

El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística

The Visual Creative Process in Training for Nursery and Primary School Teachers: Practical Methodologies for Reflecting on Art Education

Estibaliz Gutiérrez Ajamil¹

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

estibaliz.gutierrez@ehu.eus

Fecha de recepción del artículo: 25 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2020

Resumen

El uso de técnicas o materiales plásticos en las etapas de Educación Infantil y Primaria se vincula habitualmente a la ejecución de manualidades o productos visuales estéticos pero carentes de contenido pedagógico. En este trabajo se muestra una metodología teórico-práctica llevada a cabo con el alumnado del Grado de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), con el fin de que comprendan el proceso creativo con técnicas plásticas como un recurso didáctico y un medio de la Educación Artística con el que fomentar el pensamiento crítico. Las valoraciones de los participantes muestran que esta experiencia no solo ha favorecido un aprendizaje significativo sobre el uso de técnicas plásticas en el contexto educativo, sino que ha supuesto una oportunidad para desarrollar nuevas competencias como docentes y les ha permitido comprender otros modelos actuales de Educación Artística.

Palabras clave: Proceso creativo, Técnicas plásticas, Educación Artística.

Abstract

The use of visual art techniques and materials in Nursery and Primary schools tends to consist of craftwork or visual products that have aesthetic value but lack pedagogical content. This paper describes a theoretical and practical methodology, carried out with students on the Primary Education Degree at the University of the Basque Country, which aimed to ensure that students understood the creative process involved in the use of Visual Art techniques as a teaching resource and as a form of Art Education for promoting critical thinking. According to the participants, this experience not only provided them with meaningful learning in the use of visual art techniques in education, but also gave them an opportunity to develop new skills as teachers and an overview of the different models currently in use in Art Education.

Keywords: Creative process, visual art techniques, Art Education.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación y Deporte. Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1. 01006 Vitoria-Gasteiz, Álava, España.

Introducción

El uso de materiales y técnicas plásticas es muy habitual dentro de las etapas de Educación Infantil y Primaria, no sólo como parte de la Educación Artística, sino como medio para llevar a la práctica o fomentar el interés y la motivación del alumnado en diferentes asignaturas, para realizar actividades relacionadas con eventos (regalos, adornos, decoración...) y en ocasiones también para cubrir el "tiempo libre" entre clases o previo a periodos vacacionales. Por ese motivo, entre otros, en la actualidad la práctica artística en educación ha quedado devaluada al entenderse como un entretenimiento y en ocasiones no se aprovecha el potencial de conocimiento curricular y cultural que ofrece el proceso de creación plástica en el contexto escolar.

Por otro lado, no es frecuente contar con la figura del especialista en Educación Artística dentro de las escuelas, y la formación en arte y cultura visual que reciben los estudiantes de Educación Infantil y Primaria tampoco suele contemplar un aprendizaje específico sobre técnicas plásticas. Carrascal (2016), considera que una de las razones por las que la Educación Artística carece de importancia en la actualidad dentro del contexto de la enseñanza obligatoria es la escasa formación de los docentes sobre el uso de las artes plásticas, así como la poca motivación por su conocimiento, lo que provoca que el profesorado no sea capaz de transmitir los valores pedagógicos, sociales y culturales que aporta esta materia a su alumnado de Educación Infantil y Primaria. Esta autora advierte del riesgo que supone que la escuela, dentro de su función pedagógica, se estanque en contenidos tradicionales, ya que ello abre una brecha frente a unas metodologías didácticas más innovadoras y con un mayor nivel crítico por parte del alumnado.

La falta de la formación teórica y práctica acerca de la creación plástica favorece que, cuando los docentes diseñan ejercicios en los que se incluyen materiales plásticos, partan de sus propias experiencias y recuerdos infantiles sobre el uso de estos. Acaso (2009) incide en esta problemática, entendiendo que el profesorado tiende a enseñar de la misma forma que han sido enseñado, ya que "cuando alguien debe dar clase y no sabe por dónde tirar reproduce lo que ha experimentado durante toda su vida como estudiante" (p. 16). En el caso del uso de los materiales y las técnicas plásticas, esa repetición de patrones por parte del docente suele derivar en la propuesta de manualidades. Acaso define las manualidades como "procesos manuales encaminados a la producción" (p. 91) realizados bajo premisas únicamente estéticas u ornamentales y que dejan de lado los procesos de análisis para formar parte del currículum oculto visual del centro. Frente al modelo de recreación y repetición de manualidades como educación artística anterior, esta autora reivindica:

"Una enseñanza del arte y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no solo enseñar a hacer con las manos." (2009, p. 18).

En ese sentido, Huerta (2020) comprende el arte como un agente transgresor por naturaleza, siendo un aliado perfecto para la escuela, sin perder de vista que este contexto como “un lugar de equilibrio, formación, conocimiento, transmisión y adquisición de saberes” (p.13). Por ese motivo, este autor considera que además de superar la crítica a las “manualidades” o dar una excesiva importancia al desarrollo de la “creatividad”, es necesario contar con una base teórica que fundamente la práctica artística en la escuela: “si queremos construir unas buenas prácticas educativas artísticas (...), la combinación de la práctica y de la teoría ha de ser el eje central de nuestras actuaciones” (p. 12).

Por tanto, la creación visual y el uso de materiales plásticos puede resultar útil no solo para desarrollar destrezas sensoriales y psicomotrices en la infancia, sino que, cumpliendo una función más pedagógica, ofrece la oportunidad de abordar la realidad artística con los/as niños/as desde una fundamentación teórica que promueva la expresión, la reflexión, el análisis del lenguaje visual y el desarrollo de una mirada crítica ante las imágenes culturales de nuestro entorno. Pero para superar la relación establecida entre materiales o técnicas plásticas y “manualidades”, primero es necesario que al futuro profesorado, en su formación universitaria, se le invite a explorar e investigar otras formas de crear, comunicar y entender las producciones visuales. Si se ofrece un modelo de creación visual integrado en metodologías contemporáneas de la Educación Artística, el profesorado de las primeras etapas educativas podrá diseñar propuestas didácticas que impliquen el abordaje crítico de contenidos artísticos a través del uso de los materiales plásticos.

La creación plástica en la formación del profesorado

Cuando en este trabajo se habla de creación plástica se hace referencia al proceso de experimentación y manipulación de materiales y a la ejecución de técnicas artísticas (dibujo, pintura, modelado, etc.), con el fin de producir un objeto tangible formado por códigos morfológicos y visuales. Ese proceso implica un aprendizaje no solo a nivel psicomotriz, sino que también requiere conocer el lenguaje visual y dominar los diferentes materiales y técnicas plásticas. Si bien es cierto que la experimentación plástica fomenta la expresión de emociones, conceptos e ideas personales, no podemos olvidar que el proceso creativo también supone un trabajo de observación, análisis y reflexión, habilidades que son especialmente susceptibles para ser trabajadas en las primeras etapas escolares, lo que hace que la Educación Artística tenga un lugar relevante respecto al desarrollo global en la infancia.

Aqueveque (2020), en su estudio sobre la práctica artística durante los dos primeros años de vida concluye que este tipo de estimulación precoz tendrá efectos en el posterior desarrollo del niño, al fomentar “la resolución de problemas de una manera más flexible, fluida y original, considerando que el adulto entregue las herramientas necesarias para poder potenciarla” (p. 94). Huerta (2020), centrándose en la Educación Artística de la etapa educativa Primaria, también explica que “aspectos como la producción, la percepción la representación o la apreciación no dejan de ser comple-

mentarios de un proceso cognitivo: el de la comprensión del hecho artístico con una finalidad crítica" (p. 24). Al igual que Aqueveque, este autor considera que los maestros y las maestras son la clave de este proceso, siendo necesario dotarles de una mayor formación que les permita "mejorar sus prácticas artísticas en el aula impregnándose de las teorías que las posibilitan y explican" (p. 15). Por tanto, se hace indispensable ayudar a los futuros profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria a entender la práctica creativa desde una mirada crítica sobre los procesos, los códigos y las narrativas artísticas, así como a ser facilitadores y auxiliares de este proceso, formándoles para ello en el uso de materiales y técnicas plásticas desde un plano teórico-práctico.

Entendemos que la creación plástica y la producción de imágenes no solo están relacionadas con la expresión, sino también con la comprensión del lenguaje visual y el análisis del contexto cultural, elementos que forman parte de las competencias curriculares de la educación artística. Como explica Salido-López (2016), el currículum educativo actual incluye la necesidad de conocer y valorar la obra de arte y sus procesos de creación desde las primeras etapas educativas, e incide en que uno de los objetivos principales de la Educación Artística consiste en potenciar el desarrollo de habilidades perceptivas propias de espectadores formados y con espíritu crítico, concluyendo:

"Para el caso de la educación formal, nos encontramos, pues, ante el reto de formar docentes creativos y críticos, fusionando las habilidades técnicas propias de cada uno de los lenguajes de las artes visuales con la adquisición de destrezas que permitan acercar al aula el conocimiento del contexto social y cultural que rodea a la obra de arte." (p. 350).

En ese sentido, la Educación Artística es una materia muy apropiada para crear una trama entre teoría y práctica que ayude a desarrollar tanto las habilidades técnicas como los conceptos y procesos cognitivos, enmarcando las propuestas didácticas y la realidad del aula dentro de un contexto social y cultural. Carrascal (2016) coincide en la importancia de ofrecer una formación del profesorado centrada en desarrollar competencias educativas adaptadas a la situación sociocultural, bajo "una metodología docente novedosa y una actitud abierta y crítica ante la sociedad actual" (p. 68) con el objetivo de fomentar en el alumnado un proceso reflexivo y una visión analítica sobre su contexto. Esta autora explica que para lograr dichos objetivos, el aprendizaje no debe basarse en un uso de la memoria como almacenaje, sino que también es necesario transmitir conocimiento mediante las percepciones sensoriales.

La práctica artística puede conformar un modelo de aprendizaje valioso siempre y cuando el diseño metodológico cuente con unas características sólidas y fundamentadas. Para ello, nos basamos en el trabajo de Ruíz (2020), autor que aborda el desarrollo del conocimiento desde una perspectiva científica y basada en la evidencia. Este autor explica que uno de los pilares del aprendizaje a través de la experiencia se fundamenta en la "práctica deliberada", es decir, en la manera en la que se ejecuta una habilidad, siendo necesario que este proceso sea consciente y

persiga un propósito, además de apoyarse en el feedback de un maestro experto en la materia. Además de la intervención práctica, Ruíz (2020) explica que para promover un aprendizaje significativo, el docente debe guiar a los estudiantes “en la identificación de patrones y en la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones, haciendo visible explícitamente los principios (abstractos) que subyacen tras su superficie” (p. 131).

Por tanto, es deseable que los docentes de Educación Infantil y Primaria desarrollen aprendizaje un significativo sobre teoría y práctica artística durante su formación universitaria, para que en un futuro los niños y las niñas tengan la oportunidad de utilizar las técnicas plásticas bajo paradigmas teóricamente bien fundamentados, y puedan así convertirse en creadores y espectadores críticos de su contexto y cultura visual a través de su propio proceso creativo. Para lograr ese objetivo, es necesario que el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria primero pueda experimentar la comunicación plástica o gráfica como un medio para fomentar la expresión simbólica, la reflexión y la capacidad de análisis visual en el alumnado infantil. En segundo lugar, tiene que tener la oportunidad de replantearse el papel que cumple la figura del docente en el proceso de creación plástica, y por último, debe contar con suficientes alternativas para poder favorecer un modelo de Educación Artística capaz de sortear las dificultades y retos a los que se enfrenta esta área en la actualidad.

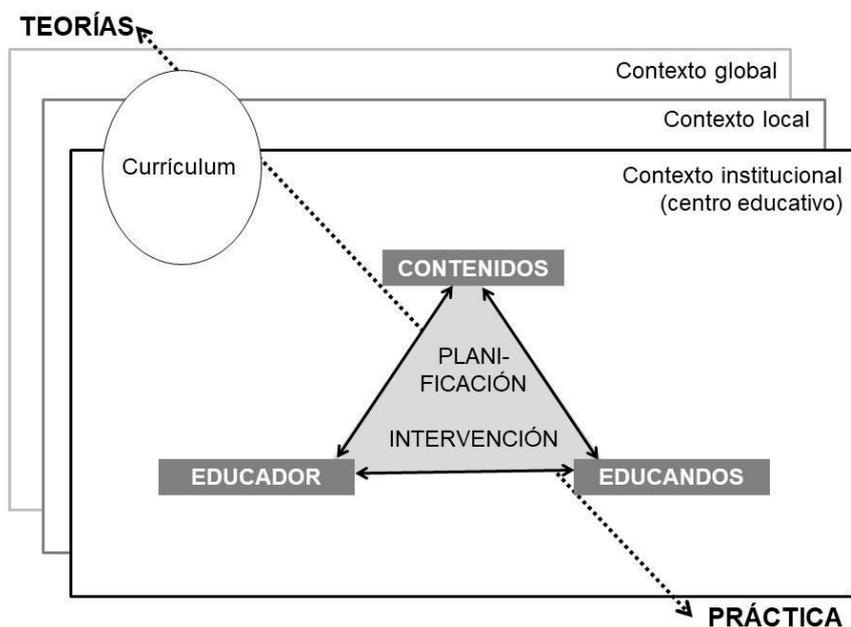


Figura 1. Perspectiva holística (global) del fenómeno educativo para interpretar las teorías y las prácticas educativa. Fuente: original de la autora, versionando el esquema de J.M Barragán (2005, p. 45).

De ese modo el alumnado de los grados de Educación podrá comprender que hoy en día, con la denominación “prácticas artísticas” dentro del contexto educativo, no nos referimos a su recuerdo de la etapa infantil en la que utilizaban los materiales plásticos para producir objetos estéticos en serie y sin dar lugar a la reflexión, sino que estas prácticas forman parte de toda un área del conocimiento cultural y social para la cual tanto la actuación del docente, como la motivación del alumnado y la calidad del contenido teórico-práctico es muy relevante. Bajo esas premisas, Barragán (2005), dentro de su trabajo *Educación artística, perspectivas críticas y prácticas educativas*, propone un modelo de reflexión sobre la Educación Artística que ha denominado “perspectiva holística (global) del fenómeno educativo para interpretar las teorías y las prácticas educativas” (p. 45) el cual resume de forma gráfica a través del esquema anterior (Fig. 1).

Este autor propone una vía para la reflexión educativa a partir del paradigma sistémico (que también denomina ecológico, holístico y global) y que se caracteriza por entender los elementos de un sistema a partir de la interacción entre ellos, así como por su adaptación al contexto mediante el continuo intercambio de información entre el propio sistema y su medio. La visión sistémica se basa en el principio de totalidad, que postula que “el todo” (en este caso la práctica educativa) es más que la mera suma de las partes, es decir, un sistema con su propia dinámica y funcionamiento. Esas partes o agentes interaccionan y se condicionan entre sí, encontrándose al mismo tiempo sujetos a un contexto, que en este caso serían el educativo, el cultural y el social. Barragán (2005) diseña este modelo teórico desde una perspectiva crítica y sistémica con el objetivo de comprender mejor la diversidad de aspectos y relaciones que entran en juego dentro de la Educación Artística, y explica:

"Hay que entender las teorías y las prácticas educativas como formas de pensar (reflexionar, indagar, dudar) y actuar (planificar e intervenir) en el trabajo educativo, teniendo en cuenta las relaciones entre los diferentes componentes del hecho educativo, y con una especial atención a los diferentes niveles de interrelación entre los contextos, institucional (más concreto del centro educativo), el ámbito local y el ámbito más global." (p. 46)

Además de la influencia del contexto sociocultural sobre los elementos que componen el fenómeno educativo, los propios agentes implicados también se encuentran en una continua interacción e influencia entre sí como parte del sistema. En este caso, dichos agentes serían el trabajo y el rol del educador o docente, los educandos o el alumnado y la materia teórica o el contenido pedagógico, tres elementos interrelacionados que forman parte de la planificación o intervención didáctica. Por tanto, los diferentes niveles contextuales, los tres componentes educativos y la intervención pedagógica, junto con el currículo, conforman un sistema abierto en el que se relacionan las teorías educativas con las prácticas artísticas. En el paradigma propuesto por Barragán (2005), dichas teorías deben ser entendidas como una generalización inferida desde la práctica, del mismo modo que la práctica se contempla como una concreción de la teoría.

La propuesta sistémica que este autor ha desarrollado a principios del siglo XXI sirve para ubicar el proceso de creación plástica como un recurso didáctico a través del cual interaccionan los diferentes agentes educativos (educandos/educador/contenido, teoría/práctica y contexto). Este marco conceptual es aplicable tanto al currículo escolar como al ámbito universitario, posibilitando que el futuro profesorado (re)aprenda y elabore la creación visual como una herramienta útil dentro de su labor pedagógica en las etapas educativas de Infantil y Primaria. Para ello resulta importante que, cuando el alumnado del Grado de Educación se reencuentre con las técnicas plásticas utilizadas en su infancia, se le ofrezca la oportunidad de experimentar y resignificar las cualidades gráficas y sensoriales de los materiales desde una mirada adulta, reflexiva y crítica.

Dentro de la formación universitaria, la experimentación plástica, tal y como se plantea en este trabajo, requiere un rol dual por parte del alumnado. Por un lado, cada estudiante se implica en un proceso creativo en el que hace frente a las especificidades de cada una de las técnicas artísticas. Al mismo tiempo, ponen en juego sus capacidades de autoobservación y reflexión, generando preguntas acerca de su experiencia plástica: “si abrazamos las artes como un proceso de aprendizaje, es importante cuestionar las decisiones que se van tomando a lo largo de dicho proceso, tal y como hacen los artistas cuando insertan la autorreflexión en sus prácticas” (Acaso y Megías, 2017, p. 211). De ese modo, el análisis y la comprensión teórica del proceso creativo no solo aportan un ejercicio de introspección para los futuros docentes, sino que les ayuda a desarrollar cualidades como espectadores de las producciones visuales, tanto de los artistas como de los niños, pudiendo así comprender el trabajo gráfico e intelectual que existe tras el resultado estético que están observando. El uso de la creación plástica como herramienta formativa, por tanto, puede resultar una vía de aprendizaje útil para ayudar al futuro profesorado a crear puentes entre el patrimonio cultural, el contexto social, las prácticas artísticas contemporáneas y la Educación Artística del alumnado infantil.

Método

A partir del planteamiento previamente descrito, se ha diseñado una metodología de intervención y de investigación basada en el uso de técnicas plásticas y en la experimentación práctica del proceso creativo por parte del alumnado que forma parte del plan de estudios de la asignatura Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU. Bajo esta metodología se busca que los y las estudiantes se impliquen en un proceso de aprendizaje vivencial, junto con una posterior reflexión personal que les sirva como experiencia formativa como futuros docentes de Educación Infantil o Primaria. Para fundamentar el trabajo práctico y reflexivo acerca del uso de las técnicas plásticas se parte de cuatro propuestas teóricas: el Tipo de manipulación de los materiales de Kramer (1971), la *Clasificación de las propiedades de los medios artísticos* de Kagin y Lusebrink (1978), el *Nivel de control técnico sobre los materiales* de Landgarten (1987) y la *Clasificación de las técnicas plásticas según los objetivos* de Gutiérrez (2019).

Una vez que el alumnado ha experimentado el proceso de creación con todas las técnicas artísticas propuestas y ha recogido por escrito sus experiencias, la docente analiza en el aula junto con el grupo los cuatro planteamientos teóricos previamente citados, de forma que cada estudiante tiene la oportunidad de contrastar los postulados teóricos acerca del uso de los materiales y técnicas con su experiencia práctica. Este procedimiento forma parte de un proyecto de investigación más amplio, denominado *Evaluación del uso de técnicas plásticas con fines educativos*, avalado por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco-EHU. El objetivo de investigación principal de este proyecto consiste en contrastar, verificar o refutar y actualizar las mencionadas teorías sobre el uso de técnicas plásticas a partir de la experiencia práctica del alumnado.

A nivel metodológico, en ese proyecto no se busca que el estudiante-participante sea un mero sujeto pasivo o generador de datos de la investigación, sino que el procedimiento se plantea como un ejercicio de investigación conjunta, siendo alumnado y profesorado agentes activos del proceso de estudio, del análisis de resultados y de la revisión crítica al respecto. De ese modo, los y las estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus aptitudes investigadoras, formando parte de diferentes fases del estudio y teniendo acceso a los resultados obtenidos en su grupo, para poder adquirir un conocimiento teórico-práctico sobre las técnicas plásticas como parte de su formación como futuros docentes. Barragán (2005) considera que el profesorado universitario tiene el privilegio y la responsabilidad de reflexionar públicamente acerca de su labor, y destaca la necesidad de compartir “un espacio potencial para pensar” que sea condición básica para el aprendizaje y la investigación (p. 43). En este caso, ese espacio de reflexión, aprendizaje e investigación es compartido por el alumnado y la profesora responsable del proyecto de investigación.

Objetivos

Uno de los objetivos específicos de dicho proyecto de investigación consiste en desarrollar un sistema pedagógico en cuanto al uso de técnicas plásticas que les ayude a los y las estudiantes del Grado de Educación no solo a profundizar su conocimiento acerca de las técnicas plásticas, sino también a ejercitar su pensamiento crítico entorno a la Educación Artística. Para ello resulta imprescindible evaluar la efectividad del trabajo realizado con el alumnado universitario, por lo que en la primera etapa de este estudio se ha querido conocer la eficacia de la metodología de intervención basada en la experimentación y autoobservación del proceso creativo por parte de los y las participantes. Meneses, Rodríguez-Gómez y Valer (2019) defienden que la investigación educativa desde una perspectiva aplicada debe constituirse como base de la intervención. Estos autores consideran que los resultados de la investigación “no solo nos deben servir para fundamentar, justificar o apoyar las decisiones que se toman en el diseño y desarrollo de cualquier intervención, sino que también nos aportan información valiosa sobre el éxito y la adecuación de estas intervenciones” (p. 63).

Con esa intención, el estudio que se muestra a continuación trata de comprobar la pertinencia y utilidad de este tipo de formación teórico-práctica dentro de la asignatura Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual (UPV/EHU). Partiendo de las propias valoraciones y reflexiones de los participantes, se han evaluado los siguientes tres objetivos de la primera fase de este estudio:

- Conocer si la experimentación con las técnicas plásticas fomenta un aprendizaje significativo y útil en la formación del alumnado del grado en Educación.
- Comprender de qué modo esta experiencia puede favorecer el desarrollo de competencias como futuros docentes.
- Identificar las características de la Educación Artística que el alumnado ha interiorizado durante su experiencia práctica.

Hipótesis de investigación

Durante el curso 2018-2019 se probó por primera vez a hacer al alumnado partícipe activo y consciente del proceso de investigación, ofreciéndoles a 27 estudiantes la oportunidad de experimentar su propio proceso creativo y experimentación de los materiales plásticos, anotar sus autoobservaciones y reflexiones y finalmente contrastar sus resultados con los postulados teóricos. Tras recoger de manera informal la percepción acerca de la efectividad de esta experiencia por parte de los participantes, se quiso profundizar en los posibles beneficios de este método de trabajo. Para lograr ese objetivo en el curso 2019-2020 se ha tratado de identificar las ventajas que le ofrece al alumnado participar en esta investigación, partiendo del supuesto de que una metodología activa que potencie la experimentación práctica, el pensamiento crítico y las competencias investigadoras ayudará a los estudiantes a adquirir competencias útiles para su futura profesión.

García-Sípido (2005) defiende el ejercicio de investigación por parte del alumnado como una metodología pedagógica en sí misma. Esta autora propone que los estudiantes puedan formular sus propios objetivos e hipótesis, para posteriormente explorar las características y propiedades del objeto de estudio y finalmente llevar a cabo un proceso de descripción, exploración, análisis y valoración, explicando: “el alumnado, cuando investiga, pretende mejorar la aplicación de los procedimientos, materiales y técnicas, para optimizar sus aprendizajes y afianzar sus capacidades, en un proceso creador que le proporciona la oportunidad de aceptar las dificultades que libremente ha asumido (2005, p. 82). Con ese fin, matiza que el profesor debe proporcionar el suficiente cuerpo teórico y técnico como medio para hacer frente a las decisiones preconcebidas o a la irreflexión. En la misma línea, Ruiz (2020) señala que es posible enseñar actitudes de pensamiento crítico al alumnado, pero para ello será necesario ofrecerle conocimientos que le permitan contrastar la información recibida, e indica los beneficios de fomentar un aprendizaje activo, explicando que:

"Una clase expositiva y unidireccional (...) no garantiza que los alumnos estén pensando sobre lo que ven y escuchan. Por lo que para promover aprendizajes significativos haría falta incluir otro tipo de actividades en los que los alumnos se vean motivados a dar sentido a lo que aprenden." (p. 131)

Por tanto, a modo de hipótesis, tanto el planteamiento de García-Sípido (2005) como el de Ruiz (2020) y el procedimiento piloto llevado a cabo durante el curso 2018-2019 con el alumnado del Grado de Educación Primaria de la UPV-EHU indican que esta metodología de intervención teórico-práctica acerca de las técnicas plásticas en la que el alumnado participa activamente podría ser efectiva para potenciar en los futuros docentes un aprendizaje significativo respecto a nuevos modelos de Educación Artística.

Herramientas de investigación

Como principal recurso de este proyecto de investigación se utiliza el análisis de la autoobservación y de la percepción del alumnado sobre el uso educativo de las técnicas plásticas. Para ello, a lo largo del trabajo práctico en el aula las y los estudiantes anotan datos acerca de su proceso creativo y resultado plástico, que posteriormente son recogidos por la profesora-investigadora a través de un cuestionario *online*. Como se ha explicado, en esta primera fase de investigación los objetivos consisten en conocer si la participación en este proyecto resulta útil para los estudiantes del grado en Educación, comprender de qué modo dicha experiencia puede favorecer el desarrollo de sus competencias como futuros docentes e identificar su imaginario actual sobre la Educación Artística. Con esa finalidad, en el cuestionario se añadieron tres preguntas que cada alumno/a respondió de forma anónima y abierta, es decir, sin respuestas preestablecidas:

- En tu opinión ¿han sido útiles las sesiones realizadas sobre las técnicas plásticas? ¿Por qué?
- ¿Consideras que has desarrollado alguna capacidad o competencia para ser profesor de arte/plástica/educación visual en el futuro?
- Tras tu experiencia, explica qué se debería tener en cuenta para llevar a cabo una buena Educación Artística.

Los resultados que se presentan en este trabajo son el análisis de las respuestas que el alumnado aportó a dichas cuestiones.

Participantes, procedimiento y fases del estudio

Al cuestionario previamente citado contestaron 98 alumnas y alumnos del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU, como parte de su formación en la asignatura Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual en el curso 2019-2020. Esta asignatura se imparte de manera anual en el 2º curso del grado, contando con un perfil de

estudiantes con una edad en torno a los 20 años. El proyecto de investigación está diseñado para ser incluido dentro del contenido de la asignatura, utilizando para ello once clases prácticas semanales. La metodología de intervención está conformada por siete pasos consecutivos que se muestran en la Figura 2 y se explican a continuación:

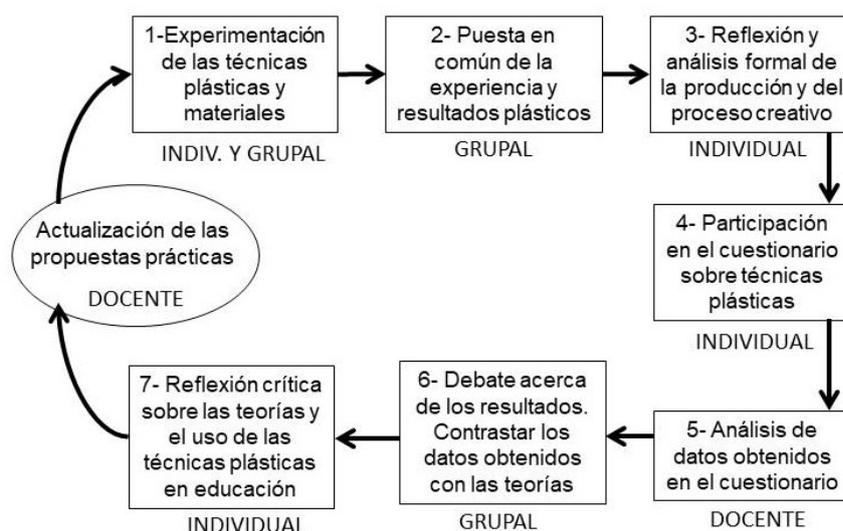


Figura 2: Metodología de investigación (diseño pedagógico).

Fuente: original de la autora

- En primer lugar se le explica al alumnado el planteamiento del estudio, el tema, los objetivos y el método. Durante las siguientes semanas, cada estudiante experimenta con diferentes materiales y técnicas plásticas, tanto de forma individual y como en grupos pequeños. Los materiales utilizados son los que habitualmente encontramos en Educación Infantil y Primaria: ceras, rotuladores, lápices de colores, acuarela, pintura acrílica, pintura de dedos, pasta de modelar, etc, así como medios digitales (cámaras y ordenador). Antes de trabajar con dichos materiales, se le ofrece al alumnado una serie de ejemplos de obras de arte (generalmente contemporáneas) realizadas con cada una de las técnicas, así como producciones creadas por niñas y niños de diferentes edades, y se les explican las propiedades gráficas y matéricas de los medios plásticos que van a utilizar. Con esa información, los y las estudiantes van experimentando a lo largo del curso varias técnicas gráficas con las que producen imágenes bidimensionales (dibujo, pintura y collage), tridimensionales (construcción, *assemblage* y modelado) y digitales (fotografía, stop-motion y cómic digital). Con algunas de esas técnicas se trabaja sobre propuestas temáticas ofrecidas por la profesora y en otras ocasiones se deja libertad para la elección del motivo.
- Al finalizar las producciones individuales y grupales con cada una de las técnicas, se pone en común el resultado y el proceso creativo experimentado, y el grupo-clase reflexiona y

debate acerca del potencial, las limitaciones y las características que ofrece dicho material o técnica a la hora de utilizarlo con niños y niñas. Este ejercicio sirve para que el alumnado sea capaz de crear una narrativa acerca de su producción, pueda escuchar otras experiencias y obtenga diferentes visiones o puntos de vista sobre la imagen creada.

- Las y los estudiantes elaboran de manera individual un análisis formal de cada una de sus producciones atendiendo al lenguaje visual y a los elementos morfológicos utilizados, así como un análisis de su proceso creativo basado en los indicadores de las teorías de Landgarten (1987), Kramer (1971), Kagin y Lusebrink (1978) y Gutiérrez (2019). A través del análisis y la reflexión individual sobre sus creaciones plásticas, las alumnas y los alumnos van interiorizando el vocabulario técnico y desarrollan aptitudes para el análisis de la cultura estética y artística.
- Una vez terminada la fase práctica de experimentación de todos los materiales y técnicas, la profesora comparte un cuestionario *online* que el alumnado rellena de forma anónima a partir de las reflexiones que ha realizado acerca de su experiencia y su producción con cada una de las técnicas. Los datos obtenidos con este cuestionario conforman una síntesis de los análisis formales de las y los estudiantes, que son cuantificados por el propio programa informático, ofreciendo unos resultados concretos de la vivencia práctica del alumnado.
- La docente recoge los datos obtenidos en cada grupo-clase, y realiza una comparación entre las propuestas teóricas de Landgarten, Kramer, Kagin y Lusebrink y Gutiérrez (utilizadas a modo de hipótesis inicial a verificar o refutar) y los resultados ofrecidos por las y los participantes. Estos datos serán utilizados en el proyecto de investigación *Evaluación del uso de técnicas plásticas con fines educativos*.
- Se comparten con el grupo los resultados analizados en el paso anterior, generando un debate en el aula con el que se trata de identificar las similitudes y diferencias entre lo que postulan los paradigmas teóricos acerca del uso de las técnicas plásticas y la experiencia vivida por el alumnado. El análisis comparativo de las teorías y los resultados de investigación por parte de los participantes fomenta que el futuro profesorado ejercite su capacidad crítica ante las propuestas teóricas así como sus cualidades investigadoras y argumentativas. Además de contrastar los paradigmas teóricos con los resultados prácticos, el debate dinamizado por la docente permite que las y los estudiantes puedan contextualizar cada una de las propuestas de las autoras en la época y bajo las corrientes que fueron creadas, para así poder actualizarlas reflexionando sobre su utilidad hoy en día y en el ámbito educativo.
- Por último, cada estudiante redacta como conclusión una reflexión acerca del proceso vivido, recogiendo la utilidad, las especificidades y las dificultades del uso de las técnicas plásticas en educación, así como una argumentación personal apoyada en las teorías abordadas y los resultados obtenidos en el cuestionario grupal. Esta actividad permite conocer el grado en el que cada alumno ha interiorizado y elaborado el contenido teórico-práctico del

trabajo con técnicas plásticas, siendo el único paso de todo el procedimiento que es evaluado y forma parte de la calificación de la asignatura.

Esta última reflexión individual del alumnado no solo sirve a la docente como medio de evaluación del aprendizaje, sino que ayuda a la meta-evaluación de la metodología de investigación y de intervención, ayudando a identificar los aspectos a mantener, eliminar o mejorar:

"Investigación-aprendizaje deben ir relacionados en un proyecto de cambio, en el que la evaluación del conocimiento adquirido cerraría el proceso. De esta forma la evaluación genera nuevos cambios y los aprendizajes mejoran sustancialmente. Solo así, cíclicamente, se podrá reiterar el proceso, volviendo a aplicar el método con los fallos detectados corregidos. Concebida así, la investigación plástica es la búsqueda constante de mejora y pieza clave en el aprendizaje." (García-Sípido, 2005, p. 83)

En el apartado *Herramientas de investigación* se han especificado las tres preguntas que se añadieron en el cuestionario como medio para conocer la percepción del alumnado acerca de la efectividad de la metodología utilizada. Obtener las respuestas a dichas preguntas de un modo anónimo, abierto y con las propias palabras de los y las participantes permite conocer la utilidad de esta metodología desde el punto de vista del alumnado de magisterio, y ofrece la oportunidad de mejorar o profundizar en ciertos aspectos con los próximos grupos que participen en el proyecto de investigación. Además, con las preguntas formuladas, no sólo se busca confirmar la eficacia de esta metodología en el Grado de Educación, sino que se quiere conocer la proyección del aprendizaje obtenido por los alumnos para el desarrollo de su futura labor docente, así como su perspectiva actual acerca de la Educación Artística. A continuación se analizan los resultados obtenidos en las respuestas del alumnado a esas tres preguntas.

Resultados

Como se ha explicado en el apartado anterior, los resultados que se muestran en este trabajo se han recogido a través de un cuestionario online rellenado por los y las 98 estudiantes que participaron en el proyecto de investigación durante el curso 2019-2020. En primer lugar, cabe destacar que prácticamente el 100% de las respuestas a las preguntas formuladas ha sido positiva, coincidiendo todo el alumnado de forma unánime en que la experimentación de las técnicas plásticas ha resultado útil en su aprendizaje y han desarrollado competencias de cara a su futura labor docente. Para poder comprender de qué manera ha sido útil dicho aprendizaje, cuáles son las capacidades o destrezas que han desarrollado durante la práctica y qué características de la Educación Artística enfatizan, se ha categorizado y cuantificado la frecuencia de sus respuestas. Teniendo en cuenta que las preguntas formuladas son de modalidad abierta, todas las respuestas que aquí se recogen han sido redactadas de un modo anónimo por el alumnado, y posteriormente categori-

zadas, cuantificadas, ordenadas según la frecuencia y resumidas de forma gráfica por la profesora-investigadora.

Utilidad de la metodología

Observando las respuestas de los alumnos a la pregunta “En tú opinión ¿han sido útiles las sesiones realizadas sobre las técnicas plásticas? ¿Por qué?” se confirma que todos los participantes han considerado esta experiencia como un aprendizaje efectivo, ofreciendo diferentes explicaciones para ello, como se muestra en la Figura 3. Tras un análisis en mayor profundidad de las respuestas de los alumnos, se detectan tres grandes bloques o argumentos en cuanto a la utilidad de esta metodología: la interacción entre teoría y práctica, el desarrollo de capacidades como futuros docentes y un aumento de su interés hacia el arte.



Figura 3: Respuestas del alumnado a la pregunta “utilidad de la metodología”.
Fuente: original de la autora

En total, más de la mitad de los alumnos ha contestado con alguna frase en la que se relaciona la interacción entre la teoría y la práctica en Educación Artística: algunos de ellos consideran que “los ejercicios prácticos les han ayudado a entender o interiorizar conceptos teóricos”, mientras que otros explican que “haber practicado con diferentes técnicas plásticas les ha permitido memorizar contenidos teóricos” y creen que “en un futuro les servirá para recordarlos”. En menor medida, algunos alumnos también indican que el trabajo práctico con los materiales también les ha sido útil para “promover la reflexión sobre el contenido teórico”, para “aprender a llevar la teoría a la práctica”, o para “asimilar conceptos teóricos sin darse cuenta”.

Continuando con las respuestas ofrecidas por los estudiantes, se detecta que su participación en este proyecto les ha resultado útil para adquirir algunas cualidades como futuros docentes. Por ejemplo, varios alumnos consideran que el procedimiento de acción, reflexión e investigación sobre las técnicas plásticas les ha servido para “aprender recursos como profesor”, “desarrollar la empatía hacia el alumnado infantil” y “poder anticipar o identificar posibles riesgos, problemas o limitaciones en los/as niños/as a la hora de trabajar con los materiales”. Por tanto, es posible inferir que la reflexión sobre su propia práctica con las técnicas artísticas favorece que los estudiantes del grado de Educación tomen conciencia de algunas dificultades habituales del proceso creativo, logrando ponerse así en el lugar de sus futuro alumnado, y que al mismo tiempo desarrollen la capacidad de prever y solucionar algunas de las problemáticas más frecuentes en este tipo de práctica.

En último lugar, encontramos una serie de respuestas que hacen referencia a la relación del alumnado con el Arte o con la Educación Artística. Por ejemplo, varios participantes consideran que esta experiencia les ha servido para “aprender recursos, conceptos y vocabulario técnico sobre el lenguaje visual”, para “aumentar su interés o motivación hacia el arte”, para “conocer diferentes técnicas artísticas” o para “poder desarrollar proyectos o propuestas pedagógicas mediante el uso de materiales plásticos”. Por tanto, esta metodología de intervención no solo ha servido para desarrollar su conocimiento sobre las técnicas plásticas, sino que también ha supuesto un acercamiento hacia el arte que generó motivación en el alumnado.

Competencias adquiridas

En segundo lugar, se formuló la pregunta: “¿Consideras que has desarrollado alguna capacidad o competencia para ser profesor de arte/plástica/educación visual en el futuro?”, a lo que los alumnos han contestado afirmativamente con una gran variedad de respuestas (Fig. 4). Más de la mitad de los participantes considera que ha adquirido un “conocimiento teórico-práctico acerca de las técnicas plásticas y su uso con niños/as”, lo que confirma la consecución de uno de los principales objetivos de esta metodología de intervención. En la misma línea, encontramos algunas referencias hacia las competencias artísticas adquiridas, como por ejemplo el “diseño de propuestas plásticas o artísticas”, la “interpretación y análisis de la imagen” o la “simbolización gráfica”.



Figura 4: Respuestas del alumnado a la pregunta “competencias adquiridas”.
Fuente: original del autora

Por otro lado, también encontramos respuestas que muestran otras áreas que han sido trabajadas de modo transversal durante la experiencia plástica y reflexiva de los y las participantes. Por ejemplo, tres de las competencias que se han repetido con mayor frecuencia son: “capacidad de gestión o tolerancia a la frustración”, “mayor control de los materiales plásticos” e “improvisación o tolerancia a la incertidumbre”. A partir de la relación de esas tres ideas es posible intuir la dificultad que ha supuesto para el alumnado tratar de dominar los materiales o las técnicas plásticas, lo que ha generado en las y los participantes cierta frustración que finalmente han sido capaces de gestionar desarrollando su flexibilidad, capacidad de improvisación y tolerancia a la incertidumbre durante el proceso creativo. En la redacción de sus conclusiones, las alumnas y los alumnos frecuentemente reflexionan acerca de lo poco habituados que están a la frustración, en especial en el entorno académico, donde siempre se les han indicado unas pautas concretas a seguir, y por tanto, el trabajo de creación plástica les ha hecho enfrentarse a situaciones novedosas para ellos, pudiendo desarrollar así algunas capacidades como la toma de decisiones, la experimentación y la improvisación.

Una reflexión frecuente en el alumnado y consecutiva a la idea de frustración-improvisación, es que la experimentación plástica les ha ayudado a “ponerse en el lugar de su futuro alumnado”, entendiendo que en muchas ocasiones éste también se sentirá frustrado, lo que requiere una serie de cualidades por parte del profesorado para poder manejar esta problemática propia del proceso creativo. Por ese motivo, en sus respuestas los participantes indican que ha desarrollado algunas competencias como docentes, por ejemplo la “capacidad para trabajar con niñas y niños”, “fomentar el trabajo grupal o cooperativo”, la “paciencia”, “reducir miedos como futuro profesor” o “gestionar bien los tiempos de trabajo”.

Por último, también se detectan una serie de destrezas que no tienen que ver con el ámbito académico o con el rol docente, sino que muestran el desarrollo de algunas aptitudes personales de las y los estudiantes, como la “creatividad”, la “capacidad de expresión de emociones o conceptos”, la “autonomía o iniciativa”, el “autoconocimiento o autoobservación”, “aceptar opiniones ajenas”, la “capacidad de comunicación”, la “confianza en uno mismo” o “disfrutar del proceso creativo”. Por tanto, es posible concluir que esta metodología de intervención le ofrece al alumnado un espacio de experimentación y reflexión al que no está acostumbrado, lo que favorece un mayor contacto con sus propias capacidades y limitaciones, así como la posibilidad de ejercitar la introspección y la actitud (auto)crítica dentro de un marco formativo.

Características de la Educación Artística

En último lugar, se les pidió que, tras reflexionar sobre su participación en este proyecto, explicasen qué creen que se debería tener en cuenta para llevar a cabo una buena Educación Artística. La finalidad de esta pregunta, además de observar cómo proyecta el alumnado de magisterio esta área después de su experiencia en la asignatura de Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual, consiste en comprender de qué modo los participantes son capaces de situar los conceptos, habilidades y competencias adquiridas dentro de la educación formal. En la Figura 5 se resumen las respuestas ofrecidas por el alumnado.

Analizando estas respuestas es posible identificar todos los agentes implicados en el paradigma sistémico de Barragán (2005) (Fig. 1): algunas de las características señaladas por los participantes indican la necesidad de contar con una base teórica sobre el arte, así como unos objetivos propios de la Educación Artística, haciendo referencia al currículo de esta materia. Varios estudiantes también indican la importancia de que las temáticas que se aborden en Educación Artística estén dirigidas a la comprensión de la realidad social, cultural y tecnológica, lo que lleva a pensar en la interacción entre contextos, interrelacionando el centro educativo con un contexto más local y global. En cuanto a la triada profesor-alumnos-contenido, así como la planificación o intervención, se ha realizado un análisis en mayor profundidad.



Figura 5: Respuestas del alumnado a la pregunta “características de una buena Educación Artística”.

Fuente: original de la autora

En primer lugar, lo que más llama la atención son las dos respuestas que se han repetido con mayor frecuencia: “conocer las características individuales del alumnado (intereses, motivación, conocimientos previos, situación personal)” y “conocer las características del grupo-clase (cualidades, capacidades, conocimientos previos, limitaciones)”. Aunque puede parecer que estas dos respuestas no están directamente relacionadas con la Educación Artística, en la redacción de sus conclusiones y reflexiones finales una gran parte del alumnado coincide en que enfrentarse al proceso creativo les ha supuesto poner en juego muchas de sus capacidades y limitaciones personales, del mismo modo que les ha permitido conocerse y afianzarse como grupo a través del trabajo cooperativo y la puesta en común de sus producciones. Por ese motivo, las y los participantes concluyen que el profesorado encargado de las materias artísticas debe conocer y tener en cuenta las especificidades de sus alumnos y del grupo, ya que la expresión plástica requiere el manejo o acompañamiento de algunas de estas cualidades personales de los/as estudiantes.

Cabe destacar que las y los participantes de la investigación consideran que una gran parte de la Educación Artística recae en las aptitudes del docente, y recalcan algunas como “promover la creatividad o la expresión del alumnado”, “dominar las técnicas plásticas”, “ayudar al alumnado a gestionar la frustración”, “fijar los objetivos y los criterios de evaluación para cada propuesta práctica”, “dinamizar las clases”, “ser capaz de evaluar tanto el resultado como el proceso creativo”, “acondicionar el espacio y los materiales ofrecidos adecuándolos al tipo de alumnado y/o propuesta de trabajo”, “ser creativo”, “favorecer el trabajo individual y el cooperativo”, “tener una formación específica en Arte”, “diseñar las propuestas prácticas basándose en unos contenidos teóricos”, “tener empatía hacia los/as alumnos/as”, “motivar al alumnado”, “gestionar bien los tiempos”, “tener predisposición a ayudar”, “promover el pensamiento crítico de los niños y niñas”, “cuidar la actitud como docente”, “explicar bien las consignas y los objetivos de las propuestas artísticas”, así como tener “paciencia”, “interés”, “curiosidad” y “aptitudes investigadoras”.

Análisis transversal e interpretación de los resultados

Además de constatar que las y los participantes consideran que la metodología experiencial con técnicas plásticas ha supuesto un aprendizaje útil en su formación como futuros docentes, también se ha querido conocer qué aspectos de dicho aprendizaje han resultado más significativos y extrapolables al desarrollo de la Educación Artística en la escuela. Para ello, se ha procedido a realizar una interpretación comparativa para trazar relaciones entre las respuestas ofrecidas, en especial a la segunda y a la tercera pregunta, es decir, a la idea que tienen los participantes sobre una buena Educación Artística y a las competencias que ellos mismos han adquirido durante su participación en el proyecto de investigación. Con ello, se pretende comprender si las cualidades que han desarrollado se adecuan a su idea o modelo de Educación Artística.

Partiendo del paradigma de reflexión sobre educación artística que propone Barragán (2005), se ha cuantificado el número de respuestas que hace referencia tanto a los elementos de la relación triangular educador-educandos-contenido como a la intervención o planificación. Según las y los 98 participantes de esta investigación, recaería en la figura o rol del docente la mayor parte de la responsabilidad para desarrollar una buena Educación Artística. Planteándolo en términos cuantitativos, casi el 36% de las respuestas remiten a la actuación o competencias del “educador”, mientras que las características sobre la “relación con los educandos” y el “contenido” cumplen algo menos de una cuarta parte respectivamente, y por último, la “planificación o intervención” supone un menor papel según el alumnado, contando con un 15,6% de las respuestas, como se muestra en la Figura 6.

Tanto en la pregunta sobre Educación Artística como en la de las competencias adquiridas coincide la relevancia que los alumnos otorgan al papel del profesor, siendo aún mayor en la pregunta sobre las competencias, donde más de un 43% de las respuestas son indicadores de cualidades o aptitudes que han desarrollado para ejercer el rol docente (Fig. 7). Por otro lado, en la representa-

ción de Educación Artística los elementos “educandos”, “contenido” y “planificación” se encuentran entre el 15,6% y el 24,8%, sin que haya una gran diferencia entre los tres agentes. En cambio, en el gráfico de las competencias adquiridas se detecta una mayor desproporción, ya que las capacidades que han desarrollado respecto a los contenidos de Educación Artística suponen un casi un 35,7%, mientras que las aptitudes para interactuar con el alumnado infantil o para diseñar propuestas de educativas se sitúan sobre el 10% respectivamente. Para comprender estos resultados, a continuación se analizan e interpretan en mayor profundidad los resultados referentes al “rol del docente” y a la “planificación e intervención”.

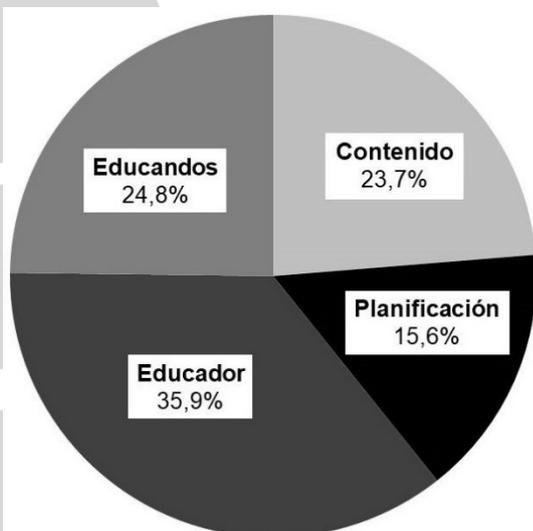


Figura 6: Proporción de los agentes implicados en Educación Artística según las respuestas de los participantes.
Fuente: original de la autora

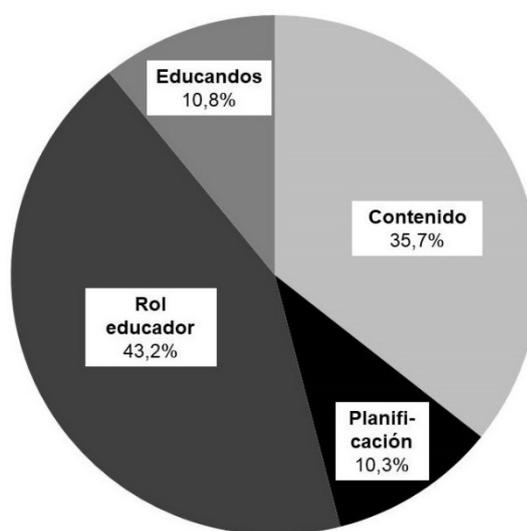


Figura 7: Proporción competencias adquiridas mediante la metodología teórico-práctica según las respuestas de los participantes.
Fuente: original de la autora

Respecto a “la función del profesor de Educación Artística”, y continuando con el análisis comparativo, encontramos algunas respuestas que se repiten en las dos preguntas, lo que indica que son conceptos que han adquirido una gran importancia para el alumnado durante su trabajo teórico-práctico. Como ejemplo de ello, la capacidad de “dominar/controlar los materiales y técnicas plásticas” ha sido la cuarta respuesta más repetida en ambas preguntas, mostrando tanto la necesidad como su aptitud para trabajar con propuestas plásticas en su futura labor docente. También se repite en ambas preguntas la capacidad de “ayudar a gestionar la frustración del alumnado como parte de su aprendizaje” que en el modelo de Educación Artística propuesto por los participantes es la quinta respuesta que más se ha repetido, mientras que en las competencias adquiridas “tolerar o gestionar la frustración” es la tercera. Por tanto, es posible concluir que los participantes consideran que el docente de Educación Artística debe dominar las técnicas y materiales para poder prever las dificultades propias del proceso creativo, ya que en su experiencia de creación plástica han constatado que “la materia no es un mediador, sino un interlocutor que tiene su

carácter, que se defiende, que exige” (Klein, 2006, p. 13), lo que requiere aprender a gestionar la frustración asumiéndola como una característica implícita en este trabajo.

También se observa que los y las estudiantes hacen referencia de forma reiterativa a algunos estados emocionales vividos durante su experiencia práctica, explicándolos de forma explícita en las dos primeras preguntas, y de un modo más implícito al definir su modelo ideal de Educación Artística. Por ejemplo, indican que su participación en esta metodología les ha permitido “memorizar la teoría de manera experiencial aumentando su motivación e interés hacia el arte”, han “desarrollado la empatía hacia sus futuros alumnos”, han “aprendido a gestionar la frustración”, han “reducido algunos miedos como futuros docentes”, han “puesto en práctica la expresión emocional”, han desarrollado la “capacidad de aceptar opiniones ajenas”, han “aumentado la confianza en sí mismos”, etc. Como explica Ruíz (2020), se están encontrando evidencias sobre el efecto positivo que pueden tener los estados emocionales de intensidad moderada en el aprendizaje, en concreto los relacionados con la sorpresa y la curiosidad, favoreciendo situaciones fuera de lo rutinario (como cuando los alumnos responden que “la práctica artística es una alternativa a la rutina y a las clases magistrales”). Este autor explica que las clases “emocionantes” promueven aprendizajes más duraderos, ya que entra en juego la memoria semántica, compuesta por ideas, conceptos y significados que se han construido progresivamente a partir de múltiples experiencias, lo que corrobora la sensación de los/as participantes acerca de haber logrado “memorizar la teoría a través de la práctica” y que les resultará más fácil “recordar lo aprendido a través de su experiencia plástica”.

Esto nos lleva al análisis de la relación entre los agentes “educador” y “planificación o intervención”. En las respuestas del alumnado sobre Educación Artística se pueden identificar varios indicadores que remiten a la propia actitud del docente, como la “dinamización de las clases” y la “creatividad del profesor” y “motivar al alumnado”. López-Manrique, San Pedro-Veledo, y González-González de Mesa (2014) estudian la importancia de motivar al alumnado como una característica intrínseca de la Educación Artística: la motivación es una herramienta con la que el profesor trabaja para obtener los mejores resultados posibles de los estudiantes dentro de un contexto curricular, que está definido por objetivos y contenidos académicos adecuados a la edad y características de los alumnos” (p. 204). En la misma línea, García-Sípido (2005) considera que “el área plástica es muy propicia a experimentar estrategias didácticas novedosas, por el solo hecho de cambiar o sorprender al alumno” (p. 84) advirtiendo que, para que el trabajo tenga un sentido didáctico y curricular, se requiere un análisis previo que justifique la pertinencia y adecuación de la propuesta.

En este sentido, en la opinión de las y los participantes se observa cierto equilibrio entre el valor que otorgan a las metodologías prácticas novedosas y a los conceptos curriculares o teóricos del área. Además de la importancia de diseñar clases “dinámicas”, “creativas” y “motivadoras”, lo que

equivaldría al concepto de actividades “sorprendentes” o “emocionantes” de Ruíz (2020), el alumnado también hace referencia en numerosas ocasiones a la necesidad de diseñar propuestas “con una base teórica” en las que “se valore el Arte”, lo que indica que las y los estudiantes son capaces de vincular los conceptos teóricos con una metodología activa y experiencial dentro de la Educación Artística, evitando así un modelo educativo que reduzca el trabajo con técnicas plásticas a la ejecución de manualidades o producciones ornamentales y vacías de contenido.

Aunque el agente “planificación o intervención” solo supone el 10,3% de las competencias adquiridas según los/as participantes (Fig. 7), la segunda respuesta más frecuente en dicha pregunta ha sido el “diseño de propuestas artísticas”, por lo que se intuye que el alumnado sí se considera capaz de planificar intervenciones entorno a la didáctica del Arte tras su participación en la investigación. Las respuestas ofrecidas a la pregunta sobre los requisitos para una buena Educación Artística confirman la relevancia que los alumnos otorgan a algunas áreas de la planificación, estando entre las respuestas aportadas “fijar los objetivos y criterios de evaluación”, “evaluar proceso y resultado” y “diseñar propuestas prácticas con una base teórica”. Maeso (2005) defiende la necesidad de dotar al profesorado de recursos y capacidad crítica para utilizar unos materiales curriculares adecuados en Educación Artística, y en este sentido, se observa que el alumnado del Grado de Educación que ha participado en este proyecto ha logrado tomar conciencia no solo de las dificultades a las que se enfrentan las niñas y los niños durante su trabajo plástico, sino también de la importancia de que el docente domine los objetivos, metodologías y sistemas de evaluación necesarios para poder impartir una Educación Artística de calidad.

Conclusiones

Hoy en día encontramos una diversidad de paradigmas de Educación Artística centrados en abordar algunas de las necesidades actuales respecto a la didáctica del arte y la cultura visual, como por ejemplo, formar espectadores y consumidores con capacidad de interpretar las narrativas artísticas y los códigos visuales, o de contemplar las imágenes del entorno (publicidad, redes sociales, medios de comunicación), desde una actitud crítica y reflexiva. En esta línea, ofrecer una formación específica en cuanto al uso de técnicas artísticas y materiales plásticos puede ayudar a los docentes de Educación Infantil y Primaria a comprender el proceso de creación plástica como una oportunidad para fomentar la reflexión y la expresión conceptual en el alumnado, evitando así delimitar la experiencia de creación plástica al entretenimiento lúdico y de producciones estéticas pero sin contenido crítico.

Desde ese planteamiento, dentro de la asignatura Didáctica de la Educación Artística del grado de Educación, se propone una metodología en la que se aborda el uso de las técnicas plásticas desde una perspectiva pedagógica que integra la teoría con la experimentación práctica y la reflexión crítica por parte del alumnado, presuponiendo que el proceso creativo usado como recurso didáctico podría ser efectiva para potenciar en los alumnos un aprendizaje significativo respecto a nue-

vos modelos de Educación Artística. Para poder contrastar esa hipótesis, en este estudio se han analizado las opiniones anónimas de los participantes al respecto, con el objetivo de conocer si esta experiencia ha propiciado un aprendizaje útil en cuanto al área artística y de qué forma proyectan dicho conocimiento en la realidad educativa.

En general, el análisis de las respuestas ofrecidas por las y los participantes muestra que la experiencia formativa en cuanto a técnicas plásticas no solo les ha servido para conocer conceptos teóricos y prácticos de esta disciplina, sino que también les ha permitido desarrollar una visión crítica sobre el modelo de Educación Artística que les gustaría promover y les ha ayudado a ponerse en el lugar del profesor de Arte o plástica, tomando conciencia sobre sus propias aptitudes, responsabilidades, capacidades, dificultades y limitaciones para enfrentarse a la docencia de este área en un futuro. La inmersión experiencial a través del análisis de su propio proceso creativo y resultados plásticos, junto con las posteriores reflexiones individuales y debates grupales al respecto ha permitido que las alumnas y los alumnos de magisterio conciban la Educación Artística de un modo más global, entendiendo, además del uso de las técnicas artísticas en función de sus propiedades gráficas y matéricas, que también deben tener en cuenta otros aspectos como el diseño de las propuestas prácticas según los objetivos pedagógicos, la importancia de acondicionar los espacios y los materiales a la edad del alumnado, la necesidad de acompañar el proceso creativo de las niñas y los niños, y observar y evaluar las imágenes producidas en el aula desde unos parámetros objetivos y previamente definidos.

Es posible deducir que esta experiencia ha supuesto un aprendizaje significativo para los participantes y les ha permitido romper algunos de los mitos con los que contaban al inicio de la asignatura, ya que basándose en su propia experiencia como estudiantes de Educación Primaria, no eran capaces de establecer relaciones entre el uso de los materiales plásticos y el currículo escolar y consideraban que las producciones plásticas realizadas por las niñas y niños solo podían evaluarse según los criterios subjetivos del profesor. Esta percepción de la Educación Artística habitualmente basada en los recuerdos del alumnado supone el riesgo de que en el futuro, como profesores y profesoras, repitan las mismas dinámicas y propuestas plásticas. Con el fin de evitar la automatización de patrones vacíos de contenido artístico, también es importante contar con una figura docente que les muestre otras estrategias pedagógicas diferentes a las que recibieron en su educación obligatoria. Así, poder observar a un profesor que dinamice el trabajo plástico y promueva la reflexión crítica al respecto al uso de las técnicas artísticas, ha favorecido que las y los estudiantes amplíen el imaginario de su identidad docente identificando sus expectativas, valores, recursos, intereses y limitaciones.

A pesar de los buenos resultados obtenidos, la formación práctica llevada a cabo con el alumnado cuenta con una limitación específica respecto a la metodología utilizada. Al consistir en un proyecto de investigación enmarcado en el contexto universitario, los participantes extraen sus observa-

ciones, reflexiones y análisis de su propia experiencia y de los debates que se generan en el aula, por lo que todas sus respuestas parten de análisis del proceso creativo adulto, cuando su trabajo va a consistir en fomentar y acompañar el trabajo plástico infantil. Aunque junto con la formación teórica en técnicas plásticas se les muestran ejemplos tanto de artistas y como de niñas y niños, esa información queda en un plano conceptual, y como se ve en el análisis cuantitativo de las respuestas de los participantes, resulta complejo realizar la transferencia de lo aprendido en la asignatura sin contar con una práctica real en la escuela.

En ese sentido, el análisis comparativo llevado a cabo con las respuestas de las y los participantes muestra que en su modelo de Educación Artística la figura del docente es el agente principal de la acción educativa, mientras que los elementos “educandos”, “contenido” y “planificación” cumplen una función algo menos relevante y proporcionalmente similar entre ellos. En cambio, en cuanto a las competencias adquiridas, aunque el rol del profesor sigue siendo el componente principal, el alumnado considera que ha desarrollado más aptitudes acerca del contenido de la materia, quedando relegados los agentes “educandos” y “planificación o intervención” a un segundo plano. Por lo que, aunque la metodología diseñada trata de promover un aprendizaje significativo a través de una experiencia práctica vinculada al contexto de Educación Infantil y Primaria, que el proyecto se lleve a cabo en un ámbito universitario provoca que el trabajo con niñas y niños se plantee desde un plano teórico o hipotético.

En resumen, los resultados acerca del uso del proceso de creación plástica como medio didáctico indican que esta puede servir como vía para potenciar en el alumnado un nuevo imaginario en cuanto a su visión de la Educación Artística, así como la empatía hacia los niños y niñas durante su trabajo creativo. En sus valoraciones, los y las estudiantes muestran interés por aprender nuevos recursos para su futura práctica docente y recapacitan acerca de las competencias que han adquirido durante este procedimiento. Esta experiencia práctica con técnicas artísticas les ha servido a las alumnas y alumnos de magisterio para reflexionar y superar algunos de los mitos, patrones y metodologías plásticas que ellos y ellas mismas recibieron en su etapa escolar. También han logrado integrar en su nuevo modelo de Educación Artística la posibilidad de utilizar el proceso de creación plástica para fomentar una mirada crítica de su entorno visual, cultural y social, tomando conciencia sobre la necesidad de no devaluar el conocimiento artístico dentro del currículo escolar. Por tanto, es posible concluir que la práctica de la creación visual dentro del contexto universitario, utilizando para ello un diseño metodológico basado en un modelo de Educación Artística actual, global y fundamentado, le permite al alumnado del grado de Educación adquirir unas competencias y unas nociones teórico-prácticas útiles que formen parte de su proceso de aprender a enseñar.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Aqueveque, C. (2020). *Didácticas desde las artes: propuesta de intervención para potenciar la creatividad en lactantes*. Wrocław, Polonia: Amazon Fulfillment.
- Barragán, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 43–80). Granada: Universidad de Granada.
- Carrascal, S. (2016). La educación integrada de las artes. Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria. *Observar*, 10(1), 64–83.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García-Sípido, A. (2005). La investigación plástica y visual como método paradigmático del conocimiento. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 81–86). Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez, E. (2019). *Arteterapia en ámbitos clínicos. Modalidades de intervención*. Vitoria-Gasteiz: Colección Música, Arte y Proceso.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Barcelona: UOC.
- Juanola, R., y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 99–126). Granada: Universidad de Granada.
- Kagin, S., y Lusebrink, V. (1978). The Expressive Therapies Continuum. *Journal of Art Psychotherapy*, 5, 171–179.
- Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11–18.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Nueva York: Schocken Books, Inc.
- Landgarten, H. B. (1987). *Family art psychotherapy: A clinical guide and casebook*. Nueva York: Brunner/ Mazel Publishers.
- López-Manrique, I., San Pedro-Veledo, J. C., y González-González de Mesa, C. (2014). La motivación en el área de Expresión Plástica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(2), 199–213. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265

Maeso, F. (2005). Instrumentos, técnicas de evaluación y materiales curriculares en educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística*, (pp. 201–222). Granada: Universidad de Granada.

Meneses, J. (coord.), Rodríguez-Gómez, D., y Valero, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Barcelona: UOC.

Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Barcelona: Graó

Salido-López, P.V. (2017) La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349–368. DOI: 10.5209/ARIS.54655

Para citar este artículo: Gutiérrez Ajamil, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en Educación Artística. *Observar*, 14, 63–88.