

unir

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El proceso de creación artística y la resolución de problemas en Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

M^a Luisa Pérez Ruiz

Titulación:

Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación:

Propuesta de Intervención

Director/a:

Eva López Zamora

Ciudad: Bilbao

Febrero 2014

Firmado por:



CATEGORÍA TESAURO: Educación. Recursos educativos.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda el aspecto cognitivo del arte y plantea la contribución del proceso de creación artística a la capacitación del alumnado en la resolución de problemas en contextos externos al aula, basándose entre otros aspectos, en la igualdad de las fases de ambos procesos mentales.

Tomando como base teórica la didáctica de la Educación Artística y los proyectos que en la actualidad se están llevando a cabo en dicho ámbito, se considera que la presencia del artista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la experimentación del propio proceso de creación por parte del alumnado es de vital importancia para favorecer la mencionada mejora en la resolución de problemas a través de la creación artística.

Teniendo en cuenta ambas premisas, se diseñan tres propuestas de intervención en el aula, contando para ello con la colaboración de tres artistas plásticos.

Palabras clave

Creatividad, educación artística, primaria, proceso de creación artística, resolución de problemas.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN..... | 6 |
| 1.1.- Introducción | 6 |
| 1.2.- Relato de posicionamiento..... | 6 |
| 1.3.- Justificación | 8 |
| 1.4.- Hipótesis y objetivos | 10 |
| 1.4.1.- Hipótesis | 10 |
| 1.4.2.- Objetivos..... | 10 |
| 1.4.2.1.- Objetivos Primarios | 10 |
| 1.4.2.2.- Objetivos Secundarios..... | 10 |
| 1.5.- Presentación de la metodología | 11 |
| 2.- MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1.- Introducción | 13 |
| 2.2.- Arte y cognición | 13 |
| 2.3.- La creatividad..... | 16 |
| 2.4.- La resolución de problemas..... | 18 |
| 2.5.- El proceso de creación y la resolución de problemas..... | 19 |
| 2.5.1.- Descripción de las operaciones | 21 |
| 2.5.1.1.- La motivación del proceso | 21 |
| 2.5.1.2.- La información | 22 |
| 2.5.1.3.- La incubación | 22 |
| 2.5.1.2.- El <i>Insight</i> o intuición..... | 23 |
| 2.5.1.3.- La evaluación..... | 23 |
| 2.5.2.- La transferencia de conocimientos en el proceso de creación..... | 24 |
| 2.6.- Proyectos educativos y pautas metodológicas | 25 |
| 2.6.1.- “Arts PROPEL” | 26 |
| 2.6.2.- “Aprendiendo a través del arte” | 28 |
| 2.8.- Marco legislativo..... | 29 |
| 3.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA..... | 31 |
| 3.1.- Introducción | 31 |
| 3.2.- Metodología | 32 |
| 3.2.1.- Participantes | 32 |
| 3.2.1.1.- El alumnado..... | 32 |
| 3.2.1.2.- El artista | 32 |
| 3.2.1.3.- El profesor | 33 |
| 3.2.2.- Programación | 33 |
| 3.2.2.1.- Pautas metodológicas..... | 33 |
| 3.2.2.2.- Objetivos y contenidos..... | 34 |

| | |
|--|----|
| 3.2.2.3.- Actividades y temporalización..... | 35 |
| 3.2.2.4.- Herramientas | 35 |
| 3.2.2.5.- Materiales y recursos | 35 |
| 3.2.2.6.- Evaluación..... | 35 |
| 3.3.- Diseño | 37 |
| 3.3.1.- Propuesta 1 | 38 |
| 3.3.1.1.- Autora de la propuesta | 38 |
| 3.3.1.2.- Título de la propuesta | 38 |
| 3.3.1.3.- Palabras clave relacionadas con el proceso de creación..... | 38 |
| 3.3.1.4.- Problema a solucionar..... | 38 |
| 3.3.1.5.- Objetivos específicos | 39 |
| 3.3.1.6.- Contenidos..... | 39 |
| 3.3.1.7.- Contexto artístico | 39 |
| 3.3.1.8.- Descripción de la propuesta..... | 39 |
| 3.3.1.9.- Sesiones | 39 |
| 3.3.1.10.- Imágenes..... | 40 |
| 3.3.1.11.- Materiales y recursos | 40 |
| 3.3.1.12.- Bibliografía | 41 |
| 3.3.2.- Propuesta 2 | 41 |
| 3.3.2.1.- Autora de la propuesta | 41 |
| 3.3.2.2.- Título de la propuesta | 41 |
| 3.3.2.3.- Palabras clave relacionadas con el proceso de creación | 41 |
| 3.3.2.4.- Problema a solucionar | 41 |
| 3.3.2.5.- Objetivos específicos..... | 41 |
| 3.3.2.6.- Contenidos | 41 |
| 3.3.2.7.- Contexto artístico | 41 |
| 3.3.2.8.- Descripción de la propuesta | 42 |
| 3.3.2.9.- Sesiones..... | 42 |
| 3.3.2.10.- Imágenes | 43 |
| 3.3.2.11.- Materiales | 43 |
| 3.3.2.12.- Bibliografía | 43 |
| 3.3.3.- Propuesta 3 | 44 |
| 3.3.3.1.- Autora de la propuesta | 44 |
| 3.3.3.2.- Título de la propuesta | 44 |
| 3.3.3.3.- Palabras clave relacionadas con el proceso de creación | 44 |
| 3.3.3.4.- Problema a solucionar | 44 |
| 3.3.3.5.- Orientaciones metodológicas específicas | 44 |
| 3.3.3.6.- Objetivos específicos..... | 44 |

| | |
|--|----|
| 3.3.3.7.- Contenidos | 44 |
| 3.3.3.8.- Contexto artístico..... | 44 |
| 3.3.3.9.- Descripción de la propuesta | 44 |
| 3.3.3.10.- Sesiones | 45 |
| 3.3.3.11.- Imágenes | 45 |
| 3.3.3.12.- Materiales y recursos | 46 |
| 3.3.3.13.- Orientaciones para la evaluación | 46 |
| 3.4.- Evaluación..... | 46 |
| 3.4.1.- Evaluación de la calidad educativa | 46 |
| 3.4.2.- Evaluación de la contribución a la resolución de problemas | 47 |
| 4.- CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA | 48 |
| 4.1.- Conclusiones..... | 48 |
| 4.2.- Limitaciones..... | 49 |
| 4.3.- Prospectiva..... | 49 |
| 5.- BIBLIOGRAFÍA | 51 |
| 5.1.- Referencias bibliográficas | 51 |
| 5.2.- Otra bibliografía consultada | 51 |
| 6.- ANEXOS..... | 53 |
| 6.1.- Anexo 1: Tabla de Evaluación de la Calidad Educativa | 53 |
| 6.2.- Anexo 2: Tabla de Evaluación Contribución a la Resolución de problemas ... | 53 |
| 6.3.- Anexo 3: Indicadores Creatividad | 53 |
| 6.4.- Anexo 4: Tipología Reitman | 53 |
| 6.5.- Anexo 5: Tipología Greeno | 54 |
| 6.6.- Anexo 6: Carta Artistas..... | 54 |
| 6.7.- Anexo 7: Ficha Artistas | 56 |
| 6.8.- Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo | 56 |
| 6.9.- Anexo 9: Propuesta 2, Posando ante la Cámara | 58 |
| 6.10.- Anexo 10: Propuesta 3, Paisaje Emocional | 61 |
| 6.11.- Anexo 11: Cuestionario Profesor | 61 |
| 6.12.- Anexo 12: Entrevista Artista | 62 |
| 6.13.- Anexo 13: Debate Alumnos | 62 |
| 6.14.- Anexo 14: Cuestionario Madres y Padres | 62 |
| 6.15.- Anexo 15: Entrevista Alumnos | 62 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Comparativa fases de la resolución de problemas según autores..... | 19 |
| Tabla 2. Comparativa fases de la producción creadora según autores | 20 |
| Tabla 3. Comparativa fases del proceso de resolución de problemas y la producción creadora..... | 21 |

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1- INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se presenta sucintamente el objeto del presente Trabajo Fin de Grado. Se trata de una propuesta de intervención educativa basada en la consideración del proceso de creación artística y la participación del artista en el proceso de enseñanza como aspectos de importancia para la educación integral del alumnado y para su capacitación en la resolución de problemas, por lo que busca favorecer su presencia en las aulas de Educación Primaria.

Considerando el arte como una manifestación intrínseca al ser humano de vital importancia para que este conciba y acceda a su mundo, se plantea orientar la enseñanza en el área de Educación Artística hacia la experimentación por parte del alumnado de su propio proceso de creación, como medio para mejorar su capacidad de resolución de problemas en contextos externos al aula. En última instancia este conocimiento de uno mismo y la eficacia a la hora de hacer frente a las diferentes demandas vitales, serían elementos clave en la realización personal.

La consideración del aspecto cognitivo del arte y del proceso de creación artística, contribuye a dignificar la Educación Artística y a consolidar las razones que justifican su inclusión en el currículo, aportando una nueva visión de esta disciplina más ambiciosa en cuanto a sus objetivos y a los beneficios que aporta.

Tras presentar la temática de este Trabajo de Fin de Grado, se exponen la hipótesis y objetivos del mismo, finalizando el capítulo con la explicación de la metodología utilizada.

1.2- RELATO DE POSICIONAMIENTO

La elección del tema del presente Trabajo de Fin de Grado, nace del profundo convencimiento de que las artes y en concreto los procesos de creación artística son de radical importancia para el desarrollo integral de los niños y niñas.

El hecho de que el arte haya acompañado al hombre a lo largo de la historia, desde la pintura rupestre hasta el arte contemporáneo que se expone en la actualidad en los museos, apoya esta certeza, ya que de alguna manera establece su carácter de manifestación intrínseca al ser humano e invita a considerarlo como una necesidad vital del individuo; necesitamos del arte para vivir. Sin embargo, ese mismo hecho no responde a una importante cuestión imposible de soslayar: ¿por qué es importante el arte para el desarrollo de los alumnos?, y ¿qué es lo que aporta a su educación?

Una primera respuesta a estos interrogantes surge a través de la propia experiencia personal. El hecho de ser Licenciada en Bellas Artes y haber recibido formación en danza clásica y moderna y arte dramático, me permite reflexionar sobre la aportación que estas disciplinas me han procurado, y plantearme si esta aportación ha sido la misma en todas las modalidades artísticas o si ha variado de una a otra.

De un modo intuitivo percibo que al crear arte, sea cual sea el lenguaje elegido, se siguen ciertas pautas, que de alguna manera serían propias a la persona, y que el haber experimentado mi propio proceso de creación artística y por consiguiente haber conocido estas pautas, me habría ayudado a hacer frente a la variedad de problemas que se han de resolver en la vida diaria.

La lectura de las obras de grandes expertos en educación como Ken Robinson, Howard Gardner y Rudolf Arnheim, alientan la búsqueda y cimentan estas primeras impresiones personales. Rudolf Arnheim (1993) defiende el aspecto cognitivo de la percepción visual así como que el arte es en sí mismo una manera de conocer y acceder al mundo. La consideración de la creación artística como un medio válido para la construcción de conocimiento, se refleja en el concepto de pensamiento artístico que utiliza Ken Robinson (2009); ambos autores a través de sus obras, aportan entidad científica a lo que en un principio no eran más que intuiciones personales sobre la creación. Por último, se toma en consideración el proyecto de educación “Arts PROPEL” puesto en marcha por Howard Gardner (2011). El citado proyecto, ofrece un enfoque novedoso del currículo, de la metodología y de los medios de evaluación en la Educación Artística, y entre otras características, defiende la importancia del proceso de creación y la figura del artista en el aula.

Estos primeros descubrimientos confirman lo que se deduce en un primer momento de un modo intuitivo: la creación artística es un modo de pensamiento, que puede ser extrapolado a otros contextos por las analogías que se dan entre este proceso y el proceso de resolución de problemas.

Para que esto sea posible, se hace indispensable basar el trabajo del área de Educación Artística en el proyecto personal, centrándose en el proceso más que en el resultado. De esta manera, se busca dar al alumnado la oportunidad de conocer su propio proceso de creación, para que más tarde este pueda ser aplicado en diferentes contextos. Otro aspecto de radical importancia sería el contacto real entre el alumnado y el artista. Posibilitar que artista y docente colaboren tanto a la hora de diseñar la enseñanza en el aula como a la hora de ponerla en práctica.

Como estudiante del Grado de Maestro de Primaria, he podido observar la realidad en diferentes centros educativos al cursar los Practicum I y II. Esta breve experiencia me ha permitido observar que las horas de Educación Artística se dedican en algunos casos al trabajo manual y a la decoración olvidando en cierta medida el aspecto cognitivo de la creación artística. Por ello,

considero que este trabajo puede contribuir a adoptar una nueva forma de ver y por consiguiente de abordar la Educación Artística, proporcionándole unos objetivos más ambiciosos y contribuyendo a comprenderla como área clave del currículo, indispensable para la metacognición de los procesos de pensamiento, y por consiguiente para preparar al alumnado para hacer frente a sus vidas.

1.3- JUSTIFICACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, desde los albores de la humanidad, la creación artística es una característica básica en todas las sociedades. Todo grupo humano, de una u otra manera y posiblemente por diferentes razones o finalidades, crea arte. Desde la Prehistoria hasta la actualidad, el ser humano se ha visto acompañado de diferentes manifestaciones artísticas, por lo que no parece descabellado pensar que las personas necesitamos del arte para vivir y que nuestras vidas se encuentran indisociablemente unidas a algún tipo de forma artística.

Si nos planteamos la razón por la que el arte se nos hace tan necesario, las respuestas podrán ser múltiples. Dependiendo del contexto histórico o de la corriente artística, habrá quien crea que el arte es belleza y disfrute, pura expresión, medio de difusión ideológico, reflejo de la sociedad, herramienta para el cambio social o incluso quien considere que la característica básica del arte es la carencia de funcionalidad.

Sin embargo, el arte deberá contar con algún valor que justifique su presencia a lo largo de toda la historia de la Humanidad. Una explicación a esta presencia podría ser su importancia como medio cognitivo, ya que en la actualidad la percepción visual y la creación artística se consideran medios válidos para la construcción de conocimiento sobre el mundo. Es decir, la importancia del arte trasciende las funciones estético-comunicativas que se le suelen atribuir, y se erige como un medio de conocimiento en sí mismo.

Sin embargo, una de las características de este modo de pensar artístico, la cual lo diferencia del método científico, sería su heterogeneidad. Es decir, a diferencia del conocimiento científico que se basa en una metodología rigurosa, el pensamiento artístico será variable, y cada persona poseerá un modo propio de llevarlo a cabo.

Este trabajo se basa en la consideración de que el conocimiento del propio pensamiento artístico posibilita su extrapolación a situaciones de la vida real del alumnado y su utilización en contextos ajenos al arte y al aula, debido a las similitudes y analogías entre el modo particular de enfrentarse a un problema, ya sea este artístico o vital.

La búsqueda de información, el trabajo individual y en equipo, la organización de ideas, la comunicación, la creatividad y la toma de decisiones entre otras, son situaciones comunes al proceso de creación artística y a la resolución de problemas. Por ello, se considera que podría resultar de interés fomentar el conocimiento del propio proceso de creación a través de proyectos en el entorno seguro del aula, ayudando así a los discentes a descubrir su forma propia de pensar, y por lo tanto su proceso de resolución de problemas.

Para que esto sea posible, se cree necesario enfocar la Educación Artística hacia el proceso de creación y no solamente hacia el resultado o la mera producción. La consideración de la creación artística como un proceso sobre el que se ha de reflexionar, en lugar de la creación de productos bellos exclusivamente, favorece la comprensión de los conceptos artísticos, y lo que es más importante, la metacognición del propio proceso de creación, lo que favorecería su aplicación en contextos diferentes al artístico.

Otro aspecto a tener en cuenta sería organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a proyectos significativos de cierta envergadura, lo que implica tener en cuenta las características del alumnado y su entorno, favorecer la reflexión sobre la labor realizada y otorgar libertad para la toma de decisiones a los discentes, posibilitando que se responsabilicen de su propia educación.

Finalmente, se considera importante el contacto real del alumnado con personas cercanas al mundo del arte, ya que la comprensión de los conceptos y procesos artísticos se ve favorecida a través de la comunicación directa con los artistas. Para que esto sea posible, se hace necesario que el artista tome parte activa no sólo en el trabajo diario en el aula, sino también en el diseño del proceso de enseñanza a través de la colaboración estrecha con el docente.

Con este Trabajo de Fin de Grado, se desea difundir el concepto de creación artística como medio de conocimiento del mundo; la consideración, por parte de la comunidad educativa, del arte como proceso cognitivo, podría contribuir a dignificar la Educación Artística y a reforzar los motivos de su inclusión en el currículo.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que este planteamiento de la Educación Artística fomentaría un modo de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a las demandas actuales de la sociedad y más respetuosa con el alumnado. Se promueve que el profesor asuma un papel de guía y los alumnos y alumnas una actitud activa. A través del trabajo por proyectos y la atención al proceso, se facilita personalizar la educación así como la atención a las inteligencias múltiples de los estudiantes, posibilitando que los discentes exploren sus capacidades e intereses. Se favorece la educación participativa a través de tareas abiertas en las cuales se ofrece espacio a la

experimentación y se posibilita el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta las características del alumnado así como de su entorno.

De alguna manera, el fin último de esta visión de la Educación Artística sería el capacitar al alumnado a conocer su forma particular de pensar y su proceso de creación, ya sea en relación a la creación artística o a la resolución creativa de problemas, ya que esto posibilitaría que los discentes descubrieran su verdadera identidad, facilitando su realización personal, y su papel activo y responsable respecto a sus propias vidas.

1.4- HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A continuación se presenta la hipótesis de trabajo del presente estudio, así como los objetivos del mismo.

1.4.1.- Hipótesis:

El conocimiento del propio proceso de creación artística por parte del alumnado de Primaria posibilita la mejora en su capacidad de resolución de problemas en contextos externos al aula.

1.4.2.- Objetivos:

Véase el desglose de los diferentes objetivos planteados, clasificados según su naturaleza teórica y práctica y su nivel de importancia.

1.4.2.1.- Objetivos Primarios

Teóricos:

- Conocer las implicaciones cognitivas del arte en la educación del ser humano.
- Indagar en la relación entre el proceso de creación artística y la resolución de problemas.

Prácticos:

- Desarrollar una propuesta de intervención que fomente la metacognición de los procesos de creación artística a través de la colaboración estrecha con artistas plásticos.

1.4.2.2.- Objetivos Secundarios

Teóricos:

- Comprender el pensamiento artístico y el método científico, como medios de conocimiento del mundo.
- Investigar las características del proceso de creación.
- Investigar las características del proceso de resolución de problemas.
- Establecer analogías entre los procesos de creación y de resolución de problemas.

- Investigar qué proyectos se están realizando actualmente en torno a la Educación Artística.

Prácticos:

- Establecer metodologías y herramientas que fomenten la metacognición del proceso de creación.
- Establecer las herramientas de evaluación adecuadas a la propuesta de intervención.

1.5- PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

El presente Trabajo de Fin de Grado se enfoca como propuesta de intervención educativa, presentando una primera parte o marco teórico que podría calificarse de investigación bibliográfica y descriptiva, y una segunda parte en la que basándonos en esta investigación previa, se diseña la propuesta en sí misma a través de la colaboración con tres artistas plásticos.

La mencionada propuesta de intervención educativa tiene por objetivo indagar en la relación entre el conocimiento del propio proceso de creación artística y la mejora en la resolución de problemas en los alumnos y alumnas de Educación Primaria. Por ello, el anteriormente mencionado marco teórico comienza investigando la importancia del arte para la educación integral del alumnado y su consideración como medio de conocimiento. Posteriormente se realiza un acercamiento a los dos conceptos principales de la investigación, la creatividad y la resolución de problemas, así como a la relación entre ambos y a la posibilidad de transferencia de conocimiento entre uno y otro. También son objeto de estudio las metodologías actuales en torno a la Educación Artística y la creatividad, así como los proyectos que se desarrollan en este ámbito.

Tras la fase descriptiva y basándose en la misma, se diseña la propuesta de intervención educativa, para ello se cuenta con la colaboración de tres artistas plásticas, ya que esta participación se considera un punto clave de la metodología de la propuesta. Posteriormente, se especifica la mencionada metodología y se plantea su posible evaluación, aunque no se llevará a cabo en la práctica debido a limitaciones económicas y temporales.

En el caso de que se llevara a cabo esta parte empírica y que se pudiera confirmar o refutar definitivamente la hipótesis tras aplicar la propuesta de intervención y desarrollar la evaluación de la misma, la investigación podría ser calificada de experimental. Su enfoque sería cualitativo, ya que pretendería comprender y describir el alcance de los mencionados efectos a un nivel individual y bajo un punto de vista holístico de la persona. La recogida de datos se realizaría en dos ocasiones, con anterioridad y posterioridad a la intervención, por lo que podría calificarse de transversal, ya que analiza un grupo de discentes en dos momentos puntuales, en lugar de centrarse en la evolución de ese grupo a lo largo de un periodo de tiempo dilatado. Por otro lado, y ya que se pretenden analizar los efectos de dicha propuesta, el punto de vista sería prospectivo.

Aunque tal y como se ha comentado no se procederá a aplicar la presente propuesta de intervención, se presenta la siguiente previsión de las fases que conformarían la parte empírica, y que se desarrollan en profundidad en el punto 3.4. Evaluación (véase p. 46).

-El acceso al aula: Consistiría en la llegada del investigador al aula y la toma de contacto con los alumnos/as.

-La aplicación: Se trataría de poner en práctica la propuesta de intervención educativa. La aplicación se realiza en una clase de cada nivel educativo de la etapa de Educación Primaria.

-La recogida de datos: La recogida de datos presenta dos grandes epígrafes; el primero de ellos analizaría la calidad educativa de la propuesta, el segundo de ellos analizaría la posible mejora en la resolución de problemas tras la aplicación de la propuesta de intervención educativa.

Los Anexos 1 y 2: Evaluación de la Calidad Educativa y Evaluación de la contribución a la Resolución de Problemas, recogen las técnicas de recogida de datos propuestas, la cronología de aplicación de dichas técnicas, así como los agentes sobre los que se actuaría.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.- INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo, se abordan los diferentes objetivos teóricos ya planteados. Estos serían los dos objetivos teóricos primarios: “Conocer las implicaciones cognitivas del arte en la educación del ser humano” e “Indagar en la relación entre el proceso de creación artística y la resolución de problemas”; y los cinco objetivos teóricos secundarios: “Comprender el pensamiento artístico y el método científico como medios de conocimiento del mundo”, “Investigar las características del proceso de creación”, “Investigar las características del proceso de resolución de problemas”, “Establecer analogías entre los procesos de creación y de resolución de problemas” e “Investigar qué proyectos se están realizando actualmente en torno a la Educación Artística”.

Para ello, se da comienzo al marco teórico con una somera aproximación a las teorías cognitivas sobre el arte y la percepción y al concepto de pensamiento artístico. Posteriormente, se yuxtaponen el arte y la ciencia como medios de conocimiento complementarios y necesarios para el ser humano.

En otro orden de cuestiones, se abordan los paralelismos entre la producción creadora y la resolución de problemas y las operaciones mentales que se llevan a cabo en ambos casos; no sin antes analizar el concepto de creatividad, su relación con la imaginación y la inteligencia, así como sus indicadores y la definición del concepto “problema” y sus taxonomías. Se finaliza la investigación de este ámbito valorando la posibilidad de transferir las competencias adquiridas a través de la creación artística a la resolución de problemas.

Por otro lado, se exponen proyectos de Educación Artística que están siendo puestos en práctica en la actualidad, como “Arts PROPEL” liderado por Howard Gardner y “Aprendiendo a través del arte” del Museo Guggenheim Bilbao. Así mismo, se presentan ciertos puntos que de un modo consensuado, se consideran clave para la Educación Artística y creativa por autores como H. Gardner, Lowenfeld, R. Marín Ibáñez, K. Robinson o E. P. Torrance.

Finalmente, se aborda la legislación educativa vigente y la relación que la presente propuesta de intervención mantiene con la misma.

2.2.- ARTE Y COGNICIÓN

Como ya se ha mencionado, desde la prehistoria hasta nuestros días, diferentes modos de expresión artística han acompañado los pasos de las personas, lo que invita a pensar que el arte cumple con una función fundamental para el ser humano. Si se cuestiona cuál es esta función, la

respuesta variará notablemente en función del artista y su época, así como del contexto histórico y cultural en el que se analiza dicha creación.

Giedion (1981) considera que la necesidad de expresarse artísticamente no responde a un solo impulso, sino a una simbiosis de motivaciones como el ritual mágico, la ornamentación, la necesidad de jugar, el arte por el arte o la simbolización del inconsciente.

Todas estas razones y posiblemente alguna más, justifican la existencia del arte entre nosotros a través de miles de años. Arnheim (1993) explicaría esta presencia por su importancia como medio cognitivo, estableciendo “que uno de los usos principales del arte consiste en ayudar a la mente humana a enfrentarse a la compleja imagen del mundo en el que se encuentra” (p. 49).

Arnheim (1993), plantea la percepción visual como la esfera cognitiva en la que se produce la formación de conceptos a través de operaciones como la especificación y la generalización:

“...la mente concibe una imagen estándar, que se ve como materializada en cada espécimen concreto. Mientras un niño aprende a reconocer al perro de la familia, también se forma en la mente una imagen “canónica” de lo que es un perro aplicable al conjunto de la especie.” (p. 31)

El autor considera que “... los procesos del pensamiento que merecen tal nombre van más allá del mero cómputo. Inevitablemente, se apoyan en las imágenes, especialmente en la visión.” (p. 32). De esta manera el pensamiento deriva de la percepción visual y al contrario también, ver implica pensar.

Así, las artes favorecerían hacer frente a la variada información que recibe el ser humano en su día a día, ya que favorecen “... no solo la identificación de casos individuales, sino también y sobre todo el establecimiento de tipos de cosas y el descubrimiento de sus propiedades y sus funciones” (p.43).

Otros autores comparten con Arnheim la consideración de los sentidos como elementos esenciales para el aprendizaje. Lowenfeld y Brittain (2008) observan que: “La formación sólo puede tener lugar a través de los sentidos” (p.30) y que la Educación Artística es el área que fomenta la educación de los mismos, mientras que Robinson (1982), mantiene que el arte y la Educación Artística son en sí mismos medios de comprensión e interpretación del mundo, que contribuyen al desarrollo de la innovación, la iniciativa y la resolución de problemas y en definitiva a la adaptación al mundo real en el que viven los discentes.

Gardner (2003) utiliza la expresión “formas artísticas de pensamiento” o “pensamiento artístico” (p.18) para referirse al aspecto cognitivo de la creación artística, defendiendo su validez como medio de conocimiento. El mencionado autor adopta de Cassirer (cit. por Gardner, 2003, p.65) la

concepción del símbolo como medio de construcción de la realidad, y la actividad simbólica como aspecto intrínseco a la imaginación y la creatividad. Los diferentes lenguajes simbólicos, entre ellos el artístico, son constituyentes de la realidad, y no un reflejo de ella. De esta manera, Gardner (2003) llega a considerar la creación artística como una oportunidad inestimable para la actividad mental y la “lectura” y “escritura” de símbolos.

A pesar de la importancia que estos autores otorgan a la creación artística, las materias educativas se organizan de un modo jerárquico en los sistemas educativos “de la mayoría de los lugares del mundo... En lo más alto se encuentran las matemáticas, las ciencias y las lenguas. En medio están las humanidades. En la parte inferior se sitúa el arte.” (Robinson y Aronica, 2009, p.33).

Este hecho, muy posiblemente venga derivado de la visión dicotómica existente de la ciencia y el arte, lo que Giedion (1981) denomina “hiato”: “... entre los métodos de pensamiento y los métodos de sentimiento” (p. 21), hecho que bajo su visión dificulta el equilibrio entre las realidades externa e interna del ser humano.

Gardner (2003) repasa en su obra el modo en que diferentes autores abordan esta situación. Cassirer (cit. por Gardner, 2003) observa que el ser humano posee diferentes medios de conocimiento, considerando que la racionalidad tal y como se utiliza en el pensamiento científico racional es posterior al pensamiento artístico, lo que explicaría por qué sociedades primitivas que no presentan las formas de pensamiento científico crean arte y poseen una conciencia estética comparable a la del humano occidental. También considera que el pensamiento científico cuenta con ciertas limitaciones, y que su uso exclusivo supondría una limitación de la realidad. Posteriormente el autor, ubica en un lugar privilegiado las formas de pensamiento artístico, alabando la riqueza de sus imágenes y la intensidad de su percepción de la estructura formal.

Gardner (2003) por su parte, considera “una limitación... el lugar prioritario que se asignaba, dentro del campo cognitivo, a ciertas formas de pensamiento lógico-racional” (p. 18), por lo que decide “tratar de convencer a mis colegas de la conveniencia, o mejor dicho necesidad, de tomar en cuenta las formas artísticas del pensamiento” (2003, p. 18).

Con posteridad, afirma que “existe un renovado reconocimiento de que la realización artística no es tan solo ciencia “menos desarrollada”, sino que implica procesos de pensamiento diferentes, con su propia evolución” (Gardner, 2003, p. 236). Robinson (1982) comparte esta visión y aboga por equilibrar el desarrollo de los diferentes modos de pensamiento, rompiendo con la dicotomía entre ambos medios de conocimiento.

2.3.- LA CREATIVIDAD

A continuación se exponen las aproximaciones teóricas que diferentes expertos realizan en torno al término de creatividad, ya que este puede recibir diferentes definiciones en función del autor que la estudie. Como veremos a continuación, la creatividad es un concepto que suele ir vinculado a términos como inteligencia o imaginación.

En este sentido, Guilford (1986) repasa las aproximaciones históricas al tradicionalmente polémico concepto de inteligencia. Comienza por la definición de Spencer que se refiere a la inteligencia como “el poder de combinar muchas impresiones separadas” (cit. por Guilford, 1986, p.26), para repasar más tarde las definiciones operacionales, como la de Wechsler, que sostiene que “... la inteligencia, definida operacionalmente, es la capacidad conjunta o global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente, y relacionarse eficazmente con su ambiente” (cit. por Guilford, 1986, p.27). En pleno auge de los test de inteligencia, Boring (cit. por Guilford, 1986, p.26) mantendría que “... la inteligencia como capacidad medible debe definirse desde el comienzo como la capacidad para resolver bien un test de inteligencia”. Finalmente, se refiere a la inteligencia como capacidad para aprender.

En lo que a la relación de inteligencia y creatividad se refiere, Guilford (1986) relaciona de una manera estrecha esta última con el pensamiento divergente. El pensamiento divergente es una de las cinco clases principales de operaciones mentales; las otras cuatro serían la cognición, la memoria, el pensamiento convergente y la evaluación.

Lowenfeld y Brittain (2008), respetando las definiciones que otros autores otorgan a la palabra creatividad, se centran en los aspectos productivos y constructivos de la misma, en su carácter pragmático, y defienden que su originalidad no debe referirse a un ámbito externo, sino que el ser una aportación personal e individual sería suficiente. Esta visión es compartida por Marín (1984), el cual afirma que:

“La creatividad en educación tiene un sentido más modesto y universal. Se trata de toda conducta espontánea, de cuanto tenga un acento personal y no meramente repetitivo. De todo aquello en lo que cada cual pueda reconocerse a sí mismo, todo lo que sencillamente pueda calificarse de original.” (p. 21)

Gardner (2011) es autor de la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” la cual ofrece una alternativa a la tradicional visión unitaria de la inteligencia y consecuentemente mantiene que “... la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que denominamos “inteligencias” (p. 37). En concreto, propone una taxonomía de siete inteligencias que serían: la inteligencia lingüístico-

verbal, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal-cinestésica, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Posteriormente, se ha sumado una octava inteligencia llamada naturalista. Así mismo, define inteligencia como “... la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.” (Gardner, 2011, p. 37). Y mantiene que los individuos son poseedores de una variedad y combinación propia de inteligencias que se deben fomentar. El autor plantea que promover las diferentes habilidades humanas no solo favorece la competencia y bienestar del individuo, sino que en último término posibilita la colaboración entre seres humanos y la búsqueda ética del bien común.

En lo que a la relación entre creatividad e inteligencia se refiere, Gardner (2011) afirma que es poco significativa, y que a partir de un cociente intelectual de 120, se perdería completamente; ideas con las que coincide Mayer (1986) basándose en los estudios de Getzels y Jackson. En cualquier caso, estas afirmaciones, se basan en medidas psicométricas de la inteligencia y la creatividad; Gardner (2011) expresa su poca confianza en estas técnicas, afirmando: “... desde mi punto de vista, las medidas de la creatividad procedentes de la tradición psicométrica aún son más pobres que las medidas de la inteligencia” (p.83). En su opinión, la inteligencia sería clave para una resolución exitosa de problemas.

Finalmente, el autor define creatividad como “una caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente” (p. 82).

Robinson y Aronica (2009) también consideran la inteligencia en su multiplicidad, y creen que esta y la creatividad estarían íntimamente ligadas. Del mismo modo, se menciona el término imaginación, una de las características básicas del ser humano, responsable de los avances históricos y que haría referencia a la capacidad de evocar elementos que no están siendo percibidos por los sentidos en ese preciso instante, de esta manera, la imaginación posibilita trabajar con representaciones. La creatividad, no sería otra cosa que la imaginación puesta en práctica.

Maeso (2003) aboga por la visión que considera que inteligencia y creatividad se encuentran unidas, considerando que la creatividad sería una cualidad de la inteligencia. Al igual que Gardner, relaciona la creatividad con conceptos como novedad y aportación de valor. Además menciona su carácter procesual.

Debido a esta multiplicidad de visiones y al hecho de que el concepto de creatividad cambia a través de los diferentes contextos históricos, existen una serie de concepciones erróneas o mitos en torno a este término, que llevan a pensar que la creatividad es una cualidad exclusiva de ciertos

individuos y que además esta no puede trabajarse y mejorarse. Sin embargo, las investigaciones demuestran que todas las personas son en mayor o menor medida creativas, y que las habilidades relacionadas con la creatividad son susceptibles de mejora, entre otros medios a través de las Bellas Artes (Lowenfeld y Brittain, 2008; Maeso, 2003; Marín, 1984; Torrance y Myers, 1986).

Con el objeto de posibilitar la medida de la creatividad, Guilford, Lowenfeld y Torrance (cit. por Marín, 1984) definen de manera consensuada ciertos indicadores para la creatividad (véase Anexo 3: Indicadores Creatividad).

En la actualidad, la importancia de la creatividad es indiscutible, tanto para capacitar a los trabajadores para las nuevas funciones que el progreso exige como para que las personas puedan ejercer una ciudadanía activa, por lo que cada vez son más las voces que piden que se le dé el lugar que merece. Sin embargo, por el momento, y a pesar de que en ciertos casos la necesidad de desarrollar la creatividad ya viene recogida en las legislaciones referentes a la educación, la mayoría de sistemas educativos occidentales no han sido capaces de incluir este concepto en sus metodologías, por lo que no se consigue desarrollar adecuadamente la creatividad de los niños y niñas (Lowenfeld y Brittain, 2008; Maeso, 2003; Marín, 1984; Robinson y Aronica, 2009).

2.4.- LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Tras definir la creatividad y su importancia en educación, pasamos a abordar el concepto de resolución de problemas. En el ámbito de la psicología cognitiva, se considera que las operaciones mentales se pueden dividir tres grandes grupos como serían la percepción, la memoria y la cognición. A este último grupo pertenece el procesamiento de la información, y más específicamente la resolución de problemas. De hecho autores como Mayer utilizan indistintamente los términos de pensamiento, resolución de problemas y cognición (Mayer, 1986).

Aunque no existe un consenso en cuanto a la definición de qué es un problema, la mayoría de los autores coinciden en la descripción de sus características, como serían (Mayer, 1986) el presentar una serie de datos: el problema presenta ciertos items de información desde que hace aparición; unos objetivos: la resolución de problemas se lleva a cabo en pos de ciertos objetivos y para pasar de un estado dado a otro estado o situación; ciertos obstáculos: en un principio el individuo que lleva a cabo la resolución de problemas no conoce la respuesta o comportamiento que le llevará de la situación inicial a la terminal.

De este modo, el problema implica un estado inicial, el deseo de superar esta situación y la situación final, características en torno a las cuales Reitman (cit. por Mayer, 1986) define su tipología de problemas (véase Anexo 4: Tipología Reitman).

Greeno (cit. por Mayer, 1986) propone otra tipología de problemas atendiendo al tipo de operación cognitiva que se llevaría a cabo para la resolución del mismo, aunque advierte que no todos los problemas podrán ser clasificados en una de las categorías, ya que muchos de ellos presentan aspectos de varias de ellas (véase Anexo 5: Tipología Greeno).

2.5.-EL PROCESO DE CREACIÓN Y LA RESOLUCIÓN PROBLEMAS

Si atendemos a las características de la resolución de problemas y la producción creadora quedará patente que ambas son, en esencia, la misma actividad intelectual. Según expone Guilford (1986) en uno y en otro caso se hace uso de la actividad intelectual más compleja analizada hasta el momento, la cual implica recuerdo transferencial, es decir, la utilización de ciertos ítems almacenados en la memoria y su aplicación en ámbitos diferentes al original.

Esta relación se evidencia aún más si tomamos en consideración su carácter procesual, y analizamos los pasos o fases de ambas actividades, tal y como las han descrito diversos expertos en la materia.

Como se observa en la Tabla 1, John Dewey a principios del siglo XX propuso 5 fases para el proceso de resolución de problemas. A mediados del siglo pasado, este esquema fue simplificado por M. Johnson reduciéndolo a tres pasos; otros autores, sin embargo, retornaron a la definición de cinco etapas utilizando la última de ellas como medio de expresar el continuo retorno a etapas anteriores que se suele dar en la resolución de problemas (Guilford, 1986).

Tabla 1.

Comparativa fases de la resolución de problemas según autores.

| Dewey | Johnson | Merrifield y otros |
|--|-------------|--------------------|
| Dificultad sentida | Preparación | Preparación |
| Localización y definición de la dificultad | | Análisis |
| Sugerencia de posibles soluciones | Producción | Producción |
| Consideración de las consecuencias | | |
| Selección de una solución | Juicio | Verificación |
| | | Reaplicación |

Elaboración propia. Fuente: Guilford (1986).

En lo que se refiere al pensamiento creativo o a la producción creadora y tal y como se observa en la Tabla 2, resulta clave la propuesta que Graham Wallas realizó en 1926 y en la que define un proceso de cuatro fases. En la primera fase se recoge la información; en la segunda hace referencia al

trabajo inconsciente; la tercera a posibles soluciones intuitivas y la última a la puesta en orden y la comprobación (cit. por Guilford, 1986). Pocos años después, Rossman (cit. por Guilford, 1986) desarrolla estas fases ampliándolas hasta siete, mientras Ken Robinson hace referencia a una serie de pasos que resume en tres y que define como relacionados entre sí y no producidos en una secuencia fija (Guilford, 1986; Maeso, 2003; Robinson y Aronica 2009).

Tabla 2.

Comparativa fases de la producción creadora según autores.

| Wallas | Rossmán | Robinson |
|--------------------------|---|---------------------|
| Preparación | Observación de una necesidad o dificultad | Producción de ideas |
| | Formulación del problema | |
| | Revisión de la información disponible | |
| Incubación e iluminación | Formulación de soluciones | |
| Verificación | Examen crítico de las soluciones | Análisis |
| | Formulación de nuevas ideas | Perfeccionamiento |
| | Examen y aceptación de las nuevas ideas | |

Elaboración propia. Fuente: Guilford (1986).

Por último, y como punto intermedio entre el proceso de resolución de problemas y la producción creadora, se encuentra la “metodología de la proyectación” desarrollada por Bruno Munari orientada a la resolución de problemas en el mundo del diseño. Las fases de su propuesta serían diez: la definición del problema, la descomposición de los elementos del problema, la recopilación de datos, el análisis de los datos, la creatividad o idea, los materiales y tecnología, la experimentación, los modelos, la verificación y los diseños constructivos. Se trataría de una aplicación de los modelos desarrollados anteriormente para un ámbito específico de las Artes Aplicadas (Maeso, 2003).

El análisis de las propuestas de los diferentes autores, y tal y como se observa en la Tabla 3, conduce a la constatación de un paralelismo más que evidente entre las fases desarrolladas por Dewey y Rossman, excepto por el hecho de que Rossman hace referencia a una reaplicación del proceso con la formulación de nuevas ideas. Este paralelismo, se debe tal y como se ha mencionado, a la naturaleza análoga de ambos procesos, la producción creadora y la resolución de problemas.

Tabla 3.

Comparativa fases del proceso de resolución de problemas y la producción creadora.

| Dewey | Rossmann |
|--|---|
| Dificultad sentida | Observación de una necesidad o dificultad |
| Localización y definición de la dificultad | Formulación del problema |
| | Revisión de la información disponible |
| Sugerencia de posibles soluciones | Formulación de soluciones |
| Consideración de las consecuencias | Examen crítico de las soluciones |
| | Formulación de nuevas ideas |
| Selección de una solución | Examen y aceptación de las nuevas ideas |

Elaboración propia. Fuente: Guilford (1986).

2.5.1.-Descripción de las operaciones

A continuación se analizan en más profundidad diferentes acontecimientos clave en los procesos de resolución de problemas y de producción creadora, las diversas operaciones mentales implicadas:

2.5.1.1.-La motivación del proceso

La motivación se relaciona con las primeras fases de la resolución de problemas, referidas a la preparación del proceso o a la observación o apreciación de una necesidad. Al parecer, las motivaciones prácticas como la sed, el hambre o el frío no explican por si solas la puesta en práctica de la producción creadora o la resolución de problemas (Guilford, 1986). Existen otros elementos que justifican el interés por estas actividades intelectuales; un punto en común de estas otras motivaciones sería el placer y satisfacción derivados del propio proceso que experimenta la persona creadora (Gardner, 2003; Robinson y Aronica 2009).

Entre estos impulsos relacionados con el placer se encuentra la curiosidad intrínseca a la persona. El ser humano posee un deseo natural de conocer y crecer, una necesidad de comprender el mundo que le rodea y de controlar los diferentes fenómenos. Este deseo de mejorar sus competencias motivaría la actividad intelectual, que sería fuente de satisfacción para la persona creadora (Guilford, 1986).

Relacionado con el punto anterior, otra causa de la puesta en práctica de los procesos creadores sería la necesidad de utilizar los medios naturales de los que dispone la persona. El individuo cuenta con unas herramientas intelectuales de gran potencia, y un impulso natural para utilizarlas. El uso de estos recursos llevaría a ejercer el pensamiento creativo y a experimentar como medio para lograr la propia satisfacción (Guilford, 1986).

Por último, se ha de mencionar las sensaciones o sentimientos de placer que experimenta la persona creadora como consecuencia de sus actividades. La sensación de dominio y de competencia relacionada con el éxito puede motivar la búsqueda de nuevas situaciones en las que experimentar este sentimiento de nuevo (Guilford, 1986).

2.5.1.2.- La información

Las fases denominadas por los diferentes autores como definición de la dificultad, revisión de la dificultad o de la información se relacionan con la búsqueda y análisis de información. Aunque por sí sola no es suficiente para garantizar la consecución del proceso de resolución de problemas o la actividad creadora, los expertos admiten de manera unánime la necesidad de contar con información de calidad para el éxito de los mismos (Guilford, 1986; Robinson y Aronica 2009).

Dos aspectos resultan claves en lo que a la información se refiere. Por un lado, tenemos la memoria. La visual y auditiva resulta de vital importancia para los artistas plásticos y los músicos. El almacenamiento de información, por lo tanto, es uno de los aspectos de la información que favorece el éxito en los procesos mencionados (Guilford, 1986).

Por otro lado, los sistemas o esquemas resultan de vital importancia tanto en la resolución de problemas como en la producción creadora en las diferentes disciplinas. El boceto del artista plástico, el tema en la producción musical o el esqueleto en la creación poética son sistemas que la mayoría de artistas suelen utilizar en sus procesos de creación (Guilford, 1986). Estos sistemas, también conocidos como mapas cognitivos, son de gran ayuda a la hora de aprehender la visión general del pensador y su uso es habitual también en ámbitos científicos (Gardner, 2003).

2.5.1.3.- La incubación

La incubación hace referencia a un periodo de tiempo variable aparentemente inactivo, tras el cual se da un progreso perceptible en el proceso creador, y tiene lugar en las fases denominadas como incubación y como paso previo a la producción o formulación de soluciones. (Guilford, 1986).

En general los creadores se muestran de acuerdo en los beneficios de este periodo de incubación, aunque no lo consideran imprescindible. Esta fase del proceso creador se relaciona con el poder del inconsciente y con el deseo pertinaz de la persona creadora en solucionar el problema planteado (Guilford, 1986).

Son diferentes las hipótesis que explican el porqué de los beneficios de la incubación. Una de ellas, propone que un periodo inactivo reduciría la fatiga que el proceso de creación produce, y que tras el descanso la persona se encontraría en condiciones óptimas de hacer frente al problema planteado. Otra de las hipótesis sugiere que cierto tiempo al margen de la situación problemática

facilita una nueva perspectiva, y que posibilita tomar nuevos caminos y abandonar los recorridos erróneos. Por último, se considera que durante el periodo de inactividad, las nuevas entradas de información, transformarían los datos que ya se poseen y por lo tanto la manera de hacer frente al planteamiento (Guilford, 1986).

2.5.1.4.- *El Insight o intuición*

El *insight* también conocido como intuición, iluminación o inspiración, hace referencia al momento en el que sin esfuerzo aparente surge de improviso una solución o una idea (Guilford, 1986). Al igual que la fase de incubación, Wallas la menciona explícitamente, y sería un paso previo a la producción o sugerencia de soluciones en las propuestas del resto de autores.

Se trata de un aspecto del proceso creador susceptible todavía de investigación, sin embargo, existen ciertos aspectos investigados de gran interés. Por un lado, se considera el aspecto emocional derivado de la iluminación. Estos momentos, producen una sensación de euforia y una necesidad imperiosa de comunicar el hallazgo. La fuerza de esta emoción, depende de ciertos factores como la motivación del creador, la dureza emocional del proceso de creación, la fuerza de la iluminación y la importancia de la solución hallada (Guilford, 1986).

Por otro lado, se aprecia el estado mental de la persona creadora durante la iluminación. En general, el creador hace referencia a un estado de semiinconsciencia, cercano a la ensoñación en el que la iluminación aparece. En este momento, el pensamiento lógico se abandona y se hace uso de la asociación libre, de manera, que el individuo no recuerda los pasos lógicos que le han llevado a la solución. Se cree que la relajación mental puede favorecer el acceso a la información, y por lo tanto, provocar la solución al problema (Guilford, 1986).

Para finalizar, se debe hacer referencia a las condiciones ambientales. Se trata de un condicionante de carácter personal y dependiente de las características de cada individuo, aunque en general la quietud y la ausencia de interrupciones parecen favorecer el acontecimiento del *insight* (Gardner, 2011; Guilford, 1986).

2.5.1.5.- *La evaluación*

Anteriormente se han presentado las diferentes propuestas que los expertos han desarrollado en lo que a las fases del proceso creador o resolución de problemas se refiere. En la mayoría de las propuestas el último paso hace referencia a la evaluación a través de términos como juicio, selección o verificación entre otras. Sin embargo, la evaluación se da de un modo continuado a lo largo de todo el proceso creador, comenzando con niveles más bajos para alcanzar las cotas más altas hacia el final del mismo (Guilford, 1986).

Son variados los estudios referidos a la importancia de la evaluación y a su influencia en el propio proceso de producción creadora. Los resultados varían en función de si la evaluación es externa o interna y si es destructiva o constructiva (Guilford, 1986). Las conclusiones respecto a la evaluación en la producción creadora de escolares, indica que un abuso de la evaluación, sea cual sea su naturaleza dificulta la realización de tareas semejantes, mientras que las actividades no evaluadas fomentan la creatividad, la originalidad y una mayor elaboración y sensibilidad. La evaluación constructiva entorpece las consecuentes actividades en menor medida que la evaluación destructiva; aun así, las entorpece en mayor medida que la falta de evaluación (Guilford, 1986; Lowenfeld y Brittain, 2008; Torrance, 1986).

2.5.2.-La transferencia de conocimientos en el proceso de creación

A continuación se aborda la posibilidad de transferir la competencia adquirida en la producción creadora, a la resolución de problemas en entornos externos al aula.

Mayer (1986) afirma que la resolución de problemas presenta dos aspectos complementarios. Por un lado, requiere aprender una cantidad significativa de conocimiento específico del ámbito del problema que se haya de resolver, es decir, conocimiento propio de la actividad intelectual. Por otro lado, la resolución de problemas exige la capacitación en ciertos procedimientos generales, que serían básicos en relación a la resolución de problemas y comunes a los diferentes ámbitos de actuación.

De esta manera, actividades mentales como el pensamiento crítico y la memoria, no implican la capacidad de transferencia de conocimientos entre especialidades, es decir, que la buena memoria visual no supone una capacidad memorística similar en otros entornos como por ejemplo el numérico o auditivo. Del mismo modo, el pensamiento crítico relativo a la literatura, no implica que este pueda ser transferido a la arquitectura. Tienen más peso los conocimientos propios de cada especialidad que la competencia individual en un tipo de actividad intelectual. De una manera análoga, los sistemas informáticos que se han diseñado y que reproducen el proceso de resolución de problemas humano, se ciñen a cada especialidad intelectual, demostrando una escasísima posibilidad de transferencia entre ellas (Gardner, 2011).

Sin embargo, resulta de gran importancia la adquisición de hábitos relacionados con la reflexión, el examen de alternativas, la empatía y capacidad de comunicación. Estos hábitos, relacionados con la resolución de problemas sí que pueden ser transferidos entre esferas de la vida dispares. De esta manera, el trabajar por proyectos conlleva una serie de beneficios relativos a aprender a plantear y llevar a cabo nuevos proyectos, facilitando adquirir un “modo de vida de proyecto” (Gardner, 2011, p. 161).

El aprender a pensar de un modo artístico, también posibilita transferencia de conocimientos a otros ámbitos. Por ejemplo, el conocimiento de la composición pictórica o visual resulta de vital importancia a la hora de organizar escritos extensos (Arnheim, 1993). De esta manera, el desarrollo cognitivo que se motiva a través de la creación artística no se limita al currículo educativo del área de Educación Artística, sino que “la forma de buscar respuestas y encontrar soluciones refleja la creciente capacidad de los niños para hacer frente a una amplia variedad de posibilidades de manera constructiva” (Lowenfeld y Brittain, 2008, p.54).

2.6.- PROYECTOS EDUCATIVOS Y PAUTAS METODOLÓGICAS

La importancia del arte como medio de conocimiento del mundo y el interés de la creatividad para la formación integral del alumnado, se reflejan en una serie de puntos clave que aparecen reiteradamente en las perspectivas metodológicas de expertos en la materia:

- El arte: Su importancia como medio de conocimiento del mundo, de uno mismo y de otras disciplinas además de herramienta para fomentar la creatividad (Lowenfeld y Brittain, 2008; Marín, 1984; Robinson y Aronica, 2009).
- El proceso de creación artística: La importancia del proceso en sí, frente a la del producto final que surja como resultado del mismo. (Gardner, 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008; Robinson 1982).
- Las disciplinas: La necesidad de centrarse en una disciplina artística trabajándola en profundidad frente a la opción de abordar una amplia gama de las mismas (Gardner, 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008).
- La creatividad: Se plantea la necesidad de introducir la creatividad dentro del currículo escolar como medio de favorecer el desarrollo integral del alumno/a y su capacitación para la vida adulta. A través de la creatividad el ser humano podrá desarrollar la capacidad de hacer frente a los retos que la sociedad actual plantea en pos del bien común (Lowenfeld y Brittain, 2008; Marín, 1984; Robinson, 1982).
- Los discentes: La atención a sus características individuales, nivel evolutivo, necesidades e inteligencias (Gardner, 2003 y 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008; Robinson y Aronica, 2009) y la concepción de los mismos como individuos creativos per se (Gardner, 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008; Robinson y Aronica, 2009).
- El artista: como figura clave cuya interacción con el estudiante se considera esencial para el desarrollo de habilidades, de la comprensión del lenguaje artístico y de actitudes por parte de los discentes. (Gardner, 2011; Robinson, 1982).
- El docente: La necesidad de cambio de su rol, pasando de ser un transmisor de contenidos a un guía que motive a sus alumnos, una persona flexible que atienda las necesidades académicas y emocionales de los discentes a través de actitudes democráticas, buscando el

equilibrio entre la libertad y la disciplina. (Arnheim, 1993; Lowenfeld y Brittain, 2008; Robinson 1982).

- Las actividades: Desarrollarlas basándose en el trabajo cooperativo como medio de enriquecimiento común y de desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación (Gardner, 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008; Robinson y Aronica, 2009), proporcionando la suficiente libertad como para que cada alumno pueda trabajar a su ritmo de un modo autónomo, favoreciendo los descubrimientos propios. (Gardner, 2011; Torrance y Myers, 1986). Utilizar preguntas abiertas como medio de fomentar el pensamiento divergente y la creatividad (Lowenfeld y Brittain, 2008; Marín, 1984) y proyectos significativos a largo plazo como herramienta educativa (Gardner, 2011; Robinson y Aronica, 2009).
- La motivación: El apoyo en la motivación intrínseca de la tarea y en el placer de crear frente al uso de premios y castigos (Gardner, 2003; Robinson y Aronica, 2009; Torrance y Myers, 1986).
- Contenidos y objetivos: La enseñanza del arte centrándose en los conceptos básicos propios del lenguaje de la disciplina, que son abordados cada vez en mayor profundidad, en lugar de a través de contenidos y objetivos más específicos que se explicitan y ordenan a través de los diferentes niveles de la etapa de Educación Primaria (Gardner, 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008).
- La evaluación: La falta de funcionalidad de la misma si se valora el producto artístico exclusivamente y la necesidad de centrarse en el proceso como medio de reflexión para el alumno (Gardner, 2011; Lowenfeld y Brittain, 2008).

Estas cuestiones básicas se desarrollan a través de proyectos específicos, como el método “Arts PROPEL” o el proyecto “Aprendiendo a través del arte” que desarrolla el Museo Guggenheim Bilbao, apoyándose ambos en el arte como medio de conocimiento y basando su metodología en el contacto directo entre discentes y artistas.

2.6.1.- “Arts PROPEL”

El método “Arts PROPEL” nace como puesta en práctica del proyecto “ZERO” y de su enfoque de la Educación Artística. El proyecto “ZERO” fue fundado en 1967 en la Harvard Graduate School of Education por el filósofo Nelson Goodman con el objetivo de analizar diferentes sistemas simbólicos, y centrándose en el aspecto cognitivo de aquellos utilizados en los lenguajes artísticos (Gardner, 2011).

La metodología del mencionado proyecto “ZERO” presentaría los siguientes puntos:

- La importancia de la producción por parte de los discentes en Educación Artística.
- El resto de actividades, perceptivas, históricas o críticas entre otras deben relacionarse con

la producción de los niños y niñas.

- La Educación Artística debe impartirse por profesores especializados en el ámbito.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe organizarse a través de proyectos significativos a lo largo de ciertas sesiones, fomentando la reflexión y la discusión y evitando las actividades excesivamente breves.
- Se debe evitar la planificación curricular en torno a objetivos curriculares excesivamente específicos “Me refiero a los objetivos curriculares, ingenuos pero muy frecuentes, del tipo: poder decir cuatro nombres de colores... Una fórmula así puede parecer atractiva, pero desafía la manera holista, sensible al contexto, en que los individuos suelen llegar a dominar un arte o una disciplina” (Gardner, 2011, p. 195). La enseñanza debe planificarse en torno a los conceptos fundamentales de la disciplina artística e ir profundizando en los mismos a través de los diferentes niveles.
- La evaluación debe realizarse a través de las inteligencias que se ven involucradas. No se debe adaptar la enseñanza a la evaluación, sino diseñar métodos de evaluación que valoren aquello que realmente es importante en el arte.
- El aprendizaje artístico no solo se refiere a una serie de conceptos y habilidades, sino que también involucra los sentimientos y la expresión personal. La reflexión es una buena herramienta para tener en cuenta este tipo de aspectos.
- No se recomienda la enseñanza de lo que podría llamarse “buen gusto” como tal; estas cuestiones se abordarían a través del debate y respetando siempre la pluralidad de opiniones.
- En la Educación Artística, además de los educadores deben participar personas del ámbito artístico.
- Aunque resultaría de gran interés estudiar todas las disciplinas artísticas, se recomienda centrarse en una forma artística, ya que de otro modo la escasez de tiempo no permitiría llegar a profundizar en la misma y llegar a desarrollar el pensamiento artístico (Gardner, 2011).

El método “Arts PROPEL”, actualmente codirigido por Howard Gardner, nace con el objetivo de desarrollar instrumentos de evaluación para la Educación Artística de las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Gardner, 2011).

La herramienta de trabajo que se plantea sería la de los proyectos de especialidad, una serie de ejercicios en torno a un concepto artístico que permite el desarrollo personal de los niños y niñas. Estos proyectos se desarrollan a través de una segunda herramienta llamada *procesofolio*, una especie de carpeta donde el alumnado recopila todas las aproximaciones o bocetos intermedios, así como sus reflexiones sobre su proceso de creación artística (Gardner, 2011).

La evaluación se diseña con el objetivo de facilitar la reflexión del alumnado durante el proceso de creación y se desarrolla en torno a los siguientes aspectos (Gardner, 2011):

- **Reflexión:** a través de la observación de las notas que el alumnado realiza sobre su trabajo y mediante una entrevista personal con cada uno de ellos, se valorará la habilidad de evaluar su trabajo, su visión crítica y su actitud ante las observaciones sobre su trabajo.
- **Forma de enfocar el trabajo:** este ítem se valorará a través de las anotaciones del estudiante y la entrevista personal. Se observará la motivación, su capacidad de trabajar de modo individual y cooperativo y su habilidad para el uso de los recursos culturales.
- **Producción:** Se trata de la valoración del propio trabajo del alumno/a, teniendo en cuenta elementos como la investigación llevada a cabo, el uso de los materiales y técnicas, la invención o experimentación y la expresión.
- **Percepción:** Se trata de la capacidad del estudiante para comprender y utilizar el lenguaje artístico. Se evalúa a través de sus anotaciones y sus comentarios.

Se trataría de un medio de evaluación que se da en el mismo contexto de aprendizaje, teniendo en cuenta las características individuales e involucrando al alumnado. Además, este sistema favorece la reflexión y el aprendizaje a lo largo del proceso creativo (Gardner, 2011).

Mediante esta propuesta metodológica, se pretende fomentar la adquisición del pensamiento artístico por parte del alumnado, es decir, capacitar a los discentes para que puedan utilizar el modo de pensar de los artistas como medio de conocimiento del mundo. Por otro lado, el alto grado de libertad que la metodología otorga fomenta la creatividad de los niños y niñas, de igual manera, el hincapié en la reflexión del proceso posibilita el desarrollo de los procedimientos generales que se han de llevar a cabo en la resolución de problemas.

2.6.2.- “Aprendiendo a través del arte”

Por su parte, el proyecto “Aprendiendo a través del arte”, tal y como se ha comentado anteriormente, observa la presencia del artista como figura clave en la Educación Artística de Primaria. Se trata de un programa educativo anual desarrollado por el Museo Guggenheim Bilbao en colaboración con diferentes centros educativos públicos del País Vasco, en el que se busca consolidar el currículo escolar de Educación Primaria a través de la actividad artística.

Este programa se basa en la puesta en contacto de un artista con cada centro escolar seleccionado, para que este desarrolle cierto número de actividades a partir de unos objetivos educativos propuestos por los docentes.

De este modo, cada propuesta es única y se adecua a las necesidades de cada grupo y centro escolar, pudiendo desarrollar cualquier tipo de aspecto del currículo, conceptual, procedimental o actitudinal, a través del proceso creativo.

El programa posee una perspectiva inter-curricular del trabajo en el aula y se basa en el uso de variadas técnicas y disciplinas artísticas como la pintura, la fotografía, el video o la performance con el objetivo de facilitar el conocimiento y exploración del mundo a los alumnos a través del respeto a la individualidad y la libertad creativa (Museo Guggenheim Bilbao, 2013).

2.9.-MARCO LEGISLATIVO

Como se expone a continuación, la legislación educativa recoge los puntos clave en los que se basa la presente propuesta de intervención. Por un lado y relacionándose con el proceso de creación, se menciona la necesidad de desarrollar aspectos como la creatividad, la imaginación o el sentido artístico. Por otro lado, se alude a la resolución de problemas como una de las estrategias que han de conocer los discentes, así como a conceptos relacionados con este aspecto y su metacognición, como la percepción, la memoria, la puesta en práctica de proyectos propios y el conocimiento de las propias capacidades.

En este punto se ha tenido en cuenta la legislación anterior a la *LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, (en adelante LOMCE) a pesar de que esta entró en vigor el 3 de enero de 2014, ya que su implantación no será efectiva hasta el próximo curso escolar 2014-2015. En cualquier caso, se debe tener en cuenta que con esta nueva ley el área de Educación Artística pasa de ser obligatoria a ser específica, desaparece la organización de los cursos en ciclos educativos de dos años de duración y que el Real Decreto a través del cual se desarrollarán las enseñanzas mínimas está todavía pendiente de redacción.

La *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, (en adelante LOE), hace referencia a términos como creatividad en puntos clave de su desarrollo. En el Artículo 2, donde se exponen los fines de la educación, se menciona la capacidad de regulación del propio aprendizaje y el desarrollo de la creatividad. Así mismo, el sentido artístico y la creatividad son mencionados en el Artículo 16, que establece los Principios Generales para la etapa de Educación Primaria. El sentido crítico y la creatividad, de nuevo, son mencionados en el Artículo 17 que fija los Objetivos de la Educación Primaria.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, (en adelante R.D. 1513/2006) establece como área de conocimiento obligatoria la Educación Artística, en la que se circunscribe la presente propuesta de intervención,

además fija en su Anexo I las competencias básicas que deberá desarrollar el alumnado a lo largo de la etapa.

La competencia cultural y artística supone la utilización del pensamiento divergente y convergente y la puesta en práctica de la iniciativa, la imaginación y la creatividad aplicado a la expresión artística.

La competencia para aprender a aprender hace referencia al conocimiento de las propias capacidades y del proceso y estrategias necesarias para desarrollarlas. Supone tener en cuenta las capacidades que entran en juego en el aprendizaje y la obtención de un rendimiento óptimo de las mismas a través de estrategias como la resolución de problemas.

La competencia de autonomía e iniciativa personal vuelve a mencionar la creatividad como un valor que se ha de desarrollar. Por otro lado menciona la necesidad de conocer las fases de un proyecto así como la capacidad de imaginarlo y de llevarlo a cabo a través de las acciones necesarias, entre ellas la reelaboración de planteamientos, la búsqueda de soluciones, la planificación, la toma de decisiones y la evaluación.

El Anexo II del R.D. 1513/2006 hace referencia a las áreas de Educación Primaria. En él se establece que el área de Educación Artística supone el desarrollo de aspectos intelectuales, debiendo desarrollar aspectos cognitivos como la percepción, la memoria, la imaginación o la creatividad. Entre los objetivos para esta área se menciona el conocimiento de alguna de las profesiones de los ámbitos artísticos y el interés por las características del trabajo de los artistas, así como la actitud de búsqueda y la reflexión y el respeto por las obras propias y de los compañeros.

Finalmente, y en el mismo Anexo mencionado, la propuesta de actividades observa la creación de dibujos, pinturas, collages y volúmenes, además de la utilización de materiales naturales en el primer ciclo de Educación Primaria, la realización de fotografías en el segundo ciclo de la etapa y el empleo de tecnologías de la información y comunicación para el tercero de ellos.

3.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

3.1- INTRODUCCIÓN

En este tercer punto, se llevan a cabo los objetivos prácticos definidos con anterioridad. Primeramente se aborda el único objetivo práctico primario, “Desarrollar una propuesta de intervención que fomente la metacognición de los procesos de creación artística a través de la colaboración estrecha con artistas plásticos”, ya que se presenta una propuesta de intervención educativa con el fin de facilitar el conocimiento del proceso de creación artística por parte del alumnado a través de la colaboración con tres artistas plásticos.

Se comienza abordando el primero de los dos objetivos secundarios prácticos, “Establecer metodologías y herramientas que fomenten la metacognición del proceso de creación”, ya que se describe la metodología didáctica de dicha propuesta; esta se basa en el contacto directo entre artistas y alumnos/as, en la importancia del estudiante y la necesidad de abordar su educación de un modo integral a través de la atención a sus sentimientos, necesidades e intereses y en el nuevo rol del profesor como coordinador de participantes y actividades y creador de un ambiente adecuado. Así mismo, la importancia del proceso de creación respecto al producto final, el valor de la reflexión del infante sobre su propio proceso de creación y la evaluación como medio para favorecer esta introspección, son elementos claves de la metodología. Para finalizar este apartado, se describen las herramientas de trabajo principales, como serían el proyecto personal y su presentación en público y el *procesofolio*.

Posteriormente, se presenta la propia propuesta de intervención, la cual ha sido diseñada con la participación de tres artistas, y dando como resultado tres talleres. Teniendo en cuenta las técnicas utilizadas en cada taller y los contenidos del área de Educación Primaria que se explicitan en el Anexo II del R.D. 1513/2006 (véase p. 30), el primer taller se orientaría al primer ciclo, el segundo al segundo y el tercero al último de ellos. En cualquier caso esta decisión es anecdótica, ya que se considera que los tres talleres podrían ser utilizados en cualquiera de los cursos de Educación Primaria; por otro lado, con la entrada en vigor de la LOMCE los ciclos educativos desaparecen.

Para finalizar, se aborda el segundo y último objetivo secundario práctico, “Establecer las herramientas de evaluación adecuadas a la propuesta de intervención”. Planteando la evaluación en una doble vertiente: la valoración del proceso de enseñanza y la contribución de la propuesta al desarrollo de la capacidad de resolución de problemas del alumnado. La evaluación envuelve a diferentes agentes de la comunidad educativa como serían el alumnado, el docente, los artistas, el personal no docente del centro y los padres y madres de los alumnos.

3.2.- METODOLOGÍA

La presente propuesta de intervención plantea un enfoque metodológico para favorecer que el alumnado experimente su propio proceso de creación, a través del respeto a las características, intereses y ritmos de cada niño y niña y la libertad para que estos creen y se expresen de un modo personal.

3.2.1.- Los participantes

Tal y como se ha comentado en el marco teórico (véase p. 25) se propone una relación de colaboración y trabajo en equipo entre discentes, profesionales del mundo de la creación artística y el docente. Se desea crear un vínculo emocional entre los diferentes participantes, basado en la confianza mutua, el respeto y la expresión personal.

3.2.1.1.- El alumnado

Los niños y niñas son los protagonistas absolutos de la propuesta de intervención. Los diferentes elementos de la misma se articulan en torno a su figura. Se busca que el papel del discente sea activo y participativo, pero no solamente como ejecutor de las tareas o actividades, sino como agente que toma decisiones en torno al diseño de las mismas.

Utilizando como base el marco teórico (véase p. 25) la metodología que se sugiere propone llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a actividades abiertas en las que el estudiante disfrute de grandes posibilidades de decisión. De esta manera se fomenta su autonomía y responsabilidad respecto a su aprendizaje, mientras que se posibilita el desarrollo de la creatividad y la experimentación real del proceso de creación artística.

3.2.1.2.- El artista

Uno de los aspectos clave de la metodología se basa en la puesta en contacto del alumnado con profesionales de la creación artística.

El profundo conocimiento de su ámbito profesional, así como la capacidad de utilizar el pensamiento artístico como medio de conocimiento hace del creador una figura indispensable en el aula de Educación Artística. Su figura posibilita la inclusión de la realidad artística en el aula, la transmisión de conocimientos, habilidades y valores relacionados con el mundo del arte así como el cuestionamiento de los tópicos relacionados con la creación artística (véase p. 25).

El artista además de participar en el aula durante un periodo de tiempo dado, participa junto al docente en el diseño de la actividad o taller que se llevará a cabo, basándose en una serie de

supuestos metodológicos previos y en estrecha colaboración con este último (véanse Anexos 6 y 7: Carta Artistas y Ficha Artistas).

3.2.1.3.- El profesor

Tal y como se mantiene en el marco teórico (véase p. 25) el docente asume un nuevo rol de coordinador de la enseñanza, fomentando el conocimiento mutuo entre artista y alumnado y facilitando la información necesaria a las partes. Es la persona responsable de que las actividades o talleres propuestos por los diferentes artistas cubran las necesidades e intereses de los alumnos y presenten una continuidad conceptual, no se conviertan en tareas inconexas. Se trata de un papel silencioso, desapercibido, pero de vital importancia, ya que es la persona que da continuidad a la enseñanza y dota de sentido al aprendizaje.

Otro de sus cometidos se basa en la creación de un ambiente de aula adecuado, motivador, en el cual se atienda el aspecto emocional del proceso de enseñanza y aprendizaje y se fomente la comunicación entre los participantes, el respeto mutuo, la confianza y el gusto por el trabajo.

3.2.2.- Programación

La programación se articula en torno a varios talleres en cuyo diseño han participado varios artistas plásticos, y en los cuales se aborda la resolución de un problema de la vida real basándose en el proceso de creación del creador en cuestión y a través de la creación artística.

Los mencionados talleres son diseñados en colaboración con el propio artista tomando como punto de partida unas pautas metodológicas, unos objetivos generales y un sistema de evaluación fijado de antemano (véase Anexo 6: Carta Artista); sin embargo, se ofrece libertad al creador para realizar a lo largo de la mencionada colaboración las especificaciones que considere necesario en torno a estos aspectos.

3.2.2.1.- Pautas metodológicas

El diseño de los talleres se lleva a cabo observando las pautas metodológicas ya mencionadas en el marco teórico (véase p. 25):

- La importancia del proceso respecto al producto.
- El contacto directo entre estudiantes y artistas como medio de conocimiento de diferentes procesos de creación y experimentación de los mismos.
- El trabajo a través de proyectos personales que se realicen a lo largo de un número de sesiones considerable.
- El uso del portafolio o *procesofolio* como herramienta de trabajo que favorece la reflexión.

Este *portafolio* no será únicamente una recopilación de trabajos terminados, sino que reflejará todos los pasos intermedios así como las reflexiones personales del alumnado a lo largo del proceso.

- La importancia de los sentimientos y las sensaciones y no sólo de los contenidos teóricos y los procedimientos.
- La importancia de evaluar el proceso de creación y la reflexión sobre el mismo.
- La enseñanza centrada en el estudiante.

3.2.2.2.- *Objetivos y contenidos*

La propuesta de intervención plantea una serie de objetivos generales comunes a los diferentes talleres y relacionados con el proceso de creación artística del alumnado, si bien se da libertad al artista para plantear ciertos objetivos específicos a su taller. Por otro lado, estos talleres desarrollarán obligatoriamente los objetivos intrínsecos a la Educación Artística. Finalmente, cada artista puede especificar los objetivos concretos que considere oportuno.

Objetivos generales:

- Plantear y llevar a cabo un proyecto personal.
- Recopilar todo aquel material utilizado durante el proceso de creación.
- Reflexionar críticamente sobre el proceso de creación que se ha seguido, identificando puntos fuertes y débiles y posibles mejoras de cara al futuro.
- Comunicar y compartir con los demás estudiantes el proyecto realizado atendiendo al proceso y a los elementos propios del lenguaje artístico.

Objetivos de la Educación Artística:

- Expresarse por medio de la creación artística.
- Usar los materiales y las técnicas en función de los fines de expresión perseguidos.
- Experimentar con los medios al alcance y con un fin específico.
- Comprender el lenguaje artístico.
- Trabajar adecuadamente de modo individual y cooperativo.
- Interesarse por la creación artística.
- Usar los recursos culturales al alcance.

En lo que a contenidos se refiere, estos serán planteados en cada taller en función de los objetivos específicos y del problema al que se deberá dar solución; esta información se aborda en el punto 3.3. Diseño, de cada uno de los talleres.

3.2.2.3.- *Actividades y temporalización*

Cada taller estará formado por una o varias actividades abiertas concretadas en el punto 3.3. Diseño, de cada uno de los talleres. La temporalización de sus sesiones será flexible por lo que las diferentes fases de los talleres podrán dilatarse o reducirse en función de las necesidades del alumnado; de este modo los discentes podrán trabajar a su propio ritmo profundizando más o menos en cada fase en función de sus gustos e intereses personales.

3.2.2.4.- *Herramientas*

Se plantean tres herramientas metodológicas principales: el trabajar a partir de proyectos significativos, el *procesofolio*, y la presentación de los proyectos así como la reflexión sobre los mismos.

En lo que respecta al trabajo por proyectos, cada niño y niña deberá desarrollar uno propio y personal a partir de la propuesta del taller. De esta manera, el proceso de enseñanza se adaptará a las características individuales de cada discente y el aprendizaje será significativo. En función de la edad del alumnado y de la motivación de cada alumno/a, esta elección del proyecto será más autónoma o necesitará de una mayor dirección por parte del docente.

El *procesofolio* es una herramienta física o virtual que posibilita la recolección de todos aquellos pasos intermedios o bocetos que se realicen durante el proceso de creación, así como las reflexiones del discente sobre el mismo y las críticas realizadas por los compañeros. El objetivo de esta herramienta no es otro que favorecer la reflexión del alumnado.

Para finalizar, el alumnado tras haber reflexionado de un modo individual sobre el proyecto lo presentará ante el resto de compañeros. Estos podrán expresar su opinión al respecto observando siempre una actitud adecuada y respetuosa.

3.2.2.5.- *Materiales y recursos*

Los materiales y recursos necesarios para cada propuesta serán especificados por el artista y se encuentran disponibles en el punto 3.3 Diseño, de cada uno de los talleres.

3.2.2.6.- *Evaluación*

La evaluación tal y como se le propone al artista que participa en el diseño de cada taller, se plantea como herramienta que favorezca la reflexión y a través de la misma, el conocimiento del propio proceso de creación artística y el futuro aprendizaje. Esta se lleva a cabo en el mismo contexto de aprendizaje e involucrando al propio alumno en la misma. En cada taller se incluyen las orientaciones específicas oportunas sobre su evaluación.

A continuación se presentan los ítems a evaluar, anteriormente mencionados en el marco teórico (véase p. 28):

- **Reflexión:** a través de la observación de las notas que el alumnado realiza sobre su trabajo y la presentación del mismo y mediante una entrevista personal con cada uno de ellos, se valorará la habilidad de evaluar su trabajo, su visión crítica y su actitud ante las observaciones sobre su trabajo.
- **Forma de enfocar el trabajo:** este ítem se valorará a través de las anotaciones del estudiante, la presentación de su proyecto y la entrevista personal. Se observará la motivación, su capacidad de trabajar de modo individual y cooperativo y su habilidad para el uso de los recursos culturales.
- **Producción:** Se trata de la valoración del propio trabajo del alumno/a, teniendo en cuenta elementos como la investigación llevada a cabo, el uso de los materiales y técnicas, la invención o experimentación y la expresión. Se observará la propia producción.
- **Percepción:** Se trata de la capacidad del estudiante para comprender y utilizar el lenguaje artístico. Se evalúa a través de sus anotaciones, sus comentarios, la entrevista personal y su exposición del proyecto.

Abordando la evaluación de un modo más tradicional, los criterios en relación con los ítems anteriores serían los siguientes:

- Plantea y lleva a cabo un proyecto personal. Criterio relacionado con la forma de enfocar el trabajo, con la producción y con la percepción.
- Recopila todo aquel material utilizado durante el proceso de creación. Relacionado con la reflexión.
- Reflexiona críticamente sobre el proceso de creación que se ha seguido, identificando puntos fuertes y débiles y posibles mejoras de cara al futuro. Relacionado directamente con la reflexión y más sesgadamente con la forma de enfocar el trabajo, con la producción y con la percepción.
- Comunica a los demás el proyecto realizado atendiendo al proceso y a los elementos propios del lenguaje artístico. Criterio de evaluación relacionado con la reflexión, la forma de enfocar el trabajo y la percepción.
- Se expresa por medio de la creación artística. Criterio relacionado con la producción.
- Usa los materiales y las técnicas en función de los fines de expresión perseguidos. Criterio relacionado con la producción.
- Experimenta con los medios al alcance y con un fin específico. Criterio relacionado con la producción y la percepción.

- Comprende el lenguaje artístico. Criterio relacionado directamente con la percepción.
- Trabaja adecuadamente de modo individual y cooperativo. Criterio de evaluación relacionado directamente con la forma de enfocar el trabajo.
- Se interesa por la creación artística. Criterio de evaluación relacionado directamente con la forma de enfocar el trabajo.
- Usa los recursos culturales al alcance. Criterio de evaluación relacionado directamente con la forma de enfocar el trabajo.

Y para finalizar y tal y como se deduce de lo anteriormente expuesto, las herramientas de evaluación serían las siguientes:

- El *procesofolio*: Está formado por toda aquella información relativa al proyecto que el alumno/a considere de interés. La información recopilada puede estar formada por imágenes, videos, textos u otros medios; los bocetos o pasos preparatorios, los dibujos, negativos, *storyboards* o cualquier otro medio de expresión utilizado; las anotaciones y observaciones del alumno. Docente y discente lo valorarán conjuntamente durante la entrevista personal.
- Entrevista personal: En ella se valora el *procesofolio* junto con el estudiante. Es un momento de gran importancia ya que la comunicación entre el docente y el alumnado facilita la reflexión de estos últimos sobre el trabajo realizado.
- Las presentaciones de los proyectos: Cada niño y niña presentará su proyecto al resto de la clase. Tras la presentación sus compañeros pueden realizar preguntas o comentarios sobre el mismo. Se considera una herramienta de gran valor ya que además de posibilitar el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas, posibilita el conocimiento de los trabajos de los demás y la profundización en el saber artístico.
- Los debates: Tras las presentaciones de los proyectos es posible que surja algún debate en torno a algún tema. Los comentarios de los alumnos y alumnas serán anotados en una hoja de registro anecdótico y utilizados en la evaluación.
- El producto final: Aunque no se considera el elemento clave en la evaluación, la obra realizada será valorada junto con el proceso seguido hasta llegar a la misma.

3.3.- DISEÑO

La presente propuesta de intervención cuenta como uno de sus puntos clave con el contacto directo entre artistas y discentes, como medio que posibilita el conocimiento de la realidad artística contemporánea y el aprendizaje del pensamiento artístico o creativo. Por otro lado, el diseñar la propuesta en torno a diferentes artistas y sus procesos de creación, favorece conocer una variedad

de estos procesos creativos y que el alumnado se acerque al conocimiento del suyo propio a través de la experimentación de los mismos.

El diseño está basado en tres talleres de artistas, enfocado cada uno de ellos a uno de los ciclos de Educación Primaria y basado en una disciplina artística diferente. De esta manera, en el taller o propuesta para primer ciclo de Primaria se trabajaría el volumen, en el taller de segundo ciclo la fotografía y en el del tercer ciclo de Primaria el audiovisual, ya que los contenidos del área de Educación Artística están secuenciados de este modo en el R.D. 1513/2006. En cualquier caso esta organización no es de obligado cumplimiento, ya que se considera que los talleres pueden ser utilizados en cualquier curso de Educación Primaria indistintamente, y por otro lado, como ya se ha mencionado, la organización por ciclos desaparece con la LOMCE.

Para el diseño de los talleres, se propone a los artistas una metodología, unos objetivos generales y unas orientaciones de evaluación, señalados anteriormente; posteriormente se diseña en estrecha colaboración una actividad orientada a la resolución de un problema de la vida real basándose en su proceso de creación. El artista tomaría parte, por lo tanto, en el diseño de la actividad (su título, la elección del problema a resolver así como los contenidos, los materiales y recursos, además de contar con la posibilidad de matizar la metodología, los objetivos y la evaluación). En todo momento se anima al artista a realizar todas aquellas aportaciones que considere necesario (véanse Anexo 6: Carta Artistas y Anexo 7: Ficha Artistas).

Todas las propuestas diseñadas, son susceptibles de adaptación en el caso de contar con algún niño o niña que presente necesidades educativas especiales.

3.3.1.- Propuesta 1

3.3.1.1.- Autora de la propuesta

Usoa Fullaondo, Doctora y profesora del Departamento de Pintura de la Universidad del País Vasco (véase su biografía en el punto 6.8.1.- Biografía, del Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo).

3.3.1.2.- Título de la propuesta

Verde y deseo. Cómo construir un objeto de seducción.

3.3.1.3.- Palabras clave relacionadas con el proceso de creación

Afecto, tensión, pasión, deseo, sensación, azar, encuentro, sincronicidad.

3.3.1.4.- Problema a solucionar

El conocimiento del entorno a través del afecto y de la atención a lo banal y lo cotidiano.

3.3.1.5.- *Objetivos específicos*

- Desarrollar la capacidad de atención.
- Conocer el entorno.
- Organizar la información.
- Desarrollar la capacidad de selección y establecimiento de orden en base a estructuras metodológicas propias.

3.3.1.6.- *Contenidos*

El *ready-made*, el *assamblage* y el afecto.

3.3.1.7.- *Contexto artístico*

Véase el contexto artístico en el punto 6.8.2.- Contexto artístico, del Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo.

3.3.1.8.- *Descripción de la propuesta*

La actividad a desarrollar consta de dos partes bien diferenciadas.

En primer lugar, los alumnos darán un paseo aproximadamente de una hora alrededor del colegio. Durante el mismo, recorrerán el espacio recogiendo objetos, restos, materiales, etc., que llaman su atención.

En segundo lugar, y ya en el aula, se llevará a cabo una selección de los objetos recogidos y su posterior combinación, disposición y ordenación a modo de escultura o *assamblage*. Con el objetivo de generar una composición atractiva y entendible como objeto de seducción.

3.3.1.9.- *Sesiones*

La actividad a realizar se divide en 5 sesiones:

Sesión 1:

Antes de realizar el recorrido por el lugar escogido, se presentará en el aula parte del documental *Bowerbirds. The Art Of Seduction* de Reddish y Attenborough (véase referencia en el punto 6.8.4.- Bibliografía, del Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo). Mediante el mismo, se tratará de evidenciar las analogías existentes entre ciertos comportamientos del mundo animal –en este caso el cortejo– y los procedimientos artísticos. Dicho documental servirá para introducir a los alumnos en la metodología de trabajo. Se tratará de generar un debate por parte de los mismos.

Sesión 2:

En una segunda sesión se dará un paseo por el lugar elegido. El lugar podría ser el mismo contexto del colegio o un espacio concreto elegido con anterioridad. En el primer caso, la actividad daría lugar a la reactivación de un espacio cotidiano y a un acercamiento afectivo al mismo, mientras que en el segundo, el objetivo podría ser el descubrimiento o conocimiento de un lugar determinado. Durante el paseo, los alumnos recogerán aquellos objetos, restos de objetos, materiales... que les llamen la atención, bien por el color, la forma, significado, etc. Se tratará de potenciar un acercamiento sensible hacia el entorno.

Sesión 3:

En una tercera sesión, se procederá a seleccionar entre los materiales elegidos, en base al deterioro de algunos de ellos –los orgánicos- y los de fabricación industrial. Se hará una breve presentación de los materiales y objetos escogidos en clase. Así mismo, se proyectarán imágenes de artistas que trabajen con materiales y objetos encontrados, atendiendo a conceptos como *ready made*, *assamblage*, escultura o instalación.

Sesión 4:

En la penúltima clase, se dispondrán los objetos seleccionados y se procederá a ordenarlos sobre el espacio en el que se va a trabajar. A continuación y mediante intervenciones mínimas como el colado, se combinarán y se dispondrán en un espacio concreto (suelo, pared, mesa, etc.), atendiendo a la distancia y posición que se establece entre ellos, a su relación con el fondo y a la posible transformación del mismo, siempre con el objetivo de crear un objeto de seducción.

Sesión 5:

En la última clase, se procederá a la exhibición y presentación de los objetos realizados.

3.3.1.10.- Imágenes

Véanse las imágenes relacionadas con la propuesta en el punto 6.8.3.- Imágenes, del Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo.

3.3.1.11.- Materiales y recursos

Para el paseo:

Una caja o bolsa donde meter los objetos que se vayan encontrando (la caja o la bolsa podría servir igualmente para realizar la pieza posterior).

Para trabajar en el aula:

Materiales variados como: celo o cinta de carrocero, tijeras, pegamento o cola, ceras, lápices de colores, témperas y pinceles, la película *Bowerbirds The Art Of Seduction* de Reddish y Attenborough (véase referencia en el punto 6.8.4.- Bibliografía, del Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo).

3.3.1.12.- Bibliografía

Véase bibliografía en el punto 6.8.4.- Bibliografía, del Anexo 8: Propuesta 1, Verde y Deseo.

3.3.2.- Propuesta 2

3.3.2.1.- Autora de la propuesta

Saioa Márquez. Fotógrafa, diseñadora gráfica y profesora de Educación Secundaria (véase su biografía en el punto 6.9.1.- Biografía, del Anexo 9: Propuesta 2, Posando ante la Cámara).

3.3.2.2.- Título de la propuesta

Posando ante la cámara. El retrato en la fotografía.

3.3.2.3.- Palabras clave relacionadas con tu proceso de creación

Sentir, luz, interpretar, rol, expresar, identificar, iconos, componer.

3.3.2.4.- Problema a solucionar

Cómo representar la propia identidad, a través de la fotografía.

3.3.2.5.- Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades comunicativas en el lenguaje fotográfico así como la creatividad como vía de expresión.
- Contribuir al desarrollo físico, sensorial, intelectual y afectivo.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural, social y cultural.

3.3.2.6.- Contenidos

-La cámara oscura, el retrato, la composición y la caracterización.

3.3.2.7.- Contexto artístico

Véase el contexto artístico en el punto 6.9.2.- Contexto artístico, del Anexo 9: Propuesta 2, Posando ante la Cámara.

3.3.2.8.- Descripción de la propuesta

La actividad consta de dos partes:

Primera Parte: Acercamiento a la fotografía:

Mediante la creación de una cámara oscura en el aula se pretende que sientan el proceso fotográfico como si estuviesen dentro de la cámara. Vivirán en directo cómo entra la luz a la habitación y cómo el exterior se proyecta sobre las paredes boca abajo.

Segunda Parte: Acercamiento al género del retrato:

Mediante un juego de roles los alumnos/as se pondrán en la piel del fotógrafo y de los modelos. Fotografiarán, se disfrazarán y posarán con el objetivo de interpretar y retratar distintos roles sociales.

3.3.2.9.- Sesiones

Las actividades a realizar se dividen en 6 sesiones:

Sesión 1: ¡Estoy dentro de una cámara!

El aula se preparará previamente para la creación de una cámara oscura. Posteriormente, se les explicará a los alumnos cómo se han tapado las ventanas y que simplemente se va a dejar una abertura mínima de luz. Una vez que se “active” la cámara oscura, el alumnado reflexionará sobre lo que está viendo. Se aprovechará para hacer una introducción básica al funcionamiento de la cámara y un breve acercamiento histórico a los comienzos de la fotografía. Se da fin a la sesión explicando qué materiales han de traer para la siguiente sesión.

Sesión 2: El retrato en la fotografía.

Se aborda el acercamiento al contexto artístico del retrato con la visualización de trabajos de fotógrafos-artistas que hayan trabajado el mencionado género en distintas épocas. Se presentará el retrato como género que expresa los valores sociales y culturales de un contexto determinado, los diferentes retratos individuales o de grupo: una persona, una familia, una profesión, una cultura, y se analizará de qué modo se refleja la identidad de los retratados y cómo estos eligen representarse a sí mismos. Posteriormente se recogerán los objetos que cada alumno haya traído de casa. Cada alumno traerá 2 objetos que no sean frágiles y se puedan quitar y poner fácilmente. Uno de ellos será un objeto cercano a él/ella o a su familia, que utilice o que le guste mucho; puede ser ropa, un libro, la foto de su gato, un juguete, etc. El otro será una parte de algún disfraz (una peluca, unos zapatos, un vestido de bruja, un arco con flechas, unas gafas enormes, un sombrero de mago).

Sesiones 3 y 4: ¡Posar ante la cámara!

Primeramente se despejará una parte del aula para utilizarla a modo de plató. Se dispondrá de una cámara fotográfica sobre trípode (se le puede añadir una tela negra tal como tenían las cámaras antiguas a modo de escenificación del estudio y como elemento sorpresa, ya que nos aseguramos que nadie más ha visto el resultado). El alumnado jugará únicamente con el encuadre, punto de vista y zoom. El resto de la configuración se dejará en modo automático. Se colocarán todos los objetos aportados por el alumnado a un lado, dejándolos a mano. Posteriormente, un/a voluntario/a hará de fotógrafo/a. Cogerá una tarjeta donde se le indicará qué tema tiene que retratar y cuantas personas formarán parte del retrato. Por ejemplo podría indicarse que ha de realizar un retrato de temática circense con tres personas o un autorretrato de una sola persona. Los/as modelos elegirán sus atuendos y el fotógrafo/a indicará la composición. Se proseguirá de este modo con el resto del alumnado.

Sesión 5: ¿Que títulos les ponemos?

Visualizar en la pizarra digital las fotografías sacadas en la sesión anterior. Entre todos se trabajará la siguiente pregunta: ¿Que títulos les ponemos? Se llevará a cabo una reflexión colectiva de todo el proceso: ¿Por qué cogiste ese objeto? ¿Por qué les mandaste sentarse a los participantes?).

Sesión 6: Exposición colectiva.

Se preparará una exposición colectiva en el pasillo. Se indicará el título de la fotografía y el nombre del fotógrafo/a.

3.3.2.10.- Imágenes

Véanse las imágenes relacionadas con la propuesta en el punto 6.9.3.- Imágenes, del Anexo 9: Propuesta 2, Posando ante la Cámara.

3.3.2.11.- Materiales

Sesión 1: Bolsas de plástico de basura negras, cinta de embalar, un cartón.

Sesión 3 y 4: Objetos traídos por los alumnos. Cámara y trípode. Cartulinas y rotuladores.

Sesión 6: Fotografías impresas de las sesiones anteriores. Cartulinas, rotuladores, pinturas y celo.

3.3.2.12.-Bibliografía

Véase bibliografía en el punto 6.9.4.- Bibliografía, del Anexo 9: Propuesta 2, Posando ante la Cámara.

3.3.3.- Propuesta 3

3.3.3.1.- Autora de la propuesta

Laida Lertxundi. Cineasta y profesora en la Universidad de California (véase su biografía en el punto 6.10.1.- Biografía, del Anexo 10: Propuesta 3, Paisaje Emocional).

3.3.3.2.- Título de la propuesta

Taller de cine: Paisaje emocional.

3.3.3.3.- Palabras clave relacionadas con tu proceso de creación

Paisaje, pintura, celuloide, proyección.

3.3.3.4.- Problema a solucionar

Cómo expresar las emociones que se sienten al observar un paisaje, a través del material de cine.

3.3.3.5.- Orientaciones metodológicas específicas

- Utilizar el paseo por la naturaleza percibido como parte del proceso artístico.
- Posibilitar que el alumnado pinte directamente sobre la película cinematográfica, ya que tras su secado y proyección, favorece que estos entiendan el cine como material plástico.
- Unir las películas de los diferentes alumnos para proyectarlas todas seguidas, ya que esto posibilita la comprensión de la técnica cinematográfica y de conceptos como el metraje, la persistencia retiniana o la necesidad de utilizar 24 fotogramas por segundo.

3.3.3.6.- Objetivos específicos

- Entender el proceso creativo como una comunicación pre-lingüística o a-lingüística.

3.3.3.7.- Contenidos

El paseo, la pintura, el secado, el enlace y la proyección.

3.3.3.8.- Contexto artístico

Véase el contexto artístico en el punto 6.10.2.- Contexto artístico, del Anexo 10: Propuesta 3, Paisaje Emocional.

3.3.3.9.- Descripción de la propuesta:

Se trata de introducir el medio del cine como práctica artística a estudiantes de Primaria. Utilizarán el celuloide como material plástico en el que pintar directamente. El proceso de pintura sobre cine está basado en una respuesta emocional al paisaje por los bosques o playas cercanas a la escuela.

3.3.3.10.- Sesiones

Sesión 1:

Se realizará un paseo por el bosque y la montaña. Tras la comida se proseguirá con un paseo por la playa. Al final del día los alumnos/as escribirán unos pocos apuntes sobre sus sensaciones. Existe la opción de poner en común estas sensaciones, de manera que el docente pueda ayudarles a recordarlas en la próxima sesión.

Sesión 2:

Los/as estudiantes traducirán las emociones que evocan los paisajes que se han visitado en grupo al volver al aula y pintar sobre el celuloide. Utilizarán colores y trazos únicos y personales en respuesta a la visita realizada.

Cada alumno/a pintará unos 2 metros de material en celuloide, estirado sobre una mesa larga o una serie de mesas, o un suelo cubierto. Utilizaremos pintura acrílica y la mayor variedad de colores y texturas posibles. Pueden utilizar sellos, tela, plantillas y otros materiales para crear impresiones en la pintura.

Tendrán todo el día, pero puede que tras unas horas hayan terminado. Cuando terminen, dejamos a secar los trazos de película colgándolos con pinzas en una cinta. Por la tarde proyectaremos películas del movimiento “Visual Music” (Música Visual) de Oskar Fischinger, Hans Richter, los hermanos Whitney y otros/as. Como ejemplos de trabajo de pintura sobre cine.

Sesión 3:

Descolgaremos el metraje pintado de cine y pegaremos la película. Esto lo hará el artista ya que se necesita una herramienta específica, la *splicer*, celo especial de cine, y es un proceso que requiere precisión. Los alumnos/as podrán ver cómo se unen los trazos de cine a mano.

Por la tarde proyectaremos todas las películas unidas mientras comemos palomitas.

Una vez terminado el taller, transferiremos el celuloide a vídeo y haremos copias en *DVD* para guardarlas en el aula y para que a cada alumno/a reciba una. Esto supone un día de laboratorio y un día de creación de *DVDs*.

3.3.3.11.- Imágenes

Las imágenes que se utilizarán en la propuesta son las propias de los paisajes visitados, ofrecidas por la naturaleza.

3.3.3.12.- Materiales y recursos

10 Carretes de cine “Super 8” de “Kodak”, pintura acrílica, *splicer* o cortadora de cine, cinta adhesiva para “Super 8”, Proyector de cine “Super 8”, pantalla de proyección o pared en blando, sellos, tela, plantillas o cualquier otro material que posibilite la creación de texturas.

3.3.3.13.- Orientaciones para la evaluación

Disfrutar de la proyección.

3.4.- EVALUACIÓN

Se proponen dos aspectos principales a evaluar en relación a la presente propuesta de intervención. Por un lado, se evaluará la calidad de la propuesta en sí misma como medio de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado, se evaluará su contribución al desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de los alumnos. Los agentes implicados en la evaluación serán los propios alumnos, sus familias, los artistas que han diseñado las actividades y el docente que coordina la participación de los mismos. Por último, la recogida de datos se realizará con anterioridad y posterioridad a la intervención (véanse Anexos 1 y 2: Tabla de Evaluación de la Calidad Educativa y Tabla de Evaluación de la Contribución a la Resolución de Problemas).

3.4.1.- Evaluación de la calidad educativa

A la hora de evaluar la enseñanza que se ha llevado a cabo a través de la propuesta de intervención y con el objetivo de mejorar la actuación docente y la propia propuesta, se tendrá en cuenta el triple punto de vista, alumnado, artista y profesor/a.

En lo que al docente se refiere, el primer punto de reflexión se realizará en torno a los resultados obtenidos de la evaluación de los alumnos. A partir de los mismos y de la observación del trabajo en el aula, el profesor respondería un cuestionario compuesto por 11 preguntas (véase Anexo 11: Cuestionario Profesor).

En lo que a los artistas se refiere, se plantea una entrevista semi-estructurada en torno a 4 aspectos de interés (véase Anexo 12: Entrevista Artista).

En lo que al alumnado se refiere, se plantea la celebración de un debate al finalizar la propuesta de intervención incluyendo el periodo de evaluación. En el debate se abordarán diferentes temas de interés (véase Anexo 13: Debate Alumnos).

Coincidiendo con las reuniones trimestrales que se realizan con las familias, se introducirá la propuesta de intervención en el orden del día de la misma con el objetivo de conocer las opiniones de las mismas al respecto. Se consultará a las madres y padres de los infantes y la observación o no de algún cambio en el alumnado respecto a la motivación, el interés, el aprendizaje, la responsabilidad, la creatividad y la madurez del alumno o cualquier otro aspecto que consideren relevante.

3.4.2.- Evaluación de la contribución a la resolución de problemas

Este aspecto de la propuesta de intervención será evaluada a través de la observación de las actitudes de los alumnos tras la intervención y de entrevistas al alumnado previas y posteriores a la intervención educativa. En cualquier caso se hace necesario mencionar las limitaciones a la hora de valorar este aspecto, ya que la evaluación estará basada mayoritariamente en las observaciones y opiniones de los participantes durante un periodo de tiempo muy limitado. Si se deseara evaluar de un modo más objetivo hasta qué punto la propuesta de intervención contribuye a desarrollar la capacidad de resolución de problemas de los alumnos, se haría necesario llevar a cabo una triangulación temporal, repitiendo el experimento en distintas ocasiones, por ejemplo anualmente, para constatar si los resultados obtenidos son consistentes.

Tras la intervención educativa, se contactará con los padres y madres de los estudiantes y con el personal no docente del centro, como bedeles y responsables de comedor y autobús para conocer su opinión respecto al tema planteado. Para ello, se pasará un cuestionario abierto compuesto por 3 preguntas (véase Anexo 14: Cuestionario Padres y Madres).

Las entrevistas semi-estructuradas realizadas al alumnado se celebrarán con anterioridad y posterioridad a la intervención educativa con el objeto de comparar sus opiniones, creencias y sentimientos respecto a la resolución de problemas. Estas entrevistas se realizarán en torno a 4 aspectos de interés (véase Anexo 15: Entrevista Alumnos).

4.- CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

4.1.- CONCLUSIONES

A la hora de abordar las conclusiones del presente Trabajo de Fin de Grado, debemos tener en cuenta que se trata de una propuesta de intervención cuya aplicación en el aula no ha podido ser llevada a cabo, por lo que no es posible una confirmación definitiva de la hipótesis principal. Por ello, pasamos a analizar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos propuestos.

Comenzando con los objetivos primarios teóricos, se considera que ambos, “Conocer las implicaciones cognitivas del arte en la educación del ser humano” e “Indagar en la relación entre el proceso de creación artística y la resolución de problemas” han sido llevados a cabo exitosamente, ya que se han analizado las implicaciones cognitivas del arte en la educación del ser humano, llegando a la conclusión de que la creación artística es en sí misma un modo de pensamiento y de conocimiento del mundo indispensable para la persona y complementaria a otros medios como el pensamiento científico. Por otro lado, también se ha mostrado el vínculo entre el proceso de creación artística y la resolución de problemas, tan estrecho, y que en el campo de la psicología cognitiva ambos se consideran como el mismo proceso mental basándose en el hecho de que comparten las mismas fases procesuales.

También se considera realizado el objetivo primario práctico planteado, “Desarrollar una propuesta de intervención que fomente la metacognición de los procesos de creación artística a través de la colaboración estrecha con artistas plásticos”, ya que se han diseñado tres propuestas de intervención basadas en el conocimiento del proceso de creación artístico propio en colaboración con tres artistas plásticos.

En lo que a objetivos secundarios teóricos se refiere, los cinco, “Comprender el pensamiento artístico y el método científico, como medios de conocimiento del mundo”, “Investigar las características del proceso de creación”, “Investigar las características del proceso de resolución de problemas”, “Establecer analogías entre los procesos de creación y de resolución de problemas” e “Investigar qué proyectos se están realizando actualmente en torno a la Educación Artística” han sido abordados positivamente. Por un lado, se accede a la comprensión del pensamiento artístico y científico como medios de conocimiento del mundo indagando sobre las diferencias de ambos procesos, su relación y una revisión histórica de ambos procesos. Por otro lado, se investiga tanto el proceso de creación como el de resolución de problemas, los conceptos que representan, sus características, así como la relación entre ambos, tan estrecha, que son considerados como un mismo proceso en atención a la identidad de sus fases. Finalmente, se abordan los proyectos “Aprendiendo a través del arte” del Museo Guggenheim Bilbao y “Arts PROPEL” dirigido por Howard Gardner, que se están llevando a cabo en la actualidad.

Son dos los objetivos prácticos secundarios, y ambos se han conseguido llevar a buen puerto: “Establecer metodologías y herramientas que fomenten la metacognición del proceso de creación” y “Establecer las herramientas de evaluación adecuadas a la propuesta de intervención”. Por un lado, se han establecido unas metodologías y herramientas para el fomento de la metacognición del proceso de creación, así como unas herramientas de evaluación adecuadas a las propuestas, todo ello en base a autores como Lowenfeld, Robinson, Marín Ibáñez o Gardner. Además, la colaboración con artistas plásticos ha dado como fruto tres propuestas de intervención en el aula.

Consecuentemente, se concluye que se han resuelto los diferentes objetivos propuestos al comienzo de este Trabajo de Fin de Grado. Teniendo en cuenta este hecho y el marco teórico realizado, se considera que en caso de tener la oportunidad de aplicar la intervención, la hipótesis podría ser corroborada, confirmando que *“El conocimiento del propio proceso de creación artística por parte del alumnado de Primaria posibilita la mejora en su capacidad de resolución de problemas en contextos externos al aula.”*

4.2.- LIMITACIONES

Tal y como se ha hecho mención, el presente estudio contaba con ciertas limitaciones que dificultaban la confirmación definitiva de la hipótesis. Por un lado, se debe tener en cuenta la naturaleza de este estudio, como Trabajo de Fin de Grado, con lo que ello implica. Por un lado, la autora del mismo cuenta con una experiencia investigadora incipiente y a pesar de haber contado con la colaboración de artistas en activo y la inestimable ayuda de la Directora de Trabajo de Fin de Grado, hubiera sido interesante desarrollar un estudio en equipo, con la colaboración de diversos profesionales cualificados. Por otro lado, el factor tiempo también supone una limitación a la hora de realizar un estudio bibliográfico más profundo o para la realización de una propuesta de intervención de mayor envergadura. También se debe mencionar el hecho de no haber podido acceder a un grupo de niños y niñas para poner en práctica la propuesta y su posterior evaluación y finalmente, no se pueden olvidar las exigencias económicas relacionadas con la aplicación de un estudio de este tipo, que no podrían haber sido satisfechas.

4.3.- PROSPECTIVA

A pesar de estas limitaciones, se considera con la mayor de las humildades, que trabajos de este tipo pueden contribuir a afianzar el papel de la Educación Artística en la Etapa de Educación Primaria, ya que ponen de relieve la importancia de esta área para una educación integral del alumnado y su papel en el desarrollo de la cognición. Por otro lado, se proponen actividades de trabajo concretas que pueden ser difundidas entre el profesorado para su posterior adaptación y

utilización en el aula por los profesionales que las consideren adecuadas. También se cree que la consideración que se da a la figura del artista, puede favorecer que su presencia en las aulas sea percibida de un modo más positivo, fomentando la colaboración entre artistas y docentes, y favoreciendo el acceso y comprensión del arte por parte de los discentes. Este fin sería totalmente deseable, ya que se cree firmemente al igual que Arnheim (1993) que:

“...el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos.” (p. 48)

De cara al futuro, se desearía proseguir el camino labrado en este Trabajo de Fin de Grado profundizando en la investigación del problema planteado, ampliando las colaboraciones con artistas y el número de propuestas y finalmente llevándolo a la práctica en el aula. Primeramente, se considera necesario abordar de un modo más profundo la teoría relacionada con el problema planteado y los proyectos de educación artística que se están aplicando en estos momentos, ya que a buen seguro este conocimiento aportaría profundidad y colaboraría en un redireccionamiento positivo de la investigación.

Seguidamente, se considera muy deseable proseguir con la colaboración con artistas en el diseño de propuestas. De este modo se podría diseñar la intervención en el aula a lo largo de todo el curso escolar y para todos los niveles de la etapa. Por otro lado, la experiencia apunta que este tipo de colaboraciones resultan de lo más enriquecedoras para ambas partes. Finalmente, la investigación adquiriría todo su sentido si se aplicara en el aula, contando con la presencia de los artistas que han colaborado en el diseño de las propuestas y llevando a cabo la evaluación de las mismas y la comprobación de la hipótesis.

Trascendiendo el ámbito de la Educación Artística, y de un modo más ambicioso, se podría ampliar la presente obra, investigando el modo en el que el proceso de resolución de problemas y su metacognición pueden ser incluidos en el resto de áreas, ya que el conocimiento del mismo puede fomentar la autonomía y la responsabilidad del alumnado a través de la realización de tareas significativas y creativas. La capacidad de detectar problemas, de buscar información al respecto y de resolverlos de un modo creativo y personal son competencias que se desarrollan a través de la resolución de problemas, muy necesarias todas ellas para el progreso de la humanidad y la creación de una sociedad más justa, en las que la participación y el bienestar de todas las personas esté garantizado.

5.- BIBLIOGRAFÍA

5.1- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2003). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giedion, S. (1981). *El presente eterno: Los comienzos del arte*. Madrid: Alianza Forma.
- Guilford, J. P. (1986). *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Maeso Rubio, F. (2003). Capítulo 3: Todo el mundo es un artista. En Marín Viadel, R. (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística* (pp. 107-142). Madrid: Pearson Educación.
- Marín Ibáñez, R. (1984). *La Creatividad*. Barcelona: Ceac.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problema y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Museo Guggenheim Bilbao (s.f.). *Aprendiendo a través del arte*. Recuperado el 22 de noviembre de 2013 de <http://lta.guggenheim-bilbao.es/exposiciones/aprendiendo-a-traves-del-arte-2013/>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la *Educación primaria*. Boletín Oficial del Estado, 293, 8 de diciembre de 2006.
- Robinson, K. (1982). *The Arts in Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de <http://gulbenkian.org.uk/publications/publications/57-THE-ARTS-IN-SCHOOLS.html>
- Robinson, K. y Aronica, L. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1986). *La Enseñanza Creativa*. Madrid: Santillana.

5.2- OTRA BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Adair, J. (2008). *Toma de decisiones y resolución de problemas*. Barcelona: Gedisa.
- Argan, J.C. (1988). *El Arte Moderno. Del Iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid: Akal.
- Carrasco, J. B. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Carrasco, J. B., Javaloyes, J.J. y Calderero, J.F. (2008). *Cómo Personalizar la Educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

- Kohl, M. (2010). *Creación Artística en Primaria. Lo importante es el proceso, no el resultado*. Madrid: Narcea.
- Marín Viadel, R. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación. Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las Ciencias en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Salabert, P. (2013). *Teoría de la Creación en el Arte*. Madrid: Akal.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994). *El Proceso de la Creación en Arte*. Buenos Aires: Almagesto.

6.- ANEXOS

6.1.- ANEXO 1: TABLA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

| Técnica | Cronología | Agente |
|------------------------------|----------------------|-----------------|
| Cuestionario | Tras la intervención | Profesor |
| Entrevista semi-estructurada | Tras la intervención | Artista |
| Debate | Tras la intervención | Alumnado |
| Charla | Tras la intervención | Padres y madres |

Elaboración propia.

6.2.- ANEXO 2: TABLA DE EVALUACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN A LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

| Técnica | Cronología | Agente |
|--------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Observación | Antes de la intervención | Alumnado |
| Entrevista | Antes de la intervención | Alumnado |
| Observación | Tras la intervención | Alumnado |
| Entrevista | Tras la intervención | Alumnado |
| Cuestionario | Antes de la intervención | Padres, madres y personal no docente |

Elaboración propia.

6.3.- ANEXO 3: INDICADORES CREATIVIDAD

- Originalidad: Entendido como aquello que aparece en una baja proporción. Se ha de tener en cuenta que algo puede ser original para una población y época dada y no serlo en otro contexto.
- Fluidez: Hace referencia a la cantidad de productos o ideas en torno a un estímulo. La mente creativa además de presentar esta generosidad, haría gala de una variedad de puntos de vista, hecho que se suele denominar como flexibilidad.
- Elaboración: Hace referencia al compromiso para completar una tarea.
- Sensibilidad para los problemas: Se refiere a la capacidad de sentir o percibir una necesidad ya sea en un plano social o pragmático.
- Redefinir: Es la capacidad de transformar ciertas características que dan por resultado una nueva posibilidad.
- Analizar: La capacidad de discernir los elementos más pequeños de un todo.
- Sintetizar: Se refiere a la capacidad de relacionar varios elementos disjuntos consiguiendo un todo novedoso.

6.4.- ANEXO 4: TIPOLOGÍA REITMAN

- Estado inicial y estado final bien definidos: Únicamente se desconoce el modo de pasar de una situación a otra. Por ejemplo, ¿cómo se puede transformar un folio en un barquito de

papel?

- Estado inicial bien definido y estado final mal definido: Se conoce la situación de partida pero no se sabe con exactitud qué se ha de conseguir. Por ejemplo, ¿cómo se puede colorear un cuadrado blanco para que transmita sensación de calidez?
- Estado inicial mal definido y estado final bien definido: Se sabe exactamente el objetivo, pero no se conoce con exactitud la situación de partida. Por ejemplo, ¿qué aspectos formales son característicos de la obra “Las señoritas de Avignon” de Picasso?
- Estado inicial y final mal definidos: No hay certezas sobre los estados iniciales y finales del problema. Por ejemplo, “realiza una fotografía de temática libre”.

6.5.- ANEXO 5: TIPOLOGÍA GREENO

- Problemas de estructura inductora: Dándose varios ítems se debe descubrir la norma general que los regula.
- Problemas de transformación: Se han de llevar a cabo una serie de operaciones para pasar de un estado inicial a otro final.
- Problemas de ordenamiento: El problema se resuelve a través del ordenamiento de sus diferentes elementos.

6.6.- ANEXO 6: CARTA ARTISTAS

Propuesta de Intervención: El Proceso de Creación Artística y la Resolución de Problemas en Primaria

Este es el título de mi Trabajo de Fin de Grado del que te invito a formar parte. En él, investigo el papel que juega el proceso de creación artística en el área de Educación Artística en Primaria. La elección del tema nace tras reflexionar sobre lo que ha aportado la educación artística a mi vida. De un modo intuitivo percibo que a través de la producción artística he podido experimentar y conocer mi propio proceso de creación, y que esto me ha capacitado a la hora de hacer frente a la variedad de problemas que se tienen que resolver en la vida diaria.

Mi hipótesis de trabajo se basa en la idea de que el conocimiento del propio proceso de creación artística por parte del alumnado de Primaria posibilita la mejora en la resolución de problemas en contextos externos al aula. Por ello, el objetivo principal de esta propuesta de intervención sería fomentar el conocimiento de este proceso de creación por parte del alumnado. El planteamiento que propongo está inspirado en el proyecto Arts PROPEL de Howard Gardner y se basa en los siguientes puntos clave:

Metodología:

- La importancia del proceso respecto al producto.

- El contacto directo entre estudiantes y artistas como medio de conocimiento de diferentes procesos de creación y experimentación de los mismos.
- El trabajo a través de proyectos personales a realizar en un número de sesiones considerable.
- El uso del portafolio o *procesofolio* como herramienta de trabajo que favorece la reflexión. Este *portafolio* reflejará todos los pasos intermedios así como las reflexiones personales del alumnado a lo largo del proceso.
- La importancia de los sentimientos y las sensaciones y no sólo de los contenidos teóricos y los procedimientos.
- La enseñanza centrada en el estudiante.

Objetivos:

- Plantear y llevar a cabo un proyecto personal.
- Recopilar todo aquel material utilizado durante el proceso de creación.
- Reflexionar críticamente sobre el proceso de creación que se ha seguido, identificando puntos fuertes y débiles y posibles mejoras de cara al futuro.
- Comunicar a los demás el proyecto realizado atendiendo al proceso y a los elementos propios del lenguaje artístico.

Evaluación:

La evaluación se plantea como un medio que favorezca la reflexión y por consiguiente el conocimiento del proceso de creación propio, y no como una herramienta para emitir un juicio cuantitativo sobre la calidad del trabajo del alumnado. Por ello, se valorarán los siguientes elementos:

- Reflexión: a través de la observación de las notas que el alumnado realiza sobre su trabajo y mediante una entrevista personal con cada uno de ellos, se valorará la habilidad de evaluar su trabajo, su visión crítica y su actitud ante las observaciones sobre su trabajo.
- Forma de enfocar el trabajo: este ítem se valorará a través de las anotaciones del estudiante y la entrevista personal. Se observará la motivación, su capacidad de trabajar de modo individual y cooperativo y su habilidad para el uso de los recursos culturales.
- Producción: Se trata de la valoración del propio trabajo del alumno/a, teniendo en cuenta elementos como la investigación llevada a cabo, el uso de los materiales y técnicas, la invención o experimentación y la expresión.
- Percepción: Se trata de la capacidad del estudiante para comprender y utilizar el lenguaje artístico. Se evalúa a través de sus anotaciones y sus comentarios.

Como ves en esta propuesta, el contacto entre el alumnado y el artista es vital. Por eso, te animo a que participes en el diseño de una propuesta de trabajo para el aula basada en tu proceso de creación. Lo que te propongo sería diseñar en equipo una actividad en la que trabajar, a través de la creación artística, la resolución de una situación problemática de la vida real. Si lo deseas, podemos colaborar para definir más la actividad a diseñar, analizando tu modo personal de abordar la creación artística, definiendo la situación problemática del contexto externo al aula que se va a trabajar o cualquier otro aspecto que creas de interés. Si tuvieras alguna duda o quisieras más información respecto a cualquiera de los aspectos presentados, estaré encantada de hablar o reunirme contigo.

A continuación se adjunta una ficha-tipo de propuesta de actividad con diferentes ítems a completar. Se trata tan sólo de una aproximación; siéntete con total libertad para proponer la inclusión de cualquier otra información. Estaría encantada de poder contar con tu ayuda en este proyecto y agradezco sinceramente tu atención.

6.7.- ANEXO 7: FICHA ARTISTAS

Título de la propuesta

Palabras clave relacionadas con tu proceso de creación

Descripción de la propuesta

Problema a solucionar

Orientaciones metodológicas específicas (si las hubiera)

Objetivos específicos (si los hubiera)

Contenidos

Imágenes (si se van a utilizar)

Materiales y recursos

Orientaciones para la evaluación (si las hubiera)

Breve biografía

6.8.- ANEXO 8: PROPUESTA 1, VERDE Y DESEO

6.8.1.- Biografía

Usoa Fullaondo (Getxo, 1979) es licenciada en Bellas Artes por la Facultad de la Universidad del País Vasco y doctora dentro del Departamento de Pintura de la misma Universidad. En la actualidad trabaja como profesora en el “Grado de Arte” y en el “Máster de Investigación y creación” de la UPV/EHU y es miembro del grupo de investigación “Enbidia” desde el 2007. Desde el 2001, compagina su labor docente con la producción artística. Ha participado en diferentes exposiciones a nivel autonómico y estatal y ha expuesto su trabajo en “Espacio Abisal”, la “Sala Rekalde”, el “Círculo de Bellas Artes” de Madrid, la Sala “Parés” o la “Galería Trama” en Barcelona. Ha recibido becas como la de la “Fundación Bilbaoarte Fundazioa” y la “Diputación Foral de

Bizkaia” y ha sido premiada en concursos como “Injuve” y “Ertibil”. En el 2012 presentó el libro de collage *My bad, my good* subvencionado por el Gobierno Vasco en Bilbao y el Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, donde estuvo impartiendo varios seminarios. En el mismo año fue becada para desarrollar un proyecto artístico en “Banff Art Centre” en Canadá, donde también expuso su trabajo.

6.8.2.- Contexto Artístico

En 1913 Marcel Duchamp presenta al público *Rueda de bicicleta*, algo cotidiano, desprovisto de aura artística y con una clara intención provocativa. Elementos cotidianos elegidos, intervenidos mínimamente y combinados de tal forma que su finalidad primera desaparece para dar lugar a un nuevo punto de vista.

Hoy en día el *ready made* duchampiano es la base de numerosas obras de arte, en las que destaca un marcado carácter irónico. En el caso de artistas contemporáneos como Albdorf, Wurtz y Civera –cuyos trabajos se mostrarán a los alumnos como ejemplo a los alumnos-, la utilización de estos objetos y materiales es más sensorial que intelectual, dando lugar a *assemblages* de carácter experiencial y procesual.

6.8.3.- Imágenes

Véanse referencias bibliográficas en el punto 6.8.4.- Bibliografía, del presente Anexo 8.



Actualities. Albdorf, T.
(Albdorf, s.f.)



Sin título. Wurtz, B. (Wurtz, s.f.)



Rueda de bicicleta. Duchamp, M.
(Cassioppea, s.f.)



Corazonada. Civera, V.
(Galería Soledad Lorenzo, 2012)



Estructura de cortejo realizada por pájaro jardinero. (National Geographic, s.f.)

6.8.4.- Bibliografía

- Albdorf, T. (s.f.). *Thomas Albdorf*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://thomasalbdorf.com>
- Contemporary relics (s.f.). *Contemporary relics*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <https://www.facebook.com/contemprelies>
- Cassiopea (s.f.). *Historia*. Recuperado el 21 de enero de 2014 de <http://cassiopea.wordpress.com/historia/>
- Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros S. L.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: PRE-TEXTOS.
- Galería Soledad Lorenzo (s.f.). *Victoria Civera*. Recuperado el 21 de enero de 2014 de http://www.soledadlorenzo.com/artistas/civera_2012/es/index.html 2012
- National Geographic (s.f.). *Bowerbirds*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://ngm.nationalgeographic.com/2010/07/bowerbirds/laman-photography>
- Plastique fantastique (s.f.). *Plastique fantastique*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://www.plastiquefantastique.org/>
- Reddish, P. (Productor) y Attenborough, D. (Director). (2007). *Bowerbirds The Art Of Seduction* [Película]. Bristol: BBC.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Coedición Editorial Cactus y La Cebra Ediciones.
- Thomas Albdorf (s.f.). *Thomas Albdorf*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://www.thomasalbdorf.com/index.html>
- Trías, E. (1997). *Tratado de la pasión*. Madrid: Ediciones Taurus, Santillana S.A.
- Walser, R.(2010). *El paseo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Walser, R. (2012). *Sueños. Prosa de la época de Biel. (1913-1920)*. Rodesa: Ediciones del Tiempo. Siruela.
- Wurtz, B. (s.f.). *B. Wurtz*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://bwurtz.com/index.html>

6.9.- ANEXO 9: PROPUESTA 2, POSANDO ANTE LA CÁMARA

6.9.1.- Biografía

Saioa Márquez Ormaza (Getxo, 1978) es licenciada en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco. Trabajó en publicidad como diseñadora gráfica y fotógrafa desde el 2004 al 2010. Desde el 2011 es profesora en Educación Secundaria. Actualmente compagina su labor docente con la creación fotográfica y el diseño gráfico, así como la creación de objetos sobre cartón.

6.9.2.- Contexto Artístico

El retrato es uno de los géneros artísticos por excelencia. Se puede situar su nacimientos en el siglo V a. C. con la representación de ciertos mandatarios en las monedas de la cultura mesopotámica,

pero no es hasta la alta edad media cuando se comienza a buscar el parecido fisionómico entre modelo y representación plástica, es decir, el retrato tal y como lo conocemos hoy en día.

A mediados del siglo XIX se dan los primeros pasos previos a la fotografía así como la democratización del retrato con la popularización de los daguerrotipos. Hoy en día el retrato fotográfico es muy demandado y puede cumplir diferentes funciones, como función política, publicitaria, comunicativa o simplemente realizarse con el fin de perpetuar un momento o el recuerdo de una persona.

6.9.3.- Imágenes

Véanse referencias bibliográficas en el punto 6.9.4.- Bibliografía, del presente Anexo 9.



Caballo Americano.
Jefe Sioux de la tribu Oglala.
(American Tribes, s.f.)



Inmigración. Hine, L.
(Hine, 2011, p.16)



Portuano. Abaitua, E.
(Basterrechea y Cobo, 1998, p.27)



París. Lartigue, J. H.
(Goldberg, 1998, p.53)



Peluquería limones.
Ouka Lele (Gordon, 2004, p.83)



Portraits. Dijkstra, R.
(Dijkstra, 2012, p.95)



Back in the Days_01. Shabazz, J. (Nash, 2013)



Back in the Days_02. Shabazz, J. (Nash, 2013)

6.9.4.- Bibliografía

- American Tribes (s.f.). *American Horse*. Recuperado el 21 de enero de 2014 de <http://www.american-tribes.com/Lakota/BIO/AmericanHorse.htm>
- Asier Gogortza (s.f.). *Asier Gogortza*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://www.asiergogortza.net/index.php?pro=29>
- Baichwal, J., de Pencier, N. y Iron, D. (Productores) & Baichwal, J. (Director). (2008). *Paisajes transformados*. [Película]. (2006) Canada: Mercury Films.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Basterrechea, A. y Cobo, P. (1998). *Eulalia Abaitua: Miradas del pasado*. Bilbao: Museo Vasco.
- Castillo, P. y Sánchez, A. (Productores) & Peláez, A. (Director). (2009). *Los oficios de la Cultura: Ouka Leele* [Película]. Madrid: RTVE. Recuperado el 15 de enero de 2014 de <http://www.rtve.es/alcarta/videos/los-oficios-de-la-cultura/oficios-cultura-20-08-10/605785/>
- Dijkstra, R. (2012). *Rineke Dijkstra: A Retrospective*. Nueva York: Guggenheim Museum.
- Dijkstra, R. (2012). *Rineke Dijkstra: A Retrospective*. Nueva York: Guggenheim Museum.
- Goldberg, V. (1998). *Jacques Henri Lartigue: Photographer*. London: Thames and Hudson.
- Gordon, R. (2004). *Ouka Leele: Antenas y raíces*. Madrid: La fábrica.
- Grosenick, U. (2011). *Art now. Vol. 2*. Madrid: Editorial Taschen.
- Hine, L. (2011). *Lewis Hine: en la colección de la George Eastman House, International Museum of Photography and Film*. Madrid: Fundación Mapfre.
- Nash. (2013). *Desde aquí*. Recuperado el 21 de enero de 2014 de <http://www.desdeaquí.net/jamel-shabazz/>
- Newall, D. (2009). *Apreciar el arte. Entender, interpretar y disfrutar de las obras*. Ciudad: Editorial BLUME.
- Ojo de pez (s.f.). *Ojo de pez*. Recuperado el 15 de enero de 2014 de www.ojodepez.org
- Souges, M. L. (2001). *Historia de la fotografía*. Madrid: Cuadernos de Cátedra.
- V.V.A.A. (2009) *Ojo de pez. Interludio. N°17*. Madrid: La fábrica.

6.10.- ANEXO 10: PROPUESTA 3, PAISAJE EMOCIONAL

6.10.1.- Biografía

Laida Lertxundi (Bilbao, 1981) realiza películas que evocan la intimidad de espacios internos y externos. A través de acciones y sonidos elaborados, su trabajo explora la forma en que una situación fílmica puede empaparse de resonancias emocionales. Su cine cuestiona la manera en que los deseos y expectativas del espectador responden de formas cinemáticas de narración de historias, y busca modos alternativos de vinculación de sonido y música con imágenes de hábitats naturales, situaciones construidas, y entornos cotidianos. Sus películas, filmadas en Los Ángeles y alrededores, crean una geografía paisajística que se transforma en estados afectivos.

Su trabajo fílmico ha sido exhibido en Galería Marta Cervera, Madrid en el 2013, y ha seleccionado para la “Lyon Biennale, 2013”, “LIAF Biennial, Whitney Biennial 2012” y mostrado en varias salas y festivales como MoMa, “LACMA”, “Viennale Austria”, “Views from the Avant Garde”, del “New York Film Festival”, el “Festival Internacional de Cine de Rotterdam” o “BFI London Film Festival” entre otros muchos. Recibió los premios “Kazuko Trust” en el “Festival de Cine de Nueva York 2012”, “Best Short Form Work” en el Festival “Migrating Forms, 2011” o el “Tom Berman Award” al Cineasta más Prometedor” en la 48 edición del “Ann Arbor Film Festival. El pensamiento crítico acerca de su obra ha sido publicado en “Frieze Magazine”, “Film Quarterly”, “CinemaScope Magazine”, “The Nation”, “Art in America”, “Artforum” y “Cahiers du Cinema” entre otros. Laida también programa vídeo y cine en Estados Unidos y España, y ha publicado varios artículos sobre cine. Es docente de la Universidad de California San Diego y vive en Los Ángeles, California.

6.10.2.- Contexto artístico

Música Visual es un término que engloba a un grupo de artistas como Oskar Fischinger, Hans Richter o los hermanos Whitney entre otros, que realizan obras audiovisuales a través del pintando manual de la película o *film*.

En ocasiones las obras de Música Visual pueden englobarse dentro del cine abstracto, ambos géneros nacen a comienzos del siglo XX de la mano de los artistas Bruno Corra y Arnaldo Ginna, que trabajaban en el contexto del Futurismo italiano, así como de la artista norteamericana Mary Hallock Greenewalt.

6.11.- ANEXO 11: CUESTIONARIO PROFESOR

- ¿Hasta qué punto se han logrado los diferentes objetivos planteados?
- ¿Se han tenido en cuenta las características del grupo de alumnos/as?
- ¿Se han tenido en cuenta las características y necesidades de cada alumno/a?
- ¿Se ha motivado suficientemente a los niños y niñas?
- ¿Se ha respetado la metodología planteada?

- ¿Se ha distribuido racionalmente el tiempo?
- ¿Ha servido la evaluación para reflexionar sobre el proceso de creación?
- ¿Ha sido adecuado el ambiente en el aula?
- ¿Ha sido adecuada la relación entre los diferentes participantes?
- ¿Ha surgido algún elemento imprevisto?
- ¿Cuáles han sido los puntos fuertes y débiles de la propuesta?

6.12.- ANEXO 12: ENTREVISTA ARTISTA

- ¿Ha respondido la propuesta de intervención a sus expectativas?
- ¿Ha sido la aplicación de la misma satisfactoria?
- ¿Cuáles cree que han sido los puntos fuertes y débiles de la misma?
- ¿Qué aspectos de mejora propondría?

6.13.- ANEXO 13: DEBATE ALUMNOS

- Ventajas e inconvenientes de la propuesta de intervención respecto a la metodología tradicional.
- Ventajas e inconvenientes de la participación del artista.
- La motivación en la nueva metodología.
- La libertad en la propuesta y su relación con la responsabilidad del alumno/a, la creatividad y la expresión.
- El ambiente del aula con la nueva metodología.
- El aprendizaje con la nueva metodología y si este ha sido significativo.
- La evaluación y el uso del *procesofolio*.
- La reflexión realizada.

6.14.- ANEXO 14: CUESTIONARIO PADRES Y MADRES

- ¿Se ha observado algún cambio de actitud en los niños y niñas? ¿Cuál?
- ¿Considera que ha variado el modo en el que los niños y niñas se enfrentan a los problemas diarios?
- ¿Han ganado en autonomía los niños y niñas?

6.15.- ANEXO 15: ENTREVISTA ALUMNOS

- Qué es un problema y qué problemas encuentran los niños
- Qué sienten cuando tienen un problema.
- Qué hacen cuando tienen un problema. Si es esto lo correcto o debería hacer otra cosa.
- Cómo se ayuda a alguien que tiene un problema.