



**EL DESENVOLUPAMENT DE L'EXPRESSION  
ARTÍSTICA A PRIMÀRIA**

---

**THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC  
EXPRESSION AT ELEMENTARY SCHOOL**

**TREBALL FINAL DE GRAU**

Autora: Carla Comino Enríquez

Directora: Montserrat Calbó i Angrill

Curs 2022-2023

Grau en Mestre/a d'Educació Primària

Facultat d'Educació i Psicologia

## ÍNDIX

1. Introducció.....	5
2. Marc teòric .....	7
2.1. Expressió artística i creativitat són termes sinònims? .....	7
2.2. L'inici de l'expressionisme.....	8
2.3. Història i models de l'educació artística.....	10
2.4. Com suggereixen els investigadors el treball de l'expressió artística? .....	13
2.5. Plantejament de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió artística en el Currículum d'Educació Primària (175/2022) .....	16
3. Mètode.....	18
3.1. Objectius i hipòtesis .....	18
3.2. Participants i context d'aplicació .....	19
3.3. Metodologia de recerca aplicada .....	21
3.3.1. Marc metodològic general.....	21
3.3.2. Procediment i fases de la recerca .....	21
3.3.3. Recollida de dades .....	27
4. Resultats .....	28
4.1. Dibuixos primera activitat .....	28
4.2. Dibuixos tercera activitat .....	31
4.3. Enregistraments d'àudio.....	35
5. Discussió i conclusions .....	38
6. Referències documentals .....	41
7. Annexos .....	42
7.1. Dibuixos figuratius primer de Primària. Primer exercici.....	42
7.2. Dibuixos figuratius tercer de Primària. Primer exercici.....	43
7.3. Dibuixos abstractes tercer de Primària. Primer exercici.....	44
7.4. Dibuixos figuratius cinquè de Primària. Primer exercici .....	45

7.5. Dibuixos abstractes cinquè de Primària. Primer exercici.....	46
7.6. Dibuixos finals primer de Primària .....	47
7.7. Dibuixos finals tercer de Primària .....	48
7.8. Dibuixos finals cinquè de Primària.....	50

## RESUM

El present estudi té com a objectiu desenvolupar l'expressió artística de l'alumnat de primer, tercer i cinquè de Primària de l'escola Brianxa, i, en general estudiar de quines maneres es pot potenciar l'expressivitat en les creacions dels alumnes a través de l'educació artística. A més a més, cal destacar la investigació sobre la influència dels coneixements i límits en els exercicis d'expressió artística, a partir d'una seqüència de tres activitats on es treballa de forma interdisciplinària.

**Paraules clau:** expressió artística, representació, recepció estètica, elements visuals i gràfics, aprenentatge significatiu.

## ABSTRACT

The aim of this study is to develop the artistic expression of the students in the first, third and fifth grade of "Brianxa" school, and, in general, to study in what ways expressiveness can be enhanced in students' creations through artistic education. In addition, it must be highlighted the research on the influence of knowledge and limits in the artistic expression exercises, based on a sequence of three activities carried out with an interdisciplinary approach.

**Key words:** artistic expression, representation, aesthetic/artistic reception, graphic and visual elements, meaningful learning.

## 1. Introducció

Per a mi, l'art ha sigut essencial des de la meva infància, gràcies al gust que em va transmetre el meu pare des de ben petita. De fet, l'art ha sigut i és el meu passatemps, el meu mètode per aprendre i, alhora evadir-me del món extern per connectar amb el món intern. L'art m'ha permès compartir moments i experiències úniques, en aquest cas amb el meu pare, ja que hem compartit aquesta passió de forma conjunta i avui dia ho continuem fent.

A l'escola desitjava que arribés l'hora setmanal de visual i plàstica, perquè vaig tenir l'oportunitat d'aprendre i gaudir amb una mestra excepcional, la Jèssica Castro. Gràcies a ella, vaig descobrir el meu somni: ser mestra especialista en arts visuals. Avui dia, encara aprenc molt d'ella, de la seva manera de fer, de ser i de transmetre la il·lusió per aprendre que ella em va transmetre a mi quan feia tercer de Primària. Anys després, vaig estar més a prop d'aconseguir el meu objectiu acadèmic quan vaig entrar en els estudis de Mestre/a d'Educació Primària.

Al llarg del Grau he après un munt d'aspectes, però on realment m'he endut un aprenentatge real de la feina de mestra és a les pràctiques que anat realitzant al llarg dels quatre anys, concretament en aquest quart curs. He tingut l'oportunitat de compartir aquesta experiència amb els meus mentors, l'Eva Sánchez i en Marc Garcia, que m'han guiat i acompanyat en el meu aprenentatge, com també hem reflexionat conjuntament sobre aspectes del dia a dia que esdevenien a l'aula.

Concretament, un dia vam proposar a l'alumnat de primer de Primària dur a terme un exercici d'expressió d'una sensació i ens vam adonar que els infants es col·lapsaven i no sabien com fer front a l'exercici. En observar-ho, vam estar reflexionant sobre la reacció entorn la proposta i ens vam adonar que l'expressió artística queda poc desenvolupada en l'educació, a diferència del treball dels elements gràfics i la creativitat, relativament. D'aquesta manera, ens vam trobar que l'alumnat no sap com expressar quelcom o com realitzar una creació artística expressiva, ja que tendeixen a recrear elements de forma mimètica i/o establerta en la societat.

Amb aquesta reflexió, vam creure que aquest àmbit no es treballa tan degut al temps de què es disposa en les sessions de visual i plàstica. Així doncs, ens vam adonar que seria interessant dur a terme el Treball Final de Grau entorn aquesta problemàtica present en les aules d'Educació Primària. Concretament, amb aquesta recerca es vol abordar aquesta qüestió per mirar de solucionar aquesta realitat a través del treball de l'expressió artística explorant en la teoria i la pràctica les estratègies per a potenciar aquesta dimensió expressiva mitjançant l'anàlisi de diverses propostes didàctiques.

Així doncs, el propòsit general d'aquest treball consisteix a investigar quin tipus d'elements, propostes, estratègies, exemples, consignes i límits promouen l'expressió artística. A més a més, a ser receptius a l'expressió dels altres; és a dir, a entendre o comprendre les obres dels altres, com ara artistes de la història de l'art.

## 2. Marc teòric

### 2.1. Expressió artística i creativitat són termes sinònims?

Moltes vegades es confon i es tracten per igual dos termes completament diferents, però que poden estar estretament connectats: la creativitat i l'expressió artística. D'aquesta manera, és important explicar en detall ambdós conceptes per entendre el focus i tema central d'aquest estudi.

*“No existe una definición de creatividad única. Pero esto no significa que no se dé un común denominador de los distintos conceptos. Ese común denominador acentúa la idea de algo crear nuevo, independientemente de lo nuevo que pueda ser”* (Matussek, 1984, p. 11). D'aquesta manera, podem entendre la creativitat com el conjunt d'habilitats que ens permeten donar i produir respostes, propòsits o efectes d'una forma nova i original.

A diferència del concepte recentment definit, Eisner (2002) afirma que l'expressió artística és la representació del que es pot sentir, ja siguin pensaments, emocions i/o sentiments. A més a més, aquesta representació expressiva (manera en què l'artista observa, interpreta, comprimeix i expressa les sensacions i emocions que li evoca una determinada situació i/o realitat) es pot aconseguir de moltes maneres, però la més important és la forma de compondre visualment l'obra a través de l'ús d'elements gràfics en l'espai, com poden ser la línia i el color. Cal tenir en compte però, que les qualitats d'una obra poden suggerir i/o expressar diferents sensacions a l'espectador, ja que la cultura i l'experiència tenen un paper fonamental en la seva interpretació. Tal com va presentar Eisner (2002) en relació a la concepció d'obres expressives:

*Pero si todas las respuestas se pudieran explicar mediante las relaciones formales entre las cualidades compuestas de las obras de arte, la respuesta de cualquier persona a la misma forma visual sería prácticamente idéntica. Es evidente que no es así. La cultura y la experiencia personal interaccionan mutuamente. El significado*

*obtenido de una obra no sólo depende de las características de la misma, sino también de lo que aporta a cada persona. (p. 35)*

Un cop definits aquests conceptes, podem veure com creativitat i expressió artística són idees completament diferents, però alhora es poden complementar. De fet, hi ha nombroses obres d'intenció expressiva, on l'autor/a ha decidit utilitzar de forma creativa els elements gràfics i visuals que componen el quadre.

## **2.2. L'inici de l'expressionisme**

A finals del S.XIX i principis del S.XX va sorgir l'expressionisme a Alemanya, un moviment cultural que va culminar un període de transició, contraposant-se així als elements i característiques principals de l'impressionisme. Els artistes expressionistes d'aquest període van passar per diverses transformacions durant l'època del 1890, a causa del refús de la formació tradicional en les acadèmies de l'Estat (Shulamith Behr, 2000).

Sobre l'origen del nom atorgat a aquest moviment, "expressionisme", Shulamith Behr (2000) esmenta que l'historiador d'art Donald E. Gordon va presentar en el seu article "Sobre el origen del término 'expresionismo'" (1966) que el nom que representa aquest moviment artístic no prové d'Alemanya, sinó que ja es va utilitzar prèviament en l'estudi de Matisse a París i va ser publicat en un tractat teòric de l'artista l'any 1908. A més a més, el terme *Expressionisten* s'utilitzava per denominar les "novíssimes direccions" de l'art francès.

En el tractat teòric anomenat *Notes d'un Peintre* (Matisse, 1908), l'autor afirmava que "la total disposición de mi cuadro es expresiva...la composición es el arte de colocar, de modo decorativo, los diversos elementos que se hallan a disposición del pintor para la expresión de sus sentimientos" (Citat per Behr, 2000, p. 7). D'aquesta manera, podem veure com la clara intenció de l'artista era expressar les seves emocions no a través de l'elaboració d'un dibuix, sinó mitjançant el tracte dels elements gràfics que



incorporava i combinava en la seva obra. Aquesta idea va ser clau en el desenvolupament de l'art, ja que van descobrir que podia ser un mitjà d'expressió personal, excloent així el vincle amb la política i les tradicions del moment que giraven entorn la fe catòlica. Tal com va explicar Ashley Bassie en el seu llibre *Expressionism* (Expresionismo) (2005):

*Descontentos con las convenciones de la formación artística académica, decidieron organizar sesiones informales de dibujo de modelos vivos, utilizando jóvenes en poses breves que sólo podían captarse con trazos rápidos, decisivos y “valientes”, tal y como dijo uno de ellos, el artista Fritz Bleyl. Esta manera de trabajar los liberaba de las prácticas académicas, consistentes en realizar meticulosos dibujos tomados de modelos en poses rígidas y eternas [...] o copiar ciegamente la obra de grandes maestros. (p. 38)*

L'any 1906, aquest grup de joves va celebrar la seva primera exposició amb un lema referent:

*Con la fe puesta en el desarrollo y en una nueva generación de creadores y consumidores, convocamos a toda la juventud, y como juventud portadora del futuro, queremos procurarnos la libertad de vivir y actuar frente a las fuerzas tradicionales. Todo aquel que refleje de forma inmediata y sin falsedad lo que lo impulsa a crear, es de los nuestros. (Citat per Ashley Bassie, 2005, p. 39)*

Gràcies al conjunt de fonts històriques del passat, documents i estudis realitzats posteriorment, hem pogut conèixer la realitat i la voluntat del moviment artístic expressionista, centrat a evolucionar, trencar els esquemes establerts per la situació sociopolítica del moment i plasmar a través de l'art els pensaments, sensacions i emocions internes, deixant de banda la representació de la realitat.



**Figura 1.** Quadre exemple del moviment expressionista.  
*Black Raster* (V. Kandinsky, 1922)

### 2.3. Història i models de l'educació artística

Actualment, en les classes d'educació artística es posen en pràctica diferents metodologies en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les arts. Però, tal com afirma Ricardo Marín (1997), hi hauria quatre models bàsics que influencien en aconseguir un aprenentatge significatiu en l'àmbit artístic. A més a més, destaca que, avui dia, en l'ensenyament de les arts, s'apliquen i/o es combinen els quatre paradigmes que s'exposaran i desenvoluparan a continuació. Abans, però, cal fer esment de les principals característiques que va considerar Ricardo Marín (1997) per establir els quatre models diferenciats. Un model d'EA ha de ser:

- Complet
- Real
- Producte de diferents artistes i generacions

D'aquesta manera, els quatre models que l'autor va considerar que seguien les característiques indicades van ser: taller de l'artista, l'acadèmia de Belles Arts, la Bauhaus i el sistema del geni o desenvolupament creatiu personal (també conegut com el geni creador).

El primer dels paradigmes mencionats, el taller de l'artista, és una metodologia que tal com va afirmar Marín (1997) va ser utilitzada en la formació de pintors i escultors dels tallers medievals que va perdurar fins a mitjans del s. XVII en les acadèmies de Belles Arts a Europa. Concretament, aquest model consisteix a aprendre l'ofici, en aquest cas creatiu, a través de la pràctica en l'àmbit professional amb un mestre/a. D'aquesta manera, al llarg dels anys l'alumne/a va formant-se a través de les indicacions i el treball amb el seu mentor/a de referència, esdevenint així professional d'aquest àmbit. En resum, Ricardo Marín descriu aquest model com a "comenzar a trabajar como aprendiz o ayudante de un destacado profesional de ese campo; observando cómo trabaja el maestro experimentado, y luego repitiendo y practicando uno mismo". Alguns dels artistes destacats d'aquest paradigma històric van ser el monjo Teòfil (Theophilus, 1979) i Cennino Cennini (Cennini, 1988) (Marín, 1997, p. 60).

Pel que fa al segon model establert, el sistema de l'acadèmia de Belles Arts, va ser creat a través d'escrits elaborats per diferents artistes del Renaixement, com ara L.B. Alberti (1435), Leonardo da Vinci (1492 aproximadament), entre d'altres (Marín, 1997, p. 61). Aquest paradigma va consistir a fundar diferents acadèmies amb una doble vessant, investigadora i educativa. D'aquesta manera, en aquests espais s'ensenyaven diferents tècniques als futurs artistes, a més de discutir sobre diversos temes influents en el desenvolupament artístic. A més a més, per tal de complir amb l'objectiu principal d'aquest sistema, l'eix principal del procés d'ensenyament-aprenentatge, havia de girar entorn els coneixements teòrics i els pràctics.

El tercer paradigma diferenciat va ser l'escola Bauhaus. Concretament, es destaca aquest model per l'evolució que va suposar, gràcies al descobriment d'utilitzar l'art

com a llenguatge, és a dir, com un mitjà de comunicació. Tal com va explicar Ricardo Marín (1997) sobre aquest nou descobriment:

*El dibujo, la pintura y la escultura ya no tienen porqué estar pendientes de imitación de la realidad, sino más bien concentrarse en su propia realidad expresiva, como la música o como la arquitectura. La experimentación con los elementos básicos del lenguaje plástico descubrirá una nueva meta para las artes: la abstracción.* (p. 64)

D'aquesta manera, l'autor esmenta com l'ensenyament-aprenentatge de les arts va passar a centrar-se en el treball dels elements gràfics, com ara el punt, la línia i el color, per comunicar un determinat missatge a través de l'expressió de l'obra. L'artista Frantisek Kupka va destacar en el seu llibre "La creación en las artes plásticas" (1989):

*La legibilidad o, si se quiere, el potencial discursivo, expresivo, está, por lo tanto, ligado a la técnica y a los medios de ejecución. Todo depende de los trazos, de las líneas, de las relaciones de los planos y de los valores luminosos entre ellos, del acuerdo de las proporciones y de los volúmenes. Estos son los agentes de expresión, dotados cada uno de su identidad específica [...]".* (Citat per Ricardo Marín, 1997, p. 65)

En la mateixa línia, l'escola Bauhaus (1919-1933) se centrava principalment en els mateixos aspectes que es va centrar l'artista Frantisek Kupka. És a dir, es va concebre l'art com un llenguatge en la seva essència, format per elements gràfics bàsics i lleis compositives que interrelacionats, formaven una expressivitat a l'hora per comunicar quelcom (Marín, 1997).

El quart i últim model establert gira entorn del geni creador, un paradigma considerat prèviament pels artistes romàntics en "considerar la libertad y la originalidad como criterio artístico fundamental" (Marín, 1997). Alguns artistes i catedràtics com Goya i Calvo Serraller, respectivament, consideraven que els artistes necessitaven ser lliures a l'hora de dur a terme les seves produccions. És a dir, es vetllava per un exercici sense indicacions i regles on el mateix individu fluís a través de la creació artística. En la mateixa línia, per Viktor Lowenfeld l'únic camí per desenvolupar la capacitat

creadora era crear, independentment del moment maduratiu en el qual l'infant es trobés. A més a més, tal com va afirmar W. Lambert Brittain conjuntament amb Lowenfeld en el llibre "Desarrollo de la capacidad creadora" (1957):

*Todo niño, independientemente del punto en que se encuentre en el proceso de su desarrollo, debe considerarse como un individuo. La expresión que se manifiesta es un reflejo del niño en su totalidad. Un niño expresa sus pensamientos, sus sentimientos y sus intereses en los dibujos y pinturas que realiza, y demuestra el conocimiento que posee [...], por medio de su expresión creadora. (Lowenfeld i Brittain, 1957, p. 22)*

Per a concloure, podem veure que aquests models formen part de la història de l'educació artística i que han deixat influència en els models d'ensenyament-aprenentatge d'avui dia, essent així paradigmes referents en la didàctica de les arts.

#### **2.4. Com suggereixen els investigadors el treball de l'expressió artística?**

Com s'ha explicat anteriorment, a l'aula d'educació visual i plàstica es posen en pràctica diferents metodologies per aconseguir un aprenentatge significatiu del qual s'està treballant, però gairebé totes les pràctiques que es duen a terme prenen com a base mètodes històrics realment funcionals per l'aprenentatge de les arts (vegeu apartat 2.3.). Així mateix, hi ha alguns investigadors que ens suggereixen diferents tècniques per aplicar en el treball de l'expressió artística.

Cal tenir en compte que, des de les escoles, s'han de crear les oportunitats necessàries perquè l'alumnat pugui desenvolupar els seus coneixements vers l'expressió plàstica. Tal com va afirmar Eisner (2002) "el aprendizaje artístico se beneficia de la enseñanza [...] los profesores de arte tienen algo que enseñar, y que la manera en que enseñan repercute en lo que los estudiantes aprenden". En la mateixa línia, Lowenfeld i Brittain (1957) afirmen que tot i que "el componente básico

en el arte proviene del propio niño [...] sobre el maestro recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción".

Eisner (2002) va establir diverses condicions que influeixen plenament en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió artística. El primer d'ells fa referència a la importància de ser conscients sobre la idea o pensament que es té per poder-lo "comprimir" i, posteriorment "expressar". Per facilitar aquest procés, Eisner (2002) suggereix fomentar la reflexió d'aquestes idees o pensaments que siguin importants pels estudiants, a més de fomentar i ajudar a l'alumnat a cercar els seus propis interessos per donar peu a l'expressió artística. A més a més, Eisner (2002) destaca que les idees no necessàriament s'han de tenir totes estretament definides abans de dur a terme la producció artística ("objectius descoberts"), sinó que poden sorgir canvis al llarg del procés ("objectius expressats"). Tal com esmenten Lowenfeld i Brittain (1957) "El arte debe ser importante para el artista [...] este debe sentir que lo que hace es importante y que esa actividad se ajusta a sus necesidades".

La segona condició que presenta Eisner (2002) per l'aprenentatge de l'expressió artística, fa referència a la importància d'establir límits en la posada en pràctica de l'exercici. Moltes vegades, es relaciona el terme d'expressió artística amb la limitació de restriccions, condició que influencia plenament en dur a terme un exercici de menys qualitat:

*Se invita a los estudiantes a "ser creativos" o "ser expresivos", ofreciéndoles un elenco de materiales plásticos. La finalidad de esta técnica parece ser la de aflojar las restricciones para que los niños puedan ser libres. Sin embargo, la creatividad se beneficia de las limitaciones de libertad. Lo más probable es que un concepto desenfrenado de la expresividad dé lugar a una descarga de afecto y a una implicación irreflexiva con el material, en lugar de constituir un reto al que hay que hacer frente para conseguir un objetivo (Eisner, 2002, p. 49).*

Tal com ens presenta l'autor, les restriccions tenen un paper fonamental en l'exercici expressiu, ja que permeten a l'alumnat qüestionar-se contínuament el seu treball. Si les propostes de caràcter expressiu no tinguessin cap mena de limitació, sempre es

mourien en el mateix terreny i les produccions artístiques serien molt semblants. Així doncs, la "lliure expressió" no és el mètode més efectiu per desenvolupar la capacitat expressiva de l'infant (Eisner, 2002).

Un dels altres aspectes essencials en el treball de l'expressió artística és la qualitat expressiva de la forma. És a dir, com i quan s'utilitzen els elements gràfics per expressar l'emoció, idea o pensament desitjat (Eisner, 2002). Així doncs, el tracte de les formes i els elements gràfics tenen un paper fonamental en l'expressió d'una obra:

*Todas las formas poseen lo que se llaman propiedades fisionómicas. Es decir, todas las formas poseen cualidades que expresan o suscitan sentimientos o emociones. En las artes el carácter expresivo de las formas se somete al control inteligente de la experiencia y de la técnica. Los artistas, en virtud de su experiencia y de sus aptitudes técnicas, pueden componer formas con el fin de expresar sentimientos. Es por ello que el talento artístico exige, en parte, la capacidad de concebir la cualidad emocional deseada y la capacidad técnica para componer formas capaces de suscitar el sentimiento o la emoción que se desea transmitir. (Eisner, 2002, p. 36)*

A més a més, cal tenir en compte un aspecte essencial: la continuïtat dels aprenentatges. En concret, l'expressió artística és una disciplina molt àmplia que necessita i requereix el seu temps per formar un aprenentatge sòlid i significatiu:

*Cuando hay continuidad en un programa, los profesores pueden construir sobre lo que ya se ha revelado, y pueden preparar a los estudiantes para el próximo proyecto. La clave es la continuidad, y, desafortunadamente, ésta suele faltar en las aulas [...] lo que necesitamos es profundización, y la profundización requiere continuidad. (Eisner, 2002, p.51)*

Resumidament, segons els investigadors, el treball de l'expressió artística és molt ampli i requereix una continuïtat, amb l'acompanyament del mestre/a i la pràctica d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que siguin limitades i que posin en repte els coneixements de l'alumnat amb el tracte dels materials i els elements gràfics a

utilitzar. A més a més, cal fer esment sobre un aspecte primordial destacat per Lowenfeld i Brittain en el seu llibre “Desarrollo de la capacidad creadora” (1957):

*Dado que un trabajo artístico no es la representación de una cosa, sino más bien de las experiencias que tenemos con la cosa, y puesto que esas experiencias cambian no sólo de año en año, sino de un día para otro, la expresión artística llega a ser un proceso dinámico, en perpetua transformación. (p. 92)*

## **2.5. Plantejament de l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió artística en el Currículum d'Educació Primària (175/2022)**

El Currículum d'Educació Primària (175/2022) és un document on s'estableixen els ensenyaments bàsics que s'han de complir al llarg de l'etapa, generalment, dels 6 als 12 anys, que fa referència a un total de sis cursos, de primer a sisè de primària. S'hi contempen un conjunt d'àrees amb les diferents competències, sabers i criteris d'avaluació que orienten el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest punt ens centrarem en l'àrea d'educació artística, concretament en el plantejament que es fa sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió artística.

El Currículum (175/2022) destaca que l'alumnat ha de ser conscient que les produccions artístiques i culturals expressen pensaments, creences, idees i emocions a través de diferents mitjans, formes i materials. D'aquesta manera, podem veure com la consciència sobre l'expressió artística està present, a més de tenir en compte els diferents llenguatges, materials i eines que influencien plenament en l'exercici expressiu. No obstant això, aquest tema no es tracta directament des dels quatre blocs fonamentals (educació musical, educació visual i plàstica, educació audiovisual i educació en arts escèniques i performatives), si no que es tenen en compte i es treballen dins d'aquests blocs i, específicament en els dos eixos principals: percepció i anàlisi i, creació i interpretació.

Concretament, el primer eix esmentat tracta el desenvolupament de les habilitats i sabers amb relació a l'observació, la interpretació i el reconeixement sensitiu, visual,



auditiu i corporal. D'aquesta manera, podem veure com aquest eix tracta l'expressió des d'un punt de vista receptiu i interpretatiu. En canvi, el segon eix principal gira entorn l'expressió creativa de les emocions, les idees i els pensaments, a més de conèixer l'ús dels elements gràfics, mitjans, eines i materials per donar major expressivitat a les produccions artístiques. És a dir, es tracta l'expressió artística des d'un punt de vista més coneixedor i creatiu.

D'aquesta manera, podem veure com l'expressió artística està present com a ensenyament bàsic i fonamental en l'etapa de Primària, essent un factor essencial pel desenvolupament integral dels infants.

### 3. Mètode

#### 3.1. Objectius i hipòtesis

Amb aquest treball d'investigació, s'han concretat diversos objectius generals i específics per tal d'establir la finalitat que s'ha volgut seguir i aconseguir a través de la recerca. Així doncs, els objectius concretats són:

- Objectius generals
  - Investigar quin tipus d'elements, propostes, estratègies, exemples, consignes i límits promouen l'expressió artística.
  - Promoure l'observació, l'entesa i/o comprensió d'obres dels altres. És a dir, ser receptius a l'expressió externa.
  
- Objectius específics
  - Posar en pràctica exercicis graduals sobre l'aprenentatge de l'expressió artística amb l'alumnat de primer, tercer i cinquè de Primària, per poder observar i analitzar els objectius generals establerts.
  - Fomentar la comprensió sobre la utilització dels elements gràfics a partir de l'observació d'obres pictòriques de la història de l'art.
  - Valorar i reflexionar sobre les produccions artístiques dels infants, tenint en compte la utilització dels elements gràfics per donar major expressivitat al quadre.

L'assoliment dels objectius generals i específics concretats, ajudaran a afirmar o refutar les hipòtesis plantejades en aquest estudi:

- Les produccions artístiques expressives són més riques quan es defineixen uns elements, propostes, estratègies, exemples, consignes i límits, a més de generar un coneixement sobre l'expressió artística.

- L'experiència i els sabers vers la utilització d'elements gràfics, incloent-hi obres d'art d'altri, tenen un paper fonamental en l'elaboració d'obres de caràcter expressiu.

### **3.2. Participants i context d'aplicació**

La present experiència de recerca s'ha dut a terme a l'escola Brianxa de Tordera (Barcelona), un centre privat i concertat que la seva titularitat pertany a una cooperativa de pares, fundada l'any 1959. Aquesta institució educativa compta amb una sola línia d'educació infantil, primària i secundària, essent un centre força petit i familiar. Gràcies a aquest aspecte, s'esdevé una comunicació i coordinació constant entre les famílies i el centre educatiu, fet que ajuda a promoure l'aprenentatge i desenvolupament integral dels estudiants.

El nivell socioeconòmic de les famílies del centre és mitjà-alt. Tot i això, aquelles que no es puguin permetre el cost mensual de l'escola, tenen la possibilitat de no pagar l'import establert, i no realitzar la sisena hora lectiva, pròpia dels centres privats i/o concertats.

Concretament, aquest estudi de recerca s'ha realitzat amb l'alumnat de primer, tercer i cinquè de Primària; és a dir, amb infants de cicle inicial, mitjà i superior. Cal fer esment que s'han triat subjectes d'estudi de diferents etapes, perquè un dels aspectes que s'ha volgut investigar fa referència a la relació entre edat, experiències i coneixements.

Els grups d'estudi participants estan formats per un total d'entre vint-i-cinc i vint-i-set alumnes, essent una ràtio força similar. No obstant això, es presenten característiques i circumstàncies molt diferenciades entre cadascuna de les classes.

Fent referència a l'alumnat de primer i cinquè de Primària, podem trobar característiques més similars respecte al grup de tercer. Els nens i nenes d'ambdues

classes, són molt macos i curiosos, que estan disposats a aprendre en tot moment. No obstant això, hi ha nivells d'aprenentatge molt diferenciats i alguns trastorns que influencien directament en el procés d'ensenyament-aprenentatge (e-a). Cal tenir en compte, però, que per tal d'adaptar aquest procés a les necessitats de cadascú, s'han elaborat diferents plans de suport individualitzats (PI) per atendre als infants de forma personalitzada. Entre aquests PI, predominen principalment els que són de tipus metodològic, ja que atenen a diagnòstics que no afecten en l'aprenentatge curricular de l'alumne/a, sinó en la manera de dur a terme el procés d'e-a. Alguns d'aquests dictàmens fan referència al Síndrome d'Asperger, Dislèxia, Disfèmia, precocitat cognitiva i trastorn per dèficit d'atenció e hiperactivitat (TDAH). No obstant això, hi ha un alumne a primer de Primària amb síndrome de Dravet, que compta amb un PI curricular, ja que el seu nivell cognitiu fa referència a infants de tres anys i, per tant, no ha pogut formar part d'aquesta investigació.

En canvi, el grup classe de tercer de Primària compta amb un nivell inferior a la mitja establerta, pel fet que és un grup difícil a causa de la quantitat de Necessitats Educatives Especials (NEE) que hi ha. Aquest fet dificulta molt el dia a dia a l'aula, perquè hi ha diversos alumnes amb trastorns greus que trenquen la dinàmica que se segueix i dispersen a la resta d'infants. D'aquesta manera, tot i haver-hi nens i nenes molt curiosos i encoratjats a aprendre, el seu procés d'e-a molts cops és afectat degut al context que es presenta a l'aula.

Tot i haver alumnes amb NEE i PI establerts, considero que totes i tots els alumnes tenen dificultats i fortalezes que influencien directament en el seu aprenentatge. D'aquesta manera, tot i no haver-hi documents o diagnòstics elaborats, cadascú necessita un procés d'e-a personalitzat, amb un major o menor grau d'acompanyament.

### **3.3. Metodologia de recerca aplicada**

#### **3.3.1. Marc metodològic general**

Per a dur a terme una recerca acurada als objectius i finalitats que es volen aconseguir (consultar apartat 3.1. Objectius i hipòtesis), s'ha optat per emprar una metodologia qualitativa que se centri a observar, analitzar i reflexionar sobre els atributs i els indicadors de les produccions artístiques de l'alumnat. D'aquesta manera, al llarg dels diferents exercicis realitzats, es valorarà el procés i el resultat de l'estudi de cas dut a terme amb els estudiants dels tres cursos diferenciats, a través d'un enfocament subjectiu. Per tant, no s'extrapolaran els resultats obtinguts a dades quantitatives.

Cal tenir en compte que estem davant d'una investigació-acció, ja que s'ha participat i format part de l'escola on s'ha dut a terme l'estudi. A més a més, cal tenir en compte que l'interès per dur a terme aquesta recerca va sorgir arran de l'observació d'una necessitat en l'ensenyament-aprenentatge de les arts. Així doncs, s'ha pretès, des del primer moment, dur a terme les propostes didàctiques a través de la interacció entre alumnat-investigadora.

Al llarg de la recerca, s'han utilitzat dos tipus de mostreig: l'enregistrament d'àudio de les diferents posades en comú i del coneixement conjunt que s'ha anat formant durant les propostes didàctiques, com també les produccions artístiques de l'alumnat.

#### **3.3.2. Procediment i fases de la recerca**

Com s'ha esmentat anteriorment, aquest estudi va néixer d'una necessitat educativa real que es va observar i identificar en l'escola on s'ha dut a terme el període de pràctiques (consultar apartat 3.2. Participants i context d'aplicació). Per tal d'investigar els objectius i hipòtesis plantejades (consultar apartat 3.1. Objectius i hipòtesis), s'han elaborat un conjunt de tres activitats (d'exploració, d'introducció de nous continguts i d'aplicació dels coneixements apresos, respectivament), que responen a continguts estudiats prèviament per diversos investigadors amb l'alumnat de primer, tercer i cinquè de Primària.

La primera activitat proposada consisteix a saber els coneixements previs de l'alumnat vers un exercici d'expressió artística, concretament de l'expressió d'una emoció: la por. Tal com afirma Eisner (2002) és necessari que l'alumnat sigui conscient de l'emoció que sent per poder-la "comprimir" per a després "expressar". D'aquesta manera, amb els tres cursos que s'ha realitzat l'estudi, s'ha considerat oportú generar aquesta sensació de por, perquè tinguin un record present d'aquest sentiment i una idea més clara del que han d'expressar a través del dibuix.

Concretament, amb primer de Primària s'ha explicat el conte de la Caputxeta Vermella, donant èmfasi al bosc tenebrós, com també als tons de veu i sons del llop. Amb tercer de Primària, s'ha optat per reproduir un curtmetratge de Pixar, anomenat "Piper" i fer una reflexió posterior del que succeeix al film, donant èmfasi a l'emoció que es tracta. Finalment, amb cinquè de Primària s'han presentat cinc obres de la història de l'art que els poden suggerir l'emoció de por:

- *El crit* (Edvard Munch, 1891)
- *Manos de silencio* (Oswaldo Guayasamin)
- *Guernica* (Pablo Picasso, 1937)
- *Banqueros en acción* (Remedios Varo, 1962)
- *Abadía en el roble* (Caspar David Friedrich, 1810)

Cal tenir en compte que s'han adaptat les propostes als diferents nivells amb els quals s'ha dut a terme l'exercici. A més a més, amb cadascun dels cursos, s'ha obert un espai de reflexió i debat sobre l'emoció treballada, també vinculant-la de forma subjectiva a circumstàncies del dia a dia, per crear consciència sobre el que pot generar aquesta emoció.

Després de dur a terme la primera part de l'exercici, per tal de saber els coneixements previs de l'alumnat, se'ls ha demanat que expressin, a través del dibuix, l'emoció de por que han sentit, sense introduir-los cap coneixement sobre el tracte dels elements gràfics en l'elaboració d'una producció expressiva. Cal fer esment com tampoc se'ls

ha donat cap mena d'indicació i límit a l'hora de dur a terme la pràctica, per poder estudiar posteriorment la influència que tenen les restriccions en els exercicis d'expressió artística.

Per la segona activitat executada, s'ha optat per introduir nous coneixements vers la utilització dels elements gràfics, com ara les línies i els colors. Tal com va afirmar l'escola Bauhaus (1919-1933), l'artista Frantisek Kupka (1898), Ricardo Marín (1957) i Eisner (2002), el tracte dels elements gràfics és fonamental per expressar la idea, pensament o emoció desitjada a través de l'art. Per fer-ho d'una forma més dinàmica i atractiva, es van presentar uns quadres referents a la història de l'art, que suggerien l'emoció de por:

- *La nit estrellada* (Vicent Van Gogh, 1889)
- *La Gioconda* (Leonardo da Vinci, 1503)
- *El crit* (Edvard Munch, 1891)
- *La persistència de la memòria* (Salvador Dalí, 1931)
- *Manos de silencio* (Oswaldo Guayasamin)
- *Guernica* (Pablo Picasso, 1937)
- *Banqueros en acción* (Remedios Varo, 1962)
- *Abadía en el roble* (Caspar David Friedrich, 1810)

Aquesta activitat va consistir a agrupar a l'alumnat en grups de treball i repartir unes endevinalles que feien referència a diferents característiques de cinc de les obres esmentades anteriorment. Una vegada l'alumnat va vincular les pistes amb cada quadre, es va fer una posada en comú, introduint nous coneixements vers la utilització dels elements gràfics en les diferents obres per donar major expressivitat de por. Cal fer esment que les endevinalles i els coneixements introduïts a cada grup estaven adaptats al nivell curricular de cada curs.

La tercera i última activitat que s'ha utilitzat com a instrument d'anàlisi per aquesta investigació, fa referència a l'aplicació dels coneixements apresos amb relació a l'ús

dels elements gràfics per donar major expressivitat al dibuix. Concretament, per aquest últim exercici s'ha tornat a evocar l'emoció de por a l'alumnat, perquè tinguessin present aquest sentiment i el poguessin plasmar més fàcilment. Seguidament, es va recordar els diferents elements que podíem observar en les obres i com els autors les havien representat. D'aquesta manera, els seria més senzill recordar els estils treballats.

Un cop feta la primera part de l'exercici, se'ls va demanar que elaboressin el seu propi quadre expressant l'emoció de por, emprant i/o combinant algun dels estils dels quadres treballats anteriorment. D'aquesta manera, per la realització d'aquest últim exercici es van establir límits que condicionaven i dificultaven la proposta. Eisner (2002) va considerar essencial incloure restriccions en el treball expressiu, ja que permetria als estudiants qüestionar-se diferents plantejaments, entorn el treball.

A continuació es presenta una taula resum de les activitats realitzades amb els diferents cursos, conjuntament amb les àrees implicades en cadascuna de les propostes didàctiques:

<b>Activitats</b>	<b>1r de Primària</b>	<b>3r de Primària</b>	<b>5è de Primària</b>	<b>Àrees treballades</b>
1a activitat (coneixements previs): Expressem la por!	- Explicació del conte popular <i>la Caputxeta Vermella</i> .  - Posada en comú de l'emoció sorgida amb el conte i vinculació de l'emoció amb	- Reproducció del curtmetratge <i>Piper</i> de Pixar.  - Posada en comú de l'emoció que es tracta al film i vinculació de l'emoció amb experiències del dia a dia.	- Presentació obres de la història de l'art.  - Posada en comú del que s'observa en les pintures presentades i reflexió sobre l'emoció que ens transmet.	Àrea d'educació artística  Àrea de llengua catalana i literatura



	<p>experiències del dia a dia.</p> <p>- Dibuix expressiu de l'emoció de por sense donar cap tipus d'indicació ni límit.</p>	<p>- Dibuix expressiu de l'emoció de por sense donar cap tipus d'indicació ni límit.</p>	<p>-Dibuix expressiu de l'emoció de por sense donar cap tipus d'indicació ni límit.</p>	<p>Àrea d'educació en valors socials i cívics</p>
<p>2a activitat (introducció de nous continguts): Endevinalles de quadres de por!</p>	<p>- Formar grups de treball equivalents i repartir endevinalles.</p> <p>- Per grups triar a quin quadre fan referència les diferents endevinalles.</p> <p>- Posada en comú i correcció de l'exercici entre tots i totes.</p>	<p>- Formar grups de treball equivalents i repartir endevinalles.</p> <p>- Per grups triar a quin quadre fan referència les diferents endevinalles.</p> <p>- Posada en comú i correcció de l'exercici entre tots i totes.</p>	<p>- Formar grups de treball equivalents i repartir endevinalles.</p> <p>- Per grups triar a quin quadre fan referència les diferents endevinalles.</p> <p>- Posada en comú i correcció de l'exercici entre tots i totes.</p>	<p>Àrea d'educació artística</p> <p>Àrea de llengua catalana i literatura</p> <p>Àrea d'educació en valors socials i cívics</p>
<p>3a activitat (aplicació dels coneixements apresos): Dibuixem la por seguint l'estil d'algun dels</p>	<p>- Evocar l'emoció de por a través del conte de <i>la Caputxeta Vermella</i>, però emfatitzant més en l'ambientació</p>	<p>- Evocar l'emoció de por a través del record de situacions properes que genera a l'alumnat</p>	<p>- Evocar l'emoció de por a través del record de situacions properes que genera a l'alumnat</p>	<p>Àrea d'educació artística</p> <p>Àrea de llengua catalana i literatura</p>

quadres treballats.	de la història i els sons del llop. - Presentar novament els quadres treballats i recordar elements característics de les obres que ajuden a donar major expressivitat al quadre. - Dibuixar l'emoció de por seguint l'estil d'alguns dels quadres treballats amb límits establerts.	aquesta emoció. - Presentar novament els quadres treballats i recordar elements característics de les obres que ajuden a donar major expressivitat al quadre. - Dibuixar l'emoció de por seguint l'estil d'alguns dels quadres treballats amb límits establerts.	aquesta emoció. - Presentar novament els quadres treballats i recordar elements característics de les obres que ajuden a donar major expressivitat al quadre. - Dibuixar l'emoció de por seguint l'estil d'alguns dels quadres treballats amb límits establerts.	Àrea d'educació en valors socials i cívics
---------------------	--	--	--	--

**Taula 1.** Taula resum de la seqüència d'activitats

### **3.3.3. Recollida de dades**

Per dur a terme una recollida de dades completa de cada sessió que ajudés i facilités l'anàlisi dels resultats obtinguts, s'han utilitzat dos tipus d'instruments.

D'una banda, per les tres activitats acomplertes (vegeu apartat 3.3.2.) s'ha utilitzat l'enregistrament d'àudio d'algunes parts de les sessions, per deixar constància de les incerteses, reflexions i els arguments que han sorgit a partir de les indicacions i les preguntes clau que se'ls ha plantejat.

D'altra banda, s'han recollit les produccions artístiques de l'alumnat del primer i el tercer exercici, per poder observar, analitzar i reflexionar sobre l'ús, l'evolució dels coneixements entorn els elements gràfics utilitzats i la importància dels límits en les activitats d'expressió artística.

Així doncs, els instruments escollits per aquest estudi ens permetran fer una comparació, anàlisi i valoració precisa per respondre les hipòtesis plantejades (vegeu apartat 3.1.).

## 4. Resultats

Mitjançant els instruments de recollida utilitzats i presentats anteriorment (vegeu apartat 3.3.3.) s'han pogut recopilar i analitzar les dades obtingudes a través dels exercicis acomplerts en aquesta investigació.

### 4.1. Dibuixos primera activitat

Amb la primera activitat duta a terme es pretenia conèixer i posar a prova els coneixements que té l'alumnat vers l'expressió artística, concretament de la por, sense establir cap mena de límit. Cal destacar que en demanar-los que dibuixessin la por que havien sentit a través del dibuix, els nens i nenes dels tres cursos no entenien ben bé el que se'ls demanava, generant-se així una gran frustració en no saber què plasmar en el paper.

#### *Els dibuixos inicials de 1r de Primària*



**Figura 2.** Dibuix primer de Primària, primer exercici. Representació dels elements del conte de la Caputxeta Vermella



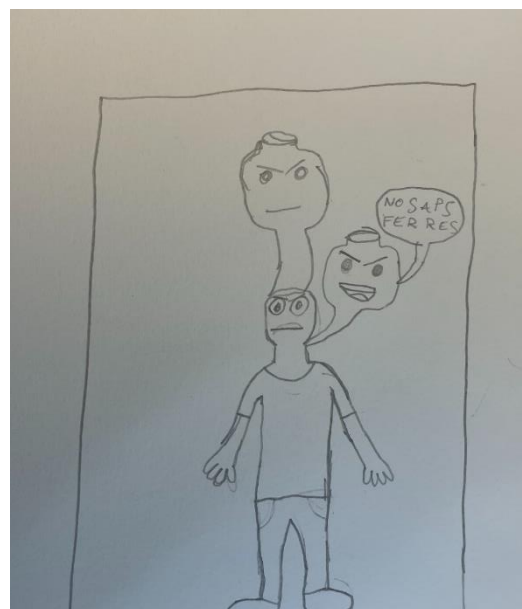
**Figura 3.** Dibuix primer de Primària, primer exercici. Representació cor bategant

Pel que fa als resultats de les produccions artístiques de l'alumnat de primer de Primària, d'una banda, alguns alumnes van optar per dibuixar alguns dels moments o personatges del conte, com ara el llop o el moment en què la caputxeta va passejant pel bosc. D'altra banda, els infants van representar un cor bategant, amb relació a com va actuar el seu cos davant l'emoció que se'ls va evocar. A més a més, es pot observar com tendeixen a utilitzar colors vius i línies generalment corbes, sense ser conscients que el color els pot ajudar donar expressivitat al seu dibuix. De fet, alguns autors com Lowenfeld i Brittain han afirmat que en l'etapa dels primers intents de representació (4-7 anys), no hi ha gaire relació entre l'elecció d'un color per pintar un determinat element. D'aquesta manera, podem arribar a la conclusió que si els dibuixos presentats s'haguessin pintat amb uns altres colors, l'expressió de por hagués sigut més clara i marcada.

### ***Els dibuixos inicials de 3r de Primària***



**Figura 4.** Dibuix tercer de Primària, primer exercici. Representació de la por a les fosques



**Figura 5.** Dibuix tercer de Primària, primer exercici. Representació de la por a no saber fer res

Amb relació als dibuixos resultants de l'alumnat de tercer de Primària, es pot observar com, majoritàriament, hi ha hagut una tendència per representar algun fenomen i/o situació que els genera por de forma subjectiva, a diferència de l'alumnat del primer curs. A més a més, hi predomina l'ús de colors foscos i l'absència de colors vius, com també la combinació de línies rectes i corbes. Cal destacar que hi predominaven els dibuixos figuratius, amb persones i elements reconeixibles.

### ***Els dibuixos inicials de 5è de Primària***



**Figura 6.** Dibuix cinquè de Primària, primer exercici. Representació de la por amb línies abstractes



**Figura 7.** Dibuix cinquè de Primària, primer exercici. Representació de la por a través d'un passadís fosc

L'alumnat de cinquè de Primària ha representat la por a través d'elements subjectius amb l'ús de colors majoritàriament foscos. No obstant això, alguns dels nens i nenes han optat per combinar tonalitats fosques com el gris i el negre, amb colors càlids com el vermell. Així mateix, alguns dels alumnes han utilitzat línies rectes, corbes i, fins i tot han optat per combinar d'ambdós tipus de línies. Cal destacar, però, que tot i que predominen els dibuixos abstractes on es fa un major ús d'elements graficoplàstics, també hi ha de més figuratius, tot i que amb menys presència.

## 4.2. Dibuixos tercera activitat

Amb la realització de la tercera i darrera activitat s'han establert uns límits amb relació a la producció artística d'obres de por. Pel que fa als resultats obtinguts, podem observar com en tots els cursos, majoritàriament, l'alumnat s'ha basat en algun dels estils de les obres treballades, a més de fer ús d'alguns elements gràfics per donar major expressivitat al dibuix.

### *Els dibuixos finals de 1r de Primària*



**Figura 8.** Dibuix primer de Primària, tercer exercici. Representació de la por seguint l'estil cubista amb la combinació de colors càlids i freds



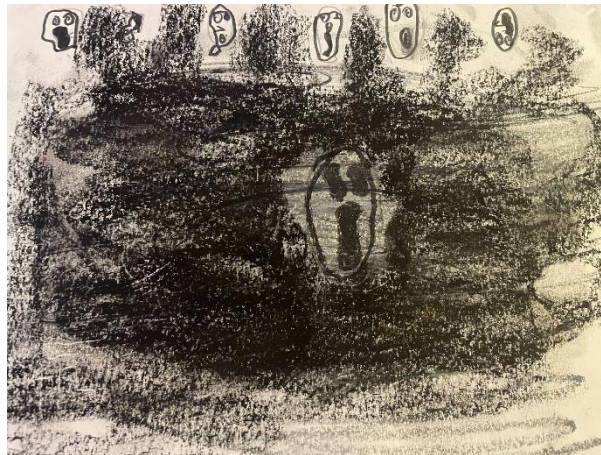
**Figura 9.** Dibuix primer de Primària, tercer exercici. Representació de la por seguint l'estil cubista amb la combinació de llums i ombres

L'estil cubista ha predominat en les produccions artístiques de l'alumnat de primer, basant-se així en el Guernica (Picasso, 1937) com a quadre de referència. Com podem veure en les imatges presentades, els infants han interpretat l'obra de referència de manera que en la seva representació han optat per diferents elements trencats i/o descompondre la figura d'objectes i éssers reals. Concretament en la figura número 8, es pot observar com l'alumne ha decidit representar la seva por a partir d'una realitat on predominen éssers fantasmagòrics i objectes estranys, col·locats en posició antinatural i amb un traç on predominen les línies corbes. A més

a més, l'infant ha utilitzat la combinació de colors càlids (vermell, taronja i groc) amb colors freds (blau i lila), com també la contraposició d'un fons ple de llum amb alguns elements foscos.

En canvi, centrant-nos en el segon exemple, corresponent a la figura 9, podem veure com l'infant també s'ha basat a representar una realitat estranya, però optant per un traç on predominen principalment el conjunt de línies rectes, que s'acosten més a la representació de figures geomètriques. A més a més, podem veure com s'ha inspirat en el *Guernica* (1937), a l'hora de dibuixar éssers amb la combinació d'elements molt diferents entre si. Així mateix, podem observar com s'empren únicament llums i ombres per donar més expressivitat al quadre. En la mateixa línia, segons sembla, la major part de l'alumnat d'aquest curs opta per dibuixar a partir de l'estil cubista, ja que, probablement, s'acosta més a la seva manera natural d'expressar-se en aquesta etapa (Matthews, 2002).

### ***Els dibuixos finals de 3r de Primària***



**Figura 10.** Dibuix tercer de Primària, tercer exercici. Representació de la por a través d'éssers fantasmagòrics





**Figura 11.** Dibuix tercer de Primària, tercer exercici. Representació de la por seguint l'estil de l'obra de l'*Abadía en el Robledal* (Caspar David Friedrich, 1810)

A diferència dels dibuixos predominants en el curs analitzat anteriorment, l'alumnat de tercer de Primària ha tendit a utilitzar l'estil que s'utilitza en el quadre de l'*Abadía en el Robledal* (Caspar David Friedrich, 1810), a través de colors foscos amb la contraposició de llum, com també l'ús de boira per donar major expressivitat al dibuix. A més a més, en ambdós quadres presentats (figures 10 i 11) podem veure com els estudiants han utilitzat l'estil comentat per representar una mateixa por: la mort. Cal destacar que aquest ha sigut un tema força comú en els dibuixos d'aquest grup classe, ja que els nens i nenes d'aquesta edat (8-9 anys) comencen a ser conscients sobre el que suposa la mort i els crea una sensació de neguit i por. Concretament, aquest fet és representat amb figures fantasmagòriques i tombes, acompanyades d'un fons fosc.

***Els dibuixos finals de 5è de Primària***

**Figura 12.** Dibuix cinquè de Primària, tercer exercici. Representació de la por a través de diferents estils treballats



**Figura 13.** Dibuix cinquè de Primària, tercer exercici. Representació de la por a través de diferents estils treballats

Pel que fa al resultat de les produccions artístiques de l'alumnat de cinquè, no hi ha hagut un estil utilitzat de forma predominant. De fet, hi ha hagut força equivalència entre l'ús dels estils usats en les obres de referència i, fins i tot, un gran nombre de dibuixos s'han realitzat seguint més d'un dels estils presentats. A més a més, hi ha hagut un predomini en l'ús dels colors foscos i la contraposició entre llums i ombres per donar major expressivitat a les produccions artístiques.

Concretament, amb els dibuixos de referència (figures 12 i 13), podem observar com ambdós produccions són ben diferents, però cadascuna s'ajusta a les característiques esmentades. De fet, pel que fa la figura 12, podem observar com l'alumne es va inspirar en dibuixar una cel·la amb línies rectes, en referència a l'habitació o espai tancat que hi ha en el *Guernica* (Picasso, 1937). A més a més, ha combinat aquest element amb el dibuix d'un personatge central representat amb línies corbes i colors càlids, en referència a *El crít* (Edvard Munch, 1891). En canvi, pel que fa la figura 13, hi ha una clara referència al quadre *Guernica* (Picasso 1937).

### 4.3. Enregistraments d'àudio

S'han enregistrat en forma d'àudio diferents moments on l'alumnat expressava les seves idees, pensaments i emocions en la posada en pràctica dels exercicis. Concretament, en aquest apartat es destacaran alguns dels comentaris que han sigut clau a l'hora d'extreure resultats en aquesta investigació.

**1<sup>a</sup> activitat.** Pel que fa a la primera activitat, alguns dels comentaris que van fer els nens i nenes de tots els cursos van ser: "jo no entenc res", "he de dibuixar el llop i la caputxeta?", "dibuixo el que em fa por?", "jo no sé com dibuixar-ho... Com ho he de fer?", "jo sé com sento la por, però no sé com dibuixar-la". Aquestes preguntes indiquen com l'alumnat dels tres cursos va mostrar un gran nivell de frustració entorn l'exercici, ja que no entenien què se'ls demanava exactament o com afrontar la proposta. Davant d'aquesta incertesa, se'ls va explicar, sense establir cap mena de límit, que intentessin dibuixar com s'han imaginat la por que havien sentit, donant èmfasi en el fet que no hi hauria dibuixos que estiguessin malament, pel fet que tothom sent les emocions de manera diferent.

Tot i això, la frustració encara estava present en els alumnes de primer, però alguns dels nens i nenes de tercer i cinquè van entendre el que se'ls demanava, dient: "ja ho entenc!", "jo sé com fer-ho!". Però, d'altres, encara no sabien com dibuixar el que se'ls demanava.

**2ª activitat.** Durant el desenvolupament de la segona activitat, referent a endevinar diferents quadres de por amb grups de treball, es va fer una posada en comú on l'alumnat presentava la pintura que creien que feia referència a les endevinalles del seu grup. Generalment, un aspecte a destacar dels diferents cursos és que explicaven la relació i interpretació que feien entre les endevinalles i les obres. L'alumnat de primer i tercer es van centrar a fer comentaris, entorn l'ús dels colors (freds i càlids) i les seves tonalitats (clares i fosques).

En canvi, l'alumnat de cinquè a més de tenir en compte la relació del color, va reflexionar sobre l'ús de les línies en els diferents quadres presentats. Un dels alumnes d'aquest grup va comentar: "Aquests dos quadres tenen coses en comú", referint-se a *El crit* (Edvard Munch, 1891) i *l'Abadía en el Robledal* (Caspar David Friedrich, 1810). En escoltar aquest comentari, se li va preguntar què veia similar i va respondre: "Doncs perquè en El crit el que em fa por és el personatge que està recaragolat, que no són rectes les línies, i a l'altre, els arbres també estan recaragolats per fer sensació de por". D'aquesta manera, podem interpretar com l'alumnat, a més de vincular les endevinalles amb una obra en concret, relacionaven similituds i diferències entre els estils de les pintures. És a dir, feien un pas més en la reflexió que se'ls proposava en l'activitat.

**3ª activitat.** Fent referència a la posada en pràctica de l'última activitat proposada, a l'inici de la sessió es va fer un recordatori conjunt d'aspectes treballats durant les sessions anteriors, a partir de preguntes clau que convidaven als nens i nenes a reflexionar i recordar coneixements apresos. Els principals comentaris de l'alumnat de primer entorn les qüestions sobre l'ús del color van ser: "Aquí hi ha colors càlids, el vermell i el groc", "veig colors càlids i freds, però estan separats". A més a més, recordaven aspectes comentats sobre l'ús de les línies: "el cel té línies ondulades i el pont rectes", entre d'altres.

En la mateixa línia, l'alumnat de tercer va recordar diferents aspectes sobre l'ús dels colors i, addicionalment, en parlar sobre les característiques del *Guernica* (Pablo Picasso, 1937) un dels infants va dir: "aquest quadre té llums i ombres, per això es veuen parts clares i fosques".

Els estudiants de cinquè van demostrar els coneixements apresos amb explicacions com: "aquest quadre utilitza colors càlids i freds, línies corbes per fer por a través del protagonista i línies rectes per no donar tanta por amb el pont", "si els arbres estiguessin dibuixats amb línies rectes i fulles de colors alegres no faria sensació de por", entre d'altres. Una vegada es va fer la posada en comú i es va tornar a evocar l'emoció de por, se'ls va demanar que dibuixessin de nou la por que havien sentit, però seguïen algun dels estils dels quadres treballats. En aquest cas, generalment els comentaris dels nens i nenes van ser: "Ah! Ja sé que vols que dibuixem". En concret, els dubtes que van presentar giraven entorn si podien utilitzar elements característics dels quadres i combinar diferents estils.

## 5. Discussió i conclusions

Una vegada acomplides les tres activitats que giren entorn l'aprenentatge de l'expressió artística de forma interdisciplinària i s'han recollit les dades de cadascuna de les activitats a través dels dos instruments escollits, podem concloure que l'alumnat ha adquirit coneixements, entorn l'ús dels elements gràfics com a recurs expressiu de forma progressiva i significativa. Aquesta interpretació de les dades obtingudes es conclou a través de l'anàlisi feta anteriorment de les produccions artístiques elaborades en la primera activitat, amb relació als dibuixos de l'últim exercici, on l'alumnat ha sabut usar els recursos proposats per donar major expressió de l'emoció treballada, la por. Tot i això, crec que és molt destacable l'expressivitat en els dibuixos inicials de 5è i també bastant en els de 3r.

Com s'ha esmentat, el treball i l'adquisició de nous coneixements s'ha fet de forma progressiva, complint així amb un dels objectius establerts en aquest estudi. Cal tenir en compte que la programació de les tres activitats executades s'ha elaborat a partir de la concordança entre el context d'aplicació i com els investigadors suggereixen treballar l'expressió artística. Al llarg d'aquest procés d'ensenyament-aprenentatge, l'observació, la interpretació i la reflexió a partir d'obres referents en la història de l'art, ha sigut clau per aprendre a valorar i a ser conscients sobre l'ús dels elements gràfics.

En la mateixa línia, podem concloure com a través del procés d'EA, l'alumnat ha sabut, d'alguna manera, utilitzar la combinació de línies, colors freds, càlids i fins i tot la contraposició de llums i ombres, així elaborant obres que compleixen amb l'objectiu principal de l'activitat: expressar la por seguint algun dels estils treballats. Concretament, si aquest objectiu el comparem amb les produccions artístiques del primer exercici realitzat, podem concloure com l'alumnat de 1r curs va optar per dibuixar elements del conte de la Caputxeta Vermella o situacions que els generava por de forma subjectiva, sense usar adequadament els elements gràfics per representar la por a través del quadre. D'aquesta manera, la primera hipòtesi plantejada queda aprovada "L'experiència i els sabers vers la utilització d'elements

gràfics, incloent-hi obres d'art d'altri, tenen un paper fonamental en l'elaboració d'obres de caràcter expressiu."

Un dels altres aspectes que ha influït plenament en la programació de les activitats, ha sigut la decisió de no establir cap mena de límit en el primer exercici i d'indicar-ne alguns en concret en l'últim, per analitzar la comprovació en la importància dels límits en els exercicis de caràcter expressiu:

*La creatividad se beneficia de las limitaciones de libertad. Lo más probable es que un concepto desenfrenado de la expresividad dé lugar a una descarga de afecto y a una implicación irreflexiva con el material, en lugar de constituir un reto al que hay que hacer frente para conseguir un objetivo (Eisner, 2002, p. 49).*

En aquest sentit, la frustració en el primer exercici va estar present en tots els cursos en no saber que se'ls demanava exactament. No obstant això, es va poder comprovar com l'experiència juga un paper fonamental, ja que l'alumnat de primer de Primària no va arribar a entendre ben bé que se'ls demanava, a diferència dels de cinquè que al principi tampoc ho entenien, però van saber fer front a l'activitat sense que la frustració els guanyés. A més a més, es va poder comprovar com aquest sentiment de neguit va desaparèixer en tots els cursos en la posada en pràctica de l'últim exercici, on hi havia uns límits establerts i un coneixement format vers l'ús dels elements gràfics.

Així doncs, a través d'aquesta anàlisi podem afirmar que la segona hipòtesi plantejada queda aprovada: "Les produccions artístiques expressives són més riques quan es defineixen uns elements, propostes, estratègies, exemples, consignes i límits, a més de generar un coneixement sobre l'expressió artística".

Aquest treball d'investigació ha permès començar a solucionar una problemàtica artística present, en aquest cas en l'escola Brianxa, a través de la introducció del treball dels elements gràfics com a recurs expressiu. A més a més, a través de les

dades obtingudes i l'anàlisi realitzada, considero que s'ha format un aprenentatge significatiu dels sabers treballats i que l'alumnat, de forma conscient o no, en farà ús acadèmic i, fins i tot, personal. Tot i això, cal tenir en compte que l'aprenentatge de l'expressió artística és molt ampli i no ens podem quedar únicament amb una seqüència de tres activitats, sinó que s'ha de fomentar el seu treball al llarg de l'escolarització.

Amb relació als aspectes de millora entorn aquesta investigació, considero que es podria haver treballat i, posteriorment, analitzat amb més profunditat amb l'alumnat de 3r i 5è els coneixements, entorn la distribució i la relació en l'espai dels elements gràfics utilitzats i no només quedar-nos amb l'aprenentatge de l'ús dels elements graficoplàstics. D'aquesta manera, les produccions artístiques finals d'aquests dos cursos podrien ser més riques a l'hora de col·locar els punts, les línies i els colors per formar una composició amb més expressivitat, a través dels coneixements adquirits.

Finalment, després d'haver dut a terme el present estudi, he pogut comprovar i analitzar la diferència que hi ha entre creativitat i expressió de forma directa a través de la posada en pràctica de les diferents activitats. Personalment, abans de dur a terme la recerca, considerava que aquests dos termes es podien mantenir desvinculats en els exercicis d'expressió artística, però, un cop es va dur a terme la part pràctica de l'estudi, vaig ser conscient que tot i que creativitat i expressivitat són termes diferents, estan estretament vinculats en l'exercici artístic realitzat.



## 6. Referències documentals

Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte Individuo Y Sociedad*, 1, 047-055. <https://doi.org/10.5209/aris.6707>

Eisner, E. W. (2012). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Matthews, J. A. (2002). Dentro del cuadro: Reconsiderando el realismo intelectual y visual en el dibujo infantil. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/78d82e91cb4b4bf5b9ff42de03ba6cb8>

Viadel, R. M. (1997). «Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea». *Arte Individuo Y Sociedad*, 9, 55. <https://doi.org/10.5209/aris.6822>

Bassie, A. (2019). *Expresionismo*. Parkstone international.

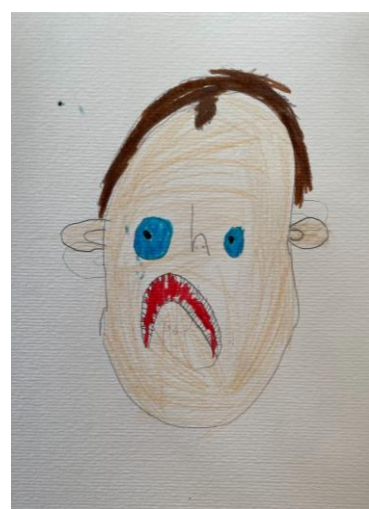
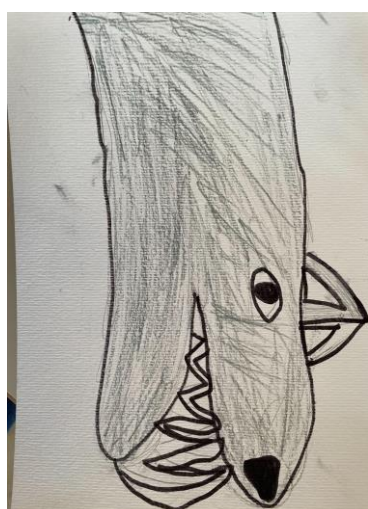
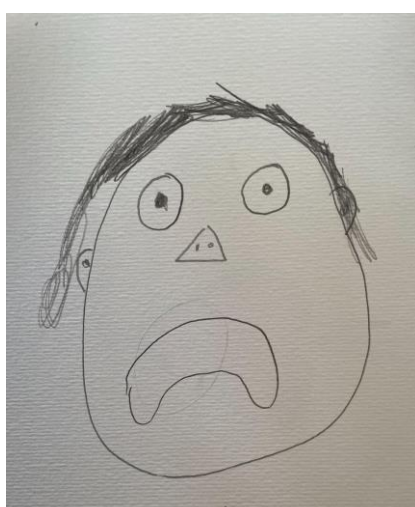
Behr, S. (2000). *Expresionismo: Movimientos en el Arte Moderno (Serie Tate Gallery)* (Vol. 7). Encuentro.

Sánchez-Biosca, V. (1987). El expresionismo: hacia una relectura de las vanguardias. *Ideologies & Literatures*, 1987, vol. II, num. 2, p. 201-209.

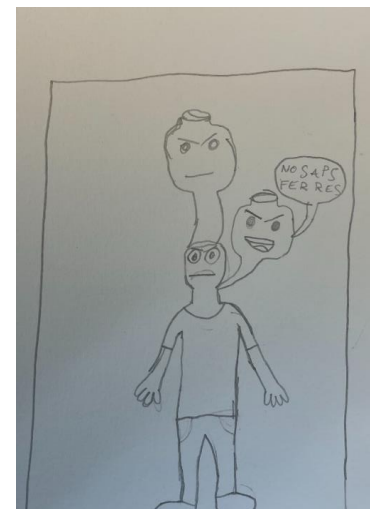
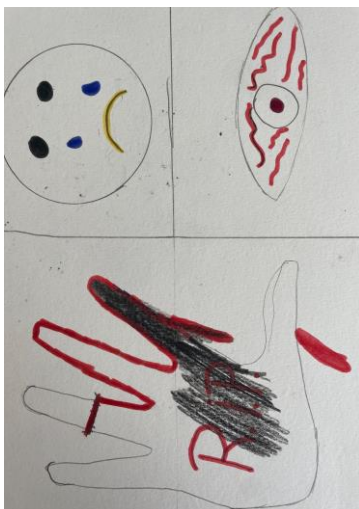
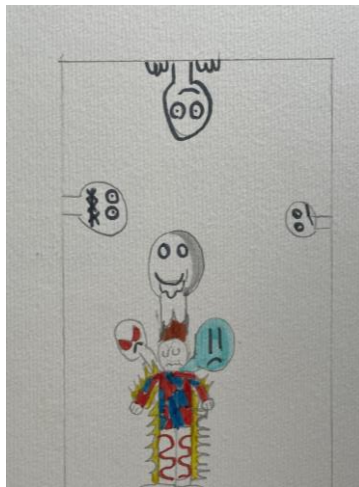
Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires, Kapelusz.

## 7. Annexos

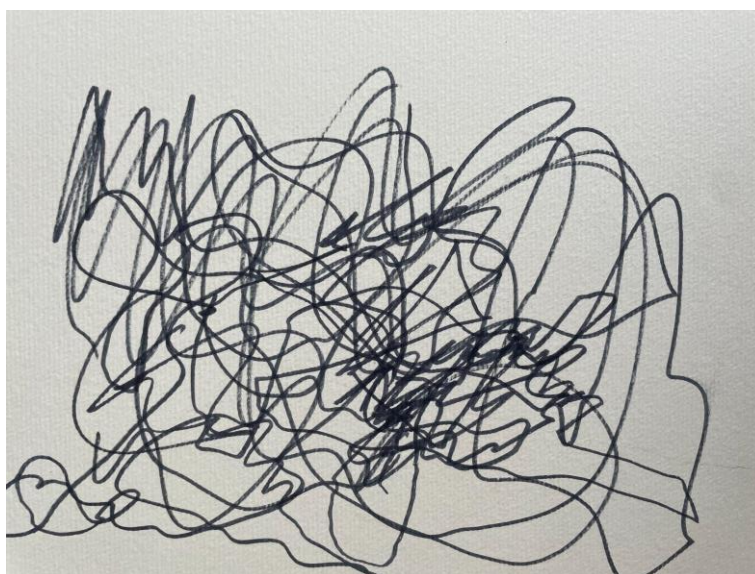
### 7.1. Dibuixos figuratius primer de Primària. Primer exercici



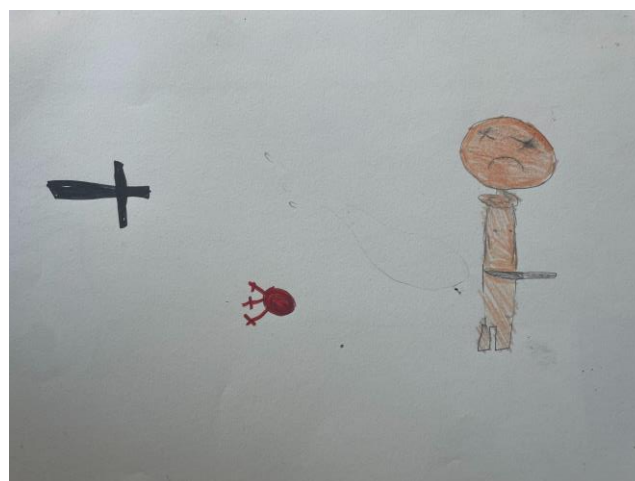
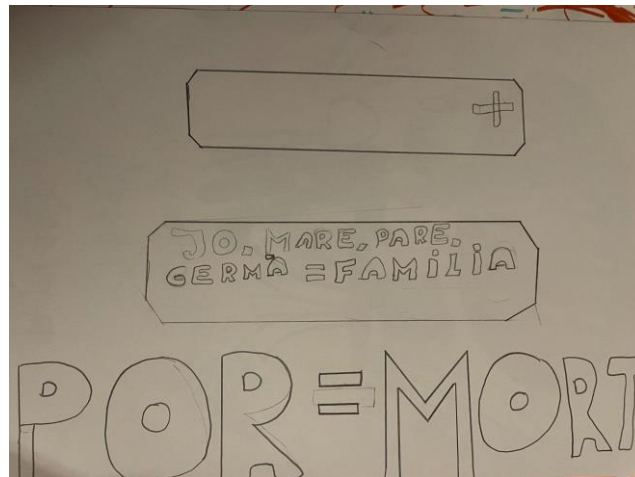
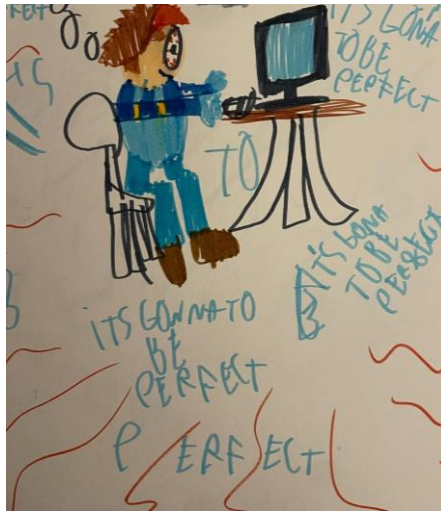
## 7.2. Dibuixos figuratius tercer de Primària. Primer exercici



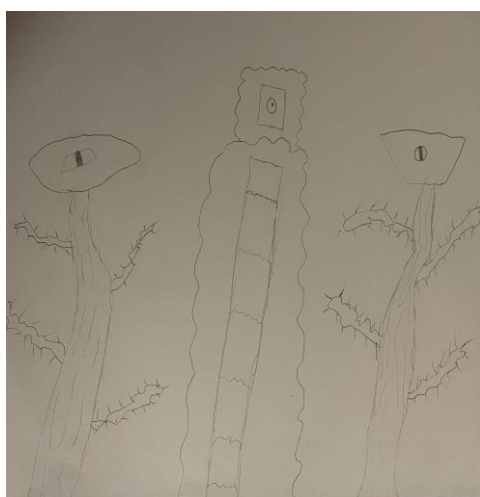
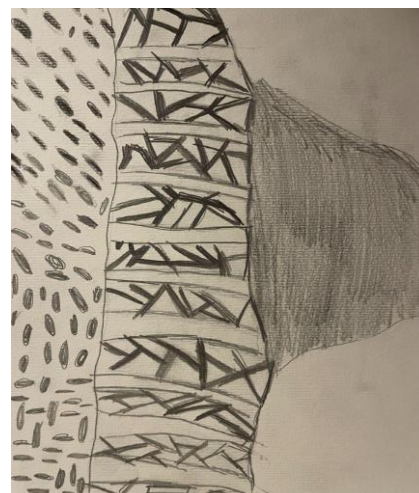
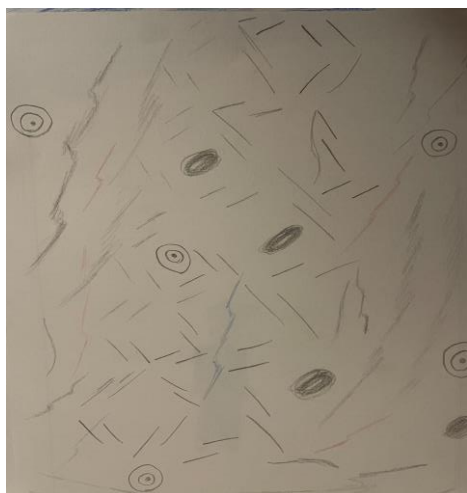
### 7.3. Dibuixos abstractes tercer de Primària. Primer exercici



### 7.4. Dibuixos figuratius cinquè de Primària. Primer exercici

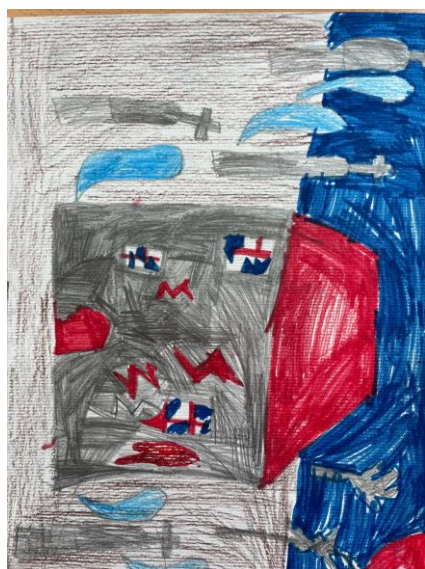
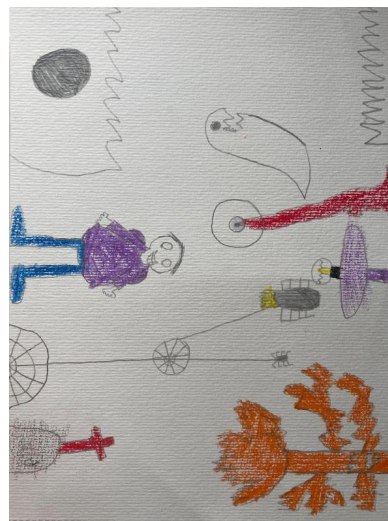


### 7.5. Dibuixos abstractes cinquè de Primària. Primer exercici



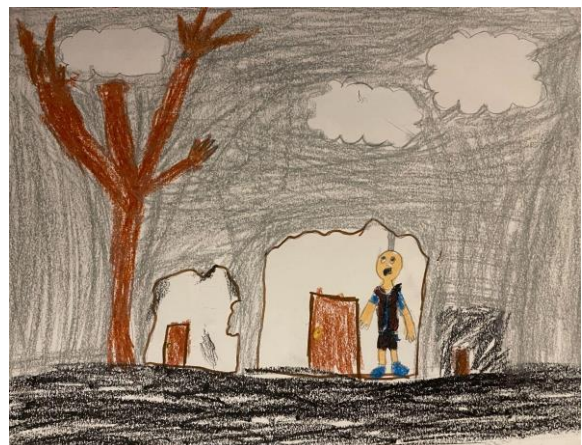
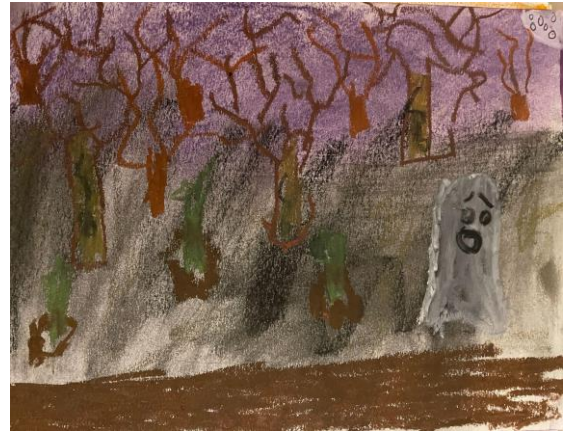
## 7.6. Dibuixos finals primer de Primària

L'estil predominant ha sigut entorn l'obra *Guernica* (Picasso, 1937).



### 7.7. Dibuixos finals tercer de Primària

L'estil predominant ha sigut entorn l'obra *Abadía en el Robledal* (Friedrich, 1810).





El segon estil utilitzat per l'alumnat ha sigut referent a l'obra *Guernica* (Picasso, 1937).



## 7.8. Dibuixos finals cinquè de Primària

Amb el grup de 5è no hi ha un estil predominant en les produccions artístiques resultants.

Estil de l'obra *Abadía en el Robledal* (Friedrich, 1810).



Estil de l'obra *Guernica* (Picasso, 1937).



Estil de l'obra *El crit* (Edvard Munch, 1893)



Altres obres amb la combinació de diferents estils

