

2016, PROGRAMA DE DOCTORADO EN ARTES Universidad de Granada

TESIS DOCTORAL

# PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO QUE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA TIENEN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Una aproximación a través de la integración metodológica de las estrategias cualitativa y artística

**XANA MORALES CARUNCHO**

DIRIGIDA POR Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán Ramírez

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Xana Morales Caruncho  
ISBN: 978-84-9125-878-0  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43714>



TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO  
QUE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
TIENEN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS**

Una aproximación a través de la integración metodológica de las estrategias cualitativa y artística

**XANA MORALES CARUNCHO**

DIRIGIDA POR **Ricardo Marín Viadel** y **Joaquín Roldán Ramírez**



*ugr*

Universidad  
de Granada

*Granada, 2016*



---

La doctoranda Xana Morales Caruncho y los directores de la tesis Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán Ramírez garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a 18 de diciembre de 2015



Fdo. Ricardo Marín Viadel



Fdo. Xana Morales Caruncho



Fdo. Joaquín Roldán Ramírez



---

A Vicky y José María,  
que siempre han sabido que la formación  
es la mejor de las herencias



---

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a los directores de esta tesis doctoral, Ricardo Marín y Joaquín Roldan, por su colaboración, su tiempo y sus consejos.

Asimismo, debo hacer una mención especial de Rosario García y Pedro Chacón por cederme sus clases y permitirme trabajar con el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Gracias por abrirme la puerta de vuestras aulas, sin esa ayuda esta tesis no habría sido posible.

Como no, también quiero dar las gracias a todos los alumnos/as del Grado de Educación Primaria que han formado parte de esta investigación. Si no hubiese sido por su esfuerzo y su trabajo estas páginas carecerían de sentido.

Tampoco puedo olvidarme de Virtudes Martínez, que me acompañó en mis primeros pasos como investigadora, lo que me ha permitido sentar las bases para ejecutar este trabajo.

Gracias también a Rafa Marfil, por su confianza, su apoyo y su compañerismo en la recta final.

Por supuesto, gracias a mi familia y, sobretodo, a mis padres, que me han apoyado, asistido, animado y servido de ejemplo en todos mis proyectos desde el día en que nací. No podría imaginar una vida mejor que la que me habéis dado.

Gracias a Pedro, por aguantar unos cuantos años de conversación monotemática y haber renunciado a tantas cosas —y a tantos fines de semana— para que yo pudiese seguir escribiendo.

Gracias a mis compañeras de siempre por estar ahí, por haber sido un ejemplo de esfuerzo y trabajo para mí y por haberme empujado a ejercitar mi sentido de la autoexigencia desde nuestra etapa escolar.

Y finalmente, gracias a todos aquellos que me rodean, que son imprescindibles para mí y sin cuya paciencia, apoyo y ánimos nunca podría haber completado este proyecto.

Gracias a todos. Este trabajo también es vuestro.



---

“Interferencia de franjas” es el fenómeno que sucede cuando se encuentran dos frentes de onda diferentes. Si lanzas tres piedras a un estanque y observas las ondas que producen, verás que los lugares donde estas ondas se cruzan se produce un nuevo fenómeno. De este modo, la “franja” permite una imagen más dinámica y descentrada que “margen”. Tengo la sensación de estar trabajando transversalmente en distintas zonas de franjas, por ejemplo donde el “arte”, la “publicidad”, el “documental” y la “teoría”, etc. se superponen.

**(Burgin, 2004)**



00

**ÍNDICE DE CONTENIDOS**

# 01

## INTRODUCCIÓN

*Fundamentos de la investigación y desarrollo de conceptos clave*

<b>01 TEMA CENTRAL Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO INICIAL</b>	<b>002</b>
<b>02 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>003</b>
<b>03 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>004</b>
<b>04 CONCEPTOS CLAVE</b>	<b>005</b>
<b>4.a ¿Qué es la educación artística?</b>	
<b>Una definición a través de la concepción histórica de la materia de artes visuales</b>	<b>005</b>
Una educación para la producción de objetos tangibles	006
El nacimiento de las “bellas artes” y la renovada preocupación por la formación del “artista”	007
La popularización de las enseñanzas artísticas y la vuelta a la concepción práctica de las artes	008
Una nueva preocupación por la formación del profesorado	009
La expresión personal creativa, expresión libre o autoexpresión creativa	010
La enseñanza de las artes para el desarrollo cognitivo	010
Las enseñanzas artísticas basadas en disciplinas	012
La cultura visual	013
<b>4.b ¿Qué es la educación artística?</b>	
<b>Una definición a partir de las capacidades que desarrolla</b>	<b>015</b>
Las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva	017
La competencia reflexivo-cultural	020
<b>4.c El arte conceptual</b>	<b>023</b>
La crítica social basada en la apropiación de elementos culturales como una tendencia concreta dentro del arte conceptual	028

## 02

**ESTADO DE LA CUESTIÓN**

*Antecedentes de relevancia para este trabajo de investigación*

<b>01 ANTECEDENTES A LA PARTE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>032</b>
<b>1.a Preocupación por la mejora de la formación docente</b>	<b>033</b>
<b>1.b ¿Qué opinan los futuros docentes —u otros miembros de la comunidad educativa— sobre la materia de artes visuales?</b>	<b>034</b>
<b>1.c Australia. Toda una línea de indagación entorno a la percepción de las materias artísticas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa</b>	<b>036</b>
<b>1.d Otros estudios internacionales sobre la percepción de las materias artísticas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa</b>	<b>044</b>
<b>1.e Percepción de las materias artísticas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa en el contexto hispanohablante y a nivel nacional</b>	<b>047</b>
<b>02 ANTECEDENTES A LA PARTE ARTÍSTICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>050</b>
<b>2.a Piezas basadas en la apropiación de objetos de consumo o mercancías</b>	<b>056</b>
<b>2.b Piezas basadas en la apropiación del lenguaje característico de la publicidad y los medios de comunicación de masas</b>	<b>057</b>
<b>2.c Piezas basadas en la apropiación de formas expositivas propias de la publicidad o de los medios de comunicación de masas</b>	<b>076</b>
<b>2.d ¿Qué diferencia a estas obras conceptuales de los mensajes publicitarios?</b>	<b>088</b>

## 03

## METODOLOGÍA

Diseño metodológico y procedimental de la investigación

<b>01 INTEGRACIÓN METODOLÓGICA MEDIANTE LA ESTRATEGIA DE LA COMPLEMENTACIÓN</b>	092
<b>02 LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN</b>	092
<b>2.a ¿Qué es la metodología cualitativa? Definición y características</b>	092
<b>2.b El estudio de caso como estrategia de diseño</b>	095
<b>2.c La puesta en práctica de un estudio de caso múltiple desde la perspectiva de la replicación literal</b>	097
Contexto de investigación y muestra seleccionada	097
<b>2.d <i>Possession</i>, de Victor Burgin, como punto de partida para el diseño de mi principal herramienta de indagación</b>	099
<b>2.e ¿Por qué <i>Possession</i> de Victor Burgin?</b>	102
<b>2.f Otras herramientas de indagación</b>	104
Recursos para observar y comprender la realidad	104
Recursos para interrogar y transformar la realidad	105
<b>2.g Planificación del desarrollo de la parte empírica</b>	107
Primera etapa	107
Segunda etapa	108
Tercera etapa	111
Cuarta etapa	111
Quinta etapa	111
<b>2.h Procedimientos utilizados en el análisis de los datos recogidos</b>	112
Análisis conjunto del cuestionario inicial	112
Análisis individual de las piezas entregadas por el alumnado	112
Análisis conjunto de las piezas entregadas por el alumnado	120
Análisis conjunto del cuestionario final	121

---

<b>03 LA METODOLOGÍA ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN</b>	<b>121</b>
<b>3.a ¿Qué es la metodología artística? Origen, definición y tendencias actuales</b>	<b>121</b>
<b>3.b Características fundamentales de la metodología artística de investigación aplicada en este estudio</b>	<b>127</b>
Informe final de investigación con forma de pieza artística e intereses expresivo-divulgativos	127
Importancia de la imagen y “lo visual” como formas evocativas para la creación de conocimiento colectivo	128
Relación de convivencia entre texto e imagen	131
El proceso de creación artística como base para el diseño del proyecto de indagación	132
<b>3.c Diseño metodológico de la parte artística de la investigación</b>	<b>133</b>
Proceso creativo o fases del proyecto de investigación	135
Estrategias creativas utilizadas en la investigación	136
Instrumentos de investigación	136

---

## 04

## DESARROLLO Y RESULTADOS

*Puesta en marcha del proceso de indagación y presentación de resultados*

<b>01 TRABAJO EMPÍRICO Y RESULTADOS DE LA PARTE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>140</b>
<b>1.a Diario de campo. Recogida de impresiones durante las sesiones de trabajo.</b>	<b>140</b>
Primera etapa. Grupo A	140
Primera etapa. Grupo B	142
Segunda etapa. Grupo A	144
Segunda etapa. Grupo B	145
Tercera etapa. Grupo A	147
Tercera etapa. Grupo B	150
Cuarta etapa. Grupo A	152
Cuarta etapa. Grupo B	153
Quinta etapa. Grupo A	154
Quinta etapa. Grupo B	154
Reflexiones finales	154
<b>1.b Análisis de resultados del primer cuestionario</b>	<b>155</b>
Pregunta 01. ¿Qué es para ti la educación artística?	155
Pregunta 02. ¿Qué competencias crees que desarrolla la educación artística en el individuo que la recibe?	158
Pregunta 03. ¿Te parece útil la educación artística?, ¿por qué?	160
Pregunta 04. ¿Qué tipo de contenidos crees que incluye?	163
Pregunta 05. ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar en clase de educación artística?	165
Pregunta 06. ¿Qué problemas crees que tiene la educación artística?	165

---

<b>1.c Análisis individual de las piezas creadas por el alumnado</b>	168
<i>What does art education mean to them? SERIE I. Piezas creadas por el alumnado</i>	171
<b>1.d Análisis conjunto de las piezas creadas por el alumnado</b>	252
Temas centrales de las piezas	252
Origen de los eslóganes utilizados en las piezas	255
Origen de las frases de contraste utilizadas en las piezas	259
Análisis conjunto de la eficacia comunicativa de las piezas	261
Análisis formal conjunto de las piezas	265
<b>1.e Análisis de resultados del segundo cuestionario</b>	267
<b>02 DESARROLLO DE LA PARTE ARTÍSTICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	274
<b>2.a Preparación e incubación</b>	274
<b>2.b Iluminación</b>	275
Resolución conceptual de las piezas finales	275
Resolución gráfica de las piezas finales	280
<b>2.c Verificación</b>	288

---

## 05

### CONCLUSIONES CUALITATIVAS

*Informe cualitativo final de la presente investigación*

---

**01 CONCLUSIONES DE LA PARTE CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN** 298

---

**1.a** Discusión de resultados 298

---

**1.a** Contraste de hipótesis 302

---

## 06

### CONCLUSIONES ARTÍSTICAS

*Informe artístico final de la presente investigación*

---

**01 WHAT DOES ART EDUCATION MEAN TO THEM? SERIE II. INTERFERENCIAS** 311

## 07

### REFERENCIAS

*Fuentes utilizadas en la elaboración de la presente investigación*

---

**01 REFERENCIAS** 329

## 08

### ANEXOS EN FORMATO CD

---

**01 PIEZAS ARTÍSTICAS Y MEMORIAS DE TRABAJO DEL ALUMNADO**

---

**02 CUESTIONARIOS REALIZADOS POR EL ALUMNADO**

---

01

# INTRODUCCIÓN

*Fundamentos de la investigación y desarrollo de conceptos clave*

# 01

## Tema central y planteamiento

### metodológico inicial

Es un hecho que la materia escolar que versa sobre las artes visuales, conocida como “educación artística”, se ha debatido históricamente entre dos enfoques metodológicos enfrentados:

- × El primero de ellos orienta las prácticas docentes hacia destinos puramente materiales. Es decir, entiende que la enseñanza de las artes es útil en tanto sirve a un objetivo práctico, como la fabricación de objetos o el aprendizaje de una determinada técnica u oficio.
- × Por el contrario, cada vez se implantan más otro tipo de métodos o paradigmas de enseñanza que, lejos de apoyar la idea de que el arte sirve únicamente para desarrollar saberes de tipo práctico, subrayan que gracias a esta materia es posible desarrollar otro tipo de competencias como las expresivas, las críticas, las visuales o las reflexivas.

Esta bipolaridad propia de la enseñanza de las artes visuales guarda una estrecha relación con el hecho indiscutible de que las materias escolares relacionadas con el arte hayan tenido que lidiar, desde hace décadas, con numerosos prejuicios que las tildan de disciplinas poco importantes para el desarrollo del alumnado. Los estudiantes han sido tradicionalmente considerados más “productores de objetos que [...] constructores activos de conocimiento crítico transferible a otras situaciones y problemas, no necesariamente artísticos” (Hernández, 1995: 24). Esta situación se ha mantenido hasta el punto de que la enseñanza de las artes ha sido, y es, descuidada en numerosas ocasiones tanto por parte de los centros de enseñanza Infantil y Primaria como respecto a los institutos de Educación Secundaria y, desgraciadamente, también en lo que se refiere a la formación superior de los futuros docentes. Este último es, quizás, uno de los mayores problemas, pues re-

sulta ser el germen para que los métodos de enseñanza de las artes basados en la mera elaboración de trabajos manuales se perpetúen de forma irremediable, transmitiendo generación tras generación al alumnado que la educación artística es una materia fácil, sin importancia, de la que no hay mucho que aprender y más relacionada con el ocio que con el trabajo.

Sin embargo, también es cierto que el número de voces que critican y combaten estas tendencias va en aumento tanto en lo que respecta al ámbito investigador como desde el espacio docente. Ya desde hace siglos, existen nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las artes que, con mayor o menor éxito, se van tratando de implantar en las aulas de educación artística con el fin de fomentar la adquisición de capacidades de tipo creativo, expresivo, comprensivo, analítico, etc. La autoexpresión creativa, las teorías de la cultura visual o la enseñanza del arte basada en disciplinas son sólo algunos ejemplos. Partiendo de esta realidad, la investigación educativa que aquí presento trata de averiguar si, en la práctica, este cambio de tendencia en lo que respecta a la educación artística se está, efectivamente, produciendo. Para ello, me centro en el entorno educativo de la enseñanza superior, con la intención de descubrir cuál es la visión que los futuros docentes —en este caso concreto de Educación Primaria— tienen actualmente acerca de las enseñanzas artísticas.

Como señalaba antes, la formación del profesorado es un punto estratégico para acabar con la ya demasiado prolongada tendencia de subestimar la importancia del aprendizaje de las artes visuales. De esta forma, si consigo observar cuál es la realidad actual de este tipo de enseñanzas en el ámbito universitario, estaré más cerca de poder hacer un diagnóstico acerca del estado real de la educación artística en nuestros días. En base a esto, a través de la presente investigación me hago, entre otras, las siguientes preguntas: ¿cuál es la concepción que los futuros docentes tienen de las enseñanzas artísticas?, ¿las consideran útiles?, ¿saben qué tipo de competencias puede aportar la enseñanza de esta materia a los que, no dentro de mucho tiempo, serán sus

estudiantes?, etc. Para responder a estas y otras cuestiones pongo en práctica la integración de dos estrategias metodológicas: la cualitativa y la artística.

- × La primera la articularé en torno a la creación de una pieza artística de tipo “conceptual” por parte de dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. En esta obra pediré a los futuros docentes que, de forma individual, realicen una reflexión acerca de sus pensamientos sobre la situación y utilidad de las enseñanzas artísticas. Para ello pondré en práctica un estudio de caso múltiple que me permitirá acceder a dos aulas de la facultad de Ciencias de la Educación, convirtiéndome así en testigo directo de todo el proceso.
- × Por otra parte, a través del uso de la metodología artística trataré de dar a conocer las impresiones obtenidas durante la primera etapa de la investigación tanto acerca de la realidad de las enseñanzas artísticas como de la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas. La particularidad, en este caso, reside en el hecho de que el informe final que presentaré respecto a esta parte de la investigación tomará, también, la forma de una serie de piezas artísticas de tipo conceptual.

El diseño de ambas estrategias está explicado de forma más pormenorizada en el capítulo “Metodología” de este estudio, del que es posible ver un resumen gráfico en la figura 3.26 (página 137).

## 02

### Objetivos de investigación

En base a lo señalado hasta el momento los objetivos de esta investigación son, por lo tanto, los siguientes:

- × Descubrir cuál es la visión que los futuros docentes tienen acerca de las enseñanzas artísticas.
- × Llegar al conocimiento de la capacidad artístico-plástica que poseen los futuros docentes de Educación Primaria.

- × Realizar una observación sobre la capacidad crítico-reflexiva de los futuros docentes de Educación Primaria.
- × Valorar la calidad de las enseñanzas artísticas que reciben los futuros docentes en el Grado de Educación Primaria.
- × Explorar si las obras artísticas de tipo conceptual basadas en la apropiación de medios y/o lenguajes publicitarios o de comunicación son útiles a la hora de dar a conocer tanto la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad como la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas.

Con respecto al primer objetivo, no hay mucho más que añadir, pues ya he señalado que mi intención principal a través de este trabajo es tratar de descubrir hasta qué punto los futuros docentes son conocedores de lo que significa, en realidad, la enseñanza de las artes visuales: ¿conocen los prejuicios que, tradicionalmente, han girado en torno a la enseñanza de la esta materia?, ¿son conscientes de las competencias que puede aportar a los estudiantes a los que es impartida?, ¿conocen las distintas orientaciones o modelos educativos que pueden servir para guiar su práctica en un aula?, ¿saben cómo promover el desarrollo de competencias expresivas, críticas o reflexivas sin limitarse a la mera enseñanza de saberes de tipo práctico?, etc. Podría decirse, en definitiva, que el objetivo principal de mi investigación es discernir cuál es la visión que los futuros docentes tienen de las enseñanzas artísticas teniendo en cuenta las numerosas teorías desarrolladas hasta nuestros días que subrayan la idea de que la educación artística no es, ni mucho menos, una materia meramente práctica. Se trata, nada más y nada menos, que de llegar al conocimiento de si los maestros y maestras del futuro están capacitados para romper, de una vez por todas, los tabúes y rutinas educativas que se han enraizado en torno a la enseñanza de las artes.

El segundo y el tercer objetivo, aunque tienen un matiz diferenciado, están estrechamente ligados entre sí. Ambos están relacionados, ya no sólo con los

conceptos o impresiones que los futuros docentes tienen de las enseñanzas artísticas, sino más bien con sus conocimientos y aptitudes en relación a las artes visuales. Esto es importante en la medida en que ha de tenerse en cuenta que son, precisamente ellos, quienes han de impartir la asignatura de educación artística en el futuro. Así es que, si se pretende que el futuro alumnado —en este caso de Educación Primaria— sea destinatario de una educación artística de calidad, en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere, es necesario que la persona encargada de transmitir dichos conocimientos los posea, pues de otra manera resultará imposible que los transfiera a sus estudiantes. Sin embargo, es imprescindible hacer una aclaración a este respecto, me refiero al hecho de que, en el contexto de esta investigación, resulta más valioso que los docentes posean capacidades crítico-reflexivas que competencias artístico-plásticas. Esto es así porque, sin la intención de infravalorar la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de tipo práctico o incluso técnico, considero más importante —sobre todo en lo que concierne a los niveles educativos de Infantil y Primaria— que los docentes enseñen a sus alumnos/as competencias de tipo crítico, reflexivo, cultural o analítico que de tipo utilitario. Finalmente, con respecto también a estos dos objetivos, lo único que me queda señalar es que tratan de alcanzarse, principalmente, a través del análisis de las obras artísticas realizadas por el alumnado de Ciencias de la Educación. Aunque esta herramienta la aplicaré, como veremos en el capítulo “Metodología” (véase figura 3.26, página 137), en combinación con otras estrategias.

Por su parte, el cuarto objetivo —que recordemos es el de valorar la calidad de las enseñanzas artísticas que reciben los futuros docentes en el Grado de Educación Primaria— trataré también de alcanzarlo en base al análisis de las obras recogidas durante el desarrollo del estudio de caso, en conjunción con los datos recopilados y las observaciones realizadas gracias al uso de otras herramientas de indagación utilizadas también dentro de cada una de las aulas en las

cuales llevaré a cabo la experiencia. De forma somera podría decir que, si tras el análisis de los resultados obtenidos llego a la conclusión de que la mayor parte de los alumnos/as ve poco útil la materia de educación artística o la considera una asignatura con una finalidad eminentemente práctica, valoraré la calidad de las enseñanzas artísticas que recibe el alumnado de Ciencias de la Educación de manera negativa. Por el contrario, si tras el estudio de los datos queda demostrado que los futuros docentes conocen la utilidad de esta materia con respecto al desarrollo de capacidades de tipo cognitivo, crítico, reflexivo, etc., mi valoración de la calidad de las enseñanzas artísticas en el Grado de Educación Primaria será positiva.

Por último, me referiré al objetivo final de explorar cuál puede ser la forma artística a través de la cual es posible dar a conocer, por un lado, la verdadera realidad de las enseñanzas artísticas, y por otro, la concepción que los futuros docentes tienen de las mismas. Este pretendo alcanzarlo a través de la aplicación de la metodología artística por lo que, como ya he dicho, la investigación presentará un informe final basado en una pieza con un determinado valor artístico y estético. Trataré, en definitiva, de poner en práctica un proceso creativo o artístico cuya primera etapa —la de recogida de información o documentación sobre el tema a tratar— toma la forma de un estudio de caso, para, posteriormente, dejar espacio a la expresividad de la obra de arte como forma de plasmación de parte de los resultados.

## 03

### Hipótesis de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos de investigación señalados, mis hipótesis son las siguientes:

- × Los futuros docentes de Educación Primaria deben mejorar su visión o perspectiva de la educación artística para entender que esta materia no sólo desarrolla competencias de tipo práctico o

- formal, sino también capacidades de tipo cognitivo, comprensivo, crítico, reflexivo, etc.
- × Los futuros docentes de Educación Primaria deben mejorar su capacidad artístico-plástica para poder ejercer, de manera más óptima, sus funciones como instructores de la materia de artes visuales.
  - × Los futuros docentes de Educación Primaria poseen una capacidad crítico-reflexiva que los refrenda a la hora de ejercer sus funciones como educadores en la materia de artes visuales.
  - × La eficacia de las enseñanzas artísticas que reciben los futuros docentes en el Grado de Educación Primaria debe mejorar para que estos puedan ejercer sus funciones en el futuro garantizando no sólo la calidad educativa del sistema en general sino también de la materia de educación artística en particular.
  - × Las obras artísticas de tipo conceptual basadas en la apropiación de medios y/o lenguajes publicitarios o de comunicación son un medio artístico idóneo para dar a conocer tanto la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad como la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas.

## 04

### Conceptos clave

Una vez señalados los objetivos y las hipótesis de investigación, me encuentro ya en posición de definir los términos que resultan ser claves para delimitar el área en la que se enmarca el presente trabajo. Para ello, y teniendo en cuenta que mi primer objetivo es el de “descubrir cuál es la visión que los futuros docentes tienen acerca de las enseñanzas artísticas”, comenzaré por profundizar en el papel que han desempeñado dichas enseñanzas a lo largo de la historia en diferentes estructuras o sistemas formativos. Trataré, en definitiva, de realizar un intento de aproximación

al verdadero significado e implicaciones del término “educación artística” a través de la concepción que, históricamente, se ha tenido del mismo.

#### 4.a

### ¿Qué es la educación artística? Una definición a través de la concepción histórica de la materia de artes visuales

Como ya he señalado nada más comenzar este trabajo el término “educación artística” se ha definido, históricamente, bajo dos enfoques contrapuestos (Álvarez Rodríguez, 2011):

- × Por un lado, de la mano de la perspectiva que considera que el conocimiento artístico debe tener como resultado la producción de objetos materiales.
- × Por otro lado, asociado a la idea de que las artes visuales no sólo aportan competencias productivas, sino también analíticas y comprensivas.

Si bien es cierto que entre estos dos extremos nos encontramos con diferentes tendencias o corrientes educativas cuyos principios se encuentran a medias entre ambos términos, también lo es que cualquier modelo de enseñanza de las artes tiende, siempre, a inclinarse hacia alguno de los dos extremos mencionados, haciendo que esta dicotomía esté presente a lo largo de toda la historia de la educación artística. Eisner (2005), por ejemplo, habla en *Educación la visión artística* —una de sus obras de referencia en el ámbito de la educación artística— de dos tipos principales de justificación para la enseñanza del arte: la “contextualista” y la “esencialista”. Según él la justificación contextualista “subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos” (Eisner, 2005: 2). Por el contrario, cuando se refiere a la justificación esencialista señala que este tipo de orientación “destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio

y único” (Eisner, 2005: 2). Vemos, en consecuencia, que mientras una orientación de la educación artística se encamina hacia el crecimiento personal del individuo, la formación de su mente y la adquisición de capacidades que le sean útiles no sólo a nivel práctico, sino también a nivel emocional; la otra tendencia formativa centra su mirada en las necesidades sociales, buscando en los procesos educativos un resultado práctico y, por extensión, económico, gracias al adiestramiento de los individuos en unas determinadas facetas, generalmente orientadas a la producción de objetos tangibles y que puedan ser útiles a una colectividad.

Pero, histórica y geográficamente, ¿qué es lo que ha marcado la inclinación hacia una tendencia u otra en los diferentes sistemas educativos? —entendiendo, como he dicho antes, que casi nunca se produce una aplicación monopolizada de uno de los dos enfoques—. Tras repasar las ideas de diversos autores (Stern, 1968; Luquet, 1981; Ballarín, 1987; Kellogg, 1989; Read, 1996; Anguita, 1997; Hernández, 1995, 2000; Goodnow, 2001; Anrheim, 1993, 2002; Efland, 2002; Mirzoeff, 2003; Eisner, 2004, 2005; Dewey, 2005; Dondis, 2006; Lowenfeld y Lambert, 2008; Rousseau, 2010; Álvarez Rodríguez, 2011; Marín, 2011a, etc.) puede concluirse que esto depende, principalmente, de 5 factores coyunturales: la situación social, la situación económica, la situación ideológica, los intereses políticos y las teorías educativas.

En definitiva, podría decirse que “la educación de arte es una iniciativa flexible que ajusta sus propios procedimientos en función de las demandas del contexto” (Eisner, 2005: 52). El entorno y sus características circunstanciales son, pues, lo más importante a la hora de determinar qué contenidos estudian en cada momento los alumnos/as de educación artística. Por esto mismo puede afirmarse que la decisión de cuáles han de ser los conocimientos a transmitir por parte de las enseñanzas artísticas no ha sido nunca algo caprichoso o accidental, sino que ha tenido siempre que ver con “la consecución de ciertos objetivos sociales, morales y económicos” (Efland, 2002: 15).

Pasaré, entonces, a realizar un repaso sintético de la historia de la educación artística, analizando algunos de los contextos históricos en los que esta se ha dado y tratando de profundizar en las formas o métodos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de las artes en cada uno de estos contextos. Todo ello tratando de averiguar, además, cuáles han sido los objetivos que estas enseñanzas han perseguido en cada una de las etapas históricas examinadas.

### Una educación artística para la producción de objetos tangibles

En primer lugar, hablaré de la Grecia clásica, un período que, en opinión de autores como Efland (2002), ha influido sobremanera en la formación de la cultura occidental contemporánea. Es ya en esta etapa tan temprana de la antigüedad cuando se realizan, por primera vez, deliberaciones en torno a la educación de las artes y su importancia; reflexiones que se dan de la mano de filósofos como Platón y Aristóteles, que “no sólo escribieron sobre educación sino también sobre el lugar que ocupan las artes en ella” (Efland, 2002: 25). Para estos eruditos, el arte no sólo debía valorarse en aras de las cualidades estéticas, decorativas u ornamentales de los objetos, sino más bien por su impacto educativo como instrumento para la conservación de la cultura.

Estas ideas son, sin duda, muy avanzadas para la época; pero lo cierto es que, hablando en términos generales, la mayoría de la sociedad no consideraba que las actividades artísticas enmarcadas en el ámbito de lo visual fueran lo suficientemente dignas como para ser desempeñadas por los miembros de las familias más privilegiadas. Por un lado, “la pintura y la escultura eran consideradas ocupaciones inferiores, comparables al trabajo común” (Efland, 2002: 26); y por otro, las enseñanzas artísticas se encontraban limitadas al entorno de los talleres artesanales familiares en los que los oficios se transmitían de generación en generación. Distinto era el caso de otras facetas artísticas, como la poesía o la música, cuyo desempeño sí que constituían un motivo de orgullo entre las élites sociales (Stankiewicz, 2007).

Esta actitud hacia las artes visuales se perpetúa de forma posterior por parte de la sociedad clásica romana, cuya concepción con respecto a las mismas y su enseñanza no difiere demasiado al respecto del modelo griego. La única excepción podemos encontrarla, quizás, en el interés de Roma por la obra civil pública, lo que lleva a la promoción de la enseñanza de disciplinas como la geometría práctica, el dibujo técnico y la ilustración arquitectónica. De esta forma la enseñanza de las artes deja de limitarse al entorno de ciertos grupos sociales, pero los objetivos prácticos siguen siendo el *leitmotiv* para su instrucción.

Con el fin de la Antigüedad el continente europeo le da la bienvenida a la Edad Media, un período histórico que trae consigo la instauración del sistema económico feudal. Este nuevo régimen organizativo se basa en la agricultura y, paradójicamente, funciona sin que tenga lugar la circulación de dinero. El nivel de alfabetización se reduce notablemente durante esta época y tanto las artes como la educación en general son casi completamente desatendidas. En lo referente a los sectores nobles más adinerados, la educación queda limitada, prácticamente en su totalidad, a las escuelas monásticas, mientras las enseñanzas artísticas reguladas se ven reducidas a los conocimientos que los futuros aprendices de un oficio pueden obtener en los talleres de los artesanos. Los gremios pasan a tener, de este modo, una importancia vital para la educación artística existente durante este período. Estas asociaciones, establecidas entre personas que se dedicaban a un mismo oficio, regulaban las relaciones que debían existir entre los futuros profesionales y sus patrones, y limitaban tanto el número de aprendices que podían acceder a una formación como el número de maestros que tenían potestad para impartirla (Efland, 2002). Paralelamente, también ejercían de organismo examinador, determinando si un aprendiz podía llegar a establecerse por su cuenta en base a una prueba de competencias realizada por una comisión de notables de su especialidad profesional. En definitiva, “el proceso para llegar a ser maestro era largo y arduo, y pocos alcanzaban ese estatus”

(Efland, 2002: 47). Esto no significa, sin embargo, que las creaciones resultantes del trabajo en los talleres obtengan, en aquel momento, la consideración de obras artísticas. Más bien al contrario, estas eran contempladas como meros objetos uso práctico que, si bien estaban fabricados gracias a cualificados oficios manuales, tenían como única función el servir a un fin determinado (Marín, 2011a).

En resumen, podría decirse que, hasta el momento, la historia otorga a la educación artística un carácter eminentemente pragmático, orientado hacia el objetivo de la simple preparación para el mundo laboral. Esto significa que las artes se entienden sólo en la medida en que sirven para desarrollar las aptitudes necesarias para desempeñar un determinado trabajo y su utilidad como medio para promover la capacidad crítica o cultural de las personas apenas se concibe como una posibilidad durante estos períodos de la historia. Pero lo más curioso es, sin duda, observar como este tipo de visión acerca de la enseñanza de las artes ha sobrevivido, dentro de algunos ámbitos, hasta nuestros días, pues no son pocos los que aún actualmente se apoyan en la idea de que la enseñanza importa en la medida en que aumenta la competitividad de un país, de una industria o de un sector comercial determinado dentro de la economía mundial (Eisner, 2004).

### **El nacimiento de las “bellas artes” y la renovada preocupación por la formación del “artista”**

Pero siguiendo con el repaso histórico que aquí me ocupa, mi siguiente parada temporal tiene lugar en el Renacimiento, cuando se produce por fin la definitiva separación entre lo que conocemos como “bellas artes” y “artesanía”. Esta división de conceptos trae consigo el cuestionamiento del sistema formativo instaurado hasta el momento, es decir, el basado en “una educación artística controlada exclusivamente por los gremios” (Efland, 2002: 54). Si bien es cierto que este tipo de formación práctica se consideraba aún necesaria para alcanzar unos determinados niveles de destreza técnica, también lo es que a partir

del Renacimiento se empieza a cuestionar el hecho de que los talleres carezcan de la formación humanística suficiente para la enseñanza integral del artista, estimada tan necesaria en aquel momento. Es entonces cuando esta creencia desemboca en la fundación de nuevos centros de enseñanza complementarios a los talleres profesionales existentes hasta el momento. Hablo, como no, del nacimiento de las Academias —promovidas por los Medici en la Italia florentina (Stankiewicz, 2007)— en las que grupos de artistas de edades y niveles diferentes se reunían, no sólo para contemplar las obras de los otros o aprender nuevas técnicas a través de la observación y la interacción, sino también para discutir sobre otros asuntos de índole más intelectual como las teorías del arte o las tendencias artísticas (Efland, 2002). Es también en esta época cuando la figura del artista alcanza, de forma definitiva, un estatus de alto respeto, llegando a estar socialmente valorada bajo el calificativo de “genio”. En base a esta creencia —que rebatirán en numerosas ocasiones las teorías educativas del siglo XX— el artista accede, poco más o menos, a una nueva categoría humana a la que se le presupone un excepcional talento creativo que resulta ser innato.

### La popularización de las enseñanzas artísticas y la vuelta a la concepción práctica de las artes

Sin embargo, uno de los mayores puntos de inflexión en lo que respecta a la historia de la educación en general, y de la enseñanza de las artes en particular, tiene lugar entre los siglos XVIII y XIX, cuando las características coyunturales de la Ilustración y, sobre todo, de la Revolución Industrial, dan lugar a los orígenes del sistema educativo actual. Son muchos los hechos significativos que se dan durante este período:

- × En primer lugar, se comienzan a impartir clases colectivas gratuitas y la enseñanza del dibujo es incluida de forma definitiva como parte del sistema educativo. Como consecuencia, y a diferencia de lo sucedido en épocas anteriores, la enseñanza de las artes deja de estar circunscrita a un grupo específico de la población para popularizarse e

impartirse entre un colectivo social mucho más amplio.

- × Al hilo de lo anterior, el arte se introduce también en las universidades y en algunos colegios universitarios como materia de estudio.
- × En tercer lugar, las nuevas necesidades industriales provocan la desaparición definitiva de los gremios haciendo que los talleres den paso a las nuevas escuelas de artes y oficios.
- × Finalmente, la educación de los “artistas” se escinde por completo de la recibida por los diseñadores artesanales y el resto de profesionales.

Resulta evidente que todos estos avances suponen, en su momento, un paso adelante en la posibilidad de que la población reciba de forma mucho más generalizada algún tipo de formación artística. Pero también es necesario señalar que lo que se mantiene invariable, en la mayor parte de los sistemas educativos de la época, es la concepción práctica y utilitaria de las artes. Esta realidad deviene del hecho de que el principal contexto en el que tiene lugar la enseñanza artística son las ciudades industriales, y el motivo dominante para que se imparta esta disciplina es la preparación del “capital humano” que —en base a la mentalidad de la época— conduciría al triunfo económico de la sociedad (Stankiewicz, Amburgy y Bolin, 2011). Este tipo de pensamiento es promovido, incluso, por educadores de la talla de Benjamin Franklin —pionero de la educación estadounidense— que a mediados del siglo XVIII concebía las artes como una materia con un valor eminentemente utilitario y materialista (Eisner, 2005). Autores como Acaso (2009) llegan a denominar este tipo de rutinas educativas bajo el calificativo de “pedagogía tóxica”, señalando que se trata de un sistema basado en los modelos empresariales y militares cuya única función es la creación de un tipo concreto de individuo que se convierte en un subyugado trabajador hiperconsumista. En palabras de Acaso (2009: 43), “para que los estudiantes del futuro devengan trabajadores sumisos y compradores ansiosos, es necesario desarrollar un modelo utilitarista que conlleve la tecnificación del proceso

educativo. Nada de pensar, ni de criticar, ni de inventar, ni de crear”.

Como consecuencia de todo lo anterior, el método más común de enseñanza de las artes durante la Revolución Industrial se basa en la copia de láminas de dibujo, sea cual sea el nivel educativo de los estudiantes. Esto convierte al dibujo técnico en una materia clave para la emergente clase burguesa de las sociedades urbanas industriales, que acaba por incluir su enseñanza en la formación general del individuo desde una perspectiva limitada a su uso instrumental y pragmático (Álvarez Rodríguez, 2011). El dibujo era, en definitiva, “el gran vehículo del desarrollo tecnológico y de la fabricación industrial” (Marín, 2011a: 26).

Pero también hubo en aquel momento quien se opuso a este tipo de prácticas educativas abriendo, gracias a la difusión de sus ideas vanguardistas, nuevas perspectivas para la enseñanza de las artes. Uno de los primeros en hacerlo fue Jean-Jacques Rousseau, a través de su obra *Emilio, o De la educación* (2010), un texto que, a pesar de haber sido publicado por primera vez en el año 1762, sigue siendo hoy considerado de interés para la pedagogía moderna. En este ensayo Rousseau arremetía contra la práctica escolar basada en la copia de láminas y trataba de inclinar la balanza hacia un sistema educativo fundamentado en la experiencia, que rompía con las rutinas escolares establecidas hasta el momento y que abogaba por la crítica a los formulismos y convencionalismos de la formación tradicional. Sin embargo, Rousseau también planteaba en aquel momento una serie de ideas que serían superadas de forma definitiva años más tarde, como la creencia en lo que él denominaba “talento natural” o “buen gusto innato” (Stankiewicz, 2007).

### Una nueva preocupación por la formación del profesorado

Por otro lado, profundizando algo más en el aspecto concreto de la formación del profesorado, es también a finales del siglo XVIII cuando tiene lugar en París la fundación de la primera Escuela Normal para la for-

mación de maestros, situada en el palacio del Louvre (Álvarez Rodríguez, 2011). En España, por el contrario, aún habrá que esperar hasta el primer cuarto del siglo XIX para que se produzca la implantación de diversas instituciones precursoras de las escuelas normales (Anguita, 1997), y no es hasta el año 1839 que se crea la primera Escuela Normal Central o Escuela Central de Maestros con una doble intencionalidad: iniciar una enseñanza reglada para la formación del profesorado español e instruir a las personas encargadas de implantar el resto de las Escuelas Normales en las capitales de nuestro país (Ballarín, 1987). En ese momento, el dibujo ya había sido implantado como materia de estudio en las escuelas españolas de educación básica, por lo que, indiscutiblemente, también se convirtió en una de las disciplinas impartidas para el futuro profesorado dentro de las nuevas Escuelas Normales (Álvarez Rodríguez, 2011). Teniendo esto en cuenta, resulta paradójico que tuviera que pasar más de un siglo para que, en el año 1984, se publicase por primera vez en nuestro país una legislación que regulase la enseñanza de las artes en los centros educativos (Hernández, 1995). Pero no entraré de momento en esta cuestión, pues este último acontecimiento tiene lugar casi a finales del siglo XX, una etapa histórica que me detendré a analizar más profundamente a continuación.

Hasta el momento —finales del siglo XIX—, las palabras que sí parecen adecuadas para definir los hechos acontecidos en torno a la educación artística son las enunciadas por Efland (2002: 17) en su obra *Una historia de la educación del arte*. Según este autor:

Fueron los miembros poderosos de cada sociedad los que determinaron los fines a los que debían servir las artes y crearon instituciones adecuadas para llevar a cabo estas tareas. Fueron estas instituciones las que determinaron qué recursos podrían destinarse a la producción de obras de arte y a las representaciones artísticas, a quién se podría reclutar para el adiestramiento, quién podía servir cómo profesor y qué se podía enseñar.

Sin embargo, ya a partir del siglo XX comienzan a cobrar mayor fuerza las teorías educativas que pre-

tenden promover, no sólo los usos sociales, prácticos o económicos de la educación artística, sino también sus beneficios individuales, morales y personales. Estas teorías, o nuevos modelos educativos, centran más su atención en el desarrollo de las aptitudes expresivas, críticas o culturales del alumno/a que en el aprendizaje de capacidades meramente productivas.

### La expresión personal creativa, expresión libre o autoexpresión creativa

Dos de los primeros en poner en práctica estas nuevas pautas educativas son los artistas Frank Cizek en Viena y Marion Richardson en Inglaterra, que a finales del siglo XIX elaboraban una pedagogía del arte basada en la idea de que todos los niños/as eran artistas. Estos educadores defendieron el principio de que el arte infantil poseía un valor intrínseco que era necesario preservar de las influencias adultas para evitar su corrupción (Efland, 2002). A partir de ese momento proliferan nuevas corrientes educativas que centran su atención en el estudio de los dibujos de los niños/as y que entienden que la libertad debe de ser un principio educativo básico en las escuelas infantiles. Autores como Arno Stern (1968), Georges-Henri Luquet (1981), Jacqueline Goodnow (1983), Rhoda Kellogg (1989), y sobre todo, Herbert Read (1996) y Viktor Lowenfeld junto a W. Lambert Brittain (2008) desarrollaron, a mediados del siglo XX, teorías que se centraban en el estudio de las representaciones de los más pequeños y que afirmaban tesis como que los niños/as representan lo que conocen de sus experiencias y no lo que ven, o que se pueden obtener datos psicológicos sobre el desarrollo infantil a partir de un dibujo espontáneo (Álvarez Rodríguez, 2011).

Estos autores defienden el hecho de que la intervención del enseñante en la obra del niño/a sea nula o muy limitada, llegando incluso a señalar que la Segunda Guerra Mundial había sido el resultado de “un sistema educativo que reprimía el normal impulso del ser humano a expresar su creatividad” (Eisner, 2004: 53). Opinaban que la escuela en general, y las enseñanzas artísticas en particular, no debían prestar

atención a las necesidades del contexto social, político o económico, a diferencia de lo que había ocurrido durante la Revolución Industrial. Para este modelo educativo, al que se ha dado en llamar “expresión personal creativa”, “expresión libre” o “autoexpresión creativa”, lo decisivo no estaba en los contenidos de la enseñanza, sino en la persona que se estaba formando. Esto quiere decir que, por primera vez en la historia, el desarrollo personal era más importante que los resultados, la educación homogeneizada para todo el alumnado se evitaba, se huía de la copia de láminas y se animaba a que cada niño/a buscara sus propias respuestas (Marín, 2011a). En palabras del propio Read (1996: 231):

El buen maestro de arte tomará siempre a sus niños y a sus dibujos completamente en serio. Quizás esto cuente más que cualquier otra cosa y es el medio de inducir a los niños a exigir lo mejor de sí mismos. Los niños necesitan, especialmente a medida que se aproximan a la conciencia de sí mismos, la autoridad de un adulto para convencerlos de que su propio arte es merecedor de atención y para prevenirlos contra la aceptación de lo ya hecho, lo de segunda mano, que los rodea por todas partes.

### La enseñanza de las artes para el desarrollo cognitivo

Otra de las corrientes educativas desarrolladas durante el siglo XX es la que destaca el papel de las enseñanzas artísticas como contributivas al desarrollo cognitivo. Esto resulta paradójico teniendo en cuenta que, aún a día de hoy, las artes no están habitualmente asociadas con formas de pensamiento complejas, sino más bien al contrario, suelen considerarse manifestaciones abstractas y emocionales (Eisner, 2004). Pero lo cierto es que son muchos los autores que han querido profundizar en lo que las artes pueden aportar al conocimiento.

Uno de los primeros en hacerlo fue Dewey (2005), que en su obra *Art as experience*, publicada por primera vez en los años treinta del siglo XX, puso de manifiesto cómo el aprendizaje artístico podía llegar a ser

una experiencia en la que el alumno/a interviniese de forma activa. Para ello, este pedagogo y psicólogo estadounidense, promovió el uso de una metodología basada en la acción y en las actividades contextualizadas. En base a este sistema, el docente ha de tener en cuenta que el niño/a es una persona con requerimientos y necesidades y, en lugar de saturarlo con información o habilidades, debe acordar con él cuáles son las áreas y problemas que se deben abordar dentro del aula (Efland, 2002; Eisner, 2005; Álvarez Rodríguez, 2011). Se trata de una orientación experimental de la educación cuyo principal objetivo es hacer que el niño/a se enfrente a una actividad artística —pintura, dibujo, escultura, etc.— como quien se enfrenta a un problema, que debe ser solucionado mediante el uso de la inteligencia. De esta forma, el alumno/a pone en práctica lo que hoy en día se conoce como “inteligencia cualitativa” (Eisner, 2005).

Otro ejemplo de enfoque de la educación artística como modo de conocimiento a través de la resolución creativa de problemas es el modelo educativo ofrecido por la Bauhaus durante los años veinte y treinta del siglo XX. En palabras de Eisner (2004: 52) “el interés de la escuela Bauhaus era preparar diseñadores que pudieran conceptuar y realizar bien, y que pudieran poner en duda los supuestos existentes y las expectativas tradicionales para encontrar una manera mejor de resolver un problema”. La persecución de estos objetivos orientaba el currículum de la Bauhaus hacia el desarrollo de procesos de aprendizaje tales como la observación, el estudio de la naturaleza, el análisis de los materiales, las técnicas de construcción, etc. a los que se les dedicaba mucho más tiempo que al aprendizaje de las técnicas puramente artesanales (Efland, 2002).

En esta misma línea, uno de los programas más interesantes desarrollados durante el siglo XX en relación con la educación artística es el que se conoce como Proyecto de Owattona. Esta experiencia, puesta en marcha en el transcurso de los años treinta por la Universidad de Minnesota, trata de relacionar las actividades artísticas con otras asignaturas de la escuela

con una doble finalidad: en primer lugar, que los estudiantes adquieran una visión lo más amplia posible del campo del arte; y en segundo lugar, que esta visión les permita apreciar mejor los objetos artísticos para poder alcanzar así la correcta resolución de problemas relacionados con el arte (Eisner, 2005). Paralelamente, otro de los principios tenidos en cuenta a la hora de poner en marcha este proyecto, es la idea de que el contexto en el que las clases se imparten resulta ser de vital importancia para la enseñanza de la educación artística. En base a esto, el programa puso en marcha una primera fase consistente en estudiar la comunidad en la que el proyecto se iba a poner en práctica. El objetivo no era otro que determinar el papel que desempeñaba el arte dentro de un entramado social para poder decidir, en base a ello, cual sería la parte del currículum en la que debía ponerse más énfasis (Efland, 2002). Es posible decir que el Proyecto de Owattona concebía el arte “como un factor que impregna la vida diaria, un factor que se podía someter al control intelectual si se ofrecía para ello la educación adecuada” (Eisner, 2005: 49). Un factor, en definitiva, que una vez que se comprendía aportaba habilidades de tipo cognitivo.

Pero, sin ninguna duda, las teorías que más ponen de manifiesto que la educación artística puede servir para potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes son las desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX por Rudolph Arnhem (1993, 2002) —influido por la corriente alemana de la psicología de la Gestalt— y Donis A. Dondis (2006). Estos autores fueron los primeros en señalar que las artes visuales implican, a su vez, la existencia de un lenguaje visual; y que para comprender este era necesario comprender también los elementos que lo componen, así como su combinación y su significado. El lenguaje visual pasó a entenderse, entonces, como un modo de conocimiento, y como tal, se dedujo también que era posible que se desarrollase en mayor grado cuanto mayor fuese la persona, permitiendo a un adulto percibir “cualidades y relaciones entre cualidades [...] mucho más complejas y sutiles que las que pueden percibir la mayoría de

los niños” (Eisner, 2005: 60). Según Arnheim (2002: 15), “con frecuencia sucede que vemos y sentimos determinadas cualidades en una obra de arte pero no somos capaces de expresarlas en palabras”. Esto ocurre porque la percepción visual es capaz de alcanzar sitios a los que la expresión verbal no llega, por lo que el lenguaje visual se convierte en la única herramienta que nos permite adentrarnos en lo más profundo de una obra de arte, convirtiéndose, en este proceso, en un modo de conocimiento. En esta misma línea Dondis (2006: 15) también afirmó: “la experiencia visual humana es fundamental en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él; la información visual es el registro más antiguo de la historia humana”.

Sin embargo, esta orientación del arte como lenguaje también puede acarrear peligros en el contexto de la educación artística cuando su enseñanza se aplica de forma sesgada. En ocasiones ocurre que la práctica educativa acaba otorgando mayor trascendencia al estudio de los elementos formales de la imagen que a sus facetas expresivas, interpretativas o críticas, lo que hace que se refuerce la importancia de las cualidades externas y materiales de las imágenes u obras de arte en contra de sus aspectos simbólicos y culturales (Hernández, 1995). Por el contrario, uno de los aspectos más positivos de todas estas corrientes y experiencias que subrayan la idea de que la educación artística es también un modo de conocimiento —Dewey, Bauhaus, Proyecto de Owattona, Arnheim, Dondis, etc.—, es que se contraponen a la creencia generalizada, o mito popular, de que el talento del artista es algo innato, imposible de alcanzar a través de una correcta formación o educación.

En definitiva, es justo señalar que las aportaciones realizadas a la teoría de la enseñanza de las artes durante todo el siglo XX —ya fueran estas en forma de modelos educativos, proyectos, principios o nuevas perspectivas— fueron bastante numerosas. Por esta razón, resulta curiosa la gran contradicción que tiene lugar durante todo este siglo en cuanto a la práctica de la enseñanza artística en la mayor parte de los centros

educativos. Pues si bien es cierto que en algunos lugares sí que se incorporan a las aulas algunas de estas nuevas ideas —al menos parcialmente, combinando la tradicional práctica del dibujo lineal geométrico con alguna actividad de tipo más expresivo—; también lo es que en gran parte de las instituciones la enseñanza de las artes siguió orientándose, de forma clara, hacia las actividades manuales y decorativas, centrándose aún en la realización de objetos materiales y “utilitarios” (Álvarez Rodríguez, 2011). Al mismo tiempo, también durante el siglo XX, proliferan los movimientos reformistas tecnológicos que enfatizan los contenidos instrumentales del currículum escolar cuestionando la necesidad de estudiar arte y, por extensión, su inclusión como asignatura. Esto deriva en el hecho de que algunos sectores de la población comiencen a comulgar con “la idea del arte como complemento adicional y prescindible de la educación básica” (Álvarez Rodríguez, 2011: 205).

### La enseñanza artística basadas en disciplinas

Muy posiblemente en respuesta a todos estos problemas y contradicciones, también a lo largo del siglo XX, se produce un esfuerzo significativo de la mano de diferentes instituciones nacionales e internacionales por sistematizar la enseñanza de las artes dentro del currículum escolar. Hablo, básicamente, de cuatro acontecimientos:

En primer lugar, de la organización de un seminario sobre educación artística celebrado en el Reino Unido en el año 1951 y orquestado por la UNESCO (United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization) que reunió a las personalidades más destacadas del mundo del arte, la psicología educativa y las enseñanzas artísticas y que desembocó en la creación de la que hoy en día es la organización más importante de educación artística: el InSEA (International Society for Education through Art) (Marín, 2011a, 2011b).

En segundo lugar, de la creación —entorno a los años cuarenta y cincuenta del siglo XX— de diferentes asociaciones profesionales de referencia internacional relacionadas con la enseñanza de las artes,

como la NAEA (National Art Education Association) en EEUU o el NSEAD (The National Society for Education in Art and Design) en Reino Unido (Marín, 2011b; White, 2011).

En tercer lugar, de la aprobación, por parte de UNESCO y la Oficina Internacional de Educación en el año 1955, de una serie de recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en los centros de Primaria y Secundaria. Un documento que, siendo aprobado por los Ministerios de Educación de diferentes países del mundo, enuncia argumentos tales como que las artes constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio poderoso para el conocimiento más profundo de la realidad (Marín, 2011a).

Y finalmente, del intento en el año 1982 del centro estadounidense Getty para la Educación por el Arte de realizar una estructuración más definida del currículum artístico escolar, tratando de establecer un proyecto educativo sistemático para la enseñanza de las artes que supusiese la instauración de unos estándares de calidad para la educación artística. Este proyecto, que da lugar al modelo educativo de la DBAE (*disciplined-based art education*), es decir, la enseñanza del arte basada en las disciplinas, pone el acento sobre “los requisitos y demandas sociales que se le piden a una persona educada en su vida social y profesional” (Marín, 2011a: 38). Para ello, la DBAE, fija cuatro objetivos básicos en lo que se refiere a la enseñanza de las artes (Irwin y Chalmers, 2007; Dobbs, 2011; Marín, 2011a, 2011b):

- × Promover el uso de la imaginación y la capacidad de ejecutar obras artísticas con un elevado nivel de calidad —creación artística (*art making*)—.
- × Enseñar a observar las obras de una manera crítica que permita a los estudiantes tanto apreciar sus características cualitativas como trasladar a otra persona, de manera oral y escrita, sus impresiones sobre lo que están viendo —crítica artística (*art criticism*)—.
- × Estudiar en el aula de arte, no sólo las obras artísticas, sino también el contexto histórico-cultural

en el que estas se han creado —historia del arte (*art history*)—.

- × Transmitir al alumnado los valores que ofrece el arte y las obras artísticas de manera que se otorgue importancia, dentro del aula, a la función del arte en la sociedad —estética (*aesthetics*)—.

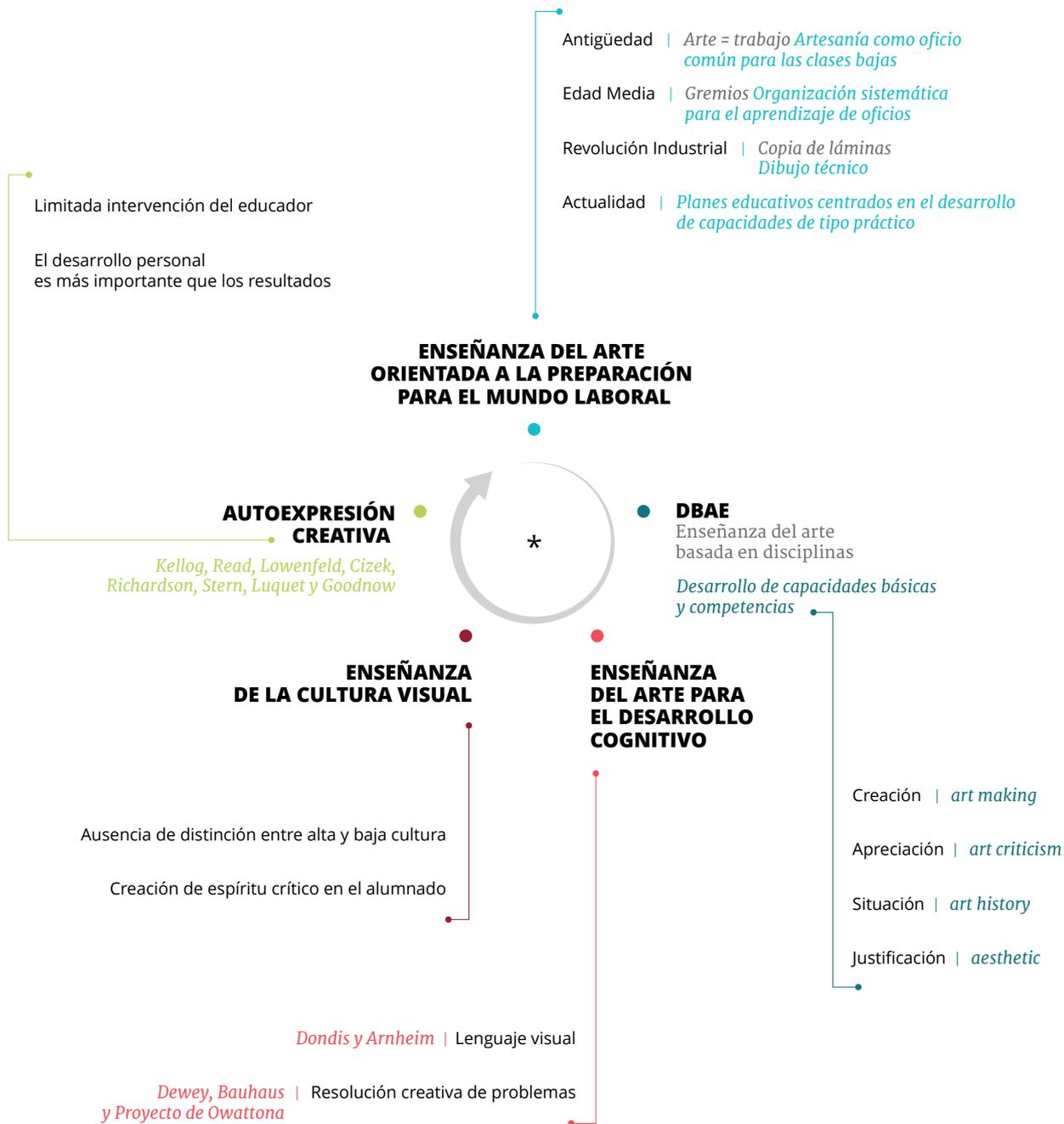
En definitiva, la DBAE trata de abordar “las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia” (Eisner, 2004: 47).

Asimismo, y en lo que respecta a nuestro país, tampoco podemos olvidar que es también en la segunda mitad del siglo XX cuando las Normales se integran finalmente en la Universidad bajo la categoría de Escuelas Universitarias (Anguita, 1997), se organizan los planes de estudio tanto para la formación del profesorado como para la escuela Primaria y Secundaria (Álvarez Rodríguez, 2011) y se publica por primera vez una legislación que regula la enseñanza de las artes en los centros educativos (Hernández, 1995).

### La cultura visual

Por último, y para terminar con este repaso histórico a los diferentes estadios por los que ha pasado la educación artística, sólo me queda realizar una última parada en la realidad contemporánea para señalar lo que ha supuesto para las teorías de la enseñanza de las artes la aceptación de la condición posmoderna. Verdaderamente, esta nueva forma de pensamiento característica de finales del siglo XX y principios del XXI, ha resultado ser un nuevo reto en lo que se refiere a la elaboración de modelos pedagógicos y al establecimiento de currículums efectivos para la enseñanza de las artes. En un período histórico en el que la cantidad de información es ingente y el número de imágenes al que estamos expuestos inabarcable, el reto para la educación artística es el de presentar una realidad que no resulte sesgada y que no conlleve un enfoque cultural único. Para ello, es necesario plan-

**Figura 1.1. Infografía.** Síntesis visual que recoge algunos de los modelos educativos fundamentales para la enseñanza de las artes ordenados en base a su concepción práctica.



\* La flecha marca la progresión de los modelos desde su MÁXIMA CONCEPCIÓN PRÁCTICA —aquellos que conciben la enseñanza artística como el desarrollo de capacidades productivas— a su MÍNIMA CONCEPCIÓN PRÁCTICA —aquellos que conciben la enseñanza artística como el desarrollo de capacidades analíticas y/o comprensivas—.

tear nuevas visiones curriculares que no se olviden de las minorías culturales (Álvarez Rodríguez, 2011). Dicho en otras palabras “la recepción activa y crítica de los mensajes, el conocimiento de los efectos sociales y el ejercicio de una ciudadanía activa” (Marfil, 2014) deben ser las actitudes promovidas de cara a nuestra exposición actual a los medios de comunicación.

Esta es, precisamente, la intención con la que nacen las teorías sobre la “cultura visual”, que pretenden alejar nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales para centrarla en la experiencia visual de la vida cotidiana, o aquello que podríamos llamar “el arte del día a día” (Mirzoeff, 2003; Efland, 2007). Como señala Gillian Rose (2007: 6) “los estudios sobre cultura visual centran sus energías en examinar de forma crítica el efecto de las imágenes visuales que forman parte del mundo que nos rodea”, por lo que podríamos decir que, la “cultura visual” desdibuja, de forma definitiva, esa línea cada vez más fina entre las denominadas “alta” y “baja cultura” —también llamadas “bellas artes” y “cultura popular”— con el fin último de democratizar la concepción que, hasta el momento, se tenía acerca de las artes visuales y expandir los dominios de la materia de educación artística (Irwin y Chalmers, 2007; Freedman y Stuhr, 2011). En palabras de Hernández (2000: 45):

Se trata de exponer a los estudiantes no sólo al conocimiento formal, conceptual y práctico en relación con las artes, sino también a su consideración como parte de la cultura visual de diferentes pueblos y sociedades. Este enfoque comprensivo trata de favorecer en ellos y ellas una actitud reconstructiva, es decir, de autoconciencia de su propia experiencia en relación con las obras, los artefactos, los temas o los problemas que trabajan en el aula (y fuera de ella).

Esta afirmación entronca con la idea posmoderna del cuestionamiento de los textos o representaciones realizadas en cualquier momento histórico, otro de los pilares que sustentan el modelo educativo de la “cultura visual”. En base a este principio, ningún tipo de manifestación —artística, literaria o de cualquier

otro tipo— revela de forma objetiva la intención final del autor, ni puede actuar como testimonio o reflejo de una realidad; pues cualquier expresión artística ejecutada por un ser humano reflejará, sin excepción, los prejuicios, cultura y situación social del mismo. Es necesario, así, que los alumnos/as de educación artística aprendan a juzgar, valorar u opinar acerca de la veracidad de cualquier imagen, ya sea una obra de arte, una información determinada recibida a través de un medio de comunicación, una idea transmitida a través de una obra de ficción, etc.; deben aprender a leer “entre líneas” y a interpretar los mensajes que se encuentran “bajo la superficie” (Eisner, 2004). Este es, quizás, el aprendizaje más valioso que los estudiantes pueden adquirir cuando es aplicado el modelo educativo de la “cultura visual”.

Dicho esto, sólo me queda señalar que, históricamente, ha habido múltiples concepciones acerca del significado de la educación artística. Sin embargo, hablando en términos generales, la presente investigación entiende que todas esas nociones pueden ser reducidas a cinco principales, correspondientes con los cinco modelos educativos fundamentales de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. A modo de síntesis es posible ver, en la página anterior, la figura 1.1, que representa de forma gráfica estos modelos educativos, ordenados en función de su concepción práctica.

## 4.b

### ¿Qué es la educación artística? Una definición a partir de las capacidades que desarrolla

Señaladas cuáles han sido, históricamente, las concepciones más importantes del término “educación artística”, paso a definir el significado de la materia de artes visuales desde otro enfoque, centrado en las capacidades que este tipo de enseñanzas desarrollan. Para ello parto del planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las competencias que, realmente, aporta la educación artística?, ¿es su aprendizaje útil o no? y,

sobre todo, ¿qué suponen este tipo de enseñanzas para el individuo que las recibe?

En respuesta a estas preguntas Eisner (2005) señala que el aprendizaje artístico deriva en el desarrollo de tres competencias básicas para los seres humanos: la “capacidad productiva”, relacionada con la facultad para crear formas artísticas; la “capacidad crítica”, referida al desarrollo de una sensibilidad para la percepción estética y la “capacidad cultural”, entendida como la cualidad de comprender el arte como un fenómeno que afecta al modo de vida de un determinado grupo social. En base a esto, podría entenderse que estas tres capacidades están directamente relacionadas con los dos enfoques que, tradicionalmente, se les ha dado a la enseñanza de las artes y en los que he profundizado en el apartado anterior. Me refiero, por un lado, a la vertiente productiva de imágenes y objetos —que se correspondería con lo que Eisner denomina “capacidad productiva”—, y por otro, a la perspectiva analítica y comprensiva del conocimiento artístico —que podría

vincularse con las dos capacidades restantes: la “crítica” y la “cultural”, también definidas por Eisner—. Sin embargo, lo cierto es que en lo relativo a esta investigación —y como se verá más adelante en la figura 1.3 (página 021)— no he querido relacionar la llamada “capacidad productiva” con la fabricación o creación de objetos en un mero sentido práctico, sino que más bien la he entendido enlazada con lo que la DBAE (enseñanza del arte basada en las disciplinas) definió como: el uso de la imaginación por parte del alumnado con el fin de lograr la ejecución de obras artísticas con un elevado nivel de calidad. Es posible decir que, interpretada de esta forma, la “capacidad productiva” cobra sentido sólo cuando es puesta en relación con la “capacidad crítica”, pues es entonces cuando trasciende su significado como aptitud para la creación de objetos en serie y pasa a convertirse en la capacidad cognitiva de crear formas expresivas. Avanzando incluso un paso más, podría decirse también que la “capacidad crítica” constituye, así, un eje central para el aprendizaje artístico,

**Figura 1.2. Infografía.** Comparativa entre las competencias o capacidades que desarrolla el aprendizaje de las artes visuales según diversos autores.



pues sin ella la “capacidad productiva” y la “capacidad cultural” no podrían desarrollarse (véase figura 1.2, página anterior).

Pero Eisner no fue el único en señalar el desarrollo de tres capacidades en torno al aprendizaje de las artes visuales. También Read (1996) subrayó la existencia de una serie de procesos cognitivos relacionados con la práctica de la actividad artística y su enseñanza. Este último los definió como tres “actividades”. Hablamos de:

- × La actividad de “autoexpresión”, que no es otra cosa que “la necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones” (Read, 1996: 209).
- × La actividad de “observación”, que se corresponde con “el deseo del individuo de registrar sus impresiones sensoriales, de clarificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar a sus actividades prácticas” (Read, 1996: 209).
- × La actividad de “apreciación”, que se refiere a “la respuesta del individuo a los modos de expresión con que otras personas se dirigen o se han dirigido a él, y generalmente la respuesta del individuo a los valores del mundo de los hechos” (Read, 1996: 209).

A pesar del hecho de que, según Read, ni la actividad de “autoexpresión” ni la de “observación” podían ser enseñadas —no podemos olvidar que las ideas de este autor forman parte de la teoría de la autoexpresión creativa, según la cual el docente debía intervenir de forma nula o muy limitada en las creaciones del alumnado—, lo que parece innegable es que la práctica o el aprendizaje de las artes pone en juego tres tipos de aptitudes, competencias o habilidades en los alumnos/as, que a partir de ahora, y en el contexto de la presente investigación, denominaré: competencia práctico-productiva, competencia crítico-expresiva y competencia reflexivo-cultural (véase figura 1.2).

Precisamente, dentro de estas tres competencias básicas trataré, a continuación, de enmarcar toda una serie de capacidades que, según diversos autores,

aportan las artes. Para ello me he basado, principalmente, en la obra de Eisner (2004) *El arte y la creación de la mente*; concretamente en sus capítulos 4 y 7 —“Qué enseñan las artes y en qué se nota” y “Lo que la educación puede aprender de las artes”—, reorganizando las ideas de este autor y completándolas con las de otros expertos para enmarcarlas, finalmente, dentro de los ya referidos bloques de competencias fundamentales.

### Las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva

En primer lugar hablaré de los saberes y conocimientos que aportan el desarrollo conjunto de la “capacidad productiva” y la “capacidad crítica” —que en este caso denominaré competencias práctico-productiva y crítico-expresiva—. Entiendo que estas dos han de ser analizadas de forma conjunta porque “de la misma manera que es muy difícil desvincular los procesos de lectura y escritura, [...] la comprensión y la creación de imágenes son dos caras de la misma moneda visual” (Marín, 2011a: 6). Esto significa que, sin el desarrollo de la capacidad crítica, nunca podremos llegar a crear objetos que traspasen el umbral de lo técnico para convertirse en productos artísticos; al igual que si no aprendemos a crear objetos artísticos —o dicho de otra manera, sino ponemos en práctica nuestra capacidad productiva—, nunca desarrollaremos del todo nuestra sensibilidad para la percepción estética.

Dicho esto, el primer aprendizaje que las artes nos aportan, y que aquí señalaré, es la “capacidad de mirar hacia el exterior” (véase figura 1.3, página 021, sección A). Esto es lo que Lowenfeld y Lambert (2008) definen como el desarrollo de la sensibilidad perceptiva. Según estos autores nuestros sentidos nos ponen en contacto con nuestro entorno, motivo por el cual es importante aprender a tener en cuenta la información sensorial que nos llega del exterior. La vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto hacen que entremos en contacto con el mundo que nos rodea, ofreciéndonos la oportunidad de aprender del mismo y de desarrollar nuestra sensibilidad. Lo cierto es que, de todas las

materias del currículum escolar, la educación artística es la única que se centra en el aprendizaje a través de los sentidos. Aspectos como las texturas, las formas, el color o la disposición de los elementos en las obras de arte se convierten en herramientas excepcionales para despertar a una nueva forma de conocimiento. En definitiva, y como señala Eisner (2004: 7), “el arte nos ofrece las condiciones para que despertemos al mundo que nos rodea. En este sentido, las artes nos ofrecen una manera de conocer”.

Dentro de este desarrollo de la sensibilidad perceptiva el conocimiento artístico nos ofrece dos nuevas posibilidades:

- × Por un lado, hace que desarrollemos los conocimientos necesarios para elaborar las formas dándoles un contenido expresivo (*véase figura 1.3, página 021, sección a.1*).
- × Por otro lado, pone a nuestra disposición un nuevo marco de referencia a través del cual podemos percibir el contenido expresivo existente en las obras de arte (*véase figura 1.3, página 021, sección a.2*).

Respecto a la primera posibilidad señalada, pongamos, por ejemplo, el caso de la composición, un principio básico de la creación artística que alude directamente a la manera en que las formas están distribuidas dentro de un espacio determinado, sea este bidimensional o tridimensional. Esta reflexión detallada del uso del espacio positivo y negativo en una obra artística tiene importancia en la medida en que influye de lleno en el significado que la obra transmite. Como decía Eisner (2004: 240) “la forma y el contenido se interpretan mutuamente [porque] la manera de decir algo conforma su significado”. En este sentido, podría afirmarse que a través de la creación artística los alumnos/as aprenden a utilizar y a ordenar las formas para crear una composición que traslada al observador el significado que ellos pretenden transmitir. Se trata, en definitiva, de aportarles un conocimiento instrumental del lenguaje visual proporcionándoles el entendimiento de un código que a partir de ese momento podrán manejar de la misma

manera que los lenguajes alfanuméricos. Gracias a este nuevo conocimiento, el lenguaje literal y la cuantificación dejan de ser los únicos medios para representar, transmitir o comprender algo, y el alumnado puede llegar a dominar los procesos de construcción y creación de imágenes y artefactos (Marín, 2011a). Esto es importante porque, como señala Eisner (2004: 248):

Debemos reconocer que las aptitudes para leer, escribir y calcular tiene una importancia fundamental [...]. Pero por muy importantes que puedan ser estas [...], no abarcan todo lo que saben las personas ni las maneras de otorgar un lugar público a lo que saben.

En línea con esta competencia, otro de los conocimientos que nos aporta la educación en las artes es la capacidad de utilizar las técnicas y los materiales de creación para alcanzar un determinado fin. Hablo de lo que Eisner (2004) denomina el “uso de los materiales como medios”, una habilidad que pone en práctica la utilización de la inteligencia y los conocimientos del alumnado a la hora de examinar cuáles son los límites o las posibilidades del material con el que están trabajando. Si antes explicaba cómo mediante la creación artística los alumnos/as aprenden a transmitir un determinado significado gracias al buen uso de las reglas compositivas —en conjunto con el resto de los aspectos que conforman el lenguaje visual— ahora vemos que también pueden hacerlo a través del control de la técnica y el uso de los materiales.

Parece claro, por lo tanto, que a través de la creación artística se nos ofrece la posibilidad de controlar las formas, las técnicas y los materiales para crear contenidos que comuniquen un mensaje determinado. Eso nos permite enseñar al alumnado que la formación de propósitos y el alcance de objetivos es clave a la hora de ejecutar una manifestación artística y, por ende, de poner en práctica un proceso del tipo que sea. De esta forma es posible extrapolar un aprendizaje que tiene lugar en el ámbito artístico a otros ámbitos de la vida, pues estamos enseñando a los estudiantes que para solucionar un problema determinado es necesario llegar a un conocimiento profundo de los

diferentes aspectos que lo conforman, aspectos que, además, pueden ser manipulados en base al objetivo perseguido. Asimismo, esto desmonta la idea popularmente extendida de que “las cualidades artísticas son privativas de la naturaleza de algunos individuos” (Hernández, 1995: 22). Pues, en contra de las creencias acerca del genio o talento innato, las artes visuales ponen de manifiesto que el aprendizaje de las técnicas expresivas o artísticas es factible de ser asimilado por el conjunto del alumnado (Marín: 2011a). “La opinión de que no se puede hacer nada para estimular o animar a los jóvenes en sus experiencias artísticas; es casi como si una chispa mágica procedente del cielo iluminase de alguna forma a unos pocos elegidos” (Lowenfeld y Lambert, 2008: 43).

Por otro lado, y como ya he dicho, la segunda posibilidad que nos ofrece el desarrollo de la sensibilidad perceptiva es la puesta a nuestra disposición de un nuevo marco de referencia a través del cual percibir el contenido expresivo existente en las obras artísticas. Esto significa que las artes visuales nos proporcionan una nueva óptica de la realidad, a través de la cual los aspectos cualitativos de los objetos y su contenido expresivo adquieren una importancia vital. Utilizando de nuevo como ejemplo el aprendizaje de las normas compositivas, podría decirse que estas aportan al estudiante un tipo de conocimiento directamente relacionado con su capacidad crítica. Me refiero al hecho de que, al comprender las relaciones que se establecen entre los elementos formales, el estudiante accede a toda una nueva perspectiva de la realidad, que influye de forma determinante en cómo observa y se relaciona con el mundo que le rodea. Esto significa que al contemplar una obra de arte desarrollamos nuestra percepción focalizando la atención en los aspectos cualitativos de los objetos e identificándolos. La educación artística promueve, por extensión, el aprendizaje y el uso de la inteligencia cualitativa, desarrollando la capacidad humana de identificar el contenido expresivo de una obra de arte o cualquier otra manifestación. En definitiva, y como señala Eisner (2004), gracias al aprendizaje artístico aprendemos a ver el mundo des-

de una perspectiva estética haciendo que la vista se ponga al servicio de la sensibilidad.

En base a lo señalado hasta el momento es posible sostener, por lo tanto, que gracias al desarrollo de la sensibilidad perceptiva o de la capacidad de mirar hacia el exterior, los seres humanos obtenemos un conocimiento del mundo que “hace una aportación única a la experiencia individual” (Eisner, 2005: 9). Esto entronca, directamente, con la segunda aportación que a nuestro entender nos ofrece el desarrollo conjunto de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva en el ámbito artístico. Esto es, “la capacidad de mirar hacia nuestro interior”, desarrollando nuestra autonomía individual a través del descubrimiento de nuestras creencias y sentimientos (véase figura 1.3, página 021, sección B). Según Eisner (2004: 28):

Las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior. Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces experimentar. En este sentido, las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad.

Esto es así porque los temas que tratan las obras artísticas atañen a las preocupaciones más profundas del ser humano, las que tienen que ver con sus temores, sus aspiraciones, su memoria y, en definitiva, su ser sensible. Quizás por este motivo la educación artística, cuando es efectiva, tiene repercusiones en la conducta de los estudiantes, activa su sensibilidad y estimula su apetito por ver más. Asimismo, hace que sientan que lo que hacen es importante y que esta actividad es relevante para sus necesidades (Lowenfeld y Lambert, 2008). Se trata, por lo tanto, de un aprendizaje que provoca recompensas intrínsecas, ajenas a los triunfos educativos o a las calificaciones y cuyo objetivo es motivar en tal grado al alumnado que desee profundizar en la materia incluso cuando se encuentra fuera del entorno escolar. Como dice Eisner (2004: 73) esta es una idea sobre la enseñanza “según la cual puede que sus efectos no se manifiesten hasta mucho

después de que los estudiantes hayan finalizado los estudios y de maneras que sus enseñantes ni siquiera llegaron a imaginar”.

Pero no todas las ventajas del aprendizaje artístico se limitan a las recompensas intrínsecas, pues esta capacidad de mirar hacia nuestro interior repercute de igual manera en que desarrollemos dos competencias cognitivas:

- × En primer lugar, el estímulo del uso activo de la imaginación, una facultad que nos posibilita el hecho de utilizar nuestra mente como fuente de contenido y como generadora de experiencias indirectas (*véase figura 1.3, página 021, sección b.1*).
- × En segundo lugar, el empleo del recurso de improvisación como herramienta válida a la hora de redefinir objetivos en caso necesario (*figura 1.3, página 021, sección b.2*).

Vemos entonces, en primer lugar, cómo a través de la creación artística podemos utilizar nuestra imaginación como fuente de contenidos ilusorios, que cobran vida sólo dentro de nuestra propia mente. Las artes constituyen, así, una plataforma desde la cual las cosas se presentan de manera diferente a cómo las vemos normalmente, abriéndonos todo un mundo de posibilidades que podemos utilizar de forma activa en lo que se refiere a la resolución de problemas. Esto, como no podía ser de otra forma, promueve la formación de individuos resolutivos y eficientes con capacidad de enfrentarse con solvencia a los problemas, tengan estos o no relación con el arte.

Invitar a los estudiantes a usar su imaginación supone invitarles a ver las cosas de una manera distinta [...]. Esto es lo que hacen los científicos y los artistas; perciben lo que es, pero imaginan lo que podría ser y luego usan su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado (Eisner, 2004: 243).

La carencia o existencia de la formación artística adecuada puede suponer, por lo tanto, la diferencia entre un ser humano flexible y creativo u otro falto de recursos internos y, en consecuencia, incapaz de aplicar su aprendizaje (Lowenfeld y Lambert, 2008).

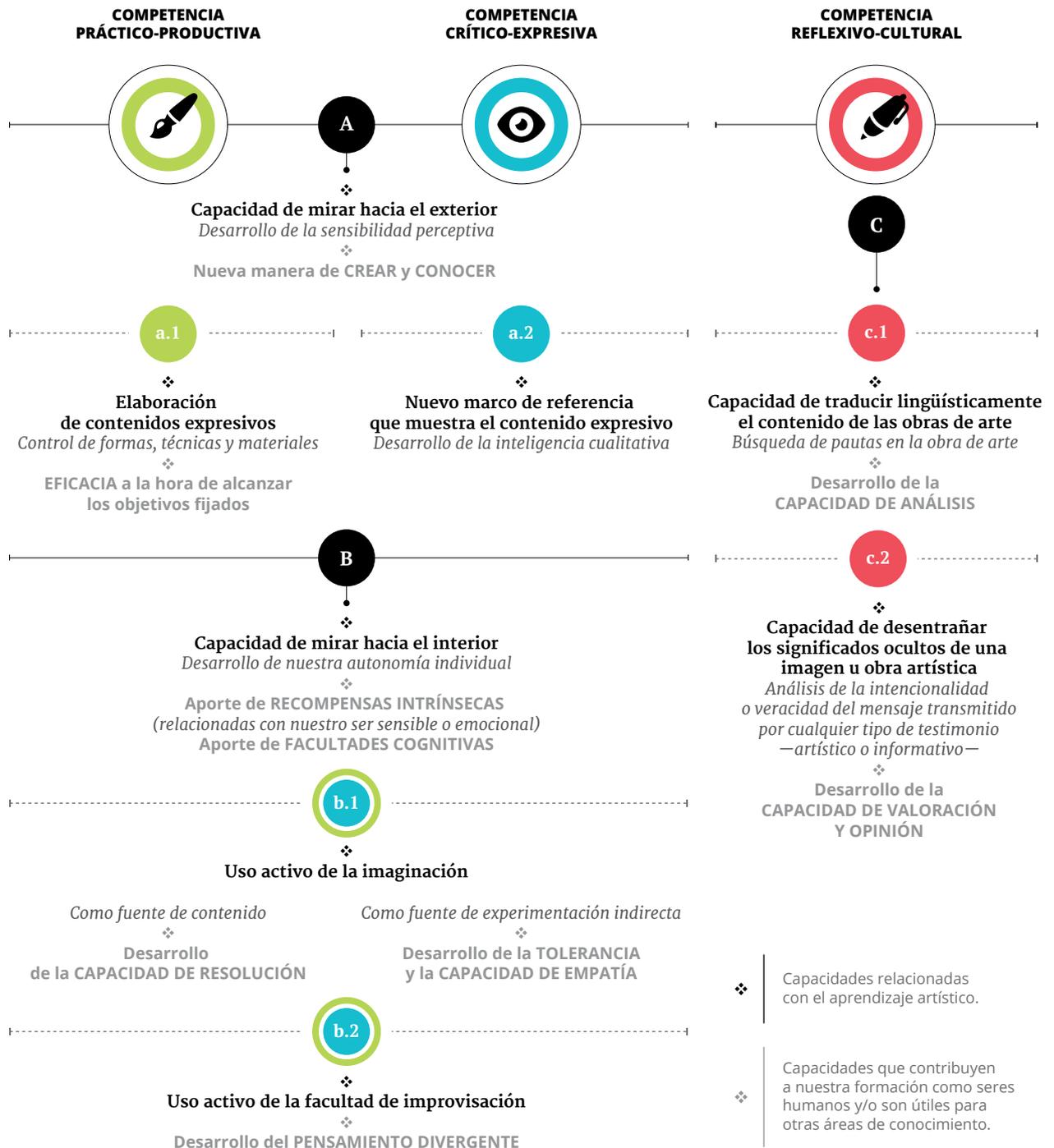
Por otro lado, la imaginación también nos ofrece una segunda posibilidad: ver a través de los ojos de otros y experimentar sensaciones de manera indirecta. Con ello nos liberamos de lo literal y nos exponemos a experiencias mucho más complejas y sutiles (Eisner, 2004). Esto sucede gracias al hecho de que el arte puede materializar los pensamientos y convertirlos en imágenes susceptibles de ser vistas por los demás. De esta forma, la educación en las artes contribuye al fomento de valores como la tolerancia y la capacidad de empatía, principios humanos habitualmente olvidados por la enseñanza, pero responsables del desarrollo de la sensibilidad del individuo, su bienestar espiritual y su habilidad para vivir de forma cooperativa en una sociedad (Lowenfeld y Lambert, 2008).

Finalmente, la capacidad de mirar hacia nuestro interior también trae consigo el desarrollo de la facultad de improvisación o lo que Eisner (2004) llama “flexibilidad de propósito”. Esta facultad nos ofrece la posibilidad de cambiar de rumbo durante el desarrollo de un proceso determinado, si es que topamos con posibilidades mejores o nos encontramos con algún suceso imprevisto que nos impide continuar por el camino marcado. Este importante logro cognitivo “difiere fundamentalmente de la rigidez de unos pasos prescritos para la consecución de un objetivo predefinido” (Eisner, 2004: 251). En resumidas cuentas, a través de los procesos artísticos el alumnado descubre algo tan importante como el hecho de que un problema no tiene siempre una única solución, pues —a diferencia de otras materias que exigen al alumno/a respuestas unívocas aprendidas de forma mecánica— la educación artística ejercita el pensamiento divergente, promoviendo la capacidad de pensar por uno mismo y la búsqueda de respuestas autónomas para la resolución de cualquier problema o dificultad.

### La competencia reflexivo-cultural

Una vez señalados los conocimientos que aportan el desarrollo paralelo de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva pasamos a analizar qué significa para el alumnado el ejercicio de la compe-

**Figura 1.3. Infografía.** Síntesis gráfica realizada en el contexto de la presente investigación que pretende plantear de forma esquematizada y visual las principales competencias que desarrolla la educación artística, conjugando las ideas planteadas por Eisner (2004) en su obra *El arte y la creación de la mente* con algunos conceptos propuestos por otros autores.



tencia reflexivo-cultural; o como la llamaba Eisner (2005) “capacidad cultural”.

Para ello, lo primero es hacer hincapié en el hecho de que el arte es un proceso humano fundamental, a través del cual se han expresando todos los grupos sociales a lo largo de la historia (Lowenfeld y Lambert, 2008). Lo mismo sigue ocurriendo hoy en día, inmersos como estamos en la llamada “sociedad de la imagen”, dentro de la cual las manifestaciones visuales forman parte de nuestra cotidianeidad, estableciendo y moldeando nuestros valores, actitudes, pensamientos, deseos, etc. hasta conformar nuestra identidad tanto individual como colectiva (Marín, 2011a). Parece entonces imprescindible que los seres humanos seamos capaces de reconocer esas imágenes para interpretar su significado y, por extensión, comprendernos mejor a nosotros mismos y conocer mejor el mundo en el que vivimos.

Esta es, precisamente, otra de las labores que lleva a cabo la educación artística, y lo hace tratando de ejercitar en el alumnado la habilidad de traducir el contenido expresivo de las formas creadas por otros, a una forma hablada o escrita (Eisner, 2004) (véase figura 1.3, página 021, sección c.1). El objetivo es desarrollar la capacidad de comunicar en formato lingüístico lo que se experimenta a nivel sensorial y emocional al observar una representación visual. La importancia de este proceso reside en el hecho de que genera la búsqueda de pautas en las obra de arte, pues al verse obligados a buscar algo que decir, los estudiantes profundizan en el análisis de la representación o artefacto sobre el que están trabajando, obteniendo, por extensión, una serie de conocimientos que les ayudarán a comprender más en profundidad cualquier otra obra artística ante la que se encuentren en un futuro. Este conocimiento, además, puede extrapolarse a cualquier ámbito educativo, pues la necesidad de elaborar un producto discursivo les obliga a desarrollar su capacidad de análisis, una aptitud de una importancia fundamental tanto para su experiencia vital como para el resto de las áreas del conocimiento humano.

Al mismo tiempo, esta capacidad de profundizar en los significados que transmite una determinada

imagen, desarrolla, a su vez, la habilidad del alumnado para desentrañar los significados que pueden permanecer ocultos tras la misma (véase figura 1.3, página 021, sección c.2). Cómo veíamos cuando me refería al modelo educativo de la cultura visual, es imprescindible que los seres humanos aprendamos a cuestionarnos las representaciones a las que estamos expuestos, pues debemos ser capaces emitir un juicio de valor sobre los mensajes a los que estamos expuestos a través de los diferentes medios que conforman nuestra cultura —como la televisión, el cine e incluso la radio o la prensa—. Si ejercitamos, por lo tanto, nuestra competencia reflexivo-cultural en el análisis de las imágenes o de las obras artísticas, estaremos también desarrollando nuestra capacidad de valoración u opinión de las obras artísticas y aprendiendo que es necesario profundizar en la intencionalidad o veracidad de cualquier tipo de testimonio —artístico o informativo— al que nos encontremos expuestos.

Para terminar, y una vez señaladas todas las capacidades que aporta la educación artística, una cosa parece clara: a pesar de los prejuicios que desde hace siglos han hostigado la enseñanza de esta materia, esta no es, en absoluto, más trivial ni menos útil que el resto de las disciplinas que conforman el currículum escolar. Me encuentro en posición de afirmar, por lo tanto, que el simple hecho de que los aprendizajes adquiridos en torno a la enseñanza del arte no sean de tipo memorístico, no implica que estos hagan referencia a un conjunto de experiencias meramente agradables o divertidas. Más bien al contrario, la educación en las artes se constituye en un conocimiento tan útil como necesario (Hernández, 1995; Marín, 2011a). Por este motivo, los prejuicios entorno a la enseñanza de esta materia, perpetuados por parte de padres, profesores y, en general, el conjunto de la sociedad (Downey, 1960; Goodman, 1964; Friedenberg, 1965; Newman y Oliver, 1967; Eisner, 2005), deben ser refutados por la escuela y los planes de estudio lo antes posible. Pues, de ocurrir lo contrario, los niños/as seguirán reproduciendo, sin excepción, la visión de las enseñanzas artísticas que tienen sus mayores

(Marín, 2011a) haciendo perdurar en el tiempo la idea de que la educación artística es prescindible y sustituible por otras materias supuestamente más “provechosas”.

Asimismo, y como señalaba al comienzo de este trabajo, estoy de acuerdo con Eisner en que para acabar con todos estos mitos cobra una importancia vital la figura del profesor.

Los niños aprenden cuáles son las asignaturas prioritarias en la escuela observando la cantidad de tiempo que se les dedica. Aprenden la importancia de ciertas asignaturas del currículum escolar por cómo los profesores hablan de ellas. Si el profesor comenta “cuando termines tu trabajo puedes hacer arte”, los niños aprenden del arte es una tarea menos importante que el “trabajo” (Eisner, 2005: 18).

Las artes visuales, por lo tanto, deben formar parte del conocimiento general de todo el profesorado de Educación Primaria (Hernández, 1995), pues los futuros docentes deberían, no sólo ser expertos conocedores de las concepciones y creencias actuales en torno al aprendizaje y la enseñanza de las artes, sino también estar al corriente de cuáles son las enseñanzas y beneficios que la educación artística aporta al individuo que la recibe.

## 4.C El arte conceptual

En tercer lugar, y también dentro de la acotación terminológica que vengo realizando hasta el momento, es necesario que me detenga en la definición del término “arte conceptual”. La delimitación del alcance de esta expresión resulta de vital importancia para este trabajo por dos motivos:

- × En primer lugar, porque la parte cualitativa de la presente investigación se diseña en torno a la realización de una pieza artística de tipo conceptual por parte de dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria.
- × De forma paralela, porque el informe final de investigación correspondiente a la parte artística de

este estudio también toma la forma de una serie de trabajos artísticos del mismo tipo.

El denominado “arte conceptual” constituye, por lo tanto, un eje central para el diseño de esta indagación. En torno al mismo, las dos metodologías utilizadas no sólo se cimientan, sino que también quedan íntimamente ligadas entre sí. Pero ¿qué significa exactamente este término?, ¿designa, como hemos dicho, a una corriente artística concreta —que podemos situar en un momento histórico específico— o se refiere, más bien, a un tipo de manifestación particular —desligada de una coyuntura temporal determinada— como pueden ser la pintura y la escultura?

Contestar a esta pregunta resulta, aún hoy en día, un ejercicio complejo, pues el término “arte conceptual” se ha caracterizado, desde su nacimiento, por estar rodeado de una enorme controversia. El primero en utilizarlo fue el artista y filósofo Henry Flynt, en su ensayo *Concept art* (1963), iniciando con ello lo que se convirtió en una ingente proliferación de textos que, durante esa década y la siguiente, se cuestionaron el significado de esta disciplina sin que terminase por alcanzarse un acuerdo terminológico acerca de su definición. Este es el caso, entre otros, del ensayo *Paragraphs on conceptual art* (LeWitt, 1999) —publicado por primera vez en el año 1967 por parte de la revista *Artforum*—, de las publicaciones *Art after philosophy* (Kosuth, 1991) —escrita por primera vez para la revista *Studio International* en el año 1969—, *Conceptual art* (Meyer, 1972) y *Six years: dematerialization of the art object* (Lippard, 1973) y de la antología *Idea art* (Battcock, 1973), que recoge ensayos de diferentes autores acerca de sus ideas sobre lo que significa el arte conceptual. Vemos, por lo tanto, que como señala Osborne (2006: 17) “las prácticas a las que hoy nos referimos con el término de arte conceptual fueron objeto de una trifulca prolongada y hubo que esperar varios años antes de que esta designación se aceptara de forma general”. Esto provoca que la expresión no se imponga internacionalmente hasta bien entrada la década de los setenta, algo que no acaba, tampoco, con la discusión acerca del significado del término (Marzona, 2005).



**Figura 1.4. Cita visual literal.** Duchamp (1913).

En pocas palabras, es posible afirmar que, durante al menos tres décadas, la definición de lo que el arte conceptual significaba supuso un motivo de disputa para artistas, historiadores y filósofos (Morgan, 2003).

A día de hoy, la esencia central de este debate se centra en la dicotomía existente entre aquellos que entienden que el arte conceptual es, exclusivamente, un movimiento artístico, y los que, por el contrario, van un paso más allá, considerando que las piezas que se pueden agrupar bajo este calificativo son un tipo diferenciado de manifestación artística. Si nos atenemos a lo que opinan los primeros, el arte conceptual

se desarrolla en un período histórico concreto, coincidente con las décadas de los sesenta y los setenta —concretamente entre los años 1966 y 1972 (Goldie y Schellekens, 2008)—; por lo que sólo las manifestaciones artísticas desarrolladas de manera específica durante estos años pueden ser calificadas de “conceptuales”. Por otro lado, la mayor parte de los historiadores, filósofos, críticos o artistas que se han referido a este asunto, o escrito sobre el tema, se han inclinado hacia una visión más amplia del término (LeWitt, 1999; Godfrey, 2004; Osborne, 2006; Costello, 2007; etc.), enmarcando en el seno del arte conceptual todo un movimiento cultural cuya esencia es la primacía del contenido intelectual de las obras de arte por encima de su factura material. Osborne (2006) denomina a esta segunda perspectiva —que es la que utilizaré para el presente trabajo— “conceptualismo inclusivo de Sol LeWitt”, por ser este artista uno de los primeros en plantear esta segunda tesis acerca del arte conceptual.

En el arte conceptual, la idea o concepto es el aspecto más importante del trabajo. Cuando un artista utiliza una forma conceptual de arte, eso implica que todas las planificaciones y decisiones se han definido de antemano y que la ejecución es una cuestión mecánica [...]. El objetivo del artista, interesado en el arte conceptual, consiste en hacer que su trabajo sea mentalmente interesante para el espectador (LeWitt, 1999: 12).

Pero lo cierto es que agrupar bajo una misma categoría a todos los artistas que, presuntamente, elaboran obras de tipo conceptual, no es una tarea ni mucho menos sencilla. Cada uno de ellos “discurre por un sendero intelectual claramente individual, y utiliza medios expresivos muy diferentes” (Gualdoni, 2008: 431-432). Se distinguen, también, en el uso de técnicas, hasta el punto de que parecen pertenecer a ámbitos creativos dispares. Lucy Lippard (1973) llega incluso a afirmar que es posible que existan tantas definiciones del término “arte conceptual” como número de artistas así categorizados. Sin embargo, también resulta innegable que todas las obras amparadas bajo el paraguas de la “conceptualidad” tienen

un elemento intrínseco común. Me refiero al desafío, vehemente y continuado, de la definición tradicional de la obra de arte como un simple objeto visual y espacial, que tiene como objetivo primordial —aunque no sea el único— actuar como fuente de placer para nuestros ojos. Por el contrario, las denominadas “piezas conceptuales” forman parte, más que nunca, del reino de las ideas y dejan de estar legitimadas por sus aspectos materiales o formales. Como señala el crítico y artista Robert C. Morgan (2003: 12), desde finales de la década de los sesenta, se populariza “un sentimiento claro de que el arte había pasado del objeto a la idea, [...] de una definición material a ser considerado un sistema de pensamiento”.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta que considero que el arte conceptual va más allá de ser un movimiento desarrollado en un período concreto —entendiéndolo como un tipo de práctica artística centrada en la actividad reflexiva (Combalía, 2005)—, parece lógico que esté también de acuerdo con otra creencia generalizada, conforme a la cual la existencia de obras que podríamos considerar conceptuales “precede varios años el movimiento que lleva su nombre” (Osborne, 2006: 18). Concretamente, si pudiésemos viajar temporalmente hasta la primera década del siglo XX, seríamos testigos de cómo un joven Marcel Duchamp desarrolla, por primera vez, un programa artístico que rechaza los postulados de tendencias vanguardistas como el cubismo o el suprematismo, centradas en los aspectos puramente formales, materiales y visuales de las obras de arte. Por su parte, Duchamp empieza ya entonces a dudar de una pintura exclusivamente orientada hacia lo visual y plantea, de forma muy temprana, el problema de los límites entre lo que es y no es “arte”, dejando atrás cualquier tipo de convencionalismo o juicio estético establecido (Marzona, 2005).

El medio fundamental a través del cual Duchamp se cuestiona la naturaleza del arte son lo que él mismo denomina *readymades*, “útiles producidos en serie, comerciales o de consumo, que [...] aísla de su contexto utilitario dándoles un mensaje artístico”



Figura 1.5. Cita visual literal. Duchamp (1917).

(Preckler, 2003: 210). En el año 1913 presenta la primera de estas piezas artísticas, elaboradas a partir de objetos deshauciados o simplemente sorprendentes, bajo el nombre de *Roue de bicyclette*. Con ella, Marcel Duchamp eleva a la categoría de arte una estructura imposible, formada por una rueda y un taburete. Sin embargo, quizás el *readymade* por excelencia de este artista sea su obra *Fountain* (1917), un urinario de porcelana blanca que se convertirá en una de las piezas artísticas más conocidas de la historia.

Los acontecimientos ocurridos entorno a la aparición de esta obra tienen lugar en el año 1917, cuando Duchamp es invitado por la galería Grand Central de Nueva York a formar parte de la exposición anual de la Society of Independent Artists. Las condiciones de presentación de las piezas convenían que se aceptaría cualquier obra, firmada y fechada —siempre que respetase unas determinadas medidas y estuviese elaborada a partir de unos materiales concretos—. Duchamp decide entonces enviar el ya aludido uri-

nario al comprobar que cumple con todas las condiciones estipuladas, y firma el objeto con el seudónimo “R. Mutt” para evitar ser reconocido. Cuando la pieza es recibida por parte del comité organizador de la exposición se genera un intenso debate entre sus miembros, que acaban por rechazarla contraviniendo con ello las normas de aceptación previamente marcadas. Es entonces cuando Duchamp —que ya gozaba de un amplio prestigio en aquella época— anuncia su autoría, generando un gran escándalo que sacude las raíces mismas del mundo del arte. Curiosamente, la Society of Independent Artists toma la decisión final de readmitir la pieza, a la que parece que da más valor ahora que sabe que no ha sido elaborada por un desconocido R. Mutt.

Duchamp es, en definitiva, el primero en cuestionarse la naturaleza de la obra de arte, no sólo “desafiando la noción de escultura, sino toda la noción de arte en general” (Boden, 2008: 223). Al situar objetos de uso cotidiano en el contexto del museo consigue atraer un tipo de atención diferente por parte del espectador (Lamarque, 2008), que se cuestiona, por primera vez, la idea de que cualquier objeto, por el simple hecho de estar expuesto en una galería, adquiera de forma automática el estatus de obra de arte. Esto es así hasta el punto de que autores como Beardsley (1983) llegan a entender sus piezas, no ya bajo la condición de objetos o trabajos artísticos, sino más bien como críticas artísticas. En esta línea hay quien, incluso, llega a considerar que las circunstancias que rodearon a la creación de *Fountain* fueron más importantes que la obra en sí misma, valorando las acciones de Duchamp como una suerte de *performance* a través de la cual este creador articula toda una declaración sobre el mundo del arte y las ideas (Davies, 2008). Duchamp intuyó, por consiguiente, que la verdadera importancia de la obra de arte no era tanto su factura material o su elaboración como su concepción intelectual o su germen ideológico (Gualdoni, 2008). Así, *Fountain* se encuentra en connivencia con una de las características más elementales del denominado arte conceptual, preocupándose, no tanto del “cómo”

como del “qué” del arte (Combalía, 2005). Joseph Kosuth —uno de los artistas conceptuales por excelencia y escritor de numerosos textos que reflexionan sobre las características de este tipo de arte— asegura en uno de sus ensayos que “desde Duchamp todo el arte es conceptual” (Kosuth, 1991: 18), y, aunque su afirmación nos parece demasiado categórica, sí compartimos la idea de que, mirado desde cierto ángulo, el arte conceptual vuelve al año 1913, recuperando con ello la vigencia del primer *readymade* de este artista —*Roue de bicyclette*— que formó parte, en su momento, del grupo vanguardista dadá (Morgan, 2003).

Desde los años setenta hasta el presente, la profusa documentación, las exploraciones multimedia, los trabajos performativos, las instalaciones artísticas y la presentación de ideas pueden ser rastreados hasta ese linaje dejado por Duchamp con sus *readymades*. No todos estos movimientos o fases comparten las mismas características, pero todos coinciden en una serie de elementos comunes en mayor o menor medida. Esto hace que el linaje artístico del arte conceptual se convierta en una historia coherente con los *readymade* y los objetos cotidianos, la primacía de las ideas [...], el uso de medios artísticos no convencionales, la reflexividad y el rechazo de las experiencias estéticas tradicionales (Kieran, 2008: 198).

Pero, además de dar más importancia a la idea que a la factura material de las piezas, las manifestaciones artísticas conceptuales tienen también otras características en común, una de las cuales es, como ya hemos dicho, la multicanalidad o multimedialidad. Los artistas conceptuales rechazan, en general, los medios artísticos más tradicionales —concretamente las denominadas “artes plásticas” como la pintura, la escultura, etc.—, dejando que el ámbito de la creación artística acceda a un nuevo universo mediático caracterizado por el eclecticismo, en el cual la fotografía, el vídeo, los medios de comunicación de masas, los objetos de uso cotidiano y de consumo, las acciones artísticas —como las *performances*— o el propio cuerpo humano se convierten en mecanismos que sirven para la transmisión de mensajes o la elaboración de

piezas artísticas (Combalía, 2005; Goldie y Schellekens, 2008). Estos nuevos medios dan lugar, en muchos casos, a la génesis de obras efímeras, que, a día de hoy, sólo podemos conocer a través de registros fotográficos, videográficos o bibliográficos y cuya fugaz temporalidad genera también nuevos significados que dan a la pieza un valor específico, sólo ponderable en el ámbito de las ideas.

Asimismo, muchos de los artistas considerados conceptuales, comparten también una oposición general a los espacios expositivos institucionales. Para ellos, el museo actúa como un aparato ideológico del Estado al servicio de intereses puramente mercantiles, y los críticos artísticos, aún a pesar de autoconsiderarse estandartes de la intelectualidad, son simples marionetas al servicio de esos intereses (Combalía, 2005). En base a esto, los creadores conceptuales tratan de desmarcarse del aparato artístico, tanto en su vertiente institucional como en lo que se refiere a su faceta económica, combatiendo los razonamientos “oficiales” al respecto de temas como el carácter artístico de una obra y su calidad (Goldie y Schellekens, 2008; Gualdoni, 2008), —como ya en su día había hecho Duchamp con la ya mencionada *Fountain*—. Una de las consecuencias directas de este enfrentamiento entre artistas y aparato artístico institucional es que gran parte de las piezas conceptuales terminan por abandonar, de forma definitiva, el contexto del museo, pasando a ser expuestas en otros espacios —como el urbano— o a través de otros medios —como la radio, la televisión, la prensa, etc.— promoviendo aún más, si cabe, esa multicanalidad a la que antes nos referíamos. Asimismo, y teniendo en cuenta —como ya he señalado en numerosas ocasiones a lo largo de este texto— que la idea del artista forma parte esencial de la obra, “es lógico que no pueda dejarse a un organizador [como por ejemplo, al comisario de un museo] decidir su emplazamiento, [...] porque la autonomía de la obra implica también la autonomía de su emplazamiento original” (Combalía, 2005: 38-39).

Por último, y al hilo de esta reflexión según la cual los mecanismos institucionales actúan como aparatos

ideológicos, puede que sea precisamente la ruptura con respecto a los principios establecidos sobre lo que es o no es arte —marcados, tradicionalmente, desde las instituciones—, lo que deriva en el hecho de que las piezas conceptuales sean formas artísticas poco o mal comprendidas por la mayor parte de los observadores. Me refiero al hecho de que, en general, o al menos de manera inicial, las piezas conceptuales suelen provocar una sensación de confusión o un sentimiento de abierto rechazo en el espectador que las observa —sobre todo si se trata de una persona con pocos vínculos personales con el ámbito artístico—. Esto ocurre porque la observación de gran parte de estas obras es desorientadora, teniendo en cuenta su alta complejidad para ser decodificadas en base a los parámetros histórico-culturales preaprendidos acerca de las piezas artísticas (Gualdoni, 2008). Al moverse más en el ámbito ideológico que en el estético, la mayor parte de las obras conceptuales son invalorable en base a los criterios “de gusto” tradicionales, lo que provoca que gran parte del público las observe a través de un prisma de ironía, incredulidad y desconcierto (Preckler, 2003; Boden, 2008; McIver, 2008).

En base a lo señalado hasta el momento puedo precisar, por lo tanto, que existen una serie de características comunes en las manifestaciones artísticas de tipo conceptual; un hecho que da una clara entidad a esta tipología de obras de arte:

- × En primer lugar, la falta de atención a las habilidades artesanales del artista, que pierden interés a favor del mensaje filosófico o ideológico transmitido por la obra de arte.
- × En segundo lugar, el hecho de que el arte ya no esté definido por un medio específico —como en el caso de la pintura o la escultura— sino que admite cualquier forma, material o canal de manifestación, trayendo como consecuencia, en numerosas ocasiones, la caducidad de la obra artística.
- × En tercer lugar, el rechazo creciente al ámbito institucional, al que se somete a una crítica profunda, sobre todo en lo referente a la forma

**Figura 1.6. Infografía.** Tipología de piezas conceptuales que persiguen la crítica social clasificadas en base al tipo de apropiación que realizan.

## PIEZAS CONCEPTUALES

*Ligadas al activismo cultural y a la crítica social*

### SE APROPIAN DE...

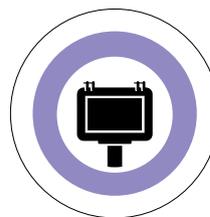
*Objetos  
de consumo  
o mercancías*



*El lenguaje visual  
propio de la publicidad  
y los medios de comunicación*



*Medios expositivos  
propios de la publicidad  
y los medios de comunicación*



tradicional de comercialización de las piezas artísticas.

- × Como consecuencia de lo anterior, la apertura de nuevas vías de distribución y presentación para las obras de arte, completamente distintas de las formas de exposición tradicionales.
- × Y finalmente, el aumento de la complejidad en el proceso de comprensión de la obra, que obliga al espectador a tomar parte activa en el proceso de decodificación de la misma.

### La crítica social basada en la apropiación de elementos culturales como una tendencia concreta dentro del arte conceptual

Una vez definidas las características de las piezas de tipo conceptual es necesario aclarar que, dentro de las mismas, existe una tendencia en concreto en la cual la presente investigación está especialmente interesada. Me refiero a aquella que deja de lado la representación de ideas filosóficas o la discusión acerca de la naturaleza del arte para centrarse en la representación de ideas socio-políticas (Schellekens, 2008). Esta derivación está estrechamente ligada al activismo

cultural y a la crítica social y es descrita por Peter Osborne (2006), profesor de la Universidad londinense de Kingston, como una tendencia que interviene sobre formas culturales ya existentes —como la publicidad, los medios de comunicación, los objetos de consumo, etc.— con la intención de modificar su funcionamiento y tratar de transformar las estructuras de significado sobre las que se asienta la vida cotidiana en el mundo occidental. Este tipo de piezas conceptuales establecen un juego tácito con las posibilidades de los *mass media* y el análisis de sus funciones —entre las que se encuentra su uso como mecanismos de *marketing*— (Marzona, 2005) y se basan, en la mayor parte de los casos, en el uso del recurso de la “apropiación”.

La apropiación, por definición, es la extrapolación o el traslado de un objeto del mundo cotidiano a un contexto artístico (Osborne, 2006) —igual que veíamos antes en el caso de los *readymades* de Marcel Duchamp, que podríamos considerar los primeros ejemplos de apropiación de la historia—. El valor principal de este recurso es su capacidad de desafiar la idea tradicional que tenemos sobre la trascendencia y el significado del arte, quebrando de forma de-

finitiva nuestros esquemas mentales y ofreciéndonos nuevos puntos de vista desde los cuales observar la realidad. Sin embargo, son muchos los que opinan que la fuerza crítica de la apropiación merma irremediablemente con los años, pues lo que en un principio es un objeto ordinario situado en un entorno artístico acababa adquiriendo valor, no sólo por el cambio de contexto, sino porque con el paso del tiempo acaba por salir finalmente de la circulación como elemento de uso cotidiano para convertirse en un producto con un valor histórico-artístico real. Es, precisamente en base a esta idea, por lo que este recurso acaba por desviar su atención de los objetos de uso cotidiano “para centrarlo en los formatos visuales y las formas culturales en su conjunto” (Osborne, 2006: 35). De esta forma, y con la intención final de realizar una crítica socio-política o cultural, los artistas comienzan a utilizar el procedimiento de la “apropiación” de tres nuevas formas —según he podido esclarecer durante la elaboración del presente trabajo—:

- × En primer lugar, a través de la producción de piezas artísticas basadas en el uso de objetos de consumo o mercancías, sobre las cuales se proyecta un determinado mensaje o se produce una ironización —esta primera modalidad es la más similar a la utilizada Duchamp en sus *readymades*—.
- × En segundo lugar, mediante la realización de obras que utilizan un lenguaje propio de la publicidad y los medios de comunicación de masas, pero con una clara intención crítica, mordaz o incluso paradójica.
- × Finalmente, saliendo de forma definitiva de museos y galerías para utilizar como medios expositivos los mecanismos publicitarios o de comunicación coetáneos a la pieza exhibida.

Al mismo tiempo, estas tres fórmulas aquí definidas no resultan ser excluyentes entre sí. Más bien al contrario, lo más común es que un mismo trabajo reúna dos o más tipos diferentes de apropiación —como veremos en el próximo capítulo, en el que profundizaré en diferentes obras de arte y artistas que se pueden enmarcar dentro de esta tendencia del arte conceptual—.

Así, una obra que se basa, por ejemplo, en el uso del lenguaje “marketiniano” puede ser expuesta, a su vez, a través de un medio publicitario; igualmente, una pieza basada en la presentación de una mercancía de consumo puede poseer un embalaje o envoltorio que utilice un lenguaje gráfico propio del ámbito comercial. Todo esto, por supuesto, con esa intención crítica antes mencionada que no podemos obviar, pues de otra manera no podríamos estar hablando de piezas de tipo conceptual sino de meros objetos o mensajes comerciales.

Utilizando, entonces, dos de estos tipos de apropiación, trataré, para la presente investigación, de aprovechar toda la fuerza comunicativa y crítica que ofrecen las formas gráficas y expositivas del ámbito publicitario. Mi intención será, como ya he señalado en varias ocasiones a lo largo de este capítulo, servirme de piezas artísticas de este tipo con dos finalidades diferenciadas:

- × Por un lado, como uno de los principales recursos de indagación en la parte cualitativa.
- × Por otro lado, como forma de presentación de los resultados de investigación de la parte artística.

Dos propósitos cuyo desarrollo explicaré de forma más pormenorizada en el apartado de diseño de la metodología, correspondiente al tercer capítulo del presente trabajo.



02

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

*Antecedentes de relevancia para este trabajo de investigación*

Una vez definidos los objetivos e hipótesis de la presente indagación y aclarados los conceptos clave alrededor de los cuales se estructura la misma, llega el momento de que aborde la existencia de estudios similares al mío que hayan podido suponer un preámbulo o constituirse en antecedentes relevantes para mi trabajo. A la hora de realizar esta labor de exploración divido mis esfuerzos en dos etapas diferenciadas: en primer lugar, presento los precedentes a la que sería la parte cualitativa del presente estudio para hacer mención, en segundo lugar, a los trabajos artísticos y de investigación que constituyen una referencia en lo relativo a la parte artística de mi indagación.

## 01

### Antecedentes a la parte cualitativa de la investigación

Como ya aclaré en el capítulo dedicado a la introducción, la parte cualitativa de este trabajo de investigación se articula en torno a la creación de una pieza artística de tipo conceptual por parte de dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Mi pretensión al plantear esta actividad es que los futuros docentes realicen una reflexión sobre las enseñanzas artísticas que me permita evaluar su conocimiento sobre la materia de artes visuales y, por extensión, valorar la calidad de las enseñanzas que reciben en la universidad y su capacidad para poder ejercer, en el futuro, una labor adecuada como educadores de artes visuales. Podría decir, en consecuencia, que una de las características más destacables, en lo que se refiere a la parte cualitativa de este trabajo, es su pretensión de estimar la calidad de las enseñanzas universitarias —y, por extensión, de las futuras enseñanzas artísticas escolares— partiendo del conocimiento adquirido por los estudiantes del Grado de Educación Primaria. No se trata, como en otros casos, de hablar acerca de la formación del profesorado de educación

artística en base a la aplicación de un nuevo diseño curricular, a la utilización de una innovadora metodología de enseñanza o al estudio del lugar que ocupa la materia de artes visuales dentro del sistema formativo universitario. Por el contrario, lo que pretendo estudiar con esta propuesta es si, en la actualidad, todas las nuevas tendencias en lo relativo a la formación de los futuros docentes de educación artística —como las teorías sobre la cultura visual, el arte como modo de conocimiento, la autoexpresión creativa, etc.— están calando entre los estudiantes universitarios, haciendo que dejen de ver la materia de artes visuales como una disciplina eminentemente práctica o como una forma de entretenimiento, para ser plenamente conscientes de las competencias de tipo cognitivo, crítico o reflexivo que desarrollan las artes. Sólo de esta forma se conseguirá que la tradicional tendencia social a menospreciar la materia a la que me refiero cambie de forma definitiva, rompiendo con la tendencia de rechazo hacia los procesos artísticos por parte de los estudiantes de educación (Mesías, 2015) y abriendo la posibilidad a los maestros venideros de que otorguen a la asignatura de artes visuales el lugar que se merece en los currículos escolares.

Teniendo esto en cuenta, parece lógico que a la hora de aproximarme a un estado de la cuestión de los temas recogidos por la presente investigación, me detenga especialmente en aquellos estudios que, dentro del ámbito de la didáctica de la expresión plástica, se han centrado en examinar las percepciones que poseen los futuros docentes en relación a la educación artística. Tras realizar múltiples búsquedas a este respecto llego a la deducción de que, a pesar de que existen numerosos trabajos que se refieren a la formación del profesorado en general, a la formación del profesorado de educación artística en particular, al espacio que ocupa la educación artística en los diseños curriculares para la formación docente, al lugar dedicado a la materia de artes visuales en la Educación Primaria e Infantil, etc., son muchos menos los proyectos de indagación que interrogan directamente a los futuros docentes con el fin de conocer su opinión acerca de las enseñanzas artísticas.

## 1.a

### Preocupación por la mejora de la formación docente

He localizado, por ejemplo, un estudio muy reciente enfocado hacia la mejora de la docencia en el Grado de maestro de Primaria y centrado, también, en el ámbito de la enseñanza de las artes. Su título es “Formación artística en el Grado de maestro de Primaria de la Universitat de València. Enfoques y propuestas” y ha sido escrito por los investigadores Martínez Gallego, Botella y Fernández Maximiano. Fue publicado por la revista *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades* en el año 2014 y en él, sus autores, señalan que existe un vacío curricular entorno a las materias artísticas que debe ser abordado desde los actuales planes de estudio de los nuevos grados. En base a esta idea estos investigadores presentan una propuesta que pretende desarrollar, en mayor medida, las habilidades expresivas y comunicativas de los futuros docentes en cuanto al uso de los lenguajes artísticos.

Se trata, por lo tanto, de la ideación y presentación de una metodología innovadora de posible aplicación en las universidades, pero no —como en el caso de mi trabajo— de una evaluación del estado actual de las enseñanzas universitarias a través de la indagación en los conocimientos y actitudes que, sobre la enseñanza artística, manifiestan los futuros docentes. Ambos trabajos, por lo tanto, buscan mejorar la efectividad de los estudios de Grado de Educación Primaria, pero lo hacen a través de propuestas muy diferenciadas.

Algo similar ocurre con el trabajo “Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria”, escrito en el año 2013 por las profesoras e investigadoras de la Universidad de Navarra Carme Urpí y Ana Costa y publicado en la revista *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*. En este caso, a través de la puesta en marcha de un proyecto de innovación docente para alumnos de Magisterio y Pedagogía, las autoras pretenden actualizar las directrices de *La Agenda de Seúl* (2010), establecidas por la UNESCO en la II Conferen-

cia Mundial sobre Educación Artística. Estas directrices constituyen, a su vez, una revisión de las recomendaciones entorno a la enseñanza de las artes plásticas en los centros de Primaria y Secundaria aprobadas por primera vez por la UNESCO en el año 1955 —de las que hablamos en la introducción de este trabajo— y de la *Hoja de ruta para la educación artística* (2006) presentada en la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística celebrada por la UNESCO en Lisboa.

Asimismo, dentro de este mismo plano institucional, la NAEA (National Art Education Association) desarrolla, en el año 2009 y de la mano de un amplio grupo de educadores —procedentes, entre otros, de los ámbitos escolar y universitario—, el documento *Standards for art teacher preparation*; un texto que define cómo deben ser los programas para la formación de futuros docentes.

Otros estudios relativamente recientes como “Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura. Una mirada sobre patrimonios posibles” —desarrollado por Guimarães para la revista *EARI* en el año 2012—, “Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y Licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos” —escrito por Ros e Iannone en el año 2010—, “¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El *practicum* del maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales” o “Educación artística. Revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a” —ambos publicados en *EARI* en el año 2003 y escritos, respectivamente, por Aguirre y Fosati— también reflexionan sobre el papel de la educación artística en los estudios universitarios, y, más concretamente, en la formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria, pero en ningún caso utilizan a esos futuros docentes como fuentes de indagación. Por el contrario, centran sus esfuerzos en la realización de reflexiones críticas sobre los sistemas formativos, los diseños curriculares, la necesidad de aumentar las prácticas dentro de la formación universitaria, etc.

En esta misma línea, es también necesario hacer una especial mención a la edición del libro *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. En esta publicación, algunos de los más importantes investigadores del área de Didáctica de la Expresión Plástica de nuestro país reflexionan, también, acerca de la formación universitaria de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria. Este es el caso, por ejemplo, del estudio “¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de Educación Infantil y Primaria”, en el que la profesora Rosario Gutiérrez Pérez (2008: 25) se pregunta cuál es el “grado de especialización que requiere la formación docente para poder afrontar de manera coherente y eficaz los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la educación artística”. En la misma publicación, el investigador Fernando Hernández (2008b) se plantea en su texto “Para problematizar la agenda de la educación artística” las condiciones que debe cumplir un educador del campo del arte. Por su parte, Ricardo Marín, en “Educación artística y títulos de grado y posgrado en la formación inicial del profesorado” considera, entre otras cosas, cuáles son los objetivos y funciones de la educación artística en la universidad. Finalmente, y también dentro de la misma publicación, el profesor Francisco Maeso reflexiona en “El futuro de la formación artística” sobre lo que está por venir en cuanto a la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el ámbito concreto de las artes visuales.

Pero, recientemente, no sólo se han publicado libros, o estudios en revistas, acerca de la formación del profesorado de educación artística. Además, también podemos encontrarnos, entorno a la última década, varias tesis doctorales que reflexionen acerca de este mismo tema. Este es el caso, por ejemplo, de *La educación musical y artística en la formación del profesorado: Estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)* —elaborada por Hellver Ortiz Castro en el año 2012 en la Universidad Pública de Navarra—, *Herramientas innovadoras en la educación artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria* —elabora-

da por Leticia Flores en el año 2011 en la Universidad Complutense de Madrid— o *La educación artística como disciplina: Desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado de educación* —elaborada por Dolores Álvarez en el año 2003 en la Universidad de Granada—.

Todos estos trabajos indagan, como podemos observar, en la formación de los futuros docentes de artes visuales, pero ninguno concentra su atención en la visión específica que estos estudiantes universitarios poseen con respecto a la materia de educación artística. El número de estudios que se interesan por esta cuestión —directamente relacionada con la mejora de la formación docente— no es, por lo que he podido comprobar, muy amplio; un hecho que refuerza mi interés y consolida mi idea de trabajar en esa dirección. Sin embargo, esto tampoco significa que no exista ninguna indagación a este respecto.

## 1.b

### ¿Qué opinan los futuros docentes —u otros miembros de la comunidad educativa— sobre la materia de artes visuales?

En este sentido, puede que uno de los precedentes más antiguos a este trabajo sea el estudio “Teacher viewpoint survey: The results”, publicado en el año 1979 por la revista *School Arts*. En él, la profesora y experta en educación artística Laura H. Chapman realiza una encuesta a seiscientos profesores de artes visuales en la que indaga acerca del nivel de responsabilidad que estos tienen en sus centros educativos, sus años de experiencia, el número de alumnos/as a los que dan clase, el currículum que aplican en sus respectivas aulas, los problemas de enseñanza que observan en su práctica docente y, finalmente, las percepciones personales que cada uno de los encuestados posee acerca de su rol como artista/profesor. Podemos ver, por extensión, como Chapman, al igual que yo, también pretende llegar a descubrir la realidad de las enseñanzas artísticas explorando la percepción que, sobre las mismas, poseen determinados agentes de la comunidad educativa. La

gran diferencia con respecto a mi trabajo se presenta, aún así, en el hecho de que mientras esta investigadora sondea a profesores que se encuentran en activo en el momento de la realización de la encuesta, mi intención será centrarme, para el presente estudio, en los pensamientos de dos grupos de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada que no han llegado, todavía, a iniciar su labor como maestros. Podría decirse, en definitiva, que ambas indagaciones tienen como objetivo hacer un diagnóstico del estado de la educación artística a través de las percepciones que, de la materia, tienen determinados miembros de la comunidad educativa. No obstante, en tanto que una centra su mirada en el tipo de enseñanza que, *de facto*, se está aplicando en las aulas en el momento de la realización del sondeo, la otra analiza los estados previos a esa práctica docente, tratando de descubrir si el proceso de instrucción de los futuros maestros —que son quienes tomarán el relevo de las aulas de didáctica de la expresión plástica— se está produciendo de manera correcta y, en consecuencia, está siendo eficaz. Aproximadamente una década después del estudio del 79 —concretamente en el año 1990— Chapman realiza una revisión de su trabajo en colaboración con la investigadora Connie Newton, y este vuelve a ser publicado en la revista *School Arts* bajo el título “Teacher viewpoint survey: The results and comparisons”. En esta segunda entrega se realizan nuevas indagaciones acerca de los mismos temas y se comparan los resultados alcanzados en aquel momento con los obtenidos en el año 1979. Además, se añaden también otros asuntos que no habían sido tratados en el sondeo del año 79, como la cuestión de la educación multicultural o la *disciplined-based art education* —que en la introducción de este trabajo aparece denominada como “enseñanza artística basada en disciplinas” (véase página 012)—.

Sólo un año después de que se divulgue este segundo estudio elaborado por Chapman y Newton, el profesor de la Universitat de Barcelona José María Barragán presenta, en nuestro país, su tesis *Concepciones en torno al arte y su enseñanza. Implicaciones para la formación inicial del profesorado*. En este caso, y al igual que

ocurre con mi investigación, Barragán trata de analizar las características de la formación inicial del profesorado a través de la exploración de las creencias que los futuros docentes tienen acerca del arte y su enseñanza. De forma paralela, este profesor también se basa, igual que pienso hacer en este caso, en el uso de una metodología cualitativa, otorgando a su investigación la forma de un estudio de caso y adoptando como principal herramienta de indagación el cuestionario. Parece, por lo tanto, que se pueden establecer ciertas correspondencias entre este trabajo y el que pienso llevar a cabo por mi parte. Pese a ello, también es cierto que ambas indagaciones presentan diferencias de vital importancia. Me refiero, en primer lugar, al hecho de que Barragán utiliza, en exclusiva, la aplicación de una metodología cualitativa, mientras que mi intención es complementar esta con la aplicación de una metodología de tipo artístico. De la misma forma, este profesor emplea el cuestionario como única herramienta de indagación para su estudio de caso, mientras que yo he pensado en combinar esta estrategia con el uso de otros recursos para observar, comprender, interrogar y transformar la realidad —como se verá en el siguiente capítulo—. Podría sostenerse, consiguientemente, que la variedad de métodos, estrategias y herramientas utilizadas por mi parte debería extender el alcance de los resultados y conclusiones aportados por esta tesis de principios de los noventa. Paralelamente, y teniendo en cuenta la antigüedad del estudio al que me refiero, parece evidente que la línea de investigación en la que se enmarca reclama una actualización de los datos obtenidos en aquel momento.

Ligado al trabajo anterior también me encuentro con el artículo de Fernando Hernández y José María Barragán “La autobiografía en la formación de los profesores de educación artística” (1991-92) publicado en la revista *Arte, Individuo y Sociedad*. En él ambos autores plantean un procedimiento o modelo formativo para los futuros docentes de arte en el ámbito de la Educación Secundaria que incluye la escritura de una autobiografía. Si bien el objetivo de este ensayo no es, como en mi caso, establecer un diagnóstico acerca de la efectividad

de la formación universitaria, resulta igualmente interesante porque, también a través de un procedimiento artístico —ligado, en este caso concreto, al ámbito de la literatura— se pretende que los futuros profesores de educación artística expliciten sus concepciones sobre temas como el papel del docente, los estilos de profesor, la educación, el arte, la educación artística, el alumno, sus ideales sobre una buena enseñanza, etc. Podría decirse, en definitiva, que, aunque con objetivos diferentes —pues Hernández y Barragán (1991-92: 101) sólo buscan “favorecer la autoconsciencia profesional y crítica de los estudiantes”—, y en diferentes contextos educativos —pues ellos centran su atención en los futuros docentes de Enseñanza Secundaria mientras nosotros estamos interesados en los que se preparan para ser maestros de Educación Primaria—, este estudio al que nos referimos y el que yo presento poseen la característica común de indagar en el pensamiento del alumnado universitario para conocer su visión personal sobre las enseñanzas artísticas. Ambos lo hacen, además, a través de una creación artística —ya sea de tipo literario o plástico-visual— elaborada por los propios estudiantes.

### 1.C

#### Australia. Toda una línea de indagación entorno a la percepción de las materias artísticas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa

Efectuando ya una búsqueda de trabajos más recientes, pero igualmente focalizados en la opinión que, acerca de las enseñanzas artísticas, tienen determinados miembros de la comunidad educativa, como profesorado en activo y, sobretodo, futuros docentes —que es el ámbito que a mi me interesa estudiar—, observo que la mayor parte de las investigaciones encontradas se localizan en un país concreto: Australia. Asimismo, gran parte de ellas están efectuadas de la mano de una investigadora en particular: Susanne Garvis, actualmente profesora de la Monash University especializada en Educación Infantil y Primaria y encargada de reali-

zar diferentes estudios dirigidos a la mejora del currículum universitario para la formación de los docentes australianos de esas etapas educativas. En varios de sus proyectos Garvis colabora, además, con la profesora Donna Pendergast, decana y directora de la Escuela de Educación y Estudios Profesionales de la Griffith University.

Aunque ninguna de estas dos investigadoras trabaja de forma concreta dentro del ámbito de la didáctica de la expresión plástica, ambas han realizado varios estudios centrados en el papel que ocupan las artes dentro la Escuela Primaria, y, más concretamente, han puesto su atención en las percepciones que, acerca de esta materia, poseen diferentes agentes de la comunidad educativa, como docentes en activo o estudiantes de lo que aquí conocemos como Ciencias de la Educación —que son los denominados “*pre-service teachers*” —.

Precisamente, uno de los primeros proyectos elaborados por Garvis es “Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy towards arts education”, un estudio realizado en solitario y publicado en el año 2009 que podría ser traducido como “Mejorando la enseñanza de las artes: La autoeficacia de los futuros docentes en relación a la educación artística”. Este trabajo lleva en el propio título un término que Garvis utiliza de forma habitual en sus investigaciones: “*self-efficacy*”. Se trata de un vocablo acuñado por primera vez por Bandura (1997), en su publicación *Self-efficacy: The exercise of control*, que en español se podría interpretar como “autoeficacia”. Esta autoeficacia —o *self-efficacy*— hace referencia a las creencias que las personas tenemos acerca de nuestras propias capacidades para el alcance de un resultado determinado. Según palabras del propio Bandura (1997: 3) “es la capacidad de organizar y ejecutar las secuencias de acción necesarias para obtener un logro previamente definido”. Teniendo esto en cuenta, lo que Garvis pretende averiguar a través de este trabajo son los niveles de autoeficacia que los futuros docentes de educación artística creen poseer en relación a su capacidad de impartir la materia de educación artística. De esta forma será posible evaluar la calidad del sistema formativo universitario para profesores

en Australia —y, más concretamente, en el estado de Queensland—. Para ello Garvis se sirve de una encuesta con tres preguntas que realiza a quince futuros docentes que ya han recibido formación universitaria en lo que podríamos considerar un equivalente al Grado de Educación Primaria de nuestro país. Las tres cuestiones planteadas son las siguientes (Garvis, 2009: 25):

- × ¿Hasta qué punto podrías implementar estrategias artísticas alternativas en un aula?
- × ¿En qué grado podrías manejar un comportamiento disruptivo en el aula?
- × ¿Cuánto podrías hacer para motivar a estudiantes que muestren un bajo interés en las artes?

En este estudio, los resultados obtenidos por parte de Garvis son bastante positivos, mostrando que, en lo que se refiere a los docentes en formación, la confianza a la hora de dar clase de educación artística es relativamente alta. A través de sus respuestas los participantes en la investigación revelan un alto grado de seguridad en cuanto a su autoeficacia como profesores y demuestran que entienden que las artes constituyen un área de aprendizaje clave para la formación completa de los alumnos/as de 4 a 10 años. A la luz de estos resultados, Garvis comenta el contraste que se produce entre su propia encuesta y otros estudios realizados entorno a la educación artística en su país, que, según aclara esta investigadora, reflejan la baja confianza que los docentes en activo poseen a la hora de dar clase de educación artística. De hecho, aún actualmente, la marginación de la materia de artes visuales en las escuelas australianas es considerada un síntoma directo de esa falta de seguridad experimentada por parte de los maestros.

Dando por válidos tanto los datos de esos estudios previos como los obtenidos a través de su propio trabajo Garvis concluye que, aunque la creencia de autoeficacia de los docentes cuando están aún en período de formación es elevada, esta disminuye una vez se encuentran en activo, acabando por desembocar en la minusvaloración de la materia y su marginación a la hora de distribuir el tiempo en el aula.

Otro de los numerosos estudios realizados por esta investigadora —que también me resulta de interés por

tener puntos en común con mi investigación— es el que Garvis publica junto a Daniel Twigg y la ya mencionada profesora Donna Pendergast. Me refiero, concretamente, a “Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education”, que podría traducirse como “Rompiendo el ciclo negativo: La formación de creencias de autoeficacia en las artes. Un enfoque en la experiencia profesional de los docentes en formación”. Este trabajo, publicado en el año 2011 por el *International Journal of Education & the Arts*, pretende indagar en una serie de reflexiones realizadas por futuros docentes de Educación Primaria acerca de unas prácticas profesionales que llevan a cabo durante el período educativo universitario. El objetivo final del estudio es saber cómo estas prácticas han contribuido a la percepción de su autoeficacia como futuros docentes en el área específica de la educación artística. Para ello, la principal herramienta de investigación es una encuesta anónima que presenta diez “preguntas abiertas” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999), cuyas respuestas son analizadas localizando y tipificando una serie de temas clave mencionados por los alumnos/as en sus declaraciones. Es, en definitiva, un intento de profundizar en la experiencia de los estudiantes durante sus prácticas para llegar a descubrir si estas han cambiado o influido de alguna manera en su percepción de la educación artística y de ellos mismos como docentes.

Según esta indagación, las impresiones extraídas por los futuros docentes tras la realización del período de prácticas profesionales son, en general, bastante negativas. En primer lugar, destacan la tensión existente en los centros educativos entre las materias artísticas y otras asignaturas, señalando la carencia general de calidad en lo que a la formación artística se refiere y el negativo concepto acerca de las artes que poseen los docentes en activo. Asimismo, se refieren también a su propia falta de formación a la hora de enfrentarse a un contexto educativo real, debido, según ellos, a la escasa presencia de las artes en el currículum universitario. El estudio revela, en definitiva, que la educación artística todavía no está incorporada de ma-

nera efectiva en las aulas australianas, resaltando que si se perpetúan este tipo de experiencias negativas en las prácticas universitarias la creencia de autoeficacia de los futuros docentes se verá afectada, mermando su posibilidad de convertirse en buenos maestros de artes visuales. Finalmente, plantea como posible solución el aumento de la comunicación entre los centros universitarios y los docentes que tutorizan a los estudiantes en sus prácticas, entendiendo que este mecanismo podría servir para concienciar a estos maestros en activo sobre la importancia de las materias artísticas y que podría actuar a favor de romper ese ciclo negativo en el que los futuros docentes se contagian de las erróneas ideas perpetuadas por sus tutores.

En tercer lugar, también dentro del contexto australiano, mencionaré el trabajo “What is the role of the arts in Primary School? An investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia”, publicado en el *Australian Journal of Teacher Education* en el año 2013 y cuya traducción podría ser “¿Cuál es el papel del arte en la Escuela Primaria? Una investigación de la percepción que a este respecto poseen los maestros australianos en formación”. En este caso, Susanne Garvis colabora con la profesora Narelle Lemon, de La Trobe University y, de nuevo, ambas autoras exploran cuál es la visión que tienen los futuros docentes de Educación Primaria sobre las enseñanzas artísticas. Para ello, recopilan información entre estudiantes de dos universidades australianas —Victorian y Queensland— volviendo a utilizar el cuestionario como única herramienta de indagación. Sin embargo, en esta ocasión, en lugar de plantear preguntas lo que presentan son una serie de afirmaciones, cada una de las cuales ha de ser puntuada por los participantes con un número del uno al cinco, significando el uno “muy en desacuerdo” y el cinco “muy de acuerdo”. Se trata, en definitiva, de un cuestionario de “elección múltiple” con “respuestas excluyentes” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999). Entre las afirmaciones planteadas se encuentran algunas como “yo, como adulto, participo regularmente en actividades relacionadas con el ámbito artístico”, “las artes deberían ser una materia central dentro del currí-

culo de Educación Primaria”, “según mi experiencia, la mayor parte de las escuelas primarias no dedican demasiado tiempo a las artes”, “los niños/as necesitan visitar museos y galerías como parte de su educación artística”, etc. (Lemon y Garvis, 2013: 5).

Tras la realización de este estudio Lemon y Garvis extraen numerosas conclusiones al respecto de la formación que reciben los futuros docentes en Australia y de su implicación personal con las artes, como por ejemplo (Lemon y Garvis, 2013):

- × El hecho de que el porcentaje de estudiantes comprometidos con el arte fuera del ámbito universitario es muy bajo.
- × La incapacidad, por parte de muchos futuros docentes, de ver la importancia de visitar museos de arte o galerías, o de entender su utilidad como herramientas didácticas en lo que se refiere a la enseñanza de las artes.
- × La falta de conocimiento acerca de los beneficios que puede aportar a la educación artística el hecho de comprometerse con la obra o los conocimientos de un artista en particular, desaprovechando, por extensión, toda una serie de experiencias únicas para el alumnado traídas de la mano de alguien especializado en la materia.

De forma paralela, también concluyen la urgente necesidad de realizar más investigaciones en esa misma dirección, preguntando directamente a los futuros docentes cuál es su percepción de las enseñanzas artísticas con el fin de poder mejorar el sistema formativo universitario. Según sus propias palabras “es claramente necesario realizar más investigaciones relacionadas con la enseñanza de las artes en la Escuela Primaria [...], y la formación de los futuros docentes en los programas educativos para profesores” (Lemon y Garvis, 2013: 7).

En la misma línea, pero cambiando ligeramente la muestra de participantes, está el trabajo “Supporting novice teachers of the arts” —“Ayudando a los docentes de arte principiantes”— publicado en el *International Journal of Education & the Arts* en el año 2010 y elaborado conjuntamente por las profesoras Garvis

y Pendergast. En este caso, la muestra no está constituida por futuros docentes, sino por docentes en activo que han comenzado recientemente su labor profesional como enseñantes de arte —de hecho, para participar en el estudio, no es posible contar con más de tres años de experiencia laboral—. Además, esta indagación se centra en un aspecto muy específico de la educación artística, como lo es el apoyo que los maestros en activo observan por parte de las escuelas hacia las materias artísticas. Para ello, se reitera de nuevo el uso de la encuesta como principal herramienta de indagación, basada, en este caso concreto, en que los docentes puntúen el soporte que ofrece su escuela a las artes y ofrezcan, de manera posterior, una justificación a la puntuación ofrecida. Resulta curioso observar cómo los profesores principiantes coinciden en que existe una falta de protección o ayuda general por parte de los centros educativos hacia las materias artísticas. Por el contrario, asignaturas como el inglés o las matemáticas son referidas por parte de los encuestados como las materias que mayor apoyo reciben en los centros educativos. Entre los motivos reseñados por los docentes para que se produzca este agravio comparativo entre materias se encuentra, por encima de cualquier otro, la minusvaloración de las artes por parte de las escuelas y del personal administrativo de las mismas.

Por último, en relación a los trabajos realizados por Garvis y Pendergast, sólo me queda mencionar el estudio “An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education” —“Una investigación de las creencias que los docentes de Educación Infantil y Primaria poseen acerca de su autoeficacia como enseñantes de educación artística”— publicado en el año 2011 por el *International Journal of Education & the Arts*. De nuevo, nos encontramos ante un estudio que indaga en las creencias, pensamientos y opiniones de los docentes en activo, y no de los futuros docentes —como es nuestra intención—, hasta el punto de que la experiencia laboral de los profesores entrevistados oscila entre los dos y los treinta y siete años —aunque la mayor parte de los participantes cuentan con una experiencia laboral que ronda los tres

años—. Asimismo, la principal herramienta de investigación es, otra vez, un cuestionario, en este caso con preguntas de tipo “elección múltiple” que deben ser respondidas seleccionando un número entre el uno y el nueve, teniendo en cuenta que el uno se corresponde con la respuesta “mucho” y el nueve con la respuesta “muy poco”. Algunas de las preguntas planteadas en este estudio se asemejan a las formuladas por Garvis en el primero de sus trabajos aquí mencionados y son: “¿hasta qué punto podrías ofrecer una explicación o ejemplo alternativo para una cuestión artística cuando los estudiantes están confusos?”, “¿en qué grado podrías implementar estrategias artísticas alternativas en tu clase?”, “¿hasta qué punto podrías motivar a los estudiantes que mostrasen un bajo interés en las artes?”, etc. (Garvis y Pendergast, 2011: 7). De forma posterior, el estudio también compara la eficacia que los futuros docentes creen poseer a la hora de impartir las materias artísticas con la eficacia que se atribuyen a sí mismos en cuanto a la enseñanza de otro tipo de disciplinas como el inglés o las matemáticas.

Como conclusiones, Garvis y Pendergast deducen que la mayor parte de los profesores encuestados poseen más conocimientos en asignaturas como inglés y matemáticas que en las artes, por lo que la percepción de su autoeficacia como maestros también es mejor en esas materias. De la misma forma, y como consecuencia lógica de lo anterior, la mayor parte de los docentes también consideran que el inglés o las matemáticas son disciplinas más importantes para la educación Infantil y Primaria, por lo que opinan que deben tener más peso en la organización semanal del trabajo con el alumnado. Una vez extraídas semejantes deducciones, estas investigadoras reiteran la importancia de rebatir y mostrar resistencia ante este tipo de argumentaciones o razonamientos pues, como ellas mismas señalan:

“En la educación más temprana, a todas las materias se les debe presuponer una posición de igualdad, ensamblandolas en el horario de forma equitativa y siendo consideradas, todas ellas, como áreas clave para el conocimiento [...]. Si los docentes tienen una percepción de autoeficacia mejor en ciertas asignaturas, estarán

predispuestos a invertir un mayor grado de motivación y tiempo en la enseñanza de esas áreas de contenido” (Garvis y Pendergast: 2011: 11).

Pero, dentro del contexto australiano, no son únicamente Garvis y Pendergast quienes indagan acerca de la percepción que ciertos agentes educativos tienen de la educación artística. Por el contrario, hablaré a continuación de otros cinco estudios recientes que también constituyen un precedente para la presente investigación y que también se centran en el contexto de la formación docente valorando las opiniones de diferentes estamentos del ámbito escolar. La gran diferencia entre estos cinco trabajos es que, mientras los tres primeros toman como muestra a docentes en formación, los dos últimos realizan indagaciones entre otros miembros de la comunidad educativa.

Me refiero, en primer lugar, al estudio de Peter Hudson y Sue Hudson “Examining preservice teachers’ preparedness for teaching art” —“Examinando la preparación de los futuros docentes para la enseñanza de las artes”—, publicado en el año 2007 en el *International Journal of Education & the Arts*. Este trabajo surge a raíz de un encargo del Gobierno Federal Australiano para investigar el grado de preparación de los futuros docentes del país. Partiendo de esta petición los investigadores se interesan en el área de la educación artística porque, según ellos, se trata de una materia que no se está impartiendo en las escuelas bajo las mejores condiciones, al estar siendo obviada por gran parte de los educadores de Educación Primaria. Con el interés, por lo tanto, de analizar la capacidad de los futuros maestros para enseñar artes visuales, Hudson y Hudson investigan a una muestra compuesta por un total de 87 futuros docentes de Educación Primaria en su último año de formación universitaria. Para ello, y como hemos visto en el resto de las investigaciones del ámbito australiano, la principal herramienta de indagación utilizada es una encuesta anónima, compuesta por 39 afirmaciones pensadas para ser valoradas en base a cinco criterios: “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”, “sin opinión al respecto”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Algunas de las afirmaciones planteadas son: “podría ofrecer oportu-

nidades a los estudiantes para que observen y discutan acerca de trabajos artísticos y sus propiedades”, “podría asistir a los estudiantes para que experimentasen con diferentes efectos y técnicas artísticas”, “podría utilizar ejemplos de diferentes trabajos artísticos y discutir sobre representaciones abstractas”, “podría mostrar diferentes puntos de vista de los trabajos artísticos”, etc. (Hudson y Hudson, 2007: 18-21).

Los resultados obtenidos tras la realización de este estudio determinan que, en general, los futuros docentes de Educación Primaria se sienten preparados para enseñar arte en las escuelas, sin embargo, sus autores reconocen que sería necesario realizar un estudio más profundo de tipo cualitativo para conocer con mayor detalle la percepción y opinión de estos estudiantes universitarios con respecto a las materias artísticas, sus expectativas de futuro como docentes en activo, etc.

En segundo lugar, me referiré al estudio que la profesora Deirdre Russell-Bowie de la University of Western Sydney publica en el *Australian Journal of Teacher Education* en el año 2010, titulado, “Cross-national comparisons of background and confidence in visual arts and music education of pre-service Primary teachers” —“Una comparación internacional acerca de los conocimientos y la confianza que los futuros docentes de Educación Primaria poseen en el ámbito de la educación visual y musical”—. Para realizar esta indagación Russell-Bowie constituye una muestra conformada por futuros docentes de cinco países diferentes: Australia, Namibia, Sudáfrica, EEUU e Irlanda. El objetivo es comparar la percepción acerca de las materias artísticas que poseen los futuros docentes australianos con respecto a la que detentan los profesores en ciernes del resto de los países investigados. La principal herramienta de investigación es, nuevamente, una encuesta, conformada, en este caso, por cuatro preguntas —dos de las cuales son relativas a las artes visuales mientras las otras dos hacen referencia a la materia de música—. Cada pregunta ofrece cinco opciones no excluyentes de respuesta. A continuación, reproduzco las dos preguntas relativas a las artes visuales con sus correspondientes contestaciones (Russell-Bowie, 2010: 69):

## 1. Conocimiento que posees de las artes visuales:

- × He dado lecciones de artes visuales fuera del sistema educativo.
- × En mi tiempo de ocio estoy habitualmente envuelto en actividades relacionadas con las artes visuales.
- × Mi familia está habitualmente envuelta en actividades sociales relacionadas con las artes visuales.
- × Yo he considerado ser artista alguna vez.
- × Tengo un buen conocimiento de las artes visuales.

## 2. Confianza / deleite que sientes dando clases de artes visuales:

- × Me siento confiado a la hora de dar lecciones sobre las artes visuales.
- × En una situación de docencia en grupo, yo prefiero encargarme de las artes visuales.
- × Siento confianza a la hora de poner en práctica actividades en la materia de artes visuales.
- × Ya he impartido algunas lecciones de artes visuales de forma exitosa.
- × Disfruto con las diferentes actividades que se presentan en las clases de artes visuales.
- × Cuando asistía a la Escuela Primaria, disfrutaba de las lecciones de artes visuales.

El estudio de Russell-Bowie concluye que muy pocos de los estudiantes encuestados señalan tener un buen conocimiento de las artes visuales —ya sea este adquirido a través de vías sociales, culturales o formales—. La mayor parte de los estudiantes de los cinco países en los que se lleva a cabo la investigación declaran que ni ellos ni sus familias se encuentran envueltos en ninguna actividad relacionada con las artes visuales fuera del aula, y que, además, no han recibido demasiada formación reglada a este respecto. Sin embargo, también es cierto que son muchos los participantes que ofrecen respuestas más positivas cuando se les pregunta sobre su confianza y su deleite a la hora de impartir clases de artes visuales.

Finalmente, y teniendo en cuenta la escasa confianza de los futuros docentes frente a las materias relacionadas con el arte, Russell-Bowie concluye que este tipo de asignaturas corren el peligro de ser eli-

minadas del currículum en favor de otras disciplinas como la literatura o las matemáticas. Como solución, propone crear la figura de un consultor para cada gran centro educativo —o para cada varios centros de pequeño tamaño—, que pueda ayudar a los docentes a planificar e implementar programas artísticos en sus clases, de forma que se promueva la formación de las capacidades, entendimientos y conocimientos que los más pequeños pueden llegar a poseer en relación a las distintas formas artísticas. Este apoyo podrá aumentar la confianza y el conocimiento de los profesores en aras de promocionar la enseñanza de las artes visuales.

Permaneciendo aún dentro del contexto australiano el trabajo al que haré mención a continuación es “An investigation of western australian pre-service Primary teachers’ experiences and self-efficacy in the arts” —“Una investigación sobre la experiencia y autoeficacia de los futuros docentes de Educación Primaria del oeste australiano en las artes”— publicado por el *Australian Journal of Teacher Education* en el año 2014. Esta indagación parte de la inclusión definitiva de las artes en el Currículum Nacional Australiano, lo que trae como consecuencia la necesidad de comprobar si los futuros docentes son capaces de poner en práctica los principios esbozados por este currículum. Para ello, Lummis, Morris y Paolino llevan a cabo un estudio con alumnos/as de una universidad australiana que se encuentran cursando, en el momento de realización de la indagación, el primer y el último curso de la formación universitaria para futuros profesores de Educación Primaria. El interés en utilizar como muestra estudiantes de primer y último curso reside, según estos investigadores, en el hecho de poder observar y comparar los conocimientos artísticos y las capacidades docentes que poseen estudiantes que acaban de comenzar su formación universitaria con los que posee el alumnado que ya se encuentra a punto de finalizar ese mismo período formativo. De nuevo, el método de investigación principal es una encuesta, que, en este caso, plantea dos preguntas diferenciadas (Lummis, Morris y Paolino, 2014: 54):

- × ¿Qué experiencias artísticas has experimentado en los siguientes contextos? Tu hogar, la educación

obligatoria, la educación post-obligatoria y tu actual tiempo libre o de ocio.

- × ¿Cómo de preparado te sientes para enseñar arte tras haber recibido formación universitaria?

La primera de estas cuestiones fue contestada por los estudiantes de primer y último curso, mientras que la segunda sólo fue respondida por los estudiantes de último curso.

Como conclusiones, estos investigadores exponen el hecho de que, en general, los estudiantes preguntados cuentan en su haber con pocas experiencias artísticas antes de comenzar su formación universitaria. Sin embargo, cuando las han vivido —como, por ejemplo, durante su período de formación obligatoria—, han tenido una influencia positiva en sus pensamientos con respecto a las materias artísticas. En relación a la autoeficacia que creen poseer los docentes de último año, Lummis, Morris y Paolino destacan la necesidad de fortalecer la confianza que los futuros docentes poseen en relación a la enseñanza de la educación artística. Según ellos “es crucial para las universidades asegurar que los estudiantes terminen sus estudios con una alta percepción de autoeficacia” (Lummis, Morris y Paolino: 2014: 61), pues, de otro modo, estos centros pueden estar graduando a estudiantes que no cumplen con el estándar nacional de conocer el contenido de cada área de conocimiento y saber cómo enseñarla.

Dicho esto, y para terminar ya con esta aproximación al contexto australiano, profundizaré en dos investigaciones más que, en este caso, toman como muestra a otros miembros de la comunidad educativa que no son, específicamente, futuros docentes.

Me refiero, en primer lugar, al estudio que Frances Alter, Terrence Hays y Rebecca O’Hara publican en el año 2009 en el *International Journal of Education & the Arts*, titulado “Creative arts teaching and practice: Critical reflections of Primary school teachers in Australia” —“Enseñanza y práctica de las artes creativas: Reflexiones críticas de los profesores de Educación Primaria en Australia”—. Este trabajo explora la visión de diecinueve profesores australianos sobre la educación artística, centrándose en las experiencias y la formación

artística particular de los participantes, así como en su visión personal de la pedagogía de las artes. El estudio rebela tanto el valor que cada uno de los entrevistados confiere a las disciplinas artísticas como su nivel de confianza y su sentimiento de preparación a la hora de enseñar esas disciplinas. En este caso, la herramienta del cuestionario es sustituida por un grupo de discusión, en él se anima a los participantes a describir cómo su propia práctica en clase de educación artística está influida por su concepto personal de las disciplinas artísticas, sus rutinas a la hora de impartir clase y su opinión acerca de las necesidades de sus estudiantes. La información extraída a través de este grupo de discusión es complementada, posteriormente, con la realización de entrevistas personales en profundidad. Finalmente, y para analizar los temas extraídos a través de ambas herramientas de indagación, se identifican los conceptos centrales mencionados por los participantes tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas personales.

Tras finalizar con este proceso indagatorio, el estudio acaba por evidenciar cómo las experiencias de vida de los participantes dan forma a la manera en la que estos se aproximan y enseñan las materias artísticas. Asimismo, la investigación también concluye que existe una relación directa entre las capacidades y conocimientos de los participantes y su confianza a la hora de impartir una determinada disciplina. Por otro lado, todos los participantes coinciden en que la calidad y la cantidad de educación artística recibida en sus estudios de Primaria y Secundaria y, posteriormente, en la formación universitaria, ha sido insuficiente para prepararlos adecuadamente para su responsabilidad docente. En base a todo esto, Alter, Hays y O’Hara (2009: 17) señalan que “reforzar la formación en el período universitario podría ser un camino para cubrir la falta de conocimientos artísticos” que, en este caso, ya derivan de la formación básica obligatoria.

Por último, sólo me queda por exponer el estudio elaborado por Barton, Baguley y MacDonald en el año 2013, publicado en el *Australian Journal of Teacher Education* bajo el título “Seeing the bigger picture: Investigating the state of the arts in teacher education programs

in Australia” —“Observando el panorama general: Investigando el estado de las artes en los programas formativos para los futuros docentes en Australia”—. De nuevo, nos encontramos ante una exploración de la percepción que, sobre las enseñanzas artísticas, poseen determinados agentes educativos, aunque, en este caso, esos agentes son docentes universitarios que imparten clase, exclusivamente, en el contexto de la enseñanza superior y en relación a la formación docente. Esto quiere decir que, en esta ocasión, los interpelados son los profesores universitarios que se encargan de formar a los futuros docentes.

De forma paralela, este trabajo también trata de resaltar la importancia de la educación artística dentro de la educación en general, argumentando que el aprendizaje artístico provee de muchos beneficios a los estudiantes.

Al igual que la mayor parte de los estudios realizados en el contexto australiano que he repasado hasta el momento, este trabajo también se basa en el uso de una metodología cualitativa, pero, en esta ocasión, los investigadores cambian el uso del cuestionario por la entrevista semiestructurada. Las preguntas planteadas en esta entrevista tienen, además, varios objetivos, como, por ejemplo: conocer la experiencia personal y laboral de los entrevistados, averiguar que materias imparten en la actualidad en relación con las artes y revelar su opinión sobre el currículum que se aplica en las escuelas. Las cuestiones planteadas con estos fines son (Bar-ton, Baguley y MacDonald, 2013: 80):

- × Esboza tu experiencia y aprendizaje como docente de arte.
- × ¿Qué enseñas actualmente en relación con las artes?
- × ¿Cuál es tu experiencia sobre lo que se imparte en relación con las artes en la educación universitaria?
- × ¿Cuál es tu conocimiento y cómo implementas en tus clases el nuevo currículum australiano de educación artística?

Pero lo más interesante de esta indagación es que este cuestionario se complementa con extractos de narraciones elaboradas por cada uno de los docentes. En

estos textos los participantes hablan, entre otras cosas, de su transición de la escuela al ámbito universitario y de las razones que los llevaron a realizar ese cambio, o de sus experiencias enseñando arte la universidad. En este sentido, y aunque la muestra resulta ser bastante reducida —pues se limita a ocho profesores—, lo que declaran acaba por ser de especial interés, debido al hecho de que cada uno de ellos pertenece a una universidad diferente, quedando representados en el estudio todos los estados y territorios australianos.

En el análisis de los resultados de este estudio las entrevistas realizadas revelan que cada uno de los participantes posee una amplia experiencia en lo que se refiere a la docencia en los niveles de Primaria y Secundaria. Asimismo, su experiencia en el ámbito universitario resulta ser, también, bastante amplia. Por otro lado, las conclusiones que extraen los investigadores tras la lectura de las narraciones entregadas es que, en términos generales, los docentes de artes visuales resultan ser personas creativas y pasionales, altamente comprometidas con las experiencias educativas. Aún así, también señalan su evidente preocupación por el constante riesgo de que la materia de artes visuales sea marginada en los sistemas educativos australianos, y su desidia por verse obligados a tener que defender de manera continua la existencia de programas de arte en las escuelas. En base a esto, se hace imprescindible desarrollar estrategias positivas en la educación superior para asegurar la continuidad de la educación artística en el sector escolar.

Teniendo en cuenta los estudios reseñados hasta el momento, resulta evidente que mi interés en estas investigaciones —localizadas en el contexto australiano— reside en el hecho de que, al igual que pretendo hacer yo, centran su atención en la percepción que los futuros docentes —y, en algunos casos, otros miembros de la comunidad educativa— tienen acerca de la materia de educación artística. Tradicionalmente, este no ha sido un sistema de evaluación o valoración habitual para los cursos de formación universitarios relacionados con la didáctica de las artes plásticas. Sin embargo, y a juzgar por el número de investigaciones

realizadas en el país australiano —y la utilidad y valor de sus conclusiones a la hora de evaluar la calidad de la formación universitaria y la situación general de las artes en el sistema educativo del país—, considero que establecer una línea de investigación en este sentido, que atienda a nuestro contexto nacional, podría ser una manera útil y esclarecedora de estimar la capacidad de nuestros estudiantes para ejercer el papel de maestros de artes visuales en el futuro y, por extensión, determinar si están recibiendo la formación adecuada. Al mismo tiempo, tampoco puedo negar que el planteamiento que yo he proyectado para mi investigación presenta algunas diferencias evidentes con respecto a las indagaciones del contexto australiano.

En primer lugar, la presente investigación no se basará en el uso exclusivo de una metodología cualitativa y, concretamente, no sólo aplicará la herramienta del cuestionario. Por el contrario, mi diseño metodológico estará basado en la estrategia de la complementación, utilizando de forma conjunta las metodologías cualitativa y artística y tratando de extender, gracias a ello, el alcance de sus resultados. Si bien es cierto que, en mi caso, también he pensado en aplicar el cuestionario como forma de indagación, es necesario puntualizar que lo haré en conjunción con otras muchas herramientas y que estará planteado mediante la presentación de preguntas de tipo “abierto” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999). A través de esta clase de propuesta mi intención es, como resulta obvio, dejar que sean los participantes quienes puedan expresarse libremente, utilizando su propio lenguaje para referirse a varios temas de interés en relación con las artes visuales y su educación.

Al mismo tiempo, las preguntas planteadas en nuestros cuestionarios estarán concebidas de manera diferente a lo visto en los estudios anteriores. Si recordamos algunos de los trabajos referidos hasta el momento, podemos advertir que, cuando en el contexto australiano se les pregunta a los futuros docentes —u otros miembros de la comunidad educativa— si poseen los conocimientos o el nivel de autoconfianza suficiente para impartir la materia de educación artística, no es

posible contrastar si esas respuestas son o no acertadas. Los investigadores dan por válida la respuesta afirmativa o negativa de los participantes sin tener ninguna herramienta que contraste esas capacidades que los entrevistados niegan o afirman poseer. En mi caso, por el contrario, las preguntas planteadas en los cuestionarios funcionarán, más bien, a modo de demostración o prueba, permitiéndome deducir si los participantes en mi estudio —concretamente, dos grupos del Grado de Educación Primaria— conocen o no determinadas características y aspectos de las corrientes educativas actuales sobre las artes visuales. De esta forma, seré más capaz de alcanzar mi objetivo de evaluar, de la manera más objetiva posible, los conocimientos y aptitudes de los futuros docentes en relación a la materia artística.

Finalmente, y para terminar con esta comparativa entre mi estudio y los trabajos del contexto australiano —sintetizada en la figura 2.1 (*página siguiente*)—, sólo nos queda explicar que, mientras que en el contexto de la presente investigación la enseñanza artística es vista como una materia centrada, únicamente, en la didáctica de las artes visuales y plásticas, los investigadores australianos engloban dentro de las enseñanzas artísticas numerosas disciplinas como las artes visuales, la música, la danza, el teatro y los medios de comunicación —un hecho que se repite en la mayor parte de los estudios relativos a este país—.

## 1.d

### Otros estudios internacionales sobre la percepción de las materias artísticas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa

Dejando ya atrás el contexto australiano, aunque todavía fuera de las fronteras de nuestro país, me encuentro con otro estudio interesante que constituye un precedente para mi porque también indaga acerca de las sensaciones y actitudes que los futuros docentes de Educación Primaria tienen con respecto a las artes. Me refiero, concretamente, al trabajo “An enquiry into Primary student teachers’ confidence, feelings

INVESTIGACIONES DEL CONTEXTO AUSTRALIANO <i>Características comunes a la mayor parte de las investigaciones reseñadas</i>	CARACTERÍSTICAS DE MI INVESTIGACIÓN
<b>SIMILITUDES</b>	
Foco en la percepción de las materias artísticas por parte de los futuros docentes	
<b>DIFERENCIAS</b>	
Uso exclusivo de la metodología cualitativa	Complementación de las metodologías cualitativa y artística
Uso exclusivo de la herramienta del cuestionario	Utilización de diferentes herramientas de indagación: cuestionarios, diario de campo, piezas artísticas elaboradas por el alumnado, etc.
Cuestionario con preguntas de tipo “elección múltiple” y con respuestas excluyentes	Cuestionario con preguntas de tipo “abierto”
Preguntas que versan sobre la autoeficacia percibida por parte de los docentes	Preguntas planteadas para evaluar los conocimientos artísticos y pedagógicos de los futuros docentes
La enseñanza de las artes como una materia que incluye a las artes visuales, la danza, la música, el teatro y los medios de comunicación	La enseñanza de las artes como una materia que incluye, en exclusiva, a las artes visuales

**Figura 2.1. Infografía.** Síntesis comparativa entre las características de mi estudio y las de la mayor parte de los trabajos del contexto australiano.

and attitudes towards teaching arts and crafts in Finland and Malta during initial teacher training” —“Una encuesta acerca de la confianza, los sentimientos y las actitudes que los futuros docentes de Educación Primaria adoptan hacia la enseñanza de las artes plásticas en Finlandia y Malta durante un período inicial de prácticas”— publicado por el *International Journal of Art & Design Education* en el año 2014. Isabelle Gatt y Seija Karppinen realizan en este trabajo una exploración sobre los sentimientos y las actitudes que los futuros docentes adoptan hacia las artes. Además, el proceso de indagación se produce en dos momentos diferenciados: antes y después de que de comienzo la formación de estos estudiantes como futuros docentes. Estas dos investigadoras señalan tener tres objetivos principales para realizar este estudio (Gatt y Karppinen, 2014: 76):

- × Determinar el bagaje artístico que traen consigo los futuros docentes y que puede afectar a su futuro rol como educadores de artes visuales.
- × Determinar si los estudiantes ven algún valor o relevancia, o tienen algún interés, en convertirse en profesores de educación artística.
- × Determinar si los cursos universitarios proveen a los estudiantes de experiencias y procesos artísticos que les puedan servir o tengan un impacto en sus sentimientos sobre la materia de artes visuales y, sobretudo, en la enseñanza de la misma.

Para alcanzar estos objetivos Gatt y Karppinen se basan, exclusivamente, en el uso de encuestas, recogiendo entre sus preguntas cuestiones relativas a lo que los estudiantes piensan acerca de su propia creatividad, a si se sienten cómodos planeando clases de

educación artística o a si los cursos formativos de nivel universitario resultan inspiradores para ellos.

El análisis de estos cuestionarios revela que la confianza de los estudiantes, una vez recibida la formación universitaria, aumenta en mucho mayor grado en el caso de los estudiantes de la Universidad de Malta que en el caso del alumnado de la Universidad de Helsinki. A pesar de todo, el estudio también concluye que, en ambos casos, las experiencias artísticas anteriores a la formación universitaria —como las adquiridas en la Educación Primaria o Secundaria, o cualquier otro tipo de experiencias artísticas vitales ajenas al ámbito de la formación reglada— influyen ampliamente en la actitud de los futuros docentes hacia las artes y su educación. Esto no significa, sin embargo, que la formación universitaria no aporte efectos positivos en las actitudes y la confianza de estos docentes en formación, lo que acen-túa la importancia de la formación profesional continua en lo que se refiere a los docentes de artes visuales.

Por último, y para terminar con el repaso que estoy haciendo a los antecedentes internacionales de mi trabajo, me detendré en la investigación “Enhancing the role of the arts in Primary preservice teacher education” —“Realzando el papel de las artes en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria”—, publicada por la revista *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* en el año 2010 y que explora el impacto que tiene sobre los futuros docentes la realización de un proyecto de una semana dedicada las artes que el investigador, Dan Davies, denomina “*performing arts week*”. Este proyecto semanal se encuentra incluido dentro de un curso de posgrado para futuros docentes con una duración total de un año y tiene lugar en una pequeña universidad al este de Inglaterra. Las preguntas de investigación que Davies (2010: 632) plantea en su trabajo son las siguientes:

- × ¿Hasta qué punto este proyecto potencia la confianza de los futuros docentes en las materias relacionadas con el arte?
- × ¿Hasta qué punto este proyecto desarrolla el conocimiento de sus participantes en relación al valor de las artes en la Educación Primaria?
- × ¿Hasta qué punto este proyecto desarrolla el conocimiento de sus participantes en cuanto a la relación que existe entre las artes, la creatividad y la educación cultural?
- × ¿Hasta qué punto serán los participantes capaces de inmiscuirse en un entorno adulto a través de la adquisición de roles dentro de los ámbitos cultural y educativo?
- × ¿Hasta qué punto podrán los participantes valorar una aproximación multidisciplinar a las formas artísticas?
- × ¿Hasta qué punto este proyecto desarrolla la confianza de sus participantes para poder enseñar arte en las escuelas?

Para responder a estas preguntas Davies pone en marcha un estudio de caso con el que recopilará información a través de herramientas como el uso de cuestionarios o la estrategia de la observación, recogiendo sus impresiones en un diario de campo y mediante la realización de vídeos y fotografías durante la semana en que tiene lugar el proyecto.

Los resultados obtenidos por este investigador evidencian que, después de una semana —y gracias a la colaboración que, durante el proyecto, tiene lugar entre museos, escuelas, universidades y otras instituciones—, los futuros docentes se ven a sí mismos como individuos artísticos, capaces de reconocer el valor que aportan las artes a la educación infantil. Asimismo, entre los participantes en la experiencia, aumenta también el convencimiento de lo beneficioso que puede resultar trabajar con diferentes profesionales para enseñar artes de manera interdisciplinar. Por estos y otros motivos, Davies acaba por concluir que los futuros docentes requieren de este tipo de experiencias para superar sus miedos hacia la innovación curricular.

Desde mi punto de vista, el interés principal de este proyecto reside en el hecho de que, al igual que he pensado hacer yo misma, Davies plantea un estudio de caso basado en la realización de una actividad, a partir de la cual recopila información valiéndose del uso de numerosas fuentes o herramientas de investigación. Mi trabajo, además, tratará de ir un paso más allá, aña-

diendo el uso de la metodología artística de indagación en una segunda etapa del estudio.

## 1.e

### Percepción de las materias artísticas por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa en el contexto hispanohablante y a nivel nacional

En lo relativo al contexto hispanohablante, también he localizado algún artículo reciente que puede constituir un antecedente para mi estudio. Me refiero, por ejemplo, al estudio “Percepciones de la educación artística entre la comunidad educativa de instituciones escolares de Primaria en Bogotá” publicado en el año 2010 en la revista *Horizontes Pedagógicos* y elaborado por María Isabel Plata Rosas. Esta investigadora también indaga en su trabajo sobre la percepción que, ciertos agentes de la comunidad educativa, tienen acerca de la educación artística. Su intención no es otra que “identificar el estado de la práctica pedagógica artística [para poder generar] estrategias tendentes al desarrollo del área artística [y] esclarecer el concepto que se tiene [...] sobre la educación artística” (Plata, 2010: 1-2). Además, su contexto de estudio también es la Educación Primaria. En este caso, sin embargo, la muestra no está constituida por futuros docentes, sino que se refiere a otros agentes de la comunidad educativa como directivos, docentes en activo de artes y de otras áreas de conocimiento y estudiantes. Por último, y tal y como refleja el título del trabajo, su contexto de indagación es el distrito capital de Bogotá (Colombia).

Para alcanzar sus objetivos Rojas se basa, únicamente, en el uso de cuatro cuestionarios con diez preguntas cada uno, por lo que podríamos considerarlo un estudio de caso con una única herramienta de indagación. Estos cuestionarios, sin embargo, ya no sólo presentan preguntas cerradas o de “elección múltiple”, como en la mayor parte de los casos anteriores, sino que también, tal y como tenemos pensado hacer nosotros, plantean toda una serie de preguntas abiertas que permiten dar a conocer las motivaciones, actitu-

des y opiniones de los participantes en la investigación hacia las enseñanzas artísticas. Cada uno de los cuatro cuestionarios va dirigido, además, a una parte concreta de la muestra investigada, que se encuentra dividida en: directivos de instituciones o centros educativos, docentes de artes visuales, docentes de otras materias y estudiantes de Educación Primaria.

Las conclusiones extraídas de este estudio reconocen que (Plata, 2010):

- × A día de hoy, todavía se le da un escaso valor a la educación artística por parte de la dirección de algunas instituciones o centros educativos.
- × Las materias artísticas se encuentran disociadas y se mueven en dirección opuesta a otras áreas de conocimiento.
- × El sistema educativo sufre una falta de materiales y recursos, así como de espacios adecuados, para el desarrollo de las materias artísticas.
- × A pesar de que la materia de educación artística ha sido ya internacionalmente reconocida como un elemento dinamizador, “potenciador del pensamiento crítico y reflexivo, la fluidez de ideas, la curiosidad, la imaginación y la autodeterminación dentro de un grupo o en la comunidad” (Plata, 2010: 9), hoy en día, sigue siendo vista por determinados miembros de la comunidad educativa como un relleno o una materia adicional, infravalorando, de esta forma, su trascendencia e importancia dentro del sistema educativo.

Finalmente, y volviendo al territorio nacional —al que ya me referí al inicio de este capítulo cuando hablaba de la tesis de Barragán, publicada en el año 1991, y del estudio “La autobiografía en la formación de los profesores de educación artística”, de Hernández y Barragán (1991-92)— me encuentro con tres trabajos mucho más recientes que pueden constituirse en antecedentes para mi estudio: Por un lado, la investigación de María del Carmen Salgado Escorial “Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la plástica”, publicada por la revista *EARI* en el año 2013 y, por otro lado, las tesis doctorales *Evaluación del impacto de la calidad de la educación artística: niños oyentes y niños sordos*,

presentada por Irasema Castell Ruiz en el año 2011 y *La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante* presentada por María Amparo Alonso Sanz en el mismo año.

Con respecto a la indagación de Salgado (2013), esta investigadora trabaja con una amplia muestra constituida por ciento treinta y un maestros en formación del Grado de Primero de Magisterio y de ambas especialidades —Educación Infantil y Primaria—, que todavía no han recibido formación específica en relación a la enseñanza de las artes. Este último punto es, probablemente, lo que más diferencia al trabajo de Salgado del mío, ya que mi intención es, precisamente, indagar en los conocimientos de los futuros docentes que ya han cursado la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. Esta investigadora, sin embargo, coincide conmigo en su pretensión de mejorar la formación de los futuros docentes o, como ella misma señala, “incidir de forma positiva en las actitudes de los maestros e, indirectamente, en la mejora de la enseñanza de la materia [de artes visuales]” (Salgado, 2013: 277). Para ello, estudia la percepción que los futuros docentes tienen sobre esta disciplina, centrándose, concretamente, en el interés que muestran por su aprendizaje y la utilidad que le otorgan. El estudio se fundamenta, de esta forma, en la aplicación de un cuestionario conformado por treinta y tres afirmaciones que ofrecen cinco alternativas excluyentes de respuesta. Los futuros docentes pueden, por lo tanto, optar por las siguientes alternativas de réplica en base a su grado de conformidad: “desacuerdo total”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “bastante de acuerdo” y “acuerdo total”. Algunas de las afirmaciones planteadas en esta indagación son (Salgado, 2013: 283):

- × El arte es útil como *hobby*.
- × Considero que los trabajos artísticos son una pérdida de tiempo.
- × La plástica es útil para expresar sentimientos y desarrollar la imaginación.
- × La plástica es una materia importante para mi formación como docente.

- × La plástica no sirve para nada.
- × Lo que se aprende en plástica no tiene ninguna utilidad fuera de las aulas.
- × La plástica es una de las asignaturas más importantes.
- × Es la disciplina más simple y cercana a todos.
- × La plástica es útil como herramienta para utilizar en otras asignaturas.
- × Las clases de plástica no me han aportado ningún conocimiento.
- × La plástica me ayuda a comprender el mundo actual.
- × La materia que se imparte en las clases plástica es poco interesante.
- × La plástica tiene el mismo valor que cualquier otra asignatura.

Tras el análisis de los cuestionarios, algunas de las conclusiones extraídas por esta investigadora son las siguientes (Salgado, 2013):

- × En general, los alumnos muestran una actitud indiferente hacia la materia de artes visuales con una leve tendencia a valorarla de forma positiva.
- × En general, los alumnos tienen la sensación de que es una disciplina de poca importancia, frente a otras que tienen mayor presencia en el currículum.
- × Muchos estudiantes la definen como una asignatura entretenida, pero con falta de valor por exigir un mínimo esfuerzo. Son muchos los que la consideran un simple *hobby*, otorgando a la materia los calificativos de “divertida, cercana, simple, importante para su formación, pero no una de las materias elementales” (Salgado, 2013: 286).
- × De forma paralela, la mayor parte de los encuestados tampoco valoran el uso de la materia de forma transversal con otras asignaturas o como forma de conocimiento del mundo actual, pero sí reconocen su utilidad para expresar sentimientos y emociones.
- × Al mismo tiempo, también es cierto que la mayor parte de los encuestados no se identifican con la afirmación de que lo aprendido en plástica no sirve para nada o no tiene ninguna utilidad fuera de las aulas.

A la vista de estos resultados, Salgado considera implorante reflexionar sobre el trabajo docente. Según sus propias palabras “es preciso destacar la necesidad de capacitar a los futuros maestros con información y conocimientos suficientes [para guiar] un cambio positivo hacia la enseñanza de la materia [de artes visuales], con el fin de que tomen conciencia de la trascendencia de la misma” (Salgado, 2013: 286).

Las deducciones obtenidas a través de este último estudio son, probablemente, las más importantes para mí, ya que a diferencia del resto de trabajos presentados anteriormente, el de Salgado (2013) me ofrece resultados bastante actualizados que responden a nuestro contexto nacional. En este sentido, podría ser de interés contrastar las conclusiones de esta investigadora con las que alcanzaré al final de la realización del presente trabajo de investigación.

De forma paralela, la investigación de Salgado (2013) también refuerza mi opinión de que sería interesante abrir una línea de indagación en el contexto español para, al igual que ocurría en Australia, dar un paso adelante en el interés que prestamos a los pensamientos y concepciones de los futuros docentes en relación a las enseñanzas artísticas. Esto nos permitiría, como ya he dicho, abrir una nueva vía para la valoración de la eficacia de la formación universitaria que, actualmente, reciben los maestros en nuestro país.

Asimismo, y también en relación a este último trabajo, considero de interés reparar en su publicación en la revista *EARI*, por la labor que, a partir del año 2003, pero, sobre todo, desde el año 2011, esta publicación lleva a cabo en lo que se refiere a la investigación en el ámbito concreto de la educación artística dentro de nuestro país. Concretamente, en el año 2003, *EARI* dedicó un gran número de artículos en el número titulado “Radiografía de la educación artística” a diferentes investigaciones que versaban, como la mía, sobre la formación del profesorado —aunque ninguna de ellas desde la perspectiva de los futuros docentes—. Algunas de las investigaciones de este y otros números de *EARI* ya han sido citadas al inicio de

este capítulo —este es el caso de Aguirre, 2003; Fosati, 2003; Guimarães, 2012 y Urpí y Costa, 2013—.

Finalmente, la primera de las dos últimas tesis mencionadas —*Evaluación del impacto de la calidad de la educación artística: niños oyentes y niños sordos*—, elaborada por Castell en el año 2011, es, quizás, uno de los trabajos que más se alejan del que aquí presento, pues se centra en la comparación entre el aprendizaje del arte por parte de niños/as sordos y oyentes. Sin embargo, creo imprescindible su mención en este apartado de mi trabajo porque, al igual que yo, trata de explorar la calidad de la educación artística en base a la percepción que de ella tienen ciertos agentes educativos —que, en este caso, son maestros/as y padres de niños/as sordos, y no futuros docentes—.

La otra tesis mencionada —*La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante*—, escrita por Alonso Sanz en el mismo año que la anterior, pretende, al igual que mi trabajo, contribuir a la mejora de la formación del alumnado de Magisterio en educación artística. Para ello, utiliza como herramienta de indagación historias de vida de los futuros maestros de artes visuales. Esto resulta interesante en la medida en que determinadas piezas de tipo creativo, elaboradas por los participantes en el estudio, se utilizan como una fuente más para la obtención de información. En este sentido, podríamos considerar estas historias equiparables, de alguna forma, a las piezas conceptuales que yo he pensado solicitar a los alumnos/as que conforman mi muestra de indagación. Se trata, en definitiva, de una investigación que también utiliza las obras artísticas como forma de interrogar la realidad —aunque, en el caso de Alonso Sanz (2011), la obra es un texto que podríamos clasificar como pieza literaria—. Su intención es, en palabras de la autora “detectar y medir carencias, defectos y errores que subsanar [...] en la formación inicial del profesorado; así como aciertos, éxitos y valores que reconocer en la formación que ya poseen y sobre la que asientan nuevo conocimiento” (Alonso Sanz, 2011: 10).

Estas historias de vida, escritas por el alumnado de Magisterio, se centran en las vivencias personales experimentadas por sus autores en relación al arte desde su infancia hasta que comienzan su formación universitaria como futuros docentes. Asimismo, incluyen tanto experiencias relacionadas con la educación reglada como recuerdos ajenos al entorno formativo. Se trata, en definitiva, de un análisis exhaustivo de la relación que han mantenido los participantes en esta investigación con el arte y las materias artísticas desde mucho antes de comenzar su formación como maestros.

Para terminar con el estado de la cuestión de la parte cualitativa de mi investigación, puedo decir que me he encontrado con un número nada desdeñable de trabajos que tienen como denominador común el análisis de lo que opinan diferentes agentes de la comunidad educativa sobre de la materia de artes visuales y su enseñanza. Teniendo esto en cuenta, entiendo que la perspectiva que nos aportan, de forma directa, los agentes que participan en el proceso educativo —que, en mi caso concreto, son futuros docentes— resulta altamente interesante a la hora de evaluar el estado de las enseñanzas artísticas en la actualidad. Los conocimientos, sentimientos y actitudes que los maestros del mañana manifiestan hacia la materia de educación artística influirán, de manera directa, en la posición que esta disciplina ocupará dentro de los sistemas educativos. Indagar acerca del peso y la importancia que esta posee en sus mentes resulta, por extensión, imprescindible, a la hora de realizar un diagnóstico sobre el estado actual de esta área de conocimiento, y puede permitirnos reformular los contenidos y métodos de enseñanza universitarios con la intención de que sean más eficaces.

Por otro lado, mi trabajo también supondrá un avance con respecto a lo que se ha hecho hasta ahora si tenemos en cuenta, como ya he dicho en varias ocasiones a lo largo de este capítulo, que llevaré a cabo una combinación metodológica que no se ha visto hasta el momento en los estudios que pertenecen a esta línea de indagación —consistente en la doble utilización de estrategias de investigación artísticas y cualitativas—.

Al mismo tiempo, añadiré, por primera vez, dos nuevos objetivos al propósito general marcado por todas estas investigaciones —que no es otro que el de descubrir la visión que los futuros docentes (u otros miembros de la comunidad educativa) tienen acerca de las enseñanzas artísticas—, pues trataré, también, de evaluar la capacidad gráfico-plástica y crítico-reflexiva de los futuros docentes, con la intención de descubrir si las personas encargadas de desarrollar competencias artísticas en el alumnado las poseen. Hechas todas estas puntualizaciones, paso ya a realizar un repaso del estado de la cuestión en lo que respecta a la parte artística de la presente investigación.

## 02

### Antecedentes a la parte artística de la investigación

En esta segunda parte del proceso de indagación lo que llevaré a cabo será una “investigación educativa basada en las artes visuales”. Esto significa que trataré un problema educativo, que lo haré a través de la utilización de una metodología artística y que las piezas artísticas resultantes de este proceso de investigación serán obras conceptuales pertenecientes al ámbito de las artes visuales. Dicho de otra forma, esta parte artística tendrá como intención principal cumplir el último de los objetivos que me he planteado para este trabajo: explorar si las obras artísticas de tipo conceptual basadas en la apropiación de medios y/o lenguajes publicitarios o de comunicación son útiles a la hora de dar a conocer tanto la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad como la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas.

Pero, ¿cuáles son los antecedentes al respecto de la investigación educativa basada en las artes? y, más concretamente, ¿qué investigaciones u obras artísticas constituyen una referencia para este trabajo en particular?

A este respecto es necesario aclarar, en primer lugar, que la investigación basada en las artes procede, originalmente, de la *image-based research*, una corriente metodológica que nace a mediados del siglo XIX y que se basa en un uso muy incipiente de la imagen en el ámbito de la investigación —concretamente, en las ramas antropológica, sociológica y etnográfica de las ciencias— (Marín, 2005; Banks, 2010). Sin embargo, desde esos inicios de aplicación de lo visual en el ámbito científico hasta nuestros días, la investigación basada en las artes o *arts-based research* ha evolucionado enormemente. En la actualidad, y a pesar de su juventud, es una metodología de estudio que cuenta bajo su amparo con múltiples tendencias de indagación —*practice-based research*, *a/r/tography*, *art for scholarship's sake*, etc.— y que se encuentra profundamente comprometida, en cualquiera de sus vertientes, con el ámbito de la creación artística.

Lo cierto es que, en relación a la “investigación basada en las artes” —y, más concretamente, en lo relativo a la “investigación educativa basada en las artes visuales”—, he encontrado numerosos estudios que tratan de establecer un marco conceptual, metodológico y práctico para su aplicación. Son bastantes, por lo tanto, los artículos y publicaciones que definen diferentes tendencias dentro de la *arts-based research* y que profundizan en sus formas de ejecución con el fin de fijar estándares para la comunidad investigadora que faciliten y fomenten la utilización de este tipo de diseños en los trabajos de indagación.

Sin embargo, no será hasta el siguiente capítulo cuando profundice en el origen, tendencias y características de esta metodología de investigación. Por el momento, simplemente me detendré a estudiar cuáles son los estudios o piezas artísticas que constituyen, al respecto de la parte artística del presente trabajo, un antecedente o referencia fundamental. Precisamente con este propósito mis búsquedas se dirigen hacia otra dirección, examinando distintas bases de datos y fuentes bibliográficas en busca de proyectos que, *de facto*, apliquen la metodología de investigación basada en las artes. Durante este proceso me encuentro, como era

de esperar, con un amplísimo abanico de estudios que toman la forma de manifestaciones artísticas de todo tipo y condición.

En nuestro contexto nacional, por ejemplo, se han publicado recientemente varias tesis doctorales —pertenecientes al ámbito de la investigación educativa— que están basadas en el uso de esta metodología. En estos trabajos el uso de la investigación artística se manifiesta en aplicaciones tan diversas como interesantes. Este es el caso de las tesis *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica*, —presentada en el año 2012 por Ángel García Roldán—, *Fotografía y educación de las artes visuales. El fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* —presentada el mismo año por José María Mesías Lema— o *El autorretrato fotográfico como herramienta educativa para la construcción de la mirada en la adolescencia* —presentada por Noemí Genaro García en el año 2013—.

De la misma forma, fuera ya de nuestras fronteras, uno de los grupos de investigación más activos en lo que respecta a la investigación basada en las artes —el colectivo *a/r/tográfico*— elabora, ya en el año 2006, un artículo de la mano de Anita Sinner, Carl Leggo, Rita Irwin, Peter Gouzouasis y Kit Grauer titulado “*Arts-based educational research dissertation: reviewing the practices of new scholars*”, en el que se revisan los trabajos de investigación elaborados por 29 estudiantes de la Facultad de Educación de la University of British Columbia desde el año 1994 hasta el 2004. Estos estudios están basados en el uso de técnicas de indagación dispares —*a/r/tografía*, narrativa, literatura, *performance*, artes visuales, etc.—, pero todos ellos podrían incluirse dentro del ámbito de la investigación basada en las artes.

La investigación basada en las artes es, por lo tanto, una tendencia de indagación que, hoy en día, acoge en su seno todo tipo de manifestaciones artísticas, lo que la convierte en una metodología caracterizada por la pluralidad y riqueza de perspectivas. Teniendo en cuenta este hecho tomo la decisión, a la hora de elaborar el diseño metodológico de la presente investiga-



Figura 2.2. Cita visual. Warhol (1964).

ción, de partir del estudio en profundidad del tipo de creación artística sobre la que pretendo trabajar, que en mi caso es, como ya señalé en el capítulo dedicado a la introducción, un tipo concreto de arte conceptual, de intencionalidad crítica, basado en la apropiación de elementos característicos de los medios publicitarios o de comunicación de masas. Este tipo de piezas tienen un claro antecedente en otro movimiento artístico: el *pop art*; algo que resulta bastante evidente teniendo en cuenta las características que presentan las obras conceptuales de crítica social (Marzona, 2005; Osborne, 2006 y Schellekens, 2008):

- × Intervención sobre formas culturales ya existentes —publicidad, medios de comunicación, objetos de consumo, etc.— con la intención de alterar su significado y su forma de implicación en la vida cotidiana del denominado “mundo desarrollado”.
- × Recreación en las posibilidades ofrecidas por los *mass media* y análisis de sus funciones —incluido su uso como mecanismos publicitarios—.
- × Uso extendido del recurso de la “apropiación”. Normalmente —según he podido esclarecer a través de esta investigación—, de tres formas di-

ferentes: a través del uso de objetos de consumo o mercancías, basándose en la utilización de un lenguaje visual propio de la publicidad y los medios de comunicación o utilizando los medios expositivos propios de los mecanismos de *marketing* o de los *mass media* (véase figura 1.6, página 028).

Podemos decir, por lo tanto, que el *pop art* se constituye en un precedente directo para esta corriente concreta dentro del arte conceptual, pues es el movimiento que, por primera vez: elabora imágenes aparentemente banales relacionadas con el consumo de masas y los estereotipos, desdibuja de forma decisiva la línea invisible que, hasta el momento, separaba la “alta” de la “baja” cultura (Gualdoni, 2008) y da acceso a temas como la publicidad, las mercancías y la cultura popular dentro del ámbito artístico.

En este sentido, los artistas *pop* elaboran sus obras de una forma totalmente nueva, partiendo de la utilización de materiales propios de la cultura de consumo. Estos creadores eliminan, en muchos casos por completo, cualquier rastro de expresividad, en favor de la elaboración de imágenes con acabados impecables y de la enfatización monumental de las mercancías (Morgan, 2003). Aunque hay quien entiende este ensalzamiento de los productos y la iconografía de la sociedad de consumo como una afirmación de la cultura comercial (Vindel, 2008), también están los que opinan que, al igual que ocurre con los trabajos conceptuales que he tomado como referencia para este trabajo, las obras de arte *pop* tenían una finalidad intelectual. Desde este segundo punto de vista, el objetivo final de este movimiento no era otro que el de revelar el drama que escondía la creciente industrialización de las sociedades occidentales, cuya consecuencia final era la generación de una frívola y deshumanizada sociedad de consumo. En este contexto materialista, lo que los artistas *pop* pretendían denunciar podría ser, no sólo la manipulación y el aislamiento del ser humano, sino también la pérdida del verdadero sentido de la vida y los cambios en los estados de ánimo y los comportamientos colectivos (Preckler, 2003; Honnef, 2004).



Figura 2.3. Cita visual. Warhol (1962a).

Cuando me detengo a analizar algunas de las obras más conocidas de este período compruebo cómo estas apenas se diferencian de otras posteriores clasificadas como conceptuales, marcando un claro precedente artístico. Este es el caso, por ejemplo, de las piezas elaboradas por el artista Andy Warhol, cuyos orígenes profesionales en el ámbito de la gráfica aplicada son evidentes. Este creador es uno de los mayores apropiacionistas de objetos de consumo de la época y así lo atestiguan trabajos como sus famosas *Brillo Box*, expuestas por primera vez en la galería Stable en el año 1964. La característica principal de esta pieza es el uso del procedimiento de la repetición, un rasgo que convierte la copia en algo absolutamente indiscernible del original y que provoca que la obra renuncie a ese estatus de singularidad y excepcionalidad tan propio de los objetos artísticos (Vindel, 2008). Este mismo principio de repetición es una constante en el trabajo de Warhol, que también lo usa en su obra gráfica —como ocurre en el caso de las latas de sopa Campbell o de las botellas de Coca-Cola—. Esta práctica también lo lleva a poner a su estudio el nombre de *The factory* (Godfrey, 2004), en un intento de describir el proceso de elaboración



Figura 2.4. Cita visual fragmento. Warhol (1962b).

masiva de piezas artísticas casi clónicas que se llevaba a cabo en su interior. Según Warhol, el artista no tenía por qué contar con ninguna habilidad técnica, hasta el punto de que muchas de sus obras eran elaboradas por operarios que él mismo contrataba. La idea era, según este creador, el elemento primordial de la obra de arte; un principio que, como ya señalé en la introducción, hereda el arte conceptual (Gualdoni, 2008).

Otro recurso diferente es el que utiliza Claes Oldenburg en su obra *The Store* (1961), una instalación expuesta en un local comercial abandonado del Lower East Side de Manhattan. Para ella, Oldenburg no se apropia de objetos cotidianos, pero sí de sus formas, elaborando un total de 120 esculturas que reproducían diferentes mercancías de lujo —desde prendas de ropa hasta alimentos—. La intención final de este artista era realizar una simulación de cómo la cultura de consumo presentaba los objetos para su venta, permitiendo, además, que los observadores pudiesen comprar las piezas expuestas por un precio muy inferior al de los objetos en los que estaban inspiradas. Se generaba, de esta forma, una parodia irónica, cuya pretensión era hacer reflexionar a los compradores sobre la utilidad tanto de

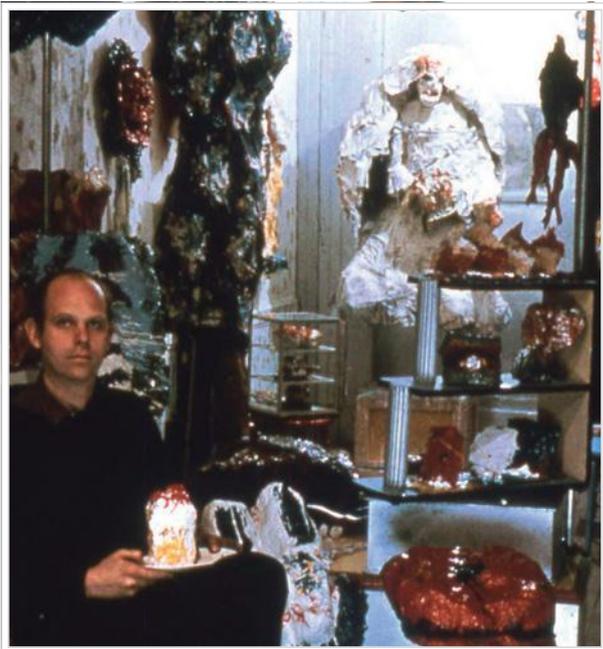


Figura 2.5. Cita visual. Oldeburg (1961).

las piezas elaboradas por Oldenburg como de sus modelos originales (Gualdoni, 2008; Godfrey, 2004).

Por último, para terminar con este rápido repaso de algunas de las obras pop que pudieron suponer un antecedente para los trabajos de arte conceptual que se apropian de elementos culturales para la crítica social, me trasladaré al campo de la gráfica pop para hablar de la apropiación que esta hace del lenguaje publicitario y mediático. En este sentido podría mencionar, entre otros, las *combine-paintings* de Robert Rauschenberg —compuestas por fotografías, fragmentos de imágenes publicitarias e incluso pedazos de objetos de la realidad cotidiana (Gualdoni, 2008)—, los *collages* de Richard Hamilton, como *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* (1956) —en los que se realiza una radiografía del estilo de vida de la sociedad norteamericana de la época—, la iconografía propia del cómic utilizada por Roy Lichtenstein o las ampliaciones desmesuradas de imágenes publicitarias elaboradas por James Rosenquist.

El arte pop y el conceptual —en su vertiente apropiacionista de elementos culturales para la crítica so-



Figura 2.6. Cita visual literal. Rauschenberg (1964).

cial— tienen, consecuentemente, muchos elementos en común; hasta el punto de que la mayor parte de los autores que realizan un repaso histórico de los orígenes y el desarrollo de este tipo de arte conceptual hacen mención a artistas y piezas pop sin que se advierta ninguna diferencia entre ambos tipos de manifestaciones. Esta situación se debe, muy probablemente, al hecho de que, en ambos casos, se hace uso del recurso de la apropiación; y de que, en ambos casos también, lo más importante es la transmisión de una idea. Quizás la única diferencia real entre estas tendencias sea que el *pop art* se entendió, sin discusión, como un movimiento artístico asociado a una época histórica determinada, frente a la concepción que muchos autores tienen del arte conceptual, que, como ya señalé anteriormente, se asocia más a un tipo de manifestación que a una corriente artística.

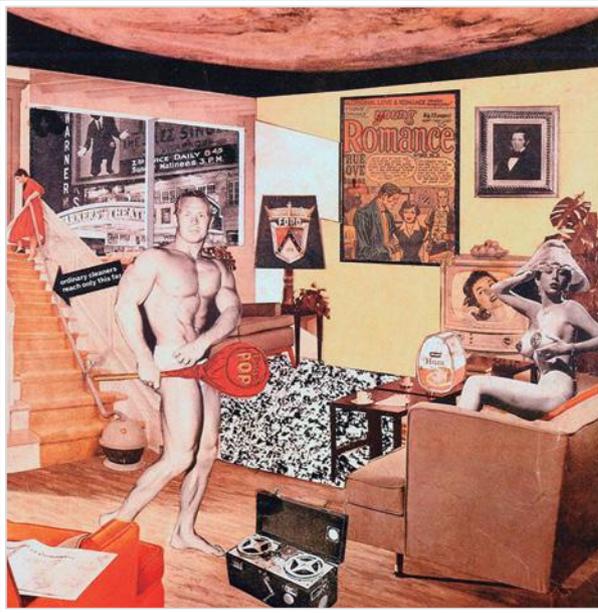


Figura 2.7. Cita visual literal. Hamilton (1956).



Figura 2.8. Cita visual literal. Lichtenstein (1964).



Figura 2.9. Cita visual fragmento. Rosenquist (1963).



Figura 2.10. Cita visual. Meireles (1970).

Pero volviendo a las piezas conceptuales, es el momento de rescatar la triple clasificación establecida en lo referente a las obras de temática crítica —que, recordemos, se corresponde con las tres formas distintas de aplicación del recurso de la apropiación (véase figura 1.6, página 028)—. Mi intención es poner como ejemplo algunos de los trabajos más destacados de cada tipología con la finalidad de llegar a un entendimiento más profundo de esta vertiente socialmente combativa del arte conceptual.

## 2.a Piezas basadas en la apropiación de objetos de consumo o mercancías

Dentro de esta primera tipología de piezas conceptuales —que es la que más cerca se encuentra del apropiacionismo duchampiano— puede que la obra por

excelencia sea el *Projeto Coca-Cola* (1970), del brasileño Cildo Meireles, que forma parte de un trabajo más amplio llamado *Inserções em circuitos ideológicos*, puesto en marcha en la ciudad de Río de Janeiro. En este caso el autor se apropia de las famosas botellas de cristal de la marca Coca-Cola —todo un símbolo de la cultura de consumo— para denunciar la expansión del mercantilismo estadounidense, que, desde su punto de vista, era una forma de imperialismo económico (Schellekens, 2008). Con esa intención Meireles serigrafía las botellas de cristal con una serie de mensajes subversivos, como “*yankees go home*”, y lo hace con una tinta blanca muy similar a la que utilizaba la propia marca para imprimir sobre el cristal de las botellas tanto su imagen corporativa como la información sobre el contenido de las mismas. Esto significaba que ninguno de los mensajes grabados podía ser leído hasta el momento en que la botella no hubiese sido rellenada de nuevo. Como forma de cerrar el círculo, y una vez que los mencionados mensajes ya habían sido sobreimpresionados, Meireles devolvía las botellas a su circuito habitual, provocando su devolución a las fábricas para que estas fueran de nuevo rellenadas y puestas a la venta. Finalmente, el proyecto contemplaba aún una última posibilidad, pues los mensajes impresos por Meireles podían también ser modificados o completados por los sucesivos consumidores de la bebida (Vindel, 2008). Se trataba, en definitiva, de un nuevo tipo de *readymade* que aprovechaba un sistema de distribución-circulación ya existente otorgándole una nueva función artística y política (Herkenhoff, Mosquera, Meireles y Cameron, 1999; Osborne, 2006). En palabras del propio Meireles “cuando, en una definición filosófica de su trabajo, Marcel Duchamp declaró que, sobre todo, su objetivo era liberar ‘el arte del dominio de la mano’, ciertamente no imaginaba el punto al que llegaríamos en 1970” (Meireles, 1999: 232).

Sin embargo, puede que uno de los usos más curiosos del *readymade* dentro del arte conceptual sea el empleado por Piero Manzoni en su obra *Merda d'artista* (1961), ideada casi una década antes que el *Projeto Coca-Cola*. Lo asombroso de esta pieza es que Manzoni se

basa en el uso del recurso de la apropiación de objetos de consumo, precisamente, para criticar la profusión de este tipo de obras durante los años sesenta —década coincidente con el máximo auge del arte pop—. Lo que intenta este creador es darle la vuelta a esta estrategia ironizando acerca del mito del artista afamado y ególatra que, sea cual sea el proyecto artístico que realice, es aclamado como un genio (Vindel, 2008).

Pero lo cierto es que, en el contexto de la presente investigación, me interesan más tanto las obras que se apropian del lenguaje propio de la publicidad y los medios de comunicación como aquellas otras que se apropian, directamente, de sus formas o medios expositivos. A continuación paso, por este motivo, a detenerme en mayor medida en otros ejemplos de estos dos últimos usos del recurso de la apropiación.

## 2.b Piezas basadas en la apropiación del lenguaje característico de la publicidad y los medios de comunicación de masas

En cuanto a la apropiación de la gráfica o el lenguaje visual propio del ámbito publicitario analizaré, a continuación, una serie de casos que me parecen los más destacados. Además, no los ordenaré en base a su aparición cronológica, sino en función del grado de apropiación que realicen de los mencionados recursos. Es decir, que señalaré, en primer lugar, las obras de arte conceptual que más se asemejan a los productos publicitarios y mediáticos para ir pasando, de forma gradual, a aquellas que también utilizan ese tipo de gráfica pero, en menor medida, marcando más la distancia que las separa de las piezas existentes en el contexto de los medios de comunicación de masas.

Comenzaré por la que, en mi opinión, es la artista más emblemática en cuanto a la apropiación de la estética y el lenguaje propio del ámbito publicitario: Barbara Kruger. Esta profesional del diseño gráfico comercial irrumpe en el ámbito artístico a principios de los años ochenta. Por este motivo, conoce bien las estrategias de persuasión utilizadas por los medios, pero intenta



Figura 2.11. Cita visual. Manzonì (1961).

utilizarlas a su favor invirtiendo su funcionamiento. Su intención final es hacer conscientes a los espectadores de sus obras de la existencia y el uso de esas herramientas sugestivas (Osborne, 2006). Lo que esta artista pretende, en definitiva, es “romper esa aparente sintonía [existente] entre texto e imagen en el ámbito editorial y publicitario” (Godfrey, 2004: 336). Para ello, enfrenta el significado de las imágenes que crea o recoge para sus obras con el de los textos que superpone a las mismas, tratando de generar una reacción de desconcierto en los observadores.

Al mismo tiempo, Kruger es una creadora muy plástica, experta conocedora de las estrategias compositivas, por lo que sus carteles son muy atractivos a nivel visual. Sabe como llamar la atención y una de sus herramientas claves a la hora de guiar la mirada del espectador es el color (Vindel, 2008). La paleta de esta artista oscila, mayoritariamente, entre el rojo, el negro y el blanco, el primero de los cuales utiliza tanto para destacar las ideas que pretende transmitir —pues resulta obvio que el rojo es uno de los colores más poderosos— como para generar sensación de ansiedad, peligro o alerta en el observador. De forma paralela,

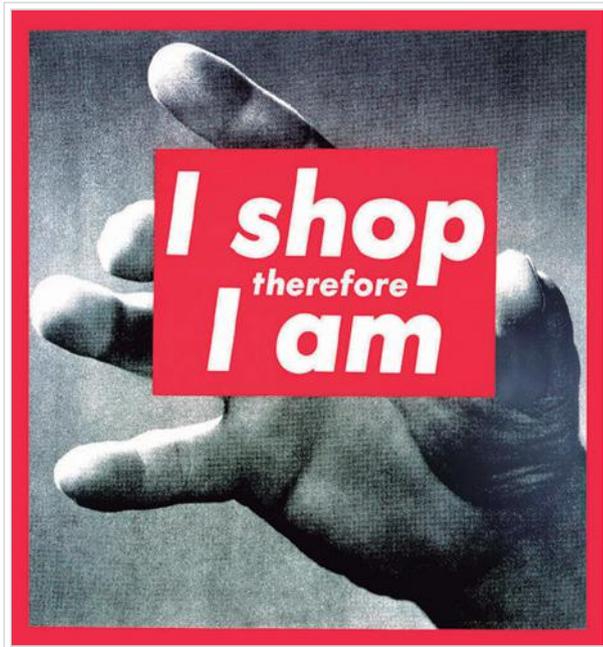


Figura 2.12. Cita visual literal. Kruger (1987).

esta gama da lugar, también, a la existencia de una especie de imagen de marca que provoca que los carteles de Kruger sean altamente reconocibles.

Pero además, esta creadora no sólo se apropia del lenguaje gráfico publicitario —aunque desde mi punto de vista esta sea la característica más importante de su trabajo—. Por el contrario, como ya mencioné cuando realicé la clasificación de los tipos de apropiación utilizados dentro del arte conceptual de crítica social, Kruger es una de las muchas artistas que combinan dos de las versiones de la mencionada estrategia. Me refiero al hecho de que, además de basarse en el uso de la gráfica publicitaria, también se apropia de los medios expositivos propios del ámbito comercial. En su caso, las piezas que crea son instaladas en las calles de la misma forma en la que se expone gran parte de la publicidad impresa, es decir, en forma de carteles o apostada sobre vallas publicitarias. Esta manera de mostrar su trabajo explica, además, muchas de sus características gráficas —como el uso de frases cortas y sentenciosas a modo de eslóganes—, pues ha tenerse en cuenta que estas obras están pensadas para captar la atención del

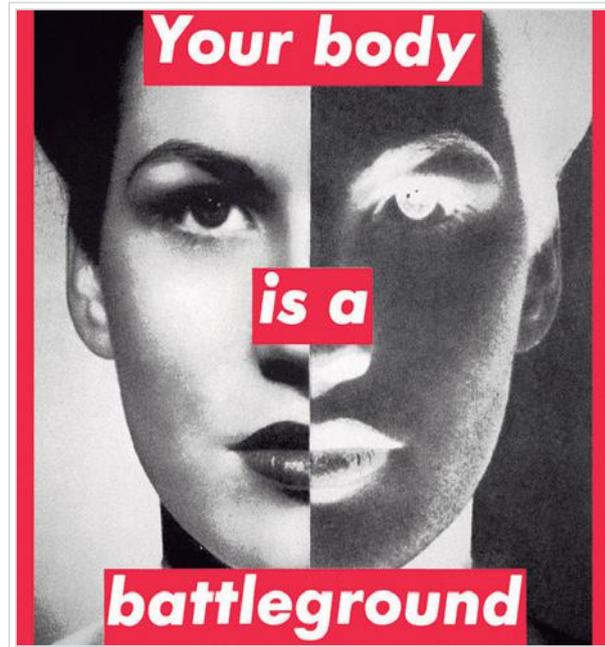


Figura 2.13. Cita visual literal. Kruger (1989).

público en un tiempo muy corto, tratando de ofrecer un mensaje sintético, claro y directo a los viandantes que recorren las calles de una ciudad (Godfrey, 2004). Como consecuencia de esta sencillez su obra ha sido, en ocasiones, tildada de obvia, pero lo cierto es que también podríamos afirmar que esta simplicidad acaba por traducirse en una indiscutible eficacia comunicativa.

Para terminar, entre sus obras más emblemáticas se encuentran piezas como *Sin título —I shop therefore I am—* (1987) o *Sin título —Your body is a battleground—* (1989). La primera de ellas pretende ser una ironización acerca de la sociedad de consumo, realizada a través de una vuelta de tuerca dada a la frase cartesiana “pienso, luego existo”. Sin embargo, y a pesar de la notoriedad que esta obra alcanzó en su momento, su popularidad acabó por hacer sombra a sus intenciones primigenias, pues el mensaje fue impreso en bolsas de la compra y pasó a entenderse como la afirmación de un hecho, perdiendo, definitivamente, todo el componente de crítica social que tenía originariamente (Kuspit, 2006). La segunda obra, por el contrario, es una proclama feminista que exige el derecho de la mujer a tener control



Figura 2.14. Cita visual literal. Kruger (1982).

sobre su propio cuerpo y que fue utilizada como pancarta reivindicativa en numerosas manifestaciones de la época.

Actualmente, Kruger continúa produciendo piezas en las que mantiene no sólo la misma gráfica sino también esa misma esencia reveladora a la hora de transmitir sus mensajes.

En segundo lugar, en lo que respecta a los artistas conceptuales que se apropian del lenguaje publicitario, hablaré del inglés Víctor Burgin, de quien destacaré su obra *Possession* (1976). Esta pieza me interesa, sobre todo, por el uso que realiza de los tres elementos que la componen —que resultan ser absolutamente publicitarios—: una pregunta a modo de eslogan, una imagen como forma de captación de la mirada del espectador

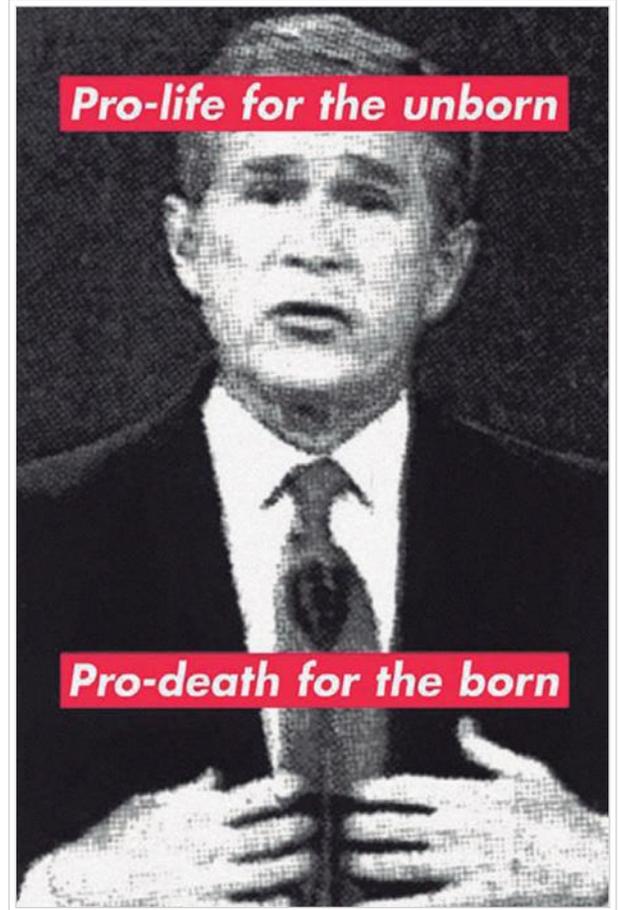


Figura 2.15. Cita visual literal. Kruger (2000).

y una frase lapidaria final extraída del diario *The Economist* que —al igual que hacía Kruger— quebranta los esquemas del espectador al enfrentarse, frontalmente, a las expectativas generadas de manera inicial (Osborne, 2006; Vindel, 2008). *Possession* es, además, una de las únicas obras de Burgin en las que también se aplica el segundo tipo de apropiación —es decir, la de los medios de comunicación publicitarios— pues se trata de una intervención artística expuesta en las calles de Newcastle upon Tyne (Reino Unido). Este hecho da una entidad determinada a la pieza, pues, como el propio artista señala, “el significado no es algo que reside ‘dentro’ de un objeto, [sino que] más bien depende del modo en el que ese objeto encaja en un contexto en particular” (Burgin, 1999: 251).

El origen de *Possession* es, concretamente, una petición que Burgin recibe para formar parte de una exposición grupal de piezas que se exhibirán en la ya mencionada ciudad (Godfrey, 2004). La consecuencia más directa de este hecho es que la obra toma una apariencia que, a nivel formal, es prácticamente indistinguible de los carteles comerciales al uso. De hecho, en lo referido a su proceso de elaboración, el artista parte de una fotografía extraída de un banco de imágenes como los que se utilizan de manera habitual en las agencias publicitarias. De forma posterior se le ocurre la pregunta que está situada en la parte superior de la pieza: “¿qué es para ti la posesión?” y a este interrogante enfrenta, para terminar, un texto que extrae de la prensa económica, en el cual se realiza la siguiente afirmación: “el 7% de la población posee el 84% de la riqueza”. Esta combinación crea un choque frontal entre el elemento textual y el visual que dota a ambos de nuevos significados. El propio Burgin, en una entrevista concedida a *Art Press* en el año 88, comentaba:

Tenía la sensación de que el mundo estaba saturado de imágenes y de que no tenía sentido hacer ninguna más [...]. Consideraba que el trabajo del artista era usar imágenes existentes y recomponerlas para dar salida a nuevos significados [...]. Mi estrategia era similar a la de una guerrilla semiótica: se trataba de captar imágenes y volverlas contra sí mismas (Durant, 1988).

En palabras de Osborne (2006), lo que lleva a cabo Burgin, a través de la utilización de un medio publicitario como el cartel, es una revisión de la estrategia del *détournement* utilizada por los situacionistas —cuyo objetivo es prácticamente idéntico al perseguido por los *readymades*—. Esta maniobra trata de explorar la posibilidad tanto artística como política de apropiarse de algún objeto creado por el capitalismo o el sistema político hegemónico para, posteriormente, distorsionar su significado o uso original con la intención de provocar un efecto crítico. Finalmente, en las calles de News-castle upon Tyne se expusieron doscientas copias de esta pieza a modo de gigante instalación urbana, fijándose en lugares donde se suelen colocar carteles. Esto facilitó la difusión de la obra, que cumplió su objetivo

de “atraer la atención del espectador como si fueran anuncios reales de productos” (Osborne, 2006: 158).

Del mismo año que *Possession* y del año posterior son los otros dos trabajos que me gustaría destacar de ese autor. Me refiero a las series fotográficas *UK 76* (1976) y *US 77* (1977) en las que, también a través de la composición de textos y fotografías, Burgin vuelve a apropiarse del lenguaje publicitario. La diferencia, en este caso, es que las piezas que crea no toman la forma de carteles, sino que son más bien similares a los anuncios a doble página que las agencias publicitarias destinan a prensa o revistas. Asimismo, y al contrario que su obra *Possession*, ninguna de estas series es expuesta, en esta ocasión, a través de ninguna plataforma propia de los medios publicitarios o de comunicación. Por el contrario, ambas están pensadas para su exhibición en museos o galerías de arte.

En la primera de ellas —*UK 76*— Burgin superpone varias imágenes que representan diferentes aspectos de la realidad cotidiana, como trabajadores de fábricas, casas de protección oficial, viviendas de las clases enriquecidas, etc., con textos cuyo estilo de redacción recuerda al de las promociones publicitarias —algunos de ellos extraídos, incluso, de anuncios publicitarios reales (Osborne, 2006)—. A través de esta combinación el artista crea, en las once piezas fotográficas que integran la serie, una serie de contradicciones irónicas que recuerdan a la estrategia de ruptura de expectativas utilizada en *Possession*. Según señaló el propio Burgin: “*UK 76* yuxtapone fragmentos de dos discursos separados y antagónicos —la fotografía socio-documental y el periodismo de moda—, con la intención de presentar una contradicción sociológica” (Burgin y Van Gelder, 2010). Esto es así hasta el punto de que el artista llegó a revelar, en una entrevista mantenida con Tony Godfrey (1982), que algunas de las fotografías no habían sido tomadas de forma inicial como parte de un proyecto artístico, sino como fotografías documentales realizadas por encargo.

Por otro lado, la serie *US 77* es muy similar a la anterior, pero, en esta ocasión, las fotografías en blanco y negro que la componen centran su atención en el tema

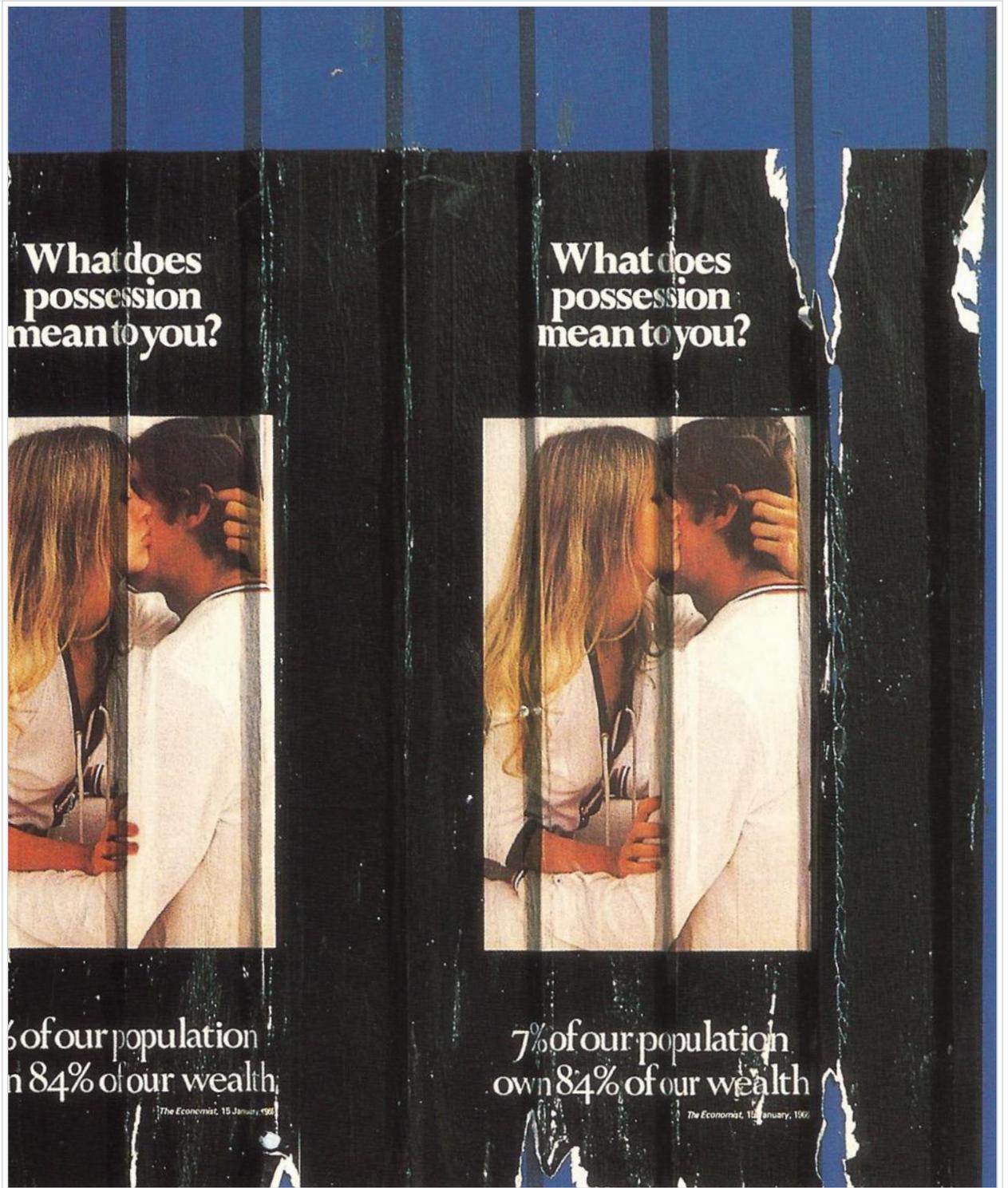


Figura 2.16. Cita visual. Burgin (1976a).

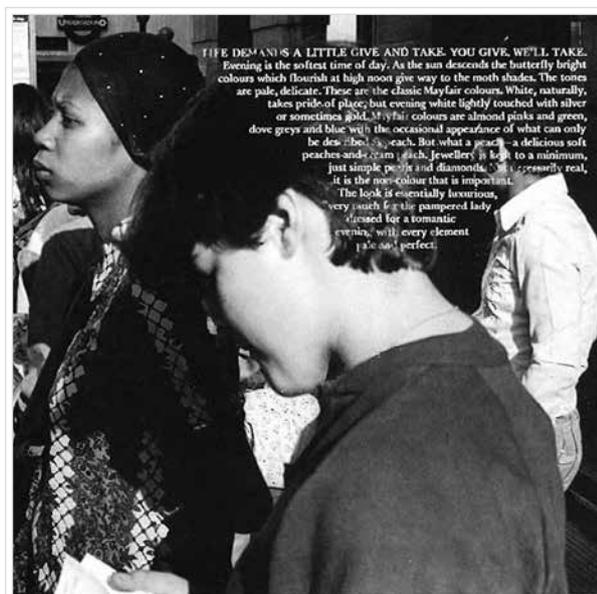
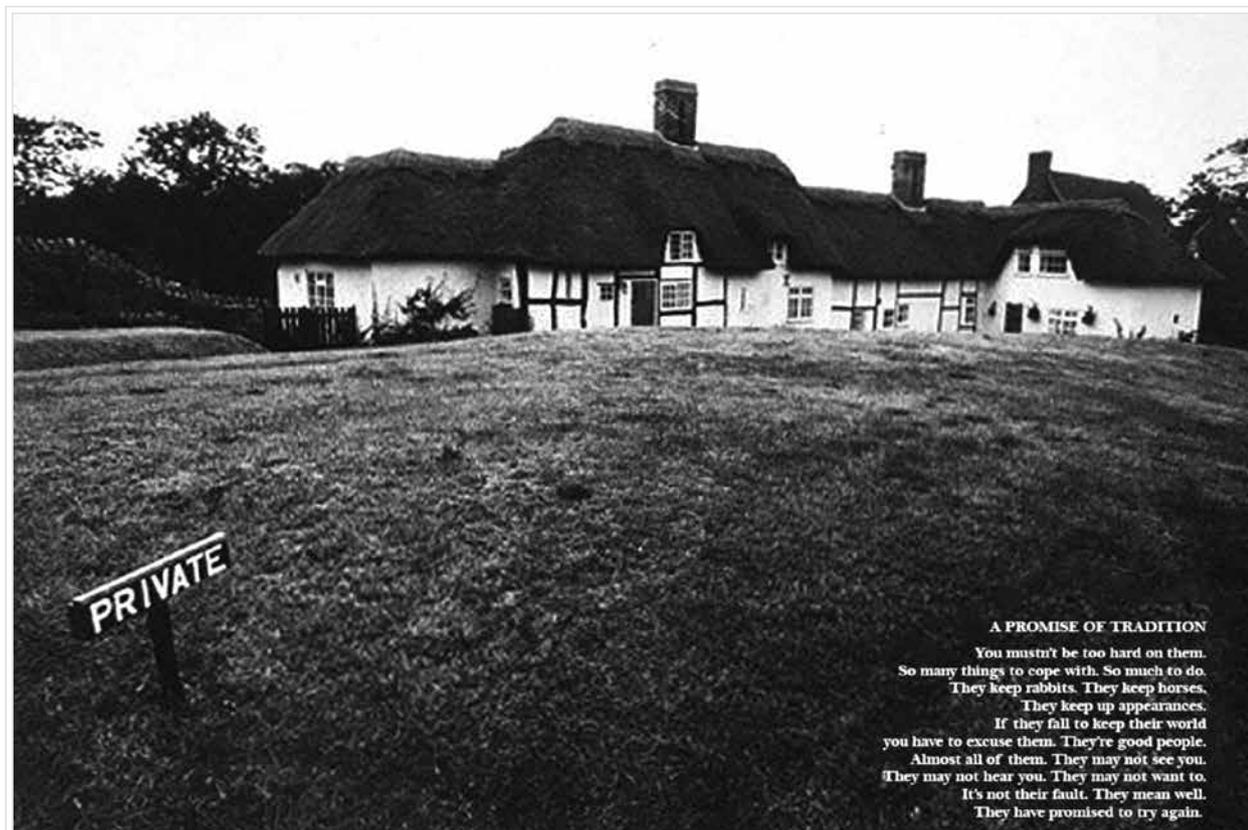


Figura 2.17. Cita visual literal y citas visuales fragmento. Burgin (1976b, 1976c y 1976d —de arriba a abajo y de dcha. a izda.—).

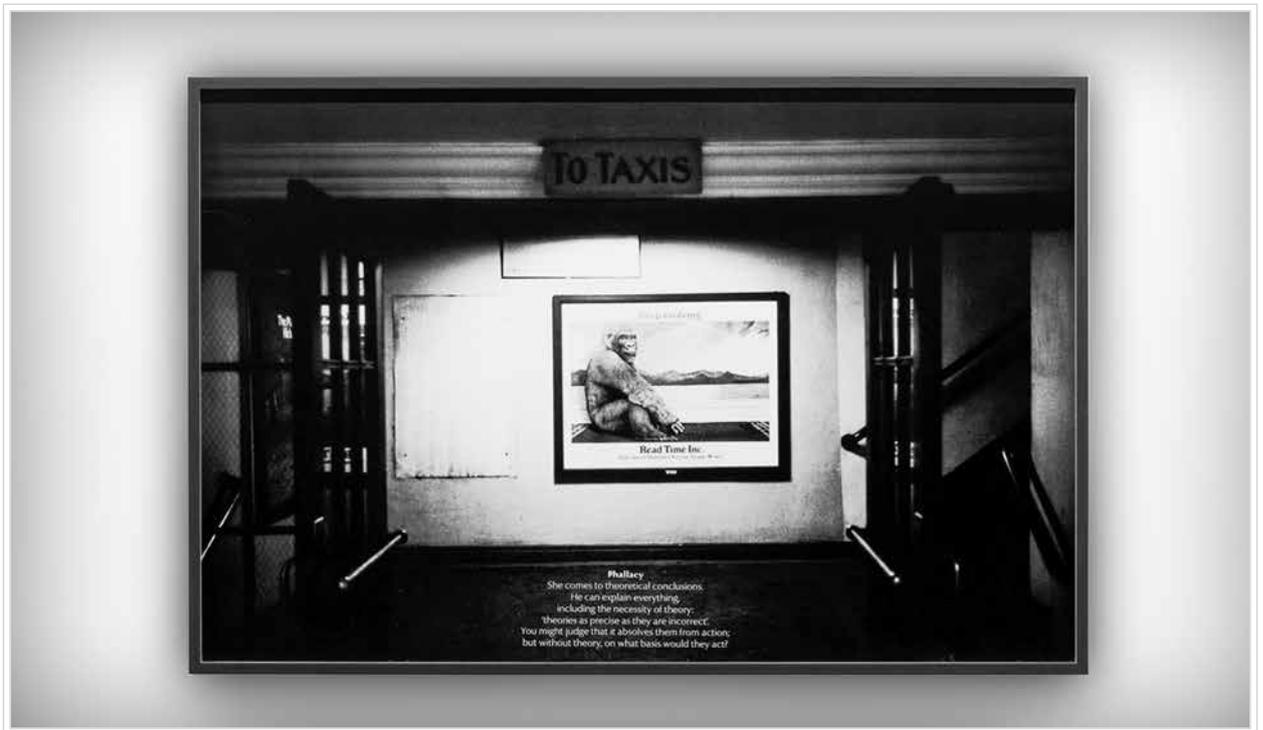


Figura 2.18. Citas visuales. Burgin (1977a, 1977b —de arriba a abajo—).

de la cultura americana. Estas nuevas imágenes ganan, si cabe, en calidad compositiva con respecto a las anteriores, recordando al estilo utilizado por las revistas de moda de la época (Galerie Thomas Zander, 2013). De nuevo, se observa ese contraste semiótico entre los párrafos de texto que aparecen superpuestos sobre las fotografías y lo que estas reflejan, invitando con ello al espectador a especular acerca del significado de lo que está viendo. Sin embargo, y a pesar de que tanto en esta serie como en la anterior esa relación entre texto e imagen existe —aunque sea sobre la base del conflicto y el desconcierto—, también es cierto que esta ya no es tan obvia como lo era en *Possession*, reclamando, de esta forma, un esfuerzo reflexivo mayor por parte del observador (Ribalta, 1991).

Sin embargo, ni Burgin ni Kruger fueron los primeros en apropiarse de la morfología propia del cartel publicitario para la elaboración de una pieza artística. Por el contrario, casi una década antes, una coalición de artistas, directores de cine, escritores y críticos agrupados bajo el nombre de Art Workers' Coalition se basó ya en este tipo de gráfica para la elaboración conjunta de la pieza *Q. And babies A. And babies* (1970). El objetivo común y primordial de esta sociedad era tutelar un cambio de dirección dentro del ámbito artístico, sobre todo en lo referente a sus instituciones —como museos y galerías de arte—. La presentación pública de la coalición tuvo lugar el 10 de abril de 1969, y en ella, Dan Graham (1999a: 92), uno de sus más destacados miembros, pronunció las siguientes palabras: “El sujeto es el artista, el objeto es hacer arte ‘libre’. El mundo del arte apesta, está formado por gente que colectivamente excava en la mierda; ahora parece ser el momento de sacar, colectivamente, la mierda del sistema”.

Basándose, por lo tanto, en esta filosofía libertaria, el colectivo elabora, en el año 1970, una obra que resulta de interés en el contexto de esta investigación por tener una estructura gráfica similar a la de un cartel publicitario. Me refiero a la ya citada *Q. And babies A. And babies*, en la que, sobre una fotografía de una serie de cuerpos inertes abandonados en un camino

de tierra, aparecen impresas las mismas letras que dan título a la pieza, a gran tamaño y en un destacado color rojizo. Sin embargo, a pesar de que la morfología del trabajo recuerda a la propia de los medios de comunicación gráficos, esta obra no resulta ser, hoy en día, de fácil comprensión —al contrario de lo que suele ocurrir con los mensajes publicitarios—. Esta coyuntura se da porque la información que pretende comunicar se encuentra ligada a unas circunstancias históricas muy específicas, coetáneas al trabajo en cuestión. Su decodificación depende, por lo tanto, del conocimiento que el espectador pueda tener acerca de una serie de acontecimientos que, aunque en el momento de elaboración de la pieza estaban de rabiosa actualidad, hoy día resultan completamente desconocidos para la mayor parte de sus posibles espectadores. Nos referimos al hecho de que la fotografía forma parte de un reportaje gráfico sobre la guerra de Vietnam publicado, por aquel entonces, en un diario de Cleveland (Ohio); al mismo tiempo que los textos se corresponden con un extracto de una entrevista realizada por parte de la CBS a un soldado retirado que había participado en la masacre mostrada en la fotografía (Osborne, 2006; Schellekens, 2008).

El sangriento episodio retratado tuvo lugar en una pequeña localidad de Vietnam del Sur llamada My Lay, en la que el ejército americano llevó a cabo lo que denominaron una misión de “neutralización” (Osborne, 2006). Este “servicio” a la patria incluyó el asesinato de cientos de personas —incluidos ancianos, mujeres y niños—, la violación y mutilación de varias mujeres y la quema de parte de las viviendas de los residentes en el pequeño pueblo asediado. Todo esto, a pesar de tratarse de un núcleo de población civil que no había llevado a cabo ninguna acción ofensiva contra los soldados americanos. Por si esto fuera poco, días después del asalto se emitió la ya citada entrevista en la CBS, cuya transcripción —extraída de un texto elaborado por el escritor americano David K. Shipler (2012), ganador de un Pulitzer— es la siguiente:

Q. So you fired something like sixty-seven shots?

A. Right.



Figura 2.19. Cita visual literal y cita visual fragmento. Art Workers' Coalition (1970) y Anónimo (1970).





Figura 2.20. Cita visual literal. Maciunas (1966).

Q. *And you killed how many? At that time?*

A. *Well, I fired them automatic, so you can't... You just spray the area on them and so you can't know how many you killed 'cause they were going fast. So I might have killed ten or fifteen of them.*

Q. *Men, women, and children?*

A. *Men, women, and children.*

Q. *And babies?*

A. *And babies.*

A la luz de este espeluznante testimonio la Art Workers' Coalition elabora, entonces, la mencionada pieza, como forma de llevar a cabo una crítica contundente a la indefendible política de guerra de los Estados Unidos. La obra tiene, en su momento, una gran difusión internacional en forma de cartel, y su gran valor artístico reside, precisamente, en la contraposición que se produce entre texto e imagen. Como señala Schellekens (2008: 82), “la cuestión incendiaria y su chocante respuesta nos permite apreciar la verdadera insensibilidad y horror de la situación”. Al enfrentar las terribles palabras de uno de los ejecutores de tan macabra acción con la afirmación visual de los hechos, el despropósito y la falta de lógica de los actos de guerra se hace tan palpable como real, provocando una respuesta emocional inmediata en el observador.

Además, esta pieza también formó parte de una acción político-artística consistente en llevar la obra hasta el MOMA (Museum Of Modern Art) de Nueva York para alzarla, de manera simbólica, ante el *Guernica* (1937) de Picasso —un lienzo que, igualmente, había sido pintado con la intención de evidenciar el horror de la guerra civil española—. A este acto alegórico se sumó el hecho de que muchos de los miembros de la Junta Directiva del museo eran los mismos que producían y mercantilizaban la maquinaria de guerra, por lo que la acción también se constituyó en el desencadenante de toda una reflexión en torno a las relaciones existentes entre el poder político, el poder económico y las instituciones artísticas (Godfrey, 2004; Osborne, 2006; Vindel, 2008).

Pero volviendo algo atrás en el tiempo, otra obra con características similares a *Q. And babies* es *U.S.A. surpasses all the genocide records!* (1966), una versión personalizada de la bandera americana ejecutada por parte de George Maciunas sólo cuatro años antes que la pieza de la Art Workers' Coalition.

Al igual que ocurría en el caso anterior, el trabajo de Maciunas también toma la forma de un cartel, su temática central son los actos de guerra y consta de una gráfica que potencia un contenido altamente simbólico. Sin embargo, en este caso concreto, la obra presenta, además, una peculiaridad añadida. Me refiero al hecho de que el elemento textual y el formal sean absolutamente indistinguibles, ofreciendo un cuidado tipográfico poco habitual para los trabajos de índole artística. Ya no se trata de una imagen con un discurso o alegato superpuesto, sino que, más bien al contrario, letras y formas se conjugan de manera absolutamente equitativa para componer la imagen —algo intrínseco al diseño gráfico aplicado tanto a ilustraciones como a campañas publicitarias o de comunicación de cualquier tipo—. Al observar la imagen es posible ver, por lo tanto, cómo las bandas horizontales de la bandera americana son, en realidad, elementos tipográficos que componen un texto en el que se comparan las masacres de la Alemania nazi, la Rusia de Stalin o la guerra civil española, entre otras,



**Figura 2.21. Serie muestra.** Autora (2015), *El discurso visual de Doherty*. Compuesta por cuatro citas visuales literales —de izda. a dcha. y de arriba a abajo—: Doherty, 1990, 1991, 1992a y 1992b.

con las perpetradas por los EEUU; entre las cuales se encuentran el exterminio de los indios nativos americanos y, como no, la guerra de Vietnam. De forma paralela, y para completar la composición alegórica de Maciunas, las estrellas son sustituidas por calaveras en un intento de reafirmar el mensaje crítico dirigido a las instituciones estadounidenses.

*U.S.A. surpasses all the genocide records!* es, por lo tanto, un trabajo que presenta un alto grado de denuncia social, política y económica, motivo por el que, muy posiblemente, fue tan amplia su difusión en forma de póster en aquella época. Asimismo, su fácil decodificación la hace altamente comprensible incluso hoy en día, un hecho que la acerca aún más a la gráfica propia de los

carteles publicitarios —igual que ocurría con las obras de Kruger—. Finalmente, esta cercanía a los medios de comunicación de masas se ve potenciada por el hecho de que Maciunas no quiso firmarla, convirtiéndola, con ello, en un objeto destinado a su reproducción y volviendo imposible la identificación de la pieza original.

Dejando atrás estas dos obras conceptuales de temática bélica, otros autores, como Willie Doherty, se basan también en la composición de imágenes y textos para denunciar realidades de tipo más local, como la situación política inmediata de su ciudad natal —Derry (Irlanda del Norte)—. Este es el caso de los trabajos *God has not failed us* (1990), *Shifting ground* (1991), *Remote control* (1992) o *Last bastion* (1992), todos ellos com-



**Do women have to be naked to get into the Met. Museum?**

Less than **5%** of the **artists** in the Modern Art sections are women, but **85%** of the **nudes** are female.

**GUERRILLA GIRLS** CONSCIENCE OF THE ART WORLD



**Do women have to be naked to get into Boston museums?**

Plenty of the **nudes** in the Museum of Fine Arts are female, but only **11%** of the **artists** are women

Montserrat College of Art presents:  
**NOT READY TO MAKE NICE: GUERRILLA GIRLS IN THE ART WORLD AND BEYOND**  
Aug 25-Oct 15, 2012  
Artist Talk



**Do women have to be naked to get into the ~~MUSEUMS~~ **MUSIC VIDEOS**?**

Less than **5%** of the **artists** in the Modern Art sections are women, but **85%** of the **nudes** are female.

**While 99% of the GUYS are dressed!**

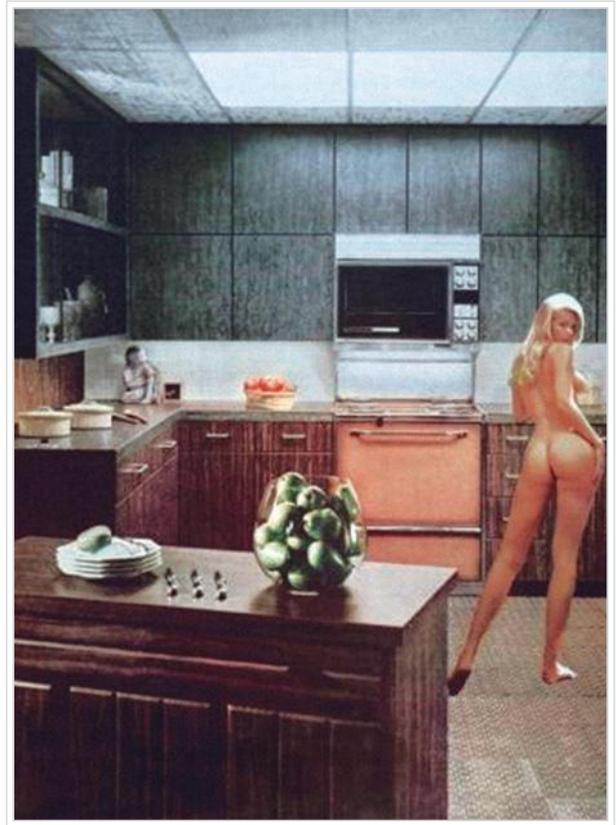
Statistics from the Metropolitan Museum of Art, New York City, 2011

**GUERRILLA GIRLS** CONSCIENCE OF **CULTURE**  
guerrillagirls.com

**Figura 2.22. Serie muestra —izda.—.** Autora (2015), *Guerrilla Girls a través del tiempo y el espacio*. Compuesta por tres citas visuales —de arriba a abajo—: Guerrilla Girls, 1989, 2012 y 2014a.

puestos por una serie de fotografías en blanco y negro —de carreteras fronterizas, paisajes rurales, zonas del centro urbano, barreras militares, etc.— que se apoyan en diferentes fragmentos de textos extraídos de diversos discursos políticos e institucionales. A través de esta combinación, Doherty pone en marcha un lenguaje alternativo de resistencia a los mensajes oficiales, al tiempo que hace alusión, mediante la estrategia de enlazar texto e imagen, a las funciones ideológicas y sugerativas de la publicidad (Osborne, 2006).

De forma bastante más reciente, un colectivo que continua activo en la actualidad utiliza de manera habitual el lenguaje publicitario como vehículo para dar forma a sus piezas. Me refiero al grupo artístico feminista Guerrilla Girls, que nace en la ciudad de Nueva York en el año 1985 y cuya característica más destacable es el anonimato de sus miembros, todas ellas artistas de género femenino. Estas creativas mantienen oculta su identidad a través de la utilización de máscaras de gorila —que se han convertido en un símbolo icónico para el grupo— y gracias a la atribución de nombres de artistas ya fallecidas. El motivo, según declaraba una de las activistas en una entrevista concedida durante una de las mayores exposiciones retrospectivas del grupo —realizada en centro cultural Alhóndiga Bilbao entre 2013 y 2014—, es evitar hacer hincapié en la identidad individual de cada una de las integrantes del grupo para dar primacía a la condición del colectivo como un conjunto integrado de mujeres artistas (Arakistain, 2013). Los temas que tratan son, en su totalidad, de crítica social, destacando su oposición al sexismo, al racismo y a la corrupción en su faceta tanto política como artística. Como plataformas de difusión de su trabajo utilizan, mayoritariamente, vallas publicitarias, carteles tipo póster o *stickers* en los que realizan una mezcla de arte, humor y denuncia social (Guerrilla Girls, 2014b). Posiblemente, una de sus piezas más conocidas es *Do women have to be naked to get into de Met. Museum?* (1989), que han ido actualizando o alterando con el paso de los años.



**Figura 2.23. Cita visual literal.** Rosler (1965).

Sin embargo, no siempre la estrategia de apropiación del lenguaje publicitario es aplicada de la misma forma por parte de todos los artistas plásticos. Existen ejemplos, como el de la americana Martha Rosler, a la que no le interesa el lenguaje comercial o de comunicación de masas ni a nivel compositivo ni en cuanto al solapamiento que este implica entre imagen y texto. Más bien al contrario, esta artista está más interesada en las imágenes publicitarias o mediáticas a un nivel fotográfico puro, modificándolas a través de estrategias como el fotomontaje o el *collage*, pero sin incluir en su obra la interferencia de elementos tipográficos. Esto es lo que hace en dos de sus trabajos más conocidos *Body beautiful or beauty knows no pain* (1965) y *Bringing the war home: House beautiful* (1967–

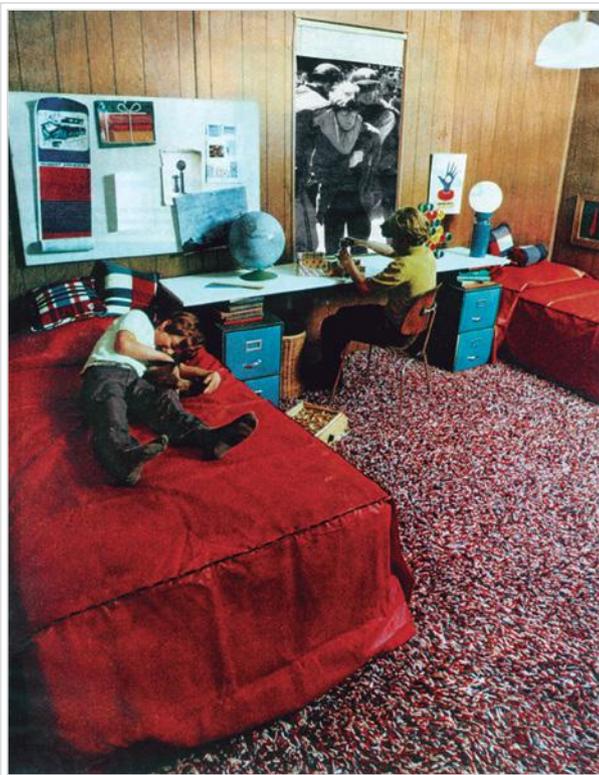


Figura 2.24. Citas visuales literales. Rosler (1967-1972a y 1967-1972b).



Figura 2.25. Cita visual literal. Rosler (2004a).

1972), en los que se basa en la ya mencionada técnica del *collage* para modificar unas pulcras e impecables imágenes publicitarias, que, según ella, se han constituido en parte de la conciencia colectiva occidental como retrato de la perfección a la que los seres humanos debemos aspirar. Como forma de combatir este adoctrinamiento social al que la publicidad y los medios nos tienen sometidos, Rosler introduce en sus composiciones diferentes elementos visuales que actúan como desestabilizadores, acabando así con esa perfección prefabricada y tratando, en última instancia, de modificar los esquemas mentales propios de la cultura de clases y la sociedad de consumo a los que estamos sometidos. Según ella misma señala:

En una sociedad de clases la ideología sirve a los intereses de la clase dominante. A través de los medios de comunicación de masas, que ellos controlan, la clase dominante mantiene su propia ideología imponiéndose a la sociedad en su conjunto y definiendo las actitudes y creencias que han de ser consideradas reales y correctas. Es entonces un impulso para cualquiera el identificarse a sí misma/mismo como un miembro de la “clase media”, un *standing* categórico mitificado por la imagen de la clase dominante (Rosler, 1999: 366).

De esta forma, en trabajos como *Body beautiful* or *beauty knows no pain*, Rosler se cuestiona el papel de la

mujer tanto en el ámbito doméstico como en lo referente a la sexualidad, mientras que en *Bringing the war home: House beautiful*, reflexiona acerca de la absoluta falta de consciencia que se tiene sobre los conflictos bélicos en los hogares estadounidenses. Este último es uno de sus trabajos más interesantes y Rosler dedica a su desarrollo varios años. En su elaboración la artista emplea imágenes suministradas por la revista *Life* y otros *magazines* divulgativos que recuerdan a las escrupulosas fotografías habitualmente mostradas en las revistas de interiorismo y decoración. Como forma de quebrar esta perfección, la artista superpone a estas cuidadísimas imágenes fotografías realizadas durante la guerra de Vietnam con un doble objetivo: por un lado, poner “en tela de juicio la pretensión del sistema de situar el conflicto en un horizonte espacial lejano” (Vindel, 2008: 223) y, por otro lado, desvelar “los horrores de la guerra que los medios habían ocultado y [rebatir] la complicidad pasiva del ciudadano de a pie” (Osborne, 2006: 153). De forma muy reciente, concretamente en el año 2004, Rosler realiza una revisión de este mismo trabajo con motivo de la guerra de Irak, elaborando toda una serie de nuevos *collages* que agrupa bajo el nombre de *Bringing the war home: House beautiful new series*.

Algunos de estos trabajos de Rosler pueden recordar a los que, también en la segunda mitad de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, desarrolla un español exiliado primero en México y después en Alemania: Josep Renau. Dentro de los trabajos realizados por este creativo, el que más me interesa es, concretamente, su serie de fotomontajes *Fata morgana USA*, elaborada durante la segunda parte de su exilio y que, posteriormente, pasaría a denominarse *The american way of life*, en un intento de que el título del trabajo arrojase algo más de claridad acerca del contenido del mismo. Estas piezas, a diferencia del resto de las que hemos comentado —y a pesar de que, como ya he dicho, pueden recordar a las de Marta Rosler— difícilmente se diferencian de la publicidad (Díaz Sánchez, 2009), pues, en realidad, forman parte una campaña propagandística a favor del régimen comunista de la



Figura 2.26. Cita visual literal. Renau (1962).

Alemania oriental, orquestada por las altas esferas. Renau, que fue uno de los grandes artífices de la propaganda de guerra de la primera mitad del siglo XX (Cabañas, 2007), elaboró esta serie a la que él mismo denominó “*fata morgana*” —que significa “gran espejismo” en alemán— con la única intención de criticar el modo de vida capitalista a través de un ataque frontal y directo al país liberal por antonomasia, los Estados Unidos. Como podemos ver, la premisa de este cartelista era muy similar a la que orientaba gran parte de la obra artística de Marta Rosler. Sin embargo, existe en este caso una diferencia radical, que reside en el hecho de que Renau elaboró estos carteles bajo la protección y gracias al patrocinio económico de un sistema de Estado. No es este el caso, por lo tanto, de un artista que realiza una crítica social desinteresada y de carácter independiente, sino más bien al contrario, se trata de una campaña de contrapublicidad realizada bajo el amparo de unas determinadas instituciones.

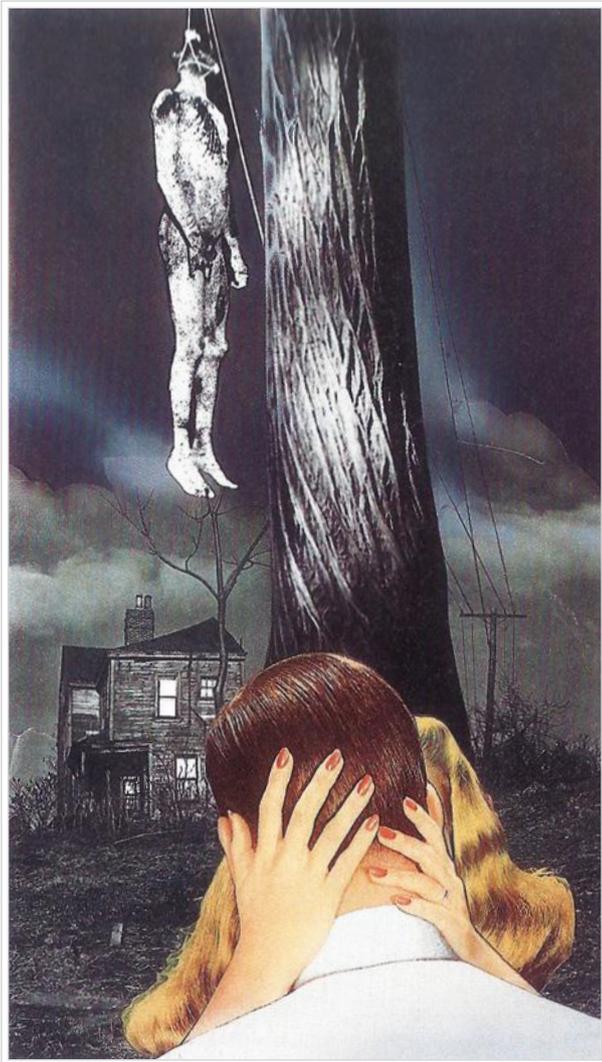


Figura 2.27. Cita visual literal. Renau (s.f.).

A pesar de esto, y de que Renau no pueda ser considerado un artista conceptual sino más bien un creador de carteles propagandísticos, su obra no deja de resultarme interesante por dos motivos principales:

- × Por un lado, porque constituye uno de los únicos ejemplos de artistas de nacionalidad española que, en aquella época —especialmente prolífica para el arte conceptual de crítica social—, elaboraron obras similares a las que destacamos en el contexto del presente trabajo.

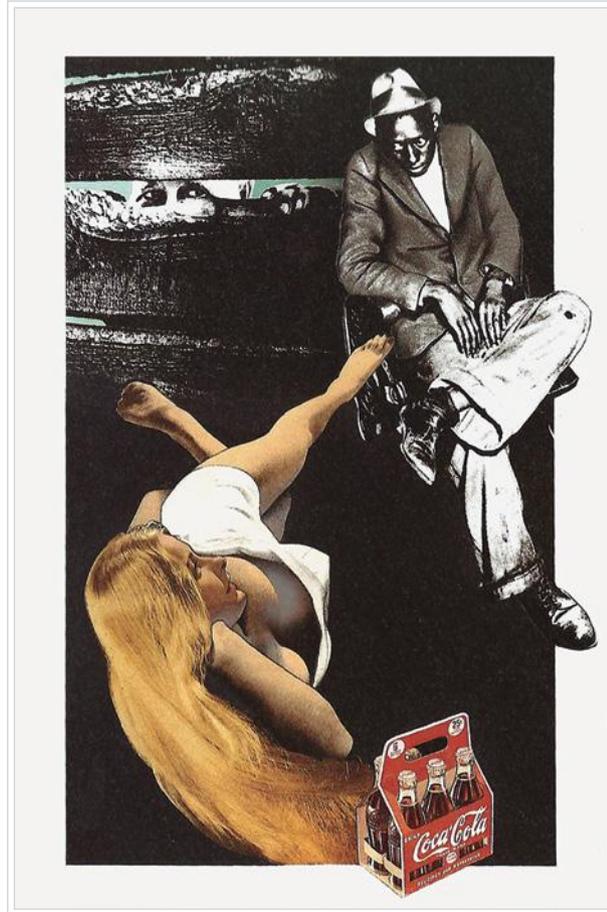


Figura 2.28. Cita visual literal. Renau (1965a).

- × Por otro lado, porque los recursos creativos utilizados en sus obras son estrategias muy similares a la utilizadas por los artistas que aquí nos interesan. Renau también se basa en símbolos propios de una cultura determinada para volverlos contra ella, dándole un giro a la iconografía americana para arrebatárle su significado original, proporcionándole otro nuevo que podríamos decir que es prácticamente opuesto.

En definitiva, este artista, que había sido desde los años treinta un excelente cartelista y diseñador gráfico —y cuyo trabajo abarcaba la elaboración de carteles cinematográficos, portadas e ilustraciones para revistas, carteles para fiestas locales, dípticos publicitarios, etc. (López Juan, 2001; Brihuega y Pi-



Figura 2.29. Serie muestra. Autora (2015). *Desmitificando al cowboy*. Compuesta por una una cita visual literal y una cita visual fragmento —de arriba a abajo—: Prince (1989 y 1995).

queras, 2009)— dominaba a la perfección el lenguaje gráfico, una habilidad que lo hacía capaz de crear metáforas visuales de altísimo nivel.

Pero volviendo de nuevo al arte conceptual propiamente dicho, mi cuarto ejemplo de apropiación del lenguaje publicitario es la serie *Cowboys*, elaborada entre 1980 y 1992 por Richard Prince. Las piezas de Prince constituyen una excepción a las obras conceptuales de la época que tratan el tema del género, ya que, normalmente, estas giran entorno al papel de la mujer y el feminismo. Prince, por el contrario, se propone desmontar el estereotipo americano del viril y gallardo vaquero; un ideal masculino originario del género cinematográfico *western* que la marca de tabaco Marlboro explota de forma continua en sus campañas publicitarias entre los años ochenta y los noventa



(Vindel, 2008). Durante el proceso de elaboración de estas piezas Prince extrae directamente las imágenes de los anuncios impresos de la ya mencionada marca y, como él dice, los “refotografía” pero tratando, esta vez, de camuflar su procedencia publicitaria, eliminando cualquier clase de elemento tipográfico que pueda aparecer en la imagen original (Barrios, 2005). Su intención, al ejecutar esta acción, es poner de manifiesto esa falsa realidad ofrecida por las imágenes publicitarias, que no sólo se escenifican en un contexto fantástico, ilusorio y engañoso, sino que tratan de conseguir que el espectador se identifique con un personaje tan irreal como pueril y superficial. En definitiva, podría decirse que vemos, una vez más, cómo un artista se apropia de elementos característicos del entorno publicitario o mediático con la finalidad de desmontar los mecanismos de sugestión utilizados en dichos contextos.

Sin embargo, uno de los artistas más combativos entre aquellos que se basan en la apropiación del lenguaje publicitario para la elaboración de sus obras, es Hans Haacke. Un creador que, a pesar de utilizar — para algunas de sus piezas— estrategias gráficas propias del *marketing* y la publicidad, sigue destinando sus trabajos a su exposición en galerías y museos. Este hecho es consecuencia directa de que la mayor inquietud de este artista sea desvelar los vínculos existentes entre el poder económico y las instituciones artísticas, camuflados, en su opinión, a través de diversos mecanismos publicitarios y de patrocinio. Por este motivo Haacke entiende que la mejor plataforma desde la cual realizar su denuncia son, precisamente, esos espacios que deberían estar al servicio del arte y que, en lugar de ello, están a merced de otros intereses. Exponer en ellos se convierte, de esta manera, tanto en una forma de protesta “desde dentro” como en una manera de cambiar la tendencia. Y es que, según este creador:

Los “artistas” así como sus partidarios y enemigos, sin importar su color ideológico, son compañeros involuntarios de este síndrome del arte [que se postra a favor de los intereses económicos de una minoría]. Participan de forma conjunta en el mantenimiento y/o desarrollo del

maquillaje ideológico de su sociedad. Trabajan dentro de ese marco, establecen ese marco y están siendo ese marco (Haacke, 1999: 304).

Con la intención, en definitiva, de romper ese marco, Haacke crea obras como *Der Pralinenmeister* (1981) en la que pone de manifiesto, a través de siete dípticos cuya estructura gráfica es muy similar a la de la publicidad corporativa de una empresa “las [pésimas] condiciones domésticas y laborales de los obreros de la fábrica de chocolate Monheim” (Vindel, 2008: 228) cuyo dueño, Peter Ludwig, era, además, coleccionista de arte y fundador del Museum Ludwig —uno de los espacios expositivos más importantes de Colonia (Alemania)—.

Pero es *MetroMobiltan* (1985) la obra de este rupturista artista que más me interesa, centrada en el tema del *apartheid* sudafricano. Esta pieza es, en realidad, una gran instalación que pretende emular —al menos parcialmente— la fachada del Metropolitan Museum of Art de Nueva York, para denunciar sus vínculos con la empresa petrolera Mobil, que patrocinaba gran parte de sus exposiciones. En la parte superior de la misma se encuentra un frontón, fabricado con fibra de vidrio, que reproduce el mismo motivo decorativo de la fachada original del mencionado museo —unas figuras femeninas de estilo victoriano— (Morgan, 2003). Si bajamos la mirada, justo debajo del frontón cuelgan tres estandartes, o carteles promocionales, similares a los que utiliza el Museum of Art neoyorkino para publicitar sus exposiciones, con la particularidad de que, en este caso, los dos situados en los laterales contienen “extractos de la respuesta que [Mobil] dio en 1981 a las demandas de diversos colectivos que clamaban por el cese de la colaboración de la entidad con la policía y el ejército del apartheid, a los que suministraba el 20% de sus necesidades energéticas” (Vindel, 2008: 229). El estandarte central, en contraste, muestra lo que podría ser el típico póster promocional de cualquier exposición, que, en este caso concreto, ironiza sobre una hipotética muestra de arte africano titulada “Tesoros de la antigua Nigeria” que estaría patrocinada, como no podía ser de otra manera, por Mobil. Finalmente,



Figura 2.30. Fotoensayo. Autora (2014), *Estandartes del Metropolitan Museum*. Compuesto por dos citas visuales —de arriba a abajo—: Haacke, 1985 y Anónimo, s.f.



Figura 2.31. Cita visual literal. Caro (1976).

detrás de estos tres carteles se oculta una gran fotografía en blanco y negro tomada durante una procesión fúnebre en honor a unas víctimas de raza negra ejecutadas por la policía en un pequeño pueblo próximo a Ciudad del Cabo (Morgan, 2003). Haacke construye, en definitiva, todo un complejo sistema simbólico en el que el tema del racismo, las instituciones artísticas y los intereses económicos se entremezclan de manera perturbadora, vehiculizados a través del sistema promocional, cartelístico y de patrocinio que habitualmente utiliza el Museum of Art de Nueva York.

Por último, como forma de terminar este repaso a los artistas conceptuales que se apropian de un lenguaje típicamente utilizado por los medios de comunicación de masas y la publicidad, señalaré una última obra que, aunque no emula la estructura gráfica del cartel ni se basa en imágenes extraídas de ningún mensaje comercial, sí se inspira en la estructura formal de un conocidísimo logotipo comercial como forma de expresar una idea. Se trata de la obra *Colombia* (1976), de Antonio Caro, un grabado de esmalte sobre lata en el que el nombre de este país toma la apariencia de la imagen corporativa de Coca-Cola. De nuevo, vemos como una alusión a esta marca sirve como vehículo esencial a la hora de protestar contra la hegemonía del sistema capitalista. En este caso concreto Caro pretende simbolizar la sumisión de su país de origen a “los intereses del capital norteamericano”

(Vindel, 2008: 217), para ello realiza una referencia directa e inequívoca a una de sus principales empresas multinacionales.

## 2.c

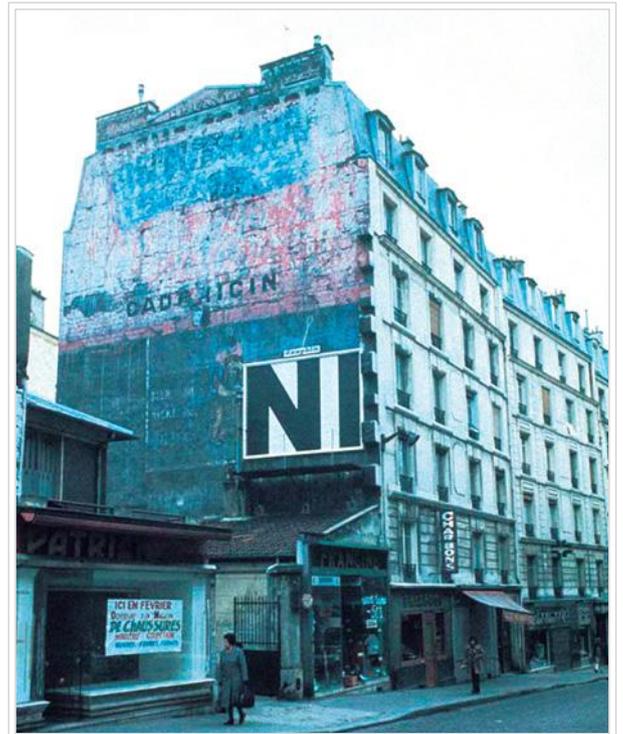
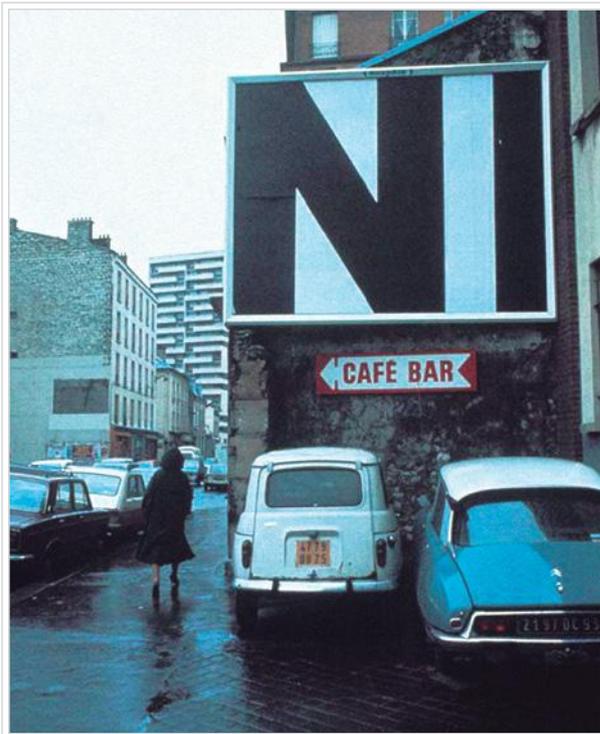
### Piezas basadas en la apropiación de formas expositivas propias de la publicidad o de los medios de comunicación de masas

Señaladas, entonces, algunas de las obras que considero más interesantes dentro del arte conceptual de crítica social basado en la apropiación del lenguaje mediático o comercial, paso a reseñar algunos ejemplos de la tercera tipología señalada, esto es: las piezas que se basan en la apropiación de formas expositivas propias de la publicidad o de los medios de comunicación de masas. A este respecto, lo primero que es necesario aclarar es —como ya dije cuando realicé esta clasificación— que estas categorías no son excluyentes entre sí. Al igual que en alguno de los ejemplos anteriores veíamos cómo determinados artistas se apropiaban tanto de las formas como de los medios publicitarios —Barbara Kruger, Victor Burgin, George Maciunas, etc.—, a continuación también veremos cómo determinadas obras expuestas a través medios publicitarios o de comunicación también tienen una apariencia formal que recuerda a las formas publicitarias o comerciales. La decisión de situar estas piezas, que resultan más ambigüas, dentro de una u otra categoría responde, por lo tanto, a mi propio criterio subjetivo, tomando la decisión final en base a la característica de la obra que considero más destacable o preeminente.

Clarificado este punto paso a comentar la que, en mi opinión, es una de las piezas más sugerentes dentro de esta tercera tipología: la instalación *City performance* (1978) de Tania Mouraud. Mi interés en esta pieza reside en el extensísimo uso que hace de un recurso expositivo absolutamente comercial: las vallas publicitarias. Este trabajo, como su propio título indica —y como ocurre con muchas de las obras conceptuales a las que me estoy refiriendo en el presente trabajo— se encuentra a medio camino entre la obra gráfico-plás-



Figura 2.32. Citas visuales. Mouraud (1978a, 1978b, 1978c).



tica y la acción performativa. En este caso, Mouraud sitúa las piezas que forman parte de esta serie en diferentes calles de la ciudad de París, y para ello compra numerosos espacios publicitarios en los que se limita a insertar la palabra “NI” —cuya traducción al castellano es la misma conjunción— (Godfrey, 2004; Vindel, 2008). Lo hace en rotundas letras mayúsculas y sin apoyar el uso de este vocablo en ningún tipo de explicación adyacente. De esta forma, crea en los observadores una especie de expectativa similar a la generada por las denominadas “campanas de intriga y despeje”, en las que el mensaje publicitario está dividido en dos partes que son expuestas con un intervalo de tiempo entre sí. Su funcionamiento se basa en el hecho de que el fragmento expuesto genera, primero, una expectativa o intriga, mientras que el que se expone de forma posterior resuelve o despeja la intriga generada. El motivo por el que se utilizan este tipo de maniobras publicitarias es el alto porcentaje de recuerdo que generan entre sus observadores y ese recuerdo es, precisamente, uno de los objetivos que también persigue Mouraud con su obra. Esta podría ser la razón por la cual esta artista utiliza en la elaboración de sus piezas la conjunción “ni” que, como resulta evidente, no tiene sentido por sí sola. De hecho, la propia definición de la palabra “conjunción”, en la que se especifica que se trata de un término “que une vocablos o secuencias sintácticamente equivalentes” (RAE, 2001), resulta esclarecedora a la hora de comprender esta instalación. En definitiva, puede decirse que, al situar sobre un contexto en el que habitualmente los mensajes suelen ser simples y claros —como es el caso de las vallas publicitarias— una palabra que, de forma individual, carece de todo significado, el observador experimenta una especie de *shock* que provoca que se quede a la espera de recibir más información. Esto hace que ese mensaje sin sentido, precisamente por salirse de lo habitual, acabe dejando una huella especialmente imborrable en su pensamiento. Para demostrar esto Mouraud realiza, meses después de que la instalación ya haya sido retirada de las calles, un estudio similar a los que llevan a cabo de manera habitual las empresas

publicitarias, tratando de averiguar qué porcentaje de recuerdo de su acción permanece en la mente los ciudadanos parisinos. *City performance* se convierte, así, en un alegato acerca de la importancia que las vallas publicitarias —y, en general, todas las formas y medios de comunicación comerciales o masivos— tienen en la vida de los habitantes de una ciudad. Estos, aún a pesar de ver en estos soportes mensajes que, *a priori*, carecen de sentido, lógica u objetivo, son capaces de recordar sus contenidos con mucha mayor precisión que otros acontecimientos que forman parte de su día a día y que, muy probablemente, deberían ser mucho más importantes para ellos.

Muchos años después, concretamente en el 2013, Tania Mouraud realiza una nueva intervención sobre una valla publicitaria, esta vez de la mano del colectivo francés Le M.U.R. (Modulable, Urbain, Réactif). Esta asociación, fundada en el año 2003 por el artista Jean Faucheur, tiene como principal objetivo la promoción del arte contemporáneo y, de forma más específica, del arte urbano. Para ello, toma prestada una valla publicitaria de 8×3 metros situada en el corazón de París e invita regularmente a diferentes artistas a que intervengan sobre la misma de forma totalmente libre (Le M.U.R., 2014). En Febrero de 2013 el encargo recae en manos de Tania Mouraud, quien decide reproducir sobre el panel la frase “float like a butterfly, sting like a bee”, enunciada por el exboxeador Muhammad Ali. Esta pieza recuerda a otra de sus inscripciones anteriores —*How can you sleep?* (2005)—, realizada a gran formato sobre una pared con la misma tipografía prácticamente ilegible. Según una declaración de la propia artista recogida en el libro *Tania Mouraud. La création contemporaine*, de Arnaud Pierre (2004: 132):

Los textos están escritos de tal forma que se asemejan a patrones decorativos, con las letras exageradamente extendidas. Leer lo que está escrito lleva un poco de tiempo. Yo trabajo para aquellos lectores que se toman el tiempo necesario para descubrir y entender.

Ambos trabajos, como confirma la propia artista en una entrevista (Laux, 2013), son reflexiones acerca de la emoción que viene provocada a través de la for-



**Figura 2.33. Serie muestra.** Autora (2014), *Ilegibles de Mouraud*. Compuesto por dos citas visuales —de arriba a abajo—: Mouraud, 2005 y Mouraud, 2013.

ma textual —en este caso materializada en distintas afirmaciones o eslóganes—; una línea de trabajo que ya había sido explorada por Jenny Holzer en su serie *Truisms* (1977-1979), de la que hablaré más adelante.

Pero no es Mouraud la única que se sirve del uso de vallas publicitarias como forma de exposición de su trabajo. También el creador Félix González-Torres hace uso de este tipo de soportes en el año 1991 en una instalación que, en este caso, hace suyas las calles de Manhattan y de otros municipios vecinos de la ciudad neoyorquina. Este artista ocupa, de forma específica, más de veinte paneles comerciales, a los que da una intención más reivindicativa que la manifestada en la *City performance* de Mouraud. González-Torres reproduce en cada uno de estos carteles de gran formato la misma fotografía en blanco y negro: “una cama de matrimonio vacía, pero recién usada, con las marcas de las cabezas aún visibles en las almohadas” (Osborne, 2006: 185). Al no aparecer esta acompañada de ningún texto, las posibles interpretaciones que se pueden generar entorno a la pieza permanecen abiertas. Sin embargo, el hecho de que la pareja del artista, Ross Laycock, falleciera de manera reciente a causa del virus del SIDA, influye de forma directa en los significados que se le dan a la obra, cercando esa inicial amplitud de sentido. El trabajo se convierte, de esta forma, en un alegato en contra de la invasión en la vida privada que, en aquella época, sufrían las personas que padecían una enfermedad poco y mal entendida socialmente. Al mismo tiempo, la intimidad de la imagen y la soledad de la cama mostrada sugieren una especie de despedida por parte del autor, que parece rendir un último homenaje a su compañero, al tiempo que se lamenta por su pérdida. Pero, sin duda, lo que más sorprende de la fotografía es, precisamente, ese contraste que establece entre lo público y lo privado, una ausencia de límites que puede incluso llegar a herir la sensibilidad del observador, poco o nada acostumbrado a ser testigo de escenas de la vida privada de los demás en un sitio tan público como las calles de una ciudad. Como señala Godfrey (2004: 10):

González-Torres habla de amor y ausencia: Las camas dobles son, normalmente, compartidas por los amantes

o enamorados. Son lo que muchos de nosotros vemos antes de salir hacia el trabajo cada mañana. Es una imagen inusualmente íntima mostrada donde todos podemos verla. Por eso mismo el contexto desde el que se muestra se convierte en una parte intrínseca y crucial de su significado.

De una forma similar, y sólo tres años después, otro artista utiliza las formas expositivas de la publicidad exterior para uno de sus trabajos. Hablo del chileno Alfredo Jaar, que en su obra *Rwanda Rwanda* (1994) se sirve de los denominados “mupis” o “marquesinas publicitarias” como mecanismo de exhibición. Esta pieza —una simple composición tipográfica en la que se repite el nombre del país que da título a la misma— forma parte de un proyecto más amplio, denominado *Rwanda Project*, que el artista inicia al regresar de un viaje a esa nación en guerra. Esta incursión en el conflicto causa en él un especial impacto, que lo lleva incluso a declarar lo siguiente en una entrevista concedida a la revista *The Brookling Rail*:

Después de mi experiencia en Rwanda, y habiendo estado allí entre otros fotoperiodistas testigos del genocidio, quise suicidarme. Me avergonzaba de ser un ser humano; tuve incluso que buscar ayuda psiquiátrica con el fin de hacer frente a esa situación. Y en mi caso fue sólo una experiencia, imagina entonces a todas esas personas que viven allí constantemente. Van de forma incesante de un conflicto, de una tragedia, a otra (Bui y Ashton, 2009).

Todo este horror se incrementa, en opinión de Jaar, si tenemos en cuenta que el conflicto rwandés —hoy en día universalmente calificado como genocidio— fue gravemente minusvalorado en aquel momento por parte los medios de comunicación de masas y las instituciones públicas. Estos canales informativos lo convirtieron, por aquel entonces, en una simple disputa étnica, obviando por completo el papel político que países como Bélgica o Francia estaban desempeñando en la reyerta (Vindel, 2008). Con la intención de ofrecer un testimonio real acerca de la terrible situación que, en aquel momento, atravesaba este estado africano, Jaar desarrolla su programa *Rwanda Project*, al que dedica un total de seis años, tiempo en el que ela-



Figura 2.34. Citas visuales. González-Torres (1991a, 1991b, 1991c).



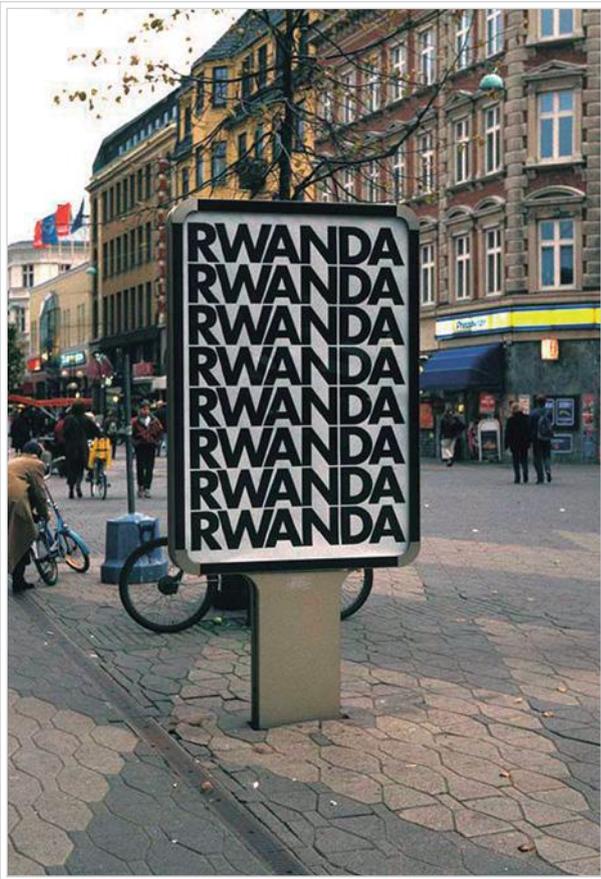


Figura 2.35. Citas visuales. Jaar (1994a, 1994b).

bora veintiuna piezas en referencia al citado conflicto bélico (The Museum of Modern Art, 2007).

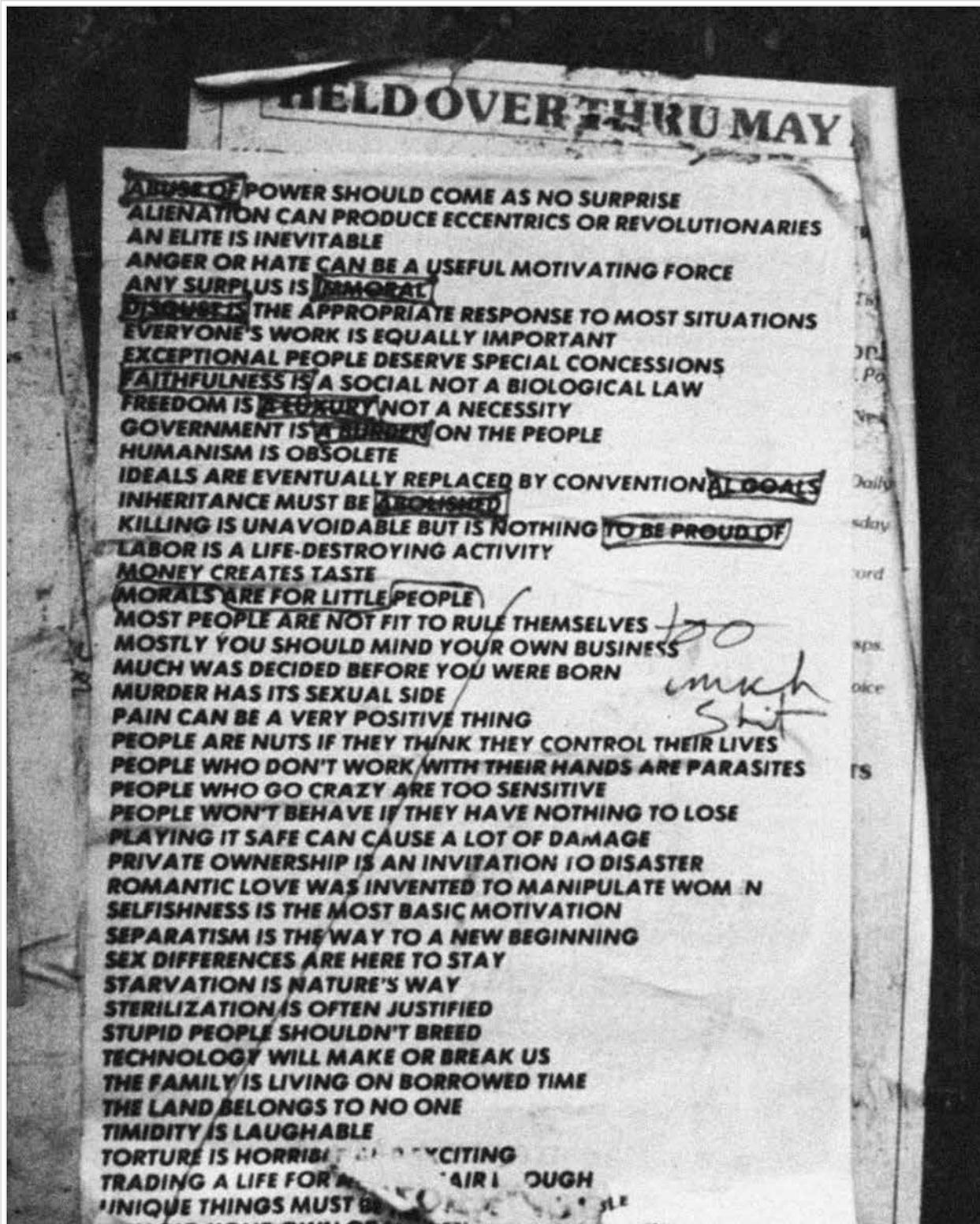
*Rwanda Rwanda* fue, precisamente, una de las primeras intervenciones que formaron parte de este proyecto, y su origen es una invitación que Jaar recibe para participar en una acción urbana que pone a su disposición hasta cincuenta marquesinas comerciales de la ciudad de Malmö (Suecia). La intención del artista al utilizar como único recurso la forma tipográfica era ofrecer un testimonio acerca de lo vanal que resulta el uso de la palabra como forma de representar la tragedia. Así, mediante la utilización de una insistente y rotunda repetición gráfica, y gracias a la difusión en un circuito tan público y visible como el urbano, Jaar pretendía poner de manifiesto, no sólo —y como ya dijimos— la poca fuerza de un vocablo para encarnar todo el horror de unos hechos deleznable, sino también la incomprendible y evidente ignorancia de la ciudadanía con respecto al conocimiento que se tenía de este conflicto.

Sin embargo, *Rwanda Rwanda* no es la primera obra que Alfredo Jaar expone sobre un soporte publicitario urbano. Ya en el año 1987 este artista proyecta su pieza *A logo for America* en la famosa Times Square neoyorquina con una clara intención reivindicativa. Entonces, y a través de una serie de mensajes luminosos muy directos, Jaar reflexiona acerca de las relaciones existentes entre los distintos países americanos, sobre los que planea la indudable hegemonía de la nación estadounidense. Esta hegemonía permite a los “americanos” nacidos en ese país apropiarse, sin ningún pudor, de un gentilicio que en realidad pertenece a todo un continente. De esta forma las frases “*this is not America*” —superpuesta sobre un mapa de los Estados Unidos— y “*this is not America’s flag*” —situada encima de una bandera del mismo país— cumplían una doble función: por un lado, señalar un hecho objetivo que no admite discusión —América no son sólo los Estados Unidos, sino todo el continente americano—; y por otro lado, poner en jaque a los ciudadanos estadounidenses a los que iba dirigida la información, que al leer las frases luminosas sentían, en un primer momento, que estaban siendo receptores de un



Figura 2.36. Citas visuales. Jaar (1987a, 1987b, 1987c).





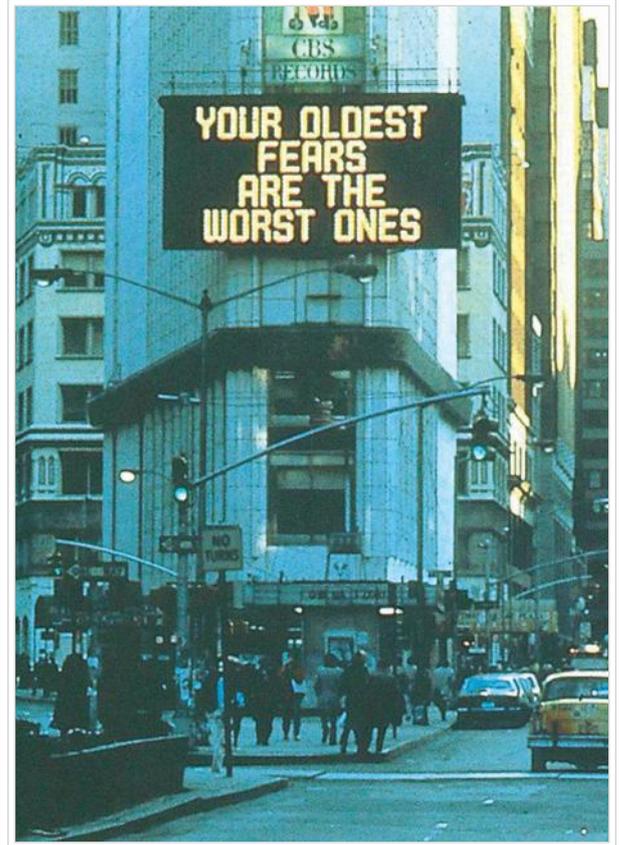
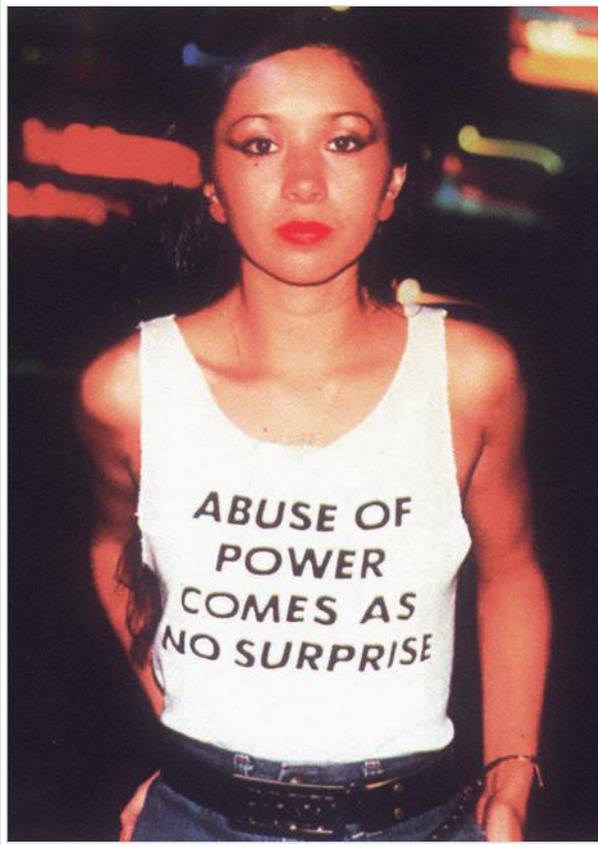


Figura 2.37. Serie muestra. Autora (2014), *Las verdades de Jenny*. Compuesto por tres citas visuales: Holzer (1977-1979a —izda.—, 1977-1979b, 1977-1979c).



Figura 2.38. Serie muestra. Autora (2014), *Xe*. Compuesto por dos citas visuales: Holzer (2006, 2008).

mensaje antipatriótico. En definitiva, podría decir, sin miedo a equivocarme, que todo se puede resumir en la consecución de un único deseo por parte del artista: evidenciar el carácter ególatra y presuntuoso de los orgullosos habitantes del citado país norteamericano.

Más ecléctica en cuanto a su formato es la serie *Truisms* (1977-1979), de Jenny Holzer, compuesta por diferentes piezas de distintas clases desarrolladas durante casi una década. El *leitmotiv* de esta obra es la divulgación de diferentes proclamas o manifiestos que pretenden atraer la atención del público a través de su proyección o impresión en diversos lugares, objetos y superficies. En un primer momento, Holzer estampa estas frases, a baja calidad y en tipografía negra, en un papel similar al de las páginas de la prensa diaria y las coloca sobre paredes, verjas y edificios de la ciudad de Manhattan mediante una simple técnica de encolado. De forma posterior, las distribuye también bajo la forma de pósters, camisetas, pegatinas, vallas publicitarias, gorras de béisbol, postales, etc.; hasta que en el año 1982 las proyecta, por primera vez, en uno de los grandes carteles electrónicos de Times Square (Nueva York) —tal y como haría, posteriormente, Alfredo Jaar, con su trabajo *A logo for America*, al que ya hemos hecho referencia—.

Estas sentencias o “verdades cotidianas” de Holzer estaban extraídas de distintas fuentes, como la literatura o la cultura popular, y se presentaban bajo la forma de rotundas afirmaciones que imitaban la estructura sintáctica de los eslóganes publicitarios. De esta manera, a través de la simple enunciación de determinadas ideas que parecían comúnmente aceptadas —como “*protect me for what I want*”, “*boredom makes you do crazy things*”, “*everyone’s work is equally important*” o “*abuse of power comes as no surprise*”— Holzer pretendía advertir sobre la capacidad que tienen los medios de comunicación de masas de homogeneizar la opinión pública y moldear al ser humano en base a una única conciencia social que puede llegar a eliminar su forma de pensamiento individual. ¿Eran esas frases ciertas o, por el contrario, se trataba de proclamas vanas y pretenciosas?, ¿el simple hecho de estar reproducidas en

determinados formatos —concretamente en aquellos que les daban una gran visibilidad— las hacía más verídicas? Holzer deja en manos de sus lectores cualquier juicio que pueda efectuarse acerca su validez y, al mismo tiempo, les fuerza a realizar una autorreflexión entorno al hecho de si todavía poseen, o no, la capacidad de pensar por sí mismos (Osborne, 2006; Vindel, 2008). Por último, sólo me queda señalar que a pesar de su simplicidad, o quizás precisamente por ella, este trabajo alcanza gran notoriedad entre el gran público, que lo hace suyo sobrepintando y modificando algunos de estos “eslóganes” con toda una serie de comentarios que dotan a las piezas, si cabe, de un mayor interés. Parece entonces evidente que Marzona (2005: 64) no se equivoca cuando señala “que los enunciados entre triviales y filosóficos de Holzer provocaban una respuesta directa de sus receptores”.

Puede que este sea el motivo por el cual Holzer continúa, en la década siguiente, la estela marcada por su obra *Truisms*. Lo hace a través de una nueva serie, a la que titula *Xenon*, en la que dota a sus frases de una mayor espectacularidad proyectándolas sobre diferentes edificios y jugando, aún en mayor medida, con los aspectos tipográficos y lumínicos de las letras. La importancia de sus enunciados, sin embargo, es menor en esta segunda línea de trabajo, en la que los elementos arquitectónicos del contexto en el que la pieza se proyecta cobran protagonismo por encima de los conceptos que se transmiten (Vindel, 2008).

Pero no todas las obras de arte conceptual que se apropian de estrategias comunicativas de tipo comercial o mediático para la crítica social se limitan al uso de soportes publicitarios urbanos —como vallas, marquesinas o letreros luminosos—. Por el contrario, un artista como Dan Graham renuncia, ya en el año 1965, a estas formas de publicidad exterior, insertando su obra *Figurative by Dan Graham* en un medio de comunicación impreso —concretamente, en la revista *Harper’s Bazaar*—. Lo hace entre dos espacios publicitarios, uno dedicado a un anuncio de tampones y otro a la publicidad a toda página de una prenda de lencería femenina.



Figura 2.39. Cita visual literal. Graham (1965).

El lugar en el que la pieza de Graham se inserta cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que esta es especialmente simple, pues únicamente consiste en la impresión de un recibo de la compra. Esto quiere decir, que, por encima de la importancia de los aspectos formales de la obra —sobre los que Graham no aplica ningún tipo de cuidado— está su peso conceptual, que reside, precisamente, en el hecho de que esta esté situada entre dos mensajes promocionales. Colocando, por lo tanto, el comprobante en un contexto publicitario, el artista pretende provocar una reflexión acerca del tema del consumo (Marzona, 2005; Vindel, 2008). Esto lo consigue evidenciando el contraste existente entre la vulgaridad o falta de grandeza que rodea al acto de adquisición —representado a través del tique— y el artificioso e ilusorio atractivo que la publicidad pretende otorgar a determinados productos, que no dejan de

ser bienes materiales. Al mismo tiempo, al insertar el trabajo en una revista de gran tirada, Graham se asegura una mayor difusión, pudiendo con ello alcanzar a un tipo de audiencia que, habitualmente, se encuentra fuera de los límites del circuito artístico (Godfrey, 2004). Tanto es así, que —tal y como él mismo asegura en una entrevista concedida a la publicación *Bomb*— repitió esta técnica de inserción en revistas en otras de sus obras, que toman la apariencia de anuncios publicitarios en magazines como *The New York Review of Sex & Politics* o *National Tattler* (Metz, 1994). Según sus propias palabras:

Al verlo desde una determinada perspectiva el objeto artístico puede ser analizado como conectado de forma inseparable con la institución de la galería o el museo. Sin embargo, al cambiar de perspectiva, también puede ser visto como poseedor de cierta independencia, en tanto



Figura 2.40. Cita visual. Rosler (1984).

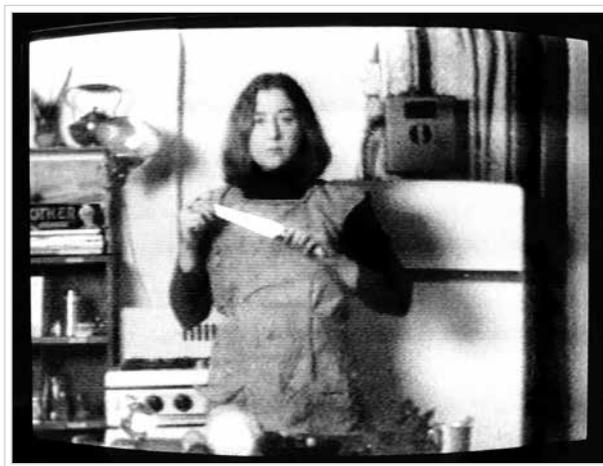


Figura 2.41. Cita visual literal. Rosler (1975).

que también pertenece al marco cultura general del que las revistas forman parte (Graham, 1999b: 418).

Por último, volveré a hablar de una artista que ya he mencionado dentro de la clasificación anterior: Martha Rosler. Esta creadora también elabora determinadas piezas que pertenecen en mayor medida a esta categoría de apropiación de los medios publicitarios que a la anterior —en la que el uso de este recurso se centraba en la utilización de un lenguaje gráfico propio del ámbito comercial—. La primera obra de la que hablaré es *Myth today: Edited for television* (1984), en la que Rosler utiliza una valla publicitaria como forma expositiva con el objetivo de afirmar, en medio del paisaje urbano, “la condición mítica de medios de masas como la televisión” (Vindel, 2008: 224). Sin embargo, la pieza de

esta artista que, sin duda, me parece más interesante en cuanto al uso que realiza de los medios de comunicación es el videoarte *Semiotics of the Kitchen* (1975), que toma la apariencia de un programa de cocina como los que, habitualmente, se emiten por televisión. Durante el desarrollo del video Rosler describe, por orden alfabético, diferentes utensilios de cocina hasta que, finalmente, su propio cuerpo se instrumentaliza convirtiéndose en una herramienta culinaria más. Se trata, en definitiva, de una metáfora satírica que, presumiblemente, trata de realizar una reflexión sobre el papel social del género femenino (Eiblmayr, 1998).

Por último, apuntaré también que existen muchas otras obras basadas en la apropiación de medios de exposición publicitarios que no forman, en realidad, parte de mi clasificación, por no tener como objetivo la realización de una crítica social. Entre ellas podría nombrar la pieza *Seventh investigation* (1969), de Joseph Kosuth —una reflexión sobre el tema del lenguaje expuesta sobre una valla publicitaria—, las “no-pinturas” de Daniel Buren —reiteradas búsquedas de la pureza en la forma gráfica que fueron exhibidas a través de diferentes soportes publicitarios urbanos, como las vallas o los hombres-anuncio—, la pieza *Trouser-Word Piece* (1972) de Keith Arnatt —también basada en la fotografía de un hombre-anuncio con la intención de realizar una reflexión semiótica—, los múltiples neones elaborados por el ya mencionado Kosuth y Bruce Nauman —que utilizaban la espectacularidad de este material como forma de representar tautologías o reflexiones acerca de la naturaleza del arte— o las múltiples secuencias artísticas del *show* televisivo *Land Art*, —filmadas por Gerry Shum y dirigidas o conceptualizadas por distintos artistas como Richard Long, Robert Smithson o Keith Arnatt, entre otros—.

## 2.d ¿Qué diferencia a estas obras conceptuales de los mensajes publicitarios?

Hasta el momento he expuesto, por lo tanto, diferentes formas de apropiación y ejecución de las obras

artísticas: réplicas exactas de anuncios publicitarios, imágenes de tipo comercial a las que se les elimina el texto, *collages* elaborados a partir de fragmentos de imágenes relacionadas con el *marketing* o los medios de comunicación, obras basadas en el uso expresivo de la tipografía, piezas expuestas sobre soportes publicitarios o de comunicación, etc. ¿Qué es, entonces, lo que diferencia a estas obras de la publicidad?, ¿se convierten estas piezas en objetos propios de la cultura de consumo por el simple hecho de tomar sus formas o soportes?

Ateniéndome a lo señalado anteriormente en la introducción de este trabajo, una de las grandes diferencias entre la mera publicidad comercial y estas obras artísticas de tipo conceptual es su intención crítica. Yendo incluso más allá, puedo afirmar que la acción de apropiarse del lenguaje publicitario y/o de sus medios de difusión convierte a las piezas en trabajos con una intencionalidad claramente ideológica o filosófica —una característica inherente a las obras de corte conceptual—. Me refiero al esfuerzo realizado, por parte de este tipo de trabajos, de llamar la atención sobre el hecho de que la sociedad contemporánea sólo se detiene a pensar en determinadas realidades cuando estas aparecen ante sus ojos bajo la forma de un producto o mensaje de tipo comercial. Todos los artistas enumerados anteriormente se sirven, por lo tanto, de recursos que, de alguna manera, también critican, para transmitir su mensaje con una eficacia abrumadora y, al mismo tiempo, llamar la atención sobre la superficialidad de una colectividad en la que la forma publicitaria se ha convertido en un mecanismo hegemónico de comunicación. En definitiva, podría decirse que Pérez Gauli (1998: 182) está en lo cierto cuando señala que uno de los criterios más básicos a la hora de diferenciar el arte de la publicidad es su finalidad:

El arte es un lenguaje que podríamos denominar centrípeto, ya que tiende a ser un medio en sí mismo, mientras que la publicidad, siguiendo este mismo planteamiento, sería un lenguaje centrífugo, donde la finalidad no está en la imagen plástica sino en el efecto comercial que esa imagen plástica produce.

Sin embargo, también existen otros criterios apuntados por este mismo autor que dejan clara la diferencia entre estas piezas artísticas y las comunicaciones comerciales. Me refiero, concretamente, a dos: la trayectoria de ambas manifestaciones y el número de personas que intervienen en el proceso creativo.

En primer lugar, la historia del arte es mucho más rica y prolífica en cuanto a corrientes, tendencias y líneas de desarrollo —tanto ideológico como formal— que la publicidad. Por el contrario, el universo de los mensajes comerciales ha sido, tradicionalmente, mucho más estable, manteniendo “una línea de actuación continua sin cambios bruscos” (Pérez Gauli, 1998: 186). Este hecho ha provocado que los publicistas recurran de forma habitual a fuentes de inspiración artísticas para la elaboración de sus trabajos.

En segundo lugar, el proceso creativo dentro del ámbito artístico es, habitualmente, mucho más solitario que el proceso de elaboración una pieza gráfica comercial. Exceptuando algunos casos muy específicos —como los aquí mencionados cuando hablaba de la Art Workers’ Coalition o las Guerrilla Girls— el acabado de las piezas artísticas suele ser individual, frente a la característica grupal de la creación publicitaria, cuya autoría se reparte entre muchas personas (Pérez Gauli, 1998). Esto trae como consecuencia que el producto final de los trabajos comerciales sea de tipo industrial, frente a la particularidad o personalidad individual que poseen las piezas artísticas, aún a pesar de basarse en el uso de los recursos de apropiación aquí mencionados. Esto es así, incluso, en el caso de las piezas realizadas por colectivos como la Art Workers’ Coalition o las Guerrilla Girls, cuya atribución tiene, igualmente, una importancia vital. Parece claro, por extensión, que aunque no es posible personificar los trabajos de estas agrupaciones en un único individuo, sí puede adjudicarse su autoría a un grupo con una identidad y personalidad definida, sin la cual la obra perdería parte de su significado.

En base a estos criterios parece obvio que todas las piezas referidas en esta primera parte de este trabajo no son de carácter comercial sino piezas artísti-

cas. Sin embargo, tampoco puedo obviar que es cierto que la apropiación de objetos, lenguajes o soportes propios del ámbito comercial también acarrea una serie de peligros que afectan al mantenimiento de la legitimidad de las obras artísticas. Me refiero a casos como el aquí mencionado cuando hablaba de la obra *Sin título —I shop therefore I am—* de Barbara Kruger, cuyo mensaje fue adulterado hasta el punto de ser finalmente impreso en bolsas de la compra. Esto ocurre porque, como señala Frank (2011: 24), “la cultura contestataria [...] continua siendo un contexto idóneo para las empresas, que la aprovechan para promocionar no sólo unos productos en concreto, sino la idea de cómo ha de ser la vida”. La crítica inicial de las obras artísticas de este tipo queda entonces, no sólo diluida, sino abiertamente rebatida o contradicha por la cultura comercial, que la aprovecha y se lucra de ella.

Tratando, entonces, de no caer en esta contradicción, y de, por el contrario, aprovechar toda la fuerza comunicativa y crítica que me ofrece la apropiación de las formas gráficas y expositivas del ámbito comercial, me basaré, para la presente investigación, en la creación de varias piezas artísticas de este tipo con dos finalidades diferenciadas —ya señaladas en varias ocasiones—:

- × Por un lado, como uno de los principales recursos de indagación en la parte cualitativa.
- × Por otro lado, como forma de presentación de los resultados de investigación de la parte artística.

Dos propósitos cuyo desarrollo explicaré de forma más pormenorizada en el capítulo siguiente, dedicado al diseño de la metodología de ambas partes de esta investigación: la cualitativa y la artística.

03

**METODOLOGÍA**

*Diseño metodológico y procedimental de la investigación*

# 01

## Integración metodológica mediante la estrategia de la complementación

Una vez planteados algunos de los antecedentes de este estudio, me encuentro ya en posición de hacer referencia a la metodología de investigación utilizada para ponerlo en práctica. Lo primero que es necesario señalar es que el diseño metodológico de este trabajo se realiza llevando a cabo la integración de diferentes metodologías. Esta práctica compuesta de indagación, que ha sido expuesta y definida por numerosos autores (Bericat, 1998; Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999; Meyer, 2001; Neiman y Quaranta, 2006; Creswell, 2009; Yin, 2009; Sandín, 2010; Ruíz Olabuénaga, 2012), se ha entendido, tradicionalmente, como el uso conjunto de las, hasta ahora, dos metodologías imperantes en el ámbito de la investigación; esto es, la cualitativa y la cuantitativa. Sin embargo, la reciente aparición de nuevas estrategias de investigación como la metodología artística me permite extender el alcance del término “integración metodológica” hacia nuevas vías, como la tomada en este caso, que consiste en el uso complementario de las metodologías cualitativa y artística.

Dicho esto, debo hacer hincapié en la utilización del término “complementación”, pues es éste, precisamente, el camino que elijo para llevar a cabo la integración de ambas metodologías dentro de la presente investigación. Según autores como Bericat (1998) o Sandín (2010) la estrategia de la complementación tiene lugar cuando cada una de las metodologías utilizadas ahonda en una dimensión diferente de la realidad investigada, siendo el grado de integración metodológico bastante pequeño. El solapamiento entre ambas metodologías no llega, por lo tanto, a producirse del todo; trayendo como consecuencia el hecho de que las

conclusiones o resultados se expongan bajo la presentación de un informe doble, en el que cada parte se corresponde con cada una de las metodologías utilizadas. Pasaré a explicar, entonces, qué aspectos de este trabajo serán investigados tanto a través del uso de la metodología cualitativa como de la artística. Para ello me referiré, en primer lugar, a la metodología cualitativa, una estrategia hoy por hoy dominante en lo referente a los estudios de ciencias humanas y sociales, que se usa en el ámbito de la investigación educativa desde finales de la década de los sesenta.

# 02

## La metodología cualitativa en el contexto de esta investigación

### 2.a

#### ¿Qué es la metodología cualitativa? Definición y características

Muy probablemente, la definición más extendida de lo que significa “investigación cualitativa” es aquella que determina sus límites o alcance por oposición a los que ofrece la más tradicional “investigación cuantitativa”. En base a esto se entiende por investigación cualitativa aquella que no se traduce en datos puramente numéricos, yendo más allá de la mera recopilación y el tratamiento de la información de tipo estadístico o cuantificable. Pero este tipo de indagación es mucho más que una simple antítesis de la investigación de tipo cuantitativo o estadístico; más bien al contrario, aporta en sí misma datos de un altísimo interés, revelando informaciones y nuevos puntos de vista acerca de temas que, a buen seguro, son imposibles de cuantificar, como los estilos de vida de las personas o grupos sociales, su historia, sus comportamientos o incluso su funcionamiento organizacio-

nal y sus relaciones e interacciones (Strauss y Corbin, 1998). Consecuentemente, si hay algo importante o de interés en lo que respecta a la investigación cualitativa, son los procesos y las personas que participan en los mismos, dando prioridad a la comprensión de las experiencias humanas —tanto en su forma individual, como colectiva— por encima de la medición exacta de los resultados (Marín, 2005, 2011a). Es precisamente por este motivo por lo que, en ocasiones, las decisiones sobre los pasos a llevar a cabo en este tipo de indagaciones se toman durante el mismo desarrollo del estudio, en un intento de incorporar la voz de los participantes, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano: 1998). La investigación cualitativa se materializa, de esta manera, en una metodología constructivista, orientada al cambio y a la toma de decisiones; sin dejar por ello de ser un proceso sistemático y riguroso encauzado hacia la comprensión en profundidad de los fenómenos sociales, el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos e incluso —en alguna de sus versiones—, la transformación de prácticas y/o escenarios sociales (Sandín, 2010).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, y a pesar de que estoy de acuerdo con autores como Patton (2002), Mason (2005), Silverman (2011) o Kincheloe (2012), cuando señalan que la variedad perspectivas teóricas o posiciones enmarcadas dentro de la investigación cualitativa ponen muy difícil establecer una serie de características fijas para la misma, he tratado de aislar algunos de los rasgos principales de esta estrategia metodológica a partir de las ideas esbozadas por autores como Sherman y Webb (1988), Wittrock (1989), Janesick (1994), Morse (1994), Creswell (1998), Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez (1999), Flick (2002), Alvesson y Skölberg (2005), Maxwell (2008), Vasilachis (2006), Seale, Gobo, Gubrium y Silverman (2007), Sandín (2010), Taylor y Bogdan (2010), Denzin y Lincoln (2011), Lincoln, Lynham y Guba (2011), Marshall y Rossman (2011), Rossman y Rallis (2012) o Ruíz Olabuénaga (2012).

Haciendo una síntesis, infiero que los atributos clave de la investigación cualitativa podrían ser los siguientes:

- × La investigación cualitativa se desarrolla en contextos reales y próximos. Esto significa que el entorno y las condiciones de una indagación de tipo cualitativo no pueden ser ni construidas ni modificadas; sino que, más bien al contrario, son en todos los casos extraídas de la realidad. Esta realidad suele, además, ser próxima, en el sentido de que los problemas de investigación están enmarcados dentro del mundo de lo cotidiano y lo ordinario.
- × El investigador cualitativo realiza un estudio de las situaciones o experiencias de manera global u holística, es decir, atendiendo a la realidad investigada en su conjunto y no separando en el análisis cada una de las partes que la componen. Podría decirse, en definitiva, que para la investigación cualitativa el “todo” es un sistema mucho más complejo que la mera suma de sus elementos constituyentes.
- × El conocimiento que aporta la investigación cualitativa es de carácter interpretativo e inductivo. Esto se refiere a la tarea, por parte del investigador, de elaborar conclusiones generales a partir de observaciones particulares. La investigación cualitativa busca, a fin de cuentas, patrones generales aplicables a otras situaciones partiendo del estudio y la interpretación de casos concretos.
- × En la investigación cualitativa el investigador es, a su vez, un instrumento de indagación, pues, en lugar de mantenerse ajeno al contexto de investigación en el que se adentra, recoge los datos a través de su interacción con esa realidad determinada.
- × Las investigaciones de tipo cualitativo estudian realidades dinámicas. Este hecho provoca que la recogida de información tenga un carácter flexible y desestructurado, pues la realidad que investiga se construye durante el proceso de interacción del investigador con la misma. La investigación cualitativa es, de este modo, “construccionista” (Manheim, 1982; Berger y Luckman, 2011) en el sentido

de que rechaza la idea de que exista una realidad objetiva esperando a ser descubierta. La verdad emerge, así, a partir de la interacción del investigador y los sujetos investigados con la realidad; ésta no se descubre, sino que se fabrica.

- × Durante una investigación cualitativa se utilizan, con frecuencia, las técnicas descriptivas como método de recogida de información. Este tipo de herramientas permiten recoger información de la realidad de una forma más exhaustiva y densa gracias al uso de conceptos, metáforas, viñetas, narraciones o descripciones frente a la soberanía de los números, los test estadísticos, los algoritmos, las tablas o las fórmulas. Esto significa que los informes de las investigaciones basados en metodologías cualitativas se materializan, fundamentalmente, a través del lenguaje verbal, en forma de ensayos, diarios, entrevistas, relatos, narraciones, etc. (Denzin y Lincoln, 2011).
- × La investigación cualitativa es también, en esencia, reflexiva. Esto significa que las particularidades o ideas subjetivas del investigador y de los sujetos investigados forman parte del proceso de investigación, motivo por el cual es necesario tenerlas en cuenta y dirigir hacia ellas una mirada consciente. Sólo de esta manera se podrá hacer una valoración real acerca de la legitimidad de los datos obtenidos, descartando cualquier mecanismo de poder o control que se pueda estar ejerciendo sobre la realidad investigada.

Señaladas las características básicas de la metodología cualitativa, la siguiente cuestión que aquí me planteo, teniendo en cuenta que este trabajo se enmarca dentro del ámbito de la investigación educativa, es: ¿en qué momento se implanta el uso de esta metodología en el área de la investigación educativa? Bogdam y Biklen (2007) dieron respuesta a esta pregunta, señalando que, desde su nacimiento, a finales del siglo XIX, la investigación cualitativa ha experimentado cuatro fases o etapas fundamentales:

- × La primera se desarrolla desde finales del siglo XIX hasta los años treinta del siglo XX y su historia

está estrechamente ligada a la Escuela de Chicago (Blumer, 1982), pero también, aunque en menor grado, a los trabajos desarrollados por otras escuelas de sociología y antropología como las de Columbia, Harvard o Berkeley (Denzin y Lincoln, 2013). En esta época aparecen los primeros estudios de corte cualitativo en los que se utilizan, por primera vez, técnicas de recopilación de datos como la observación participante, la entrevista en profundidad o los documentos personales.

- × De forma posterior, tiene lugar una segunda etapa en la que las metodologías cualitativas pierden interés por parte de los investigadores. Esta se desarrolla, aproximadamente, entre los años treinta y cincuenta del siglo XX.
- × La tercera fase recoge, por el contrario, un nuevo despertar de la atención de los expertos hacia las investigaciones de tipo cualitativo. Se produce en torno a los años sesenta y se debe, muy probablemente, a los profundos cambios de tipo social que tienen lugar durante esta década.
- × Por último, tiene lugar un cuarto período, que no es otro que el que marca el comienzo de la puesta en práctica de indagaciones de tipo cualitativo en el ámbito de la educación. Éste se inicia también a partir de los años sesenta y está marcado por la extensión de esta metodología más allá de los ámbitos antropológico y sociológico, que habían monopolizado su uso hasta el momento. Según autores como Tesch (1990), la aparición de la investigación cualitativa en el ámbito educativo se produce dentro de los ámbitos específicos de la evaluación y la antropología educativa, aunque lo cierto es que en la actualidad se ha extendido ya a todo el resto de áreas de estudio relacionadas con el ámbito educativo.

En base a estos datos es posible decir que, actualmente, la investigación cualitativa lleva décadas poniéndose en práctica dentro del ámbito educativo; pero según algunos expertos (Heron, 1996; Heron y Reason, 1997) ha sido en los últimos años cuando ha empezado a dirigirse hacia un camino más activo,

participativo y crítico, buscando en mucho mayor grado un conocimiento eminentemente contextual, centrado en situaciones particulares y problemas locales específicos. Siguiendo precisamente esta línea de actuación, la presente investigación pondrá en práctica la metodología cualitativa en base a una estrategia de diseño concreta: el estudio de caso, que ha sido definida por autores como Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) como la forma más “pertinente y natural” que pueden tomar las investigaciones que utilizan la metodología cualitativa como forma de indagación.

## 2.b

### El estudio de caso como estrategia de diseño

Durante las tres últimas décadas se han desarrollado una multitud de definiciones para describir lo que significa el estudio de caso. Según el investigador estadounidense Robert K. Yin (2009), esta estrategia es una pregunta o cuestionamiento empírico que investiga un fenómeno actual en un contexto real. Por otro lado, el profesor de la Universidad de Boston John Gerring (2007: 20) señala que el estudio de caso “debe ser entendido como el estudio intensivo de un solo caso que tiene como objetivo arrojar luz sobre un amplio grupo de casos del mismo tipo”. Asimismo, el psicólogo estadounidense Robert E. Stake (2010: 11) apunta que “el estudio de caso es el estudio de una particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

A pesar del eclecticismo descriptivo existente con respecto a lo que implica el uso de esta estrategia, es posible observar, en lo subyacente de todas estas declaraciones, un elemento común. Hablo del hecho de que todos los expertos —entre los que podemos nombrar, además de a los ya señalados, a MacDonald y Walker (1975); Denny (1978); Patton (1989); Stenhouse (1990); García Jiménez (1991); Merriam (1991); Wolcott (1992); Blasco (1995); Pérez Serrano (1998); Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez (1999); Gutiérrez Pérez

(2005); etc.— parecen estar de acuerdo en que se trata de una estrategia de investigación que versa sobre un tema concreto, es decir, que se basa en la idea de que es posible llegar a conocer las características de todo un fenómeno partiendo de la exploración y el análisis intensivo de un solo caso. Así es que, podría decirse que este tipo de diseño constituye una herramienta muy valiosa en el ámbito de la investigación y su mayor fortaleza radica en el hecho de que a través de la medición y el registro de las conductas de las personas involucradas en un determinado acontecimiento podemos llegar a un conocimiento que afecta a un área mayor que la del propio suceso estudiado (Yin, 2009).

Pero es necesario tener en cuenta que el término “estudio de caso” cuenta también con una implicación adicional, pues cuando se trata de una investigación perteneciente al área de las ciencias sociales —como en este caso— la muestra de población tomada como base para el análisis puede no ser perfectamente representativa de la población, o al menos debemos respetar el margen de que puede ser, como mínimo, cuestionable. Para aclarar esto Gerring (2007), en su obra *Case Study Research: Principles y Practices*, hace una analogía muy clara poniendo como ejemplo el análisis intensivo de una única molécula de H<sub>2</sub>O. En este supuesto, el autor señala que, teniendo en cuenta que es posible afirmar que el comportamiento de una sola molécula es idéntico al del resto, no estamos ante un estudio de caso, por muy intensivo e individualizado que sea este análisis. De hecho, que en el ámbito de las ciencias sociales se de una circunstancia similar a esta, de tal consistencia, es bastante improbable, por no decir imposible. Por este motivo, la estrategia del estudio de caso contempla, siempre, un margen de error, o al menos de duda, algo lógico teniendo en cuenta que, entre otras cosas, se basa en la recolección de información de carácter biográfico, personal, intencional, moral, etc. (Walker, 1983).

Por otro lado, el uso de este diseño de investigación —nacido en el ámbito de la investigación médica y psicológica, pero aplicado, con poca posterioridad, en todas las áreas de las ciencias sociales— se fundamenta, además, en el hecho de que la indagación

empírica de los problemas se debe realizar en sus propios contextos naturales. El investigador, en consecuencia, se pone en contacto directo con la realidad investigada llegando a alcanzar un profundo conocimiento de la misma (Eisenhardt, 1989). De esta forma, el estudio de caso puede incorporar en su análisis de las situaciones el punto de vista de todos los actores involucrados (Hartley, 1994). Investigadores como Reigeluth y Frick (1999) llegan a señalar, incluso, que en determinadas circunstancias resulta correcta la aplicación de lo que ellos denominan un “estudio de caso diseñado”, basado en el hecho de que la situación a investigar es manipulada por el investigador para adecuarla a sus necesidades de indagación. Sin embargo, esta “manipulación”, lejos de lo que pueda parecer, no significa una corrupción del contexto investigado. Más bien al contrario, lo que Reigeluth y Frick (1999) pretenden explicar es que esta forma de investigación nos permite combinar diferentes técnicas de indagación como la entrevista, la observación directa, la observación participante, las notas de campo, la fotografía, las grabaciones de voz, etc., de manera que éstas técnicas puedan utilizarse con dos intenciones diferentes: por un lado, para observar la realidad y, por otro lado, para interrogarla (Gutiérrez Pérez, 2005). Esto significa que el estudio de caso acoge tanto la posibilidad de comprensión de una situación concreta, como la opción de transformación de la misma debido al hecho de que las ideas que son generadas durante el proceso de indagación son también susceptibles de ser utilizadas de forma inmediata por parte de las personas que forman parte del caso (Marcelo y Parrilla, 1991).

En definitiva, y a modo de síntesis de lo expuesto hasta el momento, determinaré cuáles son las cuatro características básicas del estudio de caso según las ideas señaladas por Merriam (1991) en su obra *Case study research in education. A qualitative approach*, en la que declara que el estudio de caso es, básicamente:

- × Particularista, en tanto que focaliza su interés en un fenómeno concreto. Una especificidad que lo hace especialmente válido para el análisis de problemas

de tipo práctico, relativos a situaciones o acontecimientos que conciernen a la vida cotidiana.

- × Descriptivo, puesto que su producto final es un relato extenso y profundo que incluye múltiples variables del fenómeno que es objeto de estudio.
- × Heurístico, por su capacidad de resolución de problemas, dando lugar con ello al aumento de la comprensión de un fenómeno determinado y permitiendo descubrir nuevas relaciones y variables dentro del mismo.
- × Inductivo, en tanto que pasa de lo particular a lo general a partir de la aplicación de procesos como la observación, el registro, el análisis y el contraste, permitiendo aplicar en contextos más amplios lo descubierto dentro un fenómeno particular.

Definido lo que es el estudio de caso, vistas sus características y habiendo aclarado que lo pondré en práctica dentro de la metodología cualitativa de esta investigación es necesario señalar el hecho de que, como se ha podido ver hasta el momento, no me he referido a él en ningún momento como a un método. Por el contrario, en el contexto de esta investigación y en línea con las ideas expuestas por varios expertos (Wolcott, 1992; Yin, 1993; Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999; Reigeluth y Frick, 1999; Stake, 2010), consideraré el estudio de caso no como un método de indagación sino, más bien, como una estrategia de diseño para mi trabajo. Esto es así porque, como señala Stake (1994: 236), “el estudio de caso no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar”. Para explicar esto más en profundidad es necesario detenerse, en primer lugar, en el significado del término “método”. A nivel general, un método es el medio que utilizamos para llegar a un determinado fin. Más específicamente, en lo que se refiere al ámbito de la investigación, autores como Gortari (1979: 17) lo definieron como “el procedimiento planeado que se sigue en la actividad científica para descubrir [...] los procesos, distinguir las fases de su desarrollo, desenmarañar sus enlaces internos y externos, esclarecer sus interacciones con otros procesos, [etc.]”. Se trata, en definitiva, de un itinerario que nos permite alcanzar

una serie de objetivos fijados de forma previa y que se ve afectado por dos factores principales: la disciplina en la que se enmarca y el tipo de cuestiones a las que intenta dar respuesta (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999).

Teniendo en cuenta que el estudio de caso no se puede enmarcar dentro de un ámbito único de indagación —pues pertenece a diferentes campos disciplinares (Yin, 1993)—, que puede dar respuesta a interrogantes de cualquier tipo dentro de una investigación y, sobre todo, que se define por su interés en los casos particulares y por la selección de los escenarios que han de ser fuentes de información —dentro de los cuales fija las herramientas de indagación a utilizar—, puede decirse que el estudio de caso es una estrategia de diseño que me ayudará a establecer la estructura conceptual de mi investigación, los datos y observaciones que voy a realizar, los instrumentos que utilizaré, las relaciones o implicaciones que se crearán con las personas involucradas en el problema, el análisis de los datos obtenidos, etc. (Roldán y Marín: 2012).

## 2.c

### La puesta en práctica de un estudio de caso múltiple desde la perspectiva de la replicación literal

#### Contexto de investigación y muestra seleccionada

Poniendo en práctica, como ya he dicho, la estrategia del estudio de caso, durante la primera parte de esta investigación utilizaré la metodología cualitativa para tratar de descubrir hasta qué punto los futuros docentes de Educación Primaria son conocedores de lo que significa, en realidad, la enseñanza de las artes visuales. Es decir, que como ya he señalado en los dos capítulos anteriores, pretendo averiguar si conocen las competencias que esta puede desarrollar en los estudiantes a los que es impartida, los prejuicios que existen en torno a la enseñanza de la misma, las orientaciones o modelos educativos que pueden poner en práctica en el aula, los conocimientos que tienen acerca de cómo promover el desarrollo de competencias expresivas, críticas o

reflexivas en los niños/as, etc. Además, y de forma paralela, intentaré, también, hacer un análisis de las capacidades que poseen estos futuros docentes tanto en lo que se refiere a su destreza artístico-plástica como en lo referente a sus habilidades crítico-reflexivas.

Para ello, llevaré a cabo un estudio de caso colectivo en la Universidad de Granada con dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria que ya habrán cursado, en el momento de la realización del estudio, la asignatura de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. De esta forma, ejecutaré un estudio intensivo de dos casos diferentes en lugar de focalizar mi atención en uno único, algo que autores como Bogdam y Biklen (2007) o Stake (2010) designan con el nombre de “estudio de caso múltiple o colectivo”. Este tipo de estudios de caso pueden ser planteados desde dos perspectivas:

- × La primera es la que Yin (2009) denomina “replicación literal”, esto es, que los grupos son elegidos con la idea inicial de que ambos van a aportar el mismo tipo de información. Lo que esto nos permite es contrastar la información obtenida en un caso concreto con el otro, ampliando con ello el marco representativo de la investigación y ofreciendo un contexto más general de la información (Bogdam y Biklen, 2007).
- × La segunda perspectiva es la que Yin (2009) define como “replicación teórica”, es decir, los casos se seleccionan con la creencia de que van a ofrecer resultados diferentes entre ellos. Poniendo en práctica esta perspectiva es posible realizar una labor comparativa que permite comprobar si se cumplen las hipótesis de investigación desarrolladas en primera instancia en más de un caso.

En lo que respecta a mi investigación, el estudio de caso múltiple se planteará bajo los supuestos de la primera perspectiva, lo que significa que pondré en práctica la estrategia de la replicación literal. Los grupos estarán seleccionados, por consiguiente, con la idea de que ambos me aporten el mismo tipo de información, motivo por el cual, aunque no realizaré los análisis de ambos estudios de forma conjunta, sí pondré en común

los resultados y las conclusiones de los mismos. De esta forma, lo que busco, finalmente, es acceder a un contexto más general de la información, que me permita hacerme una idea más exacta del problema a investigar.

Por otro lado, y como ya he señalado antes, ambos grupos ya habrán cursado, en el momento de la realización del estudio, la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. Éste es un dato importante que no es posible obviar, y que diferencia este estudio de otros reseñados durante el estado de la cuestión de esta investigación, como por ejemplo, el de Salgado (2013) —que realiza una encuesta sobre la educación artística a maestros en formación que aún no han recibido formación específica entorno a la enseñanza de las artes—. En mi caso, la decisión sobre el momento en el que pondré en marcha el proceso de indagación, implica que, a los sujetos que forman parte del estudio —en este caso a los dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria—, se les presuponen, de entrada, una serie de conocimientos previos acerca del tema a tratar. Esta suposición queda reforzada a través de la consulta de la *Guía docente* (UGR, 2015) de la asignatura, en la que se especifica, dentro de las competencias generales y específicas que promueve la materia, el desarrollo de las siguientes capacidades:

- × Adquisición de conocimiento acerca de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje aplicables en la materia de educación plástica y visual.
- × Mejora de la comprensión de los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Además, también dentro de los objetivos formativos de la materia —que, según la propia *Guía docente*, no son otra cosa que los resultados esperables tras el aprendizaje de la misma—, quedan especificadas, entre otras, las siguientes aspiraciones:

- × Valoración crítica de las diferentes teorías que a lo largo de la historia se han elaborado en torno a la educación artística.
- × Conocimiento de los diferentes modelos de enseñanza de las artes visuales y plásticas, valoración de los mismos como formas pedagógicas comple-

mentarias y capacidad de aplicarlos para distintos objetivos de enseñanza.

- × Comprensión y capacidad de utilización de las formas y lenguajes artísticos como manifestaciones singulares de conocimiento y de expresión, entendiendo que el arte es un modo de conocimiento específico del mundo y de nuestra posición en él.
- × Adquisición de sensibilidad ante los mensajes estéticos y visuales, de forma que se puedan disfrutar, valorar y criticar en profundidad las obras de arte e imágenes artísticas en general, con especial atención a las creaciones contemporáneas.
- × Utilización de los lenguajes visuales para enseñar, documentar, describir y construir relatos que ayuden a desentrañar y comprender en profundidad la complejidad de la vida, de manera que puedan aplicarse las diferentes expresiones visuales y los diversos procedimientos expresivo-plásticos como medios de representación y comunicación.
- × Potenciación de las capacidades de análisis crítico y de planificación para integrar e interrelacionar los contenidos visuales con los del resto de materias, desarrollando la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
- × Reflexión y verbalización sobre los problemas del arte y las soluciones aportadas por las culturas.
- × Valoración de la representación del entorno como medio y estímulo para la creación artística.

Dicho esto, y teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta parte de la investigación es descubrir cuál es la visión que los futuros docentes tienen acerca de la educación artística para, por extensión, poder valorar la calidad de las enseñanzas artísticas que reciben, es importante que ya de forma previa hayan sido instruidos en la materia de la que hablo. Sólo de esta forma podré estimar, de forma correcta, si en las materias que cursan en relación con las artes visuales —como ocurre en este caso específico con la asignatura de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”— se produce un proceso de aprendizaje eficaz que pueda calar en su propia práctica como maestros/as en el futuro.

Para terminar, y con respecto a la muestra, sólo me queda señalar cómo queda finalmente constituida en cuanto al número de participantes. A este respecto, el primero de los grupos que integran este estudio —al que a partir de ahora llamaré “grupo A”—, cuenta con 58 alumnos/as; mientras que el segundo de ellos —llamado en adelante “grupo B”— está formado por 30 alumnos/as. Esto significa que la muestra final queda integrada por un total 88 alumnos/as, entre los cuales la variable de género no será un dato a tener en cuenta por considerar que no resulta ser una información relevante para alcanzar los objetivos fijados. Dicho esto, paso a realizar una explicación más detallada de cuáles serán las actividades llevadas a cabo durante el proceso de investigación, especificando, además, las herramientas de indagación que utilizaré durante el mismo.

## 2.d

### **Possession, de Victor Burgin, como punto de partida para el diseño de mi principal herramienta de indagación**

En primer lugar, la actividad principal que pondré en marcha en esta parte cualitativa de la investigación —dentro de los dos grupos del Grado de Educación Primaria que componen este estudio de caso múltiple— es la creación de una obra de arte por parte del propio alumnado. Los resultados obtenidos a raíz de este ejercicio me servirán como herramienta de indagación y, en torno al mismo, pivotarán todo el resto de actividades y herramientas que conforman este trabajo. Esto es así porque, volviendo de nuevo al doble objetivo de, por un lado, descubrir cuál es la visión que los futuros docentes tienen acerca de la educación artística, y por otro lado, valorar la calidad de las enseñanzas artísticas que ellos mismos reciben, parece lógico que la aclaración de estas cuestiones se realice en forma de creación artística. ¿Qué herramienta puede ser mejor para indagar acerca del conocimiento que los futuros docentes tienen de las materias de tipo visual que la ejecución de una pieza visual en sí misma?

Parece evidente que la realización de cualquier obra artística conlleva para el alumno/a la puesta en marcha un proceso de construcción y autorreflexión. Esto hace que, como elemento de análisis, las piezas resultantes sean de gran interés, pues contienen fragmentos ya filtrados del pensamiento de un estudiante. Cuando observamos una creación finalizada por parte del alumno/a, estamos también visualizando, por lo tanto “el resultado de un proceso en el que ya ha priorizado la información principal por encima de la secundaria realizando con ello un esfuerzo discursivo que refleja la forma que su creador tiene de ver un problema determinado” (Morales y Chacón, 2013).

Este es, entre otros (véase apartado 2.e), uno de los principales motivos por el que les pediré que realicen una obra de arte conceptual inspirada en la obra *Possession*, de Victor Burgin (1976), en cuyo análisis ya profundicé en el capítulo anterior del presente trabajo (véanse páginas 059-061).

Dicho esto, conviene recordar un aspecto básico, ya mencionado, con respecto a esta pieza: la circunstancia de que toma la forma de un cartel publicitario en un intento de explorar la posibilidad artística y política de apropiarse de un objeto creado por la cultura de consumo para distorsionar su significado y uso original con una clara intención crítica (Osborne, 2006). Burgin se basa, en definitiva, en el uso de un lenguaje gráfico y compositivo propio de los medios publicitarios o de comunicación con una clara intención socio-crítica (véase figura 1.6, página 028).

Partiendo de la misma estrategia de apropiación del lenguaje comercial que Victor Burgin pone en práctica en su obra *Possession*, pediré a los alumnos/as de Ciencias de la Educación que realicen, de forma individual, una obra de arte conceptual que utilice el mismo procedimiento, con la intención de reflexionar acerca de una o varias de las siguientes cuestiones: ¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye la educación artística?, ¿qué competencias desarrolla?, ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se pueden poner en práctica en clase de educación artística?, ¿qué proble-

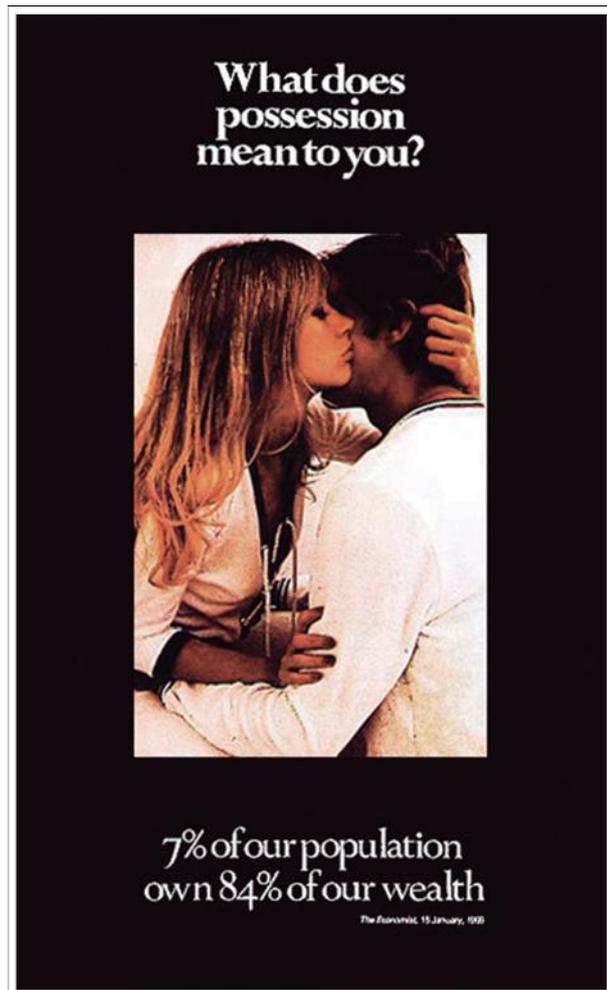


Figura 3.1. Cita visual literal. Burgin (1976e).

mas tiene?, ¿es ésta útil o no?, ¿para qué sirve?, ¿qué supone la educación artística para el individuo que la recibe?, etc. Se trata, en otras palabras, de proponer a los dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria que elijan una idea o un tema a tratar en relación con la educación artística y reflexionen acerca del mismo a través de la elaboración de una pieza de arte conceptual con forma de cartel. Esta creación deberá contener, en un principio, los tres mismos elementos que posee la pieza de Burgin: una imagen, un eslogan o *claim* y una sentencia o texto de contraste. Sin embargo, lo más importante es que seleccionen, en primera instancia, esa idea inicial sobre la que de-

sean trabajar —un requerimiento que se intentará dejar meridianamente claro al alumnado durante el proceso de desarrollo de la actividad—. Sólo de forma posterior podrán pasar a crear o seleccionar los tres elementos formales que componen el cartel, teniendo en cuenta, para ello, una serie de condiciones que explico a continuación.

En primer lugar, y con respecto al eslogan, les propondré que utilicen uno ya existente que hayan visto, leído o escuchado en algún anuncio publicitario transmitido a través de cualquier medio de comunicación —televisión, prensa, radio, internet, etc.—. Poniendo este requisito inicial mi intención no es otra que la de llevar el recurso de apropiación a sus últimas consecuencias. Dicho de otra forma, considero que al utilizar lemas publicitarios reales, que puedan ser, eventualmente, reconocidos por parte de los posibles observadores de las piezas, el impacto o efecto sorpresa que causan los mismos puede, también, ser mayor. Algo que, posiblemente, no ocurriría si este *claim* fuese inventado por los alumnos/as y, por extensión, desconocido para los hipotéticos receptores de sus mensajes. Al mismo tiempo, también resulta innegable que, al tener que enlazar un cliché o frase comercial con una idea o tema previamente seleccionado, el esfuerzo reflexivo por parte del alumno/a que ejecuta el trabajo ha de ser mayor, por lo que la calidad del mismo también se verá incrementada. Para terminar con este punto sólo me queda aclarar que la última condición impuesta por mi parte con respecto al eslogan es que su fuente original sea ineludiblemente citada. Para ello los alumnos/as han de elaborar una memoria de trabajo que entregarán junto a la pieza elaborada y de la que hablaré de forma más detallada más adelante, dentro del apartado “Otras herramientas de indagación”.

En segundo lugar, en lo que se refiere a la imagen central de la pieza, exigiré al alumnado participante que esta sea una representación elaborada por ellos mismos. La decisión sobre esta forma de proceder, contraria a la empleada por Victor Burgin en su obra *Possession* —en la que recurre a la utilización de una fotografía de archivo extraída de un banco de imáge-

nes—, se toma en base a la intención de poder evaluar la capacidad gráfico-plástica de los estudiantes a través de una creación plástica elaborada por ellos mismos. Por este mismo motivo les daré, además, la posibilidad de que esa imagen sea ejecutada mediante cualquier tipo de procedimiento —fotografía, ilustración, *collage*, etc.—, con la intención final de que la libertad estilística que les concedo les permita ofrecer lo mejor de sí mismos sin verse limitados por la tiranía de la técnica.

Finalmente, en lo que se refiere al breve texto de contraste antes mencionado, la indicación que les doy a los estudiantes es que cuentan con dos opciones: por un lado, redactar una frase de elaboración propia que contenga una opinión personal con respecto al tema propuesto, y por otro, utilizar una cita de algún autor o experto extraída de cualquier fuente bibliográfica o medio de comunicación —cuyo origen, al igual que en el caso del *claim*, debe ser obligatoriamente mencionado—. La elección de una u otra alternativa acarreará, también, ciertas consecuencias. En un principio, las frases extraídas de fuentes bibliográficas serán valoradas de forma más positiva que las sentencias redactadas de manera original por parte de los alumnos/as. Esto es así porque, de entrada, a la búsqueda de una frase que apoye la idea inicialmente seleccionada por cada estudiante le presupongo un esfuerzo mayor. Sin embargo, esta forma de estimación tampoco es inalterable. Más bien al contrario, en un esfuerzo por no valorar de manera negativa la creatividad de los participantes, dejo también la puerta abierta otra posibilidad: que las frases inventadas posean un alto nivel de originalidad que las dote de un valor específico tanto por la importancia de su mensaje como por el esfuerzo depositado en su ideación y redacción. En este último caso, puedo llegar a considerar las sentencias originales incluso más valiosas o interesantes que las frases literales citadas, por lo que también las valoraré —en el contexto de la presente investigación— de forma positiva.

Por otro lado, y en lo referente a las normas estilísticas del conjunto del trabajo, si bien es cierto que pediré a los participantes que la obra tenga la forma de un cartel publicitario que cuente con un breve tex-

to, una imagen central y un eslogan, también lo es que no se irá más allá en cuanto a la fijación de requisitos, tratando de mantener, en la medida de lo posible, unas posibilidades gráficas abiertas y no coercitivas. Pretendo, con ello, que la elaboración de la imagen y su estilo, la tipografía de los textos y el tamaño o la disposición de los elementos dentro del espacio dependan, por completo, de la decisión de cada uno de los alumnos/as. Para ello, junto con la pieza *Possession*, les ofreceré otros ejemplos de obras de arte conceptuales basadas en la apropiación de recursos gráficos publicitarios, como las elaboradas por Barbara Kruger, las Guerrilla Girls, Martha Rosler, Alfredo Jaar, etc. Dejar a los estudiantes esta libertad estilística me permitirá, junto al hecho de que las imágenes sean creaciones originales del alumnado, juzgar su capacidad visual y expresiva y, por extensión, tratar de alcanzar uno de los objetivos fijados para este trabajo: llegar al conocimiento de la capacidad artístico-plástica que poseen los futuros docentes de Educación Primaria. La obra *Possession* de Burgin pasará, así, a ejercer de referente a nivel conceptual, pero nunca a germinar obras clónicas en cuanto a su aspecto plástico o gráfico.

Estos son todos los requisitos fijados *a priori* para la realización de las obras por parte del alumnado. Sin embargo, es necesario señalar, en este punto, que el devenir de los acontecimientos durante la realización del trabajo de campo me llevará a tomar algunas decisiones “sobre el terreno” —algo que, como ya he señalado, es habitual en las investigaciones de tipo cualitativo—. Me refiero, por ejemplo, al hecho de que determinados alumnos/as —que ya tenían muy definida su idea tanto a nivel conceptual, como a nivel gráfico—, encontrasen muchas dificultades a la hora de localizar un eslogan adecuado para dar unidad a su obra. Esta circunstancia me llevará a flexibilizar la obligatoriedad de la utilización de un eslogan publicitario real, haciendo que, en los casos mencionados, deje abierta la posibilidad de que los estudiantes redacten ellos mismos una frase con forma de lema publicitario. La única condición que pondré, en este caso concreto, es que los lemas inventados cumplan con las características pro-

pias de un eslogan real, tratando de que sean breves, sugestivos y fáciles de recordar. Esta y otras decisiones coyunturales aparecerán explicadas más en profundidad en el diario de campo de la presente investigación, que se desarrolla ampliamente en el siguiente capítulo de este trabajo.

Para terminar, sólo me queda señalar que, de forma previa a la realización de las obras, dedicaré una sesión completa a cumplir tres intenciones principales: dar al alumnado unas nociones generales acerca del arte conceptual, hablar de la corriente específica que —dentro de la tendencia artística conceptual— se apropia de recursos propios del entorno comercial para la crítica social y profundizar en lo que significan estrategias como la apropiación o el *détournement*. La intención de estas explicaciones, durante las cuales ofreceré también numerosos ejemplos de piezas conceptuales basadas en la apropiación de la gráfica o los soportes publicitarios, es que los estudiantes no se enfrenten a ciegas a la realización de una obra de arte de estas características, permitiéndome, con ello, juzgar sus competencias artístico-plásticas o crítico-reflexivas desde una base real y no desde el más puro desconocimiento de la materia sobre la que deben ponerse a trabajar. En este punto también es necesario aclarar que, en el contexto de esta indagación, no ofreceré ninguna explicación acerca de la situación actual de las enseñanzas artísticas, pues, por un lado —y como ya señale con anterioridad—, parto de la base de que los alumnos/as ya han cursado la asignatura de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”, y por otro lado, es precisamente su conocimiento sobre este tema lo que pretendo averiguar.

## 2.e

### ¿Por qué *Possession* de Victor Burgin?

Llegados a este punto resulta de vital importancia explicar por qué la obra *Possession*, de Victor Burgin (1976), me parece adecuada para utilizar como punto de partida en la actividad central de mi estudio de caso múltiple. La razón principal es que esta manifestación

resulta ser una obra de arte “conceptual”, una corriente artística que tiene mucho en común con la cultura contemporánea y la era posmoderna en la que nos hallamos inmersos. Pero, ¿qué entiende la presente investigación por “cultura posmoderna”?

En un principio, el término “posmodernidad” fue definido como una negación de lo moderno, un cambio de época iniciado con la Revolución Industrial y la imposición del sistema capitalista que trajo consigo la alineación y estructuración definitiva de la sociedad entorno a un sistema dominado por la economía y su administración (Featherstone, 1991). Posteriormente, también hubo quien entendió la posmodernidad como un período aún más tardío que se correspondía, ya no con el estallido mismo de la Revolución Industrial, sino con un momento histórico posterior a la Segunda Guerra Mundial al que autores como Jameson (1984) denominaron “capitalismo tardío”. Pero cuando realmente se generaliza el uso del término con la significación que aquí nos interesa es en los años sesenta, en uno de los lugares de mayor ebullición artística en aquel momento: la ciudad de Nueva York. Allí, diferentes escritores, críticos y creadores dejan de asumir que el posmodernismo se corresponde con un determinado período histórico y comienzan a utilizar con asiduidad esta expresión para referirse, como señalaba Lyotard (1986-1987: 209), a “un estado de ánimo o, mejor dicho, [a] un estado mental”. Según esta última perspectiva, la posmodernidad posee toda una serie de rasgos de tipo ideológico o filosófico que están por encima de unas circunstancias temporales o de una periodización histórica concreta. Algunas de estas características ideológicas son, entre otras:

- × La saturación informativa y la multiplicación de los estímulos visuales. Hoy en día nuestra exposición a la información, las imágenes y, por extensión, los mensajes comerciales es mayor que nunca. Televisión, prensa, ordenadores, tablets, escaparates, vallas publicitarias, etc. inundan el mundo que nos rodea cargados de mensajes, recomendaciones y peticiones. Esta realidad, que es vista por algunos como un síntoma de demo-

cratización informativa y aumento de la igualdad y la libertad individual, tiene una segunda lectura, pues incrementa, en igual medida, la capacidad de los medios de manipular nuestras conciencias. Los mecanismos de sugestión, persuasión y fascinación ejercen, en definitiva, un poder casi hipnótico sobre nosotros, que vivimos conforme a unos estilos de vida catalogados como “idóneos” por parte de esos medios, en cuyas manos dejamos nuestras decisiones acerca de qué hemos de comer, cómo nos hemos de vestir, a qué grupo social debemos pertenecer, etc. (Featherstone, 1991).

- × Lo que en el contexto del presente trabajo denominaré la “dictadura de la reproducción”. Un entorno vital al que Baudrillard (1983) bautizó como “hiperrealidad” y que se caracteriza por estar conformado de copias o imitaciones que constituyen, cada vez en mayor grado, la única realidad existente. Como seres humanos que vivimos en este contexto cada vez nos resulta más difícil discernir lo auténtico de su duplicado, por lo que habitar un entorno “reproducido” —que no “producido”— se convierte en nuestra única forma de vida. La línea entre realidad e ilusión queda, así, desdibujada de manera definitiva.
- × La carencia de unos límites claros entre los productos artísticos y aquellos que pertenecen a la realidad cotidiana, o, como señala Featherstone (1991: 30), “el derrumbe de la distinción jerárquica entre la cultura elevada y la cultura popular o de masas”. Una ambigüedad de estilos que autores como DiMaggio (1987) denominaron “desclasificación cultural” y que propicia la orgía de tendencias y la combinación de códigos. El motivo, entre otros, es la gran permeabilidad que la creación artística tiene de las influencias visuales del entorno, entre las cuales la publicidad ocupa un papel destacado (Pérez Gauli, 1998, 2000).

Si nos fijamos bien, todos los rasgos aquí señalados como propios del modo de vida o del pensamiento posmoderno tienen un elemento en común: la influencia de los medios de comunicación y de los diferentes

elementos que componen la cultura comercial o de consumo. Esto me permite afirmar que la tendencia en concreto que, dentro del arte conceptual, se apropia de dichos elementos como forma de efectuar una crítica social resulta ser un mecanismo idóneo para entender el mundo que nos rodea. La razón es que me ofrece la posibilidad de utilizar toda esa maquinaria ideológica comercial, altamente reconocible y que forma parte de nuestro día a día, para volverla contra sí misma y otorgar a los mensajes publicitarios nuevas funciones que desvelen su significado original —al igual que hacían artistas como Victor Burgin, Barbara Kruger, Hans Haacke o Alfredo Jaar en sus creaciones—.

Esta excepcional forma de comunicación y expresión creativa me resultará útil tanto en la posterior parte artística de mi investigación —a la hora de exponer los resultados de este trabajo bajo una serie de formas artísticas— como en la parte cualitativa del estudio —que aquí explico—, por tratarse de piezas que se relacionan con un universo familiar para los estudiantes participantes en el estudio: el de la publicidad y los medios de comunicación. Por ello, si tenemos en cuenta que los alumnos/as están, ya de base, habituados al ámbito de los mensajes comerciales y que esta es una realidad que han observado siempre desde una determinada perspectiva, podemos concluir que transgredirla conseguirá quebrar sus esquemas mentales tradicionales de forma definitiva. Esto les dará acceso a todo un nuevo mundo de posibilidades desde el cual podrán no sólo poner en práctica el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la creación artística sino también potenciar su conocimiento del arte contemporáneo. Utilizando, por consiguiente, este tipo de arte conceptual para vertebrar mi estudio, estoy trabajando sobre una plataforma que no sólo resulta cotidiana, asequible y atractiva para los estudiantes, sino también franca, lúcida y aclaratoria. Como señalan Roldán y Marín (2010: 59), “la creación artística contemporánea provee modelos de pensamiento que son extraordinariamente ricos, elocuentes, precisos, eficaces y seductores para inspirar cualquier tarea o responsabilidad educativa”.

Al mismo tiempo, el hecho de que les pida a los estudiantes que elaboren un tipo de obra que, de manera concreta, forma parte de una tendencia del arte conceptual relacionada con el activismo cultural y la crítica social, puede resultar especialmente efectivo a la hora de hablar de la visión que tienen los futuros docentes sobre las enseñanzas artísticas. Dicho de otra forma, podría afirmarse que, en un ámbito como el de las artes visuales, parece lógico que se utilice como método de expresión una forma artística que resulta ser, en cierto modo, transgresora y contestataria, pues debemos tener en cuenta que se trata de un área de conocimiento en la que resulta necesario romper con una serie de prejuicios o ideas preconcebidas que se han ido transmitiendo generación tras generación y que han ido lastimando, año tras año, la enseñanza de esta materia.

Sin embargo, la relación del arte conceptual con la actual realidad posmoderna no es la única razón de peso que me lleva a elegir la obra de Victor Burgin como punto de partida para el diseño de mi principal herramienta de indagación. Existe otro motivo, relacionado con uno de los rasgos que ya mencioné en la introducción como común a todas las piezas de arte conceptual: la primacía que esta tendencia artística da al desarrollo de la idea frente a la elaboración formal de la pieza, dejando su producción totalmente supeditada a los conceptos que comunica.

Teniendo en cuenta que el arte conceptual da más valor a los aspectos filosóficos, críticos o ideológicos de las obras artísticas que a su contenido meramente estético o a las habilidades plásticas del artista, parece innegable que resulta un medio más que adecuado a la hora de analizar la visión que tienen los futuros docentes sobre la enseñanza de las artes; sobre todo teniendo en cuenta —como también señalé en la introducción— que esta es una materia que, cada vez más, trata de desprenderse de esa perspectiva materialista o de producción de objetos que le atribuyen, para centrarse también en el desarrollo de las capacidades críticas y reflexivas del alumnado. En resumen, podría decirse que, al proponer a los alumnos/as la elaboración de una obra de arte conceptual estoy, también, haciendo hin-

capié en el hecho de que la idea que transmiten es lo más importante de la pieza, lo que por un lado, convierte a la actividad en una herramienta muy efectiva a la hora de conocer su pensamiento y, por otro lado, obliga a los estudiantes a realizar un esfuerzo reflexivo mayor.

## 2.f

### Otras herramientas de indagación

Una vez explicada la actividad basada en la obra *Possession*, que pondré en práctica gracias a la colaboración del alumnado, es necesario aclarar que esta no será la única herramienta de indagación que utilizaré en la parte cualitativa de este estudio. Más bien al contrario, aunque es cierto que el resto de estrategias que se pondrán en práctica se articulan en torno a la mencionada actividad —como ocurre con la elaboración de un diario de campo o el uso de cuestionarios, entre otras—, se trata de prácticas que también me servirán como recursos a la hora de ayudarme en la consecución de los objetivos planteados. Este diseño de investigación no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que el estudio de caso puede y suele recurrir a maniobras metodológicas que combinan procedimientos con la intención final de comprender la forma y el porqué del fenómeno a estudiar y de permitirnos observar éste desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable (Chetty, 1996; Meyer, 2001; Neiman y Quaranta, 2006; Yin, 2009; Denzin y Lincoln, 2011). En base a esto, los procedimientos a utilizar se enmarcan dentro de los dos grandes grupos señalados por Gutiérrez Pérez (2005) cuando se refiere a la clasificación de las técnicas de investigación empleadas dentro del estudio de caso, es decir: los recursos que observan la realidad por un lado —a los que podríamos calificar de “no intervencionistas”—; y los recursos que la interrogan por otro —que podrían considerarse de tipo más “invasivo”, modificando parte de la realidad investigada—.

#### Recursos para observar y comprender la realidad

Al respecto de estos lo primero que es necesario aclarar es que la observación llevada a cabo dentro de la

presente indagación tendrá dos características básicas: por un lado, será de tipo participante y, por otro lado, se tratará de una observación no estructurada.

En primer lugar, digo que será “participante” (Gold, 1958; Junker, 1960; Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999) porque yo misma, como investigadora, intervendré en la situación o el contexto estudiado de varias maneras —como, por ejemplo, planteando la actividad a los dos grupos de alumnos/as con los que cuento, integrándome con esos grupos sesión tras sesión durante todo el tiempo que dure el trabajo de campo y compartiendo las impresiones de las personas participantes en lo referente al proceso y los resultados de la actividad propuesta—. De forma paralela, también he definido la observación que realizaré como “no estructurada o descriptiva” (Evertson y Green, 1989) porque, aunque es cierto que dos de los aspectos sobre los que fijaré mi atención serán las capacidades artístico-plásticas y crítico-reflexivas de los futuros docentes, también lo es que no pretendo poner en práctica una mirada de tipo selectivo —dedicada a la búsqueda de determinadas conductas, acontecimientos o procesos concretos— sino que más bien trataré de recoger datos del acontecimiento de manera multidimensional y abierta —con el fin de de compilar todos los aspectos posibles de la situación observada—.

Esclarecido este punto, paso a enumerar cuales serán los recursos utilizados para observar y comprender la realidad en el caso concreto de esta investigación, que no son otros que la elaboración de un diario de campo por mi parte —desempeñando el papel de investigadora— y la toma de fotografías del proceso artístico acometido por los alumnos/as del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada —en su papel de participantes—.

El objetivo del primero de estos dos registros será recoger diferente información acerca de cada una de las sesiones en las que se divide el trabajo, fijando de manera descriptiva o narrativa las impresiones, acontecimientos, acciones o conductas reveladas durante el proceso de observación. Al mismo tiempo, también pretendo verificar, de manera diaria y de forma escrita

si se van cumpliendo, o no, los objetivos fijados en el calendario de actividades previamente marcado para cada una de las jornadas de trabajo. Por otro lado, en lo que concierne a la toma de fotografías del proceso, mi principal objetivo es que parte de la tarea de observación quede recogida en un soporte permanente, de forma que pueda contar con un registro visual que me ayude a realizar una posterior tarea de análisis de los datos. Finalmente, al disponer de una serie de documentos visuales acerca del progreso de la actividad, podré utilizar estos para complementar mi relato sobre las impresiones recogidas durante el desarrollo de cada sesión. En definitiva, puedo decir que, día tras día, iré generando un registro periódico, tanto escrito como visual, que me permitirá analizar de forma pormenorizada cada una de las jornadas de trabajo llevadas a cabo junto al alumnado, durante las cuales seré testigo de cómo los estudiantes ejecutan la actividad solicitada.

### Recursos para interrogar y transformar la realidad

En lo referente a los recursos para interrogar y transformar la realidad pondré en práctica tres principales: el primero —al que ya me he referido antes extensamente— es la elaboración, por parte de los estudiantes que participan en la investigación, de una obra de arte conceptual basada en la pieza *Possession* de Victor Burgin; el segundo, la recopilación de una serie de memorias de trabajo escritas por ese mismo alumnado; y el tercero, la realización de dos cuestionarios repartidos entre los participantes —uno antes y otro después de la elaboración de la ya mencionada pieza artística—.

Pasando a profundizar un poco más en los dos últimos recursos señalados, comenzaré por hablar de la memoria de trabajo que solicitaré realizar a los estudiantes. En ella les pediré a los alumnos/as participantes que recojan, durante el proceso de elaboración de las obras, algunos de los aspectos que considero más importantes en relación al proceso creativo. Estos aspectos serán, concretamente: ideas iniciales, motivos de la elección del tema final, pruebas previas a la realización de la obra definitiva, explicación acerca de la ejecución final, etc. La utilidad principal de esta me-

- × ¿Qué es para ti la educación artística?
- × ¿Qué tipo de contenidos crees que incluye?
- × ¿Qué competencias desarrolla en el individuo que la recibe?
- × ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar en clase de educación artística?
- × ¿Te parece útil la educación artística?, ¿por qué?
- × ¿Qué problemas crees que tiene la educación artística?

**Figura 3.2. Cuestionario 01**, entregado antes de la realización de la actividad.

moria será poner en común lo referido en ella por los estudiantes con la información extraída de cada una de las piezas elaboradas. Esto me permitirá esclarecer aquellos datos que no resulten claros a nivel visual con la mera observación de la obra final, e incluso me ofrecerá la opción de aumentar la información que obtenga con respecto al pensamiento de los alumnos/as sobre el tema tratado en sus creaciones finales. Al mismo tiempo, en esa memoria de trabajo deberán especificar el origen de los eslóganes utilizados y las frases de contraste elegidas —en el caso de que no se trate de oraciones de redacción original—.

Por otra parte, en lo que respecta a los cuestionarios realizados tanto antes como después de la ejecución de la pieza artística, es necesario aclarar que estos serán de tipo individual y que las respuestas que admitirán serán, en su mayor parte, “abiertas” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999). Esto último quiere decir que no estarán conformados por preguntas con unas respuestas predefinidas, si no que, por el contrario, la contestación a las mismas será libre, permitiendo que pueda estar expresada en el lenguaje propio de la persona interpelada. Asimismo, la contestación no estará limitada en cuanto a su extensión, siendo posible utilizar tantas palabras como sea necesario para responder. Solamente dos de las doce preguntas for-

- × ¿Te ha resultado complicado realizar esta actividad?  
Opciones de respuesta: (a) Muy complicado, (b) algo complicado, (c) poco complicado y (d) nada complicado.
- × Justifica tu respuesta.
- × ¿Has aprendido algo nuevo sobre la educación artística durante el proceso de ejecución de esta actividad?  
Opciones de respuesta: Sí o no.
- × Si tu respuesta anterior ha sido “sí”, ¿qué es lo que has aprendido?
- × A la hora de realizar este ejercicio...  
Opciones de respuesta: (a) Has aplicado los conocimientos aprendidos con anterioridad en esta misma asignatura, (b) has buscado información en otras fuentes ajenas a la asignatura o (c) has combinado los conocimientos aprendidos con anterioridad en esta misma asignatura con otras fuentes de información ajenas a la asignatura.
- × Si tu respuesta anterior ha sido “b” o “c”, ¿cuáles han sido las fuentes ajenas a la asignatura que has utilizado?

**Figura 3.3. Cuestionario 02**, entregado de forma posterior a la realización de la actividad.

muladas en total en ambos cuestionarios serán de tipo “elección múltiple” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999) —en las que el entrevistado deberá seleccionar una entre más de dos opciones posibles—, y una única cuestión será de las denominadas “cerradas” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999) —lo que significa que sólo será posible contestarla de forma afirmativa o negativa—. Este tipo de preguntas estarán, además, seguidas de otras que exigirán una ampliación o justificación de las respuestas anteriores.

Dejando de lado el aspecto puramente formal de los cuestionarios, mi intención con el primero de ellos será la de hacerme una idea de cuál es el nivel de cono-

cimiento de la materia de educación artística que tienen los alumnos/as antes de realizar la actividad. Teniendo en cuenta que durante el proceso creativo y de producción de la pieza es muy posible que estos lleven a cabo una labor de documentación, realizar un primer cuestionario me puede servir para saber cuáles son los conocimientos que poseen antes de plantear el ejercicio. Esto significa que, a través de este primer sondeo, podré averiguar cuál es el aprendizaje directamente obtenido a través de la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas” antes de que tenga lugar ningún proceso de búsqueda de información.

De forma posterior, y a través del segundo cuestionario, trataré tanto de conocer si los estudiantes ya se han enfrentado alguna vez a actividades similares a la propuesta por mi parte como de averiguar si han realizado alguna labor de documentación durante el proceso creativo o les es suficiente, por el contrario, con los conocimientos adquiridos con anterioridad gracias a la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”.

## 2.g Planificación del desarrollo de la parte empírica

Por último, sólo me queda señalar que la experiencia se desarrollará en cinco etapas de dos horas cada una, a excepción de la tercera, que será de cuatro horas. Estas estarán distribuidas en doce días, tal y como vemos en los calendarios de las figuras 3.4 y 3.5 (página 109) —correspondientes a cada uno de los dos grupos de alumnos/as participantes—.

Para la comprensión de estos calendarios es necesario aclarar que, tanto el grupo A como el B, están divididos, a su vez, en 3 subgrupos, a los que el plan de estudios del Grado de Educación Primaria denomina “seminarios”. Esto significa que, durante el tiempo que tendrá lugar el desarrollo de la parte empírica de esta investigación, los horarios establecidos me obligarán a dar clase tanto en esos seminarios reducidos de alumnos/as —que se corresponden, aproximada-

mente, con un tercio de cada grupo—, como en ambos grupos completos —A y B—.

Tratando de ajustarme a esta circunstancia coyuntural organizo las fases de manera que pueda estar con cada uno de los alumnos/as participantes el mismo número de horas y desarrollar, de forma lineal en el tiempo, las mismas explicaciones y actividades para cada estudiante. Este intento de que las jornadas de trabajo avancen, siempre, con el mismo orden y duración para cada miembro del alumnado me obligará, en alguna ocasión, a repetir varias veces el contenido de una misma sesión —aunque en diferentes seminarios—. Tras la realización de estos pequeños ajustes, el desarrollo de la parte empírica de la investigación queda diseñado, secuencialmente, de la siguiente manera:

### Primera etapa

#### Realización del cuestionario inicial y explicación teórica sobre el arte conceptual (2 horas)

La primera acción que proyecto para ambos grupos de alumnos/as es la entrega del primer cuestionario al que antes he hecho referencia. La idea es pedirles, en esta primera sesión, que respondan al mismo de forma individual y darles para su realización el tiempo que cada uno de ellos estime necesario. Hecho esto, en lo que resta de estas dos primeras horas de trabajo programo la exposición de unas nociones generales acerca de lo que significa el arte conceptual.

En primer lugar, haré referencia a la controversia existente en cuanto a la aclaración del alcance e implicaciones de esta corriente artística, pero también subrayaré aquellas características básicas que, hoy en día, están consensuadas de manera bastante general con respecto a este tipo de manifestaciones —que son las mismas que he señalado en la introducción de este trabajo—. Asimismo, durante esta primera jornada expositiva pretendo hablar, también, de lo que muchos consideran el origen del denominado “arte conceptual”: la obra *Fountain* (1917), de Marcel Duchamp. Esta pieza, explicada en el contexto de todos los acontecimientos que llevaron al autor a la ejecución de la misma, pretende ser, además, el desencadenante de un

pequeño debate acerca de la naturaleza del arte y sus particularidades, sin olvidar que también me puede servir para aclarar el significado de términos íntimamente ligados al arte conceptual como “apropiación”, “*détournement*” o “*readymade*”. Por último, y para terminar con esta primera jornada de trabajo eminentemente teórica, trataré de ofrecerles algunos ejemplos de piezas conceptuales que, con una intención ligada al activismo cultural y a la crítica social, se basan en el uso de recursos gráficos y/o lingüísticos propios de la forma publicitaria o comercial. Para ello, agruparé esos ejemplos bajo las grandes categorías ya mencionadas en la introducción y el estado de la cuestión de este trabajo:

- × Piezas basadas en la apropiación de objetos de consumo o mercancías.
- × Piezas basadas en la apropiación de lenguaje característico de la publicidad y los medios de comunicación de masas.
- × Piezas basadas en la apropiación formas expositivas propias de la publicidad o de los medios de comunicación de masas.

Todas estas explicaciones pretenden sentar una base imprescindible para la posterior elaboración de la actividad artística que les propondré durante la siguiente etapa. De esta forma intentaré acabar con sus prejuicios acerca de lo que consideran arte y trataré de demostrarles, en la medida de lo posible, que cualquier soporte, material o tipo de expresión puede convertirse en una pieza artística eficaz si se aprovechan las posibilidades que el medio elegido puede ofrecer. Mi exposición teórica se encaminará a reducir, de esta manera, la distancia entre la alta y la baja cultura, abriendo todo un nuevo mundo de posibilidades creativas para los estudiantes, que no sólo les dará acceso a formas artísticas más contemporáneas, sino que también les ofrecerá la posibilidad de utilizar una nueva vía de expresión a través de la cual me pueden transmitir sus impresiones sobre la importancia o efectividad de las enseñanzas artísticas. Durante estas explicaciones intentaré promover, además, la participación del alumnado, cuyos comentarios me podrán servir como *feedback* a la hora de juzgar si mis explicaciones están siendo, o no, asi-

miladas por los estudiantes. Finalmente, durante la realización de la exposición tomaré, también, toda una serie de fotografías —como ya he señalado cuando hablé de los recursos utilizados para observar y comprender la realidad—.

## Segunda etapa

### Explicación de la actividad e iniciación en el uso de una herramienta de *software online* para el montaje de las piezas finales (2 horas)

Mi objetivo durante esta segunda etapa es explicar a los alumnos/as en qué consiste la actividad que deben realizar y comentarles cuáles son las pautas que han de seguir para su elaboración. Una vez hecho esto, intentaré, también, dar unas nociones generales acerca del uso de una herramienta de diseño *online* —Piktochart—, que los estudiantes tendrán la posibilidad de utilizar para el ensamblaje de sus obras finales.

Con respecto a la actividad les recordaré, en primera instancia, la obra *Possession* de Victor Burgin (1976) —que ya debe haber sido explicada en la sesión anterior—, y realizaré un repaso de los tres elementos que la constituyen: el eslogan, la imagen principal y el texto de contraste. A partir de la misma, les indicaré que deben realizar una obra artística conceptual similar, en la que estos tres mismos elementos aparezcan presentes y que también se apropie de la gráfica y el lenguaje propio del ámbito comercial. En lo que se refiere al tema, les especificaré que deben reflexionar sobre una idea que guarde relación con cualquier aspecto de la educación artística, por lo que a modo de guía se les plantean las siguientes preguntas: ¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye o excluye la educación artística?, ¿qué competencias desarrolla la educación artística?, ¿qué métodos de enseñanza y aprendizaje se pueden poner en práctica en clase de educación artística?, ¿qué problemas tiene la educación artística?, ¿es útil o no la educación artística?, ¿para qué sirve la educación artística?, ¿qué supone la educación artística para el individuo que la recibe?, etc. Su trabajo debe tratar de responder a una de estas preguntas o a

# Grupo A

ENERO 2014

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		<b>08</b> <b>SEMINARIOS 1 y 2</b> Primera etapa	<b>09</b> <b>SEMINARIO 3</b> Primera etapa	<b>10</b>
<b>13</b>	<b>14</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Segunda etapa	<b>15</b> <b>SEMINARIOS 1 y 2</b> Tercera etapa	<b>16</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Tercera etapa	<b>17</b> <b>SEMINARIO 3</b> Tercera etapa
<b>20</b>	<b>21</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Cuarta etapa	<b>22</b>	<b>23</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Quinta etapa	

Figura 3.4. Infografía. Calendario de sesiones de trabajo realizadas con el Grupo A.

# Grupo B

ENERO 2014

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
		<b>08</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Primera etapa	<b>09</b>	<b>10</b>
<b>13</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Segunda etapa	<b>14</b> <b>SEMINARIOS 1 y 2</b> Tercera etapa	<b>15</b> <b>SEMINARIO 3</b> Tercera etapa	<b>16</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Tercera etapa	<b>17</b>
<b>20</b> <b>GRUPO COMPLETO</b> Cuarta etapa	<b>21</b> <b>SEMINARIOS 1 y 2</b> Quinta etapa	<b>22</b> <b>SEMINARIO 3</b> Quinta etapa	<b>22</b>	

Figura 3.5. Infografía. Calendario de sesiones de trabajo realizadas con el Grupo B.



**Figura 3.6. Fotografía.** Autora (2015), programa de diseño *online* explicado a los alumnos/as participantes en el estudio para realizar la actividad propuesta.

cualquier otra que se les ocurra, siempre y cuando esta tenga relación con la enseñanza de las artes visuales. Una vez que determinen sobre qué idea quieren trabajar —decisión que han de tomar, sin excepción, antes que ninguna otra—, les aclararé que el eslogan o *claim* que elijan debe ser de una fuente publicitaria real, la imagen elaborada por ellos mismos y el texto de contraste extraído de una fuente bibliográfica o redactado de forma original.

También en relación con la elaboración de la actividad les hablaré de la libertad estilística, a fin de que no se hagan a la idea de que deben basarse, forzosamente, en la gráfica de la pieza de Victor Burgin. Por el contrario, es imprescindible que les deje explícitamente claro que cuentan con libertad total a la hora de elegir el acabado formal de sus piezas, por lo que las decisiones acerca de la gráfica, la composición, el color o

la tipografía de sus obras han de tomarlas de forma autónoma. Con intención de hacer hincapié en esta idea les recordaré algunos de los ejemplos vistos durante la etapa anterior de otras obras de arte conceptual basadas en el lenguaje publicitario o comercial cuyo acabado formal es diferente al empleado por Burgin.

En tercer lugar, y para acabar con la explicación sobre la actividad, les indicaré que deben entregar una memoria de trabajo junto a cada una de las piezas elaboradas, en la que deben reseñar de manera específica la siguiente información:

- × Ideas iniciales y motivos de la elección del tema final.
- × Motivos de la elección del eslogan y fuente original, que no debe aparecer sólo citada, sino también en forma de imagen si la hubiera.
- × Fuente original de la imagen, especificando si se trata de una representación elaborada por ellos

mismos o si, en caso de que forme parte de un *collage*, está extraída de alguna otra fuente como la prensa, Internet o cualquier otra publicación —supuesto en el que es imprescindible adjuntar la imagen original—.

- × Fuente original del párrafo de contraste, aclarando si este se corresponde con un texto escrito por ellos mismos o lo han extraído de alguna otra fuente como la prensa, Internet o cualquier otra publicación —caso en el que es necesario citar el título o nombre de la publicación y el autor—.
- × Pruebas previas a la realización de la obra final.
- × Explicación acerca de la ejecución final.

Una vez sentadas las bases sobre las condiciones que han de tener las piezas pasaré al segundo objetivo de esta etapa: explicar la herramienta de diseño *online* con la que se da la posibilidad de trabajar al alumnado. Para que todos los alumnos se enfrenten al mismo tipo de condiciones a la hora de elaborar la pieza, parto del supuesto de que ninguno de ellos conoce ninguna herramienta de diseño digital con la que poder elaborar sus obras. Por este motivo, durante esta segunda etapa también les explicaré el manejo de una herramienta de diseño para inexpertos que es posible encontrar en la web y a la que pueden acceder de forma libre, gratuita y sin realizar ninguna descarga de *software*. Este instrumento les permitirá montar las diferentes partes de su trabajo superponiendo los textos sobre la imagen que ellos elaboren. Además, les dará también la opción de elegir la tipografía empleada, el tamaño y el color de los textos y la situación de cada uno de los elementos que forman parte de la composición, entre otras cosas. El manejo de esta herramienta se explicará en el aula a través de un ejemplo práctico realizando por mi misma en un ordenador conectado a un proyector.

### Tercera etapa

#### **Desarrollo de la idea y puesta en marcha del proceso de creación artística (4 horas)**

La tercera etapa —desarrollada en varias sesiones— estará destinada, ya, a la realización de trabajo autónomo por parte de cada uno de los alumnos/as. Estos de-

ben comenzar a definir la idea que pretenden plasmar en sus respectivas obras y poner en marcha la selección del *claim*, la búsqueda o redacción del texto de contraste y la elaboración de la imagen central de la obra —al menos en forma de boceto inicial—. El trabajo destinado a esta etapa también podrá realizarse en forma de trabajo autónomo fuera del aula, aunque los estudiantes deberán acudir igualmente a las sesiones de trabajo para que les pueda realizar un seguimiento.

### Cuarta etapa

#### **Resolución gráfica de la obra (2 horas)**

Esta etapa es la penúltima antes de la finalización del trabajo de campo, motivo por el cual instaré a los alumnos/as a dejar resueltas su respectivas piezas antes de la siguiente jornada. Estas dos últimas horas de trabajo se dedicarán, de este modo, a la resolución de las dudas finales del alumnado y a la ejecución de los últimos detalles que falten para dar por finalizadas las creaciones elaboradas por los estudiantes.

### Quinta etapa

#### **Entrega y realización del cuestionario final (2 horas)**

Para finalizar con el trabajo de campo concerniente a la parte cualitativa de esta investigación la última etapa se dedicará, por un lado, a la recogida de las obras y las memorias de trabajo elaboradas por el alumnado, y por otro lado, a la entrega del cuestionario final. Con este último sondeo pretendo, como ya he dicho, averiguar tanto si los estudiantes se han enfrentado con anterioridad a actividades similares a la propuesta por mi parte como si los conocimientos adquiridos en la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas” han sido suficientes para enfrentarse al ejercicio.

Antes de terminar con este apartado de planificación de la parte empírica de esta investigación sólo me queda dejar claro que esta organización tan cerrada de las etapas es preliminar y sólo pretende servir como guía a la hora de desarrollar el trabajo de campo. En ningún caso será un planteamiento fijo e inamovible que no me permita realizar modificaciones durante el desarrollo de la actividad. Como es propio de las inves-

tigaciones cualitativas, esta ordenación tiene, por el contrario, un carácter dinámico, flexible y desestructurado, permaneciendo abierta a posibles cambios si la situación así lo requiere. Asimismo, y aunque las etapas están pensadas para que el trabajo del alumnado pueda ser desarrollado durante las sesiones de trabajo, también dejo abierta la posibilidad a que los estudiantes realicen parte del proceso intelectual y/o productivo fuera del horario lectivo por motivos creativos o técnicos, una elección que, como ya he dicho, sólo dependerá de cada uno de ellos.

## 2.h

### Procedimientos utilizados en el análisis de los datos recogidos

Una vez señalados tanto los recursos de indagación que utilizaré en la presente investigación como la planificación del desarrollo de las sesiones en lo referente al desarrollo de trabajo empírico o de campo paso a especificar, a continuación, cuales serán los procedimientos de análisis que utilizaré una vez recogidos los datos a través de los diferentes mecanismos de indagación: diario de campo, toma de fotografías, recogida de las piezas elaboradas por los alumnos/as, etc. Comenzaré, para ello, explicando cuál será la forma de proceder en el análisis conjunto del primero de los dos cuestionarios.

#### Análisis conjunto del cuestionario inicial

A través de este cuestionario se realizarán, como ya he dicho, seis preguntas abiertas, con la intención de conocer la opinión de los estudiantes acerca de las enseñanzas artísticas antes de que de comienzo el proceso de elaboración de las piezas de arte conceptual. El análisis de las respuestas obtenidas se sustentará, por extensión, en la agrupación de las mismas en función de su similitud o relación, gracias a la realización de un esfuerzo analítico que me permitirá inferir una serie de tipologías de respuesta para cada una de las preguntas formuladas. De esta forma llegaré, finalmente, a estar en posición de: identificar los pensa-

mientos compartidos por el conjunto del alumnado, observar el tipo de respuestas más habituales y obtener un diagnóstico acerca de la opinión de los estudiantes como grupo.

#### Análisis individual de las piezas entregadas por el alumnado

Tras el análisis de este primer cuestionario procederé a estudiar cada una de las obras conceptuales entregadas por los alumnos/as del Grado de Educación Primaria. Lo primero que es necesario aclarar es que analizaré estas obras tanto a nivel gráfico como a nivel conceptual. De forma más concreta, los aspectos estudiados en cada una de las piezas entregadas serán los siguientes:

- × Temática o idea principal.
- × Análisis de los elementos textuales de las piezas —eslóganes y citas o textos de contraste— en función al grado de adecuación con respecto a la pieza y al origen de los mismos.
- × Valoración de la calidad comunicativa de la pieza en base a su nivel de “mediatización”, lo que implica un análisis de la técnica elegida por cada estudiante para elaborar sus trabajos, en primer lugar, y la identificación de las “figuras retóricas visuales” empleadas, en segundo lugar.
- × Análisis de la calidad gráfica de la pieza: la composición, el uso del color y la aplicación de los elementos tipográficos.

En primer lugar, con respecto al análisis de la temática o idea principal —elegida por cada uno de los alumnos/as para plasmar en sus respectivas piezas—, realizaré un ejercicio comparativo en el que utilizaré la figura 1.3 (página 021) a modo de “lista de control”. Esta infografía, expuesta y comentada pormenorizadamente en la introducción de este trabajo, planteaba de forma esquematizada y visual las principales competencias que desarrolla la educación artística, tanto en lo que se refiere a las capacidades útiles únicamente en el ámbito artístico como en lo que respecta a aquellas otras que pueden ser productivas en diferentes áreas de conocimiento. Para elaborarla partí de las ideas expuestas por Eisner (2004) en su obra *El arte y la creación*

## ANÁLISIS INDIVIDUAL DE LAS PIEZAS ENTREGADAS POR EL ALUMNADO

### ASPECTOS ANALIZADOS

#### IDEA PRINCIPAL

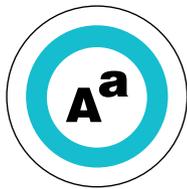


Identificación de temas en la figura 1.2 (página 021) que utilizaremos a modo de cuadro de control

Posibilidad de añadir temas tratados en las obras que no aparecen mencionados en el cuadro de control

#### ELEMENTOS TEXTUALES

Eslogan + Texto de contraste



Adecuación de los textos entre sí y con respecto a la imagen

Fuente original de procedencia de los textos

#### CALIDAD COMUNICATIVA

Grado de mediatización de la pieza



Grado de literalidad o abstracción

Medio y/o técnica empleada para su elaboración

Uso que los estudiantes hacen de la retórica visual en sus trabajos

Nos ofrece información sobre el nivel de manipulación formal de los elementos que componen la pieza

#### CALIDAD GRÁFICA



Composición

Uso del color

Adecuación de la tipografía

Figura 3.7. Infografía. Aspectos analizados en el estudio individual de las obras entregadas por parte del alumnado.

de la mente, completando estos conceptos con otros propuestos por diferentes autores. Pero, ¿cómo es posible utilizar esta figura a modo de lista de control? Para entender esto, lo primero que hay que explicar es qué son, exactamente, las listas de control. Según Evertson y Green (1989), la característica principal de este tipo herramientas es que nos permiten precisar —dentro de un contexto de investigación— si ciertos aspectos o características están presentes, o no, en aquellos sujetos, situaciones, fenómenos o materiales que, en cada caso concreto, se estén analizando. En base a esto, y volviendo de nuevo a la figura 1.3 (página 021), utilizaré esta con el fin de observar si las capacidades que aparecen en ella recogidas están, también, señaladas o referenciadas de algún modo en las obras artísticas realizadas por los estudiantes —así como en sus memorias de trabajo—. Teniendo en cuenta que lo que esta investigación solicita al alumnado es que de respuesta a alguna o varias preguntas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las artes —¿qué es la educación artística?, ¿qué no es la educación artística?, ¿qué contenidos incluye la educación artística?, etc.—, este gráfico resulta ser una buena herramienta para utilizar a modo de lista de control —aunque a partir de ahora lo denominaré “cuadro de control”— porque me permitirá comprobar cuál es la visión y el conocimiento que el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada tiene de la repercusión y la importancia de las enseñanzas artísticas.

Finalmente, y a modo de aclaración, sólo me queda especificar que también dejaré abierta la posibilidad de adhesión de nuevas categorías que no estén comprendidas dentro de este cuadro de control, a medida que aparezcan temas no recogidos dentro del mismo. Esta última posibilidad podría ofrecerme, además, una visión más global y completa en cuanto al análisis de lo que los alumnos/as piensan con respecto a la enseñanza de las artes visuales.

En segundo lugar, con respecto al análisis de los eslóganes o *claims* y las citas o frases de contraste elegidas por los alumnos/as para la elaboración de las piezas, pondré en juego dos criterios diferentes:

- × Por un lado, valoraré el grado adecuación de estos elementos textuales entre sí y con respecto a la pieza.
- × Por otro lado, también tendré en cuenta la procedencia original de los mismos.

En lo que concierne a lo primero, valoraré de forma positiva —entre otras cosas— el hecho de que la combinación de los tres elementos que componen la pieza —eslogan, frase de contraste e imagen— cree un efecto de desconcierto o sorpresa similar al generado por Victor Burgin en su obra *Possession*. Teniendo en cuenta que uno de los grandes potenciales que tiene la apropiación del lenguaje publicitario en el contexto artístico es su capacidad para generar una determinada impresión en los observadores —tendiéndoles una suerte de emboscada informativa— la capacidad reveladora de las piezas elaboradas por los alumnos/as resulta ser determinante. Para ello, estos tres elementos deberán estar cuidadosamente seleccionados y entrelazados, de forma que no parezcan inconexos, sino que más bien al contrario, se articulen coherentemente como tres partes diferenciadas de un mismo mensaje unívoco y claro. Sólo de esta forma se podrá generar una expectativa razonable para el observador, a la que de forma posterior se dé respuesta, ya sea para romperla o mantenerla hasta el final. Es posible decir, en definitiva, que a la hora de valorar la conjugación de *claims*, citas o frases de contraste e imágenes la coherencia visual y narrativa será mi principal criterio.

Por otro lado, también resultará de vital importancia conocer la procedencia de estos elementos textuales. En un primer momento, y como ya he dicho, fijaré la condición de que el eslogan proceda de un anuncio publicitario real, por lo que la fuente ha de ser citada. En este caso valoraré, no sólo que este se adecue correctamente a los objetivos comunicativos de la pieza sino también que se trate de una frase comercial más o menos conocida por parte de los potenciales observadores de las obras. Este hecho fortalecerá, en mi opinión, la capacidad comunicativa de las mismas, generando una expectativa aún mayor al cambiar por completo un lema publicitario de contexto.

En relación a la cita o frase de contraste, valoraré positivamente que los alumnos/as realicen un proceso de búsqueda exhaustivo en fuentes bibliográficas relacionadas con la materia de artes visuales. Por este motivo, inicialmente, tendré en mayor consideración las citas referenciadas de otros autores que las frases originales elaboradas por parte del alumnado. A mi entender, esto podría implicar la realización de un esfuerzo de documentación mayor a la hora de ofrecer en sus piezas una visión real sobre la realidad o la trascendencia de las enseñanzas artísticas. Sin embargo —y como ya señalé anteriormente— si alguna de estas frases de contraste escritas por los alumnos/as poseyera un alto grado de originalidad y se adecuara en gran medida al mensaje transmitido por la pieza, mi valoración sería igualmente positiva.

Por último, y con respecto a la valoración de la calidad comunicativa de las piezas tendré en consideración dos aspectos fundamentales: su grado de literalidad o abstracción y el medio empleado para su elaboración; ambos relacionados con lo que se conoce como grado de “mediatización” de la imagen. Según Samara (2008: 169), este nivel de mediatización puede evaluarse de diferentes maneras:

Primero, puede considerarse en términos de la expresión física [de la imagen] o de cómo está hecha; por ejemplo, un dibujo realista muestra un mayor grado de mediatización que una fotografía de la misma cosa. En segundo lugar, el grado de mediatización de la imagen puede considerarse por lo complejo del mensaje que comunica: Un dibujo más o menos literal de algo está menos mediatizado que una fotografía o un *collage* con un mayor grado de manipulación.

La “mediatización” atiende, en definitiva, al grado de modificación de una imagen desde diferentes puntos de vista, que, en el contexto de esta investigación, he reducido a dos principales: el nivel de literalidad o abstracción de la idea que transmite y el nivel de manipulación formal de sus elementos gráficos —que viene dado por el medio empleado para su elaboración—. En base a esto, a la hora de analizar la calidad comunicativa de las piezas entregadas por los alumnos/as, me detendré en dos aspectos:

- × En primer lugar, la técnica elegida por los estudiantes para elaborar la imagen central de sus obras —esto me ofrecerá información sobre el nivel de manipulación formal de los elementos que conforman la pieza—.
- × En segundo lugar, el uso de la retórica visual en los trabajos realizados por los estudiantes —lo que me aportará información acerca del nivel de abstracción que los alumnos/as del Grado de Educación Infantil son capaces de alcanzar a través de la creación plástica—.

En el primer caso, la procedencia de las imágenes utilizadas en la creación de las obras será un aspecto de vital importancia. Es necesario tener presente que los estudiantes tendrán la opción de recuperar imágenes creadas por otros autores para elaborar, a partir de las mismas, una nueva imagen original —como podría ocurrir en el caso de un *collage*—. Por este motivo resultará importantísimo que todos los alumnos/as citen el origen de las imágenes utilizadas, con el fin de valorar hasta qué grado éstas son modificadas por ellos. Si, por ejemplo, un estudiante realiza, simplemente, una selección de imágenes de baja calidad que dispone a modo de mosaico o galería, la valoración de su capacidad comunicativa a nivel visual será muy negativa. Por el contrario, si lo que hacen es utilizar una fotografía elaborada por ellos mismos, una ilustración propia o un *collage* en el que se aporten nuevos e interesantes significados a las imágenes recogidas, la valoración será positiva.

En el segundo caso, cuando me refiero al estudio de la retórica visual aplicada en los trabajos entregados por los estudiantes, lo que realizaré, fundamentalmente, será un ejercicio de identificación de las “figuras retóricas visuales” empleadas en cada una de las piezas. A este respecto es Barthes (1964) quien habla por primera vez de que los recursos retóricos habitualmente empleados en el lenguaje escrito u oral se pueden trasladar al lenguaje visual como una forma connotativa de organizar el discurso gráfico. Teniendo en cuenta que estas formas retóricas son propias, sobre todo, de la publicidad —aunque a día de hoy su uso ya esté ampliamente extendido a otros ámbitos de lo

visual, como el artístico o el informativo—, me parece imprescindible analizar su utilización en las piezas elaboradas por los estudiantes. El motivo es que su identificación resulta ser una herramienta de gran eficacia a la hora de alcanzar mis objetivos de juzgar tanto la capacidad gráfico-plástica de los estudiantes como su facilidad o habilidad comunicativa a la hora de traducir un determinado discurso o idea a nivel visual.

Precisamente, para identificar el uso de estos recursos retóricos visuales en las obras entregadas por el alumnado, me baso en una clasificación realizada por María Acaso (2009) en su publicación *El lenguaje visual*, en la que tipifica algunas de estas figuras dentro de cuatro grandes grupos —sustitución, comparación, adjunción y supresión—. En lo referente al presente trabajo yo añado un grupo más —descripción— y elimino de la clasificación original las figuras de alegoría —por considerarla, más bien, una metáfora— y epánadiplosis —por ser aplicable, únicamente, a las imágenes en movimiento y no a las imágenes estáticas—. Asimismo, he completado el cuadro con aportaciones de otros autores sobre el mismo tema como Regalado (2006) —que incluye, entre las figuras retóricas visuales, la sinécdoque— y Ortíz Díaz-Guerra (2011) —que entiende que existen diferentes tipos de metáforas—. Finalmente, también he añadido otras figuras propias de la retórica textual que creo adaptables a la retórica visual como, por ejemplo, la erotema o interrogación retórica, la derivación o la pragmatografía. Paso, a continuación, a definir cada una de estas figuras retóricas, ofreciendo ejemplos visuales concretos elaborados por mi parte para completar esta explicación.

### Figuras retóricas de sustitución

**Metáfora.** Se produce “cuando se sustituye algún elemento de la imagen por otro” (Acaso, 2009: 88). En el contexto de la presente investigación, y basándome en Ortiz Díaz-Guerra (2011), diferencio, además, dos tipos de metáforas:

- × La imagen híbrida homoespacial. Una metáfora visual con dos objetos que se fusionan en un mismo espacio y que también se conoce como

“**metáfora híbrida**” (Forceville, 1998) o “fusión” (Phillips y McQuarrie, 2004; Maes y Schilperoord, 2008) —figura 3.8: *Amor ciego* (Morales, 2015), que podría también constituir un ejemplo de personificación—.

- × La metáfora basada en un elemento presente y el otro ausente pero sugerido por el contexto, también llamada “metáfora contextual” (Forceville, 2007) o “sustitución” (Phillips y McQuarrie, 2004; Maes y Schilperoord, 2008). Dentro de este trabajo, la llamaremos “**metáfora de sustitución**” —figura 3.9: *Inspiración* (Morales, 2015)—.

**Metonimia.** Tiene lugar cuando se da una sustitución en la que una pequeña parte o elemento representa a un conjunto mayor. La particularidad, en este caso, es que ese conjunto es algo más conceptual que físico —figura 3.10: *Carnaval* (Morales, 2015)—.

**Sinécdoque.** Se produce cuando, de nuevo, se realza “una parte de un todo para explicar ese todo” (Regalado, 2006: 143). La diferencia de esta figura retórica con respecto a la metonimia es que, en este caso, la relación entre el elemento sustitutivo y el sustituido es absolutamente visual, existiendo, por lo tanto, una relación física directa entre ambos —figura 3.11: *Ella* (Morales, 2015)—.

**Calambur.** “También denominado juego visual o trampantojo, es una figura visual que consiste en un engaño visual explícito” (Acaso, 2009: 89) —figura 3.12: *Cáliz* (Morales, 2015)—.

**Prosopopeya o personificación.** Figura “consistente en otorgar a objetos inanimados o animales, valores animados o humanos” (Acaso, 2009: 89) —figura 3.13: *Mr. Nobody* (Morales, 2015)—.

**Ironía.** Basada en el hecho de que existe algún tipo de contradicción o promoción de lo absurdo entre lo representado y su significado —figura 3.14: *Exigua prisión* (Morales, 2015)—.

### Figuras retóricas de comparación

**Oposición o antítesis.** Tiene lugar entre dos elementos explícitamente opuestos (Acaso, 2009) —figura 3.15: *Ayuno* (Morales, 2015)—.



3.8



3.9



3.10



3.11



3.12



3.13



3.14



3.15

**Figura 3.8.-3.15. Trabajos de ilustración.** Autora (2015), (de arriba a abajo y de dcha. a izda.) Amor ciego, Inspiración, Carnaval, Ella, Cáliz, Mr. Nobody, Exigua prisión y Ayuno.

**Paralelismo.** Consistente en la equiparación de dos elementos semejantes (Acaso, 2009), ya sea por motivos formales o conceptuales. Esta figura podría ser equiparable a lo que Forceville (1998) denomina “símil pictórico” y Phillips y McQuarrie (2004) o Maes y Schilperoord (2008) llaman “yuxtaposición” —figura 3.16: *Adición* (Morales, 2015)—.

**Gradación.** “Modalidad de paralelismo donde además se introduce el concepto de escala” (Acaso, 2008: 89) —figura 3.17: *Incondicionales* (Morales, 2015)—.

**Erotema o interrogación retórica.** Consistente en la afirmación o negación visual de una respuesta que está contenida en el planteamiento de una pregunta —figura 3.18: *¿Sorpresa?* (Morales, 2015)—.

### Figuras retóricas de adjunción

**Repetición.** Tiene lugar “cuando [...] de forma deliberada y pretendiendo un sentido, [se] repite alguno de los elementos de la imagen” (Acaso, 2009: 92) —figura 3.19: *Distancia* (Morales, 2015)—.

**Derivación.** Una repetición en la que se producen determinadas modificaciones de elementos sucesivos —figura 3.20: *Reunión* (Morales, 2015)—.

**Híperbole.** Es la exageración “de forma explícita [y deliberada] de algún elemento de la imagen” (Acaso, 2009: 92) —figura 3.21: *Sombra infinita* (Morales, 2015)—.

**Préstamo.** Imagen que recurre “al estilo de otro autor, a un tema que no es el de la propia representación [o a un símbolo cultural] para argumentar su discurso” (Acaso, 2009: 94) —figura 3.22: *Contienda* (Morales, 2015)—.

### Figuras retóricas de supresión

**Elipsis.** Consistente en la “eliminación explícita de algún elemento de la representación visual, cuya ausencia transforma el significado de la imagen” (Acaso, 2009: 97) —figura 3.23: *Paseo* (Morales, 2015)—.

### Figuras retóricas de descripción

**Pragmatografía.** Basada en la simple descripción de objetos y acciones —figura 3.24: *Zona de juegos* (Morales, 2015)—.

Con respecto al grado de literalidad o abstracción que implican cada una de estas figuras debo señalar que la pragmatografía es la que implica un menor grado de abstracción por parte del alumnado, lo que significa que su uso se corresponde con un bajo nivel comunicativo desde un punto de vista visual. Después de esta figura, la más sencilla de utilizar podría ser la metáfora de sustitución, por ser muy intuitiva al basarse en asociaciones que nuestra mente realiza de manera casi automática. Mucho más compleja es, por otro lado, la metáfora híbrida, que implica la realización de una profunda reflexión a nivel visual. El resto de las figuras mencionadas también son complejas y poco intuitivas de utilizar a nivel plástico, por lo que consideraré que su uso es indicativo de un alto nivel comunicativo-visual.

Finalmente, sólo me queda hacer al respecto de las figuras visuales tres aclaraciones:

- × En primer lugar —como señala López F. Cao (1998: 61)—, que “el análisis retórico nos ofrece la posibilidad de interpretar los mecanismos para la transmisión de ideas [y] contenidos a través de la imagen” y que sólo a partir del conocimiento de estos mecanismos podremos tener una visión crítica y completa de las representaciones visuales.
  - × En segundo lugar —y en línea con la opinión de Acaso (2009)—, que la clasificación realizada en estas páginas de las figuras retóricas parte del lenguaje escrito; motivo por el cual figuras habitualmente reconocibles a nivel verbal pueden resultar difíciles de clasificar desde un punto de vista icónico o gráfico. Esto significa que su identificación resulta ser, en cierto modo, subjetiva.
  - × Pot último —y en lo que respecta al caso concreto de este trabajo— que la identificación de las figuras en los trabajos de los alumnos/as no responderá, sólo, a la interpretación de la imagen incluida en la pieza, sino también a la comprensión de la obra en su conjunto. Esto implica que la imagen será analizada en relación con los textos que la complementan.
- Para terminar, y tal y como señalaba al principio de este apartado, el conjunto de la pieza también será



3.16



3.17



3.18



3.19



3.20



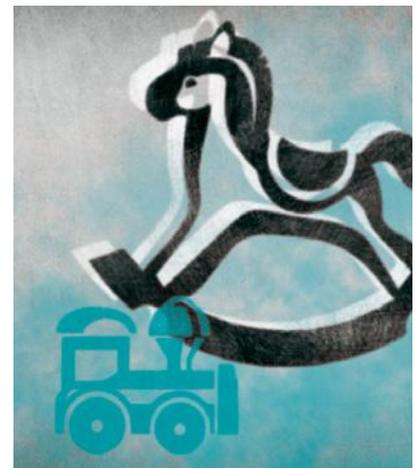
3.21



3.22



3.23



3.24

**Figura 3.16-3.24. Trabajos de ilustración.** Autora (2015), —de arriba a abajo y de izda. a izda.— *Adicción, Incondicionales, ¿Sorpresa?, Distancia, Reunión, Sombra infinita, Contienda, Paseo, Zona de juegos.*

valorada en cuanto a un tercer criterio: su calidad gráfica. Para ello me centraré en tres aspectos fundamentales: la composición, el uso del color y la aplicación de los elementos tipográficos.

Con respecto a la composición tendré en cuenta las estrategias empleadas en cuanto a la distribución de las formas y el espacio o, dicho en otras palabras, a la estructuración de la pieza en su conjunto. Esto hace referencia, como no puede ser de otra manera, a la adecuada relación entre los aspectos visuales positivos y negativos de una imagen, al uso de formas orgánicas o geométricas, a la utilización de estructuras gráficas estáticas o dinámicas, al equilibrio o inestabilidad del espacio, al contraste o la proporción entre elementos, a la jerarquización de las fuerzas visuales que componen el conjunto y, en definitiva, a la capacidad de la pieza para guiar la mirada del observador. Podría decirse, en definitiva, que la construcción del esqueleto visual de una pieza tiene distintas implicaciones, que han de adaptarse a las necesidades del mensaje que transmite. No existe, en base a este razonamiento, una composición correcta, sino una composición adecuada a las intenciones comunicativas del alumno/a.

Algo similar ocurre con el uso del color y los elementos tipográficos. Ambos elementos, al igual que la composición, transmiten sensaciones. Mientras unos colores se encuentran en relación directa con la naturaleza otros resultan más artificiales o generan sensación de peligro; y mientras unas tipografías más clásicas trasladan al observador a épocas pasadas otras, más sucias o menos estilizadas, generan una mayor sensación de agresividad o violencia. Indiscutiblemente, y de la misma manera que en el caso de la composición, el uso del color y la tipografía se valorará en base a su adecuación al mensaje que la pieza pretende transmitir.

Dicho esto, y a modo de síntesis gráfica, la figura 3.7 (página 113) pretendía ser un resumen visual de los aspectos analizados a nivel individual en cada una de las obras entregadas por parte del alumnado.

Para finalizar sólo me queda añadir que todos estos criterios son, en cierto modo, interpretables. Tenien-

do en cuenta que es imposible valorar la calidad una obra artística en base a una serie de parámetros fijos e inamovibles, los aspectos reseñados hasta el momento me servirán de guía a la hora de estudiar las piezas entregadas por el alumnado, pero en ningún caso actuarán como normas de ponderación absolutas. Por el contrario, y como es habitual en las investigaciones de tipo cualitativo, mi opinión subjetiva como investigadora prevalecerá por encima de estos criterios a la hora de juzgar la calidad de las piezas recogidas; lo que también implica, sin embargo, que justificaré debidamente, y de forma verbal, aquellos casos en los que estos “principios guía” no sean tenidos en cuenta.

### Análisis conjunto de las obras entregadas por parte del alumnado

Una vez que todas y cada una de las piezas entregadas hayan sido analizadas de manera individual los resultados obtenidos serán puestos en conjunción con la finalidad de identificar los siguientes aspectos:

- × Temas tratados por la totalidad del alumnado e importancia de los mismos dentro de cada grupo en base a la proporción en la que hayan sido mencionados.
- × Corrientes en cuanto al origen de los eslóganes o *claims* utilizados.
- × Inclinationes en lo relativo al origen de las citas de contraste seleccionadas.
- × Tendencias respecto a los tipos de imágenes utilizadas por los estudiantes para la elaboración de sus piezas —fotografías de elaboración propia, ilustraciones, *collages*, etc.—.
- × Proporción de uso de las figuras retóricas identificadas en las piezas del alumnado.
- × Análisis de las piezas en su conjunto a nivel formal.

El análisis exhaustivo de todas estas particularidades me servirá para determinar si la calidad general de los trabajos entregados es, tanto a nivel formal como a nivel conceptual, alta o baja. Mi intención, en este sentido, es obtener un diagnóstico grupal en lo relativo a la validez de las piezas recogidas.

### Análisis conjunto del cuestionario final

Finalmente, efectuaré el análisis del último de los dos cuestionarios realizados que, como ya señalé con anterioridad en este mismo capítulo, tratará de arrojar luz sobre aspectos como: el pensamiento de los alumnos/as con respecto a la complejidad de la actividad, el hecho de si han aprendido algo nuevo en relación con la materia de artes visuales a raíz de la elaboración de este trabajo y cuáles han sido las fuentes de información empleadas durante el desarrollo del proyecto.

El procedimiento para el estudio de este cuestionario será el mismo que el empleado en el examen del cuestionario inicial, que, como ya he dicho, se basa en el establecimiento de una serie de categorías de respuesta con el fin de identificar las tendencias de opinión existentes entre el alumnado participante.

Por último, y a raíz de la explicación de todos los procedimientos de análisis presentados, debo realizar una aclaración relativa a los resultados obtenidos en cuanto a la comparación conjunta de las piezas entregadas y en lo relativo al estudio de los dos cuestionarios realizados. Hablo del hecho deducible de que, para poder identificar las tendencias en estos tres casos, resultará imprescindible presentar determinada información de manera cuantitativa. Ahora bien, esta presentación se realizará, eminentemente, de forma visual, a través de la elaboración de infografías que traducirán los datos numéricos en información gráfica.

Esto significa, por consiguiente, que para la plasmación de los resultados utilizaré, en esos casos concretos, la estrategia de la “combinación” de métodos, que frente al recurso de la “triangulación” —basado en el uso de dos metodologías análogas para la observación de una única realidad—, utiliza una de las metodologías de manera subsidiaria, perfeccionando la implementación de una pequeña parte o componente de la investigación, pero no buscando la paridad entre ambas estrategias (Sandín, 2010). La representación cualitativa de los resultados y, finalmente, la reflexión acerca de los mismos en mis conclusiones prevalecerá, en consecuencia, por encima de esta re-

presentación gráfico-cuantitativa, que tiene como única pretensión actuar como anclaje o aclaración visual de los resultados o deducciones obtenidas.

## 03

### La metodología artística

#### en el contexto

#### de esta investigación

### 3.a

#### ¿Qué es la metodología artística?

#### Origen, definición y tendencias actuales

Una vez explicado el uso de las herramientas de tipo cualitativo en la primera parte de esta investigación pasaré a profundizar en la segunda metodología utilizada en el presente trabajo, esto es: la metodología artística de investigación. El uso de esta estrategia tiene lugar dentro de la corriente de indagación denominada “investigación basada en las artes” —*arts-based research*—, nacida entre finales de los años ochenta y principios de los noventa en los EEUU y Canadá, y su desarrollo, no exento de polémica, continúa progresando activamente en la actualidad (Marín, 2005; Cahnmann-Taylor, 2008; Cole y Knowles, 2008; Hernández, 2008a; Franz, 2010).

El origen de la investigación basada en las artes lo podemos situar, todavía de forma muy incipiente, en la denominada “investigación basada en la imagen” —*image-based research*—, una corriente metodológica que, desde mediados del siglo XIX, comienza a utilizar con regularidad recursos como la fotografía o el video para documentar la realidad. Esta forma inicial de investigación a través de la imagen —ya sea gracias a instantáneas o mediante el uso de imágenes en movimiento— es adoptada, sobretodo, por las ramas antropológica, sociológica y etnográfica de las ciencias sociales (Marín, 2005).

Algunos de los primeros ejemplos de este uso científico de la imagen son las colecciones de fotografías antropométricas realizadas por biólogos como Henry Huxley —que pretendían realizar una suerte de triangulación de las diferencias sociales existentes entre distintos grupos humanos y sus características físicas basándose en ideas predarwinianas—, los trabajos del propio Charles Darwin (1872) —que elaboró todo un cuerpo fotográfico sobre las emociones humanas a través de la recopilación de una amplia cantidad de retratos gestuales— o las series elaboradas por el investigador Eadweard Muybridge —cuyos trabajos *The attitudes of animals in motion* (1881), *Animal locomotion* (1888), *Animals in motion* (2012a) o *The human figure in motion* (2012b), todos elaborados entre finales del siglo XIX y principios del XX, reúnen cientos de miles de fotografías destinadas a documentar en detalle los movimientos humanos y animales— (Edwards, 2001; Marín, 2005; Roldán, 2008; Banks, 2010). En esta misma línea, pero dando incluso un paso más, se encuentra el trabajo encargado a diferentes fotógrafos/as entorno a la década de 1930 por parte de la US Farm Security Administration. Una encomendación cuyo objetivo era rehabilitar la imagen que el resto del mundo y los propios americanos tenían de los EEUU tras la gran depresión norteamericana —poco antes del inicio de la Segunda Guerra Mundial—. Para ello, fotógrafos/as de reconocido prestigio como Robert Capa, Walker Evans, Lewis Hine o Dorothea Lange, entre otros, fueron orientados en su labor por el sociólogo Robert Lynd. Este investigador colaboró en la elaboración de una especie de guiones fotográficos en los que, además de señalar qué tipo de imágenes debían ser captadas, aparecían también determinadas elucidaciones que actuaban a modo de hipótesis —que como tales podían ser sostenidas o refutadas— acerca de lo que podrían mostrar esas imágenes una vez que fuesen tomadas (Roldán, 2008; Banks, 2010).

Pero estos precedentes, agrupados bajo el común denominador de la “investigación basada en la imagen”, no sólo incluían, como ya he señalado, trabajos de tipo fotográfico. También desde finales del XIX, con la aparición de las primeras cámaras portables, se co-

mienzan a filmar películas que documentan realidades de tipo antropológico y sociológico. Quizás uno de los ejemplos más interesantes sea *Nanook of the North* (1922), del cineasta Robert Flaherty, por moverse en un terreno pantanoso a caballo entre la documentación y la ficción, o el metraje *Stone age people in New Guinea* (1936-37), de Blackwood, que a pesar de tratarse de una obra puramente científica no es, sin embargo, en absoluto objetiva, sino que se trata más bien de una construcción fabricada y artificiosa (Banks, 2010). Parece, por lo tanto, que estos dos ejemplos, que podrían ser calificados como “docucinematográficos”, se aproximan un poco más al concepto actual de “investigación basada en las artes”. Ambos se alejan parcialmente de la estricta representación documental para dejarnos vislumbrar la huella de su creador/a, que trata de transmitirnos, a través de la construcción personal de las imágenes, una determinada idea o, en otras palabras, nos muestra lo que podríamos denominar una “realidad subjetivada”. Sin embargo, la gran conquista en lo referido a los trabajos socioantropológicos que, de forma más temprana, se basaron en la utilización de imágenes, son las investigaciones desarrolladas por Gregory Bateson y Margaret Mead (1942) en la isla de Bali. Esta pareja de investigadores reunió más de 25.000 fotografías y 6.600 metros de película que organizaron de forma temática y serial y con las que evidenciaron, de forma concluyente, el hecho de que la fotografía se había convertido en “un instrumento de indagación insustituible” (Marín, 2005: 273).

No obstante, estas primeras investigaciones basadas en imágenes, aunque puedan considerarse un antecedente, todavía estaban muy lejos de parecerse a lo que hoy en día se denominan “metodologías artísticas de investigación” o “investigación basada en las artes”. Lo cierto es que el compromiso de estas últimas con las propuestas artísticas —sean estas del tipo que sean— es, sin ninguna duda, mucho más profundo. Es decir, que mientras las primeras utilizan imágenes u otras representaciones de tipo visual sólo como una forma válida de documentación que debe, sin excepción, estar inmersa en “un ‘paquete’ más general de métodos de

investigación” (Banks, 2010: 38), para las segundas, la puesta en marcha de un proceso de creación artística es también el punto de partida de un proceso de indagación cuyo resultado es la obtención de un informe de investigación que asume las cualidades estéticas, visuales y conceptuales de una obra artística (Barone y Eisner, 2006, 2012). El acto de creación o expresión artística pasa a ser, por lo tanto, el eje fundamental de la investigación o, en palabras de Springgay (2002: 19) “la costura en la que la distancia entre el arte, la investigación y la teoría desaparece para acercarse a la proximidad, la mezcla y el tejido único”. Este hecho nos permite ser testigos de cómo, hoy en día, los estudios desarrollados bajo el abrigo de las metodologías artísticas se localizan y desenvuelven en escenarios que, hasta el momento, habían pertenecido en exclusividad al ámbito de las artes profesionales (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis y Grauer, 2006; O’Donoghue, 2009).

La investigación basada en las artes resulta ser, por lo tanto, casi tan joven como novedosa, una realidad que ha acarreado la existencia de un gran eclecticismo en cuanto a la multiplicidad de terminologías, ramas y tendencias que emergen a su amparo. Así lo atestiguan expresiones como *arts-informed research*, *practice-based research*, *practice-led research*, *a/r/tography*, *art for scholarship’s sake*, etc., cuya amplia variedad complica la tarea de buscar una definición precisa para cada una de ellas y promueve la confusión que todavía hoy existe entorno a la definición exacta de lo que significan las metodologías artísticas de investigación (Taylor, Wilder y Helms, 2007).

Dentro de este desorden —aparentemente anárquico pero, al mismo tiempo, consensuado entre los investigadores que pertenecen a este ámbito— trataré de aclarar, en primer lugar, la gran diferencia existente entre los términos *arts-based research* y *arts-informed research*. Nuestro objetivo es dejar meridianamente claro que, de todas las tendencias antes enumeradas, esta última es, quizás, la que más se aleja de la investigación basada en las artes. Esto es así porque la *arts-informed research* —que podríamos traducir como investigación “informada” en las artes— no pertenece en

realidad a las metodologías de investigación de tipo artístico, sino que, por el contrario, se encuentra dentro de las metodologías cualitativas. A pesar, por lo tanto, de que una de las características básicas de esta forma de indagación es la búsqueda de formas alternativas de representación de la información —correspondientes con los formatos artísticos—, también sucede que no se basa en la puesta en práctica de un proceso creativo para el desarrollo del estudio. Puede decirse, por lo tanto, que la *arts-informed research* “esta influenciada, pero no basada en las artes” (Cole y Knowles, 2008: 58), de manera que conjuga los ordenados procedimientos propios de la investigación cualitativa con las características creativas, reflexivas y sensitivas de la obra de arte como producto, pero no como proceso. Este hecho en particular hace que, prácticamente, se la pueda considerar una heredera directa de la *image-based research*.

He creído de vital importancia realizar esta aclaración en el contexto de la presente investigación porque, el hecho de que este trabajo integre las metodologías cualitativa y artística puede llevar al error de considerar que se trata de un estudio perteneciente a la *arts-informed research*. Sin embargo, esto queda absolutamente descartado pues, como ya aclaré al comenzar la redacción de nuestra metodología, lo que aquí tiene lugar es una organización de ambas estrategias entorno al recurso de la complementación. El producto final es, entonces, una integración metodológica en base a la cual cada procedimiento profundiza en un aspecto diferenciado del tema que se analiza, concluyendo en un informe de resultados doble: el primero de tipo cualitativo —que toma una forma lingüística e infográfica— y el segundo de tipo artístico —que resulta estar compuesto por diferentes piezas artísticas de tipo conceptual pertenecientes a una misma serie—. En definitiva, puedo afirmar que las obras artísticas resultantes de mi proceso de investigación basado en las artes no aparecerán como un simple reflejo de los resultados ni formarán tampoco parte de la metodología cualitativa. Por el contrario, su forma final es tan importante como el proceso que me lleva a a su elaboración y su función expresiva se combina con una función netamente in-

vestigadora que adquieren al ser las únicas portadoras de determinados tipos de información —muy valiosos en el contexto de esta indagación—.

Por otro lado, y siguiendo con la delimitación metodológica de mi trabajo, es necesario aclarar que la investigación basada en las artes ha tenido, tradicionalmente, un especial florecimiento dentro del ámbito educativo. Esto es así hasta el punto de que autores como Eisner (2008) han afirmado que este tipo de indagación contribuye, posiblemente más que ninguna otra, a que tenga lugar una profunda revisión de la situación actual de la educación. Este hecho explica que la vertiente educativa de la *arts-based research* no sea, como pudiera parecer, un subtipo dentro de las metodologías artísticas, sino más bien al contrario, es dentro de la investigación educativa —concretamente, en lo que respecta al área de didáctica de la expresión plástica— donde se pone en práctica por primera vez el uso de las metodologías artísticas (Roldán y Marín, 2012). En lo que respecta a mi trabajo debo hablar, por lo tanto, no ya simplemente de “investigación basada en las artes” sino de forma más concreta de “investigación ‘educativa’ basada en las artes” —*arts-based educational research*—. De igual manera, y en aras de ser aún más precisa en la delimitación del método empleado, debo aclarar que el proceso de creación artística que llevaré a cabo durante esta segunda parte de la investigación se corresponde con los lenguajes propios de las artes visuales, por lo que, más concretamente, lo que aparece contenido en estas páginas sería una “investigación educativa basada en las artes ‘visuales’”.

Teniendo clara esta circunscripción, es el momento de volver a repasar algunas de las tendencias señaladas anteriormente que, como ya he mencionado, pertenecen al ámbito de la investigación basada en las artes —*practice-based research, practice-led research, a/r/tography, art for scholarship's sake, etc.*—. Si bien es cierto que mi estudio no se ajusta de forma exacta a ninguna de estas corrientes, también lo es que sí posee elementos en común con varias de ellas. Por este motivo, creo que es imprescindible realizar una aproximación inicial a las características básicas de estas estrategias a fin de tener

la posibilidad de delimitar, más adelante, cuáles son los puntos en común y cuáles las divergencias que mi diseño de investigación presenta con respecto a las mismas.

Comenzaré, por lo tanto, con la que muy probablemente sea la tendencia que, dentro de la investigación basada en las artes, se desarrolla de manera más temprana. Hablo de la denominada *practice-based research*, cuyo principal promotor ha sido y es Graeme Sullivan, profesor de la Universidad Estatal de Pennsylvania (EEUU). Haciendo un repaso de la literatura especializada, me he encontrado con múltiples términos que se refieren a esta misma línea de pensamiento: *studio art-practice research, visual arts practice-based research, creative-led research, etc.* Todos ellos hacen alusión al mismo concepto —idea central de la *practice-based research*— que se podría resumir en las siguientes palabras: “la investigación basada en las artes es investigación basada en la práctica” (Haywood, 2010: 105). Esto significa que, tanto para Sullivan como para todos aquellos que comulgan con sus ideas y teorías, la práctica creativa puede llegar a entenderse, también, como una práctica de indagación. Dicho según sus propias palabras, “la práctica de hacer arte da salida a la práctica de crear conocimiento [por lo que] al enfatizar el poder conceptual en lo creativo se confirma la base cognitiva del pensamiento artístico” (Sullivan, 2007: 1185). De hecho, Sullivan denomina a este proceso de creación de conocimiento “transcognición” —*trans-cognition*—, y lo describe como un proceso de creación artística en el cual formas, ideas y situaciones rodean al creador a modo de intermediarios ideológicos intangibles (Sullivan, 2007, 2010, 2011).

Pero, además, para teorizar sobre lo que significa la práctica creativa de las artes visuales como forma de investigación, Sullivan ingenia toda una estructura dentro de la cual aparecen contenidos los que él denomina diferentes “marcos de trabajo” o *frameworks*. Según esta idea o modelo, la práctica artística sería el núcleo alrededor del cual pivota la indagación en su conjunto, que se puede desarrollar en tres contextos diferenciados: el pedagógico o interpretativo, el metodológico o empírico y el cultural o crítico (Sullivan,

2007, 2010). En lo que se refiere a las indagaciones de tipo pedagógico, lo más importante es la experiencia del investigador, que, a través de sus interpretaciones y de la práctica creativa, reconstruye su visión de la realidad acerca de determinados contextos educativos. Por otro lado, aquellos investigadores que se centran en el análisis de los aspectos metodológicos de una investigación, focalizan sus intereses en la forma y la estructura de su estudio, inclinándose por la combinación de procedimientos y utilizando la creación artística en conjunción con otras estrategias de indagación. Finalmente, aquellos especialistas que localizan su práctica creativa y de indagación en un contexto cultural, tienden a centrarse en determinadas realidades o situaciones, muchas veces problemáticas, sobre las que pretenden aportar una visión crítica. No obstante, y a pesar de esta delimitación contextual que aparenta ser tan marcada, estos *frameworks* no son, para Sullivan, elementos o realidades inmutables. Más bien al contrario, y debido a la propia naturaleza de la práctica artística, los contextos de trabajo señalados se articulan entre ellos con una compleja dinámica que los convierte en algo voluble, modificable y abierto a la posibilidad de cambio. Se trata, por lo tanto, de formas de conocimiento que se relacionan entre sí de manera continua y flexible, construyendo toda una red de conexiones y relaciones dentro de la cual la práctica artística permanece como un elemento central que puede dar lugar, según cada diseño de investigación, a una forma de indagación única y original (Sullivan, 2010).

Por último, como forma de terminar con el repaso de las características básicas de la *practice-based research*, es conveniente diferenciar esta de la *practice-led research* —cuya traducción podría ser “investigación dirigida por la práctica”—. Esta última, al igual que la anterior, también está relacionada con los procesos de creación artística, ya que en ambos casos son estos los que ponen en marcha el propio proceso de indagación. Sin embargo, la ya definida *practice-based research* guarda una diferencia fundamental con la *practice-led research*, y es que, en este segundo caso, la creación artística sólo es inherente al proceso de indagación y

nunca al resultado del estudio. Es posible, por lo tanto, que el informe final de investigación se presente “de forma totalmente textual, sin la inclusión de una obra creativa” (Candy, 2006: 1). Se trata, en definitiva, de aportar nueva información sobre los procesos creativos enfatizando la práctica “más activamente durante el proceso de investigación [...] como la fuerza líder de la exploración” (Mäkela y Routarinne, 2006: 15), pero no necesariamente con la elaboración de una pieza artística a modo de resultado o conclusión.

Pero siguiendo con la ya mencionada revisión de tendencias dentro de la investigación basada en las artes hablaré, en segundo lugar, de la *a/r/tografía* —*a/r/tography* si preferimos el término en su inglés original—. Hoy en día son dos los grupos de *a/r/tografía* más destacados a nivel mundial: el primero de ellos es el liderado por Rita L. Irwin en la Universidad de British Columbia (Canadá) —formado, entre otros, por autores como Carl Leggo y Peter Gouzouasis—; el segundo, es el más recientemente creado por Stephanie Springgay en la Universidad de Pennsylvania (EEUU).

Según los propios *a/r/tógrafos* —*a/r/tographers*— esta corriente está enmarcada dentro de la *practice-based research*. Sin embargo, su amplia difusión dentro del ámbito de la investigación basada en las artes la ha dotado, finalmente, de una entidad propia y diferenciada. Su denominación nace de la conjunción de las palabras “artista” —*artist*—, “investigador” —*researcher*— y “profesor” —*teacher*—, en un intento de reflejar la fusión entre las actividades docentes, artísticas e investigadoras que la *a/r/tografía* trata de poner en práctica. Para los *a/r/tógrafos* estas tres identidades se encuentran en relación continua, sin que ninguna de ellas sea mayor en importancia que las otras y desarrollándose de forma simultánea tanto de manera temporal como espacial (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong y Bickel, 2006). Se trata, consiguientemente, de adquirir un compromiso con las prácticas educativa y artística que se utiliza para “imaginar, conducir, interpretar y dar valor a la investigación” (Sinner et al., 2006: 1237). Para los *a/r/tógrafos*, como para Sullivan (2007, 2010, 2011), la experiencia artística es creadora de conocimiento.

Pero, probablemente, una de las características más importantes de este grupo sea la elaboración de una serie de conceptos o principios entorno a los cuales organizan su filosofía de trabajo. Estoy hablando de lo que ellos mismos denominan *renderings* —un término que podría ser traducido como “representaciones”—, que no son otra cosa que demarcaciones que actúan a modo de guía en un intento de los a/r/tógrafos por participar activamente “en la creación de significado a través de la investigación artística, educativa y creativa” (Irwin y Springgay, 2008: 115). Algunos de estos *renderings* son: *contiguity* o continuidad —referido a esos conceptos o aspectos que conviven simultáneamente con otros, como ocurre con las identidades artística, educativa e investigadora—, *living inquiry* o indagación viva —que alude al compromiso vital de los a/r/tógrafos con su práctica artística, educativa e investigadora en todos los momentos y ámbitos de su vida—, *metaphor and metonymy* o metáfora y metonimia —figuras retóricas a través de las cuales dan sentido al mundo que les rodea—, *openings* o aperturas —relativas a la necesidad de abrir diálogos con uno o múltiples interlocutores, en contra de la simple presentación de resoluciones unilaterales—, *reverberations* o reverberaciones —como forma de nombrar aquellos cambios de rumbo que fuerzan al a/r/tógrafo a alterar su modo de ver y entender un determinado fenómeno o acontecimiento— y *excess* o exceso —que se produce en el momento en el que nos abandonamos a la pérdida del control y dejamos que aquello que está fuera de los límites establecidos forme parte de nuestra indagación, creación o práctica educativa— (Irwin y Springgay, 2008). Toda una serie de conceptos novedosos que, como es obvio, alteran la manera en la que estos estudiosos ponen en práctica sus especialidades y que aparecen por primera vez en la literatura académica del año 2003 (Sinner et al., 2006).

Por otra parte, además de a estos *renderings*, aunque en relación directa con ellos, los a/r/tógrafos se refieren también de manera continuada a lo que ellos denominan *rhizomes* o rizomas —término que el fi-

lósofo Gilles Deleuze y el psicoanalista Félix Guattari desarrollaron en sus obras *El anti Edipo* (1985) y *Mil mesetas* (1997), y que a su vez se basa en el concepto del rizoma botánico—. Si tenemos en cuenta que en biología un rizoma es un tallo subterráneo que crece indefinidamente emitiendo diversas raíces y brotes herbáceos de sus nudos y que puede, además, llegar a cubrir grandes áreas de terreno debido a su capacidad de producir nuevos brotes cuando los más viejos se mueren (Strassburger, 1994), tiene sentido que los a/r/tógrafos denominen rizomas a los “espacios intersticiales entre el pensamiento y la materialidad, en donde las identidades [...] están abiertas a la transformación; y la gente, las localizaciones y los objetos están siempre en proceso de creación” (Irwin et al., 2006: 4). Esto quiere decir que en el ámbito de la a/r/tografía las situaciones no tienen lugar de manera cronológica, sino que son rizomáticas, lo que trae como consecuencia que la única manera de investigar el mundo sea a través de un proceso “en curso” de creación artística. Las cuestiones emergen, por lo tanto, a lo largo del tiempo. El investigador no sigue una línea de trabajo unívoca e inamovible sino que, por el contrario, presta atención —y en ocasiones se deja llevar— por determinados asuntos adyacentes y relacionados que nacen de esa línea de indagación principal. Esta forma de proceder desemboca habitualmente en la creación de nuevas formas y caminos para el estudio, y toma, en casi todos los casos, fuentes de información alternativas a las inicialmente planteadas (Irwin et al., 2006; Sinner et al., 2006). En definitiva, podría decirse que “a través de la generación rizomática de preguntas y situaciones, la a/r/tografía se mueve de forma simultánea en diferentes direcciones” (Sinner et al., 2006: 1237). Las relaciones rizomáticas no buscan, por lo tanto, extraer conclusiones, sino más bien construir un espacio en el que se produzca la ya mencionada “indagación viva” —*living inquiry*—. Este es, precisamente, el motivo por el cual esta corriente se autodenomina “metodología de las situaciones”, pues permite que en cada ocasión en particular los rizomas a/r/tográficos —al igual que

los rizomas botánicos— funcionen a modo de nodos que creen “redes interconectadas con múltiples puntos de entrada” (Irwin et al., 2006: 4).

Al hilo de esta manera de proceder se deduce otro de los aspectos más importantes dentro de la a/r/tografía —y el último que yo señalaré, por el momento, en esta aproximación inicial—. Me refiero a la importancia que esta tendencia otorga a las relaciones dialécticas entre los seres humanos. Para los a/r/tógrafos, las interacciones entre profesores, estudiantes y sociedad en general contribuyen de forma decisiva en la construcción de conocimiento. El diálogo es, como ellos mismos señalan, una vía a través de la cual podemos llegar a conocer el mundo de los otros mientras estamos llevando a cabo un proceso de documentación de nuestro propio universo (Irwin y Springgay, 2008). Podría decirse, en definitiva, que los conceptos más valiosos para un trabajo de investigación emergente, sin excepción, “de los encuentros y los compromisos sociales” (Irwin et al., 2006: 5).

Por último —y como forma de terminar con el presente repaso de algunas de las corrientes de pensamiento más destacadas dentro de la investigación basada en las artes— mencionaré el *art for scholarship's sake*, traducido a nuestro idioma como “arte académico investigador” y esbozado por la profesora de la Universidad de Georgia (EEUU) Melisa Cahnmann-Taylor (2008) en la publicación *Arts-based research in education. Foundations for practice*. Bajo esta denominación Cahnmann-Taylor agrupa aquellos procesos de investigación cuyo resultado es la elaboración de una obra artística que se lleva a cabo, a su vez, durante el desarrollo de una actividad educativa determinada. La razón de ser de este tipo de indagaciones es, como no podía ser de otra forma, la recolección de datos y el análisis de los mismos, pero con el objetivo final de “capturar la esencia de los descubrimientos de formas emocionales y penetrantes” (Cahnmann-Taylor, 2008: 10). Se trata, en definitiva, de un intento de crear arte a través del compromiso social que fundamenta cualquier tipo de indagación —sobre todo en lo que se refiere al ámbito educativo—.

### 3.b

#### Características fundamentales de la metodología artística de investigación aplicada en este estudio

Queda claro, por lo tanto, que la variedad de perspectivas aunadas dentro de la investigación basada en las artes es muy amplia. Esta pluralidad, sin embargo, no ha de entenderse de forma negativa. Más bien al contrario, lo que promueve es la generación de un conflicto saludable que sirve como estímulo para el artista-investigador en la elaboración de nuevas metodologías que ofrezcan puntos de vista frescos y renovados sobre los asuntos educativos (Haywood, 2010). Esto es lo que he tratado de hacer yo para el presente trabajo. Para ello, y tras realizar una profundización en las distintas formas de aplicación de esta metodología, he seleccionado los que considero los cuatro aspectos básicos de la investigación basada en las artes —que se han convertido, por extensión, en las características principales de mi propia investigación—. Paso a enumerar, entonces, estos aspectos, teniendo en cuenta que no sólo se trata de hacer una definición general de la investigación basada en las artes, sino también de realizar una radiografía en profundidad de los principios aplicados en la parte artística de mi investigación.

#### Informe final de investigación con forma de pieza artística e intereses expresivo-divulgativos

A pesar de que, en un primer momento, las investigaciones basadas en las artes experimentaban solamente con formas de arte lingüísticas —poesía, narrativa, historias de vida, etc.—, hoy en día el espectro creativo de este tipo de investigaciones se ha ampliado de forma considerable, llegando incluso a comprender, además de a las artes plásticas y visuales, a otro tipo de manifestaciones como, por ejemplo, las performativas (Barone y Eisner, 2006). Básicamente, es posible afirmar que el rasgo más sobresaliente de las metodologías artísticas de investigación es que el informe final se constituye en una pieza artística determinada, pudiendo ser esta de cualquier clase o tipología (Marín

y Roldán, 2012). Como señala Sullivan (2010: 109), para estas metodologías “la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación [lo que significa que] la indagación puede localizarse en la experiencia del taller”. Las piezas resultantes de una indagación que, como la que aquí presento, utiliza metodologías artísticas son, por lo tanto, obras con entidad propia que combinan intereses artísticos con otros de tipo divulgativo o científico. Se trata del uso de formas de representación de datos y resultados propias del sistema de trabajo de los artistas profesionales, con la particularidad de que, en este caso, además de un propósito de tipo expresivo o simbólico existen también otras intenciones de índole investigadora y, en ocasiones, incluso pedagógica (Cahnmann-Taylor, 2008; Hernández, 2008a). Es esta, entonces, una corriente de indagación dentro de la cual los elementos estéticos o artísticos afectan tanto al desarrollo del proceso de estudio como a la plasmación de sus resultados, iniciándose, así, un movimiento contra el dominio de la palabra escrita y hablada en el ámbito de la investigación y abriéndose nuevas posibilidades a otras formas de expresión igualmente válidas (Huss y Cwikel, 2005).

Esto tiene sentido en la medida en que entendemos, como señala Stephanie Springgay (2002), que los procesos de creación artística tienen mucho en común con los procesos de indagación. Para ver esto de forma más gráfica compararé uno de los más conocidos modelos del proceso creativo, en este caso, el descrito por Graham Wallas (1926) en su libro *The art of thought*, con las fases del proceso de investigación esbozadas por otros autores. El paralelismo entre ambos procedimientos resulta entonces evidente (véase figura 3.25, siguiente página).

El objetivo de la “investigación educativa basada en las artes” es, en definitiva, el de utilizar el arte ya sea como método, como forma de análisis, como objeto de estudio o como todo lo anterior en su conjunto, abriendo todo un nuevo mundo de posibilidades hacia un camino alternativo de indagación que utiliza formas de conocimiento tanto cognitivas como emocionales (Mullen, 2003). La representación artística me ofrece, en este sentido, nuevas vías para la plasmación de

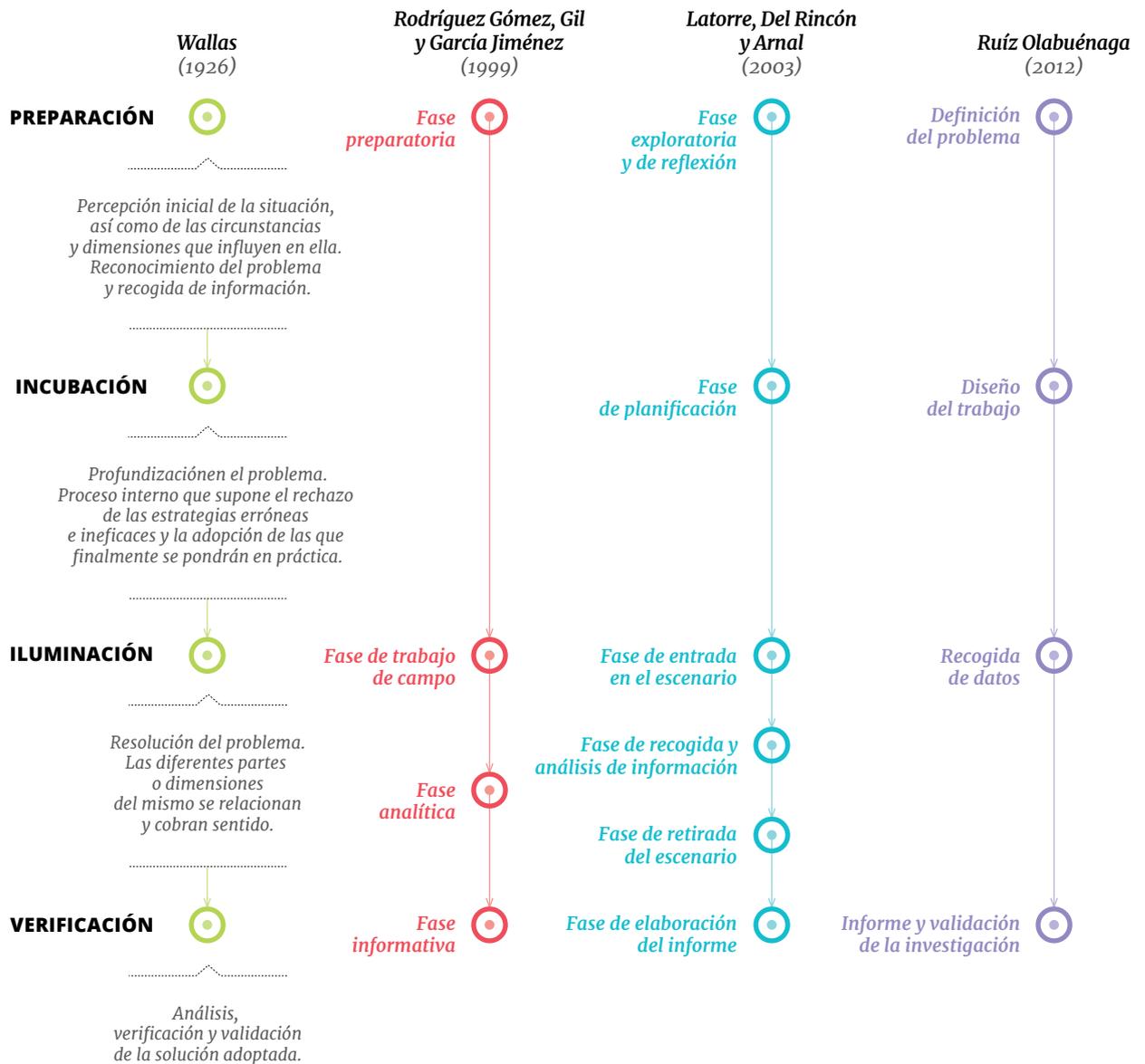
la realidad más fieles a la propia experiencia humana al permitirme acceder a contextos, situaciones, circunstancias, condiciones, etc. como nunca podrían ser vistas o mostradas a través de cualquier otro procedimiento (Weber y Mitchell, 2007; Cole y Knowles, 2008). Puedo decir, en resumen, que las artes son el vehículo ideal para “recopilar todo lo que tiene que ver con la condición humana y con el esfuerzo de revelación de la verdad” (Hickman, 2008: 22), una afirmación que me conduce a la conclusión de que los términos “investigación” y “ciencia” pueden no estar tan vinculados como se ha creído tradicionalmente, acabando definitivamente con la creencia de que sólo los ámbitos del conocimiento humano afines a esta última son legítimos (Hernández, 2008a).

En palabras de Juanola (1998: 16):

Ante el proceso de razonamiento por el cual la ciencia adquiere la claridad [y] la precisión de lo que es codificable, el arte adquiere el poder, por otra parte, de la representación simbólica de las experiencias ambiguas, o que no se caracterizan por la conciencia emergente. Una de las características más importantes que comparten arte y ciencia es [por lo tanto] el esfuerzo común en la creación de los poderosos métodos a través de los cuales completamos el mundo.

### Importancia de la imagen y “lo visual” como formas evocativas para la creación de conocimiento colectivo

A tenor de todo lo anterior se deduce que la imagen tiene una importancia muy significativa dentro de las metodologías artísticas, pues frente al resto de estrategias de investigación existentes en el ámbito de las ciencias sociales o las humanidades —basadas en el lenguaje verbal o numérico para transmitir sus procesos y resultados—, la investigación educativa basada en las artes utiliza, con los mismos fines, elementos no lingüísticos, estrechamente ligados a las artes visuales y a la estética (Barone y Eisner, 2006, 2012). En este sentido, este tipo de investigaciones han contraído una enorme deuda con autores como Dondis o Arnheim, responsables no sólo de validar los aspectos cognitivos



**Figura 3.25. Infografía.** Comparación del proceso creativo de Wallas (1926), con las fases del proceso de investigación según otros autores.

de las artes en las altas esferas académicas sino también de establecer las bases intelectuales para que, hoy en día, pueda darse una aproximación a las mismas como forma de indagación seria (McNiff, 2008).

Sin embargo, en lo que se refiere a la investigación basada en las artes, las imágenes no sólo son válidas a

nivel intelectual. Por el contrario, su importancia también reside en su capacidad de evocar “elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras” (Harper, 2002: 13). Podría decirse, en este sentido, que, dentro de las investigaciones educativas basadas en las artes, “las imágenes no son ni pura objetividad,

ni documentos excesivamente ambiguos o subjetivos” (Roldán y Marín, 2012: 53). Esto es así porque, si bien es cierto que estas forman parte del conocimiento humano —al actuar como reflejo de nuestra cultura y pudiendo realizar, en determinados casos, funciones equivalentes a las del lenguaje verbal—, también lo es que, dentro del contexto de una investigación basada en las artes, éstas no persiguen simplemente la certeza, sino también el ofrecimiento de multiplicidad de perspectivas, la señalización de matices y el acceso a lugares no explorados (Barone y Eisner, 2006, 2012). Teniendo en cuenta lo anterior, la importancia de lo visual dentro de la presente indagación reside, frente a la obtención de respuestas definitivas, en la posibilidad que me ofrece de abrir mi trabajo al planteamiento de nuevas y más acertadas preguntas. De la misma forma, el uso de la imagen también me brinda la oportunidad de proponer, como parte de este trabajo de investigación, un punto de vista metafórico e imaginativo, frente a uno puramente referencial o literal (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008).

El lenguaje académico parece, por consiguiente, quedarse corto en su habilidad para comunicar toda la complejidad y diversidad de la experiencia humana (Cole y Knowles, 2008). En compensación, el arte, como lenguaje evocativo, está abierto a multiplicidad de significados, y, precisamente esta evocación, es una de las grandes virtudes de la indagación basada en las artes. Ya no se trata tanto de que el investigador haga un análisis cerrado de los datos que obtiene, sino más bien de permitir a la audiencia que construya sus propias conclusiones y realice sus propias interpretaciones, compartiendo y escuchando estas para dejar de ofrecer una información unidireccional (Springgay, 2002; Sinner et al., 2006; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008). Se abre, en este sentido, una posibilidad a la creación colectiva de conocimiento, rompiendo con los patrones del pasado, “derrumbando la distancia entre el arte y la audiencia, acentuando la participación y compartiendo una forma de entendimiento” (Springgay, 2002: 13). Por este mismo motivo los trabajos de investigación educativa basada en las artes son susceptibles de ser muestra-

dos, o incluso exhibidos, convirtiéndose gracias a ello en una experiencia compartida entre creador y espectador. Esto aporta al estudio la presencia de nuevas voces y perspectivas que, en otras formas de investigación, estarían necesariamente excluidas, permitiendo que se engendren trabajos o se obtengan resultados cuyos significados son de naturaleza colectiva y provocando a la imaginación y el intelecto (Sinner et al., 2006; Haywood, 2010). Como señala Barone (2008: 44):

Ni siquiera habiendo realizado nuestro más accesible trabajo deberíamos temer ceder el control del mismo al público. Este profundo y necesario gesto de generosidad epistemológica constituye un compromiso profundo del investigador, que utiliza la investigación educativa basada en las artes abandonando el texto monovocal —que no tiene fe en la imaginación social— para invitar a otros a comprometerse en una conversación dialéctica y verdadera sobre las posibilidades educativas.

Lo cierto es que Barone y Eisner (2006, 2012) llegan a afirmar que el espectador accede a todo un mundo virtual a través del arte, algo similar a lo que ocurre cuando se lee una novela, se asiste a la proyección de una película o se acude a la representación de una obra teatral. Todas estas experiencias dan al ser humano acceso a un nuevo universo temporal diferente al de su cotidianidad, cuya entrada implica la comprensión de nuevas reglas y la adquisición de un determinado estado psicológico o forma de pensar. Se trata, en definitiva, de una ruptura del *status quo* que tiene lugar al establecerse una empatía con la pieza observada o experimentada.

Esto es, precisamente, lo que hace que la investigación basada en las artes pueda ser, como señalan Weber y Mitchell (2007), difícilmente ignorada. Este tipo de metodologías reclaman, por parte de sus receptores, una atención tanto intelectual como emocional y sensorial, por lo que pueden llegar a provocar una respuesta activa en su forma de pensar, como la ruptura de determinadas barreras ideológicas o el cambio en ciertas consideraciones o ideas preconcebidas. Este potencial para el estímulo, tan dinámico y eficaz, me induce a pensar que la investigación basada en las artes puede ser una forma de transmisión de la información

no sólo mucho más cercana a la experiencia humana —como señalaba antes— sino también mucho más accesible que la del discurso académico. Si unimos esto al hecho de que, además, es esta un tipo de metodología que permanece mucho más abierta que cualquier otra a lo vernacular, lo folclórico o lo popular, podemos concluir que debe tener como objetivo hablar a distintas audiencias, tanto dentro como fuera del ámbito académico (Finley, 2003, Cahnmann-Taylor, 2008), en un intento de generar “un discurso expansivo prolífico en posibilidades” (Haywood, 2010: 108).

### Relación de convivencia entre texto e imagen

Una vez vista la importancia que cobra la imagen dentro de las metodologías artísticas la pregunta es, entonces: ¿resulta necesario renunciar al uso del lenguaje verbal para que una indagación sea considerada una investigación basada en las artes? Para dar respuesta a esta pregunta recurriré, en primer lugar, a las reflexiones realizadas por distintos autores pertenecientes a una de las corrientes que, dentro de la investigación educativa basada en las artes, más ha reflexionado sobre la relación existente entre texto e imagen: la *a/r/tografía*.

Para Irwin (2004), en lo que se refiere al proceso de investigación, la forma artística y la escrita no están separadas, pero tampoco deben ser una redundancia la una de la otra. Más bien al contrario, ambas han de estar interconectadas o entreteladas, de forma que ofrezcan, al presentarse de manera conjunta, toda una serie de significados nuevos y relevantes. En base a esto, las imágenes que forman parte de una investigación basada en las artes no deben, nunca, actuar como telón de fondo o mera ilustración para el texto, sino que, por el contrario, su función es la de iluminar o esclarecer aquellos aspectos que no puedan ser representados por la palabra escrita (Springgay, 2002). Esto significa que la investigación educativa basada en las artes, desde una perspectiva *a/r/tográfica*, otorga la misma importancia al elemento visual que al textual dentro de una indagación, pues entiende que estos realizan funciones diferentes (Irwin et al., 2006; Springgay, Irwin y Kind, 2008; Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008).

Pero lo cierto es que no sólo en el contexto de la *a/r/tography* se ha discutido acerca de la manera en que se debe trabajar la relación entre los elementos verbales y no verbales en una investigación basada en las artes. Para muchos otros autores la combinación de estas dos formas —lingüística y artística— ha sido motivo de debate (Huss y Cwikel, 2005). A este respecto son bastantes los que, cercanos a la opinión de la *a/r/tography*, consideran que la relación entre ambos componentes funciona como una especie de ejercicio de “triangulación” de la información, dentro del cual ambos elementos son considerados dos partes diferentes de un mismo rompecabezas que carece de sentido cuando ambas piezas se separan (Davis y Srinivasan, 1994; Finley, 2003; Mason, 2002). Como señala la investigadora Gutiérrez Pérez (2014: ):125

No se trata de ilustrar los textos con fotografías, ni de redactar textos para describir las imágenes; el objetivo es hacer un informe final de naturaleza mixta en el que ambos discursos cuenten con contenidos propios y faciliten al futuro lector la interpretación de los hechos investigados.

En línea con esta opinión, determinados especialistas como Save y Nuutinen (2003) llegan incluso a definir esta relación como un “tercer modo de pensamiento” que es sensorial, que ofrece interpretaciones plurales, que es intuitivo, que está en constante cambio y que elude la sentencia final de “verdad”.

Pero uno de los autores que, en mi opinión, más claramente atina en su definición de la relación entre dos estos elementos es McNiff (2008: 35) cuando señala:

Aunque estoy de acuerdo con la afirmación de que el conocimiento artístico no es algo que pueda ser, siempre, reducido al lenguaje [...], soy persistente en el intento de hablar y escribir sobre lo que hago en el ámbito artístico [...]. Mi esfuerzo para describir en palabras el proceso de investigación basado en las artes no es sólo práctico, sino que también está motivado por el deseo de verbalizar la información y las ideas para que estas puedan ser, con suerte, útiles para otros. El lenguaje hablado y escrito es, por lo tanto, una herramienta pragmática, no un requisito de validez.

### El proceso de creación artística como base para el diseño del proyecto de indagación

El último aspecto que destacaré como fundamental dentro de la investigación basada en las artes —y, por lo tanto, dentro de mi propio estudio— es la necesidad de que los procedimientos de trabajo se planifiquen de la misma forma que en cualquier otro proceso de indagación. Es posible decir, por lo tanto, que el hecho de que este tipo de investigación se base en un proceso de creación artística —como forma de obtención de conocimiento— no impide que este deba estar previamente diseñado, como ocurriría si se aplicase cualquier otro método. En relación a este punto disiento, entonces, de la mencionada corriente a/r/tográfica y su defensa de los ya definidos “rizomas”. Aunque es cierto que estoy de acuerdo con esta tendencia en el sentido de que me parece lógico dejar una puerta abierta a la transformación durante el desarrollo del proceso de indagación, también lo es que su posición me resulta, en muchas ocasiones, demasiado imprecisa. El hecho de que asuman que los temas de investigación puedan ir emergiendo con el tiempo y, sobretodo, que bajo determinadas circunstancias se dejen llevar por cuestiones adyacentes a la línea de trabajo principal, me parece una forma de proceder un tanto anárquica. A este respecto, en el presente trabajo me decanto más por otras líneas de pensamiento, como la esbozada por Shaun McNiff (2004, 2008), que confía en una planificación inicial del estudio. Según este autor, a la hora de enfrentarnos a un proceso de investigación basada en las artes es importante fijar un principio guía entorno al cual se pueda desarrollar el procedimiento creativo. Esto facilitará tanto la labor artística como la de investigación sin llegar a obligar al investigador a ser excesivamente rígido. Se trata de establecer una metodología simple, pero al mismo tiempo consistente, que evite que nos desviemos de los objetivos fijados al comienzo del trabajo. De esta forma, se podrán introducir cambios que resulten interesantes y que surjan durante el proceso creativo conservando, al mismo tiempo, ese conocimiento mínimo acerca del lugar al que se pretende llegar. Lo que ocurriría, si este foco se perdiese,

es que resultaría muy fácil que el estudio no sólo se volviese inefectivo, sino también incoherente y caótico, al querer abarcar demasiadas cuestiones o fraccionarse de manera ilimitada. No es posible, por lo tanto, comprometerse con demasiados asuntos en el curso de una investigación, por lo que es conveniente no desviarse con cada una de las ideas que asaltan nuestra mente durante el proceso de lectura y recopilación de información. Como señala el propio McNiff (2004: 170):

Las ideas más importantes emergen del proceso de creación, y no resulta fácil planearlas por adelantado. Pero incluso cuando los mayores descubrimientos hacen aparición cuando menos se les espera, es importante fijar los objetivos al inicio de estudio. El marco original de referencia puede ser comparado con los primeros brochazos en un lienzo, o el dibujo sobre el cual toma forma la imagen; es la base sobre la cual el descubrimiento creativo se despliega.

La única solución, por lo tanto, para evitar que se produzca un farragoso desorden temático en cuanto al diseño de mi indagación es proyectar, de manera inicial, un plan o procedimiento que pueda mantener y que me oriente en la secuencia de actividades que he de llevar a cabo. Ahora bien, como ya he dicho, es muy probable que este plan sea necesariamente revisado en más de una ocasión durante el proceso creativo, lo que puede acarrear una serie de cambios significativos en el mismo. Sin embargo, si está bien esbozado, mi intención es mantenerlo, en líneas generales, a lo largo de todo mi proceso de trabajo, dejando la puerta abierta a que pueda ser, incluso, un plan de trabajo replicable por parte de otros investigadores. En definitiva, y como señala Haywood en una comparación realizada entre los modos de conocimiento científico y artístico, estos últimos “no son menos empíricos, menos dependientes de las metodologías, menos válidos, [ni] menos representativos de la experiencia humana y del mundo en el que vivimos” (2010: 105).

A la hora de realizar esa planificación o diseño metodológico lo que también es habitual es que la investigación basada en las artes se utilice “en conjunción con otras metodologías, como parte de una única

práctica educativa e investigadora” (Franz, 2010). De hecho, dentro de la investigación artística es muy habitual que se produzca lo que Kincheloe (2012) denomina “negociación metodológica”, referida al traspaso de determinados límites establecidos y a la conciliación de ciertas estrategias de indagación que, habitualmente, no se emplean de forma combinada (Fox y Geichman, 2001). La intención, con estos diseños de método integrados, es abrir el acceso a nuevos caminos que nos lleven a espacios inexplorados. De esta forma será posible salirse de la frontera que constriñe a lo considerado puramente científico y averiguar cuales son los territorios que cubre el conocimiento artístico y qué otros pertenecen, sólo, al ámbito de lo que puede ser objetivamente medido (Cahnmann-Taylor, 2008; McNiff, 2008). La investigación basada en las artes también contribuye, por lo tanto, a quebrar ciertas reglas preestablecidas que mantienen costumbres arcaicas dentro de la comunidad investigadora. En definitiva, y como señala Eisner (2008: 18), “las universidades deben ser lugares en los cuales los estudiantes [...] puedan explorar imaginativamente nuevos métodos y conceptos; si ellas no cumplen esta característica, habrá muy pocos lugares que lo hagan”.

Pero ¿cuáles son los pasos a dar a la hora definir o diseñar un proceso de investigación basada en las artes? En mi caso —y como mostraba antes cuando señalaba que las fases de un proceso creativo eran similares a las de un proceso de investigación (véase figura 3.25, página 129)— me basaré, precisamente, en un proceso artístico, a partir del cual fijaré cada uno de los procedimientos a seguir de forma secuencial en la parte artística de mi investigación. Esto significa que mi proceso de indagación será, al mismo tiempo —y como ya he dicho—, un proceso de creación artística, a través del cual trataré de buscar ese espacio descrito por O’Donoghue (2009) en el que las ideas sobre “hacer arte” y “hacer investigación basada en las artes” confluyen, dando una importancia mayúscula al proceso de creación, que cobra la misma relevancia que el producto final obtenido (Mason, 2002; Sullivan, 2007, 2010, 2011).

### 3.c

## Diseño metodológico de la parte artística de la investigación

Una vez vistas algunas de las características más destacadas de la investigación basada en las artes —las cuales se corresponden, además, con los aspectos fundamentales de mi propio estudio—, paso ya a profundizar, de forma específica, en el diseño concreto de esta indagación. Para ello es necesario hablar, en primer lugar, de un concepto al que no he hecho referencia hasta el momento: las “metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje”. Aunque la similitud entre este término y el de “metodologías artísticas de investigación” puede llevar a confusión, ambos se diferencian en un aspecto tan importante como evidente, pues mientras las primeras son prácticas didácticas puestas en marcha dentro del aula con el fin de desarrollar ciertas capacidades y competencias entre el alumnado, las segundas son, como se ha explicado hasta el momento, experiencias indagatorias cuyos objetivos están marcados por la intención de ofrecer conocimientos útiles, en este caso, al conjunto de la comunidad educativa (Marín y Roldán, 2012). Ambas tienen en común, sin embargo, el seguimiento de formas o procedimientos de trabajo semejantes a los procesos de creación artística, pero mientras una aspira a que sean los alumnos/as quienes pongan en marcha esas “rutinas” artísticas, la otra deja esa tarea en mano de los investigadores.

Las “metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje” utilizan, en definitiva, el arte como una herramienta pedagógica o una estrategia educativa, basándose en los procedimientos y modelos de pensamiento propios de los artistas (Franz, 2010; Roldán y Marín, 2010). Sin embargo, no conviene confundir este tipo de metodologías con la tradición academicista de la enseñanza del arte, pues, como señalan Roldán y Marín (2010), al poner en práctica una metodología artística de enseñanza y aprendizaje no se intenta que las imágenes elaboradas por los alumnos/as sean copias, ni que estos adopten las mismas decisiones estilísticas de los artistas a partir de los cuales trabajan. Por el contrario,

“es la actitud hacia la realidad a través del lenguaje del autor y son las aportaciones de conocimiento que proporciona de forma única una obra de arte lo que debe empapar las creaciones realizadas desde una perspectiva como la expuesta” (Roldán y Marín, 2010: 59). El aprendizaje propio de estas metodologías de enseñanza está, por lo tanto, “basado en la experiencia propia, en la acción, en la motivación personal que nace de la libertad de actuación” (Rubio, 2014).

Señalado esto, parece claro que ambos procedimientos —“metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje” y “metodologías artísticas de investigación”— no están conectados entre sí, es decir, que la puesta en práctica de uno de ellos no implica, en absoluto, que el otro tenga que ser realizado. Son, en definitiva, maniobras independientes, que funcionan eficazmente por separado sin necesidad de converger entre sí. Sin embargo, esta autonomía tampoco implica, necesariamente, una exclusión forzosa. En ocasiones, por el contrario, las metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje y las metodologías artísticas de investigación pueden llegar a funcionar de forma conjunta, alimentándose entre sí y vinculando, como ocurre en este caso, los resultados de la primera con el proceso de obtención de datos de la segunda.

Si recordamos lo señalado en el apartado “2.d” de este mismo capítulo (página 099), la actividad central de la primera parte de esta indagación será la creación de una obra de arte conceptual por parte de dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria. Es posible decir, por lo tanto, que en el contexto de la presente investigación obtendré una serie de datos a partir de la puesta en práctica de una metodología artística de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, y a través de la creación de una pieza artística por parte de cada uno de los alumnos/as participantes en mi estudio, pretendo llegar al conocimiento de tres cuestiones principales: ¿cuál es la visión que los futuros docentes tienen acerca de las enseñanzas artísticas?, ¿qué grado de capacidad artístico-plástica poseen? y ¿cuál es su capacidad crítico-reflexiva? De esta aplicación se desprende que entiendo que los trabajos elaborados por

los estudiantes me ofrecen un tipo de información más exacta y explícita que la que puede ser expresada, simplemente, a través de las palabras, transmitiendo un tipo de contenido que es tanto emocional como cognitivo (Mason, 2002; Sclater, 2003; Huss y Cwikel, 2005 y Franz, 2010). Es, en definitiva, una forma de acceder a lo que la gente hace y no sólo a lo que la gente dice (Silverman, 2000). En este sentido, podría decir que recurriré a lo que Leavy (2009) denomina “*visual arts-based participatory methods*”, un tipo específico de prácticas que —como parte de un diseño de investigación multimetódico— incorporan a los participantes al proceso de investigación a través de la creación de piezas artísticas que cumplen una doble función: la de datos y la de representación esos datos.

Una vez finalizada esta experiencia habré reunido, por lo tanto, la primera serie de un conjunto de piezas artísticas al que denominaré *What does art education mean to them? —¿Qué significa para ellos la educación artística?*—, realizando un juego de palabras con la obra *Possession*, de Burgin (1976), que actúa de referente artístico para todas las creaciones recopiladas y elaboradas durante la ejecución de este trabajo. Esta serie inicial llevará por título *SERIE I. La visión de los futuros docentes*.

Hasta aquí llega la metodología cualitativa dentro de esta investigación y es, precisamente entonces, cuando esta cede su espacio a la metodología artística, permitiéndome ir un paso más allá y cumplir el que se convierte en el quinto objetivo de mi investigación: explorar a través de qué forma artística es posible dar a conocer tanto la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad, como la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas. Si en este punto retomo el modelo del proceso creativo planteado por Wallas (1926) en *The art of thought* (véase figura 3.25, página 129), podría decir que la parte cualitativa de esta investigación —basada en la aplicación de una metodología artística de enseñanza y aprendizaje— se corresponde con las fases o etapas de “preparación” e “incubación” dentro de la aplicación de la metodología artística. Es decir, que la práctica en el aula cumple la

función de aproximación al tema y recogida de información dentro del proceso creativo, para dar paso, de forma posterior, al planteamiento y la resolución del mismo a través de una serie de piezas artísticas que, en este caso, se constituyen en el informe final de la parte artística de mi investigación. El resultado es, por lo tanto, la presentación de lo que podría considerarse tanto una “serie muestra” —que es aquella que presenta una misma actividad, situación o concepto a través de distintos motivos, siendo cada fotografía un elemento singular o una parte de un conjunto (Roldán y Marín, 2012)— como una “serie estilo” —caracterizada por priorizar las particularidades artísticas de las piezas que las componen, haciendo que todas ellas respondan a los mismos criterios visuales (Roldán y Marín, 2012)—. Esta serie tratará de reflejar, como ya he dicho, la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad y la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas. Asimismo, y siguiendo la trayectoria de los trabajos de arte conceptual que, para la crítica social, se apropian de soportes de tipo publicitario, las distintas piezas resultantes podrían ser también expuestas a modo de instalación en el espacio público, de manera que se dieran a conocer los resultados de la presente investigación no sólo a los potenciales lectores de la misma, sino a un público general mucho más amplio, poco concienciado de la importancia de la enseñanza artística y de sus problemas actuales.

Esta segunda serie también formará parte del conjunto artístico *What does art education mean to them? —¿Qué significa para ellos la educación artística?*, y se titulará, *SERIE II. Interferencias*, por ser el resultado de la intersección entre las ideas del alumnado y la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas.

Para terminar, si recordamos las tendencias actuales con respecto a las metodologías artísticas de investigación enunciadas anteriormente, vemos que esta segunda parte de mi estudio guarda similitudes y diferencias con prácticamente todas ellas. En lo que respecta, por ejemplo, a la *practice-based research*, esta investigación se asemeja en el hecho de que el corazón de la misma es la creación de una obra artística, sien-

do alrededor de este proceso creativo donde tiene lugar toda la generación de nuevos conocimientos. En segundo lugar, con la a/r/tografía comparto, por un lado, la relación de complementación entre texto e imágenes y, por otro lado, la conjugación de los papeles de investigador, artista y profesor. De esta forma pondré en marcha —como profesora invitada— un proceso artístico de enseñanza y aprendizaje, elaboraré —como artista— una serie de obras conceptuales y exploraré —como investigadora— a través de qué forma artística es posible dar a conocer la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad y la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas. Tres circunstancias que, al generar un vínculo entre la investigación basada en las artes y la resolución de un determinado problema educativo, también acercan mi investigación a una tercera corriente de indagación basada en las artes: el *art for scholarship's sake*.

### Proceso creativo o fases del proyecto de investigación

En base a todo lo señalado hasta el momento es posible decir, por lo tanto, que el proceso de indagación de la parte artística de mi investigación se divide en cuatro etapas, tomadas del proceso creativo enunciado por Wallas (1926) en su obra *The art of thought*:

- × **Preparación.**
- × **Incubación.**
- × **Iluminación.**
- × **Verificación.**

Mientras las etapas de “preparación” e “incubación” se corresponden con la parte cualitativa de esta investigación —o, lo que es lo mismo, con la puesta en práctica de una metodología artística de enseñanza-aprendizaje—, la etapa de “iluminación” se dividirá, a su vez, en dos fases:

- × **Resolución conceptual de las piezas finales.** Destinada a la selección final de los temas que aparecerán plasmados en las piezas finales y a la decisión sobre los elementos que conformarán las mismas —eslogan o *claim*, imagen central y cita de contraste—.

- × **Resolución gráfica de las piezas finales.** Dedicada a la exploración de los diferentes referentes artísticos, la elaboración de bocetos, la elección de la técnica y la ejecución.

Finalmente, la etapa de “verificación” cumplirá una función similar a la de la discusión científica, estableciéndose, en el caso del presente trabajo, una comparación entre las piezas elaboradas por el alumnado y mis propias obras con la intención de observar las diferencias y similitudes que presentan.

### Estrategias creativas utilizadas en la investigación

En lo relativo a las estrategias creativas utilizadas para la parte artística de mi investigación debo mencionar el uso de tres recursos:

- × En primer lugar, lo que llamaré “estrategia de confrontación temática”, que utilizaré para seleccionar los temas que se plasmarán en mis piezas finales.
- × En segundo lugar, el establecimiento de la obra *Possession*, de Victor Burgin (1967), como referente conceptual de mis piezas, que contarán con los mismos elementos que posee esta creación artística —*claim*, imagen central y cita de contraste—.
- × En tercer lugar, la apropiación de elementos y medios propios de la publicidad con una intención artística y socio-crítica, de la misma forma que han hecho numerosos artistas dentro del ámbito del arte conceptual (véase apartado “Antecedentes a la parte artística de esta investigación”, página 050).

En relación a la primera de estas estrategias se basará, como ya he dicho, en la búsqueda de una confluencia entre las ideas manifestadas por el alumnado en la parte cualitativa de esta investigación y la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas. Éste procedimiento está explicado de manera más pormenorizada en el siguiente capítulo, cuando procedo a entrar en detalle en la fase de “iluminación” de las obras artísticas finales.

Por otro lado, el hecho de basarme en una creación visual en concreto y de utilizar recursos propios de una corriente artística determinada para ejecutar mi infor-

me final de investigación tiene una explicación sencilla, que es posible encontrar en la publicación *Metodologías artísticas de investigación en educación* de Roldán y Marín (2012: 56). Estos autores señalan que “a partir de las obras de los más relevantes [artistas] podremos identificar y aplicar sus modos [...] de ver y comprender las situaciones que preocupan a la investigación educativa, descubriendo aspectos y formas de análisis que resuelvan o generen problemas que hasta ahora han permanecido borrosos o ignorados”. En base a esto, al trabajar a partir de las obras pertenecientes a una tendencia artística tan concreta como el arte conceptual de crítica social, puedo garantizar que tendrán lugar tres procesos (Roldán y Marín: 2012):

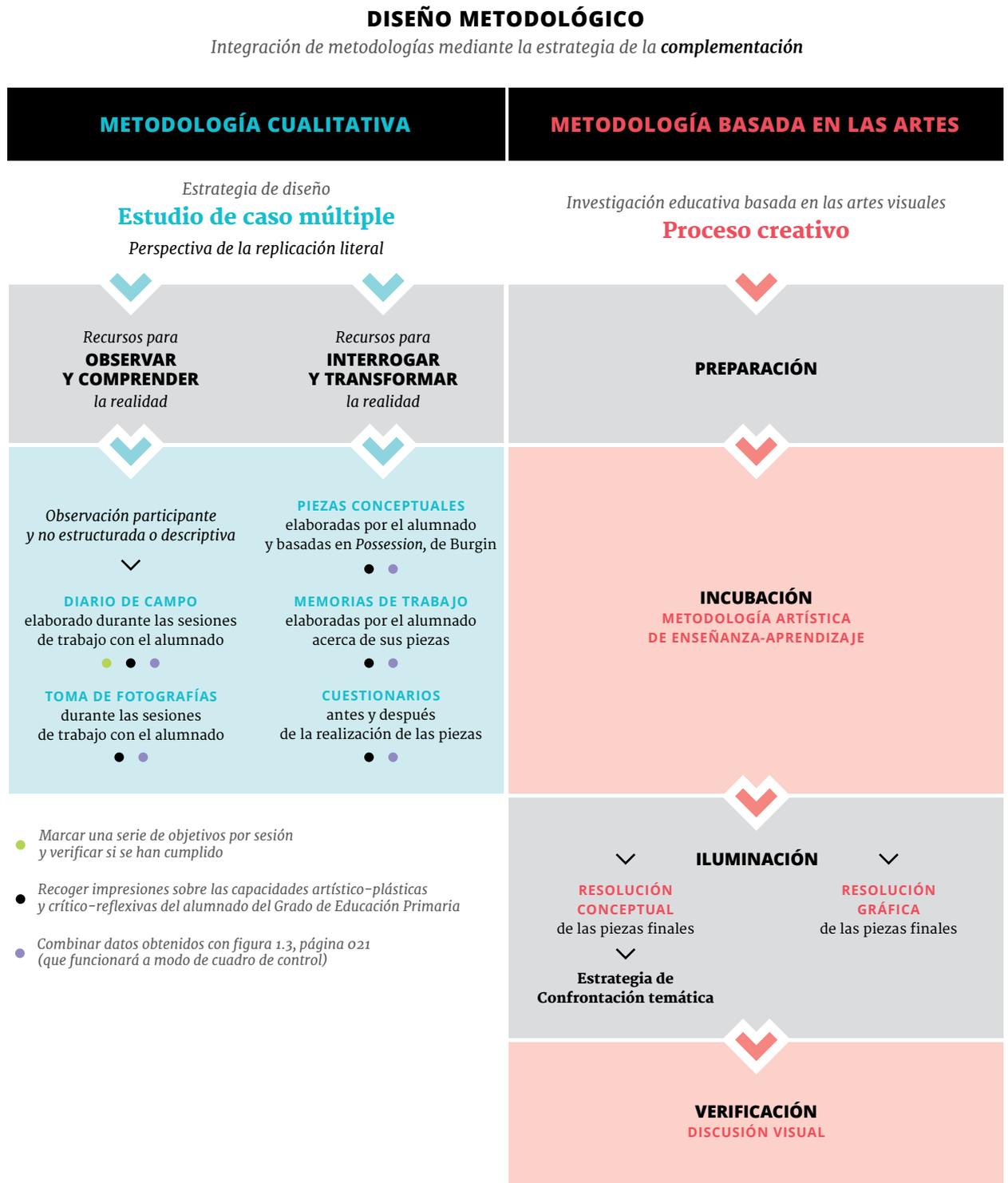
- × La evidencia de que se trata de una investigación y no de un mero proceso de creación artística; pues las citas y referencias son características de un proceso de indagación.
- × La existencia de un determinado nivel en cuanto al interés cultural y la calidad artística del resultado final; al estar éste inspirado en piezas con un valor reconocido a lo largo de la historia.
- × La posibilidad de recurrir a una gran cantidad de ideas y conceptos visuales que ya han demostrado en ocasiones anteriores su eficacia como formas de tratamiento de un determinado problema.

### Instrumentos de investigación

Finalmente, y en lo relativo a los instrumentos de investigación de la parte artística debo mencionar varios recursos de tipo visual, algunos de los cuales —como las obras de otros artistas, las citas visuales y los fotoensayos— ya han sido empleados en el curso de esta investigación:

- × **Citas visuales y citas visuales literales:** Esta primera herramienta es utilizada para la reproducción idéntica y completa de las obras artísticas que no son de autoría propia. La diferencia entre ambas estriba, únicamente, en el hecho de que las fotografías de intervenciones artísticas, instalaciones o las obras de tipo escultórico no han sido clasificadas como estrictamente literales.

Figura 3.26. Infografía. Síntesis gráfica del diseño metodológico de la presente investigación.



× **Cita visual fragmento:** Bajo este criterio hemos clasificado todas aquellas imágenes que, dentro del presente trabajo, reproducen sólo ciertas partes de obras artísticas que no son de autoría propia.

× **Cita visual indirecta:** He utilizado este tercer instrumento para mostrar, dentro del presente trabajo, tanto las obras del alumnado como mis piezas artísticas finales. Mi intención con ello es mostrar cada una de las obras como si estuviesen expuestas sobre el soporte para el cual han sido creadas. Se trata de ofrecer una reproducción más realista al respecto del destino ideal de la pieza final.

Asimismo, el uso de las citas visuales indirectas se extiende, también, hasta el corazón de las propias obras —tanto en el caso de las piezas de los alumnos como en mi caso—. Esto se debe, por una parte, a que ciertas piezas estarán basadas o inspiradas en obras artísticas preexistentes y, por otra parte, a que muchos alumnos se basarán en la técnica del *collage* para elaborar sus obras, lo que significa que transformarán fotografías e ilustraciones de otros artistas.

× **Serie muestra:** El uso de este instrumento está encaminado a agrupar diferentes obras del mismo artista que guardan alguna relación entre sí, aunque se hayan elaborado en momentos cronológicos diferentes.

× **Fotoensayo:** El fotoensayo me servirá para relacionar diferentes imágenes entre sí y construir discursos visuales al respecto de diferentes ideas o razonamientos

× **Piezas artísticas conceptuales** que se apropian del lenguaje visual y los soportes propios de la publicidad con una intención ligada al activismo cultural y a la crítica social. Me refiero, en este caso, tanto a las creaciones elaboradas por los alumnos como a las realizadas por mi parte. Estas obras constituyen, en el contexto de esta investigación basada en las artes, formas legítimas de creación y transmisión de conocimiento. Es necesario desta-

car, además, que es la primera vez que este tipo de piezas artísticas son utilizadas en el contexto de la investigación basada en las artes.

× **Discusión visual:** Este instrumento es muy similar al fotoensayo pero, en este caso, posee además una particularidad añadida. Me refiero al hecho de que mi objetivo, con el uso de esta herramienta, es verificar o validar mis conclusiones finales al respecto de la parte artística. Para ello elaboraré una contraposición entre determinadas piezas elaboradas por los alumnos y mis propias obras artísticas tratándose así de evidenciar las características comunes o divergentes en ambos tipos de piezas.

Todos estos instrumentos se organizan, además, bajo un criterio de designación sistematizado, que permite equiparar el lenguaje verbal de los textos científicos a las artes visuales (Marín y Roldán, 2013).

Finalmente, y para acabar con este apartado metodológico, planteo a modo de síntesis la figura 3.26 (*página anterior*), que resume los aspectos más destacados del diseño metodológico de esta investigación.

04

## **DESARROLLO Y RESULTADOS**

*Puesta en marcha del proceso de indagación y presentación de resultados*

# 01

## Trabajo empírico y resultados

### de la parte cualitativa

### de la investigación

#### 1.a

#### Diario de campo. Recogida de impresiones durante las sesiones de trabajo

Tras haber aclarado los pormenores del diseño metodológico de la presente investigación, me encuentro ya en posición de relatar cómo ha sido el desarrollo de su parte empírica. Para ello comenzaré con la transcripción del diario de campo elaborado, por mi parte, durante y después de las sesiones de trabajo llevadas a cabo con los dos grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. De forma más concreta, este diario de campo alterna el relato de las sesiones de trabajo del grupo A con las del grupo B, con la intención de establecer una comparativa acerca del desarrollo de la experiencia en ambos grupos. Estos dos relatos paralelos se complementan, además, con fotografías tomadas dentro del aula que actúan a modo de testimonio visual de los acontecimientos relatados. En lo que respecta a la toma de estas fotografías, conté con la ayuda del profesor de la Universidad de Granada Pedro Chacón, que realizó esta labor de documentación gráfica mientras yo realizaba las explicaciones iniciales y en aquellos momentos en los que me encontraba atendiendo a los alumnos/as que tenían alguna duda durante el proceso creativo de elaboración de las piezas.

#### Primera etapa. Grupo A

##### Sesiones de trabajo llevadas a cabo los días 8 y 9 de Enero de 2014, equivalentes a 2 horas de trabajo con cada alumno/a

Como ya señalé en el capítulo anterior, la primera acción llevada a cabo durante esta etapa inicial del

trabajo de campo es la entrega de un cuestionario al alumnado que debe ser contestado de forma individual por parte de cada estudiante. Mi intención, a través de este primer sondeo, es hacerme una idea preliminar de los conocimientos que los alumnos/as del Grado de Educación Primaria han adquirido hasta ese momento sobre de la materia de educación artística: qué contenidos creen que incluye, qué competencias desarrolla según su punto de vista, qué métodos de enseñanza-aprendizaje pueden poner en práctica con sus futuros estudiantes, cuál creen que es la utilidad de esta materia y qué problemas tiene en su opinión. Si recordamos que el primer objetivo de la presente investigación es descubrir cuál es la visión que los futuros docentes poseen de las enseñanzas artísticas, no resulta difícil llegar a la deducción de que la realización de este cuestionario, de manera tan temprana, puede ofrecerme información acerca de este aspecto concreto antes, incluso, de poner en práctica la actividad central del trabajo de campo —la elaboración de una obra de arte de tipo conceptual que reflexione acerca de la realidad de las enseñanzas artísticas en la actualidad—. De esta manera, consigo que los estudiantes respondan a mis preguntas antes de que tengan tiempo de llevar a cabo un proceso de documentación sobre del tema a tratar, lo que me ofrece información acerca de los conocimientos que han adquirido, de forma directa, a través de la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”.

En base a este razonamiento, nada más acceder al aula y tras comprobar los datos de asistencia, que en este grupo son muy altos —en torno al 90% tanto en la sesión del 8 de Enero correspondiente a los seminarios 1 y 2 como en la sesión del 9 de Enero correspondiente al seminario 3—, entrego este cuestionario, que cada alumno/a rellena en silencio. Durante la realización del mismo no observo demasiada interacción entre los estudiantes, que parecen responder a cada una de las preguntas de manera rápida y autónoma, sin dirigir ninguna consulta hacia mí, ni plantear una sola duda en referencia a las preguntas dispuestas.

**Figura 4.1. Serie muestra.** Pedro Chacón y Autora (2015), *Trabajo en el aula*. Compuesta por dieciocho fotografías elaboradas durante las sesiones de trabajo llevadas a cabo con el alumnado participante en el estudio (páginas 141-153).



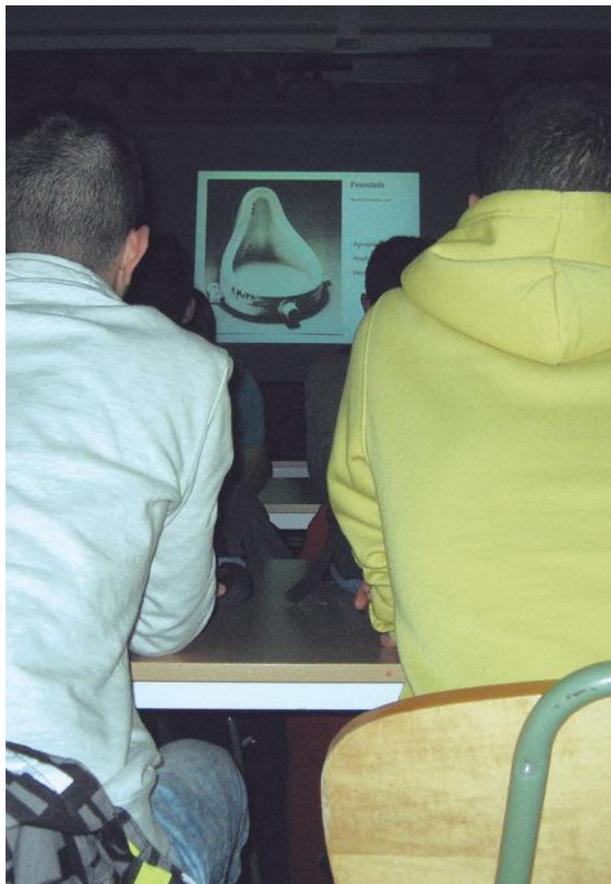
**Figura 4.1.a. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 8 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

Según van terminando, me entregan sus respectivos documentos que, en su mayoría, y confirmando mis anteriores observaciones, aparecen totalmente cubiertos, sin que se aprecie apenas ninguna pregunta sin responder. A esta actividad no le dedico —en ninguno los tres seminarios de este grupo— más de veinte minutos del tiempo total de las sesiones, lo que me deja, aproximadamente, una hora y tres cuartos para proceder con la explicación programada acerca del arte conceptual.

A partir de ese momento, y a través de una presentación eminentemente visual, paso a explicar en el aula, por un lado, cuáles son los fundamentos del denominado “arte conceptual”, y por otro lado, qué implicaciones conlleva el realizar una obra artística que pueda definirse bajo esta tipología. Para ello di-

vido mi exposición en la aclaración de tres cuestiones principales:

- × En primer lugar, los orígenes o antecedentes de esta controvertida categoría artística, presentados a partir de la obra *Fountain*, elaborada en el año 1917 por Marcel Duchamp.
- × En segundo lugar, la explicación de la corriente concreta que, dentro del arte conceptual, se apropia de elementos, formas y medios publicitarios o de comunicación de masas con la intención de llevar a cabo una crítica social basada en el activismo cultural.
- × Finalmente, la presentación de toda una serie de ejemplos artísticos que cumplen las características definidas en el punto anterior y que expongo agrupados bajo las tres grandes categorías especificadas



**Figura 4.1.b. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 8 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo B.

en la introducción del presente trabajo: piezas artísticas basadas en la apropiación de mercancías, piezas artísticas basadas en el uso del lenguaje publicitario o de comunicación de masas y piezas artísticas basadas en el uso de medios publicitarios o de comunicación de masas (véase figura 1.6, página 028).

Durante toda la explicación insto, de manera continua, a la participación del alumnado, tratando de que completen por sí mismos la exposición con sus impresiones, promoviendo la realización de preguntas que generen algún tipo de debate e intentando que deduzcan de forma autónoma determinados aspectos de la presentación en base a sus propios conocimientos y experiencias. A pesar de mis intenciones la participación por parte de los estudiantes es es-

casa en todos los seminarios, limitándose, prácticamente por completo, a declarar de manera afirmativa que entienden lo que se les está explicando. Ningún alumno/a realiza preguntas respecto a los conceptos planteados y en muy pocas ocasiones colaboran voluntariamente a la hora de ofrecer respuestas a las cuestiones propuestas por mi parte. Esta baja participación no parece, sin embargo, estar reñida con el alto nivel de atención que percibo entre los estudiantes. Durante toda la presentación apenas tienen lugar conversaciones entre ellos, dando la impresión de estar concentrados e interesados tanto en las explicaciones ofrecidas acerca del arte conceptual como en las obras proyectadas. Por último, cuando al finalizar la clase les planteo de forma somera que ellos también tendrán que realizar una obra artística de esta tipología, cuyos detalles les aclararé en la siguiente sesión, parecen ilusionados por comenzar con la actividad, mostrando, en general, un alto nivel de motivación y ganas de trabajar.

### Primera etapa. Grupo B

#### Sesión de trabajo llevada a cabo el día 8 de Enero de 2014, equivalente a 2 horas de trabajo con cada alumno/a

En esta primera sesión de trabajo el mayor contraste que aprecio entre ambos grupos es el nivel de asistencia al aula. A diferencia de lo ocurrido durante esta misma etapa con el grupo A, en el grupo B el número de alumnos/as que acude a la primera jornada de trabajo es significativamente menor. Concretamente, este primer día, el alumnado presente apenas llega a ser un 50% del total. A pesar de esta gran diferencia, mi secuencia de actuación es exactamente la misma que la llevada a cabo con el grupo A.

En primer lugar, entrego los cuestionarios que deben ser realizados de manera inicial. En este caso, durante su resolución, la interacción entre los alumnos/as es mucho mayor que en el otro grupo. Los estudiantes hablan de forma continua entre sí para poder completar las preguntas y más de uno me comenta que la realización del cuestionario le resulta complicada.



**Figura 4.1.c. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 8 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo B.

Parece que necesitan poner en común las respuestas y se muestran inseguros hasta el punto de necesitar que aclare que no se trata de un ejercicio evaluativo, por lo que no es obligatorio responder a todas las cuestiones planteadas. El tiempo que dedican a la realización de este primer cuestionario es, en definitiva, bastante mayor que el dedicado por el grupo A, llegando prácticamente a ocupar media hora del tiempo total de la sesión —lo que me deja una hora y media para la explicación acerca del arte conceptual—. Según van finalizando, cada estudiante me entrega su cuestionario, lo que me permite comprobar que, en general, se han dejado muchas más preguntas sin responder que en el otro grupo.

En lo que respecta a la segunda parte de la sesión —la explicación acerca del arte conceptual— podría

decirse que el comportamiento del alumnado es bastante similar al manifestado en el grupo A. Otra vez observo un alto grado de atención que, de nuevo, contrasta con un bajo nivel de participación. En general, los alumnos/as permanecen concentrados en la explicación, pero no se interesan, sin embargo, por participar en la misma, a pesar de mis repetidos esfuerzos por tratar de que lo hagan. Por otro lado, cuando al final de la sesión les comento el hecho de que ellos mismos deberán realizar una obra de arte conceptual, el nivel de motivación con respecto a esta actividad resulta ser bastante más bajo que en el grupo A, planteando numerosas preguntas acerca de los pormenores de la práctica y manifestando su inseguridad por tener que realizar un trabajo artístico que, en su opinión, resulta altamente complejo.



**Figura 4.1.d. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 14 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

Finalmente, y antes de terminar con la sesión, considero necesario despedir a los alumnos/as solicitando que trasladen al resto de sus compañeros/as la obligatoriedad de asistir a las aulas para la realización de la actividad que les propongo. Podría decir que, debido al bajo nivel de concurrencia observado ese día en el aula, me veo obligada a aclarar a los estudiantes de este grupo que tanto la realización del trabajo artístico como la asistencia a clase durante los días en los que este se desarrolle resulta un requisito indispensable para alcanzar una evaluación satisfactoria. Este hecho resulta significativo teniendo en cuenta que en el otro grupo no ha sido necesario recurrir a este tipo de argumentos para fomentar la asistencia.

## Segunda etapa. Grupo A

### Sesión de trabajo llevada a cabo

el día 14 de Enero de 2014, equivalente a 2 horas de trabajo con cada alumno/a

Mi objetivo principal de esta segunda etapa empírica es explicar al alumnado en qué consiste la actividad que han de realizar, que es, concretamente, una obra de tipo conceptual que se apropie de elementos propios de la publicidad o los medios de comunicación con la intención de plasmar cualquier aspecto de la educación artística que les resulte de interés. Como inspiración les recuerdo la obra *Possession*, de Victor Burgin (1976), vista durante la etapa anterior durante la explicación acerca del arte conceptual. Les aclaro entonces que su obra ha de contar con los mismos tres elementos que componen la obra de Burgin: un eslogan, *claim* o sentencia que sirva de gancho, una imagen y una frase de contraste; todo ello seleccionado una vez que hayan decidido cuál es la idea acerca de la cual quieren trabajar. Sólo posteriormente podrán poner en marcha un proceso creativo en el que integren: la búsqueda de un *claim* publicitario adecuado a sus intereses comunicativos, la elaboración de una imagen que capte la atención de los posibles observadores de sus respectivas obras y que cumpla con sus intereses artístico-expresivos y la redacción o búsqueda de una frase de contraste que apoye, contradiga o se relacione de alguna otra manera con la idea que pretenden transmitir. Asimismo, también les especifico que cuentan con una libertad estilística total que no los obliga, en absoluto, a ceñirse a la estética marcada por Burgin en su obra *Possession*. Más bien al contrario, deben buscar aquel aspecto formal que más se adecue a sus intereses comunicativos, artísticos y/o expresivos sin caer en la réplica de la mencionada obra. Por último, pero también como parte de la explicación de la actividad, aclaro que, junto a la obra final, será imprescindible entregar una memoria de trabajo en la que aparezca relatado su proceso creativo y que debe constar de la información referida en el capítulo “Metodología”, apartado “2.g” (véanse páginas 110-111).

Con respecto al nivel de asistencia, el grupo A se sigue situando en unos niveles muy altos en esta segunda etapa —entorno a un 95%—. El grado de atención durante la explicación de la actividad también es elevado, incluso a pesar de que en esta sesión el grupo está completo, no subdividido en seminarios, por lo que el número de alumnos/as dentro del aula es bastante considerable. Aún así, todos parecen mantener un alto nivel de concentración y ninguno de ellos plantea problemas ni en el momento de la explicación del trabajo artístico ni cuando les solicito la elaboración de una memoria de trabajo complementaria a la realización de la obra final.

También en lo que se refiere a la asistencia cabe señalar que prácticamente todos los alumnos/as que no estaban en el aula durante la etapa anterior —excepto dos— acuden a esta sesión de trabajo, por lo que tengo la posibilidad de entregarles el mismo cuestionario inicial que realizaron sus compañeros. Esto significa que puedo recopilar este primer sondeo entre prácticamente la totalidad de participantes del grupo A.

Por otro lado, durante esta segunda fase de la actividad, también les explico el manejo de un sencillo programa de diseño *online* con el que ejecutar sus obras artísticas: el Picktochart. La explicación la realizo gracias a un proyector, que me permite mostrar de manera práctica las funciones más básicas del programa: inserción de imágenes, inclusión de texto, modificación de tamaños, formas y colores, etc. Casi el total del alumnado atiende a la explicación, pues solamente dos estudiantes dicen conocer el manejo de otros programas de diseño con los que les es posible realizar la actividad. El resto de los alumnos/as no parecen tener problemas con el hecho de enfrentarse a una nueva herramienta de trabajo, a pesar de no conocerla con anterioridad. Durante la explicación realizan algunas preguntas de tipo técnico o práctico, pero no manifiestan grandes inconvenientes más allá de las dudas habituales.

Cuando la sesión está a punto de finalizar un gran número de alumnos/as se acerca a mí para resolver sus últimas dudas con respecto a los pormenores de la actividad o para comentarme algunas de sus ideas iniciales. Determinados estudiantes parecen, inclu-

so, tener sus piezas prácticamente definidas antes de acabar la sesión, adelantándose así una etapa con respecto al calendario marcado; sin embargo, esto tampoco es lo más común. Por el contrario, durante esta sesión también puedo observar un problema habitual en el que caen de manera repetida gran parte de los alumnos/as que me exponen sus primeras ideas. Me refiero al hecho de que, en lugar de comenzar a pensar sus obras en base al tema que pretenden transmitir, parecen querer tomar en primer lugar decisiones acerca de los aspectos formales de las mismas, lo que me hace dudar ampliamente acerca de su capacidad o su experiencia en cuanto a la puesta en práctica de un proceso creativo. Por otro lado, aquellos alumnos/as que, a pesar de no tener del todo definida su idea, sí que están pensando en ella antes de tomar una decisión acerca de los aspectos formales de sus piezas, parecen plantear temas que, en general, poseen un mayor nivel de profundidad y madurez.

### Segunda etapa. Grupo B

#### Sesión de trabajo llevada a cabo el día 13 de Enero de 2014, equivalente a 2 horas de trabajo con cada alumno/a

En el grupo B la asistencia parece aumentar con respecto a la etapa anterior, probablemente debido a las advertencias realizadas por mi parte durante la última sesión. Esta vez, el número de alumnos/as que acuden al aula ronda el 70%, por lo que puedo entregar el cuestionario inicial a un gran número de estudiantes que no lo realizaron durante la primera jornada de trabajo.

En un primer momento, durante la explicación de los pormenores de la actividad, la mayor parte de los alumnos/as parecen bastante concentrados en la explicación. Sin embargo, a medida que profundizo en los detalles, la atención disminuye, al tiempo que aumenta el grado de inquietud dentro del aula. Varios estudiantes ponen reparos en cuanto a la complejidad de la actividad y más de uno opone resistencia a la realización de una memoria de trabajo por considerarlo un encargo excesivo al que no pueden hacer frente junto al resto de las materias del curso. Asimismo, tampoco les



**Figura 4.1.e. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 13 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo B.

convence la idea de que el tema haya de centrarse en la educación artística en particular, tratando de convencerme de que sería mejor abarcar una temática más amplia que les permita tratar otros temas relacionados con la educación en general o con la crítica social en un sentido más amplio. Parece, en definitiva, que manifestar una opinión acerca de lo que significa para ellos la educación artística les resulta altamente complejo.

Las protestas tampoco cesan durante la explicación de la herramienta de trabajo —Picktochart—. Bastantes estudiantes manifiestan su preferencia por trabajar con otros programas que ya conocen como el Power Point o el Word, sin demostrar ningún interés en adquirir nuevos conocimientos acerca del uso de otro tipo de herramientas que les puedan resultar útiles en un futuro para su aplicación en otras materias o tareas

a las que se puedan enfrentar. Al hilo de esto, ningún alumno/a dice tampoco conocer ningún otro programa de diseño con el cual realizar la actividad.

Por último, sólo tres estudiantes se acercan a mi al final de la sesión para comentarme posibles ideas para aplicar en sus trabajos. Curiosamente, los tres son los más adultos con respecto a la media de edad del alumnado y las ideas de dos de ellos se basan en experiencias relacionadas con su propia maternidad/paternidad. De este hecho extraigo dos deducciones: por un lado, que en este grupo el grado de madurez de los alumnos/as influye directamente en su interés por el trabajo, y por otro lado, que sus conocimientos sobre educación artística parecen provenir más de su experiencia personal que de lo aprendido en la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”.

### Tercera etapa. Grupo A

#### **Sesiones de trabajo llevadas a cabo los días 15, 16 y 17 de Enero de 2014, equivalentes a 4 horas de trabajo con cada alumno/a**

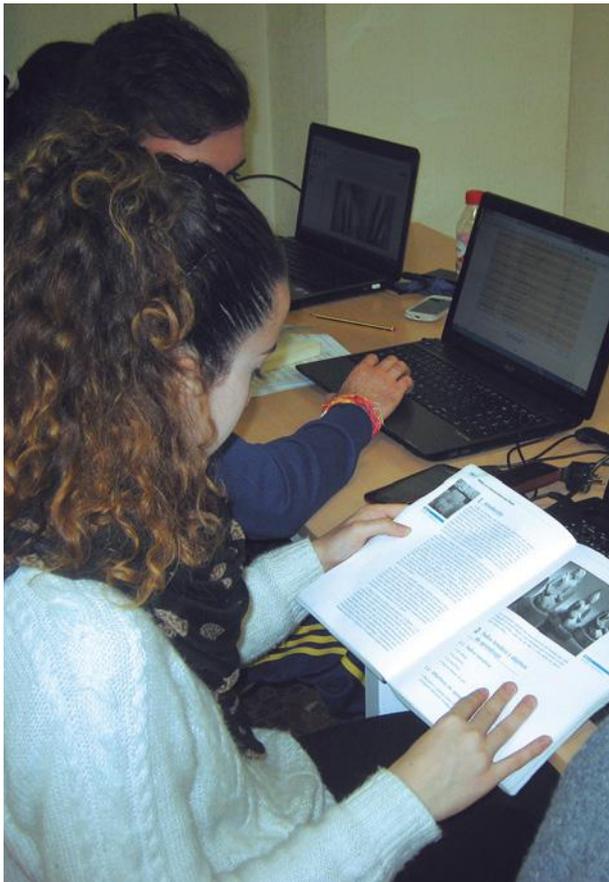
Realizadas entonces las explicaciones pertinentes me encuentro ya en la etapa dedicada a que los alumnos/as pongan en práctica un proceso de trabajo autónomo dedicado, concretamente, a definir finalmente su idea y a poner en marcha sus propio proceso creativo — seleccionando un eslogan, buscando o redactando un texto de contraste y elaborando al menos un boceto de la imagen central de sus respectivas obras—. En el grupo A la impresión que se desprende durante la realización del trabajo por parte de los alumnos/as es que, salvo alguna excepción, la actividad les motiva y les resulta atractiva. Durante las primeras horas los estudiantes se dedican, básicamente, a pulir sus ideas iniciales, desarrollando algunos conceptos que parecen interesantes. Estos realizan preguntas de manera continua y resultan ser altamente participativos. Todos quieren mostrarme cómo van sus trabajos y casi no tengo tiempo de atenderlos durante las tres sesiones de trabajo que se dedican a esta tercera etapa.

Lo más habitual es que me comenten sus ideas y temas principales con la intención de preguntarme si están bien y si opino que están realizando un enfoque correcto de las piezas. En mi papel de observadora participante me permito ofrecerles unas mínimas pautas para que afinen al máximo su idea, pero siempre a modo de guía, respetando el principio de que deben ser únicamente ellos quienes tomen una decisión final acerca de cuál es el tema sobre el que quieren trabajar, me parezca este más o menos acertado. Me limito, por extensión, a reiterarles los objetivos de la actividad, tratando, en algunos casos, de elevar el nivel de autoexigencia que los estudiantes tienen con respecto a la calidad de sus propios trabajos. Para ello les recuerdo algunas de las obras conceptuales vistas dentro del aula.

Asimismo, vuelvo a observar un fallo que se repite de forma continua y que ya había advertido al final de la sesión del 14 de Enero, cuando algunos estu-

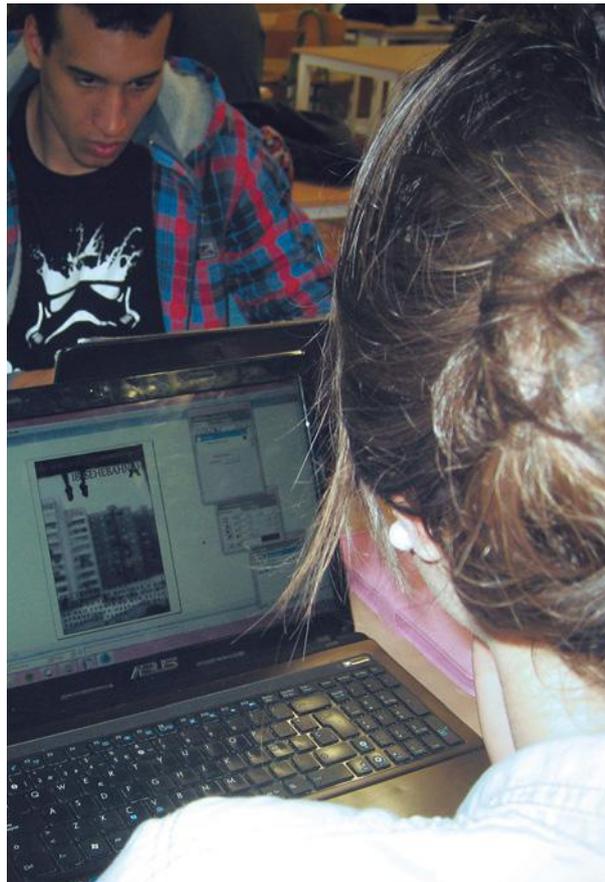
diantes se acercan a comentarme sus ideas. De nuevo, muchos alumnos/as parecen centrarse en los aspectos formales de las piezas antes de definir su idea. Esto me obliga a repetir de manera continua que lo primero que deben hacer es decidir el tema sobre el que trabajar para después construir la apariencia de la obra y seleccionar los elementos que la compondrán. Como contrapartida a este hecho, durante todo el proceso creativo la mayor parte de las preguntas realizadas por parte del alumnado se centran en los aspectos conceptuales de las obras. Parece que, una vez que tienen claro que deben dar prioridad al contenido frente a la forma, casi la totalidad de los estudiantes son capaces de reflexionar acerca de temas muy variados en relación a la naturaleza de la educación artística, como la poca importancia social de la materia, la reducción de horarios a la que se enfrenta en la actualidad, la formación en lo relativo a valores humanos que aporta su aprendizaje o el hecho de que los centros educativos perpetúen métodos de enseñanza relacionados con los trabajos manuales, entre otros.

Una vez que los estudiantes han decidido cual será la temática de su pieza comienzan a pensar en cómo transmitirla, y para ello es imprescindible poner en marcha el proceso de búsqueda y elaboración de los tres elementos que han de componer sus obras: el *claim*, la imagen y la frase de contraste. A este respecto observo otro nuevo problema, pues una parte importante del alumnado me comunica que está encontrando grandes dificultades a la hora de encontrar un eslogan publicitario real que encaje con su idea. Observo que esta circunstancia se reitera en varios casos y compruebo que son bastantes los alumnos/as que han elaborado ellos mismos eslóganes alternativos que no sólo cuentan con un alto grado de originalidad, sino que también se adecuan de manera correcta a las piezas que están creando. En base a este hecho decido flexibilizar la obligatoriedad de que los alumnos/as utilicen una frase comercial extraída de un medio publicitario real y les doy la opción de redactar sus propios eslóganes, siempre y cuando estos se ensamblen y se relacionen de manera correcta con el resto de los elementos que forman las piezas.



**Figura 4.1.f. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 15 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

Por otro lado, prácticamente ningún alumno/a realiza preguntas a nivel estilístico, lo que, en base a mis observaciones, tampoco significa que estén obviando esta parte del trabajo. Más bien al contrario, parece que lo que ocurre es que los estudiantes tienen muy claro cuales son sus preferencias o deseos a la hora de tomar una decisión sobre el aspecto de sus piezas. Esto trae consigo que, salvo alguna excepción, los alumnos/as no compartan sus ideas ni conmigo ni con el resto de sus compañeros, realizando el trabajo de forma totalmente unilateral, como si tuviesen muy clara la estética o apariencia que quieren alcanzar con sus trabajos. Lo que sí realizan, en esta parte del proceso creativo, son preguntas de tipo técnico relativas al manejo de la herramienta *online* explicada durante la segunda etapa de



**Figura 4.1.g. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 15 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

la actividad. Podría decirse, en definitiva, que parecen tener muy claro lo que quieren conseguir y lo único que preguntan es cómo ejecutarlo de manera correcta. En este momento también resulta curioso observar cómo hay bastantes estudiantes que manejan programas de diseño básicos como el Paint, algo que contrasta con las declaraciones del segundo día, durante las cuales sólo dos alumnos/as de este grupo afirmaron conocer el uso de alguna herramienta de este tipo.

Finalmente, a medida que las sesiones de trabajo durante esta tercera etapa avanzan, el número de preguntas va descendiendo de manera gradual. Los alumnos/as parecen sentirse cómodos con la temporización de la actividad y no parecen agobiados ni estresados, cumpliendo con los tiempos de forma cómoda y reali-



**Figura 4.1.h. Fotografía.** Chacón (2014). Sesión de trabajo del día 16 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

zando, de forma paralela, bastante trabajo autónomo fuera de las sesiones de trabajo desarrolladas dentro del aula —sobre todo en lo relativo a la elaboración de la imagen central de sus piezas—. Cuando esto ocurre, los estudiantes me muestran sus progresos en las sesiones siguientes, permitiéndome ser testigo indirecto de la evolución de los trabajos. En este sentido, sólo un bajo número de alumnos/as son increpados por mi parte en lo relativo a la realización de la imagen, pues pretenden utilizar imágenes extraídas de Internet sin realizar sobre las mismas ningún tipo de modificación. Cuando observo varios casos en los que esto ocurre decido dirigirme al grupo completo para especificarles, nuevamente, que quedarán invalidadas para su evaluación las obras que utilicen imágenes ajenas sin realizar



**Figura 4.1.i. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 17 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

ninguna interpretación o alteración de las mismas. En definitiva, hago hincapié en el hecho de que la imagen debe estar elaborada por ellos mismos y poseer su impronta personal, ya sea tomando la forma de un *collage*, de una fotografía o de un dibujo.

Durante todas las sesiones que se corresponden con esta etapa del trabajo de campo la asistencia a clase del alumnado en este grupo oscila más que durante las etapas anteriores. Son varios los estudiantes que me piden, por ejemplo, excusarse del aula para ir a realizar fotografías en el exterior. Esta asistencia intermitente a las sesiones de algunos estudiantes queda, por lo tanto, justificada en un alto porcentaje, lo que significa que la práctica totalidad de los alumnos/as acuden al aula en, al menos, dos de las tres sesiones,



**Figura 4.1.j. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 17 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

para realizar conmigo un seguimiento de sus trabajos. De esta manera me resulta bastante sencillo evaluar el nivel de esfuerzo que cada uno de los miembros de este grupo ha depositado en sus piezas, unas impresiones que tendré en cuenta de manera posterior a la hora de analizar de forma individual las piezas entregadas por parte de cada uno de los estudiantes.

### Tercera etapa. Grupo B

#### Sesiones de trabajo llevadas a cabo los días 14, 15 y 16 de Enero de 2014, equivalentes a 4 horas de trabajo con cada alumno/a

Durante la primera de las tres sesiones de trabajo autónomo los alumnos/as acuden al aula con un considerable retraso, llegando a entrar media hora tarde con

respecto al inicio de la misma. Asimismo, y debido al hecho de que, durante la jornada anterior, hubo una abstención de, aproximadamente, un 20% del alumnado total, me veo obligada a repetir la explicación acerca de la actividad para un pequeño grupo de estudiantes, algunos de los cuales ni siquiera había acudido a la explicación efectuada durante la primera etapa sobre el arte conceptual. A estos últimos les entrego, también, el cuestionario inicial y les pido que lo completen antes de comenzar con la actividad.

Una vez que, por fin, se pone en marcha el proceso creativo, observo en este grupo el mismo problema que detecté en el grupo A: muchos estudiantes comienzan a trabajar definiendo la parte formal de sus piezas y obviando, por extensión, el desarrollo de la idea inicial o el aspecto conceptual de sus obras. En el grupo B esta circunstancia se da, incluso, en mayor medida que en el grupo A, provocando que gran parte de los estudiantes estén eligiendo el eslogan o las imágenes para sus piezas antes, incluso, de saber cuál es la idea que quieren plasmar. De nuevo, me veo obligada a reiterar en alto, para el conjunto del alumnado, que es importante comenzar el proceso creativo con la definición del tema que quieren reflejar en sus trabajos finales.

Dicho esto los alumnos/as me van comentando, individualmente, cuales son los temas sobre los que pretenden trabajar y observo que, en un altísimo porcentaje, estos se relacionan con cuestiones como la autoexpresión creativa, el dibujo libre o la expresión de sentimientos a través de la pintura. De hecho, al relatarle sus ideas iniciales son muchos los estudiantes que las expresan a través de lo que parecen frases aprendidas como “la importancia de mancharse las manos”, una enunciación que diferentes alumnos/as reiteran en varias ocasiones. Como consecuencia, casi todas las imágenes que buscan para inspirarse, y la mayor parte de los bocetos que realizan, se reducen a niños/as dentro del aula, pintando, con las manos manchadas de pintura, etc. Conceptos como el ya mencionado “mancharse las manos” o “pintar con los dedos” son excesivamente recurrentes en este grupo, en el que son muy pocos los estudiantes que se refieren a la naturaleza de



**Figura 4.1.k. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 15 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo B.

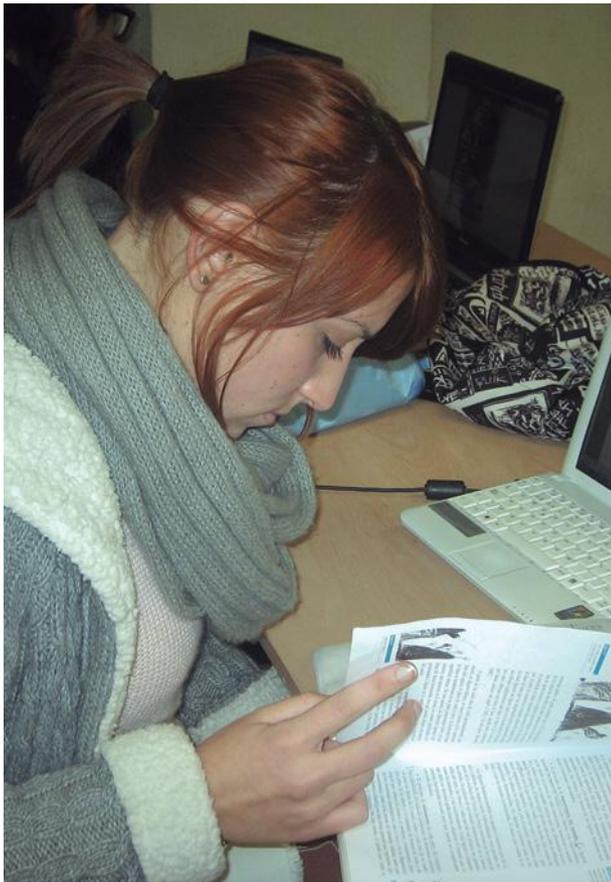


**Figura 4.1.l. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 16 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo B.

la educación artística, lo que esta aporta, los problemas que tiene, etc. También es digno de mención el caso de unos cuantos alumnos/as a los que centrarse en el tema de la educación artística les resulta problemático, por lo se desvían hacia otros caminos más extensivos como la educación en general o cualquier problema que ellos/as observen a nivel social. Estos son los únicos casos en los que me veo obligada a intervenir para desechar esas ideas y pedirles que intenten ceñirse al tema concreto de la educación artística.

En definitiva, la impresión que extraigo de las tres sesiones de trabajo que tienen lugar durante esta etapa de mi investigación empírica —tanto por el nivel de asistencia de este grupo como por el ambiente de relajación que, en algunos casos, observo dentro del

aula— es que estos estudiantes no han realizado, hasta el momento, ninguna actividad similar a la planteada por mi parte en este caso. En general, dan la impresión de ser un grupo bastante disperso a cuyos estudiantes les cuesta concentrarse en una actividad y mantener la atención. Asimismo, parece que nunca han puesto en práctica un proceso creativo que se salga de la ejecución de meros ejercicios de técnica, y en el que, en definitiva, tengan que reflexionar o formular sus sentimientos o ideas acerca de un tema concreto a través del uso de formas de expresión artísticas. Esta impresión queda posteriormente corroborada por la conversación que mantengo con una de las alumnas, que me confiesa que, durante el resto del curso, han puesto en práctica procesos de aprendizaje acerca de determinadas téc-



**Figura 4.1.m. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 21 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo A.

nicas artísticas, pero nunca un proceso creativo que implicase la resolución de problemas o el desarrollo de ideas para llegar a la elaboración de una pieza final.

Por otro lado, en lo que respecta a la ejecución formal de las piezas, el comportamiento de estos estudiantes es similar al del alumnado del otro grupo. De nuevo, hay pocas preguntas referentes al acabado de las obras, reduciéndose las dudas, casi por completo, a cuestiones relativas al manejo de la herramienta de diseño explicada en el aula —Picktochart—. En este momento me llama la atención el caso de un alumno que utiliza la imagen de un libro para colorear como ejemplo de educación artística, un hecho que hace que me cuestione seriamente la calidad de la enseñanza recibida por estos estudiantes hasta el momento.

En lo que respecta a los tiempos, este grupo va algo más retrasado que el anterior. Esto puede deberse, muy probablemente, a que han dedicado demasiado tiempo a definir sus ideas iniciales, dando la impresión de estar, en general, bastante perdidos, sin saber qué tema tratar en sus trabajos y decidiéndose por temas clónicos a los de sus compañeros. Este hecho hace que pierdan gran parte del tiempo de las sesiones en pasar de una idea a otra sin centrarse en ninguna y limitando, cada vez más, el tiempo que pueden dedicar a la ejecución formal de sus obras. Al terminar las tres sesiones que conforman esta etapa son varios los alumnos/as que acaban de empezar a elaborar las piezas y muy pocas las que las tienen prácticamente terminadas.

Con respecto a la asistencia, durante esta etapa acabo por conocer a todo el alumnado del grupo B, que acude al aula de manera esporádica. A pesar de esto, el hecho de que todos vayan, al menos, a una de estas tres sesiones —y de que, en general, todos acudan incluso a dos de las mismas— hace que me sea posible no sólo realizar un seguimiento, aunque sea mínimo, de sus trabajos e ideas, sino también conseguir que prácticamente todos los estudiantes del grupo B, a excepción de tres, realicen en un momento u otro el cuestionario inicial.

#### Cuarta etapa. Grupo A

##### Sesión de trabajo llevada a cabo

**el día 21 de Enero de 2014, equivalente a 2 horas de trabajo con cada alumno/a**

Ya casi finalizando mi experiencia llego a la penúltima etapa dedicada al trabajo empírico dentro de este estudio, programada para que el alumnado resuelva sus piezas antes de la jornada de entrega. La idea inicial es que, durante esta sesión, los alumnos/as disipen sus últimas dudas y ejecuten los últimos detalles con arreglo a la finalización de sus creaciones. En el grupo A este objetivo se cumple sin problemas, pues casi todos los estudiantes logran terminar su trabajo a tiempo. La mayor parte de los alumnos/as han realizado el montaje de sus piezas fuera de los horarios lectivos, por lo que durante estas dos últi-



**Figura 4.1.n. Fotografía.** Autora (2014). Sesión de trabajo del día 20 de Enero llevada a cabo con alumnado del grupo B.

mas horas se dedican a revisar las memorias de trabajo que han ido elaborando de forma paralela a sus piezas. Es excepcional el caso de algunos alumnos/as que, durante esta última sesión, me piden ayuda con la resolución gráfica de sus trabajos. Esto ocurre debido, principalmente, a dos motivos: por un lado, porque han tenido algún problema a nivel técnico con la herramienta de trabajo que no han sabido solucionar y, por otro lado, porque tienen alguna idea que es necesario ejecutar a través de algún otro programa más avanzado como el Photoshop. Cuando se da esta última circunstancia me ofrezco a ayudarles a realizar el montaje en el ya mencionado programa, siempre y cuando me digan exactamente cuál es su idea y cuál es el resultado que pretenden obtener, y sin que exista ninguna influencia ni conceptual ni estilística por mi parte. Sólo un par

de alumnos/as parecen haber dejado el montaje de su pieza para el último momento por un simple hecho de vagancia o dejadez, pero lo cierto es que estos casos no son los que marcan la tónica general en la actitud del grupo. Cinco alumnos llegan incluso a entregarme su pieza ese mismo día, adelantándose a los objetivos planificados para la siguiente fase.

#### **Cuarta etapa. Grupo B**

##### **Sesión de trabajo llevada a cabo**

**el día 20 de Enero de 2014, equivalente a 2 horas de trabajo con cada alumno/a**

También resulta evidente, durante esta jornada de trabajo, que los estudiantes de este grupo han dedicado, en general, mucho menos tiempo que los alumnos/as del otro grupo a la realización de trabajo autónomo

fuera del aula. Sin embargo, también me encuentro con un pequeño número de estudiantes que no sólo han tratado temas con un alto nivel de madurez, sino que, además, están resolviendo de manera muy correcta sus obras a nivel formal. Estos alumnos/as cumplen los objetivos de manera cómoda con respecto al calendario marcado e incluso, dos de ellos, realizan su entrega ese mismo día. Sin demasiado asombro puedo comprobar que estos dos trabajos destacan de manera notable entre los que he venido observando en el aula durante esta etapa y la anterior.

### Quinta etapa. Grupo A

#### Sesión de trabajo llevada a cabo el día 23 de Enero de 2014, equivalente a 2 horas de trabajo con cada alumno/a

Finalmente llego a la última etapa, programada para llevar a cabo dos acciones principales: por un lado, la recogida de los trabajos del alumnado, y por el otro, la realización de un cuestionario final. En lo referente al primer punto, la práctica totalidad del alumnado me entrega ese día tanto su pieza finalizada como la memoria de trabajo que la acompaña, siendo excepcional el caso de dos alumnos/as que solicitan hacer su entrega por correo electrónico porque no les ha dado tiempo de terminar la imagen central de su obra. Al mismo tiempo, y en general, el nivel de calidad que observo en los trabajos es medio-alto, aunque también me encuentro con algunas piezas que podríamos calificar como bastante pobres.

Con respecto al cuestionario final, y como ya señalé en el capítulo anterior, mi intención con él es doble. En primer lugar, tratar de conocer si los estudiantes han realizado, en alguna ocasión anterior, una actividad similar a la que yo les he propuesto. En segundo lugar, quiero averiguar si los conocimientos que habían adquirido anteriormente en la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas” les han sido útiles a la hora de realizar este trabajo.

Teniendo en cuenta que todos los alumnos/as de este grupo acuden a clase durante la jornada de entrega, mi intención es recoger los resultados del cues-

tionario final entre la totalidad del alumnado, sin embargo, los dos alumnos/as que solicitan enviarme el trabajo por correo se ausentan del aula antes de la entrega de las preguntas. Esto significa que, en el grupo A, dos estudiantes de una muestra total de 58 no participan en este último sondeo.

### Quinta etapa. Grupo B

#### Sesiones de trabajo llevadas a cabo los días 21 y 22 de Enero de 2014, equivalentes a 2 horas de trabajo con cada alumno/a

En esta quinta etapa, y por primera vez, acuden a clase la práctica totalidad de los alumnos/as que componen este grupo, con la única excepción de un estudiante. Con cierta sorpresa soy testigo de cómo todos ellos entregan sus piezas a tiempo —junto a sus respectivas memorias de trabajo—, y observo también que la calidad de las mismas es superior a lo que me esperaba. Si bien es cierto que hay muchas obras de temática y estética muy similar —relacionadas con el dibujo libre, el acto de pintar con las manos, la autoexpresión creativa, etc.—, también lo es que más de las que preveía parecen tener, al menos a primer golpe de vista, una calidad final mayor de la que se podía intuir después de ser testigo del proceso de trabajo.

Por otro lado, al igual que en el otro grupo, casi todos los alumnos/as realizan su respectivo cuestionario final, con la salvedad del ya mencionado estudiante que no acude al aula ese día. Este alumno me envía, de manera posterior, un correo electrónico en el que me adjunta tanto su pieza como su memoria de trabajo.

### Reflexiones finales

Como forma de finalizar este diario de campo sólo me queda señalar que, a grandes rasgos, la planificación marcada de manera inicial fue seguida con relativa comodidad y no sufrió grandes modificaciones durante el proceso de trabajo. Si bien es cierto que, como ya aclaré durante el relato anterior, el grupo A cumplió con el calendario de actividades de manera más cómoda, tampoco puedo negar que el grupo B no sufrió un retraso demasiado exagerado, sobre todo si se tiene en cuenta que, al

final, casi todo el alumnado de este grupo pudo cumplir perfectamente con el plazo de entrega. Puedo decir, por lo tanto, que aunque la planificación inicial de las etapas no pretendía ser excesivamente rígida —ya que siempre se contemplé la posibilidad de que esta pudiera sufrir modificaciones durante proceso de trabajo—, esta parece haber sido bien proyectada o concebida con respecto a la capacidad de trabajo de los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada.

## 1.b Análisis de resultados del primer cuestionario

Tras el reflejo de las impresiones extraídas durante el desarrollo del trabajo de campo procedo, ahora, a realizar el análisis de los resultados obtenidos con el primero de los dos cuestionarios realizados. A través del mismo, y como ya he señalado varias veces con anterioridad, pretendo averiguar cuales son los conocimientos que los alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación poseen antes de llevar a cabo la actividad que les planteo en el contexto de esta investigación.

De forma más detallada debo precisar que, en la revisión de este primer cuestionario, realizo un estudio individual de cada una de las preguntas planteadas. Para ello, y gracias a un esfuerzo de análisis cualitativo, clasifico de forma temática las respuestas ofrecidas por los alumnos/as en cada una de las preguntas. Llevo a cabo este proceso en dos ocasiones y a ciegas, lo que significa que existe un intervalo de varios días entre la primera y la segunda ronda de tipificación de las respuestas. Mi intención, con la repetición del procedimiento, es minimizar al máximo el margen de error en la interpretación de las contestaciones obtenidas. Una vez hecho esto, traduzco los resultados obtenidos para cada pregunta en porcentajes cuantitativos —de manera que consigo identificar las tendencias existentes— y los convierto, posteriormente, en infografías —lo que me permite contar con una representación más visual que numérica de los resultados—. Por úl-

timo, llevo a cabo un análisis cualitativo de los datos finales en el que profundizo en detalles acerca de cada una de las respuestas ofrecidas por los estudiantes.

Asimismo es necesario aclarar, en este punto, que todos los porcentajes están calculados con respecto al total de respuestas obtenidas en cada grupo —contabilizando entre las mismas las no contestadas por parte de los estudiantes que realizan el cuestionario—. Esto significa que he decidido realizar mis cálculos con respecto al total de respuestas obtenidas y no con respecto al número de alumnos/as de cada grupo, ignorando, así, a los dos estudiantes del grupo A y a los tres del grupo B que no llegan a participar en este primer sondeo. Esta elección se fundamenta en el hecho de que, en numerosas ocasiones, un mismo alumno/a ofrece una respuesta múltiple, que como tal debe ser contabilizada en más de una categoría.

Finalmente, sólo me queda precisar que el orden de las preguntas en el estudio que realizo a continuación varía con respecto al cuestionario original, habiendo sido estas reorganizadas durante el proceso de análisis con la intención de que el orden discursivo resultase más coherente. Dicho esto, paso a exponer el análisis pormenorizado de cada una de las preguntas del primer cuestionario.

### Pregunta 01

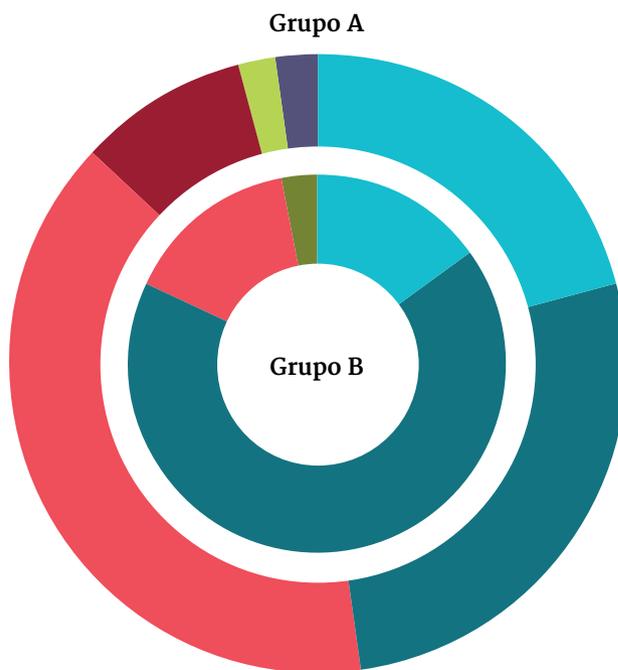
#### ¿Qué es para ti la educación artística?

En el caso de la primera pregunta formulada típico ocho variedades de respuesta entre las contestaciones ofrecidas por los estudiantes:

#### **(a) Enseñanza técnica de las disciplinas creativas —dibujo, pintura, escultura, etc.— y la hª del arte**

Este tipo de respuesta agrupa a aquellos que definen la enseñanza de las artes como una materia de tipo práctico o productivo en la que se potencia la adquisición de habilidades técnicas, y, en algún caso aislado, el aprendizaje del arte desde una perspectiva histórica. Estos estudiantes me ofrecen, en definitiva, respuestas del tipo “la educación artística es una asignatura que ayuda a desarrollar disciplinas creativas y nos

**01: ¿QUÉ ES PARA TI LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?**



Respuestas	Grupo A	Grupo B
(a) Reflexiones acerca del papel que ocupa la educación artística dentro de los sistemas educativos.	21%	15%
(b) Materia para la expresión de sentimientos y el fomento de la creatividad y la imaginación.	27%	67%
(c) Disciplina que promueve nuestra formación como seres humanos y que va más allá del aprendizaje de aspectos puramente artísticos.	39%	15%
(d) Método de enseñanza-aprendizaje que nos permite transmitir cualquier tipo de conocimiento, tenga este o no relación con el arte.	9%	0%
(e) Materia que nos permite descubrir las cualidades innatas de algunos niños/as.	2%	0%
(f) Materia relacionada con las manualidades.	0%	3%
(g) Pregunta no contestada.	2%	0%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.2. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la primera pregunta del cuestionario 01.

permite conocer la historia del arte”, “es el proceso de aprendizaje de técnicas artísticas como la escultura, la pintura...”, etc. Resulta preocupante ver cómo este es el tercer tipo de respuesta mayoritaria entre los estudiantes del grupo A, y la segunda más popular entre los del grupo B —aunque en este segundo caso empatada con la contestación de tipo “c”—.

**(b) Materia para la expresión de sentimientos y el fomento de la creatividad y la imaginación**

En este caso se trata de alumnos/as que creen que las enseñanzas artísticas promueven, de manera conjunta, el desarrollo de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva (véase figura 1.3, página 021). Dicho de otra forma, este grupo de estudiantes considera de vital importancia temas como la expresividad, el uso activo de la imaginación o la puesta en práctica de la capacidad de improvisación, pero olvidan, sin embargo, los conocimientos de tipo cognitivo o analítico, cuyo aprendizaje también es atribuible a las enseñanzas artísticas. Este segundo tipo de respuesta es la más popular entre el alumnado del grupo B, en donde más de la mitad de los estudiantes me ofrecen contestaciones como “la educación artística es la adquisición de conocimientos para poder expresar sentimientos”, “la asignatura que motiva al alumno para expresar sus emociones”, “una materia que nos enseña una nueva forma de expresarnos y comunicarnos con nuestro alrededor”, “la expresión de nuestras sensaciones”, “la capacidad de mostrar el lado oculto de las personas o lo desconocido de cada individuo”, etc.

**(c) Disciplina que promueve nuestra formación como seres humanos y que va más allá del aprendizaje de aspectos puramente artísticos**

Dentro de este grupo incluyo a todos aquellos estudiantes que se refieren a la educación artística en términos de adquisición de capacidad de valoración u opinión, enriquecimiento cultural, entendimiento de obras artísticas y análisis de las mismas, fomento de la comprensión de nosotros mismos como seres humanos y del mundo que nos rodea, etc. Se trata, en defi-

nitiva, de alumnos/as que conocen tanto la competencia crítico-expresiva como la reflexivo-cultural y que consideran que ambas son definitorias del aprendizaje artístico. Esta es la respuesta mayoritaria ofrecida por los alumnos/as del grupo A, que —según me demuestran declaraciones como “un mecanismo por el cual nos enriquecemos tanto cultural como socialmente”, “una forma de concebir el mundo que nos rodea” o “una asignatura que contribuye al desarrollo pleno de capacidades, habilidades, destrezas y valores culturales”— parecen valorar las enseñanzas artísticas como una parte esencial para la formación sociocultural e intelectual de las personas.

**(d) Método de enseñanza-aprendizaje que nos permite transmitir cualquier tipo de conocimiento, tenga este o no relación con el arte**

Esta original respuesta plantea la posibilidad de utilizar el arte como vehículo para el aprendizaje de otras materias, fomentado la transversalidad entre asignaturas y potenciando el aprendizaje puramente cognitivo a través de la expresión plástica. Curiosamente, hasta cinco alumnos/as del grupo A me ofrecen respuestas de este tipo, describiendo la educación artística como “un método para aprender basado en el arte”. Por el contrario, a ningún alumno/a en el grupo B se le ocurre pensar en la utilización de la creación artística como procedimiento didáctico. Lo interesante de este tipo de respuesta es que, si bien es cierto que se trata de una descripción que, sin duda, olvida muchos otros aspectos de la materia, también lo es que va cargada de toda una nueva perspectiva acerca de la visión que los futuros docentes poseen de la enseñanza de las artes; una perspectiva que, por cierto, se acerca bastante a la corriente que entiende la enseñanza de las artes como potenciadora del desarrollo cognitivo (véase página 010).

**(e) Materia que nos permite descubrir las cualidades innatas de algunos niños/as**

Esta respuesta deja entrever que, todavía, determinados estudiantes consideran que el talento artístico

es importante para la enseñanza de esta materia. Un pensamiento preocupante considerando que debería estar erradicado entre los futuros docentes. Afortunadamente, sólo una persona del grupo A y ninguna en el grupo B ofrece este tipo de respuesta.

#### **(f) Materia relacionada con las manualidades**

Por segunda vez me encuentro con una tipología de respuesta alarmante, en base a la cual la realización de trabajos manuales estaría dentro del contenido de la materia de educación artística. De nuevo, y por fortuna, sólo un alumno/a del grupo B me responde que la educación artística es “dibujar, hacer manualidades y conocer las cosas a través de los sentidos”. Nadie del grupo A ofrece una contestación similar.

#### **(g) Pregunta no contestada**

Todos los alumnos/as, a excepción de un estudiante del grupo A, responden a esta primera pregunta.

### **Pregunta 02**

#### **¿Qué competencias crees que desarrolla la educación artística en el individuo que la recibe?**

En general, todas las respuestas ofrecidas por los estudiantes al respecto de esta cuestión resultan de bastante interés, tratándose esta de una pregunta cuyas tendencias, en cuanto a las contestaciones ofrecidas, están relativamente repartidas. Tras analizarlas detalladamente he identificado siete tipologías de respuesta.

#### **(a) Mejora la técnica artística**

De nuevo, vemos como los alumnos/as relacionan la educación artística con el desarrollo de la técnica y los conocimientos de tipo práctico o productivo en un tipo de contestación directamente vinculada a la respuesta de tipo “a” de la pregunta anterior. Como es posible observar, este razonamiento resulta ser bastante popular en ambos grupos, siendo el segundo más mencionado entre los alumnos/as del grupo B y el tercero entre los alumnos/as del grupo A. Sin embargo, no resulta tan preocupante como en la ocasión anterior, puesto que en este caso concreto las tendencias están algo más repartidas.

#### **(b) Fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión de sentimientos**

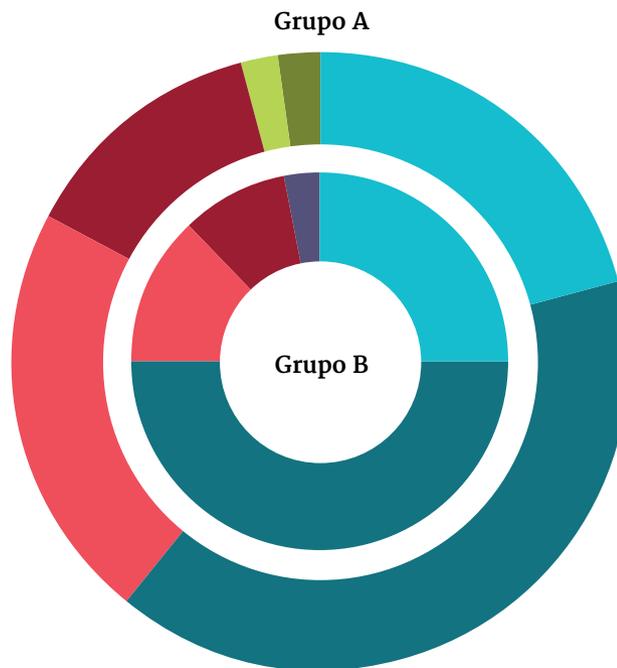
Por segunda vez, y al igual que ocurría en la anterior pregunta, este tipo de respuesta —que da vital importancia a la imaginación y expresión de sentimientos dentro de la materia de artes visuales— resulta ser la más popular entre el alumnado del grupo B. Podría considerarse que el modelo educativo de la “autoexpresión creativa” ha tenido amplia calada en este grupo, que, según las impresiones extraídas por mi parte durante el desarrollo del trabajo de campo, lo ha visto como parte de la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. Sorprendentemente, en esta segunda pregunta, el grupo A se une a esta tendencia, siendo también esta la respuesta más popular entre los estudiantes de este otro grupo.

#### **(c) Potencia la adquisición de cultura artística**

Dentro de este grupo incluyo a los estudiantes que consideran que la educación artística nos ofrece un conocimiento mayor de la historia del arte y aumenta nuestra capacidad de comprender y analizar obras artísticas desde un punto de vista visual —es decir, atendiendo a elementos como la composición, el color, la perspectiva, el contraste, la técnica empleada en su creación, etc.—. Se trata de la segunda respuesta más habitual entre los estudiantes del grupo A y es mencionada, además, por una fracción relativamente importante de alumnos/as del grupo B. Algunas de estas contestaciones son: “la educación artística potencia la adquisición de una riqueza visual incapaz de ser generada por otra asignatura”, “desarrolla nuestra capacidad visual”, “potencia la capacidad de saber valorar una obra artística”, etc.

#### **(d) Desarrolla la capacidad de valoración y opinión**

Según este tipo de argumentación los estudiantes entienden que la adquisición de cultura visual es un contenido vital dentro de la materia de educación artística. En cierta manera, se trata de una contestación que guarda relación con la respuesta anterior, pero en este caso se refiere al desarrollo de una capacidad o competencia que se extiende más allá del ámbito puramen-

**02: ¿QUÉ COMPETENCIAS CREES QUE DESARROLLA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?**

Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Mejora la técnica artística.	21%	25%
● (b) Fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión de sentimientos.	40%	50%
● (c) Potencia la adquisición de cultura artística.	22%	13%
● (d) Desarrolla la capacidad de valoración y opinión.	13%	9%
● (e) Desarrolla la capacidad de poner en marcha un proceso artístico.	2%	0%
● (f) Desarrolla la capacidad de trabajar en equipo.	2%	0%
● (g) Pregunta no contestada.	0%	3%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.3. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la segunda pregunta del cuestionario 01.

te artístico o visual. Podría decirse, en definitiva, que tanto esta respuesta como la anterior están conectadas hasta cierto punto con la respuesta de tipo “c” de la pregunta anterior. En cuanto al número de estudiantes que me ofrecen estas declaraciones me sorprende, por encima de todo, la cantidad, pues a pesar de no ser una de las tendencias más populares, la complejidad del razonamiento me hace valorar su presencia en ambos grupos de manera muy positiva.

#### **(e) Desarrolla la capacidad de poner en marcha un proceso artístico**

Esta original respuesta, ofrecida solamente por dos estudiantes del grupo A, podría entenderse como el desarrollo de las competencias práctico-productiva, crítico-expresiva y reflexivo-cultural en su conjunto, por lo que tiene de integral la puesta en práctica de un proceso artístico —tanto en lo relativo a lo intelectual o expresivo como en lo referente a lo práctico o productivo—.

#### **(f) Desarrolla la capacidad de trabajar en equipo**

Según los estudiantes que me ofrecen este tipo de contestación —todos los cuales pertenecen al grupo A— las artes visuales fomentan la participación y, por extensión, nuestra facultad de trabajar en colaboración o asociación. Podría deducirse, a raíz de estas respuestas, que algunos de los futuros docentes sondeados a través de este cuestionario comprenden que la educación artística está relacionada de manera directa con el desarrollo de la tolerancia y la capacidad de empatía, un valor humano que es útil a las personas mucho más allá del mero ámbito de las artes visuales.

#### **(g) Pregunta no contestada**

El porcentaje de respuesta de esta pregunta es muy elevado, no siendo dejada en blanco por ningún alumno/a del grupo A.

### **Pregunta 03**

#### **¿Te parece útil la educación artística?, ¿por qué?**

Esta pregunta se encuentra bastante relacionada con la pregunta anterior, en el sentido de que los razona-

mientos presentados por el alumnado son, en algunos casos, de una tipología muy similar. De nuevo, me encuentro con siete tipos de contestaciones.

#### **(a) Porque mejora la técnica artística**

Esta respuesta va en línea de todas las anteriores relacionadas con la capacidad productiva —respuestas de tipo “a”—, aunque en este caso resulta muy positivo ver cómo el porcentaje de alumnos/as que consideran que esta es la utilidad principal de las enseñanzas artísticas desciende de forma considerable. Esto es así hasta el punto de que, sorprendentemente, ningún estudiante del grupo B realiza este tipo de argumentación.

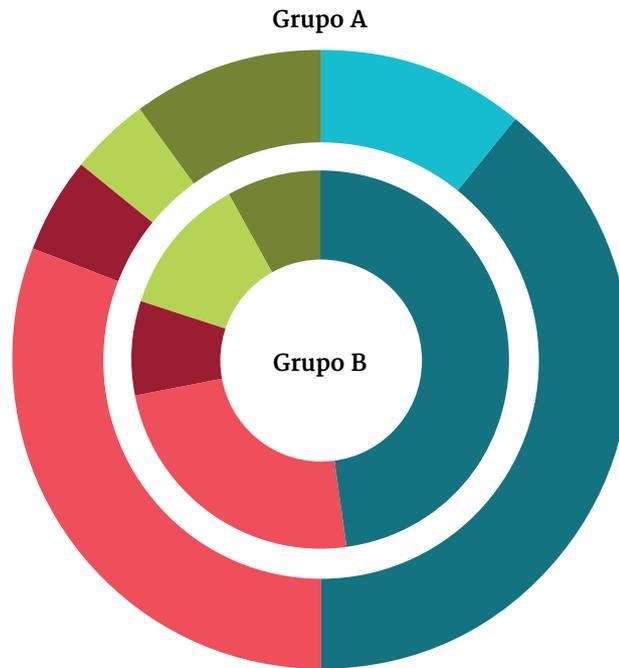
#### **(b) Porque desarrolla la imaginación, la expresión y la creatividad**

De nuevo, vemos cómo las respuestas que relacionan la educación artística con la imaginación, la expresión y la creatividad tienen un alto nivel de popularidad entre los alumnos/as de ambos grupos, siendo este el tipo de contestación más habitual tanto entre los alumnos/as del grupo A como entre los del grupo B. Dentro de este último, además, el porcentaje es aún mayor, continuando con la tendencia marcada por las preguntas anteriores.

#### **(c) Porque nos ofrece nuevos puntos de vista y contribuye a nuestro desarrollo personal y cultural**

Esta respuesta está relacionada con la contestación de tipo “c” de la pregunta anterior, de manera que ese desarrollo personal y cultural es entendido por los futuros docentes como una adquisición de conocimiento en cuanto a la historia del arte, las obras artísticas y nuestra capacidad de comprensión y análisis de las mismas. En este caso, resulta ser la segunda respuesta más popular en ambos grupos, incluyendo declaraciones del tipo: “la educación artística te permite entender y disfrutar de cosas que, sin este tipo de formación, no comprenderías”, “nos ofrece nuevas perspectivas del arte”, “desarrolla nuestro conocimiento artístico”, “nos sirve para conocernos mejor a nosotros mismos y al mundo que nos rodea”, etc.

**03: ¿TE PARECE ÚTIL LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?, ¿POR QUÉ?**



Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Porque mejora la técnica artística.	11%	0%
● (b) Porque desarrolla la imaginación, la expresión y la creatividad.	39%	48%
● (c) Porque nos ofrece nuevos puntos de vista y contribuye a nuestro desarrollo personal y cultural.	31%	24%
● (d) Porque desarrolla nuestra capacidad de valoración y opinión.	5%	8%
● (e) Porque desarrolla nuestra capacidad de resolución de problemas y contribuye al desarrollo intelectual del alumnado.	4%	12%
● (f) Porque sirve de entretenimiento.	10%	8%
● (g) Pregunta no contestada.	0%	0%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.4. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la tercera pregunta del cuestionario 01.

#### **(d) Porque desarrolla nuestra capacidad de valoración y opinión**

También en este caso esta respuesta enlaza con la contestación de tipo “d” de la pregunta anterior y se refiere, de nuevo, a la capacidad que nos otorga la educación artística de adquirir cultura visual y poder, gracias a ella, desentrañar el sentido oculto de las imágenes. Mi observación es, por segunda vez, la misma que en la pregunta anterior, pues a pesar de que el porcentaje de alumnos/as que me ofrece este tipo de contestación no es demasiado alto, encuentro muy positivo el hecho de que este tipo de respuestas se haya dado en ambos grupos. Asimismo, la complejidad de las mismas hace que valore de manera muy positiva observaciones como: “es importante tener un conocimiento de la cultura visual para poder comprender y evaluar las imágenes con un juicio apropiado”, “la educación artística nos enseña a ser críticos”, “nos ayuda a ver el mundo de forma distinta”, “fomenta un pensamiento más amplio” o “ayuda a que los seres humanos piensen por sí mismos”.

#### **(e) Porque desarrolla nuestra capacidad de resolución de problemas y contribuye al desarrollo intelectual del alumnado**

Este tipo de respuesta es, también, muy interesante y se trata, además, de una clase de contestación que no se había dado en la pregunta anterior. De hecho, la respuesta más similar vista hasta el momento es la de tipo “f” de la segunda pregunta, según la cual los alumnos/as señalaban que la educación artística desarrolla nuestra capacidad de poner en práctica un proceso artístico. Digo que podrían considerarse contestaciones similares porque la puesta en práctica de un proceso artístico podría entenderse como la resolución de un problema, pero, aún así, ambas respuestas tienen matices diferentes. En este caso los alumnos/as se acercan algo más a las ideas del modelo educativo puesto en práctica por Dewey o por la Bauhaus, según el cual la enseñanza de las artes contribuye al desarrollo cognitivo del alumnado. Dicho por los propios estudiantes, la educación artística “contribuye a que seamos capaces de solucionar nuestros problemas del día a día”, “desarrolla

el potencial de las personas, no sólo el artístico, sino también el intelectual, motivándolas y haciendo que se superen a sí mismas”, “enseña a las personas a ser mejores de lo que piensan”, “desarrolla al individuo a nivel intelectual”, “da importancia al proceso y no sólo al resultado”, etc. En este caso mi interpretación también es la misma que en la respuesta anterior, pues teniendo en cuenta la complejidad de la respuesta, considero que el porcentaje en el que se da es bastante alto, sobretodo en lo que respecta a los estudiantes del grupo B.

#### **(f) Porque sirve de entretenimiento**

Aunque, en general, la tipología de respuestas dadas a esta pregunta resulta muy interesante, también me encuentro con algún planteamiento preocupante como este, según el cual la educación artística es útil porque se trata de una materia más ligera que las demás, que ayuda a la evasión de problemas y que, en definitiva, tiene como utilidad el ser un entretenimiento para el alumnado. Entre las respuestas de los futuros docentes me encuentro declaraciones como las siguientes: “la educación artística ayuda al individuo a entretenerse y a abandonar temporalmente los problemas del entorno social”, “es una asignatura que se sale de la monotonía”, “presenta contenidos más amenos”, “es una forma de relajarse y desconectar”, “es ligera con respecto a materias más pesadas” o “es una forma agradable de pasar el tiempo”. La preocupación por ver este tipo de respuestas aumenta si me fijo en el porcentaje en que se dan, que es bastante alto para tratarse de un tipo de contestación que ni siquiera debería darse. Con esto no quiero dar la idea de que la materia de educación artística no pueda o deba ser agradable o, incluso, divertida, pero en ningún caso es esta su principal función. Más bien al contrario, esa diversión debe ir aparejada a un esfuerzo y, como no puede ser de otra manera, a un aprendizaje, que constituye la utilidad principal de cualquier asignatura escolar.

#### **(g) Pregunta no contestada**

Como hecho positivo puedo afirmar que esta pregunta fue, en ambos grupos, contestada por todos los alumnos/as que realizaron este primer cuestionario.

**Pregunta 04****¿Qué tipo de contenidos crees que incluye?**

En la pregunta acerca de cuáles son los contenidos que incluye la educación artística las respuestas ofrecidas por los alumnos/as son las siguientes:

**(a) La enseñanza de técnicas artísticas y/o la explicación de obras de arte**

Los estudiantes que ofrecen esta respuesta entienden que la enseñanza de las artes se limita, al igual que en las otras respuestas de tipo “a”, a la instrucción en técnicas de creación artística, entre las cuales nombran el dibujo, la pintura, la escultura, y hasta la fotografía o el videoarte. Es la respuesta mayoritaria en ambos grupos, por lo que si me basase en este hecho —y sólo tuviese en cuenta esta pregunta al desarrollar mis conclusiones— podría llegar a pensar que, en general, los estudiantes consideran que el desarrollo de las competencias prácticas y productivas es lo más importante dentro de las enseñanzas artísticas.

**(b) La enseñanza del lenguaje visual**

Dentro de este grupo se encuentran los alumnos/as que señalan que la educación artística se basa en la enseñanza de temas como el uso del color, la composición, la perspectiva, etc. Es la segunda respuesta más habitual en el grupo B y, en parte, se encuentra en línea con la anterior, pues también es relativa al desarrollo de capacidades de tipo productivo. Aún así, va algo más allá, adentrándose en el terreno de la competencia crítico-expresiva, en base a la cual el aprendizaje de los códigos propios del lenguaje visual nos permite acceder a un nuevo marco de referencia a través del cual podemos disfrutar del contenido expresivo y desarrollar, al mismo tiempo, nuestra inteligencia cualitativa.

**(c) Todo lo relacionado con el arte —incluyendo más disciplinas que el arte visual—**

Curiosamente, existe un grupo relativamente amplio de estudiantes que, sobretudo en el grupo A, señalan que la educación artística incluye contenidos como la música, la danza, la expresión corporal, etc. Este error

puede venir dado por la propia denominación de la materia de “educación artística”, que seguramente sería más correcto calificar como “artes visuales”. Aún así, esta confusión sigue resultando sorprendente teniendo en cuenta que este cuestionario se realizó en el contexto de la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”, cuya especificidad está contenida en su propia denominación.

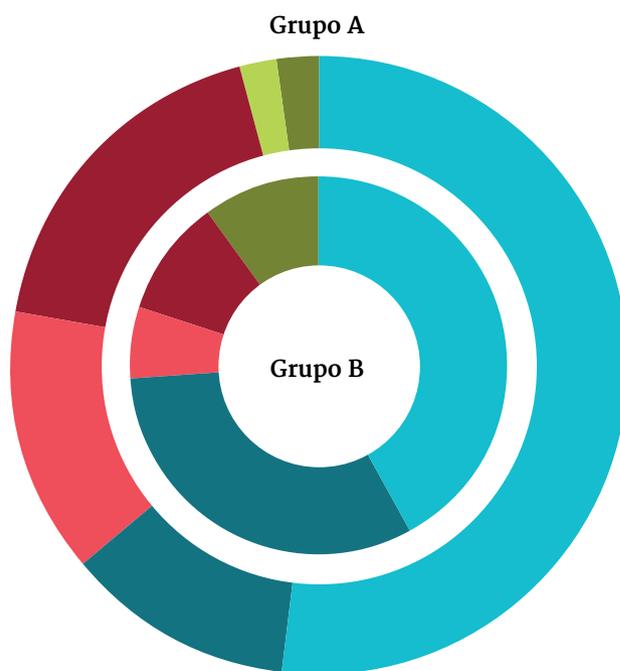
**(d) La formación de todo lo relativo a la cultura visual y el desarrollo del pensamiento crítico**

Para estos estudiantes —al igual que ocurría en las anteriores respuestas de tipo “d”— la educación artística está directamente relacionada con nuestra capacidad de análisis y con nuestra solvencia a la hora de desentrañar los significados ocultos de una imagen, ya sea esta artística, mediática o publicitaria. Como ya he señalado en ocasiones anteriores, teniendo en cuenta la complejidad de este razonamiento considero elevado el volumen de alumnos/as que ofrece este tipo de respuesta —sobretudo en el grupo A, en el que es la segunda respuesta más popular, aunque sea muy por detrás de la primera—. De esta forma entiendo que contestaciones como “el desarrollo de nuestra opinión personal sobre el arte”, “la capacidad de desentrañar el significado de los símbolos que a diario se nos presentan”, “el aprender a ser crítico con la realidad”, “saber descifrar el significado de las imágenes”, etc. están cargadas de un alto grado de madurez y un elevado conocimiento de la materia de educación artística.

**(e) Cualquier tipo de contenido, gracias a la gran utilidad de la educación artística como método de enseñanza**

Esta interesante respuesta enlaza con la contestación de tipo “d” de la primera pregunta analizada, según la cual los alumnos/as entienden que las artes visuales son un valioso método para aplicar, de manera transversal, en otras asignaturas, con el fin de transmitir contenidos que no tienen porqué tener una relación directa con el arte. Se trata, en definitiva, de una contestación en base a la cual el arte puede ser un vehículo para la enseñanza

04: ¿QUÉ CONTENIDOS CREES QUE INCLUYE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?



Respuestas	Grupo A	Grupo B
(a) La enseñanza de técnicas artísticas y/o la explicación de obras de arte.	52%	42%
(b) La enseñanza del lenguaje visual.	12%	32%
(c) Todo lo relacionado con el arte —incluyendo más disciplinas que el arte visual—.	14%	6%
(d) La formación de todo lo relativo a la cultura visual y el desarrollo del pensamiento crítico.	18%	10%
(e) Cualquier tipo de contenido, gracias a la gran utilidad de la educación artística como método de enseñanza.	2%	0%
(f) Pregunta no contestada.	2%	10%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

Figura 4.5. Infografía. Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la cuarta pregunta del cuestionario 01.

de otras materias. De nuevo, este tipo de respuesta se presenta, en una pequeña proporción, entre el alumnado del grupo A. El grupo B no llega a mencionar nada que se parezca o se relacione con esta cuestión.

#### **(f) Pregunta no contestada**

En este caso, el porcentaje de estudiantes que no responden a esta pregunta aumenta de manera considerable en el grupo B.

### **Pregunta 05** **¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje se pueden aplicar en clase de educación artística?**

La intención que perseguía con la formulación de esta pregunta era conocer si los alumnos/as sabían de la existencia de los modelos educativos de enseñanza y aprendizaje mencionados en la introducción de este trabajo (véase figura 1.1, página 014). Las respuestas de ambos grupos resultan ser muy diferentes y esclarecedoras. Mientras en el grupo A más de la mitad del alumnado conoce los modelos educativos, en el grupo B no los conoce ni un sólo alumno/a, muchos de ellos ni siquiera responden a la pregunta y los que lo hacen hablan de la enseñanza de diferentes técnicas o disciplinas artísticas y no de métodos de enseñanza-aprendizaje.

### **Pregunta 06** **¿Qué problemas crees que tiene la educación artística?**

Una de las principales características de esta pregunta es que el alumnado me ofrece contestaciones originales que no se relacionan, en la mayor parte de los casos, con las respuestas ofrecidas al resto de las preguntas planteadas. Obtengo aquí una variedad de declaraciones mayor y las tendencias se encuentran, también, algo más repartidas —incluso en mayor grado que en la tercera pregunta—. A continuación paso a reseñar las respuestas encontradas.

#### **(a) Poca valoración social**

Es, quizás, la respuesta más obvia y, probablemente por ello, también la más popular en ambos grupos —aunque sin demasiada distancia con respecto a las siguientes—.

Los alumnos/as que se refieren a este problema realizan manifestaciones del tipo “la ignorancia trae consigo que la sociedad piense que la educación artística se resume en manualidades”, “es un problema que la gente crea que se trata de una asignatura fácil en la que lo único que se hace es jugar”, “que se relaciona con el no hacer nada o el perder el tiempo”, “que se la considera una asignatura menor del currículum académico”, etc. Podría decirse que estos estudiantes consideran que es necesario vencer la creencia popular de que las artes visuales son una materia poco importante, de tipo recreativo o, simplemente, una pérdida de tiempo.

#### **(b) Problemas relativos a la organización del currículum o la docencia de la materia**

Esta respuesta también resulta ser bastante popular —concretamente, la segunda más mencionada en el grupo B y la tercera en el grupo A—. Dentro de la misma agrupamos a los alumnos/as que se refieren a la baja importancia de la materia en los currículos educativos, a la falta de libertad de los docentes —llegando algunos a hablar de castración o coacción— y, en menor medida, a la denuncia del hecho de que no se realizan, en la mayor parte de los centros escolares, actividades transversales entre la educación artística y otras materias.

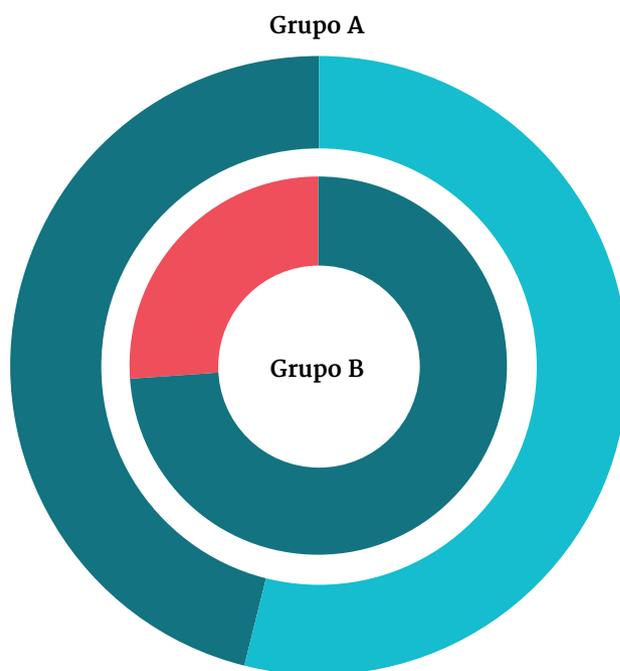
#### **(c) La falta de especialización o conocimiento por parte de los docentes**

Se podría entender que, a través de esta respuesta, los futuros docentes están reclamando un mayor nivel de formación. Algo que se desprende de la realización de declaraciones como “el problema de la educación artística es la existencia de profesores poco cualificados para desempeñar este tipo de docencia”, “el hecho de que la enseñanza no se realice de la forma en que se debe”, “la inutilidad de la materia si esta no está bien impartida por parte del docente”, etc.

#### **(d) La falta de orientación de la materia hacia la adquisición de cultura visual**

Esta respuesta es poco común, y además, sólo se da entre un pequeño grupo de alumnos/as del grupo A,

05: ¿QUÉ MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SE PUEDEN APLICAR EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

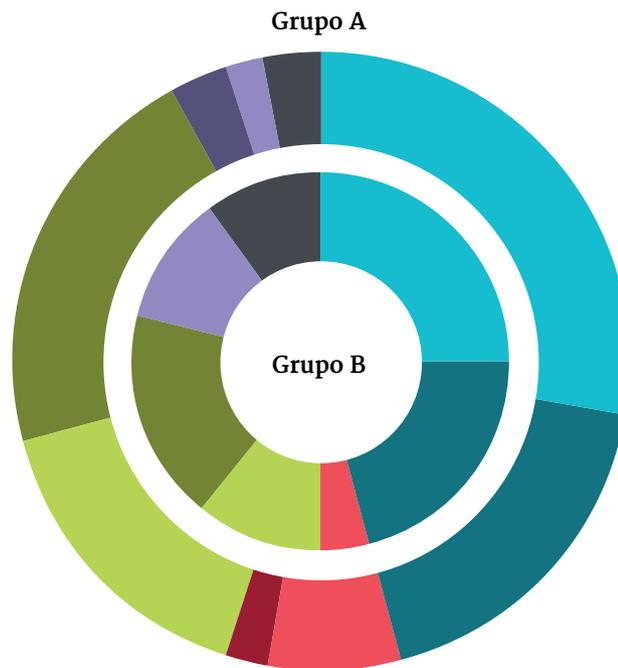


Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Conoce los modelos educativos.	54%	0%
● (b) No conoce los modelos educativos.	46%	74%
● (c) No contesta.	0%	26%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

Figura 4.6. Infografía. Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la quinta pregunta del cuestionario 01.

**06: ¿QUÉ PROBLEMAS CREES QUE TIENE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?**



Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Poca valoración social.	28%	25%
● (b) Problemas relativos a la organización del currículum o la docencia de la materia.	18%	21%
● (c) La falta de especialización o conocimiento por parte de los docentes.	7%	4%
● (d) La falta de orientación de la materia hacia la adquisición de cultura visual.	2%	0%
● (e) La ambigüedad y subjetividad de la materia.	16%	11%
● (f) Las dificultades que vienen dadas por la ausencia de talento por parte del alumnado.	21%	18%
● (g) La aparición de las nuevas tecnologías.	3%	0%
● (h) La gran inversión de tiempo y/o materiales que requiere.	2%	11%
● (i) Pregunta no contestada.	3%	10%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.7. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la sexta pregunta del cuestionario 01.

siguiendo con la tendencia del resto de las contestaciones relacionadas con la cultura visual —respuestas de tipo “d”—. Según los estudiantes que tienen esta opinión, en una época marcada por la hegemonía de los medios de comunicación y la publicidad, la adquisición de una mayor cultura visual por parte de los niños/as se hace imprescindible.

#### **(e) La ambigüedad y subjetividad de la materia**

En ambos grupos, un porcentaje alto del alumnado considera la materia demasiado ambigua o subjetiva. Esto podría no tratarse de un problema, porque resulta evidente que la enseñanza artística no es como las matemáticas o el resto de las ciencias exactas —materias que ofrecen soluciones cerradas y unívocas—. Sin embargo, lo que se desprende de sus argumentaciones es que los futuros docentes encuentran problemas a la hora de impartir esta materia por su excesiva imprecisión o vaguedad, al tratarse de un tipo de formación que no sólo atañe a lo intelectual, sino también a lo emocional y lo humano. En definitiva, resulta algo preocupante el elevado número de alumnos/as —sobre todo en el grupo A— que nos ofrecen este tipo de contestación.

#### **(f) Las dificultades que vienen dadas por la ausencia de talento por parte del alumnado**

Por encima incluso del anterior, este es uno de los resultados más alarmantes de todo el cuestionario, pues una gran parte del alumnado —tanto en el grupo A como en el B— consideran que el talento de los estudiantes resulta ser una complicación añadida a la hora de impartir la materia de educación artística, argumentando, entre otras cosas, que esto puede ser una causa de frustración entre sus futuros estudiantes. Esto significa que muchos no han aprendido que no es necesario ser un artista especialmente habilidoso para extraer conocimientos útiles del aprendizaje de esta materia, siendo demasiados los estudiantes que realizan declaraciones del tipo: “el niño se puede sentir mal ante la posibilidad de no lograr el resultado deseado”, “se trata de una materia limitada por el talento del alumno”, “puede ser difícil de afrontar por parte de aquellos

alumnos que no saben dibujar”, “es una materia que les cuesta a los niños que no son creativos”, “depende en parte del talento innato del individuo”, etc.

#### **(g) La aparición de las nuevas tecnologías**

Esta curiosa respuesta sólo me la ofrecen dos alumnos/as del grupo A, según los cuales la aparición de nuevas tecnologías puede hacernos abandonar la enseñanza de las artes tradicionales y dejar de lado el uso de la imaginación. Una afirmación con la que no estoy en absoluto de acuerdo, pero que no deja de ser interesante en la medida en que abre un debate propio de la realidad contemporánea.

#### **(h) La gran inversión de tiempo y/o materiales que requiere**

En el grupo B esta inesperada respuesta se da en un porcentaje relativamente alto, siendo varios los alumnos/as que mencionan el hecho de que la educación artística genera un tipo de trabajo muy denso al que hay que dedicar demasiado tiempo para realizar correctamente y que, además, requiere una gran inversión en material escolar.

#### **(i) Pregunta no contestada**

Curiosamente, son bastantes los alumnos/as que, sobre todo en lo que se refiere al grupo B, dejan esta respuesta sin contestar.

### **1.C**

#### **Análisis individual de las piezas creadas por el alumnado**

Una vez analizado el primero de los dos cuestionarios llevados a cabo en el aula paso, a continuación, a realizar una reseña detallada de aquellas piezas elaboradas por los estudiantes que considero de interés sobresaliente por diferentes motivos como, por ejemplo, su temática, su nivel gráfico-estilístico, el correcto ensamblaje entre las distintas partes que las componen, etc. Esto no significa que los trabajos omitidos —que es posible ver en los anexos de este proyecto— no hayan sido analizados, estén mal elaborados por parte del

alumnado o no cumplan con los requisitos marcados para la actividad propuesta a los estudiantes. Por el contrario, y a pesar de que en muchos casos son piezas correctamente ejecutadas, su no presentación en este apartado se debe, simplemente, al hecho de que no destacan por ningún motivo ni a nivel conceptual ni a nivel gráfico, siendo suficiente su inclusión en el análisis posterior del conjunto de las piezas entregadas.

Finalmente, sólo me queda señalar que, a continuación, quedan expuestas las obras seleccionadas a través de la estrategia de la cita visual indirecta que, como señalan Roldán y Marín (2012: 80) es “toda aquella cita visual [en la que] la imagen citada está incluida de forma significativa como parte de otra imagen o ha sido alterada sustancialmente”. Mi intención, al utilizar este tipo de cita visual, es, como ya he señalado en el capítulo de “Metodología”, situar de forma digital cada una de las piezas en el soporte para el cual ha sido creada. De esta manera, el observador puede hacerse una idea más fehaciente de como funcionarían las creaciones de los estudiantes en caso de haber sido impresas sobre un soporte material que permitiese su instalación.

De forma paralela, cada imagen está acompañada por una serie de reflexiones que son el resultado del análisis visual detallado de cada una de las obras, de las observaciones realizadas en el aula durante el desarrollo del trabajo de campo y de lo relatado por cada uno de los estudiantes en las memorias de trabajo entregadas junto a las piezas elaboradas.

Dicho esto, paso a exponer las piezas seleccionadas que, como ya he dicho en el capítulo anterior, forman parte del conjunto artístico *What does art education mean to them? —¿Qué significa para ellos la educación artística?—*, conformando, más concretamente, la *SERIE I. La visión de los futuros docentes*.



# WHAT DOES ART EDUCATION MEAN TO THEM?

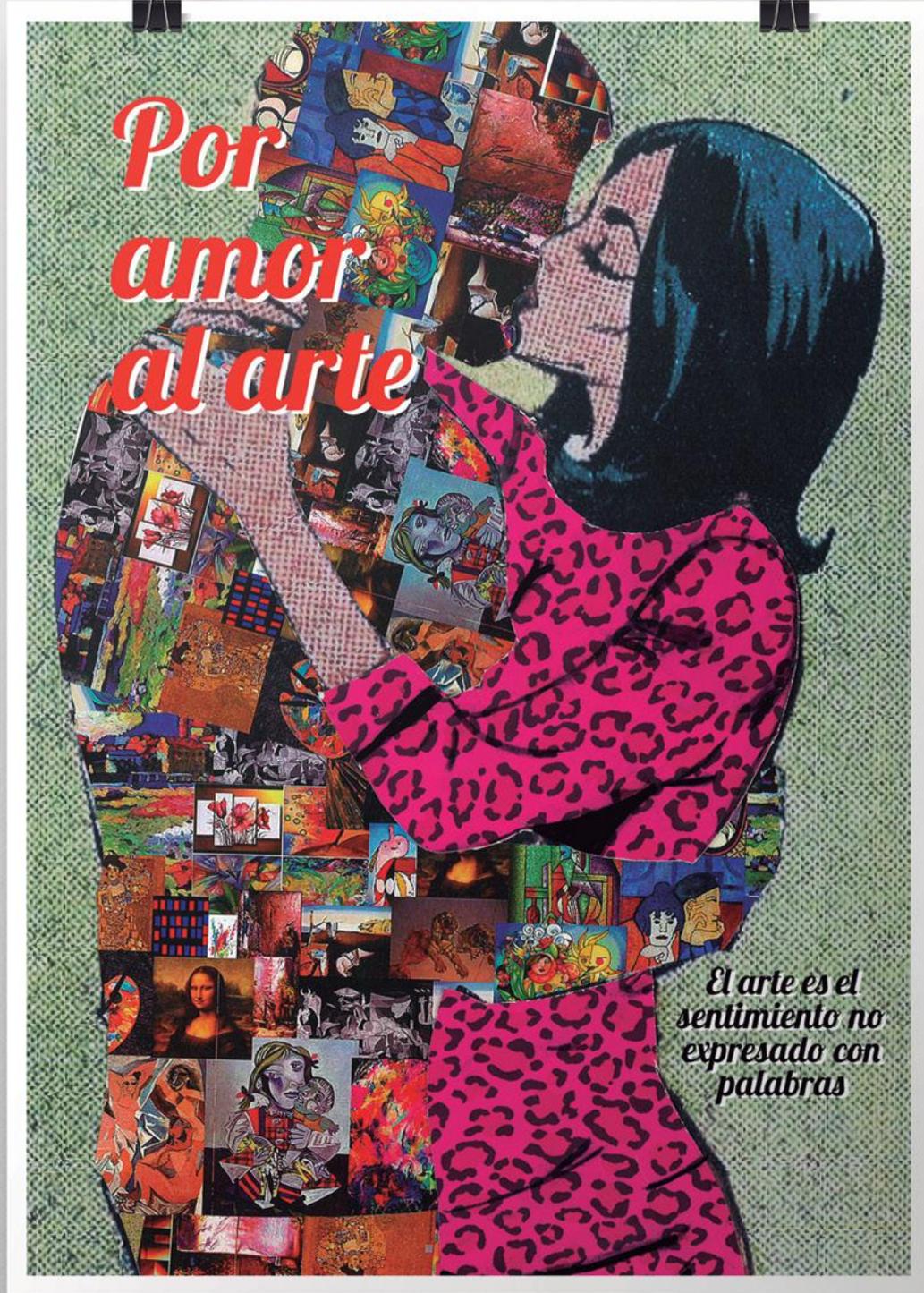
**¿QUÉ SIGNIFICA PARA ELLOS LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?**

*SERIE I La visión de los futuros docentes*

## Ana G. / GRUPO A

La intención de esta alumna, según ella misma relata en su memoria de trabajo, es reflejar en su pieza la capacidad que poseen las manifestaciones artísticas de expresar sentimientos como el amor, la fraternidad, el cariño, la locura o el terror. Para ello elabora un *collage* en el que utiliza la figura retórica visual de la personificación o prosopopeya, construyendo a raíz de la misma una metáfora híbrida en la que el arte resulta ser un individuo merecedor del amor de una mujer, un objeto de deseo. Se trata de un trabajo de una gran calidad tanto a nivel conceptual como a nivel formal, por lo que resulta curioso que haya sido elaborado por una alumna que se encontró con grandes dificultades técnicas durante el desarrollo de la actividad. Estos problemas, que venían dados por la falta de destreza de esta estudiante con los ordenadores, fueron solventados de forma manual, gracias a la realización de un *collage* tradicional que fue escaneado de manera posterior. Podría decirse, por lo tanto, que esta pieza constituye un ejemplo claro de cómo la parte técnica de la actividad no tendría por qué suponer un impedimento insalvable para la buena ejecución del trabajo.

Ana G. consigue, en definitiva, elaborar una de las piezas más provocativas y con mayor fuerza a nivel visual, gracias a la efervescente mezcla de multitud de colores, algunos de ellos muy saturados. Al mismo tiempo, los elementos textuales se encuentran en sintonía con la imagen, resultando llamativos pero sin entorpecerla demasiado, creando un ruido visual controlado que dota de fuerza y carácter a una imagen en la que el exceso está bien utilizado a nivel visual.



**Figura 4.8.** Ana G. (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Da Vinci (1503–1517), Klimt (1907), Picasso (1907, 1933, 1937 y 1938), Kandinsky (1908), Dalí (1931 y 1944) y Anónimo (s.f.b).

# Marina / GRUPO A

Marina utiliza en su pieza el recurso retórico visual de la oposición o antítesis para reflexionar acerca de la naturaleza del arte que, según ella, no puede quedar reducido a las manifestaciones artísticas tradicionales. Dicho en otras palabras, lo que esta alumna trata de promover es una fusión entre la alta y la baja cultura dentro de la materia de educación artística, señalando, al mismo tiempo, que el sistema educativo debe concentrarse en facilitar el acceso al arte de todos los individuos. Para apoyar estas ideas esta estudiante recurre a la utilización de un lema publicitario extraído de una campaña de la marca de cerveza Estrella Damm que encaja a la perfección con el tema central de su pieza: “A veces lo normal puede ser extraordinario”.

A nivel visual el trabajo se fundamenta en la fotografía de un grafiti, que se modifica digitalmente para representar dos realidades opuestas: una conformada por el arte y el color y otra que resulta ser un universo en escala de grises. Ambas fracciones de la pieza se corresponden, de esta forma, con estados de ánimo y mensajes enfrentados, cuya contraposición queda también remarcada a través los textos. Estos últimos elementos se ubican estratégicamente para apoyar cada una de las dos mitades de la pieza, integrándose perfectamente en el conjunto de la composición gracias al uso estratégico que se realiza del color y apoyando, a nivel conceptual, la dualidad de los dos universos reflejados en el trabajo. En definitiva, y aunque en lo relativo a la elaboración de la imagen esta pieza no resulta ser, ni mucho menos, una de las más complejas ni de las más trabajadas, si es cierto que la composición final presenta una gran calidad gráfica, sobretodo en cuanto al coherente y eficaz uso de la retórica visual. De igual manera, el tema abordado por esta estudiante revela una gran madurez en cuanto a su forma de pensar acerca de la enseñanza de las artes visuales.

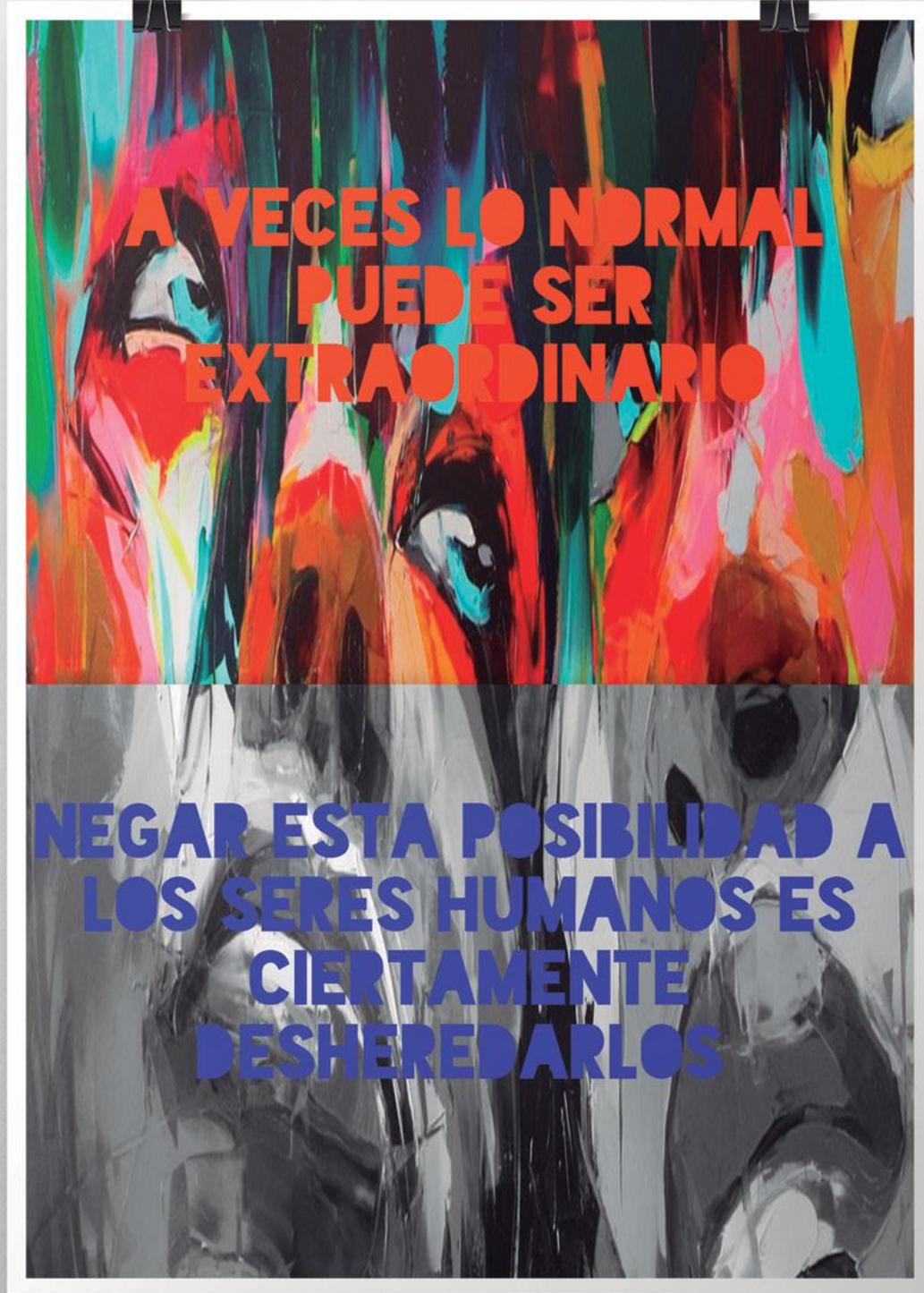


Figura 4.9. Marina (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Nielly (2010).

# María / GRUPO A

Este alumna, en una composición que potencia la diagonal, trata el tema de la importancia de la educación artística y el hecho de que esta resulte ser una materia fundamental para el estímulo del trabajo en equipo —una capacidad cuyo aprendizaje beneficia al alumnado más allá del mero ámbito de las artes visuales—. Para transmitir este mensaje, la alumna realiza una inteligente metáfora híbrida a través de la fotografía cenital de un tablero de ajedrez. En la curiosa partida que María imagina, todo un equipo de piezas blancas se enfrentan a un único peón negro, al que, como resulta evidente, le será imposible vencer; una gran forma, tan simple como directa, de representar visualmente la conocida afirmación “la unión hace la fuerza”.

A nivel compositivo se trata de una pieza de alta calidad cuyo foco de atención resulta ser la ya mencionada fotografía, que, además, ha sido captada por la propia alumna. Asimismo, la perspectiva desde la cual está tomada la imagen dota de gran dinamismo al conjunto, evidenciando todavía más el enfrentamiento entre ambos extremos del tablero: aquel que representa la individualidad y el que simboliza la fuerza colectiva. Finalmente, la tipografía apoya esa diagonal marcada por la posición del tablero, al tiempo que remarca la dualidad característica del juego del ajedrez a través de uso exclusivo de los colores blanco y negro.



Figura 4.10. María (2014) Sin título.

# Clara / GRUPO A

Clara basa su pieza, fundamentalmente, en el uso del recurso de la ironía, presentando como imagen central un elemento cuya estética puede ser discutible para así poder rebatir el binomio “arte-belleza”. Su trabajo reflexiona, por lo tanto, acerca de la naturaleza del arte, y lo hace mediante el uso de una fotografía realizada por ella misma en la que el texto constituye un elemento visual secundario que, no por ello, deja de estar perfectamente integrado con la imagen. Podría decirse que esta alumna consigue jerarquizar la información visual de su pieza con una gran destreza centrando de manera inicial la atención del espectador en la imagen principal, desviándola en segunda instancia hacia el interrogante que plantea —que podría considerarse un ejemplo de uso del erotema o la interrogación retórica— y desvelando, finalmente, la respuesta a ese interrogante a través de una cita que, en su memoria de trabajo, atribuye al filósofo Immanuel Kant. Se trata, en definitiva, de una obra de interesante temática, con un considerable nivel compositivo, una alta calidad en cuanto a su elaboración gráfica y una gran adecuación entre imagen, elementos textuales e idea.

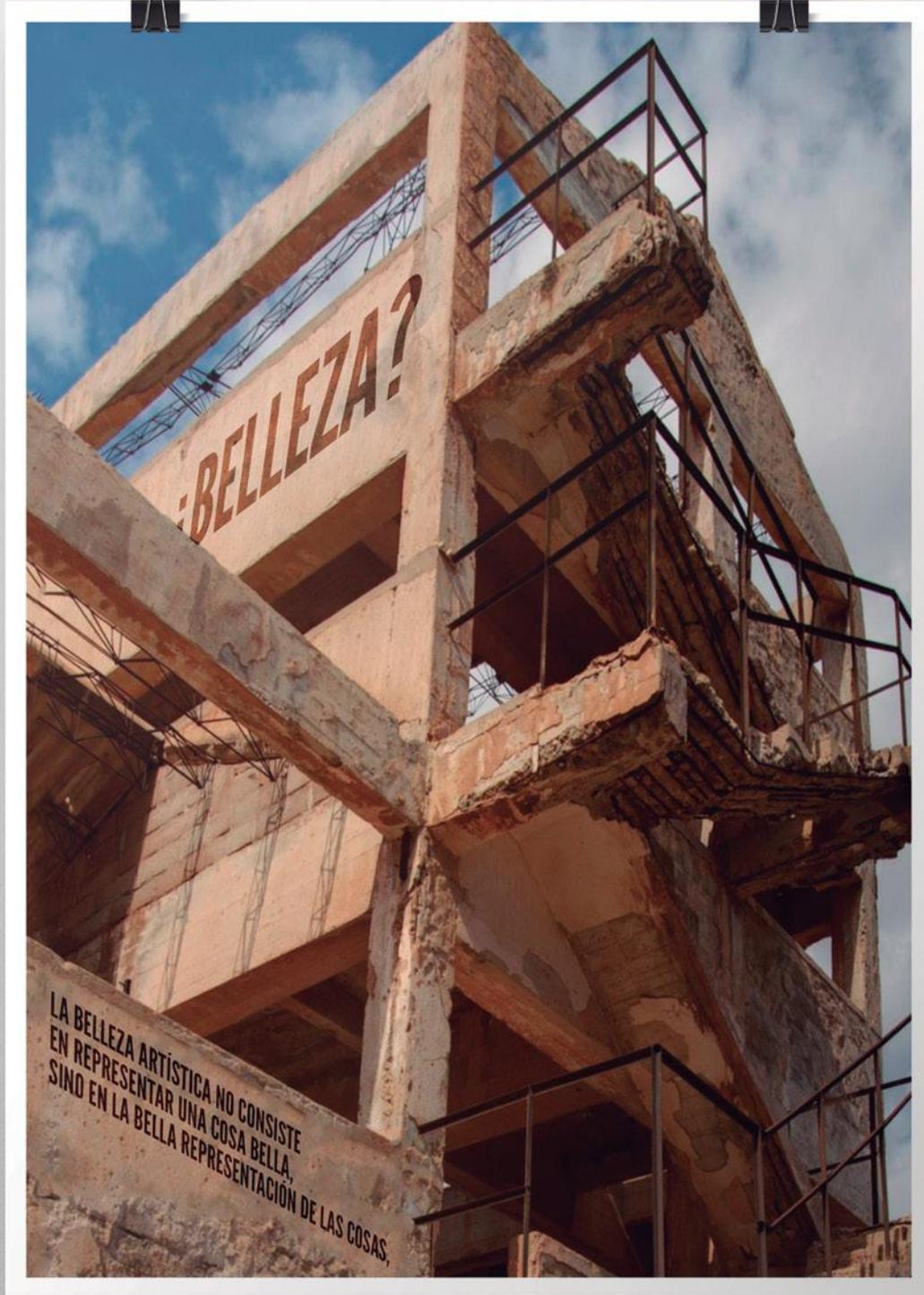


Figura 4.11. Clara (2014) Sin título.

# Salvador / GRUPO A

Este alumno plantea en su pieza la idea de que el arte es un tipo de manifestación que genera una felicidad imperecedera para el ser humano. Para ello se basa en el uso de la oposición o antítesis comparando el arte, al que califica como un “gozo eterno” —a través de una frase que atribuye al poeta John Keats—, con un simple helado, que proporciona una satisfacción efímera de limitada duración en el tiempo. Para representar esta idea Salvador se basa en una fotografía que realiza él mismo en el momento en el que un helado se está derritiendo.

Si bien podría parecer que se trata de un trabajo bastante simple, que puede no destacar entre los demás por su calidad gráfica, esta pieza posee cierto interés si la comparamos con las entregadas por el conjunto del alumnado, no sólo porque ha sido el propio alumno quien ha realizado la fotografía central, sino también porque el correcto ensamblaje de los elementos que la conforman acaban por configurar uno de los mensajes más coherentes.

*¡No permitas que tu  
felicidad se derrita!,  
¡absórbela!*



Una obra de arte es un gozo eterno

Figura 4.12. Salvador (2014) Sin título.

# Blanca / GRUPO A

Esta alumna versiona en su trabajo una conocida campaña de una marca de vodka para reflexionar sobre la creatividad como origen de nuevas formas y conceptos. Para ello se apoya en la cita “la creatividad es el arte de conectar conceptos diferentes entre sí para crear algo nuevo”, que atribuye al magnate de la informática Steve Jobs, y elabora un *collage* a través de técnicas digitales bastante avanzadas.

Como bien señala la ya mencionada cita, lo que Blanca pretende hacer es, precisamente, conectar dos conceptos diferentes para generar su mensaje, sin embargo, el uso que realiza de la imagen de la botella no guarda ninguna relación con la educación artística. Puedo afirmar, por lo tanto, que la utilización de la sentencia “*absolut art*” carece por completo de sentido, haciendo que la pieza de esta estudiante se quede a mitad de camino, transmitiendo un mensaje ambiguo, confuso y algo incoherente, a pesar del elevado nivel de elaboración, esfuerzo y trabajo que ha depositado en su obra a nivel gráfico.

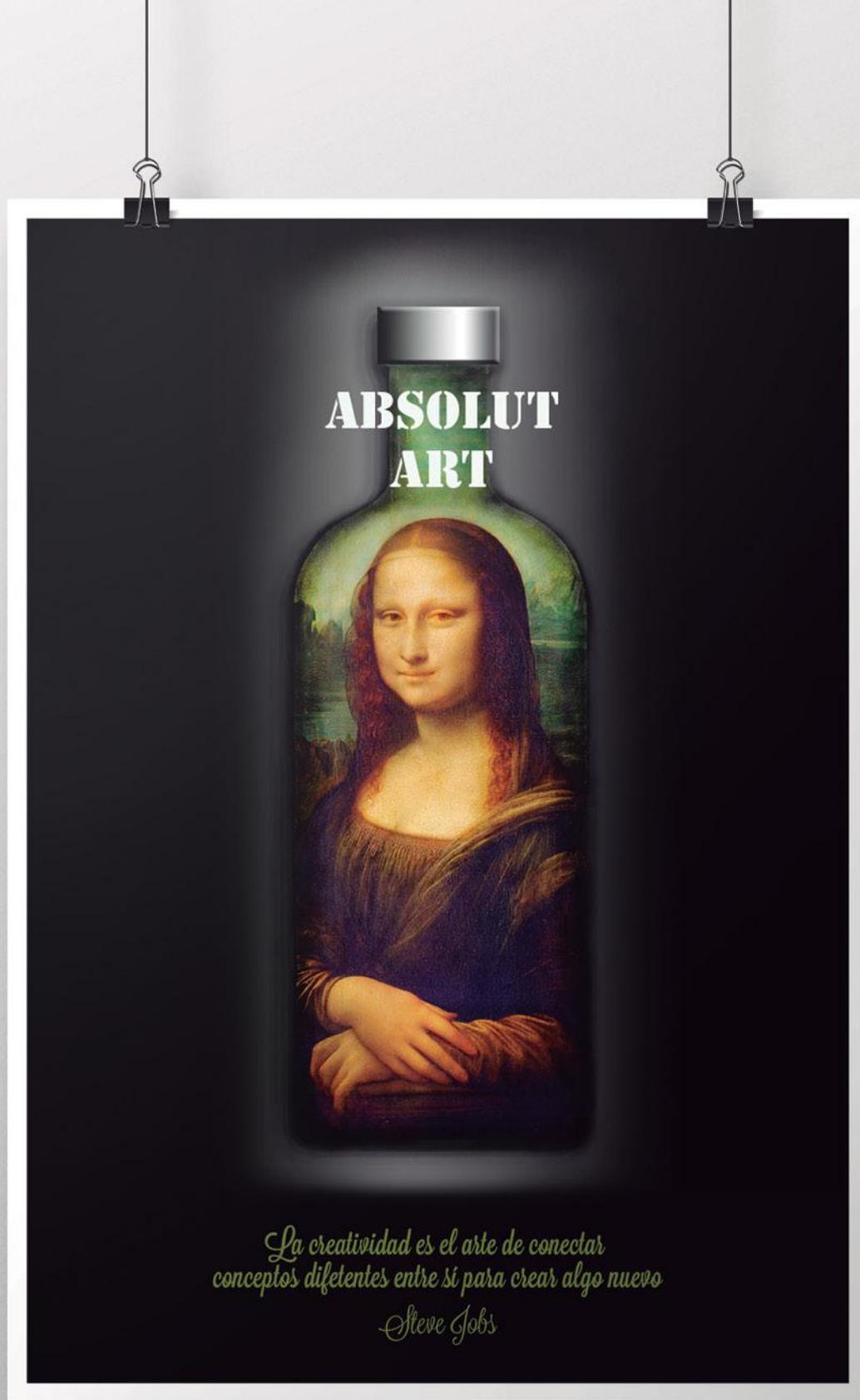


Figura 4.13. Blanca (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Da Vinci (1503–1517).

# Marta S. / GRUPO A

La de Marta S. es una de las piezas más interesantes de entre todas las recogidas durante esta experiencia. Se trata de un trabajo con un elevado nivel de elaboración y una gran calidad tanto en su vertiente gráfica como en el aspecto temático. La idea reflejada resulta ser considerablemente compleja y está relacionada, concretamente, con el tema de la cultura visual y el engaño través de la imagen.

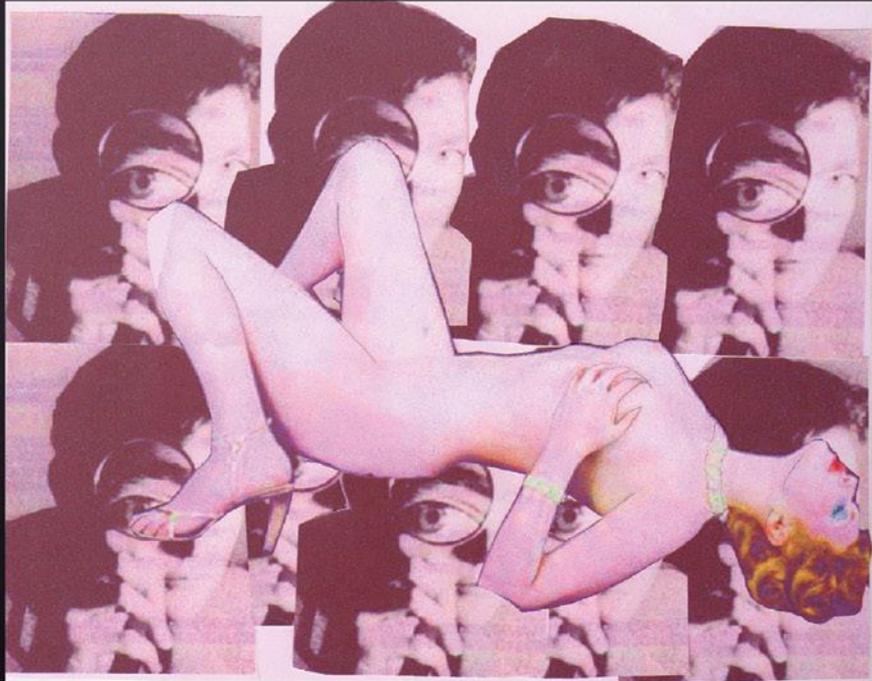
Según esta estudiante especifica en su memoria, la perfección no es una realidad, sino una ficción, por lo que quien la busque no la encontrará. Para reflejar este pensamiento Marta S. realiza, manualmente, un *collage*, que escanea de manera posterior. En él podemos ver a una modelo extraída de una publicidad de Yves Saint Laurent siendo escrutada, desde la retaguardia, por toda una multitud de hombres con lupa. ¿Podrán encontrarle algún defecto?, ¿es esta mujer real?, ¿una mujer sólo puede atraer la atención en base a su forma física y a su perfección exterior? Todas estas preguntas se plantean de manera directa o indirecta a través de este montaje de imágenes, que no sólo resulta ser atractivo a nivel visual sino también sugestivo, interesante y enigmático, gracias al uso que realiza de recursos visuales como el de la repetición o la metáfora híbrida —la mujer desnuda simboliza la perfección mientras el hombre con lupa representa la búsqueda de esta—.

Por otro lado, y dando un paso más en la elaboración de su pieza, esta alumna también lleva a cabo la invención de su propio *claim* en el que podemos leer “¿Cuál es tu real-ción?”. Con él pretende, por un lado, increpar al espectador —que a primer golpe de vista probablemente leerá “reacción”— y por otro lado, realizar un juego lingüístico a través de la mezcla de los conceptos “realidad”, “ficción”, “percepción” y “perfección”, algunos de los cuales vuelve a utilizar en su frase de contraste: “La realidad de la perfección es que

NO es real, la búsqueda continua de una perfección ficticia NO es arte”.

El de Marta S. es, en definitiva, un trabajo altamente afinado a nivel conceptual y perfectamente construido a nivel gráfico que trata temas tan complejos como la cultura visual o la naturaleza del arte.

**¿Cuál es tu real-ción?**



**La realidad de la perfección es que  
NO es real,  
la búsqueda continua de una perfección  
ficticia NO  
es arte.**

Figura 4.14. Marta S. (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Facio (1967) y Meisel (2000).

## Carmen S. / GRUPO A

Esta alumna reflexiona en su obra sobre el tema de la educación artística como forma de conocer mejor el mundo que nos rodea. Al leer su memoria es posible ver, incluso, cómo relaciona su pieza con la cultura visual, señalando la necesidad de poseer una “educación visual” ahora que vivimos inmersos en una sociedad en la que las imágenes, a las que estamos continuamente expuestos, conforman nuestra cultura. Según Carmen S. es imprescindible saber desentrañar los significados ocultos de una imagen, pues sólo así podremos decodificarla correctamente.

A nivel gráfico o formal se podría decir que este resulta ser un trabajo bastante simple, pero correcto, conformado por una fotografía elaborada por la propia alumna y dos textos cuyo tamaño determina su nivel de importancia o su jerarquía visual dentro de la pieza. Asimismo, la alumna utiliza la figura retórica de la oposición o antítesis, comparando la palabra “ciego” con la fotografía de unos ojos para tratar de evidenciar la importancia que el sentido de la vista tiene para los seres humanos.

En definitiva, esta pieza es destacable, sobretodo, a nivel conceptual, por ser una de las pocas que trata el tema de la cultura visual.

Que no te  
dejen ciego



¿Podrías vivir sin una  
educación visual?

Figura 4.15. Carmen S. (2014) *Sin título*.

# Saray / GRUPO A

Durante el desarrollo del trabajo de campo esta alumna manifiesta su gusto por la fotografía, por lo que decide utilizar para su pieza una imagen de elaboración propia. En su obra reflexiona sobre el acto de ver y en su memoria define la educación artística como una materia que nos invita a observar más allá de lo que está a simple vista y a usar nuestra imaginación.

La fotografía utilizada, que constituye el foco de atención de la pieza, utiliza la sinécdoque al mostrarnos, solamente, los pies de una persona que, intuimos, mira el paisaje urbano que tiene frente a sí misma. Este panorama está, además, desenfocado, invitando a la imaginación y centrando la atención en los ya mencionados pies. Al mismo tiempo, el uso de la luz crea un marcado contraste entre los dos planos retratados, que quedan claramente separados: el que mira, por un lado y lo que es mirado, por otro. Los dos elementos textuales utilizados por Saray están también repartidos en cada una de estas dos zonas, apoyando la complementación entre los dos espacios creados y enfatizando el mensaje de la pieza a través del uso de una interrogación retórica que posee un alto valor comunicativo “¿Vemos todo lo que miramos?”.

El trabajo de esta alumna resulta ser, en pocas palabras, inspirador y sugerente, convirtiéndose en uno de los mejores tanto a nivel gráfico como a nivel conceptual. Este se encuentra, además, apoyado en una memoria de trabajo muy completa, altamente elaborada y perfectamente escrita.



Figura 4.16. Saray (2014) Sin título.

## Eder / GRUPO A

Eder es otro de los alumnos que se basa en el uso de la figura retórica visual de la antítesis u oposición como forma de expresar que las artes constituyen una forma de comunicación o expresión que nos ofrece la posibilidad de comprender determinados aspectos de la realidad que de otra forma no podríamos ver. Para ello elabora un *collage* en el que juega de manera muy coherente con la gráfica, dividiendo, según sus propias palabras, “la obra en dos mundos”: uno oscuro, triste y carente de arte frente a otro colorido, alegre y “con alma”. La idea está, en definitiva, bastante bien planteada y resulta estar bien enlazada a nivel gráfico con la imagen. Además, el *collage* tiene un nivel de elaboración bastante alto y resulta altamente sugerente, sobre todo por el hecho de que utiliza como imagen central la fotografía compuesta de una niña que se encuentra entre los dos mundos reflejados y cuyas manos refuerzan, según su posición, las ideas que transmiten cada una de las mitades de la pieza. La manera de incluir los elementos textuales resta, sin embargo, algo de calidad a la pieza, pues al tratarse de elementos que, gráficamente, son tan llamativos como la imagen, generan un ruido visual innecesario que provoca que la mirada del espectador se pierda entre demasiados puntos de atención.



Figura 4.17. Eder (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Mazuryk (s.f.) y Poznyakov (s.f.).

# Iñaki / GRUPO A

La de Iñaki es una pieza que hace de la ironía su principal herramienta de comunicación, ligando la obra a la realidad informativa del momento y situando al ministro de educación coetáneo a la pieza como eje visual y conceptual del trabajo. A través de la parodia este estudiante reivindica, por lo tanto, la importancia de la materia de educación artística, menospreciada por determinados sectores de nuestra sociedad actual. Asimismo, y como aparece reflejado en su memoria de trabajo, este alumno trata también de censurar los recortes que se pretenden poner en práctica a partir de la reforma educativa ideada por este ministro, que afectan de manera directa a la materia de artes visuales.

En el plano formal, la pieza está conformada por un *collage* elaborado a partir de diferentes imágenes que recrea una realidad familiar irónica y sorprendente.

Nos encontramos, en definitiva, ante una gran pieza tanto a nivel temático como en lo relativo a la retórica visual, que juega con la sátira y el humor para reflejar una realidad que, si se piensa detenidamente, resulta más deprimente que hilarante.

**¡Papá, quiero ser artista!**



**“Tu madre y yo te hemos educado para algo mejor que eso”**

Figura 4.18. Iñaki (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Agencia EFE (2012) y Anónimo (s.f.c).

# Noelia / GRUPO A

Esta alumna reflexiona en su obra acerca del papel que desempeñan las artes dentro de los sistemas educativos internacionales, puntualizando, además, que esta no es una materia costosa de implementar. Para ello elabora un *collage* a partir de dos imágenes y utiliza como contrapunto el eslogan de una conocida cadena de hipermercados de bajo coste.

A nivel formal, no resulta ser una de las piezas más destacadas, pero sí es cierto que los tres elementos utilizados están bastante bien ensamblados entre sí y el tema que trata resulta interesante y revela cierto grado de madurez intelectual. De la misma forma, la jerarquización de la información también es clara, destacando el lema publicitario por encima del resto del contenido gracias al uso del tamaño, la tipografía y el color, que focalizan claramente la mirada del observador. Esta llamada de atención también se ve fomentada por la popularidad del lema publicitario, que despierta la curiosidad del observador al ser sacado de su contexto habitual, promoviendo que los posibles receptores se vean empujados a detenerse a observar con más detalle la pieza con el fin de desentrañar su significado.

# No te engañes, la calidad no es cara



Las artes constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio poderoso para el conocimiento (UNESCO, 1979, pp.161-166).

Figura 4.19. Noelia (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Da Vinci (1503–1517) y Fernández (2007).

# David L. / GRUPO A

David trata en su trabajo el tema de los recientes recortes realizados en educación centrándose en su particular efecto sobre la materia de artes visuales. Para ello este estudiante utiliza una fotografía de elaboración propia en la retrata a una niña vestida de luto que está siendo recortada por la mitad. Se establece de esta manera un paralelismo que trata de evidenciar cómo los recortes en educación revierten sobre nosotros mismos.

A nivel visual nos encontramos ante una composición que potencia el eje central, otorgando con ello bastante fuerza y rotundidad al conjunto y resaltando esa línea que divide la imagen por su mitad. Al mismo tiempo, el uso que se hace del color también es muy acertado, creando un alto contraste entre el blanco del fondo, el negro de la ropa, y de nuevo, el blanco de la línea de recorte y las tijeras. Todo ello coronado por el verde característico de las reivindicaciones educativas, que hace resaltar la importancia de la palabra “luto”, escrita en palabras mayúsculas, a mayor tamaño y perfectamente centrada con el resto de la composición.



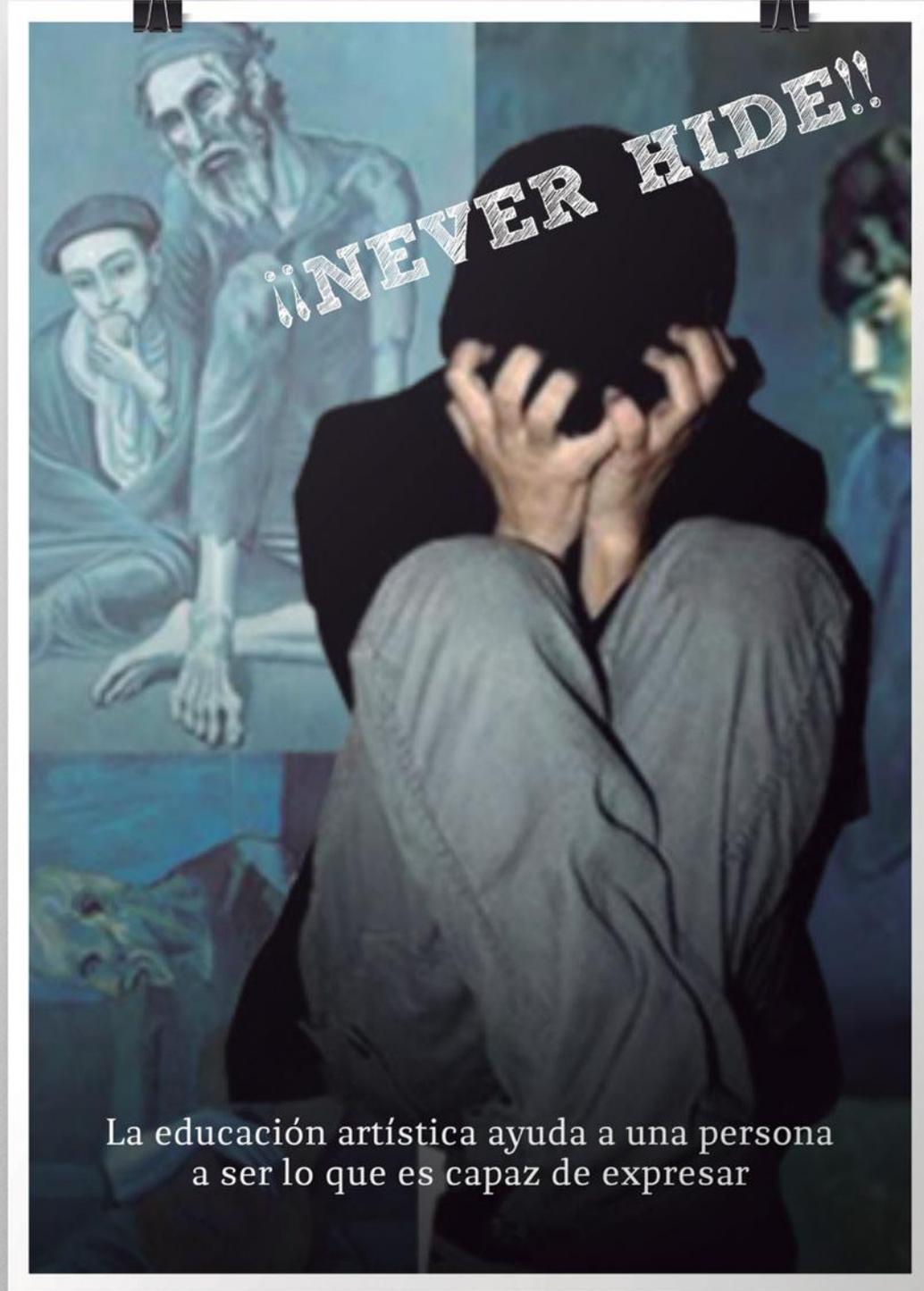
Figura 4.20. David L. (2014) Sin título.

# Diego / GRUPO A

Diego representa en su pieza la idea de que el arte puede actuar como mecanismo de liberación para los seres humanos gracias a la posibilidad que nos ofrece de expresar nuestras ideas y sentimientos. Para ello se apoya en un *collage* elaborado a partir de diferentes imágenes, complementado por un lema publicitario que extrae de una campaña de la conocida marca de gafas de sol Ray-Ban, cuya traducción significa “nunca te escondas”.

La mayor parte de las imágenes utilizadas por este estudiante para la elaboración de su montaje son obras de la denominada “etapa azul” de Picasso, que enlazan a la perfección con una fotografía central en la que podemos ver a una persona encogida, acurrucada sobre sí misma, escondiéndose de una realidad a la que parece temer. Al igual que esa fotografía, las pinturas de la etapa azul poseen también ese aire deprimente, patético y doloroso, por lo que podría entenderse, precisamente, que la representación de la tristeza se constituye, según este alumno, en una manera de liberarse de la misma. De esta forma, y como señalaba en un principio, el arte y su creación actuarían a modo de catarsis permitiéndonos expresar nuestros sentimientos.

La pieza de Diego resulta ser, finalmente, un trabajo con una temática bastante interesante y relativamente bien elaborado a nivel visual, aunque tampoco puedo negar que la integración de los elementos textuales se queda a medio camino.



**Figura 4.21.** Diego (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Picasso (1903a, 1903b y 1903c) y Anónimo (s.f.d).

# Juan Luis / GRUPO A

Este alumno elabora en su obra un inteligentísimo paralelismo al reemplazar las bombas de un avión de guerra por pinturas que simbolizan la educación artística. El tema sobre el cual reflexiona es, por lo tanto, doble: por un lado, se refiere a la importancia de las artes visuales como materia para la formación en valores humanos; y por otro lado, critica el hecho de que determinados recursos que podrían estar destinados a educación se destinen al abastecimiento de instituciones cuya labor se fundamenta en la ejecución de actos violentos —como las instituciones militares—.

El *collage* que elabora a partir de las diferentes imágenes utilizadas alcanza un gran nivel formal gracias al hecho de que se apoya en una idea sencilla, pero muy eficaz a nivel comunicativo, y de que la ejecuta a la perfección a nivel gráfico. Asimismo, la imagen final resulta impactante por su contradicción e incita poderosamente a la reflexión por parte del observador.



Figura 4.22. Juan Luis (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Aviano Air Base (años sesenta).

# Manuel V. / GRUPO A

El objetivo central de la pieza de Manuel V. es transmitir la idea de la que educación artística es una materia que fomenta el desarrollo de diferentes tipos de capacidades o competencias, no sólo relacionadas con la elaboración de contenidos expresivos o la formación en valores humanos sino también con nuestras habilidades intelectuales. Para ello este estudiante elabora un *collage* a partir de diferentes imágenes y emplea uno de los lemas publicitarios más populares entre el alumnado participante en esta experiencia: el “*think different*”, originario de una campaña publicitaria de la marca Apple (véase página 258). Al mismo tiempo, este alumno recurre al uso de recursos bibliográficos para documentarse, utilizando como frase de contraste una cita extraída del libro *El arte y la creación de la mente* (2004) de Elliot Eisner.

En lo que respecta al aspecto formal de la obra Manuel V. es otro de los estudiantes que emplean la figura retórica visual de la oposición o antítesis, estableciendo una clara comparación gracias al uso que hace del color. A través, por lo tanto, de la aplicación de este recurso, este alumno crea una distinción entre lo que él define visualmente como una sociedad homogénea —cuyos pensamientos son vacíos y carentes de color— y un individuo que se sale de la norma al ser capaz de pensar por sí mismo de manera autónoma e individual, bajo la influencia de su propio criterio. Se trata, en definitiva, de una idea que está perfectamente transmitida a nivel gráfico y bastante bien integrada con los elementos textuales en los que se apoya, con los que comparte características estilísticas evidentes, como sus formas redondeadas o el uso del color. Es, el de Manuel V., un trabajo que ha utilizado la retórica visual de manera clara y correcta y que, además, trata un tema de interés en relación con la enseñanza de las artes visuales.

# Think different



**“El arte y la creación de la mente es disipar la noción de que las artes, de algún modo, son operaciones realizadas con las manos que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual, que son más emotivas que reflexivas, que tienen poco que ver con la mente.”**

**(Eisner, 2004)**

# Manuel D. / GRUPO A

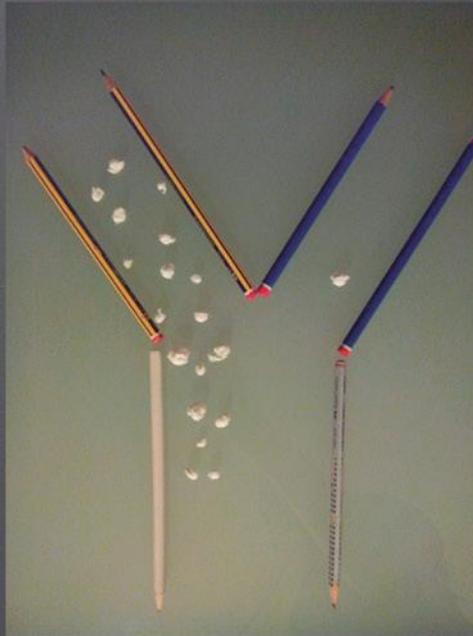
El trabajo de Manuel D. es el segundo de los que reseñamos que emplea el lema publicitario “*think different*”, ideado por la multinacional Apple. Se trata de una pieza que, si bien a primera vista puede resultar interesante desde un punto de vista gráfico, se queda corta en cuanto a la adecuación de uno de sus elementos textuales. Me refiero a la frase de contraste utilizada —enunciada por el dibujante e historietista William Erwin Eisner— que no acaba de encajar a nivel discursivo con la idea que este estudiante pretende transmitir.

Según aclara en su memoria, la intención de este alumno es reflexionar acerca de las metodologías utilizadas por los docentes en las aulas de educación artística, centrándose, concretamente, en el hecho de que actualmente existe, según su opinión, una falta evidente de originalidad y una gran ausencia de preocupación por parte de los profesores/as, que se dedican a reiterar una y otra vez los mismos contenidos curriculares sin buscar formas más eficaces a través de las cuales transmitir sus conocimientos. En este sentido, la frase de contraste elegida —“todos los profesionales deben enseñar en algún momento de su carrera, ya que están obligados a transmitir lo que han aprendido”— no guarda ninguna relación con el tema. Mientras el alumno pretende hablar sobre la mejora de la calidad del gremio educativo, la frase seleccionada hace más bien referencia a los profesionales en general y a su deber de transmitir los conocimientos que han adquirido en el desempeño de su trabajo.

Por el contrario, el lema publicitario elegido y la imagen elaborada —una fotografía de realización propia—, sí que están adecuadamente elegidos con respecto al tema tratado. La fotografía pretende, precisamente, presentar un cruce de caminos en el que las nuevas metodologías para la enseñanza del arte son escogidas por una minoría mientras la mayor parte de la sociedad considera que los caminos tradicionales para la enseñanza de esta disciplina son los mejo-

res. Para ello se sirve de elementos cotidianos, como lápices o palomitas de maíz, con los que “traza” una bifurcación que es necesario observar detenidamente para comprender pero que, al mismo tiempo, posee un atractivo que viene dado, precisamente, por ese pequeño nivel de abstracción, apoyado en una composición central que resulta ser equilibrada y sugerente.

# Think Different



*Todos los profesionales deben enseñar  
en algún momento de su carrera  
ya que están obligados a transmitir  
lo que han aprendido*

*Will Eisner*

Figura 4.24. Manuel D. (2014) Sin título.

## David S. / GRUPO A

David S. pretende, a través de esta pieza, desmontar el mito del talento artístico, revelando que la capacidad de crear contenidos expresivos es una competencia que es posible aprender gracias a la materia de educación artística. Para ello retoca digitalmente una fotografía de elaboración propia a la que añade un fondo y en la que potencia el uso de multiplicidad de colores y su saturación. Con ello pretende reflejar ese abanico de posibilidades infinitas que nos ofrece la creación artística, cuya puesta en práctica no queda restringida a los grandes expertos. De nuevo, este alumno utiliza el ya mencionado “*think different*” para reafirmar su mensaje, aprovechándolo de forma gráfica al emplear un color diferente sobre cada letra. A través del uso de esta estrategia consigue, no sólo que este elemento textual quede más unificado con la fotografía, sino también que este contribuya a corroborar aún en mayor medida, si cabe, la idea de libertad creativa que este estudiante pretende transmitir. Es, en conjunto, una pieza que no presenta demasiada complejidad y cuyo atractivo resulta moderado, pero que destaca por dos valiosos motivos: por un lado, la corrección en cuanto al ensamblaje de sus elementos; y por otro lado, el alto interés que posee el tema tratado con respecto a la educación artística.



La Educación Artística no es sólo  
para los que tienen "cualidades" artísticas

Figura 4.25. David S. (2014) Sin título.

# Celia / GRUPO A

Esta alumna plantea su obra centrándose en la exhibición de una fotografía que ella misma realiza. A través esta instantánea pretende reflexionar acerca de lo efímero, y de cómo la creación artística puede ejercer de soporte permanente para oponerse a esa caducidad. Para reafirmar esta idea Celia también utiliza, al igual que sus anteriores compañeros, un lema publicitario extraído de una campaña real. Concretamente, la traducción del *claim* “*just do it*” de la marca deportiva Nike, basado en la idea del “aquí” y el “ahora” en contra de actitudes relacionadas con la procrastinación, la demora de la acción, etc. La cita de contraste, que según esta estudiante es enunciada por el fotógrafo húngaro Gyula Halász, apoya esa misma argumentación. Pero, sin duda, lo que mejor transmite el tema tratado es su fotografía, en la que el movimiento de una veleta sobre un tejado resulta actuar como una gran metáfora de lo efímero y lo transitorio, que sólo puede ser inmortalizado a través de su representación.

En lo que respecta al aspecto formal de la imagen, tanto la composición central como ese punto de luz trasero que viene dado por la luna, resaltan el elemento central de la misma: la veleta. Un objeto que resulta bastante atractivo gracias a los altos contrastes de claro-oscuro y a la sensación de inquietud que transmite, sólo contrarrestada por la horizontalidad del formato, que aporta una especie de calma tensa a la pieza. Dicho esto, también es posible señalar que la integración de los textos con respecto a la imagen es altamente mejorable.



Figura 4.26. Celia (2014) Sin título.

# Miguel / GRUPO A

Miguel, al igual que anteriormente había hecho Celia, también presenta su pieza en un formato horizontal. Concretamente, expone un *collage* a través del cual pretende explicar la posibilidad que el arte ofrece a los más pequeños de poner en marcha su imaginación y expresar sus sentimientos e ideas. Asimismo, reflexiona acerca del papel que el docente desempeña en la puesta en práctica de este tipo de procesos creativos. Se trata, en definitiva, de una pieza que describe a los maestros o profesores como agentes motivadores de la creación artística y que logra construir una correspondencia conceptual significativamente atractiva entre los elementos gráficos y textuales que la conforman.

A nivel visual, la composición que Miguel presenta es muy interesante. Se trata de una disposición claramente diagonal que, además, está potenciada por los elementos textuales, lo que otorga un gran dinamismo y movimiento a la pieza. Sin embargo, parece evidente que su principal atractivo viene dado por la sustitución que este alumno realiza del cielo —un espacio tradicionalmente relacionado con el vuelo y, por extensión, con la libertad—, por un dibujo infantil de la etapa del garabateo —período en el que las normas son algo inexistente y la espontaneidad impera por encima de cualquier otro razonamiento—. Al mismo tiempo, la imagen superpuesta del niño jugando con un pequeño avión resulta muy expresiva, pues relaciona de manera directa el aprendizaje con la diversión, lo que resulta altamente inspirador.



Pon alas  
a tu imaginación

“El arte supremo del  
maestro es despertar  
el placer de la expresión  
creativa y el conocimiento”

Albert Einstein

Figura 4.27. Miguel (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Cortés de Pablo (s.f.) y Anónimo (s.f.f).

# Andrea / GRUPO A

El *leit motiv* de este trabajo vuelve a ser, como en varias ocasiones anteriores, la descripción del arte como una forma de expresión y transmisión de los sentimientos. Para plasmar esta idea Andrea utiliza, en este caso, una fotografía realizada por ella misma en la que podemos observar el plano detalle de una guitarra. Esta referencia musical queda completada por una frase que la alumna atribuye a Pablo Picasso y que dice lo siguiente: “para dibujar, debes cerrar los ojos y cantar”. Así, esta pieza acaba por relacionar de manera directa las artes plásticas con la música, convirtiendo a esta última en una metáfora de la creatividad.

Pero este trabajo es, sin duda, más atractivo en lo formal que en lo conceptual, gracias, en parte, a la utilización de ese plano detalle que casi se acerca más a la abstracción que a la figuración y que ofrece un mensaje ligeramente indefinido a la espera de que sea completado por el propio observador. Igualmente, los elementos textuales están bastante bien integrados con la fotografía, haciendo que no le resten importancia a la misma, pero combinándose con ella en una relación bastante armónica que ofrece como resultado un conjunto equilibrado y cautivador.



Figura 4.28. Andrea (2014) Sin título.

# Rodrigo / GRUPO A

Este alumno plantea en su pieza el arte como núcleo de la sociedad del futuro y para ello presenta una metáfora visual híbrida en la que ese futuro está representado a través de la tecnología y, más concretamente, por un teléfono móvil, mientras que el arte es la aplicación más importante de ese dispositivo —destacada visualmente no sólo por su posición central sino también gracias al efecto, superpuesto digitalmente, de un cristal roto—. La frase de contraste elegida apoya de manera absoluta esa misma idea y su autoría se atribuye a una de las figuras más importantes en el ámbito de la educación artística, Elliot W. Eisner, mencionado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo.

A nivel tanto técnico como gráfico es una de las piezas más elaboradas de entre todas las recogidas, debido al hecho de que este estudiante poseía numerosos conocimientos previos acerca del programa de retoque fotográfico Photoshop. Estas habilidades le permiten realizar un complejo montaje partiendo de las imágenes de un móvil y del ya mencionado cristal resquebrajado, y creando él mismo gran parte de las aplicaciones visibles en la imagen. Muchas de estas aplicaciones están, además, relacionadas con el ámbito artístico, algo que descubrimos al leer sus nombres: “escultura”, “pintura”, “fotografía”, “vídeo”, “cinematografía”, etc.—. Por último, si nos fijamos más aún en los detalles, la supuesta compañía telefónica a la que pertenece este artístico *smartphone* se denomina “Imagina”.

También en cuanto a la gráfica Rodrigo se basa para su pieza en la clásica estética empleada para la promoción de productos tecnológicos, haciendo que la limpieza y la simplicidad sean los principios que guían la composición elaborada por este estudiante. De la misma manera, destaca el nombre de su simbólico “producto” al que denomina “iArt” basándose en los nombres de los productos de una conocida marca de electrónica pero, al mismo tiempo, realizando un interesante juego de palabras con la afirmación “hay arte”.

Es esta, por lo tanto, una pieza en la que el alumno ha cuidado el detalle hasta sus últimas consecuencias, realizando una elaboradísima representación en la que los focos de atención están muy bien elegidos, los detalles muy pensados, la información visual muy bien jerarquizada y los elementos textuales y gráficos que componen la pieza perfectamente entrelazados.



# iArt

"If apple is the language of the future,  
then art must be the core."

Elliot Eisner.

Designed by R. Clasure ©

Figura 4.29. Rodrigo (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Apple Inc. (s.f.).

# Pablo / GRUPO A

Pablo reflexiona, a través de una estética que se acerca a lo gótico, sobre un tema que no atañe de manera específica a la educación artística sino que afecta más bien al sistema educativo en general. Según señala en su memoria, su intención final es realizar una crítica de los métodos educativos aceptados por las instituciones oficiales, que se basan más en la imposición de conocimientos que en la búsqueda de una práctica que inculque en el alumnado el gusto por el aprendizaje.

Como forma de hacerse eco de este mensaje Pablo realiza una fotografía en la que aparece un libro protegido por una cadena que impide el acceso a su contenido. Al mismo tiempo, podemos ver sobre él una llave que, como si de un regalo se tratase, lleva un lazo rojo, y resulta ser la única manera de acceder al conocimiento que ese libro nos ofrece en su interior. Para potenciar la tenebrosidad de este mensaje este alumno se basa, como ya se ha dicho, en la estética gótica, que consigue gracias a la utilización de un alto contraste en términos de iluminación y del uso selectivo del color rojo, que resalta entre el resto de los elementos de una forma bastante brusca.

En definitiva, y aunque Pablo utiliza la palabra “arte” en uno de los elementos textuales de la pieza, la temática se aleja bastante de lo solicitado al poner en marcha la actividad. Sin embargo, es posible valorar positivamente la calidad gráfica de su trabajo, pues más allá de que resulte más o menos atractivo desde una perspectiva subjetiva, lo cierto es que este estudiante se ha basado de forma intencionada en una estética que ha contribuido a transmitir eficazmente su mensaje, favoreciendo positivamente sus objetivos comunicativos y reflejando una crítica agresiva del sistema educativo, retratado como un entorno lúgubre y sombrío.



*El Arte de educar*

*El conocimiento fué un  
regalo hasta que lo impusieron.*

Figura 4.30. Pablo (2014) Sin título.

# María José / GRUPO A

La pieza de esta estudiante se construye entorno a un símbolo: la educación artística en forma de un gratificante regalo que aporta felicidad y satisfacción. Estamos, por lo tanto, ante un nuevo uso de la metáfora de sustitución, que cobra fuerza cuando leemos el lema publicitario elegido por esta alumna: “destapa la felicidad”. Este eslogan, utilizado en varias campañas de la exitosa marca Coca-Cola, se basa en un tipo de estrategia de *marketing* que vende los valores emocionales de los productos en lugar de promocionar sus características reales. Al extraer, entonces, este mensaje de la campaña publicitaria a la que pertenece en origen, María José lo sitúa por primera vez en un contexto en el que su sentido es auténtico, demostrando que la felicidad no debería ser identificada con productos tangibles o de consumo sino más bien al contrario con experiencias como la maduración del ser humano y la adquisición de conocimientos que nos aportan una visión más completa del mundo que nos rodea.

Si bien es cierto que este cartel podría estar mejor desarrollado a nivel gráfico —sobre todo teniendo en cuenta que la idea del regalo ofrece múltiples posibilidades—, también lo es que la temática de la pieza, el hecho de que la alumna haya empleado una fotografía de elaboración propia y el gran ensamblaje de sus elementos suplen, hasta cierto punto, esas carencias, convirtiendo este trabajo en una pieza bastante interesante.

# DESTAPA LA FELICIDAD



La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea gratificante

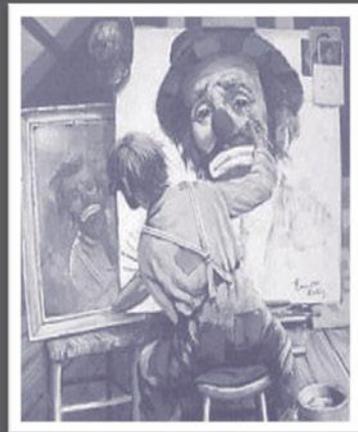
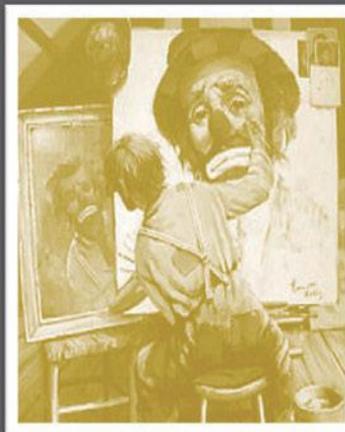
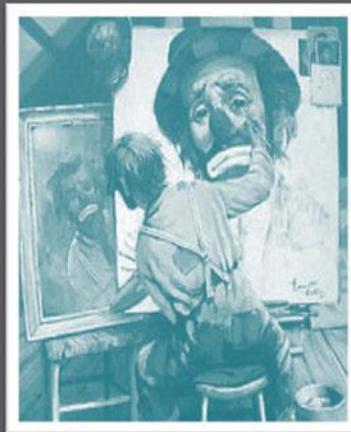
(Lowenfeld y Brittain, 1977)

Figura 4.31. María José (2014) Sin título.

# Laura / GRUPO A

Al igual que María José, Laura también utiliza para su pieza el lema publicitario de Coca-Cola “destapa la felicidad”, aunque lo versiona convirtiéndolo en la afirmación “destapa tu alma”. La intención de esta alumna es presentar la idea de que el arte posee la capacidad de mostrar el interior del artista, su forma de ser y sentir. Para ello se basa en el uso del recurso visual de la derivación, repitiendo varias veces una misma imagen pero dándole un matiz diferente a cada reproducción a través del uso del color. Según la alumna, esa reiteración remarca la idea del alma y de nuestro ser interior subrayando las intenciones de la imagen original utilizada, en la que rostro de un artista vestido de “payaso triste” también se repite —apareciendo al mismo tiempo reflejado en un espejo y pintado sobre un lienzo—. Lo cierto es que, a pesar de que el tema resulta interesante y el resultado gráfico es bastante correcto, el trabajo de esta alumna se queda a medio camino, al no existir demasiada intervención por su parte en cuanto a la elaboración de la imagen.

# DESTAPA TU ALMA



*"El arte es, sobre todo, un estado del alma"*  
*Marc Chagall*

Figura 4.32. Laura (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Leighton Jones (1989).

# Cintia / GRUPO A

El trabajo realizado por esta alumna se encuentra, en cuanto a su vertiente gráfica, al nivel de un diseño profesional. A través del mismo su autora pretende realizar una reivindicación que ponga sobre la mesa la poca importancia que la materia de educación artística posee dentro de nuestro sistema educativo. Para ello menciona —de forma directa en su memoria de trabajo e indirectamente en la pieza elaborada— el hecho de que el aprendizaje de las artes visuales contribuye a fomentar todas las competencias presentes en el currículum de Educación Primaria.

Cintia posee, como resulta evidente, conocimientos previos de diseño, habiendo cursado un ciclo relacionado con el mismo con anterioridad. Probablemente por este motivo su *collage* resulta ser uno de los mejores, al menos en cuanto a su composición formal. Para su elaboración esta estudiante recurre a una ilustración preexistente y sustituye en ella las palabras originales por otras que reflejan los beneficios que se obtienen gracias a la formación artística: “creatividad”, “valor”, “autoestima”, “lenguaje”, etc. De forma paralela, nos da también a entender que una de las manos representa a la educación en general mientras la otra simboliza la materia de educación artística, presentando ambas disciplinas entrelazadas y realizando un claro uso del recurso de la personificación o prosopopeya al corporeizar dos conceptos abstractos como la educación y las artes visuales.

Por otro lado, también aparece en este trabajo un elemento verbal cuyo nivel de elaboración es igualmente muy alto y que funciona, no ya simplemente como un texto, sino más bien como un componente gráfico más. Nos referimos a la frase “al educarte el arte también forma parte”, que está trabajada tanto a nivel narrativo como a nivel visual. Resulta evidente que la composición de las palabras, el uso de las mayúsculas y las minúsculas y la utilización de los colores son estrategias claramente intencionadas, lo que de-

nota, como ya se ha dicho, una gran destreza gráfica por parte de esta estudiante. Integrando la forma con la letra a la perfección Cintia realiza, en definitiva, un interesantísimo juego con la palabra “arte”, utilizándola tanto aisladamente como dentro de la palabra “educarte” y creando un mensaje altamente sugerente que invita al espectador a desentrañarlo por sí mismo y a reflexionar sobre él.

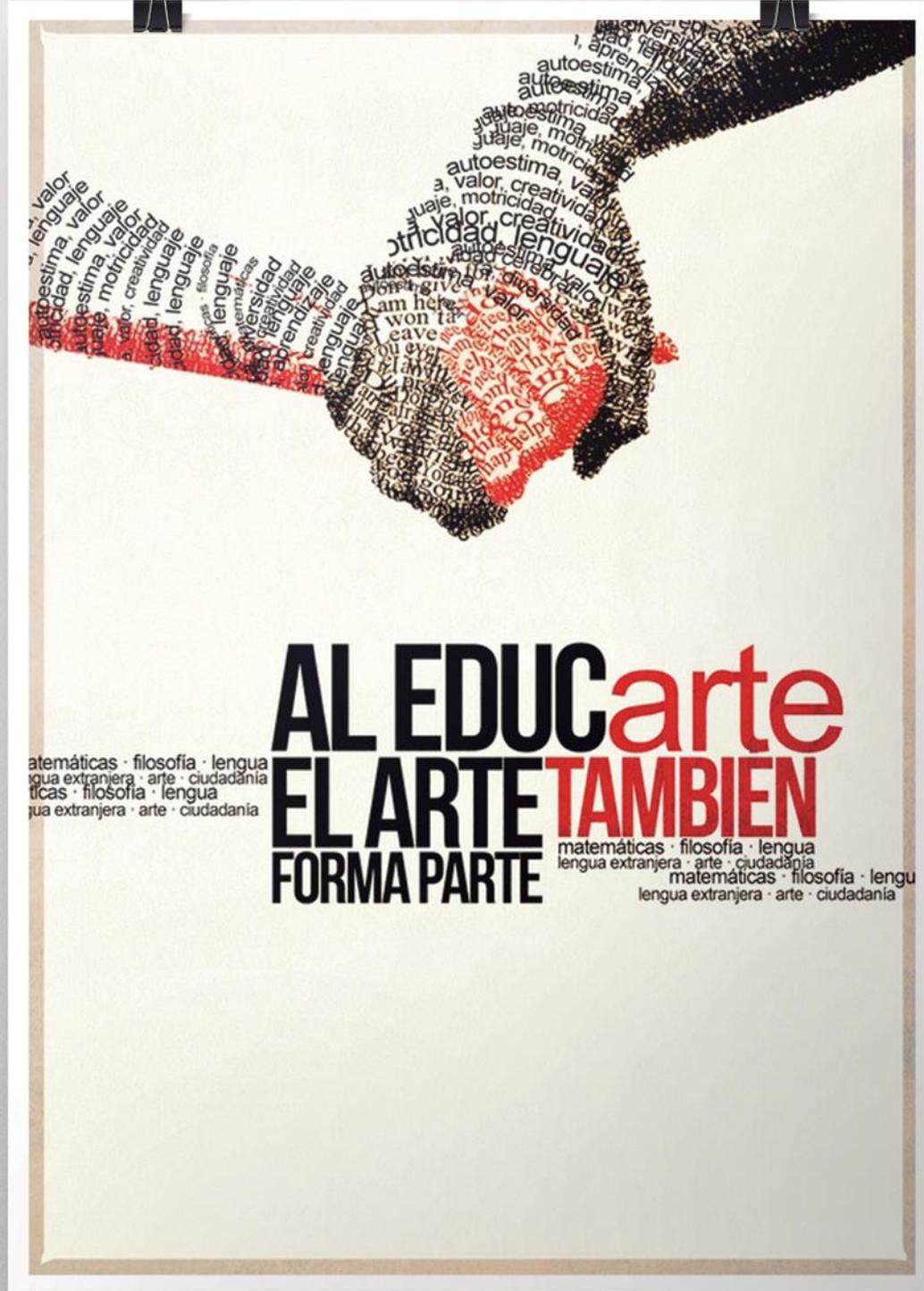


Figura 4.33. Cintia (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Clockblock (2009–2015).

# Mario / GRUPO A

Mario es el segundo alumno de este grupo que trata el tema del arte como soporte permanente de lo efímero y, al igual que ya había hecho su compañera Celia, se basa en la misma cita del fotógrafo húngaro Gyula Halász —aunque la varía ligeramente sustituyendo el término “creación artística” por el de “educación artística”—. Mario completa, además, esta idea en su memoria, dándole un nuevo sentido al especificar que también pretende señalar el hecho de que el arte es un reflejo de nosotros mismos debido a la huella particular que cada uno de nosotros dejamos, sin excepción, en las creaciones que realizamos.

Para representar esta idea de forma visual este alumno realiza una ilustración utilizando su propia mano y una simple pintura de dedos de diferentes colores. Gracias a esta sencilla técnica consigue una imagen que, precisamente por su simplicidad y naturalidad, resulta muy efectiva a nivel comunicativo, adecuándose a la perfección a la idea que la obra trata de reflejar. De la misma forma, la tipografía elegida apoya esa estética de manufactura, integrando completamente el texto con la imagen y dando un nuevo sentido al lema publicitario elegido por este alumno —un *claim* originario de una campaña de Burguer King cuya traducción a nuestro idioma sería “hazlo a tu manera”—. La de este estudiante resulta ser, en definitiva, una pieza de interesante temática con una gran ejecución a nivel gráfico gracias no sólo a la espléndida integración formal de los elementos que la componen sino también a su atractiva sobriedad visual.

Have it your way



El deseo de dejar huella de lo efímero  
de la vida es lo que provoca la educación artística

Figura 4.34. Mario (2014) Sin título.

# Ana S. / GRUPO A

Ana S. es, junto a Mario, la única estudiante que utiliza el lema publicitario de Burguer King y, como es lógico, lo hace para tratar un tema muy similar al elegido por su compañero. De manera más concreta, esta alumna reflexiona en su pieza acerca de cómo la utilización de determinados recursos artísticos como la armonía —que es el ejemplo que ella misma utiliza— puede empujarnos a la creación de una forma expresiva propia, diferente de cualquier otra.

Para evidenciar visualmente este pensamiento presenta en su imagen a una cebra radicalmente original y que, en realidad, ni siquiera podría existir. Se trata de una fotografía preexistente pero modificada digitalmente en base a las intenciones comunicativas de esta estudiante, lo que la convierte en una fotografía con un sentido totalmente diferente al que tenía en su versión original. Podría decirse, en definitiva, que Ana S. ha sabido reinventar una imagen para adaptarla a sus objetivos expresivos sin perder de vista los elementos textuales de la pieza, que se integran con la fotografía de manera correcta y coherente. Estos se encuentran, además, en un segundo nivel visual, de manera que no quitan protagonismo al animal, que resulta ser la parte más interesante de la composición por su efecto desconcertante.

La forma nació con la sustancia  
El largo es hermano del corto  
y el blanco del negro.

Esa es la armonía

HAVE IT YOUR WAY

Figura 4.35. Ana S. (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Evariste (2008).

# Adela / GRUPO A

La pieza realizada por Adela es, sin duda, una de las mejores de ambos grupos. En ella llama la atención el hecho de que esta alumna haya utilizado el lema publicitario de la forma exacta en la que, originalmente, se pensó que todo el alumnado lo haría, es decir, recurriendo a un eslogan popularmente conocido para cambiar totalmente su significado original y crear con ello una sensación de impacto y asombro en el espectador.

De manera más concreta Adela recurre a la conocida frase “bienvenido a la República Independiente de mi casa” —utilizada de manera habitual por una popular cadena de tiendas de mobiliario— para reflexionar acerca de la importancia que posee la educación artística como materia formadora en valores humanos. Mediante su uso esta estudiante pretende demostrar, por lo tanto, que realidades tan graves como el maltrato doméstico pueden llegar a ser indetectables por encontrarse circunscritas al entorno más privado de las personas, por lo que la manera más eficaz de luchar contra ellas podría ser, precisamente, el uso de las enseñanzas artísticas orientadas hacia la formación humana. Gracias a la utilización de este tipo de herramientas podríamos erradicar estos problemas o lacras sociales desde el origen, antes incluso de que se generen, aportando a los seres humanos una educación en lo referente a su sensibilidad y a su manera de ver el mundo y unos principios básicos en cuanto a su forma de comportarse.

A nivel formal, esta pieza resulta ser también muy eficaz por utilizar, como foco de atención, un autorretrato retocado de la propia alumna en el que ella misma aparece representada como una víctima de los malos tratos. La eficacia de la fotografía se potencia, también, gracias al tratamiento digital de la imagen, que ha permitido resaltar las heridas de la cara y la triste expresión de los ojos de la protagonista por encima de otros detalles. Se trata, por lo tanto, de una pieza que causa

un importante impacto desde su primera visualización, sobretodo por poner en conjunción la dureza de una fotografía de este tipo con la banalidad que se desprende de este lema publicitario tan conocido.

Bienvenido a la  
República Independiente  
de mi casa



*"La misión principal de la Educación Artística es facilitar  
el desarrollo creativo del niño, pretendiendo que a través del arte  
se aprenda a ser persona"*

Figura 4.36. Adela (2014) Sin título.

# José Miguel / GRUPO B

José Miguel plantea en su trabajo el tema de la capacidad que posee el arte para mostrar lo que está más allá de la superficie. Con el objetivo de transmitir esta idea este estudiante elabora un *collage* partiendo de tres fotografías que ensambla hasta conseguir una imagen final con una considerable carga metafórica gracias al uso de la oposición o antítesis. En ella es posible ver cómo una mano femenina sostiene un estuche de maquillaje en cuyo espejo aparece reflejado el rostro de una mujer ideal, de facciones perfectas y maquillada para una ocasión especial. En el lado opuesto del mencionado objeto vemos a esa misma mujer sin maquillaje, natural y con la cara despejada, dejando así al descubierto sus imperfecciones.

Se trata, en definitiva, de una representación que contrapone lo falso y lo superficial con la verdadera realidad, todo ello sobre una polvera que se constituye en el emblema o símbolo de toda esa falsedad. Podría decirse, entonces, que José Miguel busca tres imágenes que no tienen ninguna relación entre sí para generar, a partir de las mismas, una nueva representación cargada, también, de nuevos significados. Este trabajo constituye, en este sentido, un claro ejemplo de que la elaboración de un *collage* puede llegar a tener, por parte del alumno, un nivel de trabajo tan elevado como la realización de una fotografía.

Además, José Miguel enlaza la imagen elaborada con el tema del arte gracias a la utilización de una cita que atribuye al escritor irlandés George Bernard Shaw y que dice lo siguiente: “Los espejos se emplean para verse la cara, el arte para verse el alma”. Finalmente, el conjunto queda rematado mediante el empleo de un lema publicitario de una campaña de la marca Coca-Cola —“*it’s the real thing*”— que también encaja a la perfección con la idea que este alumno pretende transmitir.

# It's the real thing

"Los espejos se emplean para verse la cara, el arte para verse el alma"  
George Bernard Shaw



Figura 4.37. José Miguel (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Barson (2006) y Anónimo (s.f.g).

# Alba / GRUPO B

Alba realiza una ilustración para la elaboración de su pieza. A través de la imagen de un camaleón esta estudiante representa la capacidad que nos aporta la educación artística para adaptarnos a los cambios. Esta idea queda definida, de manera más concreta, en su memoria de trabajo, en la que delibera sobre la importancia que tiene para los más pequeños canalizar sus sentimientos a través del arte. Según esta alumna el aprendizaje de las artes visuales nos permite afrontar determinadas situaciones sin dejarnos influenciar por sentimientos negativos como el miedo o la impotencia, que sólo actúan como obstáculos a la hora de alcanzar las metas que nos fijamos. Podría decirse, por extensión, que cuando nuestra vida experimenta un cambio importante, transformando nuestra realidad y provocándonos cierta inseguridad, el arte nos puede servir tanto de apoyo como de alivio, ayudándonos a identificar nuestros sentimientos gracias a la puesta en marcha de un proceso creativo.

La imagen del camaleón se adapta, de manera clara, a las intenciones comunicativas de esta alumna, actuando como una metáfora de sustitución. Asimismo, la idea de adaptación al cambio esta también reforzada por la gráfica de un eslogan en el que cada letra posee un color diferente. Finalmente, el lema publicitario utilizado está extraído de una campaña ya mencionada de la marca Nike, que podemos traducir como “simplemente hazlo”, y que también enlaza con la idea explicada por Alba según la cual nuestros miedos no deben frenar nuestra capacidad de actuación.

Para terminar, podría decirse que, a nivel formal, esta alumna ha sabido utilizar de manera correcta la simbología, entrelazando muy bien entre sí los elementos que componen su pieza. De la misma manera, el aspecto conceptual del trabajo también resulta interesante, al abordar desde una nueva perspectiva el tema de la educación artística. Sin embargo, también es necesario señalar que Alba hace referencia a una

idea poco original dentro de su grupo, que es reiterada por muchos de sus compañeros: el tema de la materia de artes visuales como disciplina limitada a la expresión y liberación de los sentimientos.

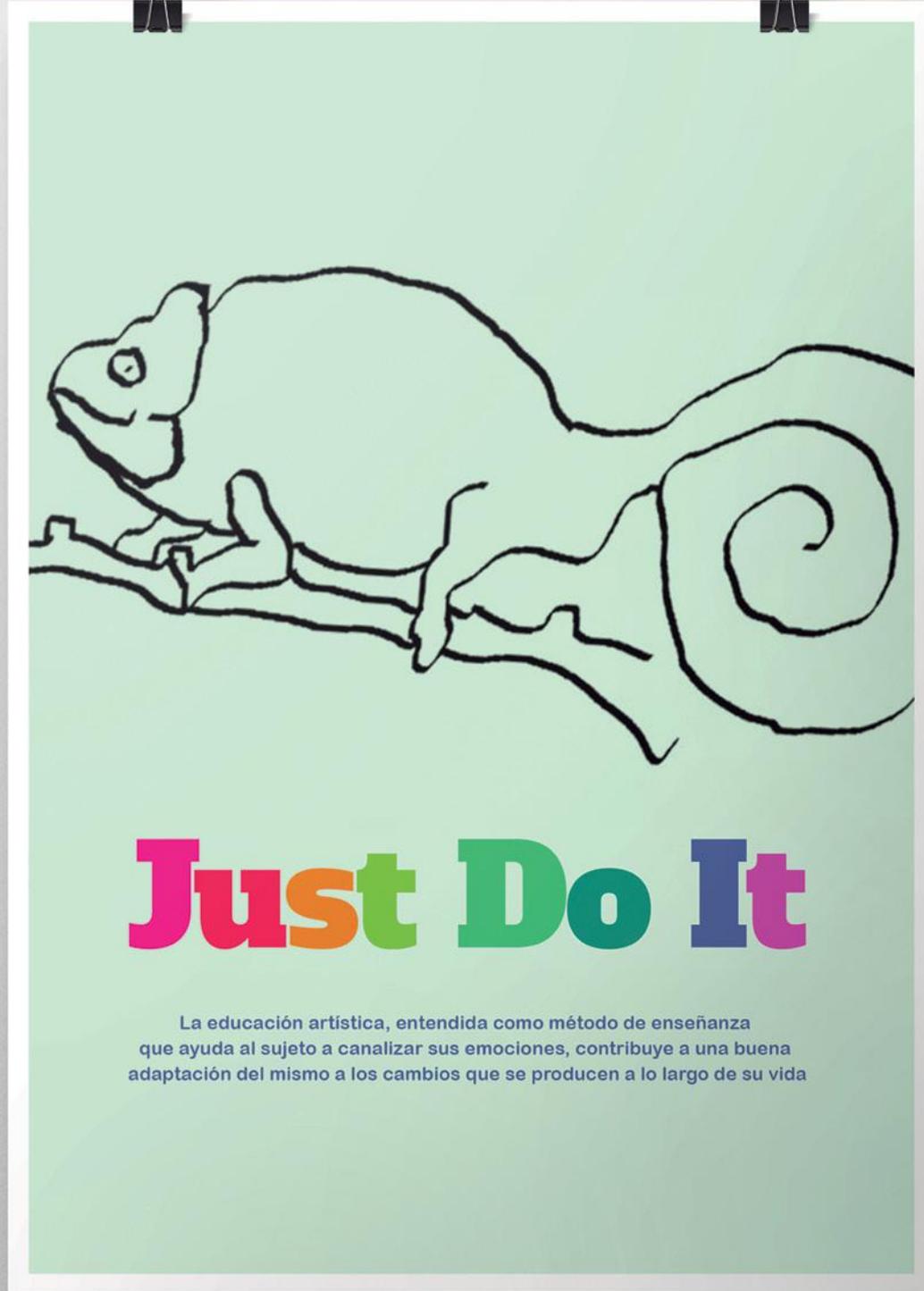
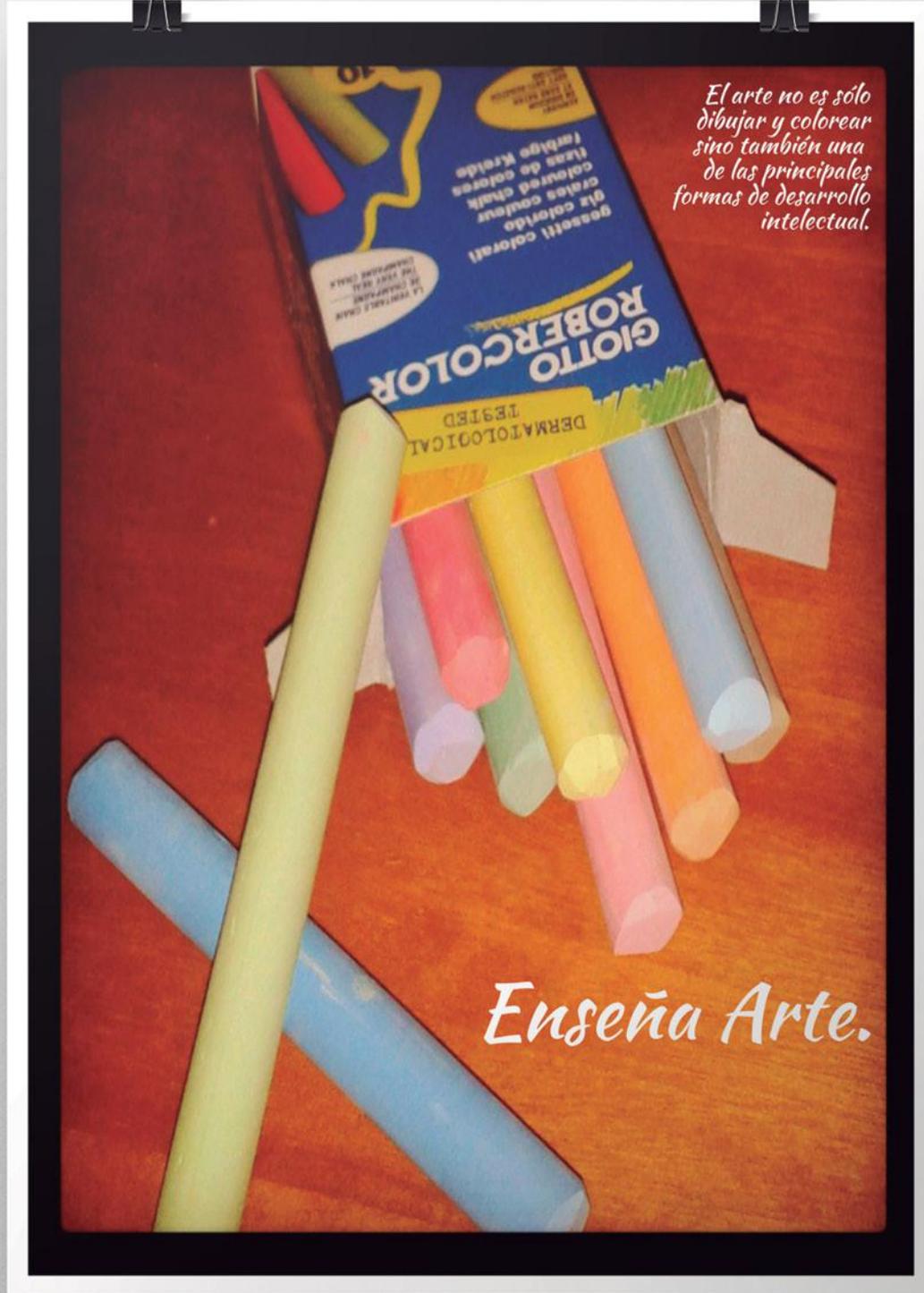


Figura 4.38. Alba (2014) *Sin título*.

# Iván / GRUPO B

El trabajo de este alumno se construye en torno a una fotografía elaborada por él mismo. Iván simboliza a través de unas tizas de colores el concepto de “enseñanza artística” —equiparando las tizas con el ámbito de la educación y utilizando el color en referencia a lo artístico—. Por otro lado, y a pesar de que este estudiante no especifica en su memoria que la cita de contraste esté extraída de ninguna fuente bibliográfica, lo cierto es que desarrolla en su pieza una de las ideas más conocidas de Eisner, según la cual la enseñanza artística contribuye de manera directa al desarrollo intelectual del ser humano. El trabajo de este alumno destaca, por lo tanto, por ser diferencial dentro de su grupo, en el que son muy pocos los estudiantes que mencionan la facultad que poseen las artes visuales de desarrollar nuestras capacidades cognitivas.

Por otro lado, y en lo que respecta al plano gráfico de la pieza, se valora positivamente el hecho de que haya sido el propio Iván quien realiza la fotografía, tratando de experimentar, claramente, en lo que se refiere a la búsqueda de una perspectiva original para el objeto. Finalmente, también es posible observar cómo ha puesto especial cuidado a la hora de elegir el punto de atención de la imagen, despojándolo de cualquier tipo de ruido visual en su entorno.



*El arte no es sólo  
dibujar y colorear  
sino también una  
de las principales  
formas de desarrollo  
intelectual.*

*Enseña Arte.*

Figura 4.39. Iván (2014) Sin título.

# Álvaro D. / GRUPO B

Esta pieza pretende reflejar el hecho de que el arte constituye un tipo de lenguaje que nos permite expresar muchas cosas a través de una única representación. Para transmitir esta reflexión Álvaro D. recurre a una paradoja visual elaborada sobre un lienzo por Dalí en el año 1938 —en la que no es posible distinguir si lo que vemos es una mujer o un anciano— y la monta digitalmente sobre unas gafas para conseguir el efecto de que estas reflejen lo que el individuo que las lleva puestas está viendo. Es una imagen bastante elaborada que, además, juega con el concepto de la visión subjetiva de manera muy inteligente. Se trata, en definitiva, del retrato de una persona que está observando una pieza cuyo significado es múltiple y que, precisamente por ese motivo, genera en él cierto desconcierto que se refleja, también, en la expresión de su rostro. Álvaro D. evidencia así, visualmente, que el arte es una forma de enunciación diferente a cualquier otra que podamos utilizar.

A nivel formal, uno de los mayores defectos de este trabajo es el hecho de que utilice la fotografía de un personaje tan conocido como Will Smith. Lo cierto es que la imagen de este actor resta eficacia al mensaje haciendo que, a primer golpe de vista, asociemos de manera automática la pieza a su persona, dificultándonos, consecuentemente, el acto de desentrañar la idea que hay más allá. A pesar de todo, se trata de un trabajo bastante cuidado a nivel formal con una idea central que también resulta ser bastante original.

## UNA IMAGEN, DIFERENTES FORMAS DE VER



La educación plástica y visual nos ayuda a entender el lenguaje universal del arte.  
El arte es, por lo tanto, un medio de comunicación entre el artista y el observador de su obra.  
Preguntarse para qué sirve el arte es preguntarse para qué sirve el lenguaje.

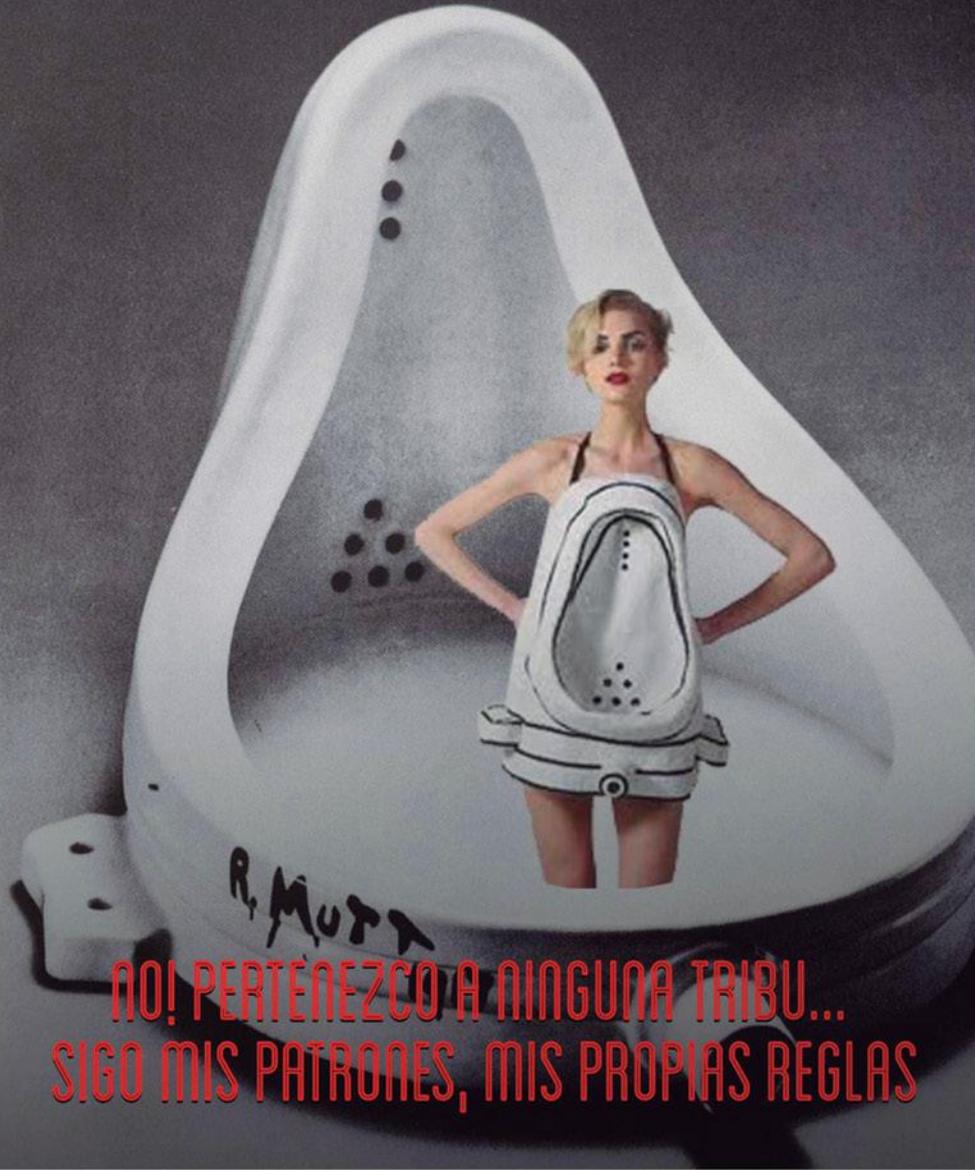
**Figura 4.40.** Álvaro D. (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Dalí (1938) y BLT Communications (2008).

# Alejandro / GRUPO B

En esta pieza Alejandro se plantea la materia de educación artística como una forma de instruir sin crear opinión que debería tener como objetivo enseñar al alumnado a observar y comprender cualquier tipo de manifestación desde la perspectiva de una mentalidad abierta, sin tratar de generar un determinado sentimiento o juicio acerca de lo que es o no es arte. Para ello, hace un inteligentísimo uso del calambur, introduciendo una obra dentro de otra obra, un significado dentro de otro significado, hasta conseguir que nos preguntemos cual es, en definitiva, el sentido real de la pieza.

Más concretamente, se basa en la utilización de la obra *Fountain*, de Marcel Duchamp, explicada en el aula con la intención de ofrecer al alumnado unas nociones básicas acerca de las características del arte conceptual. Este *readymade* artístico, que en su día pretendía romper moldes, pasa a materializarse, en el trabajo de este estudiante, en una prenda de ropa, transformando su significado en algo puramente comercial y convirtiendo lo que pretendía ser una reflexión acerca de la naturaleza del arte en un objeto propio de la cultura capitalista. Alejandro consigue, en definitiva, desestabilizar al observador, llevándolo a realizar una reflexión infinita que, en realidad, no tiene solución. Se trata, en consecuencia, de una pieza altamente atractiva a nivel formal que utiliza a la perfección las herramientas propias del arte conceptual.

¿QUIÉN DICTAMINA LAS NORMAS?  
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ¿HERRAMIENTA O DOGMA?



**NO! PERTENEZCO A NINGUNA TRIBU...  
SIGO MIS PATRONES, MIS PROPIAS REGLAS**

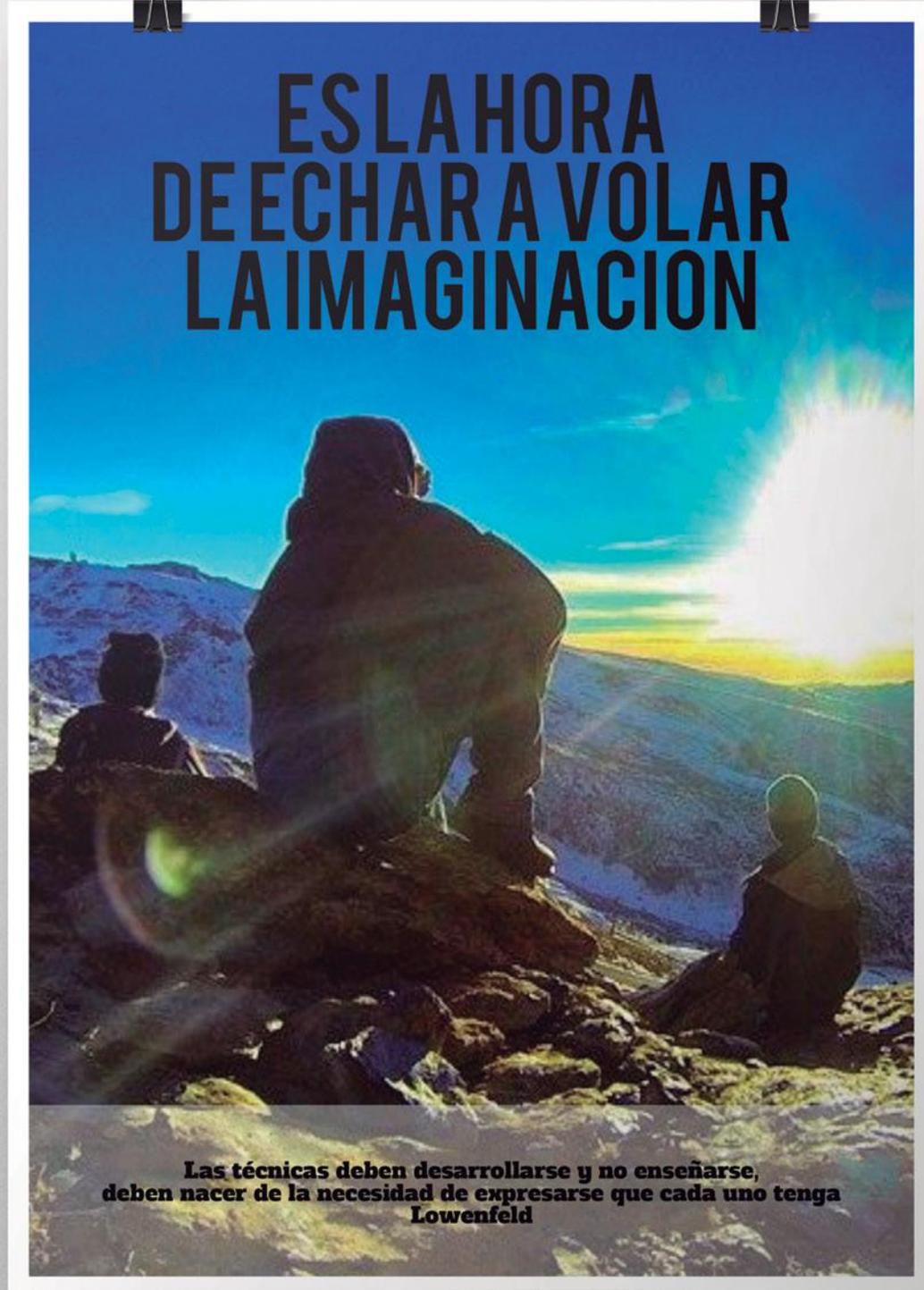
Figura 4.41. Alejandro (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Duchamp (1917) y Colbert (2011).

## Carmen M. / GRUPO B

Carmen María es otra de las alumnas que utiliza, como eje central de su trabajo, una fotografía elaborada por ella misma. En ella el horizonte adquiere un sentido metafórico al convertirse en sinónimo de conceptos como expansión, creatividad o imaginación. De manera más concreta, la imagen central de esta pieza está conformada por un grupo de personas que, en un entorno idílico y exterior, fijan su vista en la distancia dándonos a entender que lo que observan resulta, para ellos, inspirador.

De nuevo, nos encontramos ante otro de los múltiples trabajos que, dentro de este grupo, tratan el tema de la necesidad humana de exteriorizar los sentimientos y expresarlos a través del arte. Asimismo, y corroborando esta temática, Carmen María utiliza una frase de contraste que atribuye al profesor Lowenfeld, uno de los mayores exponentes de la corriente educativa denominada “autoexpresión creativa”.

Si bien es cierto que a nivel temático esta alumna no es una de las más originales de su grupo, tampoco es posible obviar el hecho de que, a nivel visual, utiliza una fotografía con bastante atractivo y una buena composición. Al mismo tiempo, realiza un uso muy correcto del contraste, separando los espacios de interés de la imagen y centrando la atención tanto en el ya mencionado horizonte como en uno de los tres individuos que lo observan —que aparece prácticamente centrado en la imagen—. Finalmente, la conexión entre los tres elementos que conforman la pieza resulta ser muy correcta y coherente, por lo que la valoración general de la misma es, en definitiva, bastante positiva.



# ES LA HORA DE ECHAR A VOLAR LA IMAGINACION

**Las técnicas deben desarrollarse y no enseñarse,  
deben nacer de la necesidad de expresarse que cada uno tenga**  
**Lowenfeld**

Figura 4.42. Carmen M. (2014) Sin título.

# Juan Carlos / GRUPO B

Nos encontramos ahora ante un trabajo eminentemente tipográfico en el que Juan Carlos trata el tema de la sociedad de consumo y las mentiras que, en numerosas ocasiones, las empresas transmiten a través de los medios de comunicación —sobre todo a través del uso que realizan de las imágenes—. En contraposición, el arte y el aprendizaje del mismo son entendidos por este estudiante como la única manera de comprender esas representaciones visuales y desentrañar su significado oculto, dando así a la educación artística la categoría de materia imprescindible para vivir en la actual sociedad de la imagen. Se trata, en definitiva, de una pieza que guarda relación con la cultura visual y que este alumno ejecuta, desde un punto de vista formal, de manera bastante original.

No es posible negar que este estudiante ha depositado en la elaboración de la misma un alto nivel de esfuerzo intelectual, sin embargo, tampoco se puede obviar que su eficacia comunicativa no está del todo conseguida. Muy posiblemente esto se deba a la elevada complejidad de la idea que se pretende transmitir, pero lo cierto es que no es una obra fácil de comprender si no se lee de forma paralela la memoria de trabajo que la complementa.

A pesar de todo, y debido tanto a su elevado nivel de elaboración como a su alto grado de originalidad, el resultado final de esta pieza acaba por ser más correcto que desatinado, destacando como positiva la utilización que este estudiante realiza del recurso del préstamo. Juan Carlos recurre a logotipos ya existentes para darles un giro a su significado, por lo que consigue que, imágenes de marca que en un principio pretendían reflejar determinados valores positivos, acaben por quedar identificadas con una conducta claramente negativa: la mentira.

Muchas  
Empresas  
No  
tienen  
Respeto  
arte

Amad el arte, entre todas las mentiras es la menos mentirosa.  
Gustave Flaubert

Figura 4.43. Juan Carlos (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Rockstar Games (1998), Amazon.com, Inc. (2000), Heye & Partner (2003), Microsoft (2006), Tuenti Corporate (2006) y Symantec Corporation (s.f.).

# Samuel / GRUPO B

Samuel realiza en esta pieza un interesante uso del espacio negativo para hablarnos sobre la ausencia de arte como una situación que provoca la atadura de los seres humanos y se convierte en una falsa libertad. Para ello, se basa en el uso del recurso retórico visual de la personificación o prosopopeya, a través del cual representa, precisamente al arte, encadenado y privado de libertad en una sociedad que no lo comprende. Samuel amplía esta idea en su memoria de trabajo, reflexionando acerca de la poca valoración que tienen las manifestaciones artísticas en la sociedad actual y haciendo esta realidad extensible a la frágil posición que la materia de artes visuales ocupa dentro de los sistemas educativos. En este sentido, no olvida mencionar los planes sobre los recortes de horas lectivas que actualmente están proyectados para esta materia.

Pero en esta pieza no todo es un mensaje negativo, pues a través del lema publicitario elegido, *“impossible is nothing”* —original de una campaña publicitaria de Adidas— Samuel trata de incitar al observador a actuar en contra de esta situación, llegando, incluso, a seleccionar una cita de contraste caracterizada por el uso del término “revolución”, que atribuye en su memoria al pensador inglés Herbert Read.

Estamos, en definitiva, ante un trabajo con una temática de bastante interés que se apoya, además, en una gran resolución formal en lo que respecta al nivel gráfico.

No tenemos gusto porque no tenemos libertad.  
Y no tenemos libertad porque no tenemos fe en nuestra común humanidad.  
La causa del arte es pues la causa de la revolución.

# Imposible is nothing



**Figura 4.44.** Samuel (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Duchamp (1913), Manzoni (1961), Meirelles (1970), de Caires Taylor (2008–2010), Meury (s.f.), Rael (s.f.) y Redbaron (s.f.).

# Rubén / GRUPO B

En esta pieza Rubén pretende reflejar la idea de que el arte es un medio a través del cual es posible “recorrer otros mundos, leer otras mentes y ponernos en situaciones determinadas” —parafraseando la cita de contraste que él mismo utiliza en este trabajo y que atribuye, en su memoria, al religioso Juan Pablo II—. Se trata, como resulta obvio, de transmitir la idea de que la puesta en marcha de un proceso artístico puede llegar a ser, incluso, más importante que la ejecución de una pieza final, en el sentido de que es este, precisamente, el que nos hace avanzar, aportándonos nuevos conocimientos y ofreciéndonos un acceso directo a perspectivas inexploradas.

A nivel formal, este alumno representa su idea recurriendo a la técnica del *collage*, mostrándonos un camino que finaliza en un horizonte en el que el arte, simbolizado a través del sentido de la visión, resulta ser el destino final. Resulta evidente que, en su aspecto visual, no es esta una pieza que cuente con una calidad notoria. Sin embargo, resulta de interés en el contexto de este grupo de alumnos/as por ser, junto a otras de las piezas aquí seleccionadas, uno de los trabajos que más se desvía de la línea temática marcada por sus compañeros, según la cual la importancia del arte se limita a su capacidad para la expresión de sentimientos.

# El arte no es una cosa sino un camino



El arte forma parte de nuestras vidas en cualquiera de sus manifestaciones. Su sola presencia nos invita a recorrer otros mundos, leer otras mentes, ponernos en situaciones determinadas y cuantas otras cosas más, indescriptibles a veces ¿Qué sería de nuestras vidas sin el arte? En cualquiera de sus diferentes expresiones, no sólo existe para alegrarnos la existencia a través del entretenimiento, sino que también es un gran motor para disparar pensamientos, situaciones, emociones y un sin fin de cuestiones indescriptibles.

Figura 4.45. Rubén (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Uxorious (2004-2015) y Anónimo (s.f.h).

# Belén / GRUPO B

Belén es otra de las alumnas que reivindican la importancia de la educación artística dentro de los sistemas educativos. En este caso, los reparos existentes con respecto a la materia de artes visuales aparecen representados a través de un *collage* que refleja un gran interrogante coronado por un punto que resultar ser, en realidad, una mancha de pintura. En línea con su idea central, esta estudiante argumenta en su memoria que las artes plásticas deberían tener la misma relevancia que otras materias como las matemáticas o la lengua, ya que también transmiten un tipo de conocimiento esencial para que el individuo reciba una formación completa y de calidad.

En cuanto a su ejecución formal, es remarcable su efectividad para transmitir la idea elegida, gracias a un gran atractivo visual dentro del cual cabe destacar la original inserción de la mencionada mancha de pintura. Por otro lado, aunque el tema resulta ser interesante por ser una de las pocas piezas de este grupo que reflexiona acerca de la importancia de la educación artística, esta alumna tampoco aclara cual es el motivo de que esta materia resulte imprescindible para la formación del ser humano.

Estamos, en definitiva, ante un trabajo interesante tanto a nivel formal como conceptual que, además, marca la diferencia con respecto a otras piezas entregadas por los compañeros de su autora. Sin embargo, también es cierto que Belén podría haber ido un paso más allá en su elaboración, aclarando los motivos por los que la materia de artes visuales constituye, como ella misma aclara en su frase de contraste, “un pilar fundamental para el desarrollo humano”.

*¿Por qué cuestionarla?*



No deberíamos cuestionar la importancia de las artes plásticas en la educación,  
pues son un pilar fundamental para el desarrollo humano

Figura 4.46. Belén (2014) *Sin título*. Pieza realizada a partir de Tawng (2010) y Ferdinand (2013-2015).

# Cayetana / GRUPO B

Cayetana consigue alcanzar en su trabajo uno de los más altos niveles de calidad de su grupo, elaborando la que se convierte en una de las mejores piezas tanto en su vertiente formal como conceptual. A través de su obra esta estudiante trata de comunicar la importantísima contribución que el arte tiene en nuestra formación como seres humanos, ayudándonos en la adquisición de un determinado sistema de valores. Esto ocurre, según ella misma relata en su memoria, gracias a que la educación artística contribuye a formar “personas imaginativas, capaces de ver más allá de lo que tienen delante de sus ojos y leer entre líneas”. Esta alumna hace así referencia tanto a la capacidad que posee la formación visual de desarrollar facultades humanas como la tolerancia o la empatía, como a su potencial para generar conocimientos relacionados con la adquisición de cultura visual —que permiten a quien los posee desentrañar los significados de las imágenes a las que se encuentra expuesto—.

Para representar todas estas ideas Cayetana elabora un *collage* en el que es posible observar una doble comparación: por un lado, el retrato de dos individuos que, a simple vista, parecen iguales —salvo porque uno de ellos lleva sombrero—, pero cuya figura se asocia a valores completamente opuestos —Adolf Hitler y Charles Chaplin—; por otro lado, la sustitución de los bigotes de estos dos personajes por los barrotes de dos cárceles opuestas —la primera de ellas completamente cerrada, con un individuo agazapado tras los barrotes y la segunda con los barrotes destrozados tras haber sufrido lo que parece una evasión—. Se observa, por lo tanto, un inteligente uso del recurso de oposición o antítesis en el que Hitler representa el odio, la intolerancia y la ausencia de valores —características que confinan a quien las posee en una cárcel sin salida—, mientras Chaplin sería el equivalente a un individuo que ha recibido una formación artística y que, por extensión, vive conforme a unos principios humanos sustentados

sobre la base del respeto y la empatía —que otorgan a quien los posee una libertad sin límites—.

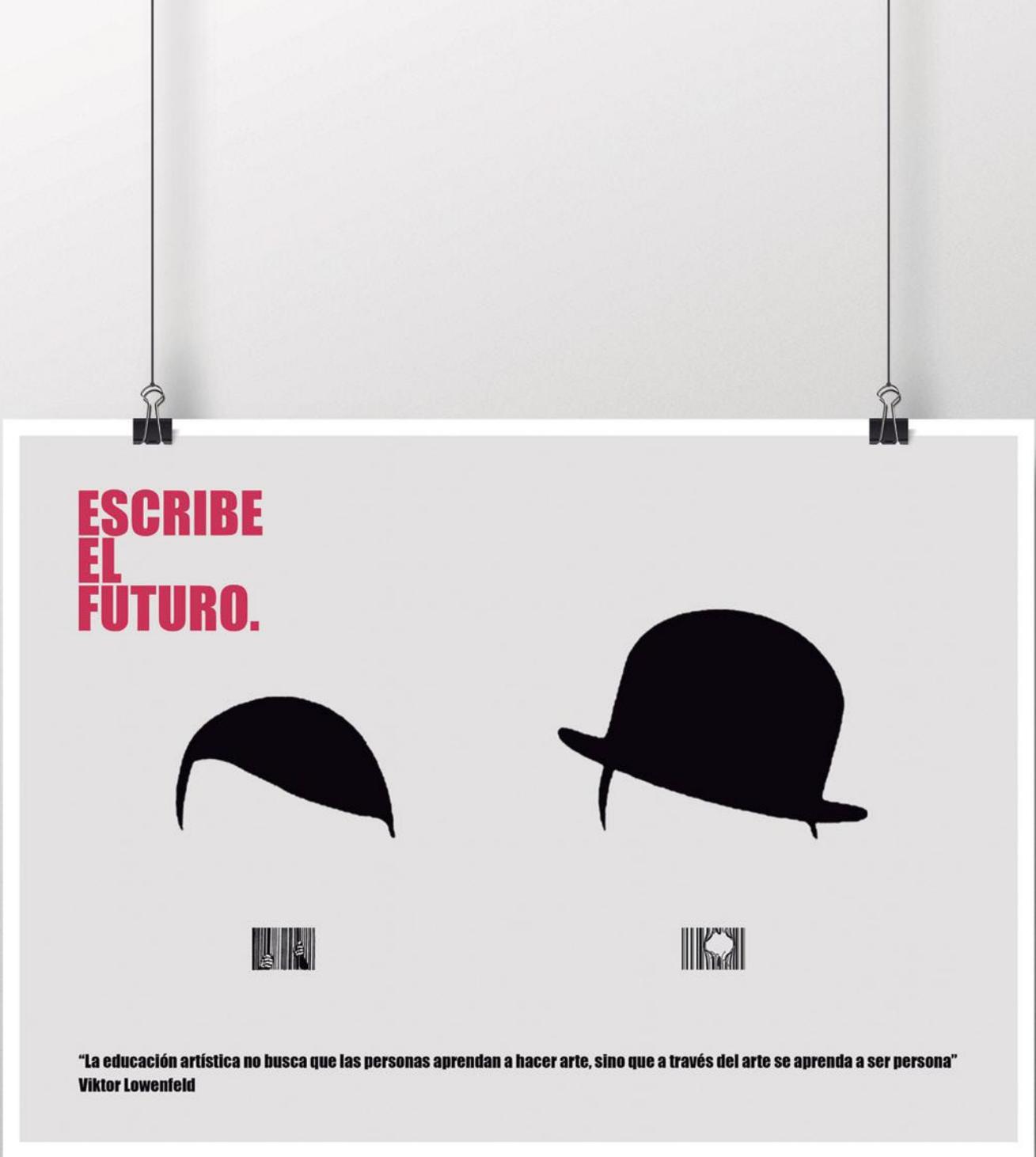


Figura 4.47. Cayetana (2014) Sin título. Pieza realizada a partir de Best-designs (s.f.), Serviceplan Hamburg (2008) y Anónimo (s.f.i).

## 1.d

### Análisis conjunto de las piezas creadas por el alumnado

Tras el análisis individual de aquellas piezas realizadas por el alumnado que destacan por algún motivo —ya sea a nivel formal o conceptual—, paso a realizar un análisis conjunto de todas las obras entregadas, incluyendo en él los trabajos que no han formado parte de la selección anterior y que es posible consultar en los anexos de este estudio.

#### Temas centrales de las piezas

En primer lugar, estudiaré cuáles han sido las tendencias en cuanto a los temas tratados por los estudiantes en sus piezas. A este respecto he tenido en cuenta que puede darse el caso de que un sólo alumno/a reflexione acerca de más de una cuestión dentro de una única obra. Por este motivo, los porcentajes de tratamiento de cada tema han sido hallados con respecto al total de temas mencionados y no en relación al número de alumnos/as.

Dicho lo anterior, los temas mencionados son los siguientes:

- × **(a)** Competencias referentes al aprendizaje artístico.
- × **(b)** Reflexiones acerca del papel que ocupa la educación artística dentro de los sistemas educativos.
- × **(c)** Competencias desarrolladas por la educación artística que contribuyen a nuestra formación como seres humanos y/o son útiles para otras áreas de conocimiento.
- × **(d)** Mitos o falsas creencias acerca de la educación artística.
- × **(e)** Temas relativos a la educación en general.
- × **(f)** Otros.

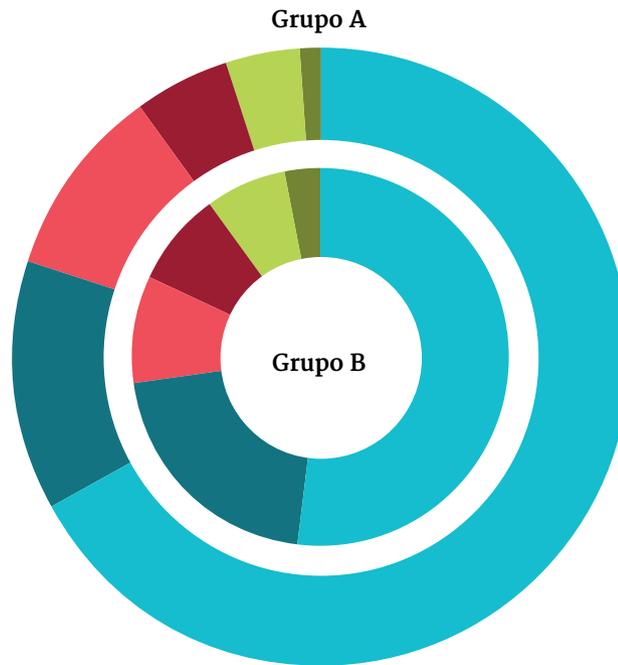
Si observamos la figura 4.48 (página siguiente) podemos ver cómo, en ambos grupos, las tendencias son relativamente similares. En primer lugar, los temas más populares entre el alumnado son, en ambos casos —y a bastante distancia de la siguiente cuestión más mencionada— aquellos que hacen referencia a

competencias directa y tradicionalmente relacionadas con el aprendizaje artístico. Estos aparecen contenidos dentro del cuadro de control de la figura 1.3 (página 021) y pueden quedar divididos en cuatro grandes subcategorías:

- × **(a)** Temas relativos a la competencia práctico-productiva, como la elaboración de contenidos expresivos y/o el uso activo de la imaginación como fuente de contenido.
- × **(b)** Temas relativos a la combinación de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva. Reducidos, en base a los resultados extraídos del análisis de las piezas entregadas, al uso activo de la facultad de improvisación.
- × **(c)** Temas relativos a la competencia crítico-expresiva, como el acceso a un nuevo marco de referencia que muestra el contenido expresivo y/o el uso activo de la imaginación como fuente de experimentación indirecta.
- × **(d)** Temas relativos a la competencia reflexivo-cultural, limitados a la capacidad de desentrañar los significados ocultos de una imagen.

Si analizamos las tendencias en lo que concierne a estas subcategorías —como he hecho en la figura 4.49 (página 254)— es posible observar algunas diferencias entre el grupo A y el B. Hablo del hecho de que, a pesar de ser cierto que la mayor parte del alumnado se refiere, en ambos grupos, a las competencias de tipo práctico-expresivo, la segunda opción entre los estudiantes del grupo A resulta ser el tratamiento del tema del uso activo de la capacidad de improvisación, mientras que los alumnos/as del grupo B se desvían hacia la cuestión de la posibilidad que nos ofrece el arte de acceder a un nuevo marco de referencia y de actuar como mecanismo para la experimentación indirecta. Por otro lado, también se da la circunstancia de que los estudiantes del grupo B reflexionan, en bastantes ocasiones, acerca de la capacidad que nos aporta el aprendizaje artístico de desentrañar los significados ocultos de una imagen, mientras el alumnado del grupo A trata este tema en mucha menor medida.

**TEMAS TRATADOS POR LOS ESTUDIANTES EN SUS PIEZAS**

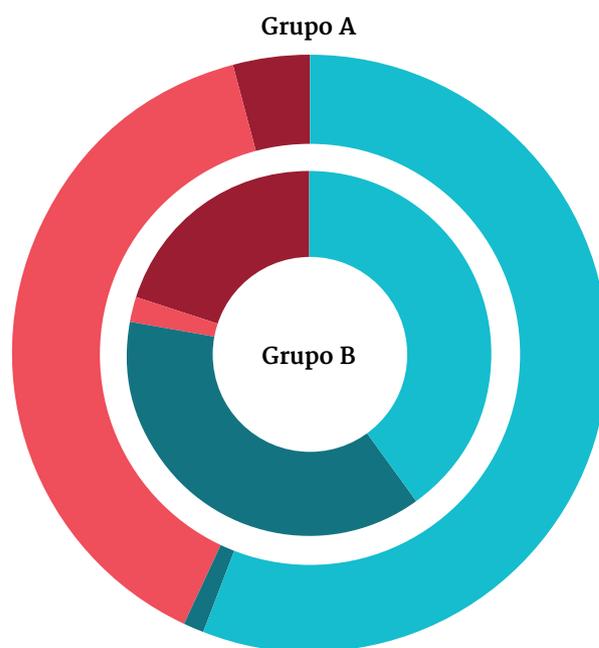


Temas	Grupo A	Grupo B
● (a) Competencias referentes al aprendizaje artístico.	67%	52%
● (b) Reflexiones acerca del papel que ocupa la educación artística dentro de los sistemas educativos.	13%	21%
● (c) Competencias desarrolladas por la educación artística que contribuyen a nuestra formación como seres humanos y/o son útiles para otras áreas de conocimiento.	10%	9%
● (d) Mitos o falsas creencias acerca de la educación artística.	5%	8%
● (e) Temas relativos a la educación en general.	4%	7%
● (f) Otros.	1%	3%

\* Respuestas tipificadas en base al análisis de las piezas del alumnado y a la lectura de sus respectivas memorias de trabajo.

**Figura 4.48. Infografía.** Temas tratados por los estudiantes de ambos grupos en sus piezas artísticas.

**TIPOS DE COMPETENCIAS MENCIONADAS ENTRE LOS ESTUDIANTES QUE TRATAN EL TEMA DE LAS COMPETENCIAS REFERENTES AL APRENDIZAJE ARTÍSTICO**



Competencias	Grupo A	Grupo B
(a) Temas relativos a la competencia práctico-productiva, como la elaboración de contenidos expresivos y/o el uso activo de la imaginación como fuente de contenido.	56%	40%
(b) Temas relativos a la combinación de las competencias práctico-productiva y crítico-expresiva. Reducidos, en base a los resultados extraídos del análisis de las piezas entregadas, al uso activo de la facultad de improvisación.	1%	38%
(c) Temas relativos a la competencia crítico-expresiva, como el acceso a un nuevo marco de referencia que muestra el contenido expresivo y/o el uso activo de la imaginación como fuente de experimentación indirecta.	39%	2%
(d) Temas relativos a la competencia reflexivo-cultural, limitados a la capacidad de desentrañar los significados ocultos de una imagen.	4%	20%

\* Respuestas tipificadas en base al análisis de las piezas del alumnado y a la lectura de sus respectivas memorias de trabajo.

**Figura 4.49. Infografía.** Tipos de competencias mencionadas por los estudiantes de ambos grupos que tratan en sus piezas el tema de las competencias referentes al aprendizaje artístico (tema de tipo A en la figura anterior).

Pero volviendo de nuevo a la figura 4.48 (página 253), por detrás del tema de las competencias relativas al aprendizaje artístico —aunque, como ya he señalado antes, a bastante distancia— se encuentran las reflexiones acerca del papel que la enseñanza de las artes visuales desempeña dentro de los sistemas educativos. Este grupo está conformado por aquellos alumnos/as que han realizado en sus piezas críticas relativas a la poca valoración social e institucional de la educación artística, reivindicaciones acerca de su importancia como una asignatura más, alegatos en apoyo a la idea de que pase a convertirse en una materia central a la que todo el mundo tenga acceso, protestas relacionadas con la cuestión de cómo los recortes y la actual reforma educativa han afectado o afectarán a esta materia en concreto y reflexiones acerca de la posibilidad de incluir, en mayor grado, la participación de profesionales del mundo del arte en las aulas de educación artística.

Por otro lado, el tercer tema más popular también está, al igual que el primero de los mencionados, contenido dentro del cuadro de control de la figura 1.3 (página 021). Esto es así porque, de igual manera, aglutina a aquellas piezas que hacen referencia a determinadas capacidades que es posible desarrollar gracias a la educación artística. La diferencia es que, en este caso, no se trata de trabajos que mencionan competencias relacionadas, en exclusiva, con nuestra capacidad visual o artística, sino más bien a aquellos que reflexionan acerca de cómo la formación artística contribuye a nuestro aprendizaje como seres humanos y/o puede generar conocimientos útiles para su aplicación en otras áreas de conocimiento. Dentro de esta categoría se encuentran, por lo tanto, aquellos alumnos/as que han tratado en sus piezas temas como: el desarrollo de la capacidad de análisis, el desarrollo de la tolerancia y la capacidad de empatía —que resulta ser la reflexión más popular entre los estudiantes del grupo A—, el desarrollo de la capacidad de resolución, la eficacia a la hora de alcanzar los objetivos fijados, el aporte de facultades cognitivas —que es mencionada, sobre todo, entre el alumnado del grupo B—, la formación en materia de valores humanos y el estímulo del trabajo en equipo —estas

dos últimas aludidas sólo por parte de estudiantes pertenecientes al grupo A—.

Casi para terminar, y relativamente igualados en cuanto a popularidad, me encuentro con dos temas más: los mitos que rodean la enseñanza de las artes y las críticas o comentarios acerca de la educación en general.

El primero de estos temas agrupa aquellos trabajos que reivindican, principalmente, dos cuestiones: por un lado, el hecho de que la materia de educación artística no se encuentra limitada a la realización de trabajos manuales; y por otro lado, la negación de que el talento de los estudiantes es algo innato o imprescindible para que la materia de artes visuales resulte beneficiosa para el alumnado.

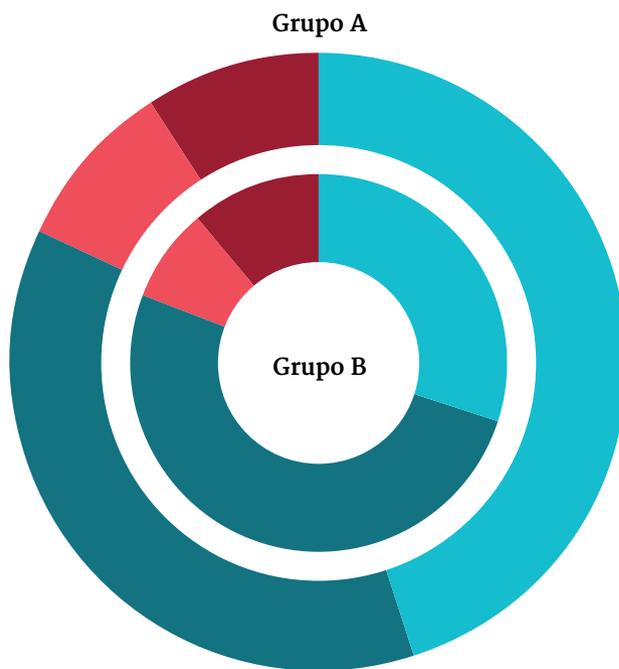
En segundo lugar, entorno a las críticas o comentarios acerca de la educación en general, se agrupan cuestiones como el abuso de contenidos en los programas escolares, la promoción de la participación de los padres en la educación de sus hijos, la poca innovación metodológica, la importancia de la motivación en educación, alguna reflexión acerca del esfuerzo y sus recompensas, etc. Temas, en definitiva, que más que referirse a las artes visuales en particular reflexionan acerca de la educación en un sentido mucho más general.

Finalmente, también contabilizo bajo la categoría “otros” aquellos temas que no llego a tipificar por su bajo nivel de impacto como, por ejemplo, la reivindicación del arte callejero como forma artística válida o la analogía que un alumno del grupo B realiza entre la educación artística y las manualidades. Este último hecho podría resultar preocupante teniendo en cuenta que este tipo de pensamientos deberían estar erradicados entre los futuros docentes, pero debemos tener en cuenta que sólo ha sido uno, del total de 88 estudiantes de ambos grupos, quien ha realizado esta reflexión en su pieza.

### Origen de los eslóganes utilizados en las piezas

Una vez analizadas las tendencias en cuanto a los temas tratados paso a estudiar, conjuntamente, la pro-

**ORIGEN DE LOS ESLÓGANES O CLAIMS UTILIZADOS POR LOS ESTUDIANTES EN SUS PIEZAS**



Eslóganes	Grupo A	Grupo B
● (a) Los procedentes de campañas publicitarias reales.	45%	30%
● (b) Las frases o sentencias de elaboración propia.	37%	51%
● (c) Las citas extraídas de Internet.	9%	8%
● (d) Los dichos populares, refranes, etc.	9%	11%

\* Respuestas tipificadas en base al análisis de las piezas del alumnado y a la lectura de sus respectivas memorias de trabajo.

**Figura 4.50. Infografía.** Origen de los claims utilizados por los estudiantes de ambos grupos en sus piezas artísticas.

cedencia de los tres elementos formales que componen las obras entregadas —*claim*, frase de contraste e imagen central—. En estos casos los porcentajes obtenidos sí están hallados con respecto al número de alumnos/as o al total de trabajos entregados, ya que, en lo que respecta a estos elementos, cada categoría de clasificación excluye a las demás. Asimismo, durante la explicación ofrecida a continuación acerca de los resultados obtenidos, realizaré referencias puntuales a determinados trabajos explicados en el apartado anterior que me puedan servir como ejemplo de las tendencias observadas. Dicho esto, comienzo por analizar el origen de los eslóganes utilizados por los estudiantes en sus trabajos.

A este respecto, me he encontrado con 4 tipos de lemas publicitarios:

- × **(a)** Los procedentes de campañas publicitarias reales.
- × **(b)** Las frases o sentencias de elaboración propia.
- × **(c)** Las citas extraídas de Internet.
- × **(d)** Los dichos populares, refranes, etc.

Lo más habitual entre el alumnado del grupo A es la utilización de lemas extraídos de campañas publicitarias reales, mientras que los estudiantes del grupo B se decantan por el uso de textos de elaboración propia. Sin embargo, y a pesar de esta sutil diferencia, lo cierto es que estas son las dos opciones más habituales entre ambos grupos, muy por encima de aquellos alumnos/as que utilizan como gancho para sus piezas citas extraídas de Internet o dichos populares.

En este punto es necesario señalar que, contrariamente a lo que imaginaba de manera inicial, la utilización de eslóganes extraídos de campañas publicitarias reales no está aparejada a la realización de los mejores carteles. Durante el diseño de la actividad este fue mi primer razonamiento, llevándome a pronosticar, precipitadamente, que aquellos alumnos/as que se molestasen en llevar a cabo un ejercicio de búsqueda e integración de un eslogan preexistente serían aquellos con una mayor capacidad de resolución de problemas. Esta hipótesis se fundamentaba en el hecho de que el lema debía ajustarse comunicativamente a una

idea previamente seleccionada, por lo que encontrar una sentencia adecuada podía resultar una tarea de indagación complicada que requiriese un alto nivel de esfuerzo. Sin embargo, una vez recogidos y analizados los trabajos realizados por parte de los estudiantes, me he encontrado con numerosos casos en los que alumnos/as que han utilizado una frase de elaboración propia han conseguido elaborar, también, excelentes piezas a nivel conceptual, sin perder el impacto que en un principio presupuse, casi en exclusiva, al uso de eslóganes reales. Este es el caso, por ejemplo, de Marta S., una alumna del grupo A que, como hemos visto antes, y a pesar de utilizar como lema una frase de elaboración propia, se trabaja mucho el concepto de su frase-gancho creando un complejo juego de palabras con los términos “realidad”, “ficción”, “percepción” y “perfección”. Lo mismo ocurre con Clara (grupo A), Saray (grupo A) o Alejandro (grupo B), que se sirven de interrogaciones retóricas para captar la atención de los observadores; o David L. (grupo A), que juega con la palabra “luto” de su frase principal de una forma muy gráfica, otorgándole una contundencia visual que influye en el significado de la pieza en su conjunto.

De la misma forma, aunque debo decir que en pocas ocasiones, también sucede lo contrario. Me refiero al hecho de que determinados estudiantes que recurren a la utilización de un lema publicitario extraído de una campaña de *marketing* real acaban por incluirlo en su pieza de manera inadecuada, haciendo que el conjunto del mensaje no tenga mucho sentido y que, por lo tanto, el resultado final no esté bien construido a nivel conceptual. Parece, incluso, que algunos lo hubiesen seleccionado antes de decidir el tema de su pieza, lo que les obliga a construir su trabajo entorno al *claim* y no entorno a la idea. El resultado de este mal proceso es, como no podía ser de otra manera, un trabajo inconsistente y carente de intención. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con la pieza de Blanca, una alumna del grupo A que, a pesar de depositar un gran esfuerzo en el trabajo, no consigue elaborar una buena pieza a nivel conceptual.

MARCAS	ESLÓGANES O CLAIMS	N° DE VECES MENCIONADOS	
		Grupo A	Grupo B
Apple	<i>Think different</i> (incluida la variación “ <i>see different</i> ”)	5	1
Nike	<i>Just do It</i> (incluida la traducción “ <i>simplemente hazlo</i> ”)	2	3
	Escribe el futuro	0	1
Adidas	<i>Impossible is nothing</i> (incluida la traducción “ <i>nada es imposible</i> ”)	0	1
Burger King	<i>Have it your way</i>	2	0
Estrella Damm	A veces lo normal puede ser extraordinario	2	0
Coca-Cola	Destapa la felicidad (incluida la variación “ <i>destapa tu alma</i> ”)	2	0
	Mira el lado Coca-Cola de la vida (incluida la variación “ <i>mira el lado artístico de la vida</i> ”)	0	1
	<i>It's the real thing</i>	0	1
Benetton	<i>United Colors of Benetton</i>	0	1
Lidl	No te engañes, la calidad no es cara	1	0
Verti	¡Despierta!	1	0
EA Games	<i>Challenge everything</i>	1	0
Ray-Ban	<i>Never hide</i>	1	0
Movistar	Compartida, la vida es más	1	0
Absolut Vodka	<i>Absolut Art</i>	1	0
Heineken	Piensa en verde	1	0
Media Markt	Yo no soy tonto	1	0
Fiat 500	Algo pequeño, algo sencillo, algo genial	1	0
Red Bull	Red Bull te da alas	1	0
Viceroy	No es lo que tengo, es lo que soy	1	0
Catalana Occidente	Mi papá lo arregla todo, todo y todo	1	0
Ikea	Bienvenido a la República Independiente de mi casa	1	0

Sin embargo, e incluso a pesar de encontrarme con muchos resultados inesperados, tampoco estaba del todo equivocada en mi razonamiento inicial, pues no son pocos los alumnos/as que me entregan obras que poseen un gran impacto gracias, precisamente, al uso del recurso de apropiación que realizan en lo relativo al eslogan. Estos trabajos, al contradecir o apoyarse en un lema publicitario real, consiguen —como vaticiné con anterioridad— que su impacto crezca exponencialmente, hasta adquirir una gran fuerza como piezas conceptuales. Quizás el ejemplo más claro en este sentido sea la obra realizada por Adela, una estudiante del grupo A que basa su pieza en el *claim* de Ikea “bienvenido a la República Independiente de mi casa”. Igualmente, también funcionan bastante bien determinadas obras de estudiantes del grupo B, como José Miguel o Samuel, que, utilizando frases marketinianas como “*it’s the real thing*” o “*impossible is nothing*”, elaboran trabajos excelentemente cimentados en un sentido conceptual.

Por otro lado, es necesario añadir que los estudiantes que utilizan dichos populares podrían estar agrupados en el mismo conjunto que los se basan en el uso de eslóganes reales. Esta idea está sustentada en el razonamiento de que su impacto resulta ser similar ya que, en ambos casos, se trata de frases que pertenecen a nuestro imaginario cultural como “pon alas a tu imaginación”, “por amor al arte”, “es de sabios cambiar de opinión” o “la belleza está en los ojos del que mira”.

Asimismo, con respecto a aquellos estudiantes que utilizan como gancho para sus piezas citas extraídas de Internet, sólo me queda decir que resultan ser, sin duda, los que elaboran los peores trabajos. Probablemente esto se deba a que son los alumnos/as que han recurrido directamente a Internet como única fuente de ideas e información, sin apenas madurar el tema que tratan en sus obras y sin dedicar tampoco demasiado trabajo al aspecto formal de las piezas.

Para terminar, y como se puede ver en la figura 4.51 de la página anterior, he elaborado un listado

con los eslóganes extraídos de campañas publicitarias reales utilizados en las piezas elaboradas por el alumnado. En él he contabilizado el número de veces que se emplea cada uno sin llegar a traducir las cifras a datos porcentuales. Mi intención con ello es reflejar el hecho de que la mayor parte de los eslóganes no se repiten en exceso, excluyendo dos casos puntuales como el “*think different*” de Apple o el “*just do it*” de Nike, cuya excepción se debe, muy probablemente, a que ambas sentencias son muy fáciles de encajar en cualquier tipo de mensaje con tintes reivindicativos.

### Origen de las frases de contraste utilizadas en las piezas

Una vez analizados los orígenes de los eslóganes utilizados paso a estudiar de dónde provienen las frases de contraste elegidas por los estudiantes para sus piezas. A este respecto, me encuentro con 5 tipos de sentencias:

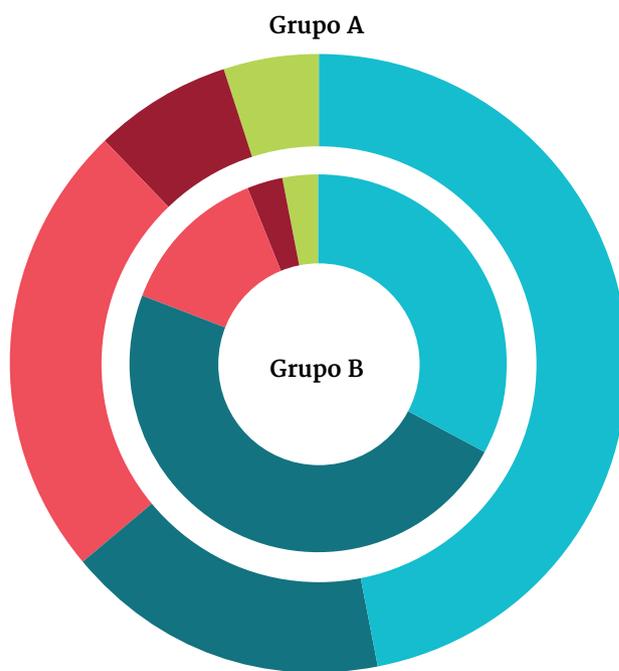
- × **(a)** Citas extraídas de Internet (anónimas o atribuidas a diferentes autores).
- × **(b)** Textos de elaboración propia.
- × **(c)** Fuentes bibliográficas buscadas por el alumnado.
- × **(d)** Citas extraídas de los apuntes tomados en clase por parte del alumnado.
- × **(e)** Frases procedentes de campañas publicitarias.

Cambiando las tendencias del eslogan, en este caso resultan ser las citas extraídas de Internet —tanto aquellas atribuidas a un personaje reconocido como aquellas anónimas— uno de los recursos más populares. Concretamente, constituyen la primera opción entre los estudiantes del grupo A y la segunda entre los del grupo B. De la obtención de este resultado deduzco, por un lado, que gran parte del alumnado no está acostumbrado a recurrir a recursos bibliográficos y, por otro lado, que apenas saben cómo buscar información fuera de los buscadores *online* habituales.

La primera opción entre los alumnos del grupo B son, sin embargo, los textos de elaboración propia, una elección que también es bastante popular en el grupo A,

**Figura 4.51. Infografía (izda.).** Eslóganes o *claims* procedentes de campañas publicitarias reales utilizados por los estudiantes de ambos grupos en sus piezas artísticas.

ORIGEN DE LAS FRASES DE CONTRASTE UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES EN SUS PIEZAS



Frases de contraste	Grupo A	Grupo B
(a) Citas extraídas de Internet (anónimas o atribuidas a diferentes autores).	47%	33%
(b) Textos de elaboración propia.	17%	48%
(c) Fuentes bibliográficas buscadas por el alumnado.	24%	13%
(d) Citas extraídas de los apuntes tomados en clase por parte del alumnado.	7%	3%
(e) Frases procedentes de campañas publicitarias.	5%	3%

\* Respuestas tipificadas en base al análisis de las piezas del alumnado y a la lectura de sus respectivas memorias de trabajo.

Figura 4.52. Infografía. Origen de las frases de contraste utilizadas por los estudiantes de ambos grupos en sus piezas artísticas.

pero por debajo del uso de fuentes bibliográficas. Es posible observar, en este último caso, una relación prácticamente directa entre los alumnos/as que utilizan fuentes bibliográficas para buscar su cita de contraste y aquellos que más interés ponen en el aula durante el desarrollo del trabajo, preguntando e interesándose en gran medida por la actividad. Si bien es cierto que algunos de estos alumnos/as no entregaron los mejores trabajos, si es verdad que debo valorar ese esfuerzo de manera muy positiva, pues es imprescindible tener en cuenta que, a la hora de seleccionar una frase de contraste, resulta mucho más complejo realizar un estudio de varias fuentes bibliográficas que llevar a cabo una búsqueda rápida en Internet. Al mismo tiempo, también forman parte de este último grupo determinados alumnos/as que presentan algunas de las mejores piezas, como es el caso de Adela o Manuel V., ambos del grupo A.

Por otro lado, y al igual que ocurrió con los eslóganes, muchas de las mejores ideas se han basado, directamente, en el uso de textos de elaboración propia, probablemente porque era más fácil cerrar el círculo conceptual con una frase elaborada por ellos mismos que complicándose a la hora de buscar citas que se correspondiesen con la idea que querían transmitir. De nuevo, en este caso, la alumna del grupo A, Marta S., es una excepción, pues a pesar de utilizar en *claim* y un texto de elaboración propia, lo hace porque relaciona ambos con el complejo juego de palabras que mencioné antes y que quedó pormenorizadamente explicado en el análisis individual de su pieza. Muy por detrás se encuentran otras opciones, como la extracción de la cita de contraste de una campaña publicitaria o de los apuntes tomados en clase por el propio alumno/a.

### **Análisis conjunto de la eficacia comunicativa de las piezas**

Finalmente, llego al análisis de la eficacia comunicativa demostrada por los estudiantes en sus creaciones. A este respecto, y como aclaré en el capítulo anterior de este trabajo, mi principal criterio de estudio es lo que Samara (2008) denomina “grado de mediatización de

la imagen”, que viene dado, por un lado, por el nivel de manipulación formal de los elementos gráficos que la componen, y por otro lado, por el nivel de literalidad o abstracción de la idea transmitida.

Como ya dije, el nivel de manipulación formal de los elementos se analiza estudiando la técnica utilizada para la elaboración de la imagen central de la pieza, mientras que el grado de abstracción o literalidad se estudia observando las figuras retóricas visuales empleadas por los estudiantes en sus piezas.

#### **Técnicas utilizadas para elaborar la imagen central**

Comenzaré, entonces, analizando el primero de estos dos aspectos. A este respecto debo aclarar que, bajo el término imagen, me refiero tanto a la utilización de ilustraciones como al uso de fotografías. Dicho esto empezaré hablando, en primer lugar, de los *collages*, que he clasificado en tres subcategorías:

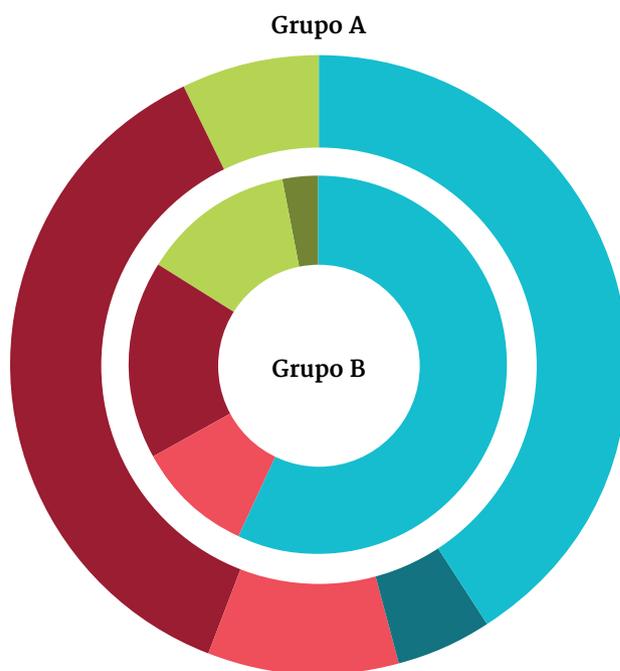
- × **(a)** *Collage* realizado a partir de imágenes ajenas.
- × **(b)** *Collage* realizado a partir de imágenes de elaboración propia.
- × **(c)** *Collage* que combina imágenes ajenas con imágenes de elaboración propia.

Además, dentro del primer tipo incluyo, también, aquellas imágenes que, siendo ajenas, no están combinadas con otras —por lo que no serían exactamente *collages*—, pero sí han sufrido manipulaciones a nivel gráfico, en su mayor parte a través de medios digitales. Este tipo de modificaciones, lejos de limitarse a aspectos puramente decorativos, transforman por completo el significado de la imagen original, aportando un nuevo significado al conjunto de la pieza. Este es el caso, por ejemplo, de los trabajos presentados por estudiantes como Marina o Ana S., las dos pertenecientes al grupo A.

Por otro lado, estarían también:

- × **(d)** Las imágenes de elaboración propia, que pueden ser ilustraciones o fotografías.
- × **(e)** Las imágenes ajenas, dentro de las cuales incluyo aquellas sobre las que no se ha ejercido ninguna modificación o que han sido manipuladas únicamente a través de un filtro que no aporta ningún significado nuevo a la imagen.

TÉCNICAS UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES PARA LA ELABORACIÓN DE SUS PIEZAS



Técnicas	Grupo A	Grupo B
● (a) Collage realizado a partir de imágenes ajenas.	41%	57%
● (b) Collage realizado a partir de imágenes de elaboración propia.	5%	0%
● (c) Collage que combina imágenes ajenas con imágenes de elaboración propia.	10%	10%
● (d) Imágenes de elaboración propia: ilustraciones o fotografías.	37%	17%
● (e) Imágenes ajenas, dentro de las cuales incluyo aquellas sobre las que no se ha ejercido ninguna modificación o que han sido manipuladas únicamente a través de un filtro que no aporta ningún significado nuevo a la imagen.	7%	13%
● (f) Fotografías realizadas, directamente, a la obra de otro artista como, por ejemplo, la fotografía de un grafiti.	0%	3%

\* Respuestas tipificadas en base al análisis de las piezas del alumnado y a la lectura de sus respectivas memorias de trabajo.

Figura 4.53. Infografía. Técnicas utilizadas por los estudiantes de ambos grupos a la hora de elaborar sus piezas artísticas.

- × **(f)** Las fotografías realizadas, directamente, a la obra de otro artista como, por ejemplo, la fotografía de un grafiti.

Estas dos últimas categorías son definitorias de los trabajos de baja calidad, y han sido utilizadas por algunos de los alumnos/as a pesar de que su uso fue expresamente censurado al plantear los principios de la actividad.

Asimismo, también debo aclarar que, dentro de la primera de estas dos últimas tipologías incluyo, además, varios ejemplos de piezas basadas en montajes a modo de “galería” realizados a partir de varias fotografías ajenas que son prácticamente idénticas, que transmiten el mismo mensaje y que no han sido modificadas en absoluto.

Este tipo de trabajos de baja calidad e interés son, por suerte, bastante reducidos. Los dos grupos mayoritarios son, en este orden y en ambos grupos, el de los *collages* realizados a partir de imágenes ajenas y el de las imágenes de elaboración propia —siendo esta última tipología mucho más habitual en el grupo A—. Asimismo, y también respecto a las imágenes de elaboración propia —sean estas ilustraciones o fotografías—, es necesario tener en cuenta que pertenecer a esta tipología no implica, de forma determinante, que se trate de piezas con un alto nivel de elaboración. De hecho, mientras se da el caso de que ciertas fotografías —e incluso ilustraciones— realizadas por los propios estudiantes resultan ser muy deficientes, determinados *collages* elaborados a partir de imágenes ajenas poseen un alto nivel de factura, como ocurre en el caso de Ana G., Marta S., Juan Luis o Cintia, del grupo A y José Miguel, Alejandro, Samuel o Cayetana, del grupo B, por poner sólo algunos de los mejores ejemplos.

Finalmente, y aunque la mayor parte de las imágenes están elaboradas de manera correcta y según los parámetros marcados por la actividad, debo señalar que el uso de imágenes de baja calidad es algo más habitual entre los alumnos/as del grupo B que entre los del grupo A.

Dicho esto, doy paso al análisis del uso de los recursos retóricos visuales empleados por parte del conjunto del alumnado.

### Figuras retóricas visuales empleadas en las piezas

A este respecto, lo primero que debo hacer es una aclaración que afecta a la utilización de una figura retórica en concreto: el préstamo. Teniendo en cuenta que el uso de cualquier imagen ajena podría ser erróneamente entendido como un préstamo, es necesario especificar que, en el contexto de la presente investigación, sólo he considerado préstamos aquellos casos en los que la imagen elegida se sigue asociando, de forma directa, a la imagen original —ya sea contradiciéndola, ironizándola o relacionándose con ella de cualquier otra forma—. Esto significa que, si bien es cierto que la mayor parte de las imágenes elaboradas se sirven de recursos ajenos —como, obviamente, ocurre con los *collages*— estas acaban por desprenderse, en casi todas las ocasiones, de su significado original, pasando a representar algo completamente distinto. Los préstamos, por el contrario, aprovechan el significado original de la imagen seleccionada para ironizar sobre él, utilizándolo, por extensión, como base para su mensaje.

Un ejemplo del uso del recurso visual del préstamo podría ser, por lo tanto, el que hace Juan Carlos, un alumno del grupo B, que se basa en el uso de logotipos de marcas mundialmente conocidas para asociarlos a un concepto claramente negativo. Por el contrario, en la mayor parte de los *collages* realizados a partir de imágenes ajenas los estudiantes podrían haber utilizado los recursos seleccionados u otros similares, ya que su intención era generar nuevos mensajes.

Finalmente, señalaré que sólo realizo esta aclaración con respecto a este término porque es una reflexión realizada a partir de la recogida y posterior análisis de los trabajos. El resto de figuras retóricas se pueden consultar en el apartado de metodología de este mismo trabajo (*véanse páginas 116-119*). Asimismo, cuando dentro de una misma imagen hay varias figuras retóricas —o un mismo elemento se puede entender de varias formas—, he contabilizado todas las opciones.

Dicho todo lo anterior, ha llegado ya el momento de señalar que la figura retórica más utilizada en los trabajos entregados es la metáfora de sustitución. Muy probablemente porque, como ya dije durante el capí-

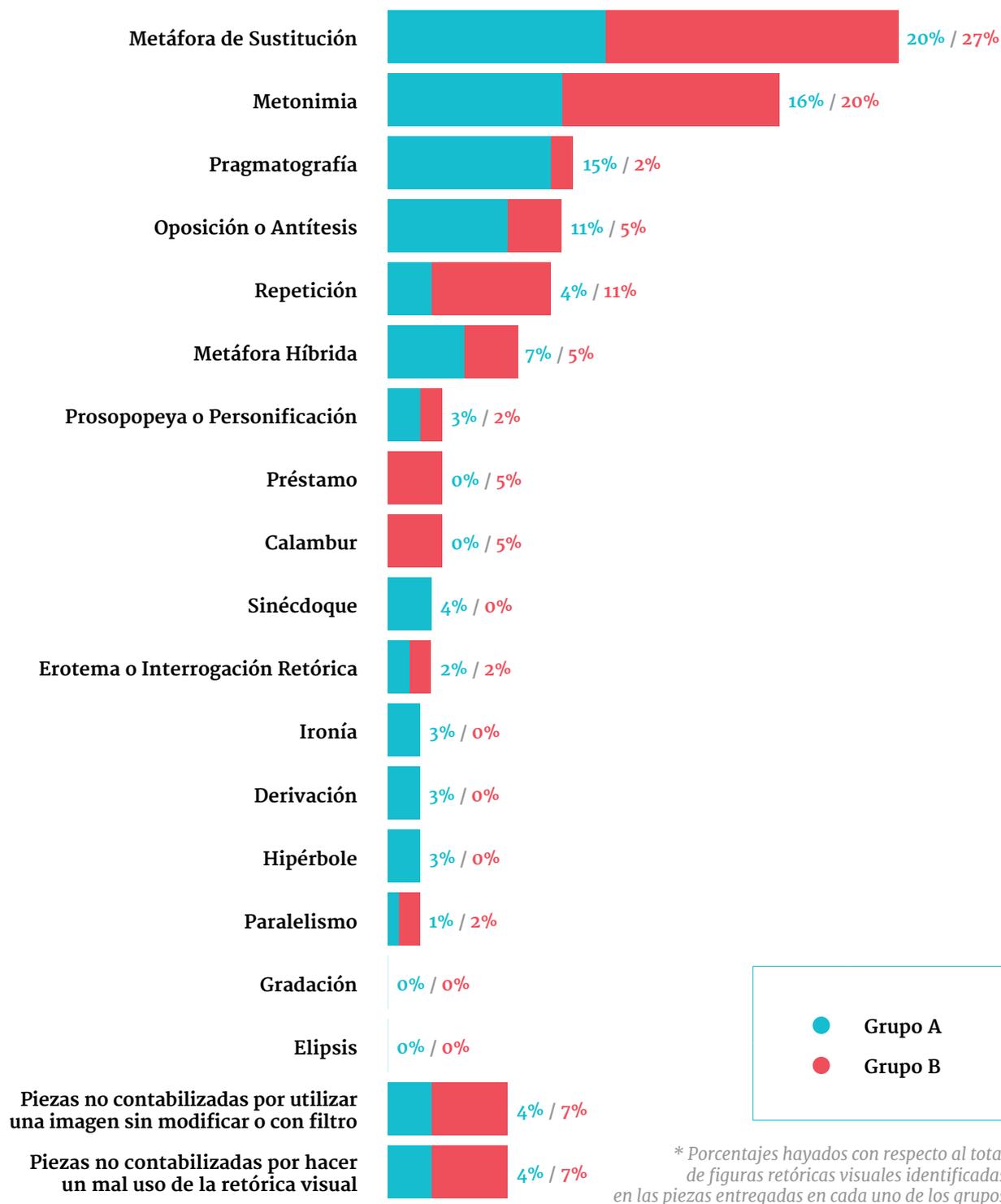


Figura 4.54. Infografía. Uso de las figuras retóricas visuales en las piezas creadas por el alumnado de ambos grupos.

tulo anterior, es uno de los recursos más fáciles de utilizar al ser natural e intuitivo para nuestro cerebro. En segundo lugar, me encuentro también con un amplio uso de la metonimia —que es la sugerencia de un todo por la parte—, un recurso que podría ser considerado como bastante original si no tuviese en cuenta que, en la mayor parte de los ejemplos encontrados, se materializa en el uso de un dibujo infantil, una pintura o un cuadro como referencia a la educación artística en general, algo bastante obvio y poco elaborado a nivel visual. En tercer lugar se encuentra la pragmatografía —utilizada por gran parte de los alumnos/as no incluidos en el análisis individual de los trabajos—, cuyo uso también es el más simple por tratarse del recurso retórico visual más obvio y literal de todos, equivalente a la descripción visual de una acción o acontecimiento. Este último grupo, salvo alguna honrosa excepción, lo engrosan, sin ninguna duda, aquellas personas que menos han trabajado en el aula y que menor interés han puesto durante la elaboración de las piezas.

Sin embargo, también quiero destacar la elevada proporción observada en el uso de otras figuras retóricas visuales más complejas y que implican un alto grado de abstracción como, por ejemplo —y en orden de utilización— la oposición o antítesis, la repetición, la metáfora híbrida, la prosopopeya o personificación, el préstamo, el calambur, la sinécdoque, la interrogación retórica, la ironía, la derivación, la hipérbole y, finalmente, el paralelismo. Muchos de estos ejemplos aparecen en las obras analizadas anteriormente de manera individual, y me permiten afirmar que existe una gran riqueza en cuanto al número de figuras retóricas utilizadas. De hecho, al sumar el porcentaje de veces que estas figuras retóricas, más complejas o abstractas, han sido utilizadas en cualquiera de los dos grupos, superan al uso que se ha hecho de la metáfora de sustitución, incluso sin tener en cuenta a la metáfora de tipo híbrido, que ya resulta ser una figura bastante más compleja que la metáfora de sustitución. A este respecto también debo decir que no se observa una notable diferencia entre los alumnos/as del grupo A y los del grupo B, pues mientras los primeros no hacen uso de determinadas

figuras retóricas que sí emplean los segundos —como el préstamo o el calambur—, ocurre justamente lo contrario con figuras como la ironía, la derivación o la hipérbole, que son utilizadas sólo por estudiantes del grupo A. Finalmente, también se da el caso de que otras figuras habituales de la retórica visual, como la gradación o la elipsis, sean obviadas por ambos grupos.

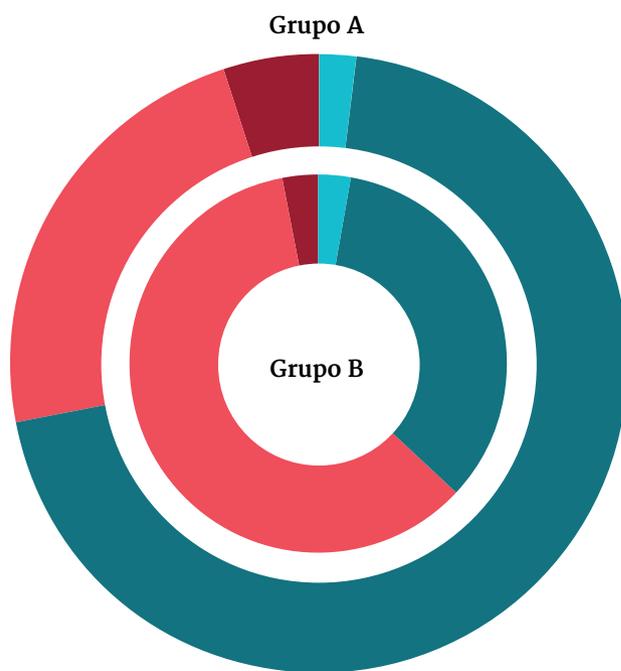
Por último, un 4% de las figuras retóricas presentes en los trabajos del alumnado del grupo A no han sido contabilizadas por estar mal empleadas; algo que sucede en un 7% de las figuras utilizadas por los estudiantes del grupo B. A este respecto resulta curioso comprobar como gran parte de las personas que utilizan mal estos recursos han sido algunos de los que más interés han puesto en el aula. Quizás por eso se han complicado demasiado, enredando, finalmente, el contenido conceptual de sus piezas.

### **Análisis formal conjunto de las piezas**

Por otro lado, siguiendo con el análisis formal de las obras entregadas —pero saliéndome del límite estricto de la retórica visual para analizar otros factores como la composición, el color, el uso de la tipografía, etc.— podría decir que, aproximadamente la mitad de los trabajos entregados por parte del grupo A son de un nivel alto o medio-alto. Teniendo en cuenta, siempre, que se trata de piezas elaboradas por personas que no han recibido, en su mayoría, una formación artística específica de grado superior, más allá de la propia asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales”. Esta proporción se reduce al 37% en el grupo B.

Asimismo, una de las imágenes más repetidas entre las piezas entregadas es la representación de niños/as pintando —algo que ocurre en un 19% de las piezas del grupo A y un 14% de las del grupo B—, no siendo ninguno de estos trabajos de alta calidad gráfica. Esto no significa, sin embargo, que todos los que han utilizado este recurso hayan puesto un bajo interés en la elaboración de sus piezas, pues existen algunos casos en los que, a pesar del esfuerzo, no han sabido resolver la pieza de forma más original, entregándonos, por el contrario, memorias de trabajo muy elaboradas.

¿TE HA RESULTADO COMPLICADO REALIZAR LA ACTIVIDAD PROPUESTA?



Dificultad	Grupo A	Grupo B
● (a) Alta.	2%	3%
● (b) Media-alta.	70%	34%
● (c) Media-baja.	23%	60%
● (d) Baja.	5%	3%

\* Respuestas obtenidas a partir del planteamiento de una pregunta de elección múltiple.

Figura 4.55. Infografía. Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la primera pregunta del cuestionario 02.

Otra imagen recurrente, aunque en mucha menor medida y sólo en el grupo A —dentro del cual se da en un 7% de las piezas—, es la de niños/as o personas representados con pensamientos que les salen de la cabeza o del pincel en forma de colores y formas. Trabajos, casi todos ellos, poco afortunados, tanto a nivel formal como a nivel conceptual, elaborados por estudiantes que, a raíz de lo observado en las sesiones de trabajo, demostraron una falta de interés considerable

### 1.e Análisis de resultados del segundo cuestionario

Finalmente, y para terminar con el análisis de los resultados de la parte cualitativa de esta investigación, paso a reflejar las deducciones obtenidas a raíz del estudio del último de los dos cuestionarios realizados. Con él pretendía averiguar si el alumnado que conforma mi muestra se había enfrentado alguna vez a la realización de una actividad similar, si les ha resultado o no complicada la ejecución de la misma, si han empleado para su realización los conocimientos obtenidos a raíz de la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales”, etc.

La información obtenida a través de este sondeo es la siguiente:

En primer lugar, con respecto a la dificultad de la actividad (véase figura 4.55, página anterior), la opinión mayoritaria entre los estudiantes del grupo A es que esta era de complejidad media-alta. Por el contrario, los alumnos/as del grupo B encontraron el ejercicio de dificultad media-baja. Esto resulta curioso teniendo en cuenta que, en general, la calidad de las piezas era bastante mayor entre los trabajos entregados por el alumnado del grupo A. Finalmente, en ambos grupos fueron muy pocos los estudiantes que encontraron la actividad muy difícil —complejidad alta— o nada difícil —complejidad baja—.

En cuanto a los motivos de la dificultad que alegan los estudiantes de ambos grupos están representados en la figura 4.56 (página 268) y responden a tres tipologías.

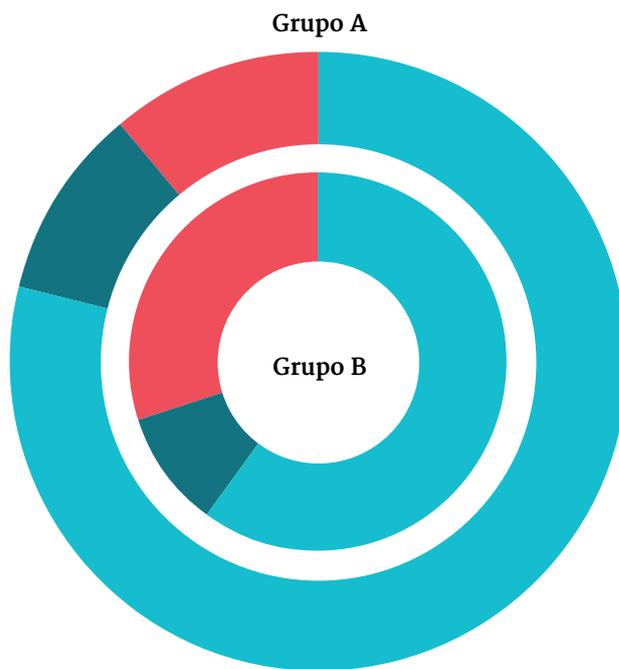
- × **(a)** Dificultades a nivel conceptual, relativas a la búsqueda de la idea o la elección de un tema para sus piezas.
- × **(b)** Dificultades a nivel gráfico, relativas a la toma de decisiones relacionadas con la composición, el color, el encuadre o cualquier otro tipo de cuestión formal en relación con las piezas.
- × **(c)** Dificultades a nivel técnico, relativas al manejo de la herramienta con la que se lleva a cabo el montaje de las piezas.

Determinados alumnos/as me ofrecen más de un motivo, por lo que los datos porcentuales están hallados con respecto al total de las respuestas obtenidas.

Dicho esto, y a la luz de los resultados obtenidos, la actividad planteada resulta ser compleja, sobre todo, en cuanto a la toma de decisiones acerca de la idea o temática que ha de guiar la elaboración de los trabajos —dificultades a nivel conceptual—. Esto significa que, en ambos grupos, los mayores problemas para el alumnado surgen tanto en relación a la puesta en marcha de un proceso creativo que parta de una reflexión inicial como respecto a la adecuación de los tres componentes de las obras —eslogan, imagen y frase de contraste— con el mensaje que se pretende transmitir a través de las mismas. Este resultado queda corroborado por las impresiones obtenidas por mi parte durante el desarrollo de la actividad, cuando decía, en más de una ocasión, que numerosos estudiantes tomaban decisiones de tipo formal con respecto a sus piezas antes, incluso, de saber cual era la temática sobre la que iban a trabajar.

En segundo lugar, aunque a bastante distancia de la respuesta anterior —sobretudo en el grupo A—, se encuentran las dificultades halladas por parte del alumnado a nivel técnico. Este hecho me llama la atención porque el programa explicado en el aula para realizar el montaje de las piezas —Picktochart— era considerablemente sencillo. Además, su manejo fue explicado detalladamente en una de las sesiones de trabajo y se ofrecieron explicaciones personalizadas durante el desarrollo de la actividad a aquellos estudiantes que manifestaron tener alguna duda. Por este motivo en-

**¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES QUE HAS ENCONTRADO?**



Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Dificultades a nivel conceptual, relativas a la búsqueda de la idea o la elección de un tema para sus piezas.	79%	60%
● (b) Dificultades a nivel gráfico, relativas a la toma de decisiones relacionadas con la composición, el color, el encuadre o cualquier otro tipo de cuestión formal en relación con las piezas.	10%	10%
● (c) Dificultades a nivel técnico, relativas al manejo de la herramienta con la que se lleva a cabo el montaje de las piezas.	11%	30%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.56. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la segunda pregunta del cuestionario 02.

tiendo que esta herramienta *online* debería ser perfectamente “usable” para los alumnos/as que integran la muestra, considerados ya, en base a su edad, “nativos digitales”. Ante la sorpresa que me causan este tipo de contestaciones decido triangular estas respuestas con las piezas realizadas por los alumnos/as que alegan este motivo de dificultad. De esta forma trato de comprobar si se trata de una contestación relacionada con la complejidad de la herramienta o, por el contrario, con una falta de interés por parte de los estudiantes.

Tras realizar esta comparación observo cómo, curiosamente, —y en cualquiera de los dos grupos— muy pocos de los alumnos/as que alegan dificultades a nivel técnico ejecutan piezas de baja calidad. Más bien al contrario, podría decir que algunos de los que nos ofrecen este tipo de contestaciones elaboran algunas de las mejores obras, llegando a darse el caso de que dos de los estudiantes que me ofrecen esta respuesta deciden utilizar, durante el desarrollo de la actividad, el programa de retoque fotográfico Photoshop. Según su propia contestación, estos dos alumnos/as conocían esta herramienta con anterioridad, pero habían olvidado su manejo, lo que les supone un problema añadido a la hora de ejecutar sus piezas. La conclusión que extraigo tras el análisis de este tipo de respuestas no es, por lo tanto, que la herramienta explicada en el aula haya sido difícil de utilizar por parte del alumnado. Más bien al contrario, deduzco que el interés depositado en la actividad por parte de ciertos alumnos/as provoca un alto nivel de exigencia que hace que la herramienta ofrecida en clase resulte muy limitada para sus aspiraciones. Esto les lleva a ejecutar sus obras con otros programas más complejos y avanzados que les suponen, finalmente, una dificultad añadida; una dificultad que, por otro lado, superan sin problemas, desarrollando algunos de los trabajos de mayor calidad.

Finalmente, muy pocos encontraron dificultades a nivel gráfico —relativas a la elaboración de la fotografía, la ilustración o el *collage*— o a nivel formal —relacionadas con la toma de decisiones sobre cuestiones como la composición, los encuadres, la elección de la tipografía, etc.—.

Con respecto a la cuestión de si aprendieron algo durante el proceso de ejecución de las piezas (véase figura 4.57, página 270), el porcentaje de alumnos/as que contestan de manera afirmativa es mucho más amplio que los que declaran lo contrario; y algo mayor en el grupo B que el grupo A. Además, cuando a los que contestan “Sí” les pregunto, concretamente, qué es lo que han aprendido, obtengo cuatro tipos de contestaciones (véase figura 4.58, página 271):

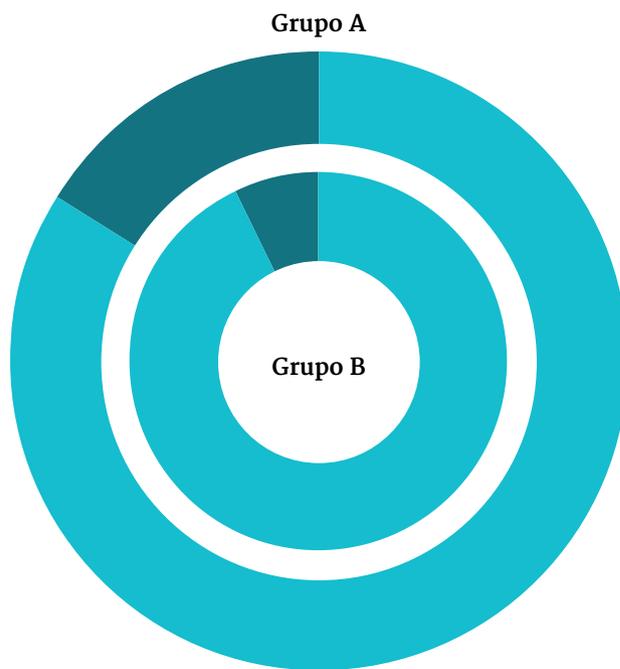
- × **(a)** Conocimientos relativos a lo que significan las enseñanzas artísticas, los contenidos que incluyen, la importancia de esta materia para el desarrollo de las personas y para la sociedad en general, etc.
- × **(b)** Conocimientos relativos a esta corriente artística en concreto, y a la posibilidad que ofrece de realizar un análisis crítico de las situaciones a través de medios artísticos.
- × **(c)** Conocimientos relativos a la búsqueda de ideas y su plasmación a través del arte.
- × **(d)** Conocimientos de tipo gráfico relativos a la composición, el uso del color, etc. y conocimientos de tipo técnico sobre el uso de herramientas de diseño.

Las tendencias en cuanto a la proporción de cada tipo de respuesta se encuentran, en general, bastante repartidas, pero en el grupo B prácticamente ningún alumno/a dice haber obtenido conocimientos relacionados con la puesta en práctica de un proceso artístico.

Finalmente, y casi para terminar con el análisis de este segundo cuestionario, debo recordar que la penúltima pregunta del mismo era de tipo “elección múltiple” (Rodríguez Gómez, Gil y García Jiménez, 1999), en la que, con el fin de conocer qué fuentes de información habían utilizado para la realización de la actividad, ofrecí a los estudiantes las siguientes opciones:

- × **(a)** Conocimientos aprendidos con anterioridad en la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”.
- × **(b)** Fuentes de información ajenas a la materia.
- × **(c)** Combinación de conocimientos aprendidos con anterioridad y fuentes de información ajenas a la materia.

**¿HAS APRENDIDO ALGO NUEVO SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA?**

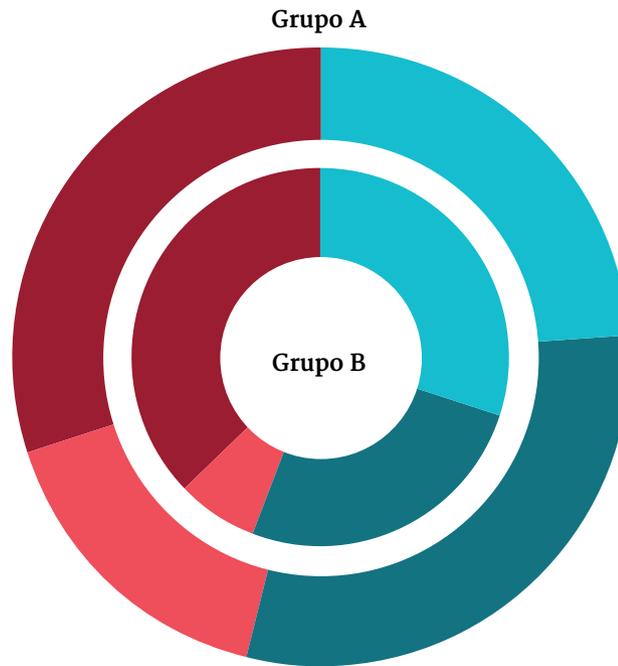


Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Sí.	84%	93%
● (b) No.	16%	7%

\* Respuestas obtenidas a partir del planteamiento de una pregunta cerrada.

**Figura 4.57. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la tercera pregunta del cuestionario 02.

**¿QUÉ ES LO QUE HAS APRENDIDO?**

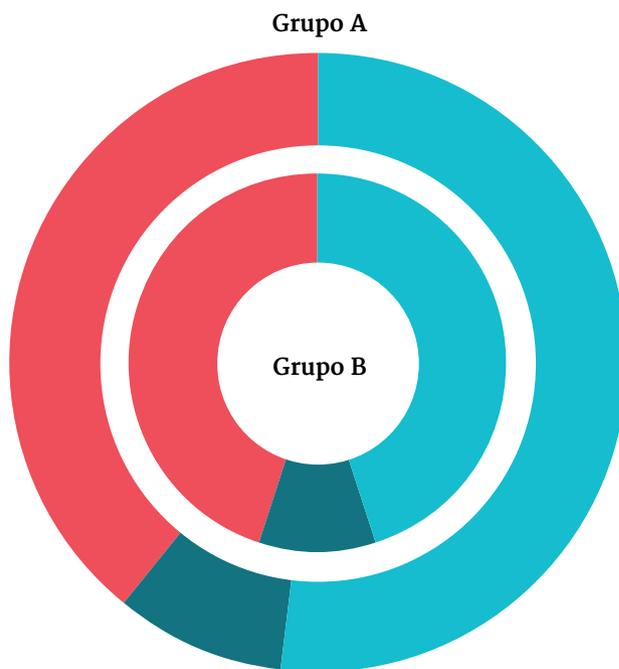


Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Conocimientos relativos a lo que significan las enseñanzas artísticas, los contenidos que incluyen, la importancia de esta materia para el desarrollo de las personas y para la sociedad en general, etc.	24%	30%
● (b) Conocimientos relativos a esta corriente artística en concreto, y a la posibilidad que ofrece de realizar un análisis crítico de las situaciones a través de medios artísticos.	30%	26%
● (c) Conocimientos relativos a la búsqueda de ideas y su plasmación a través del arte.	16%	7%
● (d) Conocimientos de tipo gráfico relativos a la composición, el uso del color, etc. y conocimientos de tipo técnico sobre el uso de herramientas de diseño.	30%	37%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.58. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la cuarta pregunta del cuestionario 02.

**¿CUÁLES HAN SIDO LAS FUENTES DE INFORMACIÓN UTILIZADAS?**

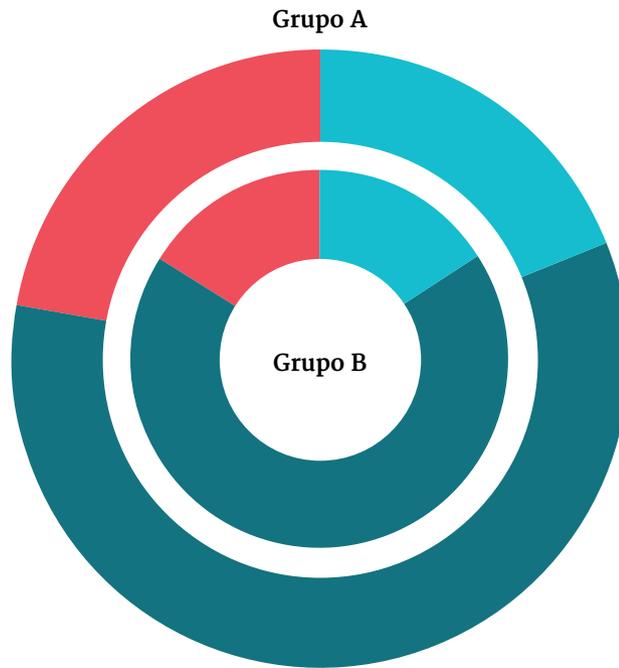


Respuestas	Grupo A	Grupo B
● (a) Conocimientos aprendidos con anterioridad en la materia de "Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas".	52%	45%
● (b) Fuentes de información ajenas a la materia.	9%	10%
● (c) Combinación de conocimientos aprendidos con anterioridad y fuentes de información ajenas a la materia.	39%	45%

\* Respuestas obtenidas a partir del planteamiento de una pregunta de elección múltiple.

**Figura 4.59. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la quinta pregunta del cuestionario 02.

**¿QUÉ ES LO QUE HAS APRENDIDO?**



Respuestas	Grupo A	Grupo B
● Apuntes o información de otros cursos.	19%	16%
● Internet.	59%	68%
● Libros de autores relacionados con la materia.	22%	16%

\* Respuestas tipificadas en base a las contestaciones obtenidas en una pregunta abierta.

**Figura 4.60. Infografía.** Respuestas otorgadas por los estudiantes de ambos grupos a la sexta pregunta del cuestionario 02.

A este respecto, los resultados están representados en la figura 4.59 (página 272). Como podemos ver, son muy pocos los alumnos/as que dicen haber recurrido, en exclusiva, a fuentes de información ajenas a la materia. Por el contrario, casi la mitad de los estudiantes declararan haber empleado los conocimientos aprendidos con anterioridad en la asignatura de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. Al mismo tiempo, otro gran porcentaje del alumnado señala que ha combinado los conocimientos adquiridos con anterioridad en la mencionada materia con otras fuentes de información. Las tendencias son muy similares en ambos grupos.

Por último, y profundizando algo más en esta cuestión, pregunto a los estudiantes cuáles han sido las fuentes de información ajenas a la materia que más han utilizado, para lo que obtengo tres tipos de respuesta (véase figura 4.60, página 273):

- × (a) Apuntes o información de otros cursos
- × (b) Internet
- × (c) Libros de autores relacionados con la materia

En este caso, no sorprende en absoluto que la respuesta mayoritaria en ambos grupos sea Internet, por encima de libros de autores relacionados con la materia y apuntes o información de otros cursos.

Hasta aquí llega, por lo tanto, el relato sobre el desarrollo y los resultados reativos a la parte cualitativa de la investigación. Con esta información puedo, sin más dilación, embarcarme en la parte artística de este estudio, que desarrollaré a continuación.

## 02

### Desarrollo de la parte artística de la investigación

#### 2.a

#### Preparación e incubación

Una vez plasmados los resultados de la parte cualitativa de esta investigación llega el momento de pa-

sar a la ejecución de su parte artística. Dicho esto, y como ya he aclarado en el capítulo anterior, la estrategia de indagación que pondré en práctica parte de la secuencia de acciones que devienen de la realización de un proceso artístico-creativo. Concretamente, tomaré como referencia la obra de Wallas (1926) *The art of thought*, y me apropiaré de las cuatro fases que este autor propone como constitutivas de la práctica artística —preparación, incubación, iluminación y verificación—, para asimilarlas con mis propias etapas en lo referente al proceso artístico de indagación.

A este respecto, toda la experiencia llevada a cabo hasta el momento con los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada es la base para la elaboración de las obras artísticas que se constituirán en la segunda mitad de las conclusiones de mi trabajo. Podría decirse, por extensión, que el proceso artístico de enseñanza y aprendizaje que he relatado hasta el momento se correspondería con las etapas de “preparación” e “incubación” según el proceso creativo planteado por Wallas (1926) (véase figura 3.25, página 129).

Pero antes de pasar a relatar mis acciones y decisiones artísticas en las fases creativas de “iluminación” y “verificación” es necesario que, en este punto, me detenga a profundizar algo más en mis orígenes y *background* creativo. En este sentido, al igual que otros artistas reseñados durante el estado de la cuestión del presente trabajo —como Andy Warhol, Barbara Kruguer o Josep Renau, entre otros— yo también procedo, profesionalmente, del ámbito del diseño gráfico comercial y editorial. Mi elección de seleccionar como medio artístico el arte conceptual que, con una intención crítica, se adueña de elementos propios del lenguaje de la publicidad y los medios de comunicación de masas no es, por lo tanto, una opción casual. El proceso creativo y las técnicas de producción propias del diseño gráfico son un procedimiento y unas herramientas que conozco bien, que pongo en práctica y manejo a diario y en el uso de las cuales me siento absolutamente cómoda. Esto es así, no sólo porque me dedico, desde hace años, al des-

empeño profesional de esta disciplina sino también porque es una profesión que ejerzo de forma absolutamente vocacional.

Señalado lo anterior debo confesar que creo, fehacientemente, que a la hora de poner en práctica un proceso de indagación basado en las artes es imprescindible para el investigador dominar el medio artístico al que se ha de enfrentar. De lo contrario, es posible que durante el desarrollo del proceso creativo se produzca un avance a título personal en los propios conocimientos de quien ejecuta el estudio, pero mucho más complicado será llegar a la obtención de un tipo de aportación que pueda suponer una contribución para la comunidad investigadora en general. En otras palabras, si a la hora de poner en práctica un proceso de indagación basado en las artes el investigador desconoce el procedimiento artístico que ha pensado utilizar, invertirá demasiado tiempo en el aprendizaje de cuestiones de índole puramente técnico o mecánico —relacionadas con sus propias habilidades, destrezas o experiencia—, lo que podría hacerle perder el foco en los objetivos de investigación fijados inicialmente. Teniendo en cuenta que, en mi caso, he elegido una forma artística que conozco a la perfección y con la que trabajo habitualmente, podré centrar todos mis esfuerzos en la consecución de mis objetivos de indagación, sin temor a ser distraída por cuestiones de índole técnica o procedimental. Todo esto sin olvidar que, la finalidad con la que, en este caso concreto, utilizaré mis conocimientos en diseño gráfico, será radicalmente distinta a la que suelo perseguir en mi ámbito laboral.

## 2.b Iluminación

### Resolución conceptual de las piezas finales

Llevadas a cabo las fases creativas de “preparación” e “incubación” —que se corresponden con la parte cualitativa de esta investigación— el siguiente paso de mi proceso creativo, y por extensión, de mi estrategia de indagación, es la elección de las ideas o temas

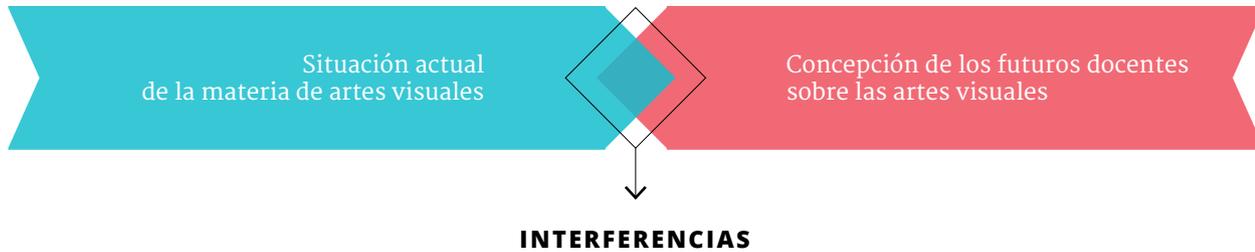
que trataré en cada una de las piezas que conformarán la serie final que presentaré como conclusión a la parte artística de mi trabajo. En este caso, teniendo en cuenta que mi objetivo es explorar si las obras artísticas de tipo conceptual basadas en la apropiación de medios y/o lenguajes publicitarios o de comunicación son útiles a la hora de dar a conocer tanto la verdadera realidad sobre las enseñanzas artísticas en la actualidad como la concepción que los futuros docentes tienen sobre ellas, lo que trato de plasmar en la serie de piezas resultantes es:

- × Por un lado, la situación actual de la materia de artes visuales.
- × Por otro lado, lo averiguado en la parte cualitativa de este trabajo sobre la concepción que los futuros docentes tienen de la mencionada disciplina.

Las ideas para mis piezas surgen, por lo tanto, del choque frontal entre estas dos categorías, lo que significa que sólo las ideas que pertenezcan a ambos estratos se constituirán en temas válidos para las distintas piezas artísticas que conformarán la serie final.

Habiendo fijado este criterio, pongo en conjunción el análisis de los resultados obtenidos en la parte cualitativa de la investigación con mis propios conocimientos sobre la realidad de las enseñanzas artísticas —adquiridos, en gran parte, gracias a la realización de este trabajo y reflejados durante estas páginas como, por ejemplo, en la introducción o en el estado de la cuestión—. Gracias a este esfuerzo deductivo —que denominaré “estrategia de confrontación temática”— obtengo ocho temas o ideas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales que acabarán tomando la forma de, como mínimo, ocho piezas artísticas integrantes de una única serie. Desde este momento, y en adelante, a estas ideas las denominaré, además, “interferencias”, haciendo referencia al fenómeno de “interferencia de franjas” al que se refiere Burgin (2004) en la cita que abre esta tesis, que tiene lugar cuando dos frentes de onda diferentes se encuentran y se superponen formando una onda resultante. Las interferencias que conforman mi serie artística final son, por lo tanto, las siguientes:

ESTRATEGIA DE CONFRONTACIÓN TEMÁTICA



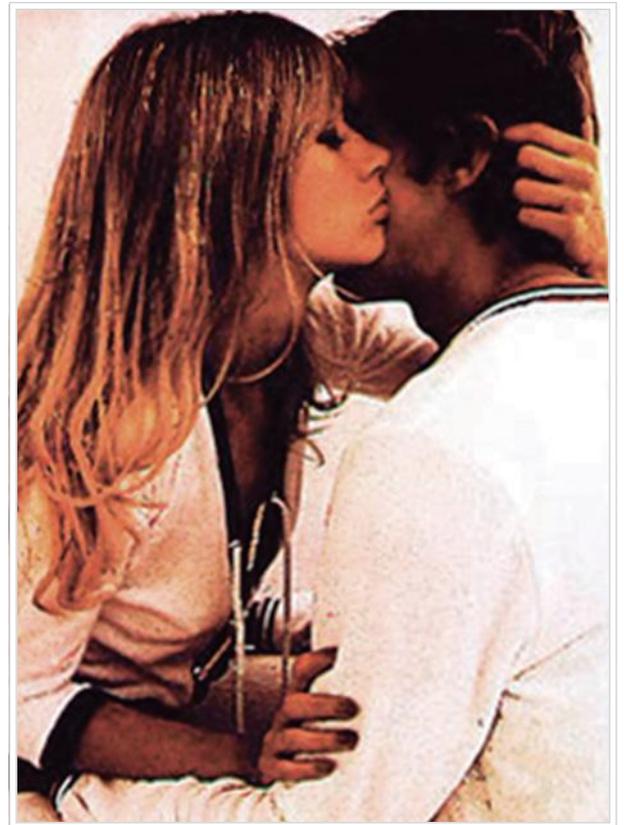
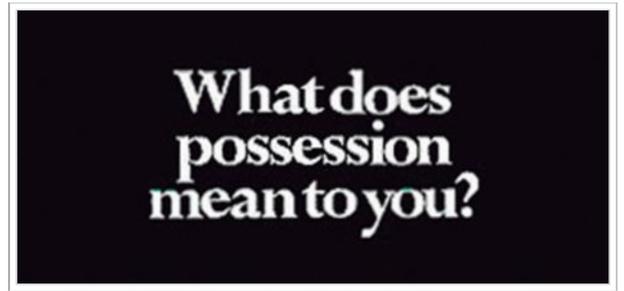
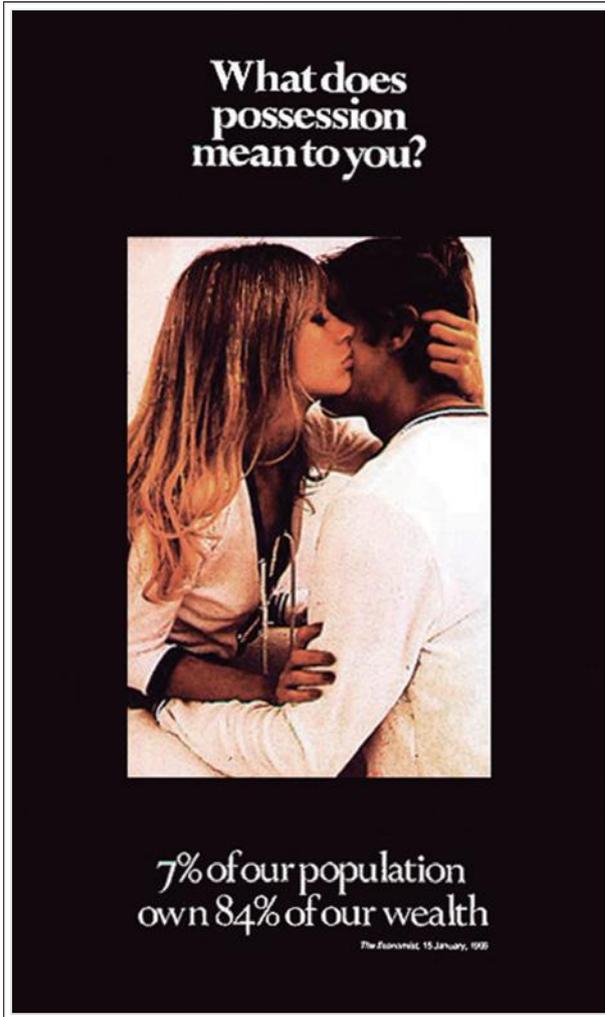
**Figura 4.61. Infografía.** Estrategia de confrontación temática. Criterio fijado para la elección de los temas de las piezas que conformarán la serie artística final.

- × **Primera interferencia.** El mito del talento artístico.
- × **Segunda interferencia.** La educación artística como materia formadora en valores humanos.
- × **Tercera interferencia.** La educación artística como materia que nos permite expresar sentimientos e ideas y que, consecuentemente, actúa como elemento catártico o liberalizado.
- × **Cuarta interferencia.** La educación artística como materia que fomenta la creatividad, el pensamiento divergente y las capacidades intelectuales del ser humano.
- × **Quinta interferencia.** El engaño a través de la imagen en la sociedad contemporánea y la necesidad de una cultura visual para que los seres humanos puedan enfrentarse a esa realidad.
- × **Sexta interferencia.** La minusvaloración social de la educación artística y su papel dentro del sistema educativo.
- × **Séptima interferencia.** La educación artística como materia que abarca más manifestaciones que la pintura, abriéndose al arte contemporáneo y a los medios de comunicación de masas e integrando las denominadas alta y baja cultura.
- × **Octava interferencia.** Los recortes en educación artística y la falta de importancia otorgada a la materia por parte de ciertas instituciones.

En definitiva, ateniéndome a la estrategia de confrontación temática para elegir las ideas o interfe-

rencias —gráficamente representada la figura 4.61—, puedo afirmar que la visión general sobre la realidad de las enseñanzas artísticas, que pretendo plasmar en las conclusiones artísticas del presente estudio, tiene tanto de mí misma como investigadora como de las ideas referidas, en el contexto de este trabajo, por gran parte de los alumnos/as del Grado de Educación Primaria.

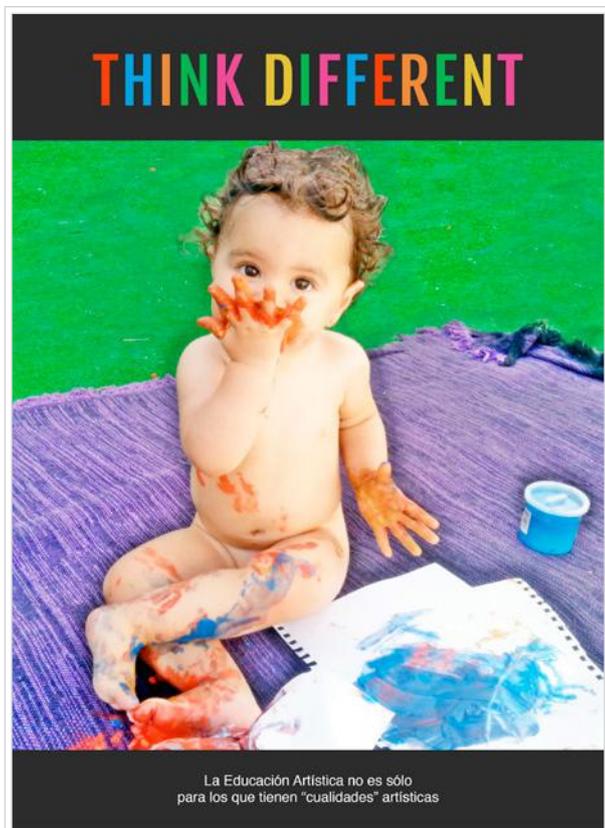
Halladas, entonces, estas interferencias es necesario pasar a trabajar sobre la forma en la que serán plasmadas en cada una de las piezas. Para ello, al igual que anteriormente habían hecho los alumnos/as del Grado de Educación Primaria, tomo como referencia conceptual la obra *Possession*, de Victor Burgin (1976), valiéndome de los tres elementos que la componen: imagen central, *claim* y cita de contraste. La adecuación de esta pieza artística a mis intenciones queda explicada en el apartado “¿Por qué *Possession* de Victor Burgin?” del capítulo “Metodología” (véase página 102, apartado “2.e”). Esta, sin embargo, no constituye un antecedente para mis obras en lo que se refiere al nivel gráfico. A este respecto, y como se concreta de forma más pormenorizada en el siguiente apartado de este trabajo, tomo como orientación —después de realizar varios ensayos anteriores— la línea visual de dos maestros del diseño, Saul Bass y Paul Rand. Pero por el momento, decido comenzar por dilucidar cuáles son las citas de contraste que voy a utilizar para componer las piezas que harán referencia a las ocho interferencias o temáticas ya señaladas.



**Figura 4.62. Fotoensayo.** Autora (2015), Referencia conceptual. Compuesto por una cita visual literal y tres citas visuales fragmento: Burgin, 1976e —*Possession*—.



**Figura 4.63. Serie muestra.** Autora (2015). *Interferencias*. Compuesta por ocho citas visuales literales de piezas artísticas elaboradas por los estudiantes correspondientes a las ocho “interferencias” (páginas 278–281).



**Figura 4.63.a. Cita visual literal.** David S. (2014), *Sin título*. —Primera interferencia—.



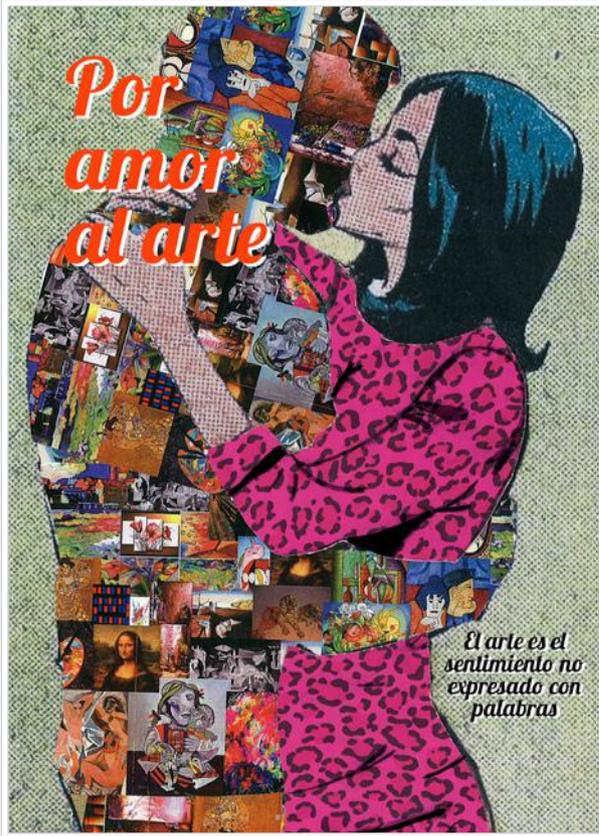
**Figura 4.63.b. Cita visual literal.** Adela (2014), *Sin título*. —Segunda interferencia—.

En este sentido, después de realizar una completa búsqueda bibliográfica, las citas seleccionadas son las siguientes:

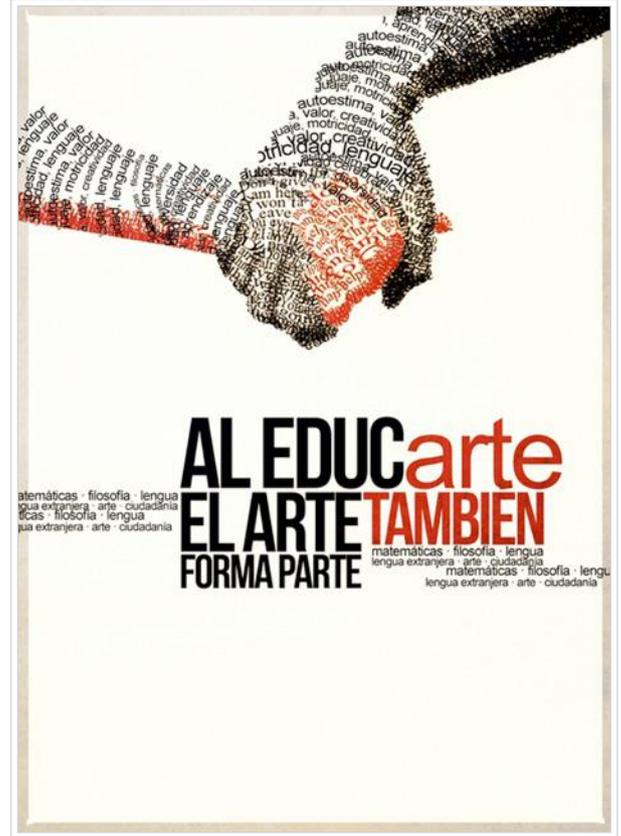
- × **Primera interferencia.** La opinión de que no se puede hacer nada para estimular a los jóvenes en sus experiencias artísticas es como si una chispa procedente del cielo iluminase de alguna forma a unos pocos elegidos (Lowenfeld y Lambert, 2008).
- × **Segunda interferencia.** Las artes nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y desarrollan la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto (Eisner, 2004).
- × **Tercera interferencia.** En el proceso de realización de una obra de arte regalamos una parte de

nosotros mismos, una revelación de cómo pensamos, sentimos y vemos (Lowenfeld y Lambert, 2008).

- × **Cuarta interferencia.** La idea de que el artista no piensa tan intensa y profundamente como un investigador científico es absurda (Dewey, 2005).
- × **Quinta interferencia.** La educación artística debería enseñarnos a reflexionar sobre el poder de seducción de la cultura visual para hacernos más conscientes del mismo (Freedman, 2006).
- × **Sexta interferencia.** Es necesario disipar la noción de que las artes son operaciones realizadas con las manos que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual (Eisner, 2004).



**Figura 4.63.c. Cita visual literal.** Ana G. (2014), *Sin título*.  
—Tercera interferencia—.



**Figura 4.63.d. Cita visual literal.** Cintia (2014), *Sin título*.  
—Cuarta interferencia—.

- × **Séptima interferencia.** Los medios de masas y sus nuevos lenguajes traen consigo una renovación estilística que tiene constantes repercusiones en el ámbito de las artes llamadas superiores (Eco, 2011).
- × **Octava interferencia.** Con la nueva reforma educativa las asignaturas artísticas pierden hasta un 60% de peso pasando de ser troncales a optativas (Álvarez, 2015).

A partir de aquí el proceso que llevo a cabo es fundamentalmente intelectual, por lo que se desarrolla de manera diferente para cada pieza. Lo único claro, al respecto de la utilización de estos tres elementos, es la firme intención de servirme de eslóganes que sean muy simples y directos, pues mi intención es potenciar el reclamo tanto visual como conceptual de las piezas.

Habiendo inferido, por lo tanto, las ocho interferencias temáticas, teniendo claras las citas a utilizar y fijado el criterio de emplear eslóganes simples y directos, tiene lugar el proceso de búsqueda y armonización de los elementos que compondrán cada una de las obras, que es diferente en cada caso. Mientras en ocasiones la traslación de la idea a nivel visual es casi espontánea, en otros casos mi búsqueda comienza, no por la imagen, sino a través de la exploración de un *claim* que me sugieran algún punto de partida. Cada pieza tiene, en este sentido, un germen distinto, pero, en todos los casos, este proceso comienza con el conocimiento de la idea que quiero plasmar o transmitir y termina con la construcción de un guión que reúne todo el contenido, tanto visual como textual, que contendrán cada una de las obras. Con esta información



Figura 4.63.e. Cita visual literal. Marta S. (2014), Sin título. —Quinta interferencia—.

puedo ya, sin discusión, poner en marcha el proceso de ejecución formal de las obras.

### Resolución gráfica de las piezas finales

En lo referente a la resolución gráfica de las piezas finales ha tenido lugar un largo proceso de experimentación visual durante el cual se han ejecutado una gran variedad de obras de diferentes estilos. La intención, gracias a este proceso, era llegar a conseguir un carácter plástico que comunicase las ideas que se querían transmitir de la manera más eficaz posible. Durante esta búsqueda he llegado a desarrollar piezas de tres estilos diferenciados que conformaban, a su vez, tres series artísticas:

- × La primera de ellas estaba basada en el uso de técnicas de pintura digital, muy habituales en el

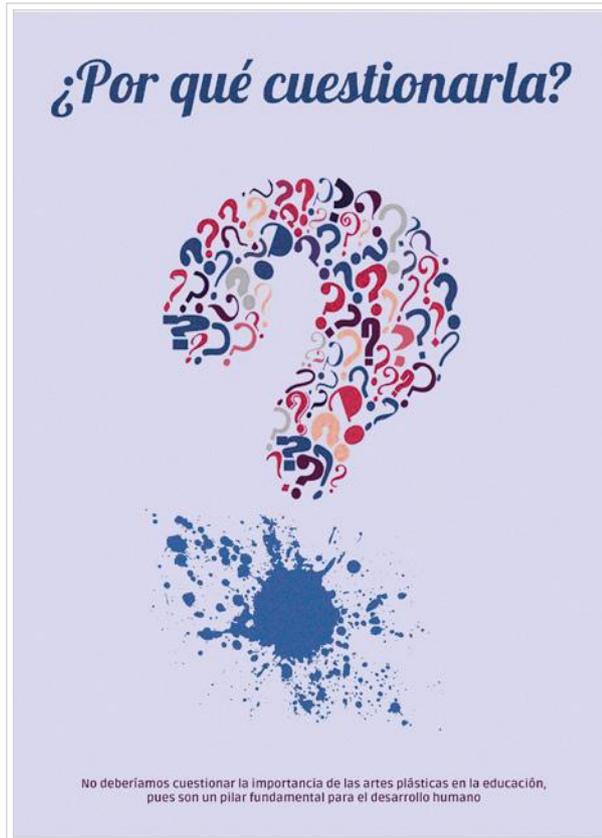
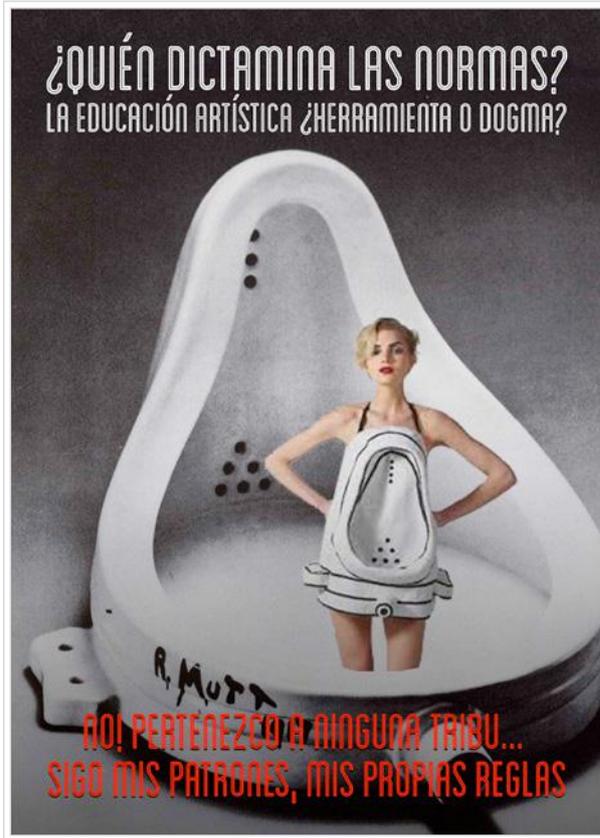


Figura 4.63.f. Cita visual literal. Belén (2014), Sin título. —Sexta interferencia—.

ámbito de la ilustración. En este primer intento se generaron imágenes de aspecto serigrafado, similares a los retratos warholianos, que buscaban deliberadamente ofrecer una imagen desaliñada y abandonada, y que reunían una extraordinaria profusión de texturas, aún a pesar de su limitada paleta de colores.

- × La segunda serie, por el contrario, abandona el ámbito de la ilustración para acercarse a la estética del *collage* o el fotomontaje. La paleta de colores se extiende hasta el infinito y la unidad de las piezas viene dada por su carácter fotográfico, una trama de semitono común a todas las obras y un elemento formal de aspecto radial que pretende, no sólo unificar el conjunto, sino también centrar la atención en el punto de mayor interés de la imagen.



**Figura 4.63.g. Cita visual literal.** Alejandro (2014), *Sin título*. —Séptima interferencia—.



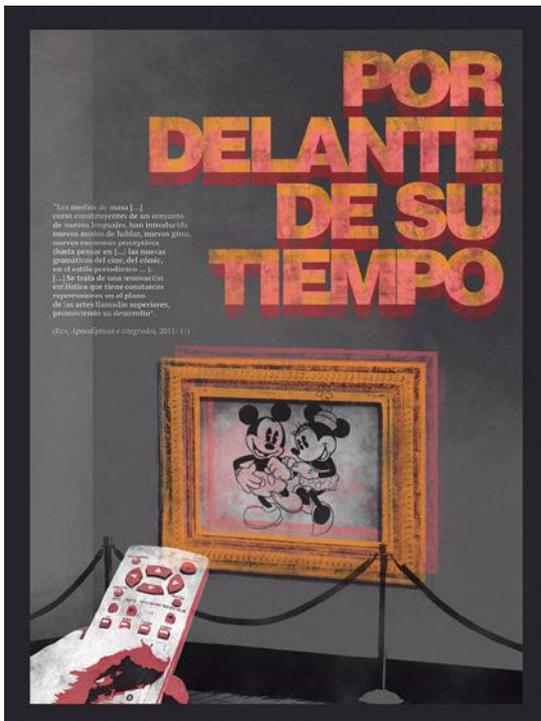
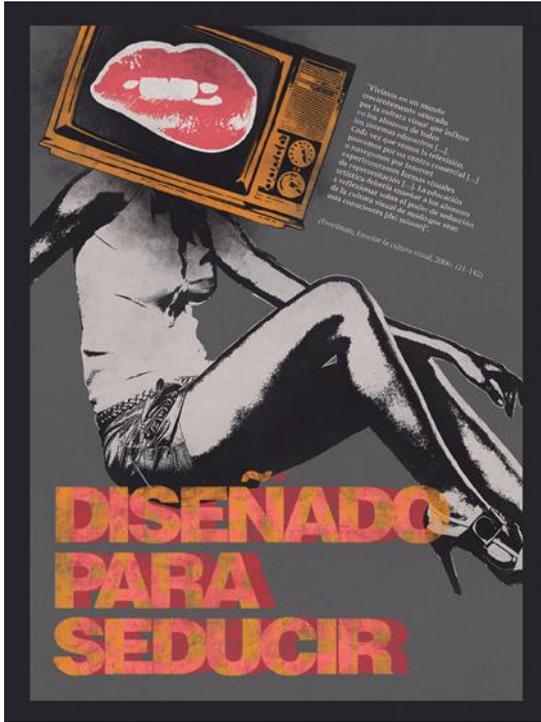
**Figura 4.63.h. Cita visual literal.** David L. (2014), *Sin título*. —Octava interferencia—.

- × Y finalmente, la serie definitiva, inspirada estilísticamente en dos grandes genios de la imagen: Saul Bass y Paul Rand.

En la elaboración de esta serie final, aunque busqué una identidad visual distintiva para mis propias obras, no puedo negar que han sido, sobretodo estos dos diseñadores, los referentes artísticos que me han servido de inspiración. Después de realizar múltiples pruebas anteriores, su simplicidad estilística resulta ser una herramienta comunicativa única para que la transmisión de los mensajes llegue de manera clara, directa y eficaz a los observadores. De esta forma, el uso de grandes superficies de colores planos, sencillas tipografías de palo seco y una paleta de colores limitada y muy definida será lo que marcará la línea visual de mis piezas, como en su día ocurría con los

trabajos de Bass y Rand. Si bien es cierto que estos dos creativos no pueden considerarse artistas propiamente dichos —pues su trabajo se enmarca, más bien, dentro del ámbito del diseño comercial— es innegable que su calidad visual, compositiva, conceptual y alegórica los convierte en candidatos idóneos para convertirse en fuente de inspiración de cualquier pieza artística. Por otro lado, aunque Bass y Rand sean, por decirlo de alguna manera, mis dos referentes visuales principales, existen también otras obras y artistas que han sido esenciales a la hora de inspirar el desarrollo de mis piezas finales. Me refiero, como no puede ser de otra forma, a aquellos creadores mencionados en el capítulo dedicado al estado de la cuestión del presente trabajo, dentro de los cuales debo destacar a algunos de ellos por ser, quizás, los que más me han influido —por de-





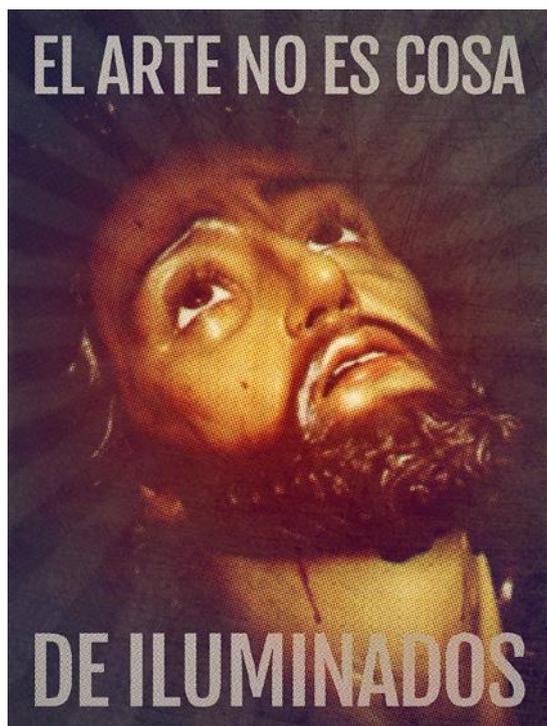
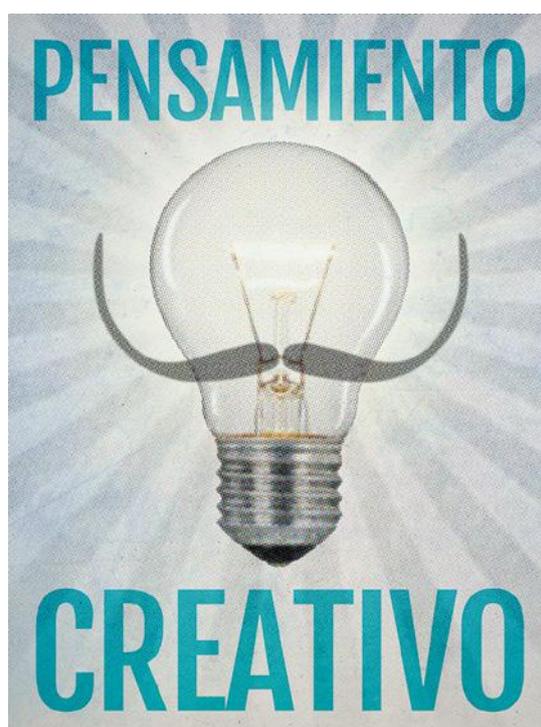
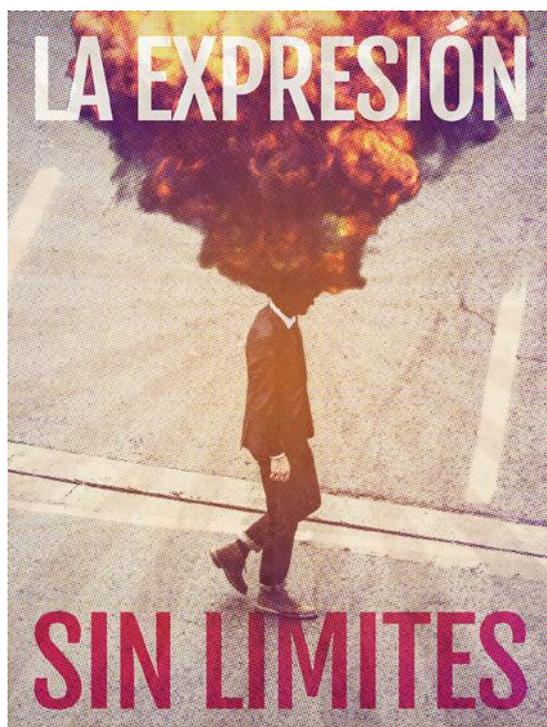
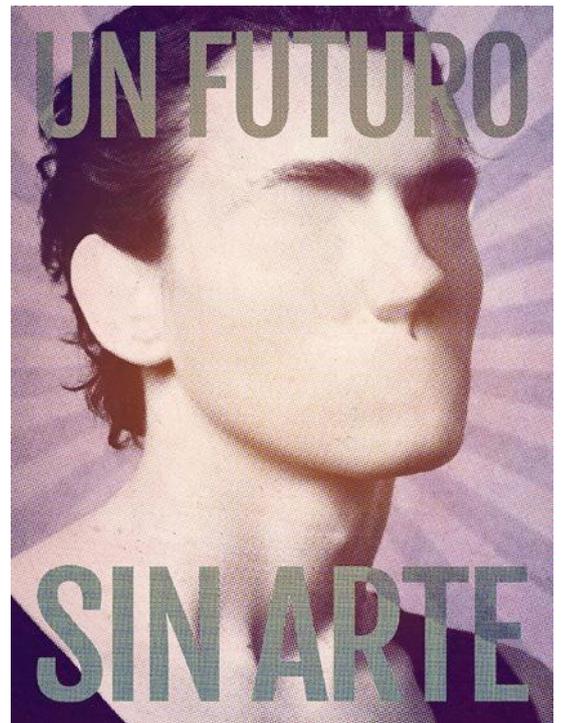
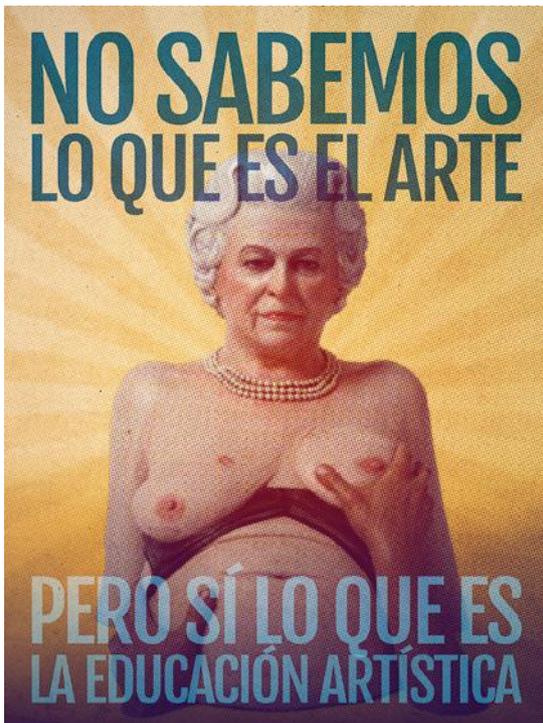
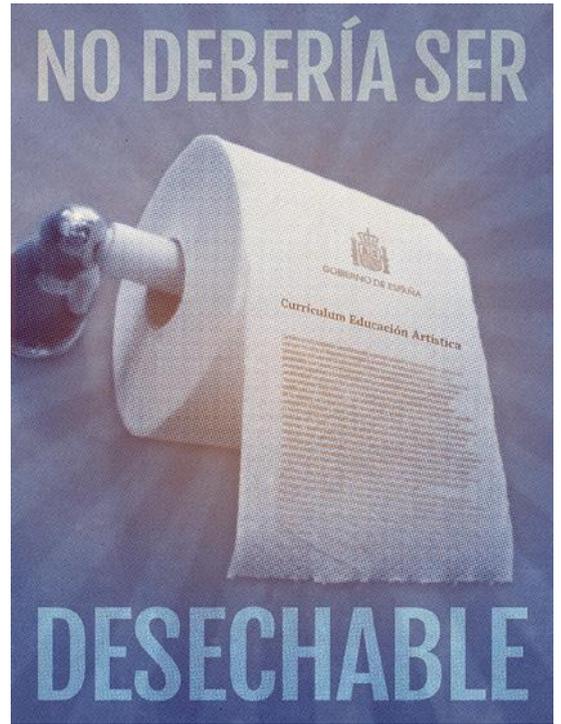
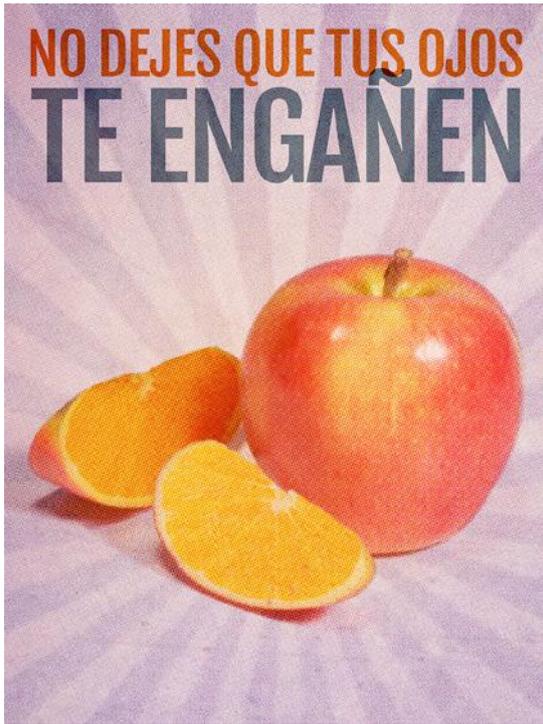
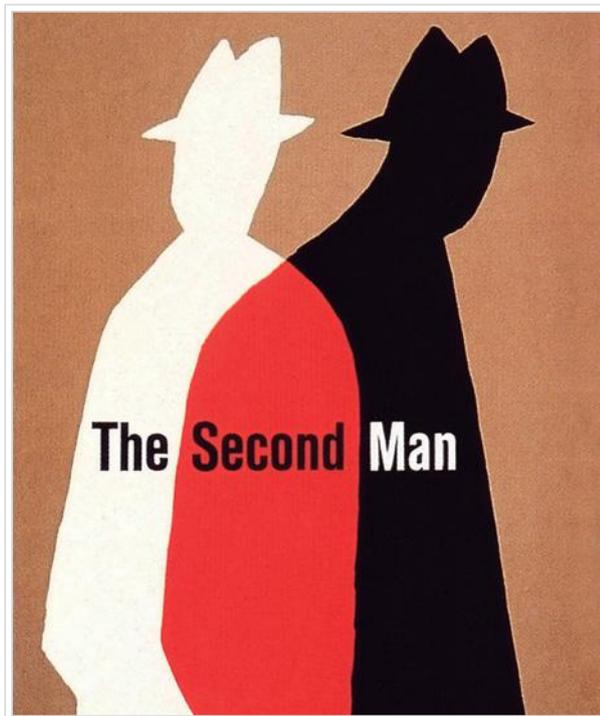
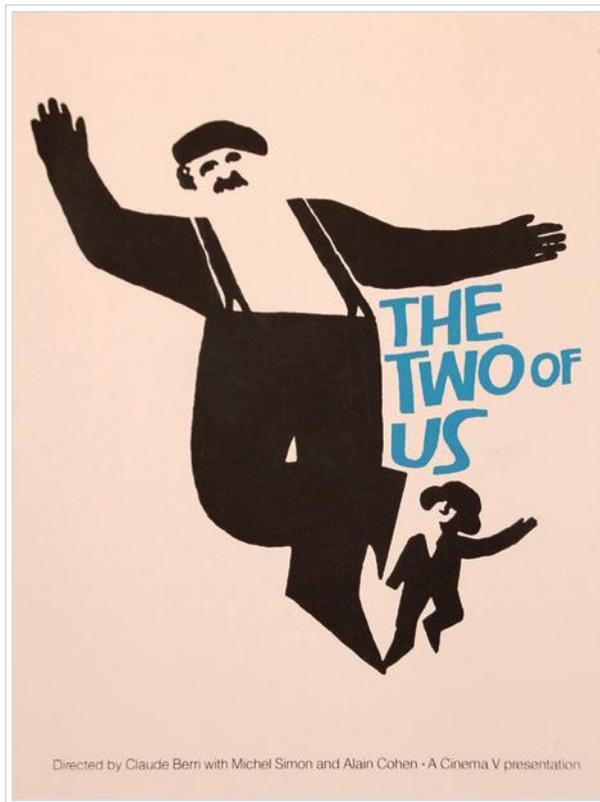
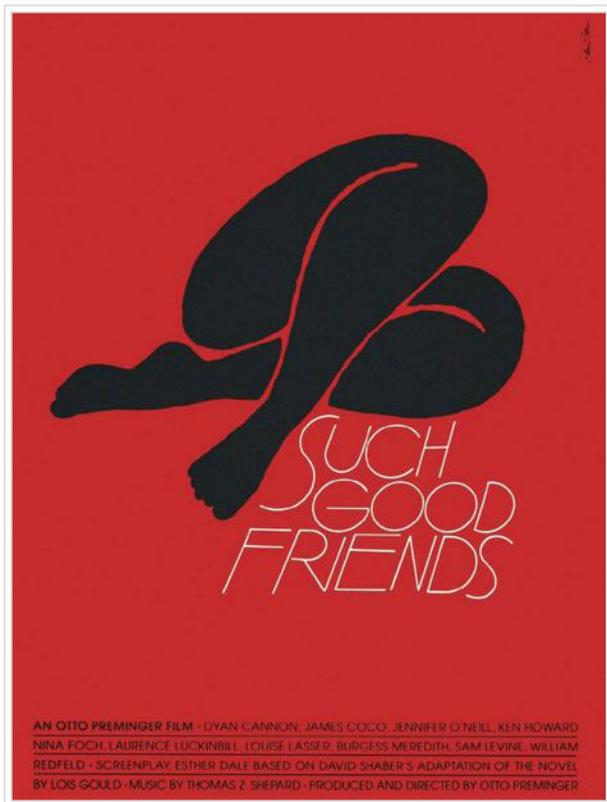
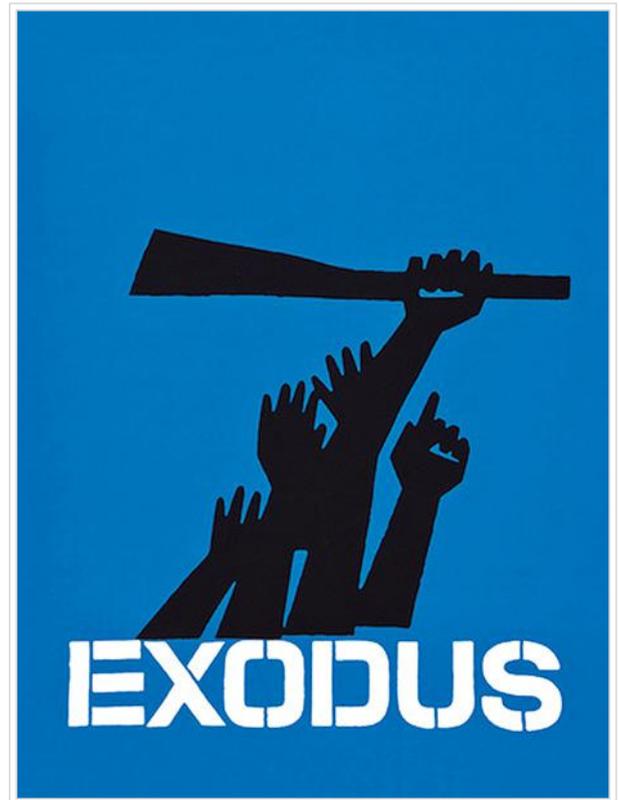


Figura 4.65. Serie muestra. Autora (2015). Segunda serie. Compuesta por ocho obras originales, desarrolladas durante el proceso creativo, pertenecientes a la segunda serie elaborada.









**Figura 4.66. Fotoensayo.** Autora (2015), *Inspiración gráfica*. Compuesto por tres citas visuales literales y cinco citas visuales fragmento (de izda. a dcha. y de arriba a abajo): Bass, 1971, 1967, 1963, 1960 y Rand, 1968, 1956, 1965, 1966.



trás de Bass y Rand—. Me refiero, por ejemplo, a obras como *City performance* de Tania Mouraud (1978), *Rwanda, Rwanda* de Alfredo Jaar (1994), los *Truisms* de Jenny Holzer (1977-1979) o cualquiera de las piezas de Barbara Kruguer. Todos estos ejemplos se apoyan, al igual que lo harán mis obras finales, en el uso de tipografías sencillas y sin remates, robustas y contundentes y, en definitiva, con un gran peso visual. De la misma forma, la ya mencionada Barbara Kruguer o el colectivo artístico de las Guerrilla Girls utilizan, al igual que yo haré en este caso, una paleta cromática fija que dota a sus piezas de una apariencia y carácter únicos.

Dicho esto, paso a relatar cómo ha sido la fase final que, dentro de un proceso creativo mayor, me ha llevado a la resolución formal de las piezas definitivas. En este sentido, mi primer paso es la realización de un boceto inicial que reúne todos los elementos visuales —tanto ilustrativos como tipográficos— que componen cada una de las obras. En este primer momento lo más importante es, por lo tanto, la distribución de los diferentes elementos dentro del plano, la compensación de los pesos visuales, la decisión sobre qué parte del espacio ocuparán las figuras y los textos o, dicho en otras palabras, la composición.

Aunque pueda no parecerlo este es, como sabemos todos los que nos dedicamos al ámbito de lo visual, uno de los momentos más importantes en lo que respecta a la creación de una pieza artística de carácter plástico. Es, precisamente en esta coyuntura, cuando el artista decide hacia dónde dirigirá la atención del observador, cuáles han de ser los puntos de mayor interés de la imagen, cómo estará jerarquizada la información visual, etc. Al mismo tiempo, la composición debe resultar también atractiva, interesante y estimulante para el sentido de la vista, de manera que el receptor se sienta incitado a profundizar en los aspectos ocultos de la imagen, aquellos que sólo pueden verse una vez que se escarba la superficie.

En lo relativo a la composición de mis piezas, tomo la decisión de que sean los eslóganes seleccionados y las imágenes centrales quienes se disputen el puesto de mayor relevancia visual. Podría decirse,

en definitiva, que la conjunción del *claim* y la imagen central pretende ser no sólo impactante sino también seductora y sugestiva, empujando al observador a detenerse, en siguiente instancia, en un tercer elemento, de mucha menor importancia visual pero que otorgará sentido al conjunto: la cita de contraste. Vemos, por lo tanto, que mi estrategia compositiva es exactamente la misma que la utilizada por Victor Burgin (1976) en su obra *Possession*, basada en presentar la información visual y textual con la intención de provocar en el observador una sensación contradictoria, pero al mismo tiempo reveladora.

Finalmente, en cuanto al acabado formal de las obras, sólo me queda hacer mención al hecho de que me baso en el uso de una paleta de colores muy definida.

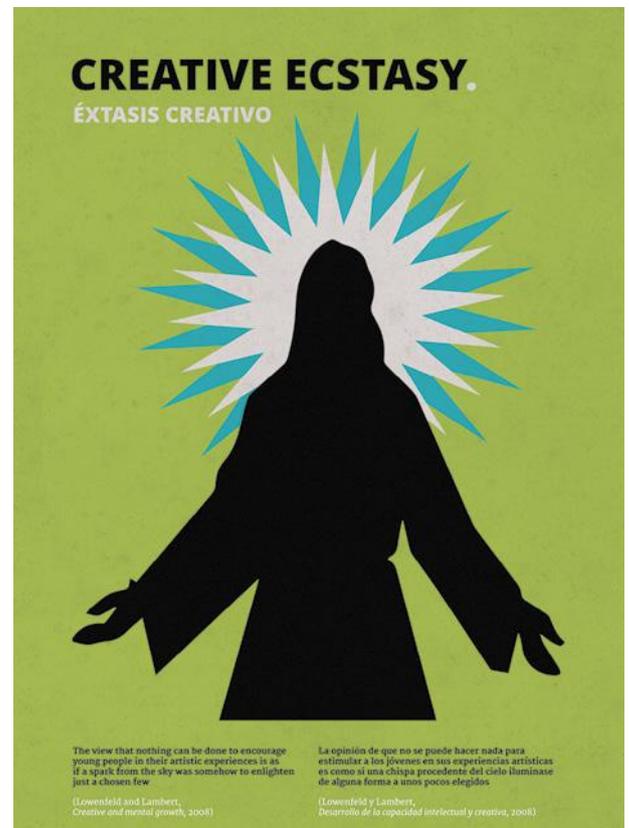
En resumidas cuentas, y para finalizar ya con esta parte, puedo decir que las etapas ejecutadas, en lo relativo a la resolución gráfica de las piezas finales, han sido las siguientes:

- × Exploración y profundización en los referentes artísticos.
- × Elección de la paleta de colores y tipografías.
- × Bocetado inicial de las piezas. Lo que implica la toma de una serie de decisiones finales en lo relativo al uso de tipografías y a la composición final del conjunto.
- × Obtención de las piezas finales.

## 2.c Verificación

Con la resolución conceptual y gráfica de las piezas finales termino con lo que Wallas (1926) denomina el proceso de “iluminación” para dar paso al análisis, verificación y validación de la solución adoptada, o, lo que es lo mismo, lo que en el ámbito científico se conoce como “discusión”. En este caso, la discusión que llevaré a cabo será de tipo visual y, volviendo a hacer referencia la dualidad de esta investigación, parece lógico que tenga lugar contraponiendo determinados carteles elaborados por los estudiantes con los ejecutados por mi parte en la vertiente artística de esta

**Figura 4.67. Discusión visual.** Autora (2015). *Verificación de la primera interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: David S. (2013) y Autora (2015).



investigación. Para ello partiré, de nuevo, de la base de las interferencias halladas con respecto a la enseñanza de las artes visuales. Se trata, en este sentido, de enfrentar dos trabajos artísticos elaborados por diferentes personas, a través de procesos creativos totalmente dispares, pero basados en la misma temática inicial. De este modo, no sólo podré mostrar las características comunes y divergentes de ambas piezas, sino realizar una reflexión visual acerca del proceso que me lleva a obtener las piezas finales que conforman el informe de investigación de la parte artística del presente estudio.

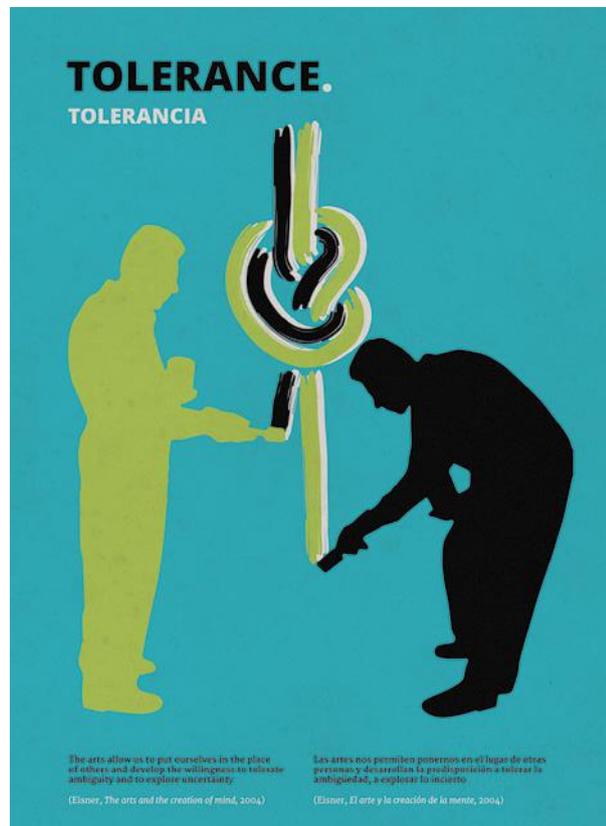
Según lo planteado por Siegesmund y Freedman (2013) en su artículo "Images as research: Creation and interpretation of the visual", en este proceso de verificación utilizaré las imágenes de dos maneras diferentes:

- × En primer lugar, como estudio.
- × En segundo lugar, como reportaje.

La primera de estas dos formas de uso —imágenes como estudio—, implica la colaboración de los participantes en la investigación, de manera que son ellos mismos los que elaboran una representación que sirve como objeto de análisis. En mi caso, la aplicación de las imágenes como estudio se concreta cuando solicito a los alumnos/as que conforman mi muestra la elaboración de una obras artísticas de tipo conceptual basada en la apropiación del lenguaje característico de los medios de comunicación de masas.

La segunda de estas aplicaciones de lo visual —imágenes como reportaje— tiene lugar cuando el investigador, de forma consciente, elabora imágenes de acabado profesional. Este tipo de representaciones

**Figura 4.68. Discusión visual.** Autora (2015). *Verificación de la segunda interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: Adela (2013) y Autora (2015).



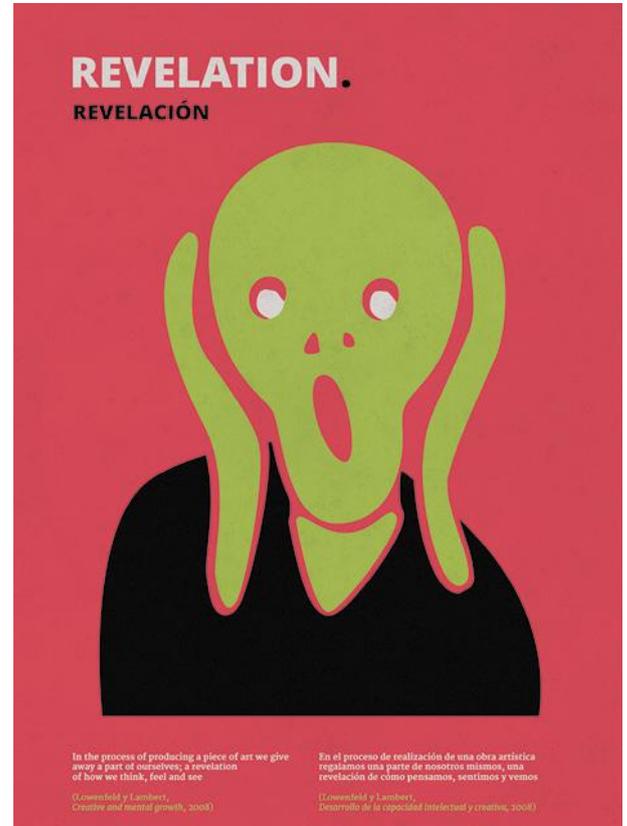
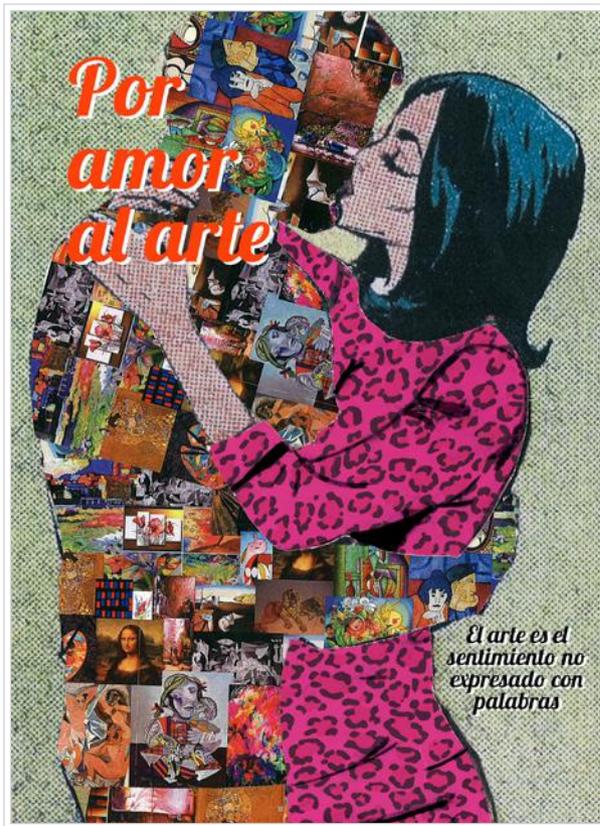
pueden ser, eventualmente, expuestas en una exhibición o galería, por lo que podrían funcionar como un trabajo creativo independiente dentro de un contexto artístico. Su aplicación en el ámbito de la investigación implica, por lo tanto, una atención a la relación entre los elementos visuales y sus cualidades, así como una correcta interpretación de los símbolos. Esto significa que, para utilizar las imágenes como reportaje, es necesario tener unas buenas nociones sobre los principios visuales de equilibrio, contraste, ritmo, etc. que sólo se adquieren a través del estudio, la disciplina y, sobretodo, la práctica. En mi caso, las imágenes utilizadas como reportaje son, por consiguiente, mis piezas finales.

A las discusiones visuales resultantes de comparar las “imágenes como estudio” y las “imágenes

como reportaje” las he llamado *Verificación de la primera interferencia*, *Verificación de la segunda interferencia*, etc. De su “lectura” visual es posible obtener información de interés en relación a diferentes aspectos como:

- × La eficacia de las piezas conceptuales basadas en el lenguaje propio de la publicidad para plasmar los resultados de una investigación.
- × La presencia de la retórica visual en las imágenes propias de la posmodernidad.
- × El lenguaje asertivo propio de los medios de comunicación de masas.
- × Los símbolos culturales que conforman nuestra conciencia colectiva.
- × La inteligencia visual del alumnado del Grado de Educación Primaria.

**Figura 4.69. Discusión visual.** Autora (2015). *Verificación de la tercera interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: Ana G. (2013) y Autora (2015).



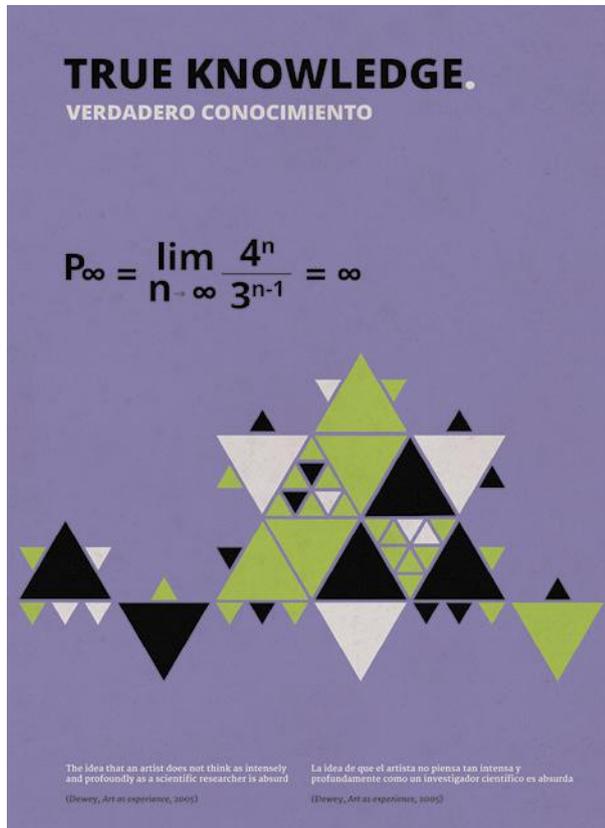
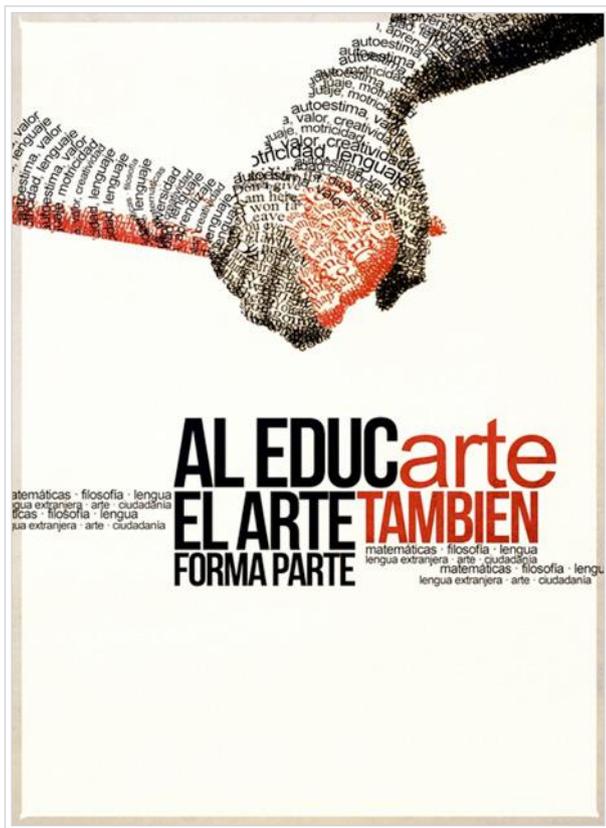
Se podría decir, en definitiva, que gracias al diseño metodológico de la presente investigación —basado en la aplicación inicial de una “metodología artística de enseñanza y aprendizaje” como base para un proceso de indagación basado en las artes—, he llevado a cabo lo que Kincheloe (2012) denomina “negociación metodológica”. Esta alianza procedimental ha resultado muy productiva en este caso, pues me ha permitido obtener:

- × Por un lado, todo un conjunto de piezas artísticas que me han ayudado a entender en profundidad la forma de pensar de los futuros docentes de Educación Primaria de la Universidad de Granada en relación a las artes visuales.
- × Por otro lado, el material conceptual necesario para elaborar una serie de imágenes que, lejos de

ser simples representaciones isomórficas (Escañó, 2002), se convierten en elementos productores de significados, emociones, inquietudes, dudas, placeres, intereses, etc.

Asimismo, y teniendo en cuenta que estas últimas creaciones no se podrían haber desarrollado sin los resultados obtenidos gracias a las piezas elaboradas por los alumnos/as, también se podría afirmar que, en este caso —y como señala Springgay (2002)— la investigación basada en las artes se ha materializado en una creación colectiva de conocimiento, una búsqueda grupal de nuevos significados, dentro de la cual los trabajos elaborados por los estudiantes y los creados por mi parte se fusionan, desdibujando los límites entre unas piezas y otras y conviviendo en ese espacio de “interferencias” mencionado por Burgin (2004).

Figura 4.70. **Discusion visual.** Autora (2015). *Verificación de la cuarta interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: Cintia (2013) y Autora (2015).

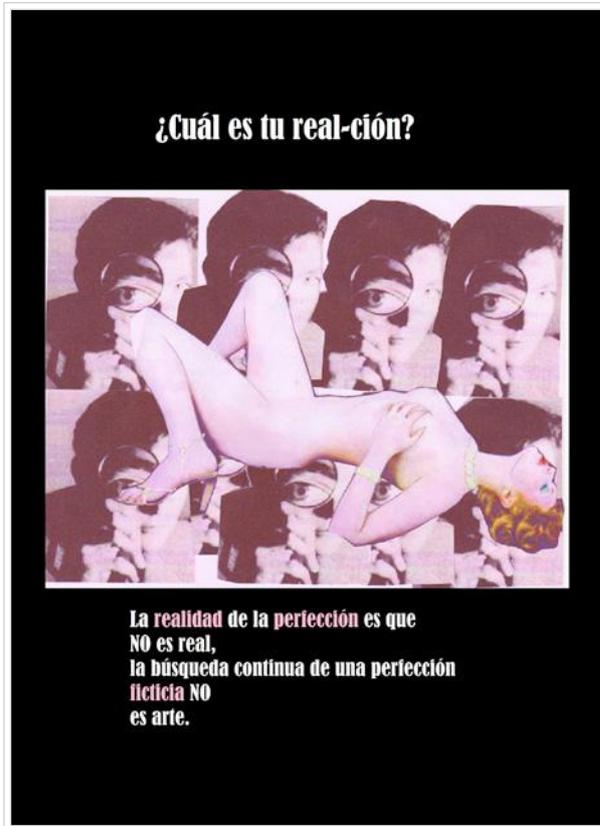


Pero las ideas o el conocimiento no es lo único que se combina en este proceso indagatorio, también lo hace la intención investigadora con el propósito pedagógico. Me refiero al hecho de que, en el intento de que los estudiantes muestren sus formas de pensamiento a través del arte, no sólo tiene lugar una estrategia de recogida de información por mi parte, sino también un recorrido de crecimiento personal y artístico por parte del alumnado. Este desarrollo intelectual se prolonga, además, hasta la creación de las piezas finales, cuando soy yo misma quien experimenta esa evolución individual inherente a la puesta en marcha de cualquier proceso de creación artística. En otras palabras, la información y la creación de conocimiento en este proceso de indagación basado en las artes no es, en absoluto, unidireccional. Más bien

al contrario, se trata de una generación de nuevos conceptos, ideas y significados que oscila, de manera continua, entre el investigador, los participantes en el estudio y los posibles receptores del mismo. Estos últimos, además, abarcan a un ámbito de población que excede, con mucho, al mero espacio académico, algo evidente si tenemos en cuenta que el destino de las piezas artísticas que conforman el informe final de la parte artística de esta investigación podría ser, sin ninguna duda, la instalación urbana.

En otro orden de cosas, también es necesario comentar el carácter estimulante de las piezas finales, que reclaman la atención del espectador gracias al poder sugestivo y evocador que heredan de los medios de comunicación de masas. Sus mensajes, sin embargo, son diametralmente opuestos a los que habitualmen-

**Figura 4.71. Discusión visual.** Autora (2015). *Verificación de la quinta interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: Marta S. (2013) y Autora (2015).



te se distribuyen a través de estos medios, pues no están orientados a moldear la mente de sus receptores en base a un propósito predeterminado. Por el contrario, las piezas resultantes de este proceso de indagación tienen como propósito fundamental generar un discurso expansivo que fomente la transmisión de significados múltiples y la capacidad de razonamiento del espectador. Se trata, en otras palabras, de originar un conflicto ideológico en el observador que le haga cuestionarse algunas de sus opiniones más arraigadas, agitando sus convicciones en relación a la materia de artes visuales y promoviendo el aprendizaje de nuevos conceptos y nociones que inviten a la reflexión.

Las piezas finales, por lo tanto, cumplen con una función de representación de datos —en base a la cual son portadoras de las interferencias temáticas exis-

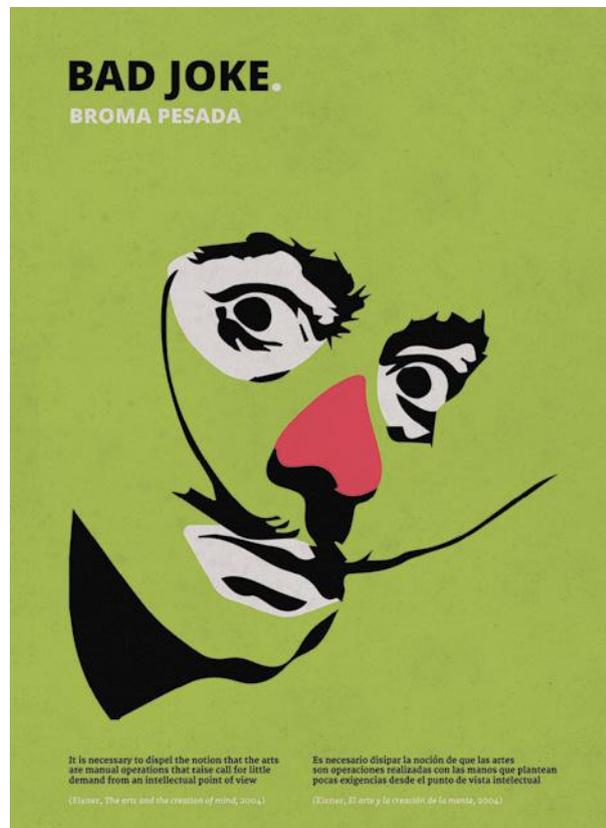
tentes entre la condición actual de las enseñanzas artísticas y lo que los futuros docentes opinan sobre ellas—, pero también se constituyen en modos novedosos de representación de la realidad, exponiendo la información de manera única y singular, absolutamente original con respecto a cómo podría ser mostrada a través de cualquier otro medio.

Tras la realización del proceso de verificación de las piezas finales —tanto visual como discursivo— quedan esclarecidas, por lo tanto, diferentes cuestiones, algunas a nivel general y otras, más específicas, referidas a la presente investigación basada en las artes.

A nivel global podríamos destacar lo siguiente:

- × Las piezas conceptuales que se apropian del lenguaje propio de la publicidad o los medios de comunicación de masas son instrumentos eficaces a

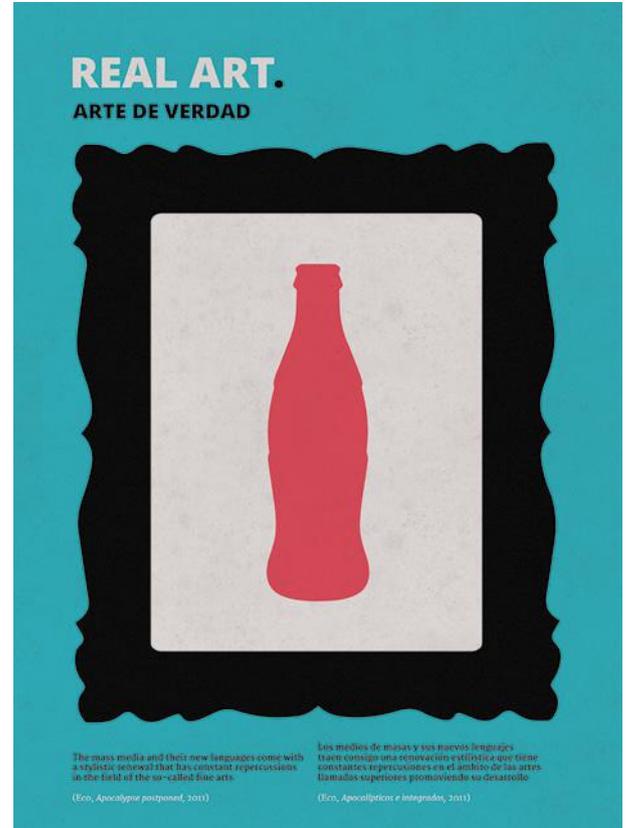
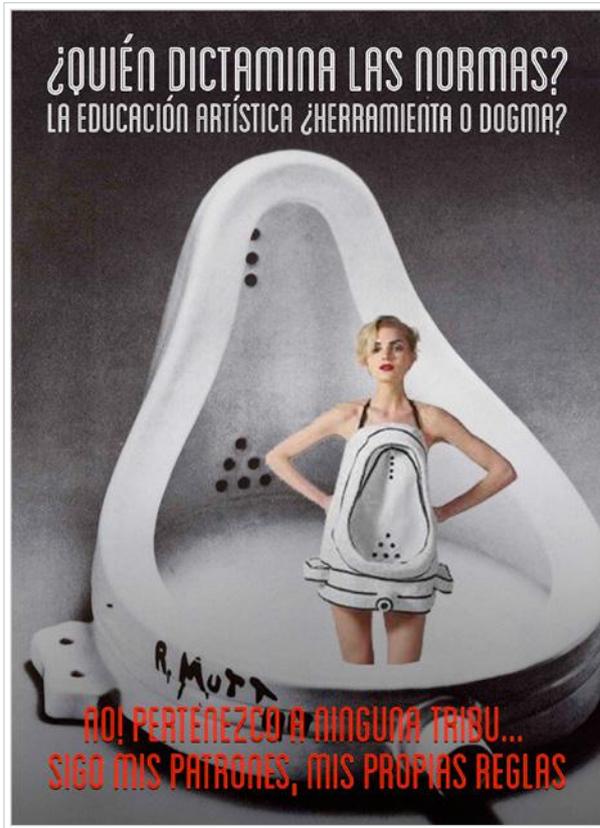
Figura 4.72. **Discusión visual.** Autora (2015). *Verificación de la sexta interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: Belén (2013) y Autora (2015).



- la hora de plasmar los resultados de una investigación basada en las artes.
- × Gran parte de las imágenes propias de la posmodernidad realizan un abuso de la retórica visual con objetivos sugestivos.
- × El lenguaje asertivo propio de los medios de comunicación de masas puede ser utilizado para generar conflictos internos en los receptores, empujándolos a cuestionarse algunas de sus más enraizadas convicciones.
- × Los símbolos culturales que conforman nuestra conciencia colectiva son, a día de hoy, tanto discursivos como visuales, y nos dificultan el ejercicio del pensamiento divergente.
- × La inteligencia visual del alumnado del Grado de Educación Primaria podría estar heredada, direc-

- tamente, de los medios de comunicación de masas, por lo que la comprensión de su dinámica de funcionamiento resulta imprescindible para la construcción de discursos visuales independientes y emancipados de esta forma de comunicación visual hegemónica.
- De manera más específica, en lo que respecta a esta investigación en concreto, queda claro lo siguiente:
- × Que la integración metodológica me ha permitido obtener dos series artísticas —*SERIE I. La visión de los futuros docentes* y *SERIE II. Interferencias*— que en el presente trabajo quedan integradas bajo el mismo conjunto de piezas —*What does art education mean to them?*— y que poseen interés indagatorio tanto de forma conjunta como de forma independiente.

**Figura 4.73. Discusión visual.** Autora (2015). *Verificación de la séptima interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: Alejandro (2013) y Autora (2015).



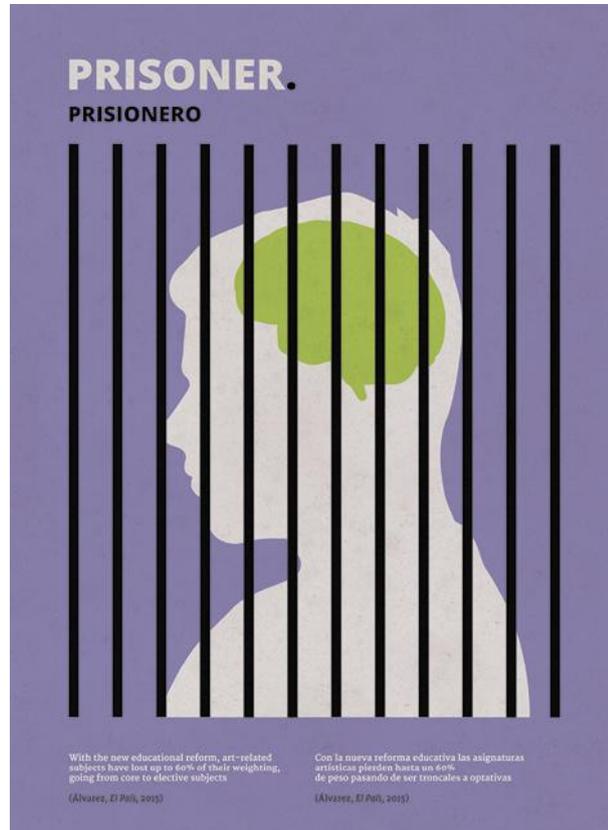
- × Que en el contexto de la presente investigación basada en las artes se ha materializado la creación colectiva de conocimiento tanto en lo que respecta a mi misma como investigadora y a los participantes en el estudio como en lo que se refiere a los receptores del mismo, que podrían exceder el ámbito puramente académico.
- × Que esta investigación artística basada en las artes ha combinado intereses científicos y divulgativos con intereses de tipo pedagógico, en el sentido de que tanto los participantes en el estudio como yo misma como investigadora hemos extraído nuevos conocimientos de la puesta en práctica de diferentes procesos creativos.
- × Que las piezas ejecutadas por mi parte, que conforman el informe final de investigación, tienen

un carácter estimulante que implica la generación de un discurso expansivo para la promoción del razonamiento por parte del observador-receptor.

- × Y finalmente, que las piezas finales son portadoras de información, al tiempo que se constituyen en modos novedosos y genuinos de representación de la realidad.

Finalmente, sólo me queda señalar que el proceso de obtención de las piezas artísticas que conforman la *SERIE II. Interferencias*, se constituye en una indagación porque cuenta con las características de accesibilidad, transferencia y transferibilidad señaladas por Hernández (2013) como propias de un estudio de investigación. Es, en definitiva, un proceso detallado de forma pública, abierto a la revisión, que posee una es-

Figura 4.74. **Discusion visual.** Autora (2015). *Verificación de la octava interferencia.* Compuesto por una cita visual literal y una obra original —de izda. a dcha.—: David L. (2013) y Autora (2015).



estructura o diseño de investigación claro y, sobretudo, replicable, y que trasciende más allá de este proyecto específico pudiendo llegar a ser útil a otros investigadores en otros contextos de investigación. Estas páginas contienen, de esta forma, todo lo relativo a este proceso de indagación basado en las artes, incluyendo las decisiones que fueron tomadas durante el proceso y los fundamentos que guiaron el proyecto (Hernández, 2013).

Dicho esto paso exponer, en el capítulo dedicado a las conclusiones artísticas de esta investigación, la segunda serie del conjunto artístico *What does art education mean to them?*, denominada, concretamente, *SERIE II. Interferencias*, que se constituye en el informe final de investigación de la parte artística del presente trabajo.

05

# CONCLUSIONES CUALITATIVAS

*Informe cualitativo final de la presente investigación*

# 01

## Conclusiones de la parte

### cualitativa de la investigación

#### 1.a

#### Discusión de resultados

Tras el análisis de los resultados obtenidos gracias a los diferentes instrumentos de investigación utilizados —cuestionarios, piezas artísticas elaboradas por el alumnado, observaciones recogidas en el diario de campo, etc.—, me encuentro en posición de relatar cuáles son las conclusiones extraídas en relación a la parte cualitativa del presente trabajo. Para ello, empezaré haciendo una revisión de las impresiones obtenidas con respecto al primero de los dos cuestionarios realizados, que triangularé y contrastaré, en varias ocasiones, con los resultados alcanzados gracias a la aplicación de otras herramientas de indagación. Este cuestionario, como ya he señalado en numerosas ocasiones a lo largo del presente trabajo, tiene como principal objetivo averiguar cuáles son los conocimientos que los alumnos/as del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación poseen antes de llevar a cabo la actividad consistente en la creación de una pieza artística de tipo conceptual.

En primer lugar, destacaré que las respuestas más habituales en este primer sondeo son aquellas que relacionan la enseñanza de las artes con el aprendizaje puramente formal o práctico de las técnicas artísticas —sobre todo en lo que se refiere a la cuestión relativa al tipo de contenidos que incluye la materia de educación artística—.

Asimismo, las contestaciones que vinculan la enseñanza de las artes con la libre expresión de sentimientos y el fomento de la creatividad y la imaginación se encuentran, ateniéndome a su frecuencia, en segundo lugar; aunque quedan, en gran parte, vin-

culadas a los alumnos/as del grupo B. Esta tendencia con respecto al grupo B la vengo observando, además, tanto en el transcurso del proceso creativo llevado a cabo por ambos grupos como a raíz del estudio de las temáticas abordadas por los estudiantes en sus piezas. Podría decirse, en otras palabras, que esta deducción, extraída tras el análisis del primer cuestionario, queda claramente corroborada por otros dos indicadores:

- × Por un lado, mis impresiones recogidas en el diario de campo, según las cuales una gran parte del alumnado del grupo B reitera de manera continua expresiones como “la importancia de mancharse las manos” o “pintar con los dedos” durante la realización de los trabajos.
- × Por otro lado, los resultados obtenidos tras el análisis de los temas tratados en las piezas recogidas, que indican que, también dentro del grupo B —y entre los alumnos/as que reflexionan en sus piezas sobre temas relacionados con las competencias referentes al aprendizaje artístico—, casi la mitad se refiere, en exclusiva, a la competencia práctico-productiva —que, en este caso, y como es posible ver en la figura 1.3 (página 021), está directamente relacionada con la elaboración de contenidos expresivos—.

Todas estas observaciones no implican, sin embargo, que este tipo de respuesta no tenga lugar, también, entre los alumnos/as del grupo A. Por el contrario, y como ejemplo, puedo señalar que “fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión de sentimientos” es la contestación mayoritaria cuando se pregunta a este otro grupo de estudiantes acerca de cuáles son las competencias que desarrolla el aprendizaje artístico. De la misma forma, cuando la cuestión se refiere a la utilidad de la materia educación artística, casi la mitad del alumnado de ambos grupos contesta que las artes visuales son útiles porque desarrollan la imaginación, la expresión y la creatividad. Curiosamente, este resultado obtenido por mi parte, coincide con uno de los alcanzados por Salgado (2013) en su estudio “Valor percibido por los maestros

en formación inicial hacia la plástica”, en el que su autora señala lo siguiente cuando se refiere al tipo de aprendizajes que los futuros docentes atribuyen a la enseñanza artística:

“No están de acuerdo con la afirmación ‘lo que se aprende en plástica no sirve para nada’ o ‘lo que se aprende en plástica no tiene ninguna utilidad fuera de las aulas’, pero cuando se les plantean diferentes utilidades de esta materia, como puede ser el uso de la misma para otras asignaturas o para conocer el mundo actual, no lo valoran. En cambio, sí que reconocen su utilidad para expresar sentimientos y emociones, algo que habitualmente se ha transmitido en las aulas” (Salgado, 2013: 286).

Podría decirse, en definitiva, que al observar en global los resultados obtenidos tras el análisis del primer cuestionario, la actividad o los contenidos más importantes dentro de la materia de educación artística son —según el conjunto de alumnos/as del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Granada que conforman mi muestra— los relacionados con las habilidades de tipo práctico, por un lado, y los relativos al fomento de la expresión libre, la creatividad y el desarrollo de la imaginación, por otro. Ambos considerablemente por encima del resto de los temas mencionados.

A pesar de todo, estos no son los únicos aspectos que estos estudiantes relacionan con la materia de educación artística. Por el contrario, aunque en menor medida, también proporcionan bastantes respuestas que conectan el aprendizaje de las artes visuales con otros asuntos como la adquisición de cultura artística, el desarrollo de la capacidad de valoración u opinión o la formación de los individuos en valores humanos. Con respecto al primero de estos temas, cuando digo “cultura artística” hago mención a aquellas respuestas que se refieren al aprendizaje de contenidos relacionados con la historia del arte, el lenguaje visual o cualquier otra cuestión que afecte a saberes estrictamente relacionados con el ámbito plástico-visual. Por otro lado, cuando hablo del desarrollo de la capacidad de valoración y de la formación de los individuos como seres humanos, me refiero a dos tipos de conoci-

tos no relacionados, en exclusiva, con la adquisición de capacidades artísticas, por lo que su aprendizaje puede resultar útil para su aplicación en otras áreas de conocimiento o para nuestro desarrollo vital como seres humanos. Para terminar, y aunque todas estas respuestas son ofrecidas por parte de distintos estudiantes de ambos grupos, debo señalar que aquellas que hablan del desarrollo de la capacidad de valoración u opinión se dan, en mayor proporción, entre los alumnos/as del grupo A —algunos de los cuales hacen mención, incluso, al término “cultura visual”—.

Por otro lado, y por fortuna, algunas respuestas que podría calificar como “altamente preocupantes” en el contexto actual de la educación visual, se presentan en mucha menor medida. Me refiero, por ejemplo, a los razonamientos que unos pocos estudiantes ofrecen en respuesta a la pregunta “¿qué es para ti la educación artística?”, según los cuales esta materia estaría relacionada con la búsqueda de cualidades innatas en algunos niños/as o con la puesta en práctica de trabajos manuales en las aulas. Algo más me preocupa la frecuencia de ciertas contestaciones ofrecidas a la pregunta sobre la utilidad de la educación artística, que describen la materia de artes visuales como una disciplina ligera, más relacionada con el ocio y el entretenimiento que con la adquisición de conocimientos, y que son proporcionadas, aproximadamente, por una notable décima parte del alumnado de cada grupo. De nuevo, me encuentro con un resultado que también evidencia en su día el estudio de Salgado (2013), según el cual los maestros entienden que la educación artística es “una asignatura entretenida pero con falta de valor, que exige un mínimo esfuerzo, [definida como un] *hobby*, [☒] divertida, cercana, simple [☒] pero no una de las materias elementales” (Salgado, 2013: 286).

Pero alejándome ya de la visión u opinión general que los estudiantes del Grado de Educación Primaria tienen de las enseñanzas artísticas, paso a centrar mi atención en otros dos asuntos que también me revela el primero de los dos cuestionarios realizados y que se refieren a dos aspectos más concretos o particulares

en relación con el aprendizaje de las artes visuales. Hablo, por un lado, del conocimiento que los futuros docentes tienen de los modelos educativos para la enseñanza de las artes, y por otro lado, de las problemáticas que observan en relación con la educación artística.

En lo que respecta al conocimiento de los modelos educativos, he obtenido datos completamente diferentes en ambos grupos, llegando a la conclusión de que sólo se habían visto estas tendencias histórico-metodológicas en cuanto a la enseñanza de las artes visuales en una de las dos aulas a las que he accedido. Al mismo tiempo, y según mis observaciones —realizadas durante la ejecución de la parte empírica de la presente investigación— el conocimiento de estos modelos acarrea, además, consecuencias directas sobre la forma en la que el alumnado de ambos grupos elabora sus piezas. Esto significa que, mientras soy testigo de cómo en el grupo que conoce los modelos educativos el abanico de ideas barajadas para las piezas es relativamente amplio y variado, en el grupo que no los conoce los estudiantes mencionan, casi en exclusiva, ideas que pivotan en torno a la adquisición de competencias de tipo práctico-productivo relacionadas, en la mayor parte de los casos, con la corriente educativa de la “autoexpresión creativa” —único modelo educativo que han visto en clase y que, aún así, no saben identificar como tal—. Podría sostener, en base a estas observaciones, que el conocimiento de los modelos educativos no sólo ofrece a los futuros docentes una perspectiva más dilatada acerca de los métodos que pueden poner en práctica en sus futuras aulas sino que también contribuye a que tengan una idea más amplia y certera acerca de la materia de educación artística y de las competencias que se pueden desarrollar gracias al aprendizaje de la misma.

Finalmente, y en relación a los problemas que el alumnado observa con respecto a la materia de educación artística, el inconveniente más mencionado es, como parece lógico, el de la poca valoración social, seguido de la preocupación por cuestiones concernientes a la organización del currículum como, por

ejemplo, el número de horas lectivas dedicadas a la materia. Tras estas dos razonables respuestas ofrecidas a la pregunta “¿qué problemas crees que tiene la educación artística?” me encuentro, sin embargo, con una tercera contestación que me resulta alarmante, según la cual una parte importante de los futuros docentes vería como una dificultad el hecho de enfrentarse a una supuesta falta de “talento” por parte de sus futuros estudiantes. Una respuesta altamente desafortunada que no debería estar sugerida, en absoluto, por ningún maestro de Educación Primaria en ciernes.

Una vez repasadas y contrastadas las impresiones obtenidas tras el estudio del primer cuestionario paso a relatar, a continuación, toda una serie de deducciones extraídas gracias al análisis de las piezas artísticas entregadas por los futuros docentes de Educación Primaria. Para ello me detendré a examinar, en primer lugar, cuáles son los temas mayoritariamente mencionados en las obras elaboradas. A este respecto se repiten las tendencias ya observadas en el primer cuestionario, lo que quiere decir que, de nuevo, los temas más reiterados en ambos grupos son aquellos relacionados con la competencia práctico-productiva. Esta capacidad incluye —como ya señalamos durante la presentación de los resultados— no sólo la elaboración de contenidos expresivos, sino también el uso activo de la imaginación como fuente de contenido para la creación de piezas artísticas.

Asimismo, también se repite, entre los estudiantes del grupo B, la tendencia a plasmar en sus trabajos temas relativos al uso activo de la capacidad de improvisación. Un tipo de reflexiones que, sin duda, están relacionadas con la habitual costumbre de estos estudiantes de hablar de la libertad creativa y/o expresiva, tanto en las respuestas ofrecidas al primer cuestionario como en los comentarios realizados durante el desarrollo del proceso artístico.

Sin embargo, el análisis de las piezas artísticas también me ofrece algún resultado divergente con respecto al primero de los dos cuestionarios realizados. Me refiero, por ejemplo, al elevado número de

alumnos/as que, también dentro del grupo B, tratan en sus obras la capacidad de desentrañar los significados ocultos de una imagen. Esta inclinación es muy diferente a la observada por este mismo grupo en el primer cuestionario, a lo largo del cual estos estudiantes —en contraste con sus compañeros del grupo A— apenas mencionaban el desarrollo de la capacidad de valoración u opinión como una competencia impulsada gracias al aprendizaje artístico.

Finalmente, los alumnos/as del grupo A también hacen referencia, en varias de sus piezas, al hecho de que el conocimiento del arte nos permite acceder a saberes y experiencias que de otra manera no podríamos conocer. Destacan, de esta forma, el carácter aperturista de las enseñanzas visuales, que nos permiten familiarizarnos con nuevos marcos de referencia que no sólo nos muestran diferentes contenidos expresivos, sino que desarrollan, al mismo tiempo, tanto nuestra inteligencia cualitativa como nuestra capacidad de tolerancia y empatía.

Tras el tratamiento de estos temas, todos ellos relacionados con las competencias desarrolladas por el aprendizaje artístico, la siguiente reflexión más reiterada en las piezas entregadas versa sobre la posición que ocupa la educación artística dentro de los sistemas educativos. En este sentido es posible suponer que, en ambos grupos, una proporción importante del alumnado está considerablemente preocupada por la situación y valoración social que, actualmente, la materia de educación artística ocupa dentro del currículum de Educación Primaria —un dato que también se podía extraer del cuestionario anterior—. Al mismo tiempo, y también en ambos grupos, existe también cierto número de estudiantes que denuncian en sus piezas algunos de los mitos que rodean la enseñanza de las artes como, por ejemplo, la importancia del talento artístico para su aprendizaje o la relación de esta materia con las denominadas “manualidades”.

Observo, por lo tanto, un eclecticismo temático importante en los trabajos entregados, lo que deja entrever una visión bastante amplia de la materia de artes visuales por parte de los estudiantes del Grado

de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Este aspecto positivo no significa, sin embargo, que obvie el hecho de que las tendencias mayoritarias sigan girando entorno a la visión de la enseñanza de las artes como una materia eminentemente práctico-productiva. De la misma forma, y en cuanto a las diferencias observadas entre ambos grupos de estudiantes, también podría señalar que, en general, los temas que un grupo no menciona en sus piezas, sí aparecen reflejados en el cuestionario, y viceversa. Esto me permite afirmar que mi intención inicial de realizar un estudio de caso múltiple desde la perspectiva de la “replicación literal” se ha cumplido. En este sentido, ambos grupos han aportado el mismo tipo de información, constituyéndose en una muestra conjunta que me ofrece un contexto de investigación más amplio y, por extensión, más representativo. A pesar, por lo tanto, de que durante el desarrollo del trabajo de campo llego a observar diferencias palpables entre ambos grupos —sobre todo en lo relativo a su nivel de motivación y a los tiempos de desarrollo de la actividad—, una vez analizados los resultados estas disparidades se ven sumamente reducidas. El único contraste que permanece es, quizás, la predilección que los alumnos/as del grupo B tienen por el tema de la improvisación y la expresión libre, un hecho que, probablemente, venga dado por el desconocimiento que estos estudiantes tienen de los modelos educativos para la educación artística.

En cuanto al aspecto conceptual de las piezas puedo decir que, salvo pocas excepciones, los carteles están bien ensamblados y se constituyen en piezas correctas. En este sentido, la búsqueda del eslogan ha sido, quizás, el aspecto que ha causado mayores dificultades a los estudiantes, provocando que muchos de ellos acaben elaborando sus propios textos. Este pequeño obstáculo no ha impedido, no obstante, que la mayor parte del alumnado construya obras conceptualmente coherentes, por lo que puedo llegar a la deducción de dos aspectos diferentes:

- × Por un lado, aquellos alumnos/as que han utilizado textos de elaboración propia a modo de

sentencias-gancho para sus piezas, consiguen hacerlo de manera correcta, imitando las características de los eslóganes reales y emulando, por extensión, su capacidad de impacto.

- × Por otro lado, aquellos estudiantes que se decantan por el uso de eslóganes procedentes de campañas publicitarias reales, no repiten en exceso los lemas elegidos por sus compañeros, por lo que entendemos que realizan un trabajo de búsqueda e indagación eficiente, que prolongan hasta encontrar un eslogan que armoniza adecuadamente con la idea que, inicialmente, pretenden transmitir.

En lo que respecta a las frases de contraste elegidas para las piezas, la mayoría de las mismas resultan ser citas extraídas de Internet. Esto me permite suponer que el alumnado, en general, tiene amplias dificultades y carencias a la hora de poner en marcha procesos de búsqueda de información a mayor nivel, como pueden ser, por ejemplo, una indagación de información a través de recursos bibliográficos o la exploración de bases de datos científicas o profesionales. Muy probablemente esta dificultad venga dada por el hábito de asistir a clases en las que el proceso de enseñanza es unidireccional —el docente aporta los datos mientras el alumno/a se convierte en un simple receptor—, lo que provoca que los estudiantes no estén habituados a adquirir conocimientos gracias a métodos de aprendizaje exploratorios o autónomos. Esto provoca, a su vez, que estén privados de recursos cuando los necesitan y que apelen, en esos casos, a la utilización de la herramienta más accesible y que menos esfuerzo requiere para ellos: Internet. Las observaciones aquí referidas quedan confirmadas tras el estudio del cuestionario final, en el que más de la mitad del alumnado de ambos grupos señala que ha utilizado Internet como única fuente de información, fuera de los conocimientos previamente adquiridos en la propia materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas”. En línea con este planteamiento, menos de una cuarta parte de los estudiantes declara haber buscado información en libros de autores relacionados con la materia.

En cuanto a la calidad gráfica y comunicativa de las obras puedo decir que, aproximadamente, la mitad del grupo A y un tercio del grupo B realizan obras de alta calidad —teniendo siempre en cuenta que estas se analizan en base al criterio de que no estoy ante alumnos/as con una formación artística específica—. De la misma forma, también soy testigo de cómo en el conjunto total de los trabajos se utiliza una importante variedad de figuras retóricas visuales, un hecho que no me impide observar, sin embargo, que la metáfora de sustitución y la pragmatografía son los recursos retóricos visuales de uso más habitual —probablemente por ser los más intuitivos y literales—.

## 1.b Contraste de hipótesis

Hasta aquí, entonces, me he ocupado de repasar los resultados reflejados en el capítulo anterior con respecto a la parte cualitativa de mi investigación. Esta revisión me ha permitido, además, realizar una síntesis de algunas de las deducciones más relevantes de este estudio, obtenidas gracias al uso de diferentes herramientas de indagación. Hecho esto mi siguiente paso será, como parece lógico, verificar las hipótesis relativas a la parte cualitativa del presente trabajo planteadas de manera inicial, con el fin de comprobar si estas son susceptibles, o no, de ser confirmadas y si, por extensión, los objetivos de mi investigación han podido ser cumplidos.

Comenzaré, por lo tanto, con la primera de las hipótesis establecidas, que señala lo siguiente: “los futuros docentes de Educación Primaria deben mejorar su visión o perspectiva de la educación artística para entender que esta materia no sólo desarrolla competencias de tipo práctico o formal, sino también capacidades de tipo cognitivo, comprensivo, crítico, reflexivo, etc.”

A este respecto puedo decir que, en base a los resultados obtenidos, los futuros docentes de Educación Primaria parecen ser, en parte, conscientes del hecho de que la educación artística desarrolla muchos tipos de competencias. Esta afirmación se desprende de

la relativamente amplia cantidad de capacidades relacionadas con el aprendizaje artístico que los estudiantes mencionan tanto en los cuestionarios recogidos como en las piezas elaboradas. Se refieren, de este modo, no sólo a aprendizajes directamente vinculados a la educación artística o visual, sino también al desarrollo de competencias que contribuyen a nuestra formación en general —como la capacidad de valoración u opinión— o a la adquisición de valores que fomentan nuestro aprendizaje como seres humanos —como la tolerancia o la capacidad de empatía—.

Sin embargo, tampoco puedo cerrar los ojos ante el abrumador número de veces que los estudiantes participantes en este estudio mencionan el desarrollo de capacidades relacionadas, únicamente, con la competencia práctico-productiva. De esta manera, los resultados obtenidos parecen indicar que, por encima de otras creencias, los futuros docentes relacionan el aprendizaje artístico con el dominio de técnicas, materiales y lenguajes, por un lado, y con el uso activo de la imaginación como fuente de contenido para la elaboración de piezas artísticas, por otro. Si bien esta noción del aprendizaje artístico dista bastante de aquellas concepciones puramente productivas cultivadas durante la Edad Media o la Revolución Industrial —que focalizaban sus esfuerzos didácticos en la mera fabricación de objetos—, también es cierto que ya se debería haber dado algún paso más en el intento de que los futuros docentes sean aún más conscientes de que las enseñanzas artísticas desarrollan competencias de tipo crítico-expresivo y, sobretodo, reflexivo-cultural. Es bueno, por lo tanto, que se mencionen al mismo nivel dos cuestiones como el aprendizaje de la técnica y la capacidad de expresión, pero habría que conseguir que fuese un grupo más amplio que el de esta investigación el que hiciese referencia a competencias como la capacidad de valoración u opinión, la adquisición de tolerancia y empatía, el desarrollo de la inteligencia cualitativa, la capacidad de análisis, etc.

Por otro lado, la segunda de las hipótesis planteadas se refiere, en exclusiva, a la capacidad artís-

tico-plástica de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, afirmando que “los futuros docentes de Educación Primaria deberían mejorar su capacidad artístico-plástica para poder ejercer, de manera más óptima, sus funciones como instructores de la materia de artes visuales”.

En este sentido puedo afirmar que, entre las piezas entregadas, las figuras retóricas visuales identificadas son, en general, tan complejas y correctamente aplicadas como variadas, llegándome a encontrar con ejemplos de uso de la oposición o antítesis, la repetición, la prosopopeya o personificación, el préstamo, el calambur, la sinécdoque, la erotema o interrogación retórica, la ironía, la derivación, la hipérbole y el paralelismo. Al mismo tiempo, tampoco puedo olvidar que, en una amplia proporción, los estudiantes se han basado en el uso de otras figuras visuales mucho más obvias o evidentes, y que, por extensión, implican un menor grado de abstracción visual, como pueden ser la metáfora de sustitución, la pragmatografía —que podría ser equiparable, a nivel narrativo, con la simple descripción— o la metonimia —en la mayor parte de los casos aplican a través de la reproducción de una obra pictórica o un dibujo infantil que pretende representar el concepto general de “educación artística”—. Estos últimos usos de la retórica visual no son, no obstante, mayoritarios, si los comparo de forma individual con la suma de las figuras retóricas mencionadas en primer lugar. Podría decirse, en definitiva, que las piezas elaboradas por los futuros docentes de Educación Primaria demuestran una capacidad artístico-plástica que se podría calificar como media-alta, en base al análisis del discurso visual utilizado y al grado de abstracción que estos estudiantes son capaces de alcanzar. Esta habilidad podría venir dada, además, tanto por el aprendizaje de tipo visual adquirido en la propia materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales” como gracias a cualquier otro tipo de formación artística que estos estudiantes pudiesen haber recibido con anterioridad. Sin embargo, en mi opinión, existe otro foco de aprendizaje más probable, que pasaría por la

continua exposición de los jóvenes contemporáneos a los medios publicitarios o de comunicación, usuarios habituales de este tipo de lenguaje visual —basado en la retórica— a la hora de dirigirse y sugestionar a sus receptores.

En segundo lugar, y también en relación con la capacidad artístico-plástica de los futuros docentes, se lleva a cabo un análisis individual de cada una de las piezas elaboradas por los estudiantes, centrado en aspectos como la calidad compositiva, el uso del color, la adecuación de los elementos tipográficos, etc. Al poner en común estos análisis individuales, las conclusiones que extraigo en cuanto a la capacidad artístico-plástica de los futuros docentes son algo menos positivas que cuando analizaba el uso de la retórica visual, lo que tampoco significa que sean excesivamente desfavorables o pesimistas. Concretamente, podría decir que, mientras aproximadamente la mitad del alumnado no consigue llegar a un nivel medio en cuanto a la calidad gráfico-plástica de sus piezas, la otra mitad de los estudiantes alcanzan ese horizonte sin problemas, superándolo, en muchos casos, al entregar piezas de alta calidad en cuanto a su factura —como podíamos ver entre los ejemplos individuales mostrados en el apartado de resultados del presente trabajo—. En otras palabras, esto significa que, aproximadamente, la mitad de los futuros docentes de Educación Primaria saben aplicar las estrategias compositivas para ayudar a reforzar la idea o mensaje que pretenden transmitir, adecuando, al mismo tiempo, el uso del color y los elementos tipográficos a los objetivos expresivos de sus piezas. De la misma manera, esta misma mitad del alumnado elabora trabajos con un alto nivel de “mediatización” (véase definición del término en la página 115), en el sentido de que, como decíamos cuando hablamos de las figuras retóricas visuales empleadas, el nivel de abstracción de la idea transmitida es, en estos casos, medio-alto, mientras que el grado de manipulación formal de sus elementos gráficos también es elevado. Esto último resulta fácil de entender si recordamos, como ya quedó reflejado en los resultados, que

la mayor parte de los estudiantes que participan en este proyecto elaboran para sus trabajos ilustraciones y fotografías originales, o bien manipulan considerablemente imágenes existentes gracias al uso de técnicas como el *collage* o el retoque digital.

En tercer lugar, al respecto de la capacidad gráfico-plástica que poseen los futuros docentes, también debo recordar una de las observaciones más repetidas durante el desarrollo de la parte empírica de este trabajo: la dificultad general del alumnado para poner en práctica un proceso de creación artística. Si recordamos las anotaciones tomadas en el diario de campo, uno de los errores que más se repiten durante el proceso de elaboración de las piezas por parte de los alumnos/as es la priorización de la parte formal de los trabajos por encima de su contenido intelectual. Esto significa que un gran número de estudiantes trata de resolver el aspecto formal de sus obras antes, incluso, de tomar una decisión acerca de la idea o temática sobre la que reflexionar. En este sentido, la falta de coherencia en la puesta en práctica de un proceso creativo podría llegar a considerarse una carencia en cuanto a la capacidad artístico-plástica de los futuros docentes, pues parecen no estar acostumbrados a realizar un trabajo gráfico con una intención ideológica que, por extensión, implique la realización de una reflexión inicial.

A pesar de ser esta una dinámica observada en ambos grupos, consigo solventarla tras la realización de varias aclaraciones por mi parte, en las que hago hincapié en la búsqueda de la idea por encima de la forma. Comprendido el error, todos los estudiantes son perfectamente capaces de seguir el calendario inicialmente marcado para la consecución de las piezas, por lo que acabo por deducir que, a pesar de que los alumnos/as poseen la capacidad suficiente para poner en marcha un proceso de creación artística autónomo, no están demasiado acostumbrados a hacerlo.

Tras analizar todos estos resultados y observaciones, llego a la conclusión de que, sólo en parte, los futuros docentes de Educación Primaria son capaces de elaborar piezas artísticas con un nivel de calidad medio

o alto. A este respecto, y aún sabiendo que estos estudiantes no llegan a cursar una formación artística específica —por lo que mis criterios a la hora de juzgar su capacidad gráfico-plástica han de ser algo más flexibles—, también entiendo que se hace necesario reforzar la formación de estos estudiantes en el dominio de técnicas y materiales artísticos con el fin de que la proporción de futuros docentes capaces de crear contenidos expresivos de alta calidad sea superior a la mitad del alumnado. Este refuerzo pasaría, sin ninguna duda, por el aumento de materias relacionadas con la didáctica de la educación artística dentro, en este caso concreto, del currículum del Grado de Educación Primaria.

Dicho esto, paso ya a cotejar la tercera de nuestras hipótesis, que plantea la siguiente afirmación: “los futuros docentes de Educación Primaria poseen una capacidad crítico-reflexiva que los refrenda a la hora de ejercer sus funciones como educadores en la materia de artes visuales”.

En este sentido, he sido testigo de cómo la práctica totalidad del alumnado participante en esta experiencia ha sido capaz de tratar un número muy diverso de temas. Estos abarcan desde variados asuntos relacionados con las competencias derivadas del aprendizaje artístico, hasta reflexiones sobre el papel que ocupa la materia de artes visuales dentro de los sistemas educativos, o los mitos que, históricamente, se han generado entorno al aprendizaje de las artes. De la misma manera, y a pesar de que en el último cuestionario los alumnos/as señalan que han encontrado bastantes dificultades a la hora de resolver los aspectos conceptuales de sus piezas —temática, idea central, ensamblaje narrativo del los elementos que las componen, etc.—, también he visto cómo, en las obras gráficas entregadas, la mayor parte de ellos/as han sabido, finalmente, dar forma a sus ideas de manera coherente. En base a estas observaciones puedo decir, en definitiva, que la capacidad crítico-reflexiva de los futuros docentes es, en conjunto, algo superior a su capacidad artístico-plástica.

A este respecto, el único inconveniente observado es, no obstante, el hecho ya mencionado de que su fuente de información mayoritaria —fuera de los

contenidos aprendidos en la materia— sea el uso de Internet. Esto me lleva a pensar que, muy probablemente, sería recomendable reforzar, dentro de todas las materias del Grado de Educación Primaria, un tipo de aprendizaje bidireccional, en el que los estudiantes desarrollasen parte de los contenidos de forma autónoma, de manera que pudiesen aprender a través de su propia experiencia. Esto les ofrecería mayores recursos tanto a la hora de llevar a cabo cualquier proceso de tipo artístico o creativo como en lo referente a la puesta en práctica de un futuro proceso de enseñanza como docentes, o incluso, a la hora de enfrentar cualquier desafío vital que se les pueda presentar. Al mismo tiempo, el hecho de contrastar fuentes de información diversas, sean estas del tipo que sean —bibliográficas, visuales, artísticas, etc.— les ofrecería una visión más amplia de cualquier aspecto estudiado en el aula, evidenciando para ellos/as el hecho de que no existen verdades universales y de que es posible encontrar diferentes perspectivas igualmente válidas acerca de un mismo tema. Este tipo de aprendizaje proactivo desarrollaría, en definitiva, la capacidad crítico-reflexiva de los futuros docentes, permitiéndoles transmitir esa misma competencia a sus futuros estudiantes, tanto en lo que se refiere a las enseñanzas artísticas como en lo relativo a cualquier otra materia que tengan que impartir en el futuro como maestros de Educación Primaria.

Para terminar, comprobaré si es o no acertada la última de mis hipótesis referidas a la parte cualitativa de este trabajo, que señala lo siguiente: “la eficacia de las enseñanzas artísticas que reciben los futuros docentes en el Grado de Educación Primaria debe mejorar para que estos puedan ejercer sus funciones en el futuro garantizando no sólo la calidad educativa del sistema en general sino también de la materia de educación artística en particular”.

Según los resultados obtenidos durante este proceso de investigación, los futuros docentes de Educación Primaria están, en general, bastante preocupados por la situación actual de la educación artística y conocen su problemática —más que nada en cuanto a

su actual valoración social—. Además, en una proporción considerable, también están instruidos en varias de las competencias que desarrolla la educación artística, al tiempo que sus capacidades artístico-plásticas y, sobretodo, crítico-reflexivas son mejorables, pero nada desdeñables.

Por otro lado, cuando se les pregunta acerca de su opinión sobre las enseñanzas artísticas, aún existen pequeños grupos que siguen relacionando este tipo de disciplinas con el ocio y el entretenimiento, o que continúan preocupados por ciertas leyendas que rodean la enseñanza de las artes visuales como el mito del talento artístico.

Según todo lo anterior podría decirse, por lo tanto, que la visión de la materia de educación artística por parte de los futuros docentes es algo más atinada que hace unos años, pero aún queda mucho que mejorar para erradicar pensamientos como los que, por ejemplo, relacionan la enseñanza de esta disciplina con los trabajos manuales. Es muy probable, en definitiva, que la eficacia de las enseñanzas que reciben los estudiantes del Grado de Educación Primaria haya mejorado considerablemente durante los últimos años, pero se podrían dar, aún, ciertos pasos que, según lo observado por mi parte durante el desarrollo del presente trabajo, podrían pasar por:

Reforzar los esfuerzos para que los futuros docentes no identifiquen el aprendizaje de las artes con el mero desarrollo de la competencia práctico-productiva, extendiendo su concepción sobre la materia al desarrollo de competencias de tipo crítico-expresiva y reflexivo-relacional (véase figura 1.3, página 021).

- × Aumentar la carga lectiva de materias relacionadas con la didáctica de la educación artística dentro del Grado de Educación Primaria con el fin de que puedan desarrollar algo más sus capacidades artístico-plásticas.
- × Potenciar un aprendizaje práctico, basado en las experiencias autónomas y en las búsquedas de información individuales que desarrollen, en mayor medida, las capacidades crítico-reflexivas del alumnado.

Para terminar, sólo me quedaría comentar que, cuando en el último cuestionario pregunto a los futuros docentes si han aprendido algo nuevo durante de la realización de esta actividad, la proporción de alumnos/as que afirman haber adquirido conocimientos relativos a la materia de educación artística resulta ser muy baja. De este hecho deduzco que, los pensamientos reflejados tanto en las piezas artísticas elaboradas como en el primero de los cuestionarios eran, por extensión, saberes previamente adquiridos gracias a la materia de “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas” del Grado de Educación Primaria. Reiterando esta afirmación, y dentro también del mismo cuestionario, prácticamente la mitad de los estudiantes de ambos grupos afirman que las fuentes de información utilizadas para la realización de la actividad son conocimientos aprendidos con anterioridad en la ya mencionada materia del Grado.

Dicho todo lo anterior, y con la intención de finalizar ya la exposición de las conclusiones extraídas gracias a la elaboración de la parte cualitativa del presente trabajo, sólo me quedarían por exponer algunas deducciones que no están directamente relacionadas con los objetivos o hipótesis planteadas de manera inicial, pero que también considero de interés mencionar en este punto de mi trabajo.

Me refiero, en primer lugar, a la interesante posibilidad que observo de abrir una línea de investigación en nuestro país que, de forma similar a la que se está actualmente desarrollando en el contexto australiano (véase apartado “1.c”, página 036), ponga su interés en indagar acerca de la visión que los futuros docentes poseen de la educación artística. Haciendo una progresión del trabajo que aquí presento se podría, por ejemplo, iniciar una investigación en la que se comparasen las opiniones y conocimientos de docentes que ya han recibido algún tipo de formación artística universitaria con las competencias de otros que aún no han tenido esa oportunidad. De la misma forma, sería también interesante contrastar los resultados obtenidos entre grupos de estudiantes de diferentes universidades, o confrontar las opiniones

y aptitudes de docentes en activo con las que poseen maestros en formación. En este sentido debo, por lo tanto, manifestar mi convencimiento de que interrogar directamente a los futuros docentes sobre la visión que tienen de las artes visuales ha sido en este caso —y puede serlo en más ocasiones en el futuro— una manera efectiva de alcanzar la mejora de la formación docente, evaluando el estado de las enseñanzas universitarias actuales con el fin de mejorar los procesos educativos en lo que respecta a la pedagogía y el aprendizaje de la educación artística.

Por otro lado, y en segundo lugar, también me gustaría exponer mi convicción de que, gracias a la variedad de herramientas de investigación utilizadas en este caso —cuestionarios, fotografías, piezas artísticas elaboradas por el alumnado, observaciones recogidas en el diario de campo, etc.—, he conseguido extender los resultados que hubiese alcanzado a través de una indagación basada en la utilización de un simple cuestionario. En este sentido, la combinación de herramientas me ha permitido triangular la información obtenida y extender el alcance de las deducciones obtenidas, dando lugar a la consecución de unos resultados más certeros.

En esta misma línea, el hecho de utilizar cuestionarios con preguntas abiertas en lugar de basarme en el uso de preguntas cerradas o de “elección múltiple” ha permitido, también, que sean los alumnos quienes libremente fijen los temas que tratan en relación con la educación artística. Como consecuencia, he alcanzado una idea más acertada sobre las opiniones de la muestra investigada sin que los participantes hayan sido guiados por mi parte en base a unas preguntas formuladas de una determinada manera o a las limitaciones marcadas por una serie de opciones de respuesta.

Finalmente, el uso de la elaboración de una pieza de arte conceptual como forma de interrogar la realidad y, en este caso concreto, de conocer los pensamientos de los estudiantes que formaban parte de la muestra investigada, ha resultado ser un acierto. Este recurso me ha permitido, no sólo conocer la opinión

de los estudiantes en cuanto a las artes visuales sino también evaluar su capacidad artístico-plástica y crítico-reflexiva, cumpliendo, así, con todos los objetivos que me había marcado de manera inicial cuando dio comienzo esta investigación.



06

# CONCLUSIONES ARTÍSTICAS

*Informe artístico final de la presente investigación*



# WHAT DOES ART EDUCATION MEAN TO THEM?

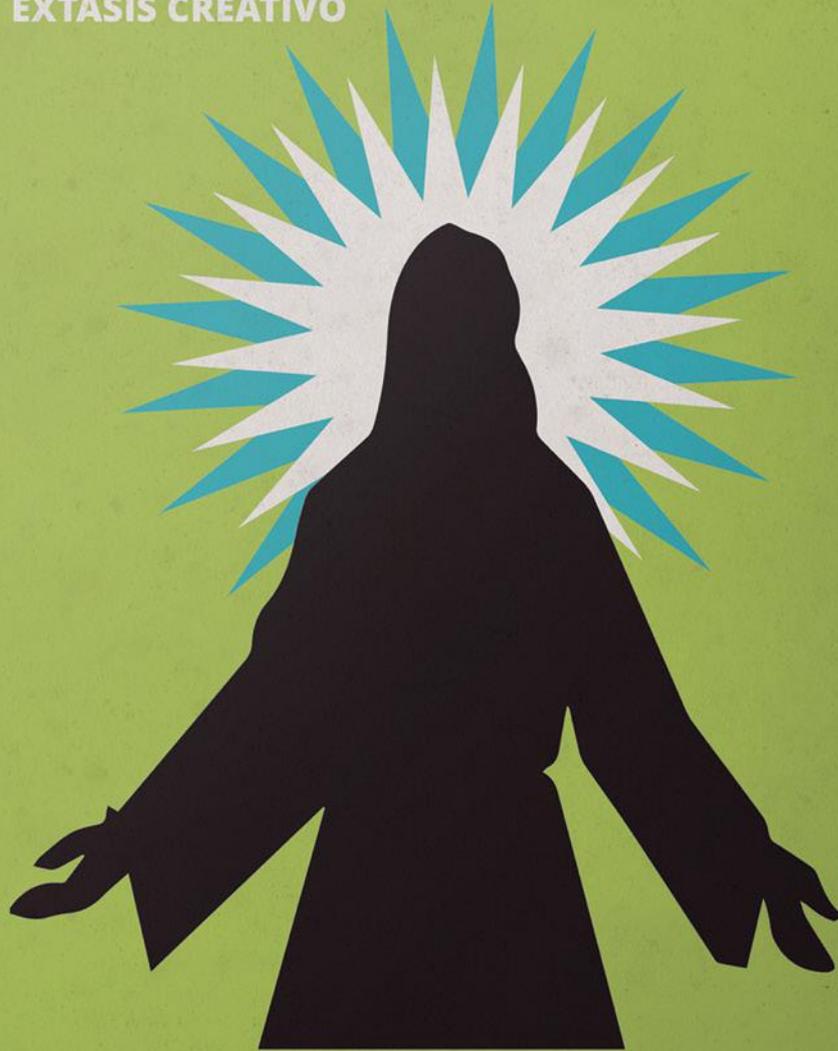
¿QUÉ SIGNIFICA PARA ELLOS LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

*SERIE II Interferencias*



# CREATIVE ECSTASY.

## ÉXTASIS CREATIVO



The view that nothing can be done to encourage young people in their artistic experiences is as if a spark from the sky was somehow to enlighten just a chosen few

(Lowenfeld and Lambert, *Creative and mental growth*, 2008)

La opinión de que no se puede hacer nada para estimular a los jóvenes en sus experiencias artísticas es como si una chispa procedente del cielo iluminase de alguna forma a unos pocos elegidos

(Lowenfeld y Lambert, *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*, 2008)

Figura 6.1. Autora (2014). *Primera interferencia*. Pieza realizada a partir de Da Vinci (1503–1517).

# EMPATHY.

## EMPATÍA



The arts allow us to put ourselves in the place of others and develop the willingness to tolerate ambiguity and to explore uncertainty

(Eisner, *The arts and the creation of mind*, 2004)

Las artes nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y desarrollan la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto

(Eisner, *El arte y la creación de la mente*, 2004)

Figura 6.2. Autora (2014). Segunda interferencia.

# TOLERANCE.

## TOLERANCIA



The arts allow us to put ourselves in the place of others and develop the willingness to tolerate ambiguity and to explore uncertainty

(Eisner, *The arts and the creation of mind*, 2004)

Las artes nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y desarrollan la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto

(Eisner, *El arte y la creación de la mente*, 2004)

Figura 6.3. Autora (2014). Segunda interferencia.

# REVELATION.

## REVELACIÓN



In the process of producing a piece of art we give away a part of ourselves; a revelation of how we think, feel and see

(Lowenfeld y Lambert,  
*Creative and mental growth*, 2008)

En el proceso de realización de una obra artística regalamos una parte de nosotros mismos, una revelación de cómo pensamos, sentimos y vemos

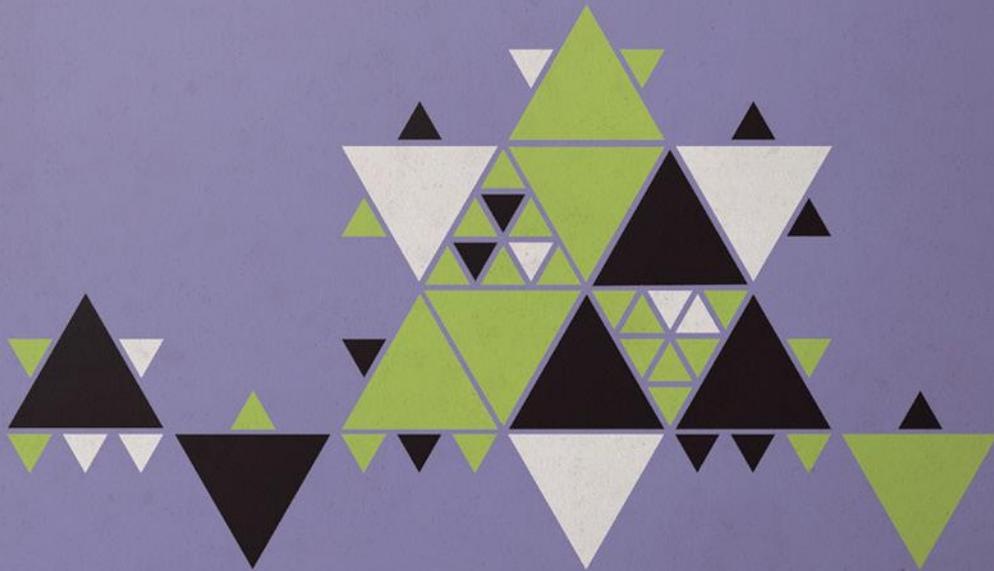
(Lowenfeld y Lambert,  
*Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*, 2008)

Figura 6.4. Autora (2014). *Tercera interferencia*. Pieza realizada a partir de Munch (1893).

# TRUE KNOWLEDGE.

## VERDADERO CONOCIMIENTO

$$P_{\infty} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{4^n}{3^{n-1}} = \infty$$



The idea that an artist does not think as intensely and profoundly as a scientific researcher is absurd  
(Dewey, *Art as experience*, 2005)

La idea de que el artista no piensa tan intensa y profundamente como un investigador científico es absurda  
(Dewey, *Art as experience*, 2005)

Figura 6.5. Autora (2014). Cuarta interferencia.

# FRAUD.

ESTAFA



Arts education should teach us how to reflect on the power of seduction of visual culture in order to make us more aware of it

(Freedman, *Teaching visual culture*, 2006)

La educación artística debería enseñarnos a reflexionar sobre el poder de seducción de la cultura visual para hacernos más conscientes del mismo

(Freedman, *Enseñar la cultura visual*, 2006)

Figura 6.6. Autora (2014). *Quinta interferencia*.

**LIE.**  
MENTIRA



Arts education should teach us how to reflect on the power of seduction of visual culture in order to make us more aware of it

(Freedman, *Teaching visual culture*, 2006)

La educación artística debería enseñarnos a reflexionar sobre el poder de seducción de la cultura visual para hacernos más conscientes del mismo

(Freedman, *Enseñar la cultura visual*, 2006)

Figura 6.7. Autora (2014). *Quinta interferencia*.

# BAD JOKE.

BROMA PESADA



It is necessary to dispel the notion that the arts are manual operations that raise call for little demand from an intellectual point of view

(Eisner, *The arts and the creation of mind*, 2004)

Es necesario disipar la noción de que las artes son operaciones realizadas con las manos que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual

(Eisner, *El arte y la creación de la mente*, 2004)

Figura 6.8. Autora (2014). *Sexta interferencia*. Pieza realizada a partir de Halsman (1953).

# REAL ART.

## ARTE DE VERDAD



The mass media and their new languages come with a stylistic renewal that has constant repercussions in the field of the so-called fine arts

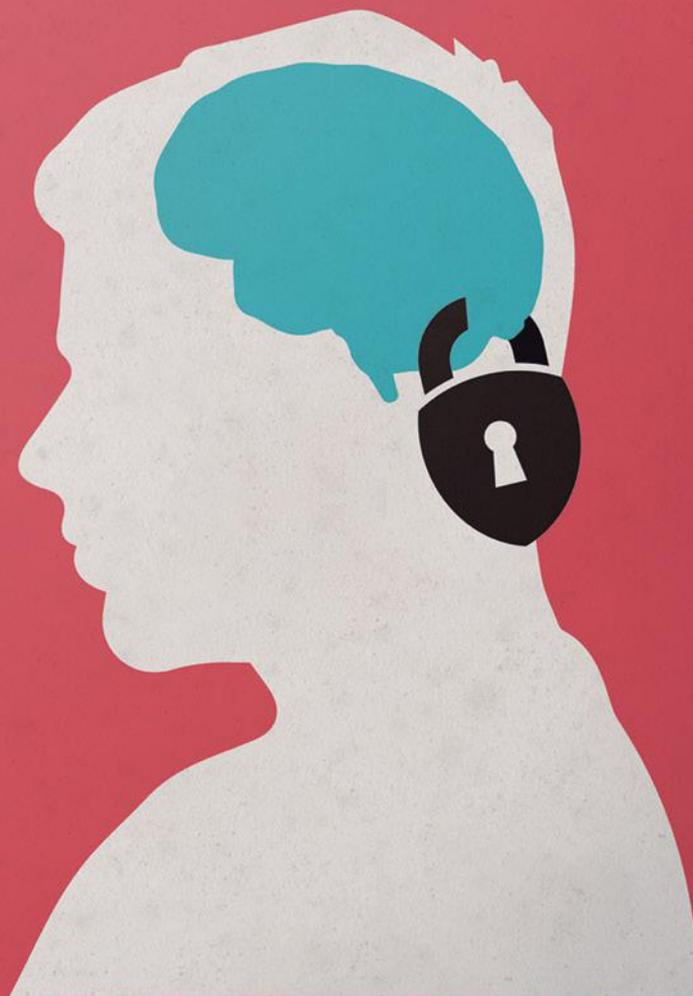
(Eco, *Apocalypse postponed*, 2011)

Los medios de masas y sus nuevos lenguajes traen consigo una renovación estilística que tiene constantes repercusiones en el ámbito de las artes llamadas superiores promoviendo su desarrollo

(Eco, *Apocalípticos e integrados*, 2011)

Figura 6.9. Autora (2014). *Séptima interferencia*.

**CLOSED.**  
**CERRADO**



With the new educational reform, art-related subjects have lost up to 60% of their weighting, going from core to elective subjects

(Álvarez, *El País*, 2015)

Con la nueva reforma educativa las asignaturas artísticas pierden hasta un 60% de peso pasando de ser troncales a optativas

(Álvarez, *El País*, 2015)

Figura 6.10. Autora (2014). *Octava interferencia*.

# PRISONER.

## PRISIONERO



With the new educational reform, art-related subjects have lost up to 60% of their weighting, going from core to elective subjects

(Álvarez, *El País*, 2015)

Con la nueva reforma educativa las asignaturas artísticas pierden hasta un 60% de peso pasando de ser troncales a optativas

(Álvarez, *El País*, 2015)

Figura 6.11. Autora (2014). *Octava interferencia*.





Figura 6.12. Fotoensayo. Autora (2015), *Intervención simulada I*. Compuesto por cuatro citas visuales indirectas realizadas a partir de la técnica del fotomontaje.





Figura 6.13. Fotoensayo. Autora (2015), *Intervención simulada II*. Compuesto por seis citas visuales indirectas realizadas a partir de la técnica del fotomontaje.







07

## **REFERENCIAS**

*Fuentes utilizadas en la elaboración de la presente investigación*

- Acaso, M.** (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- × (2014). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acik** (Fotógrafo) (s.f.). *Niño de cinco años de edad con las manos pintadas de colores* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_4437289\\_niño-de-cinco-a-os-de-edad-con-las-manos-pintadas-de-colores-en-pinturas-listo-para-la-mano.html?term=manos%20ni%F1os%20pintando](http://es.123rf.com/photo_4437289_niño-de-cinco-a-os-de-edad-con-las-manos-pintadas-de-colores-en-pinturas-listo-para-la-mano.html?term=manos%20ni%F1os%20pintando)].
- Agencia EFE** (Propietario) (2012). *Retrato del ministro de Cultura, José Ignacio Wert* [fotografía].
- Aguirre, A.** (2003). ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El *practicum* del maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 1, [Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2537>].
- Alonso Sanz, M.** (2011). *La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante* (Tesis doctoral). Universitat de València: Valencia.
- Alphaspirit** (Ilustrador) (s.f.). *Concepto de idea creativa de un hombre de negocios* [ilustración]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_20382768\\_concepto-de-idea-creativa-de-un-hombre-de-negocios.html?term=motivating](http://es.123rf.com/photo_20382768_concepto-de-idea-creativa-de-un-hombre-de-negocios.html?term=motivating)].
- Alter, F., Hays, T. y O'Hara, R.** (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (9). [Recuperado de: <http://www.ijea.org/v10n9/>].
- Álvarez, P.** (2015, 12 de enero). Aulas con menos filósofos y más emprendedores. *El País*. [Recuperado de [http://politica.elpais.com/politica/2015/01/12/actualidad/1421090651\\_003592.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/01/12/actualidad/1421090651_003592.html)].
- Álvarez Rodríguez, D.** (2003). *La educación artística como disciplina: Desarrollo de un modelo curricular para la educación artística en la formación inicial del profesorado de educación* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- × (2011). De la copia de láminas al ciberespacio. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 183-227). Madrid: Pearson.
- Alvesson, M. y Sköldbberg, K.** (2005). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Londres: Sage.
- Amazon.com, Inc.** (Desarrollador) (2000). *Identidad corporativa Amazon* [ilustración].
- Anaimd** (Fotógrafa) (s.f.). *Hands painted* [fotografía]. [Recuperada de: <http://espanol.istockphoto.com/stock-photo-15933195-hands-painted.php?st=79ec780>].
- Anderson, A. y Delafuente, L. / 6emeia** (Artistas del grafiti) (2010). *Cigarro* [arte urbano]. [Recuperado de: <http://www.6emeia.com/fotos.php?imagen=img/cigarro.jpg>].
- Anguita, R.** (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, pp. 97-109.
- Anónimo** (1970). Acción político-artística de la Art Workers' Coalition en el Museum Of Modern Art de Nueva York [fotografía]. [Recuperada de: <https://mediamemoryhistory.files.wordpress.com/2010/10/awc-1970.jpg>].
- × (2010). *Grafiti fotografiado en las calles de Jaén* [arte urbano]. [Recuperado de: <https://www.flickr.com/photos/bit-ramone/2436951686/in/photostream/>].
- × (2011). *Esqueleto pintado sobre alcantarilla en Rusia* [arte urbano]. [Recuperado de: <http://galeri.uludagsozluk.com/tr/iskelet-158750/>].
- × (s.f.a). *Metropolitan Museum of Art* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.newyork-hq.com/2010/11/the-charms-of-the-metropolitan-museum-of-art/>].
- × (s.f.b). *Vintage comic* [ilustración]. [Recuperada de: <https://es.pinterest.com/pin/353532639471632734/>].
- × (s.f.c). *Padre e hijo* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.sandlotswag.com/media/wysiwyg/Sportsmanship-Youth-Baseball-Nightmare-Parents.jpg>].

- × (s.f.d). *Joven deprimido* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.elnuevodiario.com.ni/especiales/73948-timidez-adolescencia/>].
- × (s.f.e). *Team* [ilustración 3D]. [Recuperada de: <http://www.redesymarketing.com/como-crear-tu-marca-personal-desde-cero/>].
- × (s.f.f). *Garabato infantil* [dibujo infantil]. [Recuperado de: <http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Desarrollo-y-aprendizaje/caracter-ninos-segun-los-garabatos-que-dibujan>].
- × (s.f.g). *Heidi Klum portrait without make up* [fotografía]. [Recuperado de: <http://womanmakeup.ru/makiyazh/371-zvezdy-gollivuda-bez-makiyazha.html>].
- × (s.f.h). *Camino* [fotografía]. [Recuperada de: [http://s228.photobucket.com/user/blog\\_ferasnoturnas/media/One\\_Way\\_Wallpaper\\_Mod\\_by\\_in\\_dolly.jpg.html?sort=3&o=10](http://s228.photobucket.com/user/blog_ferasnoturnas/media/One_Way_Wallpaper_Mod_by_in_dolly.jpg.html?sort=3&o=10)].
- × (s.f.i). *Barcode Prison* [ilustración]. [Recuperada de: <http://s572.photobucket.com/user/xxpregoxl-mexx/media/barcodejail.jpg.html>].
- × (s.f.j). *Tatuaje pajarito 2826* [fotografía]. [Recuperada de: <http://risebros.com/tatuajes/items/tatuaje-pajaro-2826.jpg>].
- × (s.f.k). *Dibujo realizado por una niña de 5 años* [dibujo infantil].
- × (s.f.l). *Pintor* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.imagui.com/a/pintores-pintando-un-cuadro-ijeaGpb4z>].
- × (s.f.m). *St. Magdalena Village, Val Di Funes, South Tirol, Italy* [fotografía]. [Recuperada de: [http://wallpaperweb.org/wallpaper/nature/st-magdalena-village-val-di-funes-south-tirol-italy\\_47195.htm](http://wallpaperweb.org/wallpaper/nature/st-magdalena-village-val-di-funes-south-tirol-italy_47195.htm)].
- × (s.f.n). *Abstract girl colorful maple leaves* [fotografía]. [Recuperada de: <http://hd4desktop.com/548-abstract-girl-colorful-maple-leaves-hd-wallpaper/>].
- × (s.f.ñ). *Hombre practicando snowboard* [fotografía].
- × (s.f.o). *Broken chain wallpaper* [ilustración]. [Recuperada de: <http://wallpoper.com/wallpaper/broken-chain-312511>].
- × (s.f.p). *Caballeto* [fotografía].
- × (s.f.q). *Retrato de feliz niño lindo* [fotografía]. [Recuperada de: <http://es.mystockphoto.com/photos/portrait-of-happy-cute-little-boy-laughing-1184439>].
- × (s.f.r). *Niño con lápiz y papel* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.escuelaenlanube.com/wp-content/uploads/2012/10/estudiante-644x3621.jpg>].
- × (s.f.s) *Niña con peluche* [fotografía]. [Recuperada de: <http://es.forwallpaper.com/wallpaper/girl-toy-the-mood-143222.html>].
- × (s.f.t.). *Cielo* [fotografía].
- × (s.f.u). *Niña pintando una casa* [fotografía]. [Recuperada de: [http://www.sanandreshoy.com/news/show\\_news.php?category\\_id=24&content\\_id=281](http://www.sanandreshoy.com/news/show_news.php?category_id=24&content_id=281)].
- × (s.f.v). *Grupo de niños pintando casa en la pared* [fotografía]. [Recuperada de: <http://static2.madres-hoy.com/wp-content/uploads/2014/03/creatividad-en-ni%C3%B1os-2.jpg>].
- × (s.f.w). *Pintura de dedos* [fotografía]. [Recuperada de: [http://www.b92.net/news/pics/2013/07/02/10280065251d2f13b46f66303642290\\_orig.jpg](http://www.b92.net/news/pics/2013/07/02/10280065251d2f13b46f66303642290_orig.jpg)].
- × (s.f.x). *El pintor hiperrealista Omar Ortiz durante el proceso de creación de la obra Four* [fotografía]. [Recuperada de: <https://omarortiz.wordpress.com/2010/05/11/four/>].
- × (s.f.y). *Radiografía de Homer Simpson* [ilustración]. [Recuperada de: <http://www.thebluething.com/media/Homer-Simpson-X-Ray>].
- × (s.f.z). *Niña pintando sobre el suelo* [fotografía].
- Apple Inc.** (Propietario) (s.f.). *Terminal telefónico de la marca* [fotografía].
- Arakistain, X.** (Entrevistador) (2013). *Interview 2013 Guerrilla Girls* [entrevista videográfica]. [Recuperada de: <http://www.youtube.com/watch?v=SNPBTR-KjbU4>].
- Arnheim, R.** (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- × (2002). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial.

- Art Workers' Coalition** (Colectivo artístico) (1970). *Q. And babies A. And babies* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://feralmuzak.wordpress.com/2013/05/04/q-and-babies-a-and-babies/>].
- Asensio, R.** (Fotógrafa) (2012). *Cadena* [fotografía]. [Recuperada de: <http://morflog.hypotheses.org/780>].
- Aviano Air Base** (Propietario) (años sesenta). *B-52 Stratofortress dropping bombs in the 1960* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.aviano.af.mil/photos/mediagallery.asp?galleryID=157&id=-1&page=21&count=24>].
- Baccon, S.** (Fotógrafo) (s.f.). *Boy (6-7) painting outdoors* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.gettyimages.es/detail/foto/boy-painting-outdoors-imagen-libre-de-derechos/76036882>].
- Ballarín, P.** (1987). *La Escuela Normal de Maestros de Almería en el siglo XIX*. Granada: Universidad de Granada.
- Bancroft, T. y Cook, B.** (Directores) (1998). *Mulán* [largometraje de animación]. Estados Unidos: Disney Pictures.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banks, M.** (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barone, T.** (2008). How arts-based research can change minds. En M. Cahnmann-Taylor y R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education. Foundations for practice*, (pp. 28-49). New York: Routledge.
- Barone, T. y Eisner, E.** (2006). Arts-based educational research. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). New Jersey: American Educational Research Association.
- × (2012). *Arts based research*. London: Sage.
- Barragán, J.** (1991). *Concepciones en torno al arte y su enseñanza. Implicaciones para la formación inicial del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Barrios, M.** (2005). Quemar la imagen. *Fedro, revista de estética y teoría de las artes*, 3, pp. 18-30.
- Barthes, R.** (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4, pp. 40-51. [Recuperado de: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1964\\_num\\_4\\_1\\_1027](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027)].
- Barton, G., Baguley, M. y MacDonald, A.** (2013). Seeing the bigger picture: Investigating the state of the arts in teacher education programs in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (7), pp. 75-90.
- Barton, T.** (Fotógrafo) (2006). *Heidi Klum portrait on 2006 Vanity Fair Oscar Party* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/heidi-klum-fotograf%C3%ADa-de-noticias/75998059>].
- Bass, S.** (Diseñador) (1960) *Exodus* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <https://metamorphoun.files.wordpress.com/2011/11/exodus.jpg>].
- × (1963) *Nine hours to rama* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <https://speloona.files.wordpress.com/2011/03/the-two-of-us-sm.jpg>].
- × (1967). *The two of us* [fotografía de la obra gráfica]. [[http://www.ilpost.it/wp-content/uploads/2013/05/nine-hours-to-rama\\_sm.jpg](http://www.ilpost.it/wp-content/uploads/2013/05/nine-hours-to-rama_sm.jpg)].
- × (1971). *Such good friends* [fotografía de la obra gráfica]. [<https://eyeondesign.aiga.org/wp-content/uploads/2014/11/saul-bass-poster-such-good-friends-red.jpg>].
- Bateson, G. y Mead, M.** (1942). *Balinese character: A photographic analysis*. New York: New York Academic of Sciences.
- Battcock, G.** (1973). *Idea art: a critical anthology*. U.S.A.: Dutton.
- Baudrillard, J.** (1983). *Simulations*. Nueva York: Semiotext(e).
- Beardsley, M.** (1983). An aesthetic definition of art. En H. Curtler (Ed.), *What is art?* (pp.15-29). New York: Haven.
- Belín** (Artista del grafiti) (2010). *Sin título* [fotografía de la obra artística]. [Recuperado de: <http://belin.es/graffiti/cuadros-2010/>].
- Berger, P. y Luckmann, T.** (2011). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Open Road Media.

- Bericat, E.** (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Best-designs** (Ilustrador) (s.f.). *Barcode Freedom* [ilustración]. [Recuperada de: <http://www.redbubble.com/people/best-designs/works/9209704-barcode-freedom?p=sticker>].
- BeTa-Artworks** (Fotógrafo) (s.f.). *Múltiples manos de niños pintadas de colores* [fotografía]. [Recuperada de: <https://es.fotolia.com/id/34650614>].
- Blackwood, B.** (Directora) (1936-37). *Stone age people in New Guinea* [cinta cinematográfica]. [Recuperada de: <http://vimeo.com/88908952>].
- Blasco, J.** (1995). Estudios de casos. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, (pp. 203-208). Barcelona: Marcombo.
- BLT Communications** (Empresa de comunicación) (2008). *Hancock* [cartel promocional]. [Recuperado de: <http://bltcommunications.com/Project/hancock>].
- BlueOrange Studio** (Fotógrafos) (s.f.). *Niño de cinco años y niña pequeña jugando con pintura sobre fondo blanco* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_5849950\\_cute-ni-o-de-5-a-os-y-la-pintura-ni-a-peque-a-en-el-fondo-blanco.html](http://es.123rf.com/photo_5849950_cute-ni-o-de-5-a-os-y-la-pintura-ni-a-peque-a-en-el-fondo-blanco.html)].
- Blumer, H.** (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora Nova.
- Boden, M.** (2008). Creativity and conceptual art. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 216-237). Oxford: Oxford University Press.
- Bogdam, R. y Biklen, S.** (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Brihuega, J. y Piqueras, N.** (Coords.) (2009). *Josep Renau. Compromiso y cultura*. Valencia: SECC y Universitat de València.
- Bui, P. y Ashton, D.** (2009, abril). [Entrevista con Alfredo Jaar]. *The Brookling Rail. Critical perspectives on arts, politics and culture*. [Recuperada de: <http://www.brooklynrail.org/2009/04/art/alfredo-jaar>].
- Buonarroti, M.** (Artista) (1512). *Capilla Sixtina* [fotografía del fresco].
- Burgin, V.** (Artista) (1976a). *Possession* [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. En P. Osborne, *Arte conceptual*. Londres: Phaidon.
- × (1976b). *UK 76: A promise of tradition* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.artnet.com/artists/victor-burgin/a-promise-of-tradition-KNeAn76HRmVURY5z5nmKZA2>].
- × (1976c). *UK 76: Today is the tomorrow you were promised yesterday* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://grupaok.tumblr.com/post/18014088959/victor-burgin-poster-today-is-the-tomorrow-you>].
- × (1976d). *UK 76: Life demands a litte give and take. You give, We'll take* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://courses.washington.edu/hypertext/cgi-bin/book/wordsinimages/appropriations.html>].
- × (1976e). *Possession* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://courses.washington.edu/hypertext/cgi-bin/book/wordsinimages/appropriations.html>].
- × (1977a). *US 77: Nuclear power* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.eiskellerberg.tv/allgemein-artikeldetail-txt/items/victor-burgin-us-77.html>].
- × (1977b). *US 77: Phallacy* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.eiskellerberg.tv/allgemein-artikeldetail-txt/items/victor-burgin-us-77.html>].
- × (1999). Rules of thumb. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 248-255). Cambridge: The MIT Press.
- × (2004). *Ensayos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Burgin, V. y Van Gelder, H.** (2010). Art and politics: A reappraisal. *A Prior*, 20, pp. 92-120. [Recuperado de: <http://www.eurozine.com/pdf/2010-07-30-burgin-en.pdf>].
- Cabañas, M.** (2007). *Josep Renau. Arte y propaganda en guerra*. Ministerio de Cultura: Madrid.
- Cahnmann-Taylor, M.** (2008). Arts-based research. Histories and new directions. En M. Cahnmann Taylor y R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in*

education. *Foundations for practice* (pp. 3-15). New-York: Routledge.

**Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmun, R.** (2008). The tensions of arts-based research in education re-considered: the promise for practice. En M. Cahnmann-Taylor y R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education. Foundations for practice* (pp. 231-246). New York: Routledge.

**de Caires Taylor, J.** (Escultor) (2008-2010). *Inertia* [fotografía de la prenda]. [Recuperada de: <http://www.underwatersculpture.com/sculptures/inertia/>].

**Candy, L.** (2006). *Practice based research: A guide* (CCS Report: 2006-V1.0 November). [Recuperado de: <http://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>].

**Caro, A.** (Artista) (1976). *Colombia* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://perspectivases-teticas.blogspot.com.es/2012/05/antonio-caro-el-arte-como.html>].

**Castell, I.** (2011). *Evaluación del impacto de la calidad de la educación artística: niños oyentes y niños sordos* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

**Chapman, L.** (1979). Teacher viewpoint survey: The results. *School Arts*, 79 (9), pp. 2-5.

**Chapman, L. y Newton, C.** (1990). Teacher viewpoint survey: The results and coparisons. *School Arts*, 90 (1), pp. 41-45.

**Chetty, S.** (1996). The case study method for research in small and médium sized firms. *International Small Business Journal*, 5, octubre - diciembre, pp. 73-85.

**Clockblock** (Ilustrador) (2009-2015). En *Masse* [ilustración]. [Recuperada de: <http://clockblock.deviantart.com/art/En-Masse-144690394>].

**Colbert, P.** (Diseñador de moda) (2011). *Urinal dress from Venus in sequins collection* [fotografía de la prenda].

**Cole, A. y Knowles, J.** (2008). Arts-informed research. En J. Knowles y A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.55-70). London: Sage.

**Combalía, V.** (2005). *La poética de lo neutro: análisis y crítica del arte conceptual*. Debolsillo: Barcelona.

**Cortés de Pablo, F.** (Fotógrafo) (s.f.). *Niño vestido con traje de piloto, chaqueta, sombrero y gafas* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_7596468\\_ni-o-vestido-en-traje-de-pilot-s-chaqueta-sombrero-y-gafas.html](http://es.123rf.com/photo_7596468_ni-o-vestido-en-traje-de-pilot-s-chaqueta-sombrero-y-gafas.html)].

**Costello, D.** (2008). Kant after LeWitt: Towards an aesthetics of conceptual art. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 92-115). Oxford: Oxford University Press.

**Creswell, J.** (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five traditions*. California: Sage.

× (2009). Editorial: Mapping the field of mixed methods research. En *Journal of mixed methods research*, 3, (pp. 95-108).

**Dalí, S.** (Artista) (1931). *La persistencia de la memoria* [fotografía de la pieza artística].

× (1938). *La imagen desaparece* [fotografía de la pieza artística].

× (1944). *Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada un segundo antes de despertar* [fotografía de la pieza artística].

**Dan, D.** (2010). Enhancing the role of the arts in primary preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, pp. 630-638.

**Darwin, C.** (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murry.

**Davies, D.** (2008). Telling pictures: the place of narrative in late modern “visual art”. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 138-156). Oxford: Oxford University Press.

**Da Vinci, L.** (Artista) (1503-1517). *La Gioconda* [fotografía de la pieza artística].

**Davis, L. y Srinivasan, M.** (1994). Feminist research within a battered women’s shelter. En E. Sherman y W. Reid (Eds.), *Qualitative research in social work*, (pp. 347-348). New York: Columbia University Press.

**Deleuze, G. y Guattari, F.** (1985). *El anti Edipo*. Barcelona: Paidós.

× (1997). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.

**Denny, T.** (1978). *Storytelling and educational understanding*. Houston: Texas.

- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (2011). Introduction: entering the field of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-18). Londres: Sage.
- × (2013). Entering the field of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Londres: Sage.
- Dewey, J.** (2005). *Art as experience*. London: Penguin.
- Dex** (Fotógrafo) (2007). *Cúpula de la Iglesia de la Compañía en Quito* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=513907>].
- Díaz Sánchez, J.** (2009). Los papeles de Renau. En J. Brihuega y N. Piqueras (Coords.), *Josep Renau. Compromiso y cultura* (pp. 307-321). Valencia: SECC y Universitat de València.
- DiMaggio, P.** (1987). Classification in art. *American Sociological Review*, 52 (4), pp. 440-455.
- Dobbs, S.** (2011). Discipline-Based Art Education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 701-794). New York: Routledge.
- Doherty, W.** (Artista) (1990). *God has not failed us* [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.mattsgallery.org/news/jan2012.php>].
- × (1991). *Shifting ground* [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2011/sep/06/dublin-contemporary-art-show-years>].
- × (1992a). *Remote control* [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://www.nyphotoreview.com/NYPR\\_REVS/NYPR\\_REV2074.html](http://www.nyphotoreview.com/NYPR_REVS/NYPR_REV2074.html)].
- × (1992b). *Last bastion* [fotografía de la instalación de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.mattsgallery.org/artists/doherty/exhibition-6.php>].
- Dondis, D.** (2006). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Downey, L.** (1960). *The task of american education: the perception of people*. Midwest Administration Center: Universidad de Chicago.
- Drager, M.** (Fotógrafo) (s.f.). *Arcilla de trabajo del alfarero* [fotógrafo]. [Recuperada de: <http://es.dreamstime.com/imagen-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADAs-arcilla-de-trabajo-del-alfarero-ima-ge1803446>].
- Duchamp, M.** (Artista) (1913). *Roue de bicyclette* [fotografía de la pieza escultórica]. [Recuperada de: <http://www.artactuel.com/artiste-contemporain-confirme/duchamp-marcel-15/oeuvres/roue-de-bicyclette-220.html>].
- × (1917). *Fountain* [fotografía de la pieza escultórica]. [Recuperada de: <http://www.artactuel.com/artiste-contemporain-confirme/duchamp-marcel-15/oeuvres/fountain-221.html>].
- Duplass, J.** (Fotógrafo) (s.f.a). *fotografía cenital de muchacho adorable de 3 años cubierto en pintura brillante* [fotografía]. [Recuperada de: [http://www.shutterstock.com/pic-1485635/stock-photo-viejo-muchacho-adorable-de-a-os-cubierto-en-pintura-brillante-cuerpo-completo-tirado-de-arriba.html?src=\\_simsrchcs\\_1988495-1-22](http://www.shutterstock.com/pic-1485635/stock-photo-viejo-muchacho-adorable-de-a-os-cubierto-en-pintura-brillante-cuerpo-completo-tirado-de-arriba.html?src=_simsrchcs_1988495-1-22)].
- × (s.f.b). *Muchacho adorable de 3 años cubierto en pintura brillante* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.shutterstock.com/es/pic-1988495/stock-photo-adorable-year-old-boy-child-covered-in-bright-paint-mess-of-paint-on-wall-floor-and-child.html?src=pp-photo-1485635-5&ws=1>].
- Durant, R.** (1988, 13, noviembre). [Entrevista con Victor Burgin]. *Art Press*.
- Eckersberg, C. W.** (Artista) (1841). *Woman standing in front of a mirror* [pintura].
- Edwards, E.** (2001). *Raw histories. Photographs, anthropology and museums*. Oxford. Berg.
- Efland, A.** (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- × (2007). Arts education, the aesthetic and cultural studios. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 39-44). Dordrecht: Springer.

- Eiblmayr, S.** (1998). Martha Rosler's characters en C. de Zegher (Ed.), *Martha Rosler: Positions in the life world*. Cambridge: MIT Press.
- Eisenhardt, K. M.** (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14 (4), pp. 532-550.
- Eisenstaedt, A.** (Fotógrafo) (1945). *V-J Day in Times Square* [fotografía].
- Eisner, E.** (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- × (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- × (2008). Persistent tensions in arts-based research. En M. Cahnmann Taylor y R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education. Foundations for practice* (pp. 16-27). New-York: Routledge.
- EPR** (Ilustrador) (s.f.). *Río de montaña que fluye por el prado y el bosque* [ilustración]. [Recuperada de: [http://www.colorearjunior.com/dibujos-para-pintar-de-r%C3%ADo-de-monta%C3%B1a-que-fluye-por-el-prado-y-el-bosque\\_7909.html](http://www.colorearjunior.com/dibujos-para-pintar-de-r%C3%ADo-de-monta%C3%B1a-que-fluye-por-el-prado-y-el-bosque_7909.html)].
- Escher, M. C.** (Artista) (1948). *Drawing Hands* [dibujo].
- Evariste, N.** (Fotógrafo) (2008). *La Bourban-sais* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.nico-las-evariste.fr/1-dark-zoo-us.html>].
- Evertson, C. y Green, J.** (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.
- Everythingpossible** (Ilustrador) (s.f.). *Light bub, the big idea concept* [ilustración]. [Recuperada de: <https://es.fotolia.com/id/47500504>].
- Facio, S.** (Fotógrafa) (1967). *Retrato de Julio Cortázar* [fotografía].
- Featherstone, M.** (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferdinand, G.** (Ilustrador) (2013-2015). *Mancha de pintura rosa* [ilustración]. [Recuperada de: <http://gianferdinand.deviantart.com/art/Mancha-de-pintura-rosa-JPG-359567649>].
- Fernández, L.** (Fotógrafa) (2007). *Experiencia de Voluntariado en Cinkassé. República de Togo 2007* [fotografía]. [Recuperada de: <https://lolaf1.wordpress.com/2008/01/31/experiencia-de-voluntariado-en-cinkasse-republica-de-togo-2007/>].
- Finley, S.** (2003). Arts based inquiry in QI: Seven years from crises to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), pp. 281-297.
- Flores, L.** (2011). *Herramientas innovadoras en la educación artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Flick, U.** (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flynt, H.** (1963). Concept art. En L. Young y J. Mac Low (Eds.), *An anthology of chance operations*. New York.
- Forceville, Ch.** (1998). *Pictorial metaphor in advertising*. London, Routledge.
- × (2007). Multimodal Metaphor in Ten Dutch TV Commercials, *The Public Journal of Semiotics*, 1, pp. 15-34.
- Fosati, A.** (2003). Educación artística. Revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 1, [Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2537>].
- Fourleaflover** (Ilustrador) (s.f.). *Comic bubbles* [ilustración]. [Recuperada de: [http://www.dreamstime.com/fourleaflover\\_info](http://www.dreamstime.com/fourleaflover_info)].
- Fox, G., & Geichman, J.** (2001). Creating research questions from strategies and perspectives of contemporary art. *Curriculum Inquiry*, 31(1), pp. 33-49.
- Frank, T.** (2011). *La conquista de lo cool. El negocio de la cultura y la contracultura y el nacimiento del consumismo moderno*. Barcelona: Alpha Decay.
- Franz, J.** (2010). Arts-based research. En J. Higgs, N. Cherry, R. Macklin y R. Ajjawi (Eds.), *Researching practice: A discourse on qualitative methodologies* (pp. 217-226). Rotterdam: Sense Publishers. [Recuperado de: <http://eprints.qut.edu.au/41052/1/41052.pdf>].
- Friedenberg, E.** (1965). *Coming of age in America*. Nueva York: Random House.

- Freedman, K.** (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freedman, K. y Stuhr, P.** (2011). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 701-794). New York: Routledge.
- Frères, R.** (Productor) y **Flaherty, R.** (Director) (1922). *Nanook of the north* [cinta cinematográfica]. Francia: Pathé Pictures.
- Galerie Thomas Zander** (2013). *Past exhibition: Victor Burgin, US 77*. Cologne, Germany. [Recuperado de: <http://www.galeriezander.com/en/exhibition/61/information/>].
- García Jiménez, E.** (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- García Roldán, A.** (2011). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/tográfica* (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Garvis, S.** (2009). Improving the teaching of the arts: Pre-service teacher self-efficacy toward arts education. *US-China Education Review*, 6 (12), pp. 23-28.
- Garvis, S. y Pendergast, D.** (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11 (8). [Recuperado de: <http://www.ijea.org/v11n8/>].
- × (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 11 (8). [Recuperado de: <http://www.ijea.org/v12n9/>].
- Garvis, S., Twigg, D. y Pendergast, D.** (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (2). pp. 36-41.
- Gatt, I. y Karppinen, S.** (2014). An enquiry into primary student teachers' confidence, feelings and attitudes towards teaching arts and crafts in Finland and Malta during initial teacher training. *International Journal of Art & Design Education*, 33 (1), pp. 75-87.
- Genaro, N.** (2011). *El autorretrato fotográfico como herramienta educativa para la construcción de la mirada en la adolescencia* (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- German-images** (Fotógrafo) (s.f.). *Close-up of colored pencils* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-49450364/closeup-of-colored-pencils/>].
- Gerring, J.** (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glasser, A.** (Fotógrafa) (2010). *fotografía de niña pintando en Alta Verapaz* [fotografía]. [Recuperada de: <http://artcorp.org/wp/yo-no-hago-arte-yo-abro-lamente-creativa/>].
- Goodman, P.** (1964). *Compulsory miseducation*. Nueva York: Horizon Press.
- Godfrey, T.** (1982). [Entrevista con Victor Burgin]. *Block 7*.
- × (2004). *Conceptual Art*. London: Phaidon.
- Gold, L.** (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, pp. 217-223.
- Goldie, P. y Schellekens, E.** (2008). *Philosophy and conceptual art*. Oxford: Oxford University Press.
- González Rodríguez, J.** (Fotógrafo) (s.f.). *La mitad* [fotografía]. [Recuperada de: <http://1.bp.blogspot.com/-3NjBiodT4f4/UfbSq97-WTI/AAAAAAAAAFKo/nlv1rDx8ht4/s320/imagen+curiosa-+todos+contra+el+arte.jpg>].
- González-Torres, F.** (Artista) (1991a). *Sin título* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://leehassall.wordpress.com/2014/02/06/felix-gonzalez-torres-untitled/>].
- × (1991b). *Sin título* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://spoices.blogspot.com.es/2011\\_05\\_01\\_archive.html](http://spoices.blogspot.com.es/2011_05_01_archive.html)].
- × (1991c). *Sin título* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://www.huffingtonpost.com/2013/10/24/felix-gonzalez-torres-billboard\\_n\\_4149659.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/10/24/felix-gonzalez-torres-billboard_n_4149659.html)].

- Goodnow, J.** (2001). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Gortari, E.** (1979). *El método de las ciencias. Nociones preliminares*. México: Grijalbo.
- Graham, D.** (Artista) (1965). *Figurative by Dan Graham* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://herbertfoundation.org/en/collection/15/dan-graham> o <https://www.flickr.com/photos/monomood/2411678608/>].
- × (1999a). Art Workers' Coalition open hearing presentation. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 92-94). Cambridge: The MIT Press.
- × (1999b). My works for magazine pages: "a history of conceptual art". En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 418-422). Cambridge: The MIT Press.
- Gregory, F.** (Fotógrafo) (s.f.). *Disparo aislado* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_9414198\\_stock-photo.html](http://es.123rf.com/photo_9414198_stock-photo.html)].
- Grill, T.** (Fotógrafo) (s.f.). *Smiling girl with hands covered in paint* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/CBR003284/smiling-girl-with-hands-covered-in-paint>].
- Groening, M.** (Creador) (1989). *Los Simpson* [serie de animación para televisión]. Estados Unidos: Gracie Films y 20th Century Fox.
- Gualdoni, F.** (2008). *Art: Todos los movimientos del siglo XX desde el postimpresionismo hasta los new media*. Milán: Skira.
- Guerrilla Girls** (Colectivo artístico) (1989). *Do women have to be naked to get into the Met. Museum?* [fotografía de la obra gráfica] [Recuperada de: <http://www.guerrillagirls.com/posters/getnaked.shtml>].
- × (2012). *Do women have to be naked to get into the Boston museums?* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.guerrillagirls.com/posters/BostonNaked.shtml>].
- × (2014a). *Do women have to be naked to get into music videos?* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.guerrillagirls.com/posters/2014getnakedmusicvideo.shtml>].
- × (2014b). *Reinventing the "f" word —feminism—*. [Recuperado de: <http://www.guerrillagirls.com/>].
- Guía del niño** (Propietario) (s.f.). *Tortuga* [fotografía]. [Recuperada de: <http://m.guiadelnino.com/juegos-y-fiestas/manualidades-para-ninos/animalitos-en-papel-mache>].
- Guía infantil** (Propietario) (s.f.). *Conejo de plastilina* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.guiainfantil.com/fotos/galerias/ideas-plastilina-ninos/como-hacer-conejo-plastilina/>].
- Guimarães, L.** (2012). Formación de profesores en la interrelación arte, educación y cultura. Una mirada sobre patrimonios posibles. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 4, pp. 115-130.
- Gutiérrez Pérez, R.** (2008). ¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 25-36). Málaga: Spicum, servicio de publicaciones.
- × (2005). Los estudios de casos: Una investigación metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada.
- × (2013). Diseño y desarrollo de estudios de casos a través de metodologías artísticas de investigación. En R. Marín, J. Roldán y F. Pérez Martín (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Haacke, H.** (Artista) (1985). *Metromobiltan* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <https://www.pinterest.com/pin/484137028662731975/>].
- × (1999). All the "art" that fits to show. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 302-304). Cambridge: The MIT Press.
- Halsman, P.** (Fotógrafo) (1953). *Dali's mustache* [fotografía].
- Hamilton, R.** (Artista) (1956). *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www>.

- wikiart.org/en/richard-hamilton/http-en-wikipedia-org-wiki-file-hamilton-appealing2-jpg-1956].
- Harper, D.** (2002). Talking about pictures. A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), pp. 13-26.
- Hartley, J. F.** (1994). Case studies in organizational research. En C. Cassell y G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 208-229). London: Sage.
- Haywood, J.** (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in art education*, 51 (2), pp. 102-114.
- Heineken International** (Propietario) (s.f.). *Imagen central de la campaña "Piensa en verde"* [ilustración].
- Hendricks, M. A.** (Ilustradora) (s.f.). *Falling leaves* [ilustración]. [Recuperada de: [http://society6.com/product/falling-leaves-cmb\\_print#1=45](http://society6.com/product/falling-leaves-cmb_print#1=45)].
- Herkenhoff, P.; Mosquera, G.; Meireles, C. y Cameron, D.** (1999). *Cildo Meireles*. Londres: Phaidon.
- Hernández, F.** (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 21-37.
- × (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- × (2008a). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- × (2008b). Para problematizar la agenda de la educación artística. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 37-41). Málaga: Spicum, servicio de publicaciones.
- × (2013). Artistic research and arts-based research can be many things, but not everything. En F. Hernández y R. Fendler (Eds.), *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*, (pp. viii-xi). Barcelona: University of Barcelona, Dipòsit Digital.
- Hernández, F. y Barragán, J.** (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, pp. 95-102.
- Heron, J.** (1996). *Cooperative inquiry: research into the human condition*. London: Sage.
- Heron, J. y Reason, P.** (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry*, 3, pp. 274-294.
- Heye & Partner** (Agencia de publicidad) (2003). *Identidad corporativa de McDonald's* [ilustración].
- Hickman, R.** (Ed.) (2008). *Research in Art & Design Education. Issues and exemplars*. Bristol: Intellect.
- Honnef, K.** (2004). *Pop art*. Köln: Taschen.
- Holzer, J.** (Artista) (1977-1979a). *Truisms* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.rogerhorberry.com/plenty-more-where-they-came-from/>].
- × (1977-1979c). *Truisms* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://tomascabrera.com/2012/09/09/en-la-piel-de/>].
- × (1977-1979c). *Truisms* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://descroissants.tumblr.com/post/39481222874>].
- × (2006). *Xenon -Vienna-* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://museografo.com/jenny-holzer-de-la-litografia-al-led/>].
- × (2008). *Xenon -New York-* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.artnews.com/2008/11/01/a-kinder-gentler-globalism/>].
- Hudson, P. y Hudson, S.** (2007). Examining pre-service teachers' preparedness for teaching art. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (5). [Recuperado de: <http://www.ijea.org/v8n5/>].
- Huss, E. y Cwikel, J.** (2005). Researching creations: Applying arts-based research to bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4), pp. 44-62 [Recuperado de: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4432/3537>].
- Ignition** (Empresa de comunicación) (2008). *The eye* [cartel promocional]. [Recuperado de: <http://www.impawards.com/2008/eye.html>].
- Irwin, R.** (2004). *A/r/tography: a metonymic métissage*. En R. Irwin y A. Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, (pp. 27-38). Vancouver: Pacific Educational Press
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. y Bickel, B.** (2006). The rhizomatic rela-

tions of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48 (1), pp.70-88 [Recuperado de: [http://www.researchgate.net/profile/Barbara\\_Bickel/publication/229052778\\_The\\_rhizomatic\\_relations\\_of\\_artography/file/79e4150894b1018c78.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Barbara_Bickel/publication/229052778_The_rhizomatic_relations_of_artography/file/79e4150894b1018c78.pdf)].

**Irwin, R. y Chalmers, F.** (2007). Experiencing the visual and visualizing experiences. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 179-193). Dordrecht: Springer.

**Irwin, R. y Springgay, S.** (2008). A/r/tography as practice-based research. En S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. xix-xxxiii). New-York: Routledge.

**Jaar, A.** (Artista) (1987a). *A logo for America* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.simpson00.com/blog/alfredo-jaar-a-logo-for-america/>].

× (1987b). *A logo for America* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.simpson00.com/blog/alfredo-jaar-a-logo-for-america/>].

× (1987c). *A logo for America* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.simpson00.com/blog/alfredo-jaar-a-logo-for-america/>].

× (1994a). *Rwanda Rwanda* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.pbs.org/art21/images/alfredo-jaar/rwanda-rwanda-1994>].

× (1994b). *Rwanda Rwanda* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://arcthemagazine.com/arc/2012/10/alfredo-jaar/>].

**Jameson, F.** (1984). The politics of theory. Ideological Positions in the Postmodernism Debate. *New German Critique*, 33, pp. 53-65.

**Janoff, R.** (Diseñador) (1977). *Identidad corporativa de Apple Inc.* [ilustración].

**Janesick, V.** (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-129). Londres: Sage.

**Juanola, R.** (1997). Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, pp. 11-31.

**Junker, H.** (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

**Justerini & Brooks** (Propietarios) (s.f.). *Imagen de campaña publicitaria del whisky J&B* [fotografía].

**Kalabina, N.** (Ilustradora) (s.f.). *Paleta y pincel aisladas sobre fondo blanco* [ilustración]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_10233403\\_paleta-y-el-pincel-aisladas-sobre-fondo-blanco.html?term=learning%20tools](http://es.123rf.com/photo_10233403_paleta-y-el-pincel-aisladas-sobre-fondo-blanco.html?term=learning%20tools)].

**Kandinsky, W.** (Artista) (1908). *Munich, Santa Úrsula* [fotografía de la pieza artística].

× (1913). *Estudio de color con cuadros / Cuadrados con círculos concéntricos* [fotografía de la pieza artística].

**KaYann** (Fotógrafo) (s.f.). *Multicolor hands print* [fotografía]. [Recuperada de: <https://www.fotolia.com/id/4736024?by=serie>].

**Kellogg, R.** (1989). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.

**Kieran, M.** (2008). Artistic character, creativity and the appraisal of conceptual art. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 197-215). Oxford: Oxford University Press.

**Kincheloe, J.** (2012). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: The Falmer Press.

**Kiselev, A.** (Fotógrafo) (s.f.a). *Dos hijos hermosos, disfrutando de su pintura* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_6505175\\_dos-hijos-hermosos-disfrutando-de-su-pintura-educaci-n.html?term=ni%F1os%20pintando](http://es.123rf.com/photo_6505175_dos-hijos-hermosos-disfrutando-de-su-pintura-educaci-n.html?term=ni%F1os%20pintando)].

× (s.f.b) *Retrato de un hermoso niño goza de su pintura* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_6432946\\_retrato-de-un-hermoso-ni-o-goza-de-su-pintura-educaci-n.html](http://es.123rf.com/photo_6432946_retrato-de-un-hermoso-ni-o-goza-de-su-pintura-educaci-n.html)].

**Klimt, G.** (Artista) (1907). *Retrato de Adele Bloch-Bauer I* [fotografía de la pieza artística].

**Kmiragaya** (Fotógrafa) (s.f.) *Coloridos cuadernos y otros útiles escolares aislados en blanco* [fotografía]. [Recuperada de: <http://sp.depositphotos.com/8483027/stock-photo-colorful-notebooks-and-other-school.html>].

**Kobyakov, S.** (Fotógrafo) (s.f.). *Child draw with crayons* [fotografía]. [Recuperada de: <https://es.fotolia.com/id/13184886>].

- Kosuth, J.** (1991). Art after philosophy. En J. Kosuth, *Art after philosophy and after: Collected writings 1966-1990* (pp.14-32). Cambridge: The MIT Press. [Recuperado de: [http://activitiesandassignments.files.wordpress.com/2009/02/ccs\\_kosuth-art1.pdf](http://activitiesandassignments.files.wordpress.com/2009/02/ccs_kosuth-art1.pdf)].
- Kruger, B.** (Artista) (1982). *Sin título –You are not yourself–* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://ucresearch.tumblr.com/post/53884061130/ucla-professor-barbara-kruger-untitled-you-are>].
- × (1987). *Sin título –I shop therefore I am–* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://emmatrinidad.wordpress.com/2013/10/20/gue-rrilla\\_girls/](http://emmatrinidad.wordpress.com/2013/10/20/gue-rrilla_girls/)].
- × (1989). *Sin título –Your body is a battleground–* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://fineartkingston.co.uk/florencekin-gham/2014/03/13/48/>].
- × (2000). *Sin título –Pro-life for the unborn / Pro-death for the born–* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://cutpieces.wordpress.com/2014/01/13/untitled-pro-life-for-the-unborn-barbara-kruger-2000/>].
- Kubrick, S.** (Director) (1980). *The Shinning* [cinta cinematográfica]. Peregrine Productions y Producers Circle.
- Kuspit, D.** (2006). *El fin del arte*. Madrid: Akal.
- Lamarque, P.** (2008). On perceiving conceptual art. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 3-17). Oxford: Oxford University Press.
- Latorre, A. Del Ricón, D. y Arnal, J.** (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Laux, L.** (Directora) (2013). *Tania Mouraud fait le MUR –Février 2013–* [vídeo online]. [Recuperado de: [http://www.dailymotion.com/video/xxwlma\\_tania-mouraud-fait-le-mur-fe-vrier-2013\\_creation?s-tart=3#.UTS3EDeNBD4](http://www.dailymotion.com/video/xxwlma_tania-mouraud-fait-le-mur-fe-vrier-2013_creation?s-tart=3#.UTS3EDeNBD4)].
- Lavoile, A.** (Fotógrafo) (s.f.) *fotografía independiente de la serie La famille* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.laboile.com/works.html>].
- Leavy, P.** (2009). *Method meets art. Arts-based research practice*. New York: Guildford.
- Leighton Jones, B.** (Artista) (1989). *Emmett Kelly self-portrait* [fotografía de la pieza artística].
- Lemon, N. y Garvis, S.** (2013). What is the role of the arts in Primary School? An investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (9), pp. 1-10.
- LeWitt, S.** (1999). Paragraphs on conceptual art. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 12-16). Cambridge: The MIT Press.
- Lichtenstein, R.** (Artista) (1964). *Crying girl* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://kacrek.com/roy-lichtenstein-girls.html>].
- Lidl Stiftung & Co KG** (Propietario) (s.f.). *Imagen de campaña publicitaria de los supermercados Lidl* [fotografía].
- Lincoln, Y., Lynham, S. y Guba, E.** (2011). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 97-128). Thousand Oaks: Sage.
- LinkInSpirit** (Ilustrador) (2008-2015). *Creation* [ilustración]. [Recuperada de: <http://geekblz.deviantart.com/art/Creation-85618351>].
- Lippard, L.** (1973). *Six years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972*. Berkeley: University of California Press.
- Loopall** (Ilustrador) (s.f.). *Paint cans* [ilustración]. [Recuperada de: <http://es.dreamstime.com/fotograf%C3%ADa-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADas-compartimientos-con-la-pintura-image3348707>].
- López F. Cao, M.** (1998). La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, pp. 39-63.
- López Juan, A.** (Coord.) (2001). *Josep Renau. Cartelismo*. Alicante: Museo de la Universidad de Alicante.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W.** (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis
- Lummis, G., Morris, J. y Paolino, A.** (2014). An investigation of western Australian pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (5), pp. 50-64.

- Luquet, G.** (1981). *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Lyotard, J.** (1986-1987). Rules and paradoxes and svelte appendix, *Cultural Critique*, 5, pp. 209-219.
- MacDonald, B. y Walker, R.** (1975). Case study and the social philosophy of educational research. *Cambri-dge Journal of Education*, 5, pp. 2-20.
- Maciunas, G.** (Artista) (1966). *U.S.A. surpasses all the genocide records!* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.fondazionebonotto.org/fluxus/maciunasgeorge/edition/0787e15.html>].
- Maes, A. y Schilperoord, J.** (2008). Classifying visual rhetoric. Conceptual and structural heuristics in interpreting and classifying visual rhetoric. En B. Phillips y E. McQuarrie (Eds.), *Go figure! New directions in advertising rhetoric* (pp. 227-253). Armonk: Sharpe.
- Maeso, F.** (2008). El futuro de la formación artística. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 259-273). Málaga: Spicum, servicio de publicaciones.
- Mäkela, M. y Routarinne, S.** (2006). Connecting different practices. En M. Mäkela y S. Routarinne (Eds.), *The art of research. Research practices in art and design* (pp. 10-38). Jyväskylä: University of Arts and Design Helsinki.
- Malevich, M.** (Fotógrafo) (s.f.). *Árbol hecho de manos multicolores de plastilina sobre un fondo blanco* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_11452230\\_el-rbol-hecho-de-manos-multicolores-de-plastilina-sobre-un-fondo-blanco.html](http://es.123rf.com/photo_11452230_el-rbol-hecho-de-manos-multicolores-de-plastilina-sobre-un-fondo-blanco.html)].
- Manheim, H.** (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y métodos*. Barcelona: CEAC.
- Manipapel** (Propietario) (s.f.). *Sol* [fotografía]. [Recuperada de: [http://www.manipapel.es/graficos/img\\_articulos\\_adicionales/sol.jpg](http://www.manipapel.es/graficos/img_articulos_adicionales/sol.jpg)].
- Manzoni, P.** (Artista) (1961). *Merda d'artista* [fotografía de algunas de las piezas]. [Recuperada de: <http://oaj.oxfordjournals.org/content/35/3/337/F20.large.jpg>].
- Marcelo, C. y Parrilla, A.** (1991). El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo (Ed.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-71). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marfil, R.** (2014). Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 5 (1), pp. 213-221.
- Marín, R.** (2005). La investigación educativa basada en las artes visuales o arteinvestigación educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.
- × **Marín, R.** (2008). Educación artística y títulos de grado y posgrado en la formación inicial del profesorado. En L. Martínez, R. Gutiérrez, y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 235-250). Málaga: Spicum, servicio de publicaciones.
- × (2011a). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp. 3-51). Madrid: Pearson.
- × (2011b). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), pp. 271-285.
- Marín, R. y Roldán, J.** (2012): Territorios de las metodologías artísticas de investigación con un fotoensayo a partir de Buñuel. *Invisibilidades, Revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes*, 3, pp. 120-137.
- × (2013). Structures and conventionalised forms in research reports using “visual arts based educational research” (VABER) and “artistic research” (AR) in visual arts. En F. Hernández y R. Fendler (Eds.), *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*, (pp. 3-17). Barcelona: University of Barcelona, Dipòsit Digital.
- Marques, N.** (Fotógrafo) (s.f.). *Imagen conceptual de una escalera roja alcanza hasta el cielo* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_7695673\\_concept-image-of-a-red-ladder-reaching-up-to-the-sky.html](http://es.123rf.com/photo_7695673_concept-image-of-a-red-ladder-reaching-up-to-the-sky.html)].

- Marshall, C. y Rossman, G.** (2011). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.
- Martínez Gallego, S., Botella, A. y Fernández Maximiano, R.** (2014). Formación artística en el Grado de maestro de Primaria de la Universitat de València. Enfoques y propuestas. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 6, pp.311-323.
- Marzona, D.** (2005). *Arte conceptual*. Köln: Taschen.
- Mason, J.** (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. En T. May (Ed.), *Qualitative research in action*, (pp. 225-242). London: Sage.
- × (2005). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Maxwell, J.** (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. Rog (Eds.) *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). California: Sage.
- Mazuryk, M.** (Fotógrafa) (s.f.). *Cara de la piel de la muchacha bajo manos* [fotografía]. [Recuperada de: <http://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-cara-de-la-piel-de-la-muchacha-bajo-manos-image18059020>].
- McIver, D.** (2008). Conceptual art is not what it seems. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 238-256). Oxford: Oxford University Press.
- McNiff, S.** (2004). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publishers
- × (2008). Art based research. En J. Knowles y A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 29-40). London: Sage.
- Meireles, C.** (Artista) (1970). *Projeto Coca-Cola –Inserções em circuitos ideológicos–* [fotografía de algunas de las piezas]. En P. Osborne, *Arte conceptual*. Londres: Phaidon.
- × (1999). Insertions in ideological circuits. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 232-233). Cambridge: The MIT Press.
- Meisel, S.** (Fotógrafo) (2000). *Campaña publicitaria del perfume “Opium”, de Yves Saint Laurent* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.elmundo.es/yodona/2012/05/30/belleza/1338394083.html>].
- Merriam, S.** (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesías, J.** (2011). *fotografía y educación de las artes visuales. El fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- × (2015). Coge un caramelo y formaré parte de ti: Cartografía sensible para la educación de las artes en la contemporaneidad. En M. Gorete y M. Martins (Coords.), *Educação em arte na contemporaneidade* (pp. 96-134). Vitória: Edufes.
- Metro AG** (Propietario) (s.f.). *Imagen de la campaña publicitaria de la cadena de tiendas Media Markt* [ilustración].
- Metz, M.** (2009, abril) [Entrevista con Dan Graham]. *Bomb. Artist in conversation*. [Recuperada de: <http://bombmagazine.org/article/1722/dan-graham>].
- Meury, M.** (Artista) (s.f.). *Sin título* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/entretenimiento/93209/exhibe-polyforum-arte-conceptual-de-marcel-meury>].
- Meyer, Ch.** (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13 (4), pp. 329-352.
- Meyer, U.** (1972). *Conceptual art*. U.S.A.: Dutton.
- Microsoft** (Desarrollador) (2006). *Identidad corporativa Internet Explorer 7* [ilustración].
- Mirzoeff, N.** (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Miyamoto, S.** (Diseñador) (1985). *Toad, personaje de Mario Bros* [fotografía].
- Moore, T.** (Fotógrafa) (s.f.). *Two girls (2-4) sitting on floor painting* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.gettyimages.es/detail/foto/two-girls-sitting-on-floor-painting-fotograf%C3%ADa-de-stock/sb10063749f-002>].
- Motion Kids TV** (Propietario) (s.f.). *Imanes animales mariposa* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.motionkids-tv.com/actividades-con-ninos/manualidades-faciles/manualidades-faciles-imanes-de-animales-de-plastilina/>].
- Mouraud, T.** (Artista) (1978a, 1978b, 1978c). *City performance* [fotografías de la instalación]. [Recupe-

radas de: <http://www.taniamouraud.com/publicar-t/1977-1978-city-performance/>].

× (2005). *How can you sleep?* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.gizmodo.com.au/2013/11/12-monumental-structures-made-from-type/>].

× (2013). *Float like a butterfly, sting like a bee* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://comcamandco.wordpress.com/2013/03/04/le-mur-doberkampf-pique-par-une-abeille-nomme-tania-mouraud-jusquau-16-mars-2013/>].

**Morales, X. y Chacón, P.** (2013). Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (3), pp. 406-423.

**Morgan, R.** (2003). *Del arte a la idea: Ensayos sobre arte conceptual*. Madrid: Akal.

**Morse, J.** (1994). Designing funded qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Londres: Sage.

**MTO** (Artista del grafiti) (2010). *Heeere's Kreuzberg* [arte urbano]. [Recuperada de: <https://www.flickr.com/photos/mto-graff/4554826596/>].

× (2012). *Catch me if you can* [arte urbano]. [Recuperada de: <https://www.flickr.com/photos/mto-graff/7976676057/in/set-72157631512868659>]

**Mullen, C.** (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), pp. 165-182.

**Munch, E.** (Artista) (1893). *El grito* [obra pictórica].

**Le M.U.R.** (2014). *Qui sommes nous? Le street art fait le MUR*. [Recuperado de: <http://lemur.asso.fr/>].

**The Museum of Modern Art.** (2007). *MoMA Highlights Since 1980: 250 Works from the Museum of Modern Art, New York*. New York: Museum of Modern Art.

**Muybridge, E.** (1881). *The attitudes of animals in motion. A series of photographs illustrating the consecutive positions assumed by animals in performing various movements*. San Francisco.

× (1888). *Animal locomotion. The Muybridge work at the University of Pennsylvania*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

× (2012a). *Animals in motion* [versión ebook de Courier Dover Publications]. Fuente: Google Books.

× (2012b). *The human figure in motion* [versión ebook de Courier Dover Publications]. Fuente: Google Books.

**National Art Education Association (NAEA)** (2009). *Standards for art teacher preparation*. [Recuperado de: [http://www.arteducators.org/research/NAEA\\_Teacher\\_Prep\\_Stds.pdfS](http://www.arteducators.org/research/NAEA_Teacher_Prep_Stds.pdfS)].

**Neiman, G. y Quaranta, G.** (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasila-chis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.

**Neogama / BBH** (Agencia de publicidad) (2008). *Newborn Care Classes Sao Luiz Hospital, Rubik's Cube II* [imagen de la campaña publicitaria]. [Recuperada de: [http://adsoftheworld.com/media/print/hospital\\_sao\\_luiz\\_rubiks\\_cube\\_2](http://adsoftheworld.com/media/print/hospital_sao_luiz_rubiks_cube_2)].

**Newman, F. y Oliver, D.** (1967). Education and community. *Harvard Educational Review*, 37 (1), p. 83.

**Nielly, F.** (Artista) (2010). *Reproduction 550 signee par l'artiste* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.francoise-nielly.com/index.php/numerique/index/faces/4>].

**O'Donoghue, D.** (2009). Are we asking the wrong questions in arts-based research? *Studies in art education*, 50 (4), pp. 352-368.

**Oldenburg, C.** (Artista) (1961). *The Store* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://www.artactuel.com/artiste-contemporain-confirme/du-champ-marcel-15/oeuvres/roue-de-bicyclette-220.html>].

**Ollyy** (Ilustrador) (s.f.). *Beautiful woman holding a paintbrush with colors coming out from it* [ilustración]. [Recuperada de: <http://www.shutterstock.com/pic-85065970/stock-photo-beautiful-woman-holding-a-paintbrush-with-colors-coming-out-from-it.html?src=z6PpkBJlDbpgKV7VjHbViv-1-75>].

**Ortíz Díaz-Guerra** (2011). Estructuras formales de las metáforas visuales en la publicidad gráfica. Un análisis cognitivo. *Pensar la publicidad*, 5 (1), pp. 141-162.

- Ortiz Castro, H.** (2012). *La educación musical y artística en la formación del profesorado: Estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra: Navarra.
- Osborne, P.** (2006). *Arte conceptual*. Londres: Phaidon.
- Palomino, M.** (Propietario) (2010). *Figura de platinina gato negro* [fotografía]. [Recuperada de: [http://www.med-etc.com/ps/identitaetsbildung/01-Buckley\\_das-kind-ESP.html](http://www.med-etc.com/ps/identitaetsbildung/01-Buckley_das-kind-ESP.html)].
- Patton, M.** (1989). *Qualitative evaluation methods*. Berberly Hills, CA: Sage.
- × (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1 (3), pp. 261-283.
- Pérez Gaudi, J.** (1998). La publicidad como arte y el arte como publicidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 10, pp.181-191.
- × (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Cátedra
- Pérez Serrano, G.** (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Phillips, B. y McQuarrie, E.** (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing Theory*, 4 (1/2), London, pp. 113-136.
- Photoeuphoria** (Fotógrafo) (s.f.). *Artistic Baby* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.dreamstime.com/stock-images-artistic-baby-image924084>].
- Picasso, P.** (Artista) (1903a). *El guitarrista ciego* [fotografía de la pieza artística].
- × (1903b). *El viejo vagabundo* [fotografía de la pieza artística].
- × (1903c). *Mujer melancólica* [fotografía de la pieza artística].
- × (1907). *Las señoritas de Avignon* [fotografía de la pieza artística].
- × (1933). *Samquintin* [fotografía de la pieza artística]. [Recuperada de: <http://www.artelista.com/obra/8346469029885740-samquintinpablopicaso.html>].
- × (1937). *Guernica* [fotografía de la pieza artística].
- × (1938). *Maya con muñeca* [fotografía de la pieza artística].
- Pierre, A.** (2004). *Tania Mouraud. La création contemporaine*. Paris: Flammarion.
- Plata, M.** (2010). Percepciones de la educación artística entre la comunidad educativa de instituciones escolares de Primaria en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 12 (1). [Recuperado de: <http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/rhpedagogicos/article/view/136/108>].
- Play-Doh** (Propietario) (s.f.). *Arcoiris con nubes* [fotografía]. [Recuperada de: <http://www.playdoh.es/creaciones/>].
- Polonia, A.** (2008). *Segundo premio del Concurso Nacional Navideño de Pintura Infantil del Taller de Artes Alma Vasquez* [dibujo infantil]. [Recuperado de: <http://tallerdeartesalmavasquez.blogspot.com.es/2010/01/concurso-nacional-navideno-de-pintura.html>].
- Poza** (Fotógrafo) (2012). *Cartel de entrada AMMA Art* [fotografía]. [Recuperada de: <https://uninstantebypoza.wordpress.com/2012/04/19/la-clave-de-amma-increible-talento-y-arte-con-elementos-reciclados/>].
- Poznyakov** (Fotógrafo) (s.f.). *Niño feliz con las manos pintadas coloridas* [fotografía]. [Recuperada de: <http://es.dreamstime.com/im%C3%A1genes-de-archivo-libres-de-regal%C3%ADas-ni%C3%B1o-feliz-con-las-manos-pintadas-coloridas-image13289499>].
- Preckler, A.** (2003). *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX*. Madrid: Editorial Complutense.
- Prince, R.** (Artista) (1989). *Sin título –Cowboy–* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.levelmag.com/2013/08/untitled-cowboy-richard-prince/>].
- × (1995). *Sin título –Cowboy–* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://theredlist.com/media/database/photography/history/conceptuel/richard\\_prince/006\\_richard\\_prince\\_theredlist.png](http://theredlist.com/media/database/photography/history/conceptuel/richard_prince/006_richard_prince_theredlist.png)].
- RAE (Real Academia Española)** (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª Ed.). [Recuperado de: <http://www.rae.es/>].

- Rael, M.** (s.f.) *Sin título* [fotografía]. [Recuperada de: <http://espaiescala.blogspot.com.es/2011/06/miguel-rael-this-simple-tension.html>].
- Rand, P.** (Diseñador) (1956) *The second man* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.paul-rand.com/assets/gallery/books/cover-the-second-man.jpg>].
- × (1965) *Advertising for the Typographers Association* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.paul-rand.com/assets/gallery/posters/whitehead.jpg>].
- × (1966) Aspen Design Conference [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/f3/22/31/f322311985c7b51de97a6a6bd7f1bfde.jpg>]. [Recuperada de: [http://payload.cargocollective.com/1/2/88505/1614397/PaulRand-poster-against-war\\_3.jpg](http://payload.cargocollective.com/1/2/88505/1614397/PaulRand-poster-against-war_3.jpg)].
- Rauschenberg, R.** (Artista) (1964). *Retroactive I* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.friendsofart.net/en/art/robert-rauschenberg/retroactive-i>].
- Raucino** (Fotógrafo) (s.f.). *Lienzo en blanco sobre un caballete de madera en un campo de grano* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_5128668\\_lienzo-en-blanco-sobre-un-caballete-de-madera-en-un-campo-de-grano-gran-espacio-en-la-copia-en-blanc.html](http://es.123rf.com/photo_5128668_lienzo-en-blanco-sobre-un-caballete-de-madera-en-un-campo-de-grano-gran-espacio-en-la-copia-en-blanc.html)].
- Read, H.** (1996). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Redbaron** (Ilustrador) (s.f.). *Silueta de hombre con cadenas* [ilustración]. [Recuperada de: <http://www.bigstockphoto.com/es/image-1074311/stock-photo-silueta-de-hombre-con-cadenas>].
- Red Bull GmbH** (Propietario) (s.f.). *Publicidad Red Bull te da alas* [pieza gráfica]. [Recuperada de: <https://scientia1.files.wordpress.com/2012/09/alas.jpg>].
- Renau, J.** (Cartelista) (1962). *The american way of life: Pax americana* [fotografía de la obra gráfica]. En J. Brihuega y N. Piqueras (Coords.), *Josep Renau. Compromiso y cultura*. Valencia: SECC y Universitat de València.
- × (1965a). *The american way of life: Southern suspense* [fotografía de la obra gráfica]. En J. Brihuega y N. Piqueras (Coords.), *Josep Renau. Compromiso y cultura*. Valencia: SECC y Universitat de València.
- × (s.f.). *The american way of life: Happy end* [fotografía de la obra gráfica]. En J. Brihuega y N. Piqueras (Coords.), *Josep Renau. Compromiso y cultura*. Valencia: SECC y Universitat de València.
- Regalado, M.** (2006). *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual. Curso Básico*. México: Plaza y Valdés.
- Reigeluth, C. y Frick, T.** (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories. En C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory* (pp. 633-652). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ribalta, J.** (1991). *Encadenando teorías*. Lápiz, 75, pp. 72-79.
- Rivera, G.** (Ilustradora) (s.f.). *Publicidad no oficial de Coca-Cola* [ilustración]. [Recuperada de: <http://1.bp.blogspot.com/-PA5YWQOGMyU/TcelVxnM7eI/AAAAAAAAAB4c/W7Ox6AGbK90/s1600/publicidad2.jpg>].
- Rockstar Games** (Desarrollador) (1998). *Identidad corporativa de Rockstar Games* [ilustración].
- Rodrig, S.** (Artista) (s.f.). *Sea turtle searches for deep data* [fotografía de la pieza escultórica]. [Recuperada de: <http://www.pbc creations.com/work.html>].
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García Jiménez, E.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Roldán, J.** (2008). ¿Imágenes en un congreso de educación artística?. En Ilustre Colegio Oficial de Doctores Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Retos sociales y diversidad cultural*. Celebrado en Granada en Febrero de 2008.
- Roldán, J. y Marín, R.** (2010). Investigación y enseñanza de las artes basada en la fotografía. En J. Roldán y M. Hernández (Coords.), *El otro lado. fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias* (pp. 37-63). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- × (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rose, G.** (2007). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Ros, N. e Iannone, N.** (2010). Formación y capacitación docente en educación artística: Dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en Educación Inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (2), [Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170027&orden=244194&info=link>].
- Rosenquist, J.** (Artista) (1963). *Nomad* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.albrightknox.org/collection/collection-highlights/piece:rosenquist-nomad/>].
- Rosler, M.** (Artista) (1965). *Body beautiful or beauty knows no pain*. [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.artfacts.net/en/artist/martha-rosler-4530/artwork/bowl-of-fruit-from-the-series-body-beautiful-or-beauty-knows-no-pain-21144.html>].
- × (1967-1972a). *Bringing the war home: House beautiful* (Beauty rest) [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://mobiletest.moma.org/explore/collection/object/150120.iphone?moma\\_url\\_type=int&moma\\_title=Beauty%20Rest%20from%20the%20series%20House%20Beautiful:%20Bringing%20the%20War%20Home#object\\_150120](http://mobiletest.moma.org/explore/collection/object/150120.iphone?moma_url_type=int&moma_title=Beauty%20Rest%20from%20the%20series%20House%20Beautiful:%20Bringing%20the%20War%20Home#object_150120)].
- × (1967-1972b). *Bringing the war home: House beautiful* (Boys' room) [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: [http://mobiletest.moma.org/explore/collection/object/150122.iphone?moma\\_url\\_type=int&moma\\_title=Boys%27%20Room%20from%20the%20series%20House%20Beautiful:%20Bringing%20the%20War%20Home#object\\_150122](http://mobiletest.moma.org/explore/collection/object/150122.iphone?moma_url_type=int&moma_title=Boys%27%20Room%20from%20the%20series%20House%20Beautiful:%20Bringing%20the%20War%20Home#object_150122)].
- × (1975). *Semiotics of the Kitchen* [fotograma del videoarte]. [Recuperado de: <http://blogs.walkerart.org/filmvideo/2011/11/29/u-of-m-student-responds-to-semiotics-of-the-kitchen/>].
- × (1984). *Myth today: Edited for television* [fotografía de la instalación]. [Recuperada de: <http://digital.kenyon.edu/artslides/5084/>].
- × (1999). To argue for a video of representation. To argue for a video against the mythology of everyday life. En A. Alberro y B. Stimson (Eds.), *Conceptual art: A critical anthology* (pp. 366-369). Cambridge: The MIT Press.
- × (2004). *Bringing the war home: House beautiful new series* (Photo Op) [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://www.melissahuang.com/2011/06/18/women-in-art-martha-rosler/>].
- Rossman, G. y Rallis, S.** (2012). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Rousseau, J.** (2010). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rubio, A.** (2014). *La metáfora educativa a través de la escultura: una metodología artística de enseñanza* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Granada: Granada.
- Ruiz Olabuénaga, J.** (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell-Bowie, D.** (2010). Cross-national comparisons of background and confidence in visual arts and music education of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (4), pp. 65-78.
- Salgado, M.** (2013). Valor percibido por los maestros en formación inicial hacia la plástica. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 4, pp. 277-288.
- Samara, A.** (Fotógrafa) (s.f.). *Cuatro niños en una celebración con pinceles y pinturas en la mano* [fotografía]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_9587543\\_cuatro-ni-os-celebraci-n-pinceles-y-pinturas-en-manos.html](http://es.123rf.com/photo_9587543_cuatro-ni-os-celebraci-n-pinceles-y-pinturas-en-manos.html)].
- Samara, T.** (2008). *Los elementos del diseño. Manual de estilo para diseñadores gráficos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sandín, M.** (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Save, I. y Nuutinen, K.** (2003). At the meeting place of world and picture: Between arte and inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), pp. 515-535.

- Sawaya, N.** (Artista) (s.f.). *Yellow* [fotografía de la pieza escultórica]. [Recuperada de: [http://vi.sualize.us/yellow\\_by\\_nathan\\_sawaya\\_ad\\_lego\\_hands\\_yellow\\_picture\\_2j4f.html](http://vi.sualize.us/yellow_by_nathan_sawaya_ad_lego_hands_yellow_picture_2j4f.html)].
- Sclater, D.** (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), pp. 621-625.
- Schellekens, E.** (2008). The aesthetic value of ideas. En P. Goldie y E. Schellekens (Eds.), *Philosophy and conceptual art* (pp. 71-91). Oxford: Oxford University Press.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. y Silverman, D.** (2007). Introduction: inside qualitative research. En C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium y D. Silverman (Eds.) *Qualitative Research Practice* (pp.1-11). London: Sage.
- Serviceplan Hamburg** (Agencia de publicidad) (2008). *Campaña "it's the hat" para Hut Weber* [cartel promocional] [Recuperado de: [http://adsoftheworld.com/media/print/hut\\_weber\\_hitler\\_vs\\_chaplin](http://adsoftheworld.com/media/print/hut_weber_hitler_vs_chaplin)].
- Sewell, L.** (Artista) (s.f.). *Pig* [fotografía de la pieza escultórica]. [Recuperada de: <http://animalworld.com.ua/news/Neverojatnyje-skulptury-iz-otkhodov-ot-L-va-S-juellja>].
- Sherman, R. y Webb, R.** (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. Sherman y R. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Shipler, D.** (2012, 10, abril). *Mike Wallace: The question that changed America* [web log post]. [Recuperado de <http://shiplerreport.blogspot.com.es/2012/04/mike-wallace-question-that-changed.html>].
- Shustov, A.** (Fotógrafo) (s.f.). *Sunset hair* [fotografía]. [Recuperada de: <https://unsplash.com/photos/2FrX56QL7P8/download>].
- Siegesmund, R. y Freedman, K.** (2013). Images as research: Creation and interpretation of the visual. En F. Hernández y R. Fendler (Eds.), *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*, (pp. 18-26). Barcelona: University of Barcelona, Dipòsit Digital.
- Silverman, D.** (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- × (2011). Introducing qualitative research. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research*. (pp. 1-7). London: Sage.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P. y Grauer, K.** (2006). Arts-based educational research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29 (4), pp. 1123-1270.
- Springgay, S.** (2002). Arts-based research as an uncertain text. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII (3) [Recuperado de: <http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/download/333/325>].
- Springgay, S., Irwin, R., Kind, S.** (2008). A/r-tographers and living inquiry. En J. G. Knowles y A. L. Cole, *Handbook of the arts in qualitative research*, (pp. 83-91). London: Sage.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P.** (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Silver** (Ilustrador) (s.f.). *Salpicaduras de pintura sobre fondo blanco* [ilustración]. [Recuperada de: [http://es.123rf.com/photo\\_20744576\\_colorido-salpicaduras-de-pintura-en-el-fondo-blanco.html?term=splash%20pintura](http://es.123rf.com/photo_20744576_colorido-salpicaduras-de-pintura-en-el-fondo-blanco.html?term=splash%20pintura)].
- Stake, R.** (1994). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 236-247). London: Sage.
- × (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stankiewicz, M.** (2007). Capitalizing art education: Mapping international histories. En L. Bresler (Eds.), *International handbook of research in arts education* (pp. 7-30). Dordrecht: Springer.
- Stankiewicz, M., Amburgy, P. y Bolin, P.** (2011). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century art education. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33-53). New York: Routledge.
- Stenhouse, L.** (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación. En J. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: Etnografía y currículum* (pp. 43-94). Granada: Universidad de Granada.

- Stern, A.** (1968). *Une nouvelle compréhension de l'art enfantin*. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé.
- Strassburger, E.** (1994). *Tratado de botánica*. Omega: Barcelona.
- Strauss, A. y Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.
- Sullivan, G.** (2007). Creativity as research practice in the visual arts. En L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1181-1194). Dordrecht: Springer.
- × (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. London: Sage.
- × (2011). Studio art as research practice. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 795-814). New York: Routledge.
- Symantec Corporation** (Desarrollador) (s.f.). *Identidad corporativa Norton Antivirus* [ilustración].
- Taylor, P. , Wilder S. y Helms, K.** (2007). Walking with a ghost: Arts-based research, music videos and the re-performing body. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (6) [Recuperado de: <http://www.ijea.org/v8n7/v8n7.pdf>].
- Taylor, S. y Bogdam, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tesch, R.** (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Nueva York: The Flamer Press.
- Tuenti Corporate** (Desarrollador) (2006). *Identidad corporativa Tuenti* [ilustración].
- Tawng** (Ilustrador) (2010). *Questions* [ilustración]. [Recuperada de: <http://stockfresh.com/image/602764/questions>]
- UGR (Universidad de Granada)** (2015). *Guía docente de la asignatura de "Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas"*. [Recuperado de: <http://demuplac.ugr.es/pages/docencia/guiaaprendizajeyenseanzaartesvisualprimaria/%21>].
- UNESCO** (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa.
- × (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. II Conferencia Mundial sobre Educación Artística. Seúl.
- University of Zurich, Artificial Intelligence Laboratory** (desarrolladores) (2013). *Roboy* [fotografía de un robot humanoide]. [Recuperada de: <http://www.se dax.ch/de-ch/news/chronologie.html>]
- Uxorious** (Ilustrador) (2004-2015). *8 Ball* [ilustración]. [Recuperada de: <http://www.deviantart.com/art/8-B-A-L-L-10321691>].
- Vasilachis, I.** (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vindel, J.** (2008). Arte y publicidad: del arte pop a la crítica institucional. *De Arte: Revista de Historia del Arte*, 7, pp. 213-234.
- Volkov, A.** (Fotógrafo) (2012). *Paper sweet dream home concept* [fotografía]. [Recuperada de: <http://fineartamerica.com/featured/paper-sweet-dream-home-concept-alexandr-volkov.html>].
- Walker, D.** (Artista del grafiti) (2010). *Brooklyn* [arte urbano]. [Recuperada de: <http://www.artofdavidwalker.com/portfolio/brooklyn/>].
- Walker, R.** (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos, en W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wallas, G.** (1926). *The art of thought*. New York: Hartcourt, Brace y Company.
- Warhol, A.** (Artista) (1962a). *Campbell's Soup Cans* [fotografía de la obra gráfica]. Realizada por X. Morales (2013) en la muestra Warholl, celebrada en el Palazzo Reale de Milán.
- × (1962b). *Coca-Cola 210 bottles* [fotografía de la obra gráfica]. [Recuperada de: <http://artstuff-bitch.blogspot.com.es/2011/07/pop.html>].
- × (1964). *Not Andy Warhol (Brillo Box)* [fotografía de la pieza escultórica]. [Recuperada de: <http://anticap.wordpress.com/2013/10/28/lou-reed-and-arthur-danto-rip/>].

**Wavebreak Media Ltd** (Fotógrafos) (s.f.). *Father and son painting a wall* [fotografía]. [Recuperada de: [http://www.123rf.com/photo\\_10095367\\_father-and-son-painting-a-wall.html?term=10095367](http://www.123rf.com/photo_10095367_father-and-son-painting-a-wall.html?term=10095367)].

**Weber, S. y Mitchell, C.** (2007). Using visual and artistic modes of representation for self-study. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 979-1037). Dordrecht: Springer.

**White, J.** (2011). 20th-Century Art Education: A historical perspectiva. En E. Eisner y M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 55-84). New York: Routledge.

**Wittrock, M.** (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

**Wolcott, H.** (1992). Posturing in qualitative inquiry. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 41-52). California: Academic Press.

**Yin, R.** (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.

× (2009). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.







**Facultad de Bellas Artes | Facultad de CC. de la Educación**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**