the subject of Art.

Another possible line of research could be the application of the +ACΛ methodology, with its relevant adaptations, with at least one group of students throughout the development of their Primary Education. Therefore, carry out a longitudinal study that allows to observe the consequences over time.

Moreover, another line of research could be to apply a new way of studying in relation to the methodology. In this sense, it would be advisable to carry out an action research together with other teachers who manage or want to handle the +ACΛ methodology in their school.

Finally, another line of research could be related to the application of research to other schools, both urban and rural, in order to be able to check if the same results are achieved or are different.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En S. Díaz y S. Montemayor (Coords.), *La Educación Artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 37-76). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Abad, J. (2008). Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: el artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. En N. Antúnez, N. Ávila, y D. Zapatero (Coords.), *El arte contemporáneo en la educación artística* (pp. 181-187). Eneida.
- Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Abad, J. (2011). Propuestas de arte comunitario en contextos escolares. En E. Carpio (Coord.), *Formas de expresión y creaciones propias. La competencia cultural y artística* (pp.5-44). Ministerio de Educación.
- Abad, J. y Ruiz, A. (2008). Contextos de juego en educación infantil configurados a partir del arte contemporáneo. Propuestas para un currículum emergente. En M<sup>a</sup>.L. Martínez y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 9-21). Universidad de Málaga.
- Abad-Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Abara, J. (2017). ¿Artista educador o Educador artista?: el límite difuso del rol social. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (8), 24-31. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/9458/10164>
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (Coord.). (2011a). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel.
- Acaso, M. (2011b). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M.Acaso, M.H. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila (Coords.), *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Akal.
- Acaso, M. (2011c). Del paradigma modernista al *posmuseo*: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?). En M. Acaso (Coord.), *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*, (pp. 30-37). Ariel.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.

- Acaso, M., Belver, M.H., Nuere, S., Moreno, M.C., Antúnez, N. y Ávila, N. (Coords.) (2011a). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Akal.
- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011b). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones entre María Acaso y Elizabeth Ellsworth*. Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Adams, D. y Goldbar, A. (2001). *Creative Community. The Art of Cultural Development*. Rockefeller Foundation
- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pretextos.
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Águila, D., Núñez, M. y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 21-29). OEI / Fundación Santillana.
- Aguirre, I. (2007). Hacia un imaginario para el futuro en Educación Artística. En J.C. Arañó (Eds.), *Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: "Ante el reto social, Cultura y Territorialidad en la investigación en Educación Artística* (pp.22-31). Sevilla: Editorial Colbaa.
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14(2), 161-173. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18765>
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia* (57), 4-15.
- Aguirre, I. y Giráldez, A. (2011). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, y L. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. (pp. 75-88). OEI / Fundación Santillana.
- Agra-Pardiñas, M<sup>a</sup>. 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). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Agra-Pardiñas, M<sup>a</sup>. J. (2012). *Historias en torno al arte ya la educación artística: Notas para un posible diario*. Caleidoscopio.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. ICEE.
- Alsina, P. (2009). La evaluación de la competencia cultural y artística. *Aula de Innovación Educativa*, (183-184), 16-19.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292.



- Álvarez-Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. Miño y Dávila.
- Andrés, A. y García, E. (2018). Lo que está por venir: pasado, presente y futuro de las experiencias educativas entre museo y escuela. *Padres y Maestros*, (375), 32-38. <https://doi.org/10.14422/pym.i375.y2018.005>
- Andueza, M., Barbero, A. M., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plástica y visuales en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Antúnez, 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 de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8265/>
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual: creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre Educación Artística*. Paidós.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). Resolución 44/25, de 20 de noviembre. Convención sobre los Derechos del Niño.
- Atkinson, D. (2015). *The Adventure of Pedagogy, Learning and the not-Known*. *Subjectivity*, 8 (1), 43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Atkinson, D. (2017). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 36 (2), 141-152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Atkinson, D. y Dash, P. (2005). *Social and critical practice in art education*. Institute of Education Press.
- 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). Novedades Educativas de México.
- Baidak, N., y Horvath, A. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. EACEA P9 Eurydice.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!, el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Graó.
- Barba, J. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2014a). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140.
- Barba, J. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A., (2014b) El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, 405, 55-63.

- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>
- Barbosa, A.M. (1998). *Tópicos Utópicos*. C/ Arte.
- Barbosa, A. M. (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2005). Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 7-16. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110007A>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). Laurence Erlbaum Associates.
- Barragán J.M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica 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.43-80). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Baudrillard, J. (1984): *Cultura y simulacro*. Kairós
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Sequitur.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa
- Belver, M. (2011). Artistas y modelos de enseñanza. En M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila, *Didáctica de las Artes y la cultura visual* (pp. 13-34). Akal.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Benito, P y Palacios, A. (2018). Estudio sobre las concepciones de un grupo de docentes de Educación Primaria sobre la creatividad. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (9), 23-44. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12224>
- Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. Itaca.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4ª ed.). Pearson Education.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>
- Berrón, E. (2018). La innovación educativa en la clase de Lenguaje Musical: respuestas y superación de barreras. *Innovación Educativa*, 18, (77), 71-90. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000200071](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200071)
- Bickman, L. (1980). Recogida de datos I. Métodos de observación. En C. Sellitz, L.S. Wrightsman (Eds.), *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (pp.345-398). Rialp.
- Blanchot, M. (2013). *La comunidad inconfesable*. Arena Libros

- Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J. y Expósito, M. (Eds.) (2001). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Universidad de Salamanca.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido: teoría y práctica*. Alba
- Boden, M. A. (1994). *La mente creativa*. Gedisa.
- Bohigas, G. (2018). *Dinámicas y prácticas artísticas colaborativas: un acercamiento a lo artístico como espacio de encuentro para la inclusión social*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32857>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bonetto, V.A. y Calderón, L.L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16 (1), 23-39. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/33856>
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (52), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1676>
- Bono, A. (2012). Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional. *El Argonauta, Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales*, 2 (2), 153-178.
- Borriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, N. (2004). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Adriana Hidalgo.
- Bresler, L. (Ed.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. M., y Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, (2), 105-118.
- Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (Eds.) (2008). *Arts-based Research in Education: Foundations for Practice*. Routledge.
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-76). Graó.
- Caja, J. (Coord.) et al. (2001). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Graó
- Calderón, N. y Hernández-Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L., y Castejón F.J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Capelo, S. (2017). *Caminos dibujados y bifurcados. Desarrollo de la inteligencia artística y su aplicación en contextos reales* [Tesis doctoral, Universidad Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15216>
- Carabias, D. (2016). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16967/Tesis1045-160518.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carter-Thuillier, B. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Innovación, Democracia y Transformación en Educación Física. En M. Cresp, J. Serra-Olivares, B. Carter-Thuillier y R. García (Eds.), *Evaluación para el aprendizaje: Educación Física e Innovación en procesos formativos* (pp. 24-49). Lambert-EAE
- Cary, R. (1998). *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art educación*. Garland.
- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián-Clemente, J.A., y Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castells, M. (2005). *La sociedad Red*. Alianza Editorial.
- Castells, M., Tubella, I., Sancho, T. y Roca, M. (2007). *La transición a la sociedad Red*. Ariel.
- Cebrián, A. (2016). *Etnoeducación y artivismo: aplicaciones de la educación artística contemporánea no formal en el colectivo afroespañol* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/41171/1/T38524.pdf>
- Cepeda, J. y Fontal, O. (2019). Diseño de una encuesta para identificar las formas de relación identitaria en Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 29-40. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356031>
- Claramonte, J. (2001). Modos de hacer. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, y M. Expósito, (Eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp.383-390). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Claramonte, J. (2012). Tipologías y métodos de la intervención poética. Un breve acercamiento desde la estética. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (18), 48-56. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.201218548](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201218548)
- Claramonte, J. (2016). Una introducción a la estética modal. *Kultur: revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciutat*, 3 (5), 41-52. <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.5.1>
- Claramonte, J. y Rodrigo, J. (2009). Arte colaborativo: el sentido de la articulación a través de la experiencia relacional. En V. Tortosa (Ed.), *Mercado y consumo de ideas: de industria a negocio cultural* (pp. 323-334). Biblioteca Nueva.
- Clark, R. (1966). *Art Education issues in postmodernist pedagogy*. NAEA.

- Clark, R. (1998). Doors and mirrors in art education: Constructing the postmodernist classroom. *Art Education*, 51 (6), 6-11.
- Collados-Alacaide, A. (2012). *Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. El caso de aula abierta en la universidad de Granada* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/35152>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 477-488). American Educational Research Association.
- Couts, G. (2008). Community Arts, What the use? En G. Coutts y T. Jokela (Eds.), *Art, Community and Environment: Educational Perspectives* (pp. 193-216). Intellect.
- Crosscombe, N. (2018). Innovation. *Brock Educational Journal*, 27 (2), 48-52
- D' Alessio, A. (2012). Las competencias del docente ideal. Intersecciones. *Revista Electrónica de la Facultad de Psicología-UBA*, (8), 23-29 [http://intersecciones.psi.uba.ar/revista\\_ed\\_n\\_3.pdf#page=23](http://intersecciones.psi.uba.ar/revista_ed_n_3.pdf#page=23)
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León nº 142, de 25 de julio de 2016, pp.34184-34746.
- De la Colina, L. y Villegas, D. (2017). El arte colaborativo situado en relación con lo lúdico. *Accesos: prácticas artísticas y formas de conocimiento contemporáneas*, (1), 48-57. <https://www.accesos.info/el-arte-colaborativo-situado-en-rel>
- De Miguel, 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 de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/12332/1/T32797.pdf>
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Pretextos.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. John Hopkins University Press.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte Contemporáneo y Educación Artística. Los valores potencialmente educativos de la instalación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7259/1/T26912.pdf>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13-31.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91274/00820113000415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 9-28. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2022>
- Dondis, D.A. (2008). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*, 45 (3), 252-264. <https://www.jstor.org/stable/1320972>
- Eça, T. (2010). A educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de educação*, (52), 127-146. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf>
- Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, (16), 14-23. <https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3972>
- Eça, T. (2019). Creating situations by learning through the art. En G. Coutts y de Eça (Eds.), *Learning through art: lessons for the 21<sup>st</sup> century* (pp. 65-75). InSEA. <https://doi.org/10.24981/978-LTA2018>
- Eça, T., Chavanne, M-F., Steers, J., Schönau, D., Coutts, G., Oszoy, V. y Caldas, T. (2015). *The 2015 Lisbon letter for visual art education*. <https://bit.ly/2IbWLVn>
- Eco, U. (1979). *Obra abierta* (2<sup>a</sup> ed.). Ariel.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3<sup>a</sup> ed.). Lumen.
- Efland, A. (1996). El curriculum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43), 96-109.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Efland, A., Freedman, y K., Sthur, P. (2003). *La educación en el Arte Posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1981). On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Review of Research in Visual Arts Education Educational Theory*, (13), 1-9.
- Eisner, E. W. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools. *Educational Theory*, 45 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00001.x>
- Eisner, E. W. (1996). Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice. En D. Boughton, E. Eisner y J. Ligtoet (Eds), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education* (pp. 1-16). Teachers College.
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-10. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X026006004>

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48 (1), 9-18. <https://www.jstor.org/stable/25475802>
- Eisner, E. W. y Day, M. D. (Eds.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-325. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos impresores.
- Escaño, C (2003). Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la posmodernidad. En R. Marín-Viadel (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística para Primaria* (pp. 395-444). Pearson Educación.
- Felshin, N. (1995). *But is it art? The Spirit of Art as Activism*. Bay Press.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, y M. Expósito, (Eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp.73-94). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández-Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Escuela Española
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje. Sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, (241), 12-16.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, L. (2012). *Herramientas innovadoras en la Educación Artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/16690/1/T34017.pdf>
- Fontal, O. (2006). Una didáctica creativa y postmoderna para la enseñanza del arte actual. En P. Coca y M<sup>a</sup>. P. Montero (Coords.), *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* (pp. 17-44). Junta de Castilla y León.

- Fontal, O. (2011a). Siete claves para plantear *con criterio*, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. En M. Acaso, (Coord.), *Perspectivas. Situación actual en los museos de artes visuales* (pp. 58-63). Ariel.
- Fontal, O. (2011b). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, (5), 21-44.
- Fontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015a). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Paraninfo.
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015b). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Paraninfo.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. y Rivero, M<sup>a</sup>. P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 79-95. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/286321>
- Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso* (4<sup>a</sup> ed.). Tousquets.
- Fox, D. J. y López-López E. (1981) *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa
- Freedman, E. B. (2007). Is teaching for social justice undemocratic? *Harvard Educational Review*, 77(4), 442-473. <https://doi.org/10.17763/haer.77.4.hm13020523406485>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Freedman, K. y Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st Century: Visual culture in art education. En E. W. Einser y M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and Policy in Art Education* (pp. 815-828). Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García, M<sup>a</sup>. C., Del Hoyo, M. y Fernández, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: El papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar*, 21 (43), 35-43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- García-Herranz, S. (2018). *Resultado de un programa de estimulación temprana en el segundo ciclo de educación infantil: un estudio de caso evaluativo* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/36269/Tesis1522-190617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Herranz, S. y López-Pastor, V.M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de un Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1269>
- García-Huidobro, R. y Montenegro-González, C. (2021). La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 83-106.



- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* (11), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- Gardner, H. (1987). *Arte, Mente y Cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (1995a). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2014). Elliot Eisner as educator. *International Journal of Education & the Arts*, 15 (Special Issue1.4).
- Gardner, H. y Winner, E. (1987). Conceptos (y errores) de los niños respecto de las artes. En H. Gardner. *Arte, Mente y Cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. (pp. 125-131). Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 5-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ed.pdf>
- Gilsanz, A. (2015). La arquitectura como acontecimiento a través del Black Mountain College. [i2] *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*, 3(1), 30-49. <http://dx.doi.org/10.14198/i2.2015.3.03>
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-398) Morata
- Giner, J.L. (2017). *Espacios para la convivencia. La reformulación democrática desde el arte y repercusión en la práctica española vinculada al arte relacional* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/98705>
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Alianza.
- Giráldez, A. (2011). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-74). OEI / Fundación Santillana.
- Giráldez, A. (2019). *Estado del arte de las investigaciones en Educación Artística a nivel nacional e internacional* OEI / Fundación Santillana.
- Giráldez, A., y Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil de los educadores. En A. Giráldez y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 39-44). OEI / Fundación Santillana.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (Ed.). (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries (Suny series, teacher empowerment and school reform)*. State University of New York Press.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.

- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure.
- Gómez-Redondo, C. (2011). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2012.v24.n1.38041](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041)
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3568/TEISIS350-130920.pdf;sequence=1>
- Gómez-Redondo, C. y Fontal, O. (2017). Procesos de identización en el arte contemporáneo: construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 12(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-2.piac>
- González-Vida, M<sup>a</sup>. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el Grupo Verde de la Escuela Alquería* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1878>
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, (9), 27-49. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110027A>
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass
- Guba, E. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y convergencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp.38-78. Vol. II). Gedisa.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J.P. (1983). *Creatividad y Educación*. Paidós.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5668/1/TEISIS562-140728.pdf>
- Hamodi, C. (Coord.). (2016). *Formar mediante la evaluación en la universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes*. Universidad de Valladolid.
- Hannan, A. y Silver, H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales* (2<sup>a</sup> ed.). Narcea
- Hargreaves, A. (1996a). A vueltas con la voz. *Kikiriki Cooperación educativa*, (42-43), 28-34.
- Hargreaves, A. (1996b). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Octaedro.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art. A Materials and Techniques*. Pinto Books
- Hernández-Belver, M. (2005). Fundamentos y perspectivas actuales de la investigación en Educación Artística. 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.175-200). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Hernández-Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (Coords.), *Museografía Didáctica* (23-62). Ariel.
- Hernández-Hernández, F. (1997). *Cultura visual y educación*. MCEP.
- Hernández-Hernández, F. (2000a). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2000b). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20726>
- Hernández-Hernández, F. (2002a). 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. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8285cb4a-c424-4a73-968c-0dc9eb7cbc39/re3280710861-pdf.pdf>
- Hernández-Hernández, F. (2002b). Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales. *Aula de innovación educativa*, 116, 6-9. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/88034>
- Hernández-Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Revista Educação & Realidade*, 30 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042017>
- Hernández-Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensarla investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández-Hernández, F. (2015). La Cultura Visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. En R. Martins, F. Miranda, M. Oliveira, I. Tourinho y G. Vicci (Orgs), *Educación de la Cultura Visual: Conceptos y contextos*. (Tomo I, pp.75-92). Matergraf.
- Hernández, F. y Aguirre, I. (Comps.) (2012). *Investigación en las Artes y la Cultura Visual*. Universidad de Barcelona.
- Hickman, R. (Ed.). (2008). *Research in Art and Design Education: issues and exemplars*. Intellect books.

- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Huerta, R. (2020). Letras de cine: tipografía Queer para formar docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 20 (1). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2409>
- Huizinga, J. (1957). *Homo ludens*. Emecé.
- Husén, T. (1988). *Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión*. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Narcea.
- Imbernón, F. (Coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Graó.
- IRRSAE Piemont, (1994). *Educacion artistica. Propostes didáctiques*. Eumo.
- Irwin, R. L. (2013a). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Irwin, R.L. (2013b) Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54 (3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Gu, X. y Bickel, B.(2006): The rhizomatic relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48 (1), pp. 70-88. [https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad\\_pubs#:~:text=A%2Fr%2Ftography%20is%20a,in%20the%20arts%20and%20education.&text=Yet%2C%20it%20goes%20even%20further.rhizomatic%20relations%20of%20living%20inquiry](https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ad_pubs#:~:text=A%2Fr%2Ftography%20is%20a,in%20the%20arts%20and%20education.&text=Yet%2C%20it%20goes%20even%20further.rhizomatic%20relations%20of%20living%20inquiry)
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (Eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press.
- Jarldon, M. (2019). *Photovoice Handbook for Social Workers Method, Practicalities and Possibilities for Social Change*. Palgrave macmillan
- Jenks, C. (1980): *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Gustavo Gili.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI / Fundación Santillana.
- Jokela, T, y Coutts, G. (Eds.) (2019). *Relate North. Collaborative art, design and education*. InSEA.
- Juanola, R. (2011). Una cartografía de los museos y la educación: territorios para ubicar los modelos educativos. En M. Acaso, (Coord.), *Perspectivas. Situación actual en los museos de artes visuales* (pp. 42-51). Ariel.
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales en educación artística. 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. 99-124). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6 (2), 1-23.

[https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/02/kawulich\\_fqs-observacion-participante.pdf](https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/02/kawulich_fqs-observacion-participante.pdf)

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kester, G. (2004). *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11 (2), 191-210. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf>
- Kramp, M. K. (2004): Exploring life and experience through narrative inquiry. En K. de Marrais y S.D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 103-122). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kwon, M. (2004). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. MIT Press.
- Lacy, S. (Ed.). (1995). *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Bay Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador: la investigación en el aula*. Graó.
- Leavy, P. (2015). *Methods meets art: Arts-based research practice*. Guilford.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. Guilford.
- Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford.
- 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]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/143>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lind, M. (2007) The collaborative turn. En J.Billing, M. Lind y L. Nilsson (Eds.), *Taking the matter into common hand: on contemporary art and collaborative practices* (pp.177-204). Black Dog.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Anagrama.
- Lippard, L. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp.73-94). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lleonart, M. (2018). EducaThyssen: repensando la función educativa del museo. *EME Experimental Illustration, Art & Design*, (6), 8-17. <https://doi.org/10.4995/eme.2018.10077>

- Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *Journal of In-Service Education*, 21 (1), 49-57. <https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- Lopes-da Silva, I., Marques, L., Mata, L. y Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- López Fernández-Cao M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 209-234. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2015.v10.51693](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693)
- López-Fernández, V. y Llamas-Salguero, F. (2018). Neuropsicología del proceso creativo. Un enfoque educativo. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 113-127. <https://doi.org/10.5209/RCED.52103>
- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8 (4), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876007.pdf>
- López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (2), 202-205.
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). Universidad de León. (e-book) <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *C & E: Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. (e-book) <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lyon, D. (1996). *Postmodernidad*. Alianza.
- Lytard, J. M. (1987a). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Lytard, J. M. (1987b). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.
- Maeso-Rubio, F. (2005). Instrumentos, técnicas de evaluación y materiales curriculares de educación artística. En R. Marín-Viadel (Coord.), *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp.201-222). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Macaya, A. y Valero, E. (2019). Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(1), 165-182. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60086>
- Malaguzzi, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

- Manso, E. (2013). *La cultura visual como contenido para un proceso de investigación pedagógica de la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/18146/1/T34255.pdf>
- Mañero, J. (2013). Arte público entre la combinatoria relacional o el arte como pasión inapropiada. *Arte, individuo y sociedad*, 25 (2), 289-302. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n2.39071](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39071)
- Marcellán-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I. y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 25 (3), 525-535. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n3.40752](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.40752)
- Marín-García, T. (2016). Una introducción al debate sobre experiencias artísticas colectivas y de participación en el contexto urbano. *Kultur: revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciutat*, 3 (5), 17-28. [www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2173](http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2173)
- Marín-Viadel, R. (1987). ¿Medir los resultados o comprender los procesos? *Iconica: revista de las artes visuales, didáctica e investigación*, (9), 41-62.
- Marín-Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Revista Arte, individuo y sociedad*, 9, 55-77. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9797110055A>
- Marín-Viadel, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson Educación.
- 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). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Marín-Viadel, R. (2011a). La Investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 211-230. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>
- Marín-Viadel, R. (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285. <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf>
- Marín-Viadel, R. (2012) Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías Independientes, Series Fotográficas y Foto Ensayos. En J. Roldán y R. Marín, *Metodologías Artísticas de investigación en educación* (pp.64-89). Aljibe.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, R. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31 (4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Mascarell-Palau, D. (2020). Narrativas visuales de la Facultad de Magisterio mediadas por teléfonos móviles. Una mirada pedagógica y artística a la Investigación Basada en las Artes. *Sonda. Investigación en Artes y Letras*, (9), 43-57.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición a la era posmoderna*. Paidós.
- McNiff, J., Lomax, P. y Whitehead, J. (1996). *You and your action research Project*. Routledge.
- Mediero, A. (2012). *Nuevas metodologías y prácticas innovadoras en el aula de plástica del sexto curso de Educación Primaria*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1604>
- Mediero, A. (2016). La enseñanza del “pop art” en educación primaria. Una experiencia innovadora y transgresora. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (82), 34-37.
- Mediero, A. (2018a). Experiencias de arte comunitario en la escuela: una necesidad en la educación del futuro. *Saber & Educar*, (24). <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol24.332>
- Mediero, A. (2018b). Arte urbano en el aula de primaria. En E. Aberasturi-Apraiz, A. Arriaga y I. Marcellán. (Eds.), *Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (387-392). Universidad del País Vasco.
- Mediero, A. (2018c) ¿Cómo evaluar y calificar en el área de Plástica? Una experiencia de éxito en Educación Primaria. En A. Ramírez-García y M<sup>a</sup>. P. Gutiérrez-Arenas (Coords.), *La evaluación educativa entre la emoción y la razón* (65-72). Don Folio.
- Mediero, A. (2019). Evaluar y calificar en Plástica. Una experiencia de éxito en Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5, (2), 187-194. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1617>
- Megías, C. (2012). *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/14912/1/T33618.pdf>
- Megías, C. (2016). *Los EDUKits de la Escuela de Educación Disruptiva. Manual de autoedición para docentes inquietos*. Ariel: Fundación Telefónica.
- Merlí, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities: A critical review of Francois Matarasso's “Use of Ornament”? *International Journal of Cultural Policy*, 8, (1), 107-118.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Mesías-Lema, J.M. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23310>
- Mesías-Lema, J.M. (2019a). ARTISTAS HABITANTES: una metodología contemporánea, participativa y colectiva en Educación Artística. *Observar*, (13), 74-104. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>
- Mesías-Lema, J.M. (2019b). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Mesías-Lema, J.M. (2021). La Investigación Educativa Basada en la Artes ya no necesita mártires. Un pequeño homenaje a la práctica de Mark Rothko. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1 (1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617>



- Mesías-Lema, J.M. y Ramón R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1 (1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Mesías-Lema, J.M. y Sánchez-Paz, C. (2018). 'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (9), 110-130. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398001.pdf>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y López-Pator, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Molinet-Medina, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/44251>
- Monje, R. (2016). *Habitar (en) el aula. Propuesta pedagógica integradora en el ámbito universitario bajo parámetros de arte contemporáneo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/39176/1/T37788.pdf>
- Morales-Artero, J.J. (2001). *La Evaluación en el área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5036>
- Morales-Gómez, E. (2016). *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/39063/1/T37761.pdf>
- Morales-Gómez, E. (Ed.) (2020). *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. Catarata.
- Morse, J. M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Alicante.
- Morse, J.M. y Field, P. A. (1996). *Nursing Research. The Application of Qualitative Approaches*. Chapman & Hall.
- Mula, J.M. y Llorens, J.I. (2010). La evaluación de la competencia cultural y artística. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (37), 163-175.
- Muñiz, A. (2016). La importancia del arte en la educación. En M. Andueza (Coaut.), *Didáctica de las artes plástica y visuales en Educación Infantil* (pp. 19-34). Universidad Internacional de La Rioja.
- Muñoz, C. (2016). *El arte contemporáneo para la comprensión crítica del Centro Comercial: dispositivos educativos para la ESO* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/36988/1/T37045.pdf>
- Musaraña. (2012-2018). EducaThyssen. Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana>
- Nancy, J. L. (2001). *La comunidad desbordada*. Arena Libros
- Nardone, M. (2010). Arte comunitario: criterios para su definición. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 3 (6), 47-91.

- Ní-Bhroin, M. (2015). Teachers' experiences with formative assessment in primary art education. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 4(1), 33-51. [http://dx.doi.org/10.1386/vi.4.1.33\\_1](http://dx.doi.org/10.1386/vi.4.1.33_1)
- Oliveira, M. (2014). A dimensão educativa da arte contemporânea. *Imaginar*, 58, 64-69.
- Oliveira, M. (2015). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. APECV.
- Oliveira, M. (2016). A importância da arte contemporânea para o futuro professor: uma abordagem desde a perspectiva dos estudantes. *Revista GEARTE*, 3 (1), 53-66. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.63503>
- Oliveira, M. (2017a). *A educação artística para o desenvolvimento da cidadania: atividades integradoras para o 1º ciclo do ensino básico*. APECV.
- Oliveira, M. (2017b). A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr. 4, 011-015. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2230>
- Oliveira, M. (2020). A Educação Artística como Forma de Comunicação em Tempo de Pandemia: as Representações das Crianças sobre a COVID-19. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 10 (1), 57-70. <https://doi.org/10.34639/rpea.v10i1.148>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención de los Derechos del niño*. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León nº117, de 20 de junio de 2014, pp.44181-44776.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Ortega-Alonso, D. (2018). ¿Libro de artista o cuaderno de campo? Aproximación A/R/Tográfica al dibujo naturalista. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, (112), 141-152. <http://www.rsehn.es/index.php?d=publicaciones&num=69&w=425&ft=1>
- Ortega-Rodas, A. (2003). Un instrumento de evaluación en educación plástica: el C.A.B. En C. Araño y A. Mañero (Eds.), *Actas Congreso IARS. La Investigación en las Artes Plásticas y Visuales* (pp.293-298). Universidad de Sevilla.
- Ortega, I. y Villar, R. (2014). El modelo Media Lab: contexto, conceptos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el entorno revisado del laboratorio de medios. *Pulso*, (37), 149-165. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/173/0>
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A>
- Padró, C. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. *Catarata*.
- París-Romia, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 951-968. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.62384>

- París-Romia, G. y Morón, V. (2019). Cuando un artista entra en la escuela, la creatividad sale por sus ventanas. El proyecto Espi C. *Aula de innovación educativa*, (280), 39-43.
- Parramón, R. (2009). Idensitat, un proyecto en proceso. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 213-223. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110213A>
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. En E. W. Eisner y M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (Coords.). (2019a). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi, C. (Coords.) (2019b). El Seminario Internivelar de Evaluación Formativa y compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 27-34.
- Pedragosa, P. (2003). Arte y vivienda en la Bauhaus. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Vol. VII, 146 (033).
- Pérez Ferra, M. (Coord.) (2012). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Joxman.
- Pérez-Santos, T. (2018). Educación social, arte urbano, graffiti y activismo feminista. *Tabanque*, (31), 164-184. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.164-184>
- Perkins, D. (1981). *The Mind's Best Work*. Harvard University Press.
- Pimentel, L. (2009). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. En L. Jiménez, I. Aguirre. y L. Pimentel (Coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 129-136). OEO / Fundación Santillana.
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, (77), 5-12. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6943/6129>
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El Diario del Profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Diada
- Porlán, R. y Martín, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, (24), 49-58. <https://idus.us.es/handle/11441/59620>
- Pring, R. (2000). *Philosophical of Educational Research*. Continuum.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado intelectual*. Manantial.
- Raquimán-Ortega, P. y Zamorano-Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43 (1), 439-456. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>

- Raquimán-Ortega, P. y Zamorano-Sanhueza, M. (2020). Narración subjetiva: Una aproximación conceptual al relato de vida en el contexto de la educación artística. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.29>
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Rey, N., Delgado-Guillén, L., Fernández, J. y Sainz, S. (2017). Arte comunitario como herramienta de inclusión: experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (8), 120-141. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.8.9914>
- Rico, J.C. (2002). *¿Por qué no vienen a los museos? Historia de un fracaso*. Silex.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Consejo de Europa.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodrigo-Montero, J. (2007). Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca y P. Montero, *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* (pp.87-108). Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- Rodrigo-Montero, J. (2010). *Educational tendencies: discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. YProductions.
- Rodrigo-Montero, J y Collados-Alcaide, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso. Revista de educación*, (38), 57-72. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/187>
- Rodríguez, C. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/33063/1/T36369.pdf>
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 253-266. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146111>
- Roldán, J. y Marín-Viadel, R. (2012). *Metodologías Artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Roldán, J., Mena-de-Torres, J y Genaro-García, N. (2018). Researching Education through Visual Instruments in A/r/tography: Photographic Images in Doctoral Dissertations. En A. Sinner, R. Irwin y T. Jokela (Eds.), *Visually provoking: Dissertations in Art Education*. (pp. 67-79). Lapland University Press.
- Romero, J. (2010). 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>
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2018). Identidad relacional: imaginarios compartidos. *Aula de infantil*, (94), 42-43.
- Saldanha, A. (2015). *No caminho para casa. Um estudo a/r/tográfico de recolha de memórias numa comunidade formal* [Tesis doctoral, Universidade do Porto, Portugal].

- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009)
- Sánchez, L. (2014). *Evaluación creativa: estrategias contemporáneas para representar el aprendizaje en la Educación Artística en la ESO* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/28485/1/T35769.pdf>
- Sánchez de Serdio, A. (2008a): Prácticas artísticas colaborativas: el artista y sus socios invisibles. *DHuarte*, 3, 17-18. <https://app.box.com/s/lc7n36xcestq3m21sceyz7y067twcjqw9>
- Sánchez de Serdio, A. (2011). Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. En M. Acaso (Coord.), *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (55-58). Ariel.
- Sánchez de Serdio, A. (2014). Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas. En S. Alonso y M. Craciun (Eds.), *Colaboración. Formas de hacer colectivo* (pp.173-186). Departamento de Cultura de Montevideo.
- Sancho-Gil, J.M. y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56), Artíc. 4. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>
- 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 de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/7526/1/T29746.pdf>
- Santos-Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Santos-Guerra, M.A. (2003). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Narcea.
- Saura, A. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual*. MAD.
- Sawyer, K. (2011). The Cognitive Neuroscience of Creativity: A Critical Review. *Creativity Research Journal*, 23 (2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.571191>
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea Books.
- Sola, B. (2016). *Prácticas artísticas colaborativas. Nuevos formatos. Entre las pedagogías críticas y el arte de acción: La Rara Troupe* [Tesis doctoral, Universidad de León]. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5530>
- Sola, B. (2019). Prácticas artísticas colaborativas: nuevos formatos entre en el arte y la educación. *De arte: revista de historia del arte*, (18), 261-268. <http://dx.doi.org/10.18002/da.v0i18.5885>
- Spirn, A.W. (2014). *The eye is a door: Landscape, Photography, and the art of discovery*. Wolf Tree Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)
- Sullivan, G. (2005): *Art practice as research: Inquiry in the Visual Arts*. Sage.

- The New London Group (1996). Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-93.  
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tonnies, F. J. (1979). *Comunidad y asociación: El comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Península
- Trahar, S. (Ed.). (2006). *Narrative Research on Learning: Comparative and International Perspectives*. Symposium Books.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el siglo 21*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. Seúl, 25-28 de mayo de 2010. Seúl: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Uria, E. (1993). Educación artística y evaluación. *Aula de innovación educativa*, (15), 17-21.
- Van Dijk, J. (2006). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. Sage.
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*, 5 (19), 191-198.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Vázquez-Medel, M.A. (2002). Vanguardias artísticas y vanguardias cinematográficas. *Comunicación: revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, (1), 11-20. <http://hdl.handle.net/11441/11756>
- Vrba, T. y Mitchel, K. (2019). Contemporary classroom Innovation: Exploration. *Journal of Instructional Pedagogies*, 22, 1-8.
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1/2), 147-161.
- Wang, C. C., y Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behaviour*, 24 (3), 369-387.  
<https://doi.org/10.1177%2F109019819702400309>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. Kogan Page.

**WEBGRAFÍA**

- Fundación Telefónica. (2016). Escuela de Educación Disruptiva (EED). Consultado el 18 de julio de 2021. <https://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/escuela-educacion-disruptiva-2016/>
- FMGB Guggenheim Bilbao. (2020). Aprendiendo a través del arte. Consultado el 18 de julio de 2021. <https://www.guggenheim-bilbao.eus/exposiciones/aprendiendo-a-traves-del-arte-2020>
- InSEA (2020) Reflections from 33rd InSEA World Congress. Consultado el 18 de julio de 2021. <https://www.insea.org/publications/reflections-33rd-insea-world-congress>
- Levadura Madrid. (s.f.). Levadura. Programa de residencias de creadores en escuelas. Consultado el 18 de julio de 2021. <http://levadura.mataderomadrid.org/acerca-de/>
- LÓVA. (2020). La Ópera un vehículo de aprendizaje. Consultado el 18 de julio de 2021. <https://proyectolova.es/>
- Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, (2019). LED 2019: Laboratorio Estival Docente. Consultado el 18 de julio de 2021. <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana/led-2019-laboratorio-estival-docente>
- Plataforma Indómita (2019). CoCo. Proyectos colaborativos de comisariado. Ediciones 2018-19. Consultado el 18 de julio de 2021. <https://plataformaindomita.com/2019/01/02/coco-proyectos-de-co-comisariado-desarrollados-por-la-ciudadania-ediciones-18-19/#more-836>