

Interpretació subjectiva de l'art i desenvolupament emocional a l'ESO

Proposta didàctica basada en l'obra oberta, la democratització de l'art i la relació entre l'experiència estètica i el processament emocional

Lucía García Solá

**Treball Final de Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**

Universitat de Barcelona

Especialitat en: Geografia i Història

Tutoria: Elvira Barriga Ubed

Curs: 2025-2026



UNIVERSITAT DE BARCELONA

RESUM

L'educació artística sovint queda relegada a un segon pla durant la secundària, i la present proposta planteja una revisió de les obres d'art a les aules per a motivar les alumnes a interpretar-les subjectivament. Amb la intenció de demostrar els beneficis de l'educació artística i el processament emocional durant l'adolescència, la situació d'aprenentatge dissenyada en aquest treball proposa un tractament poc tradicional de les obres d'art, basant-se en les teories de l'obra oberta, la democratització de l'art i la relació existent entre l'experiència estètica i el processament emocional. A partir de la interpretació col·lectiva d'obres, tot seguint les VTS (Visual Thinking Strategies), la SdA té la intenció d'apropar més l'art a les alumnes de segon cicle d'ESO, democratitzant de pas l'art i la cultura locals a través d'una visita al MNAC. Per la seva banda, les alumnes experimentaran un procés d'avaluació formativa i de metacognició a través del recull de reflexions al llarg de les sessions. Amb tot, s'observaran els beneficis emocionals que el tractament subjectiu de l'art té en les estudiants, en tant que aquestes hauran de presentar un treball individual de relació d'obres d'art amb conceptes de reflexió emocional.

Paraules clau

Història de l'Art, Obra oberta, Democratització de l'Art, Art i salut mental, Visual Thinking

ABSTRACT

Art education is often relegated to a second stage during secondary education, and this proposal presents a revision of art works in the classroom to motivate the students to interpret them subjectively. With the intention to demonstrate the benefits of art education and emotional processing during adolescence, this learning situation puts forward a non-traditional treatment of art works, basing itself in the theories of the open work, democratisation of arts and culture and the relation between aesthetic experience and emotional processing. Through the collective interpretation of art works, following the VTS, this learning situation aims to bring art and teenagers of second stage of ESO closer, while also democratising local art and culture through a visit to the MNAC. Students will experience a formative assessment and metacognition process through collecting reflections along the classes. Overall, emotional benefits of subjective interpretation of arts will be observed on the students, as they will be required to present an individual project reflecting their opinion on relating art works with emotional reflection concepts.

Keywords

Art History, Open Work, Democratization of Art, Art and mental health, Visual Thinking

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ	5
1.1. Presentació, context del treball i justificació personal.....	5
1.2. Objectius del Treball de Final de Màster	5
1.3. Modalitat del TFM i enfocament metodològic.....	6
1.4. Justificació del tema i estructura del treball.....	7
1.5. Hipòtesis.....	9
2. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL	10
2.1. L'educació artística a l'educació a secundària	10
2.2. L'art com a llenguatge interpretatiu i comunicatiu	10
2.3. Democratització de la cultura i l'accés a l'art des de l'aula	11
2.4. Emoció, subjectivitat i experiència estètica a l'aula.....	13
2.5. Els CDR	14
3. MARC CURRICULAR I METODOLÒGIC	17
3.1. Enquadrament de la proposta dins la Modalitat A	17
3.2. Relació amb el currículum vigent (LOMLOE)	17
3.3. Competències específiques i competències transversals.....	18
3.3.1. Competències transversals.....	18
3.3.2. Competències específiques.....	19
3.4. Enfocament metodològic de la proposta.....	19
3.5. Atenció a la diversitat i Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)	21
3.6. Estratègies de mediació, diàleg i interpretació de l'obra d'art a l'aula.....	22
4. DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA	24
Les històries de l'art. Interpretem l'art amb la nostra pròpia ment	24
4.1. Descripció general de la situació d'aprenentatge	24
4.2. Objectius didàctics de la proposta.....	29
4.3. Estructura de la situació d'aprenentatge	30
4.4. Descripció de les activitats	32
4.5. Continguts clau i disciplinaris	35
4.6. Rol del docent i rol de l'alumnat.....	36
5. AVALUACIÓ DE L'APRENENTATGE	38
5.1. Concepció de l'avaluació	38
5.2. Criteris i indicadors d'avaluació.....	38

5.3. Instruments d'avaluació	40
5.4. Autoavaluació i metacognició	42
5.4.1. Autoavaluació de comparació sobre la percepció de l'art abans i després de la SdA	42
5.4.2. Dossier "Diari d'artista"	43
6. VALIDACIÓ DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA	45
6.1. Justificació del model de validació adoptat.....	45
6.2. Validació per coherència interna	45
6.3. Validació per alineació curricular i competencial	45
6.4. Viabilitat i potencial educatiu de la proposta.....	46
6.5. Limitacions del treball	46
6.6. Línies futures de validació i implementació.....	47
7. CONCLUSIONS	48
7.1. Valoració global del projecte.....	48
7.2. Aprenentatges professionals com a futura docent.....	49
7.3. Aportacions del projecte a l'educació artística	49
7.4. Propostes de millora i continuïtat	50
8. REFERÈNCIES	51
9. ANNEXOS.....	53
ANNEX 1: Definicions dels tres conceptes vertebradors de la situació d'aprenentatge	53
ANNEX 2: Mostra de l'estructura que té l'activitat inicial amb l'eina digital Mentimeter	54
ANNEX 3: Fitxa de recull de dades per a les obres escollides per l'alumnat al MNAC	55
ANNEX 4: Presentació de diapositives per a exposar a l'aula durant la SdA	57

1. INTRODUCCIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ

1.1. Presentació, context del treball i justificació personal

El meu nom és Lucía García Solá, i vaig graduar-me en Història de l'Art per la Universitat de Barcelona abans de cursar el Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. Certament, ja tenia com a objectiu cursar aquest màster un cop acabés el grau en Història de l'Art, ja que la meva vocació sempre ha estat la docència. La raó per la qual vaig escollir aquest grau, i no pas un focalitzat en la docència, és simplement perquè em va cridar més l'atenció i va despertar la meva curiositat d'aprenentatge. De fet, la meva passió sempre ha estat entendre i aprendre tant el meu entorn com aquells conceptes dels entorns que m'interessen, i penso que la Història de l'Art és la disciplina que millor explica els perquè dels entorns d'arreu del món i també com aquests s'han anat desenvolupant.

Considero molt important establir des del principi dos punts clau que es treballaran i desenvoluparan al llarg del present treball: d'una banda, la democratització de la Història de l'Art i, d'altra banda, l'adaptació dels continguts didàctics als interessos de l'alumnat.

Els interessos principals que determinen el plantejament d'aquesta proposta es resumeixen prou bé amb els dos elements precedents, però em dispeno a desglossar-los a continuació per tal d'aclarir diverses de les meves motivacions i objectius.

1.2. Objectius del Treball de Final de Màster

Per començar, la situació d'aprenentatge que desenvoluparé en aquest treball té com a objectiu fer que l'alumnat¹ s'interessi per la disciplina de la Història de l'Art a partir d'un enfocament adaptat als seus interessos.

En conseqüència, aquesta proposta no serà pas tradicional, en tant que la prioritat no serà la teoria aplicada, sinó la motivació de l'alumnat a fer recerca en l'àmbit de la Història de l'Art seguint els seus interessos propis. Així, el que ofereix aquesta situació d'aprenentatge en comparació amb una de tradicional és un aprenentatge significatiu, personalitzat a les motivacions de cada estudiant, el qual farà possible que cada alumna gaudeixi descobrint obres d'art de la seva preferència. En paral·lel, la present proposta també contemplarà una formació progressiva en el vocabulari específic i les diferents estratègies d'interpretació de l'art.

El primer que es planteja fer des de l'inici d'aquesta situació d'aprenentatge és proporcionar les eines adequades al conjunt d'alumnes per tal que explorin l'art a partir dels seus interessos i les seves experiències. Essent l'art la principal via d'expressió i manifestació creativa d'idees, la màxima que transmetrà aquesta situació des del primer dia és la d'explorar-lo sense pors ni reticències, sinó de la mateixa manera que es va crear: lliurement. Això serà possible a través de les VTS (Visual Thinking Strategies) i la interpretació guiada d'obres d'art col·lectivament.

Amb tot, es proporcionarà un conjunt de fonts i fragments d'informació que s'adaptin als interessos de l'alumnat, tenint com a eix vertebrador la divulgació de plataformes de recerca i d'exploració de l'art i la cultura en general. Un exemple d'aquestes fonts per a que l'alumnat explori qualsevol tipus d'art és

¹ Prèviament, faig un breu incís per afirmar que es farà ús del femení al llarg del present estudi, per així alleugerir-ne la seva lectura.

la plataforma de Google Arts & Culture, una base de dades en la qual s'hi poden explorar les obres de la gran majoria dels artistes que recull la Història de l'Art, així com fer visites en realitat virtual a través dels principals museus d'arreu del món.

Un altre objectiu que em proposo és el de mostrar l'amplitud de possibilitats interpretatives que dona una simple obra d'art, i també fer veure la validesa de totes i cadascuna d'aquestes. Això serà possible mitjançant les ja esmentades estratègies de pensament visual (Visual Thinking Techniques), aplicades a la interpretació de les obres des de zero.

Seguidament, vull recalcar que la motivació i la creativitat individual de cada estudiant és una de les prioritats principals que tindrà aquesta proposta. Aquests són elements *sine qua non* per al sentit principal que té la situació d'aprenentatge: fer explorar i gaudir a cada alumna de l'art i de les seves emocions, de la manera que prefereixi i des de la creativitat emocional.

Per últim, aquesta situació d'aprenentatge comptarà amb una avaluació formativa, però tindrà un producte avaluatiu principal: el projecte final individual. Aquest quedarà desenvolupat en detall més endavant, però val a dir que el seu objectiu serà el de portar a la pràctica la relació entre la interpretació de les obres d'art i les experiències personals de cada alumna. El projecte de reflexió podrà tenir diverses formes, en funció del talent i les inquietuds personals en cada cas. Amb això, el que es pretén és aplicar el disseny universal d'aprenentatge per tal que cada estudiant aconsegueixi manifestar i expressar la relació establerta entre emoció i obra d'art de la manera més significativa per a si mateixa. A tall d'exemple, una alumna podria sentir-se més còmode fent una redacció sobre com una pintura representa per a ella l'amistat, mentre que una altra alumna podria expressar com una escultura representa l'enamorament per a ella a través d'un collage. Ambdues manifestacions serien perfectament vàlides, i el que més es valoraria en cada cas seria la profunditat en la qual cadascuna arribés a explicar la seva interpretació de l'obra d'art.

1.3. Modalitat del TFM i enfocament metodològic

Per tal d'assolir aquesta ambiciosa fita, el tema que proposo és una introducció a la Història de l'Art mitjançant l'explicació de tres conceptes que vertebraran el punt de vista que vull aportar: l'obra oberta, la democratització de l'art i la relació entre l'experiència estètica i la salut mental. Naturalment, aquest TFM respon a la modalitat A: Intervenció didàctica a l'aula o al centre escolar amb estudi avaluatiu. Això no obstant, cal establir que l'aplicació de la proposta d'intervenció no queda recollida en aquest treball perquè no s'ha realitzat en aquest marc cronològic. Donada aquesta situació, ens disposarem a desenvolupar el nucli formatiu, l'estructura i els materials corresponents a la proposta de manera que aquesta pugui ser aplicada per qualsevol docent. També a causa del context, la validació que se'n farà del projecte global serà per coherència interna.

Un punt clau d'aquesta situació d'aprenentatge serà el producte d'avaluació que cada alumna haurà de fer de manera individual, el qual consistirà en l'assimilació de quatre obres d'art de diversos llenguatges artístics amb el que anomenaré "concepte de reflexió" (CDR)². Aquest terme fa referència a un concepte intangible que convida a la reflexió personal, i se n'oferiran quatre perquè l'alumnat n'esculli un: la passió, l'amor, l'amistat i l'angoixa. Aquests quatre CDR coincideixen amb alguns dels conceptes emocionals més presents durant l'etapa adolescent, tal com quedarà il·lustrat en apartats posteriors. D'aquesta manera, s'espera que l'alumnat pugui fer una lectura individual i creativa de les obres d'art

² A partir d'aquest apartat, aquest terme es resumirà amb les sigles "CDR" per tal de facilitar la seva identificació al llarg del text.

que es tracten a l'aula, i també que faci una recerca personalitzada a partir d'un tema que s'adapta a la perfecció a la seva etapa vital: l'exploració i experimentació dels sentiments. Val a dir, però, que alhora que es planteja aquest projecte, l'alumnat també rebrà els coneixements necessaris per a interpretar les obres d'art i saber com identificar les dades que ens aporten com a fonts històriques.

A continuació, procediré a explicar els tres conceptes que vertebraran aquest estudi, havent estat esmentats ja en paràgrafs anteriors. En primer lloc, una de les inquietuds personals que m'animen a desenvolupar aquest tema és el fet de desmentir que l'art sigui considerat com a una disciplina reservada només a una determinada part de la societat i, en molts dels casos, a les esferes d'alt nivell com a símbol d'estatus. Si bé en alguns casos aquest plantejament no és erroni, un altre dels objectius que tinc com a futura docent és posar de manifest que les obres d'art tenen diverses lectures possibles, és a dir, explicar el concepte de l'obra oberta (Eco, 1989), i fomentar també altre dels tres conceptes bàsics establerts, el de la democratització de l'art.

En segon lloc, i en línia amb el darrer concepte esmentat, destacaré la metodologia del *Visual Thinking* aplicada a les obres d'art visuals. Aquesta estratègia s'aplicarà en aquesta situació d'aprenentatge per tal de fer veure a l'alumnat que qualsevol persona pot interpretar una obra d'art sense haver de conèixer la seva història. Aquest mètode d'interpretació subjectiva i lliure (Yenawine, 2013), constitueix una metodologia educativa òptima per a promoure la curiositat i l'autoexploració emocional a partir de l'art. A més, serà una demostració del concepte de la democratització de l'art a l'aula.

En tercer i últim lloc, l'altre dels conceptes que em determino a tractar en aquesta proposta és la relació entre l'experiència estètica amb l'emoció i l'autoexploració (Mastandrea et al., 2019), integrant la salut mental, l'autoconeixement i el desenvolupament de l'empatia a les aules de secundària des de l'òptica de l'art. Amb aquesta consigna, em plantejo fer veure que l'art no només ha de ser observat o interpretat, sinó que també ha de ser sentit, en tant que les emocions i les experiències personals que participen de l'obra també n'aporten coneixement i significat, a la vegada que, com a espectadores, explorem les nostres emocions i desenvolupem l'autoconeixement i l'empatia.

1.4. Justificació del tema i estructura del treball

Havent establert la importància que es donarà a la democratització de l'art entre l'alumnat adolescent al llarg d'aquest treball, a continuació passaré a definir de quina manera es pretén assolir aquest i d'altres propòsits a partir de la situació d'aprenentatge.

Abans que res, cal introduir un dels punts clau que permetran descriure millor les necessitats que cobrirà la present iniciativa: es desenvoluparà per a ser aplicada en el segon cicle de l'ESO, és a dir, en els cursos de tercer i quart de secundària. Això és així perquè les estudiants d'aquesta etapa, generalment, compten amb una major maduresa emocional que farà possible que es portin a terme, presumiblement, reflexions d'una major profunditat i les quals seran més útils en el moment més convuls que poden estar experimentant d'acord amb la seva edat.

El tema que vertebrarà aquesta situació d'aprenentatge podria descriure's de la següent manera: la interpretació personal de l'art a partir de l'experiència emocional. Aleshores, la matèria principal que es treballarà és la interpretació de les obres d'art per part de l'alumnat de segon cicle d'ESO a partir dels tres conceptes clau: l'obra oberta, la democratització de l'art, i la relació entre l'autoexploració i l'experiència artística. La idea inicial és introduir una sèrie d'eines de lectura i interpretació de les obres d'art, així com vocabulari específic necessari com a primer tast de la feina posterior que cada estudiant

haurà de fer. En resum, el tema d'aquest estudi planteja la introducció de la democratització de l'art a les aules de secundària treballant a partir del desenvolupament del pensament crític en col·lectiu.

Pel que fa als motius que justifiquen l'elecció del tema d'aquest treball, en destacaré un dels principals: l'exploració emocional a través de les sensacions provocades a escala personal per diverses obres artístiques. En una etapa vital en la qual les adolescents experimenten tants canvis arran del seu desenvolupament físic i psicològic, és evident que també començaran a experimentar noves sensacions i nous sentiments en relació amb múltiples experiències que viuen per primer cop; és per això que poden sentir una gran incomprensió i desarrelament per part del seu entorn (Steinberg, 2014). Aquest projecte donarà la possibilitat a les adolescents de desenvolupar l'empatia, d'entendre les seves emocions i relacionar-les amb quelcom que les faci sentir més naturals i no pas tan complicades per a elles, com ara, les imatges (obres d'art).

Prenent en consideració l'agitació emocional present en totes les etapes de l'adolescència (Moreno, 2010), i la manca de motivació i interès per part de moltes alumnes envers els continguts treballats a les aules en diverses matèries (Bacete, F.J. & Betoret F.D., 2000), la voluntat principal d'aquesta proposta és que les alumnes escullin aquelles obres que volen treballar a l'aula. Responent als seus interessos, es podran fer interpretacions grupals de les obres escollides, les quals despertaran la motivació de l'alumnat i serviran per a exposar la teoria.

Altra de les raons per la qual he decidit enfocar aquesta proposta en els cursos de tercer i quart d'ESO és perquè la disciplina de la Història de l'Art s'estudia, gairebé sempre, al servei d'altres disciplines, com ara les assignatures de ciències socials o bé les de creació artística, com ara plàstica (Aguirre Arriaga, 2018). Amb tot, allò principal que es pretén aconseguir amb aquesta situació d'aprenentatge és introduir a l'alumnat en la interpretació de les obres d'art, demostrant la seva utilitat com a fonts històriques, sense deixar de banda els beneficis per a la salut mental que té l'experiència artística (Mastandrea et al., 2019). Penso que ambdues d'aquestes facultats són necessitats bàsiques que han de ser tractades a les aules de secundària, i encara amb més motiu en l'etapa de l'adolescència intermèdia, en la qual els canvis hormonals provoquen generalment més alteracions en l'humor i la impulsivitat.

També en aquest apartat inclourem una breu explicació del que serà l'estructura d'aquest projecte endavant. En el segon bloc, que ve a continuació, es desenvoluparà el marc teòric i conceptual de la proposta, incloent el conjunt d'autores que sostenen acadèmicament les teories en les quals es basarà la situació d'aprenentatge. Aquest bloc es dividirà en subapartats que permetran dividir la informació en diversos àmbits; així, cada temàtica a desenvolupar quedarà ben diferenciada.

En el tercer bloc s'exposarà el marc curricular i metodològic, incloent-ne el tipus de modalitat de la proposta, la relació amb el currículum de la LOMLOE, les competències que s'hi desenvoluparan, l'enfocament metodològic, algunes tècniques de la DUA, així com algunes estratègies proposades per a aplicar a l'aula.

En el següent i quart bloc es passarà a redactar i il·lustrar el disseny de la proposta de situació d'aprenentatge. Dins d'aquest, s'enumeraran els objectius, s'explicarà l'estructura de les sessions, les activitats que s'hi desenvoluparan, els continguts tractats i el rol que haurà de tenir la docent i el que s'espera de l'alumna.

El cinquè bloc es dedicarà a l'explicació de l'avaluació de la situació, basada en una perspectiva democràtica, formativa i cooperativa. A banda d'exposar-hi els instruments d'avaluació, també

s'inclourà un subapartat final dedicat a les estratègies d'autoavaluació i metacognició concebudes per al projecte.

La validació de la proposta es plantejarà en el sisè bloc, en el qual també s'hi inclouran apartats que desenvolupin la viabilitat i el potencial educatiu de la proposta, les limitacions del projecte de TFM i les futures línies de validació i implementació.

En el setè apartat es desenvoluparan les conclusions, amb una valoració global, la consideració dels aprenentatges propis com a futura docent i les aportacions de la proposta a l'educació artística en la secundària. Per últim, s'afegiran unes propostes de millora i continuïtat pensades per a la situació d'aprenentatge. Les referències es trobaran al bloc vuitè, i els annexos en el novè.

1.5. Hipòtesis³

Les hipòtesis que puc determinar en aquest estadi inicial de l'elaboració de certa proposta tenen diversos enfocaments englobats en les múltiples realitats de la quotidianitat a la secundària. Començant amb els enfocaments sobre la docència en relació amb l'art als centres de secundària, les principals hipòtesis que plantejo amb la situació d'aprenentatge en qüestió són les següents: la inclusió de les experiències pròpies de les alumnes, així com de les seves emocions, augmenta en bona mesura la seva motivació i curiositat entorn el tema; la interrelació que el conjunt d'alumnes haurà de fer entre les seves emocions i les obres d'art els permetrà introduir-se en el món de la creació i de la interpretació artística i, de manera inevitable, podran explorar una gran àmplia gama d'obres seguint els seus propis interessos; per últim, remarcarem que la introducció de les experiències emocionals de l'alumnat en la interpretació d'obres donarà lloc a anàlisis i visions molt més elaborades i detallades que no pas una simple interpretació visual.

Quant a les hipòtesis plantejades des del punt de vista de la integració de la salut mental i l'exploració emocional a l'aula, les més clares són dues: d'una banda, la normalització de l'autoexploració emocional aplicada a la realització de treballs acadèmics mitjançant l'art genera espais segurs per a l'alumnat en els quals poden fer un gran exercici d'autoconeixement; en relació amb aquest darrer punt, cal remarcar que és molt important treballar molt en l'entorn de l'aula per tal de generar aquest espai segur que permetrà donar llibertat i comoditat a les alumnes; d'altra banda, l'assimilació d'una emoció concreta amb alguna o algunes obres d'art per part de cada alumna farà possible que puguin identificar i saber advertir òptimament el seu estat emocional.

Passant a l'enfocament de l'aplicació a l'aula i la teoria darrere de les situacions d'aprenentatge, sorgeixen principalment les hipòtesis següents: les activitats individuals centrades en les emocions i experiències personals fan possible un aprenentatge més significatiu que no pas les que no donen aquesta oportunitat; el treball de reflexió i de recerca promou moltes habilitats com ara la de comprensió oral, comprensió escrita, elaboració d'un criteri, i la de comunicar-se i saber expressar una idea pròpia; a més, un tema tractat des d'una perspectiva d'iniciació, establint clarament com a docent que la interpretació és lliure i els paràmetres no impedeixen cap idea, generarà un entorn més propens a la participació a classe.

³ L'organització dels diversos enfocaments associats a les hipòtesis plantejades en aquest apartat ha estat configurada amb l'ajuda d'intel·ligència artificial.

2. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL

2.1. L'educació artística a l'educació a secundària

La present proposta planteja tres conceptes claus entorn els quals es desenvoluparà una intervenció educativa sobre les interpretacions individuals de l'estudiantat sobre les obres d'art. Recordem que els tres conceptes són l'obra oberta, la democratització de l'art i el processament de les emocions a través de l'experiència estètica de les obres d'art. Per tal d'establir els fonaments conceptuals que té aquest treball, dedicaré aquest bloc a descriure i aportar teories que sustenten la validesa d'aquests tres conceptes bàsics i la seva importància en l'educació secundària. A banda d'això, el present bloc serà conclòs amb la justificació teòrica de l'elecció del quatre CDR esmentats en l'apartat introductori.

En relació amb el títol d'aquest subapartat, explicaré la concepció de l'aprenentatge i l'avaluació que plantejo amb la meua proposta. Principalment, defensarem que l'educació artística hauria de promoure molt més que l'ensenyament d'estils, cronologies, artistes o tècniques; en aquest projecte, plantejarem una educació que promou la interpretació individual amb significats personals, el desenvolupament del pensament crític i la democratització de la cultura. Tal com planteja Eisner (2002), l'educació artística és un agent en el desenvolupament de formes de pensar complexes, sempre que es plantegi des de la interpretació, l'observació i l'acceptació de diverses perspectives. Així, l'aprenentatge en aquesta situació d'aprenentatge serà molt més significatiu, en tant que serà l'alumnat qui contribueixi a construir-lo a partir de la interpretació col·lectiva de les obres. Per tal d'enllaçar això amb els apartats que venen a continuació, podem afirmar, d'una banda, que el tractament plantejat de cara a les arts és un agent clau en els processos d'autoconeixement, empatia, reflexió i creació de la identitat pròpia (Castellotti, 2025). D'altra banda, cal destacar que l'enfocament d'aquesta situació d'aprenentatge també comprèn la democratització, no només de l'art, sinó també de l'aprenentatge, i això s'aconseguirà tot apropant el patrimoni cultural a les alumnes.

2.2. L'art com a llenguatge interpretatiu i comunicatiu

En primer lloc, explicaré per què basaré el concepte de l'obra oberta en la monografia homònima publicada per Umberto Eco l'any 1962. Sovint, es fa una associació de l'art amb els estrats més elitistes de la societat, essent aquesta una de les raons per les quals, habitualment, el món de l'art i de la cultura sembla no ser compatible amb la resta de classes amb menys poder adquisitiu (Eco, 1992). Aquesta idea ja l'exposava Eco en el seu estudi, fent referència a allò establert quant a la interpretació tradicional de les obres d'art en la disciplina de la Història de l'Art:

El orden de la obra de arte es el mismo de una sociedad imperial y teocrática; las reglas de lectura son reglas de gobierno autoritario que guían al hombre en todos sus actos, prescribiéndole los fines y ofreciéndole los medios para realizarlos. (Eco, 1992, p. 35).

Recuperem aquesta cita de l'obra d'Umberto Eco perquè és emprada com a manifestació de la privació de llibertat que té el fet d'orientar una lectura interpretativa de les obres d'art. Si bé és cert que el concepte de "l'apertura" de l'obra d'art, al qual fa referència l'autor, no va aparèixer fins a l'època contemporània en la disciplina de l'estètica⁴, també ho és el fet que va capgirar la manera en què les obres d'art s'interpretarien. Com bé s'explica en la "Introducció a la segona edició" de la monografia citada, el concepte d'obra oberta no fa referència únicament a obres que, o bé són vàlides per ser

⁴ En la seva publicació de 1962, Eco estableix múltiples esmenes al terme d'obra oberta com a una noció sorgida recentment, és a dir, entre finals de la dècada de 1950 i principis de 1960.

interpretades mitjançant aquesta apertura, o bé no ho són i, aleshores, es considerin com a obres “tancades”; la manera en què es defineix aquest terme segons l'autor és “fonamental ambigüitat del missatge artístic” (Eco, 1992). Amb això, tant Eco com la resta d'autors que van teoritzar entorn d'aquest concepte, sostenen que cap obra és explícitament una “obra oberta”, en tant que aquesta noció fa referència a un model d'interpretació, i no pas a una categoria crítica (Eco, 1992). La veritable definició que aporta Eco, basant-se també en les teories d'altres autors, en referència a aquest concepte és el d'una obra amb una estructura la qual permet que l'espectador en faci diverses interpretacions, esdevenint aquest una mena de coautor de l'obra, però sempre dins d'uns límits de lectura que regeix la pròpia obra (Eco, 1992).

Així doncs, les teories de l'obra oberta que recull Umberto Eco en el seu assaig parònim serveixen per recolzar la intenció primera que es planteja en aquest estudi: posar de manifest a les aules de secundària la multiplicitat de lectures que tenen les obres d'art, i també fer possible que les adolescents en puguin trobar sentits útils per a experimentar les obres d'art a través de l'assimilació de les obres amb conceptes del seu interès. Amb tot, la interpretació lliure de l'art per part de les alumnes donarà lloc a espais de diàleg, intercanvi d'idees i desenvolupament del criteri personal.

2.3. Democratització de la cultura i l'accés a l'art des de l'aula

En segon lloc, revisarem els autors i les autores de les fonts que serviran per a defensar la democratització de l'art en el present treball.

Un dels projectes que més representa aquesta intenció és l'anomenat “*Manos a la Historia*”, teoritzat en un article homònim que fou publicat l'any 2017 a la Revista de la Universidad del Norte per l'especialista en pedagogia artística i cultural Maritza Arango Vargas. Encara que aquesta iniciativa té com a producte un procés artístic dut a terme per l'alumnat en el qual se segueixen les tècniques i els processos observats a partir de les obres d'art, la principal fi que contempla és la de fer treballar la creativitat de les estudiants a partir de les seves pròpies experiències, per tal de democratitzar la cultura en l'entorn educatiu (Arango, 2017).

De fet, l'article publicat per Arango Vargas també posa de manifest una realitat que es tradueix en un dels principals motius pels quals, encara avui dia, l'art no arriba a bona part de la societat; aquest és el fet que la majoria dels centres culturals i els museus solen ser ubicats en els entorns més cèntrics i gentrificats d'un nucli metropolità, dificultant considerablement així l'accés de totes aquelles poblacions dels suburbis a la cultura. Una via de democratització de l'art que s'exposa en aquest estudi és el projecte del *Musée Passagère* de París. Aquest consistia en un museu que es va anar traslladant entre 2014 i 2017 per una sèrie de barris de l'extraradi de París per tal de poder apropar obres d'art contemporani de manera gratuïta i amb l'ajuda del personal propi de qualsevol museu artístic (Arango, 2017). Aquesta iniciativa no només posa de manifest la necessitat de democratitzar l'art per tal d'apropar-ho a totes les classes de la societat, sinó també la importància que té el fet de descentralitzar-lo (Arango, 2017). Com bé afirma Arango, els processos per assolir la democratització de la cultura han de començar a les aules, per així aconseguir que es vagin desenvolupant de manera orgànica a mesura que l'alumnat madura i va experimentant la cultura en la seva quotidianitat (Arango, 2017). És precisament aquesta darrera afirmació una de les fites que ens proposem amb aquest projecte. Relacionant aquesta situació amb el context que planteja aquest treball, podem afirmar que la majoria d'estudiants se sentiran identificades amb aquesta alienació envers els museus de la seva ciutat. És per això que es planteja una visita al Museu Nacional d'Art de Catalunya, a l'hora que es demana a cada

alumna que n'esculli dues obres per a analitzar i relacionar amb un dels CDR; d'aquest mode, cadascuna haurà estudiat i interpretat subjectivament almenys dues obres d'un dels museus de la ciutat, establint-ne així una connexió directa que l'aproparà a aquest tipus de cultura.

En línia amb la democratització de l'art, i en específic amb la participació de l'obra d'art per part de l'espectadora, la investigadora doctoral Alexandra van Laeken publicà un article en el qual teoritzava sobre la importància necessària que té el públic en l'obra d'art, concretament, en l'art conceptual. Tal com el projecte que desenvoluparem en aquest treball, el nucli de la proposta que fa van Laeken està ben relacionat amb la intenció que té la situació d'aprenentatge. Aquest nucli és la màxima de desmuntar l'òptica elitista entorn de l'art per tal de posar de manifest la fonamental importància de l'espectadora en relació amb l'obra d'art, fent referència al filòsof Jacques Rancière, i suposa el caràcter democratitzador que resulta interessant per a la present proposta (van Laeken, 2022).

Per tal de continuar la relació de les idees que presenta van Laeken i la manera en què sostenen els objectius d'aquesta proposta, és interessant recuperar el tema de l'art conceptual i els prejudicis que pivoten entorn d'aquest. En general, la principal crítica que ha rebut aquest estil és la suposada manca de caràcter estètic o emocional, de la qual en fa esment van Laeken. De fet, aquest és el tret diferencial de l'art conceptual, segons l'autora: l'obra conceptual no pretén captivar pel seu aspecte, sinó per la idea que representa (van Laeken, 2022). En altres paraules, per tal d'observar una obra d'art conceptual, és necessari conèixer el rerefons de l'artífex, per així saber quina idea pretén representar. De fet, van Laeken també recupera les paraules de l'artista Sol LeWitt per il·lustrar aquest tret essencial del conceptualisme: "*ideas alone can be works of art*" (van Laeken, 2022). La realitat és, però, que ja en els primers temps de cert estil es defensava l'existència d'una jerarquia segons la qual només una determinada part de la societat – l'elit – té l'oportunitat de conèixer aquell rerefons necessari per saber quines idees representen les obres conceptuales, ben al contrari de la classe treballadora (van Laeken, 2022). Això no obstant, és només una pressuposició que l'autora desmenteix a través de les teories de Jacques Rancière (Rancière, 1987), les quals es basen en el paral·lelisme entre un mestre que es considera més intel·ligent que els seus alumnes i l'artista que es considera més intel·ligent que els seus espectadors⁵. En tant que no es pot pressuposar el nivell intel·lectual de l'espectadora, l'artista tampoc pot pressuposar com serà percebuda la seva obra ni quin tipus de públic l'entendrà (van Laeken, 2022). Seguint amb les teories de Rancière, Alexandra van Laeken també recupera el concepte del "dissens", que figura el contrari del "consens", proposant un qüestionament del l'ordre general establert, a partir del qual es pot donar més veu a aquelles persones que no la tenen en el consens social, per així posar de manifest la contingència de l'ordre social acceptat (van Laeken, 2022). La teoria del dissens que encunyà Rancière i que revisa van Laeken encaixa perfectament amb la intenció que té la situació d'aprenentatge que derivarà del present estudi, en tant que proposa un trencament amb la doctrina tradicional (en aquest cas, la de la didàctica de la història de l'art tradicional), per tal de generar un apropament més directe i alliberat de les normes que condicionen l'accés a la cultura per part d'espectadores "ignorants"⁶.

⁵ Aquesta és una anècdota que esmenta Jacques Rancière en la seva obra *Le maître ignorant* (1987), la qual és protagonitzada per un professor anomenat Joseph Jacotot, qui fou enviat a treballar a Flanders sense entendre gens d'alemany. Els seus alumnes, tampoc entenien res del francès, però el professor els va fer llegir un llibre en francès amb una traducció simultània a l'alemany; després, els va fer escriure una redacció sobre el llibre en francès; per a sorpresa de Jacotot, tots els estudiants van realitzar una feina de bona qualitat.

⁶ El concepte ignorant, en aquest context, fa referència al que denomina van Laeken en el seu esmentat article, citant Rancière, per tal de denominar aquell aprenent que posseeix el "saber ignorant".

En relació amb això últim, el paper de l'alumnat com a subjecte interpretatiu en aquesta situació d'aprenentatge serà clau per a exposar el concepte de la democratització de l'art. A partir de l'observació, el debat i la posada en comú de diferents opinions en relació amb les obres tractades, es posarà de manifest a l'aula com és possible validar múltiples interpretacions d'una obra. Així, es validarà també el fet que les interpretacions de les espectadores són part de les obres d'art.

Per últim, cal plantejar-se en aquest context el possible desacord que es pot donar quant a la validació d'interpretacions a l'aula. És a dir, com donar les eines necessàries per tal que l'alumnat discerneixi entre una interpretació subjectiva vàlida d'una altra completament arbitrària. Tot i que la figura docent haurà de guiar el debat durant les sessions per tal d'evitar comentaris mancats de sentit, en el cas que una interpretació aparentment banal d'una obra guanyi importància durant algun debat, serà important fer que l'alumna que la defensi s'expliqui. D'aquesta manera, serà possible escoltar en detall la seva opinió i fer que la resta d'alumnes comparteixin també allò que pensen sobre aquesta.

2.4. Emoció, subjectivitat i experiència estètica a l'aula

En tercer i últim lloc, recolzem l'altre punt cardinal d'aquest estudi: la connexió entre l'experiència artística i el processament de les emocions des de l'aula. Abans de començar amb aquest recull, cal fer esment de l'existència d'una sèrie de llibres orientats al públic infantil els quals tenen com a objectiu representar la comunió entre diverses obres d'art de tot tipus i algun concepte essencial en el desenvolupament humà. Aquesta col·lecció, elaborada per la directora teatral i autora de llibres infantils Shana Gozansky, és anomenada "*Mi primer libro de arte*"⁷, i té com a eix vertebrador, precisament, aquesta estreta relació entre l'observació de les obres d'art i el processament de les diferents emocions o conceptes humans, com ara l'amor, l'amistat, la felicitat o la pau; és per això que se'n fa en el present treball una menció especial, en tant que constitueix una sèrie de publicacions que estan íntimament relacionades amb el treball individual de la situació d'aprenentatge desenvolupada en aquest treball.

Quant a les fonts que s'empraran expressament per a la justificació de l'observació de les obres d'art per a desenvolupar la intel·ligència emocional i la millora de la salut mental, el primer article del qual se'n parlarà serà el titulat "*Art and Psychological Well-Being: Linking the Brain to the Aesthetic Emotion*" (Mastandrea et al., 2019). Si bé és cert que aquest està orientat a la vessant més científica del paradigma, també ho és que s'hi mencionen diferents assumptes que val la pena recuperar en el present estudi per la seva utilitat.

Una de les afirmacions que més se sustenten al llarg d'aquesta publicació és la de que l'experiència estètica de l'art promou el benestar psicològic de les persones (Mastandrea et al., 2019). Això és rellevant per a la present proposta, en tant que un dels beneficis que tindria la situació d'aprenentatge seria el resultat de la modulació de les emocions i la reducció de l'estrès a partir de l'experiència estètica. L'article també fa referència a la importància de visitar els museus d'art, ja que l'experiència de contacte directe amb les obres d'art, segons indicadors psicofisiològics, resulta en una major reducció de l'estrès i promoció d'indicadors de benestar psicològic (Mastandrea et al., 2019). En línia amb aquesta última afirmació i, com s'explicarà més endavant, la proposta contempla una visita a un museu.

⁷ El títol original de la col·lecció rep el nom de "*My art book of...*", seguit d'aquell concepte entorn del qual gira la temàtica de les obres d'art escollides per a fer-ne al·lusió. Cada obra apareix acompanyada de la seva corresponent referència (títol, autor/a, data) i un breu epigrama que descriu la relació entre l'obra i el concepte.

La darrera citació també és esmentada en una altra de les fonts que sustenten aquesta part del projecte; l'article recentment publicat i titulat: "*Art-induced psychological well-being: Individual traits shape the beneficial effects of aesthetic experiences*". Aquest defensa que, en una visita a una exhibició artística, les visitants (joves adultes), van aconseguir desenvolupar emocions empàtiques i beneficioses gràcies a les obres d'art contemporani observades, ja fossin positives o negatives (Castellotti et al., 2025). En una altra línia d'estudi, però en la mateixa sintonia de relació entre art i emoció, l'estudi afirma que el consum d'una obra d'art pot servir com a via per defugir els conflictes mentals i així reduir l'estrès acumulat (Castellotti et al., 2025). Aquestes són dues afirmacions recolzades per sondejos científicament provats, els quals defensen la importància del consum lliure de l'art com a manera de contribuir a la salut mental i processament de les emocions de les persones joves, així com per a desenvolupar un concepte clau en les aules de secundària: l'empatia. En conclusió, ambdues publicacions citades aporten teories que justifiquen aquesta relació entre el fet d'experimentar i observar l'art amb la introspecció emocional i el desenvolupament de l'empatia. Val la pena destacar que aquests dos aspectes resulten un exercici que és molt important desenvolupar sempre, però encara més en l'etapa de l'adolescència intermèdia, per així treballar la intel·ligència emocional i l'empatia en un context en el qual la vulnerabilitat és imperativa.

2.5. Els CDR

La justificació teòrica sobre els quatre CDR que es presentaran a l'alumnat per a realitzar, en la pràctica, una relació amb un d'aquests conceptes emocionals de reflexió amb obres d'art. Recordem que aquests CDR són la passió, l'amor, l'amistat i l'angoixa.

En primer lloc, definirem el perquè de l'elecció de la passió com a tema de reflexió en aquest treball. Robert J. Vallerand va defensar com les passions, discernides entre passió obsessiva i passió harmoniosa, constitueixen un element clau en la recerca personal, l'exploració emocional i la construcció de la personalitat durant l'adolescència (Vallerand et al. 2003). Per ell, d'una banda, la passió obsessiva és aquella acció que ens genera una espècie d'addicció i arriba a controlar-nos; d'altra banda, la passió harmoniosa és la que s'integra orgànicament en la nostra personalitat, generant benestar psicològic i desenvolupant la nostra curiositat, creativitat i aprenentatge. És especialment la segona la que s'integra clarament amb les consignes que planteja aquest projecte: l'observació de l'art com a passió harmoniosa, esdevenint una eina d'autoconeixement, expressió emocional i desenvolupament de l'exploració empàtica (Vallerand et al. 2003).

En segon lloc, farem esment de les peculiaritats que té el concepte de les relacions amoroses romàntiques en l'adolescència, justificant-ne l'elecció d'aquest en aquest context. Tal com se sap, l'amor adolescent difereix de l'amor adult en un ampli ventall de factors, entre els quals, destaca un processament de les emocions molt més intens. Aquesta intensitat està connectada amb la passió, i constitueix una polarització total de les emocions negatives i positives. Relacionant aquesta idea amb el paràgraf anterior, podem recuperar la conceptualització que va fer Vallerand de les dues passions: l'amor adolescent pot ser obsessiu i destructiu (passió obsessiva) o bé tendre i harmoniós (passió harmoniosa). Tal com expressen Deborah Welsh i altres autors, l'amor viscut en l'etapa adolescent contribueix al desenvolupament de la identitat en diferents factors, promovent la maduració emocional i empàtica (Welsh, D. P., et. al. 2000). Així, és correcte afirmar que l'amor és un dels principals motors de desenvolupament de la personalitat i de comprensió emocional, essent una font de passions que apelen a la relació amb els altres. És per això que s'ha escollit com a concepte de reflexió profunda (CDR). L'amor no té una definició clara, però sí que resulta útil parlar-ne en l'etapa

adolescent, tenint en compte que sovint pot ser considerat un tabú de la societat i això és un dels factors que condueixen a normalitzar tendències destructives que acaben influint en la personalitat i en la salut mental (Welsh, D. P., et. al. 2000).

En tercer lloc, justifiarem la importància de l'amistat en l'etapa adolescent. Tal com va exposar Laursen, les amistats promouen el desenvolupament de la personalitat i l'autoestima durant l'adolescència, contribuint també a la pràctica d'habilitats socials i oferint un espai segur per a l'individu adolescent, en el qual poder expressar-se emocionalment (Laursen, 2017). Com podem observar, aquest darrer benefici que aporta l'amistat íntima entre adolescents també es relaciona amb dos dels factors que pretén desenvolupar aquest estudi: l'exploració emocional i l'autoconeixement. Així, l'amistat en aquest context constitueix un concepte de reflexió amb tantes interpretacions com amistats pot tenir una adolescent.

En quart i darrer lloc, exposarem les raons per la qual l'angoixa és un concepte de gran presència i importància durant aquesta etapa. D'entre la resta de CDR, l'angoixa és l'únic trastorn que s'inicia en un major nombre durant l'adolescència, en tant que està relacionada amb elements com la pressió social, els canvis neuropsicològics i la formació de la identitat (Kessler et al., 2005). A banda d'això, i en relació amb la proposta pedagògica, ha quedat demostrat com l'ansietat es presenta especialment quan la persona adolescent es troba en situacions d'avaluació social, com ara un centre educatiu de secundària (Albano & Kendall, 2002). Aquesta també influeix en la seva pròpia autoestima i va en detriment de la seva participació a les aules (Albano & Kendall, 2002). No podem obviar el fet que els instituts són espais de judici i fonts de pressió social, en els quals cada adolescent ha de trobar el seu grup i/o la seva identitat pròpia amb la que presentar-se a la resta, tenint en compte que l'aparença és una de les majors preocupacions en aquest context (Alfano et al., 2006). Per últim, el fet de tractar aquest trastorn a les aules té encara més sentit en els nostres dies, ja que amb la major influència de les xarxes socials, la pressió acadèmica i les comparacions entre iguals, l'angoixa en l'adolescència s'ha incrementat exponencialment en els darrers anys (Twenge, 2019). Amb tot el que s'ha desenvolupat en aquests quatre paràgrafs, es demostra com cadascun dels CDR escollits tenen un pes rellevant en la vida de l'adolescent actual, i el seu tractament a les aules i des d'un enfocament introspectiu promourà un aprenentatge significatiu i un desenvolupament de l'exploració emocional.

A tall de resum d'aquest bloc, revisarem breument la síntesi de les teories defensades en aquest marc. Principalment, ha quedat exposat el fet que la proposta planteja tres conceptes vertebradors sostinguts per diverses autores: l'obra oberta, encunyat i defensat per Umberto Eco (Eco, 1992); la democratització de l'art i de la cultura, revisada i sostinguda per Arango (Arango, 2017) i van Laeken (van Laeken, 2022); i la relació entre l'experiència estètica i el processament emocional i autoconeixement, afirmada i demostrada per Mastandrea i altres autors (Mastandrea et al., 2019), i vista des del punt de vista de la interpretació de l'art contemporani per Castellotti i altres autors (Castellotti et al. 2025). Quant a la rellevància de l'educació artística durant l'adolescència, recuperem les afirmacions d'Eisner (Eisner, 2002), que en destaca la capacitat d'aquesta educació de desenvolupar processos de pensament complexos i, al seu torn, la defensa que en fa Castellotti de la importància que té en els processos de reflexió, empatia i formació de la identitat pròpia (Castellotti et al., 2025). Per acabar, recordarem que els quatre CDR han estat seleccionats donada la seva significació durant el desenvolupament adolescent. Vallerand i altres autors van distingir la passió adolescent en obsessiva i harmoniosa, afirmant també com l'art contribueix a l'autoconeixement de les adolescents (Vallerand et al., 2003). Welsh i altres autors defensen l'amor adolescent com a agent clau en el desenvolupament de l'autoconeixement i la maduració, defensant com el seu tractament seriós contribueix a evitar

tendències negatives (Welsh et al. 2000). Laursen, per la seva banda, planteja l'amistat en l'adolescència com a agent promotor de les habilitats socials, emocionals i de l'autoestima (Laursen, 2017). Per últim, diversos autors i autores, entre els quals Kessler (Kessler et al., 2005), Albano i Kendall (Albano & Kendall, 2002), Alfano (Alfano et al., 2006) i Twenge (Twenge, 2019) teoritzen sobre l'angoixa en l'adolescència, destacant-ne el fet del seu augment en els darrers anys a causa de les xarxes socials.

3. MARC CURRICULAR I METODOLÒGIC

3.1. Enquadrament de la proposta dins la Modalitat A

Aquest treball planteja una proposta d'intervenció didàctica a l'aula, i per aquest motiu s'encabeix en la modalitat A de treball de final de màster. Aquesta proposta es relaciona amb la didàctica de les ciències socials en tant que proposa una revisió de la Història de l'Art a partir de les fonts primàries.

La intervenció didàctica no serà pas aplicada en el centre educatiu on vaig fer les pràctiques, ja que vaig cursar els crèdits del Pràcticum en el curs anterior, i no he tingut la possibilitat de practicar aquesta proposta en l'aula. Això no obstant, la manera en la qual ha estat dissenyada i redactada la present proposta d'intervenció és per a ser directament aplicada en qualsevol aula de segon cicle d'ESO, a mode d'introducció a la disciplina de la Història de l'Art.

3.2. Relació amb el currículum vigent (LOMLOE)

La situació d'aprenentatge proposada s'alinea especialment amb el currículum actual de Ciències Socials del segon cicle d'ESO segons la LOMLOE, en tant que desenvolupa competències relacionades amb el pensament crític, la promoció d'una societat cultural activa, la comprensió del patrimoni cultural, etc.

Els tres conceptes elementals els quals han quedat establerts en l'apartat d'introducció i contextualització (vegeu el bloc 1) ens serveixen també per justificar aquesta relació amb el currículum. A partir del concepte de l'obra oberta i el treball d'interpretació amb la metodologia del VTS, es fomentarà la capacitat de debatre i justificar punts de vista, així com el fet d'interpretar les obres com a peces d'art i com a fonts històriques, essent totes aquestes capacitats bàsiques presents al currículum de la LOMLOE.

Quant a la democratització de l'art, la present proposta aconseguirà que les alumnes estiguin en contacte amb obres artístiques que constitueixen fonts històriques de la història i del patrimoni del seu passat. Això posarà de manifest la importància de comprendre canvis i continuïtats de la història a partir de l'anàlisi de produccions patrimonials culturals i artístiques, essent aquest un dels eixos principals del currículum de Ciències Socials. Al mateix temps, la situació d'aprenentatge promou competències específiques en vincle amb el pensament històric i social, ja que la interpretació d'aquestes fonts generarà necessàriament un aprenentatge vinculat amb aquest aspecte.

A banda de tot això, la manera en què s'integra l'òptica personal i social de l'aprenentatge és a partir de la relació entre experiència estètica i exploració emocional. Aquest factor promourà la competència ciutadana, el desenvolupament de l'empatia quant a la dimensió social i de pensament històric, i la reflexió sobre el paper de l'art en la societat al llarg de la història.

Per últim, i en relació amb el projecte final individual, la proposta engloba la consolidació de competències com la consciència social, cultural i personal, el coneixement històric a partir de fonts primàries, i el desenvolupament del criteri personal.

3.3. Competències específiques i competències transversals

Passant a la justificació del motiu d'aquesta proposta, val a dir que aquest projecte pretén complir amb la Competència ciutadana i amb la Competència personal, social i d'aprendre a aprendre, quant al currículum de les competències transversals (Barbeito Thonon et al., 2024). En referència amb les competències específiques, però, es treballaran la CE1 i la CE2 pertanyents a l'especialitat de les Ciències Socials: Geografia i Història (Generalitat de Catalunya, 2024). Encara que aquesta situació es basa en la Història de l'Art, les competències específiques que s'hi treballaran pertanyen a l'especialitat de les Ciències Socials, en tant que les temàtiques d'estudi casen millor amb les competències específiques establertes en l'especialitat d'Educació Visual i Plàstica.

3.3.1. Competències transversals

Les competències transversals que es desenvoluparan al llarg d'aquesta situació d'aprenentatge són les dues següents: la competència ciutadana i la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (Barbeito Thonon et al., 2024).

La competència ciutadana serà específicament treballada al llarg de les sessions en referència a l'àmbit de la cultura. No obstant això, les preguntes eventualment plantejades per l'alumnat quant a segons quins temes de la Història de l'Art també podrà comportar el desenvolupament d'aquesta competència, tot i que centrant-se més en temes de caire social i de valors ètics. A més a més, diverses obres de caire històric que podran ser interpretades al llarg de les sessions convidaran al debat polític, de mode que també serà possible posar en pràctica la vessant dels drets civils, dels drets humans, i de les estructures socials. Tenint en compte que la competència ciutadana engloba un gran nombre d'afers tan diversos com interessants, és necessari determinar en quins incidir més en funció de les problemàtiques reals i els interessos del conjunt d'estudiants. Amb tot, la disciplina de la Història de l'Art permet desenvolupar qualsevol de les ramificacions del paper que tenim com a ciutadans i ciutadanes responsables, en tant que també annexiona el recull de tota la història de l'ésser humà.

A tall d'exemple, referint-nos a la manera en què la competència social serà treballada de manera pràctica en aquesta proposta, plantejarem la visita que està prevista perquè l'alumnat faci al MNAC. Aquest contacte amb el llegat cultural de la seva ciutat és una oportunitat per a la reflexió crítica de diferents problemàtiques socials que queden recollides en les obres exposades al museu. Amb una sèrie d'orientacions prèvies, l'alumnat podrà advertir aspectes de les obres d'art que convidaran al debat posterior a l'aula. Aquests debats tractaran temes tan rellevants per a la nostra realitat com la perspectiva de gènere, la cultura de la pau, l'exploració d'altres cultures i religions, etc. (Barbeito Thonon et al., 2024).

Pel que fa al desenvolupament de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA), val la pena recuperar-ne un fragment de la introducció que es fa d'aquesta al document oficial publicat pel Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya:

La competència personal, social i d'aprendre a aprendre implica l'habilitat de reflexionar sobre un mateix, per autoconèixer-se, acceptar-se i promoure un creixement personal constant, gestionar el temps i la informació eficaçment, col·laborar amb altres de manera constructiva, mantenir la resiliència i gestionar l'aprenentatge al llarg de la vida. Inclou l'habilitat de fer front a la incertesa i la complexitat, adaptar-se als canvis, aprendre a aprendre, contribuir al mateix benestar físic i emocional, conservar la salut física i mental i ser capaç de portar una vida saludable i orientada al

futur, expressar empatia i gestionar els conflictes en un context integrador i de suport (Generalitat de Catalunya, 2024).

Tenint en compte les tasques que l'alumnat haurà de dur a terme segons la programació d'aquesta situació d'aprenentatge, és evident que la CPSAA serà la més practicada per cada estudiant. De fet, l'eix vertebrador d'aquest projecte es basa en la interpretació personal de les obres d'art, quelcom que convida de manera inevitable a l'autoexploració per a assolir un benestar emocional a partir de la posada en pràctica de l'empatia i la col·laboració en debats amb altres.

3.3.2. Competències específiques

Les competències específiques que s'hi treballaran en la present proposta seran la CE1 i la CE2 de la matèria de Ciències Socials: Geografia i Història.

La competència específica 1 dicta: "Cercar i tractar informació que permeti interpretar el present i el passat, aplicant els procediments de la recerca històrica i geogràfica a partir de l'anàlisi crítica de dades procedents de fonts analògiques i digitals, per transformar-ho en coneixement i comunicar-ho a través de diferents formats" (Generalitat de Catalunya, 2024). L'alumnat s'introduirà a la Història de l'Art a través del contacte directe amb les fonts primàries, és a dir, les obres d'art. Aquestes manifestacions artístiques seran presentades per part de la figura docent com a fonts històriques que ens ajuden a comprendre i interpretar millor els esdeveniments canònics al llarg del temps, i la feina que haurà de fer l'alumnat serà fer-ne una interpretació pròpia d'aquestes fonts fent servir un vocabulari específic. També caldrà que manifesti aquells coneixements adquirits al llarg del treball amb aquests tipus de fonts durant la seqüència de les sessions.

Referint-nos a la competència específica 2, en recuperem la seva consigna: "Indagar i argumentar a partir de problemes socials rellevants, locals i globals, per desenvolupar un pensament crític i respectuós amb les diferències, que contribueixi a la construcció de la identitat individual i col·lectiva i a la consecució d'un present i un futur més just i inclusiu" (Generalitat de Catalunya, 2024). Una de les premisses clau d'aquesta situació d'aprenentatge és el desenvolupament del pensament crític del conjunt d'estudiants, en tant que hauran de donar la seva opinió i interpretació sobre múltiples temes. Aquest és un exercici que, com bé s'esmenta en la descripció de la competència, contribueix a la fonamentació de la identitat individual i col·lectiva, un factor clau en l'adolescència, en tant que és l'etapa en la qual es recerca constantment la identitat pròpia i les relacions entre altres (Moreno, 2010).

3.4. Enfocament metodològic de la proposta

Havent establert les fonts i autores que recolzen les bases de la present proposta d'intervenció, a continuació s'explicarà de quina manera es desenvoluparà aquest estudi per tal d'assolir els objectius fixats.

Com ha quedat determinat anteriorment, un dels objectius d'aquesta proposta és fer que l'alumnat relacioni diferents obres d'art amb un CDR. En la seva assimilació, estarà descobrint de primera mà les idees que planteja el concepte de l'obra oberta⁸, la democratització de l'art, i la relació entre experiència estètica i exploració emocional.

⁸ Recuperant el concepte encunyat per Eco i esmentat en l'apartat anterior.

Per tal d'arribar a dissenyar una proposta que assoleixi amb certesa aquesta voluntat, caldrà estudiar a fons els tres conceptes clau⁹ que permetran capgirar les diferents idees errònies que, popularment, es tenen entorn de la disciplina de la Història de l'Art. El primer que es farà serà una introducció sintètica però informativa d'aquesta disciplina a l'alumnat; amb això, no ens referim a fer una concentració de tots els períodes artístics i històrics en escasses sessions, sinó mesurar el grau de coneixement que el grup té envers aquesta disciplina des de la primera sessió (vegeu Fig. 2 de l'Annex 4). A partir d'aquí, i tenint en compte un hipotètic context en el qual alumnes de tercer o quart d'ESO afronten la Història de l'Art per primer cop, serà important dedicar temps a la posada en comú de les idees prèvies que tenen en relació amb l'assignatura (vegeu Fig. 4 de l'Annex 4). Molt probablement, sorgiran opinions de desconeixement, de desinterès, o bé fins i tot de rebuig; és en aquest moment quan podran ser introduïts els conceptes de "l'obra oberta" i de democratització de l'art. Naturalment, això es farà de la manera més il·lustrativa i pràctica possible, per tal de no introduir conceptes teòrics els quals l'alumnat encara no tindrà prou eines per a entendre (vegeu Fig. 5 de l'Annex 4).

El treball previ que s'haurà de fer per a poder preparar tots aquests continguts adaptats als coneixements de l'alumnat de segon cicle d'ESO serà, llavors, el que s'explicarà a continuació. Caldrà plantejar les preguntes inicials que es proposaran al grup per a esbrinar quines idees prèvies tenen quant a la Història de l'Art (vegeu Fig. 2 de l'Annex 6). Després, s'haurà de fer una selecció d'obres que, tenint en compte els interessos del grup, puguin crida'ls-hi l'atenció. Aquesta darrera consigna és de gran rellevància, en tant que la docent ha de conèixer mínimament què interessarà el seu alumnat, sigui per conceptes relacionats amb la realitat en la qual viuen, o sigui per elements que formen part de les seves personalitats; és així com, realment, s'aconseguirà despertar la curiositat de l'alumnat i el fet que aquest treballi amb motivació afegida.

Amb una revisió d'aquestes obres d'art pertanyents a diferents períodes, la docent podrà anar plantejant preguntes que, en alguns dels casos, derivaran en debats interessants a l'aula. És important que aquestes preguntes segueixin indicadors de les VTS (Museu Nacional d'Art de Catalunya, 2020). Així, es demostrarà a l'alumnat que una mateixa obra pot tenir diferents lectures (concepte de l'obra oberta), i que qualsevol persona pot observar-la i aportar-ne la seva opinió (concepte de democratització de l'art), rebent els beneficis de l'experiència artística (relació entre experiència estètica i benestar emocional). Així, només en les sessions inicials de la proposta, l'alumnat ja s'hauria familiaritzat amb les bases que té aquest innovador apropament a la Història de l'Art.

En línia amb la justificació d'aquesta proposta, és necessari parlar del projecte com a tal que es plantejarà fer a cada alumna: observar diferents obres d'art a partir de fonts diverses i d'algun museu i escollir-ne aquelles que, segons el seu criteri, representin algun concepte de la seva elecció. La decisió de fer que l'alumnat esculli algunes obres exhibides al museu es justifica a partir dels articles esmentats en apartats anteriors, en específic, aquells que recolzen la relació entre el benestar emocional i la reducció de l'ansietat i de l'estrès a partir del contacte directe amb les obres d'art exposades (vegeu l'apartat 2.3).

En l'Annex 1 s'exposa la definició que es proporcionarà a l'alumnat sobre els tres conceptes vertebradors de la part teòrica de la situació d'aprenentatge (vegeu l'Annex 1). Aquestes definicions

⁹ Els conceptes clau dels quals se'n parla en aquest paràgraf són els ja esmentats com a bases de la proposta: l'obra oberta, la democratització de l'art, i la relació entre experiència estètica i benestar emocional.

han estat redactades seguint un vocabulari específic adaptat als coneixements i interessos genèrics de l'alumnat de tercer i quart d'ESO, prioritzant la comprensió escrita.

A banda d'això, s'elaboraran mostres dels materials que es facilitaran a l'alumnat per a rebre els coneixements necessaris per tal de dur a terme el projecte proposat. Serà necessari l'ús de presentacions il·lustratives amb el mínim text possible, en tant que cal transmetre que allò més important en aquest projecte serà observar les imatges (vegeu l'Annex 4). Aquelles diapositives dedicades al text seran, principalment, només les que presentin definicions útils dels tres conceptes clau i les que plantegin preguntes de debat per a dinamitzar la teoria de les sessions. Un cop tractades les diferents parts de la vessant teòrica de la proposta, caldrà familiaritzar l'alumnat amb l'observació activa d'obres d'art dels períodes que hagin estat predilectes d'entre la seva selecció (vegeu Fig. 22-24 de l'Annex 4).

El que també s'haurà de fer serà il·lustrar en les diapositives de quina manera l'alumnat haurà de fer el seu projecte. Aquest model, d'una banda, comptarà unes instruccions més acadèmiques amb els quals l'alumnat s'haurà de familiaritzar, com ara, la correcta referència de cadascuna de les obres d'art escollides, amb el seu corresponent títol, autoria, data i lloc d'exhibició. Així, es treballaria la feina de recerca i citació. D'altra banda, l'exposició d'aquest model per part de la docent demostraria de quina manera l'alumnat hauria d'expressar, ja sigui textualment o oralment, la connexió entre les obres i el concepte seleccionats, fent-ne comentari de les obres i mostrant com aplicar l'ús del vocabulari específic (vegeu Fig. 22-24 i 35-36 de l'Annex 4).

3.5. Atenció a la diversitat i Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA)

La proposta de situació d'aprenentatge contempla diversos barems d'aplicació del Disseny Universal per a l'Aprenentatge i mesures d'Atenció a la diversitat. Això és així perquè s'ofereixen diferents vies d'accés a l'aprenentatge, així com varies opcions de demostrar l'aprenentatge adquirit, en funció de les necessitats reals de l'alumnat de segon cicle d'ESO.

En primer lloc, farem esment de la diversificació de l'accés a l'aprenentatge: la proposta contempla exercicis competencials com ara l'observació i interpretació col·lectiva de les obres d'art mitjançant les VTS. Fent ús de les obres pertanyents al patrimoni real, i proposant la visita al MNAC, s'aconsegueix que l'aprenentatge sigui més visual, lleuger i adaptat a l'experiència i els interessos de l'alumnat.

En segon lloc, existeix una personalització de l'aprenentatge evident al llarg de tota la proposta. La figura docent haurà d'interessar-se per les inquietuds i motivacions que mostra l'alumnat en les sessions inicials, per així aportar més continguts relacionats amb aquestes. Un exemple d'aquesta adaptació dels continguts als interessos de les alumnes podria ser adaptar les dinàmiques de les xarxes socials al comentari d'una obra. Això es pot realitzar tot demanant a les alumnes que etiquetin una obra en concret (per exemple, "La persistència de la memòria", 1931, de Salvador Dalí) de la mateixa manera que s'afegeixen els *hashtags* en una publicació a les xarxes socials. Així, el contingut a treballar continuaria sent el d'interpretar una obra d'art, però la metodologia seria força més adaptada a la realitat de les adolescents. D'aquesta manera, es promou la satisfacció de la curiositat de les alumnes, per així augmentar la motivació. A banda d'això, es proporciona l'opció d'escollir quin CDR vol treballar cada alumna, i es dona total llibertat d'escollir les obres que volen interpretar i relacionar personalment

amb aquest. Aquesta interpretació subjectiva, tot i ser legitimada segons la teoria d'Umberto Eco¹⁰, és un clar exemple d'aquesta personalització de l'aprenentatge.

En tercer lloc, s'adverteix una evident flexibilitat en les formes de demostració de l'aprenentatge i d'expressió de les idees de cada alumna. El projecte final pot ser presentat en forma de presentació oral o en forma de creació audiovisual, adaptant-se així a les necessitats de cada alumna quant a la capacitat d'expressió oral, ritmes de treball i competències lingüístiques, destacant per sobre de tot la seguretat amb la que cadascuna es comunica millor.

Per últim, l'aprenentatge fomentat amb aquesta proposta serà un aprenentatge col·lectiu generat a partir de la posada en comú d'idees, debats i resolució de dubtes en grup. Aquest tipus d'aprenentatge beneficia molt l'alumnat de diversos nivells competencials, en tant que les idees són aportades en grup i recolzades per igual.

En relació amb el DUA, destacarem aspectes clau que constitueixen principis d'aquest. Primerament, els continguts treballats diversament a partir d'imatges, patrimoni real, explicacions dels conceptes i el VTS com a via interpretativa contribuiran a una comprensió inicial clara. Seguidament, la diversa oferta de vies de mostra de l'aprenentatge engloba múltiples maneres d'expressió que donen més oportunitats d'èxit al conjunt d'alumnes (interpretacions orals, fitxes tècniques, projecte individual, etc.). Per a concloure, cal destacar que es fomentarà la motivació, l'autoexploració emocional i la posada en valor del desenvolupament del criteri personal a partir de diferents vies: l'interès per les emocions presents en l'adolescència, l'art com a via per a expressar-se i generar autoconeixement, el dret a escollir què es vol investigar i de quina manera, i la valoració de les experiències personals com a manera de generar aprenentatge en col·lectiu.

En resum, la present proposta de situació d'aprenentatge té un enfocament basat en la inclusió de la diversitat. Això es justifica gràcies al fet que no n'hi ha cap resposta única correcta pel que fa a la interpretació de l'art, per la validació de diverses lectures d'una mateixa obra, i per la posada en valor de les experiències i emocions de les adolescents.

3.6. Estratègies de mediació, diàleg i interpretació de l'obra d'art a l'aula

Totes les iniciatives que es presenten en aquesta proposta són ambicioses, i cal tenir en compte que la majoria depenen de la participació activa de l'alumnat. Aquest és un factor el qual sovint no depèn dels materials emprats, ni de la motivació que aparentment tinguin les alumnes pels continguts; cal contemplar la possibilitat que, en algunes sessions, la participació no sigui prou present o bé no vagi encaminada per on seria desitjable. Així, és necessari determinar una sèrie d'estratègies per tal de guiar i promoure aquestes intervencions per part de l'alumnat en funció del que volem aconseguir com a docents.

En primer lloc, cada activitat d'observació d'obres d'art comptarà amb una mena de guió amb preguntes que la professora haurà de plantejar al seu alumnat. Aquestes preguntes seguiran les estratègies de pensament visual (VTS), per tal d'il·lustrar com una obra pot suggerir diverses interpretacions entre les diferents companyes del grup. En els moments inicials d'aquest procés d'observació i interpretació, la docent haurà d'assenyalar que la multiplicitat d'interpretacions està relacionada amb la multiplicitat d'experiències vitals i idees personals; d'aquesta manera, també quedarà introduïda la relació entre l'experiència estètica de l'art i l'autoconeixement.

¹⁰ L'obra oberta.

En el probable cas que dues alumnes tinguin idees enfrontades quant a la interpretació d'una obra d'art, serà imperatiu que la professora recordi la validesa de qualsevol idea, sempre que aquesta tingui una fonamentació basada en allò que s'està observant i un criteri propi. Tanmateix, és important establir que la interpretació que s'està fent en aquest projecte amb les obres no té la fi de saber què volia expressar amb aquesta l'artista, sinó prendre consciència de tots els conceptes que una sola obra pot suggerir, i explorar-ne el per què de les nostres interpretacions.

Pel que fa al moment de proposar una interpretació col·lectiva d'una obra d'art a l'aula, serà necessari establir una sèrie d'indicacions prèviament. Amb aquestes consignes, no es pretén pas limitar el pensament de l'alumnat, sinó orientar-lo en la direcció adequada per a assolir els objectius plantejats. Aquestes indicacions contemplaran, entre d'altres, la justificació de cada idea a partir del que s'està observant en l'obra i/o les experiències personals que fan que l'obra suggereixi quelcom en l'espectadora. D'aquesta manera, l'alumnat tindrà més clar el tipus d'aportacions que es valorarà que facin a l'hora d'interpretar les obres, i s'evitaran participacions mancades de significat que pretenguin distreure el grup.

4. DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA

Les històries de l'art. Interpretem l'art amb la nostra pròpia ment

4.1. Descripció general de la situació d'aprenentatge

Havent establert les línies d'estudi i objectius principals que tindrà la situació d'aprenentatge resultant d'aquest projecte, dedicarem aquest apartat íntegrament a la descripció de la intervenció a l'aula que es proposa.

Com bé ha quedat esmentat anteriorment, el primer que s'haurà de fer és saber quins són els coneixements previs i també els prejudicis que té l'alumnat en relació amb la Història de l'Art. Mitjançant aquest pas, d'una banda, es tindrà marge de maniobra en el cas que l'alumnat ja conegui segons quins conceptes, i es podran introduir d'altres per ampliar la informació; d'altra banda, se sabrà amb antelació si les estudiants tenen prou informació per a entendre segons quines idees (vegeu Fig. 2-3 de l'Annex 4).

Aquest primer diagnòstic dels coneixements previs de l'alumnat pot fer-se de diferents maneres, i la preferència a l'hora d'escollir-la sempre haurà de ser aquella que millor s'adapti a la majoria del grup. Preferentment, es farà una mena de test amb fets veritables i d'altres de falsos, i es demanarà a l'alumnat que voti en favor de la certesa o la incertesa d'aquests. Aquesta sèrie de preguntes podran ser respostes de forma anònima i simultània a l'aula a través de l'eina Mentimeter¹¹ (vegeu l'Annex 2).

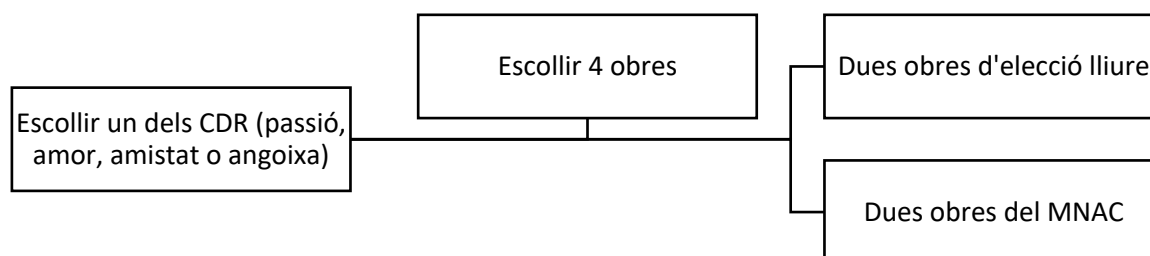
Un cop conegut el grau de sabers que té la majoria del grup, passarem al següent pas, el qual seria la introducció de la trilogia de conceptes que s'ha explicat extensament en els apartats anteriors. S'exposaran de la manera més sintètica i il·lustrativa possible el significat de l'obra oberta, de la democratització de l'art, i de la relació entre l'experiència estètica i la salut mental. Aquestes tres idees s'hauran d'explicar com a punts cardinals que cada alumna haurà d'assimilar en el seu propi vocabulari per a poder realitzar el projecte final: l'assimilació de quatre obres amb un dels CDR (vegeu Fig. 4-7 de l'Annex 4). Així, es podrà passar a la mostra d'un model-exemple, fet a la preferència de la docent, que representarà el que haurà de fer cada estudiant com a projecte final de la situació d'aprenentatge (vegeu Fig. 9-18 de l'Annex 4).

Aquest producte d'avaluació haurà de comptar amb diferents tipus d'obres: almenys dues obres pertanyents a un museu local, en aquest cas, el MNAC, ja que s'hi preveu una visita a aquest museu en la cinquena sessió de la situació d'aprenentatge. D'aquesta manera, s'assegurarà que cada estudiant estudiï obres pertanyents al patrimoni de la seva ciutat. Les altres dues obres seran de selecció lliure, però caldrà que cadascuna de les quatre pertanyin a períodes artístics diferents. El punt en comú que haurà de tenir la col·lecció d'obres escollides per cada alumna serà el fet que, mitjançant una justificada exposició d'idees pròpies i del seu criteri, totes representin un dels CDR establerts: la passió, l'amor, l'amistat, o l'angoixa. Així, es pretén que l'alumnat desperti el seu interès per la matèria i pari més atenció a les pròximes sessions de la situació d'aprenentatge. Així, l'alumnat ja sabrà que haurà de realitzar un projecte a partir d'obres d'art i, probablement, no tingui gaires exemples al seu imaginari,

¹¹ Això no obstant, l'activitat pot ser exercida de maneres similars amb altres eines alternatives, com ara a través de la plataforma de preguntes tipus quiz Kahoot!, o bé mitjançant una presentació de diapositives amb Prezi. Tanmateix, l'exercici també pot ser realitzat sense l'ús de pantalles per part de l'alumnat; així, la professora podria plantejar les preguntes a la pissarra (digital o tradicional) i fer que l'alumnat voti la seva certesa o incertesa mitjançant papers que indiquin "veritable" i "fals".

de mode que haurà de saber com trobar-los a partir d'allò que aprengui. El resum visual d'aquest projecte queda il·lustrat en el següent esquema (vegeu Figura 1):

Figura 1. Esquema de l'elecció dels CDR i obres per al projecte individual



Així, les sessions entre la presentació del model a seguir i les sessions d'exposició dels projectes, consistiran en la formació de les alumnes en la interpretació i debat entorn de les obres d'art. Serà important també que la docent proporcioni les eines adequades per a realitzar la fitxa tècnica d'una obra, i també mostrar on es pot trobar tota aquesta informació (per exemple, vegeu Fig. 17 de l'Annex 4).

En aquesta situació d'aprenentatge, com s'ha esmentat en paràgrafs anteriors, és molt recomanable que es dediqui una sessió a la visita del MNAC. En el cas d'aquest treball, s'ha escollit la visita a aquest museu donada l'àmplia varietat de llenguatges i períodes artístics que ofereix. És important que l'alumnat visiti també els museus de les seves localitats, així que es tindrà en consideració afegir una mena d'incentiu si l'estudiant afegeix una obra exhibida en l'exposició permanent o temporal del museu de la seva ciutat¹². La visita al MNAC, tanmateix, no serà del tot lliure, en tant que es proporcionarà a cada alumna una fitxa tècnica (vegeu l'Annex 3) a omplir amb les informacions corresponents a les obres que preseleccionin durant la seva visita, en la qual hauran d'apuntar el títol, la data i l'autoria de cada obra.

Val la pena aclarir que, naturalment, no hi ha cap problema en el fet que només n'hi hagi 4 CDR a escollir, en tant que és segur que no tothom escollirà les mateixes obres, i així quedarà més palesa la varietat de lectures que tenen les obres d'art, així com la multiplicitat de significats que pot tenir cada CDR per a cada persona.

És igual d'important explicar com seran les sessions de la situació d'aprenentatge, en les quals caldrà que l'alumnat entri en contacte amb les obres i es generin debats sobre les diverses lectures de cadascuna, tot plantejant preguntes que convidin a la reflexió. Aquestes preguntes procuraran posar en pràctica la capacitat d'observar, el criteri propi, l'elaboració d'idees, la curiositat i el gaudi de les obres d'art treballades, seguint les premisses de les Estratègies de Pensament Visual (VTS) (vegeu Fig. 22-25 de l'Annex 4). La idea principal en aquest cas és orientar l'alumnat en l'exercici "d'aprendre a observar l'art", generant un entorn adequat per a mirar l'art per a despertar la curiositat i establir-ne connexions personals amb les obres, donant sentit a la informació apresada sobre cadascuna d'elles

¹² Posant per cas que el centre en el qual s'aplica aquesta situació d'aprenentatge està ubicat a Badalona, l'alumnat rebria un benefici en la seva qualificació si n'hi afegís en la seva selecció d'obres una que s'exhibís en el Museu de Badalona, ja sigui en l'exposició permanent o en qualsevol de les temporals.

(Museu Nacional de Catalunya, 2020). A continuació, es presenta la bateria de preguntes que es plantejaran durant la situació d'aprenentatge quan es treballi cada obra d'art: Què està passant en aquesta imatge? Què et fa dir això? Què més en trobem? (Museu Nacional de Catalunya, 2016).

Les obres presentades a l'alumnat no seran obres escollides per la docent, sinó que seran aquelles que, de manera indirecta, el grup hagi escollit de manera individual. La manera en la qual es pensa fer aquesta "votació" és a través d'un altre formulari que es passarà a l'alumnat, en el qual s'hi mostraran una sèrie de corrents i períodes artístics en ordre cronològic, d'entre els quals, cada estudiant n'hauria de seleccionar els de la seva preferència. Així, la presentació d'obres d'art per a introduir l'alumnat a la Història de l'Art i al comentari de les obres serà el més personalitzada possible per a cada grup (vegeu Fig. 8 de l'Annex 4).

Se seguiran les VTS per tal de fer aquest possible primer apropament a la Història de l'Art el més senzill i lliure possible per a l'alumnat. Gràcies a aquestes estratègies de pensament visual, es deixaran de banda les reticències a participar en cas d'equivocar-se, i es promourà la participació com a eina per a ampliar coneixements (vegeu Fig. 22, 24 i 35 de l'Annex 4). Serà necessari fer saber a l'alumnat que no n'hi ha cap lectura incorrecta d'una obra d'art, quan la intenció és observar-la per tal de promoure la curiositat (vegeu Fig. 12-14 de l'Annex 4). Quedant aquestes consignes establertes, seria molt interessant donar el significat que pretenia donar l'artista després del comentari col·lectiu de cada obra d'art (vegeu Fig. 18 de l'Annex 4). És així com es posarà de manifest que una mateixa obra té una multiplicitat d'interpretacions, i que tot i tenir unes intencions marcades en molts casos, la seva lectura sempre acaba sent única per a cada espectadora donada la importància de les seves idees i aportacions. És d'aquesta manera com es pretén que les estudiants rebin una gran quantitat d'inspiració a través de l'observació i el comentari de tota mena d'obres d'art i de corrents artístics, per així saber quins períodes els criden més l'atenció per a escollir-ne les obres per al seu treball.

Havent determinat les bases teòriques de la proposta, aquest apartat se centrarà a descriure les diferents dinàmiques i activitats que hi constaran en la programació d'aquesta. La intenció principal de la situació d'aprenentatge és que l'alumnat de segon cicle d'ESO experimenti i en faci una recerca guiada de les obres d'art a partir de l'exploració emocional i les experiències pròpies.

Taula 1. Matriu del projecte

Competències generals	Competències específiques (CE)	Objectius	Sessions	Continguts	Activitats	Avaluació
Competència ciutadana	CE1	O.1: Exemplificar els conceptes de l'obra oberta, la democratització de l'art i la relació entre l'experiència estètica i la salut i exploració emocional, partint de l'observació i interpretació d'obres d'art.	Sessió 1: Què en sabem sobre la Història de l'Art?-Anàlisi d'obres, argumentació d'idees interpretatives (vegeu Fig. 2-8 de l'Annex 4).	Obra d'art oberta (Eco, 1992)	Diagnòstic dels coneixements previs de l'assignatura (vegeu Taules 8 i 9)	Treball a l'aula: participació amb intervencions i arguments ben fonamentats, mostrant interès pels debats generats a l'aula (vegeu Taula 4).
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	CE 2	O.2: Fer hipòtesis sobre allò que considera que estudia la Història de l'Art i els coneixements que li pot aportat, per així contrastar amb les idees que s'introduiran al llarg de les sessions.	Sessió 2: Què és una obra d'art?- Interpretació i anàlisi d'obres aplicant el vocabulari tècnic i l'experiència personal (vegeu Fig. 9-18 de l'Annex 4).	Concepte de la democratització de l'art	Introducció dels 3 conceptes vertebrals de la teoria de la SdA: obra oberta, democratització de l'art i art i emoció	Visita al MNAC: actitud positiva i proactiva durant la visita, realitzant la fitxa tècnica i el recull d'informació requerit sobre les obres escollides (vegeu Taula 5).
		O.3: Comprendre el significat del concepte de l'obra oberta per descobrir el gran nombre de lectures que pot tenir una mateixa obra d'art.	Sessió 3: Què podem fer amb les obres d'art? (vegeu Fig. 19-26 de l'Annex 4).	Relació entre experiència estètica i salut mental, autoexploració emocional i desenvolupament de l'empatia (Castellotti et. al., 2025)	Posada en comú de les diferents interpretacions que pot tenir una obra d'art	Projecte de relació d'obres d'art amb un concepte de reflexió: selecció d'obres, relació coherent amb el concepte de reflexió, interpretació personal de cada obra, qualitat de l'argumentació, ús adequat del vocabulari específic i presentació oral o enregistrament audiovisual (vegeu Taula 6).
		O.4: Demostrar la multiplicitat d'interpretacions que cada espectador/a pot atorgar a una mateixa obra.	Sessió 4: On podem trobar les obres d'art? (vegeu Fig. 27-33 de l'Annex 4).	Visual Thinking Strategies	Introducció a les fonts de consulta de les obres d'art	
		O.5: Associar conceptes de reflexió com l'amistat, l'amor, la por o l'aventura, amb obres d'art, per així experimentar les connexions entre l'observació d'obres d'art amb l'autoexploració emocional	Sessió 5: Visita al MNAC – Actitud i participació positiva	Recerca d'obres d'art i realització de fitxes tècniques de les obres	Omplir una fitxa tècnica amb informació rellevant de les	

					obres escollides al MNAC	
		O.6: Experimentar el patrimoni cultural de la ciutat que habitem, per a descobrir que les peces artístiques necessiten del paper de l'espectador/a per a constar de sentit i propòsit (Arango, 2017).	Sessió 6: Recapitulació de les impressions rebudes en la visita al MNAC i posada en comú de les obres escollides (vegeu Fig. 34-37 de l'Annex 4).	Vocabulari específic de la Història de l'Art	Introducció del concepte de Visual Thinking a partir de la seva posada en pràctica en obres que les alumnes hagin escollit al MNAC	
		O.7: Elaborar una selecció d'obres d'art basada en experiències personals per generar una presentació audiovisual o una exposició oral en la qual s'expliqui la relació amb un concepte emocional o de reflexió.	Sessió 7: Recapitulació de les impressions rebudes en la visita al MNAC i posada en comú de les obres escollides (vegeu Fig. 34-37 de l'Annex 4).			
		O.8: Assenyalar una interpretació personal de cadascuna de les quatre obres d'art escollides, emprant el vocabulari tècnic i exposant l'enfocament propi coherentment.	Sessió 8: Què hem après i quins dubtes tenim? (vegeu Fig. 38-40 de l'Annex 4).		Avaluació col·lectiva de la SdA i treball a l'aula	
		O.9: Relacionar obres de diversos estils i etapes de la Història de l'Art per reconèixer l'existència de continuïtat i evolució en les manifestacions artístiques al llarg de la història.	Sessions 9 i 10: Presentacions visuals de l'alumnat		Presentació oral amb suport visual del projecte / lliurar vídeo (vegeu Taula 7)	
		O.10: Observar i descobrir el llegat artístic i cultural de l'entorn per a comprendre millor el significat de les etapes històriques que han portat al present.				

4.2. Objectius didàctics de la proposta

La present proposta de situació d'ap

el producte de les seves interpretacions ha de ser expressat oralment és per a aconseguir que l'alumnat treballi la seva expressió oral.

En segon lloc i, naturalment, l'alumnat haur

Sessió 3 (vegeu Fig. 19-26 de l'Annex 4).	Revisió de les nocions apreses en la sessió anterior i presentació de l'objectiu i producte final de la
---	---

4.4. Descripció de les activitats

obra li suggereix¹⁴ (vegeu Fig. 22-25

En resum, el nucli de cada activitat proposada sempre serà la interpretació de diferents obres d'art, però allò més important serà que les alumnes aportin la seva visió tot responent a les preguntes orientatives plantejades per la professora. D'aquesta manera, aniran sorgint altres dubtes fruit de la curiositat generada per les obres i les seves interpretacions, i l'aprenentatge anirà sent elaborat en comú per les alumnes gràcies a les seves aportacions i les seves preguntes.

5. AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE

5.1. Concepció de l'avaluació

L'avaluació d'aquesta proposta està pensada per tal de ser el més constructiva i col·laborativa possible. L'estructura de les sessions, basada en la il·lustració de conceptes a partir d'exemples en forma de fonts primàries, constitueix una mostra del que es valorarà que facin les alumnes en el seu projecte final.

L'alumnat haurà de saber des del principi la feina que haurà de realitzar en aquest projecte individual, de mode que cada sessió servirà per a construir un aprenentatge formatiu a partir del qual podran realitzar aquesta feina. A banda d'això, serà molt important basar les sessions en un aprenentatge construït col·lectivament; amb això ens referim al fet que les intervencions de les alumnes seran posades en valor per a acabar de perfilar les definicions a cada concepte del vocabulari treballat. A més a més, es donaran oportunitats de millora a partir de la coavaluació guiada per la figura docent; és a dir, les alumnes podran argumentar les seves opinions i comentar-les constructivament per tal de millorar en conjunt la seva qualitat. D'aquesta manera, l'aprenentatge serà més significatiu, cooperatiu i democràtic, i les alumnes s'animaran més a participar, tenint en compte que les seves intervencions seran valorades en l'avaluació.

5.2. Criteris i indicadors d'avaluació

D'acord amb els objectius establerts en aquesta situació d'aprenentatge (vegeu l'apartat 4.2), els criteris d'avaluació hauran de revisar que l'alumnat esdevingui capaç d'assolir les següents consignes al llarg de les sessions: primerament, caldrà que cada estudiant interpreti les obres d'art aportant-ne lectures basades en les experiències pròpies i amb coherència en relació amb cada obra. És essencial que també sàpiga aplicar el concepte de l'obra oberta per a demostrar les múltiples interpretacions de les obres d'art, argumentant cada lectura amb el vocabulari específic.

En línia amb el tractament de la democratització de l'art des de les aules, l'alumnat haurà de mostrar una actitud reflexiva i argumentativa envers l'experiència estètica i museística, valorant el patrimoni artístic i cultural experimentat. Així, es prendrà consciència del paper de l'obra d'art com a font històrica, per a saber relacionar les obres amb diverses èpoques i corrents artístics, advertint-ne continuïtats i evolucions en la seva forma.

Per últim, i en referència a les experiències pròpies, cada estudiant haurà de demostrar la seva destresa en dues habilitats fonamentals: aportar idees, opinions i arguments que enriqueixin el debat a l'aula i relacionar les obres seleccionades amb un concepte de reflexió, argumentant les seves idees emprant un vocabulari tècnic adquirit i una justificació que annexioni l'obra amb l'autoexploració emocional.

Cal establir que tots aquests criteris estaran lligats a una formació de l'aprenentatge força democràtica, en tant que les aportacions de les alumnes aniran sent posades en valor i comentades en comú. D'aquest mode, s'aconseguirà anar construint l'aprenentatge col·lectivament a partir de les preguntes que planteja el títol de cada sessió.

A banda d'això, i en referència a la interpretació de les obres d'art, caldrà remarcar que l'objectiu no és pas encertar cap significat en concret, sinó argumentar les idees pròpies, escoltar-ne les de les companyes, i afegir-ne comentaris constructius per fer guanyar significat a la interpretació. Aquest serà un criteri que la figura docent haurà d'anar recordant al llarg de les sessions en forma de feedback a les aportacions de les alumnes que ho requereixin.

Per tal d'exposar de forma clara els indicadors de grau d'assoliment d'aquests criteris, es mostrarà una taula de continguts que recapituli aquells elements bàsics en cadascun dels possibles casos (vegeu Taula 4).

Taula 4. Indicadors de nivell d'assoliment

	Nivell baix d'assoliment	Nivell suficient d'assoliment	Nivell satisfactori d'assoliment	Nivell molt satisfactori d'assoliment
Capacitat d'interpretació de les obres	Interpretacions superficials o impersonals de les obres	Interpretacions poc personals de les obres	Interpretacions personals i profundes de les obres	Interpretacions personals i reflexives de les obres
Obra oberta i democratització de l'art	No n'entén el significat dels conceptes, atorgant un únic significat a l'obra	N'entén el significat, però no aplica clarament aquests conceptes a la interpretació	N'entén el significat i és capaç d'aplicar aquests conceptes a la interpretació	N'entén el significat i sap interpretar el paper que pot tenir l'espectador en l'obra
Relació entre l'experiència estètica i l'emoció	La relació entre art i emoció no queda reflectida en la seva justificació	La relació entre art i emoció és present, però manca d'experiència pròpia	La relació entre art i emoció es presenta des d'una òptica personal ben basada	La relació entre art i emoció es justifica personalment i amb idees i vocabulari treballats a l'aula
Ús del vocabulari específic	No empra el vocabulari específic o ho fa incorrectament	Empra el vocabulari específic, tot i que no en tots els casos necessaris	Empra el vocabulari específic i demostra la seva utilitat	Empra el vocabulari específic i demostra haver ampliat la seva recerca per a trobar- ne més termes útils per a la justificació
Argumentació d'idees i participació en els debats	No és capaç d'expressar els seus arguments amb claredat, i no participa en cap debat voluntàriament	Pot expressar algunes de les seves idees clarament, participant en alguns debats	Expressa les seves idees amb bones argumentacions, participant sovint en els debats	Expressa els seus arguments amb claredat i para atenció a tots els debats de l'aula, participant i aportant els seus punts de vista

5.3. Instruments d'avaluació

Els principals instruments d'avaluació d'aquesta situació d'aprenentatge seran quatre: el treball a l'aula (20%), el dossier individual "Diari d'artista" (20%), l'actitud i recull d'informació durant la visita al MNAC (20%), i el producte final de relació d'obres d'art amb un concepte de reflexió (40%).

El treball a l'aula, en aquest cas, engloba l'actitud que té l'alumnat envers les preguntes plantejades, la participació i reflexió en els debats proposats, i l'atenció envers les intervencions dels companys i de les companyes. Aquesta part té una ponderació del 20% de la nota final de la situació d'aprenentatge, i la rúbrica de la seva avaluació és la següent (vegeu Taula 5):

Taula 5. Rúbrica d'avaluació del treball a l'aula (20% de la nota individual)

	Assoliment insuficient	Assoliment suficient	Assoliment satisfactori	Assoliment molt satisfactori
Actitud envers les preguntes plantejades per la figura docent	No mostra interès per participar en les dinàmiques	Participa en les dinàmiques, tot i que amb respostes mancants de reflexió	Participa en les dinàmiques i s'esforça per aportar el seu punt de vista	Participa en les dinàmiques amb interès per escoltar altres punts de vista i aportant-ne noves reflexions
Participació en els debats	No participa voluntàriament o ho fa de manera obligada	Participa en alguns debats, aportant alguna reflexió	Participa en la majoria de debats aportant reflexions i escoltant les de la resta	Participa en tots els debats sempre que pugui aportat reflexions profundes que demostrin l'assoliment dels continguts

Quant a l'actitud i la feina de recollir informació per al projecte individual durant la visita al MNAC, es valoraran, principalment, la conducta respectuosa i l'interès genuí envers la visita, i la capacitat d'anotar correctament les dades necessàries de cada obra escollida. Aquesta secció constitueix el 20% de la qualificació, i el barem d'avaluació es presenta d'aquesta manera (vegeu Taula 6):

Taula 6. Rúbrica d'avaluació de la visita al MNAC (20% de la nota individual)

	Assoliment insuficient	Assoliment suficient	Assoliment satisfactori	Assoliment molt satisfactori
Actitud durant la visita	No manté una conducta respectuosa ni responsable	Manté una actitud respectuosa però manca de motivació i iniciativa per explorar el museu	Manté una conducta motivada i respectuosa, procurant observar amb interès les sales preferides	Manté una actitud motivada i respectuosa, observant en detall les obres i atenent a les indicacions de la docent
Recull de dades i anotacions	No recull prou informació de les obres ni en fa anotacions per al treball	Recull la informació justa per a fer el treball	Recull la informació necessària i fa algunes anotacions de les obres	Recull la informació requerida i fa anotacions amb el vocabulari específic après

A més, es valorarà el producte final elaborat per cada estudiant a partir dels conceptes i els debats tractats al llarg de les sessions. Aquest treball haurà de constar d'una selecció de quatre obres de diferents períodes i estils, dues de les quals hauran d'haver estat seleccionades durant la visita al MNAC. S'hauran de relacionar totes amb un dels quatre CDR a escollir entre la passió, l'amor, l'amistat i la angoixa, i la justificació de la connexió entre obra i concepte haurà de quedar ben argumentada segons les experiències pròpies de cada alumna, fent ús del vocabulari específic. En afegiment, la rúbrica d'avaluació no només serà per a qualificar la feina, sinó també per a contribuir-ne a la seva correcta realització, en tant que serà compartida amb l'alumnat des del principi de la situació d'aprenentatge. Aquest projecte té una ponderació del 40% de la nota individual de la situació d'aprenentatge, i la seva avaluació queda desglossada en la següent taula (vegeu la Taula 7). Cal afegir que, tot i ser un projecte a realitzar individualment, consta dels aprenentatges formulats al llarg de la situació d'aprenentatge de manera col·lectiva, i el producte resultarà en més aprenentatges que es compartiran amb la resta de companyes. Així, tot i ser un treball individual, la seva realització adquireix sentit en una avaluació formativa, cooperativa i democràtica com la que es planteja en aquesta situació.

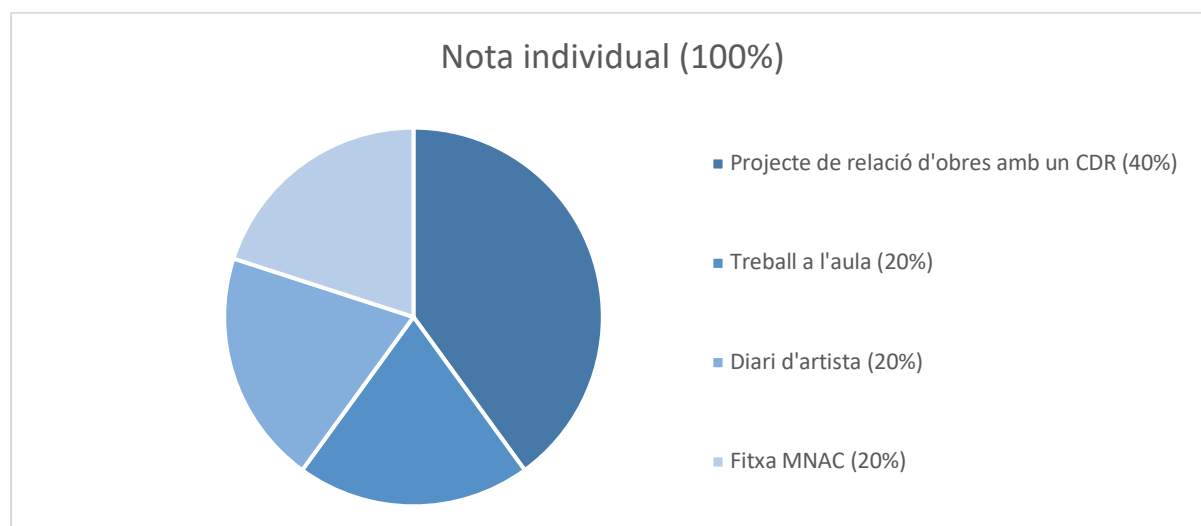
Taula 7. Rúbrica d'avaluació del projecte de relació d'obres d'art amb un concepte de reflexió (40% de la nota individual)

	Assoliment insuficient	Assoliment suficient	Assoliment satisfactori	Assoliment molt satisfactori
Selecció d'obres	No aconsegueix les consignes de diversos estils i èpoques	Aconsegueix les consignes de diversos estils i èpoques, tot i que no elabora una relació entre elles	Aconsegueix les consignes de diversos estils i èpoques, i elabora una relació de continuïtats i diferències entre elles	Aconsegueix les consignes de diversos estils i èpoques, i elabora una relació de continuïtats i diferències entre elles emprant el vocabulari específic
Relació amb el concepte de reflexió	La relació no queda correctament explicada	La relació queda explicada, tot i que amb alguns buits en el sentit	La relació queda ben explicada i es demostra l'aplicació de la reflexió introspectiva	La relació queda ben explicada i s'apliquen les idees de la relació entre art i emoció, així com les experiències i reflexions personals
Interpretació de cada obra	La interpretació és tancada i no aporta cap reflexió	La interpretació és pròpia però manca la reflexió profunda	La interpretació és pròpia i n'aporta reflexió i experiències personals que la justifiquen	La interpretació és pròpia i n'aporta reflexió i experiències personals que la justifiquen, aplicant el concepte de l'obra oberta
Argumentació	Confusa i mancada de sentit	Clara, però sintètica i mancada de reflexió	Clara i amb reflexions i idees pròpies	Molt clara i ben justificada amb reflexions interessants

Ús del vocabulari específic	Inexistent o malament emprat	Present en l'argumentació, però no sempre	Present en l'argumentació i ben aplicat	Present en l'argumentació i ampliat en funció de les necessitats del discurs
Presentació oral / enregistrament audiovisual	Poc organitzat i sense saber respondre preguntes plantejades	Organitzat, tot i que amb alguns punts confusos	Organitzat i fluït, sabent respondre preguntes plantejades	Organitzat, fluït, clar i amb un suport visual molt ben elaborat

Havent especificat les característiques i les rúbriques pertanyents a cada part de l'avaluació individual, a continuació es presenta un diagrama de sectors que resumeix les ponderacions en conjunt (vegeu Fig. 2).

Figura 2. Gràfic resum de les ponderacions de la nota individual de la SdA



5.4. Autoavaluació i metacognició

L'autoavaluació de la present situació d'aprenentatge serà altament significativa en tant que el projecte a realitzar com a producte d'aprenentatge és individual, com també ho seran les aportacions que les alumnes hauran d'anar fet a l'aula per a participar en els debats. A més, aquest projecte es basa en la relació entre la interpretació de l'art amb les emocions i les experiències vitals pròpies, de mode que cada estudiant tindrà una opinió i una vivència diferent que aportar en la seva autoavaluació, enriquint aquesta amb molt de significat. És per això que en aquest apartat també n'hi entra en joc la metacognició.

5.4.1. Autoavaluació de comparació sobre la percepció de l'art abans i després de la SdA

En aquest subapartat de l'autoavaluació, establim una de les fases que il·lustrarà els coneixements que cada alumna destacarà, i l'evolució que n'ha experimentat en relació amb la seva percepció sobre l'art. Per tal d'arribar a aquesta conclusió, cada estudiant haurà de respondre una fitxa amb les següents preguntes en la primera sessió i tornar-les a respondre en la darrera sessió (vegeu la Taula 8). Aquesta fitxa la trobaran en el seu dossier individual (vegeu l'apartat 5.4.2).

Taula 8. Fitxa comparativa sobre la percepció de l'art abans i després de la SdA

Pre - Històries de l'Art	Post - Històries de l'Art
Què saps sobre la Història de l'Art?	Què saps sobre la Història de l'Art?
Què és una obra d'art?	Què és una obra d'art?
Quina funció té una obra d'art?	Quina funció té una obra d'art?
On es poden trobar les obres d'art?	On es poden trobar les obres d'art?
Com et sents quan visites un museu d'art?	Com et sents quan visites un museu d'art?

Amb aquesta bateria de preguntes, el que es pretén és exposar com pot arribar a canviar la percepció de l'art de cada alumna gràcies a aquesta situació d'aprenentatge. S'exposaran les seves idees prèvies i prejudicis sobre el món de l'art i, un cop havent experimentat els debats i havent après els conceptes específics que es presentaran, es podrà observar com totes aquestes nocions prèvies hauran canviat.

5.4.2. Dossier "Diari d'artista"

Com s'estableix en l'apartat de l'estructura de la situació d'aprenentatge (vegeu l'apartat 4.3), cada alumna comptarà amb un petit dossier personal. Aquest servirà com a orientació per a fer anotacions personals de les sessions principals d'il·lustració de conceptes clau, és a dir, les de caire més teòric. El dossier pondera un 20% de la nota individual, i el que es valorarà, principalment, serà la consciència del desenvolupament de l'aprenentatge propi en cada alumna (vegeu l'Annex 6).

El "Diari d'artista" està dividit en diferents apartats, cadascun corresponent a una sessió i una temàtica diferent. Cada apartat compta amb un sintètic resum dels conceptes essencials de cada sessió en la qual s'inclou aquest dossier, així com amb algunes preguntes que pretenen fer reflexionar sobre l'aprenentatge significatiu que s'ha donat en aquella classe (vegeu la Taula 9).

Taula 9. Exemple d'estructura de les pàgines del "Diari d'artista" (20% de la nota individual)

Sessió 1: Què en sabem sobre la Història de l'Art
Resum de la sessió:
Reflexions orientatives: • Quina de les obres vistes a classe t'ha interessat més avui? Per què? • Què has entès avui que t'hagi fet canviar la percepció sobre quelcom? • Què és el que més t'ha agradat fer?

Amb aquest treball de reflexió, cada estudiant podrà recopilar en forma de diari personal aquelles nocions que hagin estat més significatives en funció del seu criteri. També permetrà recopilar l'evolució del seu pensament entorn del món de l'art, donant lloc a reflexions emocionals i opinions que hagin destacat en una sessió o bé que no hagin pogut compartir en el debat.

En relació amb aquest darrer punt, cal destacar que aquest dossier serà un benefici per aquelles alumnes que no s'animin a participar tan sovint en les sessions, ja que permetrà que exposin els seus pensaments i opinions en relació amb els debats generats a l'aula si no han tingut l'oportunitat o l'atreviment de compartir-los.

A més, el fet d'anar redactant la valoració personal de cada sessió serà molt útil a l'hora de realitzar la reflexió i justificació personal en el projecte final de la situació d'aprenentatge.

6. VALIDACIÓ DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA

6.1. Justificació del model de validació adoptat

El present treball respon a la modalitat A de TFM, essent aquesta la d'intervenció didàctica a l'aula o al centre escolar amb estudi avaluatiu (vegeu l'apartat 1.3), però s'ha evidenciat que la proposta no ha estat implementada a l'aula. Això s'explica si ens situem en el meu context personal, recordant que curso l'assignatura del treball de final de màster un any més tard al curs acadèmic en el qual vaig realitzar les meves pràctiques com a docent de secundària. És per aquesta raó que la validació escollida per a aquesta proposta serà la de coherència interna.

6.2. Validació per coherència interna

Tot i no haver estat implementada i no tenir resultats del seu funcionament, la present proposta ha estat estructurada de forma que la manca de resultats de la situació d'aprenentatge quedi superada envers la seva sòlida teoria, l'estructuració de les sessions i el seu currículum clar.

El plantejament d'aquest projecte permet que sigui aplicat de manera directa seguint-ne les seves directrius, tot havent perfilat els detalls de cada sessió i oferint-ne els materials a emprar per tal que els objectius siguin satisfets. A banda d'això, es planteja una avaluació continuada i formativa que manté una coherència amb la manera no tradicional d'ensenyar l'art que es proposa: donar més importància al desenvolupament personal i del criteri propi a partir un enfocament democratitzador de l'art i de l'aprenentatge més significatiu. Amb tot, la proposta pretén que l'alumnat se senti motivat en les sessions al mateix temps que està construint una experiència d'aprenentatge significatiu amb la resta del grup i la guiança de la seva docent en el procés.

En conclusió, es pot afirmar que la proposta és coherent de manera interna, ja que els objectius, la metodologia i l'avaluació estan en constant alineació. Això es pot veure específicament demostrat en diversos aspectes del treball: els objectius i les activitats són coherents, en tant que cadascun dels objectius s'assoleix a partir d'una de les activitats; l'ús de les VTS està relacionat amb l'obra oberta, és a dir, que la metodologia i el marc teòric de la proposta també són coherents; seguint en la línia de la metodologia, cal afegir que el sistema d'avaluació també està connectat coherentment amb aquesta, perquè es tracta d'una avaluació de la interpretació subjectiva; per acabar, recordem que les competències específiques que s'hi desenvolupen connecten la proposta amb el currículum de la LOMLOE.

6.3. Validació per alineació curricular i competencial

La proposta presentada en aquest treball està molt ben alineada amb el currículum de secundària per diverses raons. En primer lloc, la dinàmica de les sessions promou la interpretació crítica de les obres, afavorint d'aquest mode el desenvolupament del criteri personal de les adolescents. En segon lloc, exposa i apropa el patrimoni cultural de forma democràtica, per tal d'aconseguir que l'alumnat entri en contacte amb les obres d'art i visqui l'experiència museística en la ciutat que habita, descobrint-ne així el seu patrimoni. En tercer lloc, es presenten diferents situacions en les quals es posa en valor l'exploració emocional per tal de desenvolupar capacitats tan valuoses com ara l'empatia, el debat, i la tolerància d'opinions diverses.

A banda d'això, cal destacar que el tipus d'avaluació de les esmentades competències també s'alinea especialment amb les seves característiques: una avaluació continuada, formativa i col·laborativa com

la plantejada fa possible que es valorin capacitats com la d'argumentació, elaboració d'opinions i argumentacions, les quals no serien tan fàcilment avaluables amb altre tipus d'avaluació. És així com l'alumnat esdevé el principal agent del seu aprenentatge i és avaluat de manera democràtica.

Amb una estructura com l'exposada, l'educació artística es presenta d'una manera no tradicional, aleshores no pretén formar especialistes en Història de l'Art. Tanmateix, contribueix a formar alumnes amb la capacitat d'interpretar obres d'art essent conscients de la multiplicitat de significats, així com a relacionar de manera significativa l'art i la cultura amb les emocions i la seva realitat. Així doncs, la present situació d'aprenentatge respon a l'objectiu de demostrar la capacitat de l'educació artística de servir com a útil de desenvolupament personal i ciutadà.

6.4. Viabilitat i potencial educatiu de la proposta

La proposta s'adapta perfectament al currículum de Ciències Socials de la LOMLOE, com bé ha quedat explicat en apartats anteriors (vegeu l'apartat 3.3). En afegiment, les sessions i les activitats dissenyades no requereixen materials específics més enllà dels que estan inclosos en el cos d'aquest escrit. L'única sortida que es planteja és la visita al MNAC de forma que no suposa una alteració important en la rutina acadèmica real.

El fet que la dinàmica escollida per a aquesta situació no sigui tradicional no suposa que sigui més complexa ni per a la docent ni per a les alumnes; de fet, el que pretén és plantejar la informació a través del desenvolupament personal de les alumnes, i no pas a través de la memorització de continguts. Amb això el que es busca és potenciar la motivació de l'alumnat a partir de la posada en valor de les seves opinions, interessos i destreses en les formes de manifestar les seves idees.

Pel que fa al potencial de la proposta, destacarem diverses virtuts que la diferencien i la fan molt interessant per a introduir l'educació artística a les adolescents de 3r i 4t d'ESO. Principalment, la manera en què està plantejada promou el desenvolupament del pensament crític i de la capacitat argumentativa, així com l'empatia i l'autoconeixement a partir de l'observació de les obres d'art. A més, permet la connexió amb l'art a alumnes que probablement no hi estiguin acostumades a estar en contacte amb les obres. Un altre dels factors que destaquem és la posada en valor del patrimoni cultural per tal que les alumnes coneguin i comprenguin l'entorn que les envolta. Globalment, la proposta planteja un tractament de les dinàmiques que permeti reforçar competències transversals tan rellevants com ara la competència personal, social i d'aprendre a aprendre, la competència ciutadana i, sobretot, la de comunicació oral. Amb tot plegat, també és important remarcar que la situació d'aprenentatge plantejada posa les alumnes com a agents en la formació de l'aprenentatge, donant valor a les seves opinions i col·laborant conjuntament a crear els significats.

6.5. Limitacions del treball

Tot i les diverses capacitats que es poden desenvolupar amb aquesta proposta, també cal tenir en compte les limitacions que aquesta pot presentar.

En primer lloc, i encara que el disseny d'aquesta hagi estat pensat per a potenciar els interessos i motivacions individuals de cada alumna, és possible que el treball individual no sigui completat o entès per algunes estudiants. La realitat és que, no havent implementat aquesta proposta en un centre educatiu, és difícil evidenciar quin producte pot resultar-ne. En el cas que alguna alumna no lliurés el treball de relació de les obres amb un dels CDR, la docent comptaria amb una part incompleta de l'avaluació i aquesta podria resultar insuficient, encara que sigui continuada.

D'una banda, pel que fa a l'estructura de les sessions (deu minuts per a la introducció, quaranta minuts per al desenvolupament i deu minuts per al sumari de la sessió), cal reconèixer que és força ambiciosa i la realitat en el context quotidià d'un centre de secundària pot no permetre'n el seu seguiment estricte. És possible que en moltes sessions no hi hagi temps per a fer-ne el sumari al final, o fins i tot per a acabar de tractar tots els continguts dedicats a l'activitat en qüestió. Amb tot, el nombre de deu sessions pot no ser suficient per a arribar a tractar els conceptes com es desitjaria idealment.

D'altra banda, cal tenir en compte que la visita a un museu és una activitat complicada d'organitzar i podria ser inviable en alguns casos. Tanmateix, la proposta es podria reestructurar sense tenir en consideració l'observació directa d'obres en l'experiència museística, i les alumnes podrien observar i seleccionar les obres a través del web del MNAC.

També existeix la possibilitat que, malgrat la prioritat de motivar l'alumnat a partir de l'apel·lació al seu entorn i la seva realitat, part de l'alumnat no mostri cap interès per les obres ni pels debats plantejats. En situacions com aquestes, queda la possibilitat de donar més importància a la feina que sí facin (per exemple, el treball individual). D'aquesta manera, es té en compte l'esforç que ha pogut fer una alumna envers l'assignatura per sobre d'aquell que no ha fet per qualsevol motiu (és possible que algunes alumnes no vulguin participar perquè no se sentin còmodes en l'entorn del grup, per tant, serà important valorar més la feina que facin de forma individual, sempre que demostrin que han assimilat correctament els continguts).

Per últim, i en referència amb l'avaluació, cal acceptar que el treball individual pot ser difícil de corregir objectivament, en tant que es basa en interpretacions subjectives d'obres diverses. És per això que cal que, tant docent com alumnes, entenguin i apliquin molt bé la rúbrica d'avaluació dissenyada per a aquest projecte (vegeu la taula 7).

6.6. Línies futures de validació i implementació

Passant a un punt de vista més optimista en relació al potencial de la proposta, exposarem algunes de les possibles línies de validació i implementació futura.

Principalment, aquesta situació d'aprenentatge queda dissenyada per a la seva aplicació real i directa a les aules de 3r i 4t d'ESO. Quan això es realitzi es podran observar indicadors en relació amb la motivació que presenta el grup, la capacitat que desenvolupen a l'hora d'interpretar les obres, i l'evolució que experimenten individualment quant a la percepció de l'art. A partir de la implementació real, també podrien comprovar-se hipòtesis com per exemple: si la interpretació guiada de les obres fa desenvolupar la capacitat d'autoconeixement i d'empatia de les alumnes, i fins i tot si mostren més interès pel patrimoni cultural al cap i a la fi.

De cara al futur i l'evolució que podria tenir la proposta, exposarem algunes teories. En primer lloc, aquesta situació d'aprenentatge podria ser adaptada a diferents nivells de secundària i batxillerat, així com adaptar-la a les necessitats específiques de qualsevol centre. Per exemple, podria modificar-se el museu que es visita, podria centrar-se en la interpretació d'obres d'un estil, artista o llenguatge específic, i fins i tot incloure la proposta en altres projectes interdisciplinaris, tot combinant-la amb altres assignatures com ara educació visual i plàstica, altres llengües, filosofia, ciutadania, etc. A més, també s'hi podrien afegir o substituir-ne activitats per altres dinàmiques que contemplin més la creació amb eines digitals, com ara Prezi, Canva, etc.

7. CONCLUSIONS

7.1. Valoració global del projecte

La idea principal que té aquest projecte és apropar la Història de l'Art a les alumnes de segon cicle d'ESO a partir de l'adequació dels continguts a les seves motivacions i interessos. Com ha quedat palès, la didàctica que es proposa ha hagut de ser no tradicional, en tant que la prioritat no ha estat pas l'explicació de continguts, sinó la construcció d'un aprenentatge col·lectiu i significatiu.

Així, s'han hagut d'idear diferents dinàmiques i activitats orientades al fet d'aproximar més significativament l'alumnat de secundària envers les manifestacions artístiques i culturals. Això és així perquè, molt sovint, l'educació artística queda relegada a un segon pla en la didàctica de les ciències socials a secundària, existint també el mite que aquesta es basa en la memorització d'estils, cronologies, obres i autors, i la proposta presentada ha tingut la intenció de canviar aquesta òptica. És per això que s'ha plantejat com a una situació d'aprenentatge d'introducció a la Història de l'Art, oferint la possibilitat de ser modificada en funció de les necessitats didàctiques en cada cas.

Les metodologies que conformen el desenvolupament d'aquesta proposta han respost en tot moment als objectius plantejats en el cos d'aquest treball (vegeu l'apartat 4.2). Analitzant el conjunt, es pot afirmar que el fet d'interpretar les obres en grup a partir de conceptes de reflexió ha estat una estratègia lògica per a apropar l'alumnat a la Història de l'Art. De fet, aquesta metodologia també promou la connexió directa de l'alumnat amb els continguts tractats, en tant que hi entren en joc les seves experiències personals i els seus pensaments propis. Un altre benefici que ha tingut això és el fet de fer desenvolupar el pensament crític, la defensa de les idees pròpies i la tolerància d'altres opinions a partir dels debats proposats en les sessions.

També s'ha pogut observar com es poden exemplificar els conceptes que vertebraven els valors d'aquesta situació d'aprenentatge. En primer lloc, l'obra oberta és un concepte que queda demostrat des dels moments inicials fins al final. En segon lloc, la democratització de l'art s'explica també inicialment i es planteja de manera que les pròpies estudiants puguin aplicar-la en aquest context, tot interpretant obres d'art sense haver de conèixer en extens el seu context. En tercer i darrer lloc, la connexió entre l'experiència estètica, el benestar mental i l'autoconeixement queda demostrada amb la realització del projecte d'associació d'obres amb un CDR, en tant que cada alumna n'aporta la seva interpretació de les obres basant-se en les seves opinions, experiències i sentiments.

Quant a la comprovació de les hipòtesis (vegeu l'apartat 1.5), afegirem allò que teòricament s'ha pogut contrastar al llarg de la proposta. Abans, però recuperarem globalment aquelles hipòtesis inicials del treball: la primera, la inclusió de l'experiència individual en l'aprenentatge motiva la curiositat i la participació de les alumnes; la segona, l'autoconeixement a través de la interpretació subjectiva de les obres; la tercera i última, la interpretació subjectiva promou un treball d'expressió oral i desenvolupament del criteri propi.

En relació amb la primera hipòtesi, es pot confirmar que, segons el marc teòric (vegeu l'apartat 2.2) i el disseny didàctic (vegeu bloc 4) establerts, l'experiència emocional contribueix a la motivació i l'interès de les alumnes, a més de promoure un aprenentatge significatiu. Quant a la segona hipòtesi, cal afirmar que el plantejament dels CDR (vegeu l'apartat 2.5), les dinàmiques e reflexió individual al "Diari d'artista" (vegeu l'apartat 5.4.2), i la proposta de treball individual (vegeu l'apartat 5.3), són eines que reforcen de manera teòrica l'autoconeixement de les alumnes. A banda d'això, cal remarcar que diferents estudis dels que es revisen en el marc teòric sostenen l'existent relació entre l'experiència

estètica i el benestar emocional (vegeu l'apartat 2.4). També en relació amb aquest punt, cal defensar que el disseny de les dinàmiques de l'aula proposat promou processos d'introspecció i comprensió emocional i empàtica, sostenint encara més aquesta segona hipòtesi. Darrerament, podem afirmar que la tercera hipòtesi es veu demostrada en la teoria, en tant que la interpretació subjectiva de l'art facilita el debat, la participació i la construcció de discursos més elaborats críticament per part de les alumnes. Això queda sostingut segons la teoria de l'obra oberta d'Umberto Eco (vegeu l'apartat 2.2), i es planteja a la pràctica en el disseny de dinàmiques de participació i interpretació subjectiva seguint les VTS.

Per acabar, també cal valorar el significat que aquesta proposta dona al patrimoni cultural. Si bé és cert que no només es tractaran obres d'artistes locals, també ho és el fet que es dedicarà la meitat dels continguts inclosos en cada treball individual a obres del patrimoni comunitari. Així, es promourà el fet que les alumnes tinguin una actitud més proactiva envers les manifestacions artístiques del seu entorn.

7.2. Aprenentatges professionals com a futura docent

Portar a terme aquest projecte de manera estrictament teòrica m'ha permès observar l'àmplia gamma de factors que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar una situació d'aprenentatge de secundària. Tot i que ja he tingut l'oportunitat de elaborar-ne d'altres durant el meu curs acadèmic al màster, he de reconèixer que el fet de generar un marc teòric al voltant del qual pivoti la situació ha estat tan complex com il·lustratiu.

Una de les decisions que més em va ajudar a la llarga ha estat la de seleccionar conceptes que vertebrin els valors que pretenia ensenyar i tenir clar quines intencions tenia amb la proposta. És així com ha hagut d'anar elaborant, modificant, suprimint i dissenyant les diferents parts que componen el projecte.

Tanmateix, tinc present que es tracta d'una proposta ambiciosa, i que molt probablement no sigui tan senzill promoure la participació activa de les estudiants, en tant que no estan tan acostumades a l'educació artística com a disciplina *per se*. A banda d'això, i a mesura que avançava en la realització del projecte, vaig anar intuïnt la importància que estava donant al projecte final de la SdA. Tenint en compte que volia fer una doctrina més democràtica, basada en una avaluació formativa i cooperativa, no tenia lògica plantejar les activitats entorn d'un únic projecte individual. Amb l'ajuda de la meua tutora, vam arribar a la conclusió que el fet de potenciar la retroacció per part de la figura docent al llarg de les sessions aportaria molt més de sentit a aquesta proposta. També davant d'aquest context, vaig creure convenient el fet de dissenyar un dossier a partir del qual cada alumna pogués anar recollint les seves idees destacades de les sessions, per tal de valorar també aquelles interpretacions que, a causa de la limitació temporal, no s'haguessin pogut fer públiques a l'aula.

7.3. Aportacions del projecte a l'educació artística

Tot i encabir-s'hi en el currículum de Ciències Socials, la proposta ha estat conscientment elaborada per a posar la Història de l'Art al servei de l'Art en si, i no pas al servei d'altres disciplines. Això no obstant, és important pel fet que l'alumnat entengui la importància d'aquesta disciplina i aprengui a interpretar obres, ja que aquestes aporten molta més informació a banda del que il·lustren. Amb tot, la idea que es transmet és que l'art pot ser una font primària i un objecte d'estudi molt valuós, però que alhora constitueix una experiència única en cadascuna de les seves manifestacions.

Quelcom que també m'agradaria destacar de la meua proposta és la seva estructuració. No només considero que ha estat adequada per a avarcar els múltiples continguts i les diverses activitats que es plantejen, sinó que també és òptima per a ser adaptada a qualsevol tema de l'educació artística a la

secundària. Posem per cas que es volgués adaptar a un aula de 2n de batxillerat en l'assignatura d'Història de l'Art, tractant el període de l'Impressionisme: l'estructura de la SdA podria mantenir l'explicació dels continguts principals a l'inici, la interpretació i debat de diferents obres del període en conjunt, la visita a un museu orientada a aquest estil, i el treball individual final associant obres impressionistes amb CDR¹⁷.

En conclusió, les aportacions de la proposta a l'educació artística són principalment l'apropament de la disciplina a les alumnes i els seus interessos, donant una àmplia llibertat de descobriment de manifestacions artístiques i expressió d'opinions a través d'aquestes.

7.4. Propostes de millora i continuïtat

Havent exposat una valoració general del treball, dedicarem aquest darrer subapartat a fer una reflexió de futur. Un cop pugui aplicar aquesta proposta i validar-ne els seus resultats empíricament, podré aportar més propostes de millora i alternatives per a adaptar-la a cada grup. Tanmateix, la fonamentació teòrica que la sustenta farà possible que la Història de l'Art tingui un pes de major importància en l'educació de les Ciències Socials de secundària.

Tot i això, cal destacar algunes propostes de millora que el context temporal i situacional no ha permès aplicar en aquesta versió de la SdA. Primerament, i per tal de potenciar encara més el caràcter democràtic de la proposta, l'avaluació podria ser més personalitzada, fent possible que l'alumnat prengui més decisions en referència a les activitats, els CDR, les obres, etc. En la mateixa línia, les rúbriques d'avaluació, en el moment d'aplicar la SdA en un aula, també podrien ser construïdes col·lectivament per l'alumnat, promovent així una avaluació i coavaluació força més democràtica. En afegiment, tot les expectatives inicials d'aquest projecte, hauria estat més enriquidor incloure múltiples llenguatges artístics més enllà dels tres primordials (pintura, escultura i arquitectura); alternativament, també podria aplicar-se el model de situació d'aprenentatge amb llenguatges més contemporanis per tal de respondre més directament a la voluntat d'apel·lar els interessos de les alumnes. Canviant de tema, i referint-nos a les eines digitals, cal reconèixer que existeixen moltes oportunitats d'incorporar-ne altres formes d'expressió que afavoreixin la creació digital, com ara vídeos en format TikTok, pòdcasts, elaboracions amb Prezi, etc. Aquestes poden arribar a ser encara més atractives per a les alumnes, i seria una modificació que aportaria més motivació a l'aula.

En resum, les propostes presentades podrien adaptar la situació d'aprenentatge a necessitats específiques en diferents contextos, aportant-ne més valors democràtics i més motivació envers les alumnes en molts dels casos. Tanmateix, la intenció de totes aquestes propostes de millora i continuïtat responen a la mateixa de la proposta presentada en el treball: aproximar la Història de l'Art a l'alumnat des d'una òptica democràtica, accessible, i significativament rellevant per tothom.

¹⁷ En aquest cas, podrien adaptar-se els CDR a conceptes de reflexió basats en el període tractat.

8. REFERÈNCIES

- Aguirre Arriaga, I. (2018). *Educación artística y desarrollo humano*. Octaedro.
- Albano, A. M., & Kendall, P. C. (2002). Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 22(3), 431-457.
- Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2006). Cognitive correlates of social phobia among children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 189-201.
- Arango Vargas, M. (2017). "Manos a la historia": Pedagogía de la historia del arte como proceso de democratización del arte y la cultura. Huellas. *Revista de la Universidad del Norte*, (102), 327-335. <https://link.gale.com/apps/doc/A554786334/IFME?u=anon~d1064bb7&sid=googleScholar&xid=7934d56d>
- Bacete, F. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.
- Barbeito Thonon, C., Massip Bonet, C., Flores, M., & Maristany, B. (2024). *Educació bàsica: Competències transversals. Competència ciutadana* (CC). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2024/02/CC.pdf>
- Castellotti, S., Gragnoli, E., Baglioni, G., Criminisi, R., Giangrasso, B., & Del Viva, M. M. (2025). *Art-induced psychological well-being: Individual traits shape the beneficial effects of aesthetic experiences*. *PLOS ONE*, 20(11), e0332321. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0332321>
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Planeta De Agostini. (Original publicat el 1962). Recuperat de https://direccionmultiple.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/eco_umberto-obra_abierta.pdf
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2024). *Educació bàsica: Ciències socials, geografia i història. Competències específiques*. https://drive.google.com/file/d/1_ZC9FHdWTYJdR4iDFvFeMlr-Ah4ay5Ea/view
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2024). *Educació bàsica: Competències transversals. Competència personal, social i d'aprendre a aprendre* (CPSAA). <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2024/02/CPSAA.pdf>
- Gombrich, E. H. (2021). *La historia del arte* (edició de butxaca). Phaidon Press.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Laursen, B. (2017). Making and keeping friends: The importance of friendships in adolescent development. *Child Development Perspectives*, 11(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12206>
- Mastandrea, S., Fagioli, S., & Biasi, V. (2019). Art and Psychological Well-Being: Linking the Brain to the Aesthetic Emotion. *Frontiers in psychology*, 10, 739. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00739>
- Moreno, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. A C. Coll (coord). *Desarrollo y aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 11-24). Graó.
- Museu Nacional d'Art de Catalunya. (2016). *Estratègies de pensament visual*. Museu Nacional d'Art de Catalunya. <https://blog.museunacional.cat/estrategies-de-pensament-visual/>

- Museu Nacional d'Art de Catalunya. (2020). *Les estratègies de pensament visual (VTS): una metodologia educativa necessària*. Museu Nacional d'Art de Catalunya. <https://blog.museunacional.cat/les-estrategies-de-pensament-visual-vts-una-metodologia-educativa-necessaria/>
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence*. McGraw-Hill.
- Twenge, J. M. (2019). More time on technology, less happiness? Associations between digital media use and psychological well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 28(4), 372-379. <https://doi.org/10.1177/0963721419838244>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). *Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Van Laeken, A. (2022). Democratising conceptual art : what about the spectator? *AESTHETIC INVESTIGATIONS*, 5(2), 159-172. <https://doi.org/10.58519/aesthin.v5i2.12781>
- Welsh, D. P., Grello, C. M., & Harper, M. S. (2003). When love hurts: Depression and adolescent romantic relationships. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 185-211). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

9. ANNEXOS

ANNEX 1: Definicions dels tres conceptes vertebradors de la situació d'aprenentatge

Obra oberta: Imaginem que estem observant una obra d'art, i que una companya diu que aquesta li transmet una sensació d'amor per la natura; la seva amiga, però, diu que per ella l'obra vol representar la bellesa de les deesses de l'Antiguitat; un altre company, en canvi, afirma que aquesta obra mostra l'enveja en l'amor. Qui creieu que té la raó? Segons el concepte de l'obra oberta, encunyat pel filòsof i escriptor Umberto Eco, tots tres tindrien raó. Així, qualsevol interpretació té sentit, en tant que l'espectadora hi està aportant els seus pensaments, records i valors emocionals, participant del sentit de la pròpia obra: una obra té tantes interpretacions com espectadores l'hagin observat. En resum: l'artista crea l'obra, però la persona que l'observa completa el seu significat, sense necessitat de saber la seva història, en tant que les emocions pròpies també elaboren la interpretació.

Democratització de l'art: La democratització de l'art defensa que l'art deixa de ser només per a les classes altes, de la noblesa i de l'Església, per a passar a ser de tothom, i que també tothom pugui expressar-se artísticament, i no només les persones que hagin tingut una formació artística legítima. A més, i en referència a nosaltres, s'argumenta que qualsevol persona pugui gaudir dels museus i de l'art sense haver de ser cap expert. Així, les darreres tendències de l'art, com el graffiti, l'art urbà, o bé els continguts compartits a les xarxes socials són legitimats com a obres d'art segons aquest tipus de pensament. En resum: l'art pot ser fet, gaudit i interpretat per tothom

Relació entre experiència estètica i salut mental: L'experiència estètica és la connexió emocional que fem amb una obra d'art, com ara, quan ens emocionem amb una cançó, o bé mirem un film i ens fa riure molt. Les obres d'art en general no només són per a ser observades o interpretades, sinó també per a sentir-les. La manera en la qual l'experiència estètica està relacionada amb la salut mental és en el fet que ens fa entendre i reflexionar sobre els nostres sentiments i emocions, reduint l'angoixa i afavorint el nostre propi autoconeixement i el desenvolupament de l'empatia.

ANNEX 2: Mostra de l'estructura que té l'activitat inicial amb l'eina digital Mentimeter

Enllaç i codi QR al Mentimeter dissenyat per a realitzar aquesta activitat:

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/al4pox8owc5uw4rhwp39zx4gw5ism7u6/edit?source=share-modal>



ANNEX 3: Fitxa de recull de dades per a les obres escollides per l'alumnat al MNAC

Nom:	Data:
------	-------

VISITA AL MNAC

1. **Selecciona dues obres de diferents estils de les que has observat al museu.**
2. **Completa les següents consignes per a cadascuna d'elles:**

Obra 1:

Títol de l'obra:	Data:
Artista:	Estil:

a. Descriu objectivament què mostra l'obra:

b. Explica per què l'has escollit:

c. A banda del CDR que has escollit, quines emocions et suggereix i per què?

d. Anotacions (opcional):

VISITA AL MNAC

Obra 2:

Títol de l'obra:

Data:

Artista:

Estil:

a. Descriu objectivament què mostra l'obra:

b. Explica per què l'has escollit:

c. A banda del CDR que has escollit, quines emocions et suggereix i per què?

d. Anotacions (opcional):

ANNEX 4: Presentació de diapositives per a exposar a l'aula durant la SdA

Enllaç i codi QR a la presentació:

https://drive.google.com/file/d/1yedI66U2th_CR_I913pC56qDRawaXKY2/view?usp=drive_link



Fig. 1

QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

- Pluja d'idees prèvies
- Entreu al següent Mentimeter:



SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 2

COMENTEM ELS RESULTATS...

- Quins dubtes teniu?
- Responguem les preguntes plantejades al Mentimeter

SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 3

EXPECTATIVES DE LA SDA

- Per què creieu que el títol és Històries de l'Art?
- Què creieu que aprendreu?

SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 4

QUÈ FAREM?

Interpretarem obres d'art subjectivament.

Debatrem sobre què **representen** les obres.

Relacionarem **conceptes emocionals** amb obres d'art.

Coneixerem el significat dels conceptes:

- Obra oberta
- Democratització de l'art
- Relació entre experiència estètica i salut mental

SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 5

EL VOSTRE DOSSIER: DIARI D'ARTISTA

Després d'algunes sessions, haureu de fer una **reflexió** per destacar allò que heu **après**.

DIARI D'ARTISTA
SDA 1: HISTÒRIES DE L'ART



Fotografia de la meua obra preferida

- Títol:
- Autor/a:
- Data:

Nom: Grup:

SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 6

RESUM DE LA SESSIÓ

- Interpretarem obres d'art
- Debatrem sobre les interpretacions
- Reflexionarem individualment al Diari d'artista
- Relacionarem conceptes emocionals amb obres d'art.

SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 7

PER AL SEGÜENT DIA...

- Respongueu el següent [Formulari](#) per tal d'adaptar democràticament les sessions als vostres interessos:



SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM SOBRE LA HISTÒRIA DE L'ART?

Fig. 8

QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

- Què fa que l'art sigui art?
- 3 llenguatges principals:
 - Pintura
 - Escultura
 - Arquitectura

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 9

L'OBRA OBERTA

- 1 obra → molts significats
- Les experiències de cada persona aporten significat vàlid a les obres d'art
- No cal estudiar Història de l'Art per a interpretar una obra subjectivament

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 10

INTERPRETACIÓ OBJECTIVA / SUBJECTIVA

- Una interpretació objectiva és aquella que aporta idees indiscutibles, és a dir, que tothom pot afirmar. Exemple: La Mona Lisa és el retrat d'una dona.
- Una interpretació subjectiva és la que fem basant-nos en la nostra pròpia opinió. Exemple: Per mi, la Mona Lisa és el retrat d'una dona molt pensativa.

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 11

INTERPRETACIÓ OBJECTIVA / SUBJECTIVA

Interpretem aquesta pintura:



SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 12

INTERPRETACIÓ OBJECTIVA / SUBJECTIVA

Quines de les interpretacions subjectives creieu que és la correcta, segons el concepte d'obra oberta?



SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 13

TOTES!

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 14

LA DEMOCRATITZACIÓ DE L'ART

- L'art pot ser fet, gaudit i interpretat per tothom



SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 15

LA RELACIÓ ENTRE EXPERIÈNCIA ESTÈTICA I SALUT MENTAL

Les obres d'art no només poden ser observades i interpretades, sinó que també **es poden sentir emocionalment**. Quan **reflexionem** sobre per què una obra ens fa sentir certes coses, **ens estem coneixent millor** i desenvolupem la nostra **empatia** si ho fem en grup.

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Fig. 16

LA RELACIÓ ENTRE EXPERIÈNCIA ESTÈTICA I SALUT MENTAL

Què us fa sentir aquesta obra?

Louise Bourgeois, 1999, *Maman* (Museu Guggenheim de Bilbao).

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?



Fig. 17

LA RELACIÓ ENTRE EXPERIÈNCIA ESTÈTICA I SALUT MENTAL

Empatitzem amb la seva autora: *"La araña es una oda a mi madre. Ella era mi mejor amiga. Como una araña, mi madre era una tejedora. Mi familia tenía un negocio de restauración de tapices y mi madre estaba a cargo del taller. Como las arañas, mi madre era muy lista. Las arañas son presencias amistosas que se comen los mosquitos. Sabemos que los mosquitos propagan enfermedades y son por ello indeseables. De esta forma, las arañas son útiles y protectoras, como mi madre"*. (Lousie Bourgeois, Museu Guggenheim de Bilbao)

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?



Fig. 18

QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Què farem amb les obres d'art?

- Un projecte de relació de 4 obres d'art amb un concepte de reflexió

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 19

PROJECTE INDIVIDUAL (40% DE LA NOTA)

1. Escollir un dels CDR (conceptes de reflexió)

- PASSIÓ
- AMOR
- AMISTAT
- ANGOIXA

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 20

PROJECTE INDIVIDUAL (40% DE LA NOTA)

2. Escollir 4 obres

a. 2 de la vostra preferència, però de llenguatges diferents

i. Exemple: una de pintura i una d'escultura

b. 2 del MNAC

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 21

INTERPRETEM LES OBRES

VTS (Visual Thinking Strategies / Estratègies de Pensament Visual)
per a interpretar les obres:

- Què està passant en aquesta imatge?
- Què et fa dir això?
- Què més en trobem?

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?



FRANCISCO DE GOYA, 1814, *EL TRES DE MAIG A MADRID*, (MUSEO DEL PRADO, MADRID)

Fig. 22

INTERPRETEM LES OBRES

Associem conceptes a aquesta obra:

- Què et fa sentir la imatge?
- Quins elements provoquen aquesta sensació per a tu?



FRANCISCO DE GOYA, 1814, *EL TRES DE MAIG A MADRID*, (MUSEO DEL PRADO, MADRID)

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 23

INTERPRETEM LES OBRES

VTS (Visual Thinking Strategies / Estratègies de Pensament Visual) per a interpretar les obres:

- Què està passant en aquesta imatge?
- Què et fa dir això?
- Què més en trobem?



GIAN LORENZO BERNINI, 1622-1623, *APOLO I DAFNE*, (GALERIA BORGHESE, ROMA)

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 24

INTERPRETEM LES OBRES

Associem conceptes a aquesta obra:

- Què et fa sentir la imatge?
- Quins elements provoquen aquesta sensació per a tu?



GIAN LORENZO BERNINI, 1622-1623,
APOLO I DAFNE, (GALERIA BORGHESE,
ROMA)

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 25

PER AL PRÒXIM DIA...

- Haver escollit el CDR per al projecte individual
- LLIURAMENT DEL PROJECTE (40% NOTA): SESSIÓ 7
- EXPOSICIÓ DEL PROJECTE: SESSIONS 9 I 10
- DATA SORTIDA: SESSIÓ 5

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Fig. 26

ABANS DE COMENÇAR AMB LA SESSIÓ 4...

- Resolució de dubtes un cop escollits els CDR

SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Fig. 27

ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

- Les obres, normalment, s'exposen als museus, encara que també trobem monuments, escultures i edificis al carrer que són considerats obres d'art.
- Creieu que hi ha d'altres llocs on trobem obres d'art?
- Quines altres manifestacions artístiques coneixeu?

SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Fig. 28

ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

REPATRIACIÓ DE BÉNS CULTURALS – SÍ O NO?

Exemple: els frisos del Partenó d'Atenes s'exposen al **British Museum**, perquè van ser **venuts** al govern britànic a través d'un tractat de **dubtosa legalitat**.



SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Fig. 29

ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

REPATRIACIÓ DE BÉNS CULTURALS – SÍ O NO?

Exemple local: les pintures murals de l'església de Sant Climent de Taüll es troben al MNAC des del 1923. Es van traslladar per preservar-les i protegir-les, encara que en l'actualitat podrien ser conservades igualment al seu lloc d'origen.



SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Fig. 30

ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Si ara féssiu un dibuix qualsevol, creieu que podria ser exposat en un museu?

Diari d'artista: QUÈ FA QUE UNA OBRA PUGUI SER EXPOSADA EN UN MUSEU?

SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Fig. 31

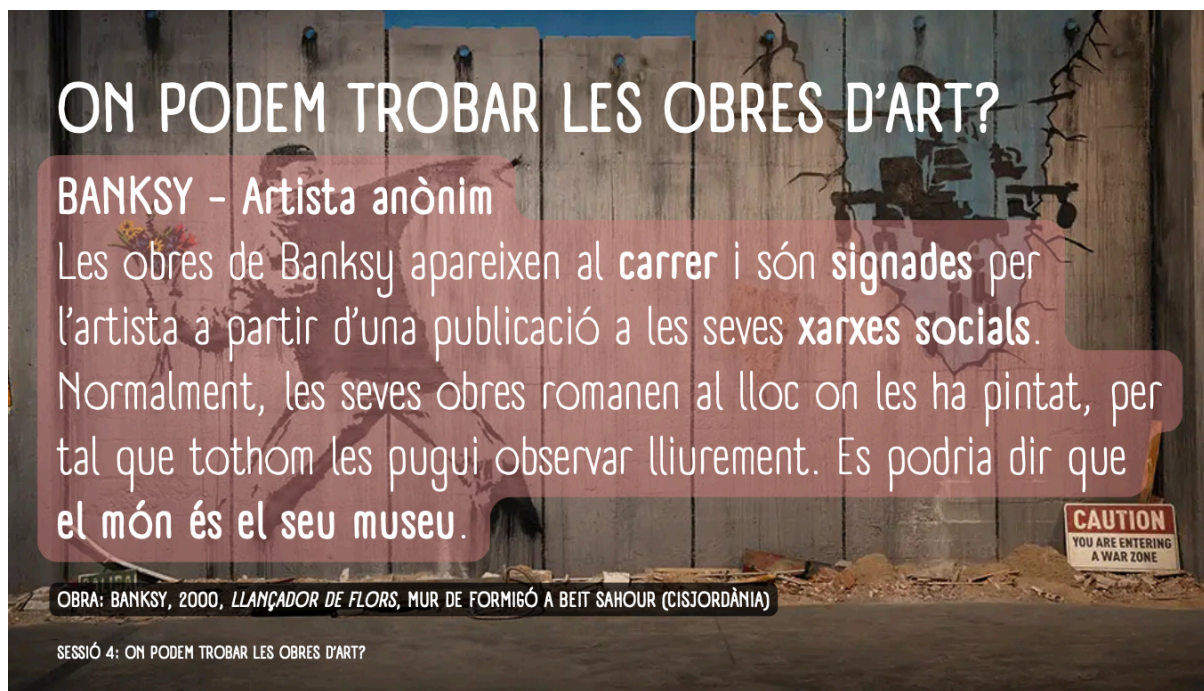


Fig. 32

PROPERA SESSIÓ: VISITA AL MNAC

Visitarem el Museu Nacional d'Art de Catalunya

- Observarem lliurement totes les seves sales, i així podreu seleccionar les dues obres per al vostre treball.
- Haureu de completar una fitxa sobre aquestes dues obres.

SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Fig. 33

QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

Comentarem algunes de les obres que heu escollit per tal d'ampliar la vostra interpretació i intercanviar-ne idees.

SESSIONS 6 I 7: QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

Fig. 34

QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

VTS:

- Què està passant en aquesta imatge?
- Què et fa dir això?
- Què més en trobem?

Fem interpretació subjectiva:

- Què et fa sentir la imatge?
- Quins elements provoquen aquesta sensació per a tu?

ESPAI PER EXPOSAR LES DIFERENTS OBRES ESCOLLIDES PER L'ALUMNAT

SESSIONS 6 I 7: QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

Fig. 35

QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

Quin dels CDR associaríeu a aquesta obra?

- PASSIÓ
- AMOR
- AMISTAT
- ANGOIXA

ESPAI PER EXPOSAR LES DIFERENTS OBRES ESCOLLIDES PER L'ALUMNAT

SESSIONS 6 I 7: QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

Fig. 36

COAVALUACIÓ ENTRE IGUALS

Comentem les interpretacions fetes

- Estem defensant coherentment les opinions?
- Estem acceptant opinions contràries o diferents a la nostra?
- Com podem millorar la qualitat de les interpretacions?

SESSIONS 6 I 7: QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

Fig. 37

QUÈ HEM APRÈS I QUINS DUBTES TENIM?

- Intercanviem opinions i comentaris sobre la SDA
- Resolem dubtes pendents



SESSIÓ 8: QUÈ HEM APRÈS I QUINS DUBTES TENIM?

Fig. 38

QUÈ HEM APRÈS I QUINS DUBTES TENIM?

- Tornem a respondre la taula comparativa d'idees prèvies al Diari d'artista
- Què ha canviat en el nostre pensament?



SESSIÓ 8: QUÈ HEM APRÈS I QUINS DUBTES TENIM?

Fig. 39

PER LA PRÒXIMA SESSIÓ...

- Començarem amb les exposicions orals o visualització dels vostres vídeos
- Aportarem comentaris constructius i valoracions de les vostres presentacions

SESSIÓ 8: QUÈ HEM APRÈS I QUINS DUBTES TENIM?

Fig. 40

ANNEX 5: Formulari per a votar els estils preferents de cada estudiant

Enllaç i codi QR al formulari: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScGAZJyj9JURcz0BAC-7TUjs9iv4W_217qOdtGT3cs7HZ1gw/viewform?usp=sharing&oid=107879732915374607573



ANNEX 6: Dossier "Diari d'artista"

DIARI D'ARTISTA

SDA 1: HISTÒRIES DE L'ART



Fotografia de la meua obra preferida

- Títol:
- Autor/a:
- Data:

Nom: Grup:

Fig. 41

SESSIÓ 1: QUÈ EN SABEM DE LA HISTÒRIA DE L'ART

1 - Respon la taula comparativa d'idees prèvies a apartir dels teus coneixements:

Pre - Històries de l'Art	Post - Històries de l'Art
Què saps sobre la Història de l'Art?	Què saps sobre la Història de l'Art?
Què és una obra d'art?	Què és una obra d'art?
Quina funció té una obra d'art?	Quina funció té una obra d'art?
On es poden trobar les obres d'art?	On es poden trobar les obres d'art?
Com et sents quan visites un museu d'art?	Com et sents quan visites un museu d'art?

Fig. 42

Resum de la sessió 1:



2 - Respon les reflexions orientatives:

- Quina de les obres vistes a classe t'ha interessat més avui? Per què?
- Què has entès avui que t'hagi fet canviar la percepció sobre quelcom?
- Què és el que més t'ha agradat fer?

Fig. 43

SESSIÓ 2: QUÈ ÉS UNA OBRA D'ART?

Resum de la sessió 2:



3 - Respon les reflexions orientatives:

- Quina de les obres vistes a classe t'ha interessat més avui? Per què?
- Què has entès avui que t'hagi fet canviar la percepció sobre quelcom?
- Què és el que més t'ha agradat fer?

Fig. 44

SESSIÓ 3: QUÈ PODEM FER AMB LES OBRES D'ART?

Resum de la sessió 3:



4 - Respon les reflexions orientatives:

- Quina de les obres vistes a classe t'ha interessat més avui? Per què?
- Què has entès avui que t'hagi fet canviar la percepció sobre quelcom?
- Què és el que més t'ha agradat fer?

Fig. 45

SESSIÓ 4: ON PODEM TROBAR LES OBRES D'ART?

Resum de la sessió 4:



5 - Respon les reflexions orientatives:

- Què creus que fa que una obra s'exposi a un museu?
- Què opines de l'art urbà? Què et sembla el cas de Banksy?
- Com es relaciona el que hem treballat avui a la sessió amb el concepte de democratització de l'art?

Fig. 46

SESSIONS 6 I 7: QUINES OBRES HEM ESCOLLIT?

6 - Respon les reflexions orientatives:

- Quines idees s'han aportat de la teva obra que t'han ajudat a interpretar-la?
- Quina de les obres escollides t'ha semblat més interessant? Per què?
- Com es relacionen els continguts treballats en aquestes sessions amb el concepte d'obra oberta?

Fig. 47