

Interacción de lenguajes en el área visual y plástica: propuestas curriculares

Gloria Millán Navarro

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universidad de Barcelona
Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes
Cursos monográficos de Doctorado iniciados el año 80/81


***Interacción de Lenguajes en el
Área Visual y Plástica:
Propuestas Curriculares***

Tesis doctoral presentada para obtener
el título de Doctora en Bellas Artes

Gloria Millán

Directoras de la Tesis:

Doctora María de Borja Solé
Doctora María Teresa Gil Ameijeiras



Barcelona, 14 de Mayo de 1998

5.2.

Experiència de "Poesía Visual" desenvolupada en forma de Crèdit Comú

428

**PROPUESTAS PEDAGÓGICAS:
CRÉDITOS PARA EL
ÁREA VISUAL Y PLÁSTICA**

5.2
EXPERIENCIA DE "POESIA
VISUAL" DESARROLLADA EN
FORMA DE CRÉDITO COMÚ

SITUACIÓ DEL CRÈDIT EN L'ETAPA

El crèdit de "*Poesia Visual*" està pensat com a crèdit comú de l'àrea d'educació visual i plàstica, dins de l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori.

És un crèdit per alumnes de 2n cicle, 14-16 anys (fet que coincideix amb els nivells en els quals ja ha estat experimentat al llarg de diversos cursos).

S'aconsella doncs, situar-lo al final de la programació del seminari, després de que els estudiants hagin viscut experiències en la nostra àrea, pel fet d'haver realitzat crèdits anteriors. Pot integrar-se amb les àrees de llengua catalana, de llengua castellana, de llengües estrangeres, de tecnologia o amb qualsevol altra àrea com, les ciències socials, les ciències experimentals, les matemàtiques... si aquest es tracta com a monogràfic. De vegades, un crèdit com aquest, treballat amb un tema monogràfic, s'ha integrat en totes les àrees del centre.

Com exemple de poeta visual motivador d'aquest crèdit hem pensat en Joan Brossa, pioner de la Poesia Visual, encara que, evidentment, es pot escollir un altre o altres poetes-visuals, segons el criteri del professor.

1. Fets, conceptes i sistemes conceptuals

- 1.1. Introducció al concepte de poesia. Expressió del fet poètic en els següents llenguatges: verbal, musical, gestual, i plàstic-visual.
- 1.2. Anàlisi del concepte de símbol i metàfora, centrats en els llenguatges anteriors.

5.2.1.
Contingut

- 1.3. Ampliació de continguts formals (morfològics i sintàctics) i conceptuals (anàlisi del missatge visual...) propis de la percepció visual, ja apresos en crèdits anteriors.
 - 1.4. Recursos expressius de la percepció a través dels cinc sentits, no solament el de la vista, sinó el de l'oïda, l'olfacte, el gust i el tacte.
 - 1.5. Possibilitats expressives dels procediments i les tècniques gràfico-plàstiques; i de la matèria en general.
 - 1.6. Recursos expressius dels medis mecànics i electrònics de reproducció d'imatges.
 - 1.7. Elements bàsics de la Poesia Visual:
 - El joc semàntic de les combinacions imatge-objecte, i de les combinacions tipogràfiques.
 - El lirisme d'allò que és pròxim i quotidià.
 - L'aparició del que és insòlit i paradòxic.
 - El diàleg amb els objectes.
 - La presència de l'inconscient.
 - Els objectes d'ús quotidià fora del seu context habitual.
 - Transformar la realitat.
 - Ironia i tendresa.
 - Assumir l'absurd.
 - Produir perplexitat.
 - Imatges verbals.... literatura sense paraules.
 - Imaginació inesgotable....
 - Jugar amb l'analogia, amb la metàfora.
 - 1.8. Introducció al poeta o poetes-visuals: entorn personal i entorn sociològic.
- 2. Procediments**
- 2.1. Planificació de l'aula espai, per tal d'aplicar alguna tècnica de desbloqueig.

- 2.2. Estímul per tal de propiciar que l'alumnat pugui percebre el que és poesia.
- 2.3. Debat per a definir el concepte de poesia, contemplant el fet poètic en el llenguatge verbal, musical, gestual i plàstic-visual.
- 2.4. "Respostes-plàstiques" dels estudiants, mitjançant esbossos o petits guions, comunicant al grup el que ells entenen que és poesia. Reforç i suport per part del professor.
- 2.5. "Lectures" orals en grup del missatge de les "respostes-plàstiques" (esbossos i guions) amb intencionalitat poètica, que han creat els alumnes.
- 2.6. Anàlisi dels conceptes símbol i metàfora, a partir de les definicions orals que els alumnes donen a aquests conceptes i revertint-los en les imatges que figuren en els seus propis esbossos i guions.
- 2.7. Reflexió al voltant de continguts formals i conceptuals propis del nostre llenguatge visual.
- 2.8. Exposició de materials, procediments i tècniques que enriqueixin la percepció en els cinc sentits.
- 2.9. Realització de les "respostes" dels alumnes sobre Poesia, en material definitiu.
- 2.10. Estímul cap a la Poesia Visual, mitjançant una selecció d'obres d'aquest llenguatge (Brossa o uns altres poetes visuals) i també de treballs de Poesia Visual procedents dels alumnes.
- 2.11. Lectura de les obres de Poesia Visual (mitjançant preguntes a l'alumnat). Explicitació i reconeixement dels continguts propis d'aquest llenguatge, a nivell conceptual i formal.

2.12. Proposta als alumnes, perquè mitjançant esbossos i guions, creïn 3 "respostes-plàstiques" dins de la Poesia Visual. Una de bidimensional (dibuix-pintura), una altra tridimensional (poema-objecte) i una altra amb un gest, so, llum, olor,... (poema-acció).

2.13. Atenció als materials procedents de l'entorn més pròxim i quotidià, propiciant el seu ús des de diferents òptiques a l'hora d'elaborar les seves obres definitives.

3. Valors, normes i actituds

3.1. Valoració de les possibilitats enriquidores de la creativitat fomentada especialment, en les fases del desbloqueig, de l'estímul, i en l'etapa de creació d'esbossos.

3.2. Actitud dirigida vers la introspecció, l'anàlisi i la reflexió, en la motivació y el debat, a l'haver de d'interioritzar els conceptes del crèdit, verbalitzant-los i convertint-los en imatges; també en les "lectures" d'obres, filmines, treballs i treballs de l'alumnat.

3.3. Actuació participativa i crítica, tant per la pròpia matèria que estimula la Poesia Visual, com per les circumstàncies que es produeixen a l'aula, d'ajut i col.laboració solidària als companys, i l'oportunitat d'opinar en el grup. Debats.

3.4. Valoració positiva de sí mateix, a l'aconseguir crear obres pròpies, amb cura de l'acabat, després d'haver seguit un procés previ d'elaboració d'etapes e informació, esbossos, comprovació de materialse.

3.5. Equilibri emocional de l'alumne/a, a l'oferir la possibilitat d'expressar-se, en el llenguatge que li sigui més fàcil de comunicar, potenciant el joc i el gaudir.

3.6. Sensibilització envers la lectura crítica dels missatges visuals, que es donen en l'entorn quotidià i,

desenvolupament per a poder emetre'ls, gaudint amb els recursos de l'ingeni, tan propis de la Poesia Visual.

- 3.7. Atenció a la diversitat de les individualitats de l'alumnat, a l'admetre que cada "resposta-plàstica", pot presentar un nivell diferent de contingut formal i conceptual.

L'Alumnat, en finalitzar el crèdit, ha de ser capaç de:

1. Desenvolupar las aptituds i formas de comprensió que fan possible l'experiencia artística en l'alumnat: apreciand el seu poder de comunicar sentiments idees i imatges.
2. Analitzar críticament els missatges visuals del seu entorn, sobretot de Poesia Visual, extraient hipòtesi amb relació al seu significat.
3. Escollir el llenguatge expressiu més adient en funció de les seves necessitats de comunicació.
4. Valorar positivament un medi on el desbloqueig, l'inconscient, allò que és inusual, el que no es censura, poden tenir el seu espai per a ser canalitzats cap a la Creativitat.
5. Experimentar des del introspecció cap a la Creativitat crítica i participativa.
6. Desenvolupar l'autoestima, consolidant la pròpia identitat a partir de la realització de les seves pròpies obres, amb cura de l'acabat, prèvia elaboració d'un procés per etapes e informació, esbossos, i comprovació de materials.

7. Canalitzar l'agressivitat a partir de les tècniques i ambient creatiu.
8. Identificar i utilitzar les tècniques i instruments de representació visual més freqüents, incloent l'ús d'objectes quotidians extrets del seu context, amb intenció de comunicar.
9. Desenvolupar las aptituds i formes de comprensió que fan possible l'experiència artística en l'alumnat, apreciand el seu poder de comunicar sentiments, idees i imatges.

1. Desbloqueig. Modificació de l'entorn habitual de l'aula, i utilització d'algunes tècniques per a propiciar un clima on es pugui desenvolupar la imaginació dels alumnes.
2. Estímul. Té lloc a través d'una selecció d'imatges poètiques e sortida del sol, crepuscles en plena natura, la rosada cristal·lina de les fulles dels arbres amb imatges d'artistes consagrats. e Seguida d'una altra col·lecció d'imatges creades pels alumnes, també, poètiquese arbre amb estrelles, guitarra de rajola cuita que projecta ombra de pentagrama en un ambient de natura... acompanyat de música escollida: Vivaldi, Vangelis,...
3. "Lectura" oral en grup, del missatge, de les imatges poètiques, a partir de preguntes.
4. Comentari sobre continguts formals i conceptuals i d'usos de procediments, propis del nostre llenguatge, cercant prèviament la diapositiva adequada per a cada intervenció.

5.2.3.

Activitats d'ensenyament/
aprenentatge

5.
 - 5.1. Debat entorn al concepte de poesia. Partint sempre de les definicions que donen els propis alumnes, i considerant el que és poètic no solament en el llenguatge verbal, sinó també en el musical, gestual i visual.
 - 5.2. Debat a partir dels conceptes oposats. Es proposa als alumnes que cerquin el que és contrari a poesia "fer puntades al company", i el contrari a "a fer carícies", ¿sempre són poètiques les carícies...?.
6. Proposta als alumnes per a que creïn 3 "respostes-plàstiques" (mitjançant esbossos, o curts guions) on a través de dibuixos, maquetes, gestos, llums, olors, colors, sons,... puguin comunicar a la resta de grup el que per a ells és poesia.
7. Reforç del professor a l'alumne. Moment del dit "tu pots fer-ho", estimulants un clima de confiança, on l'alumne pot sentir-se capaç de fer el que se li proposa.
8. Atenció per afiançar a l'alumne en aquesta forma, dibuix o idea, que hagi aparegut en els esbossos o guions, i que s'hi vegi amb possibilitats.
9. "Lectura" oral, del missatge d'aquests projectes de respostes-plàstiques, en petits grups acompanyats del professor.
10. Anàlisi dels conceptes símbol i metàfora, a partir de les definicions que els estudiants donen; mitjançant el diàleg professor-alumne revertint aquests conceptes en el treball plàstic que estan realitzant (bidimensional, tridimensional, o per mitjà de l'acció).
11. Amb les preguntes ¿Com pots substituir la imatge del teu esbós per un altra que, sense variar el significat,

millori el nivell de llenguatge plàstic, i també el nivell del missatge, per l'ús del símbol.

12. I ¿veus alguna manera de comparar aquestes imatges de les teves "respostes", amb d'altres que proporcionin un nivell més poètic al llenguatge plàstic, o que suposi una més àmplia comunicació?, per al cas de la metàfora.
13. Suggestiu als alumnes per a que ells mateixos aportin imatges poètiques de l'entorn, analitzant el missatge que amb ells persegueix l'emissor, i la possible resposta del receptor, (com sempre mitjançant preguntes).
14. Exposició de procediments, materials, i elements que, puguin enriquir la percepció en els cinc sentits, per a que l'alumne pugui utilitzar-los a l'hora de realitzar els seus treballs definitius. Aquesta exposició es farà a partir dels recursos que l'alumnat exposi degudament enriquit pels posteriors suggeriments més tècnics del professorat.
15. Presentació de les "respostes poètiques" al grup, i, també, lectura oral mitjançant preguntes (veure material de suport).
16.
 - 16.1.- L'estímul per a iniciar-los en la Poesia Visual, es fa mitjançant una selecció de diapositives d'un poeta o poetes visuals. Després de quinze a vint minuts, projecció de treballs de Poesia Visual fets pels alumnes.
 - 16.2.- El professor/a parlarà del poeta o poetes visuals: Entorn social i entorn personal, a la vegada que tenen lloc les projeccions. Els alumnes compararan obres (és a dir, establint diferències i similituds)
17. Lectura oral en grup, del missatge de les obres de Poesia Visual, (P.V.) extraient els continguts propis

d'aquest llenguatge. ¿De quins "efectes" es val l'autor per a comunicar? e Insòlit, imaginatiu, sorprenent,...e ¿Es veu la presència d'elements quotidians...? o ¿Existeix joc de lletres o joc d'imatge-objecte...?, ajudant a l'alumne en la possible manca de coneixement del vocabulari.

18. Anàlisi durant les projeccions d'elements formals i conceptuals propis del nostre llenguatge plàstic i visual, tenint seleccionada la diapositiva idònia.
19. Observació de les tècniques i procediments gràfico-plàstiques, i sobre la utilització dels objectes d'ús quotidià extrets del seu context.
20. Invitació als alumnes per a que portin obres de P.V. procedents de l'entorn, publicitats, TV, vídeo, il·lustracions...extraient la intencionalitat de l'emissor, i la reacció del receptor eper mitjà de preguntes.
21. Proposta als alumnes de la creació de 3 "respostes-plàstiques", mitjançant esbossos, per a realitzar un treball de la Poesia Visual (bidimensional).Reforçament positius per part del professor, i actitud alerta per a estimular a l'alumne en aquelles formes o imatges dels seus esbossos, que semblin més "interessants".
22. Lectura, en petits grups acompanyats del professor, del missatge dels esbossos d'aquestes primeres "respostes", apreciand els continguts propis del llenguatge de P.V. i promovent dita presència per mitjà del diàleg professor-alumnes: ¿quins efectes et produeixen les obres de Brossa?, impacte, sorpresa, transforma la realitat... ¿i la del teu company? ¿i la teva?
23. Suggerència a l'alumne per a que escolleixi un dels tres esbossos que ha realitzat, el que més l'impacti, per a la seva posterio realització en material definitiu.

24. Exposició de materials diversos, incloent els procedents de medis mecànics i electrònics de reproducció, (retalls de revistes, fotocòpies, ordinador...) Fomentant l'ús d'imatges de l'entorn pròxim. Ampliant aquest llistat, a partir de les aportacions que fa el grup d'alumnes.
25. Potenciar l'enriquiment de la percepció en els cinc sentits, per aconseguir més comunicació en el treball plàstic definitiu, mitjançant preguntes a l'alumnat: ¿Quina podria ser la textura, el gust, el so, l'olor de la teva obra?
26. Presentació del treball de Poesia Visual, al grup, per a que aquest efectui la lectura del seu missatge.
27. Proposta de creació d'uns altres 3 esbossos per a una altra obra de P.V., aquesta vegada amb un suport diferent de la primera "resposta", ara tridimensional, ("Poema Objecte"). Utilitzar l'entusiasme per a reforçar l'alumne.
28.
 - 28.1. Aplicar les mateixes etapes (22 i 26.) que en l'elaboració de Poema-Visual-bidimensional. En la "lectura" de l'obra acabada, introduir comentari entorn als continguts formals i conceptuals.
 - 28.2. Introduir, després de la lectura del missatge dels esbossos, la insinuació al treball en equip. No més de tres membres com a norma. Cada membre aporta els seus esbossos, escollint els que més els impactin, i repartint tasques de responsabilitat en l'elaboració del treball en equip.
 - 28.3. Donar importància a la utilització d'objecte d'ús quotidià extrets dels seu context habitual i en la seva possible transformació.
29. Creació d'uns altres 3 esbossos per a crear un "poema-acció" (curts guions).

30.

30.1. Seqüènciar de l'elaboració d'aquest últim treball segons s'ha explicat en les "respostes" anterior, augmentant el temps de "lectura" per a que els alumnes a la vegada que llegeixen el missatge, puguin fer més ampli el comentari de tipus formal-conceptual.

30. 2. Proposar la formació d'equips (un màxim de 4 membres). escollir de tots els guions el que més els impacti, repartint funcions específiques per a cada membre del grup, i limitant el temps de durada del "poema-acció".

30.3. Incloure en la exposició dels materials la utilització del gest corporal, de la llum, del espai, d'enregistraments, olors, sabors...evitant la paraula dita.

NOTA: Si el crèdit fos integrat amb altres àrees ens saltaríem les activitats 27 i 29 de "respostes-plàstiques" dels alumnes, i després d'una motivació sobre el tema que treballéssim e el Ritme, el Moviment, les Olimpíades...etc.e proposaríem als alumnes, la creació d'esbossos de P.V., reflectint aquest tema monogràfic.

Dins de la integració amb altres àrees també hem experimentat la P.V. amb tema; eliminant l'elaboració del treball plàstic de contingut poètic. D'aquesta manera, una vegada analitzats els conceptes de poesia, símbol i metàfora (sembla innecessari tornar a repetir que aquest anàlisi es realitzarà mitjançant preguntes, discussió, i aportació d'exemples que són proposats pels nois/es), la realització del primer treball plàstic que realitzaran els-les alumnes, correspondrà al de Poesia Visual lliure, per a passar després al de Poesia Visual en el tema que ens interessi, i per suposat mitjançant les activitats ja descrites.

1. Totes les activitats d'aprenentatge són avaluables i autoavaluables; també les normes, valors i actituds que els alumnes desenvolupen al llarg del crèdit.

5.2.4.

Activitats i criteris d'avaluació

Donada la diversitat del conjunt de l'alumnat s'han de preveure diferents nivells de respostes, tant en el nivell conceptual com en el nivell formal (a part de les diferents maneres d'elaborar que cada alumne escolleix, fet que és consubstancial a la nostra àrea). De la nostra experiència, treiem la conclusió, que hi ha alumnes que presenten els seus treballs amb un cert aspecte poètic, altres amb una tendència cap a un surrealisme també poètic, i altres reflecteixen la ironia-paradoxa pròpia de la Poesia Visual. En el domini-crític, lectura de l'imatge, l'alumnat en general mostra menys dificultat en la descripció que en l'interpretació. Es en aquest últim aspecte on existeix en ocasions grans diferències de maduresa evidenciades al exposar els alumnes les seves experiències envers l'obra d'art. Opinem que el que s'ha d'avaluar són els progressos i els avenços que cada alumne/a desenvolupa al llarg del crèdit (Disseny Curricular Base) respectant la seva individualitat.

Creiem que els alumnes, han d'estar informats sobre tota la matèria que serà considerada per a avaluar, conceptes, productes i lectures en el domini crític, actituds, normes i valors.

2. Mecanismes avaluadors

2.1 *Avaluació inicial:* Es pretén situar a l'alumne/a en l'expressió plàstica i visual i al professor en el bagatge que els nois/es manifesten en quant a nivell conceptual i formal, crític i cultural respecte als continguts que el Crèdit proposa.

Els mateixos estudiants poden en petits grups, acompanyats del professor, sondejar aquesta preavaluació en la primera lectura dels esbossos-guions que realitzen.

2.2 *Avaluació formativa*: Tracta de recollir l'evolució del noi/a respecte els objectius del crèdit. El professor podrà disposar d'un full de seguiment personal, per a qualificar el nivell de cada alumne a cada una de les fases de l'experimentació del crèdit (vegeu Material Complementari, Full de Seguiment última pàgina del material de suport). L'alumnat haurà d'estar informat per tal de que l'avaluació es converteixi en un mitjà d'enriquiment respecte als continguts que ens hem proposat.

Donat el caràcter experimental de la nostra Àrea i també per suposat de la Poesia Visual, la dedicació i la participació dels alumnes, així com les diferents activitats que hi tenen lloc, constitueixen una prova on es verifica l'absorció/adquisició dels continguts.

2.3 *Avaluació global*: Està prevista en el full de registre personal. Pot ser completada si es creu oportú, amb una prova final.

2.4 *Autoavaluació*: Si l'alumne ha seguit de prop l'avaluació del seu procés d'experimentació, és potser la persona més indicada per a mesurar els seus progressos i aconseguir que prengui consciència de la seva situació en el desenvolupament de tots els nivells de continguts del crèdit.

2.5 *Avaluació recíproca*: En les "lectures" de esbossos-guions i de "respostes-plàstiques" finals, e on es detecta el missatge, els aspectes morfològics i sintàctics del llenguatge visual, i els acabats (respecte l'estil) e l'alumne/a té l'oportunitat d'avaluar els seus companys, al tenir lloc aquesta lectura, mitjançant una posta en comú.

2.6 *Avaluació contínua del professor* durant el procés del Crèdit; i avaluació final de cara al Projecte Curricular d'Etapa en el centre.

* Desbloqueig	1 h.
* Motivació, lectura i comentari formal-conceptual	1 h.
* Esbossos i posta en comú per fer la lectura.....	2 h.
* Resposta final Poètica: Taller.....	3 h.
* Presentació i lectura de l'obra final.....	1 h.
* Motivació Poesia Visual: lectura i continguts	1 h.
* Esbossos bidimensionals i posta en comú	2 h.
* Resposta final de Poesia Visual (bidimensional).....	3 h.
* Presentació i lectura.....	1 h.
* Visita Exposició o taller Brossa o, escultura Brossa o altres poetes visuals. Ciutat	2 h.
* Esbossos (poema-objecte) i posta en comú	2 h.
* Resposta final "poema-objecte": Taller	3 h.
* Presentació i lectura.....	1 h.
* Esbossos (poema-acció) i posta en comú	2 h.
* Resposta final "poema-acció": Taller	3 h.
* Presentació i lectura.....	2 h.

5.2.5.

Temporalització

5.2.6.
Justificació de l'opció
metodològica de la proposta

S'ha escollit la Poesia Visual, d'entre tot el ventall de possibilitats que ofereix el llenguatge Visual i Plàstic, perquè introdueix al noi-a en un nivell d'interpretació i producció de missatges, molt pròxim a l'entorn que l'envolta. També, perquè la seva pràctica suposa un exercici amb moltes possibilitats de plantejament d'hipòtesis e a les quals l'alumne ha d'anar donant respostes, i observar a la vegada les del companyse dins d'aquest àmbit, on es proposa una incitació constant a l'exercici de l'enginy. I perquè donades les característiques pròpies d'aquest llenguatge e el de la Poesia Visuale i la seva especial metodologia, es propicia en l'alumnat la instrospecció, enfocant-la envers una Creativitat crítica i participativa.

Els continguts del crèdit estan articulats al voltant de dues línies corresponents al desenvolupament de qualsevol llenguatge, és a dir, e saber veure i saber fere interaccionant a la vegada diferents Blocs, especialment els del fets (D. C. B)., segons ens aconsella (D. C. B.)¹

Per a dur a terme aquest crèdit proposem dues etapes. Una primera part que introdueix a l'alumnat en el concepte de poesia, i, també, en el de símbol i metàfora. I una segona part que l'introdueix en el llenguatge de Poesia-Visual.

Pel que fa a la seva metodologia, en les nostres experiències ens servim de desbloqueig, estímuls, debats, "lectures" i esbossos. Aquests esbossos que precedeixen a les "respostes-plàstiques" finals, hauríem d'aclarir que són projectes de treballs que realitzen els alumnes, podent ser: bidimensionals (dibuixos, pintura, collages, fotomuntatges, etc.); tridimensionals (maquetes, poema-objecte); o interaccionant llenguatges, podent utilitzar el gest corporal, colors, olors, sons, llums, sabors, etc. (Poema-acció).

La iniciació del crèdit com a tècnica de desbloqueig, implica emprendre l'activitat dirigint-la cap a una pràctica de la creativitat. En el desbloqueig, l'aparició del inconscient, la

1. Dis. Curric. Bas. pp. 241 i 269.

més amplia comunicació, la no censura, el joc, la introspecció, són situacions que generen un clima creatiu.

Els estímuls, estan dissenyats per motivar i percebre millor els continguts del Crèdit. El noi-a, modificarà els seus esquemes perceptius, a través de l'experiència. Per tant ens sembla molt enriquidor proporcionar a l'alumnat vivències que estiguin en la línia de les respostes que ells han d'experimentar.

Pel que fa als debats i constants lectures (mitjançant preguntes) que proposem, podem assegurar: són una forma de potenciar la formulació d'hipòtesis², tan important en aquesta etapa, per a poder observar els distints punts de vista (on cadascun té la "seva" raó), afavorint les operacions formals e pensament abstracte i la sortida de l'egocentrisme, propi de l'etapa d'evolució del noi-a. Els blocs de preguntes dirigides als alumnes, en els moments de "lectures" d'imatge, suposa, per altra banda, ensenyar a percebre, a partir del que ells manifesten. I això significa seguir construint, amb el que ja són capaços d'aprehendre (aprenentatge significatiu).

La introducció en el crèdit de "poemes-acció", on els alumnes poden utilitzar tot el que tenen al seu abast per a una millor expressió: el gest, la llum, etc. (com ja s'ha dit) la justifiquem perquè és una globalització dels llenguatges expressius, on té lloc una plàstica generalitzada. I perquè suposa un ajut per a aquells nois-es, que poden trobar d'aquesta manera el llenguatge expressiu en el que millor es comunica³.

En situacions puntuals que ho requereixin la utilització del cos e per ser portador d'un prellenguatge, arrelat de significatse té en educació un rellevant paper com a vehicle alliberador de conflictes, i, també, on es poden viure les emocions⁴.

2. Dis. Curric. Bas. pp. 73 i 244.

3. Idem.

4. El cos i l'inconscient en Educació i Teràpia. Lapierre-Auconturier. Científic Mèdica. Barna 1980.

Pel que fa a la realització d'esbossos, és de bon tros conegut que fomentar-lo el número d'ells, té lloc l'actuació del pensament divergent, en la conseqüent intervenció de la Creativitat.

IDENTIFICACIÓ AMB TEMA

Resum: En començar una petita relaxació (breu), es pot iniciar amb un rodets de corda. Se'l tiren uns als altres, el que l'agafa diu una paraula, la primera que se li passi pel cap. Acaben tots amb les mans en la corda. Sense deixar-la anar, se'ls demana que creïn el màxim de tensió, i el mínim. Sorgeix l'aproximació a l'altre.

- Deixar la corda al terra, i passejar-s'hi pel damunt, saludant-se amb els altres, sense paraules.
- Aixecar la corda amunt, i crear amb ella un núvol. Passejar per sota del núvol. Relacionar-se amb el company, mitjançant el gest.
- "Estar pràcticament en els núvols", mantenir-se aturat un moment. Dir una paraula.
- Per parelles i amb la corda, crear una escultura poètica. Posar-li nom entre els dos. La corda és el núvol.
- Continuant el treball en parelles, i treballant actiu-passiu. Un utilitzarà el cos de l'altre per a construir un gest corporal-poema sense deixar d'utilitzar la corda. Paraules dels dos, de l'actiu i del passiu.
- Amb la corda, crear quelcom poètic, figuratiu o no. El grup pot permanèixer subjectant la corda o abandonar-la. Si es així, la consigna demanarà que es faci suaument i

d'un a l'altre (la música s'anirà atenuant). Posada en comú: Ningú pot contrariar a l'altre.

Posta en comú: Es comprova que les opinions estan del blanc al negre en general, és a dir, cada alumne té la seva i totes són acceptables.

- S'han tingut sensacions positives, negatives i difuses.
- Se'ls demana que agafin una quartilla i un llapis.
- Es comença a definir poesia: primer en la música, després en el gest corporal, després en el llenguatge verbal i després en la plàstica.

Se'ls invita a que escriguin el que més els ha impactat de les definicions que sorgeixen de poesia.

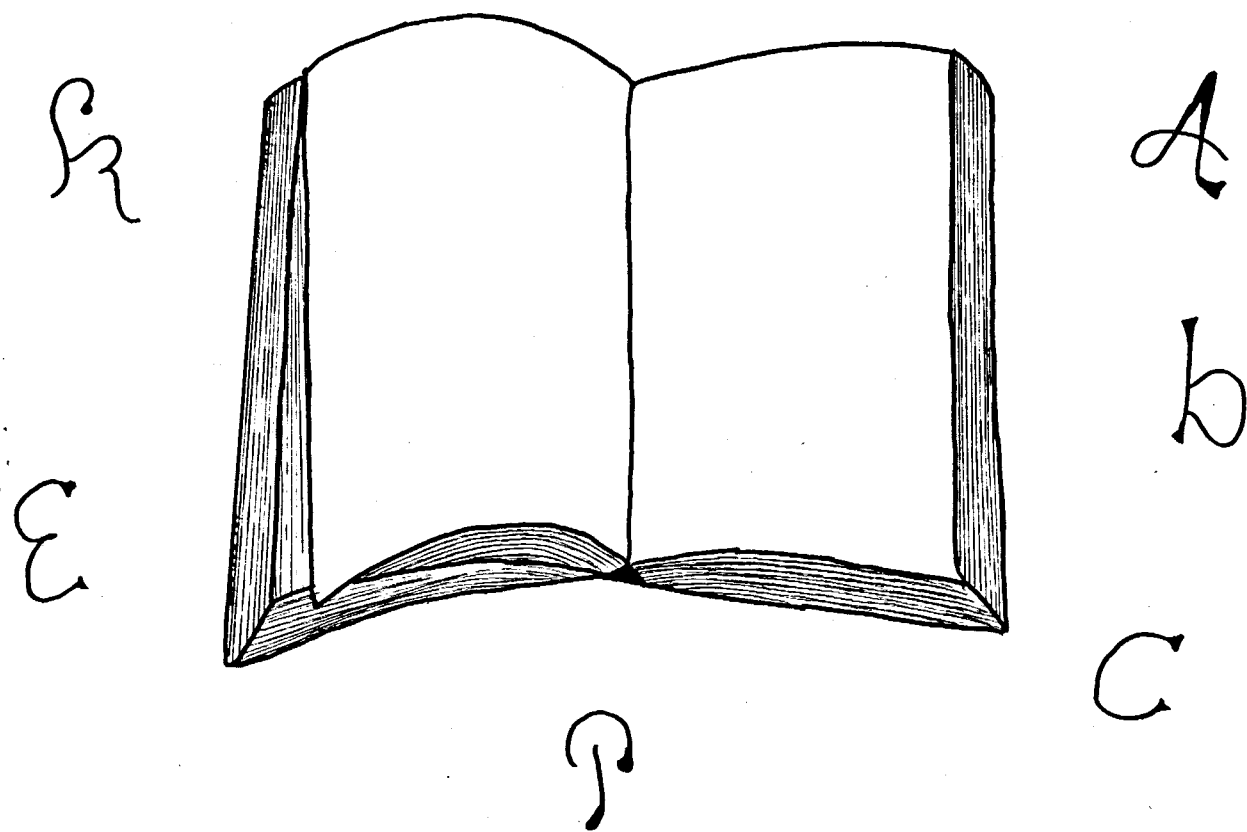
Música: Ensueño de Schumann. Apocalipsis de los animales "Vangelis". Es pot suggerir als alumnes que siguin ells els que aportin el suport musical, però havent explicat molt clarament, quin tipus d'ambient és el que volem suggerir.

FULL DE SEGUIMENT. ALUMNE:

CURS I GRUP:

ESBOSSOS	Fluïdes a d'idees	Expressió/ Comunicac. (Gràfics)	Elements morfològics i sintàctics	Utilització de materials	Respostes orals i escrites	Creativitat/ Originalitat	Nivell d'acabat	Nivell de comunicació (Tipus de Cont.: Poètic, Poètic Surr. Poesia-Visual)	SEGUIMENT D'ACTITUDS I NORMES
Ebossos- guions poètics									
Treball Poètic									
Treball P. V. (bidimensional)									
Treball P. V. Poema-Objecte									
Treball P. V. Poema-Acció									
Globalització									

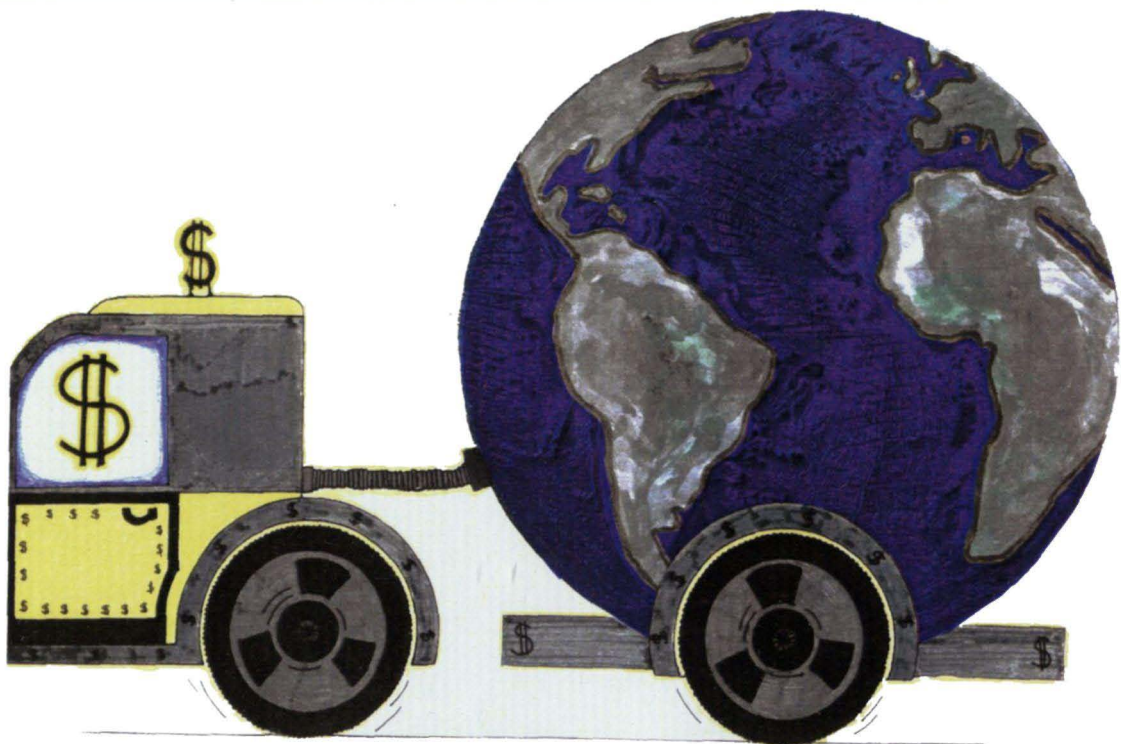
OBSERVACIONS:



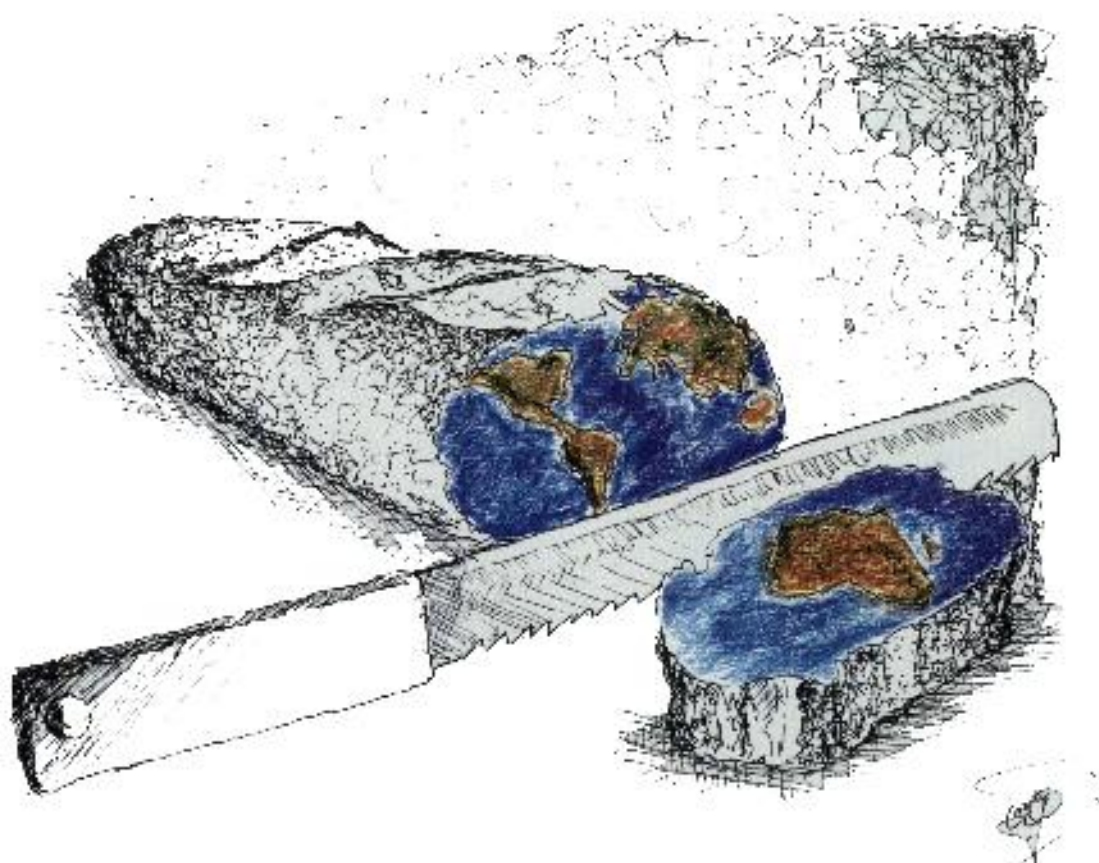
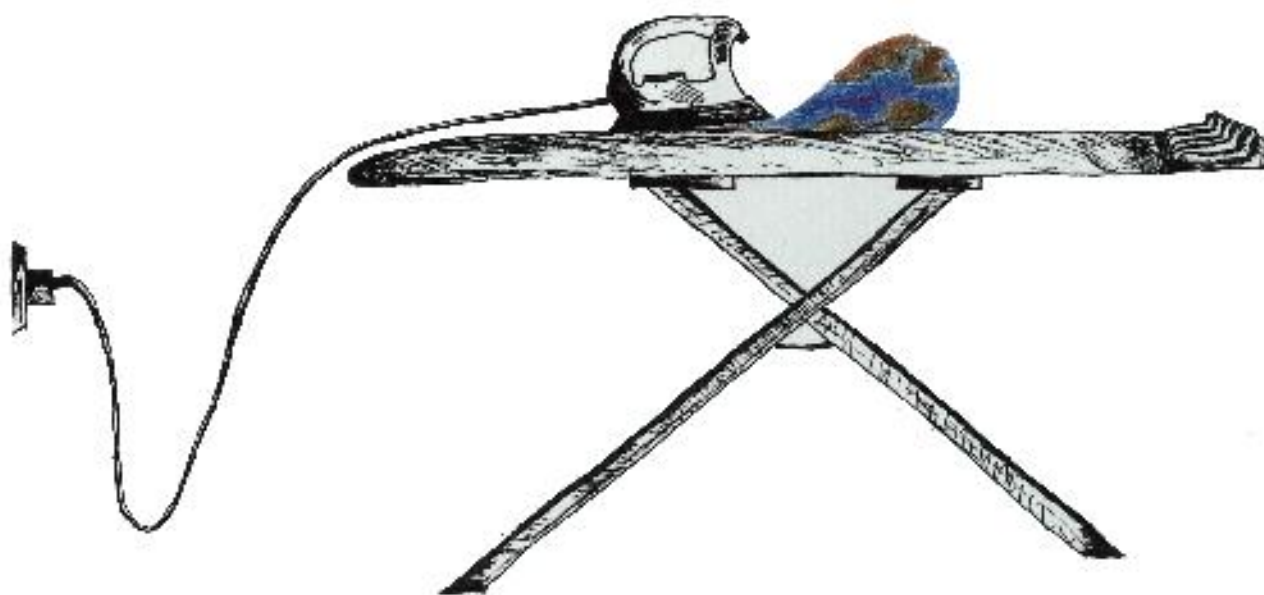
A. Varela



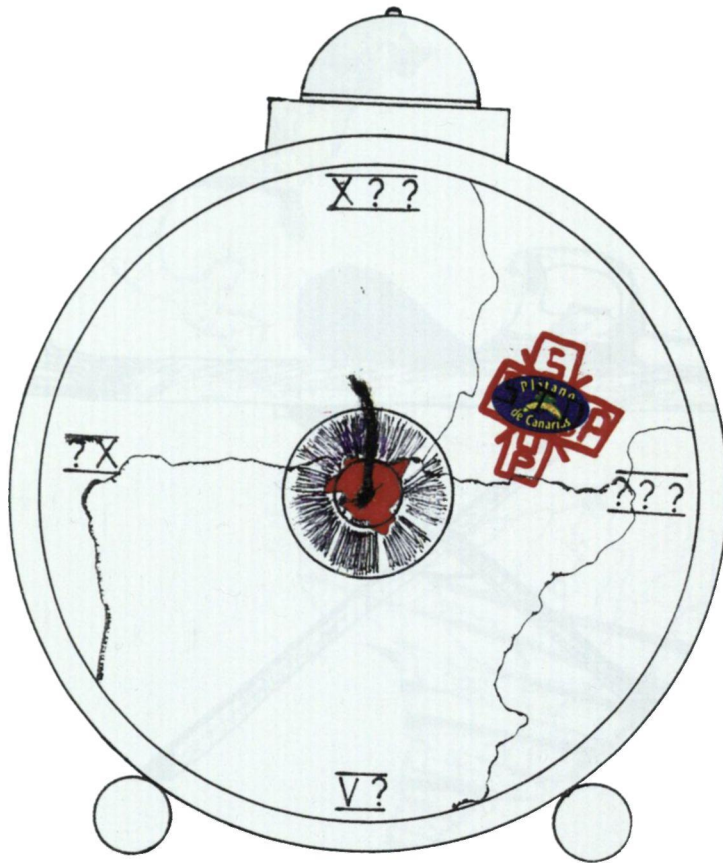
Lidia López
S. Ferrero



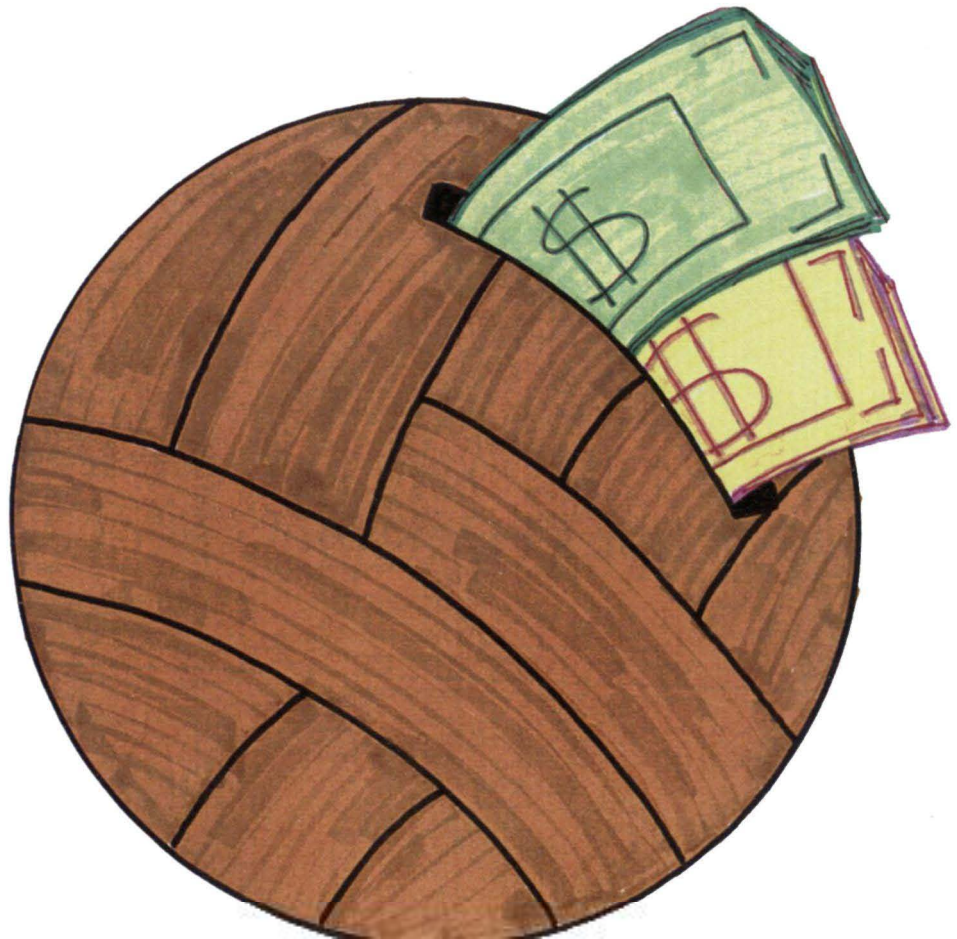
Sergio Gómez
Carlos Negre



Alberto Revilla
Marta Salgado



Ferrán García
Javier Machado



A HAH!!!

E HEH!!!

I HIH!!!

O HOH!!!

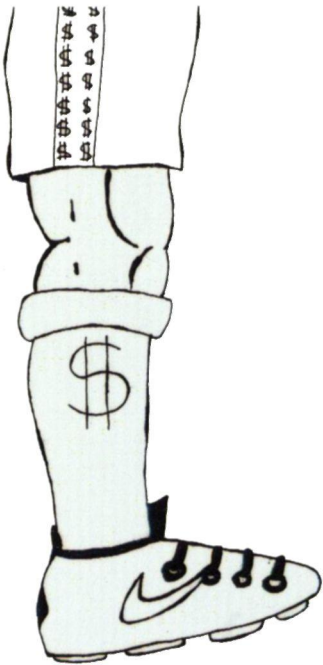
U FFF....

(ORGASME VOCALIC)

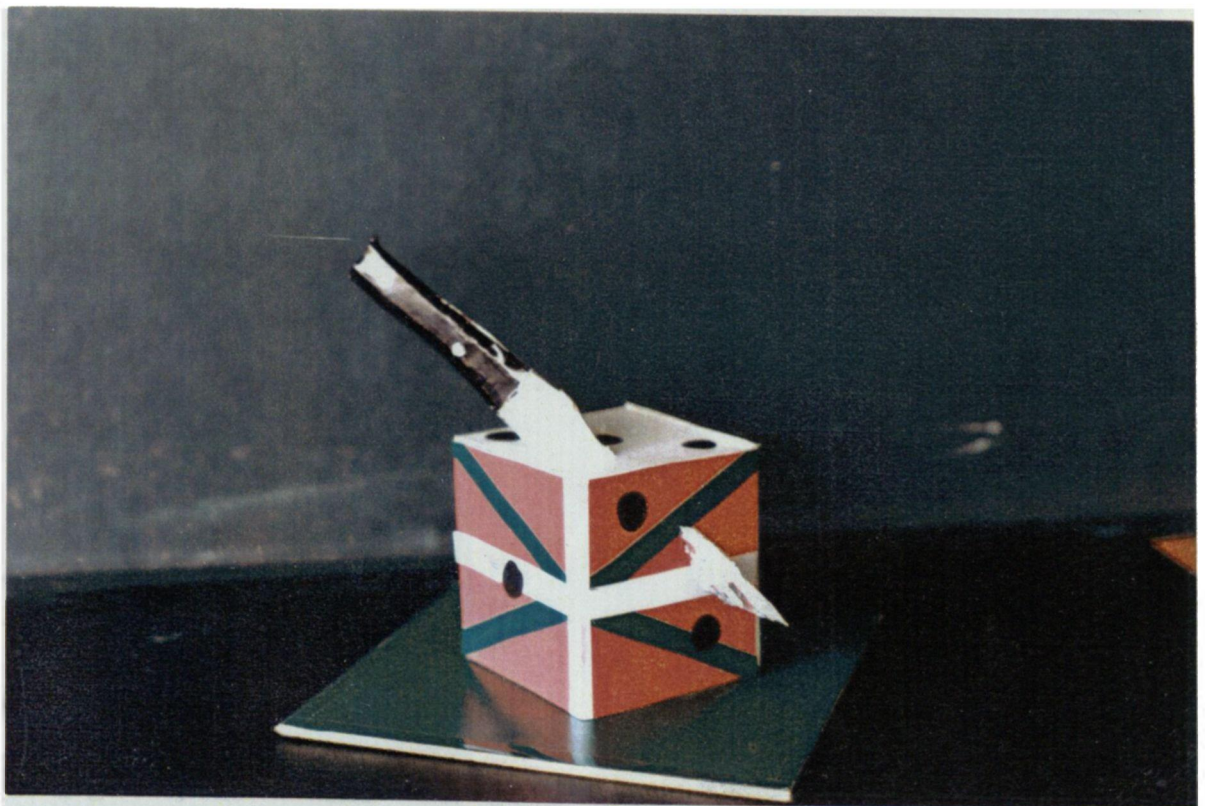
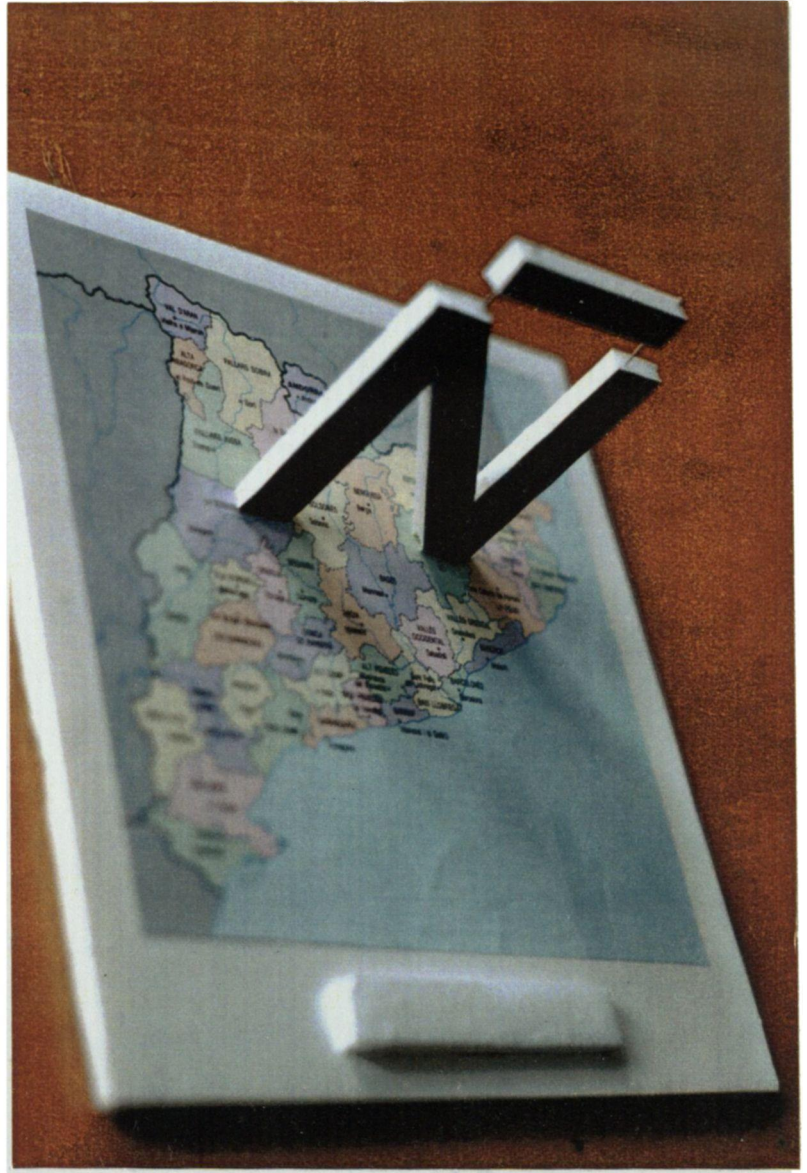
Pau Loewe



J. A. Plaza
P. Ballado

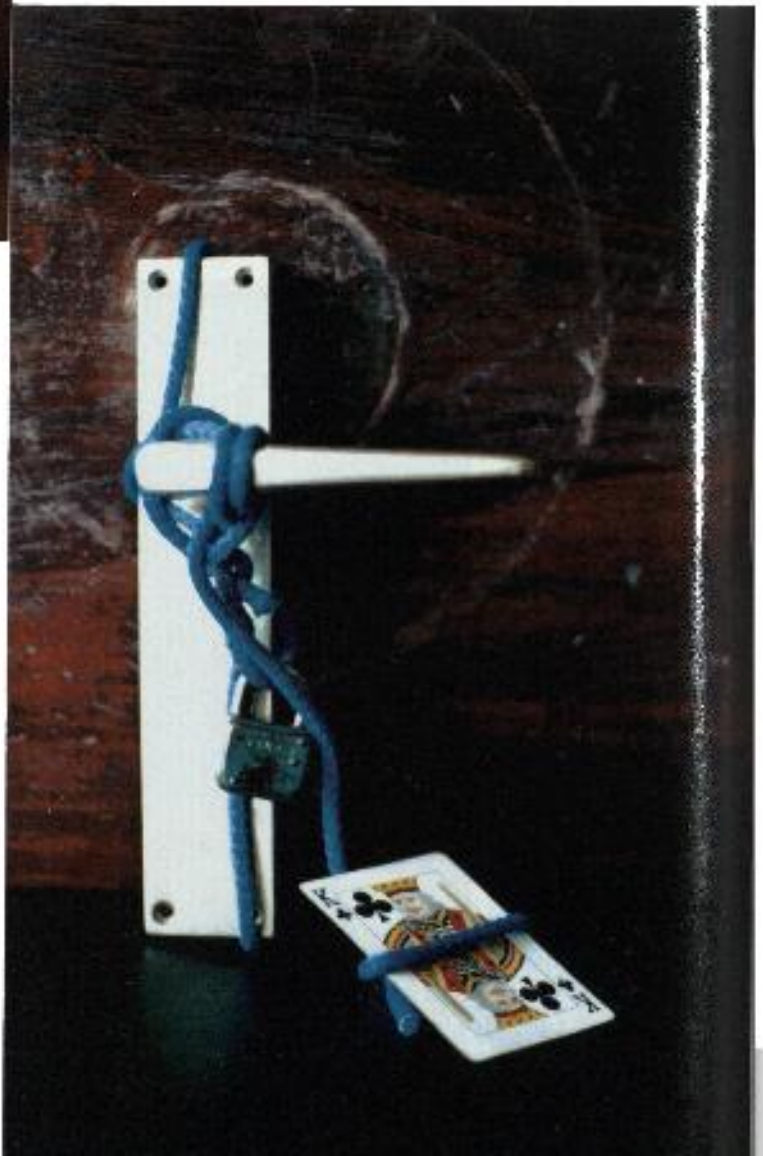


Silvia Allepuz
Xavier Crespo





Núria Roca
Jordi Bruguera

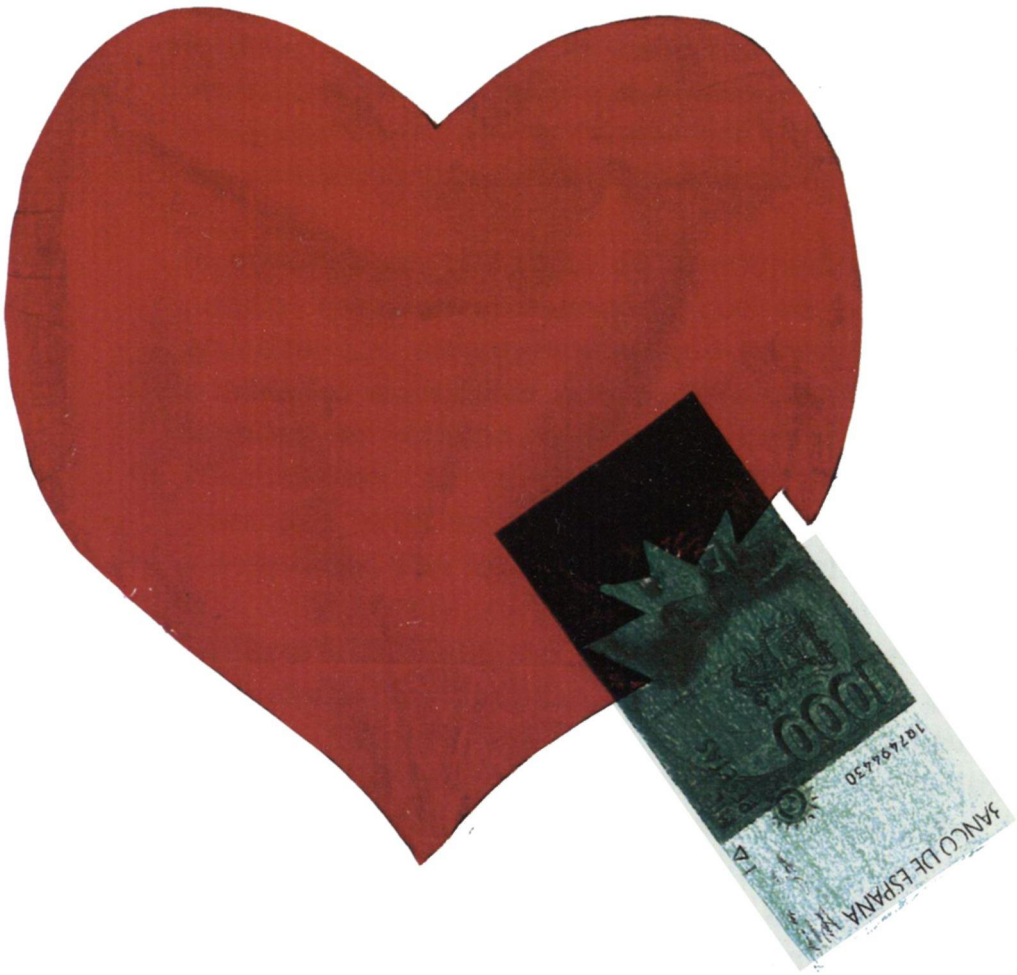


Alicia Bové
Mireia Fernández



Ferrán García
Carolina Zambrano





5.3.

Criterios para evaluar en educación artística:

Inspirándonos en Elliot W. Eisner y Daniel Stufferbeam, proponemos los siguientes aspectos a tener en cuenta en la evaluación para llevar a cabo un modelo en la toma de decisiones educativas y que conlleven una evaluación. Eisner comparte los mismos enfoques que Stufferbeam, y analiza los siguientes aspectos: contexto, aportación, proceso y producto.

El contexto en el ámbito de la educación de arte impulsa a prestar atención al alumnado que va a utilizar el currículo artístico. Las características que tienen los estudiantes. Las cualidades especiales que pudiera poseer el alumnado para tenerlas en cuenta a la hora de planificar el currículo. ¿Cuáles son las competencias del personal de arte? Hay pues que tener en cuenta a los estudiantes, al personal y a los recursos con los que va a trabajar el grupo.

La aportación supone valorar las posibles actividades de aprendizaje que pueden emplearse en un contexto determinado. Es decir, los diferentes modos de llevar a cabo los objetivos del programa. Es una manera de reflexionar sobre los distintos "caminos" que posee el curriculum.

El proceso supone evaluar los efectos que produce el curriculum mientras se esta utilizando. Stufferbeam nos propone la necesidad de extraer datos para ir valorando a lo largo del programa, no solamente tras su conclusión. De esta manera se pretende obtener pruebas para ir mejorando el programa mientras se esta llevando a la práctica.

Evaluar el producto consiste en la valoración de una unidad educativa. Es el modo de evaluación orientado a precisar en qué medida se han alcanzado los objetivos educativos.

Indudablemente la evaluación sirve para reflexionar sobre el programa que se ofrece al alumnado y la enseñanza que se les proporciona.

También cabe evaluar al estudiante con respecto a sí mismo, al estudiante respecto a la clase y al estudiante respecto al criterio.

Cabe preguntarse ¿cómo se aplican a los diversos dominios del curriculum estas distinciones? ¿Qué repercusiones tiene para la evaluación en los dominios productivos y críticos de arte?

Extraído de Eisner, analizaremos el dominio productivo del aprendizaje de arte, y a continuación el dominio crítico.

En el dominio productivo el interés del estudiante se dirige hacia la creación de una forma visual que tenga cualidades valiosas bajo el aspecto artístico. Es el acto de realizar una forma visual que satisfaga una intuición, sentimiento, idea o imagen que tiene o que ha descubierto el alumno en el propio acto de creación. Para esta creación se requiere la utilización como medio de un material. La utilización de los materiales requiere una adecuada capacidad de trabajo y control para lograr que se conviertan, así, en medio y den lugar a las formas que surgen. Estos aspectos ya son evaluables. Serían pues las habilidades técnicas.

5.3.1. Evaluación en el dominio productivo de arte

Un segundo aspecto que podemos evaluar en el arte visual son los aspectos estéticos y expresivos de la obra. ¿En qué medida el estudiante ha atendido a la organización de la forma en la obra? ¿Cómo funcionan las formas? ¿Qué tipo de carácter expresivo muestra la obra?

Un tercer enfoque de evaluación consiste en apreciar y valorar en qué medida se ha empleado la imaginación creativa en la obra. ¿Ha utilizado el estudiante los materiales de una manera novedosa? ¿Proporciona la obra un sentido

de intuición? ¿Ilumina algún aspecto del mundo o de la persona que previamente era oscuro u opaco?

A pesar de que el mismo Eisner nos advierte acerca de la dificultad que entraña el identificar los aspectos creativos de la obra, él ha identificado las siguientes cuatro tipologías:

- Ampliación de límites que es el proceso de agrandar o redefinir los límites de objetivos comunes (utilización de numerales para crear diseños o dibujos; el niño que utiliza una goma de tinta como sello de caucho).
- Invención entendida como el proceso de emplear lo conocido para crear un objeto o una clase de objetos esencialmente nuevos (supone la creación de un nuevo producto).
- Ruptura de límites que es el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo dado. Este tipo de conducta es probablemente característica del más alto grado de cognición. Copérnico por ejemplo mostró una actitud de ruptura de límites en su rechazo conceptual, sino teológico, de la teoría que afirmaba que la tierra era el centro del universo.
- Organización estética que es la presencia de un alto grado de coherencia y armonía. La decisión sobre la colocación de los objetos se realiza a través de lo que podríamos denominar creatividad cualitativa.

5.3.2. Evaluación en el dominio crítico de arte.

Para evaluar en el dominio crítico, Morris Weitz entre otros ha diferenciado entre manifestaciones de descripción, manifestaciones de interpretación y manifestaciones de evaluación:

- Manifestación de descripción: impulsa a que los alumnos atiendan al tema y a la forma de la obra de un modo fáctico como "los colores dominantes son los naranjas sobre un fondo amarillo" o "el cuadro es de composición

asimétrica y tiene una línea horizontal por encima del centro del plano del cuadro". Se pretende con este procedimiento aumentar la cantidad de información visual que puede obtener el estudiante.

- Manifestación interpretativa: son intentos verbales que comunican significado asociativo o poético para sugerir el sentimiento y las cualidades imaginativas de la obra de arte. Los críticos utilizan creativamente la metáfora y el símil para conseguir suscitar en los lectores el significado expresivo de la obra.

Para evaluar al alumnado en este campo, podemos tomar nota de lo que éstos dicen sobre arte. ¿Sugieren lo que la obra comunica a nivel emocional?

Respecto al dominio interpretativo se pueden realizar varias clases de valoraciones asociadas a los aspectos de una forma visual. Estos aspectos son el experiencial, el formal, el material, el temático y el contextual:

- La dimensión experiencial. Exige esta dimensión que el observador atienda a los sentimientos que provoca la obra. "La obra tiene un sentido de sorpresa, salta y estalla en lugares inesperados", sería un ejemplo de manifestación de este tipo describe la reacción del individuo frente a las cualidades de la obra.
- La dimensión formal de la obra. Es decir, describir las relaciones existentes entre las diversas formas visuales que constituyen la obra (como una zona de color en relación con otra interactúan y se afectan entre sí); observar zonas cerradas complejas que se complementan con zonas simples abiertas etc.
- La dimensión temática atañe a la idea o ideas insertadas en la obra que estamos contemplando. Como ejemplo podemos citar el "Guernica" de Picasso, donde trata la inhumanidad del hombre frente al hombre. Esta dimensión requiere que el observador sea capaz de comprender lo que la obra está intentando comunicar. Cuando se ha

desarrollado la inteligencia cualitativa, el aspecto temático de la obra se hace evidente.

- Las valoraciones relativas al material. Especialmente en el arte contemporáneo la selección del material es crucial. En gran medida el material interactúa con la forma y el tema.
- Se necesita también para percibir la obra de arte conocer el contexto en el cual se desarrolló la obra, el relacionarla con otras obras, y algo del carácter e intención del hombre o la mujer que la crearon. En la dimensión contextual, se contempla una obra como parte del devenir y de la tradición artística que la percibió.
- Manifestaciones de tipo evaluativo sobre la forma visual. Estas manifestaciones son juicios sobre su valor o significación "esta escultura es mejor que aquella" es una manifestación evolutiva que el profesor puede pedir como prueba, "¿Por qué piensas esto?", "¿qué te lleva a esa conclusión?" son cuestiones que pueden legítimamente plantearse a cualquiera que emita un juicio sobre una forma artística visual. Si el juicio del estudiante no es preferencia disfrazada, y si posee cierta facilidad verbal, podrá ser capaz de dar razones que lo apoyen. Aunque el lenguaje verbal no es ni puede ser sustituto del visual, podría funcionar como una ayuda de la experiencia estética, y al ser utilizado por los estudiantes, supondrían pruebas que dieran testimonio de lo que son capaces de ser y sentir al contemplar la obra en cuestión.

Este aspecto del aprendizaje es esencialmente de naturaleza verbal. Lo que se pretende es valorar la capacidad de comprensión del estudiante en términos discursivos, de las características del tiempo y lugar en los que se creó el arte, de las influencias que el tiempo y lugar originan en las formas y contenido y del carácter de las principales prácticas y creencias sociales y sus efectos en el arte.

Se parece en muchos sentidos al aspecto contextual, distinguiéndose primordialmente porque en el aspecto contextual de la crítica, el discurso va a servir para una apreciación más profunda de la obra de arte.

En el dominio cultural las obras de arte, sirven como instrumento para comprender el periodo, y lo que interesa es que los estudiantes comprendan el alcance de ese periodo de la historia humana y el papel que desempeñó el arte en él. Los artistas por medio de sus obras realizan observaciones sobre esta cultura, ofrecen modelos de valor, y los grandes artistas influyen en ella profundamente. El arte es más que un espejo; ofrece también visiones que los hombres pretenden alcanzar.

5.3.3.

Evaluación en el dominio
cultural de arte

En aquest àmbit, sembla especialment interessant el treball que l'I.R.E.F. (Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia) va portar a terme a l'exposició "Critatures Misterioses" (Fundació "La Caixa". Pl. Sant Jaume), per provocar la lectura d'una obra artística als estudiants. Presentem un extracte de aquest treball.

5.3.4

Un modelo práctico en el
dominio crítico.

Es proposa una bateria de qüestions que comporta que siguin els alumnes mitjançant les seves respostes els que arribin a apreciar les seves lectures de l'obra, sense contemplar la de l'adult com a modèlica. Per això se'ls pregunta sobre allò que l'obra els suggereix, el que més els agrada i el que més els emociona. Aportant les raons, els records, les experiències que justifiquen les seves opinions.

Les preguntes no es fan mantenint cap ordre preestablert, dependrà de com reaccioni cada grup. Poden començar captant allò sensitiu, allò simbòlic, o allò significatiu... Durant la conversa s'introdueix informació, parlant sobre l'autor, i establint similituds i diferències amb altres peces del mateix autor, o amb altres d'altres autors.

A continuació escric un resum de preguntes que poden ser utilitzades per el professor-a per interrogar a un grup d'estudiants que està davant d'una obra d'art (en el cas que exposem las qüestions dirigidas al voltant de dues obres de Robert Llimós):

- * ¿Què veieu?
- * ¿Què hi ha en aquesta sala?
- * ¿Què hi ha representat?
- * ¿És real o no és real?
- * ¿Per què és real?
- * ¿Què està fent?
- * ¿Per què fa això?
- * ¿Quines diferències veieu entre aquesta obra i l'anterior?
- * ¿Quina diferència hi ha entre aquesta obra i altres que figuren en els museus?
- * ¿Penses que té moviment?
- * ¿Quina zona és la més expressiva?
- * ¿Quina expressió és?
- * ¿És contundent? ¿És natural?
- * ¿Està en relació la pintura al l'escultura?
- * ¿És més real la del volumen per haver sortit del quadre?
- * Quan penses en escultura ¿Què penses que és escultura?
- * ¿Què suposa que estigui buida?. Comparada amb una peça grega. ¿Crèieu que heu de moure-us al voltant per a veure-la?
- * ¿Tenim clar que és un quadre?
- * ¿Quina relació hi ha entre el quadre i la peça?
- * ¿Què explicaries del quadre?
- * ¿Què fa la dona?
- * ¿Quina dona és més eròtica?
- * ¿Com li agraden les dones a l'autor?
- * ¿Què os suggereixen els colors?

- * ¿Està mal dibuixat el tiet?
- * ¿Per què dieu que les mans són amorfes?
- * L'home ¿Per què té diferent tractament?
- * ¿És eròtica la dona tridimensional?
- * ¿Què és el més contemporani que heu vist?
- * ¿Què creus que és contemporani?
- * ¿Crèieu que els diccionaris són fiables per a adquirir conceptes?
- * ¿Per què és contemporània?
- * ¿Què fa amb les mans l'home?
- * ¿Té so?

Es van sentir coses com ara: que "la dona era la idea de l'home", que "ambdós es complementaven", que "li agradaven grosses i rotundes al pintor"... Un alumne va resumir: "no es el mateix que tu vagis extraient el que significa, a que et diguin el que és".

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este apartado sintetizamos el análisis de las experiencias expuestas y de la realidad educativa actual en relación con la educación visual y plástica, así como las conclusiones y propuestas que ofrecemos, agrupadas en torno a las dos hipótesis planteadas: hipótesis A y B.

*En cuanto a los
aspectos
metodológicos*

RESPECTO A LA HIPÓTESIS A:

Los aspectos metodológicos y estrategias didácticas –basados en técnicas de implicación del grupo: desbloques, estímulos, respuestas y lecturas en diferentes lenguajes expresivos–, llevadas a la práctica diaria en el currículo artístico conducen a unos resultados mejores a los de la media actual

- El **reconocimiento** oficial y social de las experiencias de B.U.P. Disseny evidencian que es una línea didáctica acertada para enriquecer la experiencia educativa.
- La estrategia didáctica utilizada y expuesta en la tesis pone de manifiesto que mediante la dinámica de **interacción de lenguajes** se ha conseguido la implicación y el desbloqueo emocional, que promueven en el alumnado un mayor nivel de expresión/comunicación para crear productos artísticos, y que le permite comprender mejor el arte de nuestro tiempo.
- La **globalización de lenguajes** expresivos –plástico-visual, corporal, musical-sonoro–, incide en las peculiares maneras de cada adolescente, propiciando

una respuesta genuina dentro de una plástica generalizada.

- El empleo del **cuerpo** por parte del profesorado y del alumnado en educación visual y plástica supone utilizar un vehículo privilegiado para comunicar y motivar la creación de imágenes.
- La iniciación en las actividades artístico-visuales con técnicas de **desbloqueo** supone dirigir la experiencia hacia un ejercicio de expresión auténtica y de creatividad. Durante este proceso se produce la aparición del inconsciente, la libre comunicación, la no censura, el juego, la introspección, situaciones que generan un clima óptimo para crear imágenes.
- Las estrategias de **motivación** están diseñadas para estimular y percibir mejor los contenidos de la actividad artística. La alumna o el alumno modificará sus esquemas perceptivos a través de la experiencia. Por tanto, resulta muy enriquecedor proporcionarles vivencias que estén en la línea de las respuestas plástico-visuales que ellos han de experimentar.
- Las **retroacciones** utilizadas en el desbloqueo o en el estímulo y al final de la actividad, promueven la reflexión y la introspección. El llamado **juego de las hipótesis** permite diferenciar entre la creencia en una verdad única y la búsqueda de verdades diferentes pero equivalentes, enseñando a convivir en la divergencia. Por otro lado, favorece el desarrollo tan oportuno en esta etapa de las operaciones formales.
- Los **debates** y las **lecturas colectivas** de imágenes permiten que el alumnado contemple otros puntos de vista, con lo que se favorece la tolerancia y la superación del egocentrismo. La lectura de imágenes mediante bloques de preguntas supone enseñar a percibir a partir de lo que ellos manifiestan. Esto significa seguir construyendo con aquello que los

estudiantes son capaces de aprender (aprendizaje significativo).

- La interacción del **área visual** y plástica con otras áreas, en las experiencias que hemos señalado, se produce al actuar el área visual como **impulsora**, como centro en torno al cual gira el aprendizaje, ayudando a crear significado en otros ámbitos educativos.
- A través de los **juegos** simbólico, dramático, de rol y de simulación, los adolescentes pueden asimilar mejor las normas de la sociedad. Las pautas y reglas del juego les permiten extrapolar a su propio mundo las categorías que presenta la sociedad adulta.
- En educación artística contemporánea, el **desarrollo creativo** a través de la acción simbólica y la expresión metafórica observa y mantiene un claro paralelismo conceptual con los modelos y los métodos de la creatividad. La misma polisemia que muestra la creatividad encuentra su respuesta en la polisemia de los lenguajes artísticos contemporáneos.
- La estrategia didáctica presentada en la tesis desarrolla **estrategias de aprendizaje significativo** para el alumnado, desde un punto de vista creativo, tales como aprender a aprender y solucionar problemas, en el marco de una enseñanza personalizada e integral.
- Las experiencias didácticas son propuestas educativas de reproducción cultural que permiten hacer una **lectura reflexiva y crítica del entorno** social y cultural en que viven los adolescentes, permitiéndoles captar los valores estéticos y filosóficos de nuestra sociedad.
- Las propuestas educativas crean un espacio para mostrar las **emociones**, provocar el **diálogo interior** y reconocer el **inconsciente**. El alumnado toma conciencia de que la emotividad se puede encauzar y

controlar racionalmente a través de una actividad de representación socialmente aceptable.

La principal conclusión puede resumirse en que se necesita una **formación** específica en los siguientes apartados:

En cuanto a la formación del profesorado

- En la planificación de las **motivaciones** antes de dar comienzo a una experiencia. La motivación incluye un acto de implicación para el grupo clase –alumnado y profesorado–, que está en correlación con la calidad del aprendizaje.
- En la práctica de estrategias y técnicas educativas que contemplen desbloques, estímulos, lecturas y respuestas de la imagen utilizando **diferentes lenguajes expresivos**, para avanzar en la consecución de un significado para el alumnado.
- En la utilización del **juego** y las actividades lúdicas, en la doble dinámica de acción y reflexión, como valioso recurso de motivación y didáctico.
- En la presencia y utilización del **cuerpo** para conseguir una mayor implicación del alumnado en la creación artística visual y vincular el aprendizaje a sus vidas.
- En el desarrollo de una **actitud creativa** para orientar al alumnado después de percibir lo que ocurre en su entorno, seleccionar, analizar y pasar de los hechos a las ideas y de éstas a su representación gráfica.

*En cuanto al sistema
educativo actual*

A partir del análisis del actual sistema educativo destacamos los siguientes **aspectos carenciales**:

- Presenta unos planteamientos que **no dan respuesta al entorno**. No prepara adecuadamente a los estudiantes para ser lectores conscientes y reflexivos de la cultura actual, de la imagen en todas sus manifestaciones, que son múltiples y variadas.
- En sus bases psicopedagógicas no figura de manera expresa el desarrollo de las áreas del pensamiento divergente o la creatividad, sólo recoge la lógica como desarrollo determinante, ignorando los aspectos **simbólicos y metafóricos**.
- En la educación primaria no existen **especialistas** para impartir el área visual y plástica. Es la única área educativa para la que no se han previsto especialistas.
- En la E.S.O. existen profesores para impartir el área visual y plástica en toda su programación que **no tienen formación** en arte.
- En la educación secundaria la dedicación horaria para impartir el área visual y plástica **ha descendido** respecto al sistema educativo anterior. Los alumnos de 16 años reciben en esta etapa 32 horas menos de lenguaje visual obligatorio que los del bachillerato del plan de 1970.
- Dado que existe una contradicción entre la demanda social y el aprendizaje propuesto, entre las necesidades que plantean las niñas y los niños y los adolescentes para que se produzca un desarrollo equilibrado y el diseñado por el sistema educativo, es imprescindible plantear una **ampliación horaria** del área visual y plástica en el currículum de estos niveles educativos.

RESPECTO A LA HIPÓTESIS B

La escasez de tiempo en el diseño del currículo artístico actual lleva en la praxis a niveles de insuficiencia en el alumnado, que imposibilita el dominio del lenguaje visual y favorece el desconocimiento del currículo artístico como impulsor del conocimiento humano de acuerdo con la demanda social

- Actualmente la imagen ha ganado terreno a la palabra y se ha convertido en el **primer vehículo de transmisión de cultura**. Los jóvenes viven más del cine, la televisión, el vídeo y los videojuegos que de las novelas o la poesía.
- En una sociedad democrática, el actual proceso de generalización del arte obliga a **todo** el alumnado –no sólo a una élite– a recibir una preparación general básica que les capacite para comprender el arte de su tiempo.
- El área visual y plástica posibilita la alfabetización estética que proporcione al alumnado los **instrumentos de lectura** necesarios para leer, consciente y reflexivamente, los poderosos lenguajes visuales de la cultura actual. Desde el área los jóvenes pueden realizar un análisis crítico de la imagen que les permitirá interpretar y seleccionar los mensajes que ellos eligen.
- Una propuesta de estimulación creativa va más allá de la lógica y el racionalismo. Supone una educación que contemple lo simbólico y lo metafórico –ámbitos propios del arte–, que suministre una imagen más rica, vivida y profunda de la realidad, y que contribuya a **equilibrar el currículum**.

En cuanto al entorno social

En cuanto a las aportaciones del área

- El sistema educativo ha de ofrecer **alternativas** que permitan superar **estereotipos** y **actitudes alienantes** que con frecuencia están presentes en el entorno social de los adolescentes. El alumnado necesita espacio y horario suficientes para poder desarrollar las emociones, la introspección, reconocer el subconsciente, estimular la fantasía, e intuir otras formas posibles de vida que faciliten el equilibrio personal.
- Los adolescentes tienen que tener a su alcance los elementos necesarios para **encauzar su emotividad**, inestable en esta etapa, reconocerla y controlarla racionalmente, llevándola a un plano substitutivo de representación artística, por medio de trazos, colores y texturas, que con un valor catártico les ayude a descargar las tensiones en un ámbito de realidad distinto y aceptado socialmente.
- Los lenguajes visuales poseen una **dimensión universal** que compensa las dificultades de expresión verbal que presenta el alumnado menos favorecido socio-culturalmente y el alumnado emigrante (magrebíes, sirios, etc.), también favorece a los especialmente capacitados para los currículos abiertos, e incluso a aquellos grupos que no encuentran su espacio en otras áreas educativas.

Bibliografía y otras fuentes de información

ARNAVAT, M.; CASADESUS, M.J. (1988). *Marcos referencials de programació i experimentació cicle 12-16: desplegament curricular educació visual i plàstica*. Dep. D'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

ARNHEIM, R. (1986). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial. Madrid.

ARNHEIM, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós. Barcelona.

ARNHEIM, R. (1991). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós. Barcelona.

AYMERICH, C. i MARIA (1988). *La expresión medio de desarrollo*. Editorial Nova Terra. Barcelona.

BALADA, J.; JUANOLA, R. (1984). *Educación visual en la escuela*. Ed. 62. Barcelona.

BARRET, G. (1988). *Pedagogía de la expresión dramática*. Ed. Recherche en Expression. Montréal.

BARRET, G. (1990). *Fichas pedagógicas de Expresión Dramática*. Ed. Recherche en Expression. Montréal.

BARRET, G. (1993). *Théâtre Education Recherche sur les Modèles Didactiques*. Recherche en Expression. Montréal.

BARRET, G. (1995). *Pedagogía de la situación en Expresión Dramática y en Educación*. Recherche en Expression. Montréal.

- BAYOD, C. (1998). *El arte de sentir*. Barcelona
- BODEYMANN, C. (1995). *Cada hombre, un artista*. Visor Distribuciones. Madrid.
- BORJA, M. (1980). *El juego infantil: organización de las ludotecas*. Oikos-Tau, S.A. Ediciones.
- BORJA, M. (1982). *Les ludoteques: joguines i societats*. Edicions 62. Rosa Sensat. Barcelona.
- BORJA, M. (1984). *El juego como actividad educativa, instruir deleitando*. Ediciones Universidad de Barcelona. Barcelona.
- BORJA, M. (1984). *Estudi per a la implantació d'una xarxa de ludoteques a Catalunya*. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- BRETON, A. (1969). *Manifiesto del surrealismo*. Ed. Guadarrama. Madrid.
- BROSSA J. (1975). *Accions musicals*. Ed. Curial. Barcelona.
- BROSSA J. (1975). *Maneres*. Ed. Urgell. Agramunt.
- CALLEJA, J.M. (1981). *Llibre de les hores*. Mataró.
- CANALS, R. (1970). *Poemes de 7 i no res*. Barcelona.
- CARELMAN (1990). *Catálogo de los objetos imposibles*. Aura Comunicación. Barcelona.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Ed. Laia. Barcelona.
- DAVIS, F. (1972). *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial. Madrid.
- DE BONO, E. (1995). *El pensamiento creativo*. Piados Empresa. Barcelona.
- DE LA TORRE, S. (1987). *Educación en la creatividad*. Narcea. Madrid

- DE LA TORRE, S. (1993). *Creatividad plural*. P.V.C. Barcelona.
- DENIS, D. (1974). *Le corps enseigné*. Edit. Universitaire. París.
- DEWEY, J. (1958). *Arts and experimete*. G.P. Putnani's Sons. Nueva York.
- DÍAZ JIMÉNEZ, C. (1986). *La creatividad en la expresión plástica*. Narcea. Madrid.
- DONDIS, D.A. (1990). *La sintaxis de la imagen*. Ed. Gustavo Gilí. Barcelona.
- ECO, U. (1970). *La definición del Arte. Lo que hoy llamamos arte ¿ha sido y será siempre arte?* Martínez Roca, Barcelona.
- EISNER, E. W. (1967). *Educational Objectives: Hekp or Hindrance, School Review*, Vol. 75, Nº 4, Autumn. Reimprès en: GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Ed. Akal Madrid.
- EISNER E., W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Martínez Roca. Barcelona.
- EISNER E., W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidos Educador. Barcelona.
- ERNST, B. (1989). *El espejo mágico* de M. C. Escher. Taco. Barcelona.
- FAURE, E. (1975). *Aprender a ser*. Alianza. Universidad. Madrid.
- FISCHER, E. (1968). *La necesidad del arte*. Nueva Colección Ibérica. Ediciones Península. Barcelona.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Paidos Básica. Buenos Aires. Barcelona.

- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal ed. Madrid.
- GODEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos. Barcelona.
- GUILFORD y otros (1978). *Creatividad y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- HARGREAVES, D.S. (1991). *Infancia y educación artística*. Moratá. Barcelona.
- HAUSER, A.C. (1970). *Sociología del arte*. Guadarrama, Madrid.
- HERNÁNDEZ, F.; JODAR, A.; MARIN, R. y otros (1991). *¿Qué es la educación artística?* Sendai Ediciones. Barcelona.
- JAMES W.B.; MAHDI H.; MIRCEA M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Informe al Culb de Roma. Santillana S.A. Madrid.
- KANDINSKY (1972). *De lo espíritual en al arte*. Barral Ed. Barcelona.
- KANDINSKY (1982). *Cursos de la Bauscham*. Alianza Forma. Madrid.
- KANDINSKY (1983). *Punto y línea frente al plano*. Barral-Labor. Barcelona.
- KOSTOLANY, F. (1977). *Los gestos*. El Mensajero S.A. Bilbao.
- KRIS. E.; KURZ, O. (1982). *La leyenda del artista*. Ensayos Arte. Cátedra. Madrid.
- LAPIERRE, A.; AUCONTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Editorial Científico-Médica. Barcelona.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y terapia*. Ed. Científico Médica. Barcelona.

- LAZOTI FONTANA, L. (1983). *Comunicación visual y escuela*. Gustavo y Gili. Barcelona.
- LEVI-STRAUSS, C. (1970). *Antropología estructural*. Eudeba. Buenos Aires.
- LIPMAAN, M.; SHARP, M.; OSCANYAN, F. (1991). *Filosofía a l'escola*. Ed.EUMO-IREF. Barcelona.
- LOGAN, L.; LOGAN VIRGIL, G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- LÓPEZ MATA LLANA, M. (1993). *Juego y educación en el tiempo libre infantil. Una propuesta metodológica*. Tesis de Doctorado. Madrid.
- LOWEMFELKD, V. (1985). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Ed. Kapeluz. Buenos Aires.
- MARIN, R. (1984). *La creatividad*. CEAC. Barcelona.
- MARÍN, R. (1987). *Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la Educación artística con disciplina*. Icónica 12. Madrid.
- MARTÍNEZ SANTOS, (1994). *Juego y dibujo*. Tesis de doctorado. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid.
- MARIN, R.; TORRE S. De la (1991). *Manual de creatividad*. Editorial Vicens Vives. Barcelona.
- MASLOW, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Kairós. Barcelona.
- MILLÁN, F.; GARCÍA SÁNCHEZ, J. (1975). *La escritura en libertad*. Alianza Ed. Madrid.
- MOLINS, F. (1983). *Mirar un cuadro. Para entender la pintura*. Blume. Madrid.
- MUNARI, B. (1980). *Diseño y comunicación visual*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona.

- MUNARI, B. (1983). *Cómo nacen los objetos*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona.
- NEGRINE, A. (1993). *Juego y psicomotricidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- NEUMANN, E. (1992). *Mitos del artista. Estudio psichistórico sobre la creatividad*. Tecnos. Madrid.
- NICKERSON, R. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós-MEC.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid.
- ORTEGA y GASSET, J. (1963). *Velázquez*. Revista de Occidente. Madrid.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Psicología. Madrid.
- PAVEY, D. (1980). *Juegos de expresión plástica*. Ed. Ceac. Barcelona.
- PHILLIPS, J.L. Jr. (1977). *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Fontanella. Barcelona.
- PIAGET, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós. Barcelona.
- PLATON (1973). *La República o el Estado*, Espasa Calpe S.A. 11ª ed. Barcelona.
- RAFOLS CASAMADA, A. (1982) *Poemas visuales*. E. Muneográficas, Méxic.
- READ H. (1970). *Arte y sociedad*. Edicions 62, S.A. Barcelona.
- READ, H. (1973). *Imagen e idea*. Fondo de Cultura Económica. México.
- READ H. (1996). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

- RICHSMOND, P.C. (1974). *Introducción a Piaget*. Fundamentos. Madrid.
- RODARI, G. (1984). *Gramática de la fantasía*. Ed. Argos Vergará S.A. Barcelona.
- ROGERS, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Editorial Paidós. Barcelona.
- SABATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Ed. Ariel. Barcelona.
- SALVO, R. (1989). *Poesía experimental catalana. Retrospectiva i mostra*. IPFP Escola del Treball. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STERN, Q. (1977). *La expresión*. Ed. Promoción Cultural S.A. Barcelona.
- TAPIES, A. (1978). *L'art contra l'estètica*. Ariel. Barcelona.
- TAPIES, A. (1978). *Memoria personal*. Ed. Seix Barral S.A. Barcelona.
- TAPIES, A. (1985). *Per un art modern i progressista*. Editorial Empúries. Barcelona.
- TORRANCE Y MYERS (1976). *La enseñanza creativa*. Editorial Santillana. Madrid.
- TORRANCE, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Marova. Madrid.
- UNESCO (1976). *El niño y el juego: Planteamientos teóricos*. Aplicaciones pedagógicas. Revista nº 126.
- VILLAR ANGULO, J.M. *El autoperfeccionamiento del profesor*. Ed. Diálogos de Educación. Cincel Kapelusa. Madrid.

WEISBERG, R. W. (1987). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Editorial Labor.

WITTOKER, R y M. (1985). *Nacidos bajo el signo de Saturno*. Cátedra. Madrid.

WONG, W. (1982). *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Gustavo Gili. Barcelona.

TEXTOS LEGALES EN TORNO A LA REFORMA

Currículum d'educació infantil. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1993.

Currículum d'educació secundària obligatòria: Àrea d'educació física. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1993.

Currículum d'educació secundària obligatòria: Àrea d'educació visual i plàstica. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1993.

Currículum d'educació secundària obligatòria: Àrea de llengua. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1993.

Disseny curricular. ensenyament postobligatori. Departament d'Ensenyament. 1990

Diseño curricular base: Educación primaria y secundaria. M.E.C. Madrid. 1989.

Disseny curricular de l'educació primària. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1990.

Disseny curricular de l'educació secundària obligatòria. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1990.

Disseny curricular de l'educació secundària postobligatòria. Departament d'Ensenyament: Barcelona. 1990.

Programas renovados de la Educación General Básica: ciclo medio. M.E.C. Escuela Española: Madrid. 1981.

REVISTAS Y CATÁLOGOS

ARNAVAL, M. *Vis Plas. Boletín de l'Àrea d'educació visual i plàstica.* Nov. 92. Núm. 2. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. Barcelona.

B.U.P. Disseny (1987). *Disseny Poesia visual 92.* Casa Elizalde. Ajuntament de Barcelona.

B.U.P. Disseny (1988). Espai Públic. *Proyecte per a una ciutat bella.* Ajuntament de Barcelona.

B.U.P. Disseny (1990). Espai Públic II. *Proyectes joves per a una ciutat bella.* Ajuntament de Barcelona.

B.U.P. Disseny (1990). *Kunst der jugend kataloniens.* RASTATT'90. Generalitat de Catalunya.

B.U.P. Disseny (1991). *Bar-ce-lonadas.* Casa Elizalde. Ajuntament de Barcelona.

B.U.P. Disseny (1992). *Bar-ce-lonadas.* Centro Cultural Reyes Católicos. Embajada de España. Santa Fé de Bogotá.

BORJA, M. (1992). *Las relaciones entre ludotecas y sociedad.* Revista juguetes y juegos de España. Barcelona. Ediciones Just S.A., nº 121, pp. 236-239.

- BORJA, M. (1992). *Los juguetes en el marco de las ludotecas: elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad*. Revista portuguesa de Pedagogía. Portugal. Universidad de Coimbra, nº 3, pp. 461-492.
- BOSCH, E. (1992). *Criaturas Misteriosas*. Ediciones de l'Eixample S. A. Barcelona.
- BOSCH, E. (1992). *Cuadernos de Pedagogía*. Educación Artística. Madrid.
- BROSSA, J. (1982). *Poesia visual i poemes objecte*. Ed. Joan Prats, Sala Gaspar i B.C.D. Barcelona.
- BROSSA, J. (1986). *O les paraules són les coses*. Fundació Miró, Barcelona.
- BROSSA, J. (1991). Museu Nacional. Centre d'Art Reina Sofia. Ministeri de Cultura. Madrid.
- Crònica d'ensenyament*. Octubre 1989. Núm. 19. Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- Cuadernos de Pedagogía*. Noviembre 1992. Núm. 208. Editorial R.B.A. Barcelona. Barcelona.
- DUCHAMP (1984), catálogo. Sala de Exposiciones de la Caja de Pensiones. Madrid.
- EISNER, E. W. (1992). *La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano*. En: Revista Española de Pedagogía, nº 191. Enero-Abril.
- FESTA DE LA LLETRA (1979). Galeries Crerilo. Ed. Joan Prats, Sala Gaspar i B.C.D. Barcelona.
- I JORNADES INTERNACIONALS DE NOVA MÚSICA (1982). Fundació Joan Miró. Barcelona-Sitges.

MARÍN, R. (1993). *Creatividad: perspectiva y prospectiva*. Madrid. Actas Congreso Mundial de Creatividad.

Nueva revista de enseñanzas medias. Otoño 84. Núm. 7. M.E.C. Madrid.

SEMINARI PERMANENT DE DIBUIX D'I.C.E. (1987). *L'educació artística i la reforma dels E.E.M.M.* Universidad de Barcelona.

TROBADA DE POESIA VISUAL DELS PAÏSOS CATALANS (1979). Facultat de Belles Arts de Barcelona.

VALLÉS ROMÁ (1991). *Informalismo en Cataluña*. Centro de Arte Santa Mónica. Barcelona.

ARTÍCULOS DE PRENSA

BARDEN, J. D. (12-10-96). *El cine ha de ser testimonio crítico. Estoy a favor del didactismo*. El País.

BOSCH, E. (1996). *De la exclamación a la pregunta*. La Vanguardia.

CABALLERO, O. (1992). *Occidente recupera el imperio de los sentidos: Previsión sanitaria*.

CALATRAVA, S. (20-8-93). *Los rascacielos en Europa son ejemplos de error urbanístico*. El País.

CAVANI, L. (30-11-91). *Nos falta una cultura de la imagen*. La Vanguardia.

GALA, A. (Sep. 95). *Sobre el cuerpo*. El País Dominical.

GIBBS, N. (8-10-95). *Las emociones como el cociente intelectual pueden ser la base de la inteligencia humana*. El País.

MASTERMAN, L. (Educador Audiovisual) (11-5-97). *A los niños se les enseña a escribir, no a ver la televisión*. El País.

MONK, M. (12-5-91). *El futuro artístico de Occidente pasa por la globalización*. El País.

MORA, M. (7-7-97). *Descubrir las angustias a través del arte*. El País.

PAZ, O. (15-6-94). *El arte redentor*. El Periódico.