

Arts plàstiques i metodologia: Descripció d'un model didàctic

Marta Balada i Monclús

Introducció

En l'ensenyament de la plàstica, les línies pedagògiques que s'han seguit tradicionalment s'han fonamentat en el desenvolupament de la creativitat infantil, l'aprenentatge i domini de les tècniques i els mitjans d'expressió i la seva relació o estudi de les arts plàstiques. En general les estratègies i sistemes metodològics que s'han emprat han estat més implícits que explícits i, en moltes ocasions, desvinculats d'una visió curricular que cohesionés tots els seus components. En els darrers anys, és quan s'ha produït el canvi més important, reconeixent el perfil disciplinari de la matèria i definint-ne tant els aspectes cognitius, expressius i formatius, com la importància de conèixer i utilitzar una metodologia didàctica adient.

Sobre aquest aspecte del *com*, des que ens dediquem a la docència hem fet molts estudis exploradors per tal d'avaluar la incidència de la metodologia en el desenvolupament cognitiu, expressiu i formatiu dels alumnes, segons la revisió que fèiem dels resultats obtinguts en els processos i la realització dels treballs. Per la nostra part, ha estat després d'investigar-hi àmpliament que hem pogut configurar un sistema metodològic i confirmar-ne la validesa. Aquest article descriu aquest model per l'especificitat de la disciplina, tenint en compte les diferents facetes que s'hi impliquen.

Algunes cites significatives

Referent a la metodologia en l'ensenyament de les arts plàstiques, tindria per a nosaltres un especial interès el principi pedagògic de Rousseau, que el s. XVIII defensava l'educació visual mitjançant el dibuix, perquè aquest exercici contribuís a desenvolupar la capacitat cognitiva de l'alumne, mitjançant l'observació directa del natural.

D'aquesta manera ensenyava, observant, que *és més educatiu el valor del mètode que l'habilitat de l'alumne en si mateixa*. Una altra referència seria la del mestre Ebenezer Cooke, qui, al final del s.XIX, en voler reconsiderar els principis de l'ensenyament de l'art en escoles angleses, manifestava *la importància de conèixer tant la naturalesa del nen al qual s'ensenyava com el sistema amb què s'ensenyava*.

En el primer cas interpretàriem que el mètode és un mitjà que ajuda a adquirir coneixements, i una conseqüència d'aquest són el desenvolupament i adquisició d'habilitats. En el segon, que el docent ha de saber i dominar a fons els sistemes que li permeten transmetre coneixements, informacions o valors perquè la relació entre ensenyament-aprenentatge sigui realment eficaç. Creiem, en conseqüència, que individualitat i sistema d'ensenyament han de ser afins o complementaris; s'han de correspondre, interpretant, doncs, que en l'educació artística, el mètode és necessari, però que ha de ser flexible d'adaptar a la personalitat de cada individu i l'ensenyant ha de dominar les estratègies metodològiques adients a la disciplina en adequar-les a un col·lectiu heterogeni. Aquestes serien per a nosaltres qüestions de fons en voler tractar el tema de les estratègies i els mètodes en l'educació visual i plàstica.

Fent un breu repàs als plantejaments metodològics que creiem interessants i que s'han donat en la pedagogia artística moderna, destacàriem la primera experiència de l'Escola de la Bauhaus, que es va donar entre 1919 i 1933, en tres períodes diferents: Weimar, Dessau i Berlín, i Wingler (1975). Els postulats d'alguns professors defensaven la descoberta mitjançant l'experiència, com a essència del treball creatiu abans que recórrer a l'habilitat. Tenien la convicció que els mètodes, i no pas l'art, poden ser ensenyats. Mitjançant la metodologia, és el mateix estudiant el que desenvolupa les seves capacitats segons les aptituds que té. La docència conreava alhora una formació teòrica i pràctica. Determinats professors tenien un perfil en el qual es combinaven tres qualitats que no sempre van unides: ser artista, pedagog i escriptor. Els apunts i llibres de Gropius, Kandinsky, Klee, Itten, Moholy Nagy i Schelemmer van fonamentar, per primera vegada en els ensenyaments artístics, teories i conceptes sobre els elements plàstics. Argumentant les seves observacions, explicant les experiències, anotant les seves reflexions i sobretot fent una anàlisi del món real i de la representació artística, van fer possible una aproximació teòrica al llenguatge visual. Aquests textos els consideràriem, encara ara, una font molt vàlida d'informació i documentació. En el seu moment, el seu estudi ens va permetre descobrir la importància de fer l'ensenyament amb aquest doble vessant, tenint en compte, a partir de llavors, aquesta dualitat conceptual i expressiva de les arts plàstiques. Aleshores es feia necessari trobar metodologies que permetessin traduir als diferents graus de l'ensenyament les adients per als temes teòrics o conceptuals i les

vàlides per a la pràctica artística. I en aquest sentit, la tasca docent dels esmentats professors fou una guia per iniciar la nostra.

El coneixement de l'obra d'autors com Kepes (1969), Knobler (1970), Munari (1973-1985), Gibson (1974), Gillam Scott (1974), Berger (1975), Arnheim (1976), Dondis (1976), Marcolli (1978); Germani-Fabris (1981), entre altres, ens va permetre afermar el cos teòric de la disciplina. En aquest sentit assumíem la necessitat de dissenyar l'adaptació d'aquest cos teòric per a cada cicle de l'ensenyament amb què es treballava, elaborant diferents programes i realitzant experiències d'acord amb aquest plantejament. Vèiem necessari possibilitar la introducció gradual dels conceptes bàsics del llenguatge visual, en la mesura que l'alumne conreava el desenvolupament i l'evolució d'un llenguatge plàstic propi.

Importància de la creativitat en la creació de models

Són molts els artistes, pedagogs o psicòlegs que valoren la creativitat com un fet inherent a una educació ben orientada i que s'ha de considerar des de cadascuna de les disciplines.

Per posar alguns exemples, citaríem De Bono (1973), que permet descobrir què és el pensament lateral i com està íntimament relacionat amb els processos mentals de la creativitat i l'enginy. Segons aquest autor, seria suficient dedicar-hi una hora a la setmana per desvetllar la capacitat creativa dels nens. Guilford (1978) ens recorda que la creativitat és la clau per a l'educació en el seu sentit més ampli i complet, i afegeix, que aquesta responsabilitat ha de ser compartida per l'entorn familiar, l'escola i la societat, i tenir en compte, a més, que hi ha condicions que afecten el pensament creatiu i d'altres que l'inhibeixen. Amb relació a la naturalesa del pensament creatiu, comenta que s'han de potenciar les operacions d'investigació, conceptualitzant les funcions de fluïdesa, flexibilitat i elaboració en les operacions de producció creativa.

Logan (1980), en el llibre *Estrategias para una enseñanza creativa*, defensa que l'ensenyament creatiu es caracteritza pels mètodes d'ensenyament indirectes que es basen en «l'art de deduir, preguntar, suggerir, proporcionar pistes, indicar alternatives i integrar. Estimula les capacitats associatives, posa en moviment les operacions connotatives i fomenta el pensament creatiu (pàg. 73).

Nisbeth i Shucksmith (1990) creuen que un bon perfil de mestre ha de tenir les qualitats de flexibilitat, apreciació i imaginació.

Marín Ibáñez (1984) enumera els índexs més utilitzats com a definidors i indicadors de la creativitat, que són: originalitat, quantitat de productes o fluïdesa, elaboració, sensibilitat pels problemes, redefinició, utilitzacions inusuals, anàlisi i síntesi. Per a aquest autor l'ensenyament creatiu és aquell que propicia l'aportació d'alguna cosa personal, valuosa i innovadora, dissenyant activitats que siguin ocasions per fer aportacions originals.

El pedagog francès De la Garanderie (1990), quan fa esment de la pedagogia de la imaginació creadora, creu que tothom té una resposta a donar i que ha de poder comunicar-ho. *És, per tant, tasca i responsabilitat del docent posar al seu abast els coneixements, els mitjans, les tècniques i els mètodes que ho facin possible.*

Marín Viadel (1991) comenta que «poden assenyalar-se tres característiques generals de qualsevol mètode d'ensenyament de les arts plàstiques: activitat, individualitat i creativitat».

Els models curriculars en educació artística

El model anglosaxó d'Herbert Read ens va donar la idea que l'art ha de ser la base de l'educació i que sense aquesta l'educació de l'individu quedava parcel·lada. Va fer una classificació empírica dels dibuixos infantils i també va enumerar determinades etapes evolutives. Les seves teories, recolzades tant en un pensament filosòfic com psicològic, van tenir una gran divulgació, i considerem que aquesta aportació feta el 1943 és totalment vigent quant a la importància de rebre una correcta educació artística.

L'aportació de Lowenfeld (1947) es va caracteritzar per basar l'atenció en el nen i en el seu desenvolupament creatiu, més que en els mateixos continguts, però tenint en compte la importància de pensar, sentir i percebre, i també per les categories que va proposar com a etapes evolutives de l'art infantil.

Per a Arno Stern (1967), el model no era un sistema aplicable a totes les situacions d'aprenentatge, allò important és l'adequació que se'n feia per a les necessitats que s'evidencien a cada alumne, donant-los referències perquè poguessin desenvolupar al màxim les seves capacitats. Això, experimentat en la mesura que s'ha ordenat el treball, afavoreix una millor qualitat dels resultats que s'obtenen. Un dels seus objectius és donar pautes per aprendre a treballar. Primer obliga a pensar, en segon lloc a organitzar el treball i en tercer demana acabar-lo correctament. Aquests tres autors han estat

potser, en les darreres dècades, els que han influït més directament en la formació dels ensenyants i especialistes.

D'acord amb les idees de Lowenfeld es va aconseguir en molts sectors educatius potenciar l'autoexpressió i la capacitat creativa del nen i alhora se'n desvetllava i desenvolupava la sensibilitat artística. Això, però, no implicava una sistematització pròpiament dita, que estructurés gradualment la docència en aquesta etapa, i si bé s'havia avançat de manera important en alguns àmbits docents sobre aquest tema, no es tenia encara la visió general que exigeix l'educació artística entesa com a disciplina, és a dir, com proposava Wilson (1975) en estructurar els continguts i les conductes que corresponen a l'aprenentatge de les arts plàstiques o, tanmateix i en una altra línia, amb un currículum propi com creu Eisner (1985), professor d'educació artística a la Universitat de Stanford (Califòrnia).

Cal recordar que va ser als Estats Units, a partir de la dècada dels seixanta, quan l'educació artística es va començar a considerar com a tal, concretament al seminari sobre «Investigación y desarrollo del currículum en educación artística», realitzat a l'Universitat Estatal de Pennsylvania el 1965. Posteriorment, l'any 1982, es va crear a Los Angeles el «Getty Center for Education in the Art» per millorar la situació i la qualitat de l'educació artística; principalment de les arts visuals a les escoles. Es treballa amb projectes i investigacions que es concreten, per exemple, en la creació de l'Institut Getty, per a professors d'arts visuals, on es duen a terme programes de desenvolupament de professorat i programes de disseny curricular així com els específics d'avaluació i aprenentatge (Marín, 1990).

El model de Bruno Munari

Un dels autors que creiem destacable quant a referències metodològiques per a l'educació artística és Bruno Munari. Aquest artista i dissenyador té una àmplia bibliografia sobre la didàctica de l'àrea que denota un gran domini i coneixement de la pedagogia de l'art i de la metodologia didàctica per a tots els graus de l'ensenyament, des dels infants fins als estudiants de disseny.

Munari (1979) opina que *el coneixement instrumental i tècnic és fonamental* per al desenvolupament cognitiu i expressiu en el llenguatge visual, i amb la mateixa importància assenyala que *la solució inèdita en l'educació artística ha de sorgir de la creativitat, coordinada per una metodologia correcta*.

La línia pedagògica d'aquest autor proposa:

- Donar una informació necessària quan s'ha de treballar un contingut.
- Educar en un sentit creatiu i sensible.
- No donar models, sinó *inputs* que siguin motivacions.
- Saber trobar un sistema d'ensenyament-aprenentatge, ja sigui dissenyant-lo o bé adequant, reelaborant o acollint-se a línies d'altres pedagogs o escoles.
- Fer propostes d'activitats obertes per al coneixement instrumental respectant les individualitats, per poder cercar solucions personals. Treballar amb metodologies que permetin educar en aquest sentit, estimulant la creativitat i potenciant al màxim les facultats individuals en benefici del col·lectiu.
- Donar orientacions clares sobre el que ha de ser un plantejament didàctic dels temes.
- Coordinar correctament les metodologies.
- Adaptar el currículum a les individualitats i no a la inversa.

La metodologia de Munari se centra en cinc aspectes fonamentals:

- Basar el mètode en un principi informador, per poder valorar què és encertat i què equivocat, en els conceptes i en la praxi.
- Adaptar els programes als individus i no a la inversa, fent així que sense variar-ne els continguts, i per mitjà de la metodologia, el sistema d'ensenyament permeti que tothom arribi a donar el màxim de les seves capacitats, en una interacció professor-alumne, alumne-alumne, propiciant que l'esmentat sistema sigui dinàmic.
- Proposar processos de treball utilitzant en principi la intuïció. Aquest és un valor en el qual nosaltres creiem tanmateix, i recolzat en segon lloc pel raonament, la reflexió i l'anàlisi, és a dir, altres factors que ens permeten desenvolupar el sentit creatiu i imaginatiu. La intuïció com a punt de partença perquè doni pas a la recerca lliure i no condicionada. En la successió dels processos que comporta cada activitat poden trobar-se suggeriments que indueixen l'alumne a solucions finals vàlides.
- Potenciar la influència positiva de l'individu sobre el col·lectiu. Tenint en compte l'experiència col·lectiva com a font de motivació. Valorar que una idea original pot generar-ne d'altres.
- Tenir com un objectiu terminal important, el de conèixer per saber apreciar. La praxi, com a sistema pel qual s'investiga, s'apren i es valora, tant l'aportació que hom és capaç de fer com l'apropament al treball dels artistes.

Un disseny per tractar la diversitat en el sistema d'ensenyament-aprenentatge

En tot grup-classe, edat i etapa, els docents sabem que hem de treballar amb un col·lectiu format per individus amb una determinada idiosincràsia i perfil caracterial, amb unes capacitats i habilitats a desenvolupar que no són, *a priori*, exactament iguals en tothom, i que depenen de molts factors, influències o condicionants del desenvolupament individual. Per tant, una característica dominant és la diversitat, i l'entendem com un denominador comú de qualsevol grup.

Creiem necessari, pel que fa a la nostra disciplina, que el disseny del sistema ensenyament-aprenentatge es configuri d'acord amb uns mètodes flexibles i oberts, i que les estratègies metodològiques tinguin en compte el tractament de la diversitat com a factor ineludible.

Si haguéssim de generalitzar per definir el perfil d'un grup-classe, podríem resumir aquesta problemàtica en els punts següents:

- les dominants de nivell en el grup;
- les capacitats, habilitats i/o mancances individuals;
- el problema de la comprensió segons les capacitats de cada estudiant;
- els ritmes individuals.

Segons aquestes quatre facetes, hem de considerar quines són les estratègies metodològiques a seguir, quins mètodes a aplicar perquè la seva incidència en el grup afavoreixi els objectius que ens plantegem i que tanmateix es tenen en compte en el marc de la innovació educativa.

Per a la fonamentació teòrica d'aquesta faceta, l'autor que més ens ha interessat és Antoine de La Garanderie (1990), ja que, a partir del seu estudi, trobem més raó de ser en el que fins aleshores estructuràvem sobre experiències i criteris personals en relació amb el tractament de la diversitat en l'ensenyament. Aquest pedagog francès creu «en un programa de la pedagogia de l'ésser» (pàg. 88), per «exercir el bell ofici d'home» (pàg. 90). Pensa que *els docents hem de descobrir l'originalitat dels nostres alumnes i contribuir al fet que ells mateixos es descobreixin*. Parafraçant un altre autor, Peretti defensa que «la igualtat es basa, de fet, en la intel·ligència de la diferència» (pàg. 91). Aquest autor formula la qüestió que, malgrat els esforços, molts alumnes no aconsegueixen comprendre, quan la comprensió és el resultat d'activitats mentals determinades, i ens recorda la incidència de l'ensenyant davant els bons resultats dels seus alumnes o el fracàs escolar, adduint que la percepció en si

mateixa no és comprensiva, sinó que la comprensió depèn d'un gest mental de reexpressió de la informació, fornida de la percepció.

En la seva proposta trobem unes paraules clau: introspecció, intuïció, evocació i comprensió. Aquestes permetrien una estructura de gestos mentals-corporals, que mitjançant uns determinats processos possibilitarien a l'estudiant comprendre, saber aplicar i saber explicar. Això es posa de manifest quan en l'exposició dels resultats del treball individual, pel que fa al grup, es produeix una retroalimentació col·lectiva a partir de les aportacions originals individuals. Tots aprehem de tots.

Un disseny per tractar la diversitat com una característica pròpia de la disciplina

El model que es descriu en aquest article pertany al d'una especialitat i, com a tal, té en compte el caràcter expressiu de la disciplina. Això vol dir que en la consecució de la praxi cal potenciar el pensament divergent perquè aquest llenguatge exigeix respostes originals, diferenciades i noves. Exigeix, com ja hem dit, que siguin obertes perquè de l'aprenentatge dels fets, sistemes i conceptes, procediments i valors, propis de les diferents matèries de l'educació artística, els estudiants sàpiguen com cercar i trobar idees, i com desenvolupar-les teòricament i pràcticament. Potser aquesta és una de les facetes del professor que considerariem més important, el qual mitjançant el mètode pugui orientar l'estudiant en els processos de treball, incentivant a cercar noves possibilitats tècniques en els procediments plàstics, perquè cadascú s'identifiqui amb uns mitjans o uns altres, i procurant aportar una empremta personal en la utilització dels instruments i les tècniques o el tractament dels materials; sabent trobar, tanmateix, aquella tipologia d'imatge que amb els mitjans emprats, respongui a la pròpia sensibilitat i caràcter expressiu.

Els estudiants han d'assumir que un dels criteris bàsics per a l'adequació didàctica de la disciplina en el món de l'escola és desvetllar, potenciar i tenir cura d'aquesta diversitat en la representació plàstica. Són diferents estratègies les que ho permeten i cal tenir-ho en compte des dels diferents vessants que té la matèria. És bàsic saber com traduir-ho perquè tant a l'aula universitària com a la de l'escola infantil, primària o secundària, cadascú aportï en paraules de De la Garanderie «allò que té a dir».

Una qüestió que permet reflexionar sobre la complexitat del perfil de la disciplina és que inclou una llista extensa de matèries i continguts que podem classificar en els ordres següents:

- Tècnic: coneixement, aprenentatge i aplicació dels sistemes i procediments plàstics, ja siguin bidimensionals o tridimensionals, gràfics, pictòrics, de modelatge, construcció, infografia o altres.
- Expressiu: elaboració de missatges visuals utilitzant les tècniques com a vehicles de comunicació.
- Morfosintàctic: estudi dels elements del llenguatge visual dels diferents conceptes i generalitats.
- Sòcio-cultural: coneixement del patrimoni artístic afermat en la consciència de les funcions, utilització i aplicacions pròpies d'una cultura visual.
- Pedagògic: estudi de corrents, models i experiències específics d'educació artística i l'art infantil.
- Didàctic: coneixement i domini del disseny curricular, continguts, estratègies, mètodes, recursos, tècniques i valors propis de l'especialitat, necessaris per aprendre a ensenyar i per a la correcta adequació als diferents nivells de l'ensenyament primari.

El temari que correspon a aquests sis vessants exigeix practicar la docència fent ús de diferents mètodes adients a cadascun d'aquests, ja sigui científic, expositiu, discursiu, indirecte, inductiu, deductiu, seqüenciat, etc. L'estudi i revisió de la bibliografia específica publicada en els darrers anys, així com ara, en aquests moments d'innovació educativa, alguns treballs d'investigació sobre l'àrea permeten, a l'ensenyant, disposar d'una informació que possibilita estructurar continguts i proporciona a l'educador un marc de referències que li faciliten situar-se a partir d'una fonamentació que a poc a poc es va consolidant amb aquesta visió panoràmica i complexa de la seva epistemologia (Juanola, 1992). La coordinació d'aquesta panoràmica i les seves interrelacions en la formació inicial de mestres exigeixen, insistim, una visió metodològica adient que permeti coordinar i assolir els seus continguts de la manera més motivadora i rigorosa possible.

Estructura del model didàctic

Per configurar l'estructura aprehem de la línia pedagògica de Munari els punts següents:

- Establir un principi informador en l'ensenyament de les arts plàstiques.
- Coordinar les metodologies operatives per trobar solucions creatives.
- Actuar en la línia d'una pedagogia individualitzada.
- Valorar la intuïció per a la recerca en la praxi.
- Realitzar determinats processos de treball per trobar solucions vàlides.
- Afavorir experiències col·lectives per a l'enriquiment individual.
- Conèixer per saber apreciar.

L'aportació de De La Garanderie permet centrar-nos en l'acord d'afavorir:

- L'atenció, la reflexió i la memòria.
- La introspecció, la intuïció i l'evocació.
- Realitzar determinades representacions (mentals-gestuals) per afermar les destreses i habilitats pròpies del treball plàstic.
- Prendre consciència dels processos i procediments de l'activitat mental que són fonamentals.
- Practicar una pedagogia de l'ésser.
- Plantejar una pedagogia de la imaginació creadora.

De les propostes que fa Leslie Logan (1980), hem escollit les següents:

- Estratègies basades en el foment del pensament creatiu.
- Els mètodes indirectes són flexibles per adaptar-se a la personalitat de l'estudiant.
- Motivació, simulació, consulta i descobriment formen les bases d'aquests mètodes i les seves característiques són l'espontaneïtat, l'autonomia i la comprensió.

Entre els tres autors podem establir aquestes connexions:

– Munari es refereix a la importància de practicar una pedagogia individualitzada, i De la Garanderie ho anomena una pedagogia de l'ésser, els mètodes indirectes de Logan són flexibles per adequar-se a cada individualitat.

– Munari i De la Garanderie defensen actuar a partir de la intuïció per passar posteriorment a la reflexió.

– Tots dos creuen en la importància dels processos com a mitjans per assolir coneixements. Logan entén els mètodes indirectes com a processos, i tots tres pensen que les estratègies metodològiques són camins que hi condueixen.

– Tots tres fomenten el treball basat en la creativitat.

Faltaria citar, en darrer lloc, la proposta d'adequar l'estructura del currículum d'Eisner a la didàctica de les arts plàstiques en considerar adient emmarcar els àmbits a les dimensions conceptual, processual, crític-apreciativa i didàctica, d'acord amb la investigació realitzada per Juanola (1989, pàg. 198-235), que inclouria la diversificació dels ordres tècnic, expressiu, morfosintàctic, sociocultural, pedagògic i didàctic, que nosaltres havíem configurat.

Descripció del model

En l'elaboració del llenguatge plàstic, els processos que proposem de fer en la praxi artística creiem que són els que faciliten la comprensió dels conceptes que s'expliquen i que impliquen una iniciació o introducció global a la panoràmica del llenguatge plàstic per les interrelacions que s'hi estableixen.

Ens sembla necessari afegir a continuació el que entenem per *procediments* i *processos plàstics*, donades les accepcions que impliquen aquests mots des de l'àmbit de les belles arts i en el nou marc curricular. En arts plàstiques utilitzem la paraula *procediment* per referir-nos a diferents maneres de treballar amb les tècniques: Per tant, entenem que les diferents accions que es realitzen per a l'execució d'un procediment poden anomenar-se *processos*. Un procés inclou diverses accions o fases, i el conjunt d'aquestes és un determinat procediment.

Segons la nova nomenclatura curricular, el mot *procediment* té un valor de contingut i s'entén com: «un conjunt d'accions ordenades i orientades cap a la consecució d'una meta». S'afegeix que s'utilitzen els termes «destreses», «tècniques», «mètodes» i fins i tot estratègies com a sinònims de procediment» (Coll et al., 1986).

Interpretem per tant, dues accepcions de *procediment*:

1) Per a l'àmbit de belles arts donaríem el valor de *procediments* als continguts que es refereixen a les tècniques, tant pel que fa a la teoria com a la praxi: procediments gràfics o pictòrics, per citar un exemple, o dit d'una altra manera, les diferents possibilitats de manipular i experimentar amb instruments i materials.

2) Segons el nou marc curricular, hem de considerar-lo com un element essencial que forma part del bloc de continguts, conjuntament amb els fets, sistemes, conceptes, actituds i valors, per a qualsevol unitat didàctica. Això fa que l'entenguem com a destresa o mètode que permet desenvolupar tècniques per les quals s'apren-mitjançant

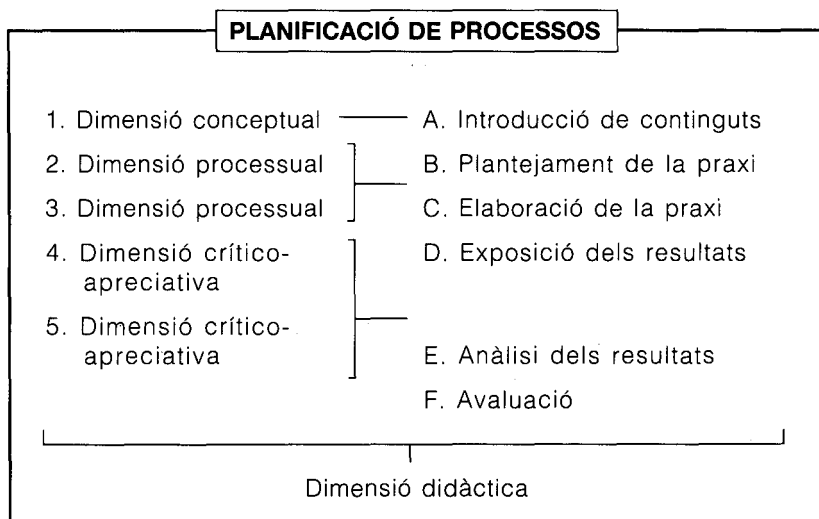
l'experiència. *Procediment* seria així un mitjà que inclou unes accions seqüenciades per les quals s'assoleixen uns coneixements. D'acord amb aquest enfocament, per a nosaltres serien estratègies o variables metodològiques per als diferents processos que els estudiants han de realitzar.

En síntesi, tot considerant les accepcions comentades, insistim especialment en el fet de propiciar i afavorir el desenvolupament d'aquests processos perquè ens porten a conèixer determinats procediments i, per tant, a desenvolupar unes actituds i valors per assolir aprenentatges en el marc d'una reforma que ho introdueix donant-li una importància especial.

El perfil del model que hem elaborat es basaria en:

- Una pedagogia individualitzada.
- Estratègies que afavoreixen l'adquisició de determinades actituds i aptituds.
- Estratègies que afavoreixen la creativitat.
- Mètodes i tècniques que fan comprensible l'adequació didàctica.
- La realització de determinats processos per assolir la comprensió dels continguts i introduir-se en la seva didàctica.

Es parteix d'una estratègia central en la qual es consideren les característiques del grup d'estudiants, les actituds i aptituds a desenvolupar i el currículum de la disciplina. El disseny implica una planificació de processos que responen a una estructura i desenvolupament que podem sintetitzar en els quadres següents:



(1. Dimensió conceptual)

A. INTRODUCCIÓ DE CONTINGUTS

FETS I CONCEPTES
 SISTEMES
 PROCEDIMENTS

Mètode expositiu...

Recursos
 Bibliografia
 Projeccions
 Textos
 Mapes
 semàntics
 Altres

(2. Dimensió processual)

B. PLANTEJAMENT DE LA PRAXI

Fets, conceptes i sistemes
 Procediments
 Actituds i valors

Mètodes indirectes

Fases que se segueixen en els processos

	<u>Estudiant</u>	<u>Professor</u>
1a fase	Introspectiva Intuïtiva	Discursiva
2a fase	Executiva a) Preparatòria b) Productiva	
3a fase	Expositiva	
4a fase	Analítica	
5a fase	Avaluativa	

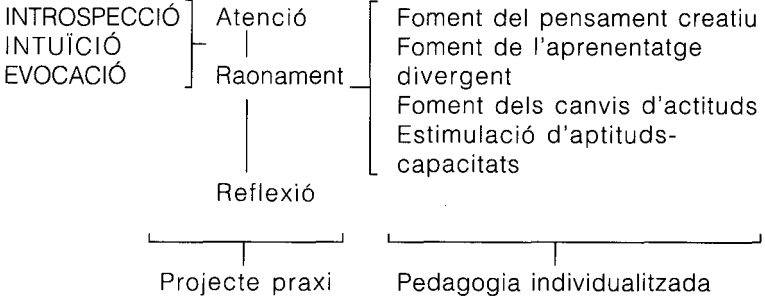
(3. Dimensió processual)

C. ELABORACIÓ DE LA PRAXI

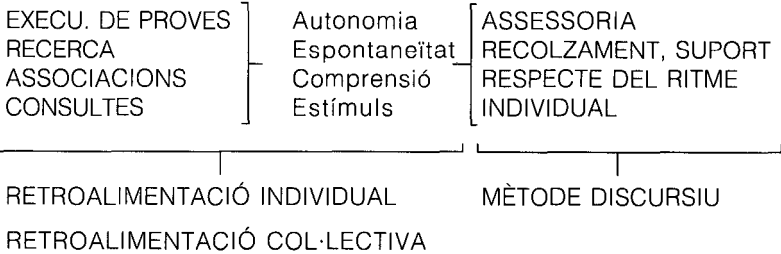
Estudiant

Professor

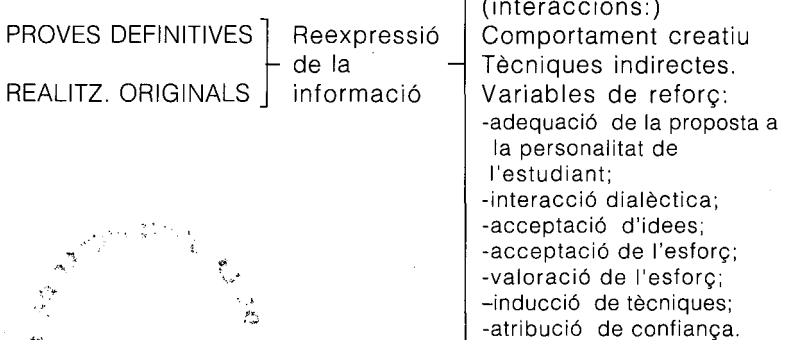
1a fase



2a fase: (I)



2a fase (II):



(4. Dimensió crític-apreciativa)

D. EXPOSICIÓ DELS RESULTATS

3a fase

Estudiant

PRESENTACIÓ DE LA RECERCA
DEL PROCÉS EXPERIMENTAL
APORTACIONS PERSONALS

Professor

Inducció a la descripció
Observacions
Assessoria

RETROALIMENTACIÓ COL·LECTIVA

E. ANÀLISI DELS RESULTATS

4a fase

Estudiant

DEDUCCIONS CONTINGUTS
PROCEDIMENTS I VALORS

Professor

- Conscienciació de les aptituds/capacitats i habilitats.
- Valoració de la recerca col·lectiva:
 - *variables aptituds/habilitats
 - *ritmes
 - *recerca
- Comprensió dels continguts
- Adquisició de valors
 - *canvis d'actitud

Interpretació

Apreciació

Valoració

ELABORACIÓ DEL PROJECTE DE DIDÀCTICA

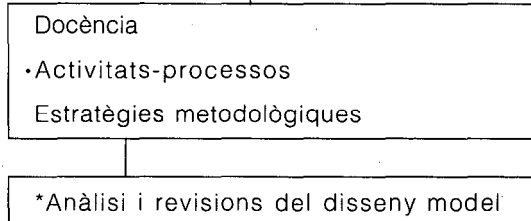


F. AVALUACIÓ

5a fase:

- INICIAL (Aptituds-habilitats-coneixements)
- FORMATIVA (Desenvolupament, modificació d'actituds i aptituds)
- SUMATIVA (Evolució dels processos)

- Revisió del projecte segons les variables d'àrea
- Plantejament i evolució individual
- Dades i informació de l'alumne (tutories)
- Autocrítica i autoavaluació

AVALUACIÓ FINAL**Conclusions**

Com ja hem esmentat anteriorment, el model que hem descrit s'ha experimentat àmpliament en l'ensenyament primari, secundari i superior. Les contínues revisions i anàlisis ens han possibilitat dissenyar-lo i configurar-lo com ara es presenta. El fet d'aplicar-lo en diferents àmbits i cicles ens ha permès constatar que és mitjançant aquesta seqüenciació de fases que els alumnes, en general, es veuen capacitats per elaborar un llenguatge plàstic propi, descobrint unes determinades aptituds perquè aquesta elaboració sigui avaluable positivament. També i paral·lelament aprendre o, si més no, conèixer els elements bàsics d'aquest llenguatge d'acord amb els diferents ordres que hem establert prèviament i que gradualment s'han pogut anar associant en les diferents fases seguides.

Si hem de resumir molt breument el que representa per als estudiants realitzar aquests processos del model didàctic que presentem, podem comentar que:

- Descobreixen una manera de treballar en educació artística, per la qual aprenen a tenir idees i trobar solucions personals a problemes que exigeixen resultats creatius.
- Les estratègies els ajuden a desvetllar les pròpies capacitats i aptituds, i els permeten assolir aprenentatges mitjançant els quals superen els propis nivells inicials.
- Valoren els processos com un mitjà que millora la qualitat del seu treball i els fa conscients de les seves capacitats i sensibilització.
- La metodologia els permet saber com poden trobar solucions però amb una total llibertat d'acció i autoresponsabilitat.
- Comprenen que l'expressió artística individual és un llenguatge que permet establir diferents nivells de comunicació.
- Assumeixen la validesa de les aportacions individuals al col·lectiu i l'enriquiment que això comporta per al *feedback* que es genera.
- La planificació dels processos i la seva seqüenciació és alhora un model que els dona idees per a l'adequació didàctica en l'àmbit escolar.

Aquestes opinions són el resultat d'unes enquestes fetes a estudiants de primer cicle de l'Escola de professorat d'EGB, després de fer l'experiència en dos cursos consecutius per contrastar resultats. El perfil que es definia segons la nostra avaluació inicial, es resumiria en aquests punts:

- Manca generalitzada d'informació sobre la disciplina.
- Desconeixement dels conceptes bàsics.
- Manca d'hàbit en la praxi artística.
- Dificultats per a l'expressió plàstica: inhabilitat, inexperiència i inhibició.
- Desconeixement de mètodes creatius per a l'elaboració del llenguatge plàstic.

Les hem abreujat amb el desig de presentar les més significatives com a síntesi d'alguns resultats que hem obtingut en l'aplicació d'aquest disseny.

En darrer lloc, voldríem reiterar que aquest component del disseny curricular, el *com*, és substancial en tot ensenyament i creiem que ho és tanmateix per aquesta disciplina d'educació plàstica. Aplicant-la correctament a l'aula, amb el perfil i les variables que exigeixen les matèries, els objectius poden acomplir-se. Aquesta assignatura és una de les que contribueix especialment a formar de manera sen-

sible i estètica tots els alumnes des de l'educació infantil, fet que implica *formar per saber i poder gaudir* de la cultura visual i, per tant, d'un aspecte essencial de la comunicació social.

Bibliografia

- ARNHEIM, R. (1979): *Arte y percepción visual*. Madrid. Alianza Editorial.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- BALADA, M. (1992): *El traç i els processos en la gènesi gràfica. Descripció d'un model didàctic per a la formació inicial del mestre*. Tesi doctoral.
- COLL, C., ET AL. (1986): *Marc curricular per l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DE BONO, E. (1974): *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona. Programa Editorial.
- DE LA GARANDERIE, A. (1990): *Comprendre i imaginar. Els gestos mentals i la seva aplicació*. Barcelona. Barcanova Educació.
- DE LA GARANDERIE, A. (1990): *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona. Barcanova Educació.
- EISNER, E. (1988): *Procesos cognitivos y Curriculum*. Alcoi. Editorial Martínez Roca.
- FERRANDEZ, A. ET AL. (1979): *Tecnología didáctica*. Barcelona, Ed. Ceac.
- GAGNÉ, R.M.; BRIGGS, L. (1976): *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Mèxic. Editorial Trillas.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; FERNÁNDEZ PÉREZ (1980): *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.
- GUILFORD, J.P. ET AL. (1978): *Creatividad y Educación*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M^a (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia.
- ITTEN, J. (1978): *Design and Form, The basic course at the Bauhaus*. Londres. Thames and Hudson.
- JUANOLA, R. (1989): *Projecte d'investigació d'accés a Càtedra*. U.A.B.
- JUANOLA, R. (1992): «Reforma Educativa y Educación Artística». *A Cuadernos de Pedagogía* núm. 208. Barcelona. Editorial Fontalba S.A.
- KANDINSKY, W. (1983): *Cursos de la Bauhaus*. Madrid, Alianza Edit. S.A.
- KEPES, G. (1969): *El lenguaje de la visión*. Buenos Aires. Ediciones Infinito.

- KLEE, P. (1980): *La pensée créatrice*. París. Dessain et Tolra.
- KNOBLER, N. (1970): *El diálogo visual*. Madrid. Aguilar Ediciones.
- LOGAN, L.M.; VIRGIL, G. (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona. Oikos Tau.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. (1971): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984): *La creatividad*. Barcelona. Ediciones Ceac.
- MARÍN IBÁÑEZ, R.; DE LA TORRE, S. (1991): *Manual de la Creatividad, Aplicaciones Educativas*. Barcelona. Ed. Vicens Vives.
- MARÍN VIADEL, R. (1987): «Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: La educación artística como disciplina». A *Icónica*, núm. 12, 1987, 3r. trim. pp. 55 - 63.
- MARÍN VIADEL, R. (1991): *La enseñanza de las Artes Plásticas*, a Hernández et al. *¿Qué és la Educación Artística?* Barcelona. Sendai.
- MOHOLY-NAGY, L. (1972): *La nueva visión y reseña de un artista*. Buenos Aires. Ediciones Infinito.
- MUNARI, B. (1968): *El arte como oficio*. Barcelona. Editorial Labor, S.A.,
- MUNARI, B. (1973): *Diseño y comunicación Visual*. Barcelona. Ed. G. Gili.
- MUNARI, B. (1977): *Fantasia*. Roma-Bari. Universale Laterza.
- MUNARI, B. (1981): *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona. Ed. G. Gili.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- READ, H. (1969): *Educación por el arte*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- ROUSSEAU, J.J. (1973): *Emilio o la educación*. Barcelona. Editorial Fontanella.
- SÁNCHEZ - MAYENDÍA, J.C.; LLOMBART, J. (1987): «Metodología general en las enseñanzas del Primer Ciclo Universitario». A *Icónica*, núm. 12, 3r. trim. pp.4 -7.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- STERN, A. (1967): *Entre éducateurs, Reflexion sur l'Education Artistique*. Neuchatel. Delachaux & Niestlé, S.A.
- TYLER, R.W. (1977): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Ediciones Troquel .
- WINGLER, H.M. (1975): *La Bauhaus*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili.

Abstracts

En la disciplina de Educación Plástica, la metodología didáctica se ha tratado tradicionalmente de forma más implícita que explícita. En el contexto de innovación educativa actual, el artículo describe un modelo didáctico configurado a partir de una amplia experimentación en la Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior. La propuesta versa sobre metodologías basadas en procesos que contribuyen a desarrollar el sentido creativo y la sensibilidad estética, y permiten adquirir determinados criterios sobre su adecuación didáctica. Este diseño se fundamenta en ciertos autores, entre otros autores Munari, Logan y De la Garanderie. En su estructura se define la planificación de los procesos que se proponen, así como su consecución y desarrollo. Las conclusiones son una aproximación a la validez de las aplicaciones realizadas con estudiantes de primer curso de Magisterio.

Palabras clave:
 Metodología didáctica,
 métodos indirectos,
 discursivo, expositivo -
 Modelo didáctico -
 Diseño curricular -
 Pedagogía
 individualizada -
 Diversidad - Creativi-
 dad - Procesos
 plásticos - Proce-
 dimientos.

Le thème de la méthodologie didactique en Arts plastiques a toujours été traité de façon plus implicite qu'explicite. Dans le contexte de l'innovation éducative actuelle, l'article décrit un modèle didactique défini suite à de nombreuses expérimentation dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Cette proposition est centrée sur des méthodologies fondées sur des processus contribuant à développer le sens créatif, la sensibilité esthétique, et permettant d'acquérir certains critères sur son adéquation didactique. Cette conception s'appuie notamment sur les travaux de Munari, Logan et De la Garanderie, entre autres auteurs. La planification des procédures proposées, leur réalisation et mise en œuvre sont définies dans sa structure. Les conclusions sont une évaluation approximative de l'application effectuée avec des étudiants de première année d'École normale.

Mots-clés:
 Méthodologie
 didactique - Méthodes
 indirectes -
 Discursif - Expositif -
 Modèle didactique -
 Élaboration du
 curriculum - Pédagogie
 individualisée -
 Diversité -
 Créativité - Procédés
 plastiques -
 Procédures.

In plastic education, the theme of didactic methodology has traditionally been treated in a more implicit than explicit way. In the context of current innovations in education, this article describes a didactic model built up on the basis of wide-ranging experimentation in primary, secondary and higher education. The proposal centres on methodologies based on processes which contribute to developing the creative spirit, aesthetic sensibility, and to the acquisition of certain criteria regarding didactic adaptation. The design owes much to such authors as Munari, Logan and De la Garanderie. In its structure the planning of the processes proposed is defined, as well as its execution and development. The conclusions form an approximation to the validation of the application carried out with students in their first year of teacher training.

Key words: Didactic methodology - Indirect methods - Discursive - Expositive - Didactic model - Curriculum design - Individualised pedagogy - Diversity - Creativity - Plastic processes - Procedures.