

Treball de Fi de Grau
Grau en mestrela d'educació primària

**L'ADEQUACIÓ DELS LÍMITS EN ACTIVITATS PLÀSTIQUES:
COM CANVIAR LA PRÀCTICA CREATIVA.**

THE SUITABILITY OF THE LIMITS IN ARTISTIC ACTIVITIES:
HOW TO CHANGE THE CREATIVE PRACTICE.



Núria Fontané i Vilà

Tutora:
Dra. Montserrat Calbó Angrill

Curs2023-2024
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona

ÍNDEX

1.Introducció.....	3
2.Marc teòric.....	5
2.1.La creativitat.....	5
2.1.1.Què és?.....	5
2.1.2.Factors i mesures.....	6
2.1.3.Llibertat i límits.....	9
2.2.Creativitat dins l'educació primària.....	11
2.2.1.El collage en l'art i en l'educació.....	12
3.Mètode.....	14
3.1.Proposta de situació d'aprenentatge.....	15
3.2.Context i hipòtesis.....	17
3.3.Instruments de recerca.....	18
3.4.Planificació de l'anàlisi.....	19
4.Resultats.....	20
4.1.Anàlisi de cada sessió.....	20
4.2.Anàlisi global.....	27
5.Discussió i conclusions.....	30
5.1.Canvis en les obres.....	30
5.2.Canvis en el procés.....	31
5.3. Reflexions.....	32
5.3.1. Diferències amb altres classes d'art.....	32
5.3.2.Inferència amb els límits.....	33

5.3.3. Comparació amb la hipòtesis inicial i propostes de millora.....	34
6. Bibliografia.....	36
7. Annexos.....	40
7.1. Situació d'aprenentatge.....	41
7.2. Instruments de recerca.....	50
7.2.1. Diari de camp.....	50
7.2.2. Rúbrica d'avaluació.....	70
7.2.3. Grup focal.....	73
7.3. Resultats.....	76
7.3.1. Primera sessió.....	76
7.3.2. Segona sessió.....	94
7.3.3. Tercera sessió.....	112
7.3.4. Quarta sessió.....	138
7.3.5. Cinquena sessió.....	155
7.4. Retalls impresos.....	179
7.4.1. Per les explicacions inicials.....	179
7.4.2. Per als collages.....	198

RESUM DEL CONTINGUT

L'objectiu d'aquesta investigació és comprovar si l'establiment de límits pot millorar la pràctica creativa en el context de l'educació artística. I, més concretament, si aquests límits poden implantar-se correctament amb la tècnica del collage.

Per fer-ho, es posa en pràctica una situació d'aprenentatge d'aquestes característiques a dos grups d'estudiants de l'Escola l'Aulet de Celrà. De l'experiència se n'extreuen dades qualitatives del procés, les creacions, i l'experiència dels alumnes.

Analitzant els resultats, s'ha comprovat un canvi subtil sobretot en el procediment empleat i les vivències dels subjectes. L'enfocament encamina les activitats creatives positivament, però per a un canvi més evident en els resultats s'haurien d'implementar més sessions.

Paraules clau: creativitat, límits, educació artística, resolució de problemes, collage

The aim of this research is to test whether the setting of constraints can improve creative practice in the context of art education. And, more specifically, we ask if these limits can be implemented correctly with the technique of collage.

To do this, a didactic unit of these characteristics is put into practice in two groups of students from the L'Aulet School in Celrà. Qualitative data about the process, the creations, and the experiences of the students are extracted from the experience.

Analysing the results, a subtle change has been verified especially in the procedure used and the subjects' experiences. The approach directs creative activities

positively, but for a substantial change in the results, more sessions should be implemented.

Key words: creativity, constraints, art education, problem resolution, collage.

1. INTRODUCCIÓ

La infància és la millor etapa per potenciar el desenvolupament de la creativitat (Gutiérrez, 2012). Però malgrat això, els infants no estan exposats a eines o estils de vida que els proporcionin el suport per desenvolupar el seu potencial, i en conseqüència, el pensament creatiu dels alumnes de primària s'ha anat devaluant. Les activitats creatives, en lloc de ser plaents o motivadores, es tornen experiències desbordants, que provoquen desconcert i bloqueig davant d'una tasca oberta. Es podria veure com l'extensió general d'una variant de la síndrome de la fulla en blanc, en aquest cas, però, no limitada a l'escriptura.

Just en aquest context, el currículum del decret 21/2023 s'enfoca en un aprenentatge significatiu amb el qual els alumnes siguin capaços de mobilitzar els coneixements necessaris de forma competent depenent del que es necessiti. Dóna gran importància als aprenentatges competencials, i, així i tot, a les aules, no es dóna prou enfocament a potenciar la creativitat dels alumnes, una habilitat necessària per afrontar-se als reptes que es plantegin en gran diversitat de situacions.

Però com va dir Eisner (2004): "Una cultura poblada per persones d'escassa imaginació té un futur estàtic. En una cultura com aquesta hi haurà pocs canvis perquè hi haurà poc sentit de la possibilitat".

Les disciplines artístiques poden ser el mitjà per estimular aquesta competència creativa. Les oportunitats d'exploració sensorial poden proporcionar materials i espais on els alumnes no es sentin jutjats per experimentar. I, per tant, poden ser àrees on s'investigui la relació de l'alumnat amb destreses tals com la creativitat.

Aquest estudi pretén estudiar l'efecte de la imposició de límits en el procés creatiu d'infants d'entre 9 i 10 anys. Més específicament, l'estudi s'acota en la utilització del collage, i en si aquest, com a llenguatge artístic, pot ser l'eina adequada per imposar tals límits. Per fer-ho, s'han creat cinc sessions amb activitats on s'aplica conscientment aquesta tècnica per evidenciar les restriccions que suposa. Aquestes han estat llavors analitzades, juntament amb l'actitud dels alumnes, els

seus resultats materials, i les seves vivències, fent servir un seguit d'eines de recerca qualitativa.

L'objectiu d'aquest treball és, justament, estudiar com la utilització de l'educació artística pot millorar l'experiència i resultats dels infants davant de requisits creatius.

2. MARC TEÒRIC

2.1. LA CREATIVITAT

2.1.1. Què és?

El Gran Diccionari de la Llengua Catalana defineix la creativitat com la "capacitat de crear amb l'intel·lecte o la fantasia". Així i tot, es tracta d'una habilitat tan complexa conceptualment que ha estat estudiada des de múltiples perspectives, entre les quals es troben la pedagogia, les arts, i inclús la publicitat. De fet, es considera transdisciplinària (De la Torre, 2008), perquè no només se situa en camps del coneixement ben diferents, sinó també entre ells. D'entre tots, la psicologia ha estat l'àrea que més s'hi ha enfocada; aportant molts més matisos, entre tots els autors que l'han estudiada, del que es podria resumir en una definició de diccionari.

Hem de tenir en compte que, en si, pot rebre moltes formes i definicions; on se'n canvia la perspectiva, però es manté la idea clau en la concepció psicològica de la creativitat com la del pensament divergent (Gardner, 1988).

Com exposa De la Torre en el seu article "Creatividad Cuántica. Una mirada interdisciplinar" (2008), es podria primer parlar de la creativitat en forma d'imaginació; més específicament, la imaginació creadora (Robert, 1900), el potencial de generar idees. Més endavant, Guilford (1950) va analitzar-la com una capacitat mental, caracteritzada justament per la flexibilitat i l'originalitat que merita, entre d'altres. Però, a la vegada, també pot veure's com una actitud, el potencial per realitzar-se personalment; o com una decisió.

El mateix Guilford (1950) era partidari de concebre-la com un conjunt d'aptituds, unes més protagonistes que altres depenent de la situació. També és interessant, en aquest fil de pensament, ressaltar l'aportació de Morin Moraes per entendre la creativitat com a fruit de la interacció entre components personals, culturals i socials (De la Torre, 2008). Cal desmarcar-nos de la idea que la creativitat existeix quan es produeix quelcom absolutament nou, sense referent previ. En lloc d'això, s'entén com l'habilitat cognitiva de percebre, interpretar i utilitzar inputs de diferents àrees. De fet, aquells individus més creatius tenen un "gradient associatiu pla" que els

permet crear nombroses associacions a un sol concepte, les quals influeixen en la resolució de problemes (Eysenck, 1976).

Totes aquestes aproximacions tenen el seu propi enfocament, però segueix latent la idea principal de crear associacions poc comunes davant d'un estímul. Així doncs, la creativitat és la capacitat de proporcionar respostes divergents al cànon cultural davant d'un incentiu, estructurades a partir d'associacions de coneixements previs.

2.1.2. Factors i mesures

Com es pot veure, és un fenomen massa complex per definir-ne exactament els seus components, però **per** a Ross L. Mooney (1963), existien quatre categories que s'implicaven i interactuaven en el procés creatiu.

Primer existia la persona com a tal, les seves característiques psicològiques per justificar els seus comportaments creatius.

En segon lloc, el procés, on l'enfocament es trobava en les tècniques per superar el problema plantejat. S'ha de dir, a més, que no només es tracta de la solució d'un problema, sinó que la definició d'aquest és vista com el component més important el procés creatiu (Csikszentmihalyi & Getzels, 1971; Getzels, 1975; Getzels & Smilansky, 1983), és a dir, saber exactament quina qüestió formular.

En tercer lloc, l'ambient: quins processos poden facilitar o dificultar l'expressió creativa.

I finalment, l'anàlisi del producte obtingut, que es pot examinar tenint en compte diferents indicadors com la novetat, l'elaboració, la fluïdesa, la flexibilitat i la utilitat (Fernández y López, 1998).

La creativitat és present en tots i cada un d'aquests factors, però la seva percepció canvia. "Des d'una perspectiva interactiva i psicosocial, es fa motivació en la

persona, repte i persistència en el procés, estimulació en l'ambient i satisfacció en el resultat" (De la Torre, 2006, p. 137-139).

Per altra banda, la perspectiva de Gardner (1995) enriqueix la concepció del pensament divergent contextualitzant-lo dins d'unes característiques que ha de presentar tant la persona creativa, com la seva relació amb la disciplina que dóna lloc a aquesta creativitat, i el context social que l'enriqueix.

Estat de flux

Sigui com es vulgui interpretar, segons els experiments de Teresa Amabile (1983) l'estat òptim del procés creatiu és conegut com a "estat de flux". És un moment d'immersió total, de completa dedicació al procés, que succeeix en instàncies molt precises.

Primerament, el subjecte ha de gaudir de la tasca, i fer-la des d'una motivació intrínseca, és a dir, sense sentir-se avaluat. Llavors, es tractaria d'un espai similar al moment de joc, on no se sigui jutjat (o, almenys, la persona no s'hi senti al moment). I, en segon lloc (del qual també en depèn el primer), hi ha d'haver un equilibri entre la dificultat de la tasca i les habilitats per resoldre-la (Ayuni, 2018). En cas contrari, la situació podria provocar ansietat per un problema massa difícil d'abordar, o avorriment en ser massa fàcil.

Instruments de mesura

Per mesurar la creativitat, s'han creat un seguit de proves al llarg dels anys.

Guilford és reconegut per les seves aportacions en l'estudi científic de la creativitat (de les primeres), ja que va idear i treballar en el Projecte d'Investigació d'Aptituds ("Aptitude Research Project") amb els seus col·laboradors a partir del 1950. Es basava en l'anàlisi factorial¹, concepció

¹ "Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford", Estudios de Psicología, 7:27-28,179

del fet que la resolució de situacions succeeix per la combinació, diferent depenent de la situació, de nombroses aptituds, i no l'existència d'una sola.

Un dels productes de les seves investigacions va ser la bateria S.O.I. ("Structure Of the Intellect") (1967), un seguit de tests d'extensa durada que pretenien informar sobre l'adquisició i elaboració de la informació, les diferents formes de percepció, i els productes resultants. La prova consta de diferents fases, que van des de la categorització de paraules a la creació de títols i frases seguint indicacions determinades. Amb els resultats s'estudia la fluïdesa verbal, i se n'extrauen conclusions com la flexibilitat, la fluïdesa i l'originalitat de les idees.

Ellis Paul Torrance es va basar en aquests avenços per la creació d'un altre test, el TTCT (Torrance Test of Creative Thinking), desenvolupat el 1966 i revisat fins al 1998. En ell, els subjectes han de completar unes formes prèviament donades amb els dibuixos que aquestes els inspirin. A partir de la seva producció es té en compte el nombre d'idees (dibuixos) portades a terme, l'originalitat d'aquests, l'elaboració i la flexibilitat en el tipus de propostes.

Finalment, un dels tests recents més famosos és el test CREA, creat el 2003 per Francisco Javier Corbalán i el seu equip, que ha obtingut cert renom dins la comunitat per ser considerat estadísticament fiable i conceptualment vàlid (Corbalán, 2015). Es fa una mesura indirecta de la creativitat, investigant operacions cognitives necessàries per a la producció creativa, però no fàcilment relacionables. En aquest mètode es presenta als objectes d'estudi unes imatges de les quals aquest n'haurà de formular preguntes al respecte. Aquestes preguntes llavors són analitzades valorant-ne el nombre, l'originalitat, i la seva relació amb el dibuix inicial. Respon, en certa forma, a les idees de Getzels.

2.1.3. Llibertat i límits

Aquells més observadors han pogut veure que, en parlar dels factors de Mooney (1963), m'he abstingut d'especificar quins eren aquells processos ambientals que podien reprimir o incentivar la creativitat.

Un pot fàcilment creure que un ambient on es promogué la total llibertat crearia la situació ideal, però actualment la comunitat està dividida. Mentre que uns pensen que la creativitat floreix en un ambient sense límits, altres creuen que les limitacions poden ser beneficioses.

Per una banda, la teoria d'Amabile (1988) defensa que l'ambient ideal és aquell que proporcioni temps i espai il·limitat, per un procés creatiu obert i no estructurat. Dins d'aquest model de pensament, la presència de límits atrapa el subjecte en un pensament superficial dins de termes convencionals. Però podem veure que aquesta visió falla en la seva concepció dels límits com factors externs intencionalment controladors (Rosso, 2011). En realitat, sempre hi haurà un marc de temps, espai i material limitat.

Per altra banda, estudis més recents es focalitzen en la mesura d'aquests límits. S'han comprovat com les rutines (p.e. Hargadon & Sutton, 1996; Gilson, Mathieu, Shalley, & Ruddy, 2005) o un temps límit (Baer & Oldham, 2006) generen un impacte positiu en el procés creatiu. Aquests límits poden arribar a ser, com ho descriu la psicòloga Patricia Stokes, "barreres que guien als avenços" (2005).

Es relaciona amb el que es coneix com a "creativitat paradoxal", aquella que sorgeix en estats freturosos per fer-los front, idees que no s'haurien concebut emmarcades en les convencions socials típiques. Com diu de la Torre (2008): "En moments de crisi, d'adversitat i de pèrdua del sentit, recorrem a potencials subjacents que potser havíem reprimint pels patrons culturals i la consciència."

Tot i que la recerca ha estat heterogènia, cada cop més estudis semblen assenyalar que la diferència entre la millora o empitjorament de la creativitat es troba

precisament amb quin tipus de límits s'hi apliquen; de quines característiques i en quina mesura. I que, en les condicions adequades, les accions creatives poden beneficiar-se dels límits establerts.

S'ha d'establir, també, que existeixen diferents tipus de límits. Segons David Rosso (2011), els límits podrien dividir-se en dues classes: els límits en el process, i els límits en el producte.

1. Els "límits en el procés" són aquells que determinen com és el desenvolupament; constituïts pel temps, els recursos, i la metodologia de treball. Els de temps, que, per una banda, neguen la possibilitat d'una exploració profunda del tema (tendint a resultats ja explorats), però per altra, certs nivells de pressió incrementen l'activació i, per tant, els recursos cognitius són dedicats a la tasca (Baer & Oldham, 2006). Els límits en recursos, per altra banda, mostren com tenir-ne desmesuradament fa que el subjecte prengui pocs riscos, mentre que l'escassetat de recursos l'obliga a trobar altres formes de solucionar la situació. Efectes similars ocorren amb el plantejament de rutines, que poden veure's com una falta de suport de la creativitat per les que l'estableix, com l'atorgament de les condicions apropiades.
2. Els "límits del producte" especifiquen el resultat que s'espera obtenir. Aquests en si també acaben reduint les possibilitats d'un subjecte o equip; però en són l'impuls pel desenvolupament.

En definitiva, segons com sigui gestionada i l'entorn en què es produeix, "la restricció pot proporcionar un estímul beneficiós i estructura per als esforços creatius" (Rosso, 2011).

2.2. CREATIVITAT DINS L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Si bé pot potenciar-se en tot moment aplicant diferents mètodes i establiment de límits, la infància continua sent considerada la millor etapa pel desenvolupament de

la creativitat. Per treure el màxim profit d'aquesta, és important que els infants participin regularment en activitats que en despertin la motivació i proporcionin els estímuls adients.

Almenys en aquells moments, hauríem d'allunyar-nos del model estandarditzat que impera a les aules per poder enfocar-nos en processos on els infants "recuperin" o deixin veure la seva individualitat. Aquestes activitats no tenen per què estar limitades només a les àrees artístiques; a la investigació portada a terme per Shawn M. Okuda, Marc A. Runko i Dale E. Berger (1991), per exemple, la mesura de la creativitat es va portar a terme a partir de la recerca i resolució de problemes del món real.

Per altra banda, és cert que, segons la perspectiva conductista, els individus es dediquen a activitats creatives per les recompenses materials que els proporcionen (Gardner, 1988), pel resultat que obtenen al final del procés. Tant si es veu des d'aquesta perspectiva, com des de la motivació intrínseca, on la creativitat floreix quan es dediquen a una activitat per plaer, es pot entendre per què les aproximacions formals que es fan a l'educació en la creativitat tendeixen, moltes vegades, a girar entorn de les arts.

Hem de tenir en compte que, tal com exposa Inés Gutiérrez (2012), els mitjans plàstics són un dels millors camps en què el nen pot aconseguir sentir-se creatiu perquè pot veure físicament les conseqüències de les seves accions creatives. I, per altra banda, es tracta d'una àrea on no se sent tanta pressió de sentir-se avaluat, el qual potencia la motivació intrínseca i s'assoleix una activitat d'immersió plaent.

Addicionalment, Lowenfeld (1980) també defensa que la creativitat és sobretot potenciada a través de l'art, gràcies a l'autoexpressió que permet.

2.2.1. El collage en l'art i en l'educació

"El collage és una tècnica artística que retalla fragments [...] preexistents per integrar-los en un conjunt dissímil, de contextualitat composta i antagònica" (Yurkievich, 1986).

Tot i que ja s'havia treballat amb retalls anteriorment, com a eina de fotomuntatge, el vessant més artístic d'aquest patchwork no va ser concebuda fins al 1912, quan Georges Braque (1882-1963) i Pablo Picasso (1881-1973) creen "Bol de compota i got" i "Naturalesa Morta amb una Cadira de Reixeta", respectivament . Aquest quadre va suposar el pas del cubisme analític al sintètic, i lligat amb això, també va ser la primera obra feta amb collage reconeguda.

A partir d'aquí, la seva popularitat va anar estenent-se, sent gairebé un component del món cubista. Va traspasar els límits dels corrents pictòrics per endinsar-se al mitjà verbal, gràcies a l'experimentació de Guillaume Apollinaire (1880-1918), qui retallava fragments de poemes existents per col·locar-los en una barreja i crear-ne de nous. La seva evolució i extensió per altres àrees demostren que la categoria *collage* no s'ha d'aplicar amb un sentit restrictiu (Yurkievich, 1986).

No es limita a cap llenguatge, i només segueix el seu principi compositiu: la descomposició i re-combinació. Aquest caràcter fragmentari atorga una llibertat estructural que a la vegada es veu limitada per l'ús de fragments preexistents. Es pot atribuir la seva notorietat en estudis sobre experiències subjectives, tals com el portat a terme per Donna Davis (2008) o Suzanne Culshaw (2019), que utilitzen la tècnica per explorar les vivències respecte a l'anorèxia i les dificultats del mestre, respectivament.

Sabent això, aquest bagatge es podria combinar amb el consell de Parini (2002), per crear activitats de collage que enriqueixin l'educació. Més específicament, exercicis de relacions compositives, on s'hagin de superposar o agrupar elements, on l'alumne pugui percebre la combinació en lloc dels elements individualment.

La clau es troba en l'experiència física i conscient de moure els retalls i ordenar-los a mesura que el seu pensament es desenvolupa (Culshaw, 2019), el qual els dóna

més agència. És una interacció amb els elements de la composició més profunda, ja que no deixen mai d'estar al pla material, i el subjecte es familiaritza més amb ells; així com també es pot sorprendre de la imatge que s'aconsegueix. La percepció és, doncs, una altra acció que es refina amb el collage.

Aquest mateix fet, d'un funcionament més aviat bàsic com pot ser moure i enganxar, també contrasta amb tècniques més tradicionals, que atenen l'artesanía i talent "individual" (Davis, 2008), i això mateix pot pressionar el procés de la seva elaboració. El collage pot considerar-se l'apreciació de la cultura de masses, de la reproducció i influència i, l'obra de més d'un individu.

La incorporació d'aquesta tècnica a l'aula, tenint en compte que els alumnes no se sentin pressionats a tenir resultats en concret (Gutiérrez, 2012), pot resultar en experiències altament il·lustratives i expressives. Amb les quals, a més, es pot encoratjar a l'estudiant a explicar l'obra creada, amb les analogies o metàfores que aquesta pugui tenir (Mannay et al., 2017). A l'aula se'n pot presentar una varietat de tècniques, tal com el collage de reixeta (un conjunt d'imatges que no s'interrelacionen, però formen un assortiment concret), el mosaic (petits fragments que la seva combinació crea la il·lusió d'una imatge), i el collage en fotografies (en les quals aquestes predominen). En l'àmbit de l'escultura, es troba l'ensamblatge, el qual no pot ser considerat un collage per les seves característiques tridimensionals, però comparteix els mateixos principis.

3. MÈTODE

Aquest treball de recerca parteix de la pregunta "Com es pot millorar el procés creatiu i els resultats d'aquest a partir de l'Educació Artística?", una qüestió molt plantejada i estudiada. Al llarg d'estades de pràctiques a diferents centres escolars del Gironès, he observat un descens en l'originalitat de les propostes dels alumnes. En l'últim període d'observació, ha estat evident la dificultat que molts presenten quan han de crear (sense guies concretes) un producte, sigui visual, literari, o de qualsevol altra branca.

Així doncs, la pregunta inicial s'ha anat concretant, centrant-se en una àrea concreta de la creativitat: "Com imposar certs límits podria impactar en la pràctica creativa?", pensant, i tenint en compte els estudis anteriors, que potser podria millorar-la.

Segons Gardner (1988), l'estudi de casos pràctics serveix per clarificar aquelles qüestions sorgides a partir de la investigació teòrica. De fet, n'és el tercer component de la seva aproximació. I això és perquè, sobretot quan es tracta de creativitat, s'han de tenir en compte molts factors circumstancials i les seves interaccions.

Tenint-ho en consideració, la meua aproximació a aquesta investigació també es basa en l'estudi d'un cas real per contrastar-lo amb la teoria; aquest cop sent l'observació directa d'una situació personalment creada al detall valorant les aportacions d'anteriors investigadors o estudiosos.

Per tant, estem parlant d'una investigació empírica qualitativa. Se centra en l'anàlisi d'activitats plàstiques, analitzades mentre es porten a terme dins de la programació escolar de l'escola l'Aulet. Més concretament, la investigació es desenvolupa en les dues classes de 4t de primària, les quals han fet les activitats plantejades per la recerca cada dimecres del 20 de març al 24 d'abril. Aquestes segueixen un mateix fil pedagògic, conformant una situació d'aprenentatge sobre el collage, apostant alhora per l'establiment d'uns certs límits.

3.1. PROPOSTA DE SITUACIÓ D'APRENTATGE

Com ja s'ha explicat, la situació d'aprenentatge ha estat creada considerant el marc teòric. S'ha escollit el collage com a mitjà artístic a presentar per la possibilitat d'establir límits materials evidents: només es pot treballar en base objectes ja existents. S'ha potenciat aquesta pràctica creant els retalls, amb diferents formes o temàtiques, prèviament a la intervenció, de forma que els subjectes d'estudi han hagut de treballar a partir d'unes formes ja delimitades.

Com exposa Donna Davis a "Collage Inquiry: Creative and Particular Applications" (2008): "El collage, creat a partir d'una síntesi de fragments trencats, realitzat en una composició emergent, sovint aleatòria, arriba al significat d'una manera molt diferent: accidentalment, capriciosa, provocativa, tangencial." Els mateixos retalls limiten, però a la vegada componen l'obra, acompanyant de forma singular el procés creatiu.

Així doncs, els materials utilitzats per la situació d'aprenentatge són molt concrets. Un primer grup està conformat per aquells retalls sense una temàtica definida, és a dir: retalls de roba, cartolina, cartó, cel·lofana, paper Pinotxo, paper metal·litzat, i paper amb diferents estampats. El segon grup, són aquells retalls que ja presenten una imatge: fotografies o dibuixos de diaris i revistes, però també específicament impresos per ampliar els estils amb què els alumnes podrien treballar (vegeu annex 8.4.2.). De la mateixa forma, també hi constarien aquells retalls de paraules, extrets de publicacions o impresos. En el tercer grup, es trobarien aquells materials utilitzats per crear assemblatges: trossos de fusta, xapes, pals, pedres, taps, llapis, pinzells, etc. En el cas concret d'aquesta aplicació s'han fet servir aquells objectes que portessin els mateixos alumnes a les motxilles, així com els materials que no suposessin un perill de l'aula on s'ha dut a terme.

La situació d'aprenentatge, conformada per sessions d'una hora cada una, segueix un fil pedagògic (vegeu annex 8.2.). Durant la primera i segona sessió, es presenten els materials del collage.

- A la primera, són retalls dels materials més convencionals, bidimensionals, de paper i roba prèviament retallats. Mentre que la segona gira entorn d'aquells objectes tridimensionals que ja tenen una funció clara (per exemple, material escolar), i com poden ser extrets del seu context per figurar en un de nou.
- En aquesta segona sessió, a més, s'adapta més òbviament la problemàtica dels materials limitats, ja que els mateixos materials no haurien de servir per a una sola representació, sinó per tantes com els alumnes poguessin pensar.
- A la tercera sessió, ja s'estableix l'ús de fotografies; i a la quarta, s'hi afegeixen les paraules. En aquestes, el material ja s'utilitza per a un objectiu més delimitat. No es tracta de crear qualsevol imatge que els vingui al cap, sinó que ja ha de ser, en el primer cas, un personatge fet a base de parts d'altres, i en el segon, un escrit (de la llargària que es vegin capaços d'afrontar).

Des de les textures, a la literatura, passant per la tridimensionalitat i el disseny. Aquesta exploració al llarg de les activitats els donaria el coneixement necessari per fer l'últim projecte:

- En aquest, hauran de crear la portada per un conte escrit prèviament, un objectiu que desencadena la motivació personal en un enunciat més obert, per veure la seva resposta. L'obra resultant d'aquesta última sessió serà a la vegada comparada amb la feta anteriorment amb el mateix enunciat (a un grup, abans de començar la situació d'aprenentatge, i a l'altre, després de la segona sessió per veure si les dues primeres ja promouen un canvi substancial).

Aquesta exploració combina activitats individuals i col·lectives, així com diferents punts d'interès per l'alumnat considerant esdeveniments i temes recents en el seu cercle proper.

3.2. CONTEXT I HIPÒTESIS

L'escola L'Aulet, ubicada al número 106 de la Carretera de Juià, és una de les dues escoles d'educació primària de Celrà. Es va construir a finals de la dictadura franquista, el 1976. El projecte, iniciat per Antoni Domènech, va ser singular des del primer moment, per la incorporació d'un amfiteatre on celebrar reunions i debats (una aposta per inculcar la democràcia), i espais dedicats a les arts plàstiques i teatrals. Aquests pilars artístics i democràtics s'han mantingut al llarg dels anys, i avui en dia encara defineixen el centre.

Com s'ha mencionat anteriorment, la situació d'aprenentatge i la investigació es portaran a terme en els dos grups de 4t de primària (A i B). Aquests són de 14 i 15 alumnes, respectivament: deu nens i quatre nenes a 4tA, i dotze nens i tres nenes a 4t B. Aquestes agrupacions van crear quan van començar cicle mitjà, és a dir, el curs passat; no s'han canviat des d'aleshores.

En ambdós casos, els alumnes semblen tenir dificultats en el procés creatiu, sobretot quan es tracta de generar idees. L'exemple més evident va ser quan havien d'escriure els seus contes per presentar als Jocs Florals (un concurs de literatura que celebra l'escola): molts es van quedar en blanc, i la majoria de les propostes s'assemblaven o bé entre elles o a una altra història amb la qual l'alumne havia tingut contacte recentment.

En preparar el seguit de cinc intervencions, com s'ha dit, la hipòtesi inicial és que establir certs límits és una bona estratègia per la pràctica creativa. Si els resultats són favorables a aquesta idea, interpretaria que, per tal de desenvolupar la seva creativitat, els alumnes no necessiten llibertat (gairebé) absoluta, sinó una base per cada projecte a partir de la qual anar formant les seves resolucions, agilitzant el procés de generació d'idees que pot veure's aporegat i frenat per les infinites, i per tant excessives, possibilitats que suposa no establir cap límit.

3.3. INSTRUMENTS DE RECERCA

Per tal de poder contemplar el màxim de factors i perspectives, s'ha utilitzat la pràctica de la triangulació metodològica. Tots els tres instruments són qualitius, i els seus resultats han estat subjectes a la interpretació del contingut tant manifest com latent.

1. En primer lloc, s'ha confeccionat un diari de camp (vegeu annex 8.2.1.) que resumeix i analitza les cinc hores dedicades a aquesta intervenció per cada un dels dos grups als quals se'ls ha presentat la proposta, dividides en cinc sessions d'una hora cada una (és a dir, un total de deu). En aquests, l'observador se centra en les actituds dels alumnes i com aquestes varien depenent de l'activitat, posant èmfasi en la soltesa i temps que requereixen en els moments de demanda creativa. També es puntualitza, quan és necessari, la diferència entre els dos grups, sigui de causa (un canvi en la programació fet pel mateix investigador) o resposta (un resultat significativament diferent del grup estudiat).
2. En segon lloc, s'analitzarien les obres creades (vegeu annex 8.3.). Com que algunes d'elles han estat momentànies, s'han fet fotografies de cada una. Aquestes, llavors, han estat analitzades amb el suport d'una rúbrica (que contempla l'originalitat de les idees, la creativitat de la representació, i com s'ha utilitzat el material, entre d'altres) (vegeu annex 8.2.2.). I després, s'han relacionat: primerament entre les obres d'una mateixa activitat, i posteriorment amb aquelles fetes pel mateix subjecte en sessions anteriors, en diferents graus de concomitància depenent de la semblança de l'enunciat.
3. Finalment, en acabar la intervenció, es dedicaran uns minuts a formar un grup focal final (per cada un dels dos grups) (vegeu annex 8.2.3.). En aquest, es preguntarà sobre les seves experiències en el procés creatiu, en el collage, com ho compararien amb altres tècniques, i altres de més obertes que guiarien a comprendre el nivell d'impacte que ha tingut la intervenció.

3.4. PLANIFICACIÓ DE L'ANÀLISI

1. El diari de camp s'utilitzarà per analitzar l'actitud dels subjectes durant el procés creatiu. Tot i ser una observació subjectiva (i que, per tant, els punts d'observació evolucionaran respecte al que es contempli), se centrarà en el temps que es dediqui a pensar en el resultat del producte, la flexibilitat d'adaptació, la comunicació de noves idees, i capacitat de construcció (com exploren noves idees a partir d'una imatge creada). L'actitud i habilitats que es descriguin en el diari, llevat que s'especifiqui l'individu, seran considerades compartides per tot el grup.
2. En segon lloc, les obres seran analitzades després de cada sessió. Primer s'examinaran els productes dels dos grups, per posteriorment, extreure'n aquelles característiques per les quals es podrien dividir; considerant diferències substancials o que clarament diferenciïn uns pocs productes de la majoria. Les característiques poden ser tals com la temàtica, si aquesta ha estat explorada anteriorment (és a dir, si s'ha ensenyat un exemple similar o ha sorgit en una conversa anterior), l'ús dels materials, o la varietat d'aquests.

Certament, les obres també serien comparades amb les creades anteriorment, establint l'evolució que ha ocorregut o no a cada grup.

3. Finalment, del grup focal, sobretot es tindrà en compte els canvis en el procés creatiu que declarin els grups; en altres paraules, les estratègies que utilitzen per obtenir idees i avançar en el projecte que sigui el cas. Per altra banda, també es valorarà com traslladen aquests mètodes a altres àmbits (si hi han pensat) i la necessitat de recolzar-se en els companys (veure el que generen).

4. RESULTATS

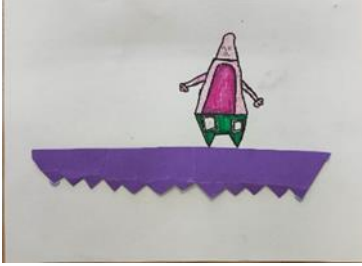

4.1. ANÀLISI DE CADA SESSIÓ

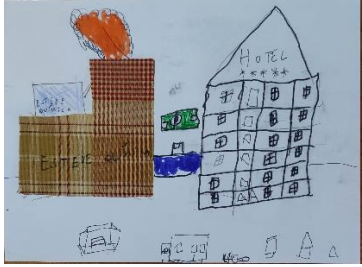

Primera sessió: creació a partir d'un retall.

A la primera sessió, dels 29 alumnes que van participar, 10 van crear a l'entorn d'uns temes que ja havien estat explorats anteriorment, bé amb exemples pràctics, orals, o durant les activitats introductòries (tals com lleons o ocells).

Per altra banda, van saber integrar els retalls de forma que estiguessin contextualitzats dins la imatge, creant-la a partir d'aquests; de fet, en vuit casos, han fet servir més d'un retall per completar l'obra.

De fet, el retall adquiria el paper protagonista (no sent una decoració) en 23 de les obres; i només en cinc ocasions les formes dels retalls i la temàtica no semblaven tenir una relació prou comprensible.

 <p>Obra #1 de M.A.</p>	<p>El retall no té relació directa aparent amb la denotació que s'ha acabat creant.</p>
 <p>Obra #1 de G.C.</p>	<p>La imatge final representada està estrictament relacionada amb un element (en aquest cas, un ocell) que ja s'ha presentat a classe anteriorment.</p> <p>En aquest cas, l'ocell s'havia fet servir d'exemple en una activitat anterior. Tres alumnes han fet el mateix animal, però amb representacions i connotacions molt diferents.</p>

	<p>A partir del retall, l'alumne ha construït una imatge nova, d'una denotació no explorada a la classe amb anterioritat.</p>
<p>Obra # de Q.P.</p>	
	<p>En aquests dos casos, els alumnes no han utilitzat un sol retall, sinó que n'han anat afegint més per completar la imatge que se'ls havia acudit.</p>
<p>Obra # 1 de G.P. Obra #1 de V.B.</p>	

Segona sessió: Ensamblatge amb elements quotidians

A la segona sessió, els grups estratègicament van escollir aquells materials que poguessin "modelar-se" a les formes que necessitessin en cada moment; és a dir, boes i retalls de roba, o quan això no era possible, elements molt petits que poguessin ajuntar creant la forma indicada, com xapes o petits retalls de cartó.

El següent element més utilitzat era l'esfera, per la seva versatilitat. El paisatge i la figura humana eren els temes que sorgien més comunament, tot i que amb variables que els diferenciaven (com les accions, personatges o llocs que representaven), però utilitzant els elements de forma similar la major part de les vegades (com l'esfera de fusta pel cap, xapes pels ulls, i pines per la boca).



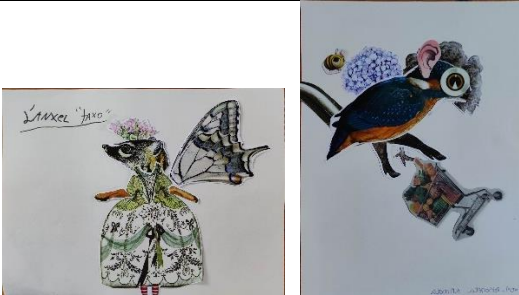

 <p>Obra #2 de N.A., B.B. i S.S.</p>	<p>El grup ha utilitzat sobretot petites cartolines, motlles de paper, i xapes per crear la forma d'un cavaller. Per fer la cara, han compartit la solució més estesa: un cercle, xapes, i pines.</p>
 <p>Obra #2 de D.D., G.C., Q.P.</p>	<p>El grup, tot i continuar fent servir xapes, s'ha decantat més per la roba i, sobretot, la boa de plomes. La versatilitat d'aquests materials els ha permès fer tant una illa en aquesta ocasió, com altres figures.</p>

Tercera sessió: Creació d'éssers fantàstics

Quant a la tercera sessió, la gran majoria dels resultats obtinguts durant l'activitat en grup van resultar diversos, amb animals fantàstics compostos de diferents parts que van incentivar als grups a donar-los un rerefons i característiques pròpies (com poders sobrenaturals).

Només en quatre ocasions, el producte final estava compost de parts molt similars les unes amb les altres, de la mateixa classe d'animals. Amb el següent exercici, individual, 8 de les representacions també van acabar tenint un gran símil humà o animal; tot i que en quatre d'aquestes es donava d'igual forma una cura pels personatges, creant històries al seu voltant.

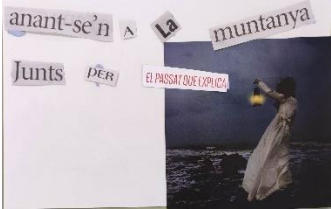


La resta dels productes van continuar compartint una intenció experimentadora.

 <p>Obra #3.1 de V.B.A., D.P., L.S.P., G.C. i V.B.</p>	<p>El resultat final de l'obra creada pel grup és molt similar a una au corrent. Tot i tenir l'oportunitat de barrejar parts molt més dispars i interessants, s'ha acabat creant una figura poc arriscada.</p>
 <p>Obra #3.1 de M.B., S.S., E.C., D.D. i N.A.</p>	<p>Cada integrant de l'equip ha fet una aportació singular. S'han afegit parts d'animals de característiques completament diferents, però posant atenció al fet que les mides de les fotografies encaixessin. A més, se li ha atribuït una altra localització i funció a una de les parts (la cua blava de libèl·lula); atorgant unes característiques pròpies de l'animal fantàstic (el que abans era una cua, ara era un projector de míssils).</p>
 <p>Obra #3.2 de G.C. Obra #3.2 de L.S.P</p>	<p>Aquestes dues obres individuals mostren una composició interessant de retalls completament diferents. La seva unió crea un personatge amb trets característics i personalitat pròpia.</p>
 <p>Obra #3.2 d'A.C. Obra #3.2 de M.K.</p>	<p>Tot i ser composicions ben elaborades en l'àmbit estètic, no s'atreveixen a combinar qualitats molt diferents. El primer és una combinació de rèptils, mentre que el segon, tot i tenir ales, és majoritàriament una combinació de parts humanes.</p>

Quarta sessió: imatge i text

La quarta sessió va ser la més complicada segons els alumnes. Així i tot, la gran majoria ha aconseguit combinar les paraules per donar-los un nou sentit en un nou context.

En aquest cas, 4t B ha estat més propens a fer sintagmes, mentre que 4t A han proliferat les frases més llargues. S'ha de mencionar, a més, la solució d'aquest últim grup per retallar lletres individualment i combinar-les amb una paraula ja existent, per així obtenir exactament aquella que volien (per exemple, afegint "ant-se" a "enlaire").

 <p>Obra #4 de M.S.</p>	<p>El text és curt però generalment ben estructurat. Està acompanyat per una sola fotografia, integrada a la composició únicament per la superposició de les paraules.</p>
 <p>Obra #4 d'E.C</p>	<p>El text, més llarg que l'anterior, està compost com un poema, amb cada retall tenint la seva pròpia línia. L'escrit està ben compost i denota sensibilitat. Les imatges, envoltant-lo, tenen un paper més decoratiu (com si es formés un marc), ja que en sí no tenen a veure amb l'escrit.</p>
 <p>Obra #4 de N.A</p>	 <p>Obra #4 de V.H.</p> <p>En els dos casos, als estudiants se'ls ha presentat un problema: no trobar la paraula indicada. En lloc d'escriure-ho a mà, han buscat les lletres que necessitaven i les han unit per tal de solucionar el conflicte.</p> <p>En el segon cas, però, l'estudiant ha creat paraules senceres en lloc de buscar alternatives, cosa que no és el que es demanava.</p>

Última sessió: la portada nova.

Analitzant les produccions, l'última sessió, justament en la que se'ls deixava més llibertat, han sorgit propostes més bàsiques. Això pot haver estat degut per molts factors.

En primer lloc, ha estat l'única amb una diferència de temps substancial de les altres; mentre que les primeres quatre sessions tenien la duració esperada d'una hora, la cinquena, per qüestions alienes, ha estat d'uns 40 minuts, potser menys considerant l'estona de preparar-se per la classe i la de recollir.

Aquesta falta de temps potser els va inhibir, i la gran majoria va optar per les opcions representatives més "bàsiques", que representessin clarament i ràpidament el missatge; és a dir, retalls d'imatges en lloc de crear les formes amb altres materials. Dins d'aquesta opció, a més, tampoc ha estat molt estès atrevir-se a combinar fotografies o dibuixos per crear híbrids interessants, com els de la tercera sessió; sinó que s'ha optat per agafar els retalls com més sencers millor.

Per altra banda, també és cert que el fotomuntatge ha estat la tècnica que més els ha agradat, ja que la tercera sessió ha estat de les preferides segons la informació extreta durant el grup focal. Ara bé, cap dels retalls ha estat descontextualitzat dins de cada obra, com havia ocorregut a la primera sessió.







A més, era l'única tasca que es recolzava en un treball anterior (les portades que havien fet prèviament). Aquesta correlació ha causat la inclinació d'11 alumnes a agafar de referent el que ja havien fet, en lloc d'intentar crear una proposta completament nova. Curiosament, aquells que no han canviat substancialment la idea de la portada respecte al seu primer intent, l'han millorada fent-la més interessant: afegint elements, o inclús aprofitant els materials a favor seu per remarcar una idea de l'anterior proposta (A.C., V.B.A. i D.P.).

	<p>L'estudiant s'ha cenyit al primer disseny. Ha buscat directament les imatges que més s'assemblaven a la idea original, sense pensar en com altres retalls que trobés podrien millorar o simplement canviar la composició.</p>
<p>Primera portada i obra #5 de B.B</p>	<p>L'estudiant s'ha basat intensament en el primer disseny. Aquest cop, però, ha trobat la forma de mantenir el concepte però enriquir-lo amb els materials a disposició. Ha estat l'única proposta tridimensional: en lloc de tenir el títol a la portada dibuixada, s'ha d'obrir el llibre per llegir-ho.</p>
	<p>Tot i ser una versió diferent de la primera, la composició s'ha tornat més bàsica en comparació a l'original (amb el títol a la zona superior i les imatges a sota).</p> <p>Així i tot, la creació dels personatges en si mostra certa cura. Cada una de les nenes està conformada per diferents peces, cuidant que totes aquestes concordin amb les mides.</p>
<p>Primera portada i obra #5 de V.B.A.</p>	<p>És una proposta completament diferent de la primera. L'alumne ha experimentat amb altres elements del conte que abans havia passat per alt.</p> <p>La imatge passa de ser un sol rostre d'animal a mostrar tres dels personatges (el protagonista, l'ocell, en primer pla) i l'escenari on transcorre la història. En definitiva, dóna més informació que en un principi.</p> <p>A més, l'addició d'un rostre humà a l'ocell dóna cert grau de surrealisme, i fa que la portada sigui més interessant.</p>
	<p>Primera portada i obra #5 de G.P.</p>
<p>Primera portada i obra #5 de V.B.</p>	<p>Primera portada i obra #5 de V.B.</p>

4.2. ANÀLISI GLOBAL

Observant tan sols les obres creades, els resultats no han tingut un canvi ascendent tan clar. El "pic" ha estat durant la tercera i quarta sessió, considerant tant resultats notables com excel·lents segons **la rúbrica avaluativa**.

Quant a la cinquena, hi ha hagut més aspectes avaluats que han estat considerats excel·lents; però els que no, han estat més repartits entre "no assolit", "assolit suficient" i "assolit notable".

Primera portada	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5
					
Evolució de G.C.					
<p>Un exemple d'evolució on el "pic" es troba entre la tercera i quarta sessió:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A la primera sessió l'alumne utilitza el retall per crear un ocell, una figura ja mostrada en els exemples anteriors de la classe. - Durant el treball en grup de la segona sessió, torna a aparèixer aquest animal, juntament amb la figura humana, però se li dóna més personalitat dient que és un fènix. - En el treball individual de la tercera sessió, després d'haver compost criatures interessants amb el seu grup, crea un personatge amb elements d'origen molt diferent (fotografia i dibuix, animal realista i roba caracteritzada...), però els combina amb la sensibilitat estètica necessària perquè el resultat sigui un personatge comprensible, a part d'únic. - La quarta sessió, igualment, demostra sensibilitat per la tria de paraules i el seu ordre. Aquestes, llavors, són acompanyades per imatges relacionades en una composició equilibrada. - A l'última sessió, però, la portada no destaca ni pels retalls utilitzats ni per com estan composts. Il·lustra quins són els personatges i l'escenari del conte, però no hi figura un element que el diferenciï d'altres propostes, i la combinació dels retalls és limitada. 					



Un exemple d'evolució ascendent:

- A la primera sessió, l'alumne va compondre el dibuix a partir d'un sol retall, una idea ben pensada i elaborada, però que es podria haver beneficiat d'afegir més elements.
- Per les composicions fetes en grup durant la segona sessió, van fer un major ús de cartolines i xapes, que podien fàcilment ordenar per crear la forma desitjada. Així i tot, no van fer servir gaires elements més grans. És a dir, en lloc de pensar a partir del material, el material servia per crear la imatge ja pensada.
- Durant l'exercici grupal de la tercera sessió, per altra banda, l'alumne va participar en la creació d'animals fantàstics interessants, i en els quals s'utilitzaven creativament els retalls. Per fer l'activitat individual, es va animar a ser experimental, creant no només el personatge sinó també el fons, amb retalls d'una gran varietat de fonts.
- Per la quarta sessió, va compondre un escrit estructurat i amb una temàtica específica (Girona). Les fotografies semblen no tenir relació en un principi, però creen una imatge interessant que pot tenir més d'una lectura.
- Finalment, a la cinquena sessió, va escollir tant retalls d'imatges impreses com d'altres materials. Combinant les parts necessàries, crea els dos personatges principals en una escena cabdal del conte. Les lletres, també retalls, estan ben col·locades per no quedar-se a un marge ni tapar cap dels personatges.

No hi ha hagut un canvi major entre els dos grups comparant les obres de la cinquena sessió amb les primeres portades fetes (4t B abans de començar la s.a. i

4t A després de la segona sessió), el qual demostra que un canvi en les produccions no es pot considerar amb tan poc marge d'intervencions.

Ara bé, fixant-se en les observacions de la pràctica es veu que cap alumne s'ha quedat en blanc, un canvi substancial respecte a la primera. Com han expressat en el grup focal, ha estat gràcies a poder buscar referents (els retalls). Tots dos grups concorden que ha estat a partir de la investigació de recursos que s'han format una idea clara del que volien aconseguir, i aquells que no han pogut fer-la, han canviat ràpidament d'opció i utilitzat els materials com més els convenia. Es podria dir que han establert una "estratègia", la qual no sembla trobar-se limitada a les arts visuals, com es pot verificar gràcies als bons resultats de la sessió 4, la qual estava relacionada amb la llengua.

La seva actitud respecte als companys també presenta un lleuger canvi, sent més propensos a ajudar-se entre si, i si bé aquesta actitud no és subjecte d'aquest estudi, en part ha ajudat en el procés creatiu.

Així doncs, més que un canvi en la creativitat dels resultats, hi ha hagut un canvi en el procediment i les seves eines.

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Considerant tots els resultats, es podria diferenciar l'objecte d'anàlisi en dues branques: les obres acabades i el procés.

5.1. CANVIS EN LES OBRES

Enfocant-nos en el primer aspecte, inclús tenint en compte que l'evolució no és gradual, i que això també podria explicar la lleugera declinació a l'última sessió, el més segur és que una intervenció de cinc sessions no és suficient per demostrar una millora en tots els àmbits de la creativitat. Amb això no es demostra la seva inutilitat, sinó més aviat que hauria de ser un treball continu, més persistent.

Però, en segona instància, aquesta cinquena sessió era justament la que els deixava més llibertat; no temàtica, però sí quant als materials, ja que se'ls deixava a disposició tots els utilitzats durant les sessions 1,3, i 4. Almenys en la qüestió dels límits de recursos, la cinquena sessió podria demostrar la hipòtesi inicial de la creativitat paradoxal.

Ara bé, cal recordar que l'objectiu pels subjectes a la cinquena sessió era presentar una segona versió d'una portada ja feta prèviament (en el cas de 4t B, abans de començar les intervencions, i en el cas de 4t A, després de la segona); una portada, a més, d'una història pensada amb anterioritat. Això vol dir que la concepció de la idea temàtica de l'obra ja existia, i només s'ha pogut estudiar l'actitud i el tractament. Si es pogués repetir la investigació, ho canviaria de tal forma que la creació fos completament independent a cap d'anterior, tot i que això comprometés la comparació d'aquesta amb les habilitats prèvies.

5.2. CANVIS EN EL PROCÉS

Seguint amb la idea anterior, els subjectes han percebut un grau de dificultat adequat corresponent a les habilitats dels alumnes (Ayuni, 2018). Considerant les observacions de cada sessió, l'abast de la "imatgeria" material que es podria fer servir a cada obra (els retalls, visibles i palpables, capaços de ser investigats) facilita el desenvolupament de l'estat de flux a les sessions. Són una forma de deixar enrere els dubtes inicials, o, dit d'una altra forma, adaptar la dificultat de forma que sigui plausible pels alumnes.

Per altra banda, el temps prova de ser un ajut en la correcta mesura (totes les sessions han durat de 40 a 60 minuts menys la cinquena), igual que els materials (Amabile, 1988); igual que l'intent d'establiment d'una rutina (començant i acabant la classe sempre d'una mateixa forma) (e.g., Hargadon & Sutton, 1996; Gilson, Mathieu, Shalley, & Ruddy, 2005).

És a dir, el procés creatiu (Ross L. Mooney, 1963) ha millorat, trobant tècniques per enfrontar el repte plantejat. Han treballat d'acord amb els límits en el procés establerts (és a dir, temps, recursos i metodologia).

En aquesta direcció, s'obre la possibilitat d'estudiar amb deteniment l'evolució de l'actitud dels subjectes respecte els seus companys, ja que podria vincular-se amb el "gradient associatiu pla" (Eysenck, 1976). S'ha pogut observar un desenvolupament interessant, on si bé a la primera sessió només es fixaven en el seu propi projecte, a les últimes han estat molt més propensos a ajudar als companys, tenint en compte el que als altres els podria interessar obtenir mentre miraven els retalls per la seva obra, i oferint-los-hi si ho trobaven.

Amb la investigació adequada per confirmar-ho, seria possible comprovar si la flexibilitat necessària per no enfocar-se en una sola idea durant el procés creatiu (aquesta visió més oberta que es desenvoluparia al llarg de les sessions) també es podria veure reflectida en la consideració de les possibles idees dels companys.

Tenir en compte més que la obra pròpia en veure un retall seria, al cap i a la fi, la creació de nombroses associacions a un sol concepte.

5.3. REFLEXIONS

5.3.1. Diferències amb altres classes d'art

La diferència d'aquesta situació d'aprenentatge amb les que se solen implementar per l'educació artística a les escoles primària és que troba l'equilibri entre l'estandardització i la individualitat. És comú veure dues tipologies de classes per aquesta àrea:

- En una, es fan “manualitats”, amb tots els passos ja decidits i deixant poc o nul espai a aportacions pròpies dels estudiants (privant-los, així, d'oportunitats per exercitar la seva creativitat).
- A l'altra, se'ls deixa crear sense cap (o gairebé cap) enfocament que delimiti els materials, la tècnica, o els resultats esperables.

En el primer, se'ls priva de l'oportunitat d'exercitar la seva creativitat, mentre que en el segon se'ls dona una indicació tan oberta que pot causar bloqueig. En els dos casos es podria interpretar com una desigualtat entre la dificultat de la tasca i les habilitats per resoldre-la (Ayuni, 2018): un per ser una tasca creativa nul·la, acaba provocant l'avorriment per tenir habilitats molt més desenvolupades; i l'altra, la mateixa llibertat dificulta la tasca per les nombroses possibilitats que suposa.

En el cas d'aquesta situació d'aprenentatge, si bé hi havia sempre una visió del que s'esperava aconseguir, el resultat final era fruit de les aportacions de cada estudiant. Aquestes aportacions eren úniques amb relació als altres companys, ja que els límits dels materials (amb retalls únics) així hi obligaven.

Tal com exposa Inés Gutiérrez (2012), els mitjans plàstics són un dels millors camps en què el nen pot aconseguir sentir-se creatiu perquè pot veure físicament les

conseqüències de les seves accions creatives. En aquest cas, el collage és un mètode que permet tenir els seus elements sempre visibles.

Per altra banda, el llenguatge del collage no necessita tanta habilitat com els pictòrics, i això ha permès que tots els alumnes, amb més o menys traça pel dibuix, que sol condicionar una gran dificultat per la tasca, que pot encallar el procés creatiu, hagin pogut crear composicions, i sobretot, no desmotivar-se si no els sortia com s'esperava.

5.3.2. Inferència amb els límits

Com es pot veure, la clau es troba en trobar els límits necessaris perquè aquests puguin impulsar l'experimentació de l'alumnat cap a (en cada cas) diferents mètodes d'autoexpressió.

La sessió 5, en estar relacionada amb produccions anteriors, ha delimitat massa el resultat esperable. De totes, podria considerar-se la que més s'assembla a una "manualitat" tan sols per tenir tan clar el producte final. Tot i que no era cap condició proposada per la mestra. Així doncs, no es tracta només d'equilibrar els límits que s'imposen, sinó també de quina classe són. És a dir, els "límits del producte" s'haurien de restringir força en produccions artístiques (plàstiques, musicals o literàries), mentre que aquestes mateixes, o més ben dit, la seva producció, es desenvolupen millor establint "límits en el procés". A més, com s'ha vist a la quarta sessió de la S.A., les tècniques per aplicar límits (que puguin assemblar-se a les aplicades amb collage) poden crear un impacte positiu en la generació d'idees més enllà de les arts visuals.

Però com s'ha exposat a l'apartat "Creativitat dins l'educació primària", la creativitat no s'ha de treballar només en àrees artístiques. És possible que, mentre que aquestes es potencien gràcies als "límits en el procés", altres àrees com el medi o les matemàtiques puguin desenvolupar la creativitat a partir dels "límits del producte", com una forma que els alumnes teoritzin i creïn eines o seqüències per arribar a un resultat, treballant així per solucionar un problema plantejat. La clau en

aquestes assignatures seria donar temps als nens per pensar les seves pròpies solucions.

5.3.3. Comparació amb la hipòtesis inicial i propostes de millora

Amb els retalls disponibles visibles i palpables, com ja s'ha mencionat, ha millorat el desenvolupament de la tasca: els subjectes se sentien més còmodes i se'ls acudien dissenys en veure'ls. Així doncs, s'ha comprovat que, almenys els límits en els recursos, han agilitzat el procés de generació d'idees. La metodologia de treball i el temps, ja establerts en una rutina, també han desembocat en un desenvolupament àgil. Així doncs, l'establiment d'aquests límits sí que ha acabat creant una base a partir de la qual els subjectes puguin formar les seves resolucions.

Quant a les idees en si, només a la primera sessió es recolzaven en una temàtica mencionada anteriorment (sense tenir en compte l'última, la qual ja demanava que es fessin servir idees anteriors). Així i tot, per veure un canvi notable en l'originalitat (és a dir, propostes úniques) es necessitarien més intervencions. En lloc d'una situació d'aprenentatge, podria formar part del pla d'estudis, on aprenguin a identificar els límits i desenvolupar-se d'acord amb aquests també en les altres àrees.

També hauria estat positiu poder crear sessions més extenses, per invertir més temps en explicacions i comparacions més detallades a l'inici de les classes. Tot i que totes les introduccions de les classes eren interactives, tan sols dues (la primera i la quarta) constaven d'activitats per reforçar les explicacions com a tals. Eren uns moments que els despertaven la curiositat i l'esperit crític, però moltes vegades em veia obligada a escurçar-les per poder-los deixar el temps suficient per fer les obres. Sobretot una de les sessions, la cinquena, s'hauria beneficiat de poder-se establir en el marc d'una hora i mitja.

Ampliar-ne el temps solucionaria l'escurçament de les explicacions inicials i activitats introductòries, així com ajudaria en la preparació prèvia: es podria dedicar

un temps per delegar alguna feina, com buscar retalls a revistes i diaris, als mateixos alumnes, per tal que busquessin allò que més els interessés.

En conclusió, tot i que es necessitarien més sessions per constatar un canvi ostensible en els resultats produïts, ja es pot testificar, en unes poques intervencions, una millora en el procés per arribar a aquesta millora en la creativitat . A partir d'aquí, la investigació podria continuar, per exemple, per comprovar si aquest canvi es mostra només fent servir el collage, o, com hem entrevist a la quarta sessió, pot extrapolar-se a altres llenguatges artístics o àrees. M'inclinaria a pensar que seria possible, sobretot si es permet més temps a les intervencions.

6. BIBLIOGRAFIA

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357.

Amabile, T. M. (1988, 1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview.

Ayuni, C. (2017). *El fluir del il·lustrador. El proceso creativo aplicado a un proyecto de ilustración editorial dirigido a público infantil*. Universidad de Ciencias y Artes de América Latina — UCAL.

Baer, M., & Oldham, G. R. (2006). The curvilinear relation between experienced creative time pressure and creativity: moderating effects of openness to experience and support for creativity. *Journal of Applied psychology*, 91(4), 963.

Brittain, W. L., & Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*.

Corbalán Berná, J., & Limiñana Gras, R. M. (2010). *El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico "El test CREA, inteligencia creativa"*. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 26(2), 197–205. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/108981>

Corbalán Berná, F.J.; Martínez Zaragoza, F.; Donolo, D.S.; Alfonso Monreal, C.; Tejerina Arreal, M.; Limiñana Gras, R.M. (2015). *Crea, inteligencia creativa: una medida cognitiva de la creatividad*. (3ra edició). TEA Ediciones.

Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1971). Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists. *Journal of personality and social psychology*, 19(1), 47.

Culshaw, S. (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education*, 17(3).

Davis, D. (2008). Collage inquiry: Creative and particular applications. *LEARNing Landscapes*, 2(1), 245-265.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la ciencia*. Ediciones Paidós.

Eysenck, H. J. (1995). Creativity as a product of intelligence and personality. In *International handbook of personality and intelligence* (pp. 231-247). Boston, MA: Springer US.

Fernández, R. F., & López, M. F. P. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 67-85.

Ferrando, M., García, C. F., Bermejo, M. R., Sánchez, C., Parra, J., & Prieto, M. D. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19(3), 489-496.

García Martínez, B. (2018). Propuestas de metodologías alternativas a la plàstica tradicional en la Educación Primària. Experiència de campo por medio de talleres artísticos extraescolares. [Treball de Fi de Grau, Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/94031>

Gardner, H. (1988). Towards more effective arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 157-167

Gardner, H. (1995): *Mentes creativas. Anatomía de la creatividad*. Ediciones Paidós.

Getzels, J. W. (1975). Problem-finding and the inventiveness of solutions. *The Journal of Creative Behavior*.

Getzels, J. W., & Smilansky, J. (1983). Individual differences in pupil perceptions of school problems. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 307-316.

Gilson, L. L., Mathieu, J. E., Shalley, C. E., & Ruddy, T. M. (2005). Creativity and standardization: complementary or conflicting drivers of team effectiveness?. *Academy of Management journal*, 48(3), 521-531.

Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychology*. 5 (9), 444–454.

Gutiérrez Ferreras, I. (2012). *Análisis y diseño de talleres y álbumes de ilustración que desarrollen la capacidad creadora de los niños*.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/29362>

Laime, M.C. (2005). La evolución de la creatividad. *Liberabit*, 11(11), 35-39.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100005&lng=pt&tlng=es.

Lorenci, M. (13 de juny de 2014). *Braque, la materia gris del cubismo. El apabullante genio de Picasso jibarizó el talento racional y reflexivo de su colega, amigo y uno de los padres de la revolución cubista*.
<https://www.larioja.com/culturas/201406/13/braque-materia-gris-cubismo-20140613010052-v.html>

Mooney, R. L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. *Scientific creativity: Its recognition and development*, 331-340.

Mannay, D., Staples, E., & Edwards, V. (2017). Visual methodologies, sand and psychoanalysis: employing creative participatory techniques to explore the educational experiences of mature students and children in care. *Visual studies*, 32(4), 345-358.

Okuda, S. M., Runco, M. A., & Berger, D. E. (1991). Creativity and the finding and solving of real-world problems. *Journal of Psychoeducational assessment*, 9(1), 45-53.

Parini, P. (2002). *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Ediciones Paidós.

Rosso, B. D. (2011). Creativity and constraint: Exploring the role of constraint in the creative processes of new product and technology development teams (Doctoral dissertation, The University of Michigan).

Stokes, P. D. (2005). *Creativity from constraints: The psychology of breakthrough*. Springer Publishing Company.

Susanto, E., Novitasari, Y., I., & Yusuf, S. (2018, May 30). *Creative Personality Inventory*. <https://doi.org/10.31227/osf.io/fnp87>

Sutton, R. I., & Hargadon, A. (1996). Brainstorming groups in context: Effectiveness in a product design firm. *Administrative science quarterly*, 685-718.

Torre de la Torre, S. D. L. (2008). Creatividad cuántica: una mirada transdisciplinar. *Encuentros multidisciplinares* (28), 1-16. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679466>

Yurkievich, S. (1986). Estética de lo discontinuo y fragmentario: el collage. *Acta poética*, 6(1-2). <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/611>