TRABAJO DE FIN DE GRADO

MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

# La experiencia del arte en Primaria a través de una “Triple creación”

Lucía Sánchez Prieto

Tutora: Noemí Peña Sánchez

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

CONVOCATORIA: JULIO

## Resumen

En este documento se desarrolla un proyecto de arte de tres sesiones para llevar al aula de Primaria basado en tres aspectos principales: se aplica un nuevo modelo didáctico llamado la “Triple creación” diseñado en este trabajo; se da prioridad a la vivencia del arte como proceso o experiencia frente al arte como producto; consiste en una experiencia que incluye los tres ámbitos artísticos de pintura, fotografía y performance. Este trabajo fue puesto en práctica en un aula de 3º de Primaria posibilitando así que en este escrito también se presente una exposición y una evaluación de su aplicación. El documento se divide en tres partes: un marco teórico donde se desarrolla el fundamento artístico y didáctico del proyecto; el proyecto de arte propiamente dicho que se divide en la propuesta y la puesta en práctica; y, por último, unas conclusiones.

**Palabras clave:** Educación Primaria, arte, modelo didáctico artístico, pintura, fotografía, performance.

## Abstract

This paper presents a three-session Primary school art project based on three main aspects. First, the design and the implementation of a novel approached to art teaching called "Triple Creation"; secondly, an emphasis on experiencing art as a process rather than art as a product; and finally, the practice of three fields of art: painting, photography and performance. Likewise, the paper describes and asses the implementation of the project in a 3rd grade Primary school classroom. As well as the art project itself, which is divided into proposal and implementation, this dissertation provides a theoretical framework for the artistic and educational rationale of the project and, finally, some conclusions.

**Key words:** Primary Education, art, artistic teaching model, paint, photography, performance.

# Índice

1. Introducción ..... 3

2. Justificación ..... 4

3. Marco teórico ..... 5

3.1. Tres medios de expresión artística ..... 5

3.1.1. Pigmentos ..... 5

3.1.2. Acción ..... 10

3.1.3. Cámara ..... 12

3.2. Vivir el arte como experiencia ..... 15

3.3. Modelos curriculares en educación artística ..... 16

3.3.1. Autoexpresión creativa ..... 16

3.3.2. Educación artística como disciplina ..... 17

3.3.3. Modelo de Elliot Eisner ..... 18

3.3.4. Propuesta triangular ..... 18

4. Innovando en arte dentro de un aula de Primaria ..... 20

4.1. La “Triple Creación” como modelo didáctico ..... 20

4.2. Tres lenguajes artísticos a través de una “Triple Creación” ..... 22

4.2.1. Objetivo general ..... 23

4.2.2. Objetivos específicos ..... 23

4.2.3. Contenidos ..... 23

4.2.4. Temporalización ..... 24

4.2.5. Actividades ..... 24

4.2.6. Evaluación ..... 27

4.3. La “Triple creación” en el aula ..... 28

4.3.1. El aula y su contexto ..... 28

4.3.2. La puesta en práctica ..... 29

4.3.3. Valoración ..... 36

5. Conclusiones ..... 39

Bibliografía ..... 41

Anexo 1. Obras de Jackson Pollock y Claude Monet ..... 44

Anexo 2. Ficha de observación y ficha de valoración ..... 45

Anexo 3. Presentación sobre Shirin Neshat ..... 46

Anexo 4. Fotos de Shirin Neshat ..... 49

Anexo 5. Evaluación del alumnado: Lista de control ..... 50

Anexo 6. Preguntas dirigidas al alumnado ..... 51

Anexo 7. Fotografías de Jackson Pollock ..... 52

# 1. Introducción

En este documento se presenta un Trabajo Final de Grado de la modalidad de innovación en el que se plasma un proyecto de arte para llevar a cabo en un aula de Primaria. Este trabajo surgió a partir de algunos intereses personales y en él se incorporan muchos de los aprendizajes adquiridos durante los últimos cuatro años en el grado de Maestro de Primaria.

Su realización comenzó a fraguarse en febrero de 2018 y concluirá en julio del mismo año. Se le han dedicado unas 150 horas y ha sido elaborado con la guía y ayuda de la profesora Noemí Peña Sánchez, que ha sabido en todo momento conducirlo hacia una forma más bella, eficaz y útil. Noemí me ha ayudado en la difícil tarea de plasmar ideas, a veces caóticas, y me ha sabido inspirar con interesantes sugerencias.

El trabajo lo inicié con una búsqueda bibliográfica en la que a partir de algunas ideas claves como *expresionismo, impresionismo, educación artística en escuelas* y autores como *Jackson Pollock, Yayoi Kusama* o *Shirin Neshat* encontré un gran abanico de información y de posibilidades. A partir de aquí decidí construir un proyecto que tocara varias disciplinas artísticas y algunos de sus autores. Entonces realicé una investigación en profundidad de una serie de autores que se vertebró en una tabla en la que también plasmé qué contenidos podían llevarse al aula. A partir de esta tabla hice una selección de autores y disciplinas definitivos de acuerdo con las posibilidades que brindaban. Entonces comencé la elaboración de un marco teórico y luego realicé el diseño del modelo didáctico y las actividades para llevar a cabo en un aula. Una vez diseñadas las puse en práctica en el CEIP Maximiliano Gil con alumnado de 3º gracias a la colaboración de Mª Dolores Coello Medina (directora del centro) y Cruz María Hernández Acosta (tutora del aula). Después analicé la experiencia y realicé una valoración de la misma para, finalmente, redactar unas conclusiones.

Este escrito consta de cinco apartados: una introducción, una justificación, el marco teórico, la propuesta de innovación en educación artística y unas conclusiones. Al final, también podemos encontrar una bibliografía y unos anexos.

## 2. Justificación

El tema elegido para este Trabajo Fin de Grado (TFG) parte de la experiencia mantenida durante el transcurso de la asignatura de Plástica con el profesor José Herrera durante el primer semestre del cuarto curso del Grado de Maestro de Primaria. El trabajo con algunas técnicas del expresionismo abstracto supusieron una oportunidad para respirar dentro de la fría, intelectualista, estructurada y dirigida formación de maestros, ya que tuvimos la oportunidad, por una vez, de hacer algo de forma espontánea, libre, dirigidos por nuestros propios impulsos y el lenguaje propio del color. Mi intención con el TFG era poder llevar al aula algo de esta experiencia que yo había tenido con el arte. Es decir, convertir el arte en algo totalmente diferente a lo que se suele hacer en Primaria, algo que no fuera necesariamente dirigido y que no partiera de conceptos o ideas intelectuales sino de impulsos emocionales, físicos o sensoriales.

Esta idea me llevó a investigar sobre diferentes experiencias artísticas y sobre diferentes artistas dentro y fuera del expresionismo abstracto, lo que fue ampliando gradualmente las posibilidades dentro de mi primera premisa. Así conocí las obras de autores como *Jackson Pollock*, pero también de la performance como *Marina Abramovic* y *Yayoi Kusama* y de la fotografía como *Shirin Neshat* o *Cindy Sherman*. Incluso autores del impresionismo, como *Claude Monet*. Todos estos autores compartían, desde mi punto de vista, una forma de entender la experiencia artística como algo que tenía que ocurrir en el presente, de una manera espontánea, sin planificación previa y sin un guion preconcebido. Por ello, me parecía que ofrecían una buena inspiración para llevar esta vivencia al aula. Además, muchos de ellos transmiten en sus obras algo subversivo, desconcertante, que también me parece enriquecedor para el aula, pues vivimos en un momento social y cultural en el que los valores, las creencias y las verdades se tambalean continuamente y debemos aprender a vivir con lo inaudito y lo inesperado superándonos en nuestra capacidad para la adaptación y la improvisación.

# 3. Marco teórico

## *3.1. Tres medios de expresión artística*

En este apartado se presentan algunas disciplinas artísticas que pueden utilizarse en el ámbito educativo y que pueden enriquecer la enseñanza artística de diferentes maneras. Estas disciplinas son la pintura, la performance y la fotografía. Estas tres disciplinas tienen en común que, a través de ellas, el artista puede expresar ideas, sentimientos, observaciones, realidades, etc. y se diferencian en que abordan la expresión de estos conceptos con materiales y recursos diferentes. Este hecho nos ofrece la oportunidad de enriquecer la enseñanza artística en la escuela mediante diferentes canales o medios estéticos y expresivos.

A continuación, se describe una breve presentación de cada una de estas técnicas y algunos de sus autores, obras o movimientos para acabar con algunas experiencias didácticas llevadas a cabo en torno a las mismas. Para nombrar los siguientes apartados se ha utilizado la materia principal utilizada por la técnica en cuestión: pigmentos para la pintura; acción para la performance y cámara para la fotografía.

### 3.1.1. Pigmentos

La pintura es una representación de algún aspecto de la realidad vivida u observada utilizando la aplicación de pigmentos, mediante diferentes técnicas, sobre algún soporte plano.

Dentro de la pintura existen diversos movimientos pictóricos que pueden trabajarse en el aula. En este caso nos centraremos en el expresionismo abstracto americano y, como contraposición a este, el impresionismo. El expresionismo abstracto nos ofrece la oportunidad de trabajar la expresión del movimiento interior en la persona. Las técnicas del impresionismo, por su parte, ofrecen al individuo la oportunidad de captar la luz y otros aspectos externos a él (Callen, 1996).

Según Lowenfeld (1984), un desarrollo afectivo saludable en el niño requiere una expresión libre a la hora de dibujar puesto que cuando no hay moldes o modelos estereotipados el niño puede poner algo de sí mismo en lo que dibuja y estos aspectos personales enriquecen su experiencia y su desarrollo psicológico. La práctica de técnicas derivadas del expresionismo abstracto es una vía posible para la libre expresión artística del niño.

En el caso de las técnicas pictóricas del impresionismo favorecemos el desarrollo intelectual y perceptivo del niño, ya que al observar y tomar conciencia del ambiente, el niño desarrolla su capacidad mental y su sensibilidad hacia el color, la forma y el espacio (Lowenfeld, año 1984).

#### *3.1.1.1. EXPRESIONISMO ABSTRACTO*

El expresionismo abstracto es un movimiento pictórico contemporáneo dentro de la abstracción, en concreto, las tendencias informalistas y matéricas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Surgió en los años 1940 en Estados Unidos y se difundió, décadas después, por todo el mundo. Dentro de este movimiento destaca la denominada Escuela de Nueva York, un grupo de pintores cuya actividad se desenvuelve en esta ciudad entre los años 1940 y 1950. Este grupo está formado por William Baziotes, Willem de Kooning, Arshile Gorky Adolph Gottlieb, Philip Guston, Hans Hoffmann, Franz Kline, Robert Motherwell, Barnett Newman, Jackson Pollock, Pousette-Dart, Ad Reinhardt, Mark Rothko y Clyfford Still.

Los estilos que encontramos dentro del expresionismo abstracto son variados pero todos coinciden en que se pone el énfasis en el proceso, transmiten una gran expresividad y evocan la afirmación del individuo por encima de lo colectivo. Además, dan importancia a la materialidad del cuadro y a la cualidad de sus trazos más que a la representación final. Consideran el cuadro como “fruto de una experiencia dramática” (López, 2017) y adoptan manchas, goteo y otros elementos, como arena, telas, etc. en lugar de formas. La pintura queda como huella del proceso artístico vivido.

Existen dos tendencias dentro del expresionismo abstracto. Una de ellas es el *Action Painting*, relacionado con la energía y el movimiento y representado por Jackson Pollock, Franz Kline y Willem de Kooning. Y la otra es el *Colour Field Painting*, más abstracta y estática, representada por Mark Rothko.

El *Action Painting* consiste en salpicar con pintura, acrílica normalmente, la superficie de un lienzo de manera espontánea y enérgica, sin un esquema prefijado. Además de pintura se pueden utilizar materiales como arena, alambre, vidrios, etc. A través de esta técnica el pintor intenta expresar sensaciones tales como el movimiento, la velocidad y la energía.

Como representante de este estilo he escogido la figura de Jackson Pollock, considerado el padre del expresionismo abstracto. Jackson Pollock (1912-1956) nació en Wyoming (EEUU). Comenzó su carrera con obras figurativas, en las que prestó particular

atención a los valores matéricos y al cromatismo. Hacia 1938 empezó a interesarse por la pintura abstracta, irracional y por la inmediatez de la experiencia pictórica. También buscó inspiración en el mundo de los indios americanos. Pollock disponía el lienzo en el suelo para poder integrarse en él, ser parte física de la tela y caminar a su alrededor. Aplicaba la pintura dejándola caer directamente del bote, técnica conocida como *dripping*, y la manipulaba con palos y otras herramientas. A veces, añadía a la pintura arena y fragmentos de vidrio para darle otra consistencia. Gracias al apoyo de algunos críticos como Harold Rosenberg, su nombre, asociado a las obras realizadas con la técnica del *dripping*, se convirtió en uno de los más significativos del expresionismo abstracto y del *Action Painting*.

Algunas de sus obras son "Convergence" (1952) y "Number 3" (1950). "Convergence" pertenece al estilo del *Action Painting* y corresponde a la etapa de sus últimos trabajos. Está realizado en óleo sobre lienzo y se encuentra en el Museo Albright-Knox, Nueva York. "Number 3" está realizada con óleo, esmalte y pintura de aluminio sobre tablero de fibras utilizando el estilo del *Action Painting* y el *dripping*. Actualmente se encuentra en el Museo de Saint Louis en Missouri, EEUU. Pollock a menudo prefería numerar sus cuadros que nombrarlos, para él esta era una manera de no condicionar previamente al público y darle la oportunidad de comprender la verdadera naturaleza del cuadro.

#### *3.1.1.2. IMPRESIONISMO*

El impresionismo se desarrolló a partir de la primera mitad del siglo XIX en Europa, principalmente en Francia, y se caracterizó por el intento de plasmar la luz y el instante más allá de la forma o la identidad de lo observado.

Como representante del impresionismo he escogido al pintor francés Claude Monet (1840-1926). Monet fue uno de los creadores del impresionismo. El término impresionismo deriva del título de su obra "*Impresión, sol naciente*" (1872). Sus primeras obras, hasta la mitad de la década de 1860, son de estilo realista y a partir del final de la década de 1860 comenzó a pintar obras impresionistas. Esta desviación del gusto de la época, que era marcado por las academias de arte, empeoró su situación económica a la vez que afianzó su decisión de continuar en ese azaroso camino. Monet estudió el efecto de la luz y las condiciones atmosféricas en sus pinturas y tenía interés en la representación de experiencias inmediatas y contemporáneas de la vida y la naturaleza.

De entre sus obras me gustaría rescatar "Las barcas, regatas en Argenteuil" (1874) y "El estanque de lirios de agua" (1899). La primera porque en ella se percibe con claridad la

cualidad de movimiento y luminosidad propios del impresionismo y la segunda porque pertenece a su importante serie "Lirios" a la que se dedicó durante sus últimos treinta años de vida.

"Las barcas, regatas en Argenteuil" fue pintada por Monet en Argentuil, desde las aguas del Sena, sobre un bote que había convertido en una especie de taller flotante. Está pintada en óleo sobre lienzo y se encuentra en el Museo de Orsey (Paris). En esta obra se percibe el esfuerzo por representar los efectos de la luz y el color en el paisaje. Además se percibe cierto movimiento por los reflejos del agua y la disposición de las velas. "El estanque de lirios de agua" es una obra realizada con óleo sobre lienzo que se encuentra en la National Gallery de Londres. En esta pintura Monet recoge una imagen del jardín oriental que creó en su casa de Giverny junto con el puente japonés que hizo construir. Vemos como el autor explora de nuevo el efecto de la luz sobre el agua.

#### *3.1.1.3. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS SOBRE ARTE PICTÓRICO*

En este apartado presento un breve resumen de algunas experiencias didácticas llevadas a cabo en aulas de Primaria relacionadas con la pintura. Estos ejemplos abarcan un amplio espectro de posibilidades en cuanto a temática, materiales, técnicas, ámbitos tratados, etc. Las dos primeras experiencias se desarrollan en torno a dos figuras artísticas, la siguiente experiencia se basa en un estilo pictórico, la siguiente en una obra, mientras que la última experiencia parte de una idea abstracta "La pintura en España" de donde surgen los aspectos concretos a trabajar.

Martínez (2009) recoge en la colección *Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad* algunas propuestas didácticas para niños de entre 3 y 12 años en torno a dos artistas: Frida Kahlo y Raquel Forner.

Frida Kahlo (1907-1954) fue una pintora mexicana de cuya obra destacan sus múltiples autorretratos. Para trabajar con la figura de Frida Kahlo, Martínez propone un trabajo escalonado por edades de la siguiente forma. Para los niños más pequeñitos (3-5 años) sugiere el desarrollo de los sentidos y la creatividad mediante la creación de un autorretrato con témperas o ceras con un previo reconocimiento de su propio rostro utilizando el tacto y los ojos cerrados. Para niños de 6-9 años la propuesta consiste en una presentación en Power Point con la vida y obra de Frida y la realización de un autorretrato con materiales variados (flores, secas, ramas, piedrecillas, purpurinas, pinturas, etc.) pegado sobre un marco de cartulina. Otras experiencias sugeridas son hacer el autorretrato con la ropa típica de su

región, pintar un árbol genealógico o hacer el autorretrato en barro. Con niños de 10-12 años la autora sugiere realizar las siguientes actividades: hacer un autorretrato utilizando lápiz o plumilla; hacer un autorretrato usando la imagen de un animal, planta u objeto; realizar un diario escrito y pintado durante un mes; investigar sobre las festividades de México y hacer un mural; investigar sobre fiestas populares de España y pintar trajes regionales, etc.

Raquel Forner nace en Buenos Aires en 1902 descendiente de españoles. Su obra se divide en dos etapas importantes, la primera se inspira en la guerra e invita a reflexionar sobre la destrucción y el dolor, la segunda etapa se centra en el espacio y representa astronautas y mutaciones espaciales. Para trabajar la figura de Raquel Forner, Martínez propone las siguientes actividades: pintar un mural sobre papel negro o azul oscuro representando la vida entre humanos y habitantes del espacio; dibujar la fauna o flora de planetas inventados; construir cohetes, coches lunares, etc.; modelar *astroseres* con barro o plastilina; construir un móvil con seres del espacio; modelar en barro figuras de sus obras; hacer la maqueta de pueblos destruidos y pueblos alegres o de naturaleza destruida y naturaleza viva; hacer carteles contra la guerra y la violencia; describir lo que ven en una obra de la artista utilizando la memoria; pintar un mural colectivo sobre guerra y paz; hacer un cómic o historia; trabajar la multiculturalidad a raíz de la reflexión sobre los terrestres y los *astroseres*, etc.

En su artículo, Oliver (2002) explica por qué el arte abstracto, en concreto la técnica del *Action Painting* puede servir como punto de partida para una formación artística en niños de infantil. Según Oliver dicha técnica potencia la gran motricidad y el deseo de investigar y explorar que tiene el niño. Además, tras sus observaciones, Piaget resaltaba la importancia de la acción en los niños como base de futuras operaciones de la inteligencia. Para trabajar con niños, propone romper con los hábitos restringidos que hay en la escuela en cuanto a formatos, soportes, materiales, lenguajes e instrumentos sugiriendo el uso de papeles de gran formato, pinceles grandes de pintar paredes, esponjas, cartones, pinturas matéricas (mezcladas con serrín, polvo de piedra, sal, etc.), etc. Mediante esta técnica sugiere trabajar los conceptos de línea, superficie, forma, contorno, mancha, tercera dimensión, color, ritmos, simetrías, texturas, etc.

En el documento de la National Gallery of Londres, Primary Teacher's notes, "The Water-Lily Pond. Claude-Oscar Monet" se propone como actividad artística el conocimiento del impresionismo a través de la obra de Monet "El estanque de lirios de agua" (1899) y luego, hacer una serie de pinturas en el exterior mostrando la luz bajo diferentes condiciones

atmosféricas y en diferentes horas del día. Anotando las observaciones en cuanto a color, sombras y reflejos.

Pintado (2016) describe un proyecto de pintura llevado a cabo en un aula de primaria "La pintura en España" que consistió en el desarrollo de una investigación sobre aspectos de la pintura en España como autores, obras, museos, técnicas, prehistoria, etc. y que podía ser presentada en cualquier soporte.

### 3.1.2. Acción

Las performances son representaciones donde el propio cuerpo y su actividad en interacción con el público pasan a ser una obra de arte visual. Está ligado a los happenings, al behaviour art, a los fluxus event y al body art entre otros. Aunque su verdadero auge comienza durante los años 60 está ligado al movimiento dadaísta de principios de siglo XX y se caracteriza por el rechazo a tradiciones y formas preestablecidas, como el concepto de belleza o perfección. A través de su expresión promueve el cambio, la libertad del individuo, la espontaneidad, lo inmediato, lo aleatorio, la contradicción y el caos. Los temas tratados son variados y pueden incluir manifestaciones ecológicas, críticas sociales, violencia de género, desfiles de moda, conciertos, etc. Se trata de despertar en el espectador otros estados mentales mediante la vivencia de situaciones surrealistas o absurdas. El objetivo es conseguir una reacción en el espectador, positiva o negativa, no importa.

#### *3.1.2.1. ARTISTAS*

Dentro del arte de la performance me gustaría resaltar las figuras de Marina Abramovic y Yayoi Kusama.

Marina Abramovic es una artista serbia nacida en 1946 que empezó su carrera a comienzos de los años 70. En su trabajo, Abramovic explora la relación entre el artista y la audiencia, además de los límites del cuerpo y las posibilidades de la mente. Ella se considera la "Madrina del arte de la performance".

Entre sus obras destacaría la serie "Rythm" creada entre 1973-1974, en la que la artista desarrolló varios actos. En "Rythm 0" se puso a disposición del público junto con 72 instrumentos diversos como un lápiz, un perfume, cuchillos, un hacha, etc. e invitaba a los espectadores a coger un objeto y usarlo con ella de la manera que les pareciera más interesante asegurando que no se movería durante seis horas. También destacaría su obra "La artista está presente" (2010) donde Abramovic permanece 736 horas y 30 minutos sentada

inmóvil frente a una mesa, donde los espectadores fueron invitados por turno a sentarse enfrente. Con sus obras la artista explora y transgrede los límites del cuerpo y el dolor, así como los límites entre el performer y el público. De acuerdo con la artista serbia, en las performances se juega un intercambio emocional inmediato de energía con el público, de manera que el público empieza a ser una pieza imprescindible de la obra, sin la cual la experiencia transformadora del arte sería vana e incompleta.

Yayoi Kusama, nacida en 1929, es una artista y escritora japonesa. A lo largo de su carrera, ha trabajado con una gran variedad de medios incluyendo: pintura, collage, escultura, arte performance e instalaciones, la mayoría de los cuales exhiben su interés temático en la psicodelia, la repetición y los patrones. Fue una figura importante del vanguardismo en Nueva York durante los años 60. De vuelta a Japón padeció de problemas psiquiátricos y en 1977 se internó voluntariamente en un hospital. Su trabajo está basado en el arte conceptual y muestra algunos atributos del feminismo, minimalismo, surrealismo, arte marginal, arte pop y expresionismo abstracto, además de estar fusionado con contenido autobiográfico, psicológico y sexual. En su obra denuncia aspectos como la guerra de Vietnam, la discriminación racial o los temas de género.

Algunas de sus obras relacionadas con el arte de la performance son los happenings como el “Fashion Show at her boutique” (1968) mostrado en su estudio de Nueva York o el “Body festival” (1967) donde acudían personas para ser pintadas desnudas con lunares en una plaza de Nueva York.

#### *3.1.2.2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS SOBRE EL ARTE DE LA PERFORMANCE*

Martínez (2009) sugiere algunas propuestas didácticas a partir del conocimiento de Ana Mendieta, artista de performance cubana criada en EEUU. Martínez propone un trabajo alrededor del cuerpo humano, su huella en el espacio y la naturaleza. Este trabajo consiste en conocer a la autora mediante una presentación y luego entregar a los niños fotografías ampliadas de su propio cuerpo para que las peguen en un cartón y las adornen con elementos de la naturaleza como conchas, hojas, piedrecitas, semillas, etc. Otra actividad que propone consiste en tener las siluetas de sus cuerpos fotografiados recortadas para que las pongan sobre un mural y pinten el interior con pinturas de dedos. También pueden formar su cuerpo utilizando elementos de la naturaleza pegados entre sí. Para niños mayores, de 10-12 años, propone realizar performances inspiradas en la obra de Mendieta o crear nuevas a partir de características de cualquier cultura como hizo la artista con la divinidad de Yemayá. Martínez

resalta que para que sea una performance debe tratarse de una situación en la que estén presentes el tiempo, el espacio, el cuerpo del artista y su interacción con el público y puede ocurrir en cualquier lugar o momento.

Romero (2009) propone una secuencia de actividades inspiradas en la figura de Paloma Navares (artista española con un trastorno de la visión) que consiste en presentar a la autora y luego moverse por el espacio con los ojos tapados, primero siguiendo una cuerda y después de la mano de un compañero. Finalmente propone una representación de la experiencia vivida mediante un dibujo en papel. También propone la observación de la realidad (incluyendo el propio cuerpo) con lupas, pintar piedras y hojas, reflexionar sobre la posibilidad de tirar piedras y hacer daño o de pintarlas -agresión *vs.* creación-. Otra propuesta es dibujarse y escribirse sobre la piel unos a otros con pinturas de cara o mostrarles fotografías de sus ojos recortados (preparadas previamente) y que las reconozcan.

También han sido llevadas a cabo experiencias con performances en secundaria entre las cuales están las creadas por Bajardi y Álvarez (2017). Una de ellas consiste en poner al alumnado ejercicios como analizar un objeto del aula y describirlo como si lo vieran por primera utilizando al menos tres sentidos. Otra propuesta consiste en crear una experiencia estética con las meriendas analizándolas con todos los sentidos. Otras son: caminar a lo largo de una calle y observar todos los detalles y documentarlo por escrito; mirarse al espejo por un buen rato, fijarse en un detalle y describir lo que ven; crear una performance propia, etc. Además, proponen trabajar la obra y la biografía de autoras del performance.

### 3.1.3. Cámara

La fotografía es una forma de arte que consiste en captar imágenes reales y fijarlas de forma duradera en una lámina debido a la acción de la luz. Se puede llevar a cabo proyectando la imagen sobre una película fotosensible (fotografía analógica) o convirtiéndola en señales electrónicas (fotografía digital). Actualmente la fotografía digital está mucho más extendida que la fotografía analógica puesto que ofrece más posibilidades para poder transmitir a través de ella el mensaje adecuado (Izquierdo, 2008). Hoy la fotografía está considerada como un arte más ya que la cámara fotográfica, al igual que el pincel y el lienzo, se ha convertido en una herramienta imprescindible para que muchos artistas expresen sus ideas y emociones.

#### *3.1.3.1. ARTISTAS*

Como artistas dentro de la fotografía he seleccionado a Shirin Neshat y a Cindy Sherman. Ambas artistas denuncian a través de su obra injusticias como la guerra o el papel de la mujer, pero con estilos estéticos muy diferentes. Shirin Neshat utiliza una estética bastante simple pero directa mientras que Sherman tiene una estética más recargada y variada. Además, el foco de la obra de Shirin Neshat está en Oriente Medio mientras que el foco de la obra de Cindy Sherman está en Occidente.

Shirin Neshat nació en Irán en 1957. Es una artista que se encuentra entre dos mundos, Irán donde realizó sus primeros estudios y EEUU donde fue a estudiar en 1974. Actualmente vive en Nueva York y tiene una importante producción audiovisual y fotográfica. La estética de la fotografía de Shirin Neshat es de un estilo austero en cuanto a colores (negro, blanco), motivos (pocos objetos) y formas (las mínimas), pero es simultáneamente de gran fuerza comunicativa por los elementos utilizados (armas, partes del cuerpo, un velo, letras árabes, etc.). El contraste de colores y la relación de los elementos entre sí logran un efecto impactante en el espectador. Los temas que tratan son de gran actualidad porque versan sobre los conflictos sociales, culturales, políticos, religiosos e ideológicos propios de las mujeres en sociedades musulmanas contemporáneas. Una forma de denunciar estas contradicciones es mostrar en sus fotos elementos contrapuestos como por ejemplo: negro/blanco, espacio público/privado, lo velado/lo mostrado, femenino/masculino, etc.

De entre sus obras me gustaría destacar “Women of Allah Series” creada entre 1993 y 1997 y que se encuentra en el Metropolitan Museum of Art (MET) de Nueva York. Esta obra examina la complejidad de la identidad femenina en Oriente Medio debido a los cambios en el paisaje sociocultural contemporáneo. Shirin Neshat denuncia la imagen de la mujer oriental creada desde occidente y muestra sus convicciones personales y religiosas.

Cindy Sherman nació en 1954 en Nueva Jersey. Es una artista, fotógrafa y directora de cine estadounidense que fue muy relevante durante la postguerra. Al girar la cámara hacia sí misma, Cindy Sherman ha sido una de las fotógrafas más respetadas del siglo XX. A pesar de que la mayoría de sus fotografías son imágenes de ella, estas fotografías no son autorretratos. Sherman se utiliza a sí misma como un vehículo para tratar una variedad de temas del mundo moderno como el papel de la mujer, el papel del artista, las clases sociales, etc. A través de una serie de diferentes obras, Cindy Sherman ha planteado difíciles e importantes preguntas sobre el papel de las mujeres en la sociedad, los medios de comunicación y el arte.

De entre sus obras me gustaría destacar “Untitled Film Stills” (1977) que se encuentra en el Moma (Nueva York). Se trata de un conjunto de 70 fotografías en blanco y negro realizadas a lo largo de tres años en los que la artista posó imitando personajes femeninos de películas producidas en los años 50 y 60 como son la chica ingenua, la vampiresa, el ama de casa solitaria, la chica trabajadora, etc. Presentándose ella misma haciendo estos roles cuestiona los clichés femeninos, aunque lo hace utilizando cierta ambigüedad para dejar un margen a la libre interpretación.

#### *3.1.3.2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS SOBRE EL ARTE DE LA FOTOGRAFÍA*

Martínez (2009) también describe en sus publicaciones algunas experiencias didácticas alrededor de la figura de Shirin Neshat. Una de ellas consiste en recortar el contorno de los pies en cartulinas de colores, pegarlas sobre un fondo blanco y escribir sobre ellos cosas positivas, en contraposición al mensaje de enfrentamiento y dureza expresado en las fotografías de Shirin Neshat. Otra de las propuestas consiste en observar las caligrafías árabes de la obra de Shirin Neshat y, a partir de ahí, trabajar las diferentes caligrafías que existen y su importancia. Otra actividad consiste en diseñar caligramas que luego pueden ser escritos sobre alguna parte del cuerpo o pegados sobre partes de la silueta del cuerpo recortada en cartulina. El contenido de los caligramas puede ser “Qué quieren los demás que yo piense/sueñe/diga/coma/vea/oiga/sienta, etc.” y “Que quiero yo pensar/soñar, etc.” Esta actividad ayuda al alumnado a diferenciar entre el deseo propio y las demandas externas.

Otra experiencia de fotografía trabajada por Rigo (2009) fue llevada a cabo alrededor de la artista Ouka Leele. Esta fotógrafa nació en Madrid en 1957 y fue una de las protagonistas de la llamada “Movida Madrileña” en los años 80. Destacan sus fotografías en blanco y negro coloreadas, sus serigrafías y sus grabados. Trabajó con la significación simbólica de la imagen y los objetos cotidianos. Algunas de las propuestas didácticas en torno a ella son trabajar con la luz y la sombra de los cuerpos, grabando siluetas con carboncillo en murales o el suelo; hacer retratos en blanco y negro, imprimirlas y colorearlas; hacer fotografías de su entorno, imprimirlas en blanco y negro y transformarlas usando colores o collages; proyectar información sobre la artista y su obra y hacer una valoración crítica sobre el trabajo realizado, etc.

### *3.2. Vivir el arte como experiencia*

Como ocurre con cualquier acción que desarrollamos los seres humanos, existen dos maneras esenciales de entender la actividad artística, como proceso o como resultado. La actividad artística que pone el foco en el proceso resalta el aspecto vivencial y experiencial del desarrollo vivido, mientras que la actividad artística que está focalizada en el resultado da más relevancia al producto final derivado de la misma. En este trabajo me gustaría profundizar en los aspectos del arte como experiencia o proceso.

Según Dewey (1934), *"*cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética*"* (p. 3). Es decir, lo que da sentido y significación al arte es la experiencia artística en sí misma y las condiciones en las que se fragua, más allá del objeto final obtenido. Además, en palabras de Lowenfeld (1984) "es posible lograr el máximo de oportunidades para desarrollar el pensamiento creador en una experiencia artística y esta oportunidad debe ser una parte planificada de cada actividad artística" (p. 66). Por tanto, si queremos recuperar la significación del arte y desarrollar al máximo la capacidad creadora en el niño es importante poner el foco en la experiencia vivida y no solo en el resultado final obtenido.

Por otra parte, según Lowenfeld (1984), es más importante desarrollar en los niños la capacidad creadora que la idoneidad, pues la capacidad creadora no puede adquirirse a edades más avanzadas, pero sí las técnicas artísticas. Además, según el autor, la educación en arte se produce en la psicología del niño y no en la "lista de realizaciones artísticas que dispone un maestro" (p. 63).

En definitiva, en educación de niños no es tan importante la instrucción de una técnica determinada ni la consecución de un producto artístico predefinido como la experiencia artística vivida durante el proceso de creación pues "la mejor preparación para el desarrollo de la capacidad creadora es la creación misma" (Lowenfeld, 1984, p. 67).

La vivencia del arte como experiencia está presente de alguna u otra forma en los estilos artísticos que han sido descritos anteriormente. Por un lado, tenemos el expresionismo abstracto, donde el protagonismo se lo lleva la inmediatez de la experiencia pictórica y la pintura queda como fruto de una experiencia vivida o huella de un proceso artístico. Luego tenemos el impresionismo, donde se intenta captar la luz y el instante más allá de las formas fijas o la identidad de lo observado y que intenta representar experiencias inmediatas y

contemporáneas de la vida y la naturaleza. El arte de la performance, por su parte, se fundamenta en una acción inmediata en interacción con el público y, por tanto, juega simultáneamente con la experiencia del artista y del público. La fotografía también trabaja la inmediatez de la experiencia al captar instantes de la misma.

## *3.3. Modelos curriculares en educación artística*

La forma de entender la educación artística a lo largo de la historia se ha modificado mucho (Marín, 2007). Ya desde la Antigüedad se reconoce el dibujo como materia escolar. Durante la Edad Media, no hay sistema escolar, pero se enseña arte en talleres profesionales y sigue ocurriendo así desde el Renacimiento hasta el Romanticismo, donde también se desarrollan métodos y manuales para la formación artística. Durante el siglo XIX comienza a generalizarse la institución escolar, pero aún no se ha descubierto el dibujo infantil espontáneo y se adaptan los métodos de los talleres profesionales a la escuela. En el siglo XX se descubre el dibujo infantil y durante la segunda mitad de siglo aparecen diferentes tendencias o enfoques sobre el aprendizaje artístico en las escuelas como la autoexpresión creativa, el enfoque disciplinar, las aportaciones de Elliot Eisner o la *Proposta triangular* de Ana Mae Barbosa. Durante la segunda mitad de siglo se organizan las asociaciones profesionales y comienzan a publicarse revistas científicas.

### 3.3.1. Autoexpresión creativa

A mediados del s. XX Herbert Read (crítico de arte) y Viktor Lowenfeld (profesor y arte-terapeuta) crearon el concepto de *Autoexpresión creativa*. Lo original de este concepto fue considerar que el objeto de la actividad artística y su desarrollo ya no era el dibujo u obra en sí mismo sino la persona, es decir el desarrollo de las capacidades y la creatividad del niño. De alguna manera, dejaron de poner el foco en el resultado para ponerlo en el proceso.

Lo importante, era el desarrollo de la persona: su sensibilidad, su capacidad creativa, sus posibilidades expresivas y comunicativas, la seguridad en sí mismo, su equilibrio y desarrollo pleno. La idea era que “a través del arte se aprendiera a ser persona”.

Por todo ello, el dibujo libre y espontáneo se convirtió en la actividad fundamental de la educación artística. Para ello promovían crear en el aula un ambiente estimulante de confianza y respeto por lo que surge originalmente de cada persona. Esto implica evitar estereotipos o imitación de ejemplos o modelos.

Todas estas ideas sumadas a la obligatoriedad de estudiar arte en las escuelas se institucionalizó internacionalmente a través del INSEA (International Society for Education through Art).

En este modelo curricular el profesor no interviene, es solo un guía y tampoco se deben mostrar al niño obras de arte pues las usaría de modelo. Este es un aspecto que se le critica desde otras tendencias, donde se considera que el profesor sí debe aportar e interferir en algo y la observación de obras enriquece la creación propia. Desde estas críticas se argumenta que se puede educar en ver y comprender obras y que el aprendizaje artístico es algo más complejo que dejar fluir lo que viene de forma natural. Además esgrimen que este modelo ofrece dificultades a la hora de evaluar y clasificar contenidos.

Este modelo llegó a España durante los años 70 en la Enseñanza General Básica (EGB) con la asignatura "Expresión plástica".

### 3.3.2. Educación artística como disciplina

Frente a la autoexpresión creativa surgió la educación artística como disciplina en el museo Getty (EEUU) en 1982. Aquí intentaron crear un fundamento para trabajar el arte en las aulas. Para ello enmarcaron la educación artística en cuatro disciplinas:

1. La estética: Observar.
2. La historia del arte: Contextualizar.
3. La crítica: Juzgar (de forma fundamentada).
4. La práctica artística: Crear.

Este modelo se creó para trabajar alrededor de una obra de arte, pero incluye las artes populares, el diseño y las artesanías de todas las culturas y de todas las épocas y se llamó DBAE (Discipline Based Art Education) o EACD (Educación Artística Como Disciplina).

Desde este modelo se esgrime que el currículo debe organizarse aumentando progresivamente el nivel de dificultad y la cantidad de contenidos. Para ello es importante la regularidad y la sistematización de las clases de arte. Por tanto, también deben estar muy claros los criterios y procedimientos de evaluación.

En consecuencia, la autoexpresión apuesta por el desarrollo del alumnado mientras que la EACD pone más el foco en las demandas y requisitos sociales. A su vez el concepto de creatividad en el primer caso se asocia a una capacidad innata mientras que la EACD la

definió como "la capacidad para dar con respuestas innovadoras a partir de un profundo conocimiento y dominio de las convenciones artísticas" (Marín, 2007, p. 38).

A este sistema se le critican dos aspectos claves. Por una parte, se le critica el dar mucha importancia a las obras de arte frente a aspectos más cercanos o cotidianos del alumnado. Y, por otra parte, su fuerte vinculación con los ámbitos profesionales ya establecidos despreciando disciplinas emergentes.

### 3.3.3. Modelo de Elliot Eisner

Elliot Eisner, en una publicación que hizo en 1995, *Educar la visión artística*, redefinió el concepto de las EACD, de manera que en lugar de dividir la educación artística en disciplinas la dividió en ámbitos. Estos ámbitos eran los siguientes:

1. Ámbito cultural: Enseñar a comprender
2. Ámbito productivo: Enseñar a crear.
3. Ámbito crítico: Enseñar a mirar.

Estos tres ámbitos deben adaptarse a los niños según su edad, su desarrollo cognitivo, madurez, contexto, etc.

Eisner afirmaba que el arte no surge de manera natural, que hay que guiar al niño. Esto se demuestra cuando vemos el trabajo creativo de niños que han sido más o menos estimulados previamente con actividades artísticas. En este caso, no es necesario organizar la enseñanza alrededor de una obra de arte, como sí ocurría en el modelo de las EACD, si no que se puede organizar a partir de otros centros de interés.

### 3.3.4. Propuesta triangular

Otro modelo importante es la "*Proposta triangular*" de Brasil propuesto por Ana Mae Barbosa (1994). Se trata de una opción formativa que concibe el arte como expresión y cultura y propone un aprendizaje dialógico, constructivista y multiculturalistta. El eje de su propuesta es la lectura contextualizada de las obras de arte para "posibilitar su acceso crítico a las claves culturales eruditas que constituyen el código de poder" (Aguirre I. y Giráldez A., 2008, p.78). Se trata de una doble triangulación. La primera triangulación se compone de: creación, lectura de la obra de arte y contextualización. La segunda triangulación está formada por tres aproximaciones metodológicas: *Escuelas al Aire Libre*, *Critical Studies* y el *Movimiento de Apreciación Estética*.

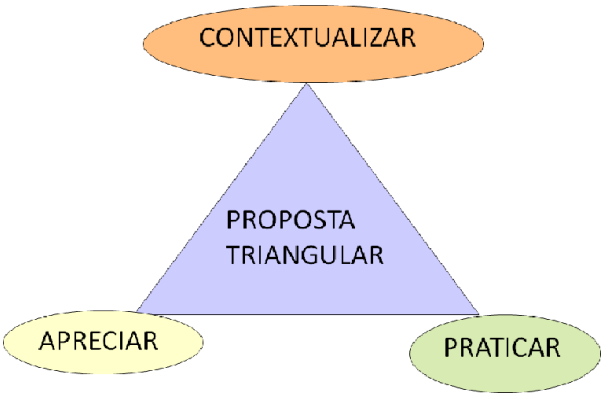



**Figura 1. Propuesta triangular.**

# 4. Innovando en arte dentro de un aula de Primaria

## *4.1. La "Triple Creación" como modelo didáctico*

En este apartado intentaré recuperar algunas de las propuestas más interesantes contenidas en los modelos didácticos expuestos arriba buscando un equilibrio o lugar de encuentro entre ellas y, a partir de ahí, hacer una nueva aportación didáctica para la enseñanza de las artes en Primaria.

Creo que en el desarrollo del arte debemos comprometernos con el camino del medio, el camino que busca la armonización de dos ámbitos de la realidad vivida, el yo o individualidad y el grupo o sociedad. En este camino a veces encontramos fuerzas o tendencias contrapuestas pero cuando ambas van en la misma dirección se retroalimentan y el individuo se desarrolla con mayor ligereza. Para entender esto me gustaría citar una frase de Lowenfeld (1984) "El ambiente de "vive como quieras" parece ejercer una influencia tan negativa como un medio autoritario, donde el individuo está completamente dominado. La capacidad creadora debe ser protegida, pero al mismo tiempo hay que guiarla por caminos socialmente aceptables*"*. Es importante, por tanto, desarrollar las capacidades genuinas y personales pero no desprovistas del medio social como espacio de contención, modelaje y estímulo. Ambos aspectos pueden avanzar de manera entrelazada y sinérgica.

Me parece interesante que en un proyecto didáctico exista espacio para la autoexpresión creativa, donde el alumnado pueda sentir y desarrollar artísticamente aquello que lleva dentro sin necesidad de cubrir con unos estándares o criterios esperados. Sin embargo, no podemos negar el enriquecimiento que supone observar y comprender el arte como un fenómeno cultural rico y diverso y también como un proceso creativo madurado en otras personas. Por ello, del EACD me gustaría rescatar el hecho de que al educar en el ámbito artístico debemos recorrer varias vías complementarias: observación, contextualización, juicio y creación. A pesar de esto, la propuesta del EACD es algo limitante puesto que gira alrededor de una obra de arte y no siempre una actividad artística debe organizarse alrededor de obras de arte, también podría organizarse alrededor de conceptos, sentimientos, regiones, épocas, etc. Quizás las recomendaciones de Elliot Eisner se ajustan más a mi propuesta puesto que reduce y simplifica estas áreas en tres (cultural, productiva y crítica) fusionando "observación" y "juicio" (del EACD) en "Crítica". De la Propuesta triangular me gustaría rescatar el hecho de que es necesario que a través de la enseñanza del

arte el alumnado alcance el conocimiento de las claves culturales más importantes de la clase hegemónica, que acaban siendo las claves culturales de la sociedad. No siendo recomendable alejar a las escuelas de este enriquecimiento, ya que supone una oportunidad de formación y ascenso en la escala social (Grignon, 1991).

Por tanto, en el modelo didáctico que describo a continuación encontraremos espacio para la autoexpresión creativa pero también para una estructura de trabajo que implica las áreas de: contextualización, observación crítica y creación. Este modelo lo he llamado "Triple creación" y comprende tres fases creativas intercaladas por una fase de observación y una fase de contextualización para finalmente cerrar con una valoración que puede hacerse de forma parcial o global.

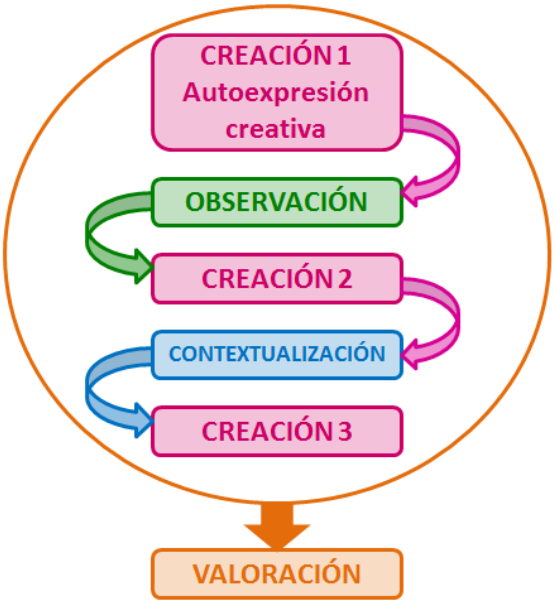



**Figura 2. Modelo de la "Triple creación" (2018). Autora: Lucía Sánchez Prieto.**

La primera fase creativa nos permite explorar aquello que el alumno/a expresa de manera más intuitiva o impulsiva y que, por tanto, coincide con el desarrollo de la "Autoexpresión creativa" de Lowenfeld (1984). Esto lo conseguimos cuando el alumnado se dispone a crear sin antes haber sido condicionado por la observación de una obra o influenciado por determinados estímulos o límites. Aun así debemos considerar que esta creación estará acotada por las posibilidades del material que tienen a su disposición y, en los casos que se considere, se les podrá dar alguna consigna que deje aún bastante margen para la expresión propia.

Una vez experimentado este primer proceso creativo invitaremos al alumno/a a observar un objeto o ámbito artístico. Este será un momento reflexivo, donde el alumno/a intentará absorber y entender aquello que emana de la creación ajena intentando captar los aspectos más objetivos de lo observado y añadiendo una interpretación propia pero sin darles información aún del contexto. Para esta fase se puede utilizar un guion de observación que incluya aspectos como: colores y formas utilizadas, qué creen que quiere expresar el autor, qué les sugiere la pintura, por qué utiliza tales o cuales elementos, qué sienten observándola, etc.

Después de esta observación el alumno/a puede realizar un nuevo acto creativo que inevitablemente se verá condicionado de alguna manera por el proceso de observación previo.

Luego daremos un paso más y aportaremos información al alumnado sobre el objeto observado, su procedencia, su autor, el contexto sociocultural en el que se creó, su relación con otros movimientos u obras, las críticas que se han hecho de él, etc.

Todo esto servirá de punto de partida para la tercera y última creación en la que ya debe observarse una evolución respecto a la primera pues integra otros contenidos cognitivos y elementos de inspiración.

Finalmente se realizará una valoración del proceso creativo que se puede hacer de forma parcial, es decir sobre alguno de los pasos dados, o de forma global, sobre todo el recorrido vivido.

Todo este camino permite al alumnado vivenciar el arte como una respiración en la que hay momentos creativos o expansivos y momentos receptivos o reflexivos de manera que la sensación final sería de cierre o completitud.

## *4.2. Tres lenguajes artísticos a través de una "Triple Creación"*

En este apartado se describe un pequeño proyecto artístico de tres sesiones de trabajo para llevar al aula de Primaria basado en tres aspectos principales: la aplicación del modelo didáctico de la "Triple creación" descrito en el apartado anterior, la vivencia del arte como proceso o experiencia frente al arte como producto y la experimentación con los tres ámbitos artísticos de pintura, fotografía y performance.

Para ello se expone en primer lugar el objetivo general del proyecto, luego los objetivos específicos, después los contenidos a trabajar, la temporalización, las actividades y, por último, se propone una evaluación.

### 4.2.1. Objetivo general

El objetivo general de este proyecto es que el alumnado desarrolle sus capacidades artísticas y creativas mediante actividades diseñadas en base al modelo didáctico de la "Triple Creación" utilizando tres lenguajes artísticos, donde habrá un lugar para la autoexpresión creativa y donde cobrará especial protagonismo el proceso vivido durante cada experiencia artística.

### 4.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos que queremos que alcance el alumnado con este proyecto son los siguientes:

- Experimentar de forma creativa tres ámbitos artísticos: pintura, performance y fotografía.
- Desarrollar su capacidad de observación y su sensibilidad.
- Aumentar sus conocimientos sobre obras de arte y artistas.
- Mejorar sus destrezas técnico-artísticas.
- Fomentar su creatividad.
- Fortalecer su competencia crítica respecto a sus propios trabajos y a los trabajos de otros.
- Incrementar sus habilidades para el trabajo en equipo.

### 4.2.3. Contenidos

Los contenidos que se van a trabajar durante el transcurso de esta propuesta son los siguientes:

- Experimentación con la expresión artística.
- Interpretación de obras de arte.
- Conocimiento de obras arte y sus autores.
- Observación.
- Valoración crítica.
- Creatividad.
- Técnicas artísticas.
- Pintura, performance y fotografía.
- Trabajo en equipo.

### 4.2.4. Temporalización

Esta propuesta didáctica consiste en tres sesiones de 60 minutos cada una.

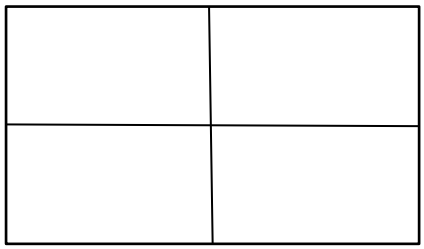
### 4.2.5. Actividades

**SESIÓN 1. Pigmentos**

**Actividad 1: Pintura colectiva en gran formato**

*Tipo de actividad:* Iniciación y desarrollo.

En esta primera sesión realizaremos una actividad grupal que consiste en crear una pintura en lámina de gran formato. La actividad consiste en dividir la lámina en cuatro sectores y colocarla en una mesa en el centro de un grupo de cuatro alumnos/as. Cada alumno/a comenzará a pintar desde una esquina y poco a poco tendrá que ir alcanzando los límites de su sector de manera que al encontrarse con la pintura del otro alumno/a tendrá que lograr que no se note el límite y parezca una sola obra. Es imprescindible que se haga en absoluto silencio, sin comunicación oral. Se les dará la consigna de no pintar figurativamente, solo trazos, brochazos o campos de color.



*Agrupamientos:* Se trabajará en grupos de 4.

*Recursos:* 1 lámina de 100x70 cm. por grupo, pinceles gruesos y pinturas acrílicas (rojo, amarillo, azul y blanco), cartón para proteger las mesas de pintura, bata, camiseta vieja o bolsas de plástico para no mancharse, papel para escurrir las brochas.

**Actividad 2. Observación de una obra de Pollock y Monet**

*Tipo de actividad:* Desarrollo.

Mostraremos al alumnado la obra de Jackson Pollock “Convergence” y la obra de Claude Monet “Las barcas, regatas de Argentuil” que tendrán que observar. Apuntarán en una ficha aspectos que observan como colores y formas utilizadas, qué creen que quiere expresar el autor, qué les sugiere la pintura, por qué utiliza tales o cuales

elementos, qué diferencias ven, etc. En esta actividad solo se trabajará la observación directa no se describirá ni la biografía ni el contexto.

*Agrupamientos:* Individual.

*Recursos:* Fotografías (Anexo 1) y ficha de observación (Anexo 2).

**SESIÓN 2. Cámara**

**Actividad 1. Valoración de la pintura colectiva**

*Tipo de actividad:* Síntesis.

Los diferentes grupos pondrán las obras del día anterior en el suelo. Los alumnos/as llevarán una ficha por grupo e irán apuntando observaciones de cada uno de los trabajos, incluido el propio. Se les sugerirá observar los colores predominantes, si ven alguna forma, si parece una sola obra o no, las sensaciones que les evoca, etc. Luego pondrán estas valoraciones en común.

*Agrupamientos:* Se trabajará en grupos de 4.

*Recursos:* Ficha de valoración (Anexo 2).

**Actividad 2. Presentación de las obras de Pollock y Monet**

*Tipo de actividad:* Ampliación.

Se proyectarán las obras de Monet y Pollock trabajadas el día anterior en la pantalla. Les preguntaremos qué quieren compartir de lo que han observado. Haremos especial énfasis en la obra de Pollock “Convergence” pues nos servirá de base para la siguiente actividad. Hablaremos sobre el movimiento al que pertenecen y detalles de su técnica pictórica.

*Agrupamientos:* Grupo clase.

*Recursos:* Ordenador, proyector y pantalla.

**Actividad 3. Fotografía de un collage**

*Tipo de actividad:* Desarrollo.

Inspirados en la obra de Pollock y con recursos a su alcance como hilos, pintura, serrín, hojas, piedras, pinocha y otros, harán una especie de collage sobre fondo blanco y lo fotografiarán. Será una obra efímera que se destruirá después de la fotografía recuperando los materiales.

*Agrupamientos:* Se trabajará individualmente.

*Recursos:* Folios DINA4, hilos, piedras, lanas, serrín, hojas, flores, pinocha y otros materiales.

**SESIÓN 3. Acción**

**Actividad 1. Valoración de las fotografías del collage**

*Tipo de actividad:* Síntesis.

Se pondrán las fotografías impresas a color por las mesas y cada alumno/a valorará las fotografías realizadas eligiendo la que más le ha gustado. Se apuntarán las votaciones en la pizarra y se elegirá una fotografía como ganadora. Esta fotografía se puede imprimir en papel fotográfico y colgar en la clase.

*Agrupamientos:* Se trabajará en el gran grupo.

*Recursos:* Fotografías impresas en papel y a color.

**Actividad 2. Obra de Shirin Neshat**

*Tipo de actividad:* Iniciación.

Mostraremos al alumnado una PPT sobre Shirin Neshat, su obra y su biografía. Primero presentaremos algunas de sus obras y les preguntaremos qué opinan creando un pequeño debate en clase sobre la temática trabajada por ella dándoles algunas pistas a través de preguntas sobre los elementos que aparecen y su significado. Luego les contaremos aspectos de su biografía.

*Agrupamientos:* Se trabajará en el grupo clase.

*Recursos:* Presentación en PPT (Anexo 3).

**Actividad 3. Performances**

*Tipo de actividad:* Desarrollo.

Explicaremos al alumnado lo que es una performance mediante algún ejemplo o juego y dividiremos a la clase en grupos de 4 alumnos/as. Entregaremos a cada grupo una impresión de alguna obra de Shirin Neshat. Luego pediremos a cada uno que cree una performance a partir de esta fotografía.

*Agrupamientos:* Grupos de 4.

*Recursos:* Impresión de una obra de Neshat para cada grupo (Anexo 4).

**Actividad 4. Valoración**

*Tipo de actividad:* Síntesis.

Haremos una breve valoración de la actividad desarrollada anteriormente en la que se comentarán dificultades encontradas, aspectos positivos, sorprendentes, mejorables, etc.

*Agrupamientos:* Se trabajará en el grupo clase.

*Recursos:* Ninguno.

### 4.2.6. Evaluación

Estas actividades serán evaluadas en tres niveles diferentes. El primer nivel será la evaluación del desempeño de las actividades por parte del alumnado, el segundo nivel será la evaluación del diseño de las actividades y el tercer nivel será la evaluación de la intervención de la maestra/o.

#### *4.2.6.1. Evaluación alumnado*

La evaluación del alumnado se llevará a cabo mediante una *evaluación formativa*, una *coevaluación* y una *heteroevaluación*.

Durante la *evaluación formativa* el profesorado supervisará el proceso de aprendizaje del alumnado e identificará los posibles obstáculos o dificultades. A partir de aquí realizará los ajustes necesarios durante el desarrollo de las actividades y dará retroalimentación al alumnado mientras realiza las actividades para que pueda ir mejorando su desempeño.

La *coevaluación* tendrá lugar mientras unos grupos evalúan el trabajo de otros con la ficha de valoración o las votaciones, por ejemplo, pero también mediante la puesta en común con momentos de retroalimentación de unos alumnos/as hacia otros.

Por último, en la *heteroevaluación* el profesorado evaluará los trabajos realizados por los alumnos/as (lámina de gran formato, fotografía y performance) así como otras actitudes o aprendizajes adquiridos. Para ello se utilizará la lista de control descrita en el Anexo 5.

#### *4.2.6.2. Evaluación del diseño y la intervención*

El diseño de las actividades será evaluado en cuanto a la temporalización, el nivel de dificultad, los recursos planificados, la motivación del grupo y la secuencia de actividades. Y la intervención será evaluada en cuanto al lenguaje utilizado, la motivación lograda en el

alumnado, la consecución de los objetivos programados, el nivel de voz, el comportamiento del alumnado, el orden y la limpieza en el aula, la reacción ante imprevistos o dificultades, la puntualidad, la preparación de los materiales, la previsión de determinadas situaciones, etc.

Ambos aspectos, diseño e intervención de la maestra/o, serán evaluados durante la puesta en práctica de las actividades en el aula mediante la observación de lo que acontece y una reflexión realizada por el maestro al final de cada sesión. Para facilitar esta evaluación se entregará al alumnado una ficha de valoración de las actividades que también será tenida en cuenta al final del proyecto (Anexo 6).

## *4.3. La "Triple creación" en el aula*

### 4.3.1. El aula y su contexto

Las actividades diseñadas en este proyecto fueron llevadas a cabo en un aula de 3º de Primaria del CEIP Maximiliano Gil en Tacoronte durante la semana del 4 al 8 de junio en tres sesiones tres días separados. En esta misma aula desarrollé parte de mis prácticas de formación como maestra de Primaria unos meses antes y esto supuso una ventaja ya que el alumnado estaba familiarizado conmigo y yo conocía mucho sobre ellos: sus rutinas, las particularidades de algunos de ellos, la forma en la que trabaja la tutora normalmente, sus nombres, el entorno del aula, los recursos disponibles, etc.

El CEIP Maximiliano Gil se fundó en 1984 y está ubicado en una zona rural, pero las familias que acuden al mismo son en un 50 % de la zona metropolitana. El nivel de estudios de las familias supera la media insular habiendo un gran porcentaje de madres y padres con estudios universitarios. En un 90 % se trata de familias estructuradas. La escuela es pequeña, de línea uno con un curso mixto por etapa y ciclo educativo, y la ratio no es superior en ninguno de los casos a 23 alumnos/as por aula. En lo referente al alumnado no es significativo el absentismo ni los problemas familiares, aunque normalmente existe algún caso por aula.

La clase de 3ºA donde se llevó a cabo la práctica está compuesta por 21 alumnos/as, entre los que hay un caso de Asperger, pero que gracias a la integración que desarrolla la tutora trabaja muy bien y con él se pudo llevar a cabo perfectamente este proyecto. Se trata de alumnado de nivel sociocultural medio-alto con algunos padres universitarios que trabajan en el campo de la docencia, la investigación u otros. En general, es un grupo con mucha capacidad y motivación para el aprendizaje, que tiene una actitud participativa y curiosa.

### 4.3.2. La puesta en práctica

En este apartado se describe el desarrollo de cada una de las tres sesiones. Cada sesión, planificada para 60 minutos, se llevó a cabo durante 70 minutos, puesto que las sesiones en junio son de horario reducido (35 min.) y la tutora me dejó dos sesiones de ellos para desarrollar cada sesión de este proyecto.

**SESIÓN 1**

La primera sesión comenzó con los alumnos y alumnas muy felices por el reencuentro y con una gran curiosidad ante lo que iba a ocurrir. Primero preparamos juntos unas bolsas de basura para proteger la ropa a las que había que cortarles tres huecos para meter los brazos y la cabeza. Para ellos era más difícil de lo que yo pensaba y tuvimos que ayudar bastante la tutora y yo. Luego forramos las mesas con papel para que no se mancharan y repartimos las láminas de 100x70 cm causando mucha emoción en el grupo. Les dije que íbamos a pintar como auténticos artistas, a lo grande. Antes de repartir el material les di las instrucciones del trabajo e insistí mucho en que debía de ser un trabajo realizado en total silencio, pues debían escuchar lo que venía de dentro y el ruido externo no les dejaría. También les dije que era posible hablar para pedir más pintura o si le hacía falta algo. Luego repartimos las brochas gruesas, los botes con agua y un plato con pinturas (magenta, azul, amarillo y blanco) para cada grupo.

**Figura 3. Alumnado trabajando en la actividad 1 de la primera sesión. *Grupo 1*.**

Cuando comenzó el trabajo, todos los niños respetaron el silencio y se metieron en su tarea. Pronto empezaron, sin embargo, a pedir papel para escurrir el pincel, cosa que no

habíamos previsto, pero siguieron trabajando muy bien. Al final, algunos acabaron mientras otros aún querían trabajar más y pedían más y más pintura. Los que habían acabado fueron limpiando el material y la actividad terminó con éxito. Algunas de las obras realizadas se pueden ver a continuación.

**Figura 4. Pintura en gran formato (2018). Autores: *Grupo 4.* Acrílico sobre papel (100x70 cm).**

**Figura 5. Pintura en gran formato (2018). Autores: *Grupo 3.* Acrílico sobre papel (100x70 cm).**

Luego pasamos a la actividad de la observación de las obras de Jackson Pollock y Claude Monet. En este caso también les insistí en la importancia del silencio y lo respetaron. Los alumnos y alumnas describieron sobre todo los colores y las formas.

**Figura 6. Alumnado trabajando en la actividad 2 de la primera sesión. *Grupo 5*.**

Algunas de los comentarios hechos por ellos fueron: "Tiene manchas de muchos colores. Hay colores cálidos y fríos. Ha hecho un dibujo libre inspirado en colores" (Alberto); "Colores: negro, rojo, azul, amarillo y carne. Formas: abstracto" (Ana); o "Veo formas geométricas, triángulos, rectángulos…" (Alicia). También hubo comentarios sobre los elementos representados en el caso de la obra de C. Monet "Veo barcas, casas grandes, hombres, árboles, hierba. Veo un cielo azul y un mar azul." (Eder). Otros hicieron valoraciones como "Yo veo una obra de arte preciosa con ese paisaje tan maravilloso" (Amara) o "Veo un cuadro que no me gusta nada. Me pregunto dónde empieza y dónde acaba" (Andrea). Otros hablaron del autor: "Creo que el autor ha pensado en hacerlo libre como si no mirara" (Emma), "El artista que hizo el cuadro está expresando sus sentimientos" (Jonathan) o "El autor, cuando lo hizo, estaba contento". También hubo quién desarrolló preguntas: "¿Por qué quiso hacer este dibujo?" (Silvia), "¿Qué significa el cuadro?" (Besay) o "¿En qué país lo hizo?" (Pedro).

**SESIÓN 2**

La segunda sesión la comenzamos poniendo las obras de gran formato realizadas el día anterior sobre las mesas y los grupos fueron rotando poniendo sus valoraciones sobre cada una. En las valoraciones les dije que tuvieran en cuenta aspectos como los colores, las formas, si se logró que pareciese una sola obra, las sensaciones que evoca, etc. Escribieron cosas como "No me gusta porque es muy figurativo" (Grupo 5), "Nos gusta porque está muy a lo loco y hay bultos de colores" (Grupo 5), "Expresa alegría y otros sentimientos" (Grupo 3) o "Expresa el trabajo en equipo" (Grupo 3). Dedicamos un poco de tiempo a leer en alto las

valoraciones sobre una de las obras, pero no dio tiempo a hacerlo con todas aunque nos hubiera gustado.

Después, proyectamos el cuadro de Jackson Pollock en la pantalla digital y hablamos un poco de él, les pregunté lo que habían observado el día anterior y fuimos comentando aspectos sobre los colores, las técnicas utilizadas, etc. Les mostré algunas fotografías del autor trabajando con la técnica del *dripping* (Anexo 7) y les hablé del *Action painting*. Fue muy interesante porque el grupo 2 había trabajado con la técnica del *dripping* de forma espontánea. A continuación, podemos ver la única fotografía que tengo sobre el cuadro, es una lástima pues está borroso, pero las manchas que están puesta sobre el fondo tienen volumen y están hechas dejando caer goterones de pintura.

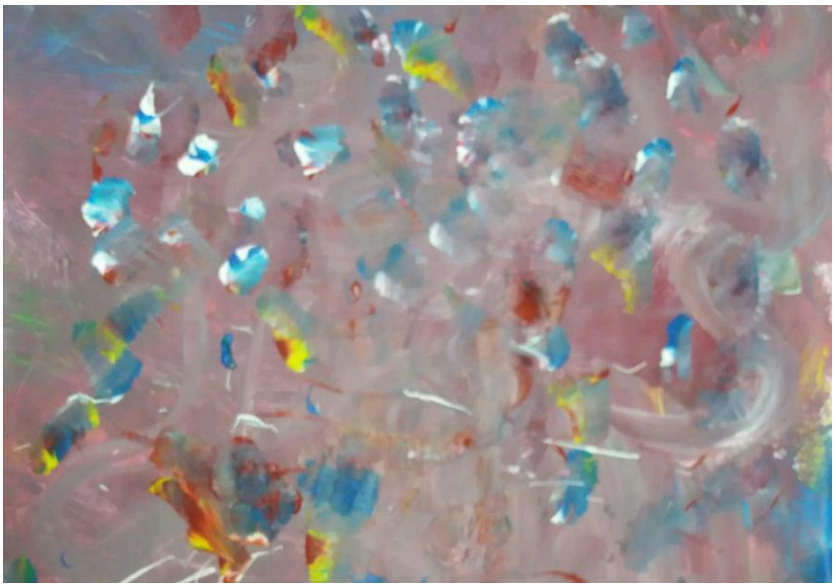


**Figura 7. Pintura en gran formato con *dripping* (2018). Autores: *Grupo 2.* Acrílico sobre papel (100x70 cm).**

Tenía planificado hablar también sobre la obra de C. Monet pero había poco tiempo y la siguiente actividad estaba directamente relacionada con la obra de Jackson Pollock por lo que consideré adecuado seguir adelante pasando a la actividad del collage. Les dimos las instrucciones y repartimos el material por las mesas. Esta vez no conseguimos tanto silencio porque el reparto del material generó un poco de caos, pero a pesar de ello el alumnado trabajó afanosamente. Aquí muestro algunos de los resultados:

**Figura 8. Collage (2018). Autora: *Laura*. Lanas, plantas, piedras, etc. sobre cartulina blanca.**

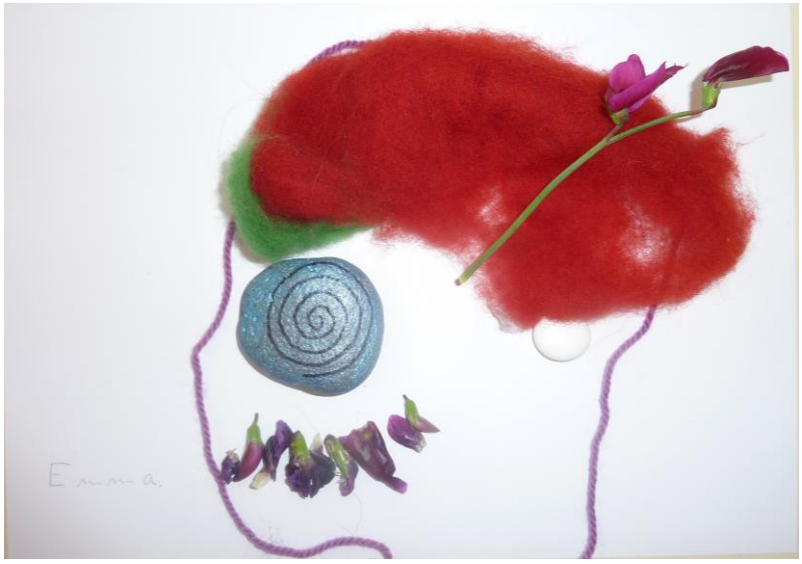



**Figura 9. Collage (2018). Autora: *Emma*. Lanas, plantas, piedras, etc. sobre cartulina blanca.**

## SESIÓN 3

En la tercera sesión no se pudo hacer la primera actividad puesto que la impresora a color dio problemas y pasamos a las siguientes actividades. La presentación de Shirin Neshat (Anexo 3) captó la atención y la motivación del alumnado y se creó un interesante debate que duro una media hora en el que salieron muchas ideas sobre cada una de las fotos y sobre la represión de las mujeres en países de Oriente Medio. Luego, dimos una foto impresa de Shirin Neshat a cada grupo de cuatro alumnos/as. Estos tenían que crear una performance en base a dicha fotografía. Les dimos unos diez minutos para prepararlas.

**Figura 10. Fotografías de Shirin Neshat utilizadas como punto de partida para las performances (Anexo 4).**

Los resultados fueron muy interesantes. Por ejemplo, para la fotografía número 1 (ver arriba), en la que se ve a una mujer armada, el alumnado creó una performance basada en una mujer a la que querían obligar a casarse y que no quería, entonces llegaban hombres y le apuntaban con pistolas, ella les quitaba una de las pistolas y los mataba a todos gritando "¡Las mujeres también tienen derecho a tener pistolas!". Abajo podemos ver una imagen de esta performance.

**Figura 11. Fotograma de la performance del grupo de la fotografía 1.**

En referencia a la fotografía número 4 (ver en la página anterior), en la que se ve a una mujer tapándose los labios, el alumnado creó una performance en la que una mujer árabe quería protestar por algo, entonces la metían en la cárcel y le cortaban la cabeza. Todo ello hace referencia a los dedos en los labios sobre lo que reflexionaron previamente comentando que podía representar la falta de libertad de expresión.

**Figura 12. Fotograma de la performance del grupo de la fotografía 4.**

En referencia a la fotografía número 3 (ver página anterior), en la que se ven unos pies con una etiqueta, un alumno había sugerido en el debate previo, que la etiqueta simbolizaba el acto de comprar a una mujer. Posteriormente el grupo al que le tocó esta fotografía hizo una performance en la que un hombre aparece con un fajo de billetes e intenta comprar a un grupo de mujeres, pero éstas se escapan.

**Figura 13. Fotograma de la performance del grupo de la fotografía 3.**

Finalmente no quedó tiempo para valorar el trabajo realizado.

### 4.3.3. Valoración

#### *4.3.3.1. Valoración del modelo didáctico*

Tras la puesta en práctica de este proyecto pude comprobar que los ámbitos trabajados por el alumnado de acuerdo con el modelo didáctico de la "Triple creación" (autoexpresión creativa, observación crítica, contextualización, creación y valoración) fueron desarrollados. A continuación, profundizo sobre cada uno de ellos.

La autoexpresión creativa pudo florecer de forma espontánea en la primera actividad, donde no existía ningún condicionamiento previo. Los niños se expresaron con libertad en el papel excepto por la necesidad de buscar un acuerdo sobre los límites comunes a otro compañero, pero esto se resolvió de forma ágil y sin utilizar el habla. El alumnado demostró tener una gran capacidad para la expresión de sus propios impulsos y emociones. Cada individuo inicio trazos de muy diferente naturaleza marcados por su propia identidad, pero estos trazos fueron encontrándose con los trazos de sus compañeros según pasaba el tiempo y buscaron armonizarse con ellos. Esta fue una interesante experiencia de contención social donde el alumnado puso en juego su capacidad para el trabajo en equipo sin dejar de lado su individualidad.

La observación crítica fue trabajada con las obras de Jackson Pollock, Claude Monet y Shirin Neshat, el alumnado demostró una gran capacidad de observación e interpretación de los pequeños detalles, cuestionando aspectos observados y proponiendo ideas nuevas. Pero también fue trabajada sobre las obras que ellos mismos realizaron usando la ficha de valoración, demostrando también una gran capacidad para captar aspectos esenciales directamente de lo observado.

La contextualización se profundizó al trabajar la biografía y obra de Shirin Neshat. En este caso se dieron algunas claves del contexto tras la observación de las obras y luego se profundizó en la biografía de la artista. El alumnado estuvo muy participativo e interesado aportando ideas. Se generó un debate que duró unos 30 minutos y que podía haberse alargado. Este conocimiento del contexto lo volcaron sobre el diseño de las performances que desarrollaron luego. En particular, este punto me parece una interesante clave de este modelo didáctico: el hecho de que a partir de un aprendizaje cognitivo haya una expresión artística posterior. Este es un gesto que ayuda a la asimilación e integración de conocimientos, ya que no se queda en el intelecto sino que pasa a través de un proceso creativo y activo para dar nacimiento a algo nuevo.

La creación se ha trabajado en tres procesos creativos dando como resultado una pintura, una fotografía y una performance. En los tres procesos el alumnado demostró mucho interés y motivación por llegar a culminar su trabajo poniendo dedicación y cariño en lo que hacía. Todos se sumergieron en sus procesos creativos incluso manteniendo silencio absoluto durante algunas de las actividades. Los resultados ilustraron muy bien el proceso realizado y los aprendizajes adquiridos.

La valoración de algunos de los trabajos por parte del alumnado fue posible hacerla pero no de otros, por falta de tiempo. En este sentido veo que existe una incoherencia en el diseño del proyecto, ya que hablo del valor de la experiencia o proceso artístico pero luego centro las valoraciones en los productos. Sería más correcto que las valoraciones se hubieran hecho en torno a los procesos vividos, al menos que se definieran la mayoría en este sentido. También me doy cuenta de que el espacio para la valoración queda relegado al final; se hace si da tiempo, dando prioridad a otras cosas y muchas veces no puede llevarse a cabo. Esto coincide con las experiencias didácticas descritas en el marco teórico, en las que observo que en la mayoría, salvo alguna excepción, el ámbito de valoración crítica no existe. Por tanto, un aspecto a mejorar en este proyecto sería dar más protagonismo al ámbito crítico y a la valoración de los procesos. Dedicar un tiempo para mirar lo realizado y poder hacer una reflexión posterior es una tarea importante de cara a la asimilación de los procesos vividos y de los conocimientos adquiridos. Sería importante dejar espacio para esto en próximas experiencias.

A pesar de que es necesario revisar la forma de llevar a cabo las valoraciones, el modelo didáctico de la “Triple Creación” da indicios, por todo lo expuesto anteriormente, de ser un modelo óptimo para organizar la educación artística, aunque aún es necesario ponerlo a prueba en contextos diferentes y con otros contenidos, así como definir más aspectos de su aplicación.

#### *4.3.3.2. Valoración del diseño de las actividades y de la intervención*

El diseño de las actividades ha sido adecuado en cuanto al nivel de dificultad, los recursos, la motivación del grupo y la secuencia de actividades. Pero no ha sido el caso en cuanto a la temporalización, habría que reducir un poco las sesiones teniendo en cuenta que lo planificado para 60 minutos se ha llevado a cabo durante 70 minutos y aun así algunas actividades se han quedado sin realizar o se han realizado a medias. Esto ha ocurrido así en el caso de las valoraciones (actividades 1 y 4 de la sesión 3) y la actividad 2 de la sesión 3.

Aunque ninguna de las cosas afectó a las actividades principales planificadas hubiera sido interesante haber tenido más tiempo para las valoraciones.

En cuanto a la intervención, la motivación lograda en el alumnado fue buena, el lenguaje utilizado fue adecuado ya que el alumnado asimiló bien los conocimientos y siguió el ritmo de la clase, los objetivos de cada actividad se lograron, el comportamiento del alumnado fue muy bueno en general y, entre todos, se logró mantener el orden y la limpieza del aula. Se ha reaccionado frente a imprevistos como las dificultades con las impresiones a color de la tercera sesión y se ha respetado la puntualidad del horario disponible. Respecto a los recursos previstos, faltó avisar al alumnado de que trajera una bata o camisa vieja pero se solucionó con bolsas de basura. Para próximas ocasiones es recomendable tener las impresiones desde el día anterior.

La valoración del alumnado fue positiva diciendo cosas como “Mañana más, pero mejor imposible” (Malik, 2018). Mostraron gran entusiasmo desde el principio hasta el final con cada propuesta y fueron incansables en cuanto a las ganas de seguir, comenzar nuevos ejercicios o vernos otro día. La tutora de aula también comentó que había estado genial y que había aprendido mucho, nos ha invitado a repetir cuando queramos.

# 5. Conclusiones

Para concluir este trabajo me gustaría resaltar la gran satisfacción que supone, después de cuatro años, la oportunidad de recoger el tópico que me gusta y poder llevarlo al aula de la forma que considero más nutritiva y adecuada, aun sabiendo que me queda muchísimo por aprender. Creo que ha sido un regalo tener esta oportunidad al acabar mi ciclo de estudios y espero que haya muchas más en el futuro.

En la realización de este trabajo han sido muy importantes las sugerencias hechas por la tutora, pues me han ayudado a cuestionarme cuál es el sentido real de lo que hago y buscar un hilo conductor para el proyecto evitando así llevar al aula una serie de actividades inconexas. También me ha ayudado a ser más realista en cuanto a los tiempos y las posibilidades reales de lo proyectado.

Tras esta experiencia me doy cuenta de lo enriquecedor e importante que es conocer en profundidad aquello que queremos enseñar. Trabajar con la bibliografía y elaborar un marco teórico te da una visión global y te aporta muchos recursos para diseñar y abordar las actividades, las dudas de los niños y las situaciones que puedan surgir. Desde mi punto de vista, sería interesante realizar este ejercicio con todo lo que llevamos al aula y así empaparnos bien de toda la información referente a lo que queremos enseñar.

El haber tenido la oportunidad de llevar a cabo las actividades en un colegio ha sido muy adecuado para cerrar el ciclo de este trabajo por el placer que supone ver este proyecto puesto en práctica, pero también porque he podido observar muchas cosas sobre la brecha entre lo planificado y lo realizado. Esto me ha permitido aprender sobre mis limitaciones y mis puntos fuertes y he podido mejorar mi trabajo gracias a las intervenciones realizadas por la tutora del aula y a los consejos dados por la tutora de este trabajo, que también participó en alguna sesión.

El modelo didáctico de la “Triple Creación”, diseñado en este trabajo, ha podido ver la luz en este pequeño proyecto de aula. Una de mis primeras conclusiones sobre su aplicación es que se requiere tiempo para llevarlo a cabo, ya que se necesita intercalar cada proceso creativo con un proceso reflexivo. A pesar de ello, en esta práctica de tres sesiones largas, hemos visto que también es posible. Durante la primera creación el alumnado partió de sí mismo para luego observar una obra que sirvió de referencia para una segunda creación, luego, se describió en profundidad otra obra de la que partió la tercera creación. En este recorrido el alumnado tocó varios autores y tres lenguajes artísticos diferentes, todo conectado

por un hilo común: el arte como experiencia. Esto permitió al alumnado entrar en una rueda creativa con varias paradas o momentos para la reflexión. Esta respiración facilitó que pudieran sobrellevar bien 70 minutos de clase sin dar ningún signo de hastío o agotamiento y con muy buen rendimiento.

En este sentido creo que es un modelo que parece ser adecuado y positivo para Primaria. En los primeros cursos de primaria debe tener más protagonismo la fase de autoexpresión creativa y en los últimos cursos debería tener más protagonismo el desarrollo de aspectos cognitivos y reflexivos, puesto que la capacidad para asimilar aspectos abstractos va en aumento con la edad. Sin embargo, es muy importante no dejar nunca de lado la combinación de ambos aspectos, creativos y reflexivos, pues ambos se acompañan y se potencian mutuamente.

En infantil sería posible aplicar también este modelo, dando bastante espacio a la autoexpresión creativa y adecuando el nivel de profundidad de los contenidos reflexivos a esta etapa, en general, serían contenidos reflexivos más sencillos y se trabajaría más la repetición. En secundaria también sería posible seguir este modelo dando lugar a creaciones más complejas y dejando espacio para profundizar más en aspectos cognitivos y en el desarrollo de la observación crítica.

Algunos aspectos a mejorar de este trabajo serían la previsión de recursos, la duración de las actividades que debería reducirse un poco y el espacio y el enfoque de las valoraciones, que debería ampliarse y contemplar los procesos no solo los productos.

Para futuras líneas de trabajo sugeriría seguir aplicando el modelo de la “Triple Creación” a otros ámbitos, en este caso se hizo sobre tres disciplinas o lenguajes artísticos, pero podría aplicarse al estudio de una obra, al estudio de un paisaje, de una emoción, de un movimiento artístico o de un autor.

# Bibliografía

Álvarez, L. (2016). Expresionismo Abstracto: Jackson Pollock y los pintores de acción. *Moove Magazine*. Recuperado de https://moovemag.com/2016/07/expresionismo-abstracto-borrador/

Anderson, J. (2003). *Monet*. Kent: Editorial Grange Books.

ArtEEspaña. Arte Contemporáneo. Impresionismo. Claude Monet. Obra y biografía. Recuperado de http://www.arteespana.com/monet.htm

Artsy (2018). Claude Monet. Recuperado de https://www.artsy.net/artwork/claude-monet-the-water-lily-pond

Bajardi, A. y Álvarez, D. (2017). La performance como experiencia educativa en la enseñanza secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad. *II Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Extremadura: Universidad de Extremadura. Recuperado de http://www.educacionartistica.es/

Berger, M. (2008). Action/Abstraction: Pollock, de Kooning, and American Art, 1940-1976. The Jewish Museum. New York: Norman L. Kleeblatt.

Callen, A. (1996). *Técnicas de los impresionistas*. Madrid: Tursen/Hermann Blume Ediciones.

CineCAV (2012, 11 febrero). Pollock. El artista y el mito. El Action Painting. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=J1Z2bXWBiYc

Gagorlafilms (2012, 14 junio). Expresionismo abstracto. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gWUSh10Cgjo

Galindo, G. (2014). *Las Mujeres de Shirin Neshat*. Réplica 21. Obsesiva compulsión por lo visual. Recuperado de http://www.replica21.com/archivo/articulos/g_h/671_galindo_neshat.html

Grignon, C. (1991). La escuela y las culturas populares. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura* nº 6, págs. 15-19. Madrid: Editorial Archipiélago.

Izquierdo, V. (2008). La fotografía digital es más artística que la analógica. Xataka. Recuperado de https://www.xatakafoto.com/opinion/la-fotografia-digital-es-mas-artistica-que-la-analogica

Jiménez L., Aguirre I. y Pimentel L. (2008). Fundamentos curriculares de la educación artística. *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-88). Madrid: Fundación Santillana.

Juraci (2011). Planejamiento educacional em artes visuais. Recuperado de http://otempoeoventojuraci.blogspot.com.es/2011/07/planejamento-educacional-em-artes_14.html

Kusama, Y. Kusama-Happenings. Recuperado de http://yayoi-kusama.jp/e/happening/

Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Colombia: Editorial Kapelisz.

Marín, R. (2007). *Didáctica de la educación artística*. Colección didáctica Primaria. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Martínez, N. (2009). *Ana Mendieta. Propuesta didáctica*. Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad. El arte como conocimiento. Editorial Eneida. Madrid.

Martínez, N. (2009). *Frida Kahlo. Propuesta didáctica*. Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad. El arte como expresión. Editorial Eneida. Madrid.

Martínez, N. (2009). *Raquel Forner. Propuesta didáctica*. Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad. El arte como vínculo. Editorial Eneida. Madrid.

Martínez, N. y López M. (2009). *Shirin Neshat. Propuesta didáctica*. Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad. El arte como expresión. Editorial Eneida. Madrid.

MoMA Learning. Untitled Film Still nº 21. Cindy Sherman. Recuperado de https://www.moma.org/learn/moma_learning/cindy-sherman-untitled-film-stills-1977-80

Oliver, M. (2002). El arte abstracto como punto de partida para una formación artística en educación infantil. *Revista científica complutense "Arte, individuo y sociedad", Anejo I.* Recuperado de Universidad Complutense de Madrid: http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202110311A.PDF

P. (2016). ¿Cómo pintar con efecto Dripping? *TOTENART Tutoriales.* Recuperado de https://totenart.com/tutoriales/pintar-efecto-dripping/

Palacar, I. (2013). ¿Qué es una "Performance Art"? *Qué aprendemos hoy*. Recuperado de http://queaprendemoshoy.com/que-es-una-performance-art/

Pastor, R. (2011). El Arte del Performance. Culturamas. http://www.culturamas.es/blog/2011/01/18/el-arte-del-performance/

Peirano, M. (2014). Marina Abramovic en tres actos demenciales. Recuperado de https://www.eldiario.es/cultura/arte/Marina-Abramovic-actos-sobrehumanos_0_325818209.html

Pintado, E. (2016). Proyecto: La pintura en España. http://www.auladeelena.com/2016/04/proyecto-la-pintura-en-espana.html

Rigo, C. (2009). *Ouka Leele. Propuesta didáctica*. Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad. El arte como transformación. Editorial Eneida. Madrid.

Romero, J. (2009). *Paloma Navares. Propuesta didáctica*. Posibilidades de ser a través del arte. Creación y Equidad. El arte como transformación. Editorial Eneida. Madrid.

Slobidka. Claude Monet - Las barcas, regatas en Argenteuil. Recuperado de https://www.slobidka.com/monet/352-claude-monet-las-barcas-regatas-en-argenteuil.html

The National Gallery of London (2018). The Water-Lily Pond. Claude-Oscar Monet. *Teacher´s Notes*. Recuperado de https://www.nationalgallery.org.uk/learning/teachers-and-schools/teachers-notes

Young, A (2015). *Shirin Neshat, Rebellious Silence, Women of Allah series*. KhanAcademy. Recuperado de https://www.khanacademy.org/humanities/ap-art-history/global-contemporary/a/neshat-rebellious

## Anexo 1. Obras de Jackson Pollock y Claude Monet

**“Convergence” (1952), J. Pollock.**

**“Las barcas, regatas de Argentuil” (1874), C. Monet.**

## Anexo 2. Ficha de observación y ficha de valoración

NOMBRE:

**DESCRIBE LO QUE OBSERVAS**

**VALORACIÓN**

GRUPO 1:

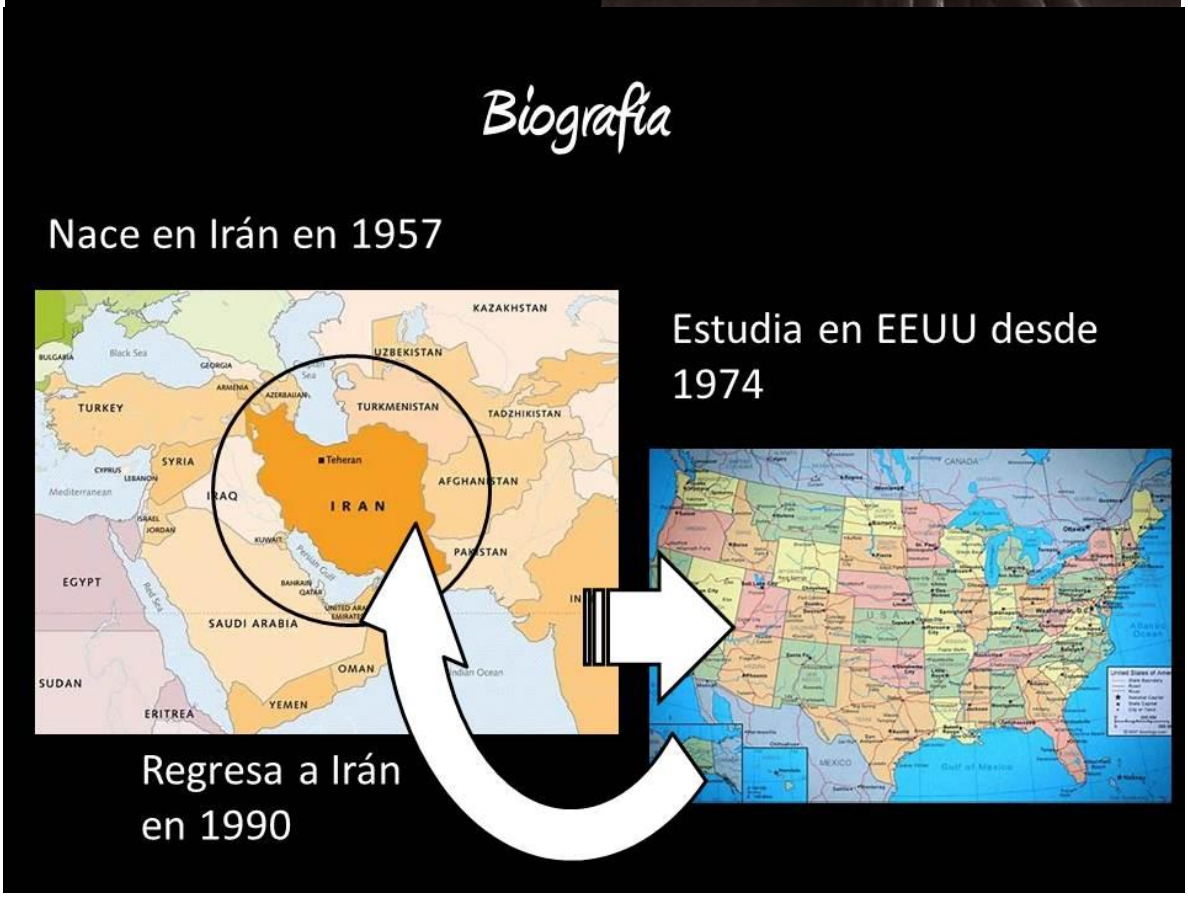
GRUPO 2:

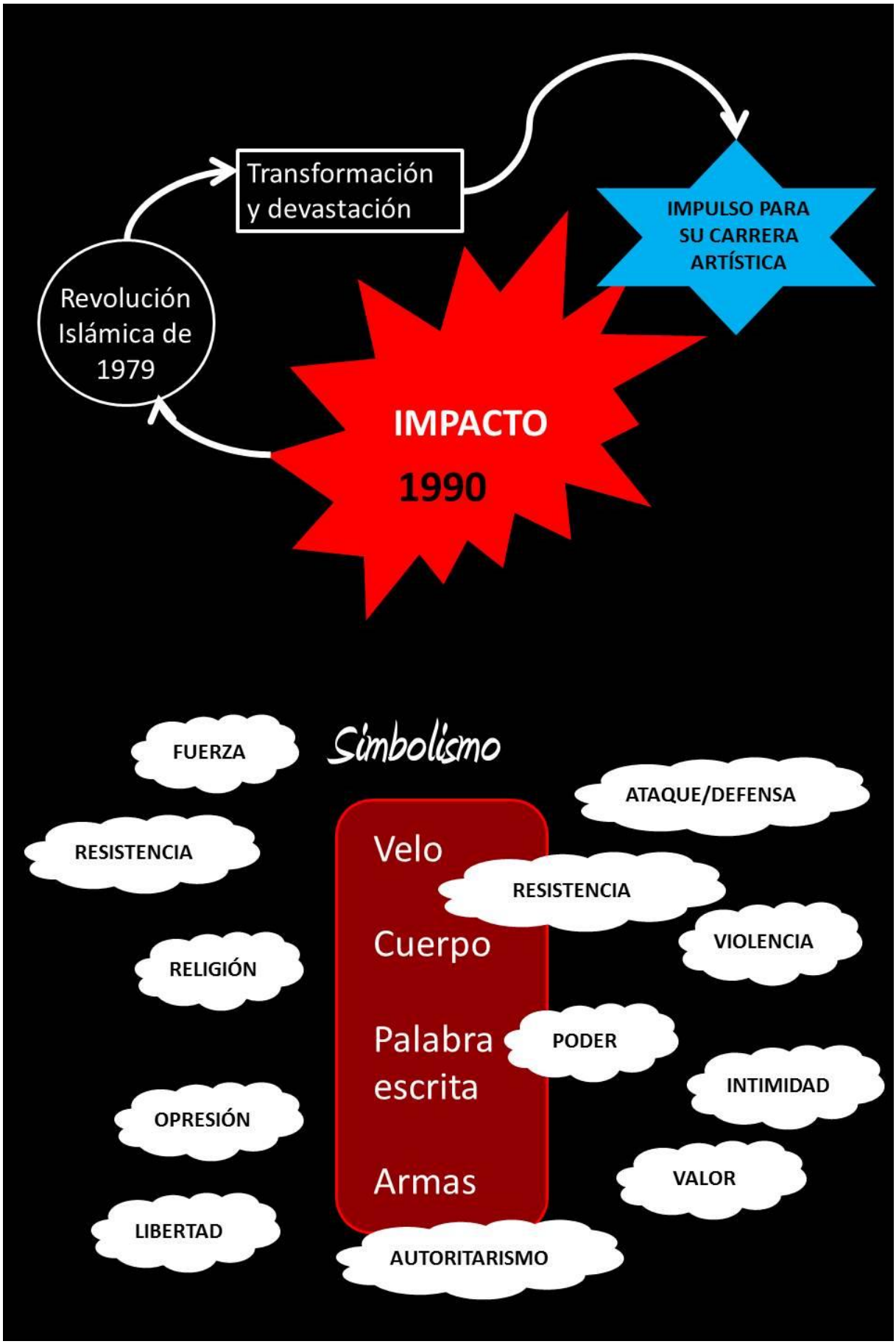
GRUPO 3:

GRUPO 4:

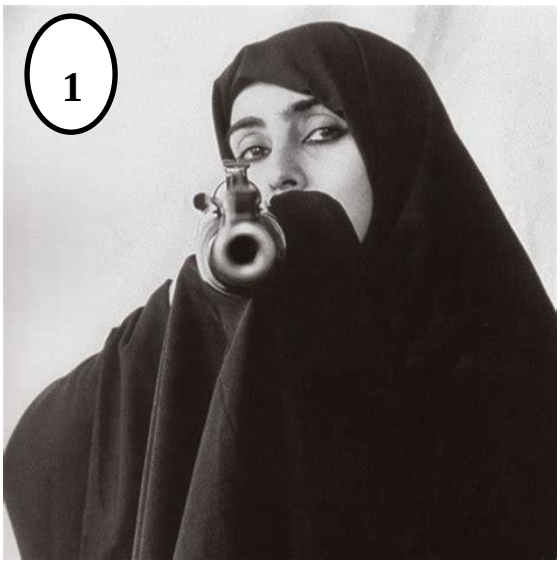
GRUPO 5:

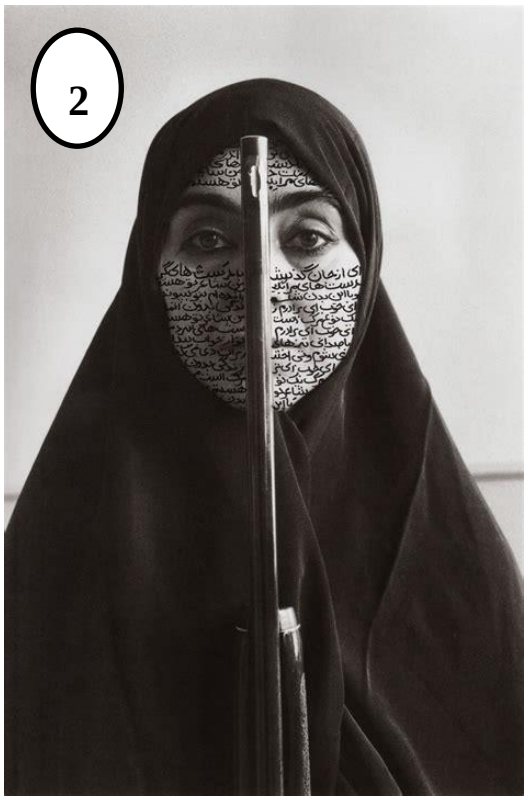
## Anexo 3. Presentación sobre Shirin Neshat

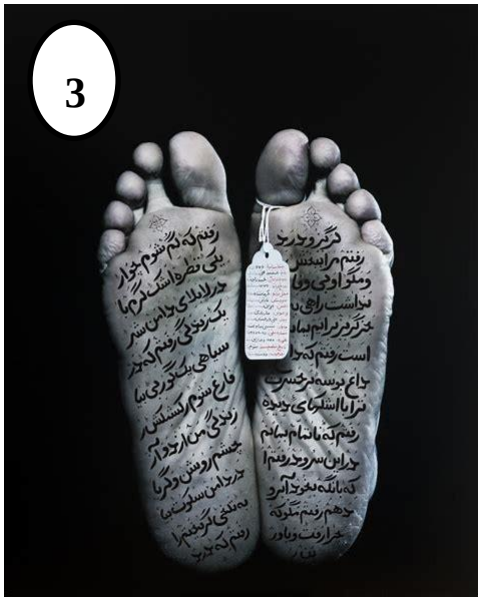

Biografia
Nace en Irán en 1957
KAZAKHSTAN
UZBEKISTAN
TURKMENISTAN
TADZHIKISTAN
TURKEY
SYRIA
IRAQ
Teheran
IRAN
AFGHANISTAN
PAKISTAN
EGYPT
SAUDI ARABIA
OMAN
YEMEN
SUDAN
ERITREA
Estudia en EEUU desde 1974
Regresa a Irán en 1990

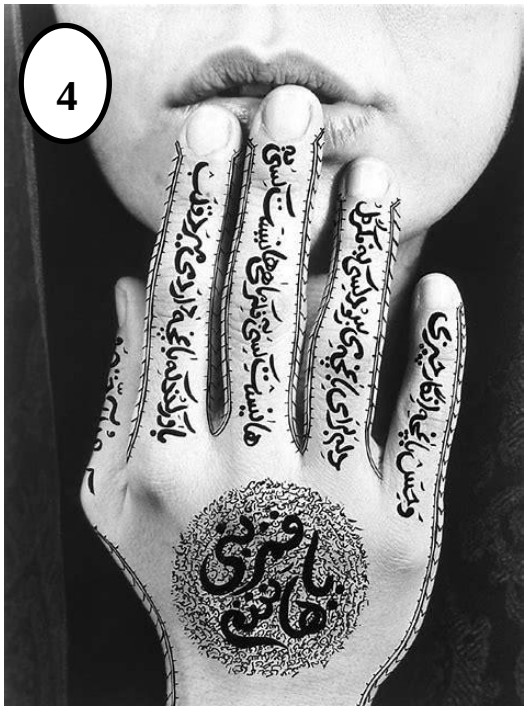

Transformación y devastación
IMPULSO PARA SU CARRERA ARTÍSTICA
Revolución Islámica de 1979
IMPACTO
1990
Símbolismo
FUERZA
ATAQUE/DEFENSA
RESISTENCIA
Velo
RESISTENCIA
Cuerpo
VIOLENCIA
RELIGIÓN
Palabra escrita
PODER
INTIMIDAD
OPRESIÓN
Armas
VALOR
LIBERTAD
AUTORITARISMO

## Anexo 4. Fotos de Shirin Neshat



## Anexo 5. Evaluación del alumnado: Lista de control

| **Indicadores de evaluación alumnado** | **Nada** | **Poco** | **Bastante** | **Mucho** |
|---|---|---|---|---|
| Desarrolla con fluidez su autoexpresión creativa | | | | |
| Tiene sentido del color y de la estética | | | | |
| Muestra interés por otras obras de arte | | | | |
| Analiza una obra de arte utilizando el vocabulario adecuado | | | | |
| Asimila el conocimiento sobre el autor y el contexto de obras de arte | | | | |
| Es creativo en sus producciones | | | | |
| Escucha activamente | | | | |
| Se muestra participativo y motivado para el trabajo | | | | |
| Respeta las opiniones y aportaciones de los compañeros | | | | |
| Respeta los turnos de palabra | | | | |
| Muestra actitud positiva hacia el trabajo en equipo | | | | |
| Respeta al docente | | | | |
| Respeta a sus compañeros | | | | |
| Tiene iniciativa o capacidad de liderazgo | | | | |
| Observaciones: | | | | |

## Anexo 6. Preguntas dirigidas al alumnado

¿Te ha gustado la actividad?

¿Qué opinas de las actividades realizadas?

¿Dedicarías más tiempo a alguna de ellas?

¿Dedicarías menos tiempo a alguna de ellas?

¿Cuáles han sido tus aprendizajes más importantes?

¿Cambiarías algo?

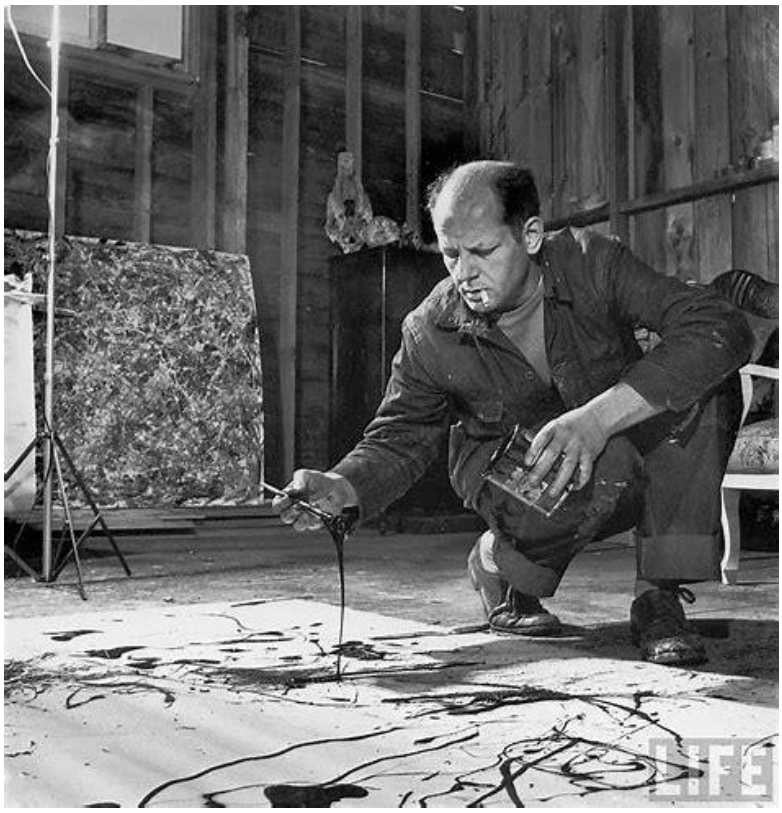
¿Puedes aplicar algo de lo aprendido en tu vida diaria?

¿Te ha gustado trabajar en grupo o hubieras preferido hacerlo de otra manera?

¿Cuál destacarías como el mejor momento y cuál destacarías como el peor momento?

¿Qué te ha parecido la actuación de la profesora?

¿Tenías claro en todo momento lo que tenías que hacer?

¿Has vivido algún conflicto durante el transcurso de estas actividades?

## Anexo 7. Fotografías de Jackson Pollock