

Formación en artes visuales orientada a maestros y maestras de Educación Primaria

Paloma Palau Pellicer

Col·lecció «Sapientia», núm. 125

FORMACIÓN EN ARTES VISUALES ORIENTADA A MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Paloma Palau Pellicer
Didáctica de la Expresión Plástica
Departamento de Educación

GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

■ Codí d'assignatura MP1032

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 125
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2017

ISBN: 978-84-16546-31-2
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia125>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifiqui l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	7
Relaciones entre el currículo de la escuela y la formación del profesorado	10
Planteamiento pedagógico	15
Fundamentos teóricos de investigación basada en las artes	18
Modelos de enseñanza en educación artística y visual	20
Propuesta metodológica aplicada al aprendizaje de las artes visuales ..	22
Bibliografía de referencia	27
Propuesta empírica	31
El pliegue para el aprendizaje de procedimientos gráficos	35
La intervención artística para fomentar las relaciones con el entorno ..	42
Bibliografía de referencia	48
Bibliografía general	49

Introducción

El siguiente material es una guía para la formación en artes visuales de estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Primaria. Los contenidos están organizados para introducir conocimientos artísticos, teóricos y pedagógicos a través de métodos creativos de enseñanza. Con un enfoque didáctico, la materia proporciona herramientas de enseñanza-aprendizaje a futuros docentes a quienes ofrece diferentes alternativas para concebir, interpretar y crear en educación artística y visual. Todas ellas se desarrollan atendiendo a la comprensión de la realidad visual y a la exploración de las posibilidades de la imaginación para transformar y representar con imágenes o artefactos, lo que proporciona oportunidades para la experimentación sobre las técnicas y manejo de instrumentos con el objeto, como subraya el artista y profesor Ricardo Marín del «conocimiento, disfrute, y transformación de los aspectos visuales, constructivos, simbólicos, artísticos y estéticos de la naturaleza y de la cultura» (Marín-Viadel, 2001). La estructura general se basa en los siguientes contenidos, desarrollados desde la interacción constante entre teoría y práctica:

- Aproximación al fenómeno artístico-visual.
- Conocimiento de las características generales del lenguaje visual.
- Experimentación a través de proyectos con recursos y materiales.
- Adquisición de técnicas y procedimientos para estimular la creatividad.
- Recursos, estrategias y métodos orientados a la educación artística y visual.
- Comprender el hecho artístico desde la experiencia para adquirir conceptos específicos de educación artística.
- Crear estrategias de autoaprendizaje que ayuden a fomentar actitudes críticas y respuestas creativas.

Al mismo tiempo, la metodología se fundamenta en la experimentación y la investigación para la resolución de problemas propios de las artes visuales. Las actividades tanto individuales como grupales abarcarán los aspectos de documentación, investigación, experimentación y reflexión crítica sobre los propios resultados.

Es indudable la importancia que estos conocimientos pueden tener en los futuros docentes de Educación Primaria, puesto que, contribuyen por un lado, a la comprensión, producción e interpretación de una poderosa herramienta de comunicación como es el lenguaje visual. Por otro lado, facilitan la construcción de actitudes críticas tan necesarias ante la presencia de este tipo de manifestaciones en todos los ámbitos. Asimismo destacamos la importancia de la formación artística del alumnado para convertirse en profesionales que utilicen las artes visuales en los procesos educativos, puesto que tienen la responsabilidad de trabajar con personas de edades muy tempranas, en las que comenzar a educar el gusto y sentar

las bases de los criterios que deberán fomentar la reflexión sobre el mundo visual y artístico.

Así pues, la filosofía de la materia es promover en la formación del alumnado teorías y prácticas contemporáneas en educación artística y visual. Para ello, se plantean iniciativas con objetivos y métodos concretos que deben responder a las necesidades de su formación pero también a las demandas de la escuela y la sociedad. Para hacer más comprensibles estas ideas, la propuesta se ha estructurado de la siguiente manera, en la primera parte se esbozan las bases teóricas de las metodologías artísticas de investigación, que justifican el porqué de este proyecto, el estado de la cuestión sobre el tema y el diseño metodológico relacionada con el contenido. En la segunda parte se recogen las experiencias llevadas a cabo relacionadas con la docencia y la investigación.

Relaciones entre el currículo de la escuela y la formación del profesorado

Nos enfrentamos al hecho artístico de formas diferentes, expresando, creando o comunicando sentimientos e ideas a través de las imágenes o artefactos, o bien observando, analizando e interpretando productos de la cultura visual. La educación artística y visual actual incluye, tanto la adquisición de competencias y conocimientos para la realización de la obra plástica, como saber ver, valorar, apreciar y comprender las obras de los demás, nuestro patrimonio artístico y nuestro entorno. Además, la educación artística se extiende de modo transversal a otras materias lo que contribuye a la adquisición de competencias básicas. El conjunto de asignaturas de educación artística y visual que se imparten en los estudios de Maestro y Maestra en Educación Primaria se basa en:

- La adquisición de competencias del estudiantado para aprender a aprender.
- La adquisición de competencias del estudiantado para aprender a enseñar.

En la asignatura los futuros maestros y maestras deben desarrollar sus propias capacidades productivas y reflexivas, al tiempo que deben aprender a conducir a los niños y a las niñas para que lleven adelante las suyas. El conjunto de contenidos que componen este material constituyen una guía para conseguir ambiciosos objetivos, por un lado preparar al futuro maestro o maestra mediante la experimentación de materiales y su transformación en obra plástica, la apreciación de obras de arte y la iniciación a la investigación y, por otro, la transmisión de estos conocimientos en la escuela para las etapas de Educación Primaria.

Así pues, en relación al currículo de Educación Primaria, una atención personalizada que se adapte a las necesidades del alumnado, así como buenas prácticas que favorezcan un clima de trabajo propicio para los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Al mismo tiempo, pretende potenciar metodologías innovadoras que contribuyan a una mayor motivación para la adquisición de las competencias y el logro de los objetivos. Además, considera la formación del profesorado como un

pilar fundamental de cara a la renovación metodológica y la puesta en práctica de métodos innovadores.

En este contexto teórico, el lenguaje plástico se plantea como un medio de expresión con el que desarrollar ideas, pensamientos y emociones, mediante la utilización de códigos y procedimientos específicos en experiencias ideadas para formar un criterio estético, además de explorar y conocer el entorno con la imaginación y la creatividad utilizando el lenguaje visual. Este texto quiere fomentar, por un lado, los procesos para localizar información e investigar sobre diferentes aspectos y manifestaciones artísticas y, por otro, organizar y transformar esa información con el fin de crear conocimiento y experimentar con nuevas formas de expresión.

El currículo se organiza en cuatro bloques de contenidos, el primero propone la expresión y comunicación con el lenguaje audiovisual, cuya alfabetización supone fomentar la lectura, la producción y la reflexión crítica del universo cotidiano audiovisual con el que conviven los niños y las niñas. La actualidad y relevancia creciente de este medio de transmisión de conocimientos y de valores en nuestra sociedad justifica su presencia y lo hacen imprescindibles. El segundo bloque desarrolla la expresión plástica a través de la experimentación y la creación. Por un lado, se trata de aprender explorando con los materiales y las técnicas, y por otro, se busca crear para descubrir que en el proceso creativo es importante la planificación, la toma de decisiones y la autocrítica. El tercer eje fomenta la percepción y la sensibilidad estética hacia nuestro patrimonio artístico y cultural mediante el diálogo y la reflexión. El último bloque de contenidos desarrolla la geometría, la expresión gráfica y la aplicación en el entorno natural y artificial.

Actualmente en la Universitat Jaume I las materias de artes visuales y el prácticum del Grado en Maestro/a de Educación Primaria coinciden en los dos últimos años. Aprovechamos las prácticas para conectarlas con la teoría y contribuir en la construcción de una mirada crítica que pueda transformar la realidad de las artes en la escuela.

El panorama actual nos muestra una situación distinta de las artes respecto a la teoría que promueve el currículo en la escuela. Un cuestionario llevado a cabo con 210 estudiantes del último curso del grado durante el período de prácticas, arroja información acerca de una desalentadora realidad. Veamos los datos elaborados a partir de una batería de preguntas de dos tipos A y B, las (A) de respuesta afirmativa o negativa, y las (B) de respuesta abierta y divididas en las siguientes categorías:

- Preguntas objetivas en torno a los materiales y los recursos del docente.
- Cuestiones sobre conceptos específicos de la educación artística y visual.
- Cuestiones relacionadas con la observación de las actitudes del maestro y la maestra de la escuela.
- Cuestiones relacionadas con la observación de las respuestas de aprendizaje del alumnado de Infantil y Primaria.
- Cuestiones abiertas.

Los resultados nos dan una visión panorámica, aunque no podemos extraer conclusiones categóricas pues los datos cambian cada curso al depender del proyecto del centro y del profesorado. Sin embargo, nos dan una idea de las circunstancias comunes y sí podemos afirmar que cuando se repiten ciertas pautas de trabajo se originan respuestas similares. Para el documento que nos ocupa, es interesante recoger los datos de la siguiente pregunta: ¿Se utilizan libros de texto para trabajar la plástica en el aula? Si la respuesta es afirmativa indicad la editorial.

El análisis de esta respuesta muestra que el 34 por ciento de los centros analizados utilizan libros de texto, siendo las editoriales más populares Anaya y Santillana. Lo cual quiere decir que el 66 por ciento restante no utiliza como recurso los materiales que ofrecen las editoriales. Si tomamos en cuenta estos porcentajes nos atrevemos a lanzar dos hipótesis que surgen sobre la no utilización de libros: en primer lugar consideramos que puede deberse a la concepción de que en expresión artística no es necesario trabajar unos contenidos específicos. Por tanto, el tiempo que se le dedica a esta materia es de prácticas esporádicas y complementarias. Además, otra de las circunstancias que forma parte de la casuística de la educación artística y visual son las horas semanales que se le dedican. Lo cual nos lleva a deducir que aunque el dato podría parecer transgresor, paradójicamente trabajar sin libro de texto no significa utilizar métodos creativos de enseñanza en artes visuales sino todo lo contrario.

Las preguntas abiertas y descriptivas trataban de extraer información de su experiencia en la escuela y la observación de toda actividad relacionada con la expresión plástica. En estas preguntas se les pedía que describieran aspectos concretos sobre métodos y recursos. Aunque somos conscientes de que la observación del alumnado en algunas cuestiones puede estar distorsionada por una interpretación errónea del concepto o simplemente por no haberla realizado como se pedía, ya que la encuesta también desvela la idea de educación artística y visual que en general tienen los estudiantes. De un análisis preliminar a sus respuestas se desprende que, en general, en las aulas se plantean actividades de dibujo y técnica libre. A su vez los temas más populares son las festividades o fechas señaladas en los que se aprovecha para realizar murales y trabajar en soportes más grandes. Habitualmente se trabaja con propuestas de fichas de libros de texto y el resto de actividades con material de libros de manualidades. Las referencias al arte en el aula o las visitas a centros de arte son anecdóticas, por tanto, plantearse otras técnicas es prácticamente inusual.

Rescatemos, pues, una muestra de algunas de las repuestas a la pregunta ¿Cómo se fomenta la creatividad de la expresión plástica en el aula? que confirman nuestras hipótesis

Realmente no se ha fomentado la creatividad en el aula. Se les daban fichas ya elaboradas y tan solo tenían que colorear y recortar. Tan solo en una sesión se les dijo que hiciesen dibujo libre pero con una temática definida: las fiestas de la Magdalena. En ella tuvieron que dibujar pero se les marcaron unas pautas. (Verónica, 24 años.)

A menudo se les deja hacer dibujos libres en los cuales puedan dibujar cualquier imagen que tengan en mente utilizando el diverso material de que dispongan en el aula. (Christian, 20 años.)

Al analizar las respuestas después de la observación del alumnado en los centros, se confirman nuestras sospechas de que existe un desfase entre lo que el alumnado recibe teóricamente en su formación universitaria y cómo la desarrolla. Por todo ello consideramos necesario elaborar propuestas que ofrezcan alternativas innovadoras y acordes con las nuevas tendencias en educación artística y visual.

En coherencia con el contenido de este proyecto, para la elaboración de las propuestas utilizaremos instrumentos de investigación basados en las artes visuales con el fin de proponer y describir los procesos de aprendizaje y enseñanza; además de elaborar discursos visuales que sugieran cuestiones y respondan a preguntas en distintas dimensiones de la educación y cuyo trabajo muestre algunas de las cualidades estéticas que consideramos relacionadas a dichas técnicas.

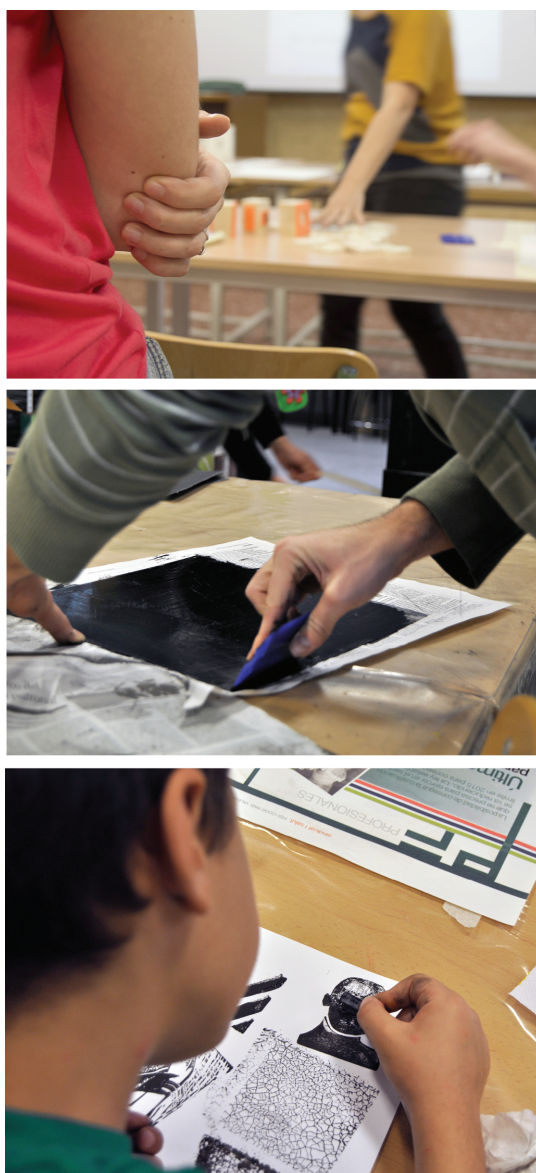


Foto resumen. P. Palau-Pellicer (2014) s/t. Fotoensayo compuesto por dos fotografías, de Lupe Pérez-Cuesta (arriba y centro) y una de Laura Orellana (abajo).

Palabras clave

Arte

Artes visuales
Educación artística y visual
Grabado
Técnicas gráficas
Instalación
Entorno

Educación

Educar
Aprender
Enseñar
Formación
Universidad
Educación Primaria

Metodologías artísticas de investigación

Creación artística e investigación
A/r/tografía
Práctica artística
Narrativas Visuales
Investigación educativa basada en las artes

Planteamiento pedagógico

Uno de los retos con los que nos encontramos el profesorado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria es en como adecuar los contenidos de Artes Visuales en esta formación específica del alumnado. Fundamentalmente nos preocupa que la metodología fomente la investigación y proporcionar estrategias para que sean críticos con su aprendizaje. Por ello, en la siguiente propuesta se articulan tres escenarios para la consecución de estos objetivos: el aula taller, el aula virtual y el entorno como estrategia metodológica para gestionar la asignatura.

Actualmente los dispositivos de aprendizaje que pueden integrarse a la práctica docente y que están al alcance del profesorado universitario, suponen un atractivo territorio por explorar. Las alternativas que nos ofrecen permiten ser coherentes con una forma de concebir la docencia y adecuar la metodología a nuestras circunstancias específicas. Entre ellas el aula virtual se presenta como una herramienta interactiva que facilita la planificación, favorece la comunicación y dinamiza las sesiones. Integrada en la metodología concede más protagonismo al alumnado, en beneficio de un aprendizaje autónomo. Además permite al profesorado articular las sesiones y transitar entre diferentes roles, por lo que es una guía dentro del proceso de aprendizaje y una fuente más de información. También es un instrumento pedagógico coherente con los lenguajes plásticos actuales, de artistas contemporáneos y contenedores de arte que no solo conecta con sus plataformas sino que posibilita una aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) particular. Por tanto, se trata de una plataforma flexible de intercambio de información, debates y participación colectiva que conecta con las herramientas de comunicación de la sociedad actual.

Consideramos que al incitar a la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del aula virtual, conciben este espacio como una extensión del aula taller. La simultaneidad de información en los tres contextos fomenta una comunicación simétrica, lo que trae consigo un enriquecimiento del aprendizaje autónomo y aporta un nuevo punto de vista al profesorado que aprende también con ellos. Sin duda el incremento del uso de las nuevas tecnologías ha resultado muy positivo en el ámbito educativo pero no garantiza un cambio en la educación, si no se acompaña de un enfoque pedagógico. Y aunque podemos caer en el error de considerar que el alumnado domina las herramientas, en muchas ocasiones este no transfiere dicho conocimiento a una aplicación didáctica.

El compromiso que se establece al proporcionar la libertad de autogestionar su aprendizaje, es una manera de que la creatividad encuentre su lugar y su momento, sin estar supeditada a espacios y a tiempos. La educación vinculada con el entorno, favorece un aprendizaje conectado con la realidad pero tratar de que descubran a través de múltiples dispositivos y recursos. Sin embargo, al concebir el aprendizaje de esta manera hace que nos cuestionemos ¿cómo acepta el alumnado esta autonomía? ¿de qué manera puede repercutir en sus resultados?

Fundamentos teóricos de investigación basada en las artes

Los orígenes de la investigación basada en las artes se remontan a las publicaciones de Elliot Eisner de la Universidad de Stanford en 1993. La idea fundamental es aprovechar las posibilidades que brindan las cualidades estéticas de los diferentes lenguajes artísticos en la investigación sobre la cultura y la educación. Este modelo abre un camino entre la investigación científica y la creación artística que a pesar de sus demostradas posibilidades sigue siendo un modo debatido de hacer investigación.

La investigación basada en las artes [Arts Based Research] (Eisner y Barone, 2006), se conoce en España como *metodologías artísticas de investigación*. Esta forma de investigación aglutina enfoques, técnicas e instrumentos de investigación de las diversas especialidades de las artes visuales (dibujo, grabado, cómic, arquitectura, vídeo, diseño, etc.), en nuestro caso para aplicarlas a la indagación de problemas educativos. En estas investigaciones, los datos, las ideas, los argumentos y las conclusiones son fundamentalmente imágenes visuales de calidad artística profesional. Además ofrecen la posibilidad de utilizar formatos propios de la ficción que, por otro lado, es un rasgo característico de las creaciones artísticas. Su propósito es aproximarse a los problemas educativos a través de medios no basados en el texto, y aportar nuevas soluciones a los problemas educativos.

La «investigación basada en las artes» va a proponer que la ciencia no es el único modelo para la actividad investigadora, sino que hay muchos modos de conocimiento que junto al estrictamente científico pueden contribuir a iluminar los problemas humanos y sociales, y entre ellos los educativos: uno de estos ámbitos de conocimiento son las artes (Marín-Viadel, 2005: 234).

Las metodologías artísticas de investigación en el campo de las artes visuales usan los procedimientos de indagación y descubrimiento intrínsecos a la propia creación artística, o bien extrapolan al territorio de las imágenes visuales conceptos y estrategias metodológicas vigentes en filosofía, estética, antropología, psicología y, en general, en las ciencias humanas y sociales (Biggs y Karlsson, 2011; Sullivan, 2010; Varto, 2009).

Henk Borgdorff define el *arte* como una investigación que trata, por un lado, las relaciones entre la práctica artística y la teoría. Su aproximación hacia el objeto de estudio es desde la reflexión y la interpretación. Por otro lado, indaga en nuevos materiales y herramientas, es decir, está al servicio de la práctica artística. El autor aporta interesantes reflexiones acerca de la investigación en el primer ámbito.

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de

la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio. (Borgdorff, 2010: 50)

Borgdorff identifica tres categorías de investigación en las artes basadas en las que ya proponía Christopher Frayling (1993). La primera de ellas, la *investigación sobre las artes*, cuyo objeto de estudio es la práctica artística en su sentido más amplio. Esta forma de investigación analiza e interpreta, pero siempre separando claramente el papel del investigador o la investigadora del objeto de investigación. Es común en disciplinas como la musicología y la historia del arte o en la sociología del arte. Estas son investigaciones cualitativas basadas en la reflexión y la interpretación a nivel histórico, estético, crítico o analítico. En ellas el acercamiento a la práctica es, como acuña el autor, desde una perspectiva interpretativa.

La segunda es la *investigación para las artes*, categoría en la que el arte es la meta y sus resultados deben perfeccionar la práctica artística: incluye la investigación en técnicas artísticas ya que se basa en indagar sobre las herramientas y el conocimiento de los materiales durante el proceso creativo con el objetivo de mejorar la obra de arte. En este método el investigador o la investigadora se posiciona desde una perspectiva instrumental.

La tercera categoría que propone Borgdorff, es la *investigación en las artes*. En esta no separa el sujeto del objeto y el investigador o la investigadora es el propio artista. Por tanto, el proceso es tan importante como el resultado, y no existe separación entre teoría y práctica: en este caso el investigador o la investigadora se posiciona desde la perspectiva de la acción. Es importante resaltar, como apunta el autor, que esta última categoría «encarna la promesa de un camino diferente, en un sentido metodológico, que diferencia la investigación artística de la investigación académica predominante». (Borgdorff, 2010: 11). Llegados a este punto, añadiremos que todavía sigue siendo un modo de abordar la investigación poco utilizado además de controvertido en el mundo científico. Los demás tipos de investigaciones están basados en metodologías cualitativas de interpretación y en métodos cuantitativos para permitir comprobaciones técnicas, en el caso de estudiar un proceso creativo. En el ámbito de la gráfica encontramos investigaciones que se centran en la primera y la segunda categoría. Son abundantes los estudios que desde una perspectiva interpretativa abordan el tema desde la estética, la filosofía o la historia del arte.

La propuesta que se presenta en este material de cara a desarrollar los contenidos se basa en una modalidad metodológica que delimita territorios más concretos, ciñéndose a la educación, fundamentada en la «investigación educativa basada en las artes» [*Arts-Based in Educational Research*] (Barone y Eisner, 2012); también se centra en las imágenes visuales como la «investigación visual basada en las artes» [*arts-based visual research*] (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008). En España, el equipo de investigación que lidera esta tendencia de investigación educativa basada en las artes es el grupo coordinado por Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán Ramírez de la Universidad de Granada. Su objetivo es profundizar en las intersecciones entre las metodologías cuantitativas,

cualitativas y artísticas de investigación en las artes y en las ciencias humanas y sociales, así como identificar tendencias y problemas en el desarrollo de estrategias de investigación. Una investigación basada en las Artes en términos de los autores, es una transposición al territorio académico del modo predominante de interpretar y de auto-comprenderse en la creación artística contemporánea: cuanto más singulares sean los conceptos, materiales y procedimientos con los que un artista crea sus obras, mejor. (Marín-Viadel y Genet, 2017: 8)

Este material ofrece datos visuales compuestos por fotografías independientes y fotoensayos desde un enfoque no sólo documental, sino también interpretativo. En los que se establecen relaciones visuales y conceptuales entre las distintas dimensiones estéticas y artísticas de las narrativas visuales de este relato.

Modelos de enseñanza en educación artística y visual

El bagaje y la formación del profesorado definen las estrategias de enseñanza que aplicamos en la docencia. Como ya comentaba Marín-Viadel «lo que actualmente se está enseñando en Educación Artística y cómo se está enseñando viene determinado por los contenidos y métodos de enseñanza que se han mostrado más fructíferos y eficaces en el pasado». (Marín-Viadel, 1997: 56). Los criterios para distinguir un modelo general o paradigma en la enseñanza de las artes visuales según el autor:

Ser un sistema completo de formación artística.

Dar una definición clara de cuáles son los fines y propósitos de la creación artística, explicar cuáles son los fundamentos del conocimiento artístico, determinar los elementos básicos de una obra de arte y las reglas o normas para organizarlo, y consecuentemente deducir el proceso didáctico correspondiente. Ser el resultado de las contribuciones realizadas por diferentes artistas o escuelas, que configuran un conjunto de obras de arte, ideas artísticas y pedagógicas y prácticas artísticas educativas.

Estar vigentes en diferentes escuelas o academias, porque no se trata de utopías teóricas sino de hechos reales. (Marín-Viadel, 1997: 55)

Así, de acuerdo con estos requisitos hay cuatro modelos de enseñanza de las artes visuales:

Modelo taller del artista.

El sistema de la Academia de Bellas Artes.

La experimentación bauhausiana con los elementos básicos del lenguaje plástico.

El desarrollo del genio y de la capacidad creadora personal.

El primer modelo, el taller del artista, fue el sistema fundamental de formación de pintores y escultores en los gremios y talleres medievales hasta la generalización de las academias de bellas artes en Europa a mediados del siglo XVII. Este modelo constituye una eficaz metodología para aprender una profesión, puesto que parte de la observación y su posterior experimentación. Es un método excelente de

aprendizaje para conocer los materiales y herramientas en su propio contexto, por ejemplo, un taller de grabado o un aula de cerámica. En general, el profesorado de artes visuales aplica su experiencia como artista y recurre a este sistema.

Este modelo se ha basado fundamentalmente por un lado, en los libros dedicados a nociones sobre técnicas y materiales que siguen vigentes en la actualidad. Y por otro, en los tratados y libros con dibujos y esquemas gráficos que enseñan como dibujar o pintar imágenes. La manera de aprender cualquier técnica se ajusta bastante a las pautas del modelo taller del artista que junto a la bibliografía que describe los materiales y herramientas, proporciona las soluciones sobre cómo obtenerlos, cómo tratarlos y cómo interaccionan entre sí. A su vez muestra un interesante panorama sobre los primeros tratados que muestran como dibujar o pintar en el siglo XIII (Marín-Viadel, 1997).

El segundo modelo, el sistema de la academia de Bellas Artes fue creado a través de los tratados de L.B. Alberti (1435) y Alberto Durero (1528) entre otros. Las academias italianas del siglo XVI y la academia francesa del siglo XVII elaboraron un completo sistema formativo y profesional que fue el modelo para todas las academias de Bellas Artes en Europa y América desde el siglo XVIII hasta comienzo del siglo XX (Pevsner, 1982, en Marín-Viadel, 1997). El aprendizaje con este modelo se desarrolla en dos grandes ejes, por un lado el conocimiento científico que fundamenta la creación artística (la geometría, la perspectiva, la anatomía, la teoría de las proporciones, etc.) y, por otro, la práctica del dibujo como fundamento de la pintura y la escultura, comenzando por la copia de los dibujos de los mejores maestros (Marín-Viadel, 1997: 61).

El tercer modelo, el de la Bauhaus, propugna la experimentación con los elementos básicos del lenguaje plástico. Contextualizado en el siglo XX, se concentran en la expresividad sin tener como meta la fiel representación de la realidad. El cuarto modelo, el sistema de genio o del desarrollo creativo, considera la libertad y originalidad como el criterio artístico fundamental. Según esta teoría en el arte no hay reglas, normas o conceptos y cada uno debe desarrollar su propia y personal línea de trabajo. Su base es la creación como el único camino para la originalidad (Lowenfeld, 1972)

Es posible encontrar diferencias según autores, tendencias o escuelas, sobre la secuencia concreta de las actividades o los ejercicios de aprendizaje que hay que seguir, o por cuál debe comenzarse, pero suele haber un acuerdo bastante unánime sobre el ejercicio esencial e irrenunciable: *a)* adquirir una amplia experiencia con un buen maestro o profesional experimentado, para el primer modelo; *b)* la práctica habitual del dibujo del natural, para el académico; *c)* la investigación personal sobre las posibilidades expresivas y la interacción de los elementos plásticos, y *d)* crear espontánea y libremente, como en el dibujo infantil, para el modelo creativo (Marín-Viadel, 1997: 70). Normalmente para el aprendizaje del grabado es habitual encontrarnos con el primer modelo en combinación con los otros.

Propuesta metodológica aplicada al aprendizaje de las artes visuales

En los estudios de grado se desarrollan competencias elaboradas según las especialidades o las carreras a las que van adscritas y, entre otras cosas, consideran su proyección en la sociedad. Por tanto, el profesorado debe tener en cuenta, en su planificación docente, qué aspectos son fundamentales para que el alumnado desarrolle capacidades y habilidades específicas de su especialidad. En la titulación de grado de Maestro y Maestra en Educación Primaria, es fundamental desarrollar la capacidad para aplicar la didáctica y el método y, por tanto, es necesario familiarizar al alumnado con las alternativas que representan las TIC. Sin olvidar la creatividad, tan necesaria en educación y, por otro lado, esencial para despertar la curiosidad por descubrir en cualquier aspecto de la vida. En el área de Didáctica de la Expresión Plástica puesto que nos nutrimos de experiencias y escenarios en los que participan las nuevas narrativas de artistas contemporáneos, se impone además, un uso particular. Los dispositivos de imagen cobran especial relevancia en un área en la que, para desarrollar competencias como ser capaz de desplegar habilidades y recursos para solucionar problemas de tipo expresivo, estético y creativo, hace falta manejar programas de tratamiento de imágenes o edición de vídeo. O para comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano, es necesario el impulso de un pensamiento crítico.

El aula virtual es una herramienta que, paradójicamente, aproxima al profesorado a las necesidades del alumnado. En nuestras aulas se mezclan las inquietudes por formarse de nuevo, con las expectativas de adquirir otra formación para cambiar de profesión o como complemento a su trabajo. Así, coexisten una amalgama de generaciones y circunstancias particulares que configuran un perfil cada año más heterogéneo. Las razones por las que el estudiantado con el que nos encontramos, mayoritariamente femenino, decide estudiar este grado son muy variadas. La mayoría inicia la carrera universitaria pero un porcentaje que va en aumento retoma sus estudios en otra etapa de la vida por razones diversas. Estas circunstancias hacen que haya que adaptar la estrategia metodológica y administrar el tiempo dedicado a las tareas de otra manera. Y dado que cada uno vive en un horario diferente, y solo coinciden como grupo en el turno presencial asignado, y no siempre, con el aula virtual creamos un tejido que abre nuevas vías, de tal modo que confluyen otros escenarios que posibilitan un aprendizaje multidisciplinar y autónomo. En un contexto de virtualidad podemos aunar estas circunstancias y la posibilidad de la autogestión se plantea como un medio que facilita el diálogo y la labor del profesorado. Los objetivos que nos planteamos para gestionar esta labor son:

- Orientar el trabajo del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Visibilizar los recursos virtuales relacionados con la materia específica.
- Gestionar las pautas de las actividades.
- Promover la participación y el diálogo.
- Ampliar el proceso de aprendizaje más allá del aula tradicional relacionándolo con el entorno.

Concienciar de las posibilidades que ofrecen otros contextos y buscar un cambio de perspectiva en un proceso integrador que permita un análisis crítico. Introducir el lenguaje específico en la dimensión curricular y como dispositivo de aprendizaje de la práctica artística.

Para lograr estos objetivos, el aula virtual se presenta como parte de una estrategia metodológica que vincula la educación formal y no formal con un sentido multidisciplinario, es decir, buscando enriquecer y ser un aporte en determinados sectores de la sociedad y de los individuos.

La metodología se fundamenta sobre el concepto de *continuidad*, con el objeto de valorar el proceso tanto como el resultado final. Los contenidos, las actividades y la evaluación están articulados bajo esta premisa, y la producción plástica integrada con la apreciación de las obras de arte, encaminada a la construcción de un pensamiento crítico. Conscientes de la necesidad de integrar en el discurso que lo importante además de los conocimientos específicos es desarrollar la capacidad de formular hipótesis, juzgar, justificar y contextualizar juicios respecto de las imágenes y del arte, se trata básicamente de alcanzar la elaboración de un criterio con fundamento, que conozcan la técnica y conseguir una alfabetización visual.

En este contexto hemos considerado apropiado aplicar un aprendizaje constructivo, basado en la experimentación, la investigación y el proceso creativo, con el que nos planteamos conseguir del alumnado:

La adquisición de conceptos específicos sobre educación artística y visual por medio de los foros, los recursos y las visitas.

Estimular la competencia investigadora, entendiendo esta como la resolución de problemas en el proceso con los foros, los recursos y las prácticas.

Incitar a la autonomía del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del aula virtual.

Sensibilizar de la importancia del proceso creativo con el modo de evaluar y la metodología específica.

Provocar situaciones con las que enfrentarse a las competencias con las TIC relacionadas con la materia, las tareas y el aula virtual.

De modo que bascularemos entre la autonomía del aprendizaje a través de una metodología articulada por el aula virtual y el desarrollo de competencias en la expresión plástica. Desde este enfoque, el aula virtual se replantea como un medio que ofrece las herramientas necesarias y permite orientar mejor el trabajo y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una plataforma en la que el alumnado dispone de un amplio abanico de posibilidades que le permiten desarrollar un aprendizaje autónomo y creativo. Entre las muchas posibilidades que nos brinda este dispositivo, nos resultan esenciales la hibridación de sesiones y la alternancia entre los escenarios de aprendizaje a los que denominamos aula taller, aulas virtuales y entornos.

Los primeros son los desarrollados en un aula específica, característica que permite una flexibilidad horaria e imprime un carácter artístico, relacionado con el modelo taller del artista (Marín-Viadel, 1997: 57) emulando el *atelier* del artista. Este sistema fue fundamental para la formación de pintores y escultores en los gremios y talleres medievales hasta la generalización de las academias de Bellas Artes en Europa a mediados del siglo XVII. Este modelo constituye, además, una eficaz metodología para aprender una profesión puesto que parte de la observación y la posterior experimentación. Es un método excelente de aprendizaje para conocer los materiales y las herramientas *in situ*, propios por ejemplo de un taller de grabado. En general el profesorado de artes visuales aplica su experiencia como artista y recurre a este sistema. Además es un modelo estrechamente relacionado con la autonomía del alumnado, la motivación y la autogestión del aprendizaje.

Las sesiones virtuales son aquellas que se desarrollan a través del aula virtual con los recursos propios de este dispositivo. Se trata de un espacio virtual de participación colectiva e intercambio de información visual, textual y audiovisual, por otro lado tan propios de la asignatura, que convierte a estos en instrumentos de comunicación, en cuyo entorno aprovechamos los foros como plataforma de reflexión, y establecemos debates a partir de las lecturas que, en ocasiones incluyen participantes externos a la universidad o algún artista plástico actual, además de las tutorías virtuales o la organización democrática del funcionamiento del aula taller o los turnos de experimentación en el entorno.

Entendemos el tercer escenario como un contexto que supera los límites de las aulas en los que el alumnado participa y experimenta con el entorno o con el arte contemporáneo ya sea en museos, en galerías o en el espacio urbano. Con el fin de experimentar en otras situaciones de aprendizaje que conectan distintas realidades y que completan las más estrechamente relacionadas con el ámbito académico.

Un territorio virtual que articula escenarios de aprendizaje

Los recursos organizados en el aula virtual dan forma a una metodología con la que se pretende crear un hábitat de aprendizaje. No solo se trata de que alumnado y profesorado puedan prolongar sus contactos más allá del tiempo y espacio que determina el aula física. También se pretende provocar una organización propia y tomar decisiones de cuándo y cómo utilizar los contenidos para su posterior desarrollo. En las próximas líneas nos centraremos en los parámetros con los que hemos construido el aula virtual para coordinar nuestros escenarios de aprendizaje. Nuestro territorio virtual está planteado para una asignatura anual de ocho créditos con ochenta estudiantes de último curso, divididos en dos grupos y en horario de mañana. La web acoge distintos apartados foros, evaluación, contenidos, recursos y prácticas, además de la planificación semanal en la que se pautan fundamentalmente los ritmos generales del curso. Desde el aula virtual, la exposición de un tema puede ser muy variada; un texto propio apoyado por una serie de lecturas, artículos de actualidad, material gráfico al que se accede mediante enlaces, presentaciones de diapositivas o incluso videoconferencias. Esta exposición de mate-

riales también puede ir acompañada de un debate que puede realizarse con participación sincrónica o asincrónica. El dispositivo concentra los recursos necesarios para completar las clases y poder desarrollar el trabajo individual del alumnado. La plataforma contiene los materiales distribuidos para poder familiarizarse con la metodología mediante enlaces que proporcionan acceso a las diferentes utilidades: descarga de documentos, foros de discusión, contenidos, prácticas, noticias, publicaciones especializadas, calendario de actividades, tareas, prácticas y sistema de evaluación.

En el aula debemos adaptarnos a las características de los contenidos y las circunstancias que rodean el aprendizaje, pues como señalaba Eisner, «El profesor es un diseñador que crea situaciones y luego modula estas situaciones para que sean apropiadas para cada estudiante. El profesor crea su clase tanto en el diseño de situaciones educativas como en la modulación de estas» (Eisner, 2002: 26). Más allá de ello, si situamos al estudiantado en el centro de su desarrollo incidimos en la libertad de elección, en función de las pautas marcadas por el profesorado, como los plazos de las tareas, las visitas, los talleres y los días de entrega de los dossiers. De modo que a lo largo de las semanas, van apareciendo propuestas sugeridas por los estudiantes para mejorar la dinámica de trabajo con las que también se generan debates.

Así pues que la interacción con el grupo va configurando un hábitat específico y con esta comunicación generamos nuestro sistema de trabajo. Valorar el proceso es tener presente los progresos logrados. La evaluación basada en este concepto de continuidad se divide en tres apartados en los que se evalúan por porcentajes las competencias desarrolladas entre los tres escenarios de aprendizaje. En el aula taller se desarrolla la experimentación conceptual y técnica valorada en un 40 por ciento y a la que nos referiremos como experimentación en el aula taller. Las actividades llevadas a cabo en el entorno se valoran como experimentación en contextos con un porcentaje de un 30 por ciento. Y, finalmente, la aplicación de los conceptos a un supuesto práctico se valora en un 30 por ciento y se contempla como una parte más de todo el proceso de aprendizaje.

Beneficios de la metodología propuesta

Respecto al estudiantado. El aula virtual se sitúa como un apoyo a la docencia al introducir mayor flexibilidad en cuanto a espacios y ritmos de trabajo, con una mayor interacción entre profesorado y estudiantado, pero manteniendo las referencias propias de la formación presencial. Por otro lado, como también contamos con un estudiantado que retoma sus estudios o comienza una segunda carrera, esta plataforma supera las limitaciones espacio-temporales de la docencia presencial y les proporciona nuevas alternativas. Teniendo en cuenta el tipo de contenidos, el perfil del alumnado y el papel que se le otorga a las TIC, como ya apuntaba Sigalés (2004), «la virtualización ya sea parcial o total cobra mucho más sentido y puede responder plenamente a sus necesidades». En la planificación docente, hay que tener en cuenta al tipo de estudiantado con el que vamos a trabajar, la infraestructura

con la que contamos y las competencias en cuanto al dominio de las TIC. Sobre todo al valorar las que tendrán que utilizar en sus actividades, dada la heterogeneidad de destrezas con los medios visuales y audiovisuales del estudiantado del grado. Así pues, el aula virtual se presenta como un espacio flexible que articula, en nuestro caso, tres escenarios de aprendizaje: el aula taller, el aula virtual y el entorno además de contextos como museos, espacios de arte contemporáneo y galerías, en los que se pondrán de manifiesto el nivel de competencias con los medios visuales, la motivación, la capacidad para autorganizar su tiempo o las limitaciones para participar en actividades fuera del aula física.

Respecto a los contenidos. Utilizamos el aula virtual como territorio de competencias TIC en el que distribuir materiales, abrir foros de debate, construir glosarios colaborativos, diversas actualidades sobre la materia, calendarios de actividades, comunicaciones con el alumnado por correo, tutorías electrónicas en privado o en grupo; recoger trabajos; repartir notas; responder dudas y evaluar su participación. Un espacio en el que el modo de acceso a la información y los contenidos de estudio posibilitan la combinación de lenguajes y recursos comunicativos. Un lugar en el que los materiales multimedia están integrados con la planificación de las actividades de aprendizaje y la evaluación prevista a lo largo de las semanas.

Respecto al profesorado. La combinación entre presencialidad y virtualidad proyecta la función del profesorado en otros escenarios en los que desempeña roles distintos. El profesorado se libera del rol de transmisor para pasar a ser dinamizador y gestor, es decir, un guía del proceso que añade más valor a su tarea docente. La interacción con el alumnado incide en una mejor adaptación a los ritmos, intereses y necesidades y, en consecuencia, una más elevada personalización de la actividad docente. El alumnado adquiere mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje, y se expone a una mejora continua de las competencias TIC mediante la adquisición de unos hábitos que quizás reviertan en prácticas didácticas futuras.

Valoración de los contextos

Experimentación en el aula taller. A partir de las sesiones teórico-prácticas semanales y la exploración individual de los materiales se van interiorizando los conceptos básicos. Las prácticas pautadas tienen como objeto aplicar: *a)* Un aprendizaje activo, significativo y autónomo más allá de la transmisión de conocimientos, y *b)* Estrategias de aprendizaje en grupos reducidos y técnicas de participación activa. La experimentación variada con diversos materiales y soportes les permite descubrir mediante la técnica sus posibilidades pasando a ser capaces de transferir los conocimientos a una producción propia. La importancia de enfrentarse a restricciones les hace cuestionarse el modelo de trabajo dentro de ciertos límites y trascenderlos.

Experimentación en contextos. Esta experimentación fomenta la responsabilidad y la capacidad de organización; representa la motivación y el compromiso con la materia, con la organización de los turnos de visita a través de herramientas

sencillas, como encuestas virtuales con varias opciones para que cada estudiante elija en función de su disponibilidad. Al mismo tiempo que se provoca, mediante la creación de rutinas, que visiten con asiduidad la plataforma fomentando un sistema de trabajo.

Desde un punto de vista general, valorar de manera integral al alumnado y conocer desde estas tres dimensiones el proceso de aprendizaje comporta un enriquecimiento entre la relación alumnado-profesorado. Además, al centrar la docencia en este, el profesorado se convierte en un gestor de las actividades y al diversificar los espacios, se multiplican las fuentes de información. Las características del aula virtual enfrentan al alumnado a situaciones que le llevan a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden a través de un dispositivo múltiple. Y aunque también pone en evidencia sus carencias, se planifican, implementan y evalúan durante el proceso y afrontan nuevos retos originados más allá del aula tradicional. La flexibilidad de las actividades, en las aulas taller y virtual, y el entorno se sitúan al servicio del desarrollo y necesidades del aprendizaje.

Bibliografía de referencia

- ALCAIDE, C. (2003): *Expresión plástica y visual para educadores*, Madrid: ICCE, col. Estrategias Educativas.
- BARBOSA BECERRA de SOUZA, B. (2004): *La estampa en la enseñanza primaria. Metodología para la educación plástica*, Málaga: Aljibe.
- BARONE, T., y E. W. WEISNER (1997): «Arts-based educational research», en J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (eds.): *Complementary Methods for Research in Education*, Washington: American Educational Research Association, 71-116.
- (2006): «Arts-based educational research», en J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (eds.): *Handbook of complementary Methods in Education Research*, Nueva York: Laurence Elbraun Associates, 95-109.
- (2012): *Arts based research*, Londres: Sage.
- BLASCO, S. (ed.) (2013): *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*, Ediciones Asimétricas.
- BOSCO PANIAGUA, M.^a A., y D. RODRÍGUEZ GÓMEZ (2008): «Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al espacio europeo de educación superior», *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 11, n.º 1, 157- 182.
- CAHNMANN-TAYLOR, M., y R. SIEGESMUND (2008): *Arts-based Research in Education*, Foundations for Practice, Nueva York: Routledge.

- CASTELLS, M. (2009): «La apropiación de las tecnologías cultura juvenil en la era digital», *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, n.º 81, 111-113.
- COLLANUS, M., S. KAIRAVUORI, y S. RUSANEN (2012): «The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland», *International Journal of Education Through Art*, 8(1), 7-21.
- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- DE EÇA, T. T., M. J. A. PARDIÑAS, y C. TRIGO (2012): «Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research», *International Journal of Education Through Art*, 8(2), 183-190.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.
- EFLAND, A. D. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona: Octaedro.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós.
- (1998): *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós.
- (2002): «Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales», *Arte, Individuo y Sociedad*, anejo I, Madrid: Universidad Complutense, 47-55.
- FENDLER, R., J. JONSES, y F. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ (2013): «Becoming arts-based researchers: A journey through the experience of silence in the university classroom», *International Journal of Education Through Art*, 9(2), 257-263.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). «La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación». *Revista Educatio Siglo XXI*, n.º 26, pp. 85-118.
- MARÍN-VIADÉL, R. (2011): «Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas», [Research in art education and arts based educational research: issues, trends and looks], *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, 271-285.

- (2005): «La investigación educativa basada en las artes visuales o arte investigación educativa», en Ricardo Marín-Viadel (ed.): *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- (coord.) (2003): *Didáctica de la educación artística*, Madrid: Pearson Educación.
- (1997): «Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea», *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, Madrid: Universidad Complutense, 56-77.

MARÍN-VADEL, R., y J. ROLDÁN (2011): «Descripción visual de las metodologías artísticas de investigación: ver (literalmente) los problemas (educativos)» [Visual description of Arts-Based Educational Research: how to see (literally) (educational) problems], en J. Vallés Villanueva, M. D. Álvarez Rodríguez y R. Rickemann del Castillo (eds.): *L'activitat del docent: Intervenció, investigació, innovació*, Girona: ed. Documenta Universitaria.

- (2012): «Instrumentos y técnicas en las metodologías de investigación basadas en las artes visuales», IV Congreso Internacional de Educación Artística: aportaciones desde la periferia, Jaén: Universidad Jaén.
- (2014): «4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales», 2.^a Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística, Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://art2investigacion.weebly.com>
- (2017): *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.

MARTÍNEZ RODRIGO, E., y A. M. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ (2009): «Renovación, innovación y TIC en el EEES», *Revista Ico-no14* [en línea] 25 de octubre de 2009, n.º 14, 50-63, recuperado (10/04/11), de <http://www.icono14.net>

SIGALÉS, C. (2004): «Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea].

SULLIVAN, G. (2005): *Art Practice as Research. Inquiry into the visual arts*. Sage.

UOC, vol. 1, n.º 1 [fecha de consulta: 21/03/11], <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>

Propuesta empírica

Una parte imprescindible de esta disciplina es el conocimiento de los recursos y las convenciones de los lenguajes artísticos, pues se aprende a interpretar y apreciar todo tipo de representaciones. En las siguientes experiencias proponemos una aproximación a este lenguaje y su significado. Comenzamos con un breve recorrido de las referencias que han vertebrado las propuestas tanto artísticas, técnicas como conceptuales a las que haremos referencia en las páginas siguientes. Por otro lado, el fotodiscurso que conforma este apartado está compuesto por sucesivos fotoensayos y citas visuales para describir una propuesta artística planteada con un enfoque de la enseñanza de las artes visuales en el que construir los conceptos a partir de la experimentación y su aplicación.

En primer lugar, consideramos oportuno resaltar el material con el que se han elaborado las propuestas puesto que su naturaleza contribuye de forma significativa al producto final. Cada material presenta características concretas que establecen también limitaciones respecto a qué puede realizarse y cómo puede realizarse, así como las habilidades que se requieren para controlar la técnica. Puesto que la materia es importante en la producción plástica, cada herramienta precisa de un proceso de aprendizaje. De modo que se hace necesario automatizar algunas destrezas para convertirlo en las praxis que nos van a servir como medio para canalizar nuestra expresión. Ahora bien, estas condiciones no son suficientes ya que la expresión artística no es únicamente utilizar la técnica adecuadamente. Debe existir cierta coherencia entre la intención expresiva y las posibilidades materiales. Nuevamente, haciendo referencia a Eisner (1995), señalemos las cuatro capacidades básicas que pueden incidir de forma determinante en la producción plástica:

Habilidad en el tratamiento del material.

Habilidad en la percepción de relaciones cualitativas entre las formas observadas en el entorno y entre las formas o representaciones mentales.

Habilidad en inventar formas que satisfagan a uno mismo dentro de las posibilidades del material con el que se trabaja.

Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Todas son importantes, pero la primera condiciona a las demás, es de gran interés porque la producción de una obra visual no es posible sin un material tangible sobre el cual sustentarse. Por tanto, contemplamos la representación en sus tres vertientes: el manejo del material, la percepción consciente de las incidencias en el acto de crear y el sentido de la unidad global de la obra, puesto que todas ellas constituyen una capacidad humana que refleja un modo de inteligencia cualitativa, como confirman los estudios de Dewey (2008). Las cuatro capacidades, descritas anteriormente a modo de habilidades, e integra-

das en un todo son las que, juntas, conforman la capacidad para inventar, para hallar estructuras o códigos y a través de estos expresar las propias ideas en la obra plástica.

En este sentido, la importancia de familiarizarse con los materiales básicos se fundamenta en que despierta la necesidad de experimentar y provoca que cada cual adopte su propia forma de trabajar con los medios a su alcance. El contacto directo con la materia y su elaboración, nos hace tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones. Los conocimientos técnicos directos proporcionarán horizontes más amplios en las habilidades de ejecución y más seguridad para manifestar mejor la personalidad creativa. Cada procedimiento requiere un soporte y cada técnica proporciona una serie de cualidades visuales en las que interviene el soporte. Incluso hay ocasiones en las que este puede ser la obra plástica representada, circunstancia que suele ocurrir en las obras con volumen. El material con el que está hecha la obra es continente y contenido, siendo, en realidad, el espacio quien actúa de soporte.

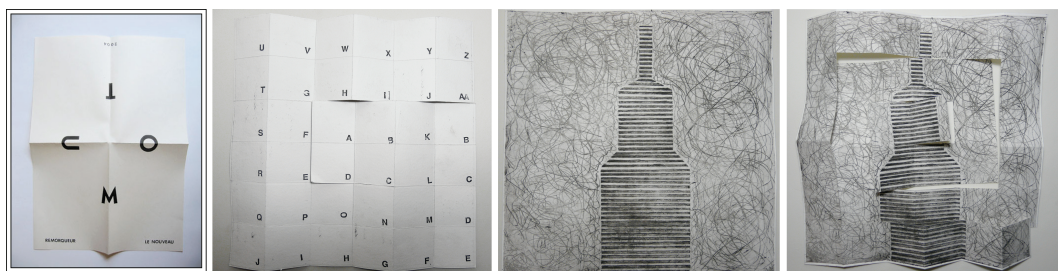


Fotocollage. P. Palau-Pellicer (2014).
Proceso en el aula de entintado. Organizado con dos fotografías de la autora.

Capacidad perceptiva

Cuando ya se tiene cierto control sobre el material, este se convierte en vehículo plástico de expresión. Es entonces cuando percibimos sus cualidades puesto que a medida que se trabaja con él apreciamos formas visuales y sensibles intrínsecas al mismo. Sin embargo, esta es una capacidad diferente a la del manejo instrumental, pues aunque ambas están relacionadas, no es lo mismo habilidad técnica que habilidad perceptiva. Cuando la sensibilidad visual se desarrolla, se pueden utilizar datos adquiridos a través de estas percepciones como fuentes propias para la producción visual. Ver, significa traspasar la superficie para descubrir significados

ocultos. De modo que la capacidad de percibir estos significados se convierte en el núcleo en torno al cual se construye la forma visual.



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2014). *Desarrollo*. Organizado con tres fotografías de la autora de grabados de los estudiantes y una cita visual literal (Villers, 2004).



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2014).
Pliegue n.º 1. Organizado con dos fotografías de la autora.

Asimismo, resulta compleja la capacidad de organizar las formas visuales con el objetivo de conseguir una cohesión globalizadora de la obra. Al crear una obra plástica hay que prestar atención a las relaciones que se establecen entre las formas visuales. Cuando se estudia la cantidad de cualidades que existen en una obra visual y la cantidad de relaciones, se puede apreciar lo complejo que es llegar a reunir las cuatro capacidades que hemos citado. Hay que prestar atención a cualidades tangibles como el color, la forma, la textura, el espacio, etc. Pero además hay que tener en cuenta los factores visuales y perceptivos. La persona que ha aprendido a percibir todas estas relaciones, es capaz de reunir las y detectarlas de forma casi inmediata y es capaz de tomar decisiones al respecto. Es algo que se puede aprender y es función del profesorado potenciar en el alumnado la percepción de cualidades de la obra que está realizando. De modo que el desarrollo artístico no puede ser una consecuencia automática del desarrollo en general. Hay muchos factores que pueden ser aprendidos sin necesidad de inmiscuirse en las características personales y expresivas de cada uno. Todo aquel que esté en disposición de hacerlo tendrá que aprender a descentralizar su visión, a evitar las soluciones locales, a superar las constancias visuales, a percibir sutilezas, a construir imágenes mentales y a representar estos conceptos con materiales.

Son capacidades muy complejas que la educación tiene la responsabilidad de desarrollar.

Por último, aunque las capacidades descritas son esencialmente productivas, cabría señalar que el aprendizaje artístico tiene también una vertiente de consumo artístico y en este aspecto se deben desarrollar capacidades críticas de comprensión, juicio y sentimiento que revierten a su vez en el producto plástico. Puesto que cuando se contempla una obra, esta provoca algo en nuestro interior. Un factor determinante para comprender es el contexto, lo cual significa tener un bagaje cultural para analizar e interpretar su significado. Es un análisis de cierta altura que resulta complejo resumir y que está en relación con los conocimientos que tiene cada persona. Si vemos todos los factores que se pueden aprender respecto a la expresión creativa y a la valoración de las obras, es fácil concluir que el desarrollo artístico no se realiza por sí solo, que hay muchos aspectos que se pueden aprender y que el gusto estético se vería altamente beneficiado por estas experiencias.

Experiencia I

El pliegue para el aprendizaje de procedimientos gráficos

Los conceptos tanto históricos como técnicos sobre las técnicas del grabado han ido variando a lo largo de la historia. Considerado en sus comienzos como una herramienta fundamental de reproducción su presencia en el contexto educativo ha cambiado al compás de los tiempos. «Hay también quien piensa que con la revolución tecnológica el grabado tiene fecha de caducidad. Es posible, pero solo el tiempo podrá dirimirlo. No es la primera vez que este sector hereda los importantes avances técnicos del mundo industrial y los aplica creativamente como sucedió con la imprenta, la litografía, la serigrafía, la estampación digital, etcétera.» (Bernal, 2013: 14.) La evolución tecnológica y las necesidades de los artistas han hecho que esta técnica pase de ser un mero transmisor de conocimiento a considerarse una forma de expresión con entidad propia. Tal y como sugiere la autora, es difícil que un proceso dure quinientos años. También una forma de aprendizaje, que sin embargo ha dejado su rastro en los manuales, tratados y publicaciones sobre el uso de la técnica que, como apunta el historiador, es un «archivo documental del proceso, que se da en muy pocas artes, mientras que en el grabado forma parte de su esencia» (Carrete Parrondo, 1989: 36). En la primera experiencia que presentamos se trabajaron procedimientos básicos de la técnica de la punta seca con materiales no tóxicos y el plegado del papel. El procedimiento se planteó con un enfoque de la enseñanza de las artes visuales en el que construir los conceptos a partir de la experimentación con los materiales y las relaciones entre la imagen impresa y el plegado del papel.

La práctica se basa en la interacción constante entre la teoría y las propuestas prácticas. A lo largo del curso se plantean actividades que van añadiendo conceptos cada vez más complejos relacionados con la didáctica, el lenguaje visual, el arte contemporáneo y los procedimientos gráficos. Por otro lado, los contenidos

desarrollan aspectos de documentación, estudio, investigación, experimentación y reflexión crítica, fundamentalmente en relación a la educación artística y visual y la adecuación a las diferentes etapas de la Educación Primaria.

En este contexto, la práctica *el pliegue para el aprendizaje de procedimientos gráficos* se plantea al final de un trimestre en el que el alumnado ya está familiarizado con los procedimientos básicos de la estampación. Es por esto que la introducción de una técnica nueva sobre conceptos relacionados con la arquitectura del papel supone un reto fácilmente asumible. La propuesta fue concebida para explorar con la técnica y el soporte a partir de conceptos y técnicas de plegado. Todo ello con el fin de relacionar el lenguaje del grabado y la transformación del soporte como estrategia para elaborar y reelaborar una imagen. Además de desarrollar habilidades personales que permitan utilizar los conceptos como recurso y herramienta de aprendizaje en las aulas de Educación Primaria. A continuación pasamos a exponer el desarrollo de las sesiones con más detalle.

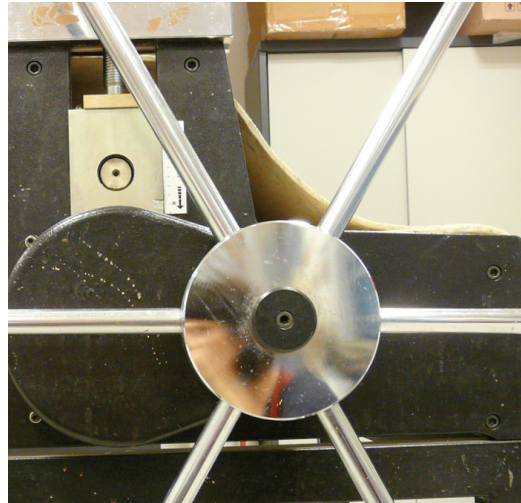
Conceptos clave

Las texturas gráficas

Matriz

Arquitectura del papel

En la primera sesión se explican los procedimientos concretos para el uso correcto de las herramientas específicas, es decir, las puntas secas y la matriz de PVC o acetato, así como la importancia de la metodología de trabajo y la organización del aula, siempre haciendo referencias a sus aplicaciones en la escuela. A continuación, para estimular las ideas y la creatividad, se muestran materiales concretos y ejemplos de artistas que desarrollan proyectos relacionados con esta técnica. Darío Zeruto es el artista seleccionado para sugerir conceptos sobre el plegado del papel y las referencias técnicas sobre el *packaging* que aportan respuesta a múltiples situaciones: desde la génesis de las ideas hasta la elección del soporte adecuado. Antes de comenzar a elaborar la matriz se explican las pautas y como primer ejercicio se practica con las puntas secas que tienen a su disposición. Comprobar las distintas huellas de cada una en el PVC servirá para aplicar los conceptos de una forma sencilla.



Resumen visual. P. Palau-Pellicer (2014). Contexto general de experimentación.
Foto ensayo organizado con seis fotografías de la autora

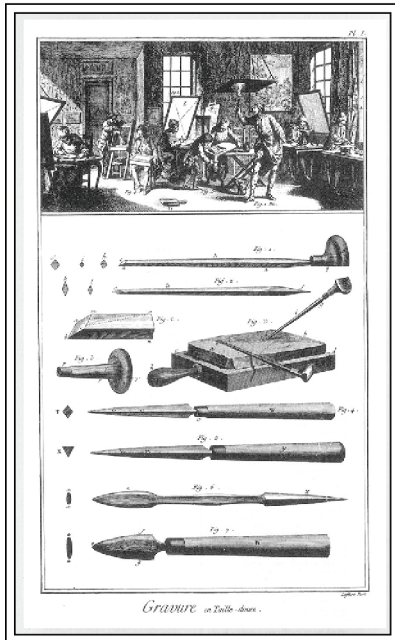
La elección de las técnicas de impresión se debe a que estas promueven la habilidad en los estudiantes de modificar en el transcurso del trabajo las ideas y recon-

ducir el objetivo. Por otro lado, permiten trabajar en cierto tipo de problemas que no surgen en ningún otro ámbito. Además, al no ser un método mecánico y rígido ofrece la oportunidad de pensar la imagen durante el proceso. En este diálogo, grabar es como dibujar, pero con el carácter de sorpresa y misterio que estimula de otra manera la creatividad plástica. Las técnicas de impresión pertenecen a un sistema de creación basado en un conjunto de relaciones en el que hay que pensar y prever el resultado de la imagen en cada uno de los pasos: el dibujo de la matriz, la acción y el papel. Estos tienen que ver con el concepto de seriación, la idea de multiplicidad, la inmaterialidad de la matriz y la materialidad de la estampa, los intermediarios creativos que modifican la matriz, los instrumentos y herramientas, y su efecto transformador sobre la imagen.

La idea de multiplicidad se refuerza con el plegado del papel, ya que la imagen impresa ofrece muchas respuestas posibles y diferentes soluciones. Además, el pliegue y el corte modulan la imagen, la transforman en una superficie con aberturas que nos introduce en una dimensión tridimensional. La imagen se convierte en artefacto con el que establecer relaciones entre lo material y lo intelectual, la superficie y el volumen. Al plegar la superficie, entramos en el mundo de los objetos y del movimiento conseguidos, de modo que las posibilidades formales y simbólicas que ofrece la operación del plegado resalten la forma y los matices que la hacen expresiva individualmente. Además, también influye aquí el tipo de creación y la personalidad del artista en un proceso que resulta tan interesante como la estampa final. Respecto a estos conceptos, nos planteamos cuestiones relacionadas con la creatividad y las estrategias diseñadas desde y para un aprendizaje del grabado: ¿qué influencias específicas tienen los procesos de impresión para la comprensión/elaboración de una imagen? ¿Cómo contribuye esta metodología en el aprendizaje de las artes visuales del alumnado de Educación Primaria?



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2014).
Tinta negra. Organizado con dos fotografías de Laura Orellana



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2014). Organizado con dos fotografías de la autora y una cita visual literal (*Encyclopédie de Diderot et D'Alembert*).

Experiencia II

La intervención artística para fomentar las relaciones con el entorno



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2015).
Manos, pies lanas. Compuesto por dos fotografías de la autora.

La siguiente propuesta plantea como estrategia didáctica la intervención de espacios comunes de la universidad, con el objeto de involucrar a la comunidad educativa y fomentar la participación a través de la expresión plástica y el conocimiento del arte contemporáneo. El proceso creativo que conlleva esta actividad, estimula la capacidad para resolver los problemas que surgen al llevar a cabo una idea y organizar un espacio en el que intervienen diversos factores. La práctica en sí misma es una suma de esfuerzos individuales que favorece la participación colectiva mostrando la personalidad e intereses de cada participante. En la actividad, se trabajaron, como si de un laboratorio de experiencias se tratara, las relaciones entre los individuos de la comunidad educativa y el entorno cotidiano. Una metáfora que, a través de una trama visual y estética, promueve las relaciones en espacios de tránsito y muestra, a su vez, el potencial comunicativo del lenguaje plástico en el que destaca las cualidades simbólicas de la instalación. Con ello, sin duda, se consigue establecer ciertos puntos de conexión entre la comunidad y el arte contemporáneo, así como, la integración de los procesos artísticos y creativos en la sociedad.

Conceptos clave

El objeto cotidiano como material artístico

Componer con el entorno

La instalación artística

La instalación titulada, *Objetos, hilos y otras tramas*, se ha llevado a cabo con alumnado de cuarto del grado de Maestro o Maestra de Educación Primaria durante los cursos 2013/2015. En la actividad participan 220 alumnos y alumnas que distribuidos por parejas cuelgan objetos e hilos en el vestíbulo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón de la Plana. Organizados en sesiones coordinadas a lo largo de una semana, cada pareja dispuso en un espacio de quince centímetros su aportación. Los participantes decidieron su lugar en la instalación, teniendo en cuenta aspectos formales de continuidad visual (Roldán y Marín-Viadel, 2012: 182) y los conceptuales que se establecieron con otros objetos que articulaban el conjunto. Los objetivos que nos propusimos con la actividad fueron los siguientes:

Estimular la sensibilidad estética a partir de la producción artística (Dewey, 2008).

Potenciar el «pensamiento artístico» con artistas contemporáneos (Eisner, 2002).

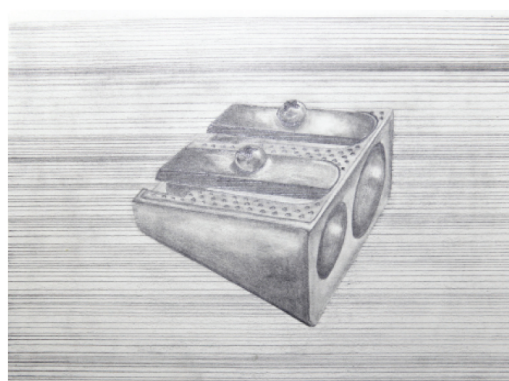
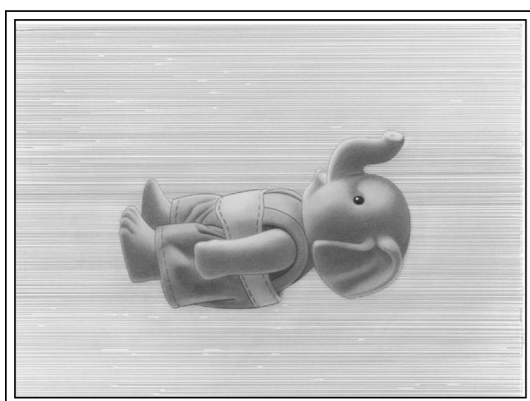
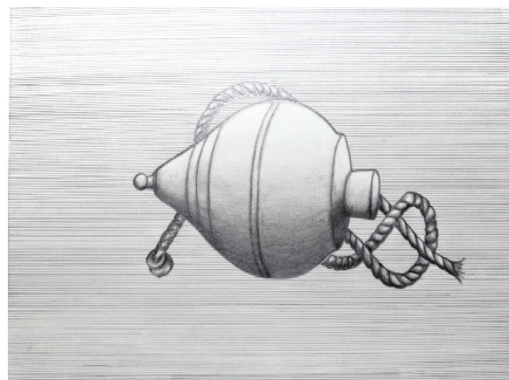
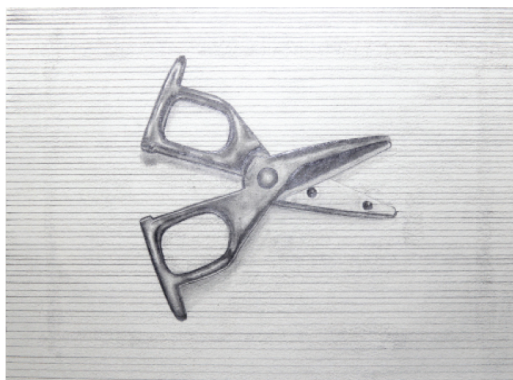
Analizar mediante dibujos y fotografías los resultados (Marín-Viadel, 2005).



Fotoensayo descriptivo: P. Palau-Pellicer, P. (2015). Instalación y alumnado (I).
Compuesto por una fotografía de la autora y una cita visual literal (Dahlgren, J. 2013).

La obra del artista sueco Jacob Dahlgren *The Wonderful World of Abstraction* fue nuestra referencia conceptual y estética. En esta pieza, Dahlgren juega con el color, el tacto y la textura para crear un espacio con cintas de seda suspendidas de una plataforma. El material reproducido en masa y la verticalidad cromática eliminan la sensación de profundidad. El artista ofrece un espacio multicolor en el que sumergirse y experimentar sensorialmente. Para nuestro proyecto incorporamos materiales cotidianos e incluimos hilos de diferentes texturas y objetos descontextualizados, lo cual reforzó las cualidades estéticas.

En este contexto, el alumnado encuentra en la práctica artística una forma especial de comunicarse y manifestarse, y adquiere competencias para extrapolarlas a otras situaciones de aprendizaje. En su aportación, han tomado decisiones conceptuales respecto al color, la textura y el tamaño de sus materiales, elecciones que no solo definen su identidad en la pieza sino que suponen un ejercicio de abstracción simbólica en su conjunto, puesto que los objetos dejan de tener un significado explícito para apropiarse de la carga simbólica que cada participante le ha concedido, atendiendo a esta función social de la experiencia que, como es lógico, revierte en el desarrollo de cada individuo. La instalación actúa como una metáfora que, a través de una trama visual y estética, provoca diversas reacciones en un espacio de tránsito, mostrando, a su vez, el potencial comunicativo del lenguaje plástico.



Serie muestra. P. Palau-Pellicer (2015). Dibujos de objetos.
Compuesta por cuatro dibujos del alumnado y una cita visual literal (M. Sáez. 2007).

La instalación es un género que responde a las necesidades expresivas de muchos creadores. El término *instalación* comienza a utilizarse en el mundo del arte a principios de los años ochenta del pasado siglo para poder clasificar piezas que no encontraban un lugar en las categorías artísticas tradicionales. Es una práctica artística que acoge diversidad de obras con formas y significados múltiples y cuyo soporte es el espacio. En España comienza su andadura a finales de los años sesenta y principios de los setenta y se nutrió de los discursos críticos del momento.

En la instalación, el acto de la producción del arte coincide con el acto de su presentación, convirtiéndose así en plataforma privilegiada para la discusión pública, la comunicación, la educación y la práctica democrática. En las últimas décadas, la escena artística internacional, ha presenciado el emerger de unas prácticas que quieren ser colaborativas, democráticas y descentralizadas, para despertar las conciencias del ciudadano urbano, exponiendo sus derechos y criticando la realidad. (Sánchez, 2009b: 1.)

Entre las cualidades de la instalación encontramos muy interesante para el contexto educativo el carácter procesual que incluye su praxis, además de su función comunicativa y crítica. Por otro lado, su eclecticismo e hibridación la convierten en un formato ideal para las reflexiones, puesto que al absorber de otras formas de arte, supera los límites de la escultura y se materializa en un despliegue de elementos con coordenadas espacio-temporales.



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2015).
Instalación y alumnado (II). Compuesto por tres fotografías de la autora.

Actualmente la instalación sigue vigente en la escena artística, como apunta Mónica Sánchez, pues a pesar de que ha ido ganando terreno «el carácter inmaterial, que niega la experiencia física en el lugar», sin embargo «la instalación, un arte inminentemente material y que demanda del espectador la experiencia artística del “aquí y ahora”» (Sánchez, 2009b: 2) sigue siendo una estrategia a la que recurren gran cantidad de artistas contemporáneos en su trabajo.

Estrategias didácticas en el entorno

Una instalación es un importante instrumento de expresión y conocimiento que ofrece innumerables posibilidades en educación. En primer lugar, es una actividad que necesita de la colaboración de muchos, un trabajo en equipo que implica habilidades particulares de los y las participantes y cuyo resultado es la suma del conjunto. En segundo lugar, el proceso creativo que conlleva su elaboración implica resolver problemas tanto conceptuales como materiales que, como es lógico, surgen al materializar una idea en un espacio.

Con las instalaciones podemos aprender a valorar el espacio, comprender su naturaleza y componentes, la realidad que constituye y los factores que determinan nuestra percepción del mismo. La intervención en un espacio concreto nos hace apreciar lo que antes constituía un fondo neutro y sin valor, pasando a ser un lugar singular, con carácter y rasgos propios que reconocemos y percibimos de forma diferente y nueva. (Díaz-Obregón, 2003: 388.)

La metodología que utilizamos se orientó hacia la construcción de conceptos desde la experimentación individual y colectiva, puesto que al participar en una actividad grupal, como apuntaba Dewey «el individuo se apropia del propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos o materias, adquiere la destreza necesaria [...]» (Dewey, 1995: 31). La actividad que planteamos estuvo basada en la interacción constante entre la teoría y la práctica y abarca aspectos de documentación, investigación, experimentación y reflexión crítica durante el proceso y en los resultados. Una experiencia reflexiva en la que se analizaron las conexiones entre proyectar la idea y resolverla, descubriendo las consecuencias de las decisiones estéticas que tomamos. De manera que la experiencia mostraba cómo en el aprendizaje son importantes tanto el proceso como los resultados.



Fotoensayo descriptivo. P. Palau-Pellicer (2015).
Instalación y alumnado (III). Compuesto por una fotografía de la autora y un dibujo.

La siguiente propuesta destaca las cualidades de la instalación para comunicar simbólicamente. La estrategia didáctica se diseña con el objeto de desarrollar las habilidades expresivas del alumnado a través de materiales cotidianos y destacar así la relación de materiales y conceptos, así como su transformación en obra plástica. A su vez, planteamos la importancia de la educación estética, al transmitir la

necesidad de utilizar el material adecuado para transmitir lo que uno desea, además de fomentar la intervención de espacios comunes en el ámbito universitario, conexiones entre la comunidad educativa y el arte contemporáneo así como la integración social de la práctica artística.

Bibliografía de referencia

AGUIRRE, I. (2005): *Teorías y prácticas en educación artística*, Barcelona: Octaedro.

BERNAL PÉREZ, M. M. (2013): «Técnicas de grabado [Recurso electrónico]: (difusión virtual de la gráfica impresa)» / María del Mar Bernal, La Laguna, Tenerife: *Sociedad Latina de Comunicación Social* [consultado el 12 de agosto de 2014], disponible en <http://tecnicasdegrabado.es/>

DÍAZ-OBREGÓN, R. (2003): «Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación», tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

EISNER, E. W. (2002): «Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales», revista arte, *Individuo y Sociedad*, anejo I, 47-55, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

DEWEY, J.: (1995): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Morata.

— (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.

DAHLGREN, J.: Instalación *The Wonderful World of Abstraction*, Estocolmo: Moderna Museet Stockholm, 2006, recuperada el 20 de agosto de 201 de: <http://www.jacobdahlgren.com/>

HUBERTUS, B. (ed.) (2009): *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*, Madrid: Abada editores.

SÁEZ, M. (2008): *Manuel Sáez: dibujos* [exposición] Sala Parpalló, Valencia: Diputació de València.

SÁNCHEZ ARGILÉS, M. (2009a): *Instalación en España: 1970-2000*, Madrid: Alianza.

— (2009b): «La instalación, cómo y por qué. Claves y pistas para entender su desarrollo en España», *El Cultural*, periódico *El Mundo*, 26 de junio de 2009.

Bibliografía general

- AGUIRRE, I. (2000): *Teorías prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- AGRA, M. J. (2005): «El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación», en R. Marín-Viadel (ed.), *Investigación en educación artística*, Granada-Sevilla: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, 125-150.
- (2007): *La educación artística en la escuela*, Barcelona: Graó.
- ALCAIDE, C. (2003): *Expresión plástica y visual para educadores*, Madrid: ICCE. Col. Estrategias Educativas.
- ANTONIOU, P., y R. HICKMAN (2012): «Children's engagement with art: Three case studies», *International Journal of Education Through Art*, 8(2), 169-182.
- BADÍA, M., y otros (2003): *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual*, Barcelona: Graó.
- BARBOSA BECERRA DE SOUZA, B. (2004): *La estampa en la enseñanza Primaria. Metodología para la educación plástica*, Málaga: Aljibe.
- BARONE, T., y E. W. WISNER (1997): «Arts-based educational research», en J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.): *Complementary Methods for Research in Education*, Washington: American Educational Research Association, 71-116.
- (2006): «Arts-based educational research», en J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.): *Handbook of complementary Methods in Education Research*, Nueva York: Laurence Elbraun Associates, 95-109.
- (2012): *Arts based research*, Londres: Sage.
- BELLOCQ, G., y M. J. GIL DÍAZ (2010): *Tocar el arte*, Madrid: Kaleida Forma.
- BENJAMIN, W. (1989): «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en W. Benjamin: *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus, 15-58.
- BERROCAL, M. (coord.) (2005): *Menús de educación visual y plástica: siete propuestas para desarrollar en el aula*. Barcelona: Graó.

- BLASCO, S. (ed.) (2013): *Investigación artística y universidad: materiales para un debate*, Ediciones Asimétricas.
- BORGDOFF, H. (2010): «El debate sobre la investigación en las artes», *Cairon: Revista de Ciencias de la Danza* (ejemplar dedicado a práctica e investigación), 13, 25-56, Madrid: Universidad de Alcalá.
- CAHNMANN-TAYLOR, M. y R. SIEGESMUND (2008): *Arts-based Research in Education. Foundations for Practice*, Nueva York: Routledge.
- CASTILLO CARPINTERO, A., J. M. LÓPEZ GONZÁLEZ, C. MARTÍNEZ CÓRDOBA, y J. M. DE LA RUBIA TEJEDA (1997): «Una propuesta experimental de material didáctico sobre la obra gráfica: el manual básico del grabado», *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- COLLANUS, M., S. KAIRAVUORI, y S. RUSANEN (2012): «The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland», *International Journal of Education Through Art*, 8(1), 7-21.
- CONTINO, A. (2009): *Niños, objetos, monstruos y maestros*, Barcelona: Graó.
- D'ARCY HUGHES, A., y H. VERNON MORRIS (2010): *La impresión como arte. Técnicas tradicionales y contemporáneas*, Barcelona: Blume.
- DE EÇA, T. T., M. J. A. PARDIÑAS, y C. TRIGO (2012): «Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research», *International Journal of Education Through Art*, 8(2), 183-190.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.
- EFLAND, A. D. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*, Barcelona: Octaedro.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós.
- (1998): *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós.
- (2002): «Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales», *Arte, Individuo y Sociedad*, anejo I, Madrid: Universidad Complutense, 47-55.
- FENDLER, R., J. ONSÉS, y F. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ (2013): «Becoming arts-based researchers: A journey through the experience of silence in the university classroom», *International Journal of Education Through Art*, 9(2), 257-263.

- FRAYLING, C. (1993): «Research in art and design», *Royal College of Art. Research Papers*, 1 (1), Londres: Royal College of Art.
- GALLEGO, A. (1979): *Historia del grabado en España*. Madrid.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- GENET VERNEY, R. (2013): «Aprender de la ciudad para enseñar desde la ciudad», trabajo fin de máster, Granada: Universidad de Granada.
- GOLDEN, A. (2010): *Makinghandmade books*, Lark crafts Asheville, Nueva York.
- Grabado y Edición (2014): Museo del Louvre, Departamento de Dibujos y Estampas, Grabado y Edición 43, Madrid: grabado y edición, disponible en: <http://arts-graphiques.louvre.fr>
- HERNÁNDEZ-CHAVARRÍA, F., y A. MURILLO (2012): «Cinco años de abstinencia de todo ácido: La experiencia del grabado no tóxico en la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica», *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 167-177.
- HERRIOTT, L. (2007): *Ejemplos de ingeniería del papel listos para usar*. Gustavo Gili, Barcelona.
- (2010): *Dirección de arte. Proyectos impresos*, Barcelona: Gustavo Gili.
- (2011): *Packaging y plegado 2. Nuevos ejemplos de ingeniería del papel listos para usar*, Barcelona: Gustavo Gili.
- HIDALGO DE CISNEROS WILCKENS, C. (2007): «La enseñanza del grabado y las técnicas de estampación en Alemania, tesis doctoral no publicada, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HOOGENBOOM, M. (2010): «Si la investigación artística es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?», *Cairon: Revista de Ciencias de la Danza* (13), 103-114.
- LÓPEZ-APARICIO, I. PÉREZ, y A. MARCOS BARBADO (2002): «Los medios de reproducción gráfica: paradigma de la intelectualización de la formación plástica de la enseñanza primaria», *Arte, Individuo y Sociedad*, 14 (65-77), Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- (2014): *El monotipo: análisis, fundamentos y nuevos desarrollos*, Granada: Universidad de Granada.
- MALTESE, C. (coord.) (1981): *Las técnicas artísticas*, Madrid.

MARCOS BARBADO, A., LÓPEZ-APARICIO, e I. PÉREZ (2014): «Aportaciones del monotipo a la estampa moderna», *Grabado y Edición*, 43, Madrid: Grabado y edición.

MARÍN-VIADEL, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea, *Arte, Individuo y Sociedad*, 9. Madrid: Universidad Complutense, 56-77.

— (coord.) (2003): *Didáctica de la educación artística*, Madrid: Pearson Educación.

— (2005): «La investigación educativa basada en las artes visuales o arte investigación educativa», en Ricardo Marín-Viadel (ed.): *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación, sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

— (2008): «Modelos artísticos de investigación en educación artística, en AA.VV., *Actas del II Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*, Granada: editado en Sevilla por el Colegio de Licenciados en Bellas Artes de Andalucía.

— (2011): «Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas» [Research in art education and arts based educational research: issues, trends and looks], *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, 271-285.

MARÍN-VIADEL, R., y J. ROLDÁN (2010): «Photo essays and photographs in visual arts based educational research», *International Journal of Education through Art*, 6: 1, 7-23.

— (2011): «Descripción visual de las metodologías artísticas de investigación: ver (literalmente) los problemas (educativos)» [Visual description of Arts-Based Educational Research: how to see (literally) (educational) problems], en J. Vallés Villanueva, M. D. Álvarez Rodríguez y R. Rickemann del Castillo (eds.): *L'activitat del docent: Intervenció, investigació, innovació*, Girona: ed. Documenta Universitaria.

— (2012): «Instrumentos y técnicas en las metodologías de investigación basadas en las artes visuales»; IV Congreso Internacional de Educación Artística: aportaciones desde la periferia, Jaén: Universidad Jaén.

— (2014): «4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en investigación educativa basada en las artes visuales», 2.^a Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística, Granada: Universidad de Granada, disponible en <http://art2investigacion.weebly.com>

MARÍN-VIADEL, R., J. ROLDÁN RAMÍREZ, J. MENA DE TORRES, G. PÉREZ-CUESTA, y X. MOLINET MEDINA (2010): «La investigación artístico-visual de los problemas

educativos», en R. Gutiérrez y C. Escaño (eds.) *Actas del III Congreso de Educación Artística y Visual*, Málaga: Universidad de Málaga

MAYER, R. (1985): *Materiales y técnicas del arte*, Madrid: Blume.

PALAU-PELLICER, P. (2011): «Dispositivos de aprendizaje: el aula virtual en la didáctica de la expresión plástica», *Actas del III Congreso Internacional UNIVEST'11: «La autogestión del aprendizaje»*, Girona: Universitat de Girona.

— (2011): «Reciclaje y estampación en un taller de grabado», *Cuadernos de Pedagogía*, 411, Barcelona: Graó.

— (2012): «Estrategias hacia una didáctica contemporánea en educación artística», *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: Aportaciones desde la periferia*, Jaén: Universidad de Jaén.

— (2014): «Instrumentos y procesos del grabado basados en las artes visuales», 2a Conferencia sobre Investigación basada en las Artes e Investigación Artística, Granada: Universidad de Granada, disponible en: <http://art2investigacion.weebly.com>

— (2015): «Instrumentos de investigación basados en el grabado desde una perspectiva a/r/tográfica», INSEA Regional Conference Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe.

— (2015): «La instalación: Metáfora de las relaciones sociales entre el espacio y los materiales», *Actas V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*, Huelva: Universidad de Huelva.

PASTOR, J. (2011): «Sobre la identidad del grabado», I Foro de Arte Múltiple. Estampa Arte Múltiple, 19.ª Feria Internacional de Arte Múltiple Contemporáneo, 63-74.

PÉREZ-CUESTA, G. (2010): «Descripción visual de un taller de fotografía», en J. Roldán Ramírez y M. Hernández González: *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*, Aguascalientes (México): Universidad Autónoma de Aguascalientes.

PERNOUD, E. (2014): «Enseigner les pratiques de l'estampe à l'université et dans les écoles d'art», *Nouvelles de l'Estampe*, 246, Bibliothèque Nationale de France et Centre National du Livre.

ROLDÁN, J. (2007): «Diálogos visuales: una metodología de enseñanza basada en la imagen», en J. Roldán (coord.) (2007): *Diálogos de imágenes y creación artística en papel*, Granada: Universidad de Granada.

- ROLDÁN RAMÍREZ, J., y R. MARÍN-VADEL (2012): «Metodologías artísticas de investigación en educación» [Artistic Research Methodologies in Education], Archidona: Aljibe.
- SAN MARTÍN ALONSO, Á. (2012): «Las siete vidas de las imágenes en las aulas», *Cuadernos de Pedagogía* (424), 48-49, junio.
- SEGOVIA AGUILAR, B. (2012): «Aprender a narrar con imágenes, en Primaria», *Cuadernos de Pedagogía* (424), 60-63, junio.
- SOGGIA, P., y F. DAVOLI (2012): «Espacios y materiales para investigar el mundo», *Cuadernos de Pedagogía* (423), 26-28, mayo.
- STIJNMAN, A. (2013): *Engraving and Etching 1400-2000. A History of Development of Manual Intaglio Printmaking Processes*, Londres: Archetype Publications, Houten Netherlands in association with Hes and De Graaf Publishers, disponible en <http://www.slideshare.net/icn/ad-stijnman-icn-databases-for-art-technological-source-research-some-dos-and-donts>.
- SULLIVAN, G. (2005): *Art Practice as Research. Inquiry into the visual arts*, Sage.
- VILLERS, B. (2013): Obra gráfica, recuperado de internet el 18 de diciembre de 2013: <http://bernardvillers.be>
- VV. AA. *Encyclopédie de Diderot et D'Alembert*, Bibliothèque Nationale de France.
- ZERUTO, D. (2013): Obra gráfica, recuperado de internet el 22 de noviembre de 2013: <http://www.dariozeruto.com>

