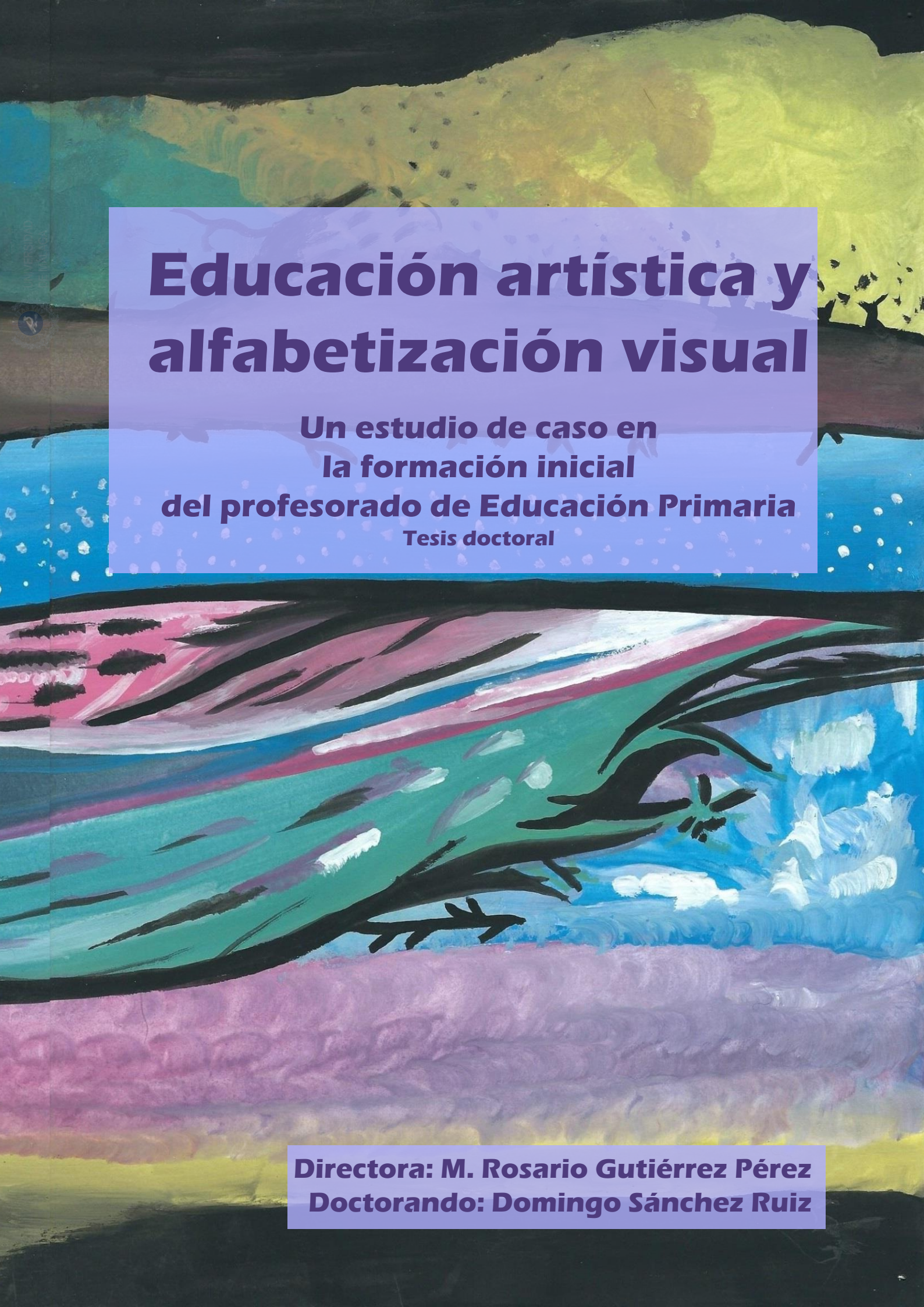


Educación artística y alfabetización visual

Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Tesis doctoral

Directora: M. Rosario Gutiérrez Pérez
Doctorando: Domingo Sánchez Ruiz

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTOR: Domingo Sánchez Ruiz



http://orcid.org/0000-0002-2472-4295

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dra. Rosario Gutiérrez Pérez, profesora del Departamento de Didáctica de las Lenguas, Las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga,

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado por D. Domingo Sánchez Ruiz, con DNI 30207049-E, titulado: **"Educación Artística y Alfabetización Visual. Un estudio de Caso en la formación Inicial del profesorado de Educación Primaria"**, reúne los requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

En Málaga, a 15 de junio de 2017



Fdo. Rosario Gutierrez Pérez
Directora de la Tesis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de las lenguas, las artes y el deporte



TESIS DOCTORAL

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL

UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTADA POR:

Domingo Sánchez Ruiz

DIRECTORA:

María del Rosario Gutiérrez Pérez

Málaga, 2017

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN VISUAL.

UN ESTUDIO DE CASO EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Domingo Sánchez Ruiz

2017

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, LAS ARTES Y EL DEPORTE.

Facultad de Ciencias de la Educación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

Directora: María del Rosario Gutiérrez Pérez

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“Es noche todavía. La mujer recoge un tizón entre las brasas y dibuja, en la pared, el contorno de la sombra de su amante que, al amanecer, se irá a la guerra, se irá a la muerte. Esos trazos no se irán. No la abrazarán, y ella lo sabe. Pero no se irán. "

Eduardo Galeano. Espejos.

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE GENERAL

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. INTRODUCCIÓN 13

2. MARCO TEÓRICO 20

2.1 Situación actual de la Educación Artística (EA) 23

2.2 Fundamentos del área de EA 43

2.3 Breve evolución histórica de la EA 77

2.4 La EA en el siglo XXI. Sugerencias para el currículo y conceptos clave a tener en cuenta 103

2.5 Alfabetización visual como ámbito de especial incidencia en la EA del siglo XXI 119

2.6 Propuestas para la formación en EA de los profesores de Primaria 139

3. MARCO METODOLÓGICO 157

3.1 Características generales del modelo cualitativo y etnográfico 159

3.2 El estudio de caso en el ámbito de la EA 165

3.3 Las metodologías artísticas de investigación en educación como referente para futuros estudios. Investigación basada en las artes 171

4. PLAN DE INVESTIGACIÓN 179

4.1 Justificación y delimitación del proyecto de investigación: Objetivos y centros de interés 181

4.2 Diseño de la investigación: Fases e instrumentos de investigación 209

4.3 Contexto de la investigación: Intervención docente y grupo investigado 257

5. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN **298**

5.1 Ideas previas del grupo sobre arte y experiencia artística 301

5.2 Educación Artística: Conceptos clave desde la experiencia inicial del grupo investigado 333

5.3 El Arte en relación con la EA 453

5.4 El lenguaje visual y la cultura visual: Alfabetización visual 503

5.5 Uso de lenguaje visual y otras categorías en los productos audiovisuales grupales desarrollados en el aula 579

5.6 Consideraciones finales en referencia al futuro docente 625

6. CONCLUSIONES **645**

6.1. En consecución del objetivo 1 647

6.2 En consecución del objetivo 2 665

6.3 Breve reflexión crítica sobre el proceso seguido y propuestas de mejora 673

6.4 Posibles estudios futuros en continuidad con esta investigación 677

7. BIBLIOGRAFÍA **683**

8. ÍNDICES DE GRÁFICOS Y FIGURAS 697

8.1 Índice de gráficos 697

8.2 Índice de figuras 699

9. ANEXOS **711**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MALAGA



1 introducción

UNIVERSIDAD DE MALAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La constatación diaria, en el aula universitaria donde desempeño mi labor profesional y formativa, de que la formación de los futuros docentes es el principal camino para poder contribuir al cambio en la situación actual de la Educación Artística, al menos en el contexto más cercano, es lo que motiva el presente trabajo de investigación.

Durante todo el trabajo previo de preparación y en las distintas fases de la investigación, incluido el curso de doctorado, he tenido la oportunidad de profundizar en los fundamentos de esta área de Conocimiento, su historia, sus potencialidades, sus ámbitos posibles de aprendizaje, su responsabilidad en el sistema educativo y sus ámbitos posibles de aprendizaje. Esta fundamentación, ha ido acompañando mi labor formativa enriqueciéndola progresivamente.

Al mismo tiempo, en frecuentes contactos con el contexto escolar cercano, pero sobre todo, desde la información obtenida a partir de la experiencia de mis alumnos, he podido corroborar lo que la mayoría de los investigadores en el campo de la Educación Artística mencionan: la realidad precaria de su actual puesta en práctica y el preocupante reduccionismo con el que sigue considerada en múltiples contextos.

La legislación vigente, así como el esfuerzo de los investigadores en esta materia han promovido importantes progresos curriculares de tipo conceptual y esfuerzos de cambio en las últimas décadas, en especial en lo que llevamos de siglo. Sin embargo, los intereses de una sociedad de mercado y consumo, la ignorancia de la mayor parte de la población sobre el papel del Arte en la Educación, la inadecuada puesta en práctica actual del área en las aulas junto a su insuficiente asignación horaria, generan un círculo vicioso de difícil superación, en el que muchos docentes repiten esquemas y prácticas obsoletos que utilizaron durante su etapa escolar. Con demasiada frecuencia, podemos corroborar que las clases de Educación Artística en el ámbito de la Plástica, en pleno siglo XXI, se reducen a actividades con una marcada vertiente productiva, guiadas exclusivamente por material editorial, con esquemas estandarizados o con una intención simplemente decorativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta situación requiere de una actuación inmediata para el cambio, si es que estamos convencidos de la importancia de la Educación para las artes y la cultura visual. Llevar a cabo ese cambio es el trabajo prioritario de muchos investigadores del área, de no pocos docentes innovadores, activos y preocupados por una educación integrada, adaptada a las nuevas exigencias de nuestra forma de vida actual, en la que la imagen, el lenguaje visual, el potencial creativo y expresivo de la infancia y los múltiples caminos transformadores del Arte tienen un indudable protagonismo. Indudablemente y como consecuencia, también es la prioridad de muchos responsables de la formación inicial del profesorado.

Cuando comencé a trazar las líneas de esta investigación, los centros de interés fueron surgiendo a la luz de la experiencia vivida y fueron dando lugar a la selección de la metodología más acorde, así como los instrumentos de investigación necesarios. La práctica docente, en mi caso, ha inspirado constantemente el camino, por lo que estaba claro que había que aprovechar la disponibilidad del contexto en el que trabajo.

Esta investigación tomó la forma de un estudio de caso al estar convencido de que el camino para empezar a obtener pistas de cambio viene por estudiar la realidad, la que está en mi camino y disposición, para comprender con la mayor amplitud posible sus circunstancias. Esta realidad, en su contexto más cercano, son mis propios alumnos. El caso seleccionado corresponde al grupo de alumnos de primer curso de Grado en Educación Primaria del curso 2013 – 2014, en el contexto de las clases de la asignatura llamada Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual, en el Centro de Magisterio “Virgen de Europa”, centro adscrito a la UCA y localizado en La Línea de la Concepción.

Los objetivos del estudio llevado a cabo se han centrado tanto en la experiencia, práctica y circunstancias propias del grupo investigado, como en su concepto de Educación Artística, en torno a tres ámbitos fundamentales de la materia: la Expresión Plástica, el lugar del Arte Contemporáneo y la Cultura Visual.

El trabajo de campo plantea el uso de cada uno de los instrumentos de investigación en paralelo a la intervención docente, constituida por un grupo de

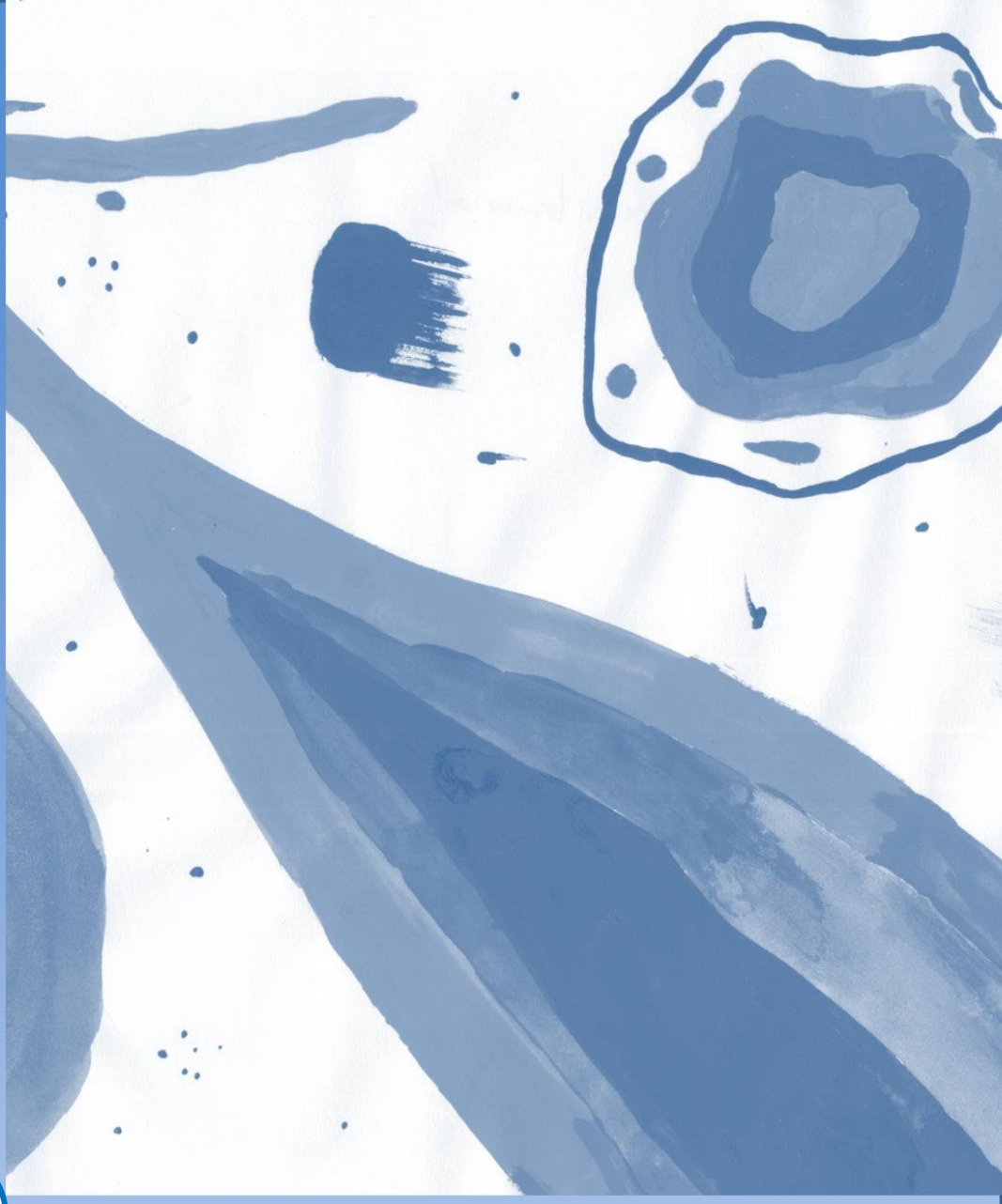
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actividades tanto individuales como grupales, encaminadas ya a concienciar al grupo investigado de las claves de una Educación Artística que ocupe el lugar que los investigadores de la materia y la realidad social y educativa vienen demandando desde hace décadas. Por ello, las respuestas e intervenciones de los alumnos a los múltiples interrogantes que se les han formulado durante la investigación, tienen mucha relación, tanto con su experiencia anterior a su paso por el aula universitaria, como a la vivida en contacto con los retos expresivos, artísticos, creativos, visuales y culturales de las actividades realizadas durante la asignatura.

Tanto las respuestas individuales y grupales contenidas en los instrumentos de investigación, como los resultados y producciones de las actividades realizadas, así como los documentos docentes que se han juzgado de interés para el estudio, forman un cuerpo de información de considerable volumen, a pesar del poco tiempo transcurrido durante el trabajo de campo. Tras una selección, lectura, reducción y categorización de los datos significativos a los intereses de la investigación, se ha procedido a la redacción del informe de la misma, recreando la realidad del grupo y el contexto de la forma más fiel posible, en torno a los temas, tanto previos como emergentes, de la investigación.

El desarrollo de los diferentes capítulos, acompaña con la fundamentación teórica y exposición de la información consultada en torno a los temas de interés seleccionados, el enfoque metodológico seleccionado y el diseño de cada fase del estudio para llegar a las conclusiones que resumen la realidad concreta del grupo investigado en nuestro caso.

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



2 marco teórico

UNIVERSIDAD DE MALAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE DEL MARCO TEÓRICO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1 Situación actual de la Educación Artística.....23

2.1.1 Consideraciones iniciales 24

2.1.2 Tres pilares de la Educación Artística atacados por amenazas actuales 35

2.2 Fundamentos del área de Educación Artística .43

2.2.1 Desde la Intuición y semiótica del arte infantil al aprendizaje rizomático 44

2.2.2 Tres vertientes en la EA 51

2.2.3 Conductas artísticas destacables: Pensamiento visual, Inteligencia espacial, Emoción estética y Creatividad..... 56

2.2.4 El papel del conocimiento artístico en la Institución Escolar..... 66

2.2.5 ¿Qué es, por tanto, la EA? 70

2.3 Breve evolución histórica de la EA 77

2.3.1 Antecedentes de las grandes corrientes curriculares 79

2.3.2 La autoexpresión creativa 84

2.3.3 La revolución cognitiva: El sistema de las disciplinas..... 87

2.3.4 El currículum multicultural impulsado por la posmodernidad..... 90

2.3.5 Reformismo y reconstructivismo 98

2.3.6 Las Visual Thinking Strategies 100

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4 La educación artística en el siglo XXI. Sugerencias para el currículo y conceptos clave a tener en cuenta 103

2.4.1 Sugerencias relacionadas con el currículo a partir de las ideas de la posmodernidad 104

2.4.2 Nueva Narrativa en el campo de la EA. La importancia de la Cultura Visual 106

2.4.3 Desde la pedagogía de arte crítica 112

2.4.4 Superando el estado de inconsciencia respecto al Arte y los convencionalismos importados 115

2.5 Alfabetización visual como ámbito de especial incidencia en la EA del siglo XXI 119

2.5.1 Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual 120

2.5.2 La perspectiva de los alfabetismos múltiples 123

2.5.3 Diferentes posiciones frente a la Cultura visual 125

2.5.4 Comprensión crítica y performativa de la Cultura Visual 128

2.5.5 Conocimiento y uso de las herramientas del lenguaje visual y audiovisual .. 130

2.6 Propuestas para la formación en Educación Artística de los profesores de Primaria 139

2.6.1 Situación que nos encontramos 140

2.6.2 ¿Especialistas o generalistas? 143

2.6.3 Propuesta de formación en la perspectiva de metodologías concretas: El trabajo por proyectos 147

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1 Situación actual de la Educación Artística

El punto de partida de este marco teórico debe ser, sin duda, definir y delimitar el concepto de Educación Artística (en adelante EA). Para ello, se pueden emprender muchos caminos distintos. Hemos preferido comenzar por una serie de consideraciones que parten de la situación actual del área, poniendo particular énfasis en todo aquello que debe mejorar, puesto que una consecuencia posterior de esta investigación estaría en la mejora continua, tanto de la consideración de esta área en el sistema educativo, como la consecuente formación de los futuros docentes en Educación Primaria. Por lo tanto, vamos a partir, desde estas observaciones generales que se refieren al entorno próximo, a la práctica habitual que se desarrolla en los centros educativos de Educación Primaria de nuestro entorno próximo, aunque generalizables, por las fuentes consultadas, al estado español.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1.1 Consideraciones iniciales

A pesar del avance en el campo de la investigación sobre la EA y de las diversas propuestas de los investigadores y docentes del pasado siglo y el actual, la práctica de la EA, en la mayoría de los centros educativos, continúa apoyada en "estrategias individuales, sin teorías sólidas que respalden la acción didáctica" (Martínez y Gutiérrez, 2011, p. 11), en una falta de avance permanente. Es demasiado frecuente constatar que el maestro, en su itinerario formativo, recibe una preparación superficial en esta área de conocimiento (Acaso 2009), que suele quedar minusvalorada o replegada en los currículos formativos, tanto de los futuros maestros como de las diferentes etapas educativas. En la mayoría de los casos, la EA queda relegada como una asignatura de carácter práctico y manual, donde la verdadera competencia está reservada a algunos "genios que nacen con un don divino" (Hernández, 2010, p. 44), y los demás, viven una experiencia alejada, llena de frustraciones y de predisposiciones negativas. Esta impresión general, además de ser la práctica habitual, es la opinión popular más extendida sobre las áreas relacionadas con la EA y la Expresión Plástica.

Es más, hacer un recorrido por diversas instituciones de formación del profesorado, hojear libros de texto vinculados a las últimas reformas, o visitar aulas de EA en Primaria y Secundaria, puede, en la mayoría de los casos, ofrecernos un panorama desolador y repetitivo.

La mayoría de los docentes actuales, en el área de EA, continúan trabajando a partir de actividades, orientadas, en su origen, al desarrollo de destrezas y habilidades motrices. Como añade Maeso (2003b), esta orientación explica que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se mantengan las típicas actividades de paciente construcción, los dibujos para colorear o el trabajo a base de plantillas. Por otra parte, estas actividades conviven con otras basadas en procedimientos y técnicas pictóricas en propuestas expresionistas basadas en un "supuesto enfoque liberador del proceso creador" (Hernández, 2012, p. 47). Esta práctica, propia de concepciones surgidas en otras circunstancias históricas, se mantiene, sin aparente contradicción, a pesar de las "reformulaciones disciplinares de orientación conceptual y analítica y con experiencias de carácter disciplinar" (p.47).

El aprobado casi general de todos los alumnos, sin embargo, sucede ante la consideración de estas asignaturas como algo superficial, de adorno en el currículum, de relajación en el ritmo de clases, a lo que no se presta mayor atención ni se le asigna una exigencia significativa. El sobresaliente se reserva para los que demuestran un resultado excepcional producto de sus destrezas adquiridas o capacidades individuales.

A pesar de las diferentes propuestas curriculares e interdisciplinares recientes en diferentes países, el profesorado, en general, no ha logrado impregnarse de una EA que se sitúe en el lugar que le corresponde. Son pocos los centros educativos que demuestran un verdadero interés por poner a la EA en el lugar que le corresponden y en la mayoría de los casos se trata de propuestas individuales, llenas de voluntarismo pero con muy poco apoyo por parte de las instituciones y administraciones educativas. Martínez y Gutiérrez (2011, p.102) explicitan este erróneo planteamiento a partir de tres puntos fundamentales, en los que también está de acuerdo Hernández (2010):

- Considerar que el potencial artístico y creativo de un individuo depende solo de sus cualidades innatas, y es ajeno a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reducir la actividad artística a un conjunto de técnicas, de cara a las diferentes etapas escolares. Estas técnicas son como un remedio frente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a la falta de cualidades para el arte. Es una práctica errónea que se ha perpetuado desde un concepto reduccionista, que considera que las artes visuales están "centradas en el aprendizaje del dibujo y de algunos procedimientos pictóricos, y sobre todo, en la realización de trabajos manuales con el fin de lograr una serie de habilidades y destrezas y adquirir determinados criterios de gusto" (Hernández, 2010, p.43).

- Este planteamiento erróneo, da lugar a considerar la EA como una búsqueda de "habilidades funcionales" de poca importancia. Entender la actividad artística como una simple demostración de destrezas manuales, la devalúa considerablemente, y la condena a ser considerada como "un saber informal, y no como un campo de conocimientos organizados que puede ayudarnos a interpretar el pasado, la realidad presente y a nosotros mismos" (Hernández, 2010, p.44). Este planteamiento provoca que, popularmente, entendamos que el desarrollo social de los individuos no necesita de las habilidades artísticas, tanto como del discurso escrito o leído. Para insertarse en la sociedad, la habilidad o el potencial artístico sería sólo como una ventaja, como un adorno más, reservado a determinados genios, que son los que pueden desarrollar una labor de interés social.

¿Por qué persiste actualmente este planteamiento erróneo? Es difícil obtener un conjunto convincente de causas que nos permitan saber qué o quienes son los verdaderos responsables de todo esto, aunque podemos aproximarnos a partir de las siguientes consideraciones.

En primer lugar, podemos entenderlo si consideramos que, la racionalidad que reclama la sociedad actual de producción, competitiva, hace inútiles cualquier planteamiento, reflexión, experiencia, que no sea eficaz, productivo, comercial y competitivo. La narrativa que subyace a la educación actual (Hernández, 2012) está por completo dominada por las leyes de los mercados. Esto no parece sorprendernos, porque somos hijos de una sociedad de consumo tutelada por el Estado y que, vinculada a la consecución de la democracia y a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la liberación ante los totalitarismos vencidos en la Segunda Guerra Mundial, nos ha embarcado en una rueda imparable de supuesto crecimiento económico infinito. En esta narrativa de mercado, "la educación no es un derecho, sino un servicio mediado por las tecnologías que se ha de insertar en la economía y en los dictámenes de la Organización Mundial del Comercio". (Hernández, 2012, p.10).

En segundo lugar, observamos cómo esta narrativa obliga a una evaluación en términos de eficacia productiva, según los resultados obtenidos en pruebas y exámenes. De esta forma, la EA, no ha sido considerada, en general, como un área de conocimiento que entre a formar parte efectiva de este sistema, cuya rentabilidad se persigue a la fuerza. Esta situación la condena a mantenerse como un adorno curricular. En este sentido, aunque pueda causarnos indignación, no nos asombra la clasificación de las áreas de aprendizaje, junto con la asignación horaria de la nueva reforma educativa española. Pérez Martín (2013) ilustra, con la consiguiente indignación, estas mismas razones por las que el área sigue teniendo este precario lugar en el sistema educativo y por las que "el arte ha sido y sigue siendo una maría en la escuela" (p.11). Este orden de prioridades, evidenciado con las declaraciones del ministro de Educación responsable de la misma (Basterra, 2015) no hace más que corroborar esta situación que venimos considerando. Acaso (2016) dibuja claramente esta situación de precariedad en la que la educación artística está desembocando en los últimos años en nuestro país, que inspira, como no podía ser de otra forma, sus reivindicaciones.

En tercer lugar, encontramos causantes de este planteamiento erróneo en una falta de atención al clásico abandono de la actividad artística y la creatividad espontánea en la mayoría de los pre-adolescentes, (Gardner, 2003) coincidiendo con lo que se llama la "etapa literal". En esta etapa "el lenguaje plástico del niño progresa con su propio desarrollo y evoluciona con él" (Martínez y Gutiérrez, 2011), de tal forma que, superado el estadio psicomotor, y transcurridos determinados momentos de evolución, el niño desarrolla una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

intención más analítica, la expresión simbólica declina, el arte infantil espontáneo muere y comienza un ciclo sujeto a nuevas reglas, más cercano al arte del adulto. Es, en palabras de Edwars (2000), cuando comienza la "etapa del realismo", en torno a los diez u once años, cuando el niño analiza su dibujo o sus actividades artísticas, deseando que parezca "real". Si la percepción del niño de su propio dibujo no le deja satisfecho, pedirá ayuda a sus profesores, los cuales le dirán que "tiene que mirar con más atención", pero eso no ayuda para nada, porque el niño, aún no sabe "lo que tiene que mirar con más atención". Esta evolución natural, en manos de un profesorado con poca confianza en sus posibilidades, con precarias estrategias didácticas y sin nuevas perspectivas respecto a las potencialidades de la expresión plástica, puede dar lugar a una incapacidad para evitar que el preadolescente llegue a una frustración definitiva en el campo del arte, en el campo de la expresión plástica, o a un desinterés por las estrategias que ayudan al uso del lenguaje visual, que en esta etapa deben tomar mucho más protagonismo.

En cuarto lugar, dirigimos la mirada a las circunstancias formativas de los futuros docentes de esta materia. Si los de Educación Primaria son más conocedores de la didáctica que de las técnicas artísticas, por el contrario, los docentes licenciados o graduados en Bellas Artes de secundaria, cuentan con una menor formación en didáctica, (Palacios, 2010), lo cual ha dado lugar a un menor y más tardío aporte en innovaciones pedagógicas. Con frecuencia, en los cursos de EA en Secundaria, los profesores intentan salir al paso de la deficiencia formativa y de la pérdida de interés con la que se encuentran los alumnos con actividades que no ofrezcan demasiada dificultad o den lugar a resultados efectistas, sin fundamento plástico ni representativo cuando, esta etapa, sin embargo, podría ser el momento propicio, (Marco Tello y Marín Viadel, 2005) por la curiosidad y apertura a todo tipo de aprendizajes, para dotarlos de los medios necesarios para resolver los problemas que comienzan a aparecer sobre la representación espacial, el volumen o la diversificación en otras técnicas en expresión plástica, etc. Esto genera con demasiada

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

frecuencia que, pocos años después, los alumnos que optan a la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria, hijos de este sistema educativo, se sitúen ante la educación artística como un área de menor importancia, o se vean, a priori, incapacitados para alcanzar sus competencias.

En quinto lugar, hay que tener muy en cuenta que el actual currículo de EA, a pesar de haber introducido claramente el bloque de Educación Audiovisual, como podemos consultar en la Orden del 17 de marzo de 2015 en la concreción para la Comunidad Autónoma de Andalucía, dándole así mucho más énfasis a la importancia de este ámbito, sigue impartiéndose con un horario muy precario (Huerta, 2010) y con muy pocas posibilidades de afrontar esos contenidos y lograr la consiguiente consecución de competencias. Si los estudiantes actuales, que se preparan para un futuro inmediato, no cuentan con la experiencia, en su etapa de Primaria, en este ámbito y en la mayoría de los casos, han caído en esa mecánica frustrante de la pre-adolescencia, se podría prever que repetirán dicha experiencia con sus futuros alumnos, sin comprender la importancia del lenguaje simbólico de la plástica, directamente relacionado con los procesos estéticos, artísticos y creativos, con los que la mayoría de los alumnos de Educación Infantil y Primaria dialogan cada día, inmersos en la cultura popular y su lenguaje visual propio (Giráldez, 2009).

Sumando más consideraciones, al margen de estas causas que acabamos de exponer, debemos mirar a los cambios actuales, en especial, en lo relativo al crecimiento exponencial que ha experimentado el uso de la imagen desde las tecnologías actuales de la comunicación. Ello implica un contundente cambio en las dinámicas creativas y en el intercambio de ideas. Debemos tener muy en cuenta que, vivimos en una sociedad de comunicación de masas, del mundo de la imagen, donde los procesos artísticos están en manos de los ciudadanos y no son exclusivos de la élite cultural. Tras la modernidad, la obra de arte es analizada, no como “producto del esfuerzo imaginativo de un individuo heroico”, sino como una obra “en un contexto social de producción y de utilidad para que estudiantes de artefactos culturales aprendan procesos con los cuales construir

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y distribuir significados y difundir ideas y valores" (Hart, 2001).

Tener en cuenta la interesante perspectiva que las tecnologías han provocado en todos los campos del conocimiento y la vida cotidiana, incluido el campo artístico (Tillander, 2011) nos ofrece una interesante clave para entender cuáles son esos procesos estéticos y creativos que la tecnología ha implementado en nuestros modos de vida, y cómo esos procesos influyen intensamente a los niños y jóvenes en edad escolar. Las nuevas tecnologías y sistemas de comunicación, han modificado la práctica creativa para los creadores actuales. El interés por la creatividad se multiplica en nuestra sociedad digital ante el inmenso panorama tecnológico que hace al ciudadano participante y no sólo consumidor, a través de la descarga y uso de las aplicaciones visuales y tecnológicas que el usuario adapta al entorno personal, los cada vez más abundantes entornos e *interfaces* que implican al usuario en la co-creación de los procesos, la actividad inmensa de las redes sociales, el desarrollo de tutoriales, blogs, wikis, marcadores sociales, etc.

Prensky (2011) introduce su obra describiendo a los alumnos actuales en relación con unas aulas y un sistema que continúa siendo caduco en la mayoría de los contextos cercanos. Términos como "déficit de atención" pierden sentido si observamos cómo los alumnos, en realidad, para lo que "sí tienen poco margen de atención (…) es para nuestros viejos métodos de enseñanza" (p.12), cuando no tienen en cuenta la nueva forma de acceso al conocimiento, las circunstancias y la pasión con la que los jóvenes de hoy, perciben, interpretan y afrontan de forma co-creativa el mundo que les rodea desde los entornos habituales, fundamentalmente digitales y virtuales. En este sentido, se relaciona con la perspectiva de Tillander (2011), al afirmar que, entrevistados más de mil alumnos sobre lo que para ellos sería deseable en la escuela, la mayoría coincide en **querer crear** utilizando las herramientas de su tiempo y poder tener la capacidad de **tomar decisiones** y compartir el control, en una educación significativa, conectada y aplicable a la realidad. Estas creaciones, son en una evidente mayoría, visuales, pues visual es su

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experiencia del mundo y su relación con el conocimiento.

Los alumnos actuales, de todas las etapas educativas, son productores visuales y desde esa perspectiva es importante situar la Educación Artística. Aguirre, Arriaga, Marcellán, Oláiz y Calvelhe (2013) comparten en su investigación las características que definen esa producción visual. La fotografía es el medio elegido por excelencia, con un uso eminentemente documental y centrado en compartir experiencias entre amigos, como una forma de afirmarse y compartir su interpretación de lo que les rodea. El estudio relativiza la dimensión creativa de esta producción, porque afirma que, cuando estos jóvenes ponen el esfuerzo en acentuar las dimensiones estéticas y creativas de sus producciones visuales, suelen escoger más bien actividades tradicionales, como los dibujos, pinturas, o otros ámbitos más minoritarios como el *graffiti* o el cómic, convencionalmente vinculados a los jóvenes.

En cualquier caso, este estudio pone de manifiesto la indiferencia con la que estos jóvenes consideran a la institución educativa en ese ámbito. Para ellos tiene valor como lugar de intercambio que favorece el encuentro. Es evidente que, el verdadero y "apasionado" conocimiento, en estos jóvenes, se produce fuera de las aulas, en un ambiente informal. En ese entorno hemos de situar la producción visual de los mismos, desde una perspectiva marcadamente autodidacta y pocas veces ligada a procesos complejos de adquisición de saberes.

Acaso (2009), no sólo contempla también esta nueva perspectiva, sino que además expone que esta brutal expansión en el uso de las imágenes está ligada a una fuerte intencionalidad promovida por la dinámica del consumo. Los alumnos, niños y jóvenes actuales, viven inmersos en un mundo de "hiperconsumo" promovido por el "hiperdesarrollo del lenguaje visual" (p.33) que ha experimentado un desarrollo sin precedentes en los últimos años. Como el resto de la sociedad, son partícipes de una mecánica de consumo brutal de imágenes, en una disponibilidad total de opciones, que irremediablemente se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

somete a la imprescindible espectacularización de los mensajes visuales, que deben ser compartidos necesariamente en redes sociales. Muchos de esos mensajes, son producto de las mentiras visuales que marcan la estética y la exigencia de vida actual. Desde la opinión de la autora, estos jóvenes son, al mismo tiempo, víctimas de una "pedagogía tóxica" que los ha convertido en personas sin capacidad crítica, saturados de información disponible, que no saben procesar, absortos ante la sobreexposición a las diversas pantallas. Este panorama los hace frecuentemente incapaces de generar conocimiento propio, pues "forman su cuerpo de conocimientos a través de las metanarrativas importadas" (Acaso, 2009, p.41). Es necesario despertar, por tanto, en ellos una cultura crítica hacia el mundo de imágenes en el que vivimos. Este despertar crítico debe estar basado en la lectura y producción visual, como dice textualmente Acaso (2009):

> No debemos olvidar que la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender a desarrollar y, por lo tanto, la educación artística tiene mucho, pero mucho que ver no tanto con la consolidación sino con la desconsolidación del mundo-imagen (p.35).

Tendremos ocasión de observar, con algo más de detenimiento, este análisis en el apartado siguiente.

Finalmente, es importantísimo considerar a las mismas artes visuales, en su situación actual, como campo de conocimiento y actividad profesional de los que emanan los contenidos de esta materia. Podemos constatar en los alumnos, un gran distanciamiento respecto a las obras producidas por artistas actuales. Esta actitud también es común a la sociedad en general. El arte contemporáneo resulta distante y enigmático. Como aporta Arregui (2009, p.62), "No es extraña la burla hacia algo que no se entiende y de lo que se sospecha que pueda estar aprovechando esta ignorancia para tomar ventaja en otros aspectos (el económico por ejemplo)".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El público medio, suele escandalizarse ante obras que no han necesitado de ningún esfuerzo para su realización, miradas con el prejuicio de que el arte debe ser virtuoso y demostrativo de habilidades y destrezas. El arte contemporáneo, se antoja hoy a estos alumnos como algo ajeno, elitista, perteneciente al mundo de los artistas, críticos y galeristas, que se mueven en una especie de juego de mercados, colecciones, demandas y subastas.

Esta tendencia habitual en la mayoría de los ciudadanos, va creando una barrera entre la cultura popular y el arte contemporáneo que nos impide aprovechar las incipientes ventajas educativas de la creación artística actual. Según Arregui, (2009, p.62) las variadas propuestas y programas didácticos de muchas instituciones y museos que exhiben el arte contemporáneo en la actualidad, "se centran más en el conocimiento del propio arte, es decir, nombres, biografías, estilos, técnicas… que en desarrollar un aprendizaje significativo que abarque más allá del marco artístico". Se hace necesaria una preparación a la EA que tenga en cuenta el arte actual, desde una postura abierta, conciliadora, llena de posibilidades de diálogo y participación y que no sólo acceda a la riqueza del patrimonio cultural del pasado.

Esta ruptura entre el interés popular y el arte contemporáneo no es una cuestión nueva. La separación que establece la modernidad entre el arte "noble", caracterizado por el virtuosismo, y centrado en las estrategias para conseguir la mímesis en la composición artística, y arte "popular", considerado de mucha menos categoría, da lugar a la consideración del arte como un patrimonio exclusivo de la élite intelectual-artística (Díaz, 2003). Si hasta el siglo XIX, la obra de arte era entendida como producto del virtuosismo y manejo de las técnicas, con la ruptura del impresionismo el arte realiza una indagación en su propio lenguaje, en especial en el caso del desarrollo del arte abstracto, cuyo discurso es "un arte que sólo habla de arte" (Arregui, 2009, p.64). Poco después, el surgimiento explosivo de las vanguardias del siglo XX, tiene mucho que ver con una reacción ante el desencuentro entre el elitismo del arte y los usos populares y son las responsables de una forma radicalmente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

distinta de entender la cultura visual. Los movimientos artísticos surgidos en aquellas décadas, siguen teniendo hoy mucha influencia sobre los estereotipos visuales actuales. En continuidad, los años 60 y 70 del siglo pasado, fueron testigos de una revolución cultural que continuó luchando contra este problema, dando lugar a la proliferación de manifestaciones artísticas que intentan involucrar al público en la participación artística. Estas manifestaciones proliferan en contra del arte comercial, y son frecuentemente manifestaciones artísticas que rompen el esquema de objeto artístico producido para ser comprado, decorar, o ser contemplado, tales como la *performance*, el *land art*, el arte *póvera* y la instalación. Todas ellas coinciden en la pérdida del rigor formal característico del arte moderno y se centran en los contenidos de su comunicación.

A pesar de toda esta evolución, la dinámica mercantilista y especuladora de mercado, el elitismo cultural, siguen alejando al ciudadano medio del universo del arte y la creación artística. La voracidad del mundo del consumo, ávida de la atención de los consumidores, los aleja de las propuestas culturales, para las que ya no hay ni tiempo ni dinero. El ciudadanos de a pie y con él la mayoría de los alumnos, niños y jóvenes y sus familias, prefieren mucho más participar en cualquier otra propuesta que entrar en un museo o sala de exposiciones.

No queremos concluir estas consideraciones iniciales con este panorama tan desolador, sino que queremos dejar claro que este punto de partida ha tomado este color para ser conscientes de la problemática constante y permanente que arrastra el área de EA. Lo siguiente será construir, fundamentar el área para estar preparados a responder a esta situación con las nuevas concepciones que la sitúen en el lugar que le corresponde.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1.2 Tres pilares de la Educación Artística atacados por amenazas actuales

Para justificar la orientación que tomará después la investigación, es importante que la exposición de la situación actual de la EA se realice a través de autores que pongan un énfasis especial en la Educación Visual. En concreto, tomamos la reflexión de Acaso (2009, p.23) que define tres pilares de la misma y expone las amenazas a las que cada uno se ve sometido en la actualidad, como situaciones que hay que abordar de forma prioritaria:

- El lenguaje visual se ve seriamente amenazado por el hiperdesarrollo del mismo que se percibe en la cultura actual.
- La pedagogía de las artes está siendo atacada o "devorada" por la "pedagogía tóxica".
- Las artes visuales están siendo amenazadas por el proceso de espectacularización de la cultura visual actual.

Extractar sus ideas resultará clave para después comenzar a situar y delimitar el área.

El lenguaje visual amenazado por el hiperdesarrollo visual publicitario

La EA es también, fundamentalmente, educación visual, y nuestra sociedad de consumo está hoy fuertemente condicionada por las imágenes. En la sociedad del consumo desmesurado, aunque aparentemente parece que nada ha

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cambiado y seguimos siendo una sociedad de supermercado y publicidad, el fenómeno de las últimas décadas, provocado por el avance imparable de internet y las nuevas tecnologías que permiten compartir al usuario medio información e imágenes de forma inmediata, han revolucionado el mismo consumismo hacia una sociedad de hiperconsumo.

De la misma forma, el lenguaje visual de los medios de comunicación y de la publicidad han experimentado un hiperdesarrollo para servir a esa dinámica de hiperconsumo. La televisión dejó hace años de ser la pantalla por excelencia para ser "las pantallas" las que desarrollen este fenómeno que hoy por hoy se nos presenta imparable.

El desarrollo de la técnica y de los terminales individuales y manejables permite el uso ilimitado de imágenes que se comparten en tiempo real. Esta posibilidad, pone en manos del individuo del hiperconsumo la capacidad de apropiarse de soportes estéticos e imágenes. La gran mayoría de estas imágenes, sin problemas de almacenamiento, están destinadas a impulsar el consumo desmesurado. Consumimos imágenes para consumir productos. Consumimos mentiras visuales (con la ayuda de *Photoshop* como instrumento privilegiado durante décadas, al alcance de todos) que han desdibujado, más que nunca, la frontera entre hiperrealidad y realidad, para someter a los ciudadanos a la tiranía de la perfección, a la que todos quieren aspirar en su dinámica hiperconsumista como único camino posible, y compartimos esa dinámica consumista de manera inmediata en el allanamiento de los procesos de exhibición de las redes sociales, pues hoy no hay experiencia completa si no se exhiben sus reproducciones visuales.

Con las palabras de Acaso (2009, p.33), "el mundo-imagen no es la consecuencia, sino el motivo, del consumo-mundo". Lo que sucede con este hiperdesarrollo del lenguaje visual es que, está destinado exclusivamente a mover al individuo al hiperconsumo, y además genera una vida totalmente artificial e innecesaria, que hay que saciar de inmediato. Acaso añade que, el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lenguaje visual hiperrealista, actúa con mensajes claros y contundentes que no pueden decirse con otros medios. Son mensajes que nuestra sociedad considera políticamente incorrectos, que nunca se dirían en público, pero que por el lenguaje visual hiperdesarrollado se nos imponen de forma hábil e irrenunciable. Es una sub-realidad que seduce y condiciona irremediablemente a los individuos.

Acaso (2009) toma a Lipovestsky (2007) como referencia para ilustrar esta reflexión sobre el hiperconsumo actual:

> "Lo que avanza no es un totalitarismo publicitario, sino una hiperpublicidad espectacular, sin freno, onírica y cómplice; hiperpublicidad irónica que se mira a sí misma, que juega consigo misma y con el consumidor. La fuerza de las imágenes que contribuye a levantar las grandes marcas no instituye un orden tiránico, sino el universo de las marcas-estrella planetarias: la época del hiperconsumo coincide con el triunfo de la marca como moda y como mundo". (p.33)

Los reclamos textuales de la publicidad antigua, han sido sustituidos por reclamos visuales sutiles donde todo es felicidad, pero una felicidad tramposa porque es una felicidad endeudada, comercial.

Hernández (2012, p.27) se hace eco también de este panorama actual que es importante tener muy en cuenta en una EA que tenga en cuenta el contexto de los estudiantes. El autor habla del poder de la imagen para generar conocimiento y transmitirlo, por encima ya de la palabra o el texto. "Las imágenes nos bombardean", y en nuestro mundo, "tanto el conocimiento como muchas formas de entretenimiento son visualmente construidos".

El gran perjuicio de esta situación no es el hiperdesarrollo del lenguaje visual, sino el analfabetismo visual de los ciudadanos que día a día son influenciados por formas de pensar y mensajes determinados que modifican su comportamiento inconscientemente o los dirigen hacia determinados intereses

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sin provocar en ellos la reflexión, o el análisis crítico. Aunque navegamos en un mar de imágenes y de contenidos construidos visualmente, no hay apenas métodos de interpretación o guías para saber usar ese lenguaje visual hiperdesarrollado.

Sin embargo, el interés suscitado por la importancia actual de lo visual se ha traducido, según Hernández (2012) en un debate amplio en los campos de la teoría crítica contemporánea, la filosofía posmoderna, la teoría estética, etc., sin perder de vista que el trabajo en el área del lenguaje visual ha de ser interpretativo y no precisamente un debate entre quién tiene la razón y quién no. No hay respuestas fáciles ni simples ante los posibles significados de una imagen, sino interpretaciones igualmente plausibles.

La perspectiva de Tillander (2011), sin embargo, en este campo es alentadora. Ella presta mayor atención no tanto a la publicidad como a las tecnologías multipresentes en la vida del ciudadano actual. Las tecnologías han cambiado nuestra vida, y lejos de ser amenazas, pueden convertirse en aliadas para fomentar la creatividad y el intercambio de conocimiento. Según Tillander, los procesos tecnológicos actuales, reavivan el interés por la creatividad, han dado lugar a nuevas formas de generar conocimiento, de interpretar la realidad y de resignificarla. Alude al inmenso e imparable avance de las aplicaciones ligadas a la telefonía móvil, y a las distintas interfaces virtuales en internet, las redes sociales, los motores de búsqueda y buscadores, así como la gestión de derechos digitales, donde el consumidor, interactivo con la imagen y el conocimiento que se crea y se comparte, pasa a tomar un papel eminentemente activo, y por ello, creativo. Por tanto, la EA debe proyectarse en esos campos, más allá de los currículos formales del aula. La tecnología ha generado una nueva forma de pensar y vivir en lo referente a los códigos con los que se construye el conocimiento.

Por tanto, este ambiente de hiperpublicidad y bombardeo de imágenes, puede ser, para mentes formadas, y gracias a las tecnologías, no un ambiente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

manipulador, sino, creativo y democrático. Sigamos profundizando en esa posibilidad.

La pedagogía de las artes, devorada por la pedagogía tóxica

El segundo pilar que Acaso (2009) establece dentro de la EA es la pedagogía de las artes. Tradicionalmente, esta pedagogía ha estado ajena a lo que sucede en el exterior de las aulas, se ha centrado más en una concepción esencialista y ha dejado de lado el contexto social en el que los individuos conviven. Este contexto sin embargo, se nos impone en un bombardeo continuo de imágenes que condicionan al individuo.

Según Acaso (2009, p.36), el aliado de un lenguaje hiperdesarrollado es "la menospreciada y arrinconada educación", que ella denomina "pedagogía tóxica". Es un tipo de pedagogía que no educa en realidad, porque es incapaz de crear conciencias críticas contra las imposiciones lenguaje visual hiperdesarrollado y de la sociedad en la que vivimos y lo único que busca es hacer a los individuos cómplices del consumismo de nuestra sociedad.

Los principales componentes de esta pedagogía tóxica son:

- La situación de los alumnos: Sobreexpuestos a los mensajes televisivos, de los videojuegos y los contenidos que visualizan por internet. Estos mensajes, resultan de la hábil combinación de imágenes y texto, llamadas de atención, entretenimiento y deseos inalcanzables que consiguen un nivel de atención que jamás se podrá alcanzar en un aula. Esto quiere decir que los niños acaban siendo educados (o podríamos decir, manipulados) por los medios, y se aburren en las aulas. De ahí, el estrepitoso fracaso escolar que experimentamos, sin entrar en consideraciones sobre el baremo que este sistema educativo sigue para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

considerar qué es fracaso escolar. Está claro que "la televisión suprime la acción y reemplaza experiencias necesarias para la vida, como la relación con el entorno, el aprendizaje de la responsabilidad y la autonomía y el desarrollo del pensamiento complejo" (Acaso 2009, p.39).

- La situación del profesorado de EA, ya sea en primaria, secundaria o en la Universidad es decadente. El profesorado está lamentablemente desprestigiado, accede con bastante frecuencia al puesto de trabajo sin mucho interés por la educación y el panorama formativo es realmente insuficiente. Podemos decir que, la carrera docente en el terreno de la EA se convierte en un camino en solitario y en el contexto escolar, desconectada del sistema.
- La institución educativa, comparada con el atractivo del hiperconsumo, queda obsoleta, apagada y no tiene nada que ofrecer al estudiante que se ve obligado a asistir a clase en contra de muchísimas otras motivaciones.

Por definir esta pedagogía tóxica, aliada de la manipulación que ejerce el hiperconsumo y el hiperdesarrollo del lenguaje visual, Acaso (2009, p.40) la formula como "un modelo educativo que tiene como objetivos: a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio".

Estaríamos hablando de un sistema educativo que, lejos de educar, lo que consigue es crear individuos acríticos, que aceptan sumisos la cultura dominante y los modos de vida que les impone la sociedad a través del lenguaje hiperdesarrollado del consumismo. Deberíamos cuestionarnos si nuestro sistema educativo actual participa plenamente de la pedagogía tóxica o caben otras formas de hacer las cosas.

En la misma línea de cuestionamiento del sistema educativo actual, Acaso (2013) plantea unas claves educativas expuestas bajo el sugerente título de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"rEDUvolution" en las cuales, entre otras muchísimas propuestas, sitúa al lenguaje visual con la misma importancia, en cuanto a la transmisión de contenidos que el resto de lenguajes, con la misma importancia intelectual.

Las artes visuales contemporáneas, amenazadas por la espectacularización

El tercer pilar de la EA que Acaso (2009) nos presenta amenazado son las artes visuales, el mismo arte contemporáneo. Las artes visuales hoy están amenazadas por la espectacularización a la que se ven obligadas para salir a flote del bombardeo de imágenes del hiperdesarrollo visual del lenguaje de la publicidad. Los únicos artistas contemporáneos que el público conoce son los que se dan a conocer en las noticias por grandes proezas espectaculares y llamativas como Spencer Tunick al fotografiar juntas a miles de personas desnudas; Ron Mueck con sus esculturas de personas marginales y cotidianas de una textura que va más allá del hiperrealismo; Christo, al envolver enormes edificios o paisajes kilométricos o Gunter von Hagens con sus esculturas realizadas con cadáveres reales sometidos a la plastinación. Esta espectacularización es una estrategia de supervivencia, es una forma de participar también de la hiperrealidad que el lenguaje visual ha convertido al mundo real.

Las artes visuales no solo experimentan una espectacularización, sino que también se ultraparticularizan. Es decir, una obra de arte que no llama la atención por ser espectacular, no será noticia si no nos cuenta una micronarrativa muy particular llevada al extremo, de tal forma que dé lugar a una imagen que jamás podría ser tocada por las imágenes comerciales que lo invaden todo.

Al mismo tiempo, las artes visuales se ven amenazadas por la altísima calidad visual que ha alcanzado el mundo publicitario. La excelencia publicitaria de los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

anuncios de televisión, la fuerza y perfección de las imágenes, ha dado lugar a que los artistas tengan que radicalizar su mensaje, en una forma de diferenciarse en cuanto a la forma de las producciones visuales comerciales. De esta forma, la diferencia queda patente si observamos los temas propios de las artes visuales contemporáneas, centrados en las injusticias, la crítica ante las instituciones y los convencionalismos, las miserias más hondas del ser humano, la realidad más atormentada, las más polémicas discriminaciones, etc. mientras que los reclamos publicitarios nos hablan de sexo público placentero, de glamour, de una hiperrealidad intachable e inalcanzable, de tallas esculturales, blanqueamiento dental y de vida importada, en definitiva.

Esta perspectiva arrojada por Acaso, nos hace reflexionar sobre los desafíos que el mundo actual pone a los alumnos de todas las etapas educativas. La situación actual de la EA es esta, un área llamada a evolucionar, desde los avances en investigación y las nuevas propuestas curriculares, pero con innumerables barreras de tipo institucional, formativo, logístico o de prejuicios. Un área que recibe también el enorme desafío de la imparable importancia de la imagen en nuestra sociedad y la falta de formación en el individuo, tanto alumnos como docentes, para afrontarlo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2 Fundamentos del área de Educación Artística

Hemos comenzado por manifestar las principales preocupaciones, problemas y urgencias que se presentan relacionados con el área de EA, como consideraciones iniciales. Si nuestra investigación tiene como propósito fundamental analizar la respuesta de un grupo de estudiantes y futuros docentes ante la formación en el contenido y competencias del área, es importante que estudiemos los fundamentos de la misma, desde aspectos preliminares, las propuestas curriculares más relevantes, los tipos de conocimiento y conductas más carácterísticos y los campos que tienen que ver con la misma.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2.1 Desde la Intuición y semiótica del arte infantil al aprendizaje rizomático

Partimos, para entender la importancia de la EA, como experiencia genuina, de la expresión plástica infantil espontánea, del impulso mecánico de expresar. Desde las orientaciones de Lowenfeld (1984) y en la sistematización de la evolución del gesto gráfico realizada por Martínez y Gutiérrez (2011), podemos decir que el arte del niño, a diferencia del arte del adulto, está dictado desde su propia naturaleza, ajeno a la intencionalidad y premeditación. Es su propio desarrollo el que obliga al niño a expresarse, sin preocupaciones de estilo.

En sus primeros años, el niño realiza sus descargas motoras en forma de garabatos espontáneos, en un impulso biológico y natural en el que busca un soporte y deja sus huellas con una clara tendencia a la expresividad y la comunicación. La mayoría comienzan a dibujar de forma natural, con cualquier tipo de técnicas y sobre cualquier tipo de soportes "y a la mayoría les encanta hacerlo" (Marín Viadel, 2003, p.54). No sólo consiste en descargar su actividad, sino que el niño requiere necesariamente de una forma que haga permanecer sus signos y símbolos. Este primer impulso se realiza jugando, como una forma de expresión libre, no mediatizada por el adulto y fuera de las reglas escolares u obligaciones impuestas.

Albano y Price (2014) relacionan este impulso natural de los niños con la necesidad histórica y global del ser humano de representar, de plasmar de forma visual las apariencias que no encajan con facilidad en nuestro mundo verbal, ya que la imagen tiene esa capacidad de ser vehículo de ese pensamiento metafórico que no se opone al pensamiento lógico al que estamos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más habituados, por los procesos y actividades racionales que aprendemos desde pequeños. Los autores ven en esta actividad espontánea infantil un llamamiento a los adultos a mirar en silencio y contemplar las características y fenómenos visuales que nos rodean, a satisfacer nuestra curiosidad natural, a representar sin prejuicios y recuperar así una creatividad y un impulso liberador que integre conocimiento y emoción. Observar los dibujos infantiles nos permitirá reparar en la espontaneidad y resolución particular de cualquier tipo de motivo y escena, aunque sea compleja, a diferencia de las barreras y dificultades que la mayoría de los adultos tenemos ante cualquier reto representativo a partir de imágenes.

Las representaciones infantiles, tienden a contar historias con un movimiento y códigos propios y con una preferencia por la figura humana. Posteriormente el juego se va transformando en una dinámica favorecedora de la comunicación y la expresión, con lo cual se transforma en lenguaje que el niño va fijando y perfeccionando a lo largo de toda su primera infancia, enlazando lo real con las raíces de su propia personalidad.

Según Martínez y Gutiérrez (2011), debemos plantearnos como premisa, si queremos ejercer la acción didáctica, que el arte en la infancia, tiene un carácter semiótico y genético y es una forma de producción espontánea y genuina de pensamiento y de construcción de un lenguaje reglado en torno a una serie de etapas de maduración que se van imponiendo necesariamente. Junto a esta dimensión semiótica del arte infantil hay que articular la educación estética como "formación indispensable para entender la dimensión cultural y como instrumento para el desarrollo de la sensibilidad y de la emoción ligada a la expresión formal de las artes" (Martínez y Gutiérrez, 2011, p.13). Esta definición de arte infantil se sitúa, según las mismas autoras, en una definición de arte que lo considere no sólo como comunicación de estados afectivos, sino también como una forma de pensamiento.

Partir de esta experiencia primordial que todos tuvimos, y contemplar la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ingenuidad de la expresión plástica infantil y su genuina y espontánea construcción de conceptos, nos puede hacer preguntarnos, quizá en contra de toda normal evolución de las etapas gráficas de los niños: ¿Cómo conseguir mantener esa frescura y esa espontaneidad en la expresión plástica espontánea hasta la edad adulta? ¿Es por otra parte, necesario volver a esa espontaneidad representativa? ¿qué aporta a nuestras capacidades como personas?

De hecho, muchas de las experiencias de los artistas de las vanguardias, estuvieron motivadas, consciente o inconscientemente en este sentido. Rincón, (2011) nos plantea una serie de comparaciones entre del dibujo infantil y algunos rasgos de los movimientos de las vanguardias del siglo XX. Por ejemplo, observando la obra de Munch, ejemplo emblemático del expresionismo. Movido por la necesidad de expresar su decepción y desesperación ante la sociedad del momento, derrama una paleta de tonos oscuros y lúgubres, combinados con los rojos y anaranjados incandescentes. Sus personajes de rostros crispados, contribuyen a esa sensación intensa. Esta misma tendencia espontánea, que da lugar a creaciones muy llamativas, puede observarse en muchos dibujos infantiles. Franz Marc y Vasily Kandinsky, publicaron en el almanaque “Der Blaue Reiter” doce dibujos infantiles junto a obras de Matisse, Picasso, El Greco, Cézanne y Van Gogh en una sorprendente paradoja que es difícil encontrar en otros ámbitos: “los mas cualificados profesionales admiran los resultados que de modo intuitivo y espontáneo alcanzan las niñas y niños pequeños” (Marín Viadel, 2003, p.56). Una relación similar podemos encontrar entre el tratamiento espontáneo, irracional y emocional del color en la realidad abocetada y simplificada de los dibujos infantiles, y las obras fauvistas. Sólo cuando los niños crecen, y sus creaciones son más conscientes, el desarrollo psicomotor se perfecciona y pintan la realidad de una manera más precisa, perdiendo la espontaneidad de esta fase fauvista. Algo similar, referente a las formas y composiciones espaciales de los objetos, sucede al observar el cubismo analítico en el cual,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sin una preocupación por la apariencia o la belleza del resultado, aparecen planos geométricos simples, no existe prácticamente la profundidad en el espacio representado, y el objeto aparece desde varios puntos de vista integrados en la misma superficie, características que presentan mucha similitud con el dibujo infantil y adolescente. En concreto, si miramos el dibujo de Picasso, podemos afirmar con Díaz (2003):

> Picasso dijo alguna vez: "Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender a dibujar como un niño". Entre el arte de los chicos de esa etapa y el de los artistas maduros hay varios elementos en común. Para empezar, tanto los artistas como los chicos, no tienen complejos en contravenir las reglas; no necesitan de ningún impulso externo para ponerse a producir, ni tampoco recompensa. Tanto unos como otros gustan explorar libremente, no les interesan las clasificaciones, no respetan las fronteras entre géneros, estilos o temas. Pueden trabajar casi sin parar y sin sentir cansancio. Ambos se expresan cómodamente mediante el lenguaje simbólico de las artes, y tal vez sea ése el medio privilegiado, cuando no el único, con que se expresen (p.15).

Es por tanto la espontaneidad, que mueve de forma natural al niño en su necesidad expresiva y comunicativa y con ella el respeto al conocimiento intuitivo (Martínez y Gutiérrez, 2011) lo que habría que fomentar y organizar, para que la Educación artística no sea un adorno curricular, y sea una verdadera aportación al desarrollo global del alumno. Hay que saber cultivar esa intuición, que permita que el niño vaya articulando relaciones formales individualizadas. Los contenidos, las técnicas, son también importantes en la enseñanza del arte, pero desde el fomento de esta intuición, que convierte al arte en un "recurso útil para la adquisición de otros conocimientos" (Martínez y Gutiérrez, 2011, p. 103).

En relación a esta mirada a la espontaneidad intuitiva creadora de lenguaje y conocimiento encontramos la reflexión de Hernández (2012), en la que, tras

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alertar sobre la narrativa actual dominante en educación, que ya comentábamos en el apartado anterior, propia aún de la expansión colonizadora europea, de la dictadura de los mercados o doblegada a la calidad como meta, se hace necesario un cambio radical hacia una nueva narrativa:

> (Son necesarias) Otras maneras de entender lo que puede ser la educación escolar: Una educación para individuos en tránsito que construyen y participan en experiencias rizomáticas de aprendizaje, en las que aprenden a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo, y a sus relaciones con los otros y consigo mismos. (Hernández, 2012, p. 12).

Estas "experiencias rizomáticas" de aprendizaje a las que alude el autor son también la forma de explicar el crecimiento del conocimiento adquirido según Acaso (2011), para la cual el rizoma, esa raíz que se extiende en varias direcciones sin una estructura principal, es la metáfora que mejor lo ejemplifica. Para la autora, en la misma línea de plantear cambios de forma contundente, es importante que abandonemos modelos pasados y aceptemos que el conocimiento se construye a partir de múltiples experiencias, muchas de las cuales, ya no están en los libros, sino en otros contenedores mucho más potentes a los que los alumnos acceden de forma espontánea. Según este planteamiento, es urgente que aceptemos que el conocimiento se construye de forma provisional, que no se casa con facilidad con programaciones y estructuras. Desde Deleuzze y Guattari (1977, citados en Acaso, 2011), con numerosas metáforas complementarias, explica los principios por los cuales se rige ese rizoma que define cómo se produce el conocimiento de forma intuitiva. Muchas de estas consideraciones, pueden verse puestas en práctica en propuestas concretas para cualquier aula y docente, que estén dispuestos al cambio en la obra de Acaso (2013) que citamos anteriormente.

En la misma línea, las experiencias vividas desde esta "no-estructura"

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

rizomática se define también en la obra de Montero Sopilca (2011, p.119) como experiencias "propias de entornos altamente cambiantes, sociedades emergentes y discursos variables y con variaciones en relaciones de interdependencia, características propias de la sociedad del conocimiento impregnadas por las TIC". Se explicitan en concreto desde la ruptura con el esquema del conocimiento heredado, para invitar a ir más allá de lo sabido y aceptado, traspasando los límites de las verdades absolutas. Es una forma similar de concebir el conocimiento como una realidad en constante movimiento y dinamismo, sometidos a un principio de fluidez.

Desde el contexto de estas orientaciones, la nueva narrativa a la que aludíamos se podría proponer en cuatro apuntes fundamentales (Hernández, 2012, p.13):

- "Todas las concepciones y prácticas pedagógicas pueden y deben ser interrogadas". De esta forma, damos cabida a revisiones y reconstrucciones de las génesis de cualquier práctica pedagógica, para sustituirlas cuando las necesidades y los propósitos de la educación cambien.
- "Lo que sucede en la escuela puede ser apasionante". La escuela debe superar el carácter de lugar aburrido que debe aceptarse con sumisión, resignación, pasividad, para ser un lugar de placer, donde el conocimiento surge por apasionamiento, cuestionamiento, por desafíos. Como dirá también Acaso (2015), en la entrevista concedida al blog de Educación "Tiching", la institución escolar está matando la pasión por aprender y ha alejado el disfrute y el placer de la experiencia de aprendizaje.
- "Es importante la pluralidad frente a la homogeneización. Aprovechar las diferencias en lugar de considerarlas un problema". La educación no tiene por qué preparar a todos los alumnos hacia un mismo horizonte, sino preparar a "un mundo incierto y de subjetividades cambiantes". La escuela puede ser un lugar de reconocimiento de las diferentes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

individualidades enriquecedoras.

- "Enseñar es un acto performativo", en el cual, el profesor debe encontrar recursos para motivar y captar a sus alumnos "mediante relaciones de reciprocidad". Los profesores no están en un bando diferente de los alumnos, sino que conectan, "pues juntos tienen una historia por compartir y escribir".

En conclusión: Este punto de partida de fundamentación ha querido observar, en primer lugar, la intuición propia de los niños en sus representaciones artísticas, en los cuales también se inspiran las vanguardias artísticas del siglo XX. A raíz de esta espontaneidad, hemos entendido que el conocimiento en general y en particular el propio de la EA, se estructura de una forma muy distinta a como las instituciones y el sistema programático escolar nos somete, por lo que, asumimos en este comienzo la necesidad de una narrativa de cambio, que contemple el crecimiento en forma de rizoma, como Acaso, Hernández y Montero nos sugieren. Necesitamos ahora seguir fundamentando las bases de esta EA desde sus vertientes clave.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2.2 Tres vertientes en la EA

Una vez justificada la importancia y potencialidades de la EA, tras haber dejado atrás la situación actual de la misma necesitada de cambio, vamos a intentar, articular la EA, a la luz de las reflexiones de los autores principales que estamos tratando en unas vertientes principales y pilares que sitúen su práctica.

Martínez y Gutiérrez (2011, p. 100) defienden que "la Educación Artística ha de hacerse con un planteamiento que armonice la vertiente apreciativa y la vertiente productiva del arte, ya que ambas partes contribuyen igualmente a la estructuración adecuada del pensamiento y deben ser consideradas en el *curriculum*". De la misma forma, Marín Viadel (2003), refleja la vinculación necesaria entre la comprensión y la creación de imágenes, "de la misma manera que es muy difícil desvincular los procesos de lectura y escritura" (p.6), concretando esta misma dualidad en el terreno de la Educación Visual. Este mismo planteamiento, se repite en Álvarez (2003) al introducir su reflexión sobre la EA, tanto en el contexto del sistema escolar como en relación con las diferentes instituciones sociales. Para la autora, tanto la capacidad analítica y comprensiva del arte, como la vertiente productiva, de imágenes u objetos, forman parte de "una misma realidad cognoscitiva y han de complementarse en experiencias artísticas o estéticas, ya sea las propiciadas por el currículo escolar o las que se generan en otros ámbitos vitales o profesionales (p.185).

Es decir, en cuanto a **vertiente apreciativa**, entendemos tanto la atención como la percepción y aprehensión estética de las obras de arte. Esta vertiente es más tradicional y habitual en las diferentes disciplinas que han investigado el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

arte, precisamente porque, esta vertiente está más presente en la vida de los adultos. Sin embargo, a juicio de las autoras, la vertiente apreciativa debe armonizarse junto a la **vertiente productiva**, quizá más propia del arte infantil, donde la producción de obras es prioritaria frente a la valoración de las mismas, o las cuestiones estéticas o de estilo. Realmente, la filosofía, la epistemología, la psicología y la pedagogía han prestado "mucha más atención a la percepción y a la aprehensión estética que al por qué y cómo se produce el arte" y se hace necesario un modelo más integrador que potencie ambos aspectos.

Como dirán las autoras y como ya ha dado por sentado Marín Viadel (2003), desde el punto de vista cognitivo, habría que estudiar si los procesos de pensamiento que guían la conducta artística son los mismos cuando se trata de aprehender la obra de arte, que cuando se trata de crearla. Hargreaves (1991), Serafine (1979) y Dowling (1984) en el campo de la Educación Artística musical (citados en Martínez y Gutiérrez, 2011), afirman que existen unos procesos generales por los cuales los individuos aprehendemos y producimos arte, de la misma forma, como dos elementos inseparables que tienen como denominador común la comprensión estética.

Aunque, Martínez y Gutiérrez (2011, p.103) se afirman en la defensa de un currículum en materia artística que potencie ambos aspectos: Perceptivo y productivo, posteriormente, planteando el diseño de objetivos, contenidos y actividades para la EA, su propuesta curricular abarca en este caso tres vertientes: productiva, aprehensiva y de **sensibilización perceptiva**. Esta última añadida, se sitúa como partícipe tanto en los procesos de producción como en los de valoración estética, "desde una valoración particular de cara al desarrollo perceptivo propiamente dicho y a la comprensión del entorno".

En esta misma perspectiva tripartita y como reafirmación de la misma, podemos situar el proyecto *Ars PROPEL* (Aguirre, 2005) que llevaron a cabo un grupo de investigadores norteamericanos en 1988, como aplicación y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

consecuencia de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Con la idea de valorar las potencialidades artísticas de los escolares, elaboran una propuesta curricular centrada en" los principales componentes de la Educación Artística: producción, percepción y reflexión" (p.96), que podemos hacer corresponder, con algunas diferencias de matiz, a las vertientes propuestas por las autoras.

En un desarrollo de este planteamiento, estas vertientes se configuran en torno a tres dimensiones en las que confluye la experiencia artística: la dimensión semiótica, la dimensión apreciativo-cultural y la dimensión senso-perceptiva, que a continuación pasamos a explicitar.

- **La vertiente productiva** podría relacionarse simplemente con "aprender a hacer, representar o transformar" (Maeso, 2003b). De esta forma, está estrechamente ligada a **la dimensión semiótica**, que hace referencia a los aspectos expresivos de las representaciones artísticas. En concreto, las representaciones infantiles, como ya hemos mencionado en el apartado anterior, tienen un claro carácter comunicativo y por tanto, semiótico, ya que mediante ellas, los niños establecen sus propios nexos gráficos para representar la realidad vivida y conocida. Junto a esos nexos y conceptos gráficos (nivel sintáctico), se van elaborando los "significados, implícitos y explícitos que se derivan de las estructuras gráficas" (nivel semántico).

Es la parte representativa de cualquier experiencia artística. De la misma forma que el docente en Infantil y Primaria debe observar y ser testigo de ese proceso espontáneo de codificación visual, hay que seguir manteniendo esta vertiente productiva en el área, adaptándola a los diversos niveles madurativos, propiciando diversas formas de producir imágenes, elaborar mensajes visuales, narrar con imágenes determinadas experiencias. Esta vertiente está también estrechamente ligada a la técnica, que determine cuál es el procedimiento más adecuado para el mensaje que se quiere representar y la etapa madurativa.

- **La vertiente aprehensiva,** por su parte, es entendida como aprender

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a ver, saber o comprender, en concreto en relación con los fenómenos significativos del entorno y sus cualidades estéticas. Se relaciona con la **dimensión apreciativa-cultural** en cuanto engloba la capacidad de valoración estética y de reconocimiento del entorno cultural por parte de los alumnos. Esta vertiente debe procurar que las actividades de EA desarrollen la recurrente sensibilidad estética en las experiencias cotidianas, por ejemplo en la diferenciación entre cualidades utilitarias y estéticas de los objetos.

Es la obra de arte, el vehículo principal que no debe faltar en el aula de EA, para su adecuada lectura, comprensión y cultivo de la emoción estética, formar un gusto propio, identificar los diferentes estilos artísticos, etc. Pero también atañen a esta vertiente las cualidades visuales y estéticas de los innumerables mensajes visuales que nos llegan a través de los medios. Los alumnos deben aprender a decodificarlos e interpretarlos, tanto en el lenguaje visual estático como en las imágenes en movimiento.

- **La vertiente de sensibilización perceptiva** tiene una relación directa con la **dimensión senso-perceptiva**. Es la que más se ha potenciado en las primeras etapas del desarrollo en la Educación Infantil, dado que abarca, por una parte, los mecanismos psicomotores que se articulan en el proceso creativo que da lugar a un producto artístico: la coordinación viso-motriz, las habilidades motrices diversificadas y específicas, la manipulación de objetos y la experimentación con diferentes materiales. Por otra parte, engloba los recursos perceptivos que, unidos a la parte manipulativa, permitirán al alumno producir obras de arte, tales como distinguir cualidades sensitivas de los materiales y objetos y establecer relaciones de valoración desde las cualidades perceptibles de los mismos.

Desde esta vertiente, las actividades de EA podrán estar orientadas a asimilar, conceptualizar y también manipular todo el espectro de cualdidades perceptibles de los materiales y objetos de la vida cotidiana, propiciando la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experimentación y el aprendizaje autónomo desde estas cualidades. Estos mecanismos podrán ser elementales, en un principio, para pasar a formar parte de la producción de ideas y obras de arte, uniendo a ellos la cuestión de la percepción estética y el concepto a representar en la obra de arte.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2.3 Conductas artísticas destacables: Pensamiento visual, Inteligencia espacial, Emoción estética y Creatividad

Una vez vistos los fundamentos más básicos e iniciales que hemos considerado principio de nuestra presentación, que orientan cómo debe considerarse una EA según los autores consultados, es hora de detenernos brevemente en los aspectos que consideramos centrales en el tratamiento del área.

Partiendo de la afirmación "Todo el mundo es un artista", de Joseph Beuys, Maeso (2003ª) realiza un interesante desarrollo de las conductas humanas más representativas que tienen que ver con la EA o que habrían de ponerse en juego como capacidades implicadas en el aprendizaje artístico:

En primer lugar, pone su atención en el **pensamiento visual y la percepción**. Si hemos marcado la vertiente senso-perceptiva como un campo amplio de experiencias a tener en cuenta en la EA, no podemos olvidar la importancia de considerar que nuestra percepción visual no es una simple mecánica de visión, sino que tiene mucho que ver con nuestro pensamiento, en este caso, visual. Como dirá Maeso: "La capacidad de nuestro sistema perceptivo para abstraer, generalizar, relacionar, etc., está íntimamente vinculada a los mecanismos biológicos de supervivencia que los seres humanos poseemos como seres vivos que se adaptan a su medio natural" (p.110 – 111).

Por tanto, como capacidad vital, es importantísimo su estudio y consideración en el aprendizaje artístico. En concreto, la teoría de la Gestalt se alza como una "teoría de la forma" que nos aporta unas máximas y leyes muy útiles para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comprender cómo percibimos la forma de las cosas, siempre desde el principio de que nuestra percepción está ajustada, de manera natural, a la forma propia de los objetos, orgánicos e inorgánicos, por lo cual, "cualquier elemento, es percibido desde su lugar y función en un esquema global" (p.115). La percepción de la realidad es un proceso marcado por una serie de mecanismos estudiados, de ilusiones ópticas concretas que procesan los diferentes estímulos visuales, hasta componer la forma en la que nos llegan las imágenes y conceptos visuales que tenemos de todas las cosas.

En segundo lugar, Maeso (2003ª) realiza un rápido repaso sobre la consideración de la **inteligencia** en el ámbito de la EA. Por una parte, considera crucial tener en cuenta la perspectiva de las investigaciones de Gardner (1987) y su teoría de las inteligencias múltiples desarrolladas a partir del Proyecto *Zero* y los subsiguientes proyectos a los que éste dio lugar. El autor consiguió reavivar el debate sobre los procesos cognitivos en la EA, devolviendo al autor creativo y a los procesos de cognición que se ponen en juego en la creación artística el lugar protagonista en el aprendizaje que otras orientaciones disciplinares le habían restado (Aguirre, 2005). La EA propiciaría así un ámbito idóneo para "el desarrollo de otras habilidades cognitivas diferentes de las alfanuméricas" (p.90). Por otra parte y muy relacionado con lo que afirmábamos en el párrafo anterior sobre el pensamiento visual, el autor valora la riqueza de las argumentaciones de Arheim (1986) en relación a su concepto de "visión activa". Considera que "no existe diferencia básica en este respecto entre lo que sucede cuando una persona contempla directamente el mundo y cuando se sienta con los ojos cerrados y piensa" (Arheim, 1986, p.27), por lo que la Educación Artística, al desarrollar la percepción visual, desarrolla el pensamiento y esto concede un mayor valor al papel del arte en la educación.

Como implicación inmediata de estas consideraciones, Maeso añade, como parte específica de esta inteligencia concreta, que **la inteligencia espacial** es una capacidad central en las artes visuales. Por inteligencia espacial

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

entendemos la capacidad de percibir y tener conciencia de la naturaleza tridimensional de la realidad y adquirir los procedimientos adecuados para su representación reconocible. Esta capacidad se considera fundamental en las artes visuales en cuanto posibilita la comprensión de las formas y volúmenes que observamos y que se ponen en juego para la composición artística.

Posteriormente, Maeso seguirá considerando las ideas de Vigotsky y Lowenfeld en relación con la importancia que tiene la Educación Artística al ser el único área que propicia y educa las experiencias sensoriales que, según sus teorías, son, no sólo fuente de encuentro, percepción y por tanto de conocimiento, sino también de experimentación y placer.

En tercer lugar, el autor considera el papel importante que juegan también en la Educación Artística los aspectos relacionados con el gusto y las emociones Estamos hablando fundamentalmente de la **emoción estética**. La educación en sensibilidad estética, tiene mucha relación con los paradigmas culturales que se tomen como referencia, ya que el gusto y los cánones de belleza tienen mucha relación con la experiencia cultural y sufren modificaciones a lo largo de la historia. El autor ejemplifica con el contraste entre el sentido estético propio de la modernidad, que tenía mucho que ver con la imitación de la naturaleza y la búsqueda de la belleza basada en la armonía y la emoción estética propia de la postmodernidad, que está más orientada hacia la multiplicidad cultural y el eclecticismo.

Es la perspectiva que introduce Roldán (2003), en su amplio capítulo sobre el papel de la Educación de las experiencias estéticas, la que nos da la clave para entender la importancia del placer interior como “un delicioso éxtasis” (p.144) que experimentamos todos los seres humanos ante la percepción de ciertos fenómenos de la naturaleza o elaboraciones humanas cuyas cualidades estéticas se nos imponen por sí mismas. Esa emoción interior, cuya clave es misteriosa, subjetiva, que no depende exclusivamente ni de la escala del objeto contemplado, ni de su armonía de color o formas concretas, sino también de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actitud del observador o también de la actitud del artista, es sin duda una conducta o experiencia importante a considerar en la EA. En el estudio de la misma entran en juego dos polos: la actitud estética y el objeto estético, en un universo de dimensiones humanas que tienen un "uso peculiar de la inteligencia, de una dimensión emocional, de un desarrollo cognitivo, de sus relaciones con el terrerno de la ética, del placer y del juego" (p. 146), tan lejano de las cualidades pragmáticas y racionales de otros conocimientos, pero absolutamente necesario e inevitable para el ser humano.

En cuarto lugar, como capacidad especialmente significativa relacionada con la Educación Artística, está la Creatividad. La desarrollamos con un poco más de profundidad y referencias en el siguiente apartado.

La creatividad en la EA

La **Creatividad** se ha entendido tradicionalmente como virtud propia de todas las artes visuales y se ha convertido actualmente en un potente foco de interés. Maeso (2003ª) comienza matizando la actual revalorización de la cuestión de la creatividad, cualidad que en el pasado era considerada una conducta anómala o excepcional, propia de los genios o iluminados, para ser hoy una cualidad muy revalorizada, componente indispensable para la innovación, en cualquier ámbito de la vida social, política, económica, etc.

Pérez Martín (2013), mencionando también la fama que nos lleva a considerar a la creatividad como la panacea de la educación, sin embargo, a partir de la recopilación de las intervenciones de varios profesores en Educación Artística, añade que ni la práctica educativa actual ni la intencionalidad de la administración, van por el camino de cultivar la creatividad. Su constatación, se sitúa al hilo de las afirmaciones de Robinson (2006), el cual apunta, sin ningún lugar a dudas, en su famosa y mediática comunicación, a la importancia de la creatividad en el aprendizaje y la afirmación de la personalidad, que nos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

debería llevar a situarla al mismo nivel que la alfabetización en la escuela, aunque la práctica educativa actual ponga trabas constantes a la creación genuina de cada niño.

De todas formas, conscientes del deficiente tratamiento de la propiciación de la creatividad en el aula, es importante que conozcamos las razones de su paradójica revalorización. La contundencia con la que tanto padres como educadores reivindican el valor de la creatividad se ha producido, en cuanto a **causas previas**, por un proceso de evolución del término, desde la antigua concepción religiosa de la Creatividad como don exclusivamente divino, o capacidad de obtener algo de la nada, hacia un concepto moderno que "sitúa la creatividad en términos de invención de nuevas ideas y la obtención de algo a partir de ellas" (Aguirre, 2005, p.175). Esta última y lógica acepción, la define como capacidad humana. Desde ahí, ha podido sufrir una construcción cultural, durante el siglo XX, que la ha llevado, en un uso extremista del término, al "pancreacionismo", identificando como creativo cualquier comportamiento humano que no se limite a afirmar o imitar, o aporte algo de sí mismo. Es por esto que, el término creatividad, se nos presenta hoy de una forma amplia, pero muchas veces, ambigua y confusa, en concreto ante términos como "inspiración, imaginación o talento" (p.174).

En cuanto a **otras causas** de desarrollo posterior, podemos considerar responsables en parte de esta revalorización a una serie de autores y teorías actuales que se han aplicado a la educación en las últimas décadas:

- Gardner (1989, citado en Aguirre, 2005, p.190 - 191), aporta especialmente esa visión menos casual y más genérica de esta cualidad, al plantear su teoría de las inteligencias múltiples y desmitificar la idea occidental del genio o héroe creativo, que no existe en otras culturas. Las consecuencias de su teoría de las inteligencias múltiples tiene como consecuencia que, al igual cada individuo tiene mayor o peor aptitud para determinado tipo de inteligencia y no hay personas inteligentes en todas sus acciones, "tampoco

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se puede hablar de individuos creativos y no creativos, sin contar con las circunstancias en las que la acción creativa se produce". En las mismas palabras de Gardner:

"Una particular implicación de la teoría de las inteligencias es que la gente no es creativa en todo. Las personas son creativas en un dominio. De hecho, mi definición de creatividad establece la habilidad para resolver problemas o hacer algo o proponer cuestiones regularmente en un dominio" (p.190 - 191).

- De la misma forma, Lowenfeld (1977) afirma que la creatividad es virtud propia de todo niño, unida a la curiosidad, al comportamiento natural exploratorio. Según el autor, la preocupación fundamental que debemos tener los educadores, no sería la de la motivación a la creatividad, sino la de cuidar que las instituciones, en especial, la escolar, no obstruyan el natural camino de cada niño. Al contrario, la escuela debe potenciar ese impulso natural con la práctica de la libre expresión que posibilite sus intereses representativos. Junto a este autor, otros investigadores, que trabajan por una renovación significativa en la institución escolar, en lo que se llamó la "Escuela Nueva". Aguirre (2005) menciona que este movimiento de renovación en torno a la "autoexpresión creativa" provocará un cambio de actitud hacia las representaciones plásticas infantiles, que empezarán a llamarse "arte infantil", cambiando el concepto de lo que hasta entonces se entendía como "talento" en un niño. A partir de ahora se considera más talentosos a aquellos niños, cuyas representaciones son mas "genuinas y expresivas", en detrimento de las capacidades más centradas en el mimetismo o la copia, más próximas al concepto de talento del siglo XIX (p.178).
- Las teorías postmodernas sitúan la capacidad de la creatividad como propia de todo individuo al descentralizar su concepto tradicional, que venía asociándose al genio del hombre de occidente. Su reacción crítica ante el paradigma de la originalidad está nutrida, entre otros planteamientos, desde la visión feminista que reivindica el reconocimiento de esta capacidad para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

todo género y desde la posición multicultural, con el reconocimiento de las potencialidades creativas de culturas diferentes a la occidental, tradicionalmente consideradas inferiores, repetitivas o faltas de creatividad y progreso.

Es importante que, además de afirmar que la creatividad es un valor o capacidad en constante alza en nuestro mundo contemporáneo, sepamos de qué estamos hablando, de la forma más exacta posible, cuando hablamos de ello. Por tanto, es necesario prestar atención a algunas investigaciones sobre creatividad, o algunos estudios sobre psicología de la creatividad, que mencionamos a continuación, intentando acercarnos lo más posible a sus implicaciones en la EA.

Aunque la creatividad se ha asociado de forma habitual con la creación artística, es importante entenderla como una cualidad de la inteligencia, que como tal debe contar con una atención importante por parte del sistema educativo para su conveniente desarrollo. Está relacionada también con la resolución de problemas y con el pensamiento divergente. Maeso recoge el estudio de medición de Torrance (1966, citado en Maeso, 2003ª) para plantear lo que serían los componentes del pensamiento creativo: originalidad, flexibilidad, productividad o fluidez y elaboración (p.131).

Estas cuatro fases o indicadores, ya que proceden de la estructura del test elaborado por Torrance, que se compone de estímulos visuales y ejercicios basados en el dibujo, bien pueden orientarse hacia la creatividad entendida en el ámbito específico de las artes visuales. Se consideran los más relevantes para estudiar y considerar la creatividad de un individuo, según el autor. Junto a ellos, podrían considerarse otros indicadores secundarios tales como el análisis, la síntesis, la comunicación, la sensibilidad para los problemas, la redefinición o el nivel de inventiva (p.132) cuyos matices y aplicación pueden conocerse en desarrollo en la obra del autor citado. El mismo, continúa con la recopilación de algunos métodos y técnicas que se podrían aplicar para el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desarrollo de la creatividad.

El avance de la psicología de la creatividad ha posibilitado, según Aguirre (2005, p.178) desde la consideración de nuevas inteligencias, a una nueva consideración de la EA como facilitadora de un enriquecimiento intelectual, prácticamente inédito hasta el comienzo del siglo XXI. Estamos hablando de capacidades que, o bien estaban olvidadas, o se consideraban producto de la casualidad. Desde el descubrimiento de nuevas posibilidades relacionadas con el pensamiento divergente, Eisner (1972, citado en Aguirre, 2005) justifica la importancia de la EA en concreto desde las potencialidades relacionadas con la simbolización, con el desarrollo de estrategias creativas de pensamiento, con la utilización de la observación de forma diversa a como se utiliza en otras ciencias, o desde el descubrimiento de "razones y valores ocultos tras los usos culturales" que difícilmente se pueden encontrar de otra forma.

Al igual que Maeso, que desde sus autores de referencia desarrolla en su reflexión posibles forma de desarrollar la creatividad, Aguirre (2005, p.180), trata la cuestión desde una dimensión más conceptual , ya que la perspectiva con la que se estudie o conciba de forma teórica la creatividad, será determinante para saber cómo proporcionar y favorecerla. El autor se sitúa desde dos grandes orientaciones posibles: "la que ubica el fenómeno de la creatividad en el sujeto, como facultad innata, o la que "considera la creatividad como un asunto trans-subjetivo", donde hay además, otros factores externos al individuo que intervienen en ese "proceso constructivo" de la creatividad. Sobre estas dos orientaciones más amplias, desarrolla los principales estudios de investigación sobre creatividad, algunos de cuyos autores, hemos citado ya en este apartado. En concreto, es especialmente ilustrativo descubrir cómo Gardner (1989, citado en Aguirre, 2005, p.191), explica su definición de creatividad desde un triángulo en el cual se reflejan los tres ámbitos principales o nodos que influyen en el proceso creador: el individuo, el trabajo (entendido como los sistemas simbólicos propios del campo al que se refiere la actividad creativa) y otras personas (familiares, compañeros o rivales y jueces implicados

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en ese ámbito y proceso creador).

Para concluir este apartado merece la pena transcribir para tener en cuenta las principales bases para una propuesta de EA que trabaje en una concepción desmitificada de la creatividad, que nos propone Aguirre (2005, p. 198 – 203). Es decir, si decíamos que la creatividad está hoy fuertemente valorada por diversas causas y que ello ha dado lugar a un concepto ambiguo y confuso del término, demasiado genérico y rozando el "pancreacionismo", es importante que caminemos en una orientación educativa que desmitifique la creatividad y la promueva de una forma adecuada, para que las aguas puedan volver a su cauce. Según Aguirre, estas bases, que bien podrían entenderse como conclusiones o eco de muchas de las afirmaciones mencionadas en este apartado, serían:

- "La nueva creatividad debe responder a una concepción no idealizada del niño".
- "La creatividad no es sólo una disposición innata de los individuos". Puede desarrollarse, puede educarse. En el ámbito artístico, es posible descubrir, a falta de "talento", dónde el individuo puede desarrollar "otros talentos".
- "El individuo creativo no es un perturbado, ni un perturbador social".
- "Las nociones de Creatividad y otras anexas a ella, como talento, o imaginación, son categorías socialmente construidas". Son conceptos que también tienen historia. Por tanto, hubo otras épocas en que no se tenían en cuenta porque no se tenía concepto ni conciencia sobre ellas. Eso hace que las debamos ver también desde la expectación presente y las circunstancias culturales del momento.
- "El acto creador tiene carácter transpersonal". La experiencia y el contexto tiene mucho que ver con las características creativas de la obra artística. Esto tiene como consecuencia práctica la importancia de la "diversificación y enriquecimiento de la experiencia tanto personal como colectiva de los alumnos".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- "La creatividad no es una facultad genérica, independiente de un campo o dominio concreto del saber". Tiene relación implícita con cada ámbito en concreto. No tiene sentido trabajar la creatividad en general, sin conocer de qué tipo de creatividad estamos hablando, o en qué disciplina nos movemos.
- "La creatividad no es un valor exclusivo del arte ni es el objetivo único y prioritario de la educación artística".
- "Para desarrollar la creatividad no es suficiente con el estímulo de la motivación y la libertad". Abandonando la idea romántica de la espera de la inspiración, es necesario aplicar los adecuados y suficientes métodos y técnicas de provocación de la creatividad, sugeridos por determinados autores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2.4 El papel del conocimiento artístico en la Institución Escolar

El conocimiento artístico debe ser un tipo de conocimiento tan coherente y organizado como el propio de otras disciplinas que ostentan un claro lugar de peso en los currícula escolares (Hernández, 2010). Si ya Dilthey, (citado por Hernández, 2010) en el siglo XIX, había situado el conocimiento de las artes y la Educación Artística como perteneciente al campo de la vivencia, la expresión y la comprensión, podemos decir que el área goza ya, desde hace mucho tiempo, de un lugar concreto y definido, como parte de los conocimientos específicos y diferenciales, dentro de la organización de los saberes. Por tanto, es importante que justifiquemos el papel del área dentro del aprendizaje de los niños como campo de conocimiento desde los siguientes argumentos:

En primer lugar, Vigotsky (1979, citado en Martínez y Gutiérrez, 2011) nos permite comenzar aportando que el aprendizaje en el campo artístico requiere un pensamiento de orden superior, y la utilización de estrategias y formas de comprensión e interpretación como el análisis, la inferencia, la resolución de problemas, etc. Estas cualidades, lo alejan de un aprendizaje basado solamente en destrezas. Las investigaciones ponen de manifiesto otras **potencialidades** vinculadas al conocimiento artístico plástico, más allá de la adquisición de una habilidad manual, como el desarrollo de los sentidos, la expansión de la mente, y lo que resulta aún más interesante: el descubrimiento y fortalecimiento de la **identidad**, en cuanto a que trabaja las capacidades de interpretar, valorar, imaginar… el entorno que rodea a la persona y a sí mismo. Es un ámbito muy específico del conocimiento de sí mismo, pero que cuenta con muchas referencias. En la actualidad, son muchas las experiencias que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

relacionan las artes visuales con el afianzamiento o descubrimiento de la identidad, en especial si hablamos de campos más cercanos a la cultura visual y no tanto a la expresión artística. Me permito aquí destacar sólo algunos ejemplos:

- La experiencia de construcción identitaria crítica con la cultura visual actual, por Cano y Pérez (2010).
- La investigación sobre Construcción identitaria en maestras chilenas de Huerta (2010).
- La relación con la cultura visual y su papel como productores de la misma, en jóvenes no heterosexuales o que están cuestionando la heteronormalidad, por Calvelhe (2013).
- La construcción de narrativa visual como investigación, a partir de la interacción entre escolarización, inmigración y género, en un grupo de chicas de Pakistán y la India, escolarizadas en Barcelona por Empain, Rifá, Sánchez de Serdio y Vidiella (2013).

En segundo lugar, hay otras muchas competencias que aportan las artes visuales: referencias y problemas sobre la universalidad, sobre las variedades de la experiencia humana y otras muchas cuestiones existenciales similares a las que se cuestionan y proponen en otras ciencias. De ahí que, Elliot (1990, citado por Hernández 2010) centra estas competencias o campos del conocimiento artístico en las estrategias de comprensión y oriente el término hacia la interpretación de los objetos y los fenómenos de la cultura artística y visual. Desde esta **comprensión**, se supera la simpleza de considerar dichos fenómenos sólo para ser vistos y la EA tendría una responsabilidad fundamental en su interpretación y comprensión de su significado.

Hernández (2010, p. 50), alerta sobre la irrenunciable estructura que obliga a la escuela a legitimar este tipo de conocimiento, como “hipotética garantía de su puesta en práctica”, siempre que tengamos en cuenta que, una cosa es el papel y los currícula escolares, y otra es la experiencia humana y las personas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que conforman esa escuela. El conocimiento artístico es por sí mismo transdisciplinar, y esto crea no pocas dificultades, tanto por las diferentes concepciones de EA o estereotipos que rodean al mundo del arte, como por la poca consideración que esta área sufre entre los profesores.

En tercer lugar, debemos atender a la vehemencia con la que Maeso (2003b) plantea la necesidad del **currículo** para el área de EA, entendido como procesos planificados que sirvan de guía para la práctica docente y que han de ser cuidadosamente diseñados y escritos en documentos, como para cualquier otra área de conocimiento. El autor alude a lo significativo de las aportaciones de Eisner (1995), cuando da por superada la época de improvisación y ausencia curricular que caracterizó el movimiento de Autoexpresión Creativa. Aunque su afirmación es directa, matiza que la EA posee unas peculiaridades y diferencias con otras disciplinas. Su carácter divergente requiere una aplicación distinta y por tanto modifica y condiciona este currículo. Martínez y Gutiérrez (2011) enfocan estas particularidades hacia unos valores propios, que tienen que ver con ese pensamiento de orden superior y no exclusivamente práctico o de usos materiales, que justifican el área frente a planteamientos que la vacían de contenido o que consideran que su aprendizaje está determinado únicamente por la predisposición natural o mal llamado “talento” del individuo.

Si cualquier currículo, está sujeto a vaivenes ideológicos del gobierno de turno, la EA, cuenta además con el hándicap de la fuerte evolución epistemológica, con muchas variaciones, en las últimas décadas. Estos cambios, que veremos con algo más de detalle en el apartado siguiente de este marco teórico, proclaman conceptos muy distintos sobre lo que entendemos por EA o enseñanza de las Artes Visuales. Todas estas orientaciones: Autoexpresión Creativa, EA como disciplina, Cultura Visual, EA Postmoderna, etc., pueden incluso coexistir aún en diversas planificaciones que se ponen en práctica en la actualidad a pesar de tener objetivos y contenidos tan diferentes.

Por último, en cuarto y último lugar, es muy importante que respetemos un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

principio muy determinante para el conocimiento en la Educación Artística: el cultivo de la **intuición**. El conocimiento intuitivo es una estrategia natural y espontánea de conocimiento, que en esta área adquiere un protagonismo indudable, pero que en más ocasiones de las que serían deseables, es olvidado. Una de las principales condiciones que debe cumplir el currículo y por tanto la práctica educativa es la de "respetar a la vez el conocimiento intuitivo y la capacidad de establecer relaciones formales individualizadas, proporcionando la información adecuada en el momento preciso, porque, de lo contrario, carece de sentido para los alumnos" (Martínez y Gutiérrez, 2011, p.99). Arheim (1986) remarca esta capacidad intuitiva como determinante tanto en el proceso de apreciación como en el de producción de la actividad artística. Una vez posibilitada y respetada esta intuición podemos coincidir con el autor al afirmar que el arte se convierte en un campo de indiscutible utilidad para la aprehensión de otros conocimientos, ya que dota a la mente joven de "habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículum" (p. 89).

En relación con el conocimiento intuitivo, Martínez y Gutiérrez (2011), orientan tanto el diseño de objetivos, como los contenidos y actividades. Pero es en el apartado del diseño de evaluación para la EA cuando las autoras ponen especial énfasis en las características peculiares y complejas del área, por la importancia de sus componentes expresivos, emocionales e intuitivos, que han generado y siguen generando debates sobre su evaluación. En su opinión, el aspecto intuitivo es determinante, hasta el punto de que la construcción espontánea y la búsqueda intuitiva de soluciones creativas es una de las cuestiones fundamentales de la misma, sin menoscabo del aprendizaje concreto en recursos técnicos propios de cada etapa madurativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2.5 ¿Qué es, por tanto, la EA?

Abordados sólo algunos de los muchos argumentos que se podrían esgrimir para la justificación de la EA como área de conocimiento, es momento de situarnos sobre ellos y dirigirnos hacia un concepto conclusivo del término.

Marín Viadel (2003, p. 5 y 6) introduce el manual que nos está sirviendo de referencia en muchos de los aspectos que estamos tratando sobre la EA con estas ideas básicas que se razonarán después en los siguientes apartados y que sirven para recopilar, en nuestro caso, los puntos fundamentales que consideramos en cuanto a una definición y justificación de esta área:

- "Las artes visuales son un conocimiento instrumental", necesario para todas las personas, pues su función principal es captar adecuadamente lo que ven , al mismo tiempo que todos deberíamos saber utilizar las imágenes en muchos ámbitos de la vida social y el desarrollo personal.
- En la experiencia artística, hay dos vertientes inseparables: "la comprensión y la creación de imágenes son dos caras de la misma moneda visual". Esta afirmación, ya referida en el apartado de las vertientes de la EA y mencionada en varios momentos, se nos presenta ya como indiscutible. Cualquier proceso, actividad, programación de EA, debe utilizar ambas dimensiones.
- La razón de ser de las artes visuales, es la de representar y al mismo tiempo descubrir "quiénes y cómo somos los seres humanos". El arte comprende una parcela genuina de los seres humanos, difícilmente comprensible o abordable desde otras disciplinas y ciencias.
- Las personas tenemos necesidad de representar nuestra identidad

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mediante elementos visuales e imágenes. La dinámica representativa identitaria es una parte irrenunciable del Arte.

- La EA, en el ámbito escolar, tiene la responsabilidad de formar en el uso de los diferentes lenguajes visuales y procesos de construcción de imágenes, obras de arte y mensajes visuales que posibiliten esas dimensiones humanas que hemos mencionado.

A continuación, el autor se plantea definir la EA, desde la delimitación de su campo disciplinar y contenido concreto. Previamente, es importante ser consciente de los errores peculiares sobre el área, propios de una práctica habitual, de los reduccionismos a los que venimos aludiendo desde el principio de este marco teórico, que el autor recopila y ejemplifica exhaustivamente:

- En primer lugar, es necesario superar antiguas y populares concepciones del área, como un momento en el que se va, exclusivamente, a dibujar, pintar o hacer manualidades. Que sea una disciplina que discurre fundamentalmente desde el lenguaje visual, frente al lenguaje escrito y hablado, no la hace exclusivamente manual frente al resto de áreas que serían teóricas.
- Hay que vencer esa tendencia a construir las clases de EA simplemente desde la imitación de cosas “bonitas” o decorativas, o reducirla a dibujos libres para los niños de Primaria y dibujo geométrico para los de Secundaria, esquemas superados, reduccionistas, propios de falta de currículum o de uso del área como comodín o descanso de las otras áreas. La EA no es una materia “menos académica que las demás” (p.19). Por otra parte, también es importante que el proceso no se realice a través de ejercicios sobre color o geometría, sin referencia a la realidad y a las obras de arte, sino que hay que abordar la imagen desde todas sus posibilidades.
- Es también necesario superar el concepto de que sólo las obras de arte o las técnicas artísticas tradicionales son los argumentos que se van a tratar en las clases, para abrirse al amplio abanico de centros de interés que tengan que ver con la imagen, con las cualidades sensibles y visuales de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los objetos, con las creaciones y mensajes visuales propios de la cultura visual, etc. Desde esas imágenes, la EA tiene que trabajar por una conciencia crítica y creativa, que ejercitando la comunicación visual, se esfuerce en crear nuevas imágenes, conceptos y obras. El autor es especialmente prolijo en ejemplos que nos aclaran estas orientaciones de partida.

Sentadas estas premisas, Marín Viadel expone un esquema completo y amplio que es determinante para cerrar este capítulo referente a los fundamentos de la EA. Recopila un conjunto de cinco categorías o campos de dominio que nos resultan especialmente aclaratorios y podemos ver en la tabla 1 y que a continuación exponemos destacando lo más significativo de tal forma que definamos claramente el área.

Tabla 1: Categorías fundamentales que definen los campos y dominios de la EA

Dominio	Descripción.
1. Hechos , objetos y situaciones que estudia la Educación Artística.	Todas las imágenes visuales, las obras de arte, los símbolos y señales visuales, en general, todo lo visible y tangible.
2. Tipos de conocimiento característicos.	2.1. Pensamiento visual y creativo 2.2. Intencionalidad artística y estética. 2.3. Función imaginativa y emancipatoria
3. Campos del conocimiento y actividades profesionales de los que emanan los contenidos de la materia	3.1. Las artes visuales: dibujo, pintura, escultura, arquitectura, urbanismo, grabado, cerámica, diseño, tipografía, ilustración, fotografía, cine, vídeo, artesanías, artes populares y tradicionales, patrimonio artístico, medios de comunicación y nuevas tecnologías audiovisuales 3.2. Las disciplinas o ciencias que estudian esas imágenes y objetos: historia del arte, estética , psicología, antropología, semiótica y antropología del arte y las imágenes. 3.3. Ciencias y tecnologías implicadas en los fenómenos de la luz, color y construcción, reproducción y transmisión de imágenes: óptica, geometría, tecnologías de materiales e información.
4. Conductas y capacidades básicas que pone en juego.	Percepción visual, Creatividad, Inteligencia espacial, Pensamiento visual, Imaginación, Sensibilidad estética.
5. Lenguajes, sistemas notacionales, materiales y acciones distintivas en Educación Artística.	5.1. Dibujo y sistemas de representación objetiva del espacio o en tres dimensiones: talla, modelado, lenguajes fotográficos y cinematográficos. 5.2. Materiales: Pigmentos, aglutinantes, papeles, lienzos, todo tipo de soportes, maderas, piedra, plástico, escayola… espacios y luces, materiales alternativos y de reciclaje, etc. Herramientas relacionadas con las distintas técnicas, etc. 5.3. Creación de imágenes, objetos y construcciones; descripción gráfica, representación y proyección visual.

Fuente: Adaptado de Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Madrid, España: Pearson

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- En primer lugar, la categoría referente al *qué* de la EA, explicado en hechos, objetos y situaciones que estudia, es descrito con múltiples ejemplos: las sorprendentes cualidades sensibles de los objetos y fenómenos de la naturaleza, junto a las sensaciones y características que nos transmiten los materiales artificiales y naturales unidos a los elementos observables de los objetos y espacios construidos de cualquier cultura y época. Por supuesto, unido a todo esto están las imágenes, de cualquier entorno y soporte y las obras de arte. Todo ello es materia del conocimiento de la EA.
- En segundo lugar, la categoría expuesta es el tipo de conocimiento propio de la EA, que podríamos resumir en *cómo conocemos*, mediante la EA. El primero destacado es el **pensamiento visual**, al que ya nos referíamos en el apartado con el que introducíamos las principales conductas destacables. Este pensamiento, es el responsable de la detección de todas esas cualidades sensibles a las que aludíamos en la categoría anterior, así como de la articulación necesaria para la creación de imágenes. El segundo tipo de pensamiento es la **sensibilidad estética** encaminada al arte. Esta intencionalidad propia es un modo característico de experimentar el mundo que nos rodea, alternativo a la intencionalidad pragmática. El tercer tipo de conocimiento implicado es la **función imaginativa y emancipatoria** del arte, aquella que tiene que ver con la experiencia vital de los seres humanos, con sus anhelos, experiencias y situaciones que nos hacen sentir emociones intensas y que están a la base de la expresión de nuestra propia identidad, en la elección de imágenes y objetos con los que nos identificamos, que surgen en nuestra imaginación cuando sentimos emociones concretas o decidimos cómo expresarlas, etc.
- En tercer lugar, Marín Viadel expone brevemente todo el arco de disciplinas que se relacionan con la EA. Una relación directa se produce con toda la amplitud de las **artes visuales**, término amplio y actual que engloba todas las artes que tienen que ver con la imagen y los "aspectos relativos a la mirada y a la visión" (p. 17). Este conjunto amplio, recoge por una parte las artes clásicas, tradicionalmente denominadas bellas artes: dibujo, pintura,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

escultura, artes aplicadas, artesanías, etc., que estaban jerarquizadas y definidas según su categoría artística. Incluye también otras disciplinas relacionadas con la imagen mucho más recientes, tales como el diseño, la fotografía, el cine, las imágenes digitales y la extensa gama de artes y géneros de nuestra cultura visual, tales como el cómic, el tatuaje, la imagen televisiva, etc.

En un segundo grupo estarían las **disciplinas que estudian las imágenes**, las analizan e interpretan: la Historia del Arte, como disciplina fundamental, pero unida a ella estaría la estética, la teoría del arte y de una forma más indirecta, la antropología, la sociología, la psicología, la semiótica, etc., en cuanto nos ayudan a comprender cómo funcionan las imágenes tanto en las diferentes etapas de la historia en todas las culturas, como en la compleja actualidad.

Como tercer grupo de disciplinas relacionadas con la EA serían las que **estudian los fenómenos de la percepción, la luz y el color**, y la forma en que se construyen materialmente y científicamente las imágenes, tales como la óptica, la colorimetría, la geometría, las tecnologías de los materiales, etc.

- El cuarto grupo de categorías al que alude Marín se refiere a las conductas y capacidades básicas que pone en juego la EA. Hemos indagado, aunque superficialmente sobre este punto, en el apartado 2.2.3. ya que consideramos que es de especial importancia. Estamos hablando de conductas, capacidades humanas en las que esta área tiene una relación, e incluso, un compromiso especial, porque al ejercitarlas, unidas a la importancia y peculiaridad del conocimiento propio del área, le otorgan una justificación evidente, por su utilidad y repercusiones.
- El quinto grupo se refiere a los lenguajes, sistemas notacionales y materiales propios del área. En cuanto a lenguajes, es evidente que estamos de acuerdo en afirmar la importancia del lenguaje visual en todos sus fundamentos y elementos propios. Este lenguaje se ejercita en las actividades propias de construcción de imágenes, donde hay que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

representar el espacio, ya sea bidimensional o tridimensionalmente con materiales concretos. A ello se une los elementos añadidos de la imagen en movimiento. En cuanto a materiales, las artes visuales han abierto el arco posible y convenional de materiales con los que se fabricaba el arte, además de los tradicionales. Cualquier material susceptible de ser utilizado en una obra de arte con unas propiedades concretas de expresión y construcción puede formar parte de este ámbito. A este grupo se une también el conjunto de acciones distintivas de la Educación Artística. La creación de imágenes u objetos, así como su conocimiento y comprensión, tiene que ver con este ámbito.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3 Breve evolución histórica de la EA

El recorrido, por los fundamentos que hemos visto necesarios recorrer para definir la EA, pide ahora un repaso histórico que nos haga comprender por qué el área se encuentra en la actualidad en estas circunstancias, cuáles son los retos para la época actual y las perspectivas para el futuro. En realidad, durante la reflexión sobre los fundamentos hemos tocado muchos aspectos referentes a la evolución histórica del área, pero es necesario ahora hacer un recorrido más lineal y aclaratorio.

Desde el punto de vista de Martínez y Gutiérrez (2011), si observamos las diferentes concepciones que ha recorrido la EA, podemos ver implicadas dos corrientes fundamentales de pensamiento: la contextualista y la esencialista (p.99).

- La corriente contextualista hace referencia a la prioridad de las necesidades sociales y de grupo para orientar el currículum de la Enseñanza Artística, que desde esta perspectiva, encauzaría los valores propios de la sociedad del momento, y trataría sus problemas principales.
- La corriente esencialista, pone su énfasis en lo peculiar de la experiencia de la Enseñanza Artística, en lo que puede aportar a la educación en cuanto a conocimientos y sentimientos, que otras disciplinas no pueden

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

generar. Resalta el valor del arte por sí mismo.

Teniendo esto en cuenta, sería interesante analizar los cambios que ha experimentado el concepto y la práctica de la EA en los últimos siglos para observar esa constante alternancia. Por tanto, recurrimos a Belver (2011), Hernández (2010), Acaso (2009) y Marín Viadel (coord.) (2003) que nos ayudarán a entender, desde una perspectiva de evolución histórica, por qué la EA actual aún se mantiene en las perspectivas que lamentábamos en el primer apartado de este marco teórico, o por qué tiene tantas posibilidades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.1 Antecedentes de las grandes corrientes curriculares

La forma, la utilidad y el sentido de las actividades relacionadas con el dibujo, la producción de imágenes y objetos visuales, han variado mucho a lo largo de la historia de la humanidad, porque en ellos han tenido mucho que ver tanto la formación para diferentes oficios artesanales, la utilidad práctica para el comercio, la construcción y la representación, como los estudios y avances en la observación humana y el canon de belleza, las academias de arte o la organización del sistema escolar. Todos estos factores y muchos más, han determinado un conjunto de experiencias o disciplinas distintas que están relacionadas con lo que hoy llamamos EA. El recorrido somero que presentamos a continuación tiene como objetivo que podamos seguir aproximándonos a lo que es la EA, a las diversas concepciones que ésta puede tener y a los aspectos que se deben considerar según qué contexto histórico o local. Álvarez (2003), plantea este recorrido desde un convencimiento claro, que nos sitúa en esta perspectiva:

> "…evitar una perspectiva en la que cada modelo se considere superado en el tiempo por otro mejor o más adecuado. Aunque sea inevitable su presentación desde la actualidad, no se pude dar por hecho que un enfoque sea válido de forma atemporal sin ser consecuente con los valores educativos colectivos o institucionales de una época o cultura. Para comprender y valorar y, por supuesto, planificar la Educación Artística escolar es necesario conocer a qué presupuestos sociales, económicos, ideológicos responden las diversas actividades que, bajo el nombre de Educación Artística, plástica y visual, han realizado y realizan los niños y las niñas en la educación general" (p.190).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desde la antigüedad al siglo XX

La práctica artística se ha acompañado desde sus orígenes por reflexiones sobre la misma, sobre su utilidad, su función y sobre la forma de enseñar el arte (Belver, 2011), sin embargo, desde la Antigüedad, han sido los artistas los menos reconocidos en su papel de teóricos o transmisores de conocimiento, otorgándoles el papel de ejecutores de los distintos oficios o experiencias. Si nos remitimos a los orígenes del pensamiento en Occidente, como acostumbramos a hacer cuando queremos obtener los principios de alguna disciplina, encontramos breves referencias en los escritos de Platón y Aristóteles (Marín Viadel, 2003), que recomiendan el dibujo como una enseñanza importante y útil para el cultivo de la adecuada representación y observación de la belleza de los cuerpos. En la Edad Media, los oficios artesanales que estaban relacionados con la pintura, escultura o arquitectura tenían una funcionalidad profesional concreta, partían de la formación rigurosa de los aprendices en el taller de artista (Belber, 2011), en la preparación de los mejores materiales y buscaban una correcta calidad y función, por encima de aspectos innovadores o creativos. Con frecuencia, la convivencia de aprendices y maestros producía un aprendizaje, procesual y repetitivo transmitido de forma verbal, tras la estricta observancia de la autoridad del maestro, en el que utilizaba diversos materiales didácticos, fundamentalmente láminas, que los aprendices debían copiar, hasta llegar al examen final, que consistía en la perfecta ejecución de una obra, tras la cual, adquirían el título de maestro.

Fue la época del Renacimiento la que incorpora el nacimiento de la Academia que estaba orientada a una especialización en una determinada profesión. Al mismo tiempo que se incorporan los avances en la observación, la geometría, la perspectiva, la anatomía y el estudio de proporciones como estudios teóricos aplicados, se recupera la representación realista de la época clásica y se construye en torno a ideales de belleza clásica, con el dibujo como la disciplina

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

básica de todas las Bellas Artes y la mímesis como procedimiento habitual. Es decir, se construye el aprendizaje desde un concepto muy diferente de artista. Según palabras de Belver (2011):

> "Desde la Antigüedad, los artistas habían pretendido ascender en la escala social desde el puesto de artesanos o trabajadores manuales que les había sido asignado por el sistema social imperante y en el que este tipo de trabajos estaba mal considerado" (p.19).

El auge económico y social, había provocado una mayor valoración de la figura del artista, que pasaba de ser un mero reproductor de imágenes al servicio de la nobleza o la Iglesia para situarse por encima de los imperativos y restricciones de los gremios de artesanos. El arte pasaba de ser un simple oficio a ser también una ciencia, porque a esa liberalización de las distintas profesiones artísticas se unió el avance en múltiples campos de la teoría del arte.

Las academias mantendrán su función, casi hasta nuestros días, en muchas partes del mundo donde perdura la formación profesional en algún oficio artesanal ligado a las bellas artes, pero la organización de los sistemas educativos, a partir de la primera mitad del siglo XIX planteará el dibujo como un proceso de de aprendizaje obligatorio, primero dentro de las matemáticas, después con una orientación más ligada al Arte. Por otra parte, según Álvarez (2003) la inclusión de esta materia obligatoria en el siglo XIX, tuvo un doble enfoque: por una parte estaba destinada a la formación de artistas profesionales y por otra, se constituyó como aprendizaje necesario en cuanto a su funcionalidad como representación objetiva, aplicable a diversos procesos técnicos propios de la producción industrial. Esto determina que, la orientación del área sea eminentemente productiva, técnica y basada en destrezas, en especial, la copia de láminas u objetos desde su observación del natural.

Este comienzo del aprendizaje del dibujo en el contexto escolar tiene, según el autor, a Pestalozzi y a Fröebel como dos ilustrativos ejemplos. Ellos elaboraron

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

métodos concretos de ejercicios de dibujo basados en un progresivo aprendizaje desde los elementos geométricos más básicos hasta llegar a una representación con una sólida y rigurosa construcción basada en la geometría y las proporciones. Sin embargo, su orientación contemplaba la libertad como principio de la educación (Álvarez, 2003), con lo cual, la búsqueda de estrategias que estimulen la creatividad, fue proponiendo el abandono de los ejercicios de copia para ir potenciando el desarrollo de la expresión plástica innata y el dibujo infantil espontáneo.

Unida a esta sistematización potenciada por el contexto industrial, quizá de forma antagónica, se va expandiendo las ideas del romanticismo, también en el contexto educativo. El ideal romántico promueve el arte como reflejo espontáneo del sentimiento, lo cual proyecta " un ideal de artista como genio innato (…) (al) que no es necesario instruir y que se educa espontáneamente" (Álvarez, 2003, p.192). Sin embargo, estas ideas se incorporarán al aprendizaje de forma mucho más lenta y posterior.

Las vanguardias artísticas y el descubrimiento del arte infantil. Primera mitad del siglo XX

A partir de la revolución que supuso para el mundo artístico la pintura de Van Gogh y Gauguin, por su libertad formal y la consideración de la forma de expresionismo propia de otras culturas, los jóvenes artistas de las vanguardias de principios de siglo emprenden una revolución de movimientos artísticos que responden al agotamiento de la tradición euro-renacentista y la formalidad de la academia, inspirándose en muchas y nuevas experiencias, como el arte de otras culturas, en especial la africana y las culturas orientales.

Entre las inspiraciones fundamentales del fauvismo, el cubismo, la abstracción, el expresionismo y otros movimientos de vanguardia, está el arte infantil como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una vuelta a la expresión humana genuina. El avance de la sistematización escolar contempla al niño desde otra perspectiva. Unido a la comprensión del proceso de su aprendizaje está la nueva comprensión del dibujo infantil como expresión natural y no como errores que hay que corregir. Esto hace surgir la consideración de la espontaneidad infantil también como categoría artística y el arte infantil empieza a ser estudiado, a la par que muchos artistas se sienten atraídos por su espontaneidad y libertad frente a los condicionantes académicos o de aprendizaje.

Este giro de perspectiva frente a la expresión plástica infantil prepara el camino para empezar a considerar la escuela como un ámbito que no debe entorpecer la forma propia que tiene la infancia de comprender el mundo, sino estimular estos modos propios de expresión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.2 La autoexpresión creativa

En el breve recorrido histórico que realiza Hernández (2010), también podemos consultar la referencia a los caminos trazados por Pestalozzi, Fröebel y Steiner, conocidos como el movimiento de la Escuela Nueva, pero vistos desde la pretensión de una educación estética del individuo como alternativa ante la racionalidad tecnológica e industrial. Sin sustituir esta pretensión, sino todo lo contrario, tras la Segunda Guerra Mundial, surge una EA que dé cabida a las pretensiones del ser humano individual, como sujeto y portador de los valores de libertad y democracia, que se traducen en una mayor importancia de la necesidad de autoexpresión y libertad individual.

Acaso (2009), junto a los autores consultados, denomina esta etapa como la fase de Autoexpresión Creativa. Este modelo expresionista, se sitúa frente al modelo cientifista o pragmático al que era contemporáneo, según el cual, todas las materias tenían que servir para algo, o eran materias que tenían una continuación directa con el mundo profesional. En el modelo expresionista, se agrupan las materias que no sirven para nada desde el punto de vista de la eficacia industrial. El arte es entendido aquí como un modo de expresión personal e individual en el cual el estudiante sólo tiene que liberar su imaginación y crear en libertad. De esta forma, el arte y las artes visuales se entienden como un medio al servicio de aptitudes como la creatividad, o bien como uso terapéutico, encaminado a la resolución de las otras asignaturas.

Aguirre (2005) realiza una amplia revisión por los principales autores e investigadores del momento considerados artífices de esta etapa: Dalcroze, Cizek, Luquet y Read, hasta llegar a sus principales representantes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lowenfeld, Stern y Freinet.

Partiendo de los conceptos clave: “Libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad” (Aguirre, 2005, p.219) que definen esta etapa y propuesta curricular, Lowenfeld desarrollará una propuesta amplia y abierta, que tenía sus orígenes en los tratamientos terapéuticos a base de actividades artísticas que había desempeñado durante la guerra. Lowenfeld descubre e investiga el enorme potencial que tiene en toda persona la liberación creativa, entre otras cosas, como prevención frente a perturbaciones psicológicas en la infancia, con lo cual, acaba convirtiéndose en un camino metodológico para la Educación Artística, por encima de su aplicación terapéutica.

Junto al camino propuesto para el área, Lowenfeld (1977) desarrollará también un importante estudio de las diferentes etapas en las cuales se produce esta expansión creativa espontánea del niño, que servirá como referencia fundamental para la interpretación de los dibujos de los niños, ya sea desde su perspectiva gráfica y evolutiva como psicológica y social. La base de estos estudios y su propuesta curricular está en considerar a los alumnos no como aprendices de dibujo, sino más bien como personas que buscan desarrollar plenamente su personalidad en cuanto a los aspectos de su sensibilidad, su capacidad creativa y sus propias y genuinas posibilidades comunicativas (Marín Viadel, 2003).

Es importante considerar que, esta propuesta curricular de amplia puesta en práctica, no se centra en el arte infantil como un fin en sí mismo, sino más bien en la pretensión de que éste sea una “actividad en sintonía con el proceso de desarrollo del niño y que no sólo acompaña, sino que contribuye decisivamente a que este desarrollo se produzca de forma adecuada” (Aguirre, 2005, p. 229). El centro, para Lowenfeld, no está en el arte infantil, sino en la Educación Artística, que debe tener muy claro la responsabilidad de favorecer la sensibilidad infantil, para que sus impulsos creativos entren en diálogo con sus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

intereses y los del entorno.

Según estas orientaciones, el profesor de artes visuales, entiende el arte como un modo de expresión individual, como un camino propio de cada individuo, al que sólo hay que estimular y motivar, sin una necesaria preparación sobre el mundo de las artes visuales. Por tanto, una de las peculiaridades llamativas es precisamente la ausencia del currículo y de la evaluación, justificada por la propuesta de múltiples caminos individuales autoexpresivos y por el efecto coercitivo de los procesos evaluativos tradicionales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.3 La revolución cognitiva: El sistema de las disciplinas

Casi de forma coetánea al desarrollo escolar de la Autoexpresión Creativa, surge en EE.UU. un movimiento de marcado carácter cientifista EE.UU. que tenía como principal objetivo regular todas las asignaturas, darles un conveniente peso y currículum (Acaso, 2009). Aunque en principio no se situaba la educación plástica como una de las asignaturas básicas, sino como una disciplina prescindible del currículum general, a partir de 1965, se articulará la EA como un conjunto organizado de conocimientos disciplinares y no como experiencias artísticas. A partir de entonces, se la dotará de un currículum planificado. Estos conocimientos se articulan en torno a cuatro ámbitos fundamentales: La Estética, la Historia del Arte, la Crítica y el Taller. Esta sistematización denominada DBAE (Discipline Based Art Education), EACD (EA Como Disciplina) en español, supone el primer diseño curricular dentro del campo de la didáctica del lenguaje visual. Será la fundación Getty la que, desde 1966 a 1999 lideró el desarrollo teórico sobre este área, en forma de colecciones de arte, conferencias, congresos, y programas de becas que difunden este modelo.

Este nuevo planteamiento, cuyo principal representante y promotor es Elliot Eisner, modifica sustancialmente la EA, y recibe un mayor impulso en los años ochenta en otros muchos ámbitos geográficos. El arte es considerado en este modelo, una asignatura al mismo nivel que cualquier otra, con un currículum elaborado a partir de los cuatro campos que ya hemos citado. En las Unidades Didácticas, aparece un cuerpo estructurado de conocimientos y habilidades, todas ellas evaluables de forma cuantitativa, con unos objetivos precisos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Durante los años 70, Eisner desarrolló diferentes proyectos educativos que tenían como objeto determinar diferentes aspectos del currículo de la EA y dotar a los profesores de materiales didácticos y herramientas de evaluación para las actitudes artísticas, en especial para el profesorado no especialista (Marín Viadel, 2003).

A partir de este desarrollo curricular, el profesor de arte, miembro de una comunidad de estudiosos y especialistas en el tema, debe enseñar al alumno en torno a los cuatro ámbitos:

- Taller: Debe canalizar al alumno a la producción de obras de arte.
- Crítica: Deberá saber analizar, interpretar y evaluar las cualidades de los desarrollos visuales.
- Historia del Arte: Deberá impartir y ayudar a conocer el papel del arte en la cultura de cada momento histórico.
- Estética: Deberá estimular para el disfrute de las cualidades del arte, y saber apreciarlas e incluirlas en sus obras.

Acaso (2009), será particularmente crítica con esta propuesta, que considera un claro exponente del capitalismo norteamericano, con lo cual nos transmite una mirada crítica hacia la selección de contenidos que realizan los currículos de la EACD. Para la autora, los contenidos no inciden en el despertar crítico del estudiante, ya que todo está totalmente pautado y decidido, e incluso la crítica que propone la EACD se basa en un análisis iconográfico superficial aunque admite que, al menos, se pretende que los alumnos aprendan a ver. También destaca como consecuencias importantes en el nuevo talante de la Educación Artística, la incorporación de las actividades de evaluación y la necesidad de diseñar las actividades en torno a un currículum establecido, precisamente, todo lo que la autoexpresión creativa rechazaba.

Podemos detectar la influencia de este modelo, como ya hemos dicho, especialmente en EE UU, y en gran parte del occidente europeo, durante los años ochenta, hasta el multiculturalismo que surge en los años noventa,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

potenciado por el cambio que supone la posmodernidad, que promueve profundos cambios en los planteamientos que se habían venido manejando hasta el momento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.4 El currículum multicultural impulsado por la posmodernidad

Los años noventa apuntan a un cambio gradual pero contundente en muchos sentidos y en todos los ámbitos. Cualquier cambio histórico afecta también a la forma de conocer la realidad de los seres humanos, a su interpretación y por tanto, al arte y a la educación. Esta época ha sido denominada, habitualmente, como el origen de la postmodernidad. Vamos a exponer brevemente en qué consiste y cómo afecta al currículum y a la forma de entender la EA a partir de aquel momento.

Postmodernidad

Escaño (2003) desarrolla en forma de fructífero debate las claves de esta época que nos pueden ilustrar para entender el sentido en el que se produce una importante evolución en las tendencias de la EA, que nos marcan hasta ahora. Recojo su presentación desde algunas palabras clave que él menciona, ejemplifica y desarrolla:

- **Cibercultura de masas y medios de comunicación**: A partir de los años 90, el desarrollo exponencial de internet y de las tecnologías de la comunicación asociadas, ha modificado el acceso y la gestión del conocimiento, de tal forma que, a partir de ese momento, empezamos a hablar de cultura digital. Esta cultura, democratizada, es de libre acceso a todos los ciudadanos a partir de medios dirigidos a las masas y no reservados a la élite, como en épocas pasadas. Una cultura de masas,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comienza a tomar características inevitablemente populares. Estos medios de comunicación, también van conformando unas peculiaridades discursivas, relacionadas con la espectacularización de los mensajes y la capacidad replicante de la realidad.

- **Hiperrealidad y Deconstrucción**: la interpretación de la realidad por estos medios de masas adquieren más legitimidad que la misma realidad. Al mismo tiempo, esta lectura de la realidad toma una mirada deconstructiva, desmontando los discursos del pasado para desenmascarar fisuras, silencios o descubrir conflictos en los mismos.
- **Microrrelatos**: Esta mirada crítica se enfrenta directamente con los grandes discursos del pasado o metarrelatos, contra su pretensión de universalidad y regulación de su versión del mundo. Pierden credibilidad frente a una postmodernidad que interpreta la realidad desde los microrrelatos, en una apuesta por las "estrategias disponibles" (p.403), como "complejidades presentes en el mundo actual".
- **Pensamiento débil:** El pensamiento del hombre en nuestra época es el de la vulnerabilidad buscada, por rechazo de los principios rígidos de los metarrelatos de los que desconfía. Es un pensamiento que no busca profundizar, ni fundar una razón objetiva que tenga respuestas para todo, sino que tiene su fuerza en esa provisionalidad abierta a lo multilateral.
- **Rizoma:** Esta metáfora se identifica con el concepto de entender la forma en que, habitualmente, y de forma espontánea y natural, se estructura el pensamiento en la mayoría de los seres humanos, en contraste con las estructuras jerárquicas y trascendentes de las disciplinas que se afianzan desde la modernidad. Si, por el contrario, asimilamos que el conocimiento se genera y construye de forma horizontal en una red que emite sus propias guías de forma inesperada y sin una dirección principal o marcada, comprenderemos también cómo, la forma de acceder a las fuentes de conocimiento, tiene la misma estructura, desde los múltiples puntos de acceso a la información colgada en la red o las diferentes versiones y experiencias posibles.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Obra de arte y artista:** Frente al halo casi místico y a las ideas de perdurabilidad y universalidad de los artistas de la modernidad, la postmodernidad se diluye en figuras y voces múltiples que cuestionan la figura del autor. Multidisciplinariedad, no categorización, pluralidad y proceso abierto chocan con el proceso clásico de obra de arte, que estaba definida desde una categorización que era competencia exclusiva de los críticos, que basaban sus argumentos en criterios como la calidad o la excelencia, cuyas características, a su vez, son dibujadas por ellos mismos. Effland, Freedman y Stuhr (2003) añaden que las artes visuales actuales, sacudidas por la "ausencia de patrones estilísticos comunes" (p.31) e inquietantes cambios, son signo externo de la gran transformación que experimenta nuestra cultura.

Para estos autores, la postmodernidad ha puesto en marcha una revisión crítica contra los postulados filosóficos de la Ilustración y los pilares de la modernidad, poniendo en seria duda la idea de progreso permanente, denunciando que, sus pretendidos avances, frecuentemente, generan procesos insostenibles para la misma humanidad y nuestro medio ambiente.

La cuestión multicultural en la Educación

Desde el planteamiento de profundos cambios sociales y culturales a los que nos desafía la postmodernidad, la cuestión de la multiculturalidad ocupa un lugar central. Si nos planteamos con Efland, Freedman y Stuhr (2003): ¿"por qué es la posmodernidad una cuestión multicultural" (p.33)?, podemos obtener respuesta en dos elementos fundamentales:

- Por una parte, porque la visión posmoderna de la cultura está condicionada por el **pluralismo**. Ya no tiene sentido la bipolaridad que instituyó el ideal de la modernidad, con esas diferencias tan marcadas entre hombres y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujeres, blancos y negros, heterosexuales y homosexuales, ricos y pobres. Hoy hay muchas opciones posibles, desde la presencia y reconocimiento de identidades surgidas del crisol de diferentes culturas, y de sus posibles mezclas y enriquecimiento mutuo, necesario y enriquecedor en nuestra sociedad. Este pluralismo de la posmodernidad nos sitúa en una lógica que afirma que "cada producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen" (Efland, Freedman y Stuhr, 2003 p.33)

Acaso (2009) se suma a esta idea de pluralismo, enfatizando su dimensión crítica ante el capitalismo de occidente. De esta forma, la construcción del currículum ha de tener en cuenta la diversidad cultural de los estudiantes, y tiene como objetivo principal formar pensadores críticos con el sistema social. Se fomenta el uso de las micronarrativas entendidas como historias y temas visuales particulares frente a las metanarrativas propias de sistemas educativos anteriores que pretendían formar individuos con una determinada ideología.

- Por otra parte, la cuestión de la multiculturalidad, esencialmente pluralista, sitúa al individuo en una perspectiva de la enseñanza de las artes que trasciende la mera formación en cuestiones exclusivamente relacionadas con la estética, las técnicas, estilos. La pluralidad multicultural enfatiza la **dimensión política** de la obra de arte actual, su necesario mensaje a favor de las minorías y los grupos excluidos y oprimidos por las opciones políticas promovidas por la modernidad durante siglos.

Si toda forma de arte, incluidas las bellas artes, forman parte de la cultura visual, que es la expresión más evidente e ilustrativa de nuestra realidad actual y nuestra realidad está compuesta de una pluralidad de dimensiones culturales, por tanto, las artes visuales y su enseñanza deben tener muy presente esa dimensión política, esa voluntad moral de luchar contra la desigualdad y la opresión en nuestro mundo (Huerta, 2014).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Puntos de partida para un Currículo Multicultural y posmoderno

Definida desde estas claves, la cultura y la forma de construir el conocimiento y el arte, la Educación Artística ha de presentar unas claves por completo diferentes a las que orientaron las anteriores tendencias curriculares. Estas claves, pueden ser malinterpretadas y aparecer ante nosotros como infundamentadas, caprichosas, relativistas en extremo. Lyotard (citado en Escaño, 2003), desafía a este pretendido cambio en una pretensión de adecuada fundamentación, con unas preguntas inquietantes, que Escaño (2003) recoge: "¿Cuál es la oferta posmoderna para legitimar el conocimiento? ¿Quién determina lo que es saber, y quién sabe lo que es conveniente decir? ¿Quién sabe lo que vale la pena mirar?" (p.425).

Escaño continúa con su debate ante la cuestión de la posmodernidad desde la consideración de esta inquietud de Lyotard, planteándonos si es posible dejar, en manos de relatos atomizados, las cuestiones globales de conocimiento, en concreto las decisiones que afectan a toda la humanidad y que precisamente, hoy, nos afectan más que nunca: las guerras, el terrorismo, los problemas medioambientales, etc. Se hace necesaria una concreción educativa para acercarnos al espíritu revisionista de la posmodernidad.

Por otra parte, uno de los aspectos que otorgan legitimidad y sentido a esta apuesta por una práctica cognitiva posmoderna es la autocrítica. Si la actualidad posmoderna critica los valores modernos, ha de estar abierta al mestizaje, a las nuevas tecnologías y su influencia en los modos de aprender y relacionarse, a la interdisciplinariedad y a los nuevos retos culturales. La nueva búsqueda de la posmodernidad no persigue lo nuevo por lo nuevo, sino que pretende constantemente buscar soluciones presentes, tiene "un propósito más práctico interesado en artes, historias, educaciones…" (p.426) diferentes y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

multiformes.

Este eclecticismo necesario, se casa con dos aspectos actuales e irrenunciables. Por una parte, el actual "entramado sociocultural fragmentado (nudos, hilos y enredos, en definitiva, pequeños relatos)" (p.427) que se expresa e identifica, por otra con una evolución visual y audiovisual sin precedentes.

Esta pluralidad de culturas, formas, conceptos, medios, procesos ha de estar presente de alguna manera en el currículum. Escaño resume en los siguientes puntos de partida lo que debemos tener en cuenta para desarrollar un currículo de la enseñanza de las artes en la actualidad:

- En primer lugar, teniendo muy en cuenta que el conocimiento artístico se genera desde la **pluralidad** y no desde la visión unilateral de la Historia del Arte de la modernidad. Si hasta hace pocas décadas, el Arte se componía de artistas de renombre, potenciados por la labor de los críticos y las grandes instituciones y mecenas, como museos, fundaciones y galerías, que eran enmarcados y clasificados por los historiadores del arte en estilos artísticos concretos, ahora es importante dar voz al amateur, a lo marginal, a lo que funciona fuera de esos círculos elitistas y crea sin etiquetas, a partir de la experiencia cotidiana.
- En segundo lugar, el currículum posmoderno debe construir desde el uso de **diversas disciplinas y culturas**. Estaríamos hablando tanto de diversas competencias (Burset, 2011), como de diversos campos de conocimiento y disciplinas posibles. No hay una única verdad, por tanto no hay una lista concreta de contenidos y objetivos a alcanzar de forma conductista. Hay que dejar espacio a la **subjetividad** como camino legítimo.
- En tercer lugar, **los pequeños relatos**, producto de la democratización según la cual "todos tenemos ocasión de mostrar nuestros discursos personales y proponerlos en el mismo grado de importancia" (p.428), han de ir superando los metarrelatos que venían definiendo nuestra práctica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educativa en el arte desde la modernidad. Ha de superarse el trípode formado por el mito del artista como individuo genial e incomprendido, la Historia del Arte basada en una sucesión de progresos artísticos en el tiempo y la persecución de una innovación a todo coste, despreciando continuamente lo tradicional.

- En cuarto lugar, hay que aceptar **la diversidad** como un valor, en cuanto a lo que debe formar parte del currículum. Hay que sustituir la homogeneización por la particularización, lo cual se traduce en muchos currículos.

A continuación, el autor desarrolla una serie de términos clave, a modo de "glosario conceptual", en los que describe los contenidos en los que se transforma el currículo y añade aspectos que se pueden considerar evaluables, dentro de una nueva orientación para la EA con un enfoque posmoderno. Reservaremos este glosario y orientaciones sobre los contenidos y la evaluación para el próximo capítulo, que pretende ofrecer algunas bases para la EA en el presente siglo XXI.

Con unas insistencias similares a las de Escaño, destacamos aquí, por su vehemencia y terminología propia, la propuesta curricular de Acaso (2009), la cual denomina directamente *currículum posmoderno* a una propuesta basada en cuatro puntos fundamentales, que relee y ejemplifica en sintonía con la obra de Efland, Freedman y Stuhr (2003, p.189):

- **El pequeño relato**: entendido como el necesario viraje desde el conocimiento transmitido por una comunidad de eruditos a un mayor uso del conocimiento local, en concreto el arte minoritario y de grupos o personas concretas. En una ejemplificación profusa, la autora culmina a proponer como microrrelato visual a "todo aquel artefacto cultural producido a través del lenguaje visual que lucha contra las estructuras de poder establecidas" (Acaso, 2009, p.139).
- **El vínculo de poder-saber**: entendido como el uso del saber como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

legitimización de determinados grupos sociales o decisiones concretas, ya sean políticas o de rango social. Nuevamente la autora ilustra con abundantes ejemplos para concluir, en cuanto a este principio en que el docente posmoderno ha de enseñar a identificar y penetrar el poder que se ejerce mediante el lenguaje visual en múltiples ámbitos de nuestra cultura.

- **La doble codificación**: relativo a la incorporación de elementos de otros tiempos y culturas, descontextualizados y alternativos, a las imágenes posmodernas más actuales. Consiste en identificar esa doble forma de entender la imagen y los iconos en la actualidad.
- **Deconstrucción**: Parte de la idea de que en todo artefacto cultural hay dos o más niveles que hay que desenmascarar: Un nivel es explícito y políticamente correcto. Los otros son implícitos y se esconden a una primera asimilación. La propuesta de currículo posmoderno ha de formar en esa identificación, en esa capacidad de interpretación según la cual hay que descuartizar el producto visual para llegar a conocer sus significados ocultos, con el objetivo de generar "conocimiento emancipado para poder llegar a una distribución simétrica del poder" (p.144).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.5 Reformismo y reconstructivismo

A pesar de todas estas pistas para la renovación de la EA, para adaptarla a un enfoque situado en su tiempo, sin embargo, lo que marca la práctica de las últimas décadas, según muchos de los autores consultados, en especial, Acaso (2009), es el estancamiento de la EA, sobre todo en nuestro país. Es evidente que los profesionales de la enseñanza siguen dejando de lado los cambios tan profundos que se han producido en el mundo del arte contemporáneo, así como los nuevos enfoques que se hacen necesarios.

Según Martínez y Gutiérrez (2002), los diferentes planteamientos curriculares del siglo XX han dado lugar a una dispersión, desde las opciones que pretenden dotar de autoridad y seriedad la materia, pasando por un planteamiento más conceptual que fomente la apreciación y percepción estética, hasta los que acentúan los planteamientos expresionistas. Según las autoras, en la mayoría de los casos, la enseñanza del arte cae en el desarrollo de habilidades motrices, en el manejo de determinadas destrezas básicas, que relegan la verdadera función de la EA. En especial, caemos en esa reducción cuando, pensamos en la EA para los futuros maestros como un simple conjunto de recursos útiles, incluso colaboradores con otras áreas.

En la realidad de la práctica educativa, los intentos de innovación que se han desarrollado durante el siglo XX, sólo han tenido repercusión, mayoritariamente, en el campo teórico y no en el ámbito real de la escuela, a excepción de determinados núcleos experimentales.

Casi de forma paralela a la necesidad de cambios en el enfoque de la EA que ha potenciado la posmodernidad, tenidos en cuenta en los fundamentos el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

currículum multicultural a los que hemos aludido en el apartado anterior, surgen otras tendencias que intentan dar respuesta a la falta de respuesta de la realidad de la EA a las situaciones actuales. Según Acaso (2009), ante este estancamiento y falta de seriedad con la que percibimos el área, aparece una doble tendencia entre los docentes de la Enseñanza Artística y del mundo de las imágenes: El currículum reformista y el currículum reconstructivista.

El currículum reformista, surge con la pretensión de reformar la educación artística partiendo de los modelos establecidos. Es una especie de "Neo-DBAE" que evoluciona hacia una MDBAE (Multicultural Discipline Based Art Education), ya que, mantiene como base del currículum los productos artísticos de la cultura occidental enriquecida con aportaciones de otras culturas, aunque siempre desde un esquema más esencialista, que no se entretiene en desarrollar la conciencia social, ni situar la obra de arte necesariamente en su contexto, ni incide en ciertos contenidos de carácter social que puedan ser considerados incómodos para los estudiantes de las primeras etapas.

El currículum reconstructivista, por su parte, pretende dar forma a las ideas posmodernas que hemos destacado, empezando de cero a construir un currículum totalmente nuevo. Su objetivo principal es desarrollar en el estudiante un hábito de relativismo intelectual y una atención constante al contexto sociocultural. Las obras de arte se valoran más por su contenido que por sus características formales, la comunicación visual entra a formar parte innegable de la educación artística, además de las obras de arte y la educación artística no estará basada sólo en la producción, sino que debe trabajar intensamente también la interpretación visual. La creación de artefactos visuales debe estar orientada a crear conciencia social. Es un currículo que se plantea seriamente lo que ocurre fuera del aula, tiene en cuenta los fundamentos que hemos descrito en el apartado anterior y se propone asentar lo que podríamos llamar un currículo posmoderno.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.6 Las Visual Thinking Strategies

Mientras se desarrolla esta dualidad entre reformismo y reconstructivismo, con las consiguientes tendencias posteriores, Howard Gardner, una de las principales figuras internacionales de la EA, critica la relatividad posmoderna y promueve la vuelta a las disciplinas, contextualizadas, no inmutables, sino adaptadas a la lista de objetivos preferentes de cada época y lugar. Añade al valor de las disciplinas la defensa de que existen ciertas cualidades universales o básicas de cada cultura y que no todo es relativo. Las tecnologías y su ingente desarrollo no son un fin en sí mismas, no deben ser sobrevaloradas como ocurre en la posmodernidad, sino que son un medio para adaptar el currículum a las necesidades de cada contexto y cultura, de cada espacio y tiempo.

Esta tendencia conciliadora de Gardner, hace surgir un modelo educativo que también se está utilizando en algunos contextos educativos: *Visual Thinking Strategies* (VTS) cuyo objetivo es convertir a los estudiantes, en observadores autosuficientes mediante una serie de etapas de análisis y observación dirigidas por el educador. Es un modelo que sigue basado en la cultura occidental y es remiso al análisis del contexto incómodo con temas como la sexualidad, la política o la religión, temas fundamentales del arte emergente, por otra parte. La crítica más contundente de Acaso (2009) a tal modelo es la unidireccionalidad del aprendizaje, donde docente, educador o artista, se erigen en principales intérpretes válidos de la obra y se subalterna el papel del espectador.

Este modelo pedagógico viene siendo habitual en los museos actuales, y

según la autora, es el modelo de mayor vigencia en la educación artística actual, en cuanto a las estrategias de observación, análisis e interpretación de las obras de arte o de los productos de la cultura visual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4 La educación artística en el siglo XXI. Sugerencias para el currículo y conceptos clave a tener en cuenta

Tras el recorrido de las principales y últimas tendencias curriculares del siglo XX hemos llegado al siglo XXI y a todos los desafíos y situaciones que nos han hecho hablar de un cambio de época. Es necesario definir y asentar, junto a todas las consideraciones referentes a la EA que manejamos en el segundo capítulo de este marco teórico, las bases del cambio que se hace necesario, ante el estancamiento del que ya hemos hablado. Es necesario atender al contexto, tal como hace más de un cuarto de siglo la emergente posmodernidad nos sugirió. Es necesario tener en cuenta los cambios experimentados por la sociedad, las cambiantes representaciones referentes a los jóvenes, los nuevos saberes puestos en juego, las nuevas formas de acceder, crear y compartir conocimiento y diseñar unos principios mínimos en los que ponernos de acuerdo para situar el currículum.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4.1 Sugerencias relacionadas con el currículo a partir de las ideas de la posmodernidad

Según Escaño (2003, p.429), es necesario reflexionar, para una EA que responda a las urgencias posmodernas sobre los siguientes puntos:

- Sobre la persistente **problemática del conocimiento moderno**, reacio a considerar también la importancia de la diferencia, de lo individual. Esto impide el estudio de la cultura mestiza y heterogénea existente.
- El ejercicio de **representación** no pretende una adecuación entre modelo e imagen. Este ejercicio debe estar abierto a diferentes versiones o distorsiones al servicio de los significados posibles.
- El **espacio y el tiempo** tienen un esquema narrativo múltiple y no unidireccional o lineal.
- La **identidad** de la personalidad o de la minoría han de tenerse en cuenta, en favor de una multiculturalidad y no de una uniculturalidad. Estas identidades encuentran un lenguaje idóneo en las **imágenes** para su representación.
- La tarea intelectual y artística debe centrarse en resolver **problemas del presente** y no en la consecución de metas futuras y lejanas.
- El **continente** adquiere importancia frente al contenido en la comunicación de conceptos.
- Las artes se entienden desde una **interdisciplinariedad** necesaria (Burset 2011).
- La **diferencia** como valor clave en las relaciones humanas y como principio

básico de una educación en democracia.

Estos puntos de partida para la necesaria reflexión se completan con unas recomendaciones del autor para la gestión de contenidos y los posibles aspectos evaluables:

- Los contenidos del currículo de EA han de venir dados tanto por expertos como por las sugerencias de los estudiantes. “El conocimiento debe ser interpretado de acuerdo con las necesidades de las personas concretas que participan en el proceso educativo”. No hay una única verdad, sino que el contenido depende del contexto y momento histórico, en conexión con la vida, los tiempos y los lugares.
- La evaluación en la EA del siglo XXI, que atienda a los postulados de la posmodernidad, debe ser eminentemente cualitativa, ya que ha de interpretar y valorar con categorías superando el esquema conductista de consecución de metas y logros, normalmente ligados a la adquisición de destrezas plásticas. Los aspectos evaluables aparecen indicados claramente por el autor, aludiendo a capacidades relacionadas tanto con la percepción de las cualidades visuales de objetos y obras de arte, promovida por un importante grado de inventiva, curiosidad y apertura, como la interpretación de obras y sus significados, la participación activa y animada por la actitud hacia la repercusión del arte en la vida de las personas y por último, no menos importante, la competencia en la utilización de herramientas, procesos, técnicas concretas para la elaboración de obras de arte y de las diferentes manifestaciones propias de la cultura visual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4.2 Nueva Narrativa en el campo de la EA. La importancia de la Cultura Visual

Escaño (2003), añade a estas sugerencias en relación con el currículo propio de una EA para el siglo XXI, la propuesta de los estudios culturales, como una narrativa posible para el cambio las perspectivas la EA y visual de la actualidad. De la mano de Hernández (2012), también sitúa el campo de la Cultura Visual como una alternativa a la narrativa tradicional y alejada de lo cotidiano que subyace a la educación artística precaria que sufrimos aún en la práctica en muchos contextos.

Conviene dejar bien claro qué entiende Hernández (2012, p.19-20) por Cultura Visual:

- " Es un reciente campo de estudios en torno a la construcción de lo visual en las artes, los media y la vida cotidiana".
- "Se centra en la imagen visual como el punto central en los procesos mediante los cuales los significados se producen en contextos culturales".
- "En ella confluyen una serie de propuestas intelectuales en torno a las prácticas culturales relacionadas con la mirada y las maneras culturales de mirar en la vida contemporánea. En particular sobre esas prácticas que nos ofrecen representaciones de nuestro tiempo y de cómo repensamos las narrativas del pasado".

Desde esta clave, entenderemos necesariamente, junto con Matthews (2005, citado en Hernández, 2012) los estudios de Cultura visual actual como una emergencia ante la necesidad de investigar y analizar una cultura dominada

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por imágenes visuales. Entenderemos que, es imprescindible tener como referentes las representaciones visuales que ejercen como nuevos significados contemporáneos para construir una narrativa efectiva, actual y contextualizada en el campo de la Educación Artística, que ayude a los estudiantes a utilizar el lenguaje visual actual, a saber interpretarlo, a saber criticarlo, conocer sus potencialidades, etc.

Abrirse a los Estudios de Cultura Visual (ECV) en el campo de la EA, no reforma el lugar de las artes visuales, ni deja de lado la educación estética y la práctica artística, sino que pretende abordar un mayor desafío, el de conseguir en los estudiantes un "alfabetismo visual crítico" (Hernández, 2012, p.22), que les permita el manejo en las diferentes herramientas de la cultura visual actual, que les haga competentes en la interpretación, análisis y crítica de los textos tanto escritos, orales y visuales, en las imágenes "que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas".

Hernández (2012) vincula esta orientación de la Educación de las artes visuales hacia la comprensión crítica de la cultura visual, que vaya más allá de la simple apreciación estética (antes de las obras de arte clásico, y ahora de los productos e imágenes publicitarios de consumo), y comprenda sus relaciones de poder en las diferentes representaciones que genera.

Desde este enfoque competencial (ver cómo puede fundamentarse esto) del alfabetismo visual crítico, planteamos la ALFABETIZACIÓN VISUAL como acción importante a tener muy en cuenta en este proceso de definición y estudio de la EA plástica acorde a los desafíos actuales.

Esta propuesta, que nos parece relevante y muy a tener en cuenta en las diferentes propuestas educativas, se explicitará, con más detalles en las propuestas que sirven de base a la parte experimental del proyecto, a partir de la sección 2.5 de este capítulo. Por ahora, como añadido a esta reflexión teórica que pretende enfocar la EA para el siglo XXI, recogemos en estos tres títulos siguientes, algunos acontecimientos y cambios de la sociedad actual y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de nuestra cultura visual que Hernández (2012) considera relevantes para entender que necesitamos otra narrativa para la Educación de las Artes visuales.

Cambios en las representaciones sociales sobre infancia y juventud

La categoría infancia y adolescencia son realidades sociales, epistemológicamente y culturalmente construidas, y por tanto cambiantes, producto de una época y contexto determinados, que tienen por tanto efectos políticos como sobre el mismo conocimiento de sí mismo desde la subjetividad de cada individuo. Por tanto, las representaciones visuales establecidas condicionan mucho la forma en que los individuos se sienten parte de un grupo con el que se identifican, ya sea la infancia o la adolescencia, se vinculan a experiencias placenteras y de socialización y contribuyen a construir representaciones sobre su propia identidad.

Desde esta cuestión, hay que prestar atención a la alternativa que supondría incluir el currículo escolar las representaciones de la cultura popular con la que los niños, adolescentes y jóvenes se relacionan fuera de la escuela, que tienen una mayor importancia en la construcción de subjetividades e identidades que las que viven en el ámbito escolar o académico. Digamos, en palabras de Hernández (2012, p.30):

> "una narrativa alternativa para la educación habría que tener en cuenta la distancia que se produce entre (…) la pedagogía cultural (…) y la pedagogía escolar (lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa)".

Consiste en tener en cuenta, como ya dijimos antes, que hay un alto componente de aprendizaje en los medios a los que los niños y adolescentes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tienen acceso, y la pedagogía de las artes visuales tiene una responsabilidad fundamental para conocer esa distancia entre aprendizaje académico y popular.

Hernández (2013) continúa profundizando en esta alternativa curricular que contempla lo que los jóvenes aprenden fuera del contexto escolar, desde la perspectiva de los alfabetismos múltiples, en la consideración de la forma en la cual los jóvenes actuales utilizan internet y gestionan su conocimiento. Para ellos, para todos los ciudadanos, la red no es unidireccional sino que los jóvenes se convierten en activos productores de contenidos a través de blogs, tutoriales propios y otras producciones de vídeo, animaciones y una imparable lista de formatos que van surgiendo cada día. En estas producciones, espontáneas y no formales, los jóvenes modifican constantemente las propias representaciones sociales, construyen identidades, e incluso se implican y participan intensamente en el uso de técnicas cada vez más complejas relacionadas con la narración visual. El movimiento DIY *(Do ir yourself)* al que alude el autor, a partir de esta perspectiva, considera que las orientaciones curriculares e investigaciones han de ir más allá de la simple repercusión de los nuevos medios en los jóvenes, o el análisis crítico de los productos visuales destinados al consumo y entretenimiento, para abordar el terreno menos explorado de la consideración de los jóvenes como productores de cultura visual, o la noción de “cultura de participación” (p.87), en la cual los jóvenes desarrollan esas nuevas representaciones.

Cambios en los límites de las artes visuales

Las prácticas artísticas han cambiado mucho en las últimas décadas, y si lo están haciendo desde sus mismos fundamentos, los medios de los que se valen, las cualidades y géneros que desarrollan, también tendrán que cambiar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

su enseñanza en la Escuela, y en aquellos centros educativos donde se enseñe arte.

Estas prácticas artísticas, las artes visuales hoy, se centran sobre todo en el problema de la comunicación. Se dispersan hoy en una multiplicidad de mensajes y semióticas individuales, y sobre todo, tratan problemáticas particulares, frecuentemente orientadas hacia una clara mirada social y política.

Las artes visuales hoy, según la reflexión fundamentada de Hernández (2012, p. 34), se "diluyen en la vida, en la publicidad y en los múltiples estímulos visuales que acosan al hombre y a la mujer de hoy", cada día "se muestran más dependientes de la cultura de los medios de comunicación y de las formas de visualidad generadas en la vida cotidiana". Todo esto nos hace pensar que la práctica docente de la EA, no sólo debe tener en cuenta los ECV, sino entender también que, el arte contemporáneo hoy, está íntimamente relacionado en los medios de comunicación y con la vida cotidiana.

Necesidad de nuevos saberes para la Educación

Si hasta hace poco tiempo, las disciplinas clásicas, la psicología, la antropología, la pedagogía y la sociología han sido claves para abordar y construir el campo de la educación, en la perspectiva que venimos considerando (Hernández 2012), es innegable que los Estudios Culturales, los estudios de medios, y sobre todo los Estudios de Cultura Visual, deben ser considerados, no sólo como temas laterales, complementarios e ilustrativos para el discurso en Educación, sino como campos disciplinares que permiten comprender los nuevos problemas y situaciones:

- Las relaciones de los jóvenes con los nuevos saberes y las nuevas expresiones de subjetividad. Estamos hablando de esos nuevos lugares

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

donde los jóvenes construyen su identidad, donde entienden su propia existencia y su relación con el mundo.

- Los nuevos valores estéticos y de relación con la realidad, producto del intercambio, acceso, apropiación, transformación y creación de formas de representación e imágenes propias de los jóvenes, resultado en gran parte de la inmersión en industrias culturales, y que no son tenidas en cuenta por los docentes.

El discurso que hoy se hace necesario, como ya anunciábamos antes no es el de una narrativa de educación centralista, gobernada por los intereses del mercado y por la rentabilidad, donde el único diagnóstico posible ante el fracaso escolar es la falta de autoridad y el poco esfuerzo que ponen los alumnos. No es el discurso de una educación de base objetivista y descontextualizada. No es el discurso que cree que basta, para adaptarse a los nuevos tiempos, con dotar de los suficientes equipos que acerquen las TIC a las aulas, o las incorporen como parte del currículo escolar, en concreto en la Educación de las artes visuales.

Hoy se hace necesaria una reconstrucción, en el ámbito de la Educación, de las artes visuales, de los referentes culturales y las formas de mirar y mirarse de los niños, jóvenes y educadores. Es necesario redefinir las funciones de la escuela, para que no sea un ámbito de domesticación de los ciudadanos e intelectualización de los educadores, y sí sea un horizonte más amplio y real de democracia y ciudadanía, para construir un mundo sin discriminación, más justo y humanizado. Para ello es necesaria una nueva narrativa que tenga en cuenta el cambiante mundo de las relaciones sociales, de las situaciones que afectan a los docentes y a los alumnos, el mundo de las representaciones culturales y los nuevos conocimientos, los elementos que constituyen la cultura de los diferentes grupos dentro y fuera del aula. Se trata de abordar cuestiones éticas, pedagógicas y sobre todo políticas, porque la educación ha de ser una práctica política, de construcción de la vida pública, desde la variedad y multiplicidad de las representaciones identitarias existentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4.3 Desde la pedagogía de arte crítica

Las cuatro pistas en las que Acaso (2009) resumía el currículum posmoderno y tienen una fuerte conexión entre sí, se implican unas a otras e ilustran, en concreto, esta propuesta o característica que la autora reivindica para una EA a poner en práctica en el siglo XXI. En concreto, según la autora, los vínculos de poder-saber explican los discursos de cultura dominante que han primado en la educación durante la modernidad y que han legitimado la ideología propia de un partido político o un estado concreto.

La pedagogía crítica, término que la autora desarrolla como propuesta incisiva y necesaria, desde sus orígenes en los intelectuales de la Escuela de Frankfurt en el período anterior a la Segunda Guerra Mundial, está basada en la pretensión de que los estudiantes desarrollen "a partir de una dinámica crítica, un pensamiento emancipado" (p.148), y aprender a hacer dos cosas fundamentales: "primero, desenmascarar el tipo de pensamiento importado que domina la realidad y, segundo, desarrollar acciones creativas".

Esta propuesta aborda cuatro principales objetivos:

- Considerar y funcionar de forma efectiva en cuanto a la idea de que tanto profesores como alumnos crean conocimiento, cuestión que hemos mencionado en diversos momentos de este marco teórico. Es necesario que los profesores reflexionen sobre lo que están enseñando y a la vez consideren lo que sus alumnos creen y sienten.
- Poner en contacto teoría con práctica educativa, desde los mismos docentes. La dicotomía que separa el trabajo teórico y curricular de la puesta en práctica en las aulas aleja a los docentes de la reflexión, de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

filosofía de la educación que deben también ejercitar. El profesor no debe ser simplemente un técnico y debe renovar su posición en el sistema, también como pensante.

- Transformar la Educación en una herramienta de cambio social, superando la simpleza de que la Educación es simplemente la preocupación por cómo se enseña en el aula.
- Por último, y como consecuencia lógica de estos tres primeros objetivos, la pedagogía crítica persigue que el estudiante tome conciencia crítica, para identificar los discursos dominantes y opresivos de la sociedad en la que vive, especialmente cuando están enmascarados bajo grandes e inmutables principios.

La pedagogía crítica pretende educar para concienciar en que el poder debe ser repartido, en especial, considerando a los grupos históricamente relegados al ostracismo, o los grupos oprimidos, dando voz a los que los grandes discursos callaron.

Acaso concreta esta propuesta desde la obra de Cary (1997, citado en Acaso, 2009), en el ámbito de la EA, desde cuatro conceptos fundamentales:

- **Revisión de la memoria nociva visual**: Se refiere a las ideas que nuestro sistema educativo, desde discursos eficientemente construidos y nuestra sociedad en general, nos han impuesto desde la infancia, en concreto mediante la utilización de imágenes concretas, a partir de las cuales acabamos viendo como aceptable que nunca se mencione a las mujeres artistas en la historia del arte, o que el arte occidental sea considerado como la cumbre de la creación artística, etc. La EA debe deconstruir los textos visuales clásicos que siempre hemos visto, para obtener el discurso oculto, pero a la vez convincente, que siempre hemos creído.
- **Creación de un conocimiento visual emancipado:** Un vez revisados esos textos visuales nocivos e identificadas esas ideas importadas e

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

impuestas en nuestra educación, la EA debe propiciar en el alumno un conocimiento emancipado y propio en oposición al conocimiento importado. Este proceso debe ser autónomo y buscar las estrategias personales para materializarse a través del lenguaje visual.

- **Desarrollo de una hermenéutica de la sospecha**: como una necesidad constante de sospechar de cualquier texto visual que nos llega, para desenmascarar el verdadero significado que tenga.
- **Desarrollo de la conciencia crítica visual**: Todas las acciones anteriores se resumen en una capacidad que podemos llamar conciencia crítica visual, un mecanismo que debe convertirse en automático y constante, tanto en el educador como en el alumno, para llegar a un comportamiento emancipado y a una independencia visual.
- **Resistencia visual informada**: Entendida como el grupo de individuos que generan su propio cuerpo de conocimientos, en resistencia y rechazo de todo lo que es importado e impuesto. Esta acción ha de traducirse en un comportamiento mucho más emancipado del consumo, de los estereotipos, en una clara identificación y rechazo de los reclamos visuales asociados a ellos.
- **Desenmascaramiento del currículum oculto visual:** El educador de arte crítico debe revisar todo lo que aún permanezca oculto en forma visual, todo aquello que aún pervive como intenciones ocultas y enmascaradas, tanto en su práctica como discurso, para hacerlo explícito y promover todas las capacidades anteriores en los alumnos. Es un proceso difícil, incómodo, pero que genera un comportamiento crítico, autónomo y participativo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.4.4 Superando el estado de inconsciencia respecto al Arte y los convencionalismos importados

Por último, en este grupo de sugerencias y propuestas que nos abran la mente hacia una nueva EA propia de nuestro siglo, nos ha parecido muy esclarecedora la perspectiva que Gómez del Águila y Vaquero (2014) muestran en su reflexión sobre cómo acceden los espectadores y el alumnado en general a la experiencia artística. Consideramos este artículo como propuesta complementaria a lo ya expuesto, ya que se centra exclusivamente en lo referente a la formación en Arte.

El concepto clave que manejan para expresar la metanarrativa importada que subyace a la forma tradicional de acercarnos a la obra de arte es “el Estado de la Inconsciencia” (p.391). Con ello, las autoras resumen la situación en la que habitualmente se plantean las obras de arte y se muestran a los espectadores o alumnos:

- Se aportan demasiados datos y anécdotas, antes de que ellos extraigan los suyos propios, su propia experiencia. Esto aleja de la esencia misma de la obra, desvía la atención del epicentro de la misma. Estos datos, al mismo tiempo, generan dependencia, ya que, el público suele hacer preguntas antes de plantear su propio diálogo personal. El espectador prefiere, de esta forma, aferrarse a la seguridad de los datos, antes que a la incertidumbre de sus propios planteamientos.
- El acceso a las obras suele producirse mediante representaciones, ya sean impresas o digitales. Estas son inevitables para un primer

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

acercamiento, pero alejan al espectador de la verdadera experiencia de la obra.

- Se pone el énfasis en lo material de la obra o en la genialidad del artista, en lugar de hablar de Arte, de las relaciones, mensajes, dinamismos, que el artista quiere transmitir o, mejor, las que genera en cada uno de sus espectadores.
- El tratamiento de la información que nos llega, sobre las obras, los artistas, el Arte en general, suele estar fragmentado, seleccionado o intencionado, con lo cual suele llevar a conclusiones erróneas, tales como que el verdadero arte pertenece al pasado, o la reiteración de los mismos ejemplos. Con frecuencia, los espectadores y alumnos no recuerdan Arte de las últimas décadas.

Esto provoca en el público un "estado de Inconsciencia" en cuanto que se convierte en un observador estático, despreocupado, inactivo frente a la obra, ajeno a su verdadero lenguaje y frecuentemente, conlleva una indiferencia, falta de interés e incluso rechazo.

Para Gómez del Águila y Vaquero (2014), la EA tiene una responsabilidad urgente para modificar la forma de educar en la comprensión del Arte:

"La educación no puede perder de vista este punto de partida. Es necesario impulsar una nueva concepción de arte que favorezca la toma de conciencia, y superar la idea generalizada que lo reduce a materia de reproducción y esparcimiento (Gutiérrez, 2012). Para ello es imprescindible modificar todos aquellos contextos que, en mayor o menor medida, se vinculan a la Educación Artística, e inciden tanto en la construcción de los primeros esquemas mentales, como en la deconstrucción de los que dificultan la experiencia artística en momentos posteriores" (p.395).

Como vemos, la deconstrucción es el camino, en consonancia con las ideas posmodernas que hemos tenido en cuenta con anterioridad. Las sugerencias, muy resumidas, de las autoras para una verdadera EA que pretenda

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

promover una esencial experiencia artística serían:

- Utilizar el imaginario de obra actual evitando la reiteración excesiva de las obras pasadas
- Promover que los espectadores generen esquemas propios, imaginarios personales ante la obra de Arte, evitando la acumulación de datos, narrativas importadas, o discursos paralelos previos a esa experiencia propia, fresca y genuina de cada observador.
- Diseñar espacios de encuentro con la obra de Arte y el Artista, o aprovechar los que ya existen: Centros de Arte, Museos y Galerías, producción propia no dirigida, etc.

En definitiva, según Gómez del Águila y Vaquero (2014), la EA tiene una responsabilidad fundamental para superar ese estado de Inconsciencia que los vínculos de poder-saber han provocado en los espectadores y alumnos. Ha de ser una Educación, como venimos presentando en todos estos apartados, emancipadora, promotora de imaginarios y caminos personales y genuinos, que tenga en cuenta las subjetividades, abandonando los metarrelatos importados que se nos han transmitido desde el pasado.

Respecto a esta conclusión, Marquina (2015) aporta, en una perspectiva similar a Gómez del Águila y Vaquero una inquietud por promover fórmulas de educar en el imaginario personal y social, para conseguir en los alumnos y espectadores una experiencia artística auténtica. Reflexionando sobre la función de la imaginación, alerta, al igual que hemos leído en el concepto de "estado de inconsciencia" acerca del control que sobre nuestra imaginación ha ejercido la estructura organizativa de nuestra sociedad, en especial los estereotipos creados por la industria de la cultura, tales como el tiempo lineal y otras perspectivas eurocéntricas o moderno-coloniales. Su propuesta es la de un arte crítico, una educación para desarrollar el pensamiento crítico visual y un modelo horizontal de docencia, que promuevan esos imaginarios divergentes, que eduque a la creatividad, alejada de una concepción

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

disciplinaria del arte o una práctica basada en las manualidades o en el simple aprendizaje de las técnicas. Una horizontalidad que se explica en alumnos que se saben al mismo nivel de responsabilidad que el docente y una clase que se concibe como una producción cultural en sí misma.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5 Alfabetización visual como ámbito de especial incidencia en la EA del siglo XXI

El título de nuestro trabajo de investigación incluye el término Alfabetización Visual para enfatizar que uno de los principales puntos de interés del mismo es la educación visual, propia del currículo del área ya desde una perspectiva clásica, pero que los autores citados en esta pretendida perspectiva para el siglo XXI se empeñan en destacar. Es el ámbito del área más olvidado tanto en el material curricular, como en las propuestas didácticas y la realidad escolar. Es importante que, le dediquemos un capítulo aparte en este marco teórico, para recoger brevemente sus principales implicaciones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.1 Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual

A estas alturas del planteamiento de este marco teórico, se nos hace ya suficientemente repetitiva la cuestión de la cultura visual para darnos cuenta que la EA actual tiene una responsabilidad innegable en su consideración como ámbito incuestionable de aprendizaje que tiene que estar presente en la escuela desde diversas perspectivas. Esta reiteración se produce desde diversas fuentes consultadas, de las que seleccionamos las más importantes a nuestro juicio:

- En primer lugar, Hernández (2013) no sólo nos ha guiado en esta nueva narrativa a tener en cuenta, con la Educación para la cultura visual como referencia, sino que incluso podemos compartir con él la evolución de sus estudios en cuanto a la investigación sobre el término y su incidencia en la educación. A partir de su libro *Educación y Cultura Visual,* de 1997*,* (Hernández 2010) comienza considerando la cultura visual como un campo de representaciones y artefactos que son objetos de los estudios de cultura visual. Sin embargo, sus estudios continúan para situarse ante los procesos de relación que se producen entre los diferentes usuarios y también productores de cultura visual, en cuyos entornos diversos estos individuos "se reconocen, autorizan o resisten" (Hernández, 2013, p.88). Estas nuevas relaciones nos han servido para ir delineando otra narrativa para la educación en la escuela. Pero sobre todo, para el autor es un camino de cambio de perspectiva en la educación, ya que pasa de considerar la cultura visual como los artefactos y objetos que miran los jóvenes a centrar su atención en las relaciones que se establecen entre los jóvenes y sus producciones visuales, así como las relaciones que se generan en los procesos de intercambio de esas experiencias.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- En segundo lugar, como consecuencia de las ideas de Escaño (2003) que hemos seleccionado en apartados anteriores, aparece también el enfoque de la Educación Artística como Educación para la Cultura Visual. El autor plantea la misma como un enfoque surgido desde la óptica de los estudios culturales, pero que se dibuja como un cambio de escenografía en la que la Educación asume nuevos retos que son producto del cambiante "flujo sociocultural" que se expresa profusamente a través de productos visuales p.432).

El currículo, así planteado, ha de funcionar como un *collage* que ha de representar los conceptos clave, que presentaran Efland, Freedman y Stuhr (2003), en cuanto a una EA desde la posmodernidad: reciclaje, pluralismo, el conflicto conceptual, el eclecticismo, la consideración de todos los participantes y la democratización.

Esta EA, que habría que llamar, ya no materia o asignatura, sino "perspectiva de estudio" (p.434), ha de adoptar una forma de pensamiento dúctil y no una postura unívoca, ha de pasar de un "currículo de certezas a un currículo de incertidumbres" y ha de trabajar con las imágenes como reflejo de una realidad "enmascarada y convertida en puro simulacro".

- En tercer lugar, Acaso (2009), desde la mención explícita de la relevancia del trabajo de Kerry Freedman como representante de esta opción en el panorama internacional, insiste en la EA para la comprensión de la Cultura Visual como una propuesta que se basa en las siguientes consideraciones:

  - Incorporar la **cultura visual como contenido curricular**: desde el convencimiento de que el ciudadano actual llega a ser un "ciego vidente" (p.166), víctima del hiperdesarrollo del lenguaje visual, que consume visualmente una cantidad enorme de productos visuales pero no llega a verlos realmente. Hay que caminar hacia el "vidente crítico". Este proceso se realiza incorporando frecuentemente la cultura visual en todas sus manifestaciones posibles en el currículo educativo, a tratar los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

temas que aborda, a realizar análisis de sus mensajes, ya sean evidentes u ocultos y a reflexionar sobre sus implicaciones.

- Desde el concepto de **"Edutaiment"** (p.166), como término fusión entre *education* y *entertaiment.* Acaso recoge este término de Freedman (2006) para hacer referencia a la forma en que nos relacionamos con el conocimiento que se genera en contacto con la cultura visual. Este conocimiento es a veces inconsciente, porque se produce en contacto con productos culturales creados para el entretenimiento. Esta EA debe buscar la forma de articular ese *edutaiment* para que el conocimiento sea más actual y espontáneo.
- Desde la conexión de la cultura visual con los **procesos de creación de identidad**, ya que la cultura visual, en especial los productos visuales destinados a la publicidad y el consumo, nos influye hasta el punto de obligarnos a ser o hacer unas cosas y no otras. Los símbolos visuales que tienen el poder de formar identidades deben ser utilizados, en esta época posmoderna, para la construcción consciente de la misma. La cultura visual, sus símbolos y productos, ha de ser deconstruida por unos alumnos que empleen los símbolos visuales para "ser yo y dejar de ser quienes los demás quieren que sea" (p.168).
- Finalmente, esta propuesta de Educación para la cultura visual debe inducir a un continuo **análisis crítico** que sea capaz de superar los estereotipos visuales que nos impone la cultura visual. Este análisis crítico requiere de una educación específica, ya que no es una capacidad que se adquiera de forma autónoma, de ahí que llamemos **Alfabetización Visual** a este proceso de enseñanza-aprendizaje necesario, que está imbricado tanto con los contenidos de la cultura visual, como con los procesos y relaciones que se establecen con los productos visuales, la capacidad crítica y el uso de los elementos del lenguaje visual para la creación de productos visuales propios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.2 La perspectiva de los alfabetismos múltiples

La insistencia de estos referentes en que la EA actual, desde un enfoque posmoderno, debe incorporar asiduamente la Cultura Visual en el currículum y en la puesta en práctica, nos lleva a considerar algunos aspectos laterales y complementarios que nos ayuden a encontrar pistas para su desempeño.

En primer lugar, atendemos al concepto de **alfabetismos múltiples** (Hernández, 2013). Es innegable que hoy, nos resulta absolutamente insuficiente para la alfabetización oral y escrita, el uso de soportes exclusivamente analógicos o teóricos, "para relacionarse con la complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías visuales, aurales (sonidos), performativas y escritas" (p.85) de cualquier lengua y por tanto la realidad social en la que se desarrolla. Por consiguiente, a partir de ahí, la alfabetización en sentido amplio es múltiple, porque también aborda otras muchas realidades, imbricadas en el aprendizaje, necesarias para comprender y situarse en el mundo actual. Los alfabetismos múltiples, una perspectiva de aprendizaje promovida por el New London Group (citado en Hernández, 2012) exigen un cambio de perspectiva educativo:

> En este marco, dado que la comunicación (o el ruido informativo) se mueve a través de nuevos textos y medios, y debido a que „el alfabetismo" tiene lugar, además de en medios escritos, a través de medios visuales, de audio, gestuales y multimedia, se hace necesario cambiar el cómo pensar lo que quiere decir „alfabetismo" y las prácticas que lo promueven. El estudio y debate sobre la adquisición e importancia de los múltiples analfabetismos capta la variedad de los contextos donde los jóvenes inician,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> desarrollan y elaboran procesos de aprendizaje, ambos dentro y fuera de la escuela. Mientras anteriormente se usaba el término analfabetismo para definir la capacidad de leer y escribir, ahora el concepto refiere a la construcción y aplicación de conocimiento en diferentes áreas. (Hernández, 2013, p.86)

Esta nueva orientación de la alfabetización, pone en debate y discusión muchos conceptos, tales como el binomio analfabetismo/alfabetismo, fracaso escolar, etc. Adoptar esta perspectiva, por el contrario, implica, en la práctica:

- Aprender a poner en relación medios de comunicación tradicionales y emergentes.
- Realizar valoraciones creativas y mostrarlas en diferentes formatos.
- Comunicarse utilizando lenguajes y formas de comprensión multiculturales.
- Tener un buen dominio de los diferentes alfabetismos (multimedia, aural, visual, escrito, performativo…) y de la numeración (en el sentido de aprender a pensar matemáticamente) (Hernández 2012, p.56).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.3 Diferentes posiciones frente a la Cultura visual

Hernández (2012), plantea en su obra el acercamiento de la cultura visual a la Educación teniendo en cuenta diferentes perspectivas. Menciona que los puntos de acuerdo de los investigadores interesados en favorecer este tipo de experiencias de aprendizaje (p.61) se centran en la "necesidad de ampliar y desnormativizar los objetos y artefactos que se llevan en la Educación de Artes Visuales" y en la finalidad de que la forma de utilizar la Cultura Visual en la Educación de las Artes Visuales es la de "llevar a cabo un cuestionamiento y análisis crítico de las experiencias culturales y los textos de la vida diaria", entiéndase por "texto", los por textos visuales. En estas premisas, el aula de EA debe ser un aula de producción visual crítica cultural, utilizando las diferentes formas culturales de producción artística a la manera como lo hacen los artistas contemporáneos. Sin embargo, el autor no oculta que es natural encontrar diferencias en las metodologías para llevar a cabo.

Desde este principio de acuerdo, el autor presentará una posición metodológica concreta, a la cual nos referiremos en el siguiente apartado. Hemos visto necesario exponer, previamente, las diferentes posiciones que, a su juicio, tienen los docentes y profesionales que tienen un papel activo en la cultura visual:

- **La perspectiva proselitista:** Es la que adoptan educadores que perciben las manifestaciones de la cultura visual como perniciosas para niños y jóvenes. Su objetivo es alertar y educar, hacer proselitismo, entre sus alumnos en contra de la influencia de los objetos e imágenes de la cultura visual. Como consecuencia, su actuación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docente se limita a evitar o seleccionar en demasía los productos visuales que deben observar los niños y jóvenes y resta atención a los posibles significados que los alumnos puedan construir, ya que son sospechosos de estar influenciados.

- **La perspectiva analítica:** Los docentes reconocen y tienen en cuenta que los alumnos son consumidores de cultura visual en cuanto receptores pasivos, por lo cual, su labor principal es guiarles en un correcto uso, utilizando el análisis crítico de los productos de cultura visual, que pasan a ser objetos del currículo. Al mismo tiempo, las representaciones creadas por los alumnos, se convierten en meros objetos de análisis. Esta perspectiva, no tiene en cuenta el placer que mueve a los jóvenes en su relación con la cultura visual y no pone especial atención en sus experiencias de construcción de subjetividad propias, al centrarse sólo en su análisis.
- **La perspectiva de satisfacción:** Se centra en el placer que la cultura visual proporciona a los estudiantes, sin forzarlos a analizar ni criticar aquello que les gusta. Estos educadores suelen caer en la validación y uso constante de estos reclamos visuales para los alumnos, simplemente por la razón de que a sus alumnos les gustan y olvidar su responsabilidad en la reflexión crítica que les ayude a colocarse en otras posiciones o en la construcción de las propias representaciones subjetivas de los mismos.
- **La perspectiva autorreflexiva:** Desde una perspectiva de análisis cultural posmoderno, los educadores que adoptan esta postura, revisando las limitaciones de las posiciones anteriores, reconocen la cultura visual "como una parte influyente en la vida de los estudiantes" (p.66). La cultura visual se usa "como medio para propiciar experiencias de subjetividad, y especialmente, para aprender formas complejas de comprensión e intervención social". Desde este propósito se hace imprescindible favorecer en los estudiantes los debates que les ayuden a ser críticos, a valorar el placer y el lugar que éste tiene en el aprendizaje

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y obtener sus propios criterios y posicionamiento, que les ayuden a construir sus propias representaciones, tanto en el campo de la propia subjetividad e identidad, como en el campo de la intervención social.

Esta perspectiva enlaza directamente con la propuesta central del autor, a la que nos referimos en el apartado siguiente, por desarrollar algunos de sus planteamientos y propuestas concretas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.4 Comprensión crítica y performativa de la Cultura Visual

Asumir este enfoque tiene que ver con tener en cuenta, según Hernández (2012) una serie de cuestiones fundamentales:

- Los estudiantes establecen una serie de **relaciones con la cultura visual** que tienen que ver con su aprendizaje. Los educadores no deben "pedagogizarlas" (p.67), sino "ponerlas en relación con los problemas de investigación".
- El **placer** que experimentan estos alumnos en relación con la cultura visual es tenido en cuenta, no como algo negativo, sino como parte importante del proceso de construcción de sus subjetividades.
- Esta perspectiva **no debe caer en el "todo vale**" como experiencias de representación. Es importante que el educador ayude a sus alumnos a fundamentar sus interpretaciones, e ir trabajando con ellos un análisis crítico de la cultura visual capaz de afrontar nuevos retos. Hay que ser conscientes del "conflicto que se produce como resultado del cruce entre el principio del placer y el principio del análisis crítico" (p.79).

La perspectiva autorreflexiva de esta metodología visual es **crítica** porque pretende hacer capaces a los alumnos de desvelar las relaciones de poder que se establecen en las diferentes manifestaciones de la cultura visual y la influencia de las mismas en nuestras vidas. Eso requiere del suficiente tiempo, para que los alumnos descubran diferentes posicionamientos, descubran y experimenten diferentes relaciones con los textos visuales, que dando lugar a diferentes placeres según la identidad de cada uno, les posibiliten para la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reflexión crítica, plural y diversificada. Las posiciones serán necesariamente diferentes, incluso pueden llegar a ser opuestas.

Es también **performativa** porque ofrece al alumno la oportunidad de situarse con posicionamientos, formas de comprensión y actuación, tanto ante lo que recibe y observa, como en sus diferentes representaciones. El autor propone la parodia y la imitación de las manifestaciones de la cultura visual y popular como una posibilidad de "explorar nuevas posiciones o identidades que antes sólo habían imaginado". Este recurso puede dar lugar a propuestas concretas, como verse a sí mismos desde otra perspectiva o representar de forma crítica los mensajes de la publicidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.5.5 Conocimiento y uso de las herramientas del lenguaje visual y audiovisual

Para finalizar con las pistas y enfoques de una EA para la comprensión de la Cultura Visual, con la alfabetización visual como procedimiento a realizar, abordamos la cuestión del lenguaje visual, en cuanto "código específico de la comunicación visual" (Acaso, 2006, p.25). con sus características específicas y elementos propios.

En primer lugar, lo abordaremos en cuando a su historia en la evolución de la EA. Según Álvarez (2003, p.203), en la época posterior a la Primera Guerra Mundial se empieza a implementar un nuevo enfoque para la EA. Superando el uso limitado de la geometría, se introdujo el estudio de los elementos de la composición visual (luz, color, plano) y sus principios compositivos (armonía, oposición, subordinación, transición, repetición, etc.) aplicados fundamentalmente al campo del diseño. En definitiva, se parte de la base de que las artes visuales implican un lenguaje visual y para conocer o crear una obra es necesario conocer los elementos de ese lenguaje y combinarlos de manera coherente y unitaria.

Marín Viadel (2003) se refiere a esta etapa desde las aportaciones de Arheim y Dondis (ambos citados en Marín Viadel, 2003). El primero defiende la idea de que el proceso de la percepción visual no es simple ni previo al pensamiento, sino que es un proceso de cognición complejo, ya que todos los elementos visuales que entran en nuestra percepción están condicionados y estructurados por nuestra mirada. El contexto del inicio de la segunda mitad del siglo XX está marcado por la popularización de la televisión y el uso de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diversas cámaras, lo cual incidirá de forma sustancial en el currículum educativo. Las artes visuales empezarán a tomarse, a partir de entonces, como un lenguaje, con una enorme importancia y repercusión. Las imágenes televisivas ya no sólo se medirán por su estética, como las artes clásicas, sino por su fuerza comunicativa y su capacidad de llegar y convencer al espectador, en una emergente e incisiva publicidad visual. Esto será determinante en el ámbito escolar, donde el lenguaje visual empezará a considerarse de forma paralela al lenguaje verbal por su enorme efectividad comprobada. Dondis (1976, citado en Marín Viadel, 2003), definirá los elementos básicos del lenguaje visual que serán los fundamentos imprescindibles del currículo de artes visuales.

Esta orientación, se relaciona directamente con la corriente más cientifista de la EA, la DBAE, basada en el estudio de las disciplinas, que incorpora el aprendizaje del lenguaje visual como parte necesaria en la disciplina de estética y teoría del arte. El uso y estudio del lenguaje visual se fue aplicando a las diferentes etapas educativas, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, en las décadas de los 60 y 70.

En segundo lugar, aún siendo conscientes de que este campo del conocimiento relacionado con la EA y necesario para una adecuada Alfabetización Visual, no es novedoso ni es consecuencia directa de los enfoques que venimos desarrollando en torno a una EA según la posmodernidad, sin embargo, vemos conveniente detenernos en seleccionar y definir, de forma somera, las principales herramientas del lenguaje visual, porque estarán presentes en nuestro estudio y porque, los autores coinciden en que el dominio de los diferentes lenguajes visuales, para la comprensión y uso de los procesos de construcción y creación de imágenes y otros productos visuales requiere de una formación y experiencia sistemática, que debe proporcionar la Escuela (Marín Viadel, 2003, p. 6).

Acaso (2006) enfatiza las características propias del lenguaje visual que nos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ilustran sobre su especificidad. Aunque todos sabemos leer mensajes visuales de forma espontánea, a diferencia de los mensajes escritos y orales cuyo código hay que aprender pacientemente, sin embargo, habitualmente no aprendemos a leerlos de manera profunda, tampoco a descodificarlos y mucho menos a construir nuestros propios mensajes visuales. Si hemos asimilado la dinámica deconstructiva que Acaso (2009) nos planteaba como uno de los principios del currículo posmoderno, entenderemos la importancia de conocer los fundamentos del lenguaje visual, sus herramientas y sintaxis, tanto para deconstruir, analizar, detectar la doble codificación, para "pasar de la lectura a la comprensión" (Acaso, 2006, p.47), como para identificar el nivel denotativo y connotativo de cada mensaje, etc.

Los principales elementos del lenguaje visual, entendidos como herramientas para la composición de mensajes visuales (Acaso, 2006) pueden dividirse en en dos tipos:

Herramientas de Configuración

Son las características de la imagen que se utilizan para componer cada uno de los elementos de la imagen. Cada una de ellas, de forma independiente, con un amplio margen de variaciones, tiene significaciones y efectos concretos. Estamos hablando de:

TAMAÑO.

Las variaciones de tamaño de cada elemento tienen mucho que ver con la notoriedad, jerarquización o impacto que se quiera provocar en el espectador respecto al elemento correspondiente. Tiene un importante componente psicológico en cuanto a las relaciones recíprocas de predominio entre el espectador y la imagen.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FORMA.

El contraste entre formas orgánicas y artificiales es mencionado por Acaso (2006) como uno de los principales recursos de una imagen para emitir determinadas connotaciones.

COLOR.

Es una herramienta visual cargada de información y significados. Según su uso, el color puede ser seleccionado por sus cualidades simbólicas y culturales, por su poder corporativo o identificativo, por su contraste y llamada de atención, o con otros posibles criterios. Sus características, tales como la luminosidad, saturación y temperatura de color, lo llenan de posibilidades y variaciones.

ILUMINACIÓN.

Entendida en dos sentidos: bien como la iluminación intrínseca del objeto representado o bien como el tipo de luz utilizada para iluminar el objeto desde el exterior. Tiene también un alto poder de connotación y escenificación, tanto por su poder para definir o destacar formas, por el ángulo de iluminación elegido, por el coloreado de esa luz, etc.

TEXTURA.

Se puede definir como la materia de la que está constituido un producto visual o bien como la representación visual de cualquier materia. En el caso de las imágenes exclusivamente visuales o de soporte digital, estamos hablando solamente de textura simulada o visual. Tiene, en cualquier caso, un importante valor connotativo e identificativo de determinadas ideas, ya que el aspecto visual de las superficies, ya sean de las figuras o del fondo de la imagen, denota características concretas e intencionadas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Herramientas de Composición

Componer una imagen consiste en establecer un orden espacial concreto e intencionado a los diferentes elementos configurados con las distintas herramientas visuales en función del mensaje que se quiere transmitir. En una composición, los diferentes elementos, objetos, figuras, se sitúan con un determinado código de relación entre ellos y el límite del soporte visual o espacio. La forma de generar significado a través de la diferente situación espacial de los elementos de representación visual se denomina recurso de representación, y pueden enmarcarse dentro de dos extremos contrapuestos: las composiciones pueden ser ordenadas, reposadas, estáticas, o por el contrario, caóticas y dinámicas.

Para terminar, con una importante presencia del término en nuestro estudio, la autora define y ejemplifica las posibilidades de **la Retórica Visual** en la lectura y composición de mensajes visuales. Por Retórica Visual "se entiende como un sistema de organización del lenguaje visual en el que el sentido figurado de los elementos representados organiza el contenido del mensaje" (Acaso, 2006, p.89). Al igual que la retórica en el lenguaje escrito y verbal, la retórica visual se utiliza cuando se emplean las herramientas visuales tanto de configuración como de organización en un sentido distinto al que les corresponde, modificando el significado de la imagen hacia un plano figurado con el que mantiene algún tipo de relación o semejanza. La autora (p. 90) clasifica y define las figuras retóricas más empleadas en cuatro grupos según el recurso o intencionalidad con el que son empleadas:

- Figuras retóricas de SUSTITUCIÓN: Metáfora, Alegoría, Metonimia, Calambur y Prosopopeya.
- Figuras retóricas de COMPARACIÓN: Oposición, Paralelismo y Gradación.
- Figuras retóricas de ADJUNCIÓN: Repetición, Epanadiplosis, Hipérbole y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Préstamo.

- Figuras retóricas de SUPRESIÓN: Elipsis.

Puesto que el trabajo de análisis y producción visual de los alumnos, también atañe a los productos audiovisuales, donde la imagen adquiere movimiento, hemos de considerar también las herramientas propias y específicas de las imágenes en movimiento. Sin la pretensión de hacer teoría del lenguaje audiovisual, haremos referencia a Marqués Graells (1995) en la mención de los principales elementos que hemos tenido en cuenta en nuestro estudio. El autor menciona que **el lenguaje audiovisual** se define en las siguientes dimensiones:

MORFOLÓGICA

Se refiere a sus elementos visuales y sonoros. La imagen es el resultado de la combinación de los distintos elementos visuales básicos, en los que coinciden con la clasificación de Acaso (2006), añadiendo también las oposiciones entre figuración y abstracción o esquematización y simbolización, que esta autora trata en otro capítulo de su manual.

SINTÁCTICA

El autor alude a una serie de “normas sintácticas” (p.4) al mencionar los recursos con los que se emplean los diferentes elementos de las imágenes en movimiento. Estos elementos Entre estos elementos destacamos:

- **Los planos:** De todos es conocida la diferencia entre los distintos planos más usuales en el lenguaje audiovisual y los posibles significados y grados de énfasis que otorgan a las imágenes.

- **Los ángulos de enfoque:** Al igual que los planos, su poder para evocar determinados efectos o matices en la imagen en movimiento son muy notables. En concreto, el efecto producido por una imagen tomada en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

picado es notablemente diferente si es tomada en contrapicado.

- **La composición:** Con unos recursos parecidos a los nombrados por Acaso, el autor completa con la importancia de la horizontalidad, verticalidad o diagonalidad como aspectos concretos de una composición, así como otros conceptos de simetría, tercios de la imagen, enfoque, aire, etc.

- **La continuidad y el ritmo narrativo:** Estos dos aspectos, claramente relacionados tienen que ver exclusivamente con las imágenes en movimiento. El primero referente a las relaciones y conexiones entre unas imágenes y otras en virtud de la narración a la que se quiera llegar y el segundo en referencia a la velocidad en la sucesión de los diferentes momentos. Para producir cada uno de ellos, se emplean diferentes elementos mencionados antes. Serán tenidos en cuenta en nuestro estudio, ya que de los mismos depende gran parte de la intencionalidad narrativa de los productos audiovisuales de los alumnos.

- **La iluminación:** También mencionada anteriormente entre las herramientas del lenguaje visual, pero que ahora el autor citado diversifica en cuanto al lugar o aspecto de la imagen en la que incide o su intensidad, para definir diversos términos usuales en el lenguaje foto y cinematográfico.

- **El color:** Como herramienta de conocida importancia, repercusión y significatividad, situando también algunas de sus características, en la misma perspectiva de selección significativa de los mismos que mencionáramos antes.

SEMÁNTICA

Esta dimensión aparece relacionada íntimamente con la dimensión sintáctica. El autor se refiere a ella al definir los diferentes niveles (denotativo y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

connotativo de una imagen) así como los recursos estilísticos que vienen a hacer referencia a las figuras retóricas que mencionara Acaso (2009).

El autor alude a otras dos dimensiones más, que no vamos a referir aquí, que requieren otro tipo de presentación para el uso que se hace de ellas en las imágenes y tienen que ver con aspectos subjetivos, culturales, publicitarios o intencionales de la producción audiovisual: La dimensión estética y la dimensión didáctica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.6 Propuestas para la formación en Educación Artística de los profesores de Primaria

El final de nuestro marco teórico se plantea como un breve acercamiento hacia el contexto propio de nuestro estudio: el grupo investigado, los futuros profesores de Educación Primaria en formación inicial en el área de Educación Artística. En este breve apartado sólo nos detendremos a mencionar algunas consideraciones, propuestas de formación o cuestiones abiertas para debates posteriores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.6.1 Situación que nos encontramos

Para comenzar a tratar este ámbito, es imposible no darse de bruces con la realidad de la verdadera repercusión que tiene la formación en EA en los docentes de Primaria en las facultades de Educación. Sirva como caso particular, aunque generalizable a otros muchos contextos, el panorama retratado por Gutiérrez (2010). Las competencias desarrolladas por los alumnos en su aprendizaje teórico en la facultad de Educación, donde se incorporan los avances en educación y las perspectivas de pedagogía crítica y educación para la comprensión de la cultura visual que hemos desarrollado en apartados anteriores, no suelen evidenciarse en la práctica de los centros educativos.

En principio, esta situación se constata ya desde el comportamiento y respuestas manifestadas por los alumnos en la realización del *practicum* y posteriormente, porque la situación de la práctica educativa en los centros, continúa presentando las características que ya hemos retratado en el principio de este marco teórico. Parece ponerse de manifiesto que, a pesar de los intentos por cambiar las cosas, la mayoría de los nuevos profesores, es "devorada por el sistema y asume sin demasiadas críticas las formas de trabajo y actuación que tienen lugar en los centros" (p.2).

En un panorama similar, Pascual (2016) plantea situaciones parecidas en el ámbito de la formación inicial de profesores de Primaria en el ámbito de la Universidad de Zaragoza. Al igual que después constataremos en el caso de la presente investigación, cuando la investigadora se refiere al grupo seleccionado para su estudio menciona que los "estudiantes de Magisterio llegan a la asignatura con un nivel de conocimientos previo insuficiente, en muchos casos, así como con un escaso nivel de desarrollo de su sensibilidad

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estética o plástica. También destaca que muchos estudiantes muestren un escaso interés y participación en actividades culturales y artísticas, así como la persistencia de una concepción del arte como algo elitista“ (p.714). No es por tanto una situación local sino más bien generalizada, tanto a nivel de conocimientos previos como de desarrollo de las competencias propias para la docencia del área.

Es demasiado fácil comprobar cómo la mayoría de los docentes cercanos a nuestro contexto, relajan sus perspectivas en cuanto a la EA, poniéndose exclusivamente en manos de las propuestas curriculares prefabricadas de las editoriales. En otra intervención, Gutiérrez (2012) plantea las limitaciones habituales del material curricular de las editoriales y la consecuencia de mantener sus materiales como única propuesta didáctica en el aula:

> Planteados con una visión disciplinar y tradicional del arte, que no se corresponde con el panorama artístico contemporáneo, los libros de actividades se centran, fundamentalmente, en la adquisición de destrezas manuales y técnicas, y desconsidera en la mayoría de los casos las aportaciones intrínsecas del área de cara al desarrollo humano. En este sentido, los materiales comercializados no favorecen la construcción del vocabulario iconográfico, ni potencian las capacidades perceptivas ni cognitivas necesarias para la interpretación de imágenes y del contexto sociocultural en el que se generan; ajenas a los procesos madurativos que determinan el desarrollo artístico en la infancia y la adolescencia, gran parte de las tareas que plantean los libros de actividades se sitúan de espaldas a la experiencia productiva y apreciativa, anulando el pensamiento crítico y las respuestas creativas del alumnado (p.5).

A pesar de que estas propuestas curriculares editoriales pueden estar bien construidas y puedan tener en cuenta los avances en la investigación propia de la materia, una confianza relajada en las mismas genera en los docentes una falta de iniciativa profesional que se va instalando en su experiencia docente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta materia requiere, como ya hemos podido recorrer, de una importante dosis de propuestas particulares, contextualizadas, críticas, actualizadas al devenir de la cultura visual, que difícilmente se ponen en marcha sin una actitud de apertura y de posibilidad de cambio, que empieza por no confiar ciegamente en un material prediseñado, o en una oferta curricular prefabricada.

La autora desarrolla las causas de esta situación distribuyéndolas en dos tipos: causas de tipo sociocultural y causas de tipo epistemológico. Todas ellas están relacionadas con la precaria consideración de la materia en el sistema educativo, los prejuicios y comportamientos importados que tienen tanto docentes como la sociedad en general respecto al Arte y a la Educación Artística y las circunstancias que rodean a la formación de los profesores y su papel dentro de la institución educativa y sus normas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.6.2 ¿Especialistas o generalistas?

El estudio de Pascual (2016), se hace eco de las demandas del grupo investigado. Parte de este grupo es profesorado en ejercicio y aunque demuestran un escaso nivel de experiencia previa y no pocas incongruencias entre los contenidos que dicen dominar y su experiencia puesta en práctica, su concepto de EA sigue reproduciendo modelos superados, que hemos venido mencionando en este marco teórico. Sin embargo, hay otros reclamos donde intuyen la necesidad de una formación en el área más cercana al contexto escolar, en contraposición con la que experimentaron, más enfocada al desarrollo de las destrezas:

> De forma casi unánime, se reclama el deseo de realización de actividades prácticas de carácter didáctico, entre pares o en el contexto escolar, así como claves para la adaptación curricular de contenidos, evaluación y estrategias de enseñanza de la educación artística. También explicitan que la asignatura parece estar más enfocada a desarrollar sus habilidades técnicas o "dotes artísticas", en muchos casos considerando que sólo se evalúa el resultado final sin contemplarse el proceso y evolución del aprendizaje, aludiendo en algunos casos a una falta de apoyo y *feedback* por parte del profesorado. (p.720)

Parece por tanto necesario abrir el debate de la formación específica en el área de EA en los estudios de grado. Ya desde el aporte de Acaso (2009) podemos advertir una rotunda perspectiva que pone encima de la mesa las cuestiones más urgentes en este ámbito. En un capítulo de su obra *La educación artística no son manualidades*, donde define los tres tipos de retos principales a los que se enfrenta la Educación Artística, se detiene en la formación del profesorado de la materia. La primera acción a realizar sería el cambio de nombre del área para denominarla "Educación de las artes y la cultura visual", ya que cualquier

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otro nombre, a juicio de la autora, o es incompleto, o pone el énfasis en aspectos superados, o tiene diferentes acepciones, o incluye otras disciplinas. Se trataría de clarificar un área que, de por sí, genera confusión por "la residualidad de esta disciplina, que hace que la mayoría de nosotros no sepamos muy bien ni cómo se llama, ni qué se imparte en ella". El área de Educación de las artes y la cultura visual se centra en la competencia dirigida a "aquellos objetos, lugares o experiencias a partir de los cuales se crea significado mediante el lenguaje visual" (p.121), abarcando así todos los aspectos que hemos ido mencionando en capítulos anteriores.

A continuación, la autora reitera su posición según la cual la verdadera causa de la baja consideración del área de EA en el sistema educativo español es la necesidad de que el área no llegue a promover la capacidad de alfabetizar visualmente a los alumnos, para que sigan captando las imágenes del lenguaje visual hiperdesarrollado, pero no lleguen a comprenderlo, manteniéndose como consumidores pasivos, eliminando su capacidad crítica. Esta es la razón, perversa e intencionada, por la que la formación de los docentes de Educación Primaria es insuficiente en esta materia y por la cual, su posición en el currículo sigue siendo claramente deficitaria.

Como detalle de especial relevancia en referencia a esta precariedad, Acaso (2009) menciona la ausencia de especialistas en EA en la etapa de Educación Primaria. Esta es la cuestión fundamental que plantea Gutiérrez (2009), al reflexionar sobre las mismas dificultades que venimos constatando en el área de EA.

Esta última autora concluye, haciéndose eco de la mayoría de las opiniones del profesorado universitario del área de Didáctica de la Expresión Plástica, en que es necesario promover un itinerario formativo en el título de grado, en "Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales", así como un título de postgrado que permita la oportunidad de obtener una preparación más específica y un conocimiento más profundo del arte y su enseñanza. Esta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

necesidad está fundamentada también, según cita Gutiérrez, en varias iniciativas surgidas durante las Jornadas de Alcalá de Henares en 2005, cuyos representantes del grupo de trabajo del área de Didáctica de la Expresión Plástica forman parte de algunas de las referencias consultadas para la realización de este estudio: Aguirre, Álvarez, Gutiérrez, Huerta y Marín Viadel entre otros. Igualmente, se unen a esta petición los Inspectores y Directores de los centros de educación obligatoria españoles como 4ª demanda para la mejora docente en el Informe Final de la Red Magisterio-ANECA (2004, citado en Gutiérrez, 2009) titulado: "La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior".

La necesidad de esta preparación específica surge tras una revisión de la situación en la que quedaba el área de EA en la LOE (2006), vigente en la actualidad, con las modificaciones implementadas por la LOMCE a partir de 2015. Esta breve revisión se basa en los siguientes puntos:

- Lo más importante a destacar es una concepción de fondo que mantiene el arte como lenguaje, manteniendo el área como un todo con dos lenguajes diversificados, musical y plástico, a pesar de tener características tan específicas y propias. Esto contrastará con la existencia de la Mención de Educación Musical en el título de Grado y la inexistencia de un itinerario específico para la Educación de las Artes visuales.
- Se enfatiza la importancia de la cultura visual en el área, a pesar de mantener la tendencia cercana a la autoexpresión creativa promovida desde las propuestas de Lowenfeld que inspiraron el camino trazado para el área en la Ley General de Educación en 1971.
- Se hace hincapié en la contribución del área a las competencias básicas, donde podemos encontrar múltiples argumentos que apoyan la posición del área desde un enfoque integrado e interdisciplinar

En definitiva, la autora mantiene que la LOE ha situado la EA en el ámbito escolar, desde la fundamentación de un área suficientemente integrada que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ofrezca la experiencia artística como motivadora de aprendizaje, pero esto no se acompaña de una propuesta de formación en el profesorado que lo permita estar al nivel que el área requiere.

La adaptación a las titulaciones del EEES, evidencian que, la importancia del área requiere de la debida especialización, pero el grado de Maestro de Educación Primaria ha requerido un mayor porcentaje de contenidos formativos comunes, que han dejado poco espacio a los de carácter específico.

Desde el principio del artículo, Gutiérrez, ha planteado el debate que resuelva esta incongruencia, pero como ella misma añade, esta cuestión es silenciada por la realidad de la política educativa española y un escaso interés por la formación estética y artística en cualquiera de los niveles del sistema educativo, que se traduce en una merma del número de horas y la consiguiente baja consideración del área frente a otras materias.

Al panorama reflejado por Gutiérrez (2009) habría que añadirle su continuación, que ya hemos mencionado a partir de la referencia a la legislación vigente tras la aplicación de la LOMCE en Andalucía, al principio de este marco teórico que, desgraciadamente, ni añade soluciones ni ofrece mejores perspectivas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.6.3 Propuesta de formación en la perspectiva de metodologías concretas: El trabajo por proyectos

La realidad que hemos expuesto presenta unos aspectos de dificultad y precariedad que piden respuestas concretas. Hemos querido recoger en este apartado algunas propuestas de diversas fuentes que pueden servirnos de ayuda.

En primer lugar, Gutiérrez (2010) plantea, dos cuestiones a afrontar:

- Ejercitar el diseño didáctico para desarrollar modelos que potencien el aprendizaje de los alumnos. Es necesario que los futuros docentes construyan sus propias ideas, hagan su propio camino, diversificado y efectivo en el contexto propio. Este es el único camino para que los alumnos intervengan después de una forma efectiva, estén realmente convencidos de la posibilidad de innovación y cambio, en el contexto educativo al que se enfrenten.
- Transmitir en el alumnado los rasgos principales de la EA y sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gutiérrez despliega ahora un conjunto de aspectos y ventajas aplicables tanto a la experiencia artística como a la materia en su contexto escolar. Si el alumnado no sabe realmente qué es, qué ventajas tiene y a qué da lugar una EA suficientemente entendida, es imposible que luche por cambiar su realidad en el futuro.

Una de los capítulos pendientes y urgentes en relación con estos intentos de cambio tiene que ver con el planteamiento y desarrollo del currículum, labor que tiene que comenzar desde la formación inicial de los docentes. Gutiérrez

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(2012) plantea, en el marco de una serie de reflexiones, la importancia del momento de planificarlo para su posterior desarrollo, labor que es de obligado cumplimiento para todo docente. Es el momento en el que el docente puede pararse a tomar decisiones pensadas que sean coherentes, que respondan al contexto y a las necesidades de la comunidad educativa. El docente debe ser mediador del debate que debe generar el currículum. Debe valorar e investigar sobre las consecuencias de su intervención y debe pedir y buscar pistas y estrategias para mejorarla. Son tres los ámbitos de conocimiento que la autora relaciona con esta labor de planificación del docente:

- El conocimiento intuitivo: escuchando al sentido común que orienta hacia caminos y principios aún no experimentados
- El conocimiento experiencial: pues la trayectoria pasada del docente es determinante y se debe reflexionar sobre ella.
- El conocimiento teórico: tanto currículum como textos y conclusiones más recientes de los investigadores han de observarse y tenerse al día para recoger las aportaciones más necesarias en el contexto.

Si el conocimiento intuitivo y experiencial predomina sobre el teórico, es posible que muchos docentes se dejen llevar por los estereotipos de siempre y por estrategias repetitivas y vacías de contenido y eficiencia, o bien conviertan a la Educación Artística en una simple “sirvienta visual” (Acaso, 2009) que aporta la parte visual u ornamental de cualquier área o actividad del aula. Es evidente que, el conocimiento teórico tiene que ser potenciado y esta es una labor que se inicia, se instaura como buen hábito, en la formación inicial.

Por tanto, a las cuestiones para afrontar que comentábamos antes, añadimos, por parte de Gutiérrez (2012) las siguientes en relación con la responsabilidad de los futuros docentes hacia la Educación Artística, y por tanto, como insistencias fundamentales en su formación:

- Reivindicar un lugar adecuado para la enseñanza de las Artes y la Cultura Visual, que la reconozca como área relacionada con el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conocimiento, con un carácter académico, extensible para todo el alumnado en las etapas de enseñanza obligatoria.

- Dotar al área, en una realidad práctica de las características que la hagan entender como un verdadero lenguaje, potenciando la dimensión semiótica de la Educación Artística, desde los procesos artísticos, creativos y visuales. Trabajar, no sólo desde los procesos manuales, sino "desde el pensamiento visual, a partir de experiencias personales sensitivas, cognitivas, emocionales, socioculturales y estéticas" (p.9).
- En particular, potenciar en la educación de las artes plásticas el estudio de la imagen. Es necesario potenciar la vertiente apreciativa e interpretativa, aprender a mirar, a ver e interpretar los productos de la cultura visual, para pasar también a ser productores de significados a través de la imagen.
- Dar cabida al arte contemporáneo y sus recursos de creación en el aula de Educación Artística, basados en el multiculturalismo y pluralismo propio de nuestro mundo actual.

Para ello, Gutiérrez (2012) nos ofrece la perspectiva constructivista del **trabajo por proyectos** como forma de conseguir que el desarrollo del currículo cuente con la acción compartida y obtenga resultados particulares y más acordes a la naturaleza propia de la Educación Artística que hemos definido. Esta misma perspectiva metodológica, aparece también desde Hernández (2012), ilustrada incluso en un ejemplo y temática concreta, como propuesta válida y adecuada, sin pretensión de ser "alternativa salvadora" (p.93) de la escuela actual. Su presentación, parte de las características señaladas como ventajas de esta perspectiva:

- **Equidad entre educadores y alumnos**, en cuanto a la perspectiva de que el alumno aprenda de forma apasionada y no impuesta o jerárquica. El proyecto de trabajo parte de la **inquietud de los alumnos**, de los temas que preocupan, interrogan y afectan y no de una "obsesión por los contenidos que ha de cubrir, o las materias por las que ha de circular". Si desde el áea artística, como apunta (Gutiérrez, 2012) se facilita la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conexión interdisciplinar de cualquier tema a partir de la **imagen**, el alumno se sentirá movido a indagar y posteriormente a estructurar lo aprendido con una mayor facilidad. Si se produce la **Educación "a través" del arte**, el alumno podrá "utilizar la experiencia artística como herramienta para trabajar sobre cuestiones relacionadas con las distintas disciplinas del currículum y con los temas transversales" (Gutiérrez, 2012, p.10). El docente se preocupará, fundamentalmente de hacer las preguntas necesarias que interpelen a los alumnos y les ayuden en su proceso.

- El producto final del proyecto consiste en un "relato", en una conversación cultural con la comunidad educativa y con la sociedad, en cuanto que el alumno entiende que "construir una historia debe ser compartida con otros" (Hernández, 2012, p.92). La experiencia de aprendizaje se convierte en **una narración**, que es también reflexión e interpretación. En este caso estaríamos hablando de **Educación "para" el arte,** (Gutiérrez, 2012) en el sentido de propiciar la obtención de las competencias que se necesitan para la experiencia artística, lo cual no está reñido con la perspectiva anterior, sino que son dos experiencias que se producen a la par.
- El proyecto de Trabajo **cuestiona** algunos términos clásicos de la Educación, tales como el **límite del aprendizaje**, o el nivel en el que se deben impartir los contenidos. La **evaluación** no se centra en la repetición del *corpus* establecido de contenidos, sino en la capacidad de indagar, de enfrentarse a los desafíos, en la conexión con nuevos conocimientos y experiencias.

Tanto desde la sistematización de Pozuelos (2007), como desde el resumen de Gutiérrez (2012), podemos estar de acuerdo en que la estructuración cooperativa habitual del trabajo por proyectos en el aula, al activar de forma natural un conjunto interdisciplinar y amplio de contenidos, que deben reflejarse en un dossier que testimonie la evolución del trabajo y llegar a un producto final

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

común, son extraordinarias ventajas en evidente relación con todo lo que venimos seleccionando en relación con una EA para el siglo XXI, desde un enfoque posmoderno, con los múltiples alfabetismos que se pueden poner en juego (múltiples fuentes, múltiples accesos y múltiples formatos).

Algunos ejemplos

Los autores de referencia que hemos consultado para hablar de esta propuesta de formación para el profesorado, han hablado de la misma desde su propia experiencia. Entendemos que se hace imprescindible ilustrar desde la puesta en práctica concreta una opción metodológica, por la versatilidad de la misma, por las ventajas y multiformes soluciones que puede llegar a conseguir, e incluso por las características peculiares de adaptación a diversas etapas educativas en las que se puede implementar.

Como ya dijimos, Hernández (2012) planteaba las principales ventajas de la realización de los proyectos de Trabajo, desde un ejemplo de su propia experiencia. El proyecto se titula “Nuestra experiencia del cuerpo” y se llevó a cabo en sucesivas ediciones con niños de 8 y 9 años. Se centra en las relaciones que tienen los niños con el cuerpo y con las imágenes del cuerpo que proceden de los medios de comunicación. Estas imágenes producen en nosotros determinadas reacciones, fijan determinadas ideas preconcebidas o determinan nuestros comportamientos. Reflejan lo que pensamos o también lo que quieren hacer que pensemos respecto al cuerpo de los seres humanos. La obra de Lucien Freud era la parte artística vinculada al proyecto. Es un proyecto con múltiples repercusiones y que puede tomar muchas direcciones, partiendo de las representaciones obtenidas en la cultura visual procedentes de diversos medios y de la interpretación y relación de las mismas con las representaciones del cuerpo en la obra del artista. Puede abarcar tanto aspectos de género, ideales de belleza y aspectos simbólicos y gestuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para comprender la conveniencia de esta metodología en el ámbito universitario, hemos considerado muy enriquecedoras tres propuestas en las que el Trabajo por Proyectos se utiliza en la experiencia formativa de los alumnos de Grado en Educación Primaria o Infantil. Gutiérrez (2015) presenta una experiencia realizada también en diversas ediciones donde los alumnos seleccionan a partir de la observación exhaustiva de múltiples propuestas artísticas contemporáneas, una temática concreta, tratada por un artista concreto o grupo de artistas. La indagación autónoma, así como la estructura del proyecto a realizar, que culmina en una faceta productiva que puede tomar cualquier formato, lo convierten en una experiencia favorecedora de nuevas perspectivas, tanto para el concepto de Lenguaje plástico y su importancia en la Educación Infantil, como para su futura intervención docente.

La cultura visual, en el ámbito de las series infantiles de dibujos animados, es el ámbito en el que Alonso Sanz (2011) desarrolla su experiencia de Trabajo por Proyectos orientado al diseño de entornos colaborativos de aprendizaje, por parte de alumnos de Grado de Primaria. El desarrollo de esta propuesta se realiza en tres pasos:

- 1º Escoger una serie adecuada a las necesidades de los escolares de Primaria: Cada uno de los equipos de trabajo ha de pasar por una visualización, búsqueda y revisión amplia para detectar cuáles son las series de dibujos animados que pueden influir positivamente según las necesidades de los niños de Educación Primaria. A pesar de la polémica cuestión de la audiencia y el debate existente en la actualidad respecto a la heterodoxia de las actuales series, las series que más nos van a influir son las que en el fondo tienen que ver con la resolución de problemas cotidianos y en las que los niños toman un rol activo y son capaces de tener iniciativa, superando los esquemas de series o programas donde el adulto enseña al niño, o la sabiduría del adulto es la que dicta los contenidos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por lo general, todas la series infantiles tienen capítulos que se desarrollan con el mismo esquema: unidad de tiempo, acción desarrollada en escenario único y un único hilo argumental, al mismo tiempo que obedecen al típico esquema: introducción, nudo y desenlace.

- 2º Una vez seleccionada la serie sobre la que se va a trabajar, el equipo deberá analizar con actitud crítica y constructiva su estructura narrativa, dinámicas, personajes, roles de los mismos, su actitud lúdica e interactiva, los decorados y contextos, etc. El objetivo principal es encontrar características propias de los entornos colaborativos de aprendizaje en la dinámica de la serie elegida. En realidad, lo que se está buscando es ilustrar los rasgos principales del trabajo colaborativo desde la Cultura visual infantil: "interdependencia positiva, habilidades interpersonales, la capacidad individual para resolver problemas, el aprendizaje de roles, la interacción cara a cara, trabajo en grupo, reflexión sobre el trabajo realizado…" (p.123).
- 3º El producto en el que culmina el proyecto es el diseño de una actividad, con su correspondiente ambientación y propuesta de evaluación, que importe y adapte los elementos analizados de la serie.

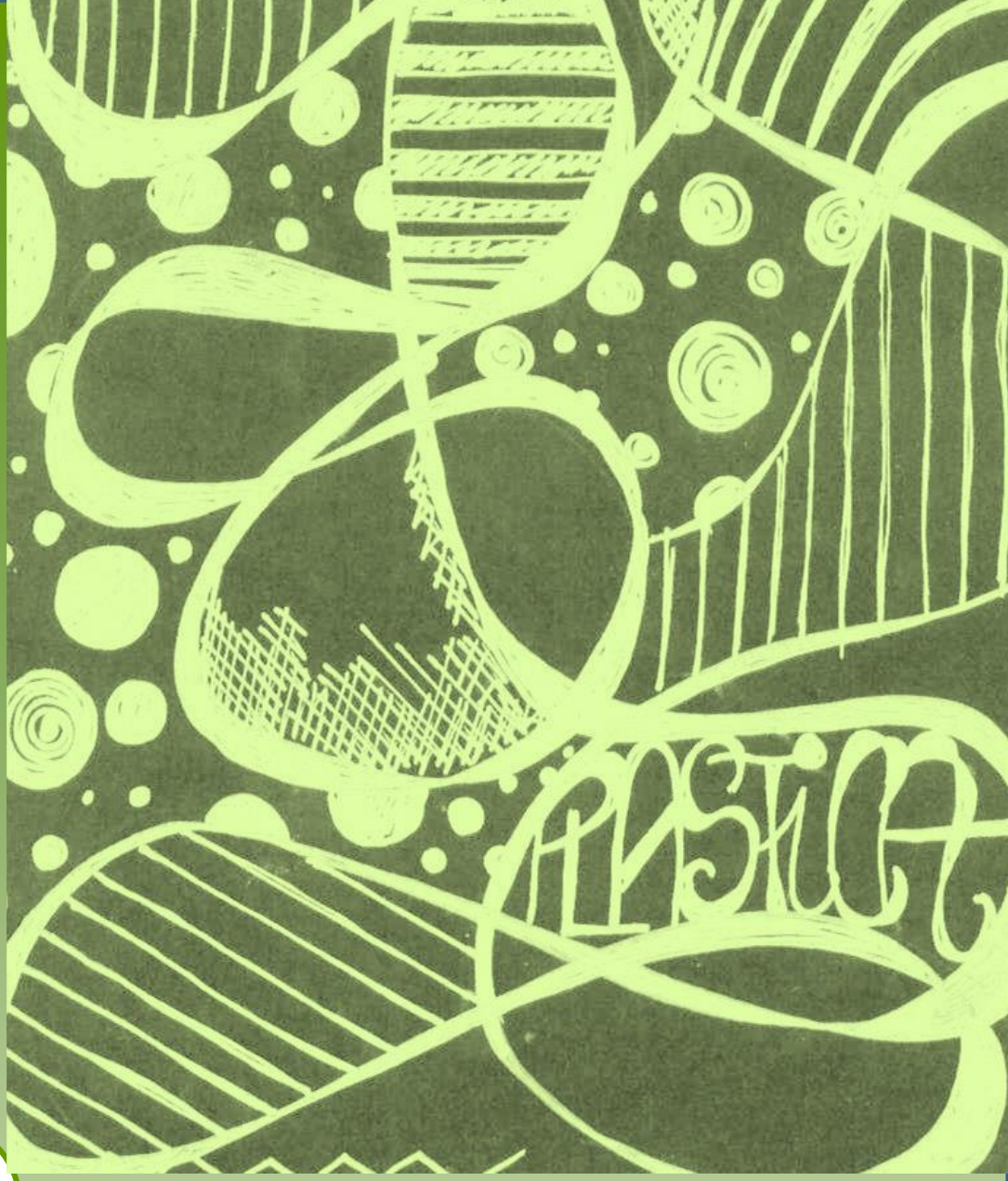
La autora se hace eco de la excepcionalidad de la propuesta y de las múltiples consecuencias formativas y esclarecedoras de la misma.

Como otra experiencia notable entre las consultadas, he seleccionado la propuesta de Salido (2017) que presenta un trabajo de investigación-acción dispuesto a orientar la Educación Artística en el contexto de un aprendizaje construccionista que favorezca la consecución de las competencias clave, en concreto la competencia de conciencia y expresiones culturales. Su propuesta de taller didáctico para alumnos de Educación Primaria fue puesta en práctica con la intervención de estudiantes de Grado en Educación Primaria en Ciudad Real. Con el objetivo de "formar estudiantes capaces de enseñar las artes plásticas desde una perspectiva crítica, construccionista y patrimonial" (p. 353)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se materializó en talleres didácticos diseñados por los alumnos de Grado, para acercar a los alumnos de Primaria a la obra artística, a la comprensión del patrimonio, desde todas las vertientes de la experiencia artística, evaluadas con una rúbrica orientada hacia las competencias implicadas.

Finalmente, no quería concluir este apartado sin mencionar mi propia experiencia, ya que, el estudio de estas diferentes perspectivas y la consulta a todos los autores para la realización de este estudio, me inspiró para la puesta en práctica de proyectos de Trabajo con mis alumnos de Primer Curso de Grado en Educación Primaria, en el ámbito de la asignatura: Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual, en el Centro Adscrito de Magisterio “Virgen de Europa”. Durante dos cursos consecutivos, planteé con mis alumnos esta experiencia con la intención de impulsar en ellos un concepto amplio y adecuado de la materia, que les permita superar la imagen preconcebida que tienen ellos desde su misma experiencia. La reflexión sobre mi propuesta está expuesta de forma resumida en la comunicación titulada *Productores de Cultura Visual,* pronunciada en el V Congreso Internacional de Educación Artística y Cultura Visual, titulado: Educación Artística y Acción Social, celebrado en Huelva en marzo de 2015. Aludo a ella en el apartado de *Antecedentes*, en el plan de la presente investigación, por lo que no me extiendo más allá de mencionar el enriquecimiento mutuo y las conclusiones que pude obtener al observar el proceso de crecimiento de los alumnos en todos los objetivos que se pretendían.



3 marco metodológico

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ÍNDICE DEL MARCO METODOLÓGICO

3.1 Características generales del modelo cualitativo y etnográfico.....159

3.2 El estudio de caso en el ámbito de la Educación Artística.....165

3.3 Las metodologías artísticas de investigación en educación como referente para futuros estudios. Investigación basada en las artes.....171

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.1 Características generales del modelo cualitativo y etnográfico

El recorrido que hemos realizado en el capítulo anterior, sobre diversas cuestiones en relación con la Educación Artística y la formación de sus docentes, pide, en el marco de nuestra investigación, un mínimo panorama de fundamentos metodológicos que planteen cómo se va a realizar la misma.

En el presente capítulo, definiremos brevemente el diseño de la investigación y plantearemos procedimientos más específicos, referentes al tratamiento de datos.

En principio, es bastante evidente que la investigación que exponemos es de tipo etnográfico, en la medida que el investigador participa "abiertamente (…) de la vida cotidiana de (un grupo de) personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, recogiendo datos (…) para poder arrojar luz sobre los temas que él ha elegido estudiar" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 15). La etnografía, según los autores es, en muchos sentidos, la forma más básica de investigación social en cuanto se relaciona con la forma en que los individuos llenamos de sentido las cosas que realizamos en la vida cotidiana.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para Gutiérrez (2005), la versatilidad de la investigación etnográfica, a diferencia de la investigación cuantitativa, tiene la cualidad de proporcionar un acercamiento a cualidades de la realidad humana que difícilmente pueden ser recreados mediante métodos estadísticos, tales como "los gestos, las miradas o la entonación de los interlocutores" (p.1), además de la holística de un análisis que busca la comprensión de los hechos en su contexto global

Para situar el enfoque de nuestra investigación, consultamos la introducción de Flick (2004) en la que identificamos dos caminos concretos que orientan nuestra investigación:

-El interaccionismo simbólico, que parte de los significados subjetivos que los individuos atribuyen a lo que les rodea y a sus propias actividades. Las situaciones diferentes en las que nos vemos envueltos, como individuos, son definidas nosotros mismos y esto sienta las bases para saber "cómo percibimos y cómo interactuamos con los demás, y orienta nuestra conducta" (Woods, p.5). La interpretación de cada individuo, en cuanto a la asignación de significados subjetivos a las realidades y a sus propias actividades, contribuye a su propio comportamiento a través de determinadas acciones (Gutiérrez, 1998).

-La etnometodología, enfoca su estudio hacia las rutinas de la vida cotidiana y su producción. El método de la etnografía está dirigido, según Goetz y LeCompete (1988) a la "descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos" (p.28). La etnografía trabaja recreando las prácticas, conocimiento, comportamiento, artefactos y creencias compartidas del grupo estudiado, de tal forma que lectura del estudio permita al lector captar el escenario cultural estudiado tal y como apareció ante la mirada del investigador. Taylor y Bogdam (1986) asignan además, a ese proceso etnometodológico, el estudio de la forma en que los sujetos de estudio, justifican sus acciones y situaciones mediante

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reglas culturales y percepciones de sentido común, para que aparezcan como explicables y rutinarias.

Desde esta doble vertiente de búsqueda de significados ante la realidad que se pretende investigar, es también importante saber de qué forma un estudio puede ser considerado cualitativo. Eisner (1998) enfatiza que todos identificamos el modo cualitativo y el modo cuantitativo como dos realidades y formas de trabajar muy diferentes, a pesar de que él, después de reflexionar sobre la relación entre el conocimiento humano, entendido como producto de la indagación empírica y su modo eminentemente cualitativo de funcionar, lo cual, daría lugar a una semejanza entre estudios cualitativos y cuantitativos.

Para el autor, los requerimientos de un estudio que hace que escojamos el método cualitativo son seis rasgos característicos:

-En primer lugar, un estudio es cualitativo cuando tiende a estar *enfocado*. Esto quiere decir, a juicio de Eisner (1998), que el estudio, en cuanto a su carácter etnográfico, requiere, por sus propios objetivos , la presencia del investigador allí donde están los individuos a investigar, pero también enfocará su observación y análisis sobre todo lo que tenga que ver con esa experiencia, sean espacios, objetos, documentos, instrumentos, etc. Añade que el estudio cualitativo, en cuanto que parte de un enfoque, tiende a no ser manipulativo, en cierto sentido, naturalista y "estudiar situaciones y objetos intactos" (p.49).

-En segundo lugar, el estudio cualitativo tiene que ver con el *yo como instrumento,* en el sentido que el investigador parte de su propia estructura de referencia y da sentido a su estudio desde ella. El hecho de que, es frecuente, incluso conveniente, que la observación no tenga una estructura muy programada, permite al investigador abrirse a la experiencia que va a observar, "percibir su presencia y observar su significado" (p.50). Esta característica está relacionada con lo que Eisner (1998) llama "la explotación positiva de nuestra

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

propia subjetividad". La forma peculiar de ver e interpretar de cada uno tiene que ver con las características cualitativas de un estudio. "Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación y cómo interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma" (p.51).

-En tercer lugar, es importante tener muy claro su *carácter interpretativo*. Eisner distingue entre el sentido de justificar los datos obtenidos, encontrar sus causas y el otro sentido tiene que ver con el significado de lo que estamos observando, aunque sea una cuestión escurridiza. La investigación cualitativa, va más allá de la simple constatación de la conducta para intentar llegar al significado "que los hechos tienen para quienes los experimentan" (p.53).

En este sentido, Pérez Ferra (2009) añade que "tanto el conocimiento como la verdad son creados y no descubiertos; es decir, proceden de la interpretación de la realidad que hace el investigador, y no de la explicación " (p.85)

-En cuarto lugar, Eisner añade el uso del lenguaje expresivo, para referirse a la peculiaridad del estudio cualitativo en cuanto a la presencia de la voz propia en el texto, o lo que podemos llamar firma del investigador.

-El quinto rasgo a destacar es la atención a lo concreto. Si las ciencias sociales utilizan lo concreto para llegar a las afirmaciones generales mediante el uso de métodos estadísticos, es importante que el sabor de la situación concreta, el individuo, el suceso, no se pierdan. Esa es la intención, también, de un estudio cualitativo, conservar e interpretar ese sabor particular, tener conciencia de los rasgos propios y distintivos de una situación concreta, que ejemplifica más que una mera descripción general.

-El sexto rasgo de la investigación cualitativa se refiere a lo que hace posible su credibilidad:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La evidencia empleada en los estudios cualitativos llega de múltiples fuentes. Estamos persuadidos por su "peso" por la coherencia del caso, por la lógica de la interpretación. (…) En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si el resultado se puede tener en cuenta; al final, lo que cuenta es una cuestión de juicio (p.57)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2 El estudio de caso en el ámbito de la Educación Artística

Es necesario plantear, dentro de la diversidad de las posibilidades de la investigación cualitativa, el estudio de caso, como esquema más próximo al que se va a desarrollar la investigación. En primer lugar, por las razones esgrimidas por Gutiérrez (2005) en función de la interdisciplinariedad propia de la EA, que llevan a definirla como una disciplina humanística. Si la experiencia artística tiene dos vertientes claramente diferenciadas, apreciación y producción, es realmente difícil explicar estos aspectos por medios que no sean explicativos, que no incorporen una interpretación que permita su comprensión, en los fenómenos que se producen en sí y estudiados en su contexto. Estas circunstancias requieren necesariamente de métodos cualitativos.

Por otra parte, el estudio de casos es la forma de investigación, por las características de nuestros objetivos y el interés manifestado por el investigador, en la que se materializa este estudio y que a continuación introducimos de forma breve.

Stake (2010) plantea el estudio de caso como la posibilidad de abordar la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender las características de un fenómeno. Es el estudio de algo específico, algo que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

requiere estudiarse desde la complejidad de un caso único. Son circunstancias que no se ajustan a un estudio de generalización y requieren una secuencia de acontecimientos recreados en su contexto.

En función de ese interés por el que se mueve la investigación, se seleccionará la modalidad y el caso más apropiado. El autor plantea tres tipos de estudio de casos:

-Intrínseco: Es la situación en la que no se elige el caso, sino que viene dado, porque el investigador, su interés particular en ese caso, o las circunstancias promueven el estudio de ese caso en particular, sin la pretensión de aprender sobre el problema presentado en genera.

-Instrumental: Caso que obedece a que tenemos una cuestión paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideramos que podemos entender esta cuestión mediante el estudio de un caso particular.

-Colectivo: Si las pretensiones de la investigación requieren reunir o estudiar a un número concreto de casos, para poder comparar o establecer de otro modo las categorías de la investigación.

La selección del caso más apropiado vendrá dada por los intereses, ya sean intrínsecos o instrumentales, de la investigación y la naturaleza de los problemas a investigar. Por cuestiones prácticas, como menciona claramente Gutiérrez (1998), la elección del caso dependerá también de la disponibilidad y facilidad para el acceso al mismo, en la conciencia de que cada caso planteará una realidad muy particular y diferenciada (Stake, 2010).

Por otra parte, ha de tenerse muy claro que el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, no para ver en qué se diferencia de los otros, sino con la finalidad de comprender sus características peculiares y específicas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es importante también detenernos, desde las posibilidades del estudio de casos en sus posibles tipos. Pérez Ferra (2009), añade que se pueden dar tres tipos:

-Descriptivos: Se basan en la exposición de un caso sin fundamentación teórica, sin hipótesis previa , para aportar información básica.

-Interpretativos: Se encaminan a la teorización a partir de un caso concreto, mediante categorías conceptuales que defiendan o desafíen los presupuestos teóricos antes expuestos en el mismo estudio.

-Evaluativos: Además de la descripción, el investigador emite un juicio valorativo de la realidad investigada.

Añadimos, para completar las características del estudio de casos, entendido de forma genérica, las etapas de su desarrollo según Martínez Bonafé (1990):

Fase preactiva. En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada. La pregunta de investigación sirve para definir la unidad o unidades de análisis a considerar.

Fase interactiva. Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Fase postactiva. Se refiere a la elaboración del informe del estudio final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

Por otra parte, en cuanto a la situación del investigador en torno al grupo investigado durante la fase interactiva, en concreto durante la recogida de datos, nos interesa destacar, apuntando a las características propias de nuestro estudio, algunas notas sobre la metodología observacional, en concreto dentro de lo que se suele denominar "observación participante". En este caso, el observador se implica por encima de una mera observación y participa en la medida que interviene de forma directa, e incluso se identifica como parte del grupo (Campoy y Gomes, 2009). Esta implicación implica la realización de una serie de actividades junto a los sujetos, alumnos investigados.

Este proceso de recogida de datos, mediante esta condición, ha de procurar, según Stake (2010) la conveniente actitud del investigador para que, la ocasión cuente su historia, para que la realidad hable mediante su propia situación, el problema manifieste sus causas. Debe situarse para cazar la peculiaridad del caso estudiado. La "historia", mediante la cual el investigador informará del caso investigado, ya empieza a cobrar vida en este momento de observación, pero en ocasiones no aparece hasta que no se comienza la fase postactiva, se están realizando las diversas interpretaciones. Por ello, el autor insiste en que la observación esté centrada en cada momento en una determinada categoría o acontecimiento clave y el investigador se centre en observar, en el momento de mejor revele la complejidad única del caso, sin aplicar inmediatamente las relaciones entre los datos y recuentos, que vendrá después. De la misma manera, ha de ser consciente y aprovechar su situación particular en torno al grupo investigado, y su acceso a las fuentes de información, para seleccionar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

adecuadamente los materiales a estudiar y comprender e interpretar así, de forma más idónea, la realidad investigada (Gutiérrez, 1998).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3 Las metodologías artísticas de investigación en educación como referente para futuros estudios. Investigación basada en las artes

Para terminar nuestro breve "paraguas" metodológico desde el que a continuación desplegaremos y podremos color concreto a este estudio en nuestro plan de investigación, hemos querido hacer mención de lo que consideramos nuevas tendencias en investigación en relación con la Educación Artística. Aunque no han sido aplicadas al presente estudio, nos ha parecido de obligada mención como propuesta futura.

Marín Viadel (2011) presenta los principales problemas actuales que se presentan a la investigación en EA. En primer lugar, se hace eco de la dificultad que puede surgir para enfocar la investigación en un área donde su intenso "carácter emocional, creativo y subjetivo" propio del proceso artístico, pueda entrar en contradicción con el carácter científico, pretendidamente objetivo, de una investigación. Por eso, el ámbito metodológico prioritario de la investigación en EA es la investigación cualitativa, por la versatilidad y atención

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a la particularidad de los procesos que se pueden requerir para la interpretación de la experiencia artística.

En la actualidad, la temática de la investigación en EA, que ha experimentado un crecimiento sin precedentes en las dos últimas décadas del siglo XX y en el siglo XXI, continúa siendo el desarrollo curricular y la innovación, en concreto, en el ámbito de la Cultura Visual, el estudio del dibujo y el arte infantil y las metodologías artísticas de investigación. Desde las principales conferencias de los últimos años y organismos internacionales para los profesionales de la enseñanza de las artes visuales surgen una serie de recomendaciones, prioridades e insistencias que Marín Viadel (2011) expone para plantear cuáles deben ser los ámbitos urgentes en los que trabajar por la EA y su investigación. Entre esas recomendaciones, planteadas en forma de preguntas, aparecen cuestiones prioritarias sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales, como la de aclarar cuál es la relación entre EA y Creatividad y su repercusión en el aprendizaje de otras áreas del currículo, entre la EA y la competencia social y de ciudadanía activa o la influencia de las industrias culturales en el aprendizaje artístico del alumnado. Aparecen también preguntas sobre los educadores de artes visuales, preguntas sobre los intereses artísticos del conjunto de la Sociedad y sobre todo, preguntas sobre la investigación en EA.

El autor recopila también una interesante cantidad de cuestiones prioritarias que surgen en torno a los intereses de los actuales investigadores en EA. Como muestra, además de todos los temas interesantes y urgentes que plantea el autor, es importante no pasar por alto esta pregunta: ”¿Cómo lograr un correcto equilibrio en las investigaciones sobre Educación Artística entre la perspectiva artística y la perspectiva pedagógica?” (p.276), porque tiene que ver con la orientación metodológica que queremos enfatizar como propuesta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para futuras líneas de investigación, tanto de este estudio como posibles líneas de continuidad.

Huerta y Domínguez (2014) muestran el panorama actual de la situación de la Investigación en EA, en el que, además de superar las dificultades propias del área, tan precariamente entendida en nuestro sistema educativo, o ser conscientes de la menor cantidad de investigadores o trayectoria de la investigación en EA frente a otras áreas de conocimiento como las didácticas de la Lengua, Ciencias Sociales o Matemáticas, se dibuja un amplio crecimiento y unas buenas perspectivas. Los autores hacen un amplio recorrido por las revistas más importantes, últimos congresos, iniciativas y grupos de investigación, cursos y *másters* de formación para el profesorado en EA, para desembocar en las nuevas tendencias metodológicas de investigación en EA.

En consonancia con el protagonismo que toma la Cultura Visual como contenido en la EA, menciona la innovación y cambio de perspectiva que general los nuevos trabajos de investigación en las artes, como las *artografías* o los fotoensayos, como iniciativas particularmente relevantes dentro de la Educación y la Investigación basada en las Artes. Las metodologías artísticas de investigación (MAI), en Educación (MAIE) (Marín Viadel, 2011), se enclavan en este cambio de perspectiva en torno a la investigación basada en las artes, al superar esa aparente contradicción entre actividad científica y actividad artística, que pasarían a considerarse complementarias, por sus métodos diferentes de enfoque de los problemas humanos, e incluso equivalentes en reconocimiento académico en cuanto a logros cognoscitivos.

Las metodologías artísticas de investigación, exhaustivamente presentadas en la obra de Marín Viadel y Roldán (2012), trabajan de forma semejante a la creación artística, pero con objetivos propios de una investigación. Ofrecen el lenguaje de las artes y el "gran bagaje de conocimientos, estrategias

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

profesionales de análisis, (re)presentación y persuasión que son característicos de las creaciones artísticas para abordar los problemas educativos" (p. 281), ponen el énfasis en las cualidades estéticas de la (re)presentación de los datos de una investigación para decir sobre la Educación aquello que de otra forma no podría decirse.

La clave es aprovechar las artes para hacer investigación, desde el convencimiento que el Arte también puede ser conocimiento adecuado a la investigación. Desde ahí, podemos considerar las siguientes ventajas:

-La complejidad de las conductas humanas presentes en una investigación podrán ser presentadas y evocadas con una sutileza y matiz que no se podría conseguir con otra forma de planteamiento.

-El lenguaje del Arte tiene una mayor capacidad para empatizar con las preocupaciones, interrogantes, conflictos y deseos de las personas.

-La obra artística presenta la particularidad de las cualidades distintivas, de los personajes individuales o de las situaciones que se presentan, con una mayor autenticidad y realidad en la investigación.

-El acontecimiento artístico, genera una pluralidad de preguntas, que se despliegan desde la experiencia artística, hacia las situaciones que se estudian en la investigación.

Si comparamos las características principales de un estudio de casos, con las propias de las MAI (Gutiérrez, 2014), encontramos muchas coincidencias que fundamentan la posibilidad de realizar investigaciones que utilicen ambas metodologías de forma mixta sin menoscabo de ninguno de los dos modelos. En una revisión crítica de ambos modelos es necesario, según la autora, el investigador que opte por este modelo conjunto debe asumir el reto de mantener un verdadero carácter divulgativo a un estudio de casos realizado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mediante una metodología artística de investigación, por ejemplo la fotografía, que no dependerá del lenguaje textual y debe compartir los resultados de la investigación con un amplio arco de lectores. Ha de tener también en cuenta que, el estudio de casos realizado con lenguaje escrito también es una versión subjetiva de la realidad, por lo cual, este carácter es irrenunciable y debe plegarse a un formato mixto que haga compatibles los soportes y recursos de ambos modelos. La autora propone, recorriendo las partes características de un estudio de casos, caminos concretos para realizar esa integración.

También, Marín Viadel (2011) menciona los problemas epistemológicos y retos que resultan de las MAI, destacando:

> -La pluralidad de lenguajes de "(re)presentación, ya que al ir más allá del lenguaje escrito y verbal, requiere la apertura a las posibilidades del lenguaje propio una obra artística, ya sea visual, táctil o sonoro, para transmitir las ideas, o sensaciones que representan una indagación concreta.
>
> -Las connotaciones que surgen de este lenguaje, y que generan múltiples posibles significados. Marín Viadel y Roldán (2012) intervienen respecto a la capacidad metafórica de la metodología artística para aclarar que esa pluralidad semántica no lleva a una ambigüedad:

Lo que se dice no se agota en la mera suma de un significado tras otro, sino que además de reunirlos todos y presamente por ello, se alude a territorios semánticos nuevos, de modo semejante a como ocurre en las metáforas est distinción entre pluralidad y ambigüedad de significados es crucial (p.28).

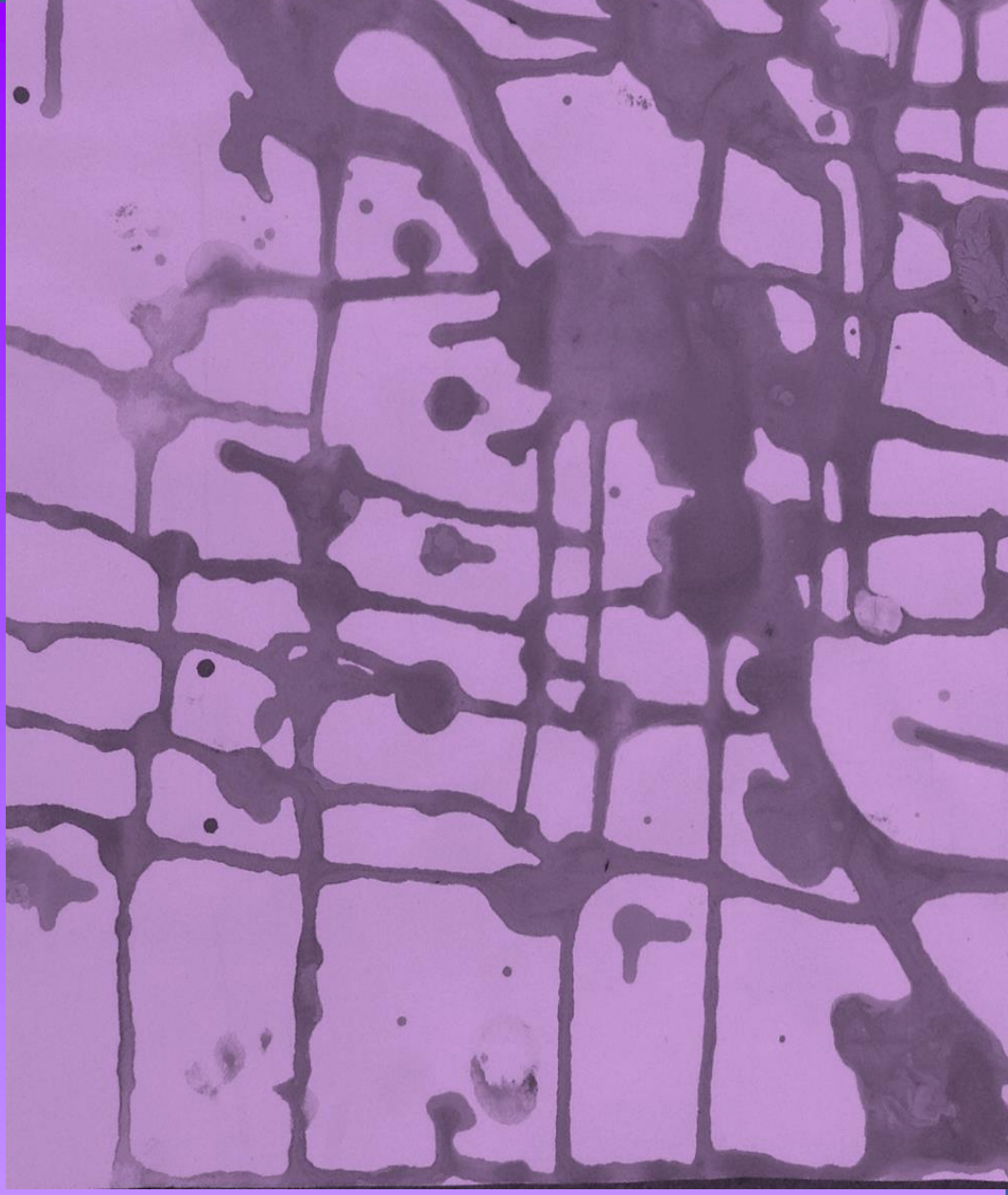
> -La flexibilidad con las que las se pueden manejar los datos empíricos, frente a la exactitud de los datos científicos o cuantitativos. Las MAIE abordan la realidad educativa en diferentes formatos y "colores", al igual

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que diferentes propuestas artísticas pueden hablar de una misma realidad con lenguajes dispares.

El autor continúa con una exhaustiva presentación de las tendencias y propuestas posibles que se van generando en torno a esta metodología común. En concreto, como experiencia a destacar estaría la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales, en la cual los problemas educativos se abordan de forma que "los datos, ideas, argumentos y conclusiones de estas investigaciones son fundamentalmente imágenes" (p.36) y éstas resuelven cualquier aspecto de la investigación, incluidos los presupuestos teóricos o cualquiera de los enunciados.

Valgan como ejemplos para la realización de estas metodologías, los instrumentos basados en la fotografía que Marín Viadel y Roldán (2014) presentan como herramientas útiles en consonancia con lo expuesto. Es interesante observar cómo, un grupo de esos instrumentos, aunque están basados en fotografías, utilizan un procedimiento cuantitativo, con sus posibles conexiones con la investigación científica. También presenta, satisfactoriamente ejemplificados, tres propuestas cualitativas propias de la Investigación basada en las artes visuales: El fotoensayo deductivo, el fotoensayo metafórico y la fotoinstalación.



4 plan de investigación

ÍNDICE DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1 Justificación y delimitación del proyecto de investigación 181

4.1.1 Problema de investigación 182

4.1.2 Antecedentes de la investigación 187

4.1.3 Objetivos 197

4.1.4 Centros de interés iniciales 200

4.1.5 Esquema de centros de interés 206

4.2 Diseño de la investigación: Fases e instrumentos de investigación 209

4.2.1 1ª Fase: Negociación inicial 210

4.2.2 2ª Fase. Trabajo de campo: Instrumentos de investigación 212

4.2.3 3ª fase: Análisis de los datos. 236

4.2.4 4ª fase: Elaboración del informe de la tesis 243

4.2.5 Cronograma resumen de la investigación 252

4.3 Contexto de la investigación 257

4.3.1 La asignatura: Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y visual 258

4.3.2 Grupo investigado 282

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1 Justificación y delimitación del proyecto de investigación

Nuestra investigación requiere de una concreción y delimitación de las cuestiones que queremos estudiar. El estudio sobre las mismas, ha comenzado en el apartado teórico, con el estudio de estos centros de interés desde el tratamiento de los expertos y autores consultados. Nos disponemos a describir de la forma más clara posible, nuestro plan de investigación, diseñado de cara al grupo concreto de alumnos que ha sido objeto de la misma.

Hemos dispuesto cuatro apartados concretos que describan, de forma suficiente todo lo necesario para definirlo. Aunque se podrían disponer de formas variadas hemos decidido comenzar por la delimitación clara del propósito de esta investigación, su diseño, fases y herramientas utilizadas, así como su proceso, para terminar con el desarrollo del contexto propio, tanto de la intervención docente objeto de estudio como del grupo de alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.1 Problema de investigación

Es evidente que, el problema del que parte la investigación está relacionado con la precaria situación en la que se encuentra la práctica de la Educación Artística en nuestro entorno próximo y como consecuencia, el deficitario concepto del área que tienen los alumnos que acceden a la formación inicial para ser educadores de Primaria, por tener como referencia una experiencia muy limitada en sus anteriores etapas educativas. Es necesario que definamos un poco más esta cuestión, en este apartado dedicado a justificar y delimitar, de la forma más clara posible, nuestra investigación.

Al comienzo del marco teórico del presente documento, hemos desarrollado una serie de consideraciones iniciales que mencionan diversos aspectos relacionados con la situación actual de la práctica de la Educación Artística. Es útil retomar, a modo de resumen, las causas principales:

-El Sistema Educativo actual está inmerso en una sociedad de consumo que somete a los alumnos tanto a una práctica consumista como a un modo de vida gobernado por los mercados.

-Esta sociedad de consumo diseña un modo de educar que está basado en la eficacia productiva y por tanto, las diferentes disciplinas están jerarquizadas en cuanto a su relación con la misma, en cuanto son directamente útiles a las competencias que dicta esta necesidad de ser personas más productivas y rentables a la sociedad.

-Como consecuencia de esa jerarquización, la Educación Artística, ocupa un lugar muy inferior y prescindible. Causa de esto es también el erróneo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concepto de esta área como un ejercicio de destrezas individuales relacionadas con las técnicas clásicas y habilidades gráficas y artísticas, sin firme referencia ni a un cuerpo de contenidos concreto, ni al conocimiento y experiencias que ofrece el Arte Contemporáneo, ni a la formación en los fundamentos del lenguaje visual. Este concepto precario e incompleto, provoca por tanto que sean escasas las actividades que tengan que ver con la producción visual en las plataformas propias de la cultura visual actual. Las clases de Educación Artística suelen estar basadas en manualidades o propuestas estereotipadas y uniformes, con excelentes salvedades, que no cuentan con un apoyo institucional.

-Al mismo tiempo, si en la adolescencia, se produce un abandono natural de la expresión plástica espontanea, el sistema educativo actual no incide en métodos alternativos y eficientes para motivar a la creatividad y a la expresión artística en esta etapa. Es por ello que, la Educación Artística sufre en la Educación Secundaria una mayor desconsideración aún que en Primaria.

-Los estudiantes que acceden al grado de Educación Primaria, acceden a la formación en el área de Educación Artística desde un prejuicio mayoritariamente negativo, tanto en su propio auto-concepto como respecto al área. Es muy posible que, si su formación no les cambia ese prejuicio y no despierta en ellos un nuevo concepto de Educación Artística, mucho más fundamentado, repitan en su futuro docente la misma práctica precaria que vivieron en su infancia.

-El sistema educativo no favorece al área con un lugar digno en los currículos escolares en cuanto a horario de impartición. De nada sirve un currículo de aciertos, tanto en competencias, interdisciplinariedad y contenidos posibles, si no se cuenta con el suficiente tiempo ni tampoco apoyo por parte de las instituciones educativas, más allá de casos particulares.

El aspecto que más destaca en la problemática encontrada sobre el área de Educación Artística y su puesta en práctica, es la Educación Visual, o lo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que podemos llamar Alfabetización Visual. Hemos podido profundizar también en el marco teórico sobre esta cuestión, que contrasta con la enorme relevancia que ha tomado la imagen, a través de las múltiples pantallas que hoy rigen los medios de comunicación. Los usuarios actuales de estos medios, sobre todo los niños y jóvenes, somos objeto de la ingente y constante marea de la publicidad, hecha con imágenes, con cualidades visuales, destinada a crearnos necesidades y mantenernos como fieles consumidores. Pero lo más interesante es que, además, los usuarios interaccionamos con los medios y nos convertimos en hábiles y rápidos productores visuales que los utilizamos para publicar nuestra forma de conocernos a nosotros mismos y auto-representarnos, y por supuesto nuestra forma de entender el mundo. En nuestra producción visual compartimos experiencias e incluso desencadenamos tendencias que van más allá de las modas impuestas por los dictados publicitarios, e incluso producimos conocimiento. Toda esa interacción se realiza, mayoritariamente, en forma de imágenes, ya sean estáticas o en movimiento.

Si nuestro mundo es eminentemente visual, la Alfabetización Visual debe ser un procedimiento de primer orden en nuestro sistema educativo. Aunque hay muchas disciplinas implicadas en el uso del lenguaje visual y sus implicaciones educativas, éticas y sociales, es la Educación Artística y Visual la que tiene aquí una mayor responsabilidad. Aunque en los currículos aparece claramente delineada y en los materiales curriculares no faltan propuestas y enfoques que incidan en el uso del lenguaje visual, tanto desde su aspecto perceptivo como productivo, es evidente que, es el contenido más olvidado y ajeno a la práctica general del área. Es por ello que, dentro del conjunto del área, destacamos la Educación Artística para la Educación Visual como aspecto fundamental que debe trabajarse con mayor cuidado e insistencia.

Todas estas consideraciones, comentadas desde la generalidad, consultadas desde los autores de referencia, se pueden corroborar también en el contexto en el que se desarrolla la investigación. Por una parte, en los centros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educativos de Primaria de la zona y por otra, pero como consecuencia de la esto, en el grupo de alumnos de grado en Educación Primaria investigado. Diremos que, no sólo se producen, sino que se manifiestan muy acentuadas, como podremos ver durante el desarrollo del informe de investigación. En la descripción del grupo investigado y también en el análisis de sus intervenciones, podremos comprobar que esta problemática está firmemente arraigada. En concreto, es muy patente la falta de formación en lenguaje visual, la capacidad de leer y comunicar con imágenes, que requiere de un aprendizaje que no es espontáneo ni natural, es realmente deficitaria.

El grupo objeto de la investigación, cursa la asignatura correspondiente que ha sido diseñada con una intencionalidad clara de superar un concepto de Educación Artística obsoleto o precario y promover para su futuro docente una práctica del área que encuentre un lugar adecuado en el desarrollo del currículum, en especial, desde las potencialidades de la Educación Artística para el conjunto del aprendizaje, desde su relación con las propuestas artísticas contemporáneas y la consideración de la Educación y Alfabetización Visual como partes irrenunciables del área. Sobre este presupuesto, se organiza la investigación, con el objetivo de describir, de una forma exhaustiva, cómo se sitúa el grupo investigado, ante este propósito, con todas sus características.

Para continuar concretando, vamos a formular en forma de pregunta los principales temas que trataremos en la investigación:

1ª ¿Qué predisposición, ideas previas y experiencia personal tiene el grupo investigado, candidato a la profesión docente en Primaria respecto a los principales ámbitos que comprende la Educación Artística?

2ª ¿Qué concepto de Educación Artística tiene este grupo de alumnos, como consecuencia de la experiencia vivida durante su etapa escolar?

3ª ¿Qué concepto de Educación Artística está construyendo este grupo de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnos, desde lo que ellos consideran principales aspectos o finalidades de la misma?

4ª ¿Qué experiencia tiene este grupo de alumnos en relación al Arte Contemporáneo? ¿Tiene relación, para ellos, las propuestas artísticas actuales y su peculiar forma de construir mensajes artísticos, con el concepto que ellos tienen de Educación Artística?

5ª ¿Es capaz este grupo de alumnos de leer el contenido de los mensajes de nuestra cultura visual? ¿Hasta qué punto conocen los elementos fundamentales del lenguaje visual, que les haga capaces, no sólo de leer e interpretar las imágenes de nuestra cultura, sino producir mensajes visuales concretos e intencionados? ¿En qué medida son capaces también de utilizar estos mismos elementos visuales en una producción audiovisual donde la imagen establece una narración en movimiento?

6ª ¿Qué lugar de importancia ocupa, la educación visual y por tanto, la alfabetización visual dentro de la Educación Artística? ¿En qué practicas concretas se podría llevar a cabo?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.2 Antecedentes de la investigación

Considero importante recopilar algunas circunstancias y eventos de los últimos años que han determinado la decisión de optar por esta orientación en mi investigación.

Experiencia docente en el Centro de Magisterio Virgen de Europa

A partir del curso 2009 – 2010, comienzo a trabajar en el Centro de Magisterio "Virgen de Europa" en La Línea de la Concepción, Cádiz. Es un Centro adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, cuya titularidad pertenece a la Iglesia Católica, en concreto al Obispado de Cádiz. Su gestión depende de un patronato del que forman parte varias instituciones presentes en la ciudad. Desde el punto de vista académico, su adscripción le otorga las mismas condiciones que la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA, localizada en Puerto Real.

En aquel curso, se ultimaban los requisitos necesarios para llevar a efecto la transición desde los estudios de Diplomatura a los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, con las consiguientes menciones. Fui contratado para impartir en principio dos asignaturas que no están relacionadas con la Educación Artística, mientras compaginaba mi docencia con las clases de varias asignaturas, entre ellas un taller de expresión plástica en un centro concertado de la localidad. En el curso siguiente, 2010 - 2011, mi contrato fue ampliado en el Centro "Virgen de Europa" con las asignaturas relacionadas con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la Educación Artística, tanto en el plan de diplomatura, que comenzaba a extinguirse, como en los nuevos títulos de Grado. Durante el curso 2009 – 2010, aunque aún no había comenzado a hacerme cargo de la formación en Educación Artística, fui requerido para el diseño de las guías docentes, desde el conjunto de competencias, resultados de aprendizaje y contenidos diseñado tanto por la Facultad de Ciencias de la Educación como por el Centro "Virgen de Europa".

Mi experiencia docente, desde aquel curso 2010 - 2011 está siendo enormemente enriquecedora. Al principio, tomé el testigo del profesor anterior, en cuanto a las asignaturas de diplomatura. Su intuición estaba muy centrada en la importancia de la mirada, en la construcción de un camino propio de expresión y en el Arte Contemporáneo. En cuanto a las asignaturas de Grado, el planteamiento era sustancialmente diferente, ya que incorporaba la formación en los fundamentos del lenguaje visual y daba aún mayor importancia al Arte Contemporáneo. Me esforcé en compaginar la docencia diversificada tanto en títulos como en planes de estudio. La experiencia constante en el trato con cientos de alumnos me enriqueció y me sigue enriqueciendo, dándome múltiples perspectivas e ideas. En concreto, la situación de partida de muchos alumnos, que manifiestan un prejuicio negativo, tanto sobre sus propias posibilidades como sobre el área de Educación Artística en los centros escolares, me estimula, desde el principio, a trabajar por su motivación. Me encuentro, de partida, con un concepto bastante limitado del área, con una dependencia casi exclusiva de las destrezas, un imaginario estereotipado y una gran falta de creatividad. Construir para superar estos retos, ha sido y sigue siendo una de mis principales motivaciones.

A partir del curso 2010 – 2011, a la par que empiezo el curso de doctorado en Innovación e Investigación Educativa en la Universidad de Málaga, las asignaturas de Grado de primer curso comenzaron su andadura y por tanto, su rediseño constante, a raíz de las sucesivas evaluaciones y propuestas de mejora compartidas por los mismos alumnos. Las asignaturas de grado que se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

imparten en el plan de estudios y que tienen que ver con la Educación Artística Plástica son:

Tabla 2: Asignaturas del plan de estudios en los títulos de Grado en Educación Primaria y Educación Infantil en la UCA.

ASIGNATURA	TIPO	Nº Créditos	Curso y Grado	Semestre
Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual.	Didáctico Disciplinar	6	1º PRIMARIA	1º
Expresión Plástica	Didáctico Disciplinar	6	1º INFANTIL	1º
Educar a través del Juego Plástico.	Optativa de Mención: Educar a través de la Música, la Plástica y el Movimiento.	6	3º INFANTIL	6º

Fuente: propia.

El curso de doctorado que comencé en ese mismo año me dio la oportunidad de profundizar en centros de interés y autores que he consultado para el marco teórico de la tesis y que también han inspirado la orientación que intento poner en práctica en las asignaturas. En concreto, la cuestión de la alfabetización visual es un tema que me interpela de forma definitiva. Es evidente que los alumnos que se forman en el centro donde trabajo, no son conscientes de la importancia de la Educación Visual y que este ámbito pertenece, en gran parte al área de la Educación Artística. Por ello, comienza a gestarse, desde el principio, un grupo de actividades relacionadas con los fundamentos del lenguaje visual, con la lectura crítica de los mensajes visuales de nuestra cultura y la producción visual.

Considero también muy significativo y particular de mi experiencia docente el trabajo departamental e interdisciplinar que estamos llevando a cabo en el Centro. En la medida de lo posible, es frecuente que organicemos proyectos o actividades en colaboración con varias asignaturas, tanto del mismo departamento (Educación Física, Plástica y Musical) como de otros, como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ciencias Sociales o Lengua, ya que, encontramos muchas temáticas comunes que se pueden abordar desde diversos lenguajes. También es significativo en mi experiencia el contacto con los centros educativos de la zona, en concreto en la participación en eventos o actividades concretas donde hacemos partícipes a grupos de escolares de Infantil y Primaria. Durante estos últimos cinco años venimos poniendo en práctica exposiciones didácticas de Arte, en salas de exposiciones del Ayuntamiento, con obras pictóricas realizadas por los alumnos de Grado, relacionadas con los movimientos artísticos de las vanguardias del siglo XX. Se organizan visitas programadas donde los niños realizan actividades de expresión plástica relacionadas con las obras expuestas y los artistas de referencia. Igualmente, organizamos actividades educativas de títeres y juegos plásticos en nuestro centro, con la visita de numerosos grupos de Educación Infantil.

Curso de doctorado y trabajo final del mismo

El curso de doctorado estaba dirigido a dotar de los principales conceptos y herramientas para poder realizar una tesis doctoral. Fue cursado durante dos años consecutivos y en sus diferentes asignaturas pude, en primer lugar, tomar contacto con la realidad de la investigación educativa, un campo que para mí era nuevo. Todas las asignaturas tratadas fueron reveladoras y útiles para tener un abanico amplio de las propuestas que se podían llevar a cabo, tanto para el proyecto final como para la futura tesis doctoral.

En especial destaco aquellas materias que me acercaron más a los estudios de corte cualitativo porque, interpreto, me han parecido mucho más vinculadas a la investigación aplicada al campo de la Educación Artística:

- Diseño de materiales para la educación. Estrategias y diseños de investigación con los materiales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- La investigación cualitativa en la innovación educativa.
- La innovación educativa: Fases, estrategias y simplificaciones.

En la primera asignatura destacada pudimos conocer la naturaleza de la investigación dependiente tanto de la metodología cualitativa como cuantitativa. Durante los seminarios, tuvimos la oportunidad de realizar un trabajo de diseño multi-método, que fue la clave para comprender, desde mi punto de vista, la integración de ambos paradigmas para una comprensión de la realidad de la educación en cuanto a la investigación. Las otras dos asignaturas, me dieron más claves para poder diseñar las fases y los instrumentos que se utilizarían en la tesis doctoral.

El proyecto final del curso de doctorado, cuya defensa se celebró en octubre de 2012 tuvo por título: *Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica. Metodologías de trabajo cooperativo y evaluación en el alumnado universitario*. La lectura del mismo nos puede llevar a comprender cómo mi propia docencia ha sido un ámbito constante de mi investigación, optando desde el principio por la observación participante. En aquel momento estuvo centrada en la metodología cooperativa y en las herramientas de evaluación, puesto que determinadas experiencias formativas que recibí durante aquellos años me motivaron al uso de rúbricas para la evaluación en Educación Artística y a la utilización de estrategias cooperativas, en especial al uso del cuaderno de equipo como herramienta de trabajo grupal. Me pareció importante aplicar lo que para mí eran propuestas innovadoras de aprendizaje y evaluar su utilización por parte del alumnado universitario en el contexto de mis asignaturas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Congresos significativos para la temática de la tesis

He visto necesario hacer referencia a algunas experiencias, entre las diferentes ocasiones formativas y de encuentro con expertos y educadores, porque me aportaron referencias fundamentales e ideas que me marcaron y forman parte de los presupuestos de esta tesis. En especial destaco la participación en dos congresos internacionales de Educación Artística.

☐ CONGRESO INTERNACIONAL: ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA. APORTACIONES DESDE LA PERIFERIA.

JAEN, ABRIL 2012.

Este congreso supuso para mí un contacto excepcional con muchas propuestas ricas e innovadoras relacionadas con la Eduación Artística. Por otra parte, me abrió como experiencia novedosa al lenguaje particular y propio del área, el cual determina la forma peculiar de las comunicaciones e investigaciones, el uso diversificado del lenguaje visual, la utilización de los recursos, la importancia de los detonantes y las propuestas urgentes para la práctica de la Educación Artística.

Destaco, entre las ponencias y comunicaciones que escuché, las siguientes:

- *Reflexiones en torno a la planificación y el desarrollo del currículum artístico* por Rosario Gutiérrez Pérez.

  Esta comunicación me aportó una perspectiva muy cercana a lo que yo venía observando, a partir de la actitud y respuestas de mis alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según la ponencia y así he podido yo comprobar desde las respuestas de mis alumnos, el profesorado de Educación Primaria, tiene una tendencia común a utilizar propuestas curriculares prediseñadas al limitar su labor a la mera elección de la editorial mas acorde con su metodología o recursos, lo cual los aleja de la "experimentación e investigación curricular implícita en los procesos del aula" (Gutiérrez, 2012, p.5). Estos materiales curriculares adolecen de una relación con los adecuados procesos cognitivos propios del área, en concreto con la alfabetización visual necesaria para el uso de la comunicación visual y de las propuestas artísticas contemporáneas.

Lejos de esa tendencia, tan habitual como claramente mejorable, Gutiérrez insiste en una planificación y desarrollo cíclico del currículo donde tanto docentes como comunidad educativa realicen una constante mejora. La ponente aboga por el trabajo por proyectos como una propuesta metodológica muy adecuada para la Educación Artística por sus características interdisciplinares y por su capacidad para desarrollar el currículo desde esas orientación expuesta. Esta propuesta de Trabajo por Proyectos me inspiró también en diversas ocasiones de trabajo en mi aula universitaria.

- Sin una relación directa con los temas de la tesis, destaco otra comunicación que me resultó interesante por la vinculación entre diversos aspectos de corte auto-representativo y que ponía en relación el Arte Contemporáneo y la Educación Artística. En concreto, la comunicación titulada: *La performance como experiencia educativa en Secundaria*, por las autoras Alice Bajardi y Dolores Álvarez Rodríguez.

  Al aplicar este formato artístico actual al entorno escolar de Educación Secundaria, las profesoras han diseñado un conjunto de actividades previas estimuladoras, que tenían como fin introducir a los alumnos en el contexto propio del arte de acción y gestual, nuevo para ellos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Posteriormente, ellos mismos eligieron las temáticas y gestos a realizar, ejerciendo tanto de autores como de público de las diversas sesiones de performance. La experiencia puso de manifiesto la posibilidad del arte contemporáneo de estimular a los alumnos, en concreto, mucho más a aquellos con escasa formación y riesgo de fracaso escolar y de ofrecer un vehículo interesante de auto-representación y de reflexión sobre la interacción entre la propia vida y lo que sucede alrededor, durante la etapa de la adolescencia.

- Finalmente, por su relevancia en cuanto a la atención educativa a chicos con desventaja sociocultural a través del arte, selecciono también esta comunicación, que para mí fue muy relevante en este congreso. *El desarrollo de la creatividad en la periferia educativa* era el título de la comunicación con la que el profesor Pablo Tejada expuso la experiencia de colaboración entre alumnos de Grado en Educación Primaria y un grupo de chicos de Educación Secundaria en una evidente situación de riesgo de fracaso escolar. Los alumnos de Secundaria participaban de un proyecto que consistía en el aprendizaje en varias técnicas escultóricas con diferentes metales. Para el aprendizaje del mismo, era condición previa recibir una hora diaria de apoyo al estudio que se realizaba mediante la ayuda voluntaria de un grupo de alumnos de Grado en Educación Primaria. El trupo de chicos de Secundaria participantes, debían profundizar en su experiencia personal, escenificando las situaciones vitales que después llevarían a la escultura de una forma más sintética y simbólica.

  Para mí supuso una interesante y novedosa propuesta de atención personal al aprendizaje y de motivación a partir del aprendizaje de una técnica. Esta comunicación me inspiró para comprender el papel, también importante del aprendizaje de determinadas técnicas artísticas, materiales o manuales, dentro de la Educación Artística, correctamente ponderadas y aplicadas y orientadas a una propuesta artística no menos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contemporánea que otros formatos. Los resultados positivos de esta experiencia, demuestran que el fracaso escolar de muchos alumnos de secundaria es consecuencia, entre otras cosas, por la falta de flexibilidad de la institución escolar. Es un adecuado ejemplo de justificación y puesta en valor de la Educación Artística, como motivadora al aprendizaje y adquisición de competencias del individuo, desde un tratamiento personalizado.

- 5º CONGRESO INTERNACIONAL: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ACCIÓN SOCIAL.

  HUELVA, MARZO 2015

En este congreso presenté la comunicación: “Productores de cultura visual”. En ella, expongo de forma muy breve la experiencia docente de la realización de productos visuales en el aula de grado en Educación Primaria. Desde la justificación de un tratamiento más efectivo del lenguaje visual en la Educación Artística, con una orientación práctica destinada a formar conciencias de pensamiento visual más crítico con el bombardeo de nuestra cultura visual, seleccioné algunos trabajos de mis alumnos, realizados durante los cursos 2013 – 2014 y 2014 – 2015, que mostraban, a modo de ejemplos, la forma de afrontar este reto por parte de mis alumnos y sus posibles aplicaciones didácticas y propuestas de mejora.

Como conclusión es importante tener en cuenta otras muchas lecturas, experiencias personales, referencias en redes sociales, trabajos expuestos en páginas webs y blogs de muchos investigadores y docentes. Todo esto es también referente de la investigación aunque sería improcedente completar el espacio de la misma con toda esta información. Los antecedentes de la investigación nos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

han revelado las claves que me fueron inspirando para ir gestando la idea central de la investigación, la cual, ha seguido modificándose para ir depurándose hasta dar lugar al proyecto y resultados que podemos ver en este documento final. Es importante tener en cuenta que las fuentes bibliográficas consultadas, unidas a las diferentes experiencias, tanto docentes como investigadoras que he podido desempeñar durante estos años fueron dando lugar a todas las orientaciones e intencionalidades que expongo en este documento. En concreto, dentro de las muchas perspectivas y vertientes propias de la Educación Artística, la Alfabetización Visual me pareció el campo que más era necesario potenciar en la formación de los futuros docentes y que al mismo tiempo podía otorgar más legitimidad al área, incluso en cuanto a su interdisciplinariedad.

Una vez concretado el campo temático, cuya delimitación ha sido progresiva, se procedió a la consiguiente redacción del proyecto de investigación, que fue depositado en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga en enero de 2013, para solicitar su tutela y poder comenzar el proceso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.3 Objetivos

Los objetivos de la investigación están dirigidos a conocer las respuestas, declaraciones, conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de primer curso de Grado en Educación Primaria de un solo Centro distribuidos en dos grupos. Todas estas cuestiones a investigar están referidas a los centros de interés que en el apartado siguiente determinaremos. El docente de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual para estos alumnos es el mismo investigador que va a observar y documentar todo este proceso. Por tanto, es importante destacar que estos objetivos no van a la par con los objetivos de la intervención docente, aunque, como después podremos observar, podemos establecer una descripción paralela donde se expondrá la aplicación de las diferentes fases de la investigación y sus instrumentos de investigación en correspondencia con los distintos momentos de la asignatura y sus actividades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Objetivo 1

Describir la situación personal de un grupo concreto de alumnos de Primer curso de Grado en Educación Primaria respecto a los aspectos siguientes:

- ☐ **Su auto-concepto en relación a conductas y habilidades para el Arte.**
- ☐ **Su apreciación personal del Arte, incidiendo en concreto en el Arte Contemporáneo.**
- ☐ **Su práctica artística, entendida desde una perspectiva amplia.**
- ☐ **Su conocimiento tanto de los campos posibles de la cultura visual como de los fundamentos del lenguaje visual así como su capacidad para el uso de sus diferentes elementos básicos, ya sea para la percepción de mensajes visuales como para la elaboración tanto de los mismos como de productos audiovisuales en un contexto educativo.**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Objetivo 2

Definir qué concepto de Educación Artística tiene el grupo concreto de alumnos de Grado en Educación Primaria, respecto a:

- ☐ **Sus objetivos fundamentales, propuestas didácticas y metodologías posibles, así como características generales del área encaminadas a su futuro docente**
- ☐ **Su relación con el Arte Contemporáneo y su forma de aplicarlo al contexto educativo.**
- ☐ **La Alfabetización visual como responsabilidad urgente de la Educación Artística.**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.4 Centros de interés iniciales

Como hemos justificado en el apartado dedicado a las metodologías de investigación seleccionadas para el presente estudio, llega el momento de definir claramente los centros de interés que vertebran nuestra investigación, en torno a las preguntas que nos hemos planteado.

Nuestro estudio está organizado en torno a tres vertientes fundamentales que son partes o componentes esenciales de la Educación Artística:

- La Educación Artística en cuanto a su dimensión de **Expresión Plástica**., exceptuando el ámbito relativo a la Educación Visual.
- La Educación Artística en su relación con el **Arte contemporáneo.**
- La Educación Artística en cuanto a su dimensión de **Alfabetización o Educación Visual**, estudio de la imagen y producción visual y audiovisual.

A su vez, estas tres vertientes propias de la Educación Artística son interrogadas a los sujetos del grupo de la investigación en dos perspectivas que percibimos distintas en las que tendremos en cuenta su relación e interdependencia .

- Desde su propia **experiencia** y práctica artística personal.
- Desde su propio **concepto** de Educación Artística en relación con cada uno de esas vertientes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La primera de estas dos perspectivas nos interesa en las tres vertientes anteriormente mencionadas, pero en primer lugar, debemos desarrollar un apartado inicial, un inicial centro de interés que podríamos llamar **Experiencia previa.**

Centro de interés introductorio: Experiencia previa de los alumnos y auto-concepto

Nos referimos al concepto que este grupo de alumnos tiene de sí mismo en cuanto a una perspectiva genérica ante el área. Es decir, el grupo investigado cursa la única asignatura de Educación Artística en el primer semestre de primer curso, con lo cual es el momento, en la mayoría de los estudiantes, de enfrentarse con todas sus limitaciones e incertidumbres al comienzo de sus estudios universitarios. En particular, en cuanto a las áreas de las que pueden tener un concepto más difuso, como puede ser la Educación Artística, que llevan sin plantearse, en la mayoría de los casos, desde 2º de ESO, manifiestan una actitud muy dispar y frecuentemente negativa. Si esa actitud está unida a un concepto reduccionista de esta área, frecuentemente centrada en la destreza manual, es muy habitual que manifiesten que no tienen habilidades para la plástica, que no sirven para esto, que se les da mal, o que les va a costar mucho trabajo. Necesitamos conocer ese punto de partida inicial, anclado en las experiencias propias personales, antecedentes, prácticas habituales hasta el momento de la asignatura, etc.

Este centro de interés va a tener mucha importancia para la intervención docente, ya que es el punto de partida que después utiliza la intervención docente para para superar reduccionismos y fomentar una Educación Artística mucho más amplia y que potencie el estudio tanto perceptivo como productivo, de las posibilidades de la imagen y el arte en nuestro mundo cultural. Sin embargo, ese no es el objetivo de esta investigación, aunque observemos que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

muchas de las intervenciones, tanto del profesor como de los alumnos van dirigidas en ese sentido

Así pues, pasamos a delimitar brevemente cada una de las tres vertientes mencionadas antes y a a su vez, desde las dos perspectivas en las que estudiamos cada una de ellas.

La Educación Artística en cuanto a su dimensión de Expresión Plástica

La vertiente más habitual, hasta el punto de ser considerada la única por muchos docentes y por la opinión popular en general, dentro del área de Educación Artística, es su vertiente productiva relacionada con las técnicas plásticas y artísticas clásicas, dibujo, pintura y volumen. Sabemos que esta vertiente no se produce de forma aislada, sino en interacción con otras dimensiones importantes de la experiencia artística y con los otros centros de interés mencionados, pero exponemos aquí esta vertiente para estructurar de alguna forma nuestra mapa de intereses. Es importante también considerar en este centro de interés las conductas artísticas y capacidades del individuo que se destacan, tales como la expresión, la imaginación, la creatividad, la componente lúdica, la estética, etc. Todo ello, debe estudiarse tanto desde la **doble perspectiva** de la respuesta personal del alumno y su práctica, como desde su concepto de Educación Artística en relación a esos aspectos.

Como un matiz propio de este apartado, nos preocupa y queremos estudiar los posibles reduccionismos que prevemos que podemos detectar. A priori, es posible encontrarnos con los siguientes:

- Considerar que la Educación Artística se centra en actividades exclusivamente materiales y en **procesos manuales**.
- Considerar que la Educación Artística se plantea sólo desde el talento personal e innato del individuo, desde sus **destrezas o**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

habilidades personales, o bien está encaminada, exclusivamente, a promover éstas.

El docente ha diseñado una intervención muy intencionada, en concreto, a superar en los alumnos el prejuicio sobre la Educación Artística como área de poca importancia o reducida a estas dos características, es por esto que estos aspectos estarán presentes en frecuentes declaraciones e intervenciones seleccionadas del grupo investigado.

El Arte contemporáneo

El contenido y los términos a estudiar dentro de este centro de interés está claro, pero en este caso, es previsible que encontremos un fuerte vacío. Es un centro de interés necesario porque intuimos que entre el grupo investigado hay una fuerte desvinculación con las experiencias culturales en general, el arte en particular y el arte contemporáneo como experiencia difícil y muy ajena. Por supuesto, repetimos que dentro de este centro de interés incluimos dos perspectivas:

Desde la experiencia personal de los alumnos del grupo investigado: Nos interesa saber qué conocen nuestros alumnos en referencia al Arte Actual, tanto sobre ejemplos concretos, ya sea de autores, obras o estilos, como sobre el contenido de los mismos, su apreciación, sus mensajes y la valoración de los mismos.

Desde su propio concepto de Educación Artística: Nos centramos en saber cómo y de qué forma, con qué propuestas concretas, el grupo de alumnos ha entendido la relación entre el arte actual y la Educación Artística en Primaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La Alfabetización Visual

No es necesario volver a las consideraciones de la Educación Artística en su relación e influencia de los estudios de cultura visual para entender por qué nos planteamos este centro de interés en nuestro estudio. Es la parte que hemos considerado conclusiva y determinante para poder determinar si nuestros alumnos tienen un concepto amplio de Educación Artística. Sabemos, al igual que mencionábamos en el primer centro de interés, que la alfabetización visual, los elementos del lenguaje visual y la sintaxis de la imagen tienen que ver también con las otras vertientes, o se aprenden en conjunto y nunca aisladas, pero volvemos a repetir, para que no quepan confusiones, que describimos ahora este centro de interés para organizar de alguna forma nuestro mapa.

De la misma forma, aplicamos en nuestro análisis la doble perspectiva:

Desde la experiencia personal de los alumnos del grupo investigado: Queremos saber qué saben nuestros alumnos sobre los ámbitos posibles que comprenden lo que entendemos por cultura visual. En concreto, nos interesa saber si nuestros alumnos conocen la dinámica propia del pensamiento visual que construye los mensajes de nuestra cultura que tienen que ver con la imagen, sus elementos y sintaxis propia. Queremos saber si son capaces de leer mensajes, pero sobre todo si son capaces de componer y lanzar mensajes mediante los elementos de la imagen estática o en movimiento.

Desde su propio concepto de Educación Artística: En consecuencia con lo anterior, nos detendremos a destacar y analizar las intervenciones del alumnado que tengan que ver con intuiciones en las que la lectura de imágenes, el estudio de los fundamentos del lenguaje visual, la construcción de mensajes visuales propios, el crecimiento en la actitud crítica de los niños ante el contenido de las imágenes de nuestra cultura, en especial en el campo de la publicidad, se vinculen o relacionen con la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educación Primaria, en concreto en el área de Educación artística.

Centro de interés conclusivo: Futuro docente

Por otra parte, hemos visto necesario enfocar nuestro análisis al aspecto del futuro docente que perciben los propios alumnos respecto al área por su funcionalidad. Aunque este aspecto atiende más bien a aspectos particulares de cada alumno, hemos visto conveniente definirlo aquí, como aspecto de la Educación Artística, porque detectar qué visión de futuro tienen nuestros alumnos de su propia práctica educativa en el área, nos informará sobre el concepto de Educación Artística que ellos plantean, enfatizando lo que para ellos es central e irrenunciable.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.5 Esquema de centros de interés

He decidido situar los centros de interés en un esquema visual, de forma que, entendamos cómo vertebramos las cuestiones fundamentales del análisis. En este esquema, se plantea al principio el centro de interés introductorio. A continuación se sitúan los tres centros de interés principales en vertical, en intersección con las dos perspectivas con las que se estudiará cada uno: la perspectiva de la experiencia del estudiante la de su concepto de Educación Artística. El esquema finaliza en su parte inferior con el centro de interés conclusivo, el futuro docente que el grupo investigado se plantea.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Qué manifiesta el grupo de alumnos investigado?

Introducción

Experiencia previa y auto-concepto

- ¿Cuáles son sus antecedentes tanto en las diferentes etapas educativas como en su entorno familiar y cultural?
- ¿Cuál es su práctica en cualquier ámbito relacionado con el arte, la estética y la expresión, ya sea de forma perceptiva o productiva?
- ¿Con qué actitud se enfrentan a la asignatura en los estudios de grado?
- ¿Qué concepto tienen de sus propias posibilidades en cuanto a la Experiencia Artística?
- ¿Qué entienden, en general sobre lo que es la Educación Artística, como planteamiento previo?

Sobre…

Desde…	Expresión Plástica	Arte Contemporáneo	Alfabetización visual
	-Capacidades y conductas artísticas: Expresión, Imaginación, Creatividad, Sensibilidad estética, Componente lúdico. -Valor de la componente manual. -Importancia de la destreza en general.	-Conocimiento de autores, obras, movimientos, formatos y propuestas variadas y sus posibilidades educativas.	-Conocimiento de los fundamentos del lenguaje visual y sintaxis de la imagen. -Lectura de mensajes visuales -Producción visual.
Su **experiencia** práctica y situación personal	¿Cómo es la expresión plástica del grupo de alumnos, qué características tienen sus producciones? ¿Cómo ejercen la creatividad? ¿Qué dificultades presentan? ¿Qué tipo de procesos técnicos prefieren? ¿Qué valor le conceden a la destreza en su práctica artística?	¿Qué artistas, obras , movimientos, formatos, propuestas y mensajes artísticos contemporáneos conoce el grupo de alumnos? ¿Qué opinan del Arte Contemporáneo?	¿Conocen los alumnos los fundamentos y elementos del lenguaje visual, percibidos en elementos visuales de nuestra cultura? ¿Qué saben sobre la cultura visual, sus ámbitos y características? ¿Son capaces de leer mensajes realizados con imágenes? ¿Cómo son sus producciones visuales, incorporan el conocimiento de los elementos visuales?
Su **concepto** de Educación Artística	¿Qué valor conceden nuestros alumnos a : -La expresión. -La Creatividad. -El juego. -La imaginación. -La sensibilidad estética. -El trabajo manual. -La destreza técnica En la Educación Artística?	¿Qué opinan los alumnos del Arte Contemporáneo en relación a la Educación Artística? ¿Qué aportación principal pueden tener las propuestas artísticas contemporáneas en el aula de Educación Artística?	Según las respuestas de los alumnos, ¿qué importancia tiene la alfabetización visual en la Educación Artística? ¿Cómo debería ponerse en práctica?

Conclusión

Futuro docente

- ¿Cómo se imaginan los alumnos su acción futura como docentes de Educación Artística?
- ¿Qué manifiestan sobre aspectos aprendidos del área pondrán en práctica?
- ¿Qué dimensiones del área consideran más urgentes, qué debe cambiar respecto a la práctica habitual en los centros educativos?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2 Diseño de la investigación: Fases e instrumentos de investigación

Definidas las líneas de la investigación desde sus antecedentes, objetivos, líneas metodológicas y centros de interés, procedo a trazar el itinerario seguido para el desarrollo de la misma.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.1 1ª Fase: Negociación inicial

El investigador participa como docente de la asignatura. En el momento del comienzo de la investigación, llevaba ya tres cursos de docencia, con lo cual, el contacto, el motivo de la elección del Centro y del grupo a investigar y los términos de acuerdo y negociación para la misma han sido un proceso inmediato y exento de dificultades.

Podemos consultar el desarrollo completo de la carta de negociación, en el **Anexo I**, donde se incluyen las condiciones de la negociación y la definición de todo el proyecto de investigación, en un documento que consta de las siguientes partes:

- Definición del trabajo en general.

  Objetivos: Se exponen exactamente los mismos que podemos ver en este documento.

  Ventajas: De cara al centro, a los alumnos y como aporte de la investigación en general.

  Centros de interés: Los mismos de este documento.

  Tratamiento metodológico: Se exponen de forma muy sintética las bases metodológicas de una investigación como estudio de caso, sin entrar en detalle.

- Campo de investigación y fases de la misma.

  Ámbito de estudio: Se circunscribe la investigación a los dos grupos de 1º de Grado en Educación Primaria y a la docencia de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual.

Colaboración por parte del Centro: En cuanto a facilitar el acceso a los alumnos, los datos requeridos, documentos docentes y producidos por los alumnos y algunos datos del grupo investigado, cuya disponibilidad es evidente.

Fases del proyecto: Al igual que podremos ver en el apartado siguiente, al exponer la segunda fase de la investigación, en ese caso, la carta de negociación informa fundamentalmente de las fases del trabajo de campo, en el cual, paralelamente a las diversas partes, momentos o actividades de la asignatura, se irán aplicando los distintos instrumentos de investigación. Finalmente, se hace alusióna las fases de análisis de datos y de elaboración final del informe de tesis y documento completo de la misma.

- Condiciones de la investigación.

  Se exponen brevemente unas consideraciones finales sobre la confidencialidad y el uso del informe final de la investigación.

Esta carta de presentación y negociación fue presentada a la dirección del Centro en las primeras semanas de las clases de la asignatura, en octubre de 2013, con su consiguiente acuerdo y confirmación.

Acto seguido, se informó a los alumnos de ambos grupos de que iban a ser objeto de la investigación, como grupo de estudiantes de Grado en Primaria en formación inicial, en concreto en la materia de Expresión Plástica. Los alumnos manifestaron de palabra su acuerdo, al tiempo que eran informados de la necesidad de tener que cumplimentar una serie de instrumentos, tanto cuestionarios, como responder a entrevistas y ser fotografiados durante su trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.2 2ª Fase. Trabajo de campo: Instrumentos de investigación

El trabajo de campo se fue desarrollando de forma paralela a la docencia de la asignatura. En este apartado, desarrollaremos cada uno de los instrumentos de investigación. También, en el apartado siguiente, 4.3.1, nos detendremos en presentar la asignatura tal y como se impartió, en concreto, desde sus competencias, resultados de aprendizaje, desde todas sus actividades, fases de implementación y proceso de evaluación.

Para entender de forma más clara el proceso del trabajo de campo, en el siguiente esquema podemos ver una exposición en paralelo del desarrollo de la asignatura, junto a la aplicación de los distintos instrumentos de investigación:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

INTERVENCIÓN DOCENTE	INVESTIGACIÓN

Octubre 2013

Fase de **planteamiento de la asignatura** y realización de actividades preparatorias de expresión plástica:

- Jornada de presentación y planteamiento de la asignatura: Guía docente, Campus Virtual, materiales necesarios.
- Realización de primeras actividades de Expresión Plástica, como toma de contacto:
  - Actividad: **"HORROR VACUI".**
  - Actividad: **"PINTAR LA MÚSICA".**

Al mismo tiempo que se fueron introduciendo también algunas nociones básicas sobre la cultura visual y su importancia como contenido del área.

Es necesario que pase al menos un mes para que los alumnos tomen contacto con la realidad universitaria. Por tanto, durante este mes, la investigación se limita a **preparar los instrumentos y recopilar documentos**:

- Fotografías de "Horror Vacui"
- Fotografías de "Pintar la Música".

1ª – 3ª semana de noviembre 2013

Fase de **planteamiento y estudio de los contenidos referentes al lenguaje visual**. Aplicación de los mismos en actividades relacionadas con la cultura visual:

- Actividad: **"CRÍTICA VISUAL"**
- Actividad: **"MENSAJE VISUAL"**

Alternativamente a estas actividades se realiza otra actividad de expresión plástica:

- Actividad **"CADÁVER EXQUISITO"**.

Aplicación del **CUESTIONARIO INICIAL** durante dos clases. Cada alumno lo sube durante la clase al campus virtual.

- 3ª semana: Comienzan las grabaciones de las **ENTREVISTAS GRUPALES** durante el descanso entre las clases.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4ª semana de noviembre 2013

Formación en **metodología** de Trabajo por proyectos:

- Introducción a la metodología de los proyectos.
- Formación de los equipos de trabajo. Instrucciones sobre el uso del Cuaderno de Equipo.
- Acuerdo sobre el formato y temática. Búsqueda de información autónoma sobre la temática elegida.

Continúan las **ENTREVISTAS GRUPALES.**

1ª – 2ª semana de diciembre 2013

Realización autónoma por parte de los alumnos del **PRODUCTO AUDIOVISUAL** y **DOSSIER**: Los grupos durante las sesiones de clase, tanto de grupo completo como de mitad de grupo, así como durante otras sesiones extraordinarias fuera del aula, se dedican a la grabación, montaje y preparación de los productos audiovisuales.

Posteriormente, realizarán fuera de clase el Dossier que documenta y recopila toda la experiencia.

FOTOGRAFÍAS durante el proceso de elaboración en el aula.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3ª semana de diciembre 2013

Entrega del Producto audiovisual y sus documentos: Una vez terminado el trabajo, cada grupo entrega al profesor:

- Su producto visual en versión definitiva.
- Dossier con información consultada y trayectoria de todo el proceso.
- Cuaderno de equipo, con la trayectoria cooperativa de todas las tareas realizadas y la autoevaluación del grupo.

Exposición de los Productos Audiovisuales y su evaluación:

- Uso de Rúbricas de Evaluación:
  Profesor (Hetero-evaluación)
  Los otros grupos (Co-evaluación)

Para los días de vacaciones el profesor lanza la actividad **ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES**, explicando brevemente las condiciones de realización, así como unas cuantas pautas sobre las etapas de desarrollo del gesto gráfico.

Recogida de **documentos**: Productos visuales y dosieres.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Enero 2014

- Actividad grupal: **"ARTE CONTEMPORANEO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA"** para realizar durante las horas de mitad de grupo.
- Actividad **"PAISAJE INTERIOR"** para las horas de grupo completo.

Recogida de documentos:

- *Power point* de cada grupo sobre "Arte Contemporáneo y Educación Artística".
- Fotografías de "Paisaje interior".

Día del examen de la asignatura.

- Todos los alumnos asisten y entregan el **PORTAFOLIO** individual.
- Un grupo de alumnos entregan trabajos optativos finales.

- **CUESTIONARIO FINAL**, en papel.
- Recogida de documentos: Portafolios, en papel.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación merece ahora una explicación detallada sobre su construcción y uso.

Cuestionario inicial

Consta de una amplia batería de preguntas de diversos tipos. Podemos consultarlo en el **Anexo 2** en su totalidad tal como lo usaron los alumnos.

Para su elaboración se partió de un pequeño cuestionario anterior que utilicé durante trabajos de las asignaturas del curso de doctorado. Recordemos que he comentado en otros apartados que venía constatando entre los alumnos no sólo un concepto reduccionista de la Educación Artística, sino una baja vinculación con la práctica artística, producto de un bajo auto-concepto, centrado exclusivamente en las destrezas técnicas y en la componente manual. La necesidad de este cuestionario previo, en su momento, era conocer el alcance o grado de desmotivación o bajo auto-concepto que tenían mis alumnos los alumnos respecto de sus capacidades artísticas y por tanto, de su vinculación con la Educación Artística.

La teoría de los enfoques de aprendizaje y el consiguiente rendimiento institucional y afectivo de los alumnos expuesto en el artículo de Ruiz, Hernández y Ureña (2008), me sirvió de guía para orientar los ítems de este cuestionario. Según esta teoría, podemos distinguir entre enfoque superficial, según el cual, el alumno aprende con una motivación extrínseca (como medio para conseguir otro fin) y enfoque profundo, según el cual el alumno tiene una motivación intrínseca, que le lleva a optimizar las estrategias y satisfacer su curiosidad mediante el aprendizaje. Entre un enfoque y otro existen fases intermedias de tal forma que podemos hablar de dos enfoques que son extremos de un continuo. Este modelo relaciona, mediante el esquema de los tres factores (presagio-proceso-producto) la motivación inicial del estudiante con el rendimiento final, entendido como producto, diversificado en rendimiento

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

institucional y rendimiento afectivo. A partir de este esquema tripartito, adaptando la temática de esta teoría al campo de la Educación Artística, redacté los diversos ítems de preguntas cerradas con escala *Likert* que utilicé en el cuestionario.

Este cuestionario sufrió diversas modificaciones en un proceso rápido de elaboración, por lo cual, lo que en principio fueron ítems situados en torno al esquema tripartito de la teoría de los enfoques de aprendizaje, se añadieron un conjunto de preguntas amplias y variadas de todo tipo, para alcanzar a todos los centros de interés de la investigación. Esto amplió sobremanera el tamaño del cuestionario, que llegó a los 19 folios y quedó definitivamente compuesto con los siguientes apartados, en los cuales vamos a ir describiendo su intencionalidad:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Preguntas sobre actitud ante la actividad artística y visual.

Apartado 1.1. : Consta de 9 ítems con respuesta cerrada de escala tipo *Likert* sobre actitudes y antecedentes, así como sobre el propio proceso personal en cuanto a la actividad artística.

Apartado 1.2. : Pregunta de opción múltiple sobre actividades practicadas relacionadas con el arte.

Se trata de 30 opciones de las cuales los alumnos pueden escoger todas aquellas en las que hayan participado alguna vez. Al final, hay una pregunta abierta para añadir otras posibles actividades practicadas.

Apartado 1.3. : 9 ítems con respuesta cerrada de escala tipo *Likert* sobre el propio proceso y la opinión personal sobre los resultados de su propia práctica artística.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Preguntas de reconocimiento e identificación de la cultura visual.

Apartado 2.1. : Pregunta abierta de desarrollo, sobre la definición de cultura visual.

Apartado 2.2. : Pregunta de opción múltiple, sobre los posibles campos forman parte de la cultura visual. Son 58 opciones posibles.

Apartado 2.3. : Pregunta abierta para añadir más opciones, e incluso alguna información o aclaración sobre ellas.

Apartado 2.4. : Imágenes de ejemplos de cultura visual para reconocer y responder a 4 preguntas abiertas sobre cada una de ellas:

- Nombre.
- ¿Qué es?
- Imagen publicitaria y elementos visuales característicos.
- ¿Qué te llama la atención de esa imagen característica?

En este último apartado, los alumnos tienen que identificar y desarrollar su explicación sobre las características visuales de las imágenes que aparecen. Todas, salvo una, son logotipos, anuncios o productos de consumo de marcas publicitarias. Por ello, una de las preguntas les pedía si conocían más información visual o audiovisual procedente de las estrategias publicitarias de cada una de esas marcas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Preguntas sobre Arte Contemporáneo.

Apartado 3.1. : Pregunta abierta. Pide, como máximo 10 nombres de artistas contemporáneos.

Apartado 3.2. : Pregunta abierta. Pide, como máximo 10 nombres de obras de Arte Contemporáneo. Da la opción de aludir que no conocen ninguna o de describirla por sus características o localización aunque no conozcan su nombre.

Apartado 3.3. : Pregunta abierta sobre exposiciones, eventos u obras vistas durante el último año. Igualmente, da la opción de citarlo de forma aproximada. También pide opinión sobre lo que se vio.

Apartado 3.4. : Pregunta abierta sobre opinión general acerca del Arte Contemporáneo.

Apartado 3.5. Imágenes de reconocimiento de ejemplos de obras de Arte Contemporáneo. Sobre cada una de ellas hay tres preguntas:

- Marcar, entre 14 opciones posibles, a qué estilo, formato o tipo de manifestación artística pertenece.
- ¿Habías visto algo semejante alguna vez?
- Explica en qué consiste ese estilo o manifestación artística que has señalado.

Hay 10 imágenes para reconocer y comentar. Todas ellas son imágenes de Arte Contemporáneo relativamente significativas de algunos estilos o formatos actuales. No hay ninguna imagen disonante, para observar la reacción de los alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. Preguntas sobre la influencia de la cultura visual: la lectura de las imágenes.

Este apartado de preguntas presentes en el cuestionario y que los alumnos respondieron, no se ha utilizado en la investigación, por considerar, durante la categorización de los datos, que las preguntas no eran relevantes en cuanto a los objetivos de la misma.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Preguntas sobre la Educación Artística. ¿Cómo entendemos la Educación Artística?

Apartado 5.1. : 5 ítems con respuesta cerrada de escala tipo Likert relacionados con la propia perspectiva docente del alumno en cuanto a la Educación Artística y sus características.

Apartado 5.2. : Pregunta para situar 7 supuestos objetivos de Educación Artística por orden de importancia, asignándole un número ordinal. El objetivo con el número 1, sería el más importante y el 7 el menos. Esta pregunta está directamente vinculada con los aspectos que ellos consideran más importantes del área.

Apartado 5.3. : Pregunta abierta para añadir más objetivos que se consideren necesarios.

Apartado 5.4. : Imágenes de reconocimiento sobre posibles actividades de Educación Artística. Se piden las siguientes preguntas:

- ¿Qué es?
- ¿Es una actividad propia de Educación Artística? Puntúa de 0 a 5 su conveniencia para incluirla en un currículo de Educación Artística.
- ¿Qué pretende conseguir esta actividad?

Apartado 5.5. Pregunta abierta para añadir posibles actividades de Educación Artística, con la condición de que sean diferentes a las observadas en las imágenes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En referencia al amplísimo apartado 5.4 hay que añadir que el cuestionario muestra un ejemplo con las preguntas respondidas de forma orientativa. Con este ejercicio se pretende que los alumnos definan su concepto de Educación Artística desde la dimensión productiva y desde las actividades, ya que para ellos es mucho más inmediato reconocer una disciplina desde lo que se podría hacer, más que desde sus objetivos, campos de conocimiento o contenidos propios. Al obligarles a responder qué se pretende conseguir, estarían desarrollando consiguientemente sus objetivos.

Entre los 30 ejemplos para desarrollar, hay imágenes de todo tipo. Algunas de ellas, tienen como intención provocar disparidad de respuestas o confusión, como son las que muestran oficios artesanales: macramé, punto o la encuadernación manual. Otros son resultados de actividades innovadoras extraídas de Flores (2012) diseñadas también para el grado de Primaria. Incluí algunos ejemplos de actividades clásicas, como dibujos libres infantiles, títeres, manualidades, pinturas infantiles, decorados teatrales, figuras de plastilina o dibujos de perspectiva, extraídas de diversos blogs educativos. Fue necesario añadir algunas imágenes de fuente propia, realizadas por alumnos de otros cursos. También hay que destacar que se añadieron 2 propuestas de Arte contemporáneo para ver si los alumnos extrapolaban sus características y las entendían como posibilidades para la Educación Artística. Es un conjunto de imágenes amplio que tiene como objeto provocar diversas reacciones y extraer muchos datos de los alumnos. La disparidad de ejemplos tiene como objeto observar la diferente reacción ante ellos y sacar todas las conclusiones válidas posibles.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Entrevistas grupales

La entrevista que se puso en práctica como instrumento de investigación, tenía como objeto obtener información complementaria a la obtenida por los cuestionarios sobre los mismos temas. El lenguaje oral es más fluido y natural, por lo que es de esperar que, mediante la entrevista, los alumnos del grupo investigado aporten más información que la que han podido añadir de forma escrita.

Según Stake (2010), la entrevista se presenta como un medio excepcional que puede ser una fuente valiosa de información para el investigador. Sin embargo, advierte de la dificultad de este instrumento con estas palabras: "Es extremadamente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos. Ellos tienen los suyos. A mucha gente le gusta que le escuchen" (p.63). Por ello, además de otras dificultades relacionadas con el tiempo disponible, elegimos entrevistar a los alumnos en grupo, de tal forma que a todos los grupos se lanzaron las mismas preguntas y fueron respondiendo.

En nuestro caso, la entrevista comienza con un momento donde se informa a los alumnos de qué estamos haciendo y por qué, en consonancia con lo que ya se les anunció sobre la investigación semanas antes al principio de las clases. Se comienza, aproximadamente con estas palabras:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estimados alumnos:

Esta entrevista está destinada a obtener una mejor descripción del estado actual del grupo-clase de 1º de Grado en Educación Primaria, y de cada uno de sus grupos de trabajo respecto a diversas cuestiones relacionadas con la Expresión Plástica y Visual y la Educación Artística.

Responded a las preguntas con sinceridad, de forma breve pero completa y sin pensar ni elaborar demasiado las respuestas.

1. *¿Cómo os sentís desde el comienzo del curso en estas primeras semanas? Destacad lo más positivo y lo más negativo de vuestras primeras impresiones respecto al trabajo en esta asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica.*
2. *¿Cuál ha sido vuestra experiencia en el terreno de la Expresión Artística hasta ahora? (Primaria y Secundaria, familia, amigos, viajes (museos y experiencias culturales), hobbies…)*
3. *¿Qué conocéis del arte contemporáneo, qué opináis, qué obras, museos o galerías de arte contemporáneo habéis visitado en el último año y qué sentisteis al visitarlos?*
4. *¿Os sentís influidos en los mensajes que te transmiten aquellos productos de la cultura visual (publicidad, moda, diseño, consumo)? ¿Hasta qué punto? ¿Os sentís manipulados, en cuanto a consumidores, por la cultura visual?*
5. *¿Cómo crees que debería ser el área de Expresión Plástica en Primaria?*
6. *¿En qué vais a centrar vuestro TPP, qué producto visual habéis escogido para realizar y por qué? ¿Qué pasos vais a seguir para realizarlo? ¿En qué cuestiones os va a hacer más falta ayuda y de qué tipo?*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es posible que durante las respuestas, en función de las características de cada grupo, haya que hacer determinadas aclaraciones o preguntas intermedias, para orientar lo que se está preguntando u obtener la información más adecuada.

Fotografías

El uso de la fotografía como documentación en la investigación se ha percibido limitado a una de las actividades centrales de la asignatura. El trabajo por proyectos, cuya metodología contempla un cierto grado de autonomía en el aprendizaje, requerirá de una observación más constante y detallada, ya que el comportamiento de cada grupo en el aula será diferente. Durante esta actividad es interesante observar los recursos que utilizará cada grupo, tanto para la búsqueda de información como los recursos técnicos para realizar el producto audiovisual.

Durante el resto de actividades de la intervención docente, el aspecto visual del aula y las actitudes de los alumnos son previsibles. Por otra parte, no nos ofrecen datos relevantes a la investigación. Por ello, las fotografías serán anecdóticas, escasas y en nuestro caso no tienen un papel determinante.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cuestionario final

El cuestionario final, pretende retomar algunos de los aspectos fundamentales relacionados con nuestros centros de interés justo en el momento final de la intervención docente. Como vamos a describir en el apartado siguiente, la intervención docente tiene unas intencionalidades concretas, por lo que es previsible que el alumnado haya experimentado una cierta evolución o al menos se haya puesto en actitud más abierta para evolucionar, en concreto en su concepto de Educación Artística y sus dimensiones posibles. Por ello, el Cuestionario Final debe mantener la mayoría de las preguntas del Cuestionario Inicial. Sin embargo, se vio necesario modificar la estructura del Cuestionario Final, respecto del inicial, ya que, no tenía mucho sentido repetir tantísimas preguntas de reconocimiento de imágenes, iba a aplicarse en un momento rápido (el último día de clase, una vez entregado el portafolio final de la asignatura) con lo cual no había tiempo de un cuestionario amplio y tampoco procedía una entrega por campus virtual. Opté por un cuestionario mucho más sencillo, que podemos consultar en el **anexo 3,** que fue aplicado y cumplimentado por todos los alumnos asistentes a la sesión final, en papel, donde añadí las preguntas fundamentales del Cuestionario Inicial.

Paso a justificar cada uno de sus apartados, al igual que hice con el Cuestionario Inicial:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Preguntas sobre actitud ante la actividad artística y visual.

Son 14 ítems con respuesta cerrada de escala tipo Likert sobre actitudes y antecedentes, así como sobre el proceso personal en cuanto a la actividad artística. Salvo los ítems 13 y 14 todos están ya repetidos en el Cuestionario Inicial. Estos nuevos ítems son los siguientes:

> *13. Me considero una persona observadora, que soy capaz de captar el contenido de las imágenes.*
>
> *14. Soy capaz de realizar mensajes visuales.*

Tienen mucho que ver con la mayor incidencia en los aspectos de alfabetización visual que se han trabajado durante la intervención docente. Era necesario obtener más información a este respecto al final de la asignatura, ya que en este cuestionario habíamos eliminado las preguntas de reconocimiento de imágenes desde los elementos visuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. ¿Podrías definir qué es la Cultura Visual? Puedes hacerlo poniendo algún ejemplo.

Esta pregunta también aparecía en el Cuestionario Inicial

3. Explica claramente qué podemos ver y qué mensaje te transmite el primer anuncio publicitario que recuerdes.

4. ¿Qué opinas, en general, sobre el Arte Contemporáneo? Puedes enumerar características positivas y negativas.

La versión de esta pregunta en el Cuestionario Inicial, no incluía las características a enumerar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. Podrías hablar de un estilo, obra o autor de Arte Contemporáneo? Explica lo que sepas sobre ese ejemplo.

En el Cuestionario esta pregunta consistía en tres preguntas separadas. Aquí se plantea en forma general, para detectar en qué se centran los alumnos y qué recuerdan con más facilidad.

6. ¿Relacionarías el Arte Contemporáneo y la Educación Artística actual mediante algún ejemplo práctico o aplicación didáctica? Detállalo.

Detectando que en el Cuestionario Inicial apenas había mención a la relación entre Arte Contemporáneo y Educación Artística, vi necesario añadir esta pregunta, acercándome más a los centros de interés.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Preguntas sobre la Educación Artística.

Son 8 ítems con respuesta cerrada de escala tipo Likert. Los tres primeros tienen que ver con actitudes personales orientadas al futuro docente. El resto son valoraciones sobre características propias de la Educación Artística.

8. Pregunta para poner en orden de importancia los objetivos de la Educación Artística.

Se repiten los mismos objetivos que se pidieron en el Cuestionario Inicial

9. Redacta otros objetivos necesarios.

10. Describe brevemente las dos actividades que consideres más apropiadas en Educación Artística para Educación Primaria.

Esta última pregunta puede darnos una valiosa información sobre en qué características de la Educación Artística han centrado su atención los alumnos, si repiten los mismos esquemas e ideas que venían presentando al principio de la asignatura, o han evolucionado poniendo el acento en otros aspectos de la Educación Artística, tales como el Arte contemporáneo o la alfabetización visual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Análisis de documentos docentes

Un volumen importante de fuentes de datos para la investigación va a proceder de los documentos docentes que se producen durante la intervención docente de la asignatura cuyo análisis determinaremos con algo más de detalle en el apartado siguiente. Podemos distinguir dos tipos de documentos docentes:

☐ 1º DOCUMENTOS REFERENTES A LA ASIGNATURA.

Disponibles en el campus virtual de la asignatura, pueden ser de dos tipos:

- **Documentos oficiales** de la asignatura y comunes a las otras asignaturas del centro: Guía docente, Ficha de evaluación de la asignatura y Cronograma docente. Son propios del Centro y cumplimentados por el profesor en cada edición de la misma.

- **Documentos elaborados por el profesor**, tanto para uso de los alumnos como para su docencia durante la asignatura:

-Guías de todas las actividades: Instrucciones, recomendaciones bibliográficas y ejemplos visuales de cada actividad a realizar. Se pueden consultar en diversos anexos.

-Herramientas de evaluación: Rúbricas para el Profesor, Rúbricas para Coevaluación, Tablas de cálculo con los diferentes indicadores de cada una de las actividades.

-Herramientas de trabajo cooperativo: Cuaderno de Equipo.

En el apartado 4.3.1. en el que detallaremos cada una de las fases en que se organiza la intervención docente y explicaremos cada una de las actividades, podremos ver con detalle todos estos documentos, que por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otra parte podrán ser consultados en los anexos correspondientes a los que nos iremos refiriendo.

Este primer grupo de documentos no ha sido utilizado en el análisis de datos, ya que los objetivos de la investigación están centrados en estudiar a los alumnos y sus respuestas, pero nos sirven para describir el punto de partida de cada actividad, las intencionalidadades de la intervención docente y el porqué de cada una de las respuestas realizadas por los alumnos estudiados. Evidentemente, este contexto está en conocimiento del investigador desde el principio de su trabajo.

- 2º DOCUMENTOS RESULTANTES DE CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES ENTREGADAS POR LOS ALUMNOS.

El investigador dispone de todas ellas, pero por sus características, las que han sido seleccionadas para la investigación son las siguientes:

- *Horror Vacui:* Producciones plásticas individuales.
- *Pintar la Música:* Producciones plásticas individuales.
- *Mensaje Visual:* Producciones digitales individuales acompañadas de una justificación de los elementos de lenguaje visual utilizados.
- *Producto audiovisual*: Producciones audiovisuales realizadas en grupo como trabajo por proyectos. Metodología cooperativa y evaluación diversificada.
- *Dossier de Trabajo por Proyectos*. Trabajo grupal de texto que documenta todo el proceso de realización del producto audiovisual.
- *El Arte Contemporáneo y la Educación Artística*. Trabajos grupales con imágenes y respuestas escritas, dispuestas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en *power point.*

- *El paisaje interior:* Producciones plásticas.
- *Portafolio:* Carpetas de recopilación de las producciones plásticas acompañadas de una reflexión escrita e impresa.

Todos estos documentos, unidos a los datos obtenidos de los instrumentos de investigación, serán las fuentes fundamentales de la misma. En el apartado siguiente especificamos como se lleva a cabo el estudio y análisis de los mismos. En un posterior apartado ampliaremos las características y condiciones de cada una de estas actividades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.3 3ª fase: Análisis de los datos.

Es evidente que nuestro estudio cuenta con una amplísima cantidad de datos que requieren un tratamiento planificado. Para el análisis de todos estos datos es importante situarnos en el marco metodológico que hemos recogido brevemente en el capítulo 3 de nuestro estudio. En concreto, es importante situarnos en la perspectiva de un estudio cualitativo de tipo descriptivo en la orientación que señalan Taylor y Bogdan (1986). Con unas palabras muy aclaratorias definen características concretas de este tipo de estudio con el que nos sentimos claramente identificados, ya que se asemeja a lo que intenta reproducir esta investigación:

> En los estudios mediante observación participante, los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se "está allí" y se experimentan directamente los escenarios. Análogamente, en los estudios basados en entrevistas en profundidad tratan de que los lectores tengan la sensación de que "están en la piel" de los informantes y ven las cosas desde el punto de vista de ellos (p. 152).

Efectivamente, se pretende reflejar la experiencia propia de este grupo de estudiantes en lo que a nuestros centros de interés se refiere. Estos centros de interés tienen que ver con múltiples experiencias, actitudes, opiniones y reacciones que los alumnos van a vivir durante la asignatura pero que parten de unos antecedentes que también nos interesan. Por ello es importante que de la investigación se obtenga esa impresión de "estar ahí" y comprender las opciones y actitudes de los alumnos investigados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para seguir fundamentando este estudio descriptivo basado en mi observación participante y en otras herramientas de investigación, es importante que tengamos en cuenta cómo Taylor y Bogdan (1986) enfocan el análisis de los datos con la intención de comprender en profundidad los escenarios y personas que se estudian. Esta comprensión pasa por asumir que los datos se analizan en un continuo proceso, que no tienen una única forma de interpretación y que el análisis comienza en el mismo momento de empezar a tomar los datos. Estas condiciones aparecen también corroboradas en la orientación que Rodríguez, Gil y García (1996) plantean en cuanto a la descripción del método etnográfico de investigación. Este tipo de estudio se caracteriza, entre otras muchas condiciones, por tener un carácter evolutivo. Para los autores, "el etnógrafo no debe trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, atendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones" (p. 46).

Siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1986), podemos tener en cuenta tres partes recomendables para el análisis de datos (pp. 160 – 174) y su posterior utilización en el informe de la investigación. Estas partes son: Descubrimiento, Codificación y Relativización de datos. Añadiremos a estas tres una cuarta parte o conclusión, que surge, evidentemente, como trabajo fundamental del estudio de investigación a partir de datos, así como algunos matices procedentes de otros autores, que completan la descripción del procedimiento seguido.

Por las características propias de mi investigación, considero que la primera de estas partes pertenece a este momento de tratamiento de los datos y las otras tres corresponden a lo que en este documento hemos llamado "elaboración del informe de la tesis" y sus conclusiones. Paso a describir brevemente cómo se ha realizado en nuestro caso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Descubrimiento y reducción de datos en los documentos extracto

Los autores se refieren, en cuanto a descubrimiento y reducción de datos a una fase preparatoria en la que tras una lectura repetida y detenida de datos, el investigador pueda seguir la pista de temas e ideas que forman parte de sus centros de interés, para ir encontrando temas emergentes. Incluyen también una necesaria referencia, durante esta fase a temas teóricos relacionados con los temas que van surgiendo de la lectura de los datos.

En nuestro caso, durante casi la totalidad del curso 2014 – 2015 se procedió a la lectura exhaustiva y clasificación de los datos. El ingente volumen de datos disponible hacía necesaria una primera revisión de los resultados de cada instrumento y la elaboración de un documento común a cada uno de ellos, que podemos llamar **documento extracto**, que recogiera los temas más significativos de cada respuesta, así como los temas emergentes que iban surgiendo. En concreto, por sus características concretas se realizó un documento extracto de cada uno de los siguientes instrumentos o documentos:

- Cuestionario Inicial: A partir de 55 cuestionarios de alumnos disponibles, en PDF. Podemos consultarlo en el **anexo 4.**
- Cuestionario Final: A partir de 60 cuestionarios de alumnos disponibles en papel. Podemos consultarlo en **anexo 5.**
- Reflexión del Portafolio individual: A partir de los 59 portafolios disponibles en papel. Puede consultarse en **anexo 6.**
- Entrevistas: A partir de la transcripción de las 12 entrevistas grupales grabadas en audio. Puede consultarse en **anexo 7.**

Obsérvese cómo aquí, se sitúan al mismo nivel tanto los instrumentos de investigación como los documentos de la intervención docente. De todos ellos, por igual, se ha recogido información valiosa. La forma de proceder ha sido

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

similar en todos los casos. Se distribuyeron los cuestionarios en grupos de 15, para hacer más asequible la reducción de material. Leída cada una de las respuestas de todos estos instrumentos en cada grupo de 15, se procede a redactar en el documento extracto una sola respuesta a partir de las cuatro respuestas anteriores. Esta respuesta común es amplia y lo más completa posible, ya que recoge las respuestas mayoritarias, las minoritarias, los casos particulares o peculiares así como matices posibles que hayan surgido en cada una de estas opciones. Se ha pretendido recoger todas las tendencias y casos que se han presentado en cada respuesta. Para facilitar el acceso después a citas literales de cada documento de investigación, se ha escrito en cada respuesta del documento extracto, frecuentes números de cuestionarios que pertenecen a cada opción.

Para facilitar la comprensión de este procedimiento, que ha intentado acercarse a la forma que sugieren los autores consultados, muestro un ejemplo procedente de la reducción de los datos procedentes del Cuestionario Final. La pregunta 2 de dicho cuestionario, dice: *¿Podrías definir qué es la Cultura Visual? Puedes hacerlo poniendo algún ejemplo.* La respuesta del documento extracto ocupa una página entera, intentando extraer las respuestas mayoritarias. Leamos solamente los primeros párrafos:

> *Hay una clara inhabilidad para hacer una definición, es decir para redactar el concepto de algo desde una clasificación concreta que vaya de lo más genérico a lo más particular, por eso, encontramos comienzos de definiciones como: capacidad, todo aquello que, etc… (9) es una definición que no es ni cultura.*
>
> *Podemos ver definiciones que olvidan algún aspecto esencial del término "Cultura Visual" por ejemplo, 48: "Todo lo relacionado con el entorno" aunque después intenta explicarse con ejemplos. 42 dice que es todo lo que podemos ver y nos transmite alguna sensación, olvidando la referencia a la cultura. En el grupo 49 – 63 casi todas las definiciones no*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se refieren en realidad a la cultura visual o engloban realidades muchísimo más amplias: Destaco algunas:

49: Es conocer las posibilidades que nos transmiten los símbolos y poder interpretarlos".

50 aquella expresión que engloba las realidades visuales.

52 todo el conjunto que tiene una intención comunicativa y que está a nuestro alrededor.

60 Todo lo relacionado con el arte.

62 Todo lo que percibimos por los sentidos y que tiene un sentido completo. (sea cual sea el sentido que lo percibe… entendemos)

Por el contrario nos encontramos 3 definiciones muy buenas: 27, 29 y 30. Ellos captan que la cultura visual forma parte de la cultura en general y no es una combinación, o un todo, o una capacidad como seguirán diciendo los demás cuestionarios

(Del documento extracto del Cuestionario Final, p. 2).

El lenguaje utilizado en este documento es provisional y simplemente pretende facilitar que podamos dar una respuesta común pero completa y representativa del grupo investigado, por ello, ni tiene una redacción cuidada ni sus datos son relevantes de forma aislada, sino que han servido para una posterior codificación, como explicaremos en los apartados siguientes. Aunque resulta evidente, hay que dejar claro que, los números que aparecen se refieren a los números asignados a cada ejemplar de respuesta al cuestionario obtenido.

Al principio de la lectura de datos, se elaboró una lista numerada de los alumnos, situando la lista del grupo A y a continuación la lista del grupo B. Cada alumno tiene asignado un número que será el mismo para cualquier tipo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de documento que de él proceda y al que se aluda en la investigación.

En muchas de las respuestas extracto ha sido necesario cuantificar, para aportar un dato complementario a la simple mención de los grupos de respuestas. Se ha comentado también qué lugar de importancia ocupan las respuestas en blanco, qué respuestas sorprenden al investigador, qué temas emergentes van surgiendo, etc. La forma de proceder no ha sido unitaria, ya que cada respuesta tiene sus propias características, pero sí se ha conseguido reflejar la totalidad de las respuestas obtenidas de una forma sistemática.

En la lectura de estos documentos extracto puede percibirse, en algunos fragmentos, cómo el investigador empieza a interpretar y sacar conclusiones parciales de las respuestas de los alumnos. Estas reflexiones, se han ido tomando en cuenta en la redacción final el informe, según se iba construyendo o aportaba datos significativos en cada caso.

De la misma forma que hemos procedido en nuestra lectura de datos, Rodríguez, Gil y García (1996) mencionan este momento de cualquier investigación cualitativa como un proceso de naturaleza autónoma, intuitiva y flexible (p.201), pero en cualquier investigación se pueden establecer un procedimiento común que pasa por esta fase que ellos denominan “reducción de datos” (p.204). En nuestro caso, fuimos separando por unidades temáticas, detectando las reiteraciones y los casos particulares. Cada respuesta, según su naturaleza, ha sido redactada en forma de una descripción común, que ya se iba acercando al proceso de codificación, en el cual, procedemos a la asignación de indicativos propios de la categoría que estamos definiendo.

El resto de documentos, aquellos para los que no se ha realizado un documento extracto, no fue objeto de una recopilación que extrajera sus principales temas por tener características diferentes, tener mucha menos longitud de texto y presentar la información de forma más inmediata, presentar sólo características visuales o no ser considerado con la misma significatividad que los instrumentos nombrados. Esto no quiere decir que no se haya

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

usado para la investigación, ni se haya realizado una reducción concreta. La propia naturaleza de los datos determina su propio tratamiento, como reflejan Rodríguez, Gil y García (1996). En concreto, de todas las producciones plásticas, como los ejercicios de "Pintar la música" o "Paisaje Interior" no se ha hecho una extracción de características comunes en un texto, sino que se procedió a una revisión visual que bastó para obtener la suficiente información categorizada en los diferentes apartados del informe. En el caso de los mensajes visuales y los productos audiovisuales, se procedió a una selección de los más significativos por ser representativos de las categorías que iban surgiendo.

El trabajo de lectura reiterada y recopilación fue intenso y no exento de dificultades. Gran cantidad de los datos debía observarse con detenimiento porque hay muchísimas confusiones y problemas lingüísticos, ya que el alumnado investigado acaba de comenzar sus estudios universitarios y desconoce gran parte de los temas que se están tratando en las preguntas de los instrumentos de investigación. Esta parte de desconocimiento, es parte de las categorías que van surgiendo. Sin embargo existe otra parte de la información que consiste en fragmentos erróneos donde los alumnos no responden a lo que se les pide, omiten datos o emiten datos contradictorios. Todo esto se ha intentado también reflejar en el informe de la investigación. Durante esta fase de lectura del mismo, fueron surgiendo los temas más recurrentes y posiciones más reiteradas en cada uno de los centros de interés.

Hasta aquí el tratamiento de datos por separado. A partir de este momento, se procedió a la redacción del informe de la investigación, que contempla las dos fases siguientes, según el estudio de Taylor y Bogdam (1986).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.4 4ª fase: Elaboración del informe de la tesis

Entendemos por informe de la investigación el lugar del estudio donde se refleja la redacción de todas esas categorías estudiadas, tanto previas como emergentes. Como coinciden los autores consultados: Gutiérrez (1998); Rodríguez, Gil y García (1996), no podemos afirmar que el tratamiento de los datos y la redacción del informe se hayan hecho por separado, ya que son dos procesos que se dan de modo simultáneo desde el principio, o son fases que se van solapando.

Hemos reservado para este momento, la referencia a lo que Taylor y Bogdam (1986) consideraban las dos fases siguientes del tratamiento de los datos: la codificación y la categorización de los mismos.

Codificación y Categorización

Esta fase previa de descubrimiento ha hecho surgir una serie de temas que deben vertebrar el análisis. Hay que redactar estos temas en forma de categorías, que son el molde en el que se vierten los datos y adquieren significado. Esta codificación, que da lugar a la categorización consiguiente, es compleja, pues requiere de un trabajo exhaustivo y pormenorizado, donde se van codificando todos los datos disponibles. Al final, suelen quedar datos sueltos no categorizados que, refinando el análisis en busca de categorías que se contrapongan, pierdan sentido o adquieran nuevos significados, podrían estar incluidos de nuevo.

Para referirnos a este paso en nuestro estudio, tenemos que destacar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

unas cuantas características específicas que definen el trabajo que hemos hecho:

- SEGÚN LOS CENTROS DE INTERÉS Y CUESTIONES EMERGENTES

En nuestro caso, la codificación ha estado muy determinada por los centros de interés iniciales que, en su mayor parte, vertebran las diferentes partes del informe. Esto no ha impedido que surjan categorías emergentes, en cierta medida inesperadas, que se han ido añadiendo al informe, incluidas dentro de los capítulos principales ya fijados.

- USANDO ABUNDANTES CITAS LITERALES E IMÁGENES.

  CÓDIGO PARA LAS REFERENCIAS A LOS DATOS

Se ha tomado un estilo redaccional que va narrando las diferentes posiciones o temas encontrados en cada categoría, desde una gran cantidad de citas literales e ilustraciones de producciones plásticas de los alumnos y fotografías que apoyan las diferentes afirmaciones con las que se describen las categorías y los resultados encontrados, lo cual ha sido el recurso más común y repetido.

En la siguiente tabla, hemos asignado unas abreviaturas para referirnos a los documentos de investigación o documentos docentes utilizados para las citas literales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Códigos para los instrumentos y documentos de investigación

CI	Cuestionario Inicial
CF	Cuestionario Final
E	Entrevista grupal
CV	Actividad individual de Crítica Visual
MV	Actividad individual de Mensaje Visual
P	Portafolio
AC	Trabajo grupal de arte contemporáneo y Educación Artística
PV	Producto Visual grupal
PAV	Producto Audiovisual grupal
D	Dossier de Producto audiovisual grupal

En el caso de los documentos individuales: CI, CF, P, y MV, cada cita literal va acompañada de la/s letra/s identificativa/s del documento junto al número de cada alumno.

En el caso de los documentos grupales: E, AC, PV y PAV, cada cita literal se identifica con la/s letra/s del documento seguida de un número asignado a cada grupo. Hay en total 12 grupos de trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Durante todo este proceso largo de codificación, efectivamente, hemos pretendido trabajar en referencia al procedimiento que narran Rodríguez, Gil y García (1996), según el cual, el proceso de codificación puede tomar una dinámica inductivo – deductiva, empezando por "categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas" (p.211). Tal como dicen los autores, hemos estado abiertos al surgimiento de determinados códigos que hemos tenido que agrupar, o al contrario, dividir en otros códigos diversos. El índice de este informe ha sido constantemente reelaborado y no se empezó por el principio y se terminó por el final, sino que se fue realizando cada uno de sus capítulos y volviendo a los anteriores, modificando sus argumentos, añadiendo o quitando citas literales o ilustraciones que eran más apropiadas para otro código, etc. Ha sido un proceso amplio, que ha necesitado de un previo ensayo, que ha desechado algunas partes y modificado otras.

UTILIZANDO LA CUANTIFICACIÓN DE FORMA INTEGRADA

Es muy importante hacer referencia al uso que se ha hecho de la cuantificación en nuestro análisis, por supuesto, no sólo como números a usar en la codificación sino ya desde el proceso de reducción de los datos obtenidos. Si desde Rodríguez, Gil y García (1996) se mantiene como muy aceptable que los estudios cualitativos incluyan el uso de la cuantificación en el proceso de reducción e incluso codificación de los datos, para hacerlos "más fácilmente manejables" (p.217) o bien para "ser honestos en el análisis tratando de evitar sesgos", tenemos que decir que esto ha sido una constante en nuestro estudio sin cobrar protagonismo Muchas de las preguntas requerían el uso de una determinada cuantificación, utilizando porcentajes aproximados e incluso números concretos, más allá de términos imprecisos y más habituales como "la mayoría", "algunos alumnos", "un grupo minoritario", etc. Se han utilizado estas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

expresiones pero, con el fin de afinar en los argumentos, el recurso a la cuantificación ha sido constante.

Esta cuantificación se ha intentado usar de una forma integrada en la codificación de los datos cualitativos, y formando parte de las mismas categorías. Además, se ha hecho un uso relativo de los números en el momento en que, además de atender a las cuestiones más reiteradas y mayoritarias, se ha prestado también interés a los temas particulares, a los casos extraños y excepcionales y a los distintos matices que iban surgiendo de una misma respuesta, dentro de cada una de las categorías dispuestas, ya que cada uno de esos puntos de vista o intervenciones son muy descriptivas de la diversidad del grupo, lo cual es una cualidad que existe y debe reflejarse en cada caso.

Por otra parte, los cuestionarios incorporan una serie de ítems que sólo pueden interpretarse, evidentemente, desde la cuantificación. El uso que se ha hecho de estos datos numéricos está integrado, por supuesto en la misma categorización. Es decir, podemos decir que no se ha hecho estadística de ellos. Simplemente, una vez obtenidos los valores promedio, se ha procedido a la comparación de los mismos e interpretación y obtención de pequeñas conclusiones, que frecuentemente están también corroboradas por otros datos de orden cualitativo, en una suerte particular de triangulación que se ha practicado en muchos de los apartados.

☐ SIN DISTINCIÓN ENTRE LOS DATOS PROCEDENTES DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y LOS PROCEDENTES DEL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DOCENTES

Como hemos comentado ya, para la redacción de cada una de las categorías, se han utilizado diversos códigos sin privilegiar el material procedente de uno u otro documento o instrumento de investigación, aunque es evidente que,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

determinadas categorías se han definido mediante las respuestas a preguntas concretas de los instrumentos de investigación que fueron diseñados con tal fin. Por poner un ejemplo, nos encontraremos en nuestro informe con afirmaciones ilustradas con citas procedentes de diversos tipos de documentos, aunque lo más común es encontrarnos con citas que proceden sólo de un tipo.

Relativización de los datos

Según Taylor y Bogdan (1986), una vez realizado el análisis, los autores recomiendan tomar en consideración una serie de factores que puedan modificar la interpretación que tenemos de ellos en función del contexto en que fueron tomados. Por ejemplo, hay que diferenciar entre los datos obligatorios para el grupo investigado o los que han surgido sin haberlos pedido. Hay que tener en cuenta también la interacción del observador en el momento de tomar datos y lo que esto pudo influir. Hay que observar otros factores o personas que estaban presentes y pudieron influir o también atender a otras características de los datos, como su procedencia, si son directos o indirectos, si causan generalización o son particulares, o si están influenciados o no por nuestros propios supuestos.

Regresando al marco concreto de nuestro estudio de caso, es evidente que estamos obligados a decir que tiene unas características particulares que determinan la forma en que se han tomado los datos y por tanto el uso que se ha hecho de ellos para el análisis. Es muy posible que algunos alumnos hayan podido confundir actividades de la asignatura con aplicaciones de instrumentos de la investigación, aunque no aparecen referencias a esas confusiones en los portafolios finales. Con esto queremos decir que ellos han podido experimentar una constancia y uniformidad total en las intervenciones. Es evidente que los datos y los instrumentos de investigación se han ido construyendo y aplicando en un proceso continuo, que fue añadiendo o quitando preguntas o incisos según se iba observando la reacción de los alumnos ante lo que nos resultaba

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más importante en la investigación.

El docente es el mismo investigador. Su docencia ha tenido una intención clara, orientada a provocar en sus alumnos un cambio de concepto y de actitud, tanto personal como respecto a la Educación Artística, que motive en ellos un futuro docente determinado. Esto ha influido de una forma determinante en cuanto a los centros de interés, la forma de interrogar a los alumnos en cada momento y las preguntas elegidas.

Obtención y verificación de Conclusiones

Rodríguez, Gil y García (1996) añaden una última etapa al proceso de utilización de los datos y elaboración del informe: La etapa de obtención y verificación de conclusiones. En sus propias palabras, podemos decir sencillamente que las conclusiones del estudio son "afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado" (p.214). Admiten que es la parte más oscura de la investigación porque es a la que menos aluden los investigadores y muestran menos claves metodológicas que puedan servir de referencia. Las conclusiones surgen y "emergen directamente del corpus de datos" (p.214) una vez que se ha concluido su proceso de reducción y codificación. Como herramientas habituales para llegar a las conclusiones está la comparación, bien entre las distintas afirmaciones incluidas en una categoría o bien entre los mismos resultados obtenidos en estudios o escenarios similares.

En nuestro caso concreto, la obtención de estas conclusiones ha sido un proceso sencillo, ya que las preguntas que nos hacíamos estaban divididas en muchas preguntas intermedias y respondidas directamente en los datos. No requerían, a nuestro juicio, un esfuerzo notable de interpretación y ha consistido, fundamentalmente en reflejar las diferentes respuestas ante cada

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuestión de interés, desde la realidad misma del grupo investigado, procurando reflejar todas las opciones y la significatividad de cada una de ellas en el conjunto del grupo. En cada uno de los apartados, se ha procurado terminar con una serie de conclusiones a partir de los datos codificados en sus correspondientes grupos. Ese conjunto de conclusiones, se ha releído y organizado para responder a los objetivos de la investigación, de la forma más completa e ilustrativa posible, sin rehacer ni hacer nuevas interpretaciones en ese momento.

Redacción final del documento completo de la tesis doctoral

Para concluir con todo el proceso, es importante decir que en un trabajo de investigación de este tipo son importantes todos los demás capítulos del documento final, para los cuales, hago una breve referencia aclaratoria.

- ***En cuanto al marco teórico y metodológico***

La fundamentación teórica siempre es importante en un trabajo de este tipo. En nuestro caso, ha cumplido dos funciones fundamentales:

Por una parte, sirve de soporte al documento, como marco de referencia que sitúa al lector sobre la orientación que el investigador quiere darle al conjunto. Son muchos los estudios de investigación que podemos consultar que tienen relación con la Educación Artística, pero este en concreto, se circunscribe a la formación de los docentes de Educación Primaria, partiendo de un problema fundamental que está presente, tanto de forma teórica como en el plan de investigación. Ha sido necesario matizar el corpus teórico desde esta orientación.

Por otra parte, este marco teórico ha servido de una forma eficiente y real como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

referencia metodológica para saber cómo proceder, delimitar claramente los conceptos y centros de interés que, intuitivamente en principio, de una forma más sólida después, hemos ido teniendo en cuenta en nuestra investigación. Ha sido determinante para saber cómo diseñar la investigación, los instrumentos, realizar el análisis de los datos y el proceso de codificación y categorización para llegar al informe y a las conclusiones.

Este doble marco de referencia ha partido también de la formación descrita en los antecedentes de la investigación y el curso de doctorado y ha utilizado el punto de partida y de aprendizaje que se cubrió con ellos. Evidentemente, la tutela del mismo ha jugado un papel importante en la selección bibliográfica.

Completado los marcos teórico y metodológico, que se han ido ajustando y realizando progresivamente durante todas las fases de la investigación, se revisaron las conclusiones, que partían de los resultados obtenidos y expuestos en el informe de investigación.

Ha sido necesario redefinir constantemente la investigación, no sustancialmente, pero sí en las diferentes circunstancias que iban surgiendo y sobre todo, para adaptarnos al largo proceso de elaboración del informe de la misma.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.2.5 Cronograma resumen de la investigación

Una vez detallado el proceso seguido para la realización de la investigación, partiendo de sus antecedentes, es ilustrativo observar en conjunto todas sus fases de realización en un marco temporal que nos dé una vista global. Como hiciéramos también en el apartado 4.2.2. al explicar cómo se ha realizado el trabajo de campo, utilizamos un esquema dual pero paralelo. En la columna de la izquierda está la información referente a la labor docente y en la de la derecha la labor investigadora del docente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

	INTERVENCIÓN DOCENTE	INVESTIGACIÓN
2010	• Elaboración de la Ficha, Programa, Diseño de actividades y Evaluación de la asignatura: **Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual en 1º Grado de Primaria.**	**Curso de doctorado:** • Profundización en las diversas áreas a tener en cuenta para la realización de proyectos de investigación. • Formación en Metodología de investigación.
2011	• **Docencia de la misma:** Trabajo en mejora continua en cada curso, incorporación de ideas surgidas de otras experiencias y referencias bibliográficas.	• Lectura de referencias bibliográficas para la parte teórica.
2012		**Congreso Internacional de Educación Artística y Visual**: "Aportaciones desde la Periferia". Jaén, 19 – 21 Abril 2012 • **Proyecto final de investigación de curso de Doctorado.** (Defensa en Octubre 2012).
2013		• **Enero:** Inscripción TESIS • Determinación de sus objetivos principales, centros de interés y metodología. • Lectura de fuentes bibliográficas en torno a la fundamentación de la investigación cualitativa y específicas respecto al área.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1ª FASE: NEGOCIACIÓN

Octubre 2013

- Fase de **Planteamiento de la asignatura** durante la intervención docente que formará parte de la investigación.

Redacción del **Documento de negociación** y toma de contacto, según lo dispuesto en el mismo con la dirección del Centro y con los dos grupos de alumnos que formarán parte de la investigación. Reunión con ambas partes, información y acuerdo.

2ª FASE: TRABAJO DE CAMPO

Diciembre 2013

Enero 2014

La intervención docente que forma parte del objeto de esta investigación está explicitada en el apartado 4.2.2.en su correspondiente tabla explicativa.

Las intervenciones llevadas a cabo en esta fase fueron expuestas en el apartado 4.2.2. en su correspondiente tabla explicativa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3º FASE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

Febrero 2014

Fase de **Reducción de los datos**:

- Organización de todos los documentos para analizar.
- Lectura de todas las fuentes de datos. Valoración de la importancia de cada documento
- Elaboración de documentos extracto de los principales instrumentos de investigación.

Docencia de la asignatura con las promociones siguientes en el primer semestre de cada curso: Trabajo en mejora continua en cada curso, incorporación de ideas surgidas de otras experiencias y referencias bibliográficas.

Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: "Educación Artística e intervención social". Huelva, Marzo 2015

Octubre 2015

Planteamiento definitivo del índice de la tesis.

Retomamos los objetivos y centros de interés para diseñar y redactar el plan de investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4ª y 5ª FASE: INFORME Y DOCUMENTO COMPLETO DE LA TESIS

Diciembre 2016

Docencia de la asignatura con las promociones siguientes en el primer semestre de cada curso: Trabajo en mejora continua en cada curso, incorporación de ideas surgidas de otras experiencias y referencias bibliográficas.

Codificación y categorización de los datos. Elaboración de las diferentes partes del **informe** desde esas categorías previas.

Detección y desarrollo de **categorías emergentes** en el Informe de Investigación.

Continuación del desarrollo de los **marcos teórico y metodológico**.

Obtención de **conclusiones**.
Redacción final. Formato definitivo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.3 Contexto de la investigación

Considero muy importante describir, tanto la ocasión, el marco en el que se desarrolla la investigación, como el grupo seleccionado para la toma de datos. Estamos hablando de la importancia de conocer el contexto de la investigación que entendemos dividido en dos partes fundamentales:

Por una parte, es necesario conocer la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica, inserta dentro de un plan concreto y propio de estudios de la facultad correspondiente así como todas las intencionalidades y actividades que se han llevado a cabo.

Por otra parte, es importante conocer al grupo de alumnos que va a ser investigado en algunas características fundamentales que nos permitan saber sus peculiaridades y comprender muchos de los datos y conclusiones obtenidas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.3.1 La asignatura: Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y visual

Competencias y Resultados de aprendizaje

Las asignaturas, en el plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus de Puerto Real, a la que está adscrito el Centro Virgen de Europa, tienen una guía docente que se corrige y adapta cada año. Podemos consultar dicha guía en el **anexo 8**.

Nos interesa, sobre todo, tener en cuenta las cinco competencias de la asignatura, que mostramos en la siguiente tabla, ya que sobre ellas se vertebra la asignatura y se dispone la evaluación. En su abreviatura habitual, CB significa “competencia básica” y CE “competencia específica”:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Competencias de la asignatura

CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
CE30	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
CE31	Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico y audiovisual.
CE32	Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades plásticas dentro y fuera de la escuela.
CE33	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados (artísticos) y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Conviene reparar en el carácter genérico de las competencias, a pesar de tratarse en su mayoría de Competencias Específicas del área. Nos aclara mucho más si prestamos atención a los resultados de aprendizaje, que funcionan básicamente como los objetivos de la misma, donde encontramos una perspectiva más específica que ayudó a programar la asignatura y diseñar las actividades que conocemos y que a continuación detallaremos.

Los resultados de aprendizaje de la asignatura aparecen expuestos en la siguiente tabla:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resultados de aprendizaje

R1	Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.
R2	Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.
R3	Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de los alumnos con la experiencia artística.
R4	Ser capaz de realizar un estudio crítico de los medios de comunicación desde una óptica eminentemente visual y con perspectiva ética.
R5	Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica
R6	Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje y de evaluación de la educación plástica y visual en el ámbito de educación primaria.
R7	Potenciar y estimular la apreciación y valoración de cualidades plásticas y visuales del entorno y de las obras de arte.
R8	Desarrollar actividades que mediante la experiencia artística permitan desarrollar globalmente los diferentes aspectos del currículo.
R9	Saber utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas.
R10	Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos resultados de aprendizaje no necesitan explicación, pero conviene que destaquemos que para el diseño de las actividades a realizar en el aula, prestamos especial atención a R4 y R5 por ser los ámbitos donde los alumnos, venían presentando más dificultades. Por supuesto, se espera que los alumnos consigan todos los resultados de aprendizaje esperados, pero es en estos dos, en los que se incisión con particular fuerza en el semestre en el que se llevó a cabo el trabajo de campo de la investigación, ya que el ámbito de los fundamentos del lenguaje visual, su sintaxis y semántica, así como trabajar la competencia crítica ante los medios de comunicación, que también contó con una insistencia especial.

Las relaciones entre las competencias y los resultados de aprendizaje de la asignatura, así como su justificación desde los contenidos a tratar en la misma, aparecen detallados en una de las tablas de la guía docente que podemos consultar. De esta forma, podemos justificar una relación existente entre estas competencias y resultados de aprendizaje perseguidos.

Es importante dejar claro que la intervención docente en la asignatura tiene una forma particular. Partimos de la idea de que en la Educación Artística el conocimiento depende de procedimientos diferentes a los que se articulan con el conocimiento intelectual. Se aprende a través de prácticas, de forma manual o experiencial, también se aprende a través de pasar determinadas experiencias, de enfrentarse a determinados retos y articulando el pensamiento visual. Por ello, aunque la asignatura podría impartirse de muchas formas distintas, hemos optado por una modalidad intuitiva e inmediata: La asignatura consiste en un grupo de actividades, tanto individuales como grupales que vamos proponiendo en el aula, que tienen diversos caminos posibles de realización y que incorporan en su práctica, tanto la aplicación teórica como la repercusión didáctica.

Por tanto, es importante destacar que, no hay examen ni prueba final teórica ni práctica para la asignatura, sino la presentación de un conjunto de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actividades. Al término de la presentación de las actividades, explicaré brevemente la dinámica de evaluación.

Actividades de la asignatura durante la intervención docente

Nos detenemos ahora, a presentar las actividades que se pusieron en práctica durante el trabajo de campo. Sólo vamos a desarrollar aquellas que han servido a su vez como documentos para el análisis.

Cada actividad contará con un material de referencia, así como guías para su realización. Todo eso se ha incluido en anexos para su consulta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HORROR VACUI

Figura 1. Ejemplo de realización de Horror Vacui.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Es una actividad que realizamos en los primeros días de la asignatura porque cumple la función de situar al alumno en un primer contacto con la expresión plástica, ya que la mayoría de los alumnos manifiestan en la presentación que hacemos al principio, que llevan muchos años sin enfrentarse a ninguna actividad de Expresión Plástica.

Como podemos consultar en la guía de la actividad, en el **anexo 9**, consiste en un dibujo espontáneo, libre, sin intencionalidad compositiva, donde hay que ocupar todo el espacio. No hay temática a tratar, solo tiene dos restricciones: el formato es A4 y la técnica se limita a los lápices de colores y contorno definido con rotulador, que es la técnica y materiales más inmediatos y asequibles.

La guía, tras introducir muy brevemente el significado de “horror vacui” con ejemplos variados de obras de arte, expone a los alumnos los siguientes objetivos a conseguir en esta actividad:

1. Identificar y practicar la estética del “Horror Vacui” como característica de determinadas obras, autores o tendencias artísticas.

2. Retomar la expresión gráfica espontánea de forma despreocupada y libre, para ganar en confianza, soltura y familiaridad con la misma.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3. Descubrir nuevas formas sencillas de hacer surgir la creatividad plástica, sin intencionalidad compositiva.

4. Trabajar correctamente la técnica del lápiz de color, o grafito de color.

Estos objetivos serán justamente los resultados esperados, que se evaluarán cada uno de ellos en una escala de estimación. Es decir, el procedimiento de evaluación siempre es muy inmediato y sencillo. Cada uno de los objetivos es un aspecto de interés en la obra. Se pondera cada uno de ellos con un porcentaje determinado desde el principio y se valora de 0 a 10. Aunque no vamos a desarrollar el porcentaje de evaluación de cada una de las actividades, pondremos el de Horror Vacui como ejemplo. Estos objetivos se han transformado, a modo de resultados esperados en los cuatro ítems siguientes:

1. (El alumno) Demuestra las características de Horror Vacui en su obra: No hay espacios vacíos, ni monotonía, ni un solo centro de interés. No hay figura/fondo, todo es una masa de formas y grafismos, abstractas, figurativas o ambas.

2. Manifiesta soltura y familiaridad, de forma progresiva, durante la realización, sin una preocupación excesiva por el resultado.

3. Desarrolla la creatividad en la realización de una variedad lo más amplia posible de formas distintas, sin orden compositivo.

4. Maneja con varias posibilidades la técnica del lápiz de color aplicada a este caso, en concreto, practica y maneja un degradado cuidadoso y no satura la superficie, permitiendo la mezcla de colores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PINTAR LA MÚSICA

Figura 2. Ejemplo de realización de Pintar la Música.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Es una actividad más compleja que la anterior, ya que se puso en práctica una vez avanzada la asignatura. Consiste fundamentalmente en crear una composición plástica realizada con témperas utilizando la música que todos escucharán al mismo tiempo, como recurso de "inspiración". No consiste en pintar algo que evoque la música que escuchamos, ni pintar lo que ella nos sugiere.

Hay que abandonar la representación figurativa, porque consiste en pintarla a ella misma, es decir, crear un código propio de formas, grafismos, tipos de pinceladas y colores que representen las características de la música que estamos escuchando, sus calidades, timbres, ritmos y emociones representadas. En realidad, es un proceso parecido a las primeras experiencias de Abstracción, con Kandinsky como principal representante.

La guía disponible para los alumnos, a consultar en el anexo 10, presenta, entre numerosos ejemplos, los siguientes objetivos:

1. Sentir la Música, como vehículo de emociones y virtudes del ser humano, construyendo un propio código visual de abstracción que asigne formas y colores a las características musicales y emocionales de la pieza elegida.

2. Expresarse de forma artística, espontánea y libre, para ganar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en confianza y soltura con la expresión plástica.

3. Descubrir nuevas formas de hacer surgir la creatividad plástica, para conseguir expresar las emociones y formas inspiradas por la música.

4. Trabajar con las máximas prestaciones posibles la técnica de la témpera y el uso de los pinceles.

Igualmente es evaluada desde los mismos objetivos transformados en resultados de aprendizaje.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CADÁVER EXQUISITO

Figura 3. Ejemplo de realización de Cadáver Exquisito.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Con el típico juego surrealista del mismo nombre como presupuesto, esta actividad tiene únicamente como objetivo estimular la creatividad figurativa y mostrar una posibilidad lúdica y de expresión libre. Los alumnos realizan este ejercicio en un soporte de cuatro partes, cada cual es dibujada por un compañero distinto, sin ver lo que dibujan los demás. El resultado es un personaje inquietante o humorístico, producto de la imaginación inconexa de cuatro personas.

Por ser una actividad sencilla y eminentemente lúdica, no tiene más objetivo que el uso de la técnica de una forma controlada y nítida, para dar color y diferentes motivos al resultado, cuidando especialmente los contornos. Podemos consultar su guía en el **anexo 11.**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAISAJE INTERIOR

Figura 4. Ejemplo de realización de Paisaje Interior.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Con una intencionalidad más introspectiva, quiere poner a los alumnos en un doble reto:

- Hacer una introspección para buscar la forma de auto-representarse mediante un paisaje y no mediante figuras humanas o gestos.
- Plantearse la dificultad técnica de construir un paisaje totalmente inventado, aunque con referencia a imágenes que puedan obtener mediante documentación. Es una ocasión de aplicar algunas normas básicas de perspectiva, así como de enfrentarse a problemas de representación figurativa que se puedan dar.

La técnica de las témperas les obliga a elaborar una idea sintética y de fácil realización, pero que ha de cuidar un adecuado juego de colores y ejercitar las diferentes posibilidades de la misma.

Podemos consultar la guía completa en el **anexo nº 12**. Los objetivos que presenta la guía son:

1. Trabajar la dimensión simbólica de los elementos de la obra de arte, para expresar la propia identidad.

2. Realizar una experiencia de composición de fondo o escenográfica, con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

efectos correctos de perspectiva tomando como referencia la naturaleza y la realidad.

3. Utilizar de forma intencionada el color y las diferentes posibilidades de tonos del mismo en una composición artística.

4. Ejercitar las soluciones técnicas a determinados problemas figurativos que nos planteemos en la ejecución de la obra.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANÁLISIS CRÍTICO DE EJEMPLOS DE LA CULTURA VISUAL ACTUAL

Figura 5. Ejemplo de mensaje de cultura visual para analizar.



Fuente: http://www.anuncioshd.com.

Con esta actividad, comenzamos a tratar los fundamentos del lenguaje visual e incorporar la cuestión de la crítica ante los mensajes visuales que recibimos. Consultando la guía en el **anexo 13,** podemos ver cómo la actividad comenzaba con la lectura obligada de un fragmento de la obra "La educación artística no son manualidades" de María Acaso (2009), que introducía a los alumnos en la temática de la enorme influencia del consumo-mundo en nuestras formas de vida y en el poder de las imágenes y las mentiras visuales de nuestra sociedad.

Durante la clase de planteamiento de la actividad, comentamos cómo es tan necesario trabajar ese aspecto crítico ante los mensajes visuales en el ámbito de la educación, al mismo tiempo que necesitamos crecer en el uso de los fundamentos del lenguaje visual para saber construir mensajes con imágenes.

La guía de la actividad relaciona esta actividad directamente con los resultados de aprendizaje 4 y 5, y propone a los alumnos que elijan un producto visual de la publicidad para un sencillo análisis sobre su mensaje, sus elementos visuales básicos y realizar una valoración crítica. Como conclusión, la actividad pide una sencilla idea como propuesta didáctica para trabajar la dimensión crítica ante los mensajes de la publicidad en niños de Primaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MENSAJE VISUAL

Figura 6. Ejemplo de realización de mensaje visual.



Fuente: Trabajos realizados por los alumnos.

El paso siguiente, una vez planteada la cuestión, con la temática de la publicidad y el pensamiento crítico como marco, es preparar al alumno para la elaboración de mensajes visuales. Lo primero es conocer los principales elementos del Lenguaje Visual. Para ello, la guía de la actividad, a consultar en anexo 14, presenta una serie de ejemplos, fundamentalmente procedentes de la publicidad en varios ámbitos, consumo, política, campañas de sensibilización, para ir recorriendo, de forma somera, algunos elementos fundamentales del lenguaje visual, junto a su posible sintáxis: El uso del color y sus contrastes, la tipografía, las texturas, la composición y cómo se articula todo eso en función de un mensaje concreto e intencionado, mediante el uso de las imágenes y de pequeños rótulos añadidos.

La actividad consiste en la construcción individual de un mensaje visual con imágenes totalmente originales. El procedimiento debía ser totalmente autónomo. El alumno debe entregar un documento de presentación, donde además de su mensaje realizado debe explicar, con la mayor claridad y competencia posible, los siguientes apartados de su trabajo:

- Los recursos técnicos utilizados para la realización de su mensaje, ya sea para obtener las fotos, retoques, programas de dibujo o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

construcción de imágenes.

- Explicación del Mensaje representado, cuál es su sentido e intención.
- Uso de los elementos morfológicos: Cuáles destacan y por qué.
- Dinámica compositiva empleada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TRABAJO POR PROYECTOS. PRODUCTO AUDIOVISUAL

Figura 7. Fotograma de un ejemplo de Producto Visual realizado por los alumnos.



Fuente: Trabajos realizados por los alumnos.

La actividad más contundente en la que estuvo basada la intervención docente fue este proyecto grupal que consistía en la realización de un producto audiovisual con la metodología de trabajo por proyectos. Las actividades anteriores estaban encaminadas a formar a los alumnos en un mínimo de comprensión de la importancia del lenguaje visual y su uso. El presente proyecto pretendía ponerlos en el reto de aplicarlo al lenguaje de una producción visual. Esta debía ser autónoma y destinada a un fin concreto, por lo cual debía ser publicitada y hacerse una reflexión sobre ello.

Tanto la temática como el formato es libre aunque la guía hace una serie de propuestas que los alumnos deberán barajar para ver sus posibilidades. Se les insta a elegir con detenimiento la temática, ya que ésta determinará en gran parte el procedimiento a seguir, la búsqueda de información, las disciplinas que entran en juego y la forma en que después se realizara la difusión.

La intervención docente de esta actividad consiste en los siguientes pasos:

1º Presentación de la actividad, materiales y su evaluación, dándole la debida importancia a todos los objetivos de la misma, tanto por la forma que debe tener en relación con el uso del lenguaje audiovisual, como por el formato a elegir, la metodología y la proyección que puede tener. Es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

importante motivar a que es mucho más que una simple realización de un vídeo.

Los alumnos estarán tres semanas completas realizando su proyecto en el aula. Deberán entregar, antes de la exposición, tanto su producto audiovisual realizado, como un dossier completo del proyecto.

Se ofrece a disposición de los alumnos en campus virtual una serie de materiales indispensables:

-La guía de la actividad . (Podemos consultarla en **anexo 15**). En ella se explicitan los pasos a seguir.
-La guía del dossier (**anexo 16**).
-Cuaderno de equipo.
-Rúbricas de evaluación necesarias: La más importante es la **rúbrica del producto visual** que lo evalúa tanto desde la temática y mensaje, como desde el uso de los elementos visuales y los resultados técnicos.

La decisión de trabajar con rúbricas de evaluación se tomo después de estudiar la eficacia y características de dichas herramientas, en diversas actividades llevadas a cabo en el aula. Para ello, se tomaron en cuenta las referencias de Cebrián de la Serna, Martínez y Gallego (2008), Fernández (2010), Herrera y Zazueta 2008 y Moskal (2000).

La **Evaluación** de esta actividad es compleja porque tendrá en cuenta tres participantes:

-El profesor: Evaluará tanto el producto final como el dossier. Para ello utiliza la rúbrica del producto visual

-El propio grupo: El equipo de trabajo realizará una importante autoevaluación utilizando tanto la rúbrica del producto visual, como la autoevaluación reflejada en el cuaderno de equipo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

-El resto de los grupos: Presenciarán las exposiciones de todos los productos visuales, evaluando tanto la realización de los mismos mediante la rúbrica del producto visual, como la forma de exponer de los compañeros, mediante la rúbrica de exposiciones orales, propia del centro y que se utiliza por varias asignaturas.

2º Formación en metodología. Empleamos una sesión de clase a explicar qué es la metodología por proyectos. Para ello, utilizamos una serie de materiales y referencias:

- Dos fuentes bibliográficas que les introducen en unos fundamentos básicos del Trabajo por Proyectos y su estructura.

  Pozuelos Estrada, F.J. (2007). Páginas 34 – 55.
  Lara, E. y Bellón,D. (2008).

- Dos vídeos. El primero explica de forma sintética las partes habituales de todo proyecto educativo. El segundo es un vídeo publicitario de *intel*, donde se ilustra una experiencia que se asemeja al trabajo por proyectos, basado en soportes y fuentes digitales en un contexto educativo.

  Martín Jiménez, I. (2013): Que explicaba también las características fundamentales del TPP
  Intel (2013).

Con estos vídeos y lecturas obligatorios los alumnos se sitúan en la metodología. El trabajo deberá tomar esa metodología a un nivel de realización de alumnos adultos, pero con una dinámica propia de un proyecto multidisciplinar. La conclusión del trabajo será la extrapolación de esta metodología a su futuro docente, elaborando las estrategias adecuadas para implementarlo en Educación Primaria.

3º Decisión grupal sobre la temática y formato: En forma de grupos de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

discusión, cada grupo de trabajo elige en otra sesión la temática, elaborando un acta con una serie de preguntas concretas que les obligan a sistematizar su reflexión.

4º Formación en aprendizaje cooperativo: El grupo va a trabajar con una dinámica cooperativa basada en el esquema general propuesto por Pujolás (2008) y en concreto en la herramienta de trabajo llamada "Cuaderno de Equipo", sugerida tanto por el autor anterior como por Álvarez, Domínguez y Prieto (2012). El objetivo de este requerimiento es también la proyección futura en su labor docente. Cada miembro asume en el grupo un rol y responsabilidades concretas. El grupo se organiza de forma autónoma y registra diariamente la asistencia y las tareas, tanto previstas, como las realizadas y las pendientes. Finalmente, el grupo se autoevalúa con una serie de ítems referentes a la cooperación entre iguales. Durante una sesión de clase, establecemos el uso de esta herramienta, que deberán entregar cumplimentada al final del trabajo.

5º Elaboración del producto visual. Durante tres semanas, el tiempo dedicado a la asignatura se utilizará para la elaboración del producto visual. El grupo puede permanecer en el aula para planificar, buscar la información necesaria, hacer el montaje o redactar los documentos. La mayor parte de las grabaciones se hacen en otras localizaciones y momentos, fuera de clase aunque, excepcionalmente, pueden solicitar salir del aula durante la clase para hacer una grabación en algún lugar cercano. El profesor se sitúa en observación participante y a disposición de los alumnos para cualquier duda.

6º Exposición y evaluación de los productos visuales. Cada grupo dispone de 15 minutos para proyectar su producto visual en el aula y ser evaluado tanto por profesor como compañeros. Las puntuaciones de todas las evaluaciones se suben a los módulos de encuesta de *Moodle* preparados a tal efecto en el campus virtual

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES

Figura 8. Ejemplo de dibujo infantil analizado



Fuente: Trabajos realizados por los alumnos.

Es una actividad individual que pretende que los alumnos se inicien en la percepción de la evolución del gesto gráfico de los niños de Educación Primaria a partir de la observación, tanto de la realización de dibujos como de su resultado.

Para ello, como podemos consultar en la guía, en el anexo 17, se sugiere la lectura de dos fuentes bibliográficas:

- Edwars (2000).
- Martínez y Gutiérrez (2012).

Estos textos introducen, de una forma genérica la primera y más precisa, desarrollada y exhaustiva la segunda, en las diferentes etapas que se pueden considerar en cuanto al desarrollo gráfico de los niños. Los alumnos deberán realizar un dibujo con un niño en edad de Educación Primaria, observando su proceso, pero sin interferir en su realización. El trabajo de texto escrito a entregar debe incluir una reflexión sobre los datos observados, la identificación justificada de la etapa correspondiente y la descripción pormenorizada de los elementos observados en el dibujo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Figura 9. Ejemplo de obra de arte contemporáneo seleccionada por los alumnos.



Fuente: arte-actual.blogspot.com.es

Es una actividad grupal que pretende poner en contacto a los alumnos con el mundo del arte actual y su relevancia. Supone una simple aproximación, orientada a que los alumnos conozcan la inmensa variedad de posibles formas que puede tomar hoy una propuesta artística y la importancia del mensaje de la misma. Se pretende que abran su mente a las muchas posibilidades del arte contemporáneo.

Para situar a los alumnos realizamos una sesión previa donde el profesor utiliza varias presentaciones y vídeos que muestran ejemplos de arte contemporáneo de las últimas décadas. El punto de partida es el surgimiento de las vanguardias artísticas a finales del siglo XIX y la ruptura con los caminos representativos convencionales que venía desarrollando el arte desde el Renacimiento. El profesor muestra brevemente posibles caminos, formatos, estilos y autores concretos representativos del siglo XX y XXI.

Los alumnos deberán realizar una selección de obras significativas, con una serie de criterios concretos que explicita la guía de la actividad, que podemos consultar en el anexo 18. A continuación, deberán redactar una adecuada reflexión y de un ejemplo seleccionado, centrándose en la fuerza de su

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mensaje. El trabajo concluye con el diseño de una propuesta didáctica para Educación Primaria que articule Arte Contemporáneo y Educación Artística.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PORTAFOLIO

El final de la asignatura, dado que no hay prueba escrita que implique a los alumnos en un esfuerzo recopilatorio de todo su aprendizaje, se plantea en forma de portafolio. Aunque no toma las condiciones típicas de esta actividad, los alumnos deben reunir en esta carpeta final las actividades de Expresión Plástica realizadas. A continuación, deben responder, de una forma conclusiva, a las siguientes preguntas que, de alguna manera, pretenden conseguir que el alumno parta de su experiencia previa y recorra todo el camino realizado durante la asignatura, reflexionando sobre lo que ha aprendido y sobre la proyección de todo ello para su futura labor docente:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Portafolio de la asignatura

1ª Resume en cinco líneas cómo te consideras personalmente en cuanto a cualidades y capacidades relacionadas con el arte y la expresión plástica, gustos, actividades que realizas habitualmente. Se trata de que te retrates en este aspecto, sobre todo en cómo eras, antes de cursar la asignatura.

2º Expresa qué ha supuesto para ti cursar esta asignatura, con los siguientes puntos:

-Valoración de tu experiencia en general, con adjetivos concretos. Concédete también expresarte desde lo emocional: ¿Cómo te has sentido?

-Refiriéndote a dos actividades concretas que tomarás como ejemplo, que han resultado especialmente significativas para ti, valora tu experiencia, expresando tus dificultades, logros, y si has comprendido el objetivo de las mismas y cómo los has cumplido.

3º Reflexiona sobre tu futuro docente. Imagina el aula donde vas a trabajar, y el grupo-clase que vas a tener delante. ¿Qué experiencias se te ocurre que podríais vivir, qué ideas se te ocurren para aplicarlas a tu docencia futura, y que hayas podido sacar de esta asignatura?

4º Por último, evalúa el desarrollo de la asignatura, en breves frases sobre lo que está mejor, lo que se podría mejorar y las sugerencias para otros cursos y para el profesor.

Podemos consultar la guía que fue ofrecida a los alumnos en el anexo 19.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.3.2 Grupo investigado

La parte conclusiva de este Plan de Investigación pretende presentarnos finalmente al grupo de alumnos que fueron objeto de esta investigación. El grupo, como podemos suponer dadas las condiciones de la investigación, no fue seleccionado con ningún requerimiento concreto. Simplemente, la investigación llegó al momento de responder al trabajo de campo y éste se aplicó en el marco de la asignatura correspondiente y en el semestre asignado. Por ello, nuestra labor en este momento es, determinar algunos datos concretos de este total de 60 alumnos divididos en dos grupos que puedan resultar significativos para nuestro estudio.

Datos numéricos: Sexo, edad, localidad de procedencia, acceso a los estudios universitarios

Los grupos con los que se pone en marcha el proyecto son los alumnos de 1º curso de la Especialidad de Grado de Maestro de Primaria durante el curso 2013-2014. Son en total 62 alumnos distribuidos en dos grupos, 1º Primaria A y 1º Primaria B, de características similares, aunque a continuación comentaré brevemente algunos aspectos a considerar.

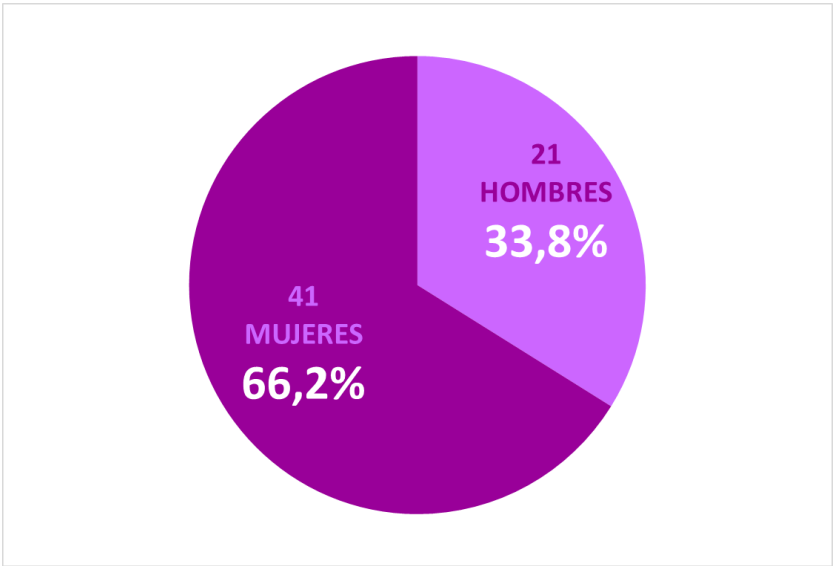
Como ya sabemos, los alumnos del plan de grado, están organizados a nivel de horario, para posibilitar el trabajo en grupos reducidos en dos mitades. Esta distribución, se hace de forma aleatoria, aunque en una fase posterior de incorporación, los alumnos pueden solicitar el cambio, por cuestiones de horario, de una mitad a la otra, dentro del mismo grupo A o B, pero nunca

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

podrán solicitar el cambio del grupo A al B y viceversa, salvo excepciones particulares contempladas de fuerza mayor. Esta circunstancia resta paralelismo entre los dos grupos, pero como ya he dicho, los grupos presentan características similares en cuanto a su ritmo de aprendizaje y de clase.

Los siguientes gráficos nos permiten ver algunos datos básicos del grupo investigado, a los que aludiremos en los apartados siguientes, tales como la distribución por sexos, por edades o año de nacimiento, por localidad de origen y por forma de acceso a los estudios universitarios.

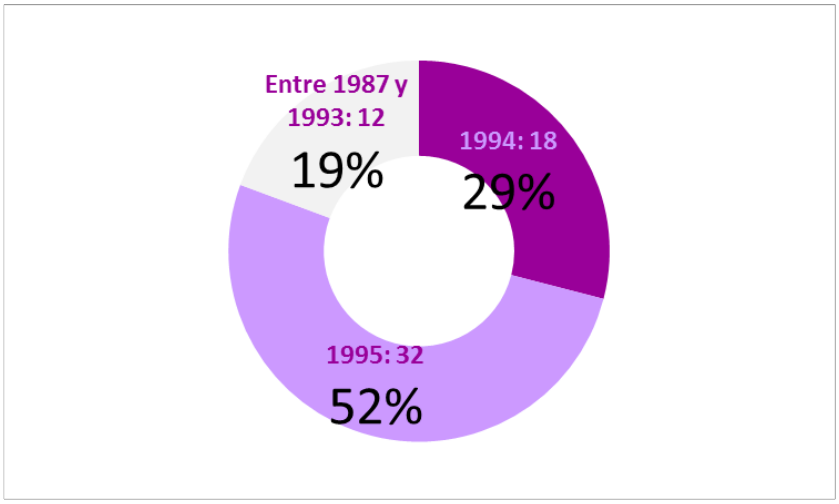
Gráfico 1. Distribución del grupo investigado por sexos.



Fuente: propia

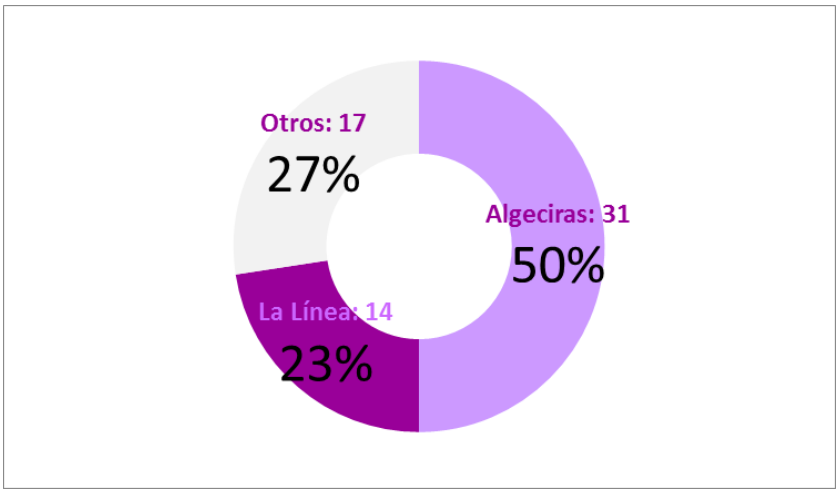
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 2. Distribución por año de nacimiento.



Fuente: propia

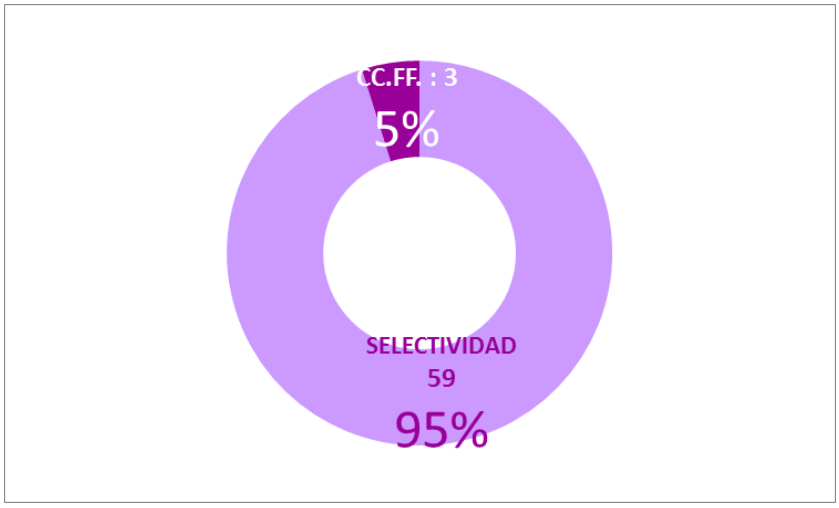
Gráfico 3. Distribución por lugar de procedencia.



Fuente: propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 4. Distribución por acceso a los estudios universitarios



Fuente: propia

Características socioculturales

Al pensar en las posibles características del grupo investigado que puedan tener o no importancia para nuestro estudio, es importante tomar en consideración las aportaciones de Stake (2010) que nos habla de la importancia de la adecuada descripción del contexto físico, en general para que el lector se sitúe ahí, cercano al caso y sus peculiaridades. Es evidente que, junto al contexto cercano al grupo investigado, hay otros ámbitos que influyen en las características del caso a describir y que, brevemente, también tomaremos en consideración.

Es necesario destacar algunas características peculiares del entorno sociocultural del alumnado que accede a nuestro centro, porque eso influye bastante en su noción de maestro, el nivel cultural y de acceso a los medios,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las costumbres, etc. Estas características que comento, no están tabuladas ni recogidas en datos comprobables, pero se podrían constatar de forma sencilla. Me baso en el trato personal con el alumnado y en la observación del proceso que hemos seguido durante las clases.

Como ya hemos recogido en los datos del apartado anterior, el alumnado procede en un mayoritario 50% de Algeciras, un 23% de La Línea de la Concepción y un 27% de otras localidades. La mayoría de este grupo de otras localidades procede de ciudades muy cercanas como Campamento, Guadacorte, S. Roque, Los Barrios, Castellar, Guadiaro, Estepona, Tarifa o Manilva. Sólo un grupo muy minoritario procede de otras poblaciones algo más lejanas, como Ronda, San Fernando o Málaga. No hay ningún alumno extranjero, ni de intercambio en el grupo. Podemos concluir que la gran mayoría proceden de Algeciras y La Línea, con lo cual podemos pensar que la mayoría están influenciados por las características socioeconómicas propias de la zona.

Las localidades de La Línea y Algeciras, presentan unas características peculiares en cuanto a sus ubicaciones, la trayectoria histórica sufrida durante el siglo XX y XXI, y su situación fronteriza con Gibraltar. El alumnado, procedente en su mayoría de estas poblaciones, participa en un alto grado de estas características periféricas, peculiares. El paro creciente, el contrabando, fundamentalmente de tabaco por la frontera, el constante intercambio comercial portuario en Algeciras, y la convulsa trayectoria de los ayuntamientos de las últimas décadas, hacen que estas poblaciones estén acostumbradas al vivir al día, al negocio rápido y eventual, a la precariedad de las condiciones laborales, a la urgencia, la provisionalidad y cambio constante y a la mezcla de etnias, lenguajes, culturas y religiones presentes en la zona.

Esto ha dado lugar a una forma peculiar de vivir la vida y relacionarse. Es muy común que los alumnos no tengan un poder adquisitivo desahogado y busquen constantemente acceder a trabajos eventuales como complemento económico

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y para pagar los estudios. Esta posibilidad de trabajo eventual ha descendido vertiginosamente en los últimos años a consecuencia de la crisis.

Por otra parte, la perspectiva incierta de trabajo, ante las pocas plazas disponibles en la enseñanza pública, la dificultad de acceder por oposiciones, y la congelación de las mismas, desilusiona últimamente a los alumnos e influye en su rendimiento y concepto de docente que van forjando en sus estudios y prácticas.

El nivel cultural de la zona, es en general bastante bajo. La comarca tiene por lo general muy mala fama en cuanto a las características sociales, el aspecto urbanístico de las barriadas, las calles, los escasos jardines y los precarios servicios sociales. También contribuyen a generar ese rechazo por la zona otras razones: La contaminación de las industrias situadas en la bahía de Gibraltar, la falta de explotación turística en comparación con los municipios cercanos de la Costa del Sol, la falta de una oferta cultural contemporánea (apenas se pueden visitar galerías de arte, exposiciones, espectáculos alternativos, teatro, grupos culturales juveniles o de vanguardia…) en contraste con la exclusiva y rentable oferta cultural tradicional (festivales de copla y humor, etc.).

Destaca en la zona la gran cantidad de formas de vida basadas en la economía sumergida (venta de tabaco, alcohol y otros productos procedentes de Gibraltar, la venta ambulante y de pescado por la calle), la vivienda precaria, el altísimo porcentaje de paro y la gran dependencia de ayudas públicas de muchas familias. Hay que prestar también atención, como generador de muchas de estas situaciones, a la precaria situación del Ayuntamiento de La Línea de la Concepción en los últimos años, con enormes deudas acumuladas que se traducen en varios meses de impago a sus trabajadores, la consiguiente demora y provisionalidad en los servicios, la suciedad de las calles y el lamentable aspecto de las instalaciones públicas (teatros, piscina municipal, polideportivo, parques, casa de la cultura, museos, etc…).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Toda esta situación, agravada por los años en los que la crisis económica, lejos de haberse solucionado, parece haberse instalado solucionarse, genera unas consecuencias para la población que son patentes. La denunciable situación de muchas familias en lo económico y condiciones de vida, se traduce en tensiones en el hogar y sobre todo en dejación de las funciones educativas de los padres sobre los hijos. Esto dificulta la labor educativa de los maestros, que no cuentan con el apoyo de las familias. El rol del maestro autoritario ha sido sustituido por nada, es decir, por una falta de respeto y una sospecha constante ante la institución educativa, en la mayoría de los casos. Hay constantes tensiones en muchos colegios, múltiples enfrentamientos entre padres y profesores, especialmente en los centros de secundaria. Este panorama, que puede ser común a muchos centros educativos españoles, se agrava en esta zona, por las circunstancias culturales. Muchos de los titulados universitarios de la zona, en especial en estas últimas décadas, tienen que buscar trabajo en otras localidades, ante la falta de demanda de personal cualificado por las características económicas de la zona.

Nuestros alumnos son partícipes de este ambiente desde su infancia. Esto genera en ellos una forma especial de ser, de situarse en público. Esta situación retrata también el concepto de maestro que desarrollan y que, inconscientemente reproducen. Aunque en su mayoría son alumnos que acaban de cursar Bachillerato y superar la Selectividad, adolecen en muchos casos de una actitud abierta al aprendizaje, motivada para el estudio, la investigación y la intervención educativa. Las primeras semanas son claves para situarles en las claves necesarias para una disposición autónoma propia de un alumno universitario, y es necesario recordar incluso aspectos muy básicos como actitudes de comportamiento y respeto, etc. Es difícil que se sitúen en las claves de futuros educadores. Su apertura a esta perspectiva, es paulatina y en muchos casos difícil.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Características conductuales y de aprendizaje

Dentro de un ambiente sociocultural similar, podemos observar en cada grupo un comportamiento respecto al aprendizaje muy diverso. Hay algunas diferencias entre grupos de edad, pero sobre todo en cuanto a los alumnos que proceden de 2º de bachillerato, que son la mayoría (51% nacidos en 1995 y 29% en 1994) y los que vienen de otros estudios universitarios, completos o interrumpidos, de situaciones laborales diferentes o ciclos formativos de grado superior que no superan el 20% en total. Hay un 20 % de alumnos nacidos entre 1987 y 1993. Es evidente que este porcentaje de alumnos más mayores, aunque sea por pocos años, marcan la diferencia en cuanto a las intervenciones y planteamiento de las actividades en el aula.

Salvando la variedad lógica del grupo, por lo general, plantean bastantes dificultades para el trabajo en grupo de calidad. Requieren de una explicación detallada de cada una de las tareas, y muestran en general muchas dificultades para tomar iniciativas, resolver conflictos grupales, o producir un buen resultado final. Estas condiciones se van suavizando en cuanto se ponen en marcha y van adquiriendo las claves necesarias. Hay algunos que lideran el trabajo en grupo y que además presentan iniciativas creativas y alentadoras. Como es de suponer, también hay un grupo que adolecen claramente de mínimas condiciones para emprender el trabajo, y por lo general, van a remolque de los demás. Esta situación, ha sido contrastada con la observación de otros profesores.

Hay mucha variedad de comportamiento en cuanto al aprendizaje. Es común que les cueste mucho trabajo leer textos científicos comprensivamente, acceder de forma crítica a la información en la red y otras fuentes, hacer una síntesis correcta y propia de la información recogida y evitar copiar literalmente los textos. Como consecuencia, el cultivo de la creatividad y del pensamiento autónomo es una asignatura pendiente y de dificultad en nuestro alumnado. Es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más grave aún si pensamos que, lo que más trabajo les cuesta es reflexionar sobre lo que están tratando en clase, o sacar sus propias conclusiones. Muestran preferencia por las tareas sencillas donde aplicar breves procedimientos que no exijan sacar conclusiones fundamentadas o que no requieran pensar o relacionar conceptos. Tienden con frecuencia, en las pruebas escritas, a la reproducción memorística de los contenidos, seleccionados y reducidos al mínimo.

Muestran mayor preferencia por las tareas técnicas y prácticas, especialmente cuando se realizan con alguna actividad que se realice en un entorno externo al centro y a las aulas. Puesto que sus prácticas no empiezan hasta el tercer curso, se desalientan ante la lejanía para poner en práctica lo estudiando y tener contacto con los niños de Infantil y Primaria. En ocasiones puntuales han tenido oportunidad de realizar pequeñas actividades en algunos colegios, en iniciativas de voluntariado, y normalmente son valoradas muy positivamente.

El acceso a las tecnologías corresponde, en general, a nivel de usuario medio, con una gran dependencia de las redes sociales juveniles. Priman las tecnologías de uso lúdico y de ocio, por encima del manejo de programas, que se limita a lo básico. Por supuesto, hay alumnos que manejan herramientas prácticas no habituales y comparten con los compañeros. Su capacidad para asimilar nuevos entornos, adaptarse a nuevas herramientas, descubrirlas y compartirlas es amplia y positiva.

Con frecuencia manifiestan un pensamiento sorprendentemente tradicional. Valoran como muy importante el papel de la familia tradicional aunque en un porcentaje estimable sus padres están divorciados. Suelen compartir planteamientos políticos de derechas, en una importante mayoría, y lo reflejan en opiniones referentes a la economía, a las gestiones sociales, a los últimos acontecimientos sobre la crisis y los movimientos sociales, etc.

Llama la atención la dificultad que se presenta habitualmente cuando tenemos alguna conversación o actividad donde tengan que relacionar su propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vida y sus actitudes con las de un docente profesional. La falta de identificación con la figura del maestro o la maestra, e incluso, la incoherencia al adoptar incluso actitudes contrarias (discriminación, incivismo, dificultad para escuchar, actitudes poco democráticas, comportamientos antiecológicos, poca paciencia con los procesos, etc.) es una actitud que se puede constatar desde el principio, que se les hace ver después pero que se va trabajando demasiado lentamente durante los estudios. Sólo al final, en alumnos de 3º o 4º podemos encontrar ya indicios de vocación docente. Por supuesto, conviene recordar que este análisis corresponde a una reducción del carácter de la mayoría. Hay muchos casos particulares, y siempre podemos encontrar sorprendentes excepciones.

Su disposición a la utilización del lenguaje visual es natural, porque es el medio habitual con el que adquieren información sobre lo que les rodea, a partir sobre todo de las búsquedas en internet, y las redes sociales, que llenan de fotografías, dibujos y mensajes visuales. Simplemente, están familiarizados con el lenguaje visual, pero no se detienen a analizarlo ni son conscientes de su poder, y de las consecuencias que tiene la publicidad en su propia forma de vida, por lo general. Como hemos comentado en la parte teórica, es previsible que, si la gran mayoría del alumnado tiene entre 17 y 19 años, presenten las características de dependencia y aceptación acrítica del lenguaje hiperdesarrollado del mundo de consumo en el que vivimos todos. Es constatable la normalidad e inconsciencia con la que asumen los roles de comportamiento que la publicidad, los programas televisivos y las marcas les imponen. Las excepciones de alumnos/as que manifiestan alguna opinión crítica ante esta manipulación habitual, suelen tener aceptación, pero al poco tiempo se diluyen en la tendencia general.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sesgos y consideraciones

He visto conveniente también destacar las características particulares del Centro y de los estudios a los que acceden los alumnos como una circunstancia que puede modificar los resultados de cualquier investigación, ya que supondrían un sesgo a tener en cuenta.

El centro Superior "Virgen de Europa", es un centro adscrito a la Universidad de Cádiz. Promovido desde hace 50 años por el obispado de Cádiz, presidido por el Obispo de la diócesis y un patronato de diversas autoridades civiles y eclesiásticas de la ciudad de La Línea. Es el principal centro de formación de los maestros y maestras de la zona. Hasta Cádiz, en el campus de Puerto Real, los únicos centros y facultades universitarias a los que los estudiantes pueden acceder están en Algeciras y allí no se imparte la titulación de Grado de Maestro en Infantil y Primaria. Recorriendo la Costa del Sol, hasta Málaga tampoco hay otra facultad o centro que imparta el título. Finalmente, aparte de las facultades de Puerto Real y Málaga, en Antequera (a dos horas y media de viaje) se encuentra el centro que imparte grado de Maestro más cercano, y es también adscrito.

Esto quiere decir que, los alumnos que acceden a nuestro Centro, no tienen una procedencia diversa como puede suceder en la facultad de Ciencias de la Educación de cualquier Universidad. Todos, por las circunstancias, son de ciudades cercanas al centro.

Otra circunstancia añadida es que, algunos de los alumnos, han optado por matricularse en este centro como segunda opción, tras no encontrar plaza en las facultades de Puerto Real, Málaga o Granada, sabido que, nuestro centro no tiene nota de corte de acceso y sólo tiene como requisito haber aprobado la prueba de Selectividad. Esto restringe el grupo, en parte, hacia los aprobados en selectividad en septiembre, por lo general, estudiantes con mayor posibilidad de tener calificaciones más bajas de media en Bachillerato y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Selectividad.

Fundamentalmente, la razón que sesga la muestra de población escogida es la cercanía al centro, como consecuencia de las dificultades económicas. Estudiar en nuestro centro, a pesar de tener una matrícula de coste superior a la de cualquier facultad pública (evidentemente por tratarse de un centro privado adscrito) es más económico que estudiar en Puerto Real o Málaga, sobre todo por el gasto en vivienda y desplazamientos, especialmente para estudiantes de localidades cercanas o de la misma localidad. Que la gran mayoría de los estudiantes sean de Algeciras y La Línea, confirma este sesgo.

Por tanto, como conclusión, por pertenencia a nuestro centro los estudiantes pueden presentar, en un porcentaje a determinar, los siguientes sesgos:

- Pueden ser una población con unas calificaciones medias en Bachillerato y Selectividad menores que la media de los estudiantes universitarios de otras facultades de Magisterio. Esto puede dar como consecuencia que sean alumnos en general, con más dificultades para el estudio, entendido como competencia intelectual.

- Pueden ser una población con un inferior nivel económico, al optar por nuestro centro, más cercano, por dificultades económicas, en vez de desplazarse hasta Puerto Real o Málaga, que supondría más gastos de vivienda y desplazamiento.

- Pueden ser una población más homogénea en cuanto a que en su gran mayoría proceden de las poblaciones cercanas, por lo cual podemos atribuirles muchas de las características socioculturales de estas localidades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



5 informe de investigación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1 Ideas previas del grupo sobre arte y experiencia artística 301

5.1.1 Primera toma de contacto. *302*

5.1.2 Antecedentes *308*

5.1.3 Triple autorretrato. *314*

5.2 Educación Artística: Conceptos clave desde la experiencia inicial del grupo investigado..... 333

5.2.1 Un primer acercamiento al concepto de EA. *334*

5.2.2 Preponderancia del componente manual en la vertiente productiva de la Expresión plástica. *357*

5.2.3 Componente lúdico de la EA. *385*

5.2.4 La importancia de la Expresión. *393*

5.2.5 Predominio de la Creatividad en la EA. *431*

5.2.6 Expresión plástica e imaginario estereotipado. *437*

5.2.7 EA e interdisciplinariedad *446*

5.3 El arte en relación con la EA..... 453

5.3.1 Una primera impresión genérica. *454*

5.3.2 ¿Qué saben de Arte contemporáneo? *460*

5.3.3 La relación del AC con la EA *484*

5.4 El lenguaje visual y la cultura visual: Alfabetización visual. 503

5.4.1 Como tema recurrente, la influencia de la publicidad. *505*

5.4.2 ¿Qué entienden por cultura visual? *511*

5.4.3 Los elementos del lenguaje visual. *523*

5.4.4 Relación entre cultura visual y EA: Alfabetización visual. *567*

5.5 Uso de lenguaje visual y otras categorías en los productos audiovisuales grupales desarrollados en el aula. 579

5.5.1 Formato, uso del tiempo y ritmo de narración. *589*

5.5.2 La imagen. *598*

5.5.3 Textos. *613*

5.5.4 Audio, Música y efectos sonoros. *617*

5.5.5 Propuestas didácticas desde los productos visuales entregados *618*

5.5.6 Repercusiones de esta actividad en el alumnado. Significatividad de la experiencia. *621*

5.6 Consideraciones finales. 625

5.6.1 Síntesis significativa por parte de nuestros alumnos. *626*

5.6.2 Futuro docente. *636*

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1 Ideas previas del grupo sobre arte y experiencia artística

Para comenzar este informe nos hemos planteado retratar el punto de partida o momento inicial en el que nos encontramos al grupo investigado. Especialmente nos interesa, además de conocer al grupo y a cada uno de sus miembros en la medida que sea posible, estar al tanto de la primera impresión con la que nuestros alumnos afrontan la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica al comienzo de sus estudios universitarios.

Un grupo, evidentemente heterogéneo, con unas características concretas que hemos desarrollado en el capítulo 4 y que, en la misma tónica que muchos otros grupos anteriores en el mismo centro, se describe a sí mismo generalmente alejado de la expresión plástica, o del arte en general. Este panorama es previsible para el investigador, que desde los apartados siguientes intentará desarrollar con muchos más pormenores este punto de partida inicial para el grupo de alumnos que forman parte de la investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1.1 Primera toma de contacto

A raíz de una primera presentación que realizamos el primer día de clase, los alumnos expresaron, uno a uno, después de decir su nombre, procedencia y nivel de estudios, su vinculación con el mundo del arte y la expresión plástica. La pregunta con la que se les invitó a responder ampliaba el concepto de expresión plástica o relación con el arte a todos los campos posibles relacionados con la imagen y la estética, ya fueran de tipo apreciativo o productivo.

Los alumnos se posicionan habitualmente con timidez por la natural frialdad propia de los primeros días de clase. La mayoría de ellos han cursado 2º de Bachillerato en el curso anterior, son muy jóvenes y son sus primeros días en la Universidad. Se abre ante ellos una etapa llena de incertidumbres, como después ellos manifestarán en su recopilación o portafolio que entregarán al final de la asignatura. Para ellos, la asignatura de EAEPV es todo un misterio, dado el desconocimiento propio de esta área, la precariedad con la que la han cursado en sus diferentes etapas educativas y el mucho tiempo transcurrido, para la mayoría, sin realizar ninguna actividad relacionada con la expresión plástica.

Exponemos a continuación una selección de algunos comentarios de los portafolios finales, donde los alumnos recuerdan ese momento inicial o esos primeros días, tanto en cuanto a lo que creían que iba a ser la asignatura como en cuanto a las primeras actividades de expresión plástica y de tipo productivo:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En P7: "*Al principio de curso , me asusté un poco al ver el nombre de esta asignatura, porque me daba miedo el ponerme delante de un papel y comenzar a dibujar. Cuando comencé la asignatura, lo veía todo de color oscuro, no sabía cómo comenzar mi primer dibujo y ello me ocasionó muchos problemas. (…) En un principio me sentí como tenebroso, apartado de la asignatura, pero poquito a poco supe coger confianza y mejorar día a día".*

P12: *"En un principio, la verdad es que tenía un cierto temor, ya que al no tener muchas dotes artísticas no sabía si podría afrontar los objetivos de la asignatura".*

P32: *"Al principio de empezar el curso, pensaba que iba a tener muchas dificultades a la hora de realizar las actividades y dibujos que requería la materia. Estas dificultades las he tenido pero no han sido tan grandes como esperaba…"*

P40: *"Al principio de curso tenía miedo ya que se me da bastante mal esto del dibujo, pero poco a poco al soltarme he ido disfrutando cada vez más".*

P54: *"Al empezar la asignatura me sentía un poco torpe y confundida, puesto que hacía mucho tiempo que no me dedicaba a pintar ni a colorear, y mucho menos con témperas".*

Tenemos también, al menos una impresión positiva de ese mismo día, valorando que se hiciera una toma de contacto que favoreciera el conocimiento entre ellos.

P12: *"El primer día la verdad fue bastante ameno, ya que se realizó una toma de contacto".*

Como podemos ver no se sitúan ante la EA, o ante su futuro rol docente, ya que están comenzando sus estudios. Se sitúan por supuesto ante una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

asignatura y ante las posibles exigencias o dificultades que la misma les vaya a acarrear. Una asignatura tan amenazante como las demás, pero que tiene unas características peculiares.

Es una primera toma de contacto. Nos encontramos con un grupo de alumnos que responden a la pregunta general que se les hace sobre su vinculación a la Expresión Plástica con respuestas breves, que frecuentemente comienzan declarando la nula o escasa relación que tienen con la actividad artística. Como hemos podido comprobar en estos comentarios seleccionados, un grupo mayoritario menciona que tienen mucha dificultad ante cualquier actividad que tenga que ver con la destreza propia de la expresión plástica. Dejan claro que su concepto de expresión plástica está muy mediatizado por una destreza exigible que ellos nunca llegaron a alcanzar durante su infancia, o al menos eso creyeron. Hablan de esas experiencias pasadas como si una distancia enorme mediara entre su etapa escolar y el presente (en la mayoría de los casos no han pasado ni cuatro años desde que dejaron de cursar plástica en la ESO, pero es entendible, dada su juventud, la forma de percibir el paso del tiempo). Piensan que la destreza es un condicionante esencial que determinará su paso por la asignatura.

Hay otro grupo, más minoritario, de casos muy particulares que mencionan cierta relación con la actividad artística. En dos casos, acaban de superar Bachillerato artístico en una Escuela de Artes cercana. Otros casos hablan de las actividades sencillas que realizan en el tiempo libre, tales como pequeños dibujos decorativos, manualidades o simples divertimentos, y de forma minoritaria, hay respuestas que nos hablan de confeccionar regalos hechos artesanalmente, de determinados familiares aficionados a la pintura de caballete, o incluso de parentesco con algún artista local más o menos reconocido. Podemos añadir a estas menciones las actividades relacionadas con los carnavales y los disfraces, un par de casos de alumnos que pertenecen a un grupo de teatro donde también colaboran con la realización de los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

decorados, tres o cuatro alumnos aficionados a la fotografía o el grupo minoritario que tiene relación con el mundo del manga japonés, el *anime*, y todo lo que ello conlleva en afición y características estéticas. Una alumna menciona su particular relación con el mundo impreciso de arte alternativo, en forma de mercadillos de artesanía, tatuajes, etc. y otra alumna menciona tener ciertos conocimientos en dibujo digital.

Llama la atención la falta de mención espontánea a otros campos, relacionados con la imagen y la cultura visual, tales como la moda, el maquillaje, la estética deportiva, la decoración, el cine o los dibujos animados, los videojuegos o la publicidad. Todos estos campos están necesariamente presentes en sus vidas. Ellos podrían haber mencionado estos campos bien desde un gusto concreto o afición especial pero parece ser que por el momento, para ellos no tienen relación con la educación artística, a pesar de que se les ha animado a responder a la pregunta desde un concepto amplio que incluye todo lo que tenga que ver con la imagen.

Esta primera toma de contacto, a pesar de la variedad de los comentarios, no aporta una gran información sobre el grupo, dada la brevedad de las intervenciones y el gran número de respuestas forzadas y muy similares a las de los demás compañeros. Será la posterior utilización de diversos instrumentos de investigación la que nos permitirá detallar todas estas características de comienzo del grupo estudiado. Sin embargo, nos sitúa ante el punto de partida y ante el grupo que hay que conocer de la forma más exhaustiva posible.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 5. Apartado 1 del Cuestionario inicial.



Fuente: propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para poder hacer una descripción clara y más completa de ese punto de partida en el que se sitúan nuestros alumnos ante la Expresión Plástica (Ep) y la EA, podemos basarnos en los aspectos que se desarrollarán a continuación. Estos aspectos han sido descritos desde diferentes datos. En particular, ha sido revelador estudiar los diferentes datos cuantitativos extraídos del CI. En el apartado 1.1 y 1.3 del mismo, los alumnos responden a muchas circunstancias personales que definen su punto de partida. Podemos ver a continuación una presentación las puntuaciones promedio a estas preguntas en el gráfico 5, donde los ítems han sido ordenados desde el que ha obtenido una menor puntuación al mayor.

Pasamos a ver, por tanto, determinados aspectos que desarrollan este punto de partida de nuestros estudiantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1.2 Antecedentes

Es interesante estar atentos a lo que los alumnos añaden, en diferentes momentos de intervención, sobre todo lo que atañe a las circunstancias personales de su pasado y que tengan que ver con su mayor o menor vinculación con la expresión plástica. Podemos resumir estas circunstancias antecedentes en 1. Familia y entorno próximo al alumno y 2. Circunstancias escolares: EP y ESO

Familia y entorno próximo al alumno

Contamos con poca información referente al entorno propio del alumno que matice su vinculación con la Ep. Podemos partir de un dato significativo: Los alumnos puntúan con un promedio de 2,68 la presencia en su entorno de personas que tienen interés por el mundo del arte y la imagen (ítem 1.1.1. del CI). Es un promedio por debajo del valor medio, 3.

Por tanto, no nos extraña encontrar esta escasez de información en torno a familiares y a otros entornos favorecedores de la Ep o el Arte en general, en sintonía con la primera impresión que ya hemos obtenido desde esa primera toma de contacto.

Hay sin embargo algunas excepciones. Hay algunas menciones sobre familiares, bien porque ellos practican algún tipo de artes plásticas o bien

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

porque han estado siempre favoreciendo la Ep. En P14 podemos leer: *" A mí desde siempre me ha gustado dibujar, siempre lo he estado haciendo ya que me relaja hacerlo, y tampoco se me ha dado mal, ya que mi padre me lo ha estado inculcando desde pequeña"*. En E7, una alumna menciona: *"en el ámbito familiar, mi familia está un poco relacionada, mi padre le gusta pintar, pero no tiene mucho tiempo, mi hermano le gusta mucho más que a mí, y de chico siempre ha hecho muchos dibujos, y le ha interesado mucho el tema de dibujar y el tema de la plástica y todo lo relacionado con el arte."*

Otros mencionan en concreto algunos entornos que les han acercado a la práctica artística tales como el teatro, estudiar bachiller de arte o estar a apuntados a talleres determinados:

> *"Se podría decir que por cursar bachiller de arte y estar en clases de pintura desde chica creo que tengo unas cualidades buenas… "* (P17)

> *"I. y yo hemos hecho teatro, hemos diseñado el decorado, también los forillos del teatro haciendo previamente los bocetos a lápiz que pintábamos entre todos".* (E4)

> *"A mí siempre me ha gustado pintar, dibujar, he estado en clase de manualidades y de teatro, soy una persona bastante imaginativa y soy capaz de hacer cosas originales".* (E3)

Sin embargo, los alumnos mencionan con más frecuencia lo que en su práctica infantil tenía que ver con el mundo de la Ep, especialmetne si guardan de ello un grato recuerdo o incluso estaba vinculado a una práctica lúdica y espontánea. Así podemos leer:

> *"Siempre me ha gustado dibujar. De hecho tengo una carpeta llena de dibujos desde que tengo uso de razón y que sigo llenando"* (P10).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Siempre me ha encantado dibujar. De pequeña me pasaba días dibujando, sobre todo calcando y coloreando, siempre muy perfeccionista" (P44).

Circunstancias escolares: EP y ESO

Es muy interesante y revelador escuchar a los alumnos hablar de su experiencia escolar en lo referente a la EA. La puntuación promedio de los alumnos al evaluar su experiencia en EP es de 3,11 (ítem 1.1.2 del CI), como podemos ver en el gráfico 1. Sin embargo esta experiencia parece haber sido claramente menos positiva en ESO, según nos revela la puntuación de 2,54 (ítem 1.1.3 del CI, en el mismo gráfico).

Es previsible que los alumnos recuerden su etapa de EP con una mayor relación con la Ep y cualquier otra actividad de tipo artístico que la que experimentaron en ESO. Efectivamente, es fácil encontrar en las entrevistas realizadas a los diversos grupos de trabajo, menciones a actividades que se realizaban en primaria, en las que los alumnos destacan una mayor motivación, mayor accesibilidad y sencillez aunque, frecuentemente, con pautas muy medidas y establecidas.

"En primaria fue cuando me di cuenta de que tenía facilidad para el dibujo, dado que siempre llevaba un nivel muy avanzado en cuanto al resto de compañeros" (P61).

"(En Primaria) las actividades de plástica eran como un regalo, si te las ganabas, eran como un premio que se hacían si cumplías con lo demás" (E6).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Además, no incitaban a crear por sí mismos, sino que, había que recortar por un sitio que venía marcado, y vas haciendo lo que te están mandando" (E6).

Incluso, algunos alumnos, al recordar la habitual dinámica expresiva plástica en primaria, comparan con la que están poniendo en juego en el transcurso de la asignatura, a modo de un renacimiento de su expresión plástica, un descubrimiento de cualidades que habían dejado dormidas desde la infancia:

"Claro, es que cuando eres chico, no se le da tanta importancia, es una asignatura de pintar, se pinta con ganas pero no le das la importancia de cómo aprendes, y aquí es más interesante. Allí era: este es el dibujo que hay que hacer. Aquí es más: un dibujo de lo que tú sientas, escucha la música y haz el dibujo, cosas así que allí no nos daban la oportunidad…" (E8).

Este recuerdo marcadamente más positivo de la EP que de la ESO es previsible, dado el habitual abandono de la Ep más espontánea al comienzo de la adolescencia, provocado por el "desarrollo de la conciencia crítica sobre sus propios dibujos y la mayor preocupación por el producto final al que llegan que por el proceso de trabajo en sí mismo" que numerosos investigadores en el dibujo infantil han destacado en sus trabajos (Lowenfeld, 1961, citado en Marín, 2003, p. 76). Así, nos encontramos entre nuestros alumnos con aportaciones de este tipo:

"En mi etapa infantil me gustaba dibujar y pintar, además de hacer pequeñas manualidades, a un nivel básico propio de esa edad (plastilina, dibujos con punzón, arcilla, témpera, colorear con lápices). Más tarde, en primaria realizaba solamente dibujos hechos por mí misma. En secundaria me centré más en el dibujo técnico que en el artístico" (P18).

Por tanto, en consonancia con la mayoría de los estudios, no nos es tampoco difícil encontrar alusiones al cambio que experimentaron al pasar a la ESO,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

fundamentalmente ante una mayor incidencia de las actividades procedentes de materiales editoriales y del dibujo técnico.

> *"La etapa de primaria fue buena. Despues en secundaria fue más floja porque el contenido como que no lo dan igual, no te dejan expresarte sino que hay un temario y no te dejan expresarte ni el sistema es el mismo"* (E11).

> *"En secundaria siempre se da (la EA) mucho mas flojo, porque además de que hay muy pocos años, dan pocas opciones*"(E11).

De la misma forma, un dato que corrobora la poca impronta que las clases de EA dejaron en los alumnos durante su etapa de ESO es la puntuación tan baja (1,82) que conceden como promedio al ítem 1.1.4 del CI: "En EA en mis diferentes etapas educativas hemos trabajado sobre la imagen en la cultura visual y su importancia". Estamos seguros de que los contenidos y las actividades referentes a la cultura visual están presentes en el currículo y materiales curriculares de la EP y la ESO que debieron utilizar estos alumnos en sus etapas educativas, pero estos términos no tuvieron para ellos un significado que les hiciera estructurar sus propias conclusiones. Prueba de ello es que, al trabajar con este ámbito, durante la asignatura, manifiestan su sorpresa. De ello hablaremos con mayor desarrollo en apartados posteriores de este informe.

No olvidemos que, la mayor parte de los integrantes del grupo investigado, manifestaron poca o nula relación con la Ep y la actividad artística y que estas intervenciones corresponden a la minoría que manifiesta cierta vinculación. Para completar este apartado de alusiones a lo antecedente, además de lo ya expuesto, encontramos algunos casos particulares que merece la pena destacar, por lo intenso de sus afirmaciones…

> *"Mi vida cotidiana está en parte relacionada con el arte porque a mí me gustan mucho los cuadros, dibujar y sobre todo escuchar música pero*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuando eres más pequeño no te reflejan tanto lo que es el arte. Sólo se limitan a calificarte en otros aspectos que no tienen mucho que ver con ello" (P45).

"Desde los once o doce años me he dedicado al aprendizaje del manejo del programa Photoshop, al principio con el din de crear gráficos, fondos de pantalla y banners de páginas web. Más tarde, aprendí a utilizar tabletas gráficas que me servirían de ayuda para el coloreado digital de ilustraciones, portadas de cómics, etc. Finalmente, me adentré en el mundo de la fotografía, el retoque de estas mismas y los fotomontajes" (P23).

"He estado unos tres años aproximadamente pintando al óleo, desconectando tanto del exterior mediante el color, la textura las sombras…" (P31).

Podemos intuir en estos casos ingenuas sobrevaloraciones personales que no se corresponden con lo que luego el docente encuentra en el aula, ya que ningún alumno destacaba por una particular destreza o sutileza en el manejo de los colores, o determinadas técnicas o un manejo estacado de software en el ámbito del retoque de imágenes.

Es momento ahora de dirigir la mirada al presente de nuestros alumnos. ¿Cómo se ven a sí mismos, qué actividades realizan que se puedan relacionar con la Ep, qué preferencias y prácticas tienen en cuanto al mundo de la imagen, la cultura visual, las artes visuales? Hemos llamado a esta descripción Autorretrato, aunque contará con una serie de matices que explicamos a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1.3 Triple autorretrato

Hacer un estudio, aunque sea somero, sobre la situación personal de nuestros estudiantes, supone un previo estudio de categorías que hay que tener muy en cuenta, para clasificar después sus declaraciones o intervenciones. Se trata de describir, de la forma más clara posible, qué grupo de alumnos tenemos delante, qué relación tienen en la actualidad con el arte y la actividad artística, qué practica tienen habitualmente o esporádicamente, qué nivel de sensibilidad estética, con qué recursos cuentan, cómo se ven a sí mismos o cómo los vemos los demás, etc.

Sería una empresa amplia, compleja y con muchos apartados. Nuestra investigación no ha sido así, o al menos, no ha contado con ese esquema previo. Más bien, nuestros alumnos han sido preguntados en unos cuantos aspectos al azar y ellos se han expresado de forma espontánea, enfatizando, como no podía ser de otra forma, aquellos aspectos que más les preocupan o que mejor les describen. Por tanto, nuestro estudio intentará destacar en este apartado lo más llamativo de esas intervenciones espontáneas sin una intención más exhaustiva.

Tampoco vamos a desarrollar en este primer apartado de punto de partida cómo están nuestros alumnos en cualquier ámbito relacionado con la EA y la Expresión Plástica, tales como el arte contemporáneo, el lenguaje y la cultura visual, las metodologías en el aula, ya que nuestro informe cuenta con otros muchos centros de interés en los que desarrollaremos estos ámbitos y que presentaremos en los apartados correspondientes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Centramos por tanto nuestro interés ahora, por tanto, simplemente, en describir qué piensan nuestros alumnos de sí mismos, tanto en un momento inicial como en relación con lo que van viviendo durante la asignatura, ya que durante las 14 semanas de clase, han tenido la oportunidad de vivir experiencias que han removido muchas de las capacidades y dimensiones personales en relación con la Expresión artística plástica. Reservamos para un momento posterior del informe, una reflexión algo más detallada del punto de llegada de nuestros alumnos al final de las semanas de clase.

Como quiera que la palabra "autoconcepto" nos pide un estudio más exhaustivo y completo en dimensiones, vamos a utilizar el término "autorretrato" para recabar lo que nuestros alumnos han expresado en primera persona sobre las distintas dimensiones.

Autorretrato de primera impresión

Para comenzar este autorretrato es conveniente centrar nuestra atención en las primeras impresiones que nuestros alumnos emiten sobre sí mismos. Descubrimos en nuestros alumnos un importante número de declaraciones simples, rotundas, con un carácter marcadamente negativo. No tanto sobre sus personas, sino sobre sus facultades y cualidades: *"Me considero manazas y torpe"* (P4), *"no se me da bien dibujar*"(P43), *"pésima"(*P58), *"con capacidades mínimas"*(P24), o *"capacidad nula"*(P37) son algunos de los argumentos tajantes que los alumnos utilizan en los portafolios para hablar de sus limitaciones en cuanto a la Ep, circunstancia que no sorprende encontrar como lo más inmediato. Podemos encontrar casi 20 portafolios comenzando de esta manera.

Encontramos también otras declaraciones más suaves del tipo *"me considero cercana al arte pero con limitaciones"(*P40), o *"podría defenderme, aunque mi*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

transcurso en el arte es escaso"(P53), o *"Personalmente no considero que tenga grandes capacidades a la hora de realizar actividades relacionadas con esta asignatura, pero sí soy una persona constante, paciente y perfeccionista, por lo que en general obtengo resultados medianamente satisfactorios"* (P21). Es también alentador, por otra parte, leer declaraciones mucho más optimistas que, si bien se centran en las dificultades técnicas y falta de recursos en la Ep, sin embargo son capaces de superar ese escollo para definirse también en otras dimensiones, especialmente en cuanto al grado apreciativo cultural e incluso semiótico.

> *"En primer lugar, soy una persona que me considero amante del arte, me gusta mucho porque no lo veo como algo obligatorio, es decir, lo veo como algo necesario en mi vida porque me transmite relajación, paz y ganas de expresar sentimientos en un papel"* (P51).

Han sido también abundantes las menciones a los procesos personales que se han podido poner en marcha durante el transcurso de la asignatura:

> *"Siempre me ha gustado todo lo relacionado con el arte, dibujar, pintar, etc, pero realmente llevaba mucho tiempo inactiva y ya nunca me sentía inspirada. Entonces llegué a pensar que ya no dibujaba bien y que no podría volver a sacar la motivación que tenía antes, sin embargo, es cierto que gracias a estas clases he podido sentirme de nuevo útil y estimulada para seguir"* (P49).

Son mensajes propios de un grupo de alumnos que se sitúan expectantes ante la asignatura y también durante su desarrollo, descubriendo posibilidades, relativizando la exigencia de las destrezas que han podido martillearles durante su infancia o adolescencia. Muchos de ellos, al partir de su gusto, o al menos, apertura por el arte, resuelven en un comentario positivo o una predisposición constructiva: "*No tengo mucho trato con el arte, aunque me gusta mucho. Me*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

asombro cada vez que veo alguna pintura. Me encantan los cuadros, sobre todo aquellos en los que aparece algún paisaje" (P44).

Por supuesto, era de esperar que aparecieran algunos alumnos con un autorretrato mucho más positivo y con cualidades favorecedoras de la expresión artística:

> *"En cuanto a mí, considero que tengo buenas cualidades para el arte, ya que me gusta ser perfeccionista y exigente, también pienso que tengo habilidad para temas artísticos, a pesar de que no lo desarrollo mucho. Creo que si me dedicara exclusivamente al arte, especialmente al dibujo, podría mejorar muchísimo y dar mucho más de sí, aunque por temas de salida laboral y por otras circunstancias no le dedico todo lo que a lo mejor me gustaría"* (P60).

Podemos ver en esta intervención, al igual que las de los alumnos que se posicionaban muy negativamente, que la alumna se ha basado nuevamente en el proceso técnico y la destreza. Aunque la forma en que describe su potencial progreso no está muy detallada, está claro que se refiere a la destreza al comenzar con los adjetivos "perfeccionista y exigente".

Es por tanto, como podemos extraer de estas primeras impresiones, mucho más favorecedor y apropiado tener en cuenta muchos más criterios, más allá de la simple destreza. Martínez y Gutiérrez (2011) recogen con excelente precisión las tres dimensiones que confluyen en la experiencia artística, en vistas a definir las tres vertientes que deben fomentarse en las propuestas curriculares de la EA en EP y EI. Estas tres dimensiones: Semiótica, Apreciativo-Cultural y Senso-Perceptiva, a las que aludíamos en el apartado 2.1.2 del marco teórico, nos ayudan a organizar tanto los ítems del CI como otras respuestas de nuestros alumnos que nos proporcionen una información más completa sobre su autorretrato.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Autorretrato en tres dimensiones.

DIMENSIÓN SEMIÓTICA

Las autoras citadas aludían a tal dimensión en relación con la vertiente productiva del arte, que tiene mucho protagonismo en la infancia. Tratándose de jóvenes entre 18 y 22 años, es muy posible que esta dimensión se encuentre bastante mermada al estar ya muy lejos aquellos años en los que, siendo niños, pudieron contar, sin prejuicios estéticos, lo que pensaban y sabían de sí mismos y de todo lo que les rodeaba, a partir de dibujos y juegos, de forma autoexpresiva y espontánea.

Así, la baja puntuación (2,48, por debajo del valor medio: 3) concedida al ítem 1.1.10 del CI que plantea: "*Cuando pinto, dibujo o realizo alguna actividad relacionada con el arte, lo hago con decisión y sin miedo*", podría interpretarse como una pérdida de esta espontaneidad. De la misma forma, un resultado promedio de 2,46 en 1.1.13: *"Utilizo la expresión plástica para expresar mis sentimientos y estados de ánimo",* va en sintonía con este déficit de dinámica expresiva y productiva de la experiencia artística.

En contraposición, podemos interpretar el resultado promedio de 3,84, del ítem 1.1.11: *"En mis actividades artísticas, pongo especial interés en el proceso y en el esfuerzo, independientemente del resultado final",* como un alegato en contra de la "tiranía de la destreza" y en favor de esa pretendida espontaneidad, frescura y gusto por la expresión plástica más despreocupada y libre. Es la puntuación promedio más alta de todo el conjunto de ítems del CI que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pretendía medir la actitud ante la actividad artística. Es quizá la otra cara de la moneda. Ellos se sienten con pocas cualidades, han perdido gran parte de su espontaneidad y decisión, por ello, es necesario prestar mucha más atención al proceso de cualquier expresión artística que al resultado. Es precisamente, lo que los autores mencionados en el apartado 6.1.1.2 añaden cuando describen lo que sucede habitualmente en el adolescente.

Pero por otra parte, si estamos atentos a las declaraciones, incluso a la información que podemos leer "entre líneas" en muchas de sus intervenciones es posible que veamos cómo se autorretratan nuestros alumnos en esta dimensión de la experiencia artística. En este sentido, nos parece muy útil encontrar, en las preferencias de los alumnos respecto a las actividades que han realizado en la asignatura, esas referencias a la dimensión semiótica. En la pregunta 2 del Portafolio, los alumnos marcan dos actividades que han resultado significativas para ellos, en el entorno de expresarse en cuanto a experiencia vivida, logros y dificultades vividas respecto a la asignatura currsada.

La actividad "Paisaje interior" es señalada por 25 alumnos, superando a cualquier otra. Se trata de una actividad con un carácter claramente semiótico, donde los alumnos tenían que expresar su propia identidad, cualidades, sentimientos, en forma de paisaje. Podemos ver un ejemplo en la gi Los comentarios sobre la experiencia vivida al cursar la asignatura, muchos de los cuales justifican la preferencia por esta actividad, son de todo tipo. Aunque abundan los de carácter emocional, la dimensión semiótica se percibe claramente en sus comentarios:

> *"El paisaje interior, por supuesto me ha encantado dibujarlo, no sólo por el simple gusto de pintar, sino porque me ha hecho investigarme y plasmar mi personalidad en imágenes (…) reflejarnos a nosotros mismos de manera simbólica, sin pintarnos como meras fotografías"* (P8).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"He podido plasmar lo que más me gusta y el resultado ha sido positivo a mi parecer" (P11).

"Cada persona ha realizado el paisaje que más le representaba. En mi caso escogí un atardecer porque representa el comienzo de algo o el final" (P37).

"Me ha gustado mucho de esta actividad el poder crear nuestro propio paisaje mediante quiénes somos, nuestras experiencias y preferencias" (P59).

No abundamos en las actividades escogidas por los alumnos ya que ocuparíamos el campo reservado a otro apartado importante del informe: la experiencia vivida por los alumnos al cursar la asignatura, relacionado con el momento final y las conclusiones que los alumnos han expresado.

☐ DIMENSIÓN APRECIATIVO-CULTURAL

Esta dimensión contempla las actitudes con las cuales el alumno valora las cualidades estéticas en la experiencia artística y en el entorno cultural y visual que le rodea y las vincula con sus emociones. Está relacionado con lo que llamamos tener sensibilidad estética. Esta dimensión no puede quedarse solamente en el ámbito de las artes visuales sino que debe ampliarse a la comprensión de los mensajes audiovisuales que proceden de todos los ámbitos de la cultura visual.

Nuestros alumnos se han retratado a sí mismos en cuanto a la experiencia artística entendida como capacidad de producción, en general relacionada con la destreza y no tanto desde la apreciación estética o desde sus sensaciones. Recordemos que el primer día, no eran tanto capaces de hablar de su sensibilidad estética como de aquello que saben o no saben hacer.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, encontramos relación con esta dimensión en los siguientes ítems del CI:

1.1.5 *Me gusta mucho el arte, la pintura, el dibujo, todo lo que tenga que ver con la estética y la imagen, la cultura visual.* Promedio: 3,14 .

1.1.12 *Me interesa y busco información sobre artistas, exposiciones, técnicas artisticas*. Promedio: 1,63.

1.1.16 *Creo que soy una persona con sensibilidad artística y estética*. Promedio: 2,30.

A la luz de estos resultados podemos interpretar que nuestros alumnos están abiertos a la experiencia artística y a su apreciación, entendido de forma genérica. Podemos añadir a lo destacado en el apartado 6.1.3.1, las impresiones de algunos alumnos más que comienzan a hablar de sí mismos desde su apreciación y gusto por el arte: "*Siempre me ha gustado mucho el mundo del arte, tanto la pintura como el baile*" (P35) o "*Considero que soy una persona a la que le gusta el arte, siempre me ha gustado dibujar*" (P10), aunque es evidente que no son abundantes este tipo de declaraciones, sino más bien aquellas centradas en las habilidades o dificultades técnicas y destrezas.

Sin embargo, ese ámbito no ocupa en sus vidas una preocupación fundamental. Los alumnos declaran que no les interesa, en general el mundo de los artistas, las exposiciones, las técnicas artísticas. En la era del consumo, el individuo se convierte más bien en un ser pasivo sobresaturado de información y por tanto no sorprende para nada esta baja puntuación en el ítem 1.1.12. Nuestros alumnos podrán hablar de aquello que se han encontrado, aquello que la publicidad, las pantallas o los medios, han arrojado a sus sentidos, pero es mucho mas excepcional que sean ellos mismos los que, interesados y motivados, se pongan a buscar información sobre ello.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como no vamos a desarrollar todos los datos que tenemos sobre nuestros alumnos en este primer apartado como punto de partida, reservaremos lo que nuestros alumnos declaran sobre el arte contemporáneo para otro apartado posterior, como decíamos antes. Ese apartado está relacionado directamente con esta dimensión, con la sensibilidad artística y nos revelará un matiz importante del posicionamiento de nuestros alumnos ante las artes visuales actuales.

En cuanto al ítem 1.1.16 referente a la sensibilidad, la respuesta no es entusiasta y se sitúa por debajo del valor medio. Es muy posible que nuestros alumnos asocien destreza a sensibilidad. Es razonable pensar que de la misma forma que se perciben bastante torpes en las destrezas técnicas comunes a la expresión artística, no vean eso compatible con una capacidad de ser sensibles a lo estético y emocionarse. Comparando el valor concedido al item 1.1.5 frente a este, está claro que los alumnos ven mucho más cercano a su experiencia la apreciación por el arte en general, pero eso no significa que se consideren a sí mismos personas con sensibilidad estética.

DIMENSIÓN SENSO-PERCEPTIVA

Refiriéndonos a los dos matices que esta dimensión abarca, según Martínez y Gutiérrez (2003), relacionamos con esta vertiente tanto destrezas psicomotoras como recursos perceptivos que se articulan en el proceso creador. Es aquí donde hablamos claramente de destrezas, habilidades, aquello que los alumnos mencionan constantemente y que se convierte en el ansiado don, en el talento envidiado.

No hace falta que repitamos una vez más, ni desarrollemos, que nuestros alumnos han declarado en un alto porcentaje sentirse nulos ante la experiencia artística, en función de sus propias destrezas percibidas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, podemos reflexionar, dentro de esta dimensión, sobre la productividad artística de nuestros alumnos. La forma más directa que tenemos de hacerlo es analizar los resultados de los ítems que nos encontramos en el CI.

En primer lugar, nos fijamos en el ítem 1.1.15 plantea: "*Me considero una persona con recursos y habilidades de expresión plástica y visual*". Promedio: 2,3.

El resultado está en consonancia con lo ya recogido sobre la destreza percibida de nuestros alumnos, aunque este ítem incorporaba el matiz de "…*plástica y visual*", que puede ser la razón por la que la puntuación no haya sido todavía más baja, ya que estimamos que nuestros alumnos puedan considerarse algo más hábiles en el campo visual, aunque no se especifique en que sentido.

Los ítems 1.1.10 (*Pinto con decisión y sin miedo*) y 1.1.11 (*Me interesa más el proceso que el resultado*) que analizábamos en los anteriores párrafos sobre dimensión semiótica, tienen aquí un mayor peso y significatividad, en cuanto a sus capacidades productivas, que entroncan con esa malograda destreza que nuestros alumnos lamentan.

Esta otra pareja de ítems se refieren al producto final de sus producciones artísticas:

> 1.1.17 *Considero que mis dibujos y pinturas son creativos independientemente de su calidad*. Promedio 2,59
>
> 1.1.18 *Regalo algunos de mis dibujos, pinturas y manualidades*. Promedio: 2,18

El primero se acerca al valor medio porque el valor "creatividad" aparecerá constantemente en múltiples comentarios de los alumnos sobre las actividades de EA. Es un valor muy apreciado, según veremos en gran cantidad de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comentarios posteriores. Nuestros dibujos y producciones plásticas pueden ser creativos, aunque no estén bien considerados y eso es una cualidad que depende en gran parte de nuestra actitud y autoestima, frente al juicio de los demás o a los cánones academicistas. Es un ítem atractivo para muchos alumnos, abiertos a la experiencia artística. Estaría muy relacionado con el ítem 1.1.11 que ensalzaba el proceso por encima del resultado y que tan buena puntuación obtuvo.

Regalar es otra cosa. Nuestros alumnos suelen regalar aquello que consideran que va a hacerte quedar bien. Por eso, el ítem 1.1.18 queda con tan baja puntuación. Nuevamente, la sociedad de consumo impone sus cánones por los que nos presentamos en sociedad y por tanto, no nos sorprende saber que son muy pocos los alumnos que confían en sus propias destrezas para elaborar algo que llegue a la altura de lo que regalarían a los demás.

Los ítems que aún no hemos nombrado, nos ofrecen otras perspectivas sobre el proceso creador que pueden tener bastante relación con esta dimensión senso-perceptiva. En concreto, hemos seleccionado estos dos que tienen un matiz de potencialidad muy interesante.

> 1.1.6 *Considero que puedo desarrollar más mis capacidades artísticas.* Promedio : 3,29
>
> 1.1.9 *Realizar un actividad artística o estética produce en mí un continuo avance hacia nuevas estrategias y siempre descubro cosas nuevas.* Promedio: 2,93

A pesar del pesimismo de ese más del 50 % de nuestros alumnos en cuanto a su destreza, se manifiestan en un potencial desarrollo. No se mencionan qué son esas capacidades artísticas, porque podrían ocupar varias dimensiones, pero sí hay una predisposición positiva que marca un futuro alentador. En cuanto al otro ítem, la actividad artística es considerada como una posibilidad de continuo avance, no tanto en capacidades sino en posibilidades. Tampoco

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se habla de qué serían esas cosas nuevas, pero es un ítem también positivo y atractivo, que los alumnos puntúan muy cerca del valor medio concediendo a la actividad artística la posibilidad de sorprenderlos a sí mismos.

Autorretrato de práctica artística

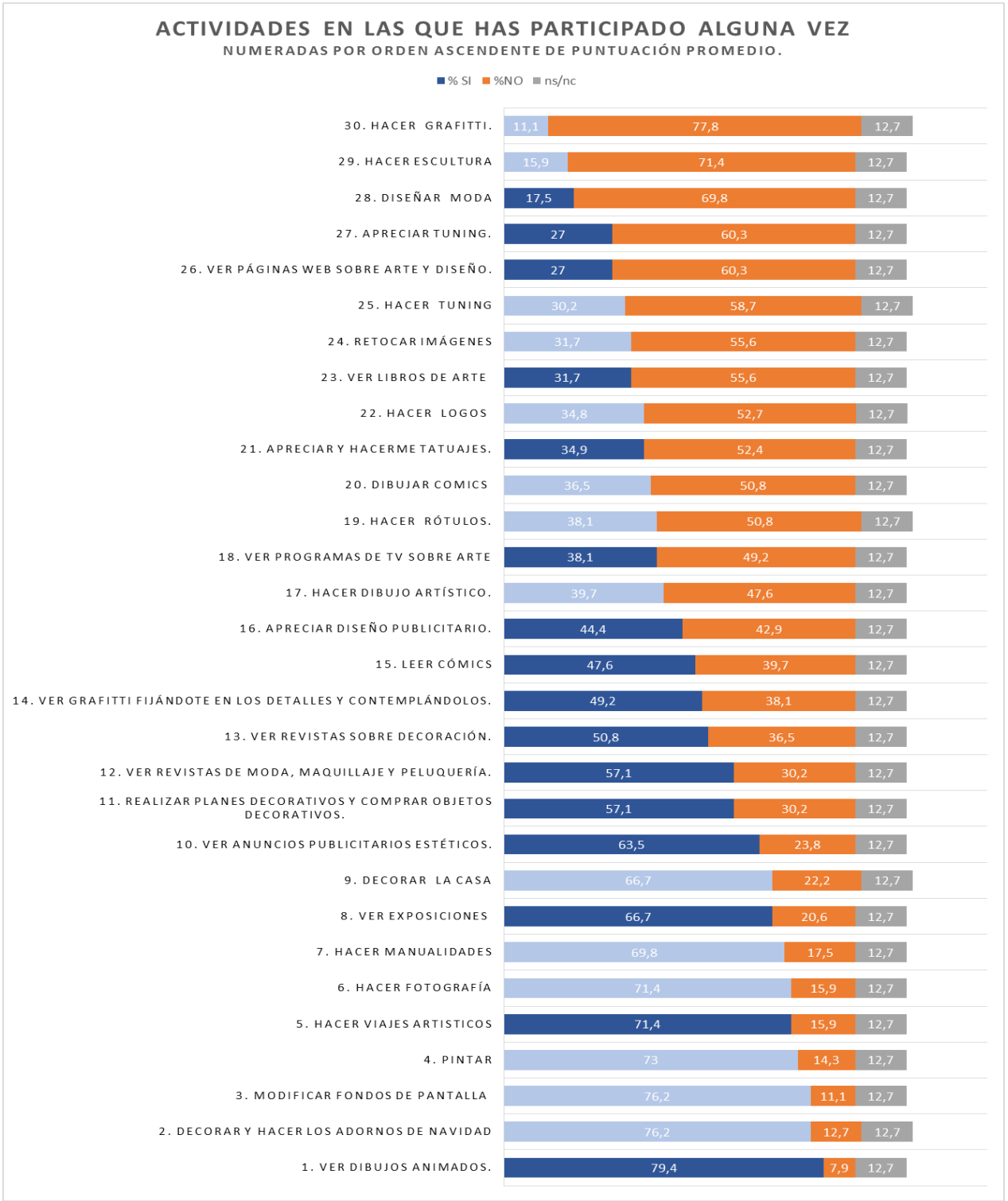
Si en los anteriores apartados de nuestro autorretrato hemos destacado las primeras impresiones y las dimensiones posibles, ahora vamos a completarlo con la práctica. ¿Qué hacen nuestros alumnos que se pueda relacionar con la actividad artística?

Como el verbo hacer tiene un matiz matérico y productivo muy marcado, les proporcionamos en el CI una amplia lista de actividades posibles, que abarquen más dimensiones de la actividad artística que la sola expresión plástica, para que nuestros alumnos marquen. Bastará con que hayan practicado una sola vez dicha actividad. Esta lista de actividades está dividida en dos grupos: Actividades de tipo **apreciativo/perceptivo**, de las cuales aparece en color azul oscuro la parte de la barra que refleja el porcentaje de opción afirmativa, y actividades de tipo **productivo**, en color azul claro. El porcentaje de negación está en color naranja. El gráfico 2 muestra las opciones elegidas ordenadas desde la menos elegida a la que más realizan nuestros alumnos.

Por otra parte, también pudimos conocer más actividades que no estaban en la lista. De ellas, hablaremos a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 6. Apartado 1 del Cuestionario inicial.



Fuente: propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Observando los resultados podemos decir que, de las 30 actividades en total, hay 13 que tienen más de un 50 % de afirmación, de las cuales, 6 son de tipo productivo y 7 de tipo apreciativo. Sin embargo, de esas 13, en las 9 más señaladas, 6 de ellas son de tipo productivo y sólo 3 de tipo apreciativo. Digamos que, la opción mayoritaria de los alumnos se decanta sensiblemente hacia las actividades de tipo productivo, aunque no de una forma opuesta a las de tipo apreciativo.

Las opciones mas señaladas son: "Ver dibujos animados" "Decorar y hacer los adornos de Navidad", "Modificar fondos de pantalla", "Pintar", "Hacer Viajes artísticos" y "Hacer fotografía", con una opción de respuesta de más del 70%. Nuevamente, las 4 de tipo productivo superan a las 2 de tipo apreciativo.

Sin embargo, la opción mayoritaria es "Ver dibujos animados", con un 79,4 % de respuesta y es de tipo apreciativo. Es entendible. Por una parte, el cuestionario pedía señalar aunque sólo lo hubieses hecho una vez. Puestos en ese extremo, ¿quién no ha visto dibujos animados alguna vez? Sorprende que la respuesta no sea casi del 100%. Sin embargo, es difícil saber si esa respuesta se debe a que la actividad se prolonga en la edad presente o se refiere a la infancia. Esta opción tampoco nos aporta una información demasiado valiosa porque sería, en principio, bastante discutible entender esta actividad como relacionada con el arte, ya que no se especifica si los dibujos animados se ven o aprecian desde el punto de vista estético o simplemente como consumo audiovisual. De hecho, cualquier actividad de ocio audiovisual, ya sean los videojuegos, las redes sociales, etc. están basados en las imágenes, son productos de consumo desaforado y muy habitual, pero no por ello son necesariamente ocasiones de disfrute estético, de una apreciación estética que nos haga pensar en ellas como actividades de tipo artístico.

A estas alturas de la investigación, los instrumentos se nos antojan claramente mejorables. Esta opción debería haberse planteado como "Apreciar las características estéticas de los dibujos animados", que es lo que realmente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

interesa desde el punto de vista de la actividad artística. Por otra parte, el conjunto de actividades mezcla propuestas de todo tipo, dimensiones diferentes, procesos creativos con simplemente perceptivos, etc. Incluso hay algunas opciones muy confusas. Por ejemplo: “Apreciar y hacerme tatuajes” es una actividad donde están las dos dimensiones mezcladas en una sola opción. De todas formas, aunque veamos a estas alturas las limitaciones de nuestros instrumentos no los despreciamos como fuentes importantes de información sobre el grupo estudiado.

Continuamos reflexionando sobre las opciones más escogidas. Entre estas actividades que superan el 70%, algunas opciones podrían ser demasiado amplias, como la de “Pintar”, afirmada por un 73% de los usuarios. Sorprende este dato cuando en la toma de contacto inicial, que ya hemos comentado en otros apartados de este informe, muchos alumnos manifiestan que no realizaban ninguna actividad plástica desde Secundaria. La amplitud del término “pintar” puede explicar este dato. De la misma forma, la ambigüedad de la opción: “Decorar y hacer los adornos de Navidad”, también nos dificulta su interpretación, ya que no sabemos si los alumnos están diciendo que realizan ellos mismos los adornos o que, simplemente, decoran la casa por Navidad. En cualquier caso, pensando en el resto de estas cinco primeras actividades, estamos hablando de actividades cotidianas, aunque un tanto imprecisas.

En el extremo contrario de la clasificación, encontramos las actividades menos practicadas, que serían las señaladas por menos del 30% de los encuestados: “Hacer grafitti”, “Hacer escultura”, “Diseñar moda”, “Apreciar *tuning*” y “Ver páginas web sobre arte y diseño”. Estamos ante actividades bastante específicas, en especial si hablamos del grafitti o del *tuning*.

Sobre el apartado posterior del CI: “Otras actividades”, podemos decir que la respuesta fue bastante amplia y completa, aunque no nos permite obtener demasiadas conclusiones que añadir a nuestro informe. Los alumnos han respondido con actividades que se pueden considerar, o bien muy específicas,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

o bien incluidas dentro de las opciones y que sólo serían una variante. Por ejemplo, "*Dibujo a lápiz*", "*Hacer plastilina"*, "*Pintura de uñas*", "*Maquillaje*", "*Hacer ropa de muñecas*", etc. Entre ellas, cabría destacar las relacionadas con el teatro, como una actividad que no estaba destacada entre las posibles. Añaden también actividades de tipo musical, entendiendo la música como campo incluido dentro de la Educación Artística; actividades digitales muy concretas, como "*Pasar dibujos a pixel*" o "*Hacer presentaciones de power point*", etc. En cualquier caso, son opciones que tienden a cosas demasiado específicas y con muy pocas coincidencias, con lo cual estarían aún más, a la cola de las practicadas por los alumnos.

Nos resulta extraño, por otra parte, encontrar tan poquísimas actividades relacionadas con las redes sociales, con las *apps* de los *smartphone*, *tablets*, aunque no debemos olvidar que estos datos son de octubre de 2013. Es sorprendente cómo ha evolucionado el elemento digital y las posibilidades de trabajar con la imagen desde entonces. Esta misma pregunta nos daría unas opciones muy diferentes en la actualidad.

Unida a esta reflexión sobre las actividades que realizan nuestros alumnos, nos parece importante argumentar sobre el proceso de la actividad artística a raíz de algunos datos del CI, en los apartados 1.1. y 1.3. que nos pueden ser útiles.

> El ítem 1.1.7: "*Realizar una actividad artística o estética me sirve de relajación y evasión*" Promedio: 3,61
>
> El 1.1.8: "*Realizar una actividad artística o estética me concentra, me estimula, me hace pensar mejor y ser más creativo*". Promedio 3,48

Ambos ítems tienen que ver con el efecto que produce en la persona la actividad artística o estética. Por ello, no los hemos tenido en cuenta en las otras dimensiones del autorretrato de nuestros alumnos. Este efecto, aparece como contrapuesto. El ítem 7 nos habla de relajación mientras que el ítem 8 nos habla de concentración. Podemos considerarlas opuestas. Sin embargo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ambas opciones cuentan con una alta puntuación promedio, cercana a la máxima registrada en este apartado, que fue de 3,84.

Conforme vayamos recorriendo las diferentes características con las que nuestros alumnos definen la EA, sus actividades, o las propuestas que ellos mismos consideran, veremos cómo la relajación, la evasión, la tranquilidad, ocupa un importante lugar. Podríamos pensar que es una sensación preocupante, porque si el arte se considera solamente como un instrumento de relax, se le instrumentaliza y pierde fuerza en otras dimensiones. En la descripción de nuestros alumnos desde las declaraciones con las que cierran su paso por la asignatura, nos encontraremos demasiadas expresiones de este tipo, que no queremos desarrollar ahora para no solaparnos en la materia propia de ese apartado.

El ítem 8, por su parte, podría considerarse contrapuesto. Está claro que, cada vez que encontramos el término creativo o creatividad, contamos con el beneplácito de nuestros alumnos, que apuntan positivamente a la creatividad como valor, como si fuera una “piedra filosofal”. Consideran la actividad artística como una fuente estimulante de creatividad. En este caso, la creatividad se presenta, no sólo como una cualidad relacionada con el arte, sino con el pensamiento en general, con lo cual cuenta con mucha más aceptación. También abundaremos en las declaraciones de nuestros alumnos al final de la asignatura sobre este tema.

Por tanto, para concluir con este autorretrato en cuanto a su dimensión práctica podemos afirmar que nuestros alumnos mantienen la tendencia que venía marcándose en el punto de partida: Se autorretratan fundamentalmente en su faceta productiva y material, teniendo como criterio fundamental la habilidad y la destreza. Las actividades que más destacan en práctica son de tipo material y productivo, considerando menos destacables las de tipo apreciativo. Estas actividades practicadas no tienen para ellos un valor claramente artístico, sino que priman en ellas los valores de la creatividad, entendida como utilidad para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

su vida cotidiana y sobre todo el valor de la relajación y el escape de los problemas del día a día. Prueba de ellos son las actividades que mencionan fuera de lista, la mayoría de ellas relacionadas con el ocio, los hobbies y la relajación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2 Educación Artística: Conceptos clave desde la experiencia inicial del grupo investigado

Una vez planteadas de un modo general las circunstancias personales de nuestros alumnos, respecto a su relación con la EA, la expresión plástica, e incluso cualquier aspecto que tenga que ver con su gusto, con su interés por el arte, es momento de empezar a organizar la respuesta de nuestros alumnos en referencia a los principales centros de interés de este estudio. Como se plantea en el plan de la investigación, abordamos en primer lugar las ideas clave que a su juicio, determinan el concepto de EA

Para ello, es preciso comenzar por sus creencias más primigenias, que están, evidentemente, mediadas por el conocimiento experiencial propio de cada uno reflejado en el apartado 1 de este informe y por el conocimiento intuitivo que manejan en torno a este tema.

Para describir estas creencias, estas ideas claves, se plantean a continuación, aquellos aspectos o categorías que han ido apareciendo de manera más reiterativa en las opiniones de nuestros alumnos a la hora de determinar características del área, sin olvidar también casos particulares.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.1 Un primer acercamiento al concepto de EA

Una forma de empezar a analizar qué concepto pueden tener nuestros alumnos de EA es partir de una visión general y amplia. Para hacerlo hemos escuchado a nuestros alumnos en sus primeras semanas de estudio y hemos indagado sobre sus antecedentes y circunstancias personales que determinan su relación con la actividad artística.

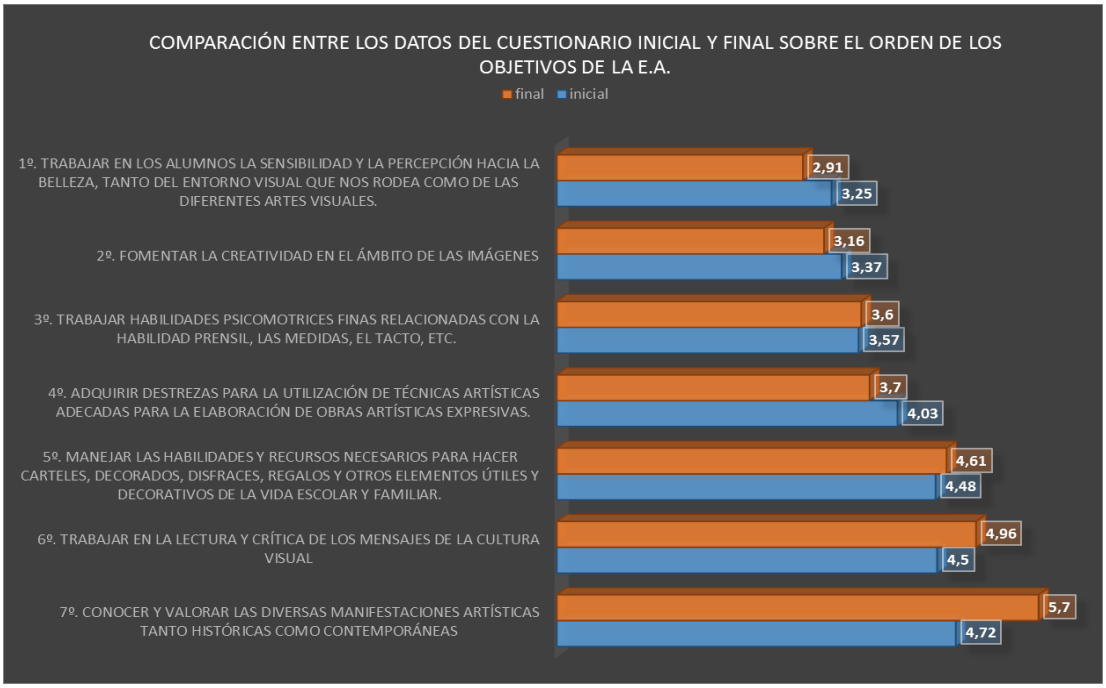
No hemos preguntado directamente a nuestros alumnos qué entienden por EA, ya que es una cuestión que por supuesto está de fondo durante toda la asignatura, pues de eso se trata. Sin embargo, sí les hemos preguntado de otras formas, especialmente sobre qué experiencia de EA tuvieron en sus etapas educativas, qué podría ser materia de EA o no, qué actividades consideran más apropiadas, qué intencionalidades, metodologías, experiencias y actividades vivirían en su futuro docente, o qué objetivos consideran prioritarios para esta área.

Precisamente sobre esta última pregunta, situada en el CI, podríamos apoyarnos para establecer los apartados del análisis de las opiniones aportadas por los alumnos. Ante su dificultad para redactar y concretar las principales prioridades de una EA adecuada, se optó por proporcionarles una lista hipotética de objetivos que debían poner en orden. Esta misma pregunta, aunque con disposición diferente, se les planteó en el CF. En el siguiente gráfico, podemos ver los resultados promedio comparativos. Debemos tener en cuenta que la puntuación marca el orden en el que los alumnos han considerado ese objetivo. Por tanto, una puntuación baja indica que el objetivo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ha sido clasificado como más importante de la lista y una puntuación alta, lo contrario. La puntuación puede ser entre 1 y 7, ya que se trata de 7 objetivos.

Gráfico 7



Fuente: propia

Observamos cómo el objetivo considerado más importante, según los resultados del CI, en color azul, alude a la sensibilidad, a la percepción de la belleza de las artes visuales y el entorno que nos rodea. El segundo alude directamente a la creatividad. Por debajo quedan los demás, el 3º y 4º referentes a las destrezas y habilidades en la expresión artística, el 5º referente a la Plástica entendida como "sirvienta" o recurso decorativo de otros ámbitos escolares, el 6º que se refiere claramente a la formación en lenguaje y cultura visual y el 7º que se refiere a la valoración del Arte, tanto historico como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contemporáneo. No deja de sorprendernos que, esta clasificación se repite en los datos obtenidos en el CF, en color naranja, si bien, con una puntuación promedio levemente más acentuada, donde todos los valores se van alejando más del valor medio. Los alumnos corroboran sus opciones en cuanto a los objetivos de la EA, aún cuando la lista de objetivos se les dio en un orden distinto, varias semanas más tarde.

En principio, cabría pensar que, conceptualmente, no es necesario ordenar los objetivos de la EA, porque todos son importantes, pero el esfuerzo de situarlos en orden nos habla de la prioridad de unos aspectos sobre otros en esta área y nos ayuda a conocer los intereses de nuestros alumnos. De esta forma parece quedar claro que lo más importante en la EA para nuestros alumnos tiene que ver con la dimensión senso-perceptiva a la que aludíamos en el apartado 6.1.3.2. y en concreto con el crecimiento de su sensibilidad estética. Lo siguiente más importante se refiere al desarrollo de la Creatividad.

Procede ahora, leer y analizar los argumentos de nuestros alumnos sobre cada una de estas preguntas sobre la EA, para ver si se verifica este orden de prioridades o se nos ofrecen otras perspectivas. Sin duda, lo primero que nos llama la atención es la dificultad con la que se expresan, al responder a las preguntas. En este sentido, sus argumentos están relacionados con la propia experiencia vivida y las reacciones ante la misma. Encadenado con esta circunstancia está el desconocimiento que muestran nuestros alumnos ante todos estos temas. La mayoría se hace eco de una serie de causas que, según su juicio, entorpecen una adecuada EA, entre ellas, una enseñanza basada en destrezas. Ello les lleva a reivindicar una EA basada en otros principios, fundamentalmente el predominio de la creatividad. Sin embargo, eso no les impide caer en simplificaciones y en una clara falta de fundamentación.

En definitiva, los apartados en los cuales definimos de forma general este primer acercamiento de nuestros alumnos al concepto de EA son:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Las dificultades lingüísticas y deconocimiento de términos fundamentales.

- Las reacciones ante las experincias previas en EA de su etapa escolar.

- El desconocimiento de la institución educativa y los requisitos profesionales docentes.

- La relativización de la destreza. Reacción ante actividades estereotipadas o uniformadas.

- El predominio del juego, la libre expresión y la creatividad.

Dificultades lingüísticas y desconocimiento de conceptos fundamentales

Comenzaremos hablando sobre todos estos aspectos que determinan el concepto que nuestros alumnos nos transmiten sobre la EA teniendo muy en cuenta las limitaciones relacionadas con su expresión oral y escrita. A medida que leemos los datos que obtenemos de los diferentes instrumentos de investigación, detectamos una amplia dificultad en este aspecto que es necesario tener en cuenta. Es evidente que, el tema de la EA, la Ep, el arte contemporáneo, las técnicas artísticas, los acontecimientos de la cultura visual, o las metodologías educativas, son campos bastante ajenos a nuestro grupo de alumnos, por su juventud y falta de experiencia, por el momento en el que se encuentran al inicio de sus estudios universitarios, pero sobre todo por su contexto sociocultural, que hemos desarrollado ya en el apartado capítulo 4. No por ello, estos datos, declaraciones, comentarios, son inválidos. Por el contrario, nos ofrecen una información relevante para entender el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comportamiento del grupo y para definir las propuestas de acción formativa que se analizan en esta tesis.

- **Expresiones coloquiales**

En primer lugar, nos llama la atención el uso de expresiones coloquiales. Los alumnos no tienen mucha terminología a su disposición para expresar su experiencia o para definir, desde su conocimiento, los conceptos que se les pide. Responden más bien desde sus emociones y experiencia más inmediata y para ello, utilizan expresiones coloquiales. Esto no resta significado ni claridad a sus respuestas. Estas expresiones se constatan en las entrevistas, en los datos de la observación, e incluso en los documentos que han sido objeto de análisis en esta investigación.

Así podemos encontrar algunas expresiones coloquiales cuando los alumnos quieren opinar de las habilidades o destrezas plásticas:

> *"Lo primero es mencionar que lucharé contra mi miedo al dibujo churro e intentaré dibujar en la medida de lo posible para acompañar mis explicaciones"* (P3).
>
> *"No soy mucho de ordenador"* (E3).

O aplican verbos poco apropiados para referirse a acciones y situaciones que se producen dentro del aula:

> *"Sobre todo a los alumnos de 6º de primaria (debemos) inculcarle la influencia de la publicidad"* (P51).
>
> *"Yo creo que en Primaria se debería enseñar desde un punto más crítico, poco a poco, y no tragárselo todo porque sí"* (E2).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Los libros de texto de plástica, normalmente son sota caballo y rey: Los colores, hacer figuritas y poco más" (E2).

"Pero además, que tengan formación, no solamente haz esto y ¡ea, ya hemos terminado plástica!" (E7)

Estas expresiones, aunque nos llaman la atención por su tosquedad e inmediatez, son de utilidad en el sentido que enfatizan aquellos temas que a nuestros alumnos les preocupan o sobre los que ponen más interés. Llamar al propio dibujo *"dibujo churro"* nos habla de un claro autoconcepto negativo en cuanto a la destreza en el dibujo; utilizar la palabra *"inculcar la influencia de la publicidad"* en lugar de referirse a potenciar su conciencia crítica frente a la publicidad, o la expresión: *"tragárselo todo porque sí"*, es una forma de destacar que el problema que quieren atacar de una forma inmediata en su aula es el tema de la influencia de los medios. Suelen ser expresivos para los temas en los que detectamos un mayor interés y son precisamente los temas que hemos desarrollado en este informe en los apartados siguientes.

- **Expresiones estereotipadas y repetitivas.**

Estas peculiaridades continúan en expresiones estereotipadas, que podemos encontrar con frecuencia. Nuestros alumnos mencionan con insistencia la importancia de poder manifestar las propias emociones a través de actividades relacionadas con la EA, con expresiones como: *"(La EA debe ser) creativa, que tú veas al niño sacar lo que lleva dentro ante todo"* (E8). Estas expresiones so tan recurrentes que carecen a veces de sentido en el contexto en el que se producen. Es así que, leer comentarios como: *"Creo que es muy importante dejarse llevar y sientan que el límite de su arte lo ponen ellos donde quieran"* (P40), o *"Es muy bueno que el niño exprese sus sentimientos y dibuje lo que vive y piense"* (CI46), una y otra vez, hace pensar que los alumnos utilizan estas expresiones para hablar de algo impreciso o algo que mencionan en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cualquier ejemplo que se les pide, para casi todo. Por supuesto, no hemos pasado por alto la relativa frecuencia con la que aparecen estos comentarios, que tiene un gran valor como indicador de tema de interés entre nuestros alumnos.

- **Términos lingüísticos sobre el arte contemporáneo.**

Por otra parte, aunque también ocupará un apartado próximo de nuestro informe y mucho más desarrollado, no podemos tampoco ignorar la gran dificultad que tienen nuestros alumnos para hablar sobre los conceptos referentes al arte. Para ellos es un fenómeno alejado de su experiencia personal, de su interés y del que difícilmente puede hablar utilizando términos adecuados y académicos.

Es muy común que los alumnos se refieran al arte contemporáneo como *"arte moderno"* o que generalicen el término "*abstracto*" para referirse a cualquier expresión artística que no presenta los cánones realistas clásicos:

> *"Yo estuve en Córdoba y vi una exposición de cuadros, de un hombre que los había hecho, pero eran de cosas normales, que no eran muy abstractos , muy… como se dice… ¡Extravagantes!, que eran a lo mejor de la ciudad, de las personas y estuvo muy bonito"* (E11).
>
> "*Pretenden llenar la pizarra de dibujos abstractos*" (CI35, p.30). (Se refería a cualquier tipo de dibujo, dibujos espontáneos, no abstractos necesariamente)

O bien, en otros casos, el desconocimiento se refleja en la banalización o excesiva simplificación del proceso artístico, en especial en cuanto al proceso de abstracción:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"No es necesario saber dibujar, ¿para apreciarlo (el arte)? No. De hecho, el arte abstracto, hay muchas personas que no saben dibujar y de una pared blanca con un punto rojo en medio pueden sacar millones y millones de ideas"* (E9).

También encontramos comentarios como: *"(que) los alumnos aprendan, no sólo a dibujar y colorear, sino la cultura del arte"* (P9), que suena repetitivo, o: *"Pienso estimular el desarrollo de los niños enfocando el arte como indispensable en todo momento y enfocándolo a la realidad"* (P25), lo cual podría juzgarse como inexacto, o *"Además impulsaría actividades que llevaran a la descontextualización y al pensamiento abstracto"* (P30), que es ciertamente erróneo, ya que el arte abstracto no conlleva necesasriamente descontextualizar la realidad. Estas expresiones nos muestran que los alumnos se esfuerzan en usar un lenguaje específico para un tema ajeno y complejo y que, por tanto, les lleva a elaborar construcciones artificiales y postizas.

- **Imprecisiones sobre términos referentes a diferentes ámbitos de la EA.**

En otros casos nos encontramos simplemente con dificultades de expresión que revelan un lenguaje peculiar, a veces algo inmaduro o simples descuidos:

Sobre materiales y técnicas.

La mayoría de los alumnos reducen el término "lápiz de color" al de "color": *"Les enseñaría que si quieren pueden hacer cualquier cosa con solo un lápiz, un color o un pincel"* (P42). Es un claro ejemplo de términos que proceden del lenguaje infantil, donde acostumbran a llamar a los lápices "colores de madera" o bien "colores de cera" a las barras de crayón.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Encontramos también imprecisiones y obviedades: *"Dibujar con témperas"* (P3), *"Un día trajo barro moldeable"* (E1), "*Hacer un cuadro abstracto*" (CI48), p.29, cuando se estaban refiriendo a dibujar sobre una pizarra, etc.

Para muchos alumnos, los términos "dibujo", "pintura" o incluso "cuadro" puede ser lo mismo. Podemos demostrar esta confusión generalizada en los comentarios sobre las actividades de EA en el CI, en concreto sobre la actividad mostrada en el ítem 5.4.22.: Tratándose de una pintura realizada por un niño, las respuestas se diversifican entre "Dibujo", pronunciado por la mayoría, "Pintura", por casi la totalidad del resto de las respuestas y "Cuadro", palabra aún más imprecisa, usada sólo por dos cuestionarios. En el caso del ítem 5.4.24. que muestra una pintura realizada por antiguos alumnos del Centro, sobre el paisaje del Peñón de Gibraltar, pintado en un estilo cercano al post-impresionismo de Van Gogh, la confusión es aún mayor. La gran mayoría de respuestas utilizan la palabra "Dibujo". Una minoría se refieren a él con el término "Pintura" y el resto lo mencionan con términos relativos a la técnica: "Témperas" o la temática: "Paisaje". Como podemos concluir, el término "Dibujo" es , para la mayoría del grupo, un término comodín que recoge cualquier producto de expresión plástica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sobre conceptos y contenidos concretos.

Un alumno responde que el objetivo de aprendizaje de la actividad de EA mostrada en el ítem 5.4.23. del CI, es: "*Saber diferenciar el espacio*" (CI48 p.33). La imagen muestra la realizacion de un dibujo a mano alzada del interior de una habitación y de un objeto del mobiliario de la misma en tres dimensiones. El objetivo de esta actividad es, claramente, ejercitar la percepción en tres dimensiones y trabajar los procedimientos adecuados para su representación, a un nivel básico. El alumno no utiliza otros términos específicos, como "perspectiva", o representación espacial". Simplemente menciona "diferenciar el espacio".

Sobre metodologías del aula de EA.

Nuestros alumnos presentan un evidente desconocimiento de los procesos y las etapas en el desarrollo gráfico de los niños y ello conlleva un posible desatino en sus propuestas didácticas. Así nos encontramos con comentarios como: *"Las ideas que aplicaría sería hacer dibujos, recortar y pegar, utilizar témperas y acuarelas, pero todo con cosas básicas y fáciles puesto que serían para niños en una etapa poco desarrollada y no habría que complicarlo mucho"* (P58) o *"Las críticas del anuncio no lo propondría para los alumnos de primaria"* (P38). Estas últimas reflexiones nos llaman la atención porque no han tenido en cuenta que las actividades pueden adaptarse a una edad concreta, o que, una actividad, por estar dirigida a alumnos más pequeños, no tienen por qué ser más fácil.

Resulta también significativo el uso de palabras inapropiadasque aparecen en expresiones como *"Me gustaría impartir clases dinámicas y no ser una amenaza para ellos"* (P43), donde podemos intuir que la alumna se refiere a no utilizar un comportamiento coercitivo con sus alumnos, sino más bien

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

motivador. En la misma línea se emplean términos como: "*mandar*" o "poner" en lugar de "poner a trabajar", "utilizar" o "realizar":

> *"Dejarlos en grupo a la hora de mandarles un trabajo en clase"* (P7).
>
> *"A los niños (en el aula) les ponen dibujos pero a lo mejor no quieren dibujar"* (E1).

De la misma forma nuestros alumnos manifiestan un uso viciado de términos como "inculcar", o "incitar" para hablar de términos más educativos como "motivar", "interpelar":

> *"Mezclarlo con la actualidad, e inculcarle también valores… Si ellos lo ven como algo que les llama la atención hay que aprovechar eso para incitarlos"* (E6).

Al margen de la imprecisión, inspiran ternura determinados comentarios que los alumnos añaden con ingenuidad. Por ejemplo: *"En una situación en la que la clase estuviese alterada, los pondría a dibujar individualmente algo que ellos quieran, de este modo, se relajan a la vez que practican dibujando"* (P50). Aunque es discutible y dependería del grupo concreto, es improbable que sólo dibujar, de esa forma, relaje a un grupo de niños actuales.

- **Confusión semántica por identificación entre imaginación, creatividad y originalidad.**

Es muy común, confundir la creatividad con la imaginación. El término imaginación se refiere directamente a la formación de imágenes en la mente para darle forma figurativa a un determinado pensamiento o contenido. Aunque puede ser la forma más común de manifestar una creatividad poderosa, ésta última tiene una acepción mucho más genérica, abarcando ámbitos como los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recursos, las ideas, las posibilidades, las propuestas de acción, la solución a problemas, etc.

Nuestro grupo de alumnos manifiesta una tendencia muy extendida a utilizar ambos términos por igual. Esto lo detectamos tanto en su forma de expresarse como en los argumentos que utilizan para describir la intención de algunas actividades de EA, o propuestas a realizar en el aula, etc. Así, en los ejemplos que aparecen a continuación podemos notar cómo en el primer caso estaríamos hablando más de imaginación y en los otros dos más bien de creatividad, aunque todos ellos se limitan al uso del término imaginación.

> *"Les enseñaría un poco de todo. Uno de mis objetivos es que mis alumnos desarrollaran su imaginacion, por lo que, de vez en cuando, les dejaría que me entregasen un trabajo, optativo o no, con cualquier cosa que ellos mismos quieran, bien sea inventada, o algo real para que sea para ellos más facil y aún más divertido"* (P44).

> *"Pero siempre podemos sacar imaginación y usar cualquier recurso por poco que sea para que los niños puedan expresarse"* (P12).

> *"Podría añadir, para ejercitar la imaginación, que se diseñaran un disfraz"* (P16).

En otros ejemplos que leemos a continuación, suelen mezclar también el tema de la imaginación o la creatividad con la expresión plástica de forma libre, independientemente de que esté o no formada por imágenes:

> *"Yo creo que (debemos) fomentar la creatividad del niño, no solo vamos a hacer fichas, fichas, sino hacer cosas diferentes que el niño pueda expresarse"* (E5).

> *"(Debemos) Utilizar más la imaginación. Una buena técnica sería la que hicimos aquí en la clase, la de la música, para cualquier ámbito, para*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

primaria, secundaria; el niño, a lo mejor te está haciendo solo un lunar, o una raya, pero él ya está estimulando cosas con la música" (E5).

Por supuesto también encontramos ejemplos en los cuales el término creatividad es utilizado de forma genérica y como comodín ante cualquier pregunta. Es el caso de la alumna que responde en el CI31. Ante la pregunta de qué pretende la actividad responderá "desarrollar la creatividad", tanto en la imagen 5.4.9, como en la 5.4.13 y 5.4.16 sin diferenciar una de otra o destacar algún matiz concreto en el ámbito de la creatividad.

- **Dificultad para la redacción de objetivos.**

Es patente y previsible la dificultad de nuestros alumnos en una cuestión más compleja: Redactar objetivos genéricos propios de la EA. En la pregunta 5.3. de nuestro CI, se pide a los alumnos que redacten otros objetivos que no estén entre los que se les ha pedido en la pregunta anterior, en la cual tenían que situarlos según orden de importancia. Las respuestas obtenidas nos llevan a pensar que les resulta aún difícil distinguir la intención de la acción. Es decir, cuando tienen que redactar un objetivo, aparte de no utilizar un verbo en infinitivo, con frecuencia se limitan a enumerar actividades, sin tener en cuenta lo que se pretende en ellas. Así nos encontramos objetivos como:

"Hacer excursiones a exposiciones o museos para la enseñanza de diferentes artes" (CI187).

"Capacidad de mezclar y distinguir formas y colores" (CI33).

En otros casos, lo más habitual es también encontrarte lo contrario: Objetivos tan genéricos que no especifican claramente a qué se refieren, o mezclan otros aspectos circunstanciales o que no tienen nada que ver con la intencionalidad principal del objetivo:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Trabajar la Educación artística visual" (CI32).

"Fomentar además de la creatividad , la diversión" (CI19).

"Fomentar la creatividad en todos los aspectos y el compañerismo a la hora de realizar trabajos artísticos" (CI59).

"Que los alumnos conozcan la historia del arte como algo cultural, intentar acercar a los niños este concepto el cual ven aburrido en ocasiones" (CI10).

Está claro que nos encontramos ante la inmadurez propia de alumnos que están empezando sus estudios. Antes deberán emprender el camino de diferenciar los diferentes conceptos propios del currículo.

Una dificultad parecida que podemos encontrar en relación con el tema de redactar objetivos se presenta en muchas de las respuestas de los alumnos sobre las imágenes que se les presentan. En el caso del apartado 5.4. del CI donde ellos deben identificar qué actividad de EA representa la imagen y qué intención podría tener como actividad, en numerosos casos aluden simplemente al contenido concreto del ejemplo sin aterrizar en la capacidad que se pone en juego. Es otra forma de confundir objetivo con actividad. Podemos ver esto en el siguiente ejemplo, sobre la actividad 5.4.5:

"(La actividad) Pretende conseguir mediante arte urbano una asistenta típica de los años 50" (CI9, p.29).

Hubiera sido deseable que el alumno hubiera apuntado hacia la intencionalidad, hacia la capacidad: Bien, acercar a los alumnos a la realidad del arte urbano, apreciar las características de mútiples formas de expresión artística que no están en los circuitos artísticos habituales, etc. Sin embargo, el alumno ha apuntado directamente al ejemplo, mostrando una decepcionante obviedad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tenemos el mismo caso en los ejemplos siguientes, sobre las actividades 5.4.7, 5.4.13, 5.4.10 y 5.4.11, respecctivamente:

> *"(La actividad pretende) saber hacer caretas"* (CI48, p.28).
>
> *"Es algo muy interesante ya que pretende mediante trozos de queso, la mitad de un melocotón y nata, conseguir una forma perfecta de huevo y patatas" (*CI9, p31).
>
> *"Sirve para recortarla y hacer un pequeño elefante de madera"* (CI35, p.29).
>
> *"Están hechos con lentejas, macarrones, habichuelas"* (CI35, p.30).

- **Dificultades para responder al contenido de lo que se pregunta.**

Por otra parte, a esta dificultad añadimos la falta de atención que encontramos con frecuencia en muchas de las respuestas de nuestros alumnos. Aunque no nos referimos en este caso a dificultades lingüísticas concretas, no hemos querido pasar por alto este problema con el que nos hemos encontrado en muchas de las herramientas de investigación.

Es posible que confundamos esta cuestión con una ocasión de buscar culpables y no es así. En realidad, no hemos obviado destacar este detalle porque de esta forma añadimos más reflexiones a la forma de nuestras herramientas de investigación.

Estamos hablando de problemas como éste: Cuando la pregunta en el instrumento de investigación, fundamentalmente cuestionario, no está directamente presente, sino que continúa la serie de imágenes sobre la que comentar, muchos alumnos suelen perderse y no responden a la pregunta que se les indica, sino que comentan lo que les parece bien en ese momento para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

justificar las preguntas anteriores. El caso más concreto se produce cuando se les pregunta por las actividades de EA en el CI. La alumna del CI37 responde a todas las actividades indicando si es apropiado o no para Educación Primaria justificando la respuesta anterior. En ninguna de las imágenes que debía comentar, ha respondido qué pretende dicha actividad de EA. La alumna de CI38 presenta un caso parecido. Son dos casos extremos, pero en los demás CI hemos podido encontrar frecuentemente problemas de este tipo.

Consecuencias de la precariedad experimentada en su etapa escolar

Una vez realizado un repaso por las principales dificultades, en su mayoría lingüísticas que presentan nuestros alumnos a la hora de expresar qué entienden por EA, es momento de ir desarrollando esta primera impresión genérica en determinados aspectos que consideramos más importantes.

El grupo de alumnos tiene un concepto de EA aún relativo a la experiencia vivida en sus centros escolares. Esta experiencia fue, en general, la de un área muy secundaria, donde se daba muy poca importancia al aprendizaje, dadas las escasas alusiones a productos finales significativos o conclusiones obtenidas. En los alumnos no ha quedado un recuerdo ilustrativo y revelador de una EA intencionada, sino más bien de una asignatura en la que el docente ha salido del paso en el área con actividades estereotipadas o siguiendo el itinerario de una editorial concreta o bien que ha servido de complemento a su horario. Prueba de ello son los siguientes comentarios en entrevistas:

> *"Por mi parte, tengo poquísima (experiencia). En primaria lo único que más me acuerdo es que estuve pintando con óleo con un maestra, pero en ESO casi nada*" (E4).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Yo en primaria lo que hacía son los dibujitos con el punzón y poco más. Despues, las láminas que había que hacer con regla. Eso es lo que he hecho, nada mas" (E8).

"En la escuela (la experiencia) ha sido más nula que fuera de ella. Fuera por lo menos he hecho dibujo y me ha entusiasmado, mientras que dentro, los profesores no me han dejado expresarme con lo que yo quiero" (E9).

Por supuesto estamos hablando de forma muy general, desde un recuerdo que queda ya velado y lejano, como decíamos antes. Podemos encontrar también algunas excepciones a este respecto, pero sobre todo hemos percibido cómo, esta precariedad con la que vivieron el área de EA en su edad escolar, genera en frecuentes casos intervenciones que reivindican una EA con más peso en la práctica educativa. Estas declaraciones, se expresan por una parte hacia el lugar propio del área y su dinámica:

"Lo primero que haría en el aula donde trabajaría sería darle la importancia que se merece a esta asignatura, que los niños verdaderamente puedan aprender de ella y que no fuera sólo una mera hora libre para dibujar." (P41).

"Más intenso, que no lo tomen tan a la ligera, que no lo tomen como un juego y como tiempo libre, que se le dé mas importancia. ¿En qué sentido? Es que Plástica en los cursos esos lo toman como una asignatura menos importante, una hora que tienen así más dinámica y eso y yo pienso que le tienen que dar un poquito más importancia a la asignatura esa y no tantos dibujos sino dejar más que cada uno…" (E8).

"Que no sea: Hay que terminar este dibujo para este día, etc…-Pero además, que tengan formación, no solamente: haz esto y ea, ya hemos terminado plástica…" (E7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

O bien, hacia la preparación profesional de los docentes:

> *"La plástica ahora lo ven como una hora libre y no debería ser así, deberían aprender a cómo expresarse y ser libres delante de un folio" (E9).*
>
> *"También yo tuve una profesora, en quinto me parece, que no tenía entusiasmo por nada, que era: ¡Venga, ponerse a dibujar! Y ya está, a dibujar"* (E9).
>
> *"Eso también por parte del maestro, porque yo tenía maestros que en plástica decían: vamos al patio y era como una hora libre y estábamos deseando que llegase plástica para no hacer nada"* (E8).
>
> *"También ponían a profesores que no tenían ni idea de plástica y te ponían a hacer un dibujo o a colorear pero no te explican para qué es, para qué sirve… Hay que explicar para qué se hace caca cosa"* (E12).

Somos conscientes de la ligereza con la que articulan estos argumentos, desde la distancia emocional, desde la escasa precisión que ponen en sus recuerdos. En principio, parecen despreciar cualquier recuerdo de actividad típica, pero puede que muchísimas actividades que realizaran estuvieran fundamentadas, pero ellos no las recuerdan. Nos basamos en que, cuando hacen recopilación de la asignatura que están viviendo en estos momentos, tampoco efectúan un compendio adecuado, ni destacan las conclusiones fundamentales, porque en general no prestan atención al cien por cien. Eso nos hace pensar que la presentación que nos hacen de su propia experiencia sobre la EA está muy sesgada y diluida.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desconocimiento de la institución escolar y los requisitos profesionales docentes

Este grupo de alumnos está cursando primero y por tanto presenta aún un claro desconocimiento de muchos aspectos de la práctica docente en Primaria, tales como la organización escolar (en concreto sobre a quién le corresponde impartir el área de EA en Primaria) la legislación y el currículum, la evaluación por competencias o las diferentes menciones profesionales. Ni que decir tiene que el área de EA es un simple detalle más de su amplio desconocimiento. Al hablar de su futuro docente, en el portafolio final podemos encontrar claras pruebas, un tanto ingenuas, de este desconocimiento:

> *"En mi futuro como profesor me imagino dando clases de Educación Física aunque no me importaría para nada ejercer como profesor de plástica. Si así fuera, me gustaría que mis alumnos disfrutaran con la asignatura y no se sintieran agobiados"* (P60).

> *"Con respecto a mi futuro, me imagino dando clases en el tercer ciclo de Primaria (5º ó 6º) (…). Me encantaría ser maestro de plástica y hacer de esta materia lo más entretenida y divertida posible"* (P26).

> *"Mi futuro sería de profesora, trabajando en el colegio donde toda mi vida he estudiado desde muy pequeña"* (P45).

> *"Mi idea es especializarme en lengua extranjera, pero en el caso de verme en la situación de impartir una clase de educación plástica en primaria, reuniría las ideas básicas aprendidas durante el desarrollo de esta asignatura"* (P21).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es decir, demuestran cierta confusión sobre quién puede y debe impartir el área de EA en los centros escolares españoles, el alcance y competencias de las distintas menciones profesionales del grado de Primaria, o el acceso laboral a los centros escolares. En algunos comentarios, da la impresión de que algunos no se van a tener que ver en la obligación de impartir esta área nunca, por su especialización.

Relativización de las destrezas o habilidades materiales y lucha contra la uniformidad

Esa primera impresión que recogimos en el apartado anterior, con la que nuestros alumnos se han retratado a sí mismos en cuanto a sus actitudes frente a la EA, basada en un amplio porcentaje en las habilidades y destrezas, se proyecta hacia su propio concepto de EA. Si la destreza ha tenido tanto peso en su historia personal, ellos manifestarán con bastante insistencia la necesidad de no proporcionar a sus futuros alumnos una EA basada en esas mismas destrezas exigentes que tanto les esclavizaron.

> "*Me hubiera gustado más que me enseñaran y no el simple hecho de copiar imágenes frías. En mi clase no habría libro para trabajar, sino que cada semana propondría una actividad diferente (…) ya que hay muchos que se desmotivan y se encierran en la idea de "no sé hacerlo"* (P8).

Curiosamente, esas destrezas no están descritas tanto desde la dificultad de ejecución, ni desde ejercicios tediosos que requieran una disciplina y un aprendizaje técnico, sino más bien desde el fastidio de tener que "copiar" o "repetir", de intentar imitar el modelo establecido, o del uso de estereotipos.

> *"Que no hay que quedarse en el típico dibujo con ceras y que todos los niños tengan que hacerlo exactamente igual"* (P12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"He podido sacar de ella* (de la asignatura) *que haciéndola más amena y menos estricta se puede divertir más la clase, colaborar más y hacer de ella una clase emprendedora pero a la vez organizada*" (P45).

En un apartado posterior desarrollaremos esta cuestión con muchas más intervenciones, ya que ocupa un lugar importante en el análisis de lo encontrado en nuestros alumnos y podremos entender qué lugar ocupa la destreza y la habilidad en el concepto de EA que mantienen nuestros alumnos.

Predominio del juego y la libre expresión

Sin duda, lo más llamativo de todas las intervenciones de nuestros alumnos son las alusiones a que la EA debe ser divertida, amena, motivadora y ocasión de libre expresión para los alumnos. Llaman la atención, en un principio, estas contundentes características que los alumnos se empeñan en repetir, que hemos delimitado como dificultad lingüística en el apartado anterior y en las que coinciden en muchos de los instrumentos de investigación, porque nos dejan un impresión de vaguedad en la que parece ponerse el énfasis en la forma y nunca en el contenido. Parece que nuestros alumnos olvidan qué pretende la EA, cuáles son sus objetivos, cómo debe tomar forma para ser un área respetada e importante y se limitan a decorarla con atributos que suenan todos a lo mismo, a una vaguedad imprecisa que no tiene mucha profundidad.

Realmente, es nuestra labor como investigadores detectar si esto es así, si tiene muchos matices que abordar o si realmente estamos equivocados en esta primera impresión. Por ello, en los próximos apartados del informe, podremos desarrollar estas y otras características más destacadas de la EA, e intentar dar respuesta a esta pregunta preocupante. Reservamos para ese momento las intervenciones concretas y literales de los alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De hecho, no deja de plantearnos una clara dificultad la incongruencia entre el objetivo marcado como más importante: *"Trabajar en los alumnos la sensibilidad y la percepción hacia la belleza, tanto del entorno visual que nos rodea como de las diferentes artes visuales"* y la simple insistencia en este camino lúdico y libre de normas y pautas. Reiteramos que es una de las incógnitas que debemos estudiar.

Ciertamente es insistente esa fijación por el aspecto lúdico y libre de la EA, ya que, cuando en el CI les pedimos que añadan objetivos, redactados por ellos mismos, que no estén entre los que antes pusieron en orden, las pocas respuestas obtenidas insisten en objetivos como:

> -*"Fomentar, además de la Creatividad, la diversión"* (CI9).
>
> -*"Fomentar la libertad de expresión artística – Fomentar en los más jóvenes la inquietud hacia lo artístico – Que los niños desarrollen la capacidad de crear"* (CI11).

O bien añaden objetivos que ponen su acento en determinadas destrezas y recursos, pero orientados siempre a la expresión:

> -*"Desarrollar y practicar habilidades que tengas en tu interior para mejorar tu expresión"* (CI35).

Que, o bien nos indican que, ciertamente, están redactando un objetivo más y además prioritario, relacionado con la libertad de expresión asociada al juego en la Ep, o bien podríamos considerar que simplemente están redactando objetivos parecidos o incluidos dentro del situado en cuarto lugar: *"Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas".* Por otra parte, no deja tampoco de inquietarnos esa confusión generalizada de este aspecto lúdico con la amplia capacidad de la creatividad, invocada también en muchas de las propuestas de

nuestros alumnos. Quede, por tanto esta cuestion para ser estudiada en los apartados posteriores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.2 Preponderancia de la componente manual en la vertiente productiva de la Expresión plástica

Dentro de la EA como centro de interés el predominio de la vertiente productiva y en concreto de las destrezas manuales en la Ep es importantísimo y muy frecuente en nuestros alumnos. Para comenzar a hablar de ello, podemos partir de una idea previa sencilla: Nuestros alumnos tienen una clara tendencia a considerar que la EA está vinculada casi en su totalidad a procesos manuales, en concreto, como actividades productivas que se realizan con materiales concretos y a base de destrezas manipulativas. Cuando piensan en las clases de plástica y en actividades posibles a realizar, tienden a repetir las que experimentaron en sus diferentes etapas educativas anteriores. Estas actividades son, en una grandísima mayoría, actividades manuales y en concreto, en muchas de ellas, la destreza, la habilidad con determinadas técnicas, materiales y procesos, juega un papel muy destacado.

Este carácter preferentemente manual de la EA se puede definir mediante una serie de subcategorías que vamos a ir desarrollando a continuación a partir de las intervenciones que podamos destacar de los alumnos, procedentes tanto de los instrumentos de investigación como de los diferentes instrumentos y documentos docentes y que tanto tienen que ver con su concepto de EA como con su propia experiencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El protagonismo de la destreza en la Expresión plástica manual

Con frecuencia detectamos que muchos de nuestros alumnos conceden a la destreza un protagonismo establecido y principal en el campo de la EP y la EA. Como podemos ver en el desarrollo que construimos sobre el autoconcepto que tienen nuestros alumnos frente a la EA, los comentarios de los alumnos, en gran parte con una predisposición negativa, están centrados en gran parte en las habilidades demostradas, en destrezas concretas y aluden claramente a las dificultades en habilidades finas que son las que se han considerado de forma clásica en la EA.

Esta predisposición negativa, se proyecta en muchos de sus comentarios sobre cómo debe ser la EA, que se les pregunta en varios instrumentos de investigación. En E3 podemos escuchar: *"Yo, todos los libros de primaria que he visto han sido los típicos blocks, con las típicas actividades: Dibuja la simetría de esta forma, o haz esta forma, o sombréalo… y todo ha sido siempre de copiar, entonces a mi lo que no me gusta es que se considere que está mejor hecho porque se parezca más al original".*

Sin embargo, tenemos también entre los alumnos un buen grupo que manifiestan una predisposición positiva, aunque lo declaran desde su cercanía y sensibilidad a los temas artísticos y no tanto por sus capacidades, como ya dijimos en ese mismo apartado. Seguimos destacando comentarios de nuestros alumnos en este sentido. Así, en P44 leemos: *"siempre me ha gustado el arte, desde pequeña*". Incluso mencionan que les gusta mucho la plástica, aunque los problemas con su destreza no les permiten tener una predisposición más positiva, aunque eso no les desanima. P44 afirma también: *"Me considero una persona un poco torpe con las témperas y con ciertos dibujos, pero gracias a esta asignatura he podido mejorar y he aprendido bastantes cosas…".* La perspectiva que planteamos entonces, ceñida a una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

primera impresión, queda corroborada también por comentarios sobre lo que han ido realizando en su paso por la asignatura, a través de las diferentes actividades que están realizando.

En las entrevistas podemos encontrar también comentarios de este tipo. Aunque son conscientes de su falta de destreza, el descubrimiento y el trabajo que están desempeñando, en particular en el campo de las destrezas, les está resultando una experiencia enriquecedora: En la E9 podemos escuchar: *"Yo tengo muchísima ilusión, tengo miedo a veces porque no he sido muy diestra en este tema, pero muchísima ilusión y me gusta mucho la asignatura".* En E10 encontramos: *"Yo he tenido que tener paciencia con los trabajos porque a la hora de pintar con las témperas hay que tener muchísima precisión, mucha paciencia y cuidado para no salirse".* Y un poco más adelante: "*Yo, al igual que M., he aprendido a tener paciencia porque yo con las témperas no tengo paciencia para aprovechar los colores y eso… ".*

Esta destreza es un valor para ellos irrenunciable pero que les incomoda enormemente en la mayoría de los casos. Un determinado nivel de habilidades, según cuáles y qué nivel educativo, puede hacer que la Expresión plástica se convierta en una tortura para los alumnos. En esta línea hemos encontrado posiciones de nuestros alumnos que intentan, sin quitarle su protagonismo, situarlo en un lugar accesorio, menos exigible, para valorar otros aspectos más atractivos de la Expresión Plástica, que ellos van a convertir en importantes. Sobre esto, también aportamos ideas en el apartado 5.2.1.4. en el que reflejamos lo que nuestros alumnos entienden por EA. Ahora, añadiendo también lo que han vivido durante la asignatura, se puede corroborar.

Volviendo a los objetivos de la EA, podemos recordar el lugar de importancia de la destrezas, según el orden considerado por nuestros alumnos. En el gráfico 3 podemos ver claramente dos objetivos relacionados con la destreza y la habilidad, que han sido valorados como promedio en 3º y 4º lugar:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Objetivo 3º: *Trabajar habilidades psicomotrices finas relacionadas con la habilidad prensil, las medidas, el tacto, etc*.

Objetivo 4º: *Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas.*

Que ocupen un 3º y 4º lugar nos habla de una cierta preponderancia, pero por debajo del valor concedido a la sensibilidad y percepción de la belleza (1º lugar) y a la creatividad (2º lugar). Este dato nos hace reflexionar sobre cómo consideran los alumnos la destreza. Es una cualidad incuestionable, pero, como muchos nos han comentado, ha sido la responsable de que muchos de ellos tengan una relación negativa con la expresión plástica.

Podemos obtener más argumentos que apoyan estas afirmaciones sobre la destreza en la EA en el CI, en el apartado 5, sobre actividades de EA. Recordemos que, en este apartado pedíamos a los alumnos definir en qué consiste y qué pretende la actividad que ven en cada una de las imágenes que aparecen en el cuestionario. Hemos seleccionado unas cuantas actividades en las que los comentarios de los alumnos mencionan de alguna forma la destreza, como una de las intenciones pedagógicas de las mismas. Sin embargo es revelador observar de qué forma se entiende la destreza, qué tipo de destreza se pone en juego y si eso influye o no en su consideración como actividad propia de la EA.

En la figura 10 que aparece a continuación, aunque la actividad consistía en un juego cubista, en el cual se utilizan fragmentos de rostros para crear retratos deformes, desproporcionados y con diferentes perspectivas, los alumnos han puesto mucho más su atención en la simple habilidad de recortar y pegar. Al menos 20% de los alumnos se han pronunciado en este sentido. Su consideración de la destreza como parte importante de cualquier actividad artística, les ha impedido, en la mayoría de los casos, percibir la intencionalidad artística y visual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 10. Actividad 5.4.1. del CI. Construcción de retratos cubistas a partir de fragmentos de otros retratos



Fuente: propia.

El Promedio con el que los alumnos han puntuado esta actividad como apropiada para la EA es de 3,65. En menos casos, mencionan la pretensión de construir imágenes nuevas o retratos diferentes. Sólo un usuario lleva la actividad más allá, relacionándola con *"otros movimientos artísticos"* (CI43), sin mencionar el cubismo, en la que originalmente estaba inspirada. Nuestros alumnos, han centrado la atención en una destreza básica, que les ha bastado para identificar esta actividad como propia de la EA.

En los ejemplos siguientes, al tratarse de actividades meramente artesanales, llama la atención la puntuación promedio tan baja, de 1,7 en ambos casos, lo cual desaconseja, según nuestros alumnos, a estas actividades como propias de la EA. En este caso, queda claramente destacado que cuando la actividad se centra fundamentalmente en una habilidad concreta, pero esta es repetitiva y no está relacionada con la expresión o la creatividad, es rechazada por el sentir de la mayoría, dentro del ámbito de la EA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 11. Actividad 5.4.4. del CI
Macramé: trenzado decorativo con cordones.



Fuente:
es.pinterest.com/pin/425097652305449870/

Figura 12. Actividad 5.4.17 del CI
Labor de punto

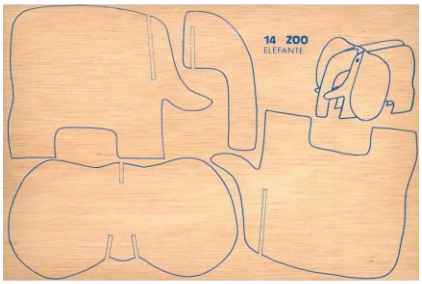


Fuente: blog.weareknitters.es

Sin embargo, juega a favor de la EA, a juicio de nuestros alumnos, que la actividad tenga muy poca exigencia respecto a las habilidades. Es el caso que se puede ver en los cuatro ejemplos siguientes, en las figuras 13 - 16, en los cuales los alumnos han puntuado positivamente, ya que puede ser que se sienten identificados con ellas o las realizaron de pequeños, pero sobre todo, por la facilidad de realización. Son casos donde la destreza, aunque pretendida, es muy poco exigente, las actividades plantean pocas dificultades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 13. Actividad 5.4.10 del CI.
Marquetería de un elefante en 3D.
Promedio: 2,97



Fuente: www.salvatella.com

Figura 14. Actividad 5.4.11 del CI:
Dibujos rellenos de legumbres
Promedio 4,375



Fuente: http://www.manualidadesinfantiles.org

Figura 15. Actividad 5.4.15 del CI
Serpiente hecha con vasos
Promedio: 4,21



Fuente: http://www.esmanualidades.com

Figura 16. Actividad 5.4. 19 del CI
Muñeco de papel trenzado y cañitas de plástico.
Promedio: 3,83



Fuente: propia.

En concreto, la alumna del CI31, ha respondido de una forma contundente sobre la destreza, aunque con matices diferentes. En el caso de la actividad 5.4.10 ha comentado: *"(¿Qué pretende conseguir esta actividad?) Ayudamos a los niños a trabajar su destreza, recortando el elefante por las zonas marcadas*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y además lo incentivamos puesto que el resultado de su trabajo podrá disfrutarlo luego" (p.31). En cuanto a la actividad 5.4.11, su respuesta es: *"Ayudar al desarrollo de la destreza, puesto que el niño tiene que trabajar con piezas pequeñas" (p.31).* Esta facilidad de realización, parece pasar por encima de esa repulsa a la uniformidad, que escuchábamos de nuestros alumnos en el apartado 5.2.1.4. de nuestro informe.

En este mismo sentido podemos relacionar los comentarios que los alumnos hacen de su propia experiencia, cuando hablan de actividades que les han resultado tediosas o difíciles durante la asignatura: P39 y P58 comentan el esfuerzo que ha supuesto para ellos muchas de las actividades realizadas, en especial aquellas en las que era necesaria alguna destreza concreta, como perfilar, conseguir un color concreto, trabajar una figuración determinada, etc. Estos comentarios son minoritarios, pero no disimulan un sentir bastante extendido entre el alumnado, según el cual, muchas exigencias de la destreza en la expresión plástica son molestas y tediosas y no obtienen el resultado que deseaban. En muchos casos, están hablando más bien de la forma de plantear las actividades y no tanto de la destreza en sí, porque cuando la consiguen, lo juzgan triunfalmente como logros conseguidos. En este sentido de dualidad frente a la importancia de la destreza, podemos leer:

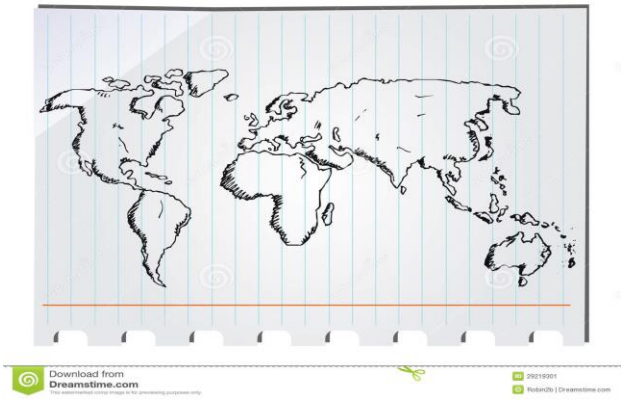
> *"Otra actividad que me ha costado mucho ha sido el del dibujo con la musica porque no era capaz de dominar la pintura con mis sentimientos y mucho menos con las témperas ya que era la primera vez que hacía uso de ellas"* (P29).

> *"El otro trabajo que desde mi punto de vista ha tenido gran valor ha sido el paisaje interior, ya que con este dibujo personalmente me he podido desarrollar a la hora de la utilización del pincel porque desde que no estaba en primaria he tenido con tacto con uno y sinceramente me hallo muy satisfecho"* (P30).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

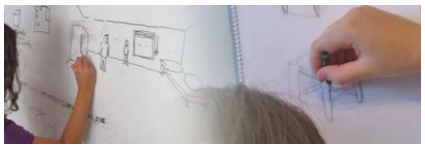
Por último, hemos seleccionado dos actividades en las figuras siguientes que tienen que ver con destrezas, pero muy particulares. Dibujar un mapa del mundo o aprender a dibujar en perspectiva, son procesos más complejos. Aunque tienen que ver con las cualidades artísticas, por el aprendizaje de las formas, las escalas, las proporciones y la percepción espacial, los alumnos tienden a puntuar positivamente por la relación de estas actividades con otras áreas, lo cual juzgan conveniente y útil.

Figura 17. Actividad 5.4.18. del CI
Dibujo de mapamundi.
Promedio: 2,43



Fuente: es.123rf.com

Figura 18. Actividad 5.4.23 del CI
Dibujo de perspectiva.
Promedio: 3,61



Fuente: draw23.com

Por tanto podemos concluir en cuanto a la destreza que nuestros alumnos le conceden un valor importante. Es para ellos criterio fundamental de calidad y esfuerzo. Sin embargo, a raíz de su frustración en la etapa escolar por este tema, tienden a considerar más apropiadas las actividades de fácil realización, aunque estas actividades sean a menudo repetitivas o con un formato uniforme.

Podemos interpretar estos argumentos, en los que resumimos todas las opiniones posibles de nuestros alumnos, como una búsqueda de soluciones rentables, efectivas e incluso efectistas para la EA, ya que para ellos (y ya lo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hemos corroborado en otros momentos de nuestro informe) lo más importante es contar con la motivación positiva de los niños, de forma que la EA sea ocasión de disfrute. En adelante seguiremos desgranando y profundizando mucho más en esta cuestión.

Las técnicas y los materiales de expresión plástica

- **Según el concepto de EA que manifiestan nuestros alumnos.**

Esta EA definida fundamentalmente a partir de actividades manuales tiene en bastantes ocasiones y por parte de algunos alumnos un matiz reduccionista. Hay alumnos que demuestran preferencias por las actividades que se definen por los materiales y las técnicas sobre otras actividades, o definen la EA desde ellos, como si fueran los objetivos fundamentales. Estamos hablando de conceptos de EA clásicos, muy dependientes aún del carácter manual de la expresión plástica y basados en el aprendizaje de determinadas técnicas, o el uso de unos materiales concretos.

De esta forma, podemos encontrar argumentos a favor de esta despreocupación sobre las intencionalidades a favor del énfasis en el uso de materiales en las respuestas a las imágenes sobre actividades de plástica del cuestionario inicial. Hemos seleccionado las más notables en este sentido en las figuras que aparecen a continuación:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 19. Actividad 5.4.22
Composición al acrílico
Promedio: 3,94



Fuente: http://anagf.com

Figura 20. Actividad 5.4. 24
Vistas del campo de Gibraltar al estilo de Van Gogh
(con "La noche estrellada" como referencia).
Promedio: 4,33



Fuente: propia.

Figura 21. Actividad 5.4.27.
Títeres hechos con un calcetín
Promedio: 3,56



Fuente: socksock-uk.blogspot.com

Figura 22. Actividad 5.4. 29
Figuras de plastilina
Promedio: 4,25



Fuente: juegos.cuidadoinfantil.net

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sobre la actividad 5.4.22, mostrada en la figura 19, definida por los alumnos con diferentes nombres, tales como “dibujo”, “pintura” o “cuadro”, los alumnos destacan que ha sido realizado con ceras, témperas, rotulador o pintura con pincel sin más, entre otras opciones. Muchos CI han añadido que la intención de esta actividad es simplemente la de una técnica concreta, o “saber pintar”. Muy por debajo está el número de respuestas relacionadas con la narrativa de la imagen o su significado.

En el caso de la actividad 5.4.24, de la figura 20, la mayoría de los CI hablan de una intencionalidad técnica, como leemos en CI27: *“utilización de materiales diversos para trabajar los colores y las técnicas de dibujo“* (CI27, p.35), crear efectos, texturas, o incluso la habilidad de crear efectos de movimiento con las espirales: *“perfecto para desarrollar el manejo de pinceles, pulso, trazados”* (CI19, p34). Sólo un grupo minoritario de cuestionarios descubre el juego de insertar la temática conocida, el Peñón de Gibraltar, en el juego de pinceladas y composición propio del pintor, cuyo nombre nadie añade.

La imagen de la actividad 5.4.27, mostrada en la figura 21, obtiene como respuesta mayoritaria que la intención de la actividad es el uso de materiales “no convencionales” para la construcción de “marionetas o muñecos”. Por debajo queda el número de respuestas que además añade la intencionalidad de “contar historias”, o destacar la actividad desde la diversión y el entretenimiento. Más escasas aún son las que usan el comodín de la creatividad.

Finalmente, la actividad 5.4.29, en la figura 22, es reconocida en cuanto favorecedora de la “capacidad de moldear” o en el manejo de la técnica de la plastilina, en especial para manejar las figuras en tres dimensiones, por encima de los que mencionan la creatividad y la capacidad representativa.

Los instrumentos de investigación continúan preguntando a los alumnos cómo creen que debería ser el área de EA, cómo desarrollarla en un futuro próximo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con qué experiencias en concreto. Los alumnos responden con una multiplicidad variada de respuestas que estamos utilizando en las diversas categorías de este informe, pero en ellas, mencionan constantemente los materiales y técnicas que van a utilizar. Los portafolios 41, 44, 52, 53, 54, 58 y 63, son especialmente reveladores en este sentido, en comentarios como el siguiente:

> "*Me gustaría poder realizar actividades divertidas para que los niños disfruten dibujando y coloreando con diferentes materiales como los que hemos utilizado a lo largo de esta asignatura (las témperas) o bien otros materiales como acuarelas, ceras y lápices de colores, plastilina, o incluso alimentos o materiales cotidianos que hay por casa" (P53).*

Al igual que este comentario, los demás transmiten con demasiada frecuencia, unas propuestas de dudosa intencionalidad, que no llegan a concretar gran cosa, más allá de la funcionalidad del mismo material o técnica. Estos materiales nombrados, no son demasiados, en un principio, más allá de las témperas, la plastilina y los materiales de reciclaje.

De la misma forma, el CI continúa preguntando a los alumnos más actividades de EA, diferentes de las observadas en las imágenes. Así también, el CF, termina también preguntando cuáles son las dos actividades de EA más apropiadas para Primaria. Uniendo ambas preguntas, que aunque distintas, tienen la misma finalidad, tenemos un conjunto variopinto de respuestas, un montón de actividades propuestas que, en nuestro trabajo de análisis, hemos clasificado en varios tipos. Dentro de ellos, sobresalen las actividades que se definen por su técnica o bien por su material principal, sin muchas repeticiones. Tenemos respuestas del tipo: *"Hacer disfraces con objetos desechables", "Esculturas con material reciclado", "dibujos elaborados con bolas de papel de charol y seda", "rellenar dibujo con algodones de colores o lana", "papiroflexia", "hacer punto de cruz", "extender plastilina para hacer dibujos y echarle cola", "piñatas con cartulinas", "dibujos con arena", "maracas de arroz introducido en*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una botella vacía", "árbol de Navidad con goma eva", "pintar dibujos con café" o *"hacer mural pintando las manos en pintura", "collage con recortes de revistas", "actividades de objetos reciclados", "utilizar materiales de la naturaleza", "usar materiales poco usuales", "utilización de objetos inservibles", "figuras de barro y decoradas con pintura", "manualidades con legumbres o pasta", "hacer muñecos a partir de brick de leche o zumos", "lanzar huevos llenos de pintura"* o *"figuras con elementos alimenticios".*

En conjunto podríamos interpretar que la mayoría de esas actividades pretenden funcionar como recursos, "ideas mágicas" o recetas. Tiene su sentido, ya que las preguntas por las que surgen no aluden a capacidades u objetivos sino que se preguntaba directamente por actividades que se conozcan. Los alumnos entienden con mucha más facilidad las actividades de EA desde materiales, técnicas y procesos concretos que desde sus posibles intencionalidades.

Es destacable, sin embargo, que a medida que los alumnos han ido cursando la asignatura, se esfuerzan en ofrecer propuestas cada vez mas creativas, al menos en cuanto al uso de materiales alternativos: "café, objetos de reciclaje o dibujos con comida".

Otro aspecto relacionado con los materiales en el campo de la EA, en las menciones de nuestros alumnos son los materiales curriculares, en especial sobre las fichas, libros y carpetas de Plástica de las editoriales. Desde algunas de las entrevistas realizadas, los comentarios hacia este material curricular son claramente críticos porque obligan a los profesores a planificar el ritmo del aula desde lo que plantea el libro y eso choca directamente con esa perspectiva de pretendida libre expresión que ellos invocan en la mayoría de sus propuestas, como reacción ante la EA que recuerdan de sus etapas escolares. Así, encontramos argumentos como los siguientes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Los libros de texto de plástica, normalmente son sota caballo y rey: Los colores, hacer figuritas y poco más, y a lo mejor debería haber un currículo un poco más extenso, y también que los niños fueran un poco más autónomos, no solo limitarse a la actividad que toca, que puedan decidir un poco lo que hay que hacer" (E2).

- **En la práctica propia del grupo estudiado.**

De la misma forma que hemos hecho en el apartado anterior, vamos a añadir en esta subcategoría, la experiencia propia de nuestros alumnos. Es decir, además de reconocer, en un amplio porcentaje, las actividades propias de la EA desde un protagonismo de las técnicas y materiales, los alumnos manifiestan esta misma tendencia, en un buen grado en su propia práctica.

En particular, cuando hemos leído los comentarios que dejan los alumnos en su portafolio final sobre lo más destacado de su experiencia al cursar la asignatura, o sobre logros conseguidos, nos encontramos con frecuentes comentarios de tipo sorpresivo o nostálgico, en cuanto a que el manejo de determinados materiales ha sido para ellos un auténtico descubrimiento o reencuentro:

"Yo me he llevado una gran sorpresa porque nunca había pintado con témperas ni en primaria ni secundaria y entonces, al principio me daba un poco de pavor, porque no sabía si iba a saber, pero ya, ahora, me gusta bastante" (E12).

"A mí me ha hecho recordar lo que me gustaba dibujar. Con témperas he sido un poco torpe, pero por lo demás me siento bastante motivada" (E12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"*También me ha gustado mucho utilizar los materiales que hemos usado como las témperas, ya que nunca pensé que volvería a usar un pincel, para mi ha sido muy divertido" (P35).*

"Este año he podido descubrir mi encanto por las témperas, nunca he sabido utilizar témperas y me era imposible hacer cualquier dibujo (…) y he podido comprobar que realmente si me lo propongo puedo conseguirlo, incluso consiguiendo degradados que veía imposibles de realizar" (P41).

"Tenía miedo acerca de la utilización de las témperas pues siempre que he pintado ha sido con ceras o lápices de madera" (P63).

Aunque no son comentarios que absoluticen su experiencia en lás técnicas practicadas, estos descubrimientos son algo a lo que los alumnos han concedido mucha importancia, dado el carácter de auténtico beneficio que ha supuesto para ellos algo tan sencillo como utilizar un pincel de formas diferentes, o probar las distintas posibilidades de un pigmento acuoso.

En otros casos más minoritarios, el aprendizaje de determinadas técnicas o el uso de un determinado material sí es juzgado más allá de un simple descubrimiento, como un verdadero avance que completa lo que ya tenían previsto y querían ampliar:

"La actividad del Paisaje interior, ademas de permitirnos expresarnos dibujando aquello que más nos gusta o se identifica con nuestra forma de ser nos ha hecho practicar y mejorar técnicas de dibujo que teníamos muy adormecidas en el mejor de los casos" (P27).

"Yo he ampliado el conocimiento de técnicas y materiales que nunca había utilizado" (E11).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"He aprendido a trabajar más con el pincel y sobre ese tipo de técnicas que es lo que yo quería aprender" (P14).

"También he aumentado mi dominio con el pincel y he aprendido a realizar mezclas con témperas y así conseguir perder el miedo a hacer siempre dibujos con colores básicos" (P55).

También añadimos algún comentario sobre el material curricular, en referencia a la experiencia que de él han tenido los alumnos:

"Yo prefería que el profesor fuera sacando propuestas distintas, por ejemplo, un día trajo barro moldeable e hicimos una figura, etc, pero en otra vez vino un sustituto que volvió al libro y dijo: Para tal día tiene que estar hasta aquí , y el que no esté tiene mala nota, y tu ahí en tu casa, con tu madre haciéndote las fichas (porque yo no las hacía)… " (E1).

En síntesis, respecto al tema de los materiales y técnicas, podemos decir que están directamente relacionados con las destrezas y unidos por tanto al mismo tipo de protagonismo. En este caso, el ser conceptos tangibles y clásicos en el ámbito de la EA, están muy a la mano para enumerar determinadas actividades, experiencias, propuestas, etc. No nos sorprende por tanto que las propuestas de nuestros alumnos estén frecuentemente teñidas de aspectos materiales y no se refieran tanto a los objetivos de la EA o a las capacidades que ponen en juego en su propia práctica artística.

Tampoco nos sorprende que este aspecto material no sea, sin embargo, el más predominante en su reflexión sobre la EA. Como veremos en apartados sucesivos, la representación de emociones, la libre expresión, el juego o la creatividad, son cuestiones de mucho mayor calado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Expresión plástica material versus expresión digital

Tanto la reflexión de nuestros alumnos sobre la EA como su práctica artística y experiencia personal, al estar fuertemente determinados por la vertiente productiva de la Ep, la observancia de la destreza técnica y la importancia de los materiales en la Ep, hace que prefieran procedimientos productivos materiales antes que digitales.

En un primer acercamiento a este detalle, vamos a seleccionar algunos comentarios de nuestros alumnos en relación a las sugerencias de mejora que aplicarían durante el transcurso de la asignatura en el aula universitaria:

> *"Me he sentido (durante la asignatura) cómoda, agusto. También me he divertido pero, he de reconocer que en ocasiones me he sentido algo perdida sobre todo, con los trabajos en los que había que utilizar herramientas de retoque fotográfico, porque no se me da demasiado bien utilizarlos" (P10).*
>
> *"En mi opinión deberíamos haber hecho más trabajos en papel, poder dibujar más y hacer menos trabajos a ordenador" (P43).*
>
> *"La parte artística ha sido una pequeña vía de escape, pero la parte tecnológica se me ha hecho muy pesada"* (P25).
>
> *"Puedo decir que podrían hacerse más trabajos manuales, ya que estos son mas divertidos e interesantes que los digitales" (P50).*
>
> *"Se podría haber hecho más trabajos individuales de forma manual y menos informática (aunque el trabajo de crear un mensaje visual estuvo muy interesante)"* (P59).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según podemos leer, claramente, nuestros alumnos prefieren las actividades materiales, al menos en un buen porcentaje de ellos. Sin embargo, hay que estar atentos a qué se refieren cuando dicen "la parte tecnológica", "los trabajos digitales", "de forma informática" o "trabajos a ordenador". Durante la asignatura han realizado múltiples trabajos. El uso de soporte digital se requería en varios de ellos. Además de que todas las actividades de Expresión plástica exigían un escaneado y presentación digitalizada por campus virtual, los trabajos de composición visual con retoque y creación de imágenes, los relacionados con el producto visual en trabajo por proyecto, el de crítica visual en forma de documento de presentación y el trabajo en forma de documento de texto de análisis de dibujos infantiles, tenían todos una realización digital concreta.

El alumno del portafolio 59 aclara, en lo que a él respecta estos términos: *"Con esto me refiero a que se debería explicar muchas nociones que no se dejaron muy claras, como en el trabajo de "Analizar el dibujo de un niño". Especialmente este trabajo fue muy duro y difícil por el hecho de que el libro era muy teórico y muchos de nosotros no hemos tocado apenas temas artísticos aunque nos guste o nos atraiga*".

También la alumna del portafolio 62 nos aporta un comentario que nos aclara a este respecto: *"En cuanto a las actividades escritas debo decir que me han parecido un poco pesadas en su amplitud. En cuanto a las introducciones de los trabajos, como por ejemplo el análisis del dibujo de niños de Primaria, pienso que era mucho temario para introducirnos en el tema y muy poca práctica, que al fin y al cabo, desde mi punto de vista, es con lo que se aprende"*.

Está bastante claro que los alumnos se refieren, en estos comentarios, no tanto al uso digital, sino al uso de documentos teóricos y de reflexión. Era de esperar que nuestros alumnos, al principio de sus estudios universitarios, muestren mucha más preferencia por trabajos realizados con imágenes, o basados en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

procedimientos expresivos y plásticos que trabajos en los que se les pida el esfuerzo de leer, entender, reflexionar, aplicar, redactar, componer, etc.

Nuestros alumnos prefieren el componente manual, incluso, como veíamos al principio de este apartado 5.2.3 y demandan realizar manualidades en clase utilizando diversos materiales, pero eso no quiere decir que rechacen de plano los instrumentos digitales. De los comentarios con los que hemos empezado este apartado, sólo uno se ha referido a los trabajos de retoque fotográfico.

Sobre las actividades realizadas durante la asignatura, los alumnos muestran una clara referencia hacia las actividades pictóricas. En concreto, la más destacada fue “Paisaje interior”, a continuación “Horror Vacui” y “Pintar la música”. Todas estas actividades fueron realizadas en papel y con témperas o lápices de colores. Las cuatro últimas actividades destacadas, en orden de preferencia son “Mensaje Visual”, “Cultura visual”, “Análisis de dibujos infantiles” y “Arte contemporáneo y Educación Artística”. Las dos primeras, relacionadas con documentos visuales y las dos siguientes de tipo reflexivo y de documentación.

No nos sorprende que a nuestros alumnos les cueste pensar, si ello además conlleva un largo proceso reflexivo que a ellos se les torna árido y tedioso. Sin embargo, esta familiaridad, desde su infancia, con los trabajos manuales, con ese protagonismo de la parte productiva de la Ep, se prolonga en otros datos de la investigación. Podemos ver que, no sólo prefieren las actividades manuales, sino que, cuando hay un reto o un trabajo que hacer ellos acaban optando por la solución manual si la realización digital les plantea algún problema o requiere de un aprendizaje laborioso.

Para ilustrar esta cuestión nos hemos observado su procedimiento durante el trabajo por proyectos que se realizó por grupos. En el caso del grupo 10, decidieron realizar su producto visual en forma de dibujos coloreados digitalmente, que formarían una secuencia de imágenes para presentar unas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

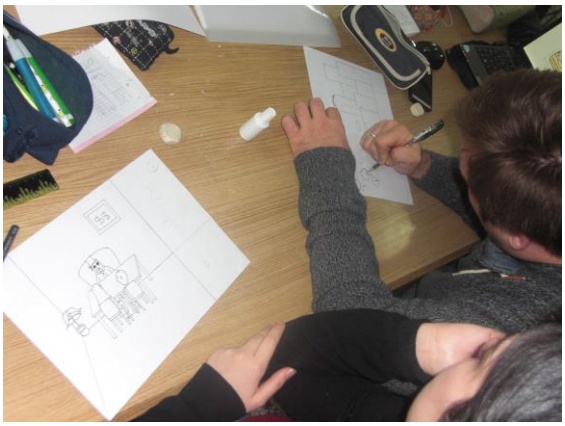
ideas. Por la forma que tomó el proyecto al final, no llegaba a ser un cómic como tal, sino una sucesión de ilustraciones que tenían como tema común diferentes causas y consecuencias de la crisis económica mundial, planteadas de forma crítica. El producto, partió de un trabajo grupal de dibujo, donde todos participaron. Las fotografías 16 y 19 muestran este momento de dibujo manual en común. A pesar de que para ellos era mucho más cómodo y rápido realizarlos sólo manualmente, se esforzaron en su coloreado digital, orientado por una de las compañeras del grupo. En la fotografía 6 se muestra un determinado instante de trabajo digital, aunque como vemos, el resto de los compañeros continuaron con el dibujo manual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 23. Fotografía 16



Figura 24. Fotografía 19



Fuente: propia.

Figura 25. Fotografía 6



Figura 26. Imagen del PV10.



Fuente: propia.

Fuente: trabajos entregados por los alumnos

El tiempo ajustado y el que fuera un proceso que no dominaban, obligó a realizar este coloreado de forma rápida y elemental y sólo por parte de dos miembros del grupo.

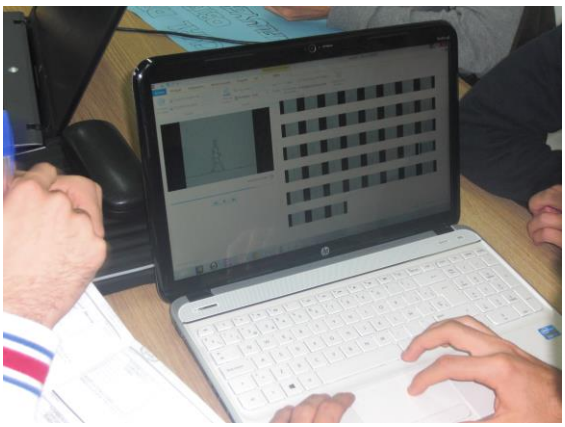
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Algo parecido sucedió con el grupo 3 que optó por un formato mixto. Debido a dificultades de entendimiento del grupo, los cuatro chicos optaron por realizar una animación de dibujos y la chica optó por confeccionar unos carteles. En cuanto a la temática elegida, estaba relacionada con los estereotipos de belleza y los trastornos de conducta y enfermedades que generan. En el caso de la animación, el grupo estuvo buscando la forma de poder realizarlo de forma digital, con algún programa de animación similar a *flash player*, pero al final, a efectos prácticos, optaron por una animación *stop-motion* realizada a partir de pequeños dibujos hechos a mano y fotografiados. Podemos ver en la fotografía 25 cómo un alumno está fotografiando los dibujos con una máquina sujeta a un trípode. También podemos ver los carteles y su proceso de elaboración. La fotografía 29 muestra un momento del proceso de montaje del mismo grupo con el programa *movie maker.*

Figura 27. Fotografía 25.



Figura 28. Fotografía 29



Fuente: propia.

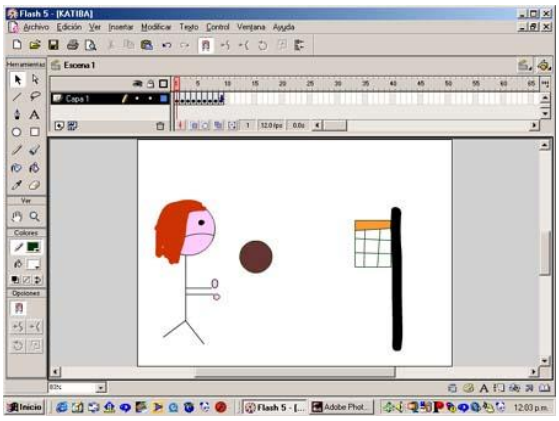
El grupo comprendió la importancia de darle un formato adecuado y optimizar los recursos mediante una digitalización que les facilitase el trabajo, pero el tiempo y el esfuerzo que se necesitaba en aprender a manejar el programa les hizo optar por la comodidad de lo conocido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Junto a la experiencia de nuestros alumnos está el estudio de esta misma cuestión en referencia a su propio concepto de EA. Como en los otros apartados del informe, miramos ahora a las preguntas sobre la conveniencia e intencionalidad de determinadas actividades de EA a partir de las imágenes, en el CI y las de ambos cuestionarios referentes a otras actividades, actividades preferidas o más apropiadas. Terminaremos con las propuestas de docencia futura que encontramos en los portafolios.

En cuanto a las actividades de EA que se reconocen a partir de imágenes, el CI sólo proponía tres casos que implicaban un uso digital o informático, que mostramos en la figura siguiente:

Figura 29. Actividad 5.4.3
Confección de animación en *Flash*
Promedio: 3,10



Fuente: www.ceipjuanherreraalcausa.es

Figura 30. Actividad 5.4. 16
Composición abstracta digital.
Promedio: 2,87



Fuente: jacksonpollock.org

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 31. Actividad 5.4.30.
Proceso de grabación de *stop motion* en la escuela realizada con elementos de plastilina Promedio: 3,95



Fuente: www.minichaplin.com

Los tres ejemplos han contado con una buena aceptación por parte de los alumnos, superando el valor medio, salvo el segundo ejemplo.

La actividad 5.4.3., en la figura 29, ha sido identificada, con una llamativa uniformidad por casi todos los cuestionarios como "dibujo por ordenador", en su mayoría mediante el programa *paint.* Solo dos cuestionarios perciben que se trata de otro programa y que en realidad, lo que pretende la actividad es crear una animación digital muy sencilla dibujada con el ratón en las mismas ventanas de *flash*. La mayoría de las respuestas consideran adecuada esta propuesta como propia de EA, aunque no de forma entusiasta, ya que el promedio apenas supera el valor medio. Todos ellos, de una forma u otra destacan en general que:

> *"Pretende enseñar que a través del ordenador también se puede crear obras artísticas, como dibujos de todo tipo o incluso modificar fotografías a través de distintos programas"* (CI44).

Aunque con palabras breves, el comentario de CI45 tiene un matiz más genérico y enriquecedor: "*este dibujo nos enseña que podemos desarrollarnos*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mediante cualquier método" (CI45), dando crédito a este tipo de actividades como favorecedoras de una multiplicidad de posibilidades en el aula.

En cuanto a la actividad de la figura 30, en la figura 31, nos sorprende la elevada confusión a la que ha dado lugar. Sólo 6 cuestionarios reconocen en ella una elaboración digital y por supuesto ninguno conocía la aplicación de la que procede. El resto añade que se trata de un dibujo o pintura, incluso se aventuran a decir que está realizado con témperas en alguna respuesta. Por otra parte, al no reconocer la elaboración digital, se centran más bien en la intencionalidad relacionada con la abstracción, refiriendo en algunos casos detalles como la libertad de expresarse sin temor y sin normas, o vincular a la representación el estado de ánimo y las emociones. La puntuación promedio es relativamente baja: 2,87 aunque casi llega al valor medio.

La fotografía de la actividad 5.4.30, en la figura 31, muestra detalles evidentes que demuestran que no es un simple modelado en plastilina: la cámara de fotos con trípode, las cartulinas que hacen de base y fondo, el fixo para impedir que las cartulinas se muevan de sitio, etc. Sin embargo, al menos dos tercios de las respuestas sólo la identifican como plastilina. Recordemos que la actividad 5.4.29 que podemos ver en la figura 22, muestra simplemente unas figuras realizadas con plastilina. Su puntuación promedio era de 4,25. Es por tanto entendible que esta actividad haya sido también fuertemente puntuada en cuanto a su conveniencia como EA. Sin embargo, sólo un tercio de los alumnos reconocen el proceso que pone en juego, identificándolo con términos como *"animación", "cortometraje", "videomontaje", "cuento", "simulación de escenas a escala reducida*", etc. Sólo los que la han identificado más correctamente, desarrollan en la misma respuesta una intencionalidad relacionada con la narración visual. Ningún caso, menciona el uso digital o las herramientas tecnológicas tales como cámara de fotos, *software* para crear la película, etc. a pesar de que son evidentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos tres ejemplos sitúan a nuestro alumnado en una posición bastante alejada de las propuestas digitales que se puedan estar poniendo en práctica en muchos centros educativos y relacionadas con las TIC's. Están abiertos a ellas, pero están en un claro desconocimiento. No faltan las expepciones que rechazan este tipo de propuestas, aunque no hayamos añadido sus comentarios.

Es desolador detectar que a este grupo de actividades propuestas en el CI los alumnos no añaden ni una sola propuesta de tipo digital, tan solo una relacionada con la fotografía sin más. Tampoco mejora la tendencia en el caso del CF cuando se les pide que mencionen las dos actividades más apropiadas para EA en primaria. Tan sólo encontramos unas tímidas propuestas que rozan el uso digital desde las tecnologías aplicadas al aula:

> *"Repartir por grupos distintas fotografías de obras y que los alumnos se caractericen y las representen"* (CF10).

> *"Una actividad importante podría ser la recopilación de vídeos, películas o series de dibujos animados para niños, con el objetivo de que aprendan hasta qué punto están influenciados de algunas imágenes de la cultura visual"* (CF32).

Por supuesto la tendencia se repite al preguntarles sobre propuestas para su futuro docente. La mención explícita de los usos digitales brilla por su ausencia, salvo quizá las menciones explícitas a la lectura de imágenes y creación de mensajes visuales que añaden con una marcada intencionalidad de formar en conciencia crítica. Imaginamos que, para hacer lectura de imágenes de nuestra cultura visual y también para componer mensajes visuales se utilizarían herramientas digitales, pero eso no es mencionado de esa forma en ninguno de los portafolios. Es exactamente lo mismo que ocurre en el caso de las entrevistas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por tanto, concluimos esta subcategoría destinada a analizar la preferencia de las actividades manuales y materiales, en este caso frente al uso de herramientas digitales, tanto en la práctica de nuestros alumnos como en el concepto de EA que nos devuelven. Aunque en un claro desconocimiento de recursos digitales, nuestros alumnos están abiertos a la importancia, en aquellos años aún emergente, de las herramientas digitales en el aula. Sin embargo, les cuesta mucho esfuerzo dirigir su aprendizaje hacia soluciones digitales, sobre todo si implican un proceso complejo. No acaban de entenderlo como una posibilidad artística y expresiva en su propia práctica y por supuesto, proyectan esa misma tendencia hacia las actividades de EA, en las cuales, apenas contemplan los usos digitales como posibilidades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.3 Componente lúdico de la EA

Cuando hacíamos una primera aproximación al concepto de EA artística de nuestros alumnos en el apartado 5.2.1., mencionábamos que estaba muy influenciado por determinadas tendencias, entre ellas una alta valoración del juego y la libre expresión. Ciertamente, nuestros alumnos no entienden una EA con un marcado carácter académico, centrada en pautas cerradas o muy influenciada por la adquisición de determinadas destrezas técnicas y materiales. Una cosa que tienen muy clara es que la EA debe propiciar un ámbito motivador de la enseñanza, marcado por un ambiente claramente lúdico. Para muchos de los comentarios de nuestros alumnos sobre la EA, el aspecto lúdico es la prirmera característica que invocan, por otra parte, irrenunciable:

> *"Me encantaría ser maestro de plastica y hacer de esta materia lo más entretenida y divertida posible"* (P42).

> *"Me gustaria desempeñar mi trabajo de manera que para los niños las clases sean divertidas, que tengan ganas de volver al otro día a clase. Que a la misma vez que nos divirtamos los unos con los otros aprendamos todos juntos"* (P43).

> *"Hacer juegos en clase para acercarme a ellos y hacer que disfruten conmigo a la hora de impartir clases"* (P7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"Tienen que aprender jugando, yo creo que es una herramienta que te lo facilita, el dibujar y la plástica, que no es simplemente dibujar, es muchas cosas más "* (E2).

Hay que destacar que, alejándose de esa impresión negativa que teníamos al principio, en la que veíamos todas estas manifestaciones a favor del aspecto lúdico de la EA como un conjunto de propuestas sin fundamento, las declaraciones de nuestros alumnos en torno al necesario juego en las clases de EA están siempre acompañadas de algo que las estructura, que las justifica. Ya podemos leer, en los cuatro comentarios anteriores, cómo el juego está legitimado desde otras cuestiones importantes en el aula, tales como la motivación, el aprender-jugando común a todas las áreas o la interacción docente-alumno/a. En particular parece que la necesidad de alejarse de lo obligatorio, incluso académico y formal tiene un valor importante para nuestros alumnos. Así lo manifiestan algunos comentarios más extensos y que profundizan un poco más en este matiz de la EA:

> *"Mis ideas serán todas implicando al niño a que trabaje y se organice de una manera divertida, nunca obligando y que se tome la asignatura como un juego para aprender" (P45).*

> *"Yo creo que debería ser, a la vez de práctica, divertida, y didáctica para que los niños no lo cojan como un deber que tiene que hacer obligatorio para aprobar esa asignatura sino algo divertido, algo que lo hagan, que pongan también ellos ejemplos, que sea didáctico para ellos" (E10).*

Como anunciábamos en el apartado de primer acercamiento al concepto de EA de nuestros alumnos y según podemos corroborar en estos y en los siguientes comentarios, la vertiente lúdica que se considera irrenunciable, no consiste simplemente en jugar, sino que debe estar convenientemente dirigida hacia el aprendizaje:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Mi intención sería que los niños tocasen distintas áreas de la materia, que aprendieran de todo y, lo más importante, que se divirtieran con la asignatura, que no se aburran ni que lo vean como una obligación, sino como una vía para divertirse junto a sus compañeros y su maestro/a en el aula y para que se relajasen un poco" (P44).

"Procuraría que mis futuros alumnos disfrutaran de la asignatura y aprendieran las técnicas para su desarrollo artístico de una manera práctica y amena. Que disfruten aprendiendo y tengan una percepción de la expresión plástica lo más completa posible de tal manera que puedan descubrir el arte desde una buena perspectiva" (P18).

Los conceptos como *"las distintas áreas de la materia, que aprendan de todo", "aprender las técnicas para su desarrollo artístico…"* nos remiten a esa necesidad de nuestros alumnos de darle fuerza, importancia y justificación a un área, que por otra parte, debe aprenderse desde una fuerte motivación y en forma de juegos. Recordemos que, muchos de nuestros alumnos vivieron unas etapas educativas con un fuerte déficit de Ep, donde la EA era pobremente considerada. De ahí que, los comentarios más reflexivos y complejos en este sentido, se centran en darle mucha más importancia a la asignatura, sin borrar el aspecto lúdico:

"Yo pienso que tiene que ser distinta a cómo es ahora. Que motivemos a los niños a dibujar a hacer actividades que a ellos les gusten y que no vean la hora como hora libre o que digan: ahora toca plástica, ¡buah! Vuelvo a lo de antes, las actividades que hemos hecho antes yo creo que son casi perfectas para los niños de primaria. Pienso que les podría encantar. Es super divertido, super curioso" (E9).

"Pienso que es un reto hacer entender a los alumnos que lo que hasta ese momento para ellos había sido un juego o entretenimiento tiene otros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

significados y utilidades. Será un reto hacerles valorar la asignatura y que se enfrenten a ella con un espíritu motivado" (P19).

Está claro que nuestros alumnos están de acuerdo en un concepto de EA que empieza a tomar notas utópicas, caracterizado en *"enseñarles (a los niños) a divertirse sin que ellos se den cuenta de que en realidad están aprendiendo una cosa importante"* (E7).

Para desarrollar un poco más este aspecto de la EA, recogemos aquellos factores en los que nuestros alumnos se basan para expresar qué significa que una EA debe ser, ante todo, divertida. En primer lugar, podemos destacar algún comentario a favor de un formato no sujeto a condicionantes de tiempo y que se aleje de la rutina.

"(La EA debe ser) divertida, que fomente la creatividad en los niños. Lo más importante es que se lo pasen bien haciendo las cosas. Que no sea: Hay que terminar este dibujo para este día, etc…" (E7).

"Las clases deberían ser más dinámicas, y no: llega, libro, página y esto es lo que hay que hacer, sin un fondo, sin un por qué" (E2).

En segundo lugar, es también destacable el matiz de mutua colaboración o aporte de ideas por parte de los niños que aparece unido a los comentarios sobre el aspecto lúdico de la EA:

"(Es importante que) nos divirtamos unos con otros" (P43).

"Que no solo sea el currículum que imparte la asignatura, que sean también ellos los que propongan actividades para hacer (E10).

Por último, en tercer lugar, en cualquier actividad de EA debe haber un momento divertido, o bien toda ella debe estar transformada en un juego, induciendo a la motivación desde ese aspecto lúdico.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Por ejemplo, el "cadáver exquisito", se hace con niños y se lo pasan pipa y no es una asignatura que se les da sino que aquello que imaginan lo pueden expresar, etc. Debe ser una formación que se les da de entrada pero al mismo tiempo que les da su espacio" (E7).

De hecho, de esta forma han reconocido algunas de las actividades de EA que se les presentaban en forma de imágenes en el CI. Vemos a continuación dos de ellas que pueden resultarnos significativas en este sentido:

Figura 32. Actividad 5.4.7. del CI
Caretas que representan identidades



Figura 33. Actividad 5.4.21. del CI
Pelucas para representar identidades



Fuente: Flores (2012)

Ambas ilustraciones escogidas, presentan propuestas de EA encaminadas a la reflexión sobre la identidad, sobre la propia forma de presentarse a los demás. En el cuestionario, se presentaron estas imágenes sin más, pidiendo a los alumnos que identificaran de qué actividad se trata y qué pretendería en los alumnos.

En cuanto a la actividad de la izquierda, la de las caretas, la gran mayoría de respuestas mencionan que la actividad pretende fomentar la creatividad y divertir a los alumnos participantes, con comentarios breves e incluso simples del tipo: *"pretende una forma de juego hacia los niños"* (CI17), *"Es una*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actividad divertida y muy graciosa" (CI37). En otros cuestionarios se vincula el tema de la careta con el del disfraz e incluso se relaciona con los carnavales y con *Halloween*. Sólo contamos con unos pocos cuestionarios que desvían su atención del aspecto lúdico para hablar de que *"pretende vivir la experiencia de convertirse en un personaje"* (CI60), o *"trabajar una nueva concepción de arte a partir de formas en relieve como son las máscaras"* (CI13), o *"pretende enseñar a utilizar otros materiales a través de las manualidades"* (CI14)

Respecto a la actividad de las pelucas, son 11 cuestionarios los que se refieren a esta actividad en cuanto a su aspecto lúdico: *"es divertido y alegre"* (CI37), o *"Me parece una buena forma de que los niños aprendan de forma divertida"* (CI52), o hacia aspectos relativos a la creatividad e imaginación, frente a sólo dos que ven en ella la posibilidad de una creación de personajes propios, con la intencionalidad de estudiar la identidad.

Si nos aventuramos a sacar conclusiones particulares del análisis que estamos haciendo sobre las declaraciones de nuestros alumnos, podemos intuir que en una gran mayoría están a favor de que la EA sea, si no el área responsable, un área muy importante como dinamizadora del aprendizaje en el aula, una ocasión muy propicia para romper el ritmo rutinario o costoso que puedan tener otros procesos de aprendizaje. Por otra parte, también a raíz de algunos comentarios de nuestros alumnos, el área tiene unas posibilidades interdisciplinares extraordinarias, que pueden favorecer el aprendizaje integrado desde una adecuada utilización de procesos expresivos, de usos visuales y relación con las artes visuales. Necesitamos recorrer algunas características más de la EA para ver si nuestros alumnos están en esta óptica o aún sólo de forma emergente.

Es previsible que el aspecto lúdico se refleje de una forma mucho más contundente en el concepto que nuestros alumnos desarrollan sobre la EA que en su propia experiencia práctica, ya sea de práctica artística personal como en el aula universitaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por una parte, ya pudimos constatar cómo su práctica artística, hasta el momento, estaba orientada hacia determinadas actividades relacionadas fundamentalmente con el tiempo libre, que podían ser concretas, gustos personales, tomas de contacto puntuales como viajes turísticos, o alguna actividad grupal. Ciertamente, esta forma de práctica artística tiene un marcado carácter lúdico, de consumo y ocio. Sin embargo, nuestros alumnos no se refieren a ellas tanto desde sus aspectos lúdicos, sino más bien desde la relajación y evasión que las mismas les puedan producir.

En cuanto a su experiencia en el aula universitaria, es fácil encontrar comentarios positivos respecto a la asignatura, en las recopilaciones finales en las que los alumnos evalúan y cierran el curso, o en las entrevistas. Algunos de ellos mencionan de una forma superficial el buen ambiente o el carácter ameno de la asignatura en general:

> *"La asignatura en sí me ha encantado. No creía que me iba a gustar tanto. No sabía que con esta asignatura se podía disfrutar"* (P42).

> *"Nunca había dado plástica de la forma que lo estamos haciendo aquí. Lo estamos haciendo muy ameno, en la escuela era más costoso"* (E4).

> *"Yo no me esperaba que la asignatura de plástica iba a ser tan lúdica, creía que iba a ser mucho más seria. No se me da muy bien la plástica pero vamos, me lo paso bien, me encanta, y me gusta mucho" (*E9).

Son comentarios que no van más allá del ambiente en general, o de la liberación que para muchos alumnos supuso descubrir que la asignatura no estaba siendo costosa de llevar adelante, como podían estar experimentando en otras asignaturas de tipo más teórico. Otros comentarios se refieren más bien a los trabajos concretos que se estaban llevando a cabo, bien por su técnica o novedad:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"*Estamos haciendo cosas muy prácticas, yo pensaba que iba a ser más pesado pero las clases se están haciendo más amenas: Como la actividad de la música*" (E1).

"A mí me está gustando bastante también porque yo lo que he dado siempre de plástica no eran trabajos de este tipo y además de gustarme, me resultan divertidos y eso" (E7).

"Además, las actividades con las témperas me han parecido graciosas" (P3).

Por supuesto, no falta quien destaca que es compatible divertirse con un trabajo voluminoso y exigente: *"Esta asignatura me ha resultado corta y entretenida, pero a la vez pesada (…) porque cuando aún no acababa una actividad, ya tenía encima otra"* (P47).

Estos comentarios no son el centro de su reflexión sobre su práctica artística. Más bien se centran en otros aspectos que no son exclusivamente lúdicos, tales como la libre expresión, la creatividad o los descubrimientos personales, que son cuestiones que vamos a desarrollar a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.4 La importancia de la Expresión

De entre todos los aspectos más mencionados en los distintos comentarios de nuestros alumnos, sobresalen aquellos que se refieren a soltar la expresión, a expresar con libertad, a expresar emociones, a "*sacar todo lo que llevamos dentro"* o *"expresar lo que pienso".* Incluso, llegamos a decir que esta insistencia, hasta se convertía en una dificultad lingüística porque utilizaban en este sentido, expresiones hechas que sonaban repetitivas. Es importante por tanto, prestar atención a esta constante en muchos de nuestros alumnos, para analizar qué quieren decir exactamente, en qué están de acuerdo y en qué no, qué situaciones o qué tipo de EA prefieren o demandan con estas declaraciones, etc. Frecuentemente, esta libre expresión tiene que ver con el ámbito emocional, ya sea por parte de los niños o como experiencia propia pero puede tener otros propósitos también.

Dada la importancia de este tema central de la EA, ya que en un importante grado, toma la forma de Ep, nos interesa estudiar en este apartado, no sólo lo que nuestros alumnos añaden sobre la expresión, sino también cómo es esa expresión plástica que ellos han ejercitado durante la asignatura, cómo la han entendido a nivel práctico. Para ello, utilizaremos, además de los instrumentos de investigación, otros documentos gráficos y productos pictóricos procedentes de la intervención docente, que nos ayudarán a ver las características expresivas de nuestros alumnos.

Para relacionar este tema con lo que ya venimos analizando, en el apartado en el que dibujábamos algunas características peculiares del concepto de EA que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

definen nuestros alumnos, relacionábamos el marcado carácter lúdico con el que regalan a la EA nuestros alumnos con la posibilidad de libertad de expresión, muchas veces ligada a las emociones. Recordemos que muchas de las intervenciones de nuestros alumnos plantean estos conceptos mezclados. Hemos desarrollado en el apartado anterior, que este carácter lúdico tiene una justificación didáctica, a nuestro juicio legítima y suficiente. Esta otra vertiente, la expresión, puede ser otra justificación clara de ese protagonismo que nuestros alumnos dan al juego en cualquier sesion de EA que se precie, ya que un entorno lúdico y relajado propicia, claramente una expresión más sincera de los sentimientos, de las propias ideas y experiencias e incluso la propia identidad.

Nos planteamos pues, ¿a qué se refieren nuestros alumnos cuando usan el término "*expresión*"? Sería deseable que nuestros alumnos estuvieran desarrollando intuitivamente un acercamiento a ese mismo camino de "autoexpresión creativa" que trazara en su momento Lowenfeld (1984) como reacción al modelo educativo cientifista y pragmático, basado en la expresión personal e individual del alumno. Desde esta propuesta que se convirtió en tendencia curricular, al alumno se le pide únicamente liberar su imaginación y crear en libertad, como habíamos destacado en el apartado 2.3.1 del marco teórico. Creemos que no nos equivocaríamos si relacionáramos este modelo propio de Lowenfeld con la actual puesta en valor de la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales, que podemos ver hoy también en el ámbito educativo. La forma de relacionar la EA con esta fuerte tendencia actual, es la libre expresión de emociones a través de un camino individual de descubrimiento, utilizando las técnicas, materiales y herramientas propicias que mejor den forma a ese interior individual o a los mensajes que se quieran transmitir.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De todas formas, establecemos unas subcategorías que nos permitan recopilar y clasificar lo que presentan nuestros alumnos, ya sea en sus comentarios o incluso, en este caso, en su expresión plástica:

- En primer lugar, es importante diferenciar cuando los alumnos están hablando de expresión o simplemente están hablando de dejarse llevar, relajarse, evadirse. Muchas veces, suelen confundir ambos términos.

- En segundo lugar vamos a analizar los comentarios y documentos que nos permitan explicar en qué ambitos, cómo se expresan nuestros alumnos y qué importancia le dan a este valor en la EA. Por una parte, hablaremos de expresión de nuestra propia identidad, es decir "autorrepresentación". Dentro de ese ambito individual y personal, pueden surgir varios subapartados, tales como, las características propias de la personalidad, las emociones personales u otras situaciones que tengan que ver con el yo. Por otra parte, esa expresión puede estar ligada como tal al proceso creativo y artístico, sin necesidad de buscar la autorrepresentación. En este caso, estaremos hablando más de la búsqueda de libertad expresiva, o bien de la adquisición de herramientas adecuadas que posibiliten la expresión en la creación artística, hasta llegar a lo que llamaríamos creatividad como tal.

Más que expresión, relajación, evasión

Entre muchos de los comentarios que analizamos en este campo, nos salpican con bastante frecuencia aquellos que declaran que la Ep supone una experiencia relajante, evasiva, incluso terapeútica. En principio, algunos de nuestros alumnos manifiestan que las clases de la asignatura de EAEP

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

suponen para ellos un momento alternativo, por las diferentes posibilidades, el ambiente de la clase, el que no es necesario el silencio y la atención absoluta:

> *"Esta asignatura no es como las otras en las que el profesor está hablando y nosotros escuchando. Estas trabajando pero relajado, sigues tu propio ritmo, con libertad a la hora de trabajar, se pueden ir comentando cosas sin la presión de perder el hilo de lo que se está haciendo" (E1).*

De la misma forma, estos alumnos expresan ese carácter alterntativo de EAEP porque se ha convertido para ellos en el oásis relajante y evasivo frente a la exigencia de las otras asignaturas. Sin embargo, estos comentarios no están faltos de justificación:

> *"Al cursar esta asignatura me he dado cuenta de que no se me da tan mal colorear con estos materiales y además me lleva a relajar mi miente durante el rato que estoy realizando las actividades, olvidándome de otras actividades acadmémicas que tenía que realizar" (P54).*

> *"Ha resultado ser una asignatura gratificante en la que se nos ha permitido, desde mi punto de vista, desconectar del estrés del día a día, del resto de las asignaturas para abrirnos en un aprendizaje más significativo y constructivo" (P27)*

A pesar de la posible ligereza de los comentarios, se trata, por tanto, de "aprender de otra manera", aunque no escapa a nuestra percepción que los alumnos se refieren a momentos, fundamentalmente las primeras semanas, en los cuales la asignatura estaba en su puesta en funcionamiento y aún no se había llegado a un ritmo exigente de trabajo. No sabemos realmente si nuestros alumnos están hablando por tanto de una característica fundamental de la EA ni de su práctica artística en general, pero creemos que podemos afirmar que nuestros alumnos no disimulan ni ven para nada negativo que las actividades artísticas, sean relajantes e incluso terapeúticas. Nos encontramos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incluso con algún comentario que magnifica esta capacidad de desconexión para relacionarla incluso con el crecimiento de la personalidad:

> *"De mi experiencia en la asignatura puedo sacar que hay mucho por descubrir, que con los niños puedes hacer miles de cosas (…). Que esta asignatura ayuda a desconectar, a conocerse y que es un gran recurso para el desarrollo de la personalidad"* (P12).

En este caso, estaría también cercano del aspecto que comentaremos a continuación, relacionado con el conocimiento de sí mismo y con la autorrepresentación. Podemos encontrar algunas, aunque escasas, declaraciones que junto al carácter lúdico de las clases de EA, consideran que es muy recomendable que exista un ambiente relajante y esto puede ser positivo y terapeútico para los niños. En este sentido, el comentario que ya utilizábamos en el apartado 6.2.4. sobre el juego, nos ilustra claramente:

> *"Mi intención sería que los niños tocasen distintas áreas de la materia, que aprendieran de todo y, lo más importante, que se divirtieran con la asignatura, que no se aburran ni que lo vean como una obligación, sino como una vía para divertirse junto a sus compañeros y su maestro/a en el aula y para que se relajasen un poco"* (P44).

Aunque algún alumno/a lo perciba de una forma un tanto ingenua como si la simple decisión de poner a los niños a dibujar lo que quieran, fuera causante inmediato de relajación:

> *"En una situación en la que la clase estuviera alterada, los pondría a dibujar individualmente algo que ellos quieran, de este modo se relajan a la vez que practican dibujando"* (P50).

Por tanto, despejado el camino sobre posibles comentarios que se centra fundamentalment en el aspecto relajante de la Ep, nos centramos ahora en los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diferentes ámbitos de expresión que podemos considerar, a la luz de las intervenciones y algunos ejemplos de Ep de nuestros alumnos.

Expresión plástica propiamente dicha.

El segundo lugar o aspecto en el que nos vamos a detener al considerar el concepto de expresión de nuestros alumnos tiene que ver con la expresión en sí misma y como tal, nos surgen una serie de temas relacionados que hemos mencionado tres páginas más atrás. Con el objeto de que el lector pueda guiarse con mayor facilidad en este apartado más extenso, facilito un breve esquema previo de su desarrollo:

Expresión plástica propiamente dicha

- ☐ AUTORREPRESENTACIÓN
  - -Atributos, gustos e ideas
  - -Emociones
  - -Otras situaciones personales
- ☐ EXPRESIÓN PLÁSTICA LIGADA AL PROCESO CREATIVO Y ARTÍSTICO ENTENDIDO COMO LIBERTAD EXPRESIVA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTORREPRESENTACIÓN

La mayoría de los comentarios que nuestros alumnos añaden en defensa de la expresión, están relacionados con el ámbito personal e individual, a pesar de que se podrían relacionar con otras parcelas de la experiencia humana. Aunque el término autorrepresentación, es mucho más amplio y complejo, al igual que nos ocurría con la palabra autorretrato utilizada al recopilar una primera impresión sobre nuestros alumnos, vamos a utilizar este término para reunir aquellas intervenciones que tienen que ver con lo personal e individual.

Atributos, gustos e ideas

Es frecuente obtener comentarios acerca de lo revelador que resulta tener conciencia de las características de la propia personalidad, ya sean preferencias, comportamientos o rasgos personales concretos y expresarlo en alguna producción artística. Nuestros alumnos simplifican este proceso con las expresiones siguientes:

> *"Yo creo que los niños también les pueden enseñar: „pues mira vamos a dibujar con esto". También dejarlos a ellos que expresen y que dibujen lo que a ellos les gusta"* (E11).

> *"Yo realmente lo estoy disfrutando. Es una asignatura que me hace sacar lo que pienso y me gusta como se está trabajando"* (E6).

Por tanto, en este primer apartado que consideramos sobre la autorrepresentación, dejamos a un lado el tema de la representación de emociones, para centrarnos, sobre todo en las características que definen la personalidad del individuo y su forma de representarlas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sobre este importante ámbito de temas, para estudiar todo lo que tiene que ver con la autorrepresentación en nuestros alumnos, podemos detenernos tanto en instrumentos de investigación, de los que proceden los comentarios anteriores, como en actividades de la intervención docente. Por ello, vamos a basarnos ahora en la actividad que, precisamente, los alumnos han destacado con la más significativa durante la asignatura: "El paisaje interior".

Como podemos ver en la breve presentación de la programación y actividades que se han llevado a cabo durante la asignatura, se trata de una actividad sencilla donde se dan muy pocas pautas y condiciones. Para motivar e ilustrar el sentido de esta actividad, se muestra a los alumnos diversas obras de Dalí, Giorgio de Chirico, Ben Gossens o Rousseau, para despertar en ellos las posibilidades de representar la propia personalidad en forma de paisaje simbólico, como alternativa al clásico autorretrato. Para darles algunas pistas de realización, comentamos las soluciones visuales y técnicas que se utilizan en la ilustracion infantil, para simplificar la representación espacial, o los efectos de color y luz. Así pueden contar con unos cuantos recursos asequibles a su destreza técnica y medianamente adecuados a lo que queramos representar. Los alumnos trabajan su autorrepresentación, estrictamente en forma de paisaje, ayudados por el profesor, en los posibles problemas técnicos y de ejecución que puedan tener, sobre un soporte de papel blanco para aguadas, de 30x40 y con témperas, en unas cuatro sesiones de clase.

Ha sido revelador poder saber qué piensan los alumnos de su propio trabajo al destacar esta actividad como significativa, y detectar cómo para ellos, ha tenido mucha importancia, en cuanto a posibilidad de autorrepresentación, en concreto en cuanto a sus atributos, gustos e ideas. Así, podemos destacar algunos comentarios en los portafolios finales sobre esta actividad:

> *"Es significativa para mí porque expreso mi forma de ser, mis gustos, todo lo relacionado en mí en un dibujo y aunque haya tenido muchas dificultades ha sido el trabajo que me ha gustado mas"* (P3).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"Por supuesto me ha encantado dibujarlo, no sólo por el simple gusto de pintar, sino porque me ha hecho investigarme y plasmar mi personalidad en imágenes"* (P8).

> *"He disfrutado porque he aprendido que un retrato no tiene por qué ser una imagen de la persona en sí, sino que puede ser, como este caso, un paisaje que nos represente"* (P10).

Incluso, algunos alumnos destacan en ella unas potencialidades que no esperábamos y que pueden ser de entrada demasiado pretenciosas:

> *"Porque nunca me había planteado como serían mis gutos y pnsamientos en un dibujo y gracias a ello me he dado cuenta lo que me gustaría realizar en un futuro"* (P9).

Hemos seleccionado algunos ejemplos significativos de esta actividad para ilustrar estos apartados que hemos destacado en cuanto a la Ep. De ellos, comentaremos, desde los elementos gráficos, los temas relacionados con la representación que mejor se observan, aunque sean susceptibles de diferentes interpretaciones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 34. Realización de "Paisaje interior" por la alumna L.J.R.



Figura 35.: Realización de "Paisaje interior" por la alumna D.F.S.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Los diferentes usos de la perspectiva y de las líneas que constituyen la composición nos hablan de diferentes características personales. En la figura 34, la alumna ha dibujado un gran lago con márgenes casi rectilíneos, como si fuera una gran piscina, rodeado de dos márgenes de abetos situados con una tajante uniformidad, para marcar claramente la profundidad espacial de la composición. Sin embargo, en la figura 35, se observa una clara dificultad para la perspectiva en varios elementos de la acera y la calzada, que se presentan abatidos o dibujados en plano. También observamos este rasgo en los intentos de representación de las molduras de las jambas de la puerta, además de las deformidades propias de los objetos representados. Esto confiere al dibujo una espontaneidad singular que hace que parezca incluso una composición cubista.

Vemos por tanto que, el uso de la perspectiva, es en estos ejemplos uno de los rasgos que podrían servir para marcar una diferente personalidad. Un mayor uso de las líneas rectas, un paisaje más uniformado con una perspectiva más forzada, expresa una mayor frialdad. Una perspectiva más orgánica y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conceptual, como la que hemos visto en el ejemplo dos, nos habla de una personalidad mucho más espontánea y desordenada.

La utilización de determinadas figuras en la composición expresa de forma simbólica muchos de los pensamientos, características de la personalidad o gustos de los autores de las obras. En el ejemplo 1, los tres elementos principales: el lobo, el árbol seco y el palacio de cuento están situados de forma equilibrada, de tal forma que se compensan en presencia y tamaño unos con otros. Son elementos inquietantes e incluso contrapuestos. El lobo podría significar una personalidad agreste y solitaria, el árbol invernal parece estar situado marcando estabilidad. Sólo el palacio parece estar animado, en movimiento, pero lejano. Es muy posible que estos elementos tengan un significado concreto y muy intencional por parte de la autora en el dibujo. Hemos podido corroborarlo porque ella misma nos dejó un comentario en el portafolio final, sobre la intencionalidad de su expresión:

> *"En el paisaje interior, me intente retratar a mi misma en ciertos elementos del dibujo y a la vez estos dibujos que fuesen cosas que me gustasen, por ejemplo: la nieve. Me gusta el color y los paisajes nevados. Por otro lado simboliza algo de la personalidad, mi frialdad"* (P14).

En el caso del ejemplo 2, la alumna representa su personalidad como una alegre puerta entreabierta de una vivienda rústica. Junto a ella, dispone elementos típicos de una presentación de portada rural: un cántaro de barro, unos cestos y un macetero con una gran planta con flores. Nos habla de elementos familiares, antiguos, rurales, pero también cercanos y casuales. Son elementos que pueden tener una presencia menos intencionada que el ejemplo anterior, que simplemente son elementos comunes a una estampa de este tipo, sin mayor intencionalidad.

Por último, en estos ejemplos, el color elegido también juega un papel que nos habla claramente de la personalidad de las autoras. Los azules, blancos y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

verdes fríos y contundentes del primer ejemplo nos hablan de una personalidad distante, de una persona introvertida. Sin embargo, no es un azul melancólico, es un azul lleno de vida. Es un azul que, sumado al aspecto curiosamente amigable del lobo y del palacio de cuento, redimen la composición, dándole un carácter más amable. Los colores fuertes, cálidos y contrastados del segundo ejemplo, nos hablan de una personalidad mucho más nerviosa. La repetición del color tierra, la saturación de los colores, la fuerza de los contornos negros, nos habla de un comportamiento más impulsivo.

Hemos escogido dos ejemplos que contrastan entre sí para ilustrar cómo nuestros alumnos se expresan en determinadas cuestiones de su personalidad. De la misma forma que nos encotramos ejemplos muy pensados, muy intencionales, calculados e incluso con un destacado acabado muy perfilado, como en el primer ejemplo, nos encontramos otros con mucha más espontaneidad y menos intencionalidad, con menos recursos representativos. En el primero todo tenía su por qué, en el segundo, está claro que los elementos no son simbólicos, pero pueden interpretarse como distintivos de la personalidad de la autora, desde otras características.

Podríamos seguir añadiendo detalles de las dos composiciones para reflexionar sobre la representación de la propia personalidad, pensamientos, gustos posibles de las autoras, pero sería interminable. Debemos reservar espacio para los siguientes ejemplos, que nos hablarán de otras características de la autoexpresión. En ellos detectamos otra característica que no podemos desechar. Es un factor común, que se repite en varios trabajos, inesperado, desde nuestro punto de vista llamativo, que los alumnos han utilizado para representar su personalidad: La dualidad, la oposición de contrarios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 36. Realización de "Paisaje interior" por la alumna N.C.V.



Figura 37. Realización de "Paisaje interior" por la alumna A.L.D.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Figura 38. Realización de "Paisaje interior" por la alumna L.H.S.



Figura 39. Realización de "Paisaje interior" por la alumna F.C.P.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nuestros alumnos unieron dos láminas de menor tamaño para obtener la superficie completa de dibujo. Esto quizá inspiró a muchos de ellos a plantear su representación en forma de paisaje dual, donde hay una parte luminosa y otra parte oscura, una parte llena de vida y otra de elementos destructivos, una parte de colores fríos y otra parte de colores cálidos, una parte de día y otra parte de noche, etc. Este tipo de dibujos, curiosamente, presentan un imaginario menos estereotipado que el resto, con lo cual, nos hacen pensar que tienen un mayor grado de intencionalidad, pero al mismo tiempo nos transmiten oscurantismo, necesidad de expresión pero desde la privacidad, desde los códigos de representación propios y exclusivos. Obsérvese en especial, en este sentido la figura 37.

Es un grupo de trabajos que no podía pasar desapercibido por su inquietante forma de autorrepresentación, por otra parte muy influenciada por el maniqueísmo de muchos productos audiovisuales que consumen nuestros alumnos, ya sean videojuegos, series de televisión, cómics, etc.

Durante la asignatura, hemos tenido la oportunidad de observar otras experiencias de expresión plástica muy reveladoras. Aunque su intención original no es exclusivamente la autorrepresentación, la actividad “Horror Vacui” ha sido tomada por algunos alumnos como una inevitable herramienta de expresar lo que son, en cuanto a sus características y gustos personales se refiere.

En este sentido, al leer sus comentarios sobre esta actividad, que ha sido marcada como la segunda más significativa de la asignatura, podemos verificar esta orientación, aunque este matiz se da sólo en unos cuantos alumnos:

> *“Finalmente quedé muy satisfecha con el resultado (de la actividad del Horror Vacui) y me han comentado que el dibujo, a pesar de no tener relacion unos objetos con otros en la composición, era “muy yo”, es decir,*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

realmente esas eran las cosas que mas me atraían en la vida cotidiana y yo las reduje a simples imágenes creando una composición bonita" (P8).

"La primera (actividad: "Horror Vacui") tal como explicaba el primer punto de este trabajo, me ha servido para no tenerle miedo a lo que viene, a lo que no conozco, a no saber qué hacer y cómo empezar, en definitiva, he aprendido a saber afrontar algo tan simple como son los primeros exámenes en la Universidad, algo nuevo para mí. A través de ella, he aprendido a plasmar todo lo que llevo dentro, gracias a cada dibujo hecho en esa hoja, desde recuerdos hasta gustos, desde comidas favoritas hasta cómo es mi vida. (…) Gracias a esta actividad he podido conocer cosas que estaban en mi interior y que ni yo misma sabía" (P62).

Aunque la intención primera de la actividad era simplemente enfrentarse al vacío en el segundo día de clase y ejercitar el gesto gráfico de forma espontánea, con la únicas normas de utilizar lápices de colores, tamaño folio, sobre blanco y llenar por completo todo el espacio del soporte. Los alumnos, en esa dinámica, prácticamente cinestésica, no pueden dejar de implicarse personalmente y surgen sus circunstancias personales. En las ilustraciones de estas alumnas, que aparecen a continuación, podemos ver elementos expresivos muy contrastados. En el caso del ejemplo 7, que corresponde a la alumna que entregó el P8, podemos observar una profusión de elementos figurativos de una estética muy concreta, que a ella le han influido, con total seguridad, desde pequeña en películas y dibujos animados. Es uno de los casos, que se repetirá en otros alumnos, donde el imaginario cultural domina en las composiciones libres. Sin embargo, en el ejemplo 8, la expresión, siendo figurativa, es más genérica. La temática dominante está compuesta por elementos convencionales, ligados, habitualmente, al mundo femenino.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 40. Realización de "Horror Vacui" por la alumna L.G.C. Correspondiente al P8



Figura 41. Realización de "Horror Vacui" por la alumna M.V.R. Correspondiente al P62



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Vemos cómo ambos ejemplos, a pesar de partir de una expresión sin pretensiones, se han convertido en representativos de una personalidad muy concreta. Efectivamente, casi se podría jugar a adivinar, de quién es el dibujo, observando los elementos que en él aparecen. Los alumnos, a pesar de las condiciones de partida de la actividad, en su mayoría optaron por la figuración como vía representativa.

Por otra parte, algunas de las imágenes que utilizábamos en el CI para hablar de las actividades de la EA, podrían tener mucha relación con la autorrepresentación. Seleccionamos dos de ellas para detenernos en la forma en que los alumnos las han identificado:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 42. Actividad 5.4.14.
Autorretratos realizados pintando con témpera sobre fotocopias.
Promedio: 3,2

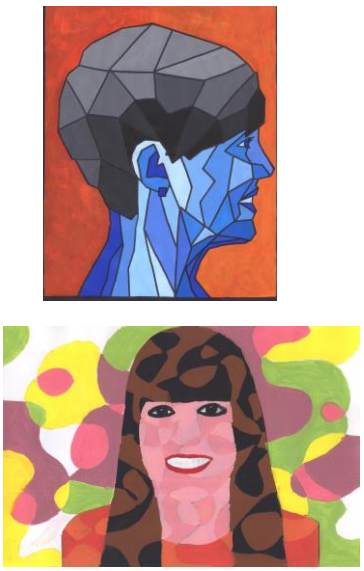


Figura 43. Actividad 5.4.25.
Dibujo infantil de familia. Lápices de colores sobre papel.
Promedio 4,08



Fuente: propia.

En la primera actividad que mostramos, los alumnos observan dos ejemplos de actividades realizadas por alumnos anteriores en su misma aula, pero que ellos desconocen y no han realizado durante este curso. Para ello, utilizaron fotocopias de fotografías de ellos mismos desde distintos ángulos y las versionaron pintando encima con témperas o pintura. La intencionalidad se ve muy conseguida en estos dos ejemplos, donde las alumnas han aplicado un estilo perfilado, depurado y coherente, con formas definidas. Nuestros alumnos no tenían por qué saber que esas representaciones son en realidad autorretratos, por lo tanto, la mayoría no destacan que así sea. En su lugar, nos encontramos con cortísimas aportaciones, muchas de ellas vacías y que no aportan dato alguno sobre la observación de nuestros alumnos. No hablan en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ningún caso de autorrepresentaciones. Sin embargo, las pocas respuestas que sobresalen por encima de la simple mención al retrato se detienen simplemente en destacar el contraste y la diferencia de expresión entre uno y otro a través de los elementos visuales que se perciben: *"Conseguir hacer un retrato usando exclusivamente líneas rectas o colores sin líneas" (CI11); "Retratos compuestos por figuras geométricas y figuras orgánicas"* (CI54); *"Crear una realidad con una misma gama de colores (en este caso el negro-gris y el azul-blanco, jugando con sus combinaciones) y con líneas rectas en su justa medida. En el de abajo podemos comprobar que es otra realidad creada a partir de manchas que dan un aspecto más juvenil"* (CI62).

Sobre la segunda actividad, encontramos en general una fuerte dispersión de respuestas. Se trata de una actividad clásica de primaria, de ahí su alta puntuación promedio. Su intencionalidad es trabajar en la representación de la propia personalidad desde las circunstancias familiares, al representar a su familia, utilizando técnicas muy comunes y escolares que permitan una definición clara de los elementos. Por ello, la identificación de nuestros alumnos es también simple y no inciden de forma especial en el aspecto representativo, aunque podamos encontrar algún caso que añade que la actividad fomenta la expresión libre, la expresión de ideas propias y la creatividad. Curiosamente hay algunas menciones en las que los alumnos destacan que esta actividad tiene la intencionalidad de ver cómo piensan nuestros alumnos, pero no desde el punto de vista expresivo, sino más bien diagnóstico. Nos ha ocurrido algo parecido a lo que comentábamos en el apartado referente a los materiales y técnicas. En aquél caso, la actividad escogida del CI, la 5.4.22, había sido vista por nuestros alumnos más desde el punto de vista de los materiales utilizados que desde la pretendida intencionalidad autorrepresentativa.

Podemos decir, por tanto que, nuestros alumnos no están fuertemente familiarizados con la autorrepresentación, a juzgar por lo que declaran ante

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

posibles ejemplos, sin embargo, cuando se les ha puesto en la situación de representar sus características personales, han respondido con generosidad en la actividad del "Paisaje interior". Poseen muchos más recursos de tipo plástico y expresivo que los que puedan mostrar desde el punto de vista reflexivo o perceptivo. De todas formas, sigamos viendo otros aspectos de sus expresión plástica, referentes también a la autorrepresentación.

Emociones

La autorrepresentación es un proceso de múltiples posibilidades que toca muchos temas. Sin embargo, la mayoría de las intervenciones de nuestros alumnos se ciñen al ámbito emocional cuando hablan de "expresarse". Nuestra intuición de partida nos hace pensar que la fuerte influencia actual sobre la importancia de las emociones que recibidmos en nuestra vida diaria, ha sido uno de los principales factores que posibilitan que nuestros alumnos se decanten en este sentido, fuertemente marcados por lo que están viviendo en los productos audiovisuales de consumo, en la forma en la que se expresan los concursantes de la televisión, sus cantantes preferidos, los actores y actrices de sus series de culto, etc. En todas partes asistimos a una revalorización de la expresión de sus emociones. Nuestros alumnos, así lo viven y así lo entienden.

La EA puede ser entendida para ellos como una extraordinaria posibilidad para situarse en esta sintonía. Ello queda evidenciado en las siguientes palabras:

> *"(La EA debe ser) Creativa, que tú veas al niño sacar lo que lleva dentro ante todo. No sé como podría serlo" (E6).*

> *"Motivaría a los niños con dibujos concretos y vistosos para cada uno, les enseñaría a mostrar sus estados de ánimo en el papel y sobre todo, les enseñaría que si quieren pueden hacer cualquier cosa con sólo un lápiz, un color o un pincel" (P41).*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La expresión de emociones es un tema que les atañe en lo personal de una forma especial, por eso, en este campo sí contamos con numerosas expresiones explícitas, para referirse a su propia experiencia:

> *"(Me sitúo ante la asignatura) Con ganas, porque es una asignatura que me gusta mucho, porque me gusta pintar y dibujar y como nunca lo he hecho ni he tenido la oportunidad de hacerlo de esta manera ni en la escuela y en Bachillerato no había ni nada, pues aquí me siento como que ya puedo expresar lo que siento, expresar lo que veo" (E7).*

> *"Con el manejo de las témperas he sabido lo que es tomar asiento, pensar y dejarme guiar en cada dibujo ya que muchos de ellos estaban dedicados a sacar de ti lo mejor y expresar en un papel lo que sentías en cada momento" (P45).*

Como vemos, en sus comentarios comienzan incluso a hablar de su proceso, en referencia a sus experiencias anteriores, valorando lo positivo que puede llegar a ser en ellos esta dinámica.

En cuanto a las producciones de nuestros alumnos, en relación con el mundo de la expresión, hemos visto apropiado dirigirnos nuevamente a la actividad del "Paisaje interior", para observar cómo respiran nuestros alumnos. En primer lugar, desde el plano reflexivo, desde los comentarios vertidos en el portafolio final, entre los cuales podemos encontrar referencias claras a la expresión de los sentimientos:

> *"Con este dibujo he sacado mi lado más profundo"* (P41).

> *"Te da la libertad de expresar como te sientes o como eres y te da a pensar como de verdad te sientes sin fachada ninguna"* (P37).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Volviendo a la frecuente relación que hacen nuestros alumnos entre expresión y relajación, no nos faltan comentarios donde los alumnos agradecen esta experiencia como posibilidad relajante, para llegar a una mejor expresión:

> *"Ambos trabajos me han hecho que exprese lo que siento y pienso, con la pintura. Lo más complicado en estos trabajos es saber qué realizar pero cuando lo sabes y sólo te dejas llevar, es una gran manera de expresión"* (P24).

> *"Me he sentido relajada pintándolo y he visto una gran mejora a la hora de pintar con témperas"* (P63).

En segundo lugar, a nivel productivo, hemos seleccionado estos cuatro ejemplos de la actividad "Paisaje interior" realizados por nuestros alumnos, por estar, a nuestro juicio, mucho más intencionados en cuanto a la representación de estados emocionales que a características definitorias de la personalidad, pensamientos o gustos. En ellos, tiene mucha menos presencia el elemento simbólico para dar paso al protagonismo del color y con él, la diversidad de líneas, manchas y formas abstractas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 44. Ejemplo 9: Realización de "Paisaje interior" por la alumna A.D.C.



Figura 45. Ejemplo 10: Realización de "Paisaje interior" por la alumna A.M.O.



Fuente: trabajos entregados por los alumnos

Figura 46. Ejemplo 11: Realización de "Paisaje interior" por la alumna L.H.S.



Figura 47. Ejemplo 12: Realización de "Paisaje interior" por la alumna I.G.C.



Fuente: trabajos entregados por los alumnos

Los ejemplos de las figuras 44 y 45 utilizan una gama de color fría, grisácea y terrosa. El 9 utiliza la simbolización al representar un tornado, con lo cual evidencia el desorden y nos transmite inquietud y desasosiego. El de la figura 47 es menos evidente, pero sin embargo, la pincelada en movimiento, unido al

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

color, nos hace intuir una representación melancólica, inhóspita o misteriosa. Ambos tienen en común esa pincelada inquieta, imprecisa, esa variedad de líneas, orgánicas y en ocasiones, cortantes.

Los de las figuras 45 y 46, sin embargo, utilizan el recurso de las gamas cálidas aunque de una forma muy diferente. El de la figura 45 utiliza los colores vivos y contrastados, tal como los dibujos animados más infantiles. Sin embargo, el de la 46 utiliza un lenguaje mucho más realista, con una gradación de colores cálidos en contraste con los oscuros que definen las formas, las montañas, los barcos y el árbol. Percibimos en la 45 unos sentimientos vibrantes, una búsqueda de la positividad ingenua y colorista, en especial representada por ese conjunto de árboles del lado izquierdo, que forman un corpus casi abstracto, que es, en nuestra opinión, la parte más interesante de la composición. La alumna muestra despreocupación en esta composición y por otra parte, estabilidad frente a las normas, por la utilización de esos colores tan puros y no mezclados. Sin embargo, en la figura 44 observamos una preocupación por hacer al dibujo preciso y virtuoso, con esas líneas tan finas, pero al mismo tiempo tan contundentes. Estas líneas se plantean en contraposición unas contra otras. Las ondulantes de las ramitas del árbol contrastan frente a las frías, duras y rectas de los mástiles de los veleros. Podemos intuir en ella inquietud, pero al mismo tiempo urgencia por la responsabilidad.

Es muy posible que, para estos ejemplos, los alumnos hayan utilizado más bien paisajes fotografiados y hayan modificado sólo algunos elementos intencionadamente para representar una idea concreta. Tal proceso puede haberse dado sobre todo en los ejemplos de las figuras 44 y 45, además de en otros muchos ejemplos no mostrados. Sin embargo, podemos decir que, nuestros alumnos, han utilizado los elementos expresivos, si no intencionadamente, sí de una forma visual y bastante prolija.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Debemos añadir que, salvo los elementos añadidos para definir cómo nuestros alumnos ejercitan la expresión a través de la pintura, no es posible hacer un análisis más exhaustivo basado en elementos comunes, ya que la actividad, al ser tan libre, da como resultado una gran dispersión de lenguajes, estilos, recursos, procesos y sobre todo, resultados.

Es la actividad de "Pintar la Música" la que ocupa el tercer lugar en significatividad para nuestros alumnos, según destacan en sus portafolios. Sin duda, a la luz de los comentarios obtenidos, es la dinámica emocional puesta en juego lo que les ha llevado a recordarla. Aunque los alumnos se expresan también en este sentido, hemos de aclarar que la actividad no pretendía la representación de emociones propias. Con la referencia a Kandinsky como punto de partida y la abstracción como norma, consistía más bien en escuchar atentamente la música y construir una composición a partir de conexiones personales o códigos subjetivos entre los sonidos, instrumentos y ritmos de la música con las formas, colores y grafismos propios de la expresión plástica.

Por los resultados plásticos obtenidos en esta actividad, entendemos que es pretenciosa y compleja. Aunque hay un buen grupo de alumnos que en la fase de experimentación de la misma se encuentran totalmente perdidos y simplemente se dedican a dar brochazos y experimentar con las témperas y mezclar colores, hay otro grupo, que consigue meterse dentro de la dinámica que se pretende, a juzgar por los comentarios, aunque elementales:

> *"Tenías que expresar los sentimientos del autor en un papel"* (P2).

> *"Esta actividad nos deja crear libremente sin tener que seguir un esquema determinado, además gracias a esto podemos ver que todas las personas somos y sentimos de manera diferente. Esto último, para mí, es su objetivo fundamental"* (P59).

Ciertamente, la actividad no consiste en representar las emociones propias, sino más bien, las emociones que encontramos en la música que estuchamos,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

trasformadas en códigos gráficos: manchas, brochazos, grafismos, líneas, formas geométricas. En cualquier caso, dado que la actividad debe ser en absoluto silencio, para que la música tome protagonismo, muchos de los alumnos manifiestan que es una experiencia rica, relajante, llena de posibilidades y también de diversidad en cuanto a la expresión:

> *"Me sentía con muchísima tranquilidad a la hora de dibujar según el sonido de la música. Es la actividad que más me ha gustado, aunque al principio no sabía cómo empezar, pero cuando me dejé llevar con la música me pareció muy amena la actividad. Opino que sí he comprendido el objetivo de la actividad, que era dejarte guiar por la música"* (P15).

Aunque parece simple, el "dejarte llevar" está muy conectado con "sentir" la música y ponerle color, formas y ritmos concretos. Estas claves, que nuestros alumnos han captado, aunque en minoría, pueden ser observadas en los ejemplos seleccionados:

Figura 48 Realización de "Pintar la música" por la alumna N.S.G

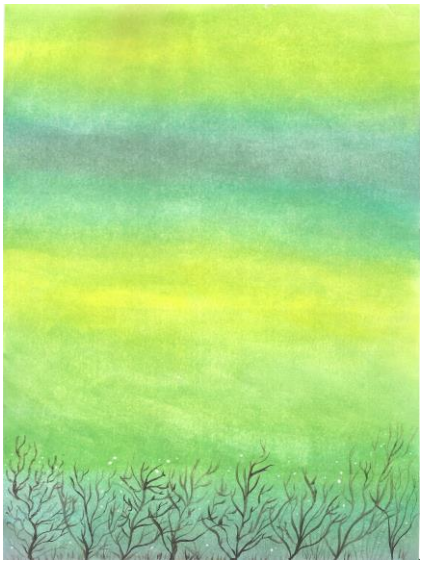


Figura 49. Realización de "Pintar la música" por la alumna I.G.D



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos dos primeros ejemplos han sido escogidos por una cualidad común que hemos observado también en la actividad de "Paisaje Interior": el uso del color. Hemos detectado nuevamente cómo, en el caso de la representación de emociones, el color es una herramienta fundamental. Entre un elevado número de trabajos que caían en un uso azaroso del color, sin intencionalidad aparente, sin un trabajo previo, y con colores sacados directamente de los tarros sin mezclar, las alumnas cuyas producciones se muestran en las figuras 48 y 49, han escogido un color base, muy intencionado y constante para su representación. La música era la banda sonora de una película, llena de momentos distintos, algunos de relax e intimismo, otros de acción y violencia, otros de optimismo. Cada una se ha centrado en un momento concreto y ha sido fiel a una forma concreta de entender la música. Estos dos elementos son exclusivos y subjetivos para cada alumno, por lo cual, nos dan resultados muy diferentes.

En el caso de la figura 48, podemos interpretar el uso de todos esos verdes posibles, que cambian gradual y sutilmente de uno a otro, como la representación de un momento delicado e íntimo. Esta suavidad, queda potenciada por el efecto de las arborescencias de la parte inferior, finas y sugerentes. En la 49, observamos, por el contrario, un momento de hostilidad, movimiento y misterio. Hay una mayor variedad de colores, pero todo en torno al gris que forman todas las pinceladas en conjunto, elegido como fondo dramático de la narración visual. Sólo esos rosas y azules de la parte central de la composición iluminan el momento representado.

En los ejemplos siguientes, 50 y 51, de nuevo el color toma protagonismo. En este caso con un juego de contrarios. En la figura 50, una parte de la música ha sido representada con un océano azul celeste y brillante, frente a otra parte, la inferior, tomada por una transición gradual a los colores cálidos. En la 51, el contraste toma muchísima más fuerza, por la saturación de los colores y la potencia de los grafismos definidos y perfilados. En este caso, podemos hablar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

no sólo de contraste de color entre los fríos y los cálidos, sino también contraste formal, entre una parte izquierda vacía y una parte derecha llena de elementos y grafismos.

Figura 50 Realización de "Pintar la música" por el alumno I.R.S.



Figura 51: Realización de "Pintar la música" por la alumna C.J.G.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Por tanto, podemos decir que, la representación de las emociones es una constante en el interés de nuestros alumnos, pues así lo manifiestan en muchos de sus comentarios. Estos comentarios no van más allá de ese interés, sin ofrecer más propuestas ni justificarlo. De todas formas, al igual que reflexionábamos en el apartado anterior, nuestros alumnos poseen muchas más herramientas de tipo expresivo y plástico que reflexivo. Muestra de ello son los ejemplos presentados, donde el color se ha usado de diferentes maneras para expresar diferentes emociones, tanto en la actividad del "Paisaje Interior" como en "Pintar la música".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otras situaciones personales

Hemos querido mantener aparte las expresiones de nuestros alumnos que, relacionadas con la autorrepresentación, no reflejan directamente ni características de la personalidad, atributos, gustos o ideas, ni tampoco tienen que ver directamente con las emociones. Son intervenciones en las cuales nuestros alumnos se refieren a alguna circunstancia concreta de su vida que ha sido pretexto principal de su representación.

La autora de la ilustración mostrada anteriormente en la figura 35, añade su propia reflexión con sus propias palabras: *"Ya que este dibujo su objetivo era expresar de alguna manera u otra nuestros sentimientos hacia un recuerdo de nuestra vida, yo he realizado en mi dibujo mi casa del campo, ya que en esa casa he pasado prácticamente mi infancia y tengo muchísimos recuerdos de ella"* (P43). Como vemos, también los recuerdos, las circunstancias vividas, son materia de expresión, sin que eso quite que en este tipo de ejemplos podamos ver características concretas de la personalidad según los elementos visuales.

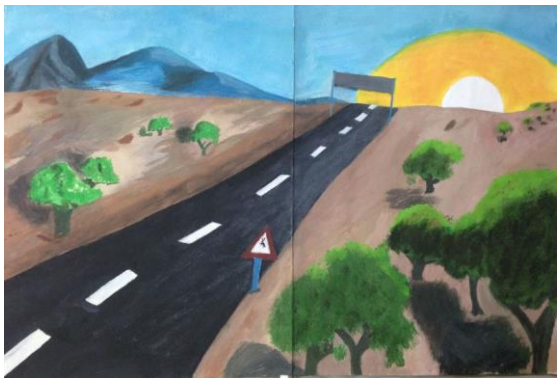
Como intervenciones de nuestros alumnos hemos seleccionado unos últimos ejemplos de esta actividad para destacar cómo, determinadas circunstancias son detonantes de esa dinámica expresiva:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 52. Realización de "Paisaje interior" por la alumna C.G.O.



Figura 53. Realización de "Paisaje interior" por la alumna I.R.R.



Fuente: propia.

Figura 54. Realización de "Paisaje interior" por el alumno C.V.J.

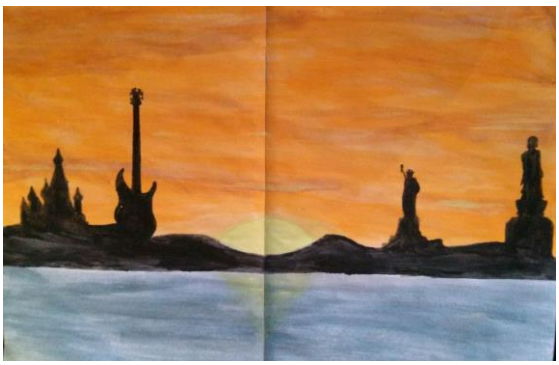


Figura 55.: Realización de "Paisaje interior" por el alumno E.V.G.



Fuente: propia

No contamos con textos que nos expliquen qué quieren contar nuestros alumnos con estas imágenes. Está claro que son narraciones concretas de algo que pasó, de cierto descubrimiento personal (Figura 52), de un camino personal por andar con indicaciones y metas lejanas (Figura 53), de viajes por mundos lejanos (Figura 54) o de situaciones de soledad o de encuentro (Figura 55). Podemos destacar como elemento común en estas representaciones el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

uso de imágenes o figuras simbólicas, orientadas hacia una narrativa concreta. De ahí que percibamos una especial despreocupación por los colores (que son vivos y convencionales) o por la composición correcta en perspectiva. En especial, nos encontramos muchas imágenes que tienen que ver con los viajes, el mar, los horizontes, los caminos y son representadas de forma más inmediata e ingenua. Nos hablan de personas jóvenes que viven experiencias. Estas experiencias y circunstancias les marcan y determinan en la vida.

Estos ejemplos son una muestra más de que, más de la mitad de nuestros alumnos, cuentan con un importante número de recursos expresivos, a pesar de las dificultades técnicas con las que se encuentran y que manifiestan constantemente. Esta expresión, está centrada, especialmente en lo que tiene que ver con la autorrepresentación, desde perspectivas diferentes. No podemos obtener de nuestro grupo de alumnos unas elevadas cotas de reflexión sobre la importancia de la expresión en la EA, pero sí lo han sabido demostrar en numerosos ejemplos con su propia práctica artística, según hemos podido comprobar.

☐ EXPRESIÓN PLÁSTICA LIGADA AL PROCESO CREATIVO Y ARTÍSTICO ENTENDIDO COMO LIBERTAD EXPRESIVA

La expresión plástica como tal, tan comentada por tantas declaraciones de nuestros alumnos, puede presentar más ámbitos destacables, aparte de la autorrepresentación. Por ello, hemos querido dejar para el final, algunas referencias, tanto en intervenciones como muestras de expresión plástica, que están ligadas al proceso creativo y artístico como tal, sin referencia exclusiva a la autorrepresentación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Retomamos en primer lugar algunos de los objetivos, redactados por nuestros alumnos, para completar la lista de objetivos de la EA. Entre ellos, decíamos, destacaban los relacionados con la expresión:

> *"Fomentar la libertad de expresión artística – Fomentar en los más jóvenes la inquietud hacia lo artístico – Que los niños desarrollen la capacidad de crear"* (CI11).

> *"Desarrollar y practicar habilidades que tengas en tu interior para mejorar tu expresión"* (CI35).

En ellos, no percibimos mención explícita hacia la autorrepresentación, sino más bien, hacia la dinámica creativa y artística que se pone en marcha durante la expresión plástica. En concreto, esta insistencia en la expresión, en muchas intervenciones de nuestros alumnos, se refiere con frecuencia a la busqueda de la libertad expresiva. En concreto, cuando preguntamos a nuestros alumnos cómo debería ser la EA, o cómo serían sus futuras clases de EA, obtenemos respuestas de este tipo:

> *"(En las clases de EA, a los alumnos hay que) darles mucha libertad, mucha. Necesitan mucha libertad, no sentirse cohibidos por nada, que no esté mal dibujar cualquier cosa. Si un niño dibuja unas tetas con seis años, que no esté mal, que no sea grave"* (E9).

> *"Trataría de darles (a mis futuros alumnos) mucha libertad y posibilidades para expresar lo que ellos quieran"* (P60).

> *"Me gustaría dar libertad para que los alumnos expresaran sus puntos fuertes: dibujo, manualidades, etc"* (P21).

Durante la lectura de estas intervenciones, no podemos dejar de preguntarnos cuál es la razón por la que algunos alumnos se refieren a la expresión plástica enfatizando especialmente la importancia de la libertad. Ciertamente, muchos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnos han manifestado las dificultades y precariedades con las que vivieron la EA en su etapa escolar y parte de esas dificultades tienen que ver con las pocas posibilidades que se ofrecían en su aula. Esto provocaba en ellos una falta de motivacion, ya que no identificaban la clase de plástica como una oportunidad de plantearse caminos diferentes. En cambio, la experiencia que han vivido durante la asignatura en el aula universitaria, les ha puesto en una tesitura completamente diferente:

> *"(En mis anteriores etapas educativas) No nos dejaban expresarnos tanto ni ser tan creativos como por ejemplo aquí, teniamos que hacer algo y tenía que ser exactamente como quería y decía el profesor y no podíamos a lo mejor expresarnos ni usar tanto la imaginación como aquí"* (E4).

> *"(La EA debe ser) Muy libre. El trabajo último que hicimos me interesó muchísimo y eso para los niños sería maravilloso, el de la expresión con la música. Vamos, a mí eso de pequeña no me lo han hecho en mi vida. Creo que les motivaría y los profesores e incluso los padres fliparían con lo que puede salir de niños de esa edad, haciendo ese tipo de trabajos"* (E9).

Es alentador leer este tipo de conclusiones finales, donde los alumnos valoran el proceso seguido en la asignatura y comentan que han aprovechado la libertad estimulante que se ha cuidado siempre en el aula:

> *"En cambio, ahora puedo decir que he ido perdiendo esa rigidez expresiva y la asignatura ha ido despertando mi parte artística"* (P36).

> *"La libertad de poder elegir lo que quieres dibujar en ese momento, dependiendo de tu estado de ánimo, es uno de los factores que han hecho que pueda disfrutar de esta asignatura"* (P31).

Esta libertad expresiva, que por otra parte cuenta también con fuertes referentes en nuestra cultura visual actual, entronca directamente con el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

capítulo de la creatividad, que desarrollaremos a continuación de éste. Por ahora, consideremos que es a partir de determinadas producciones plásticas y las reflexiones sobre ellas de nuestros alumnos como mejor podemos ilustrar esa libertad que invocan. A partir de la actividad "Horror Vacui" obtenemos reflexiones y demostraciones concretas de este proceso de estimulación creativa que lleva a los alumnos a obtener diferentes formas de representación. En muchas de éstas, al ser la primera actividad del curso, la propuesta mueve en los alumnos determinados resortes y recursos que les hacen percibirla como novedosa.

> *"Era una técnica de dibujo que no conocía y la considero diferente al resto, donde se puede dibujar lo que uno siente y desee en ese momento, intentando tapar todos los huecos del espacio. Al principio no sabía muy bien qué hacer, pero poco a poco me igan llegando las ideas, y el resultado fue exitoso* (P32).

Es por tanto de esperar que, este primer empujón que reciben los alumnos, que consiste en enfrentarse, casi sin recursos, sin calentamiento, a una superficie en blanco, pone a muchos de ellos en un reto inicial. Ese mismo reto, al que no están acostumbrados, se repite en muchas otras actividades, donde, sólo con unas cuantas pautas, deben decidir por su cuenta su camino.

Esto hace que, observando el conjunto de producciones de "Horror Vacui" entregadas por los alumnos, observemos una búsqueda constante de formas distintas, intentando evitar la repetición. Hace que, por ejemplo, percibamos una disposición insistente del contraste entre unos colores y otros, para crear una mayor sensación de llenado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 56.: Realización de "Horror Vacui" por la alumna I.G.D.



Figura 57. Realización de "Horror Vacui" por la alumna M.V.R.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Estas composiciones son fruto de un progreso constante, que empieza en un vacío total, para ver surgir constantemente formas nuevas, no necesariamente figurativas, cada vez con mayor fuerza y creatividad. El resultado fue muy diferente para cada alumno. Como podemos ver, en el caso del ejemplo 21, el conjunto de líneas y formas que han surgido muchas de ellas entrelazadas, es más rico y sugerente que el ejemplo de la figura 57, donde ya se perciben muchas áreas con recursos gráficos que se han dibujado simplemente para rellenar y hacer desaparecer el vacío.

Nos hemos encontrado también con otros ejemplos que denotan una clara perplejidad ante la total libertad de posibilidades. Esto ha dado lugar al uso de recursos muy repetitivos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 58 Realización de "Horror Vacui" por el alumno M.C.M.

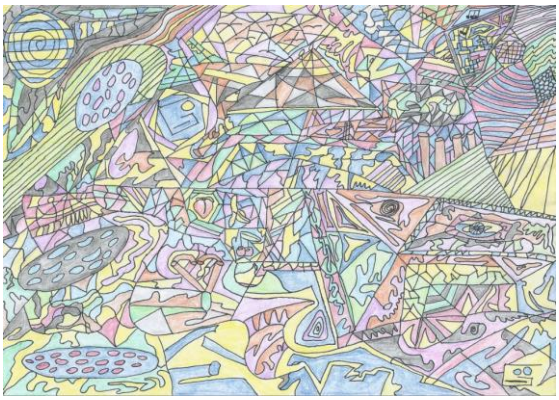


Figura 59 Realización de "Horror Vacui" por el alumno S.P.M..



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

En el caso de la figura 58, observamos un uso excesivo de la geometrización y las líneas que se cortan unas a otras, delimitando áreas. Aunque el conjunto es claramente caótico y de alguna manera funciona como expresión propia, no deja de transmitirnos que este alumno no sabe qué hacer con el vacío de partida. Es aún más patente en la figura 59, donde la expresión cae en rellenos realizados por franjas concéntricas, que ocupan más del 60 por ciento de la superficie.

Podemos también observar diferentes respuestas frente a la libertad en la expresión plástica, en la actividad de "Pintar la música". La libertad expresiva está directamente relacionada con las posibilidades creativas. Encontramos muchas respuestas diferentes y que amenudo contrastan entre sí.

En los ejemplos mostrados a continuación, percibimos una clara diferencia creativa. Las alumnas cuyos trabajos se muestran en las figuras 60 y 61, despliegan un conjunto amplio de posibilidades expresivas formales, desde manchas con distinta saturación de color, líneas diferentes, tanto ondulantes como quebradas, puntos de diferente forma y grosor, etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 60. Realización de "Pintar la música" por la alumna A.L.V.D.



Figura 61. Realización de "Pintar la música" por la alumna T.M.C.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Figura 62. Realización de "Pintar la música" por la alumna M.V.R.



Figura 63. Realización de "Pintar la música" por la alumna S.O.C.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos.

Sin embargo, en los ejemplos de las figuras 62 y 63, las alumnas están a otro nivel de apertura a su propia libertad. Ciertamente que habría que ver qué papel juega la destreza y la confianza en las propias posibilidades, porque la misma falta de soltura en la pincelada de estos dos ejemplos, nos transmite una mayor pobreza expresiva. Las alumnas después de aplicar un fondo de cambios de color y tono más o menos graduales en una sola dirección, completan con grafismos repetitivos, sin dotar al trazo de diverso grosor o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

expresividad. El mismo detalle de la forma de acometer las espirales, denota esa falta de confianza.

Por otra parte, aunque nos hemos atrevido a analizar si nuestros alumnos se han implicado más o menos en su propia libertad creativa, nos sentimos con la obligación de respetar esa misma libertad y el proceso creativo de cada alumno, pues desde estas mismas premisas, las de la "autoexprexión creativa" habíamos comenzado este apartado 5.2.5. De hecho, algunos de nuestros alumnos, llegan a esa misma intuición, reflexionando sobre la necesidad de entender ese camino personal, esas soluciones individuales que la evaluación externa incomoda u obstruye:

> *"En cuanto a la hora de corregir algunas notas eran las que esperaba pero en cambio otras actividades no me ha parecido adecuada la puntuación, como por ejemplo "Pintar la música" porque considero que es algo muy personal y subjetivo, puesto que transmites en ese momento lo que piensas o sientes y no comparto que haya que evaluarlo siguiendo unas pautas"* (P51).

> *"También pienso que algunos de los trabajos que hemos realizado no tendrían que haber sido evaluables, como el "pintar la música" puesto que es algo que a ti te transmite esa música y lo reflejas en un papel"* (P58).

Por tanto, como conclusión, debemos decir que, nuestros alumnos invocan, con la naturalidad que cabría esperar, que la EA debe tener altas dosis de libertad, debe propiciar la expresión propia, ya sea dando lugar a recursos creativos propios o bien, tomando forma en cualquier propuesta o aspecto de la representación, ya sea de características personales, emociones, gustos, ideas propias, situaciones, etc. Esa libertad expresiva, no es, sin embargo, un ingrediente que se añade sin más problema, sino que debe ser asumida por el alumno, debe convertirse en actitud y germen de la creatividad. Es entendible que, muchos de nuestros alumnos, no acostumbrados a la expresión plástica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde hacía años, no sepan qué hacer con esa libertad, se enfrenten con angustia ante el vacío, ante la página en blanco. Desde su misma experiencia, ellos han reflexionado sobre la necesidad y las posibilidades de la libertad, teniendo como meta, conseguir crecer en creatividad. Procede ahora, reconocer qué queremos decir y qué comentan nuestros alumnos cuando se refieren a la creatividad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.5 Predominio de la Creatividad en la EA

Después de desarrollar las muchas implicaciones que tiene el término expresión en nuestra investigación, por la cantidad de referencias y menciones encontrados en los datos de la investigación y como consecuencia de las otras insistencias o categorías que hemos ido desarrollando sobre la EA, Destreza Manual y Componente Lúdico, la Creatividad aparece también como término recurrente y predominante pero de alguna manera conclusivo.

A la luz de las puntuaciones consideradas para cada objetivo en ambos cuestionarios, que podemos consultar de forma comparativa en el gráfico 5, observamos cómo, el objetivo situado en 2º lugar incluye la palabra Creatividad:

OBJETIVO: Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes.

Puntuación otorgada en el CI: 3,37

Puntuación otorgada en el CF: 3,16

Si los alumnos han situado este objetivo en segundo lugar de prioridad, y han acentuado ese orden al pasar al Cuestionario Final (recordemos que se trata de una puntuación ordinal, donde los números más bajos indican una mayor prioridad) quiere decir que dentro de las palabras que contiene, hay algo que les llama la atención y hace que sea valorado por encima de otros objetivos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En un apartado posterior del informe, referente a la alfabetización visual, veremos cómo nuestros alumnos manifiestan una baja conciencia de la EA como Educación Visual. Es por ello que, no es probable que el término "imágenes" les haya inducido a considerar este objetivo como prioritario, en 2º lugar, sino más bien el término Creatividad. Esto se corresponde con la constante reiteración de este término, que ahora explicaremos brevemente.

Lo primero a destacar es lo que ya mencionábamos en el apartado en el cual recabábamos las principales dificultades encontradas en la expresión lingüística de nuestros alumnos, la constante repetición del término Creatividad en muchas de sus declaraciones y comentarios en los instrumentos de investigación. Hemos constatado que en la mayoría de los casos, la palabra Creatividad se usa como si fuera un comodín, ya que se suele utilizar en muchos argumentos que en realidad tienen que ver con realidades, capacidades y experiencias diferentes. Como podemos leer en estos comentarios, que son respuestas a preguntas diferentes y se refieren tanto a la EA como a la propia experiencia de los alumnos:

> *"La motivación es importante para la autoestima y creatividad del niño. Aunque lo hagan mal no se le debe decir porque se crean malas expectativas, como me hicieron creer a mí"* (P57).

> *"A mí (me pasa) igual, lo de proyectar el dibujo me cuesta un montón. Hombre, copiarlo y eso, igual que to el mundo, se hace lo q se puede y yasta… la creatividad me cuesta mucho"* (E5).

> *"Que los niños se sientan realizados y que vean que son capaces de crear es maravilloso, al menos yo cuando era alumna de primaria es lo que sentía"* (P8).

El término Creatividad, o Crear, se utiliza en diversas acepciones e incluso confundido con otros procesos, tales como la motivación y la autoestima, la capacidad de "proyectar un dibujo" o el placer de sentirse realizado. En

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concreto, la Creatividad es vista con un matiz más reiterativo que el resto de acepciones, en el sentido de potenciar un camino propio, en contra de una EA trazada con instrucciones precisas planteadas por el profesor, ya sea en el aula universitaria como en el aula de Educación Primaria:

> *Es fantástico que el profesor no te diga: Dibuja esto, hazlo así y ponle estos colores" (…) También esa obligación que hemos tenido de ser creativos y dinámicos de no copiar lo que otro hizo. Y eso sin duda , nos ha dado un poco más de confianza en nosotros mismos, mostrándonos que al final si le ponemos esfuerzo y ganas podemos obtener un buen resultado. (P31).*

> *"(Es necesario) Potenciar la creatividad de los niños, porque siempre lo que mandan son cosas que el profesor tiene en mente y seguir los pasos que te dice el profesor en vez de dejar volar la imaginación, o como sientes tú que debe hacerse"* (E4).

Esta acepción, está en consonancia con los argumentos esgrimidos en torno a la Expresión, que hemos desarrollado en apartados anteriores, entendida como un camino de libertad, acompañada de necesaria diversión.

De la misma forma, al hablar de actividades de EA mediante el reconocimiento de imágenes en el CI, más de la mitad de ellas han sido vistas por un buen grupo de alumnos con una intencionalidad centrada en la Creatividad. En concreto, destacamos las mostradas en las figuras 64 y 65.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 64. Actividad 5.4.6.
Actividad de cadáver exquisito realizado por alumnos de grado. Témpera sobre papel.
Promedio: 4,2



Figura 65. Actividad 5.4.9.
Collage realizado con trozos de papel.
Promedio 4,3



Fuente: propia.

En el caso de la figura 64, los alumnos utilizan indistintamente las palabras Creatividad, Imaginación o Diversión para describir la misma experiencia. Hablan de la actividad con entusiasmo, porque la conocen ya que ellos mismos la han practicado en clase. En el caso de la figura 65, el uso de la palabra Creatividad es mucho más minoritario, ya que la imagen ha generado una multiplicidad de respuestas sobre su intencionalidad. En ambos casos, la puntuación promedio otorgada por los alumnos es bastante alta, lo cual nos habla de la aceptación de este tipo de propuestas, muy relacionadas con la creación, ya sea de significados, de nuevas imágenes, o de uso de materiales e imágenes anteriores para construir otro imaginario nuevo.

En estos dos casos y en otros muchos más, la vinculación con el término creatividad está muy claro, pero hay otros casos mucho más discutibles, que nos hablan de esas otras acepciones, e incluso confusiones con el término.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 66. Actividad 5.4.19
Repetición de la figura 16.
Promedio: 3,83



Fuente: propia.

En concreto, en la figura 66, en la que repetimos la imagen mostrada en la figura 16, observamos una actividad que tiene un esquema fijo, a priori, para su realización, igual que ocurre con la que muestran las figuras 13, 14, ó 15. En esos casos, el papel de la creatividad es ciertamente escaso. Sin embargo, en todos ellos, la creatividad se invoca como capacidad importante a conseguir, a pesar de que el procedimiento no requiera ninguna toma de decisión creativa por parte de los niños que la realicen, con un esquema e instrucciones fijas. No tenemos muchos datos sobre esto, ya que los alumnos responden a estas imágenes con muy pocas palabras. Por ello, no podemos afirmar la posibilidad de que hayan visto estas actividades con otras posibilidades y variantes de realización, en el aula, con lo cual, quedaría justificado el uso de la palabra Creatividad para definir su intención.

En cualquier caso, el uso tan versátil del término por parte de nuestros alumnos, nos ha motivado a situarlo en nuestro análisis como término conclusivo. Es decir, nuestros alumnos han mencionado su preferencia por una EA donde la expresión libre, el ambiente lúdico, la ausencia de esquemas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

prefijados y normas y han encontrado la palabra Creatividad como un término que, para ellos, compendia el objetivo fundamental de la EA, tal y como ellos la entienden en su mayoría. Esta tendencia se constata asi desde el principio del trabajo de campo. Aunque nuestros alumnos no tengan mucha facilidad de palabra en general, en las siguientes palabras, podemos ilustrar esa pretendida generalidad aplicable al término:

> *"(La asignatura) tiene muchos contenidos que se pueden llevar a la práctica, son muy útiles, todo tiene un trasfondo, aunque aparentemente es todo sobre la creatividad, todo tiene su razón"* (E6).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.6 Expresión plástica e imaginario estereotipado

Queremos exponer, en este pequeño apartado, una circunstancia que estamos observando tanto en comentarios, actitudes de nuestros alumnos, como en sus producciones plásticas. Como consecuencia de una formación determinada, detectamos en ellos, frecuentes usos de un imaginario estereotipado. Abordamos esta cuestión porque está relacionada con lo que venimos tratando: la búsqueda de la libertad expresiva, la capacidad de una adecuada creatividad en crecimiento y la apertura a las propuestas del arte contemporáneo en el aula de EA. Un imaginario estereotipado, convencional, puede ser circunstancia inicial que, en principio, no tiene por qué eliminarse de la EA, porque puede ser solución para muchos problemas representativos, pero es verdaderamente una dificultad importante contra la que hay que trabajar para obtener muchas más posibilidades expresivas y para crecer en creatividad.

El imaginario convencional y estereotipado, ha sido nombrado en diferentes momentos en el marco teórico. Nos referimos a aquellas imágenes o formas comunes y frecuentes así como sus características que se han venido utilizando en los diferentes soportes que se han trabajado en EA, tanto en EI como en EP de nuestros alumnos y que suelen formar parte de las ilustraciones de sus libros de texto. Actualmente aparecen frecuentemente en recursos *on line* en forma de láminas para colorear, plantillas para hacer manualidades, etc. Suelen tener unas características formales carentes de singularidad, esquemáticas y con frecuencia con rasgos de género muy marcados. Suelen ser muy repetitivos, muy vistos y poco sugerentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Evidentemente, para hablar de ellas, debemos centrarnos en imágenes concretas. Sin embargo, determinados comentarios de nuestros alumnos, nos permiten destacar, que algunos de ellos, en determinadas ocasiones caen en el uso de estas imágenes estereotipadas. Por ello, para comenzar a hablar de lo detectado en nuestro grupo de alumnos vamos a partir de los objetivos de la EA que había que poner en orden en el CI y CF. Entre ellos estaba el siguiente, situado estratégicamente para estudiar qué piensan nuestros alumnos sobre esta cuestión:

> *"Manejar las habilidades y recursos necesarios para hacer carteles, decorados, disfraces, regalos y otros elementos útiles y decorativos para la vida escolar y familiar"*

Tiene tres elementos claros:

-El tema de la habilidad y la destreza. Es decir, este objetivo sitúa en primer lugar que la EA debe estar centrada, entre otras cosas, en conseguir determinadas habilidades.

-En segundo lugar, esas habilidades, que por otra parte, no tienen por qué estar fuera de la EA, también son necesarias, en este objetivo, sin embargo, están orientadas a la elaboración de productos, que con frecuencia, suelen estar inspirados en imágenes estereotipadas, por comodidad y costumbre: carteles, decorados, disfraces, regalos, etc.

-Por último, estos productos tienen un contexto concreto: la escuela y la familia, como ámbitos propios de los niños de primaria.

Aunque es un objetivo que podría ser necesario, sin ningún problema, tiene un matiz claramente orientado a considerar a la EA como sirvienta visual, en la misma orientación que nos plantearía Acaso (2009) de forma marcadamente crítica, al mismo tiempo que, es el que más puede propiciar el uso, aunque sea inconsciente, de este imaginario estereotipado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Unos objetivos no excluyen a otros. Este objetivo no es contrario al arte en la EA, no es contrario a la libertad expresiva ni a la interdisciplinariedad, pero nos marca una propuesta muy concreta de entender la EA. Situarlo en un lugar primordial es relegar a la EA a un puesto subsidiario en la escuela. Celebramos que nuestros alumnos han puntuado su situación con un 4,48 , que lo envía a un 5º lugar de 7. Podríamos esperar que nuestros alumnos hubieran puntuado este objetivo para situarlo el último en la clasificación, pero esta puntuación es aceptable, dejando lugar más principal, como sabemos a los objetivos referentes a la sensibilidad, a la creatividad y al consabido tema de las destrezas en la EA.

Por otra parte, en el CI había otros guiños al imaginario estereotipado para observar, expresamente la respuesta de nuestros alumnos. En las imágenes para reconocer posibles actividades de la EA, podemos destacar en este sentido las actividades mostradas en las figuras 14 y 15:

-Sobre la actividad de la figura 14, que muestra esas figuras típicas, para rellenar con legumbres, hay que destacar que nos sorprende sobremanera la alta valoración, 4,375, que nuestros alumnos conceden a esta propuesta. En su momento ya comentamos que nuestros alumnos, ante esta imagen, respondían en una gran dispersión. Las respuestas pasaban tanto por considerar esta actividad como una ocasión propicia para trabajar la creatividad, como una actividad claramente lúdica o que incluso podría tener potencialidades educativas relacionadas con las habilidades psicomotrices básicas o incluso podría servir para conocer las legumbres. Ciertamente, la simple imagen, no precisa si la actividad tendría un modelo o plantilla único o daría lugar a creaciones propias, pero se trata claramente de una actividad clásica, de fácil realización y muy estereotipada. En su momento hablamos de ella para decir que nuestros alumnos la habían aceptado por la facilidad de realización, pero ahora nos damos cuenta también que han puntuado alto por su preferencia por un imaginario típico, fácilmente reconocible. Ninguno de los cuestionarios

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recogidos planteó crítica alguna a esta actividad. Ninguno comentó que pegar lentejas y judías, podía muy bien no servir para nada, sobre todo si es repetitivo, tedioso o convencional, comentarios que sí aparecieron en otras actividades que fueron puntuadas más bajas.

-Algo muy parecido ocurre con la actividad mostrada en la figura 15, que muestra una serpiente hecha con vasos de papel. Nuestros alumnos destacaron, con una alta puntuación promedio de 4,21, con comentarios parecidos, a favor de sus potencialidades creativas, lúdicas y en este caso, de uso de materiales cotidianos o reciclables. Tampoco ningún alumno hizo un rápido comentario crítico sobre lo estereotipado de la propuesta. Recordemos que los alumnos prefieren este tipo de imágenes por su facilidad de realización, ya que con frecuencia, están reaccionando frente a actividades de EA que supongan muchas habilidades manuales.

La forma más clara de entender cómo es el uso de estas imágenes estereotipadas en nuestros alumnos es la de ver sus propias producciones plásticas. Evidentemente, tienen que ser actividades con un lenguaje figurativo. La actividad “Horror Vacui” es la más propicia para mostrar ese imaginario convencional, por muchas razones:

- Porque la respuesta fue, en una mayoría abrumadora, figurativa, aunque se había planteado que, libremente, utilizaran también gestos gráficos abstractos.

- Porque fue la primera actividad, realizada en los primeros días de clase. Recoge claramente la primera y más espontánea expresión gráfica de nuestros alumnos, sin ningún tipo de aprendizaje. La única interferencia fue motivar a los alumnos que quedaban bloqueados al principio.

- Porque sus pautas de realización son muy abiertas y libres. No hay temática obligatoria. Ni siquiera hay una temática. Las únicas condiciones son el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ocupar todo el espacio, sin huecos en blanco y la técnica de lápiz de color y perfilado con rotulador fino. Se les aconseja aprovechar al máximo las propiedades del lápiz de color, coloreando sin saturación y ejercitando los degradados.

Con estas condiciones obtenemos una variedad amplia de resultados. Pasamos a exponer lo observado en relación con el imaginario utilizado por nuestros alumnos en esta actividad:

Figura 67 Realización de "Horror Vacui" por la alumna I.B.S.



Figura 68 Realización de "Horror Vacui" por el alumno D.G.B.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

Figura 69 Realización de "Horror Vacui" por la alumna S.G.G.

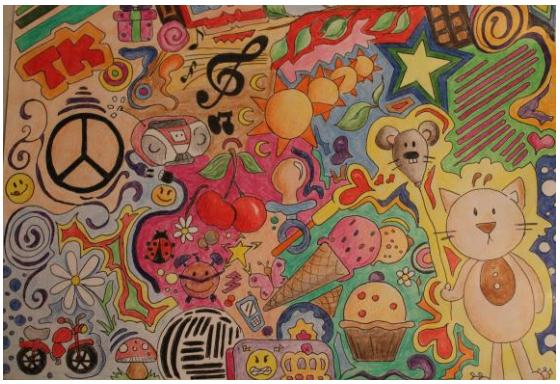


Figura 70 Realización de "Horror Vacui" por el alumno F.D.C.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 71. Realización de "Horror Vacui" por el alumno F.C.V.



Figura 72. Realización de "Horror Vacui" por el alumno A.A.D.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

Hemos presentado en la columna izquierda tres ejemplos de resultados de Horror Vacui que presentan, a nuestro juicio, una dependencia clara de imágenes estereotipadas. En los ejemplos de las figuras 67 y 69 observamos una profusión de motivos infantiles y de estereotipo femenino: lazos, mariposas, mariquitas, estrellas, zapatos de tacón, corazones, frutas, animalitos, etc. Las alumnas escogen estas imágenes con la intención de representar, posiblemente, lo que les gusta, lo que les motiva de su entorno más cercano. De la misma forma ocurre, con un estereotipo masculino muy marcado en la figura 71, con los elementos de tipo deportivo. Al igual que estos ejemplos, hemos observado bastantes más entre nuestros alumnos.

Sin embargo, en los tres ejemplos seleccionados de la columna derecha, mostrados en las figuras 68, 70 y 72, nos han sorprendido por la singularidad de las imágenes presentadas. Incluso con elementos que podrían ser estereotipados, como las coronas, que también aparecen en los ejemplos de la columna izquierda, en estos casos, están situados en un contexto que los hace más sugerentes. Podemos encontrar incluso elementos inquietantes, como la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

caja con extrañas siglas y la torre de la figura 68, el rostro formado por diferentes elementos en la mitad izquierda de la composición en la figura 70, o las dos criaturas (¿perros?) dentadas y feroces de los ángulos superiores de la figura 72. Han sido tres ejemplos seleccionados para destacar también que entre nuestros alumnos encontramos intuiciones espontáneas que podrían ser síntoma de una interesante creatividad en potencia.

Curiosamente y alejándonos de un análisis riguroso, podemos decir que nos sorprende que, en los tres casos considerados más creativos, que hemos expuesto, que no han caído en la utilización de un imaginario estereotipado, la habilidad es menor, el trazo más impreciso, o con un lenguaje menos perfilado. Los tres ejemplos proceden de alumnos varones. Este es otro dato que nos hace pensar. Un estudio amplio podría plantearse estas cuestiones: la relación entre la destreza y el uso de imágenes estereotipadas y la influencia de éstas en los roles de género: Qué expresión es más común entre las jóvenes y los jóvenes de esta edad y por qué. No es el objetivo de nuestro estudio, pero nos hace pensar sobre los estereotipos que traen nuestros alumnos.

Por otra parte, hemos encontrado numerosos ejemplos, entre los “horror vacui” que presentan un mayor uso de imágenes estereotipadas, en los cuales aparecen numerosos elementos de la cultura visual, fundamentalmente de los dibujos animados y cine. Aunque trataremos las referencias a la cultura visual en otro apartado posterior del informe, no podemos dejar de aludir a esta cuestión en este momento, por tratarse también de un imaginario estereotipado que nuestros alumnos han utilizado. Podemos ver esta influencia en los ejemplos selecionados que mostramos a continuación, donde podemos adivinar rostros, personajes y elementos de series y películas de dibujos animados, o referentes de la publicidad y el consumo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 73. Ejemplo 35 Realización de "Horror Vacui" por la alumna C.G.R.

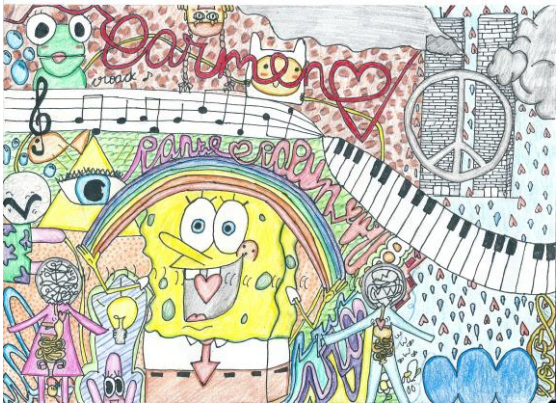
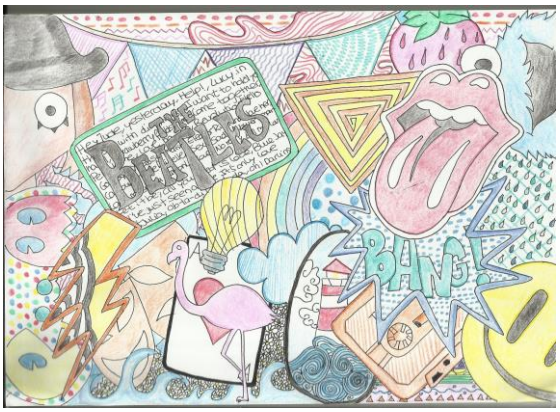


Figura 74 Realización de "Horror Vacui" por la alumna C.G.O.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

Figura 75 Realización de "Horror Vacui" por la alumna L.J.R.



Figura 76 Realización de "Horror Vacui" por la alumna R.M.O.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

No hemos considerado destacable la presencia de imaginario estereotipado en otros trabajos de los alumnos, por lo que consideramos esta muestra suficiente para hacernos una idea de, hasta qué punto, dependen o se dejan llevar por el mismo. Como ya hemos añadido, no faltan los alumnos con ideas mucho más

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

originales, sin necesidad de depender de un trazado diestro. Tampoco hemos querido exponer esta tendencia como un mal a erradicar, ya que esto rompería con la libertad expresiva de la que tanto hemos hablado y que ha sido tónica común, por otra parte, en nuestras clases.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2.7 EA e interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad de la EA, que se invoca como cuestión principal en las competencias de la asignatura que los alumnos cursan en Primero de Grado de Primaria en la Universidad de Cádiz, es una cuestión que se trabaja durante el desarrollo de la misma, especialmente en las actividades que tengan que ver con el currículo y con el diseño didáctico. Es por tanto un matiz importante en la EA aunque no es ni el más llamativo ni el que se trabaje con mayor intención.

Por fortuna, aunque no de una forma exhaustiva, encontramos declaraciones espontáneas y otras intervenciones de nuestros alumnos, recogidas en datos de los instrumentos de investigación, que aluden a esta cuestión. Nos ha parecido importante, no cerrar este capítulo dedicado a la EA, sin referirnos a cómo han entendido o intuido nuestros alumnos la necesaria interdisciplinariedad de la EA.

En primer lugar, nos preguntamos si nuestros alumnos están de acuerdo con su mismo significado más básico, que es la relación de la EA con otras áreas de aprendizaje. Para ello, podemos comenzar qué opinan nuestros alumnos ante el ítem, presente en el CI, en el apartado 5.1, que dice:

> *"Considero que el área de Educación Artística tiene muchas utilidades relacionadas con otras áreas de aprendizaje".*

La puntuación promedio que le otorgan nuestros alumnos es de 3,66, ante un máximo de 5 y la desviación del dato es 0,8. Es decir, la mayoría de los cuestionarios han respondido 3 ó 4, es decir: "Bastante" o "Mucho". La

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

afirmación expresa una relación posible, habla de "utilidades", ni siquiera una relación obligatoria ni constante con todas las otras áreas de aprendizaje. Hubiéramos esperado un dato más cercano al 5, pero nuestros alumnos han preferido responder a esta afirmación de una forma más moderada. Igualmente, al final de la asignatura, este ítem se repite en el CF, bajando a una puntuación de 3,59, pero aumentando su dispersión al 1,1. La variación es sólo de 0,07 y por tanto podemos considerarla despreciable y poco significativa. Pensamos que nuestros alumnos, perciben la importancia de la interdisciplinariedad, pero hay un grupo que sigue teniendo en cuenta la precariedad con la que esta asignatura se relaciona con el resto del currículo, o dada la experiencia que ellos han demostrado vivir en otras etapas.

Esta respuesta cuantitativa no nos aporta mucha información, ni siquiera nos habla de qué entienden nuestros alumnos por interdisciplinariedad. Es a partir de sus comentarios donde podemos exponer que lo plantean en dos sentidos distintos:

- Dotar a la EA de contenidos transversales.
- Vincular el área de EA con las otras áreas del currículo.

Dotar a la EA de contenidos transversales

Nos hemos encontrado formas y propuestas de vincular la EA con valores transversales propicios para el ámbito escolar. Los alumnos, han encontrado esta forma de relacionarla mediante la redacción de objetivos de EA posibles, que se pedía tanto en el CI (apartado 5.3.) como en el CF (apartado 9.). Hay una gran diferencia entre las respuestas del CI y las del final en este aspecto. En el CI hay muy pocas propuestas nuevas y la mayoría de ellas están

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incluidas en los objetivos ya propuestos. En cualquier caso, no hay ninguna mención a la interdisciplinariedad. Sin embargo en el CF, encontramos un conjunto de objetivos nuevos, realmente interesantes que tocan "otros" aspectos de la EA, que bien podrían estar relacionados con otras áreas de aprendizaje o bien con otros aspectos educativos:

> *"Hacer actividades para fomentar la igualdad y no el racismo"* (CF3, CF22).
>
> *"Realizar actividades influenciadas con la comida saludable y el deporte"* (C22).
>
> *"Aprender naturaleza y el medio ambiente a través del arte y el trabajo de percepción"* (CF35, CF40).
>
> *"Trabajar la personalidad y su desarrollo"* (CF12).

Podemos otorgar un claro valor a estas tímidas e intuitivas menciones de nuestros alumnos, al final de la asignatura, a la interdisciplinariedad propia de la EA. De alguna manera, los alumnos han podido reflexionar durante la asignatura las posibilidades de la EA como lenguaje de temática abierta, es decir, donde cualquier actividad puede aprovecharse para dotarla de contenido. De alguna forma, han seleccionado los contenidos de corte más transversal, tales como la cooperación, la igualdad, la salud y el medio ambiente, como temas recurrentes y necesarios en cualquier proceso educativo.

De la misma forma, encontramos en algunos portafolios esta intuición. Esta vez, los alumnos son mucho más concretos y se atreven a enumerar incluso actividades concretas, que están relacionadas con esos valores transversales.

> *"Se me ocurren muchas actividades para realizar en clase, como hacer un dibujo para fomentar la igualdad entre los alumnos de diferentes etnias. También podríamos realizar un trabajo de lo que es importante en sus*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vidas y no solo de lo que les gusta para ver cómo son. También les pondría algunos trabajos para fomentar el deporte (…). También ejercicios para que aprendan los alimentos saludables y cuáles se deben comer en menor cantidad" (P22).

"Pienso estimular el desarrollo de los niños enfocando el arte a la realidad (…). Lo llevaré a todos los ámbitos: La realización de carteles con las reglas básicas de la ortografía, de las matemáticas, con los valores, los derechos y deberes, (…). A través del arte también motivaré el respeto hacia las creencias de los demás, la unión y el conocimiento de la actualidad." (P25).

Vincular el área de EA con las otras áreas del currículo

Como hemos podido ya percibir en el último comentario que hemos leído, al pedirles a nuestros alumnos que mencionen de qué forma imaginan que plantearán la EA en su futuro docente, nos encontramos, entre otras muchas propuestas, algunas que, de forma tímida e intuitiva vinculan el área con las demás. Hemos transcrito sólo las más evidentes:

-Algunos sólo mencionan esta vinculación de forma genérica, con este comentario: *"Me gustaría poder utilizar la Educación Plástica en el resto de las asignaturas"* (P10). El P57 añade un deseo parecido: *"Cuando esté trabajando en el aula, tengo clarísimo que utilizaré la expresión plástica en todas las áreas o en cualquier momento del día y no exclusivamente para la asignatura de plástica."*

-Otros se detienen en la mención de áreas concretas, frecuentemente en forma de actividades. De esta forma, el P11 aporta*: "Me gustaría organizar un teatro*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de alguna obra ya escrita para que relacionasen el arte con la Literatura". Podemos leer en el P13:

> *"Pienso que la Plástica es una asignatura muy motivadora que puede complementarse con cualquier otra, como por ejemplo las matemáticas; ya que los niños necesitan vivir aquello que queremos que aprendan y a través de actividades plásticas pueden llegar a entender de manera significativa cualquier objetivo planteado. Igualmente, asignaturas como el idioma de inglés se prestan a trabajar con materiales didácticos distintos y motivadores para que interioricen los contenidos"*.

Finalmente en P61, encontramos la siguiente reflexión:

> *"Personalmente, siempre he utilizado el dibujo como técnica de estudio, creo que la asignatura de Conocimiento del Medio es una de las más apropiadas para relacionarla con la Educación Artística, ya que, durante mi iinfancia fue más fácil entender las cosas mediante pictogramas. Así que relacionaría ambas asignaturas, haciendo de Conocimiento del Medio una asignatura más dinámica."*

Estos casos de relación directa con otras áreas son intuiciones que, desgraciadamente, en muchos casos, están inspiradas en procedimientos clásicos, donde la EA era el vehículo, el lenguaje ilustrativo de las áreas que requieren de una representación gráfica para su aprendizaje. La EA pone la imagen que estas temáticas requieren. Los alumnos deben utilizar el lenguaje visual como vehículo imprescindible de aprendizaje en los valores mencionados. Sigue siendo un planteamiento tradicional que lleva poniéndose en práctica en la escuela desde el siglo XIX.

Como vemos, aunque el uso propuesto de la EA se proponga, en estas perspectivas desde un modelo muy tradicional, ha sido afortunado el encuentro con estas intuiciones, aunque escasas en el conjunto de los 60 participantes, pero reveladoras y llenas de entusiasmo. Sería interesante estudiar de forma

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más profunda si los alumnos no están hablando más de la EA como sirvienta visual que como área interdisciplinar de aprendizaje integrado, ya que es una cuestión no fácil de definir. Nos quedamos por ahora con estas afortunadas aportaciones que nos hacen pensar que un buen grupo de alumnos están intentando otorgar a la EA una mayor potencialidad educativa y una mejor consideración en el conjunto del currículo.

Queda pendiente, para apartados posteriores, un ámbito de nuestra intervención docente donde los alumnos han trabajado directaente la interdisciplinariedad: los productos visuales realizados en TPP. Como vamos a dedicar un apartado completo a analizar el contenido, la forma y la realización de estos productos visuales, no nos detenemos ahora. Sólo necesitábamos nombrarlos aquí como ejemplo de lo que ha sido, durante los meses de clase, trabajar la interdisciplinariedad de la EA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3 El arte en relación con la EA

El grupo de alumnos que estamos estudiando manifiestan, de entrada, como pudimos desarrollar en el apartado 6.1. como punto de partida, una precaria relación con la actividad artística y un casi nulo conocimiento del mundo del arte. Es por tanto lógico pensar que, tanto sobre su experiencia o relación con el arte contemporáneo como sobre lo que ellos puedan entender en relación con la EA, vamos a obtener una respuesta pobre y precaria. Corresponde también al investigador, desarrollar en qué consiste en concreto esa precariedad, e incluso saber detectar qué hay de positivo en la misma, si ha tenido algún cambio durante la asignatura, qué intuiciones, a pesar de la esperada pobreza, manifiestan nuestros alumnos.

Ya que este apartado está orientado a analizar la respuesta de nuestros alumnos en cuanto a su consideración del arte en relación con la EA, es necesario, primero, conocer sólo su relación o conocimiento con el mundo del Arte. Posteriormente, estudiaremos en qué sentido ellos han entendido que el arte contemporáneo está en relación con la EA actual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.1 Una primera impresión genérica

Como ya hemos dicho, es previsible que el arte en general, y en concreto el arte contemporáneo, sea un tema que a nuestros alumnos resulta totalmente ajeno, en una primera toma de contacto. También es previsible que esta postura pueda experimentar ciertos cambios conforme ha ido avanzando la asignatura, ya que, durante la ejecución de las actividades de Ep se han ido utilizando obras, movimientos y autores concretos de la historia del arte, en especial de las vanguardias pictóricas del siglo XX, para motivar a su desarrollo. Además, al final de la asignatura, se trabajó el AC en su relación con la EA en un trabajo grupal. De esta forma, podemos encontrar diferencias entre las entrevistas o cuestionarios iniciales, donde el desconocimiento de los alumnos es mayor frente a los cuestionarios finales o portafolios, donde los alumnos ya contaban con cierto conocimiento, aunque de cualquier manera, muy limitado.

De todas formas, presentaremos todos los instrumentos, tanto docentes como de investigación, en un solo conjunto de análisis, como en el resto de los centros de interés.

En conexión con lo que ya llevamos analizado y redactado, no pasa inadvertido a nuestra reflexión que estamos nuevamente en un capítulo centrado en la dimensión apreciativo-cultural de nuestros alumnos que ya tuvimos la oportunidad de retratar superficialmente. Recordemos, como comentábamos en el apartado 5.1.3.2. que nuestros alumnos habían anotado una bajísima

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

puntuación (1,63) hacia el interés y la búsqueda de información sobre artistas, exposiciones y técnicas artísticas.

Recordemos también que al tener en cuenta las dificultades lingüísticas y desconocimiento de términos básicos de nuestros alumnos en todo lo referente a la temática de la investigación, en el apartado 5.2.1.1., apuntábamos las confusiones ante los conceptos referentes al arte en general, donde aplicaban el término "abstracto" para referirse a cualquier tipo de obra artística que se distanciara de lo clásico y convencional, o banalizaban el proceso artístico contemporáneo quitándole cualquier mérito o juzgándolo azaroso y caprichoso.

De momento, la primera impresión que obtenemos al preguntar a nuestros alumnos sobre el tema del AC es mayoritariamente negativa. Lo primero que destaca claramente y además, es mencionado por la mayoría, es que se encuentran ante un tema que les resulta claramente ajeno, que desconocen porque no han tenido apenas contacto. Estamos ante un grupo que, mayoritariamente, no mantienen una relación amplia con acontecimientos culturales, más allá de algunos eventos locales o de los mismos productos culturales de consumo:

> *"Tampoco conozco muchos artistas. No tengo muchos conocimientos. Nunca he ido a ningún museo y como mucho a uno que no es contemporáneo"* (E4).

> *"Conozco muy poco el arte contemporáneo, por lo que no puedo opinar"* (E6).

Podemos encontrar algunos alumnos que mencionen visitas a museos o haberse encontrado con obras de arte contemporáneo o que incluso tengan más inquietud cultural, pero, de la misma forma, la mayoría manifiesta distancia, desconocimiento:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Yo he estado en muchos museos de estos de arte pero no sé lo que es, entonces, a lo mejor lo he visto, pero como no sé exactamente qué es el arte contemporáneo, pues no sé si es o no" (E8).

"Yo no conozco casi nada. He ido a museos pero no he caído en la cuenta que era arte contemporáneo. He visto obras de personas que ya están muertas, pero de la actualidad, no sabría decirte" (E5).

"Yo, cuando fuimos de viaje a Londres, sí que fuimos al museo de arte contemporáneo y en mi opinión me parece algo muy raro. Yo lo veía y no sabía lo que significaba. Tampoco teníamos un guía que nos hablara sobre el tema y no entendíamos. Estábamos pasando y solo veíamos cosas raras, veíamos montones de basura, ropa, no sé, cosas sin sentido, y no lo entendía" (E11).

Otros comentarios, responsabilizan de ese desconocimiento a la institución educativa que, o no ha incidido lo suficiente, o no ha conseguido motivarles en el tema:

"Yo en el arte, me quedé en el barroco. Estaba el arte del siglo XIX y XX, pero al no darlo, no me ayudaron a que les prestáramos atención. Lo estudiamos en la secundaria pero muy escueto, y no nos acordamos" (E1).

"Aunque nos lo han inculcado en la Escuela de Arte, a mí no me ha gustado, no me ha llamado la atención a simple vista, no me ha interesado como para estudiarlo" (E3).

Esta postura, bastante genérica, de desconocimiento, puede llegar en muchos, diríamos incluso demasiados, casos más expresivos que manifiestan un claro rechazo, incluso ridiculización del arte actual. En estos casos, los alumnos justifican esa forma de responder porque se encuentran con el típico problema del concepto mismo de arte, manifestando que: *"Algunas obras, me dicen que*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

es arte pero yo no acabo de verlo como arte, sino que pienso que es un manchurrón" (E4). Es frecuente la expresión: *"ahora a todo lo llaman arte"* (CF48) o comentarios como: *"hay obras que yo no las consideraría arte, pero que sí lo son. Se ha llegado a un extremo en el que todo es arte"* (CF10).

Este rechazo, en otros casos se justifica desde el problema de aceptar como artísticas obras que no demuestran un proceso clásico, elaborado, virtuoso, incluso figurativo:

> *"Es que actualmente ya, pintas dos rayas y ya…-. El arte moderno o como lo quieras llamar, ¡fuera! " (E6).*
>
> *"No me gusta el arte contemporáneo. Las características negativas, básicamente es que no veo un esfuerzo en los trabajos o no me transmiten sensación alguna" (CF11, 23).*

También desde los comentarios que comparan el arte actual con el arte de épocas pasadas:

> *"No tiene el valor que tienen otros tipos de arte. (…) Estudié arte en el Bachillerato, y las obras pictóricas de otros siglos me parecen mucho más superiores y elaboradas que las contemporáneas"* (E6).
>
> *"Me han interesado más bien los anteriores, Murillo.. y esa gente sí, tienen obras que me han gustado muchísimo" (E3).*
>
> *A mí me dices "arte contemporáneo" y a la cabeza se me viene un cuadro con muchos manchurrones de pintura y al lado uno antiguo, las meninas o algo asi y… ¡sin comparación!" (E6).*
>
> *"En mi opinión, no me gusta el AC, ya que sus obras no me transmiten lo mismo que obras, por ejemplo, de Velázquez"* (CF14).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

O los que se centran en la dificultad del mensaje, o de la comprensión de la obra misma:

> *"Mi opinión del AC es negativa porque es un arte que no le veo sentido, no me transmite nada, es algo que lo puede hacer cualquiera y deja al margen a los buenos pintores como Velázquez. Para mí no tiene características positivas"* (CF17).

> *"Es mucho más irreal y abstracto que el de la antigüedad y ya no se representa con claridad lo que se quiere expresar"* (CF37).

Superada esta primera sensación de desconocimiento, e incluso, injusto rechazo, hay que estar atentos a bastantes comentarios de nuestros alumnos que manifiestan una postura mucho más abierta. Son minoritarios pero revelan un sector del alumnado que va apuntando a su importancia y a su relación con la EA. Pueden ir desde los que manifiestan cierta apertura sin más: *"No tengo muy claro lo que es el arte contemporáneo, pero me gustaría al menos saber de qué va y ver algunas de las obras de este estilo"* (CI4), o elaboran algún tipo de reflexión que justifica una postura neutral, venciendo la típica polémica e intentando ir un poco más allá: *"Yo pienso que el arte contemporáneo es un arte de hoy en día, que expresa como vivimos en sociedad y todo lo que vemos día a día"* (CI17) a los que, a pesar de la postura negativa de entrada, destacan algunas características positivas que les gustaría conocer: *"Es muy bonito para quien le guste, a mí sinceramente me llama la atención pero gustarme no me gusta. Algunas veces te llena de tranquilidad y armonía"* (CI45).

Por supuesto, en un vuelo rasante, también encontramos, afortunadamente, un buen grupo de comentarios a favor del AC. Estos comentarios se centran, fundamentalmente en la gran cantidad de posibilidades que tienen las propuestas artísticas contemporáneas, en lo diferente, en lo alternativo. Hemos seleccionado algunos comentarios obtenidos, mayoritariamente de los CF, por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lo que celebramos que al final de la asignatura se ha notado un cierto posicionamiento más abierto y favorable:

> *"Me parece innovador, porque trata mucho de sentimientos e ideas profundas. Es necesario tener más sensibilidad para apreciarlo"* (CF19).

> *"Yo pienso que es una forma de revelarse contra lo establecido. Siempre se ha visto el arte desde una única perspectiva, la perfección, el matiz, y ahora es una manera de romper con lo establecido"* (E2).

> *"Me permite salir del arte convencional"* (CF6).

> *"Me gusta aunque sea extraño. A veces crea un impacto y ese es el objetivo" (CF12, 15).*

> *"Me parece divertido e innovador, ya que es diferente a lo demás"* (CF3, 32).

> *"Me fascina, me parece la creación de lo inusual. Podemos expresarnos de diferentes formas únicas y conseguir que se aprecie cosas que para nosotros tienen valor. No está valorado correctamente"* (CF25).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.2 ¿Qué saben de Arte contemporáneo?

Hemos visto, en primera impresión que no se trata tanto de rechazo como de desconocimiento, frente a la cuestión del AC. La mayoría de los comentarios no atacan el arte contemporáneo, aunque haya algunos alumnos que puedan banalizarlo. Como veremos ahora, podemos encontrar, a lo largo de la asignatura, no pocos ejemplos, obras, autores y estilos, nombrados en los instrumentos de investigación, sobre todo al finalizar la asignatura. Incluso, en un apartado posterior, encontraremos algunas propuestas de nuestros alumnos que ven necesario potenciar su conocimiento y descubrimiento.

Por tanto, ¿hasta qué punto conocen o desconocen nuestros alumnos el AC? Su respuesta tiene muchos matices que vamos a estudiar. Lo más cómodo para desarrollar esta cuestión es basarnos en las preguntas que les hemos hecho sobre el AC, que están centradas en autores, obras y estilos/formatos/tendencias. Junto a estos apartados, salen también otras cuestiones, tales como las exposiciones, los eventos artísticos, los museos y galerías. Al ser éste el ámbito menos conocido y mencionado por nuestros alumnos lo hemos unido a la cuestión de los autores, que es también donde ellos manifiestan mayor desconocimiento. Por tanto, quedan tres apartados fundamentales:

-Los autores de AC, el mundo de las galerías y la élite artística. Exposiciones y eventos artísticos.

-Las obras de AC, sin más.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

-Las tendencias, movimientos y formatos artísticos contemporáneos.

Autores, galerías y eventos artísticos

El apartado 3 del CI comenzaba pidiendo a los alumnos, como máximo, 10 nombres de artistas contemporáneos vivos, que recordaran. Hemos encontrado, como era de esperar, un vacío casi total. Alguno menciona a Barceló, otro alumno menciona a Van Gogh y hay una sola excepción que comentaremos después como caso particular.

Está claro que es el aspecto del AC que está más ajeno al mundo cultural y apreciativo de nuestros alumnos. En contra de lo habitual en el estudio del arte del siglo XX que, suele estar centrado o bien en los movimientos de vanguardia o bien en los autores, en la individualidad del genio, este aspecto parece pasar más inadvertido a nuestros alumnos, sobre todo en una primera etapa de la asignatura.

Sin embargo, la diferencia es notable si leemos lo respondido en los CF. En este caso, han añadido autores que hemos podido ver en clase, bien porque lo han trabajado en su trabajo grupal de AC y EA, o bien porque se han comentado en algunas actividades de Ep. No parece haber una tendencia común en el conjunto de los autores nombrados, entre los que podemos encontrar a Andy Warhol (repetido 8 veces) Francis Bacon (dos veces), Joseph Kosuth (dos veces), Marcel Duchamp (dos veces), Damien Hirst (dos veces) como los únicos autores repetidos. Junto a ellos, encontramos mencionados sólo una vez algunos autores emblemáticos del siglo XIX y XX como Van Gogh, Picasso o Lichtenstein, y otros de las últimas décadas, como Khristo, Bacon, Barceló, Antonio López o Abramovich. Por lo demás, hay autores menos conocidos propios de su propio trabajo grupal. En total, han nombrado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a 34 autores en un conjunto total de 60 encuestados. Hay por tanto muchos CF que no han añadido ni un solo autor, en contraposición de otros más pródigos.

Hay un caso particular que merece la pena destacar. Se trata de una alumna con una relación especial con el mundo artístico. Ha nombrado 10 autores en el CI y 5 en el CF. Algunos de estos autores son incluso autores conocidos más bien a nivel local, con lo cual nos demuestra que tiene relación con el mundo del arte. Como ella misma comenta en la entrevista realizada a su grupo, comparte eventos de tipo artístico, asiste a las inauguraciones de las exposiciones y participa en mercadillos de arte. Todas las respuestas de esta alumna en este ámbito destacan por una relación mucho más abierta y familiarizada con el arte, desde un sentido muy libre, que contrasta con el resto de sus compañeros.

Por otra parte, hemos encontrado una serie de comentarios sobre el AC en general que se centran en aspectos concretos de los autores de las obras. Hay alumnos que, de entrada, piensan que el AC está claramente mediatizado por el mundo personal del autor en cuanto que se le ofrece como un mundo lleno de posibilidades de expresión personal y de ideas:

> *"*(El AC) *Es una nueva manera de expresión que representa las inquietudes de los artistas actuales, buscando nuevas variantes de expresión abriendo más el abanico de posibilidades"* (CI 27).
>
> *"Es un arte donde los autores muestran sus sentimientos a través de la pintura"* (CI58).
>
> *"El AC me hace reflexionar mucho porque las obras son abstractas y me hace ver los otros pensamientos de los autores"* (CF22).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"El AC es interesante pero sobre todo diferente al ideal que se tiene de la perfección en el arte. Los autores no tienen que regirse por unas reglas. Pueden expresarse como quieran" (CF53).

Pero lo que más destacan de este mundo personal es su particularidad, que llega a hacerse incomprensible para el espectador, lo cual, para algunos, puede comprometer su propia existencia como arte:

"Es un tipo de arte que está hecho principalmente desde una perspectiva muy enrevesada que solo puede ver con claridad el propio autor" (CI30).

"Pienso que hoy en día a todo lo llaman arte, y que hasta la más mínima nimiedad puede ser llamada así siempre y cuando el autor no afirme lo contrario" (CI23).

"El AC me parece que puede ofrecer mucho si pudiésemos llegar a entenderlo, pero no siempre podemos hablar con el artista para que nos explique qué ha querido decir. Por otra parte me llama la atención que está totalmente abierto a la interpretación" (CF31).

Obras de arte contemporáneo

Es comprensible que la conversación sobre el AC surja a partir de las obras, más que a partir de los autores, ya que es mucho más probable que tengan experiencia, aunque muy limitada, de alguna obra, más que de conocer a algún autor. Aún así, era esperado constatar que tampoco tienen un conocimiento aceptable y mínimo de obras contemporáneas. Es así que, en el CI (pregunta 3.2), hay muchas más referencias a obras que a nombres de autores (pregunta 3.1). Las escasas obras que mencionan, son descritas de forma imprecisa, jamás desde su título y muy pocas veces desde su localización. Así, nuestros alumnos han respondido conocer "*las vacas de colores", "el perrito de flores",*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"el cuadro de Marilyn tatuada", "la lata de tomate", "dibujos hiperrealistas a boli", "las arañas gigantes", "el hombre hecho de letras blancas", "una cesta llena de panes que tenían caras", etc. Estas respuestas toman la forma de imágenes más o menos populares. En algunos casos más minoritarios se mencionan otras obras menos conocidas, también de la misma forma. En otros casos, incluso se mencionan obras que no son contemporáneas, como la *"Mona Lisa"* o el *"David"* de Miguel Angel.

En el CF no hay una pregunta explícita pidiendo obras, sino una pregunta amplia que dice: *"¿Podrías hablar de un estilo, obra o autor de arte contemporáneo". Explica lo que sepas sobre ese ejemplo".* El conjunto de obras mencionadas en esta respuesta es mucho menor de lo que cabría esperar y muchas menos que en el CI. Se trata, en cambio, de ejemplos vistos en clase, o en el trabajo de AC y EA realizado pocas semanas antes de la aplicación de este cuestionario, tales como "*Una y tres sillas*" de Kosuth, *"El bebé gigante"* de Ron Mueck, o *"Islas rodeadas"* de Khristo y no obras tan populares como las del CI. Hay algunas obras más, pero apenas llegan a 14 obras en el total de 60 cuestionarios.

Afortunadamente, podemos saber, al menos en una primera aproximación, qué piensan nuestros alumnos sobre algunas obras de arte contemporáneo, porque les hemos dado la oportunidad de que busquen información por sí mismos y seleccionen una en concreto. Les pedimos, en el trabajo grupal "AC y EA" que hicieran una interpretación y valoración personal de la misma. En las siguientes figuras, aparecen algunas de ellas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 77 Andy Warhol, 1965
Lata de sopa Campbell.



Fuente: www.xtec.cat

Figura 78 Robert Smithson, 1970
Espiral Jetty.



Fuente: www.khanacademy.org

Figura 79 Joseph Kosuth, 1965
Una y tres sillas.



Fuente: http://www.nosolodeyod.com

Figura 80 Gustavo Torner, 1972.
Escultura de la plaza de los cubos.



Fuente: http://alacantideprofit.blogspot.com.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Una vez seleccionado el ejemplo más significativo para ellos, nuestros alumnos debían hacer un doble trabajo. Partiendo de la idea de que el AC está centrado fundamentalmente en el mensaje de la obra, por encima de la presencia o características de la obra misma, se les pide que desarrollen el mensaje que esta obra nos transmite, desde una interpretación personal consensuada en el grupo. Seguidamente, deben hacer una valoración de dicha obra, atendiendo fundamentalmente a criterios como significatividad, relevancia para la sociedad actual, sensaciones que transmite, si están de acuerdo o no con dicho mensaje, comentarios críticos sobre la obra, su propuesta y mensaje, mensajes contrapuestos, etc.

Para empezar, es de esperar que nuestros alumnos tengan serias dificultades, desde el mismo momento de ponerse a buscar información, cometiendo los típicos fallos de principiantes, tales como no saber discriminar información, contentarse con los primeros ejemplos de la búsqueda, etc. Esto se revela en la mayoría de los ejemplos seleccionados. Son ejemplos significativos, importantes, pero no marcadamente actuales. Ello revela que no han hecho, en general, una búsqueda amplia. A ello añadimos que no siempre contemplan los condicionantes del ejercicio que se les pide, a pesar de contar con una guía que lo explica claramente. Por esta parte, ha habido ejemplos de trabajos que no añaden la valoración grupal, o que no añaden la información mínima para cada ejemplo, o mezclan interpretación de mensaje con valoración, etc. Por supuesto, hay que dejar bastante claro que, no han sido pocos los fragmentos plagiados de comentarios e interpretaciones de la obra seleccionada, lo cual hace que esos trabajos, además de su calificación negativa, no nos sirvan para la investigación.

Con estas limitaciones, podemos poner nuestra atención en lo que realmente nos puede dar pistas sobre cómo entienden nuestros alumnos las obras de arte contemporáneo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En primer lugar, tienden a simplificar. Para ellos, la obra de arte es algo bien sencillo: es un elemento construido por un artista, que maneja con habilidad unos determinados materiales, para recrear la belleza y transmitir un mensaje. Este mensaje tiene que tener un código claro, entendible por el público que observa la obra, para que pueda apreciarla. De esta forma, comentan la obra que mostramos en la figura 78, "Espiral Jetty", del autor Robert Smithson. Según nuestros alumnos:

> *"La continuidad de esta línea recta simbolizará la infancia vivida por cada persona; así que, cuando el espiral empieza a rotar en sentido cíclico lo podemos asimilar con el cambio de la infancia a la adolescencia; y , por cada vuelta que realiza el espiral significará un cambio de etapa, es decir, de la adolescencia a la juventud, de la juventud a la adultez y de esta última a la vejez, que nos lleva a la vida eterna; de ahí a que el blanco que predomina en la imagen lo identificamos con el cielo"* (AC4).

Es decir, ellos han tomado las características visuales de la obra como un código de elementos de referencia inamovible que deja muy claro el significado de la obra. Han buscado otras interpretaciones, y no excluyen otras posibles formas de entender su mensaje, pero su reflexión revela una preocupación por tener muy claro lo que la obra quiere decir sin lugar a duda, donde todos los elementos tienen que tener un significado y un por qué. Esta misma cuestión, es compartida por los alumnos en otros momentos, como podemos ver en el siguiente comentario:

> *"Pienso en las obras contemporáneas como obras que tienes que comprender. Esta mañana he visto en las noticias un señor que pinta con los lagrimales, ¿lo has visto, no?"* (E6).

Este comentario revela, unido a la interpretación que hacen de esta y otras obras, la imperiosa necesidad de mantener el esquema de que la obra de arte es unidireccional en su sentido, desde el mensaje que transmite el autor y que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el espectador reconoce. Por eso, el ejemplo del señor que pinta con los lagrimales, es juzgado como un acto que causa estupor e incomprensión, porque no les transmite nada, como en otros comentarios que hemos añadido en apartados anteriores.

Sin embargo, no sería justo generalizar esta postura a todo el grupo, de la misma forma que tampoco lo hacemos en todas las otras afirmaciones. De hecho, podemos encontrar comentarios como: *"Las obras así abstractas pueden permitirse una gran variedad de interpretaciones. Cada uno puede interpretarlo según su momento personal"* (E3), que nos hablan de otra forma de pensar, en un sector del alumnado.

En segundo lugar, nuestros alumnos mantienen, en muchos casos, el antiguo concepto de que la obra de arte es un proceso reservado sólo a la élite artística dotada de unas habilidades, manejo de materiales o privilegios especiales. Según este concepto, la obra de arte podría ser entendida como algo sublime y por tanto muy superior en calidad, en belleza, materiales, a los objetos de la vida cotidiana. Así, en una forma extrema y casi grosera de expresar esta postura, encontramos algunos comentarios como:

> *"En el arte contemporáneo hay algunos monumentos que es „pa" verlos… Por mucho que digan: lo ha hecho con esta intención y tal y cual, yo lo veo una chorrada muy grande (…) Las obras buscan que impacten, pero realmente, muchas veces impactan porque se consideran cosas absurdas*" (E3).

Es así entendible que su tendencia sea a valorar como algo excepcional obras que requieren de muy poca complicación en su ejecución o están realizadas con elementos, materiales o imágenes propios de la vida cotidiana. En la figura 77 mostramos la obra elegida por el grupo 1, la conocida *"lata de sopa Campbell"* de Warhol. Los alumnos que la han seleccionado comentan:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"Desde nuestro punto de vista creemos que el autor pretende demostrar que con algo simple y cotidiano que podemos observar en el día a día se puede hacer una obra de arte y en eso se basan muchas de las obras de arte contemporáneo como vemos en las demás" (AC1).*

Este grupo menciona su ejemplo como un verdadero descubrimiento, a pesar de la antigüedad de la obra. Es por tanto un dato que nos hace pensar que, determinados grupos de alumnos, como nos demuestran también otros instrumentos y datos de la investigación, están cambiando su concepto de arte con este trabajo o con la experiencia completa de la asignatura.

En un sentido similar, desde la figura 79, con la obra "*Una y tres sillas*" de Kosuth, los alumnos interpretan:

> *"Pensamos que es un arte tan simple que ni siquiera pensamos que a primera vista sea tan sólo el objeto en sí. Esta obra no requiere grandes técnicas ni materiales para realizarlo, simplemente con utilizar cosas cotidianas, como en este caso, una silla, se puede realizar una composición artística"* (AC5).

Comentario que guarda mucha relación con lo que decíamos en primer lugar, la simplicidad a la que relegan el AC. El grupo remata su reflexión, con la siguiente valoración:

> *"Pensamos que no se trata de algo necesario para la sociedad actual, además pensamos que es una obra que puede realizar cualquier persona con un poco de imaginación y sobre todo, con información sobre el arte conceptual"* (AC5).

Con lo cual evidencian, a diferencia del equipo anterior, esa postura que legitima la obra de arte sólo si es un proceso complejo o de una determinada elaboración.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En tercer lugar, no nos pasa desapercibido que, muchos de nuestros alumnos, como ciudadanos del siglo XXI, son plenamente sensibles a los valores formales y sensaciones que emiten muchas obras de arte contemporáneo. Queremos decir con esto que, algunas de las valoraciones de nuestros alumnos, dejando abierto el tema del contenido o mensaje, se centran en valores formales, en las sensaciones que las obras les transmiten, en sus cualidades estéticas. Tal es el caso de la valoración de los alumnos ante la figura 80, la escultura de Gustavo Torner:

> *"Pensamos que el mensaje que transmite es el de frialdad, dureza e inestabilidad. (…) Es atractivo y estético que formas geométricas de gran tamaño no estén posicionadas de una forma estable. Además, despierta la curiosidad del espectador por saber su significado o lo que representa. Por otro lado, puede dar lugar a confusión en cuanto a la originalidad de la escultura ya que puede haber quien piense que no es atractiva o que no comprenda el por qué de la misma"* (AC8).

En cuarto lugar y por último, tenemos que dar voz también a una minoría de reacciones de nuestros alumnos que destacan el aspecto provocador y polémico del mensaje y el lenguaje propio de algunas obras de AC. Ante la típica provocación y polémica, las reacciones son de distinto tipo. Por una parte, hay un grupo concreto de alumnos que piensa como inaceptable una obra de AC que pueda ser interpretada como de mal gusto o como ofensa a los demás, o que rebase una serie de condicionantes morales. Durante la realización del trabajo de EA y AC surgió la polémica, entre los miembros de algunos grupos de incluir o no en su trabajo, obras como las que mostramos a continuación. Algunos alumnos manifestaban que, aunque la crítica reconozca determinadas obras como significativas, ellos no podían aceptarlas como arte y para ellos eran simplemente ofensas, como revela el comentario siguiente:

> *"El AC es una manifestación hacia lo establecido artísticamente hablando, creando de esta manera nuevas tendencias artísticas e*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

innovadoras. También es de resaltar que muchas "obras de arte" se propasan cruzando la fina línea de lo artístico hacia la obscenidad y la ofensa a los demás" (CF27).

Figura 81 *Andrés Serrano.* 1987. *Piss Christ.*



Fuente: Freeland, 2004

Ejemplo 82 Damien Hirst, 2013. *Verity.*



Fuente: artvilleartist.blogspot.com.es

En el caso de la primera obra, el grupo entró en una discusión que revelaba esta diferente postura de sus miembros. Utilizaron como principal fuente de información la obra de Freeland (2004), seleccionando algunas obras que la autora emplea para hablar de la intención provocadora de muchas obras de arte actuales. El grupo llegó al consenso de incluirla como ejemplo, pero que de ninguna manera se debería utilizar en relación con la EA en la etapa de EP, por las ofensas a la sensibilidad creyente de algunas personas.

Hay sin embargo, otros grupos que, simplemente destacan que esta es una característica propia de muchas obras de AC. Es el caso de otro grupo que seleccionó como ejemplo de la segunda imagen que mostramos: *"Verity"* de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Damien Hirst. Este grupo empleó como principal recurso para su valoración la polémica surgida en el lugar donde fue colocada en su momento, el puerto de Ilfracombe, en Reino Unido, citando de forma literal la reflexión recogida en *es.globedia.com:*

> *Verity es la obra más reciente del artista británico. La ha donado por 20 años a Ilfracombe. Con ella, las autoridades locales pretenden modernizar la imagen de su puerto y atraer turismo. Sin embargo, muchos no se sienten precisamente orgullosos de esta donación, que tachan de "porno ligero enmascarado de arte", "monstruosidad indecente", "inmoral", "obscena", "ofensiva", "desagradable", "grotesca" y hasta de "un insulto para las mujeres"* (AC11).

Movimientos artísticos, tendencias o formatos

Una de las características complejas del AC es, más allá de la individualidad de los artistas, la diversificación de estilos, la variedad de formatos, que hacen que el concepto de arte trascienda clasificaciones posibles. Este tema, suele confundir a cualquiera que intente hacerse una idea de lo que supone el arte en la actualidad. Por supuesto, este tema es también punto de confusión para nuestro grupo de alumnos.

Tengo que precisar, antes de analizar lo encontrado en mis alumnos sobre este apartado, que he situado movimientos, tendencias y formatos en el mismo grupo porque la aproximación que se ha realizado en clase al AC ha sido muy somera y espontánea, desde las cuestiones que iban surgiendo, o relacionando determinadas propuestas de AC con acciones relacionadas con la EA o actividades de los alumnos. Este acercamiento superficial, no nos exige la preocupación por las clasificaciones. Hemos ido utilizando términos, desde

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ejemplos concretos, según han ido surgiendo o según las necesidades. Así, por ejemplo, si hablamos de *performance*, hablamos de un formato actual de AC, pero al mismo tiempo comentamos la tendencia actual de muchos artistas a diversificar su expresión más allá del lenguaje formal de las artes plásticas e incluir también el desarrollo gestual, con lo cual, no sólo estamos hablando de formato, sino también de tendencia. Cuando hablamos de *land art*, comentamos sobre todo ejemplos concretos, posibilidades, utilidades didácticas, pero no nos preocupa si estamos hablando de un movimiento concreto o de un formato, porque ciertamente, incluye tantas posibilidades de formato, contexto, intencionalidad, etc., que sería inabarcable e innecesario desde nuestras necesidades.

Volviendo a nuestros alumnos, de entrada, lo único que habíamos encontrado en los instrumentos de investigación, sobre estilos o tendencias, más allá de la simple mención a las obras, era alguna referencia a uno de los movimientos artísticos que a nuestros alumnos les puede resultar más espectacular o en relación con el concepto general que vienen admitiendo sobre el arte. En concreto, nuestros alumnos hablan de hiperrealismo:

> *"Yo no he ido mucho a ver museos, pero lo que he visto en la tele, lo que más me gusta es el hiperrealismo que no parecen dibujos sino fotografías"* (E4).

> *"A mí me llama la atención el hiperrealismo. Entonces siempre tengo curiosidad y estoy mirando en internet y entonces, pues lo de las esculturas estas que vimos en el cuestionario y esto, que cambiaba el tamaño para que no se viese que era una persona… eso yo lo había visto ya de antes porque me llama la atención"* (E11).

Las restantes respuestas a la generalidad del AC no contemplaban ninguna otra tendencia o movimiento artístico, a pesar de que se hayan mencionado, de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vez en cuando en clase, repito, para contextualizar algunas de las actividades de expresión plástica de la asignatura.

Este vacío de partida, explica por qué tantos alumnos manifiestan indiferencia e incluso estupor ante algunas obras de arte que desafían su concepto limitado del AC. Al desconocer por completo el contexto, la historia del autor, la intencionalidad y contexto de su mensaje y el lenguaje elegido y articulado por el mismo, la obra carece de sentido. Es decir, carecer del conocimiento del contexto de la obra, de las particularidades de su formato o estilo artístico en el que se puede analizar, conduce a una percepción muy pobre de la misma.

Esto podemos constatarlo desde las respuestas de los alumnos al apartado 3.5 del CI. Se les muestra 10 imágenes de obras de arte contemporáneo. De cada una de ellas, deben elegir a qué estilo o manifestación artística pertenece, entre 14 opciones, decir si habían visto o no algo semejante alguna vez y explicar en qué consiste ese estilo o manifestación artística. Evidentemente, no esperamos que los alumnos tengan respuestas muy acertadas, dado su desconocimiento y falta de experiencia en el tema, pero la forma en que responden a estas preguntas, nos da muchas pistas sobre cómo entienden ellos la obra de arte contemporáneo y cómo la relacionan con algún estilo o formato posible, solo desde la simple observación de la misma.

El vacío previsible se puede contemplar desde tres consideraciones que desarrollamos a continuación:

- En primer lugar, constatamos que estos alumnos, se enfrentan frecuentemente a la obra de arte sin considerar su estilo, formato o movimiento, sin preocuparse ni investigar su contexto. Esto explica por qué, se detienen más bien en explicar en qué consiste esa obra, ese ejemplo concreto, intentando interpretar su mensaje particular.

La obra que mostramos en la figura 83, obtenida en el CI, había sido vista en clase al hablar del AC. Esta es la razón por la que 36 cuestionarios han

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

señalado la opción correcta, *"land art"* , a diferencia de otros ejemplos donde la respuesta se dispersa. Sin embargo, a la hora de responder en qué consiste ese estilo artístico, las respuestas son dispares. Merece la pena detenernos en distintos grupos de respuestas para entender cómo abordarn los alumnos un ejemplo concreto:

Encontramos respuestas que se pierden en detalles exclusivos del ejemplo concreto, sin conseguir generalizar lo más mínimo en características propias del *land art*:

> *"Consiste en poner sombrillas en un campo como si fuera una playa"* (CI6).

Tenemos otras respuestas que se detienen en una característica del ejemplo, generalizando, pero sin llegar a relacionar tampoco con el land art. En este caso hablan de la repetición de elementos (sombrillas) aunque no es el recurso característico del land art, ni tampoco exclusivo del mismo:

> *"Elegir un elemento y exponerlo con un gran número de elementos iguales"* (CI12).

> *"Consiste en poner en un paisaje varias veces un mismo elemento"* (CI42).

O destacan solo la cuestión de la magnitud, que es muy característica del autor y no siempre del *land art* como tal. Estos comentarios nos hacen pensar que los alumnos están recordando otros ejemplos del mismo autor vistos en clase, como "*Reichstag, 1995"* o *"Islas rodeadas, 1985"*:

> *"Consiste en hacer algo a lo grande, que abarque una amplia extensión de terreno" (CI14).*

> *"Una forma de expresarse por medios muy grandes"* (CI35).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Este estilo consiste en la decoración de grandes paisajes abiertos, de manera surrealista" (CI54).

Algunas respuestas empiezan a generalizar hacia características más propias, como la descontextualización, la interpretación del espacio natural o urbano:

"Una transformación de un lugar en otro" (CI 9).

"Se mezclan cosas de la naturaleza con cosas que no son de ese estilo" (CI10).

"En el ejemplo han puesto sombrillas en un campo en el que normalmente no debería de haber sombrillas" (CI14).

"Usar extensiones de la naturaleza y transformarlas sin polucionar" (CI40).

"Es poner un elemento en un lugar en el que se encuentra fuera de contexto" (CI19).

Hasta llegar a comentarios que revelan un análisis más maduro y genérico:

"Hacer arte en la tierra" (CI20).

"Utilizar el paisaje natural como lienzo" (CI27,31).

"Land Art, consiste en la utilización del paisaje y de objetos atípicos en el para crear una paradoja" (CI49).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 83: Christo y Jean Claude (1991). *Umbrellas*



Fuente: es.wikipedia.org/wiki/Christo_y_Jeanne-Claude#

Figura 84 Duchamp(1917) *Fuente*



Fuente: dehistoriadelarte.wordpress.com

En cambio, la obra mostrada en la figura 84, a pesar de su enorme trascendencia para el arte del siglo XX y el AC, es claramente desconocida por los alumnos. Esto queda evidenciado al obtener una fuerte dispersión de respuestas que eligen cualquier estilo de los posibles. Muchos alumnos no responden o añaden un "no sé" de clara perplejidad. El resto responde como puede. Las respuestas más desconcertantes, son las que sólo describen lo que ven, se pierden en la concreción del ejemplo: "*Es un urinario de pared en el suelo"* (CI6), "*Parece un urinario con una forma distinta"* (CI9), o *"La exposición de un urinario"* (CI13).

- En segundo lugar, constatamos el desconocimiento de los términos referentes a los formatos y estilos del AC, lleva a la mayoría de nuestros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnos a confusiones habituales de palabras y significados, que ellos intentan justificar en relación con las obras de arte que perciben.

Efectivamente, volviendo a la figura 84, ante *"Fuente"* de Duchamp, hay un importante grupo de alumnos, que acomodan su respuesta sobre la intencionalidad del estilo artístico según la respuesta que han escogido, buscando alguna conexión con la obra que están observando. En concreto:

- Si eligen arte urbano: *"Por lo que puedo observar, consiste en cualquier elemento urbano"* (CI42).

- Si eligen arte comunitario: *"Creo que consiste en buscarle nuevas formas de entendimiento a utensilios comunes"* (CI27).

- Si eligen arte conceptual:

  " Hace arte a objetos normales del día a día" (CI10).

  "*En mi opinión el arte conceptual se basa en mostrar solo un concepto, como su nombre indica, en este caso el concepto: urinario"* (CI14).

  "Representar ideas o sentimientos con objetos sacados de contexto" (CI19).

Este último grupo, se acerca a una interpretación más madura o más afortunada e informada.

Esta misma tendencia acomodaticia, que por otra parte era de entender en el grupo estudiado, se percibe con mucha fuerza en los dos ejemplos siguientes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 85 Abel Azcona, 2013
Performance,



Fuente: http://abelazcona.com/

Figura 86 Donald Judd, 1974.
Sin título.



Fuente: https://eileencarpio.wordpress.com/tag/donald-judd/

En el primer caso, ante la performance mostrada en la figura 85, 31 cuestionarios de 60 han identificado como *body art* y sólo 7 cuestionarios como performance. El resto son las otras opciones o las respuestas en blanco. Este dato nos informa de que el ejemplo no da lugar a una respuesta diversa y confusa, sino que hay una clara coincidencia, pero la mayoría ha entendido el término *body art* como más apropiado para cualquier acción artística que tenga que ver con el cuerpo.

Algo parecido ha ocurrido en el caso de la figura 86. Los alumnos han prestado mucha más atención al juego visual de los reflejos de la superficie del conjunto. La obra es claro ejemplo del minimalismo de Donald Judd, pero 25

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

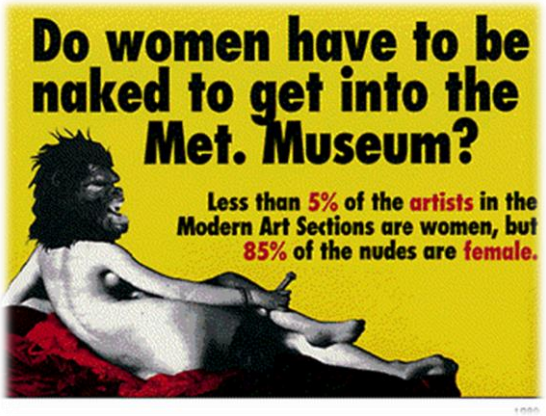
cuestionarios eligen la opción de *optical art* como más relacionada. Sólo 3 cuestionarios optaron por *minimal*.

Un caso similar ocurre en la figura 88. Los alumnos ven en la obra "bebé gigante" de Ron Mueck, sobre todo un cuerpo humano. La opción hiperrealismo, que podría estar aproximada al concepto de la obra en sí, no estaba entre las posibles, precisamente a la espera de saber si algún alumno apreciaba la intencionalidad de la obra. Sin embargo, 13 alumnos responden con la opción de *body art*, hay un número similar de otras respuestas dispersas y el resto que responde que no saben nada.

- En tercer y último lugar, constatamos que las dificultades hacia el manejo de información al respecto de estilos artísticos, formatos o movimientos en los que se puede encuadrar una obra hace que, el grupo de alumnos investigado, aún buscando información y realizando el trabajo con tiempo, respondan de una forma improvisada y con falta de rigor. Así, ante la obra de Andres Serrano, "Piss Christ", mostrada en la figura 81, el grupo que la seleccionó añade que el movimiento o estilo en que puede circunscribirse es "la libertad artística". Ciertamente, este dato nos habla de falta de profundización y de lectura de la fuente y con ello, de falta de rigor. De la misma forma, este mismo grupo, propone otro ejemplo significativo: La obra mostrada en la figura 87, *"Do women have to be naked to get into the Metropolitan Museum?"* del grupo Guerrilla Girls. En su trabajo grupal mencionan el estilo "protesta contra el sexismo", sin detenerse a pensar otras posibilidades, mezclando temática, mensaje con la cuestión de la forma y el lenguaje.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 87. Guerrilla Girls (2012).
Do women have to be naked to get into the Met. Museum?,



Fuente: http://www.ggtakeover.com

Figura 88. Ron Mueck, 1997
Bebé gigante,



Fuente: http://guante.com.ar

Finalmente, después de constatar el esperado desconocimiento de nuestros alumnos ante la amplitud y dispersión del arte actual, no podemos dejar de añadir algunos comentarios, especialmente al final de la asignatura, que revelan un determinado avance en el conocimiento del arte, también en referencia a los estilos y formatos, aunque sigue siendo tímido y escaso. En primer lugar, leemos este comentario que se refiere al AC en general: *"Es un arte creativo, muy variado e interesante, dependiendo del estilo que utilices"* (CF41), nos sitúa, afortunadamente, al final de la asignatura, en una apertura a otras posibilidades, propia del AC, pero descrita desde los estilos o movimientos. Los restantes comentarios, también extraídos del CF, ilustran ya con nombres concretos. Por supuesto, seguimos encontrando posturas diversas, ya sean de crítica, aceptación o entusiasmo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Hay ciertos estilos que son interesantes como el landart o el minimalismo. En cambio, el Body Art o Performance no creo que sean arte, porque no me transmite ningún mensaje o sensación" (CF4).

"Lo positivo de este arte es que no tiene que ser un cuadro tan realista como una foto para que sea bueno, sino que abarca todos los estilos y son comprendidos. Sin embargo, hay muchas corrientes artísticas contemporáneas que son pésimas y sin sentido. Hoy día se considera arte cualquier cosa" (CF8).

Es momento, por tanto de exponer una conclusión que resuma este somero recorrido por la experiencia y conocimiento que nuestros alumnos pueden tener sobre el arte actual. Podemos decir que, su vinculación con el mundo del arte es bastante escasa y sólo encontramos casos muy particulares de alumnos que, o bien por vinculación familiar, mayor inquietud cultural, por algún trabajo de bachillerato o por algún viaje, que han tenido alguna experiencia que les relaciona con el arte contemporáneo. El resto se mueven en diferentes actitudes, marcadas todas por el desconocimiento. Estas actitudes pueden ser de rechazo y ridiculización, aunque no son mayoría, pasando por la indiferencia, cierta apertura, manifestación de incomprensión, hasta llegar a algunos casos, más excepcionales, de aceptación, encuentro de posibilidades o entusiasmo.

Nuestros alumnos, dentro de su poco conocimiento o experiencia, pueden hablar, en principio de algunas obras de arte contemporáneo, fundamentalmente aquellas que se consideran emblemáticas en nuestra actualidad, porque han salido en algún informativo, porque han destacado por su espectacularidad o influencia social, pero no precisamente las de mayor relevancia artística o histórica. Desconocen, por regla general las obras más significativas y las tendencias actuales, sobre todo si se circunscriben a un ámbito más intelectual o elitista. Apenas conocen el nombre de algún autor, por todas estas razones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De la misma manera, les cuesta mucho comprender la importancia del contexto de cada obra de arte contemporáneo. Este contexto está marcado fundamentalmente por el movimiento artístico, formato, intencionalidad del artista, estilo o lenguaje de la obra. Este campo es el más ignorado sin duda, lo cual justifica su incomprensión y desconocimiento del arte actual.

Es importante destacar que, sin embargo, la actitud de nuestros alumnos ha sido positiva durante la asignatura, porque, en sus comentarios finales, declaran que el AC ha supuesto para ellos un nuevo contexto novedoso. Les ha permitido conocer muchas más obras, formatos, movimientos y autores. No ha modificado sustancialmente su conocimiento, pero sí encontramos, a raíz de sus comentarios, una mayor apertura y aceptación de posibilidades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.3.3 La relación del AC con la EA

La EA debe tener muy en cuenta, obviamente, el arte del momento, además de considerar el arte de todos los tiempos y el arte en general como actividad y lenguaje humano primordial. Sin embargo, como hemos podido leer en el marco teórico de esta tesis, el sistema educativo actual se resiste a considerar esta parcela de la realidad como algo importante, o le concede un lugar accesorio, cuando tenemos claro que el arte actual tiene una importante influencia en el conocimiento y en muchos ámbitos de la cultura visual.

¿Sucede igual con nuestros alumnos? ¿En qué medida nuestros alumnos entienden la importancia del arte contemporáneo en el ámbito de la educación artística (EA)?

Podemos empezar, realizando una conexión lógica con lo que ya hemos percibido en nuestros alumnos en relación al AC. Su conocimiento es superficial y anecdótico. Ese desconocimiento ha generado, en la mayoría, un desinterés y desconfianza hacia las propuestas artísticas actuales, no por actuales, sino en la medida que no se ajustan a su nivel de comprensión del mensaje o no siguen un esquema de comunicación y de uso de lenguaje visual cercano al que ellos han experimentado en las obras de arte clásicas, que proeden de la tradición representativa occidental desde el Renacimiento.

Nos preguntamos ahora: Este desconocimiento, ¿dará lugar a una baja consideración del papel del AC en la EA? Tras el análisis de los datos procedentes de nuestros instrumentos de investigación aplicados al grupo de nuestros alumnos, hemos establecido unos ámbitos de respuesta:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1º La prioridad del conocimiento del AC en la EA.

2º Las actividades de EA basadas en el AC.

3º Las características del AC que inspiran la propuesta de actividades de EA

La prioridad del conocimiento del AC en la EA

En este sentido, podemos partir de la clasificación de objetivos de EA que se les pide tanto en el CI como en el CF. El objetivo*: "Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas"* , ha sido situado como el menos importante, con un orden promedio de 4,72 en el CI, en una clasificación de 7 lugares. Como podemos ver en el Gráfico 3, La puntuación de ese mismo objetivo pasa a ser de 5,05 en el cuestionario final. Es decir, se mantiene el 7º lugar, pero además con una puntuación más acentuada, con lo cual la tendencia se marca aún más.

Habría que tener en cuenta algunas consideraciones respecto a este dato: Por una parte el objetivo menciona también las manifestaciones artísticas de todas las épocas, no sólo el arte contemporáneo. Por otra parte, menciona los verbos "conocer" y "valorar". Es posible que los alumnos hayan entendido esta cuestión como más apropiada para otras áreas como conocimiento del medio social, historia, etc. En cualquier lugar, estamos ante un dato, que además, se acentúa conforme transcurre la intervención docente, que confirma que nuestros alumnos no consideran que el AC, ya sea desde su conocimiento o valoración, sea una prioridad por encima de un área que ellos vienen pensando como fundamentalmente lúdica y creativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, no hay que ser alarmistas. A pesar de relegar el conocimiento del Arte al último lugar de importancia, dentro de la EA, más de 12 alumnos reaccionan, al final de la asignatura (datos del cuestionario final, pregunta 6.), con ejemplos contundentes de propuestas de actividades que relacionan el AC y EA. Las más reveladoras de estas propuestas, comienzan constatando que hay que combatir el fuerte desconocimiento sobre el AC del que participamos, tanto nosotros como los niños y que es el causante del bajo interés:

> *"Creo que la gente (incluida yo) sabemos muy poco de arte, por lo que quizás se podrían mandar a los niños trabajos de investigación sobre tipos de artey sobre los autores más conocidos, para que nuestra cultura artística aumente" (CF44).*

> *"Los niños de hoy día no están muy interesados en el ámbito del AC, por ello, sería interesante plantearles una excursión a algún museo contemporáneo de la zona y proponer juegos relacionados con el arte" (CF54).*

> *"Los niños de hoy en día, no tienen relación con el arte, por lo tanto llevaría a los alumnos a museos, e intentaría traer a clase algún autor contemporanéo" (CF61).*

A partir de este punto de partida, otros alumnos mencionan diversas formas de propiciar ese acercamiento. En primer lugar, la que cuenta con más popularidad es la visita a algún museo o exposición donde se muestre arte actual. En principio, encontramos este tipo de propuestas en algunos de los Portafolios entregados al final de la asignatura, donde los alumnos manifiestan que es necesario "*Visitar museos y galerías de arte para conocer el arte desde otra perspectiva"* (P9, 14, 17, 18, 20) o para *"diferenciar los distintos tipos de arte que existen"* (P46). En los CF encontramos los siguientes comentarios:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Mediante excursiones a museos contemporáneos los alumnos ademas de aprender la teoría de este arte, también pueden ver las obras de una forma más práctica y amena" (CF9).

"Sí (relacionaría AC y EA), porque es una de las cosas más importantes de la EA. Ejemplo: Llevando a los alumnos a exposiciones" (CF15)

"Mediante ejemplos mostrados en clase o salidas a lugares donde se puedan observar ejemplos más detalladamene y la puesta en común en clase" (CF21).

O bien, desde la búsqueda de información. En estos casos, la propuesta suele estar acompañada además de una aplicación práctica, más o menos detallada, o bien combinando también la propuesta anterior:

"Como el ejemplo que pusimos en el trabajo en grupo del arte contemporaneo un trabajo por grupos en el que hay que buscar información y hacer un mural" (CF6).

"Buscar información sobre una obra de AC o hacer un trabajo en grupo de distintos artistas y que los niños representen uno" (CF11).

"Asignar a los alumnos un artista y trabajarlo" (P3).

"Realizaría trabajos colectivos sobre el AC, de pinturas, obras, etc, y la realización de excursiones a museos" (CF18)

"El AC es vital a la hora de enseñar EA, ya sea mediante el estudio de obras o la realización de actividades" (CF23).

Por tanto, empezamos a ver que el grupo investigado percibe, aunque al final de la asignatura, sus carencias en el ámbito del AC, especialmente, cuando se enfrentan a las propuestas relacionadas con la EA. A pesar de haber relegado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el conocimiento artístico a la última urgencia, hay varias propuestas muy interesantes.

Las actividades de EA basadas en el AC

Otra forma de conocer mejor en qué sentido entienden la relación del AC con la EA es hablando de posibles actividades. La opción elegida, en el CI fue, en primer lugar, mostrar imágenes de actividades de EA basadas claramente en alguna propuesta artística contemporánea, para observar sus respuestas.

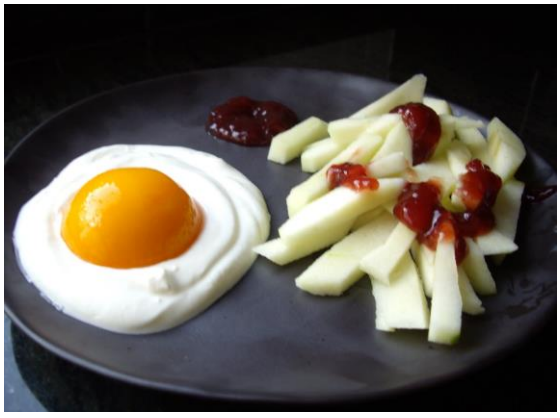
En las figuras siguientes, podemos observar cuatro imágenes que aparecen en el CI como supuestas propuestas de actividades de EA, para que los alumnos respondan, a la conocida pregunta del CI: *¿Qué es? ¿Es o no una actividad propia de EA? Puntúa de 0 a 5 su conveniencia como actividad de EA. Finalmente: ¿qué pretende esta actividad?*

Figura 89 Actividad 5.4. 5
Pintura mural: *"No necesitamos más héroes,* Bansky, 2006.Promedio: 3,41



Fuente: www.recreoviral.com

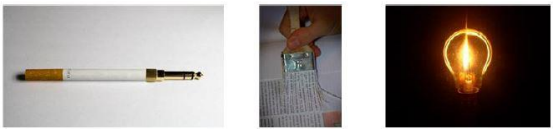
Figura 90. Actividad 5.4.13. Actividad sobre la apariencia de las cosas. Falso huevo frito con patatas.Promedio: 2,88



Fuente: http://reinodelasfresas.blogspot.com.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 91. Actividad 5.4. 20.
Actividad de retórica visual. No promedio



Fuente: Flores, 2012

Figura 92. Actividad 5.4.26
Obra de Arsenio Rodríguez, 2013.
Promedio: 3,14



Fuente: propia.

En ellas hemos obtenido diferente respuesta, pero podemos destacar, en general, que los alumnos responden de forma escasa, con muchas respuestas vacías o muchos *"no sé"*. Algunos manifiestan estupor añadido, incomprensión.

En el caso de la actividad 5.4.5, figura 89, sólo tenemos 7 cuestionarios que mencionan el término *"arte urbano"*. El resto simplemente añade "*grafitti*" o "*pintura mural*". Los comentarios de los alumnos nos hablan de cierta aceptación, incluso de captación del juego de imágenes, pero sus comentarios no van mucho más allá. Se trata de una actividad aceptada, por su alto promedio y por los comentarios que relacionan una expresión de este tipo como viable dentro de la EA. Hay una minoría de comentarios que no llegan a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

proyectar sus posibilidades al campo educativo y consideran el grafitti como algo prohibido.

La actividad 5.4.13, mostrada en la figura 90 causa bastante división. En primer lugar, hay un grupo de alumnos que no perciben el engaño visual, o incluso otros que piensan que es una representación en dibujo o pintura. La mayoría restante, capta el juego visual, el juego de las apariencias. El problema que manifiestan está en determinar si esto sería algo propio de la EA o va por otro lado, y ahí se producen las divisiones. Sin embargo, una mayoría notable afirma que esta actividad se podría realizar en clase de EA, pero con una puntuación que no llega a la media. Pocos saben explicarse para hablar de su intencionalidad, dando razones en algunos casos algo ridículas como *"enseñar a comer de forma saludable"*. No encontramos un solo cuestionario que relacione la actividad con alguna estrategia propia del arte contemporáneo, que mencione la posibilidad de jugar a las apariencias como estrategia artística, o que juegue con los conceptos, con los mensajes, o incluso que plantee las posibilidades de utilizar otros materiales distintos a los convencionales.

Mucho más acentuada es la particularidad de la actividad 5.4.20, figura 91. La imagen muestra los ejemplos elaborados por alumnos de grado de Educación Primaria en una asignatura similar, que reflexionan sobre la paradoja visual de objetos transformados en su función, al modo de las fotografías de Chema Madoz o los poemas objeto de Joan Brossa. La respuesta de nuestros alumnos en el cuestionario es desoladora y paupérrima. La mayoría añade que no sabe nada o deja la casilla directamente en blanco. Los pocos que responden, o bien se limitan a explicar literalmente lo que se ve sin añadir ninguna intencionalidad, o bien captan que los objetos son originales o están camuflados en la forma de otros. Sólo algún cuestionario intenta relacionar la imagen con el arte conceptual y otro añade que consiste en construir cosas útiles totalmente originales. La falta de respuestas nos hace considerar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inservible el promedio puntuado. No podemos saber si nuestros alumnos consideran que una actividad así es propia de EA.

El último ejemplo mostrado en la página anterior, la actividad 5.4.26 en la figura 92, muestra un conjunto de obras del artista Arsenio Rodríguez. Están realizadas con fragmentos de plástico y envases, engarzados entre sí en un eje central. Esta imagen fue tomada en una exposición titulada *"Carne de muñeco"*, mostrada en la casa de la cultura del Ayuntamiento de la localidad, muy cercana al centro y que fue recomendada a los alumnos. Al igual que en las imágenes anteriores, son menos de 1/3 los alumnos que responden y el resto declaran que no saben ni reconocen nada. Era difícil que los alumnos captaran claramente de qué se trata. Por tanto, su respuesta se basa más en los materiales que se observan: *"jugar con material de reciclaje" "crear figuras a través de elementos sencillos", "mediante la superposición de elementos coloridos y variados se crean objetos divertidos que pueden convertirse hasta en personajes de una historia"* o bien utilizan como justificación el típico recurso a la creatividad que utilizan hasta la saciedad en muchas de las respuestas ante cualquier actividad*: "Se pretende ser creativos"* o crear *"formas abstractas de cualquier cosa".* Por supuesto, no hemos encontrado nadie que identifiquen de primeras una obra artística, sino más bien un divertimento plástico o un proceso de uso de materiales de forma creativa. La puntuación de 3,14 también es resultado de muy pocas respuestas, por lo que tampoco es muy significativa.

El hecho de haber incluido, premeditadamente, en el cuestionario imágenes que no proceden de realizaciones concretas en EA, sino que son obras de arte, nos permite observar si hay o no diferencia en las respuestas de los alumnos con respecto a las respuestas donde está mucho más claro que son imágenes que muestran productos de EA. Se trataría de las actividades 5.4.5 (Grafitti de Bansky) y 5.4.26 (Obra de Arsenio Rodríguez). En contra de lo que cabría esperar, la respuesta no ha sido diferenciadora respecto al resto. Más bien, lo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que marca la diferencia de respuesta es que la imagen no sea reveladora, no aclare, para nuestros alumnos, qué se pretende. Hemos obtenido una respuesta mucho más pobre y confusa en las actividades de las figuras 90 y 91 que en las otras dos. La cuestión es que, cuando se utiliza un concepto artístico complejo, que puede estar basado en el mensaje de la obra, por encima del resultado material u objetual de la misma, en la comunicación a través de la obra artística, ya sea en forma de paradoja, ironía o crítica, la falta de experiencia de nuestros alumnos en estos recursos en terreno artístico les desorienta por completo. Nuestros alumnos tienen poca experiencia del cambio de paradigma que supuso el fenómeno creativo de las vanguardias, donde se rebasaron muchos límites en el campo de las artes visuales, formatos, materiales, mensajes y se emprendieron caminos y potencialidades en el arte inaceptables hasta el momento. Por ello, les cuesta mucho trabajo entender la importancia del concepto por encima del producto material de la obra, la relativización del concepto de belleza, el uso de materiales no tradicionalmente pictóricos, etc.

De hecho, si observamos los comentarios de nuestros alumnos ante otras actividades de EA que están basadas, de alguna forma, en obras de AC, pero que son propuestas mucho más cercanas a su experiencia, su respuesta suele ser mucho más certera. Las siguientes actividades, también insertas en la misma pregunta del CI que las anteriores, cuyas imágenes no mostramos a continuación, pues están ya insertas en el texto en otras partes del informe, tienen también relación con el AC, de la siguiente manera:

-Actividad 5.4.1, en figura 10: Construcción de retratos deformes a partir de fragmentos de otros retratos en otros tamaños y perspectivas. Está relacionada con el cubismo.

-Actividad 5.4.6, en la figura 64: Cadáver exquisito. Está relacionada con el surrealismo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

-Actividad 5.4.16, figura 30: Composición abstracta digital. Aplicación jacksonpollock.org. Está relacionada con el expresionismo abstracto y la *action painting.*

-Actividad 5.4.24, figura 20: Vistas del campo de Gibraltar al estilo de "La noche estrellada" de Van Gogh. Estaría relacionada con el post-impresionismo.

En todas ellas, la respuesta ha sido amplia, aunque diversificada, como era de esperar. En la mayoría de los casos han comentado cuestiones relacionadas con la expresión, la creatividad y en muchísima menos medida, con el arte. Las respuestas más escasas son las que mencionan algun autor relacionado o el movimiento artístico en que están inspiradas.

Por tanto, de lo expuesto en epígrafe sobre actividades de EA basadas en AC podemos decir que, la respuesta de nuestros alumnos está condicionada a su experiencia en AC. Su bajo conocimiento y experiencia en general, les aleja de propuestas educativas cuyo concepto esté basado en mecanismos complejos del AC, tales como paradojas visuales, críticas o mensajes que se construyan mediante materiales poco convencionales. Sin embargo, su aceptación y respuesta es más rica, cuando se trata de actividades de EA basadas en movimientos artísticos más "comprensibles" a su experiencia, como pueden ser algunas vanguardias artísticas más populares o bien, cuando la actividad se construye con materiales habituales de pintura o dibujo.

Las características del AC que inspiran la propuesta de actividades de EA

Aunque la limitada experiencia de nuestros alumnos en el ámbito del AC condiciona su respuesta con posibles actividades de EA, hemos podido

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

corroborar cómo, el haber tomado un pequeño contacto con el enorme e inabarcable universo del AC durante la asignatura, especialmente en un trabajo grupal realizado al final de la misma, les ha hecho avanzar mucho en su conocimiento. Al final de la asignatura hemos podido obtener de nuestros alumnos propuestas de EA que se relacionan de alguna forma con el AC. Estas propuestas tienen preferencias por determinados aspectos del AC, que desarrollamos a continuación.

EL ASPECTO DE LIBERTAD, EXPRESIÓN Y JUEGO.

Antes vimos que, el objetivo *"Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas"* había sido situado en 7º lugar. Sin embargo, el objetivo: *"Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas",* ha sido puntuado con un orden promedio de 4,03 en el CI y de 3,7 en el CF, lo cual le otorga en ambos casos el cuarto lugar. Mirando nuevamente los datos en el Gráfico 7, si atendemos a que, la diferencia entre el tercer y cuarto lugar es mucho menor, también en ambos casos, que la que hay entre el cuarto y quinto, podemos decir que es casi un tercer lugar. Está claro que, si hablamos de arte, no es lo mismo hablar de obras artísticas, que es algo concreto y mucho más cercano que hablar de artistas o de arte en general, que para ellos es un concepto más elitista. Recordemos que esta ha sido la tendencia que nuestros alumnos han marcado en sus respuestas sobre experiencia y conocimiento de autores, obras o estilos artísticos.

Además, este objetivo, cuenta con otros conceptos que le conceden esta mayor aceptación: el término *"expresión",* es lo que acaba de conquistar la preferencia de los alumnos por este objetivo, si atendemos a los constantes comentarios sobre la libre expresión y la creatividad, que los alumnos mencionan en los instrumentos de investigación ya analizados. Ciertamente, los alumnos no rechazan el arte como tal, sino que están de acuerdo con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

utilizarlo como referencia en la medida que motiva a la expresión libre de sus futuros discentes.

En el ámbito de la expresión se sitúan algunas de las propuestas que relacionan AC y EA, como respuestas a la pregunta 6 del CF y también en el CI: *"Lo único con lo que relacionaría el AC y la EA sería con la expresión de sentimientos y emociones"* (CF 30).

Es interesante comprobar también cómo, algunas actividades de expresión plástica realizadas en clase, han servido para que los alumnos descubran en sí mismos la dinámica que las inspira, que está fuertemente relacionada con el AC. En especial, estamos hablando de la actividad: *"Pintar la música"*. La experiencia vivida en esta actividad, precisamente por estar ligada a la expresión, ya sea de los pensamientos, las emociones propias o las que transmite la música, inspira a nuestros alumnos en su futura docencia. En este caso, ellos destacan que el AC tiene aspectos similares:

> *"Pintura guiada por la música que estimula y deja volar la imaginación, además que permite la liberación de sensaciones y emociones que parecen ocultas"* (CIXX).
>
> *"Un ejemplo de ello (de relación entre AC y EA) sería la pintura con la música, ya que muchos artistas utilizan la música con la pintura para expresar sus sentimientos"* (CF37).
>
> *"Sí, lo relacionaría por ejemplo con la actividad "dibujando la música", ya que, a partir de un elemento, expresan los sentimientos en el papel"* (CF48).

Unido a este aspecto expresivo, ha sido revelador encontrar también algunas propuestas relacionadas con el aspecto lúdico. Esta importante consideración en relación con el AC es muy atrayente para nuestros alumnos, como ya corroborábamos en anteriores apartados. En estos comentarios, le dan forma

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concreta en propuestas de actividades, incluso nombrando estilos, o algún autor:

> *"Utilizar la creatividad en juegos variados relacionados con el arte, y a la vez que tengan que ver con la materia, o por ejemplo, trabajar la abstracción con los niños*" (P1 y P2).

> *"Sí, hay muchas actividades en las que los niños pueden crear con diversión. Por ejemplo un collage con caras, en los que se pueden creer todo un Picasso, pegando partes de caras diferentes, libremente sobre una base"* (CF8).

> *"Podría relacionarlo con una actividad llamada "ping pong painting", una actividad divertida con la que crear una obra de arte contemporáneo. Es como jugar al ping pong pero mojando la pelota en pintura y estampándola en un mural"* (CF14).

> *"Sí, seguramente algún dibujo que sea coloreado con el método del arte pop, con puntitos y colores vivos"* (CF9).

- EL ASPECTO DE INNOVACIÓN-CREACIÓN.

Podemos estar seguros que, para nuestro grupo de alumnos, haber descubierto algunas propuestas de AC ha sido una forma de acercarse a la tan invocada creatividad, que parece ser la intencionalidad cumbre y la cualidad principal de cualquier propuesta artística.

Hemos querido entender aquí creatividad como capacidad de idear o apuntar hacia actividades novedosas, que salgan de lo habitual en la EA clásica, en la que vivieron la mayoría de nuestros alumnos en su infancia. El AC, aunque en un contacto superficial, les ha hecho abrirse a nuevas posibilidades.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estas actividades de nuevo formato, estilo, lenguaje, ya se podían intuir en el CI. Pedíamos a nuestros alumnos otras actividades posibles, en la pregunta 5.5 después de analizar las imágenes para determinar si veían en ellas o no actividades de EA. Sus respuestas en ese primer momento son pobres y en general desalentadoras, ya que se referían a actividades muy clásicas, sin mucha razón se ser y muy parecidas a lo que habían hecho de pequeños en el colegio y que ellos mismos criticaban. En este CI, ninguna de las actividades espontáneas que se respondieron mencionaba movimientos artísticos, obras o artistas contemporáneos. Sin embargo, encontramos una pequeña minoría de actividades que pueden resultar novedosas, que apuntan a procesos más audaces tales como: *"dibujar figuras geométricas, hacer figuras con el cuerpo", "pintarse el cuerpo", "hacer palabras con personas"* o "*hacer bailes y fotografías de movimiento".*

El verdadero avance en cuanto a entender el AC como posibilidad de innovación en las actividades de EA se puede percibir en los comentarios del CF y el Portafolio. En los primeros comentarios que destacamos, nuestros alumnos, simplemente mencionan que el AC puede ser potenciador de innovación, cosa que es necesaria porque es necesario romper con esquemas clásicos educativos:

> *"Conocer y trabajar la diversidad de corrientes y tipos en el Arte contemporáneo como un arte muy creativo"* (P46, P47, P52 y P54).
>
> *"Lo relacionaría con los alumnos y que cada curso de primaria hiciera una performance, arte póvera, landart, y que se hiciera una jornada de representación o una feria de arte y hacer una muestra para la calle"* (CF10)
>
> *"Sin duda alguna lo relacionaría, ya que es una corriente que cada vez se hace más fuerte rompiendo con lo establecido y del cual emana creatividad expresiva"* (CF27).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Trasladar diversas corrientes del arte contemporáneo haciendo obras de arte con ellos mismos para que sepan de primera mano cómo es ese tipo de arte" (P54).

En estos comentarios, no acaban de decir cómo se haría esa innovación, pero es interesante percibir cómo apuntan a tenerlo muy en cuenta. En otros casos, intentan darle una forma concreta:

"Podríamos llevar a cabo una actividad como por ejemplo de realizar una obra contemporánea que no se plasmara en un cuadro sino que lo realizaran con otros métodos" (CF35).

"Sí, mediante una actividad de "arte encontrado", ya que es una actividad que pone a los alumnos en contacto con el aire libre y la naturaleza, además de la expresión plástica y visual" (CF50 y CF55).

Por último, destacamos estos dos comentarios que tienen en común una vertiente interdisciplinar de innovación. Podría relacionarse con el AC en cuanto que intenta abarcar otras disciplinas y eso es novedoso y necesario. Pienso que estas propuestas serían más interesantes, si tuvieran algo más de concreción:

"Relacionaría la asignatura de lengua castellana y la EA mediante la elaboración de cuentos en clase" (CF52).

"Relacionaría la asignatura de Educación Física y la EA mediante juegos y dibujos de posicionamiento en el espacio" (CF56).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EL USO DE MATERIALES ALTERNATIVOS A LO CONVENCIONAL EN LA EA

Muchas de las propuestas de actividades que han lanzado nuestros alumnos se definen por su material, por su técnica. Es más fácil para una persona que se aproxima a la EA empezar pensando en los materiales, más que en las intenciones, objetivos o procesos de aprendizaje. De esto ya hemos hablado en categorías anteriores, ya que ha sido la forma más habitual de definir actividades de EA.

En lo que ahora respecta, esta forma de pensar las actividades de EA también se ha utilizado a la hora de plantear posibles implicaciones del AC en las actividades de la EA. Las propuestas incipientes que salían en el CI, tales como: *"hacer esculturas con material reciclado", "pintar sobre fotografías" o "dibujos con arena",* se mantienen en la misma tónica que las del apartado anterior, no nombran ningún movimiento, obra o artista contemporáneo.

En los comentarios encontrados en el CF ante la pregunta: "*¿Relacionarías el AC con la EA mediante algún ejemplo práctico o aplicación didáctica? Detállalo:",* encontramos por supuesto una mayor respuesta, con propuestas definidas fundamentalmente por el material de uso. Podemos destacar un ejemplo, donde el alumno se detiene a fundamentar la actividad desde un modelo de referencia. En realidad nos está hablando de copiar en barro una figura modelo.

> *"Podría ponerles algunos ejemplos y que ellos intenten hacer algo parecido. Por ejemplo: una figura de barro de una persona, animal u objeto*" (CF53).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pero los ejemplos más contundentes en este sentido, en realidad, no presentan mucha variedad de materiales. Fundamentalmente, se centran en el uso del Grafitti:

> *"Un ejemplo de arte contemporáneo que puede llamar la atención de los más pequeños podría ser la realización de un grafitti, concienciando sobre la contaminación o los hábitos saludables"* (CF31).
>
> *Sí, mediante grafittis, pero en vez de escribir en las paredes, en el dibujo"* (CF38).

O propuestas relacionadas con el material de desecho, reciclaje, o en algún caso llamado objetos cotidianos o encontrados:

> *"Podríamos relacionarlo con el uso de materiales comunes, objetos para el reciclaje y la expresión plástica"* (CF12).
>
> *"Con el reciclaje, dando uso a objetos inservibles"* (CF25)
>
> *"Sí, mediante la realización de actividades con objetos reciclados"* (CF47).
>
> *"Con la realización de un mural, formado a partir de cosas encontradas por ahí, conforman un collage. De esta forma harán una obra de arte contemporáneo"* (CF49).
>
> *"Sí, le diría a los niños que cogiesen telas y mantas y realizaran obras con esos objetos para incrementar la creatividad"* (CF51)
>
> *"Los niños podrían, a través de objetos cotidianos (ropas, libros, etc.) realizar una mini-obra en la que desarrollen su creatividad"* (CF57).

Para concluir este apartado 5.3.3 reservado a estudiar en qué medida y cómo entiende el grupo de alumnos estudiado la relación que existe entre la EA y el AC podemos resumir diciendo:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

-Nuestros alumnos han manifestado de partida una escasa vinculación y sobre todo conocimiento del AC. Este desconocimiento, a pesar de generar incomprensión y distancia ante la enorme complejidad y dispersión del fenómeno artístico actual, no ha impedido que puedan tomar una actitud de mayor apertura a partir de haber estudiado por sí mismos algunas obras de arte contemporáneo.

-Era de esperar que, si su vinculación con el mundo artístico actual es tan limitada en general, tengan muchos problemas de partida para relacionar el AC con la EA. Por tanto, hemos podido constatar que en el transcurso de la asignatura, han podido ir descubriendo, en primer lugar, la importancia del AC como acontecimiento determinante de nuestra cultura, en ejemplos concretos, aunque con clara resistencia a vencer el esquema clásico de arte, artista y obra que han recibido en sus anteriores etapas educativas.

-Con ello, en segundo lugar, han visto la necesidad de acercarse al AC junto con sus futuros alumnos, organizando propuestas didácticas que partan del conocimiento, la experiencia, la visita a museos y galerías de arte y el contacto con los artistas.

-Finalmente, no han sido pocos los ejemplos de alumnos que han detectado algunas características del AC, observadas en algunos ejemplos, obras y corrientes artísticas actuales, muy apropiadas para las actividades de EA, tales como la libertad expresiva, la importancia del juego como dinámica creativa y de aprendizaje y el uso de materiales alternativos a los usados tradicionalmente por el arte.

Este proceso no ha dado lugar a un cambio radical de concepto de arte en nuestros alumnos, ya que muchos manifiestan que les resulta muy difícil desarrollar cualquier propuesta educativa en expresión plástica que tenga que ver con el AC, o siguen manteniendo esquemas de apreciación estética clásica. Sin embargo, en los instrumentos de investigación, desde la huella dejada por

nuestros alumnos, ha quedado claro el cambio que ha supuesto la asignatura para la mayoría de ellos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4 El lenguaje visual y la cultura visual: Alfabetización visual

Uno de nuestros centros de interés es la Alfabetización visual, tal como lo hemos expuesto en el plan de investigación. Este tema centró gran parte de la intervención docente desde un principio y por supuesto, de la investigación, orientando muchas de las actividades y preguntas hechas a los alumnos. Es hora de recopilar y reflexionar sobre todo lo respondido y reflejado por ellos. Nos planteamos muchas preguntas en este momento: Nuestros alumnos, ciudadanos propios de su tiempo e inmersos en la cultura actual, ¿son conscientes de la importancia de las imágenes en el mundo en que vivimos? ¿entienden la contundencia con la que la cultura visual conforma nuestro mundo cultural? ¿conocen todos los campos que pueden estar incluidos dentro de la cultura visual? A un nivel más profundo, nos preguntamos: ¿Conocen el lenguaje propio de las imágenes, el lenguaje visual? ¿Son capaces de percibir imágenes y captar sus elementos fundamentales, leer su contenido y captar su intencionalidad? ¿son capaces, igualmente, de crear, intencionalmente, imágenes?

Todas estas preguntas incipientes atañen a la práctica, experiencia, del grupo investigado. Si este grupo acaba de comenzar su formación inicial como docentes de EP, evidentemente, el siguiente paso será preguntarnos en qué medida son conscientes de la necesidad de formación en el campo visual, tanto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en sus mismas personas como en sus futuros discentes. ¿Sabrían definir, desarrollar, qué significa la alfabetización visual, por qué la EA debe ser también Educación Visual? Son por tanto dos nucleos importantes los que desarrollaremos en este apartado del informe: La situación de nuestros alumnos ante la cultura visual y por otra parte, como criterio importante en el campo de la EA.

El hecho de hacernos tantas y tan complicadas preguntas no quiere decir que podamos hallar respuesta para todas, pero vamos a intentar reflejar de la forma más clara posible la postura de nuestro alumnado ante este importante centro de interés. La intervención docente encaminó al grupo de alumnos investigado, a la toma de conciencia ante la importancia de la cultura visual, así como los fundamentos de su lenguaje propio, mediante tres actividades. Una de ellas, orientada hacia la lectura de imágenes de la publicidad, denominada “Crítica visual”. La otra, hacia el uso de elementos del lenguaje visual para conformar un mensaje intencionado, llamada “Mensaje visual”. Finalmente, como parte central de la intervención docente, la tercera actividad consistió en la realización en equipo de un producto audiovisual, de tal forma que, nuestros alumnos aplicaran lo aprendido en las actividades anteriores en forma de producto final con un mensaje concreto y realizado en una metodología de proyectos. Esta actividad ha sido llamada “Trabajo por Proyectos”. El resultado obtenido en estas actividades nos servirá también para describir cómo han respondido nuestros alumnos ante el uso de los elementos del lenguaje visual en los apartados pertinentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.1 Como tema recurrente, la influencia de la publicidad

Cuando retratábamos a nuestro grupo en su punto de partida, en cuanto a la práctica artística o la expresión plástica en general, contábamos con preguntas e instrumentos específicos en este sentido, intencionalmente dispuestas en el CI. No ha sido así en el amplio campo de la cultura visual, ya que decidimos poner en marcha las actividades previstas, nombradas en el apartado anterior, para poner a los alumnos en un mínimo de referencias hacia la formación en el campo del lenguaje visual. Es decir, desde el momento de contacto inicial, en el que los alumnos manifiestan la precariedad y limitación con la que cursaron la Educación Artística en sus etapas formativas, manifestaron escasas o nulas referencias a experiencias referidas a la cultura visual o uso de los elementos visuales, por ello, era necesario tener unas mínimas prácticas de referencia para poner al grupo en situación.

Los instrumentos de investigación iniciales (CI y entrevistas) se empezaron a aplicar durante la realización de estas actividades. Es por ello que, los alumnos aluden a ellos y ya manifiestan la influencia que está teniendo en su percepción personal unas actividades que les están obligando a fijar su atención en los elementos del lenguaje visual y en la importancia de la imagen en nuestra cultura. En concreto, el mundo de la publicidad, su efecto en nuestra vida diaria y nuestro comportamiento en un mundo movido por el consumo, es lo que marca la reacción de nuestros alumnos, ya que la primera actividad realizada, consistía en realizar una somera crítica visual a un anuncio publicitario.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De hecho, aunque por una minoría, dichas actividades, enfatizando su relación con la publicidad, son destacadas por nuestros alumnos como muy significativas en su aprendizaje:

> *"El objetivo (de esta actividad: "Crítica visual") es saber transmittirle a los niños y enseñarles para la vida, que puedan percibir la intencion y no sean víctimas de la manipulacion mediática , por ejemplo, enseñarles a tener un pensamiento subjetivo"* (P25).

> *"Otra de las actividades que me ha gustado mucho es "Crítica al mensaje visual" porque creo que es una buena manera de hacer ver y reflexionar al alumnado sobre las imágenes y la publicidad que nos saturan día a día y saber tener un pensamiento crítico sobre ello"* (P12).

Por tanto, aunque los campos que puede abarcar la cultura visual son incontables, las declaraciones de nuestros alumnos en el entorno de la importancia de lo visual en nuestra cultura, están centradas casi por completo en la publicidad, en la manipulación que ejerce sobre nosotros y como consecuencia (y como después podremos ver en propuestas de actividades de alfabetización visual) en la responsabilidad como futuros docentes en formar a nuestros alumnos a cultivar un sentido crítico progresivo en las distintas etapas educativas, así como en la utilización de los elementos del lenguaje visual que nos permitan tanto leer como construir imágenes y mensajes visuales coherentes, efectivos, intencionados e incluso alternativos a los valores de consumo de la sociedad.

Por ello, ante la pregunta de la entrevista: "*¿Os sentís influidos por los mensajes que te transmiten aquellos productos de la cultura visual (publicidad, moda, diseño, consumo)? ¿Hasta qué punto? ¿Os sentís manipulados, en cuanto consumidores, por la cultura visual?",* la respuesta de nuestros alumnos es marcadamente afirmativa: La publicidad influye y tiene mucho que ver con lo que compramos, pero sus comentarios intentan escalar una posición más

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

madura o al menos que justifique el comportamiento que, sabemos, caracteriza a toda la sociedad:

> *"Nos sentimos bastante influidos por los anuncios. Hay veces que no necesitamos un producto ni nada pero por el anuncio ya sentimos la necesidad de consumirlo"* (E2).

> *"Hay gente que, ve algo en la tele, pero aunque no le guste, va se lo compra y se lo pone, pero en realidad no le gusta. Esas personas no tienen personalidad para mí"* (E3).

> *"Yo creo que no hay escapatoria. Por mucho que pudieras analizarlo, tener tu punto de vista o ser crítico, creo que es tanta la información que es imposible criticarlo y llegar a una opinión propia y decir: esto no lo quiero, esto sí . Llega un punto en que ya te crean la necesidad, y todo el mundo lo necesita… "* (E2).

En otro grupo de respuestas, se repite una cuestión común: la publicidad se confabula con la opinión pública y la necesidad de sentirnos similares a los demás, de estar a la moda o "en la onda". Esa razón, parece a los alumnos más convincente que la simple influencia de un producto publicitario, dada aún su cercanía a la etapa adolescente:

> *"Claro. Nos sentimos manipulados porque muchas veces compramos algo que ni lo necesitamos ni nos hace falta. No queremos ser diferentes a los demás. Si todo el mundo se compra de una marca no quieres ser distinto a los demás, y quieres tener lo mismo y de la misma marca. Como la gente se lo compra, dices… ¿por qué yo no?"* (E4).

> *"Están influenciados por los estereotipos de la sociedad y si no es así, te miran mal en algún lado, se fijan mucho en las apariencias, no solo en como es una persona"* (E7).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otra cuestión que se repite en la reacción de nuestros alumnos ante esta cuestión es el poder de las marcas publicitarias. A juzgar por los comentarios, una marca tiene fuerza persuasiva por sí misma, por encima de sus *spots* o productos comerciales:

> *"Pero siempre caemos en las mismas marcas, si te vas a comprar una cosa te vas a Nike o Adidas… nos compramos marcas buenas"* (E5).

> *"Que siempre nos fijamos en las marcas. En el tema de la publicidad siempre es lo que has visto más veces."* (E11).

Y por supuesto aparecen comentarios que matizan o relativizan esa supuesta influencia que la publiidad ejerce en nosotros, reivindicando una mayor resistencia o personalidad propia inmune a sus efectos. Es la otra cara, el otro posible sector del alumnado que quiere afirmar su personalidad y no se siente identificado con las víctimas de la publicidad:

> *"Yo, la verdad es que no me siento manipulada, porque no me gusta lo convencional. Yo me tengo que rebuscar las cosas y por eso, lo que lleva todo el mundo y que sale en la tele, no me llama"* (E3).

> *"Recuerdo que yo me iba a comprar una colonia y en Navidad hay muchos anuncios de colonia, pero yo los veía y pensaba: "¡Pero si no sé ni como huele!". Luego cuando fui a la tienda y ya vi una que me gustaba, porque normalmente las que mejor huelen son las mejores marcas… Yo me quería comprar Hugo Boss, pero no fui porque viera al tío en la tele ahí ligando, sino porque era la que más me gustaba… La ropa tampoco me la compro… me la compro en CyA , que no es una marca que digas tú… , yo voy porque está bien de precio y a la vez, está guapa la ropa. No creo yo que me afecte mucho, creo"* (E1).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Casi al mismo tiempo que las entrevistas, los alumnos habían trabajado la "Crítica visual", la confección de "Mensaje visual" y estaban poniendo ya en marcha la realización del producto visual.

Desafortunadamente, no hemos visto en estos primeros comentarios seleccionados, menciones directas y contundentes a la imagen con la que se desarrolla esa publicidad, a sus aspectos visuales y características que son con las que reamente se construyen los artificios que nos convencen en esos productos publicitarios. Al menos, podemos intuir que este último comentario, en el fragmento: "*Yo me quería comprar Hugo Boss, pero no fui porque viera al tío en la tele ahí ligando, sino porque era la que más me gustaba…"* (E1), alude a la fuerza de la imagen, concretamente a su contenido, pero somos conscientes de que toca dicho aspecto muy superficialmente. El alumno que realiza dicho comentario no demuestra un análisis amplio del fenómeno, sino más bien espontáneamente menciona la fuerza que puede tener una imagen. O en este otro, una alumna comenta: "*Además, te das cuenta, sobre todo los productos de cosmética, de peluquería de belleza e imagen personal, porque la sociedad se rige mucho por los cánones de belleza y entonces, si la publicidad está constantemente diciendo esto es lo bonito y esto lo feo, entonces te decantas más por algo concreto, o te comes la cabeza"* (E11), están refiriéndose, igualmente, a la fuerza de los estereotipos creados por la publicidad, que son, en este caso, estereotipos basados en la imagen. Pero en ningún caso son análisis o menciones directas a la imagen como tal y sus elementos.

Sólo, si leemos: "*También cuando los veo (los anuncios publicitarios) como ya hemos tratado lo de la crítica, me fijo en el mensaje, en cómo lo han elaborado, más que en lo que me están transmitiendo en realidad"* (E6), entendemos que estamos ante la intervención de alumnos que están empezando a ser conscientes del análisis y la importancia de conocer los elementos visuales de los que están compuestos las imágenes, en este caso,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

gracias a las actividades que están realizando en clase, como comentábamos antes. Ciertamente, todo el grupo hizo ese esfuerzo, cuyos resultados analizaremos en un apartado posterior.

En este análisis, hemos contado también con importantes intervenciones obtenidas en el CF, que se aplicó al final de la asignatura. En ellas, podemos ver, utilizando los comentarios de forma comparativa, cómo el grupo ha evolucionado en sus conceptos, aunque no de forma substancial.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.2 ¿Qué entienden por cultura visual?

Antes de continuar analizando lo obtenido de las intervenciones de nuestros alumnos, hacia el uso de elementos del lenguaje visual, como hemos concluido en el apartado anterior, es importante que nos detengamos a recoger qué han captado ante la cuestión de la cultura visual, un concepto amplio que, por estar plenamente inmersos en ella, resulta novedoso en sí mismo.

Hemos estudiado las definiciones de cultura visual obtenidas de los alumnos en el CI y el CF, obteniendo un conjunto de características diversas en ellas, que nos permitirá saber en qué concepto se mueven. Evidentemente, este concepto ha ido evolucionando durante el transcurso de la asignatura, como podremos ver al interpretar los datos de forma comparativa.

Lo primero que nos ha llamado la atención es la utilización minoritaria de palabras imprecisas o expresiones que denotan un concepto equivocado. En concreto, hay respuestas que se refieren a cultura y hablan de *"tipo de aprendizaje"* , *"conjunto de conocimientos", "conjunto de elementos que caracterizan a una determinada sociedad"* (CF9), *o "la capacidad de captar y definir elementos visuales y a su vez criticarlos"* (CF12), con términos a todas luces erróneos, ya que el conjunto de la cultura nunca será sólo un conjunto de conocimientos, o una capacidad. En estas definiciones, los alumnos demuestran, al menos en una minoría, su importante dificultad lingüística, que no nos sorprende y de la cual ya hablamos en el inicio de este informe de investigación. Algunas de estas definiciones erróneas consisten simplemente en la utilización de términos obvios, como por ejemplo: *" (La cultura visual) se*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

centra en los aspectos de la cultura basándose en elementos visuales" (CF1) o en una respuesta claramente descuidada que ha olvidado alguna palabra fundamental: *"Conjunto de elementos que caracterizan a una determinada sociedad"* (CF9). Afortunadamente, la mayoría de las definiciones no siguen este camino.

A continuación, cabría esperar que, las definiciones, ante un término tan amplio, destacaran sobre todo el aspecto de **globalidad** del mismo. Sería deseable encontrar una insistencia en definir que la cultura visual abarca múltiples ámbitos, como hemos podido leer en algunas definiciones:

> *"La cultura visual es todo aquello que nos comunica algo y podemos verlo en la calle etc. Como por ejemplo los carteles publicitarios o un cartel de alguna fiesta"* (CI17).
>
> *"La cultura visual es todo aquello que se crea con el fin de atraer la atención de las personas"* (CI23).
>
> *"La cultura visual son todas aquellas imágenes que nos rodean y que pretenden transmitir un mensaje. Por ejemplo, anuncios publicitarios, panfletos, cuadros, graffitis, etc."* (CI31).

Sin embargo, esta característica de globalidad no es frecuente ni está bien definida en estas definiciones iniciales, ya que, como hemos podido ver en las dos primeras, no incide en el aspecto de la imagen, o de lo visual, que le es propio. Incluso, a pesar de que hay algunas definiciones que destacan el aspecto global, pueden llegar incluso a generalizar a todo lo visible, ya sea cultural o no. En algunas definiciones hemos encontrado extrapolaciones que incluyen incluso formas propias de elementos de la naturaleza como parte de la cultura visual. En cambio, el aspecto global está mucho más repetido en las definiciones encontradas en el CF, como podemos ver en estos ejemplos:

> *"Es todo lo que nos rodea y que tiene que ver con la imagen"* (CF31).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"La cultura visual es el ámbito que engloba todo lo que tiene que ver con la imagen visual, todo lo que nos rodea y puede ser objeto de crítica"* (CF54).

> *"La cultura visual son todas aquellas cosas que observamos en la vida diaria y aprendemos de ello"* (CF53).

Una constante en casi todas las definiciones, ya sean las recogidas en el CI como en el CF, es su brevedad e imprecisión. Esta precariedad provoca un frecuente olvido de aspectos fundamentales para centrarse sólo en un aspecto muy concreto. Por tanto, vamos a continuar presentando el conjunto de definiciones encontradas agrupadas según el aspecto más destacado en ellas.

El primer aspecto que destacamos es **el carácter visual**, lo cual es claramente justificable. El término más utilizado en estos casos es la imagen y todo lo que tiene que ver con ella, con lo que se ve, con lo que percibimos, pero de una forma un tanto excluyente hacia otras caraterísticas:

> *"La cultura visual es todo aquello que tiene relación con el mundo de la imagen a la vez que intenta transmitir un mensaje, como por ejemplo: cómics, anuncios, fotografía, cuadros, etc"* (CI3).

> *"Para mí, la cultura visual es todo lo que tiene que ver con la imagen en la actualidad, tanto pintura, fotografía como anuncios y diseño de productos"* (CI6).

Las definiciones del CF sobre este tema son mucho más abundantes y están mucho más completas. Es entendible, dado que, lo principal de la cultura visual es, evidentemente, su propio carácter visual. Para muestra, sólo algunas de ellas:

> *"(La cultura visual es) Todo lo que consigue transmitir un mensaje a través de imágenes"* (CF6).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"La cultura visual es todo aquello que es capaz de transmitirnos información o datos a través de una imagen" (CF14).

"Podemos considerar que la cultura visual es la foto, dibujo, etc que nos transmite un mensaje" (CF15).

"Es un conjunto de imágenes que transmiten un mensaje y sentimientos" (CF28).

"Es el conjunto de imágenes, retrato, anuncios, spots publicitarios, es decir, todo aquello que nos transmita un mensaje que podemos captar visualmente" (CF55).

Sorprende la uniformidad de estas definiciones, precisamente en un cuestionario cumplimentado con mayor rapidez y brevedad. Sin embargo, lo incompleto de estas definiciones, por contra, es que han abandonado el carácter cultural, aunque intentan recuperarlo con el concepto de mensaje transmitido. Celebramos que, en muchos casos, se han vinculado ambos conceptos: mensaje y carácter visual. Juzgamos certeras, aunque incompletas, estas definiciones, porque, aunque está claro que la mayoría de los alumnos no han sabido definir qué es la cultura visual de una forma aceptable, al menos, podemos concluir que sí saben lo que es, intuitivamente. Como en tantos otros momentos analizados, su expresión lingüística es mucho más pobre que la experiencia que demuestran a lo largo de las distintas actividades.

En segundo lugar, nos ha sorprendido encontrar una fuerte vinculación entre la **cultura visual y el arte.** En estas definiciones podemos percibir que se ha entendido la cultura visual como una manifestación del arte. Aunque habría que discutir o matizar el tema, las manifestaciones artísticas serían más bien sólo uno de los muchos campos que abarca la cultura visual en su conjunto, no al revés. En estas confusas aportaciones, los alumnos ponen lo artístico como parte irrenunciable de la imagen:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"La cultura visual es la tradición artística que rige en una determinada sociedad, asociada al modo de trasmitir la información que lleva asociada ese arte visual" (CI19).

"Combinación de elementos de pinturas" (CI3).

Esta tendencia continúa en frecuentes ejemplos en el caso del CF. En este caso, nos llama la atención que la referencia a la publicidad como elemento característico de la totalidad de la cultura visual, llega a vincular también el concepto artístico:

"La cultura visual son todas las manifestaciones artísticas que son observables" (CF2).

"Son los estudios artísticos en general, pintura, escultura, fotografía, cómics, etc." (CF19).

"Es todo lo relacionado con el arte que percibimos visualmente por ejemplo un cartel publicitario" (CF25*).*

"La cultura visual es el arte reflejado en anuncios publicitarios" (CF 51).

Este apunte hacia la publicidad, hace que nos detengamos, en tercer lugar, en las definiciones que la toman como aspecto fundamental de la cultura visual. **La publicidad y el consumo** aparecen como la única intencionalidad de los productos de la cultura visual. Parece que un buen grupo de alumnos, tanto en el CI como en el CF, ha pasado de la generalidad de la cultura visual, a focalizarla casi exclusivamente a todo el campo de imágenes diseñadas para persuadir al ciudadano hacia la compra de determinados productos:

"La cultura visual es una forma de expresión cada vez más utilizada y acentuada en nuestros días, de la cual hacen uso las empresas para llegar de manera directa a los individuos" (CI27).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Son los elementos que aparecen en un anuncio y que tiene como objetivo influenciar en las personas" (CF3).

"La cultura visual es cualquier expresión que causa una reacción en la sociedad, ya sean buenas o malas" (CF10).

"La cultura visual es el mensaje que nos quiere mostrar un anuncio o un spot publicitario" (CF 22).

"La cultura visual es un proceso de imágenes, sonidos o vídeos que tienen como objetivo persuadir en las personas a las que va dirigido un mensaje. Afectará en su pensamiento y tratará de llamar la atención al espectador" (CF32).

Esto convierte la cultura visual en un campo, susceptible de ser criticada, por su intencion manipuladora:

"Es la capacidad de crítica a las diferentes imágenes que se nos presentan en el día a día a través de los sentidos y la percepción" (CI12).

Como nota excepcional y en cuarto lugar, nos encontramos con algunas definiciones que destacan la relación de la cultura visual y sus **aspectos emocionales:**

"La cultura visual es el arte que podemos apreciar con la vista, en la cual podemos contemplar sentimientos, emociones, ideas, pensamientos, etc. Siempre con ideales diferentes, ya que no sigue unas reglas" (CI41).

"La cultura visual es una manera de transmitir unas sensaciones a través de imágenes" (CF4).

"La cultura visual es todo aquello que podemos ver y que nos transmite alguna sensación" (CF42).

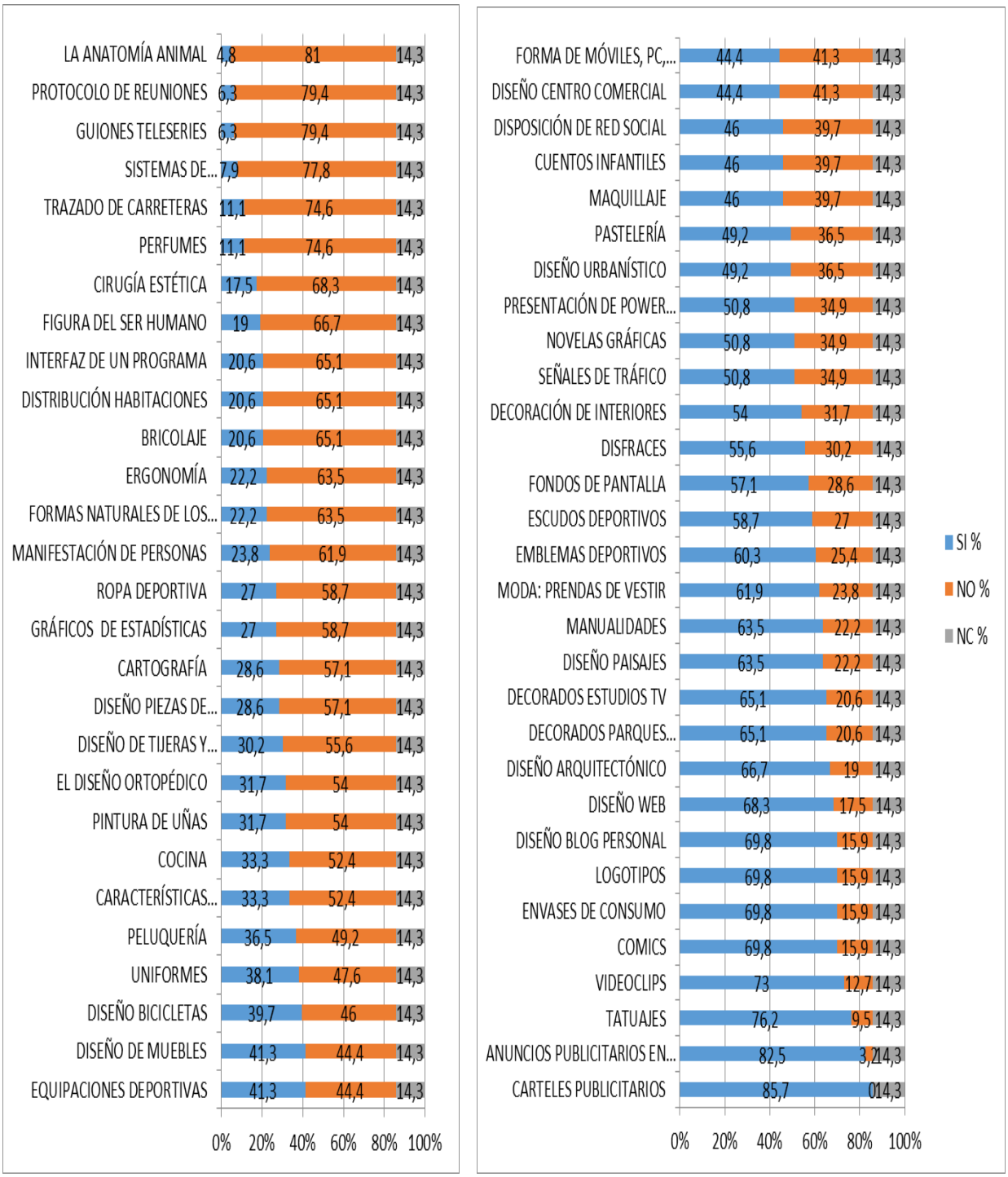
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para completar lo que nos puede aportar una definición, pedimos a los alumnos que señalaran qué ámbitos, qué elementos pueden ser ejemplos de cultura visual. Para ello, vamos a ver los resultados de las respuestas a la pregunta 2.2 del CI. En coherencia con lo que ya mencionábamos en el apartado anterior 5.4.1, nuestros alumos destacan de forma mayoritaria, nuevamente, los campos relacionados con la publicidad y el consumo. Si analizamos los resultados promedio obtenidos, expuestos en el gráfico 8, podemos ver una opción mayoritaria, superando el 60 % de todos los participantes, hacia ámbitos como los "*carteles publicitarios*", los "*anuncios en red*", "*logotipos*" y "*envases de consumo*".

Es destacable también la alta consideración que han tenido opciones como "*tatuajes*", "*videoclips*" o el "*diseño de un blog personal*". Nos hacen pensar que, por encima de los aspectos publicitarios y de consumo, hay ámbitos que se pueden considerar más bien tendencias o modas, que nuestros alumnos consideran muy determinantes de nuestra cultura. Estos ámbitos podrían considerarse también en relación a la publicidad en cuanto que ella es la principal causante de esas modas o tendencias.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 8. Ámbitos de la cultura visual



Fuente: propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro conjunto de ámbitos que nuestros alumnos han considerado importantes son los relacionados con la informática. Por supuesto, "*diseño de un blog personal*", con un 69,8 % ha sido el más considerado, muy seguido por el "*diseño web*", con una opción del 68,3 %. Un poco más atrás queda "*presentación de power point*" (50,8 %) o "*disposición de red social*" (46 %). El ámbito digital merece una alta consideración por parte de nuestro alumnado, aunque hay que tener en cuenta que en el momento de la aplicación del cuestionario, las redes sociales y las aplicaciones de móviles no tenían, ni muchísimo menos, la misma relevancia que tienen ahora. Por otra parte, "*interfaz de un programa"* obtiene una bajísima puntuación de 20,6 %. Se trata de una opción que, a priori, tiene un marcado carácter visual que puede ser muy característico de la cultura visual de las últimas décadas. Esta puntuación promedio tan baja nos hace pensar en el uso elemental que tiene el grupo investigado en cuestiones de programas informáticos, lo cual tiene como consecuencia el desconocimiento de términos específicos.

Hay que tener también en cuenta las opciones que el CI incorpora intencionalmente para crear confusión o ver diferentes reacciones. Así, opciones tales como el "*diseño de tijeras y cuchillos*", el "*diseño de carreteras*", "*cirugía estética*", "*cocina*", "*cartografía*", "*ergonomía*" o "*uniformes"*, pueden ser ámbitos discutibles y confusos para nuestros alumnos. Muchas de estas opciones han sido descartadas por la mayoría, pero no deja de sorprendernos la alta elección de ámbitos tales como los "*uniformes*" con un 38%, o el diseño de las "*características aerodinámicas de los vehículos*" con un 33,3%. Insistimos en que no vamos a entrar en consideraciones que estén a favor o en contra de que estos ámbitos sean propios de la cultura visual, pero sorprende que haya un buen número de alumnos que valoren las características visuales de estas opciones como propias del carácter visual de nuestra cultura.

Celebramos que el ámbito menos elegido haya sido "*la anatomía animal*" con un 4,8%. Evidentemente consideramos que cualquier ámbito cuyas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

carácterísticas visuales estén marcadas por las formas naturales, no es cultural. Pensando de la misma forma, "*las formas naturales de los árboles*" (22,2 %), o "*la figura del ser humano*" (19 %), también debería darnos una baja opción, sin embargo, las puntuaciones obtenidas podrían basarse en aspectos culturales hacia los que estos ámbitos tengan consecuencias, tales como la jardinería, o los cánones de belleza humana propios de cada época cultural. No tenemos declaraciones de nuestros alumnos a este especto.

Es importante tener en cuenta que el objetivo fundamental de este cuadro de opciones era llamar la atención sobre la enorme amplitud de la cultura visual, que puede abarcar muchos ámbitos. Por ello, es justo que hablemos del valor que podemos conceder a los datos obtenidos en esta pregunta del CI. El cuestionario plantea 60 posibles opciones, muchas de las cuales eran pretendidamente confusas. A esto sumamos que las opciones fueron añadidas sin rigor, de tal forma que algunas son demasiado globales o genéricas y otras son demasiado específicas. Por ejemplo, si hablamos de "*perfumes*", el usuario puede pensar que se trata del perfume en sí, con lo cual puede pensar que no es un ámbito propio de la cultura visual, pero por otra parte, podría pensar en el aparato visual que conlleva una fragancia comercial: el frasco, el envoltorio, la imagen corporativa, el spot publicitario reconocible, la imagen de persona que intenta promover, etc. En ese caso, está claro que es un ámbito importante dentro de nuestra cultura visual. Por esta falta de rigor, las respuestas obtenidas en esta pregunta tienen un valor limitado en cuanto a la información que nos aportan. De ahí se deduce también que, en el análisis que estamos completando, no hayamos clasificado los ámbitos en grupos, ni tenido en cuenta sus promedios, por la dificultad que plantea un grupo tan heterogéneo que nos distraería de nuestro principal objetivo en este caso: saber qué eligen nuestros alumnos e incluso interpretar el por qué.

Otro dato importante a comentar es que, entre las opciones ofrecidas, hay escasísimas referencias a cualquier manifestación de artes visuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Aprovechemos este vacío para observar la respuesta de nuestros alumnos, ya que, a continuación de esta pregunta, en el CI, los alumnos tenían la posibilidad de añadir más opciones en la pregunta abierta.

En primer lugar nos encontramos con respuestas particulares que han captado esta ausencia de las artes visuales y han añadido ámbitos como los "*dibujos animados*", "*la danza*", "*la fotografía*", "*el teatro*", "*el grafitti*", *"talla de huesos" o "esculturas de arena".* Son muy pocos los alumnos que han respondido en este sentido, pero nos hacen ver que, como en otros momentos de la discusión de los datos, tenemos un grupo reducido de alumnos que demuestran reflexión y exactitud en sus respuestas.

Por otra parte, el resto de las escasas respuestas, en realidad no aportan mucha novedad al conjunto de ámbitos a considerar en la cultura visual, ya que la mayoría de ellas, o son casos particulares de las opciones ya mostradas, o variantes concretas. Así podemos encontrar "*anime*" como una variante de la opción "*cómic*", "*carteles de Semana Santa*" como ejemplo que estaría incluido dentro de "*carteles publicitarios*", "*diseño de ropa para perros*" con relación a "*la moda en prendas de vestir*", "*flash mob*" incluida dentro de la opción "*una manifestación de personas*", etc.

Concluimos por tanto, tras este recorrido por las características de las definiciones aportadas por nuestros alumnos en que manifiestan una clara dificultad para explicar un concepto, en concreto un término tan complejo y global como es la cultura visual. Para ello, han intentado defenderse utilizando su experiencia más inmediata, que consiste en las reflexiones y críticas que hemos realizado en clase sobre algunos anuncios publicitarios. Ello da lugar a una reducción de concepto, e incluso, en una minoría, a claras confusiones sobre lo que realmente es la cultura visual. Afortunadamente, en el transcurso de la asignatura, el concepto de cultura visual que nos devuelven los alumnos es más genérico y acentúa mucho más el carácter que le es propio, sus características visuales y la variedad de mensajes que ese lenguaje visual

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

transmite a los espectadores. Sin embargo, la dificultad para definirlo de una forma aceptable, persiste en el grupo y se vuelven a repetir frecuentes errores. El conjunto amplio de campos elegidos para definir la cultura visual, nos informa de que nuestros alumnos han captado ese carácter global para incluir la enorme variedad de ámbitos posibles de los que estaríamos hablando, a pesar de que nos hemos encontrado con un énfasis particular en determinados ámbitos por encima de otros, influenciados por su experiencia más inmediata y también por los mismos medios de la moda y la cultura visual actual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.3 Los elementos del lenguaje visual.

Es momento ahora de incidir en aspectos más concretos de este importante centro de interés. En concreto, como una consecuencia del concepto de cultura visual y su importancia en el ámbito de influencia de la educación, aparece, como hemos visto en el marco teórico, el desarrollo del lenguaje visual, especialmente en sus fundamentos y elementos propios.

A lo largo de la intervención docente, como podemos repasar en el apartado 4, una vez planteada la importancia del ámbito visual en la educación, desde la enorme incidencia que cobra la cultura visual en sus innumerables ámbitos en nuestro comportamiento, se plantea tanto el aprendizaje orientado a la lectura e interpretación de las imágenes, ya sean estáticas o en movimiento, como a la capacidad para componer mensajes visuales. Nuevamente, se ponen en juego ambas vertientes, apreciativa y productiva del proceso creador, esta vez desde el campo exclusivamente visual, sin usar necesariamente técnicas artísticas clásicas, basadas en el dibujo, pintura y escultura. En este caso, la propuesta de uso de lenguaje visual se remitó a herramientas digitales.

Aunque no mayoritarios, no faltan comentarios de alumnos que, al final de la asignatura, valoran estas actividades, como parte importante de su aprendizaje:

> *"Al cursar la asignatura también he aprendido varias cosas que yo aún no sabía, como hacer un cartel con medios audiovisuales, yo digo que nunca terminas de aprender, siempre aprendes algo nuevo o mejoras en algo"* (P17).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por ello, al mismo tiempo que se ponen en marcha las actividades de "Crítica visual" y "Mensaje visual", se aplican los instrumentos de investigación en los cuales hay preguntas concretas para detectar tanto la percepción como el uso que hacen nuestros alumnos de los diferentes elementos del lenguaje visual. Ambas fuentes de datos, los procedentes de los instrumentos de investigación, y los de las actividades entregadas por los alumnos, nos servirán para realizar esta descripción.

Por ello, vamos a establecer dos apartados concretos:

- En primer lugar, vamos a comenzar analizando cómo perciben nuestros alumnos, de una forma intuitiva los elementos visuales y son capaces de reconocerlos en diferentes imágenes.

- A continuación, queremos estudiar cómo usan esos elementos visuales, ya sea en el proceso de organización del mensaje visual como en el proceso de composición (Acaso, El lenguaje visual).

Finalmente, en el apartado siguiente, vamos a recoger cómo nuestros alumnos han entendido la relevancia del ámbito visual en la educación, es decir, la necesidad de una alfabetización visual como tema importante de la Educación Artística actual, a partir de sus comentarios y propuestas didácticas, siempre que tengan que ver con este campo. Será el apartado 5.4.4. que se encargará de analizar cómo se ha producido en nuestros alumnos esa relación entre EA y cultura visual, en lo que hemos dado en llamar "alfabetización visual".

Percepción de los elementos del lenguaje visual

Aunque la temática propia del lenguaje visual, desarrolla un conjunto amplio de elementos (Acaso, el lenguaje visual), hemos preferido obtener una respuesta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de nuestros alumnos de una forma muy intuitiva. Nos interesa saber qué son capaces de percibir en una determinada imagen para detectar qué elementos visuales son más reconocibles y propios de su intuición, antes de estudiarlos.

Por ello, en el CI, elaboramos una pregunta basada en el reconocimiento de elementos visuales de un conjunto de imágenes pertenecientes a diversos ámbitos de la cultura visual. Escogimos un conjunto amplio de imágenes con elementos de fuerte reclamo, muy reconocibles, por lo cual, la mayoría de estas imágenes son emblemas, logos u objetos con características visuales básicas, sencillas e inmediatas. Por ello, nuevamente, el mundo de la publicidad toma protagonismo en estas imágenes.

Evidentemente, esperábamos que esa percepción fuera superficial y rudimentaria, ya que este grupo de alumnos, en el momento de la aplicación del CI no había tenido oportunidad de estudiar los elementos del lenguaje visual. Por tanto, los elementos que nuestros alumnos mencionan son escasos y repetitivos. Hay una casi total ausencia de menciones a elementos de tipo compositivo, por lo que sólo nos hemos podido detener en elementos visuales de organización y entre ellos, los más conocidos y coloquiales. Hemos fijado nuestra atención tamtién en cómo se produce la asociación de estos elementos visuales a determinados contenidos, mensajes o sensaciones e incluso las posibles connotaciones y mensajes derivados de los mismos.

Tras una lectura y clasificación de las respuestas de todos los alumnos, hemos decidido exponer los elementos más repetidos e intuitivos para ellos en tres grupos:

-El color: En concreto sus vínculos de valor e identidad. Es el primer elemento que ellos perciben.

-Las formas: sus diferentes tipos y características, en cuanto a las connotaciones que nos transmiten.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

-Otros elementos: Todos los demás elementos identificados y mencionados de forma intuitiva, muy excasos, se pueden reunir en un mismo grupo. Se trata de elementos mucho menos recurrentes, que aparecen de forma esporádica: texturas, iluminación, la tipografia que acompaña a la imagen, etc.

Antes de comenzar a sintetizar lo percibido por nuestros alumnos sobre esos elementos, es importante que expliquemos que, en este punto, nuestros alumnos, en una amplia mayoría, sólo han podido demostrar un análisis muy superficial y lleno de obviedades. En concreto, entre estas deficiencias encontradas, destacamos algunas respuestas que se caracterizan por su obviedad. En concreto, si la pregunta es: *"¿Qué nos llama la atención de esta imagen característica?",* responden que su forma o color, pero no explican ni qué forma es, ni qué color, ni qué características tiene y mucho menos qué les evoca. Esto hace que la respuesta quede vacía de contenido y sólo nos informa de que el alumno se deja impresionar por detalles visuales pero no es ni consciente de ellos ni sabe identificarlos. Por ejemplo, ante la imagen 45 responden: *" (Me ha llamado la atención) los colores, las formas, la extravagancia y la diferencia con otras ropas"* (CI37). Sobre el mismo ejemplo tenemos respuestas como: *"Me llama la atención el estilo de ropa que anuncia"* (CI43) o *"Llama la atención el colorido de las vestimentas"* (CI42). Igualmente, ante el ejemplo 52, responden: *"el fondo negro, el protagonista"* (CI37), o ante el ejemplo 53: *"Me llama la atención la forma del bote de perfume"* (CI43), sin más especificaciones.

Encontramos también, en casi la totalidad de los comentarios a imágenes, especialmente en el caso de la actividad "Crítica visual", descripciones muy elementales que simplemente nos "cuentan" qué ven en la imagen, sin dar detalles, sin usar para su descripción ningún elemento del lenguaje visual o bien utilizando una simbolización muy obvia. Se trata, sobre todo, de imágenes publicitarias más complejas que los emblemas utilizados en el CI. Por ejemplo, en este comentario podemos percibir frecuentemente esa obviedad, ya que se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pedía a los alumnos que interpretaran qué mensaje principal nos transmite el producto escogido. La alumna, realizando el análisis de una imagen obtenida de la publicidad, comenta:

> *"En esta imagen aprecio que son dos personas. Mirando las formas y el tamaño de las manos puedo decir que son dos hombres. Los dos hombres son cada uno de un color de piel, uno tiene la piel blanca y el otro la tiene negra. Los dos van vestidos con la misma ropa. A mí, personalmente, eso me da a enteder que esta tienda de ropa quiere transmitir que todos somos iguales, que es posible que no haya diferencias entre nosotros y que el racismo no es la mejor opción. También podemos obsevar que las dos personas estan encadenadas por una esposas. Personalmente opino que las esposas que une a los dos es como el pensamiento explicado anteriormente de que todos somos iguales, ya que todos estamos encadenados una sociedad llevando a cabo unas obligaciones sociales"* (Crítica Visual, 15).

Este es el tipo de comentario más frecuente, en este encuentro intuitivo de nuestros alumnos, con sus conocimientos y experiencia de partida, con el ejercicio de lectura y análisis de imágenes. Encontramos una lectura muy elemental, en la que aún no se han aplicado sus fundamentos propios. Como era de esperar este hallazgo, la intervención docente continuó dando pasos en la formación de los elementos del lenguaje visual, desde su uso en la creación de mensajes visuales, actividad que analizaremos un poco más adelante. Continuemos con la percepción intuitiva de los pocos elementos del lenguaje visual referidos en las imágenes del CI.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EL COLOR

El color es el elemento visual más inmediato y reconocible de cualquier imagen, especialmente si se trata de imágenes de la cultura visual contemporánea, saturada de colores vibrantes, fuertes contrastes y llamadas de atención.

Los comentarios de nuestros alumnos se centran casi en exclusividad, en el color de las imágenes que han visto en el cuestionario. Pero sobre el color se pueden matizar una gran cantidad de características que le son propias, tales como la viveza, el contraste, su carácter corporativo, la emoción, connotación o valor cultural asociado, etc. Por fortuna, aunque nuestros alumnos no han destacado muchos más elementos visuales que el color, en este caso, han sido capaces de mencionar diversos aspectos de contenido y mensaje a los que el color nos lleva, asociados a estas caractersticas. Por ello, hemos realizado una rápida compilación de las características del color más mencionadas por los alumnos, seleccionando, para ilustrar su respuesta, las ilustraciones más características procedentes del CI. Para agilizar el análisis y por tanto la lectura de la exposición de los datos en este apartado, vamos a referirnos a las respuestas de los alumnos de una forma más general, reduciendo, en este caso, el uso de citas literales de los cuestionarios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Colores vivos / Colores apagados

Ante la figura 93, tras la identificación casi unánime de la marca *"Ágatha Ruiz de la Prada"*, a pesar de no mostrar el nombre, los alumnos pasan a comentar el impacto habitual de la viveza de los colores de estas prendas y diseños. Para un buen grupo de nuestros alumnos, este uso de colores vivos es la nota de extravagancia propia de la marca. Sin embargo, la explosión y viveza de colores del logo de "*Desigual"*, que mostramos en la figura 94, tiene un objetivo distinto. La intención de esta marca es la de marcar diferencia, ser distinto, ser exclusivo. Así lo mencionan algunos cuestionarios y utilizan para ello, como detalle principal, el criterio del color: *"Su ropa tiene muchos tipos de colores y utiliza elementos desiguales"* (CI48).

Figura 93: Instantanea de desfile de moda, colección Agatha Ruiz de la Prada



Fuente: expofashionmagazine.com

Figura 94 Logo DESIGUAL.



Fuente: http://icon-international.tv

Por el contrario, en el análisis de imágenes de la actividad "Crítica Visual", nos hemos encontrado con pocos, pero significativos comentarios, sobre la cualidad contraria del color: la baja intensidad, el color apagado que se utiliza, entre otras cosas, para evocar la noche. En concreto, los siguientes comentarios, se refieren a la oscuridad del color, en imágenes relacionadas con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la noche, con la elegancia y distinción, en concreto analizando un spot de maquillaje y otro de perfume:

> *"Usa colores oscuros y apagados porque un rímel se suele usar para maquillarte y salir de noche"* (CV11).

> *"Busca transmitir la sensación de que el perfume que venden es distinto a los demás, por lo que, al contrario que en la mayoría de los anuncios televisivos (donde predominan los colores vivos y brillantes) utilizan tonos oscuros, como el azul o el negro, tal y como se observa en el anuncio. Los colores oscuros y la noche describen perfectamente el nombre del perfume: Midnight Poison (Veneno de media noche)"* (CV23).

Identidad corporativa.

De todos es conocida la importancia del color como signo de identidad y emblema, tanto de una marca publicitaria, como de una asociación, partido político, estado, equipo deportivo, etc. Este aspecto no ha pasado desapercibido ante nuestros alumnos. Para recoger esta mención a lo corporativo de un color, hemos seleccionado dos ejemplos muy claros, cuya ilustración, presente en el CI, se muestra en las figuras 95 y 96. Los logotipos del *"Partido Popular, PP"* y del *"Partido Socialista Obrero Español, PSOE".*

Ante el primer ejemplo, casi la totalidad de los alumnos mencionan el color azul como principal elemento visual característico. Enseguida mencionan las connotaciones que observan en ese azul:

> *"Llama la atención el color azul del fondo ya que transmite libertad y tranquilidad"* (CI9).

> *"(Llama la atención) la simplicidad del logo y el tono del azul representando el cielo"* (CI12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Junto a esa "libertad", "tranquilidad" o "cielo", aparecen en las respuestas muchas otras muchas connotaciones similares de ese azul, como la "seriedad", la "calma", e incluso la "democracia".

Figura 95 Logo PP



Fuente: www.ppclm.es

Figura 96 Logo PSOE



Fuente: http://www.camaracivica.com

Hemos encontrado también alguna mención a la contraposición entre los colores azul y rojo en los emblemas políticos, no falto de cierta ingenuidad:

> *"Llama la atención que sea de color azul, ya que eso significa que es un partido de derechas (desde la guerra civil, la diferencia entre rojos y azules). Aparte, el azul se asemeja con la riqueza (sangre azul)"* (CI56).

Junto a estas sencillas menciones que recogen las evocaciones del color del logo del PP, no debemos ocultar los comentarios que surgen en determinados CI que, aunque no tengan nada que ver con características visuales, aprovechan la oportunidad para comentar temas como la importancia de votar en libertad, o el descontento ante los partidos políticos:

> *"Me llama la atención porque cada ciudadano de esta sociedad puede elegir qué partido apoyar en las elecciones"* (CI45).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Me llama la atención la falsedad que hay en todos los partidos políticos" (CI43).

Evidentemente, ante la figura 96, el logo del PSOE, los alumnos destacan el color rojo como elemento visual característico y corporativo, casi de forma unánime. En este caso encontramos menos menciones a las sensaciones que transmite, que se resumen fundamentalmente en la fuerza y la viveza, frente a una inesperada mayor abundancia de comentarios sobre la identificación con el color propio de los partidos de izquierdas. Como en el caso anterior, son frecuentes las respuestas obvias y escasean las respuestas que mencionan evocaciones concretas.

Los mismos casos particulares que hemos mencionado en el párrafo anterior, realizan también su breve comentario crítico o alusivo a cuestiones de participación política, sin mención de los elementos visuales:

"Igualmente me sorprende el poder que tienen para hacernos creer algo que nunca van a llegar a ser" (CI43).

"Me llama la atención que pueda haber personas que sean de distintos partidos políticos y que uno sea éste" (CI45).

La corporatividad de un color es percibida también, demostrando una excelente capacidad de observación, en este análisis de imágenes, donde un color se repite en diversos objetos y momentos del spot, creando así una continuidad corporativa:

"Juegan con el factor de los colores, es decir, la tarjeta es de color azul y como podemos ver en el anuncio salen constantemente cosas de este color como por ejemplo las ventanas de la casa al principio, las letras de la gasolinera, el mini-ventilador que compra para refrescarse, los globos, la gente de los alrededores llevan cosas azules, las zapatillas que lleva e incluso las luces de los tenis que compra." (CV 33).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Connotaciones concretas.

En general, como venimos comentando, algunos alumnos detectan determinados colores y mencionan qué sensación, carácter, emoción o valor les evoca. A los ejemplos del azul como tranquilidad de la figura 95 y al rojo como fuerza de la 96, unimos algún ejemplo más, donde el color evoca, de forma especial unas connotaciones concretas.

En concreto, el color negro predominante en la imagen mostrada en la figura 97, ha motivado que un 10% de los cuestionarios mencionen la elegancia y distinción que evoca este color de forma cultural. En este caso, muchos menos cuestionarios añaden también la distinción del dorado en las letras. En la actividad "Crítica Visual", tenemos algunas otras menciones a los colores que se utilizan normalmente para evocar elegancia, en este caso, comentando las imágenes del spot que promociona una marca de coches:

> *"En cuanto al color, no hay mucho que destacar, ya que usa tonos blanquinegros para que lo que destaque principalmente sea el coche y no lo demás. Podemos decir que también el negro y el blanco se asocian a la elegancia, que es la imagen que del producto se pretende dar"* (CV 4).

El contraste.

Un adecuado manejo del impacto visual que provoca el contraste entre dos colores, como reclamo inmediato, es reconocido por numerosos comentarios de nuestros alumnos ante las imágenes del CI. La mayoría de los emblemas utilizados en el CI presentan esta cualidad, que otorga nitidez tanto a las formas como a las letras utilizadas. Cualquiera de los iconos que ya han aparecido en los ejemplos muestran un fuerte contraste entre el color

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

corporativo y el blanco, como color más habitual, de las letras. Como ejemplo más característico valgan las imágenes mostradas en las figuras 94, 95, 96, 97, 99 y 100, amén de otras que no mostramos y que podemos ver en el CI. Ante todas ellas, los alumnos comentaron, en un buen número de respuestas, que se percibe un fuerte contraste que permite ver con claridad las letras o bien diferenciar planos o sectores.

Igualmente, en la observación de otros productos audiovisuales publicitarios hay alumnos que han reconocido esa herramienta para destacar letras o partes de una imagen, en concreto, de un producto de limpieza, mediante el contraste:

> *"En este caso, la pastilla de lejía (se observa) en un fondo azul, destacando así el producto de color blanco. Para destacarlo más se usan señales como letras acompañadas de sonidos para motivar su lectura"* (CV20).

Figura 97 Imagen publicitaria Nesspreso



Fuente: beautycoffee.com.ua

Figura 98 Perfume "Jean Paul Gaultier"



Fuente: articulo.mercadolibre.com.ar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA FORMA

La forma ha sido el segundo elemento más mencionado en su reconocimiento de imágenes por nuestros alumnos. Al igual que en el caso anterior, tenemos que insistir en que los comentarios de los alumnos a este respecto, son escasos y elementales, ya que la mayoría sólo comenta obviedades o no responde a las preguntas.

En primer lugar, hemos observado la respuesta de los alumnos a un objeto donde la forma es muy evidente y evocadora en sí. La respuesta ante la forma masculina de torso, del frasco de la marca "Jean Paul Gaultier", mostrada en el ejemplo 50, es escasa, porque la gran mayoría no reconoce la marca. Aunque algunos alumnos nombran unas cuantas características visuales, fundamentalmente el color azul o las bandas más claras, sólo un cuestionario menciona el reclamo sexual que produce el frasco de perfume, con sus formas sinuosas, unido a la textura, franjas y color azul tan sutiles.

Este primer caso, unido a una muy diferente respuesta ante otras imágenes, nos hace pensar en la fuerte influencia que ejerce la publicidad en nuestros alumnos. Por ejemplo, ante imágenes de marcas muy conocidas, como las que analizamos a continuación: "Coca Cola", "Orange" , "Tuenti" y sobre todo "Nike".

Podemos observar los logotipos de las dos primeras marcas en las figuras 99 y 100. En ellas percibimos dos formas de características contrapuestas, que deberían provocar respuestas también contrastadas. En el primer caso, además, por supuesto, de la importancia de la corporatividad del color rojo, la curva y entrelazamientos que dibuja la tipografía clásica de "Coca Cola" es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mencionada por algunos alumnos, añadiendo alguna característica evocadora a su forma:

> *"Llama la atención el diseño de las letras, parecen olas que nos recuerdan a algo líquido, esto hace que nos den ganas de beber"* (CI33).

Se trata de una forma de carácter orgánico, muy contrapuesta a la forma que presenta el logo de "Orange" de forma rígida y geométrica, cualidad que también detectan algunos alumnos con una mayor carga de connotaciones:

> *"Llama la atención por la simplicidad de un cubo naranja mostrando la versatilidad y la simpleza de sus productos"* (CI30).

> *"De esta imagen me llama la atención la vista 3D como la sensación de que está cerca de nosotros"* (CI63).

Por lo que podemos leer, esta alumna, junto a otros comentarios similares, menciona la forma volumétrica del logo, cuya intencionalidad es acercarse a la perspectiva del espectador en tres dimensiones. Sin embargo, lo que más destacan los alumnos es su simplicidad, que podemos interpretar más bien como predominio de superficies lisas, ya que simples son la mayoría de las imágenes que están observando.

La figura 103 muestra el logo de la red social "Tuenti". Es también un caso peculiar en el que, añadidos a los comentarios sobre el logo, la mayoría de los alumnos mencionan diversos slogans, canciones y elementos publicitarios de la conocida red social (en mucho mayor uso en los años en que se realiza el trabajo de campo de la investigación). Más minoritario es el comentario hacia elementos visuales, en concreto hacia la forma característica de este logo, su guiño formado por los elementos de escritura a modo de emoticono, o la forma de bocadillo de conversación, que sólo aparecen en los cuestionarios de una minoría.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En ejemplo que provoca una respuesta mucho más completa junto a variadas evocaciones y connnotaciones con su forma peculiar es el logo de *"Nike",* mostrado en la figura 101. Un buen grupo de cuestionarios, cuyo número supera a las respuestas ante cualquier otra imagen, mencionan con muy pocas palabras diversas características de esta forma, simple e inmediata para la mayoría, pero que es una invitación clara a lo apreciado por todos, al acuerdo en común: *"parece un acierto la figura que representa que algo está bien"* (CI56), a la velocidad y vida sana: "*La sensación de velocidad que imprime"* (CI19), o a la esbeltez y agilidad de las formas afiladas: *"esa linea que se hace cada vez más fina, da sensación de rapidez y agilidad"* (CI49). Evidentemente, la proximidad a los intereses de los alumnos, el consumo de muchos de sus productos, provoca en ellos una respuesta mucho más entusiasta.

No pasamos por alto, la mención a las formas y su peculiaridad en los logotipos del PP y del PSOE, que pesa incluso más que los comentarios referidos al color en su característica corporativa. Un grupo reducido de alumnos mencionan que la imagen de la gaviota evoca libertad, o incluso bienestar, al mostrar un vuelo por encima de nosotros. En cuanto al PSOE, la forma del puño y la rosa es, para un grupo pequeño de respuestas, un emblema que transmite reconciliación, firmeza y armonía.

Finalmente, como mención a la fuerza evocadora de las formas que presentan las imágenes utilizadas, hemos seleccionado el logo de "Apple", mostrado en la figura 102, sobre el cual algunos alumnos mencionan las connotaciones de salud, bienestar, simpleza, elegancia y sofisticación a las que asociamos dicha imagen, también en relación con la forma en que está presentada, sobre fondo negro y con un ligero resplandor.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 99 Logo Coca Cola



Fuente: twitter.com/cocacola

Figura 100 Logo Orange



Fuente: moviltoday.com

Figura 101: Logo Nike



Fuente: www.nike.com

Figura 102 Logo Apple



Fuente: www.apple.com

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 103 Logo Tuenti



Fuente: http://sieteaguasfs.com

Figura 104 IKEA



Fuente: http://ecologia.facilisimo.com

Realmente ha sido difícil extractar lo relacionado con la percepción de los elementos del lenguaje visual en las respuestas de nuestros alumnos, porque su mención intuitiva, como idea previa, es claramente deficitaria. Salvo el color y la forma, poco más dicen de la mayoría de las imágenes que aparecían en el cuestionario, o comentarios directos al contenido de las imágenes sin reparar en ningún elemento visual en el caso e la actividad “Crítica visual”.

Por ello, el resto de los elementos visuales comentados se resumen en este apartado, donde recogemos sólo menciones muy particulares.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA TEXTURA

Hay poquísimas menciones a la textura como parte de la imagen. Por comentar alguno, sólo un comentario menciona que en los anuncios de Coca Cola *"llama la atención que la ponen en la tele fría con las gotas de agua callendo"* (CI17), como comentario hacia el uso intencionado de la textura de las gotas de agua en la superficie de la botella, lo cual que evoca frescor y recuerda al momento de saciar la sed.

EL TAMAÑO

Si la mayoría de las imágenes utilizadas son logotipos o emblemas, era esperado que no hubiera comentarios referidos al tamaño, como elemento visual, ya que estos emblemas pueden aparecer en diferente tamaño, en nuestra vida cotidiana, según se encuentren en determinados productos, o lugares. Sin embargo, merece la pena recoger las excasas menciones a la importancia del tamaño en un mensaje visual concreto, como se deduce de algunos comentarios ante la imagen de las letras de IKEA, mostradas en la figura 104: *"lo que llama la atención de esa imagen es el tamaño de las letras"* (CI9); *"fondo azul y letras super grandes en amarillo"* (CI16), ya que, premeditadamente, la imagen mostraba la perspectiva del que visita el centro comercial y se deja impresionar por la magnitud de los almacenes y todas las propuestas de consumo disponibles.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA COMPOSICIÓN

Realmente, encontrarnos con detalles relativos a la composición de cada uno de los elementos en una imagen, sin haber estudiado sus elementos básicos, sería todo un hallazgo, porque la forma intuitiva de ver y analizar imágenes de nuestros alumnos es realmente superficial. Sin embargo, queremos destacar este comentario encontrado en la actividad "Crítica visual" donde el alumno, comentando una imagen del spot de "Coca Cola", menciona el orden de los elementos en la superficie visual y el consiguiente significado visual:

> *"La mirada del bebé y del anciano, la fotografía del bebé está posicionada en la parte de arriba de la imagen porque es el comienzo de la vida y la del anciano está abajo porque de alguna manera la vida declina en la salud llegada a cierta edad"* (CV2).

Antes de pasar a describir el uso que hacen nuestros alumnos de los elementos del lenguaje visual, es preciso destacar que muy pocos alumnos han comentado, expresamente, lo significativo de haber aprendido a percibir estos elementos, pero merece la pena mostrarlo, por lo importante de su descubrimiento:

> *"He pasado de desconocer lo que es un "mensaje visual" a conocerlo, de saber qué significa cada color, dependiendo de dónde se meta*" (P56).

> *"Otra de las actividades que más me han llamado la atención, ha sido la de crítica al mensaje visual. Al principio me resultó costoso porque no sabía muy bien los elementos que debía tener en cuenta para la realización de esta, pero lo positivo es que he aprendido a mirar cada elemento visual de una forma más objetiva y minuciosa, por lo que creo que he aprendido a captar mejor lo que se nos quiere transmitir y puedo ser más crítico con cualquier tipo de publicidad"* (P28).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Uso de los elementos del Lenguaje visual

Es el momento ahora de analizar cómo nuestros alumnos hacen uso del lenguaje visual. Esta cuestión, compleja, podría tratarse desde muchos puntos de vista y utilizando varias herramientas y documentos disponibles, ya que hay actividades de expresión plástica realizadas en clase que también podrían aprovecharse para observar las características visuales con las que están construidas. Sin embargo, como la intervención docente está construida diferenciando, claramente, lo referente a expresión plástica y creación artística por un lado y lo referente al estudio, percepción y producción visual por otro, vamos a detenernos exclusivamente en las actividades de producción visual y audiovisual, que sólo utilizan formatos digitales.

En primer lugar, como ya habíamos adelantado, vamos a intentar ofrecer un análisis, en el presente apartado, del uso que hacen los alumnos de los elementos del lenguaje visual en los productos de la actividad "Mensaje Visual" entregados ellos, cuyas condiciones y guía podemos consultar en el apartado de intervención docente. A continuación, dedicaremos un apartado exclusivo de nuestro informe, el capítulo 5.5., al análisis de los productos audiovisuales grupales, ya que son especialmente útiles al propósito de la investigación y por tanto merecen un tratamiento aparte.

La actividad "Mensaje Visual" (en adelante MV), tenía como propósito ofrecer a los alumnos la posibilidad de estudiar los elementos y herramientas básicos que entran a formar parte de la imagen, ya sean elementos de configuración o de organización compositiva para después aplicarlos a la creación de un mensaje visual. Lo que se pretendía, básicamente, es que el alumno ejercite la construcción de mensajes con las herramientas propias de la imagen, pero de una forma totalmente consciente. Por ello, el ejercicio práctico tenía que ir acompañado del comentario pertinente sobre las herramientas utilizadas y su

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

justificación. Se aconsejó a los alumnos utilizar además, los rótulos necesarios, siempre que su contenido fuera complementaria al mensaje y no reiterativo y por supuesto estuvieran integrados en la construcción visual final.

Como temática posible para estos MV, se decidió abordar cuestiones que, de alguna forma, fueran educativas, en especial en el ámbito de la animación a la lectura, ya que en nuestro centro, durante aquellos años, planteamos, desde diversas asignaturas propuestas de este tipo. Sin embargo, otras temáticas, como la inclusión, la salud o la creatividad, surgen en múltiples casos. Era una temática abierta y de carácter positivo, relacionada con la formación inicial de profesores de Educación Primaria.

Hay que decir, para ser muy sinceros, que el resultado de esta actividad, realizada con menos tiempo del necesario, fue bastante limitado. No vamos a exponer las calificaciones de cada alumno, pero fue una actividad compleja para muchos alumnos, no sólo por la construcción conceptual, ajena a sus conocimientos previos, sino también por el uso de herramientas digitales gráficas, con las que el grupo apenas tenía contacto, a pesar del manejo digital que demuestran en otras muchas herramientas y redes sociales. También hay que tener en cuenta que, el presupuesto teórico que se puso a disposición de los alumnos, por ser ágiles, consistió en unos documentos de presentación que resumían el contenido principal de la obra de Acaso (2006), basados en imágenes que ejemplificaban las distintas herramientas, sin profundizar en su definición textual. Se añadió también cierta insistencia en los elementos morfológicos básicos, el punto, la línea y el plano, o cuestiones como figura / fondo, encuadres, orientación, que en muchos casos han podido despistar a los alumnos. Hubiera sido más útil basarnos directamente en las herramientas básicas: color, tamaño, forma, iluminación, textura y por supuesto en los términos referentes a la organización compositiva, tales como composición estática / dinámica y las figuras de retórica visual. Este previo desorden, a la hora de realizar la actividad, influye directamente en sus resultados, en la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

insistencia de determinados comentarios o las omisiones de otros, como veremos a continuación.

Para ofrecer ese análisis lo más completo posible sobre el uso del lenguaje visual que realizó el conjunto de nuestros alumnos en esta actividad, vamos a utilizar tanto citas literales como imágenes construidas por nuestros alumnos, sin intención de utilizar, evidentemente, todo el material disponible, en los 60 MV entregados junto con sus comentarios, sino aquel que hemos seleccionado como significativo para describir el uso diversificado que han demostrado.

En primer lugar, lo que nos ha resultado más útil para describir el uso del lenguaje visual que hacen nuestros alumnos es observar el grado de **intencionalidad** que han puesto en el uso de cada uno de los elementos. Ese grado de intencionalidad atañe a que, por una parte, la elección de determinados elementos visuales pretendidos estén presentes en el MV producido y por otra, a que estén nombrados en los comentarios posteriores entregados junto a cada MV. Puede que esos elementos nombrados, además estén justificados, o simplemente se refieran a ellos sin mencionar el por qué de su elección, con lo cual, es igual que si no estuvieran intencionados.

En segundo lugar, nos ha resultado muy importante ver también si esa intencionalidad, demostrada por una parte en los comentarios, se ha reflejado después en el **resultado** del MV, es decir, si el MV tiene relación con lo que el alumno se había planteado, o si, claramente, no funciona, por mucha intención que el alumno haya puesto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 105. MV 54, realizado por la alumna S.O.C.



Figura 106. MV 59, realizado por la alumna A.R.S.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

Figura 107: MV 61, realizado por la alumna N.S.G.



Figura 108. MV 63, realizado por la alumna I.V.Q.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es decir, se mezclan dos cuestiones: La intencionalidad y el resultado. Ambos deben verse cotejando constantemente imágenes producidas y comentarios. Es por ello que, en este análisis hemos ido agrupando ejemplos y saltando de uno a otro para referirnos a diferentes detalles que tienen que ver con la intencionalidad y el resultado de los mismos, pero no veremos ambos aspectos por separado. Por supuesto, los ejemplos comentados pretenden hacernos una idea de la totalidad de los MV que presentó el grupo, con lo cual iremos matizando cómo se realiza esta extrapolación, agrupando los MV analizados por características comunes, que se pueden observar en otros muchos de los MV no expuestos en las ilustraciones.

Comenzamos con estos cuatro primeros MV que mostramos en las figuras 105, 106, 107 y 108. Son producto de un esfuerzo muy intencionado por parte de las alumnas que los llevaron a cabo. Cuando las alumnas se refieren en sus comentarios a los mensajes que han querido componer, encontramos una buena coherencia entre lo intencionado y lo mostrado en la imagen. Así queda mostrado en el siguiente comentario:

> *"Con este mensaje visual he querido transmitir unos valores de igualdad y de integración de personas con deficiencia auditiva, de manera que los alumnos sordos de cualquier colegio no sufran exclusión por parte de sus compañeros. Por ello, he fotografiado a una intérprete de signos en un contexto escolar, durante las horas lectivas de clase de un colegio que está especializado en lengua de signos"* (MV, 54. Figura 105).

Esta coherencia, respecto al mensaje, es habitual en la mayoría de los MV entregados por los alumnos. Aunque en estos casos, la descripción del mensaje pretendido es más amplia, en la mayoría es breve y es el punto de partida del trabajo: saber o decidir qué queremos decir.

El tema es diferente si, valoramos estos mensajes visuales y analizamos en qué medida dicen lo que pretenden decir, es decir, si nos fijamos en el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

resultado. Por ejemplo, en el caso del ejemplo 57, observamos que el contenido mostrado no está directamente relacionado con la totalidad de la intención de la autora. Nuestra alumna pretendía motivar a la integración de los niños con discapacidad auditiva, pero el mensaje que observamos a primera vista, no motiva a ningún tipo de integración, sino que se centra simplemente en el lenguaje de signos, en su uso,

Algo parecido podría interpretarse en las figuras 107 y 108. La intención comunicativa, el mensaje, está claramente intencionado en su comentario, pero la realización final no consigue su propósito. En el caso de la figura 107, el resultado final, aunque es visualmente sugerente, no logra vincular al espectador en los hábitos saludables, por la simple presencia de elementos como la fruta o la bicicleta. En la figura 108, la invitación a la lectura está basada en el "sumérgete", pero el acto de sumergirse no está mostrado como una motivación entusiasmante a la lectura. La imagen de los libros elegidos y la actitud pasiva de la niña fotografiada, no invitan para nada a sumergirse en la pasión por la lectura.

Sin embargo, la figura 106 ha utilizado un esquema de opuestos que es muchísimo más claro. El texto es complementario a la imagen y el lector identifica con inmediatez el mensaje. Podemos interpretarlo como el más eficiente de los cuatro, relacionado además, claramente, con su intención comunicativa comentada por la autora.

La intencionalidad, como hemos visto, no siempre da lugar a un buen resultado. Las cuatro autoras, se implicaron con empeño en este trabajo, a juzgar por el uso de términos tratados en la teoría sobre elementos del lenguaje visual que aparecen en sus comentarios:

> *"Las líneas horizontales de forma ondulada y no muy definidas dan la sensación de calma, relajación y que nunca se van acabar. Los círculos de las burbujas junto con las líneas horizontales pretenden dar la*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sensación de calma, como si estuvieras subidas en ellas y te elevaras. Además da la sensación de vida, de qué hay vida en el fondo y la que te crea la lectura. La montaña de libros que combinan líneas horizontales y verticales da una sensación de equilibrio…" (MV63, figura 108).

"La imagen izquierda está de unos tonos rosa y naranja cálidos que dan sensación de calidez, cercanía y tranquilidad. Con ellos quiero mostrar la imaginación y el alma de la niña cuando ésta está leyendo. (…) Por otro lado, en la imagen de la izquierda he utilizado a la niña en una posición más decaída y con una expresión más fría, por lo que el fondo es más oscuro y frío para dar la sensación de lejanía, tristeza y aburrimiento" (MV 59, figura 106).

Los dos comentarios mostrados describen elementos visuales con una intención concreta. Está claro que las alumnas de estos cuatro ejemplos, han profundizado en las implicaciones comunicativas de los elementos visuales, conocen la diferencia entre utilizar líneas horizontales o verticales en una composición, la diferencia entre usar unos colores u otros, etc. El resultado hubiera necesitado trabajar más otras cuestiones comunicativas como el énfasis, el *punctum*, o incidir más en la importancia de la retórica visual. Sólo la alumna del ejemplo mostrado en la figura 106 comenta explícitamente su intencionalidad retórica, aunque a nuestro juicio deba ser matizada:

"Como retórica visual utilicé la oposición, para ello puse a la niña con uno de mis libros favoritos de la infancia. A la vez quiero con él atraer a la gente a que recuerde lo divertido que era leer, de pequeños, un libro e imaginar las historias tal y como eran. Al otro lado puse la actualidad, puse a la niña con un gesto más aburrido y sin sentido, como si ella misma se estuviera convirtiendo en un robot, entrando en la nada por pasar un poco el tiempo" (MV 59, figura 106).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En los otros tres ejemplos, las alumnas no comentaron la retórica propia, a pesar de utilizar metáforas en diferentes sentidos. En la figura 107, la alumna establece la semejanza entre la forma de las uvas y los globos, así como las rodajas de limón y las ruedas de la bicicleta y procede a la sustitución visual. En el caso de la figura 108, la metáfora se utiliza en el lenguaje, aunque la imagen ilustra la situación, sumergiendo, literalmente, los libros y la lectora en el agua. Las alumnas han utilizado la retórica visual de una forma intuitiva, pero no lo han mencionado en los comentarios.

Figura 109. MV 3, realizado por el alumno F.J.C.V.



Figura 110. MV 5, realizado por el alumno D.G.B.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 111. MV 11, realizado por la alumna S.G.G.



Figura 112. MV 40, realizado por la alumna A.V.C.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

Para continuar, hemos seleccionado tres ejemplos agrupados también por un aceptable grado de intencionalidad, demostrada en sus comentarios. Se trata de los ejemplos de las figuras 110, 111 y 112. En estos casos, además podemos percibir un resultado más impactante y sugerente que en los anteriores. Vamos a analizar en ellos su capacidad comunicativa, junto a la intencionalidad mostrada en el uso de los diferentes elementos.

El alumno que elabora el MV mostrado en la figura 110, muestra una idea que, a priori, puede resultar confusa. Vemos la fotografía de Albert Einstein rodeado de libros y papeles y el mensaje proclama que la tecnología facilita las cosas. El alumno, menciona que:

> *El mensaje que hemos querido transmitir con dicha imagen, es que con las nuevas tecnologías la educación es mucho más fácil y cómoda. Simplemente con un portátil o una tablet, podemos tener al alcance de nuestras manos una gran cantidad de información sin tener que cargar*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *con millones de libros. Además, con estas tecnologías podemos llevar a cabo elementos didácticos que sobre el papel es imposible de hacer. Como por ejemplo, presentaciones de power point o montajes fotográficos* (MV 5, figura 110).

No se refiere para nada a la imagen de Albert Einstein ni lo pone en oposición, como podría parecer en la imagen. Por otra parte, la retórica visual utilizada no pone en oposición a la situación del científico con la del usuario del portátil. Ciertamente, el resultado del MV es sugerente y estético, pero su mensaje no está demasiado claro, o puede resultar confuso. Quizá otros comentarios puedan aclarar si el alumno utiliza los elementos visuales de forma intencional o por casualidad:

> *"La imagen de Einstein junto con los libros desordenados se encuentra en el centro de la imagen debido a que es la información principal que queremos transmitir. A la misma vez, esta está introducida en la pantalla de un macbook, portátil de última generación con el cual exponemos el mensaje de la imagen. El color utilizado es el blanco y negro debido a que transmite una sensación más amplia de profesionalidad. Además con este juego de colores, conseguimos resaltar la textura, sobre todo del banco sobre el que está apoyado el mac. Un aspecto rugoso y áspero"* (MV 5, figura 110).

Como vemos, ahora sí menciona la imagen de Einstein, pero tampoco justifica el por qué de su uso. De la misma forma, el uso de la gama en blanco y negro tampoco está justificada en función del objetivo de su mensaje, sino para *"una sensación más amplia de profesionalidad"*. Menciona también la textura pero sin incidir en su justificación.

Sin embargo, no pasa desapercibido, como decíamos, su sugerente estética, en especial por el contraste entre esas líneas diagonales y la textura de la madera, frente a la pulcritud de las líneas ortogonales y la textura del portátil.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Efectivamente, el alumno logra, en cierto grado, su cometido con su MV, pero también, en este caso, adolece de una justificación completa en sus comentarios.

Similares son los casos siguientes. El ejemplo de la figura 111, cumple la función de llamar la atención, por su propuesta estética, por la inquietud que transmite. El de la figura 112, lleva esa llamada de atención al extremo. Digamos que, han conseguido un punto de atención importante en el espectador, al menos desde mi intuición. Sin embargo, su configuración, queda un tanto confusa frente al mensaje que sus autoras han querido transmitir. Por una parte, la autora de la figura 111 comenta:

> *"En la imagen quiero reflejar cómo los elementos tecnológicos absorben nuestro entorno y nuestra mente, cómo en unos años hemos dejado de lado la retroalimentación para dedicarnos a las redes sociales y los aparatos en general" (MV 11, figura 111).*

Pero el MV está compuesto principalmente por la imagen de una habitación repleta de libros y en tonos sepia. Seguramente, la intención de la alumna era mostrar el abandono de los libros frente al espacio, recientemente usurpado por todos los elementos de orden tecnológico que aparecen, tanto en la mesa, como encima de la cajonera, o en las fotografías pegadas en la pared. Pero estos elementos, no están en superioridad a los libros y el color sepia, invade por igual a todos los elementos. Sólo el punto de atracción formado por la pantalla de color intenso del ordenador, que muestra el cerebro entelarañado, nos transmite de forma clara el contenido del mensaje pretendido. Es decir, la imagen llama la atención por algo, pero todo lo demás, no parece estar en consonancia.

En el caso de la figura 112, la llamada al espectador es impactante. La alumna, utilizó unos sesos de cerdo reales que fotografió para realizar sus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

composiciones. El hecho mismo de utilizar este elemento, crea una inquietud inmediata en el espectador. La alumna es consciente de ese hecho:

> *"El tamaño de la imagen ha estado condicionado un poco por los elementos que he usado, el cerebro es el máximo exponente de la imagen con lo cual es el protagonista, es de quien habla la imagen"* (MV 40, figura 112).

Pero su uso, queda un poco por encima de lo pretendido en el mensaje, ya que para representar una mente llena de vida, como la misma alumna nos dirá, no es necesario implicarse en lo literal y rotundo de un cerebro físico:

> *"La intención que esta imagen lleva es la de hacer ver , que nuestro cerebro sin mas contenido que los propios sesos no es nada, una mente hay que llenarla de vida, de arte, de conocimientos ,de naturaleza, de amor por lo que nos rodea, simplemente de amor por la vida. Pretende pasar un mensaje de motivación y de mostrar lo bella que puede ser nuestra mente si la llenamos de cosas que nos interesan, ¡si la llenamos de vida!"* (MV 40, figura 112).

Por otra parte, la limitación de este impactante MV, no da para mostrar esa mente bella, llena de cosas interesantes, sino la suma de elementos.

Estos tres ejemplos, figuras 110, 111 y 112 son también muestra de una buena y trabajada intencionalidad, así como de uso consciente de elementos visuales. Sin embargo, la elección de determinados contenidos, formas o elementos, desde mi punto de vista, no acaba de acompañar al mensaje pretendido. Sin embargo, se trata de MV con fuerza y atractivos, que llamaron la atención en el aula y también durante su realización. Muestra del conocimiento e intencionalidad de los elementos utilizados en estos MV, aunque expuestos de una forma desorganizada, es el comentario de la alumna autora de la figura 112:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"La organización de los colores es un punto fuerte de esta imagen, el fondo es totalmente negro para dar protagonismo único a la imagen por sí sola. Los colores están bastante suavizados y contrastados, así el cerebro es el máximo exponente. Como podemos observar, las flores y la partitura están en la misma línea de color: el blanco transmite paz, calma, serenidad. Por último, los números y las letras están en un tono magenta para dar algo mas de vida y de alegría a la imagen y descargarla un poco de la agresividad que transmite el cerebro por sí solo.

La foto de por sí tiene mucha luminosidad. Se realizó a plena luz del día y el fondo negro, como anteriormente se ha comentado, permite a esta resaltar aún más. Hay saturación de color en ciertas partes para compensar la imagen. La foto tiene colores cálidos pero a su misma vez están en tonos algo más pastel" (MV 40, figura 112).

La mayoría de los alumnos demuestran haberles "echado un vistazo" al conjunto de los diferentes elementos visuales, expuestos en las fuentes utilizadas, pero es evidente que, la gran mayoría no ha profundizado en las implicaciones de los mismos en el conjunto del MV. Para la mayoría, como decíamos antes, es más fácil contar con palabras el contenido de lo que querían expresar, pero es evidente que el uso de los elementos ha sido complejo y difícil. La mayoría de los comentarios sobre los mismos son breves, erróneos e imprecisos. Comentan sólo alguna parte de su mensaje, mezclan unos elementos con otros, o simplemente dicen qué elementos hay sin justificar su uso. Vamos a ver ahora un grupo de MV que tuvieron un resultado muy mejorable y vamos a ver también en ellos cómo ha sido el comentario de sus elementos visuales.

En las figuras 109 y 114, podemos ver dos MV cuya fuente fundamental ha sido una fotografía de niños. La fotografía, realizada con la entendible precariedad de medios, no nos muestra de forma comunicativa a los personajes, que aparecen mirando hacia abajo. Es posible que el encuadre o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las líneas utilizadas sea correcta, pero la orientación de la cámara en ese ángulo en picado hace difícil la comunicación.

Figura 113. MV 1, realizado por el alumno S.G.B.



Figura 114. Ejemplo 66: MV 26, realizado por la alumna M.S.C.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

El mensaje y su conexión con la imagen son evidentes. Son dos casos que ilustran la obviedad en la que caen muchos de los MV que presentaron los alumnos. La dificultad para entender y usar las figuras retóricas, les lleva a utilizar imágenes demasiado evidentes, o que simplemente pretenden escenificar lo que ellos quieren representar, como nos comenta el autor de la figura 114:

> *"La imaginación es un elemento fundamental para el desarrollo mental. Sobre todo, es preferible que los niños desarrollen esta capacidad, para que sean capaces de asimilar conocimientos más complejos propios de la etapa adulta" (MV 26, figura 114).*

Por otra parte, en cuanto al uso de fotografías hechas por ellos mismos, destacamos que, en un buen número de casos se ha producido lo que vemos en estos dos ejemplos: son fotografías hechas de cualquier forma, sin una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

intención previa de encuadre, composición de los elementos u orientación. En muchos casos comentan que han realizado muchos intentos pero que al final han seleccionado el más idóneo. En estos dos casos, el resultado se ensombrece aún más porque los comentarios son demasiado breves o no están justificados. Valga como muestra el siguiente comentario seleccionado:

> *"En principio, destacamos que el fondo es más oscuro por lo que se destaca el diseño principal con colores llamativos. Los colores a observar son primarios (amarillo, rojo y azul) en la vestimenta y el dibujo realizado. Por otro lado, están los cálidos como el naranja y los colores básicos como el negro o el blanco. En cuanto a la textura, observamos una textura aterciopelada en la camiseta que posee la niña"* (MV 26, figura 114).

La dificultad para comunicar algo con la imagen, se percibe aquí como una clara consecuencia de olvidar, casi por completo, el por qué de cada elemento visual, así como sus posibles efectos y utilidades.

Los ejemplos mostrados en las figuras 113 y 115, nos muestran que, otros caminos formales, tampoco son una solución adecuada para producir mensajes visuales si no hay una profundización previa en los elementos del lenguaje visual. Los alumnos autores de estos MV intentaron utilizar una propuesta formal alternativa a la fotografía de objetos o personas. El primer caso optó por un dibujo hecho a mano y el segundo por una figura formada con *lacasitos*. Ambos casos demuestran un uso injustificado de ese tipo de lenguaje que no guarda ninguna relación con su intención comunicativa. Es posible que los alumnos escogieran esta forma de construir los elementos de su mensaje con la intención de utilizar elementos novedosos, pero el resultado es manifiestamente mejorable.

Como en la mayoría de los casos, el mensaje pretendido está muy claro y la representación manifiesta una clara obviedad:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"En este mensaje he dibujado a dos niños: primero he dibujado a un niño de color, que supuestamente pertenece a un país subdesarrollado, el cual aparece trabajando con unos ladrillos en la cabeza. También he dibujado a un niño estudiando. Después le he sacado una foto al dibujo y la he pasado al ordenador. Posteriormente he coloreado el fondo de rojo y otros colores para llamar la atención, y después he añadido un pequeño texto para entender mejor el mensaje del dibujo"* (MV 1, figura 113).

El MV de la figura 115 presenta además otras muchas dificultades comunicativas, como es la de repetir la misma frase en dos rótulos distintos, o la incongruencia de querer mostrar un rechazo a la discriminación y colocar una flecha y un "NO" señalando a la figura del niño negro.

Los comentarios sobre elementos visuales de estos MV caen en la descripción sin justificación en el primer caso. En el segundo ejemplo, vamos a mostrar un comentario seleccionado que muestra algo que encontramos en muchos otros MV: la confusión de respuestas. El alumno demuestra no saber qué significan "elementos compositivos" y responde explicando simplemente de qué está compuesto el mensaje, sin utilizar para nada los conceptos tratados en clase y en bibliografía:

> *"Este paisaje tiene un fondo con relieve (lacasitos), y se puede percibir visualmente. Es fácil de identificar el mensaje que el anuncio quiere transmitir. Me he centrado en este tema porque vivimos en una sociedad que aún sigue juzgando a aquellas personas que son de diferentes culturas, razas o que tienen otras costumbres"* (MV 38, figura 115).

Es justo también mostrar como últimos ejemplos, los mostrados en las figuras 116, 117 y 118, algunos casos de MV que aúnan tanto el buen resultado comunicativo como la intencionalidad demostrada. El buen resultado es evidente si observamos detenidamente las imágenes. Sin embargo, la intencionalidad está demostrada en principio por la fuerza de los mismos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mensajes, pero no tanto por los comentarios realizados por las mismas alumnas.

El MV mostrado en el ejemplo 68, requiere de una observación más lenta, pero ofrece un resultado interesante y bien logrado. El paisaje del fondo, queda anticipado con el dibujo intervenido en un plano superior. Cada elemento está justificado y tiene relacion con el mensaje a tratar. Para nosotros, el camino representa la trayectoria de la vida y el dibujo representa la forma en que uno la diseña, la construye, antes de que esta suceda. El rótulo, con un buen contraste y tocado por esos dos símbolos evaluativos, destaca y completa el contenido transmitido por la imagen. El concepto "Educación" queda subyacente para que el espectador lo pronuncie en su reflexión.

Podríamos seguir desarrollando más elementos observados, como el equilibrio compositivo entre las diagonales propias de la perspectiva natural de la foto y la disposición radial de las ramas de los árboles y las piedras del suelo. Sin embargo, la alumna no ha manifestado con sus comentarios todos estos elementos, ni tampoco ha mencionado su intencionalidad y mensaje:

Figura 115: MV38, realizado por el alumno M.C.M.



Figura 116 MV 6, realizado por la alumna I.G.D.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *"El mensaje que quiero transmitir es que nos centramos en la política la economía y el trabajo y nos olvidamos de lo más importante que es la educación*" (MV 6, figura 116).

Poco más prolíficos son sus comentarios sobre elementos visuales, lo cual nos causa perplejidad, dada la calidad de su resultado comunicativo.

No pasa desapercibida la ventaja de uso digital que demuestran tanto este ejemplo como el 117 y 118, donde las alumnas se han preocupado de recortar, componer, iluminar, difuminar, probar texturas y diferentes efectos aplicados a las fotografías tomadas por ellas mismas. Esta condición se ha aliado con ellas para producir unos MV de mucha más calidad. Igualmente, somos conscientes de que esta ventaja, también es producto de un mayor interés por la producción visual, aunque no de una forma más rigurosa como se pedía en la actividad, sino más bien intuitiva y práctica. De ahí que hayamos mencionado antes la intencionalidad que se puede observar en estas imágenes.

En el caso de la figura 117, el dinamismo causado por la figura corporal en tres posiciones distintas de la autora, así como el brillo y constraste luminoso de colores, crea una atracción inmediata. El MV se hace sin embargo difícil de leer y como el anterior, requiere de un tiempo para detectar todos los detalles. El 118 muestra una elaboración digital cuidada y rica en instrumentos y efectos, aunque su composición es menos acertada, tanto por la dimensión tan pequeña de las letras como por la confusión de elementos y formas utilizadas.

Nuevamente, en estos dos ejemplos disfrutamos de comentarios demasiado breves en comparación con la fuerza de las imágenes:

> *"He utilizado un fondo de un campo con colores cálidos y naturales, el cual hace que destaque las imágenes y el texto. En cuanto a la textura se trata de una textura natural y suave. He utilizado estos colores y texturas*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para dar al anuncio más vida, ya que asocio la imaginación con ello" (MV 9, figura 117).

"He creado un contraste entre la figura geométrica y el fondo, utilizando colores cálidos y naturales mediante las fotografías y el círculo cromático, con el fin de mostrar la educación como una etapa feliz y bonita de la vida" (MV 23, figura 118).

Figura 117.
MV 9, realizado por la alumna I.G.L.



Figura 118.
MV 23, realizado por la alumna A.M.P.A.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

El uso que hacen nuestros alumnos del Lenguaje visual y sus elementos también queda descrito por lo que ellos mismos destacan de su trabajo. Por ello, completamos este apartado con los siguientes datos, que nos pueden servir de ayuda para hacernos una idea más clara. En el CF, los alumnos respondieron a dos ítems que se referían a su propio autoconcepto en relación con la lectura de imágenes y el uso del lenguaje visual en la realización de mensajes visuales. Los resultados promedio obtenidos son los siguientes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Puntuación promedio
1.13 Me considero una persona observadora, que soy capaz de captar el contenido de las imágenes.	3,08
1.14 Soy capaz de realizar mensajes visuales.	3,01

A juzgar por estos resultados, cuya puntuación máxima era 5, es evidente que los alumnos se muestran optimistas ante el uso del lenguaje visual, en concreto, presumiblemente, el que han hecho durante la asignatura. El primer ítem no habla de elementos del lenguaje visual, sino de contenido. Está claro que nuestros alumnos han ejercitado esa lectura de contenido, pero como ya hemos podido comprobar, no ha sido una lectura plenamente consciente en general, ni analítica en cuanto a la identificación de elementos, composición y otros aspectos más complejos del lenguaje visual, por las razones que ya hemos analizado y expuesto. Por supuesto, hemos de tener en cuenta que ha habido honrosas excepciones en este sentido.

El segundo ítem, de corte más práctico, está vinculado, irremediablemente a la actividad cuyas imágenes acabamos de analizar. Los alumnos consideran que han cubierto, casi justo con un valor medio (3,01), por tanto, satisfactoriamente, esta actividad. Por supuesto, este ítem implica que sabrían realizar mensajes visuales en general, también. Un valor tan cercano al valor medio es difícil de interpretar. Sabíamos que, utilizar una escala Likert de 5 valores, tiene tendencia a aproximar la puntuación al valor medio. En cualquier caso, percibimos que nuestros alumnos son conscientes de que, aunque han realizado su trabajo de mensaje visual con una relativa competencia, les queda aún mucho camino.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es posible que este camino por andar, para ellos esté más centrado en los elementos técnicos, ya que, al igual que sucedía con los materiales y técnicas de EA, son más reconocibles para ellos que los conceptos visuales Por ello, la referencia para algunos de los alumnos sobre estas actividades tiene que ver directamente con una técnica o habilidad concreta, más que con una intencionalidad, de ahí las palabras de esta alumna, durante la entrevista: *"A mí siempre me ha llamado la atención el tema de la fotografía, los montajes con las fotos, los collage, y de dibujar, tampoco es que me haya dedicado mucho porque no se me da muy bien"* (E10).

Relacionados con estas dificultades técnicas en las herramientas utilizadas, ya sea la fotografía, su manipulación, retoque o montaje de la imagen, dibujo digital o tratamiento de imágenes en general, que con otro tipo de dificultad mas de tipo perceptivo o conceptual, encontramos los siguientes comentarios, bien durante el mismo proceso de las actividades, o bien ya al final, como dificultades encontradas en la asignatura:

> *"A mí me está resultando más difícil ahora porque el tema del ordenador se me da fatal. Pero el dibujo bien. -A mí igual que a ella, el ordenador fatal y el dibujo un poco también mal, así que se hace lo que se puede"* (E5).

> *"En esta asignatura me he sentido muy a gusto, aunque a veces me he agobiado mucho por no tener soltura con los programas de ordenador, sobre todo en la actividad de la cultura visual. En esta actividad, teníamos que recortar imágenes, fijarnos en los contrastes, tamaño de la fotografía, etc. Eso para mí fue bastante complicado ya que programas de ese tipo los he utilizado pocas vees, pero conseguí terminar la actividad y lograr aprobarla"* (P29).

Afortunadamente, hay algunos casos muy particulares de alumnos que, manifiestan con satisfacción que haber realizado una experiencia de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

construcción de mensajes visuales, les ha supuesto el aprendizaje de conceptos relacionados con la imagen, unido a la intencionalidad y mensaje que esos elementos aprendidos conllevan:

> *"He aprendido diferentes técnicas, como por ejemplo, el contraste de colores, creación de profundidad con éstos, la perspectiva, etc…. Que me sirven para transmitir mejor mi intencion"* (P25).

Evidentemente, tenemos que repetir que, el uso del lenguaje visual se relaciona también con otras muchas actividades en las que los alumnos se expresan mediante imágenes, en las que también construyen mensajes mediante un recurso visual, lo cual incluye también muchas actividades de expresión plástica. Hemos empleado esas actividades de los alumnos, "Horror Vacui", "Pintar la música" o "Paisaje interior", para analizar otros aspectos de la investigación, tales como la expresión. En ese análisis, consideramos también aspectos como el color, la perspectiva, las formas y la composición, anticipándonos a los elementos del lenguaje visual que hemos considerado también ahora. Sería, por tanto, reiterativo dirigirnos nuevamente a ellos para considerar el uso de los elementos visuales.

Finalmente, podemos concluir este apartado sobre uso del lenguaje visual con las siguientes conclusiones:

- Nuestros alumnos, realizan un uso limitado del lenguaje visual. Aunque las respuestas son, lógicamente, variadas, percibimos un profundo desconocimiento de las características propias del lenguaje visual. Como conocimientos previos, ya pudimos ver que adolecían de muchos conceptos y su tendencia, tras captar el contenido de una imagen, apenas mencionaba los distintos elementos visules utilizados y sus porqués. Sin embargo, a pesar de que han tenido la oportunidad de estudiarlos para su aplicación práctica, su uso es claramente mejorable. En concreto, resumimos lo observado en la actividad MV, en los siguientes guiones:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Basándonos en los dos criterios que hemos tomado, resultado e intencionalidad, podemos decir que tenemos, entre los trabajos de MV de nuestros alumnos, de todo y de todas las combinaciones posibles. Es decir, encontramos mensajes con óptimo, bueno, aceptable, y mal resultado, a juzgar por las características visuales utilizadas y la capacidad comunicativa de los mismos. Entre ellos los hay con mucha, aceptable o baja intencionalidad, a juzgar por los comentarios que ellos mismos han añadido a sus trabajos y que hemos seleccionado para hacernos una idea. Sin embargo, abundan los MV con un resultado limitado, condicionado por múltiples factores.

- La mayoría de los alumnos comentan con claridad el mensaje pretendido y a continuación proceden a darle forma visible. Sin embargo, este mecanismo, en una amplia mayoría, ha caído en la obviedad y en el imaginario estereotipado. La causa, la podemos encontrar en la superficialidad con la que han hecho uso de la retórica visual, que les hubiera proporcionado buenas herramientas e ideas para obtener una dinámica comunicativa mucho más profunda, efectiva, e incluso llamativa y actual. Sólo algunas excepciones son realmente conscientes de las figuras retóricas utilizadas y han hecho un uso brillante de la llamada de atención o *punctum* del MV. También hemos encontrado extremos negativos de MV muy mejorables, con un bajísimo nivel comunicativo y mucha confusión.

- Se repite en una amplitud grande de MV un uso del texto reiterativo y frecuentemente con una tipografía muy pequeña en relación con su intención o la composición de la imagen. Esto es resultado de una falta de insistencia en la importancia complementaria de cualquier slogan o texto que acompaña a un MV. Hay también ejemplos de MV que no incorporan texto, que pueden considerarse más arriesgados por la necesidad de decirlo todo con la imagen.

- En cuanto a los elementos visuales comentados por los alumnos, son excasos en general y expuestos de una forma azarosa. Esto nos lleva a la conclusión de que la mayoría de los alumnos, si bien ha tenido en cuenta la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

teoría necesaria, no ha profundizado en su utilidad, no ha captado claramente los conceptos. En su mayor parte, los comentarios no justifican la presencia de los colores, formas, líneas, texturas o iluminación usados. En una minoría, estos elementos son confundidos. En muchos menos, incluso llegan a identificarse de forma errónea. Hay una minoría de MV que manifiesta un esfuerzo notable en la consideración de muchos elementos del lenguaje visual, comentando muchos detalles de su trabajo. Estos trabajos, no aseguran un resultado excepcional, pero al menos, la intencionalidad es manifiesta.

- En cuanto a los comentarios sobre organización compositiva del MV, observamos una mayor escasez y dificultad. Es mucho más difícil para los alumnos identificar y por tanto cuidar intencionadamente la estructura compositiva de su imagen que decidir qué textura, tamaño, formas, colores o iluminación deben llevar los distintos elementos. Eso provoca que en los comentarios referentes a la composición de los MV haya menciones a cualquier otro elemento, abundantes confusiones y nulas menciones a la dinámica de pesos o ritmos en la imagen, cuestión que se trató insistentemente en clase.

En conclusión, podemos decir, como añadíamos al principio de este apartado, que la actividad fue interesante como intervención docente, pero sobre todo al ser analizada desde el punto de vista de la investigación, porque nos informa de la precariedad con la que este grupo de alumnos se enfrenta ante el reto de decir cosas complejas mediante imágenes. Esta actividad tiene un formato y condiciones muy concretos, por lo que no es la única fuente que nos informaría del uso del lenguaje visual que hacen nuestros alumnos, pero ha sido determinante para darnos cuenta de las dificultades con las que se encuentran.

La mayoría de los alumnos, no han centrado sus comentarios sobre actividades significativas de la asignatura en el ámbito del lenguaje visual. Esto es síntoma inequívoco de que no ha sido el principal foco de atención de su experiencia y esfuerzo y queda corroborado en los ítems que intentan reflejar su auto-concepto y habilidades en lo referente a las imágenes y la elaboración de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mensajes visuales. Sólo una pequeña minoría ha manifestado lo relevante de este aprendizaje, en una mayor incidencia en cuanto a la capacidad de interpretar con más conciencia crítica los mensajes publicitarios y en mucha menor, en cuanto a la identificación de los elementos del lenguaje visual y su utilización intencionada para elaborar mensajes basados en la imagen.

Como dijimos anteriormente, en el apartado 5.5 tendremos ocasión de desarrollar más profundamente el uso que han hecho nuestros alumnos, durante la asignatura, del lenguaje audiovisual, en este caso, analizando sus producciones grupales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.4 Relación entre cultura visual y EA: Alfabetización visual

La Educación Artística debe ser entendida también como alfabetización visual en cuanto que una parte muy importante de sus contenidos son las imágenes. Las imágenes están presentes en la mayoría de los contenidos de nuestra cultura, por lo que lo visual tiene un peso importantísimo. La Educación Artística tiene que ser también Educación eminentemente visual y así lo hemos trabajado en la intervencion docente con nuestros alumnos.

Podemos considerar que, en nuestra investigación, estudiar lo relacionado con la alfabetización visual ampliado a la EA en Primaria consistiría en recopilar y analizar lo que nuestros alumnos mencionan en los diferentes documentos e instrumentos de investigación sobre la EA en relación a la cultura visual y su lenguaje, ya sea sobre objetivos de la misma que pudieran estar relacionados, como sobre posibles actividades de EA en cuanto a su relación con la imagen, los mensajes visuales, su percepción o confección, o sobre la relevancia de todos estos aspectos en el ámbito de la EA. Así nos lo hemos planteado desde el principio de este capítulo 5.4. y en este momento lo abordamos.

Veremos tanto respuestas incluidas en el CI o ideas que han surgido durante las respuestas en las entrevistas como propuestas concretas recogidas de los portafolios finales de los alumnos, donde ellos han tenido la oportunidad de mencionar hasta qué punto ven importante esta dimensión de la EA, si es posible ponerlo en marcha y de qué formas concretas, en el ámbito de la EP.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En primer lugar, tanto en el cuestionario inicial como en el final, pedíamos a los alumnos situar los objetivos de educación en orden de importancia. Si consultamos los datos comparados resultantes de ambos cuestionarios en el gráfico 7 podemos observar que el objetivo: *"Trabajar en la lectura crítica de los mensajes de la cultura visual"*, resulta situado en ambos cuestionarios en 6º lugar de importancia, con unas puntuaciones de 4,5 sobre 7 en el cuestionario inicial y de 4,96 sobre 7 en el cuestionario final (No olvidemos que en este caso, la puntuación es de tipo ordinal, donde el 1 sería el más imporante y el 7 el menos). Quiere esto decir que nuestros alumnos consideran que el aspecto de lectura y crítica de los mensajes visuales de nuestra cultura es un aspecto de menor importancia en la Educación Artística. Esta opinión, se acentúa con el paso de la asignatura, precisamente al contrario de lo que cabría esperar, ya que, durante la misma, han tenido oportunidad de trabajar el aspecto visual de la asignatura para primaria. Igualmente, podemos pensar que es bastante extraño que, a pesar de que el cuestionario inicial tiene una cantidad importante de preguntas relacionadas con el tema de reconocimiento visual y uso de imágenes, situadas en las preguntas anteriores, sin embargo, los alumnos siguen sin darle prioridad al objetivo relacionado con la alfabetización visual para la educación artística.

No olvidemos que, los otros objetivos tienen un argumento para ellos mucho más convincente. El objetivo relacionado con la percepción de la belleza y la sensibilidad y el relacionado con la creatividad, es para los alumnos, lo más considerado en la Educación Artística y eso queda corroborado en muchas de las respuestas de los portafolios, que hemos comentado en las categorías anteriores.

Podríamos pensar que el objetivo denominado: *"Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes"*, también se relaciona con la alfabetización visual, en principio. Su baja puntuación resultante, que lo sitúa en el 2º lugar de la clasificación, nos hace sospechar que, en relación con el lugar del otro objetivo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los alumnos lo han escogido por la palabra *"Creatividad"* en sintonía con tantos argumentos que hemos encontrado en diversos instrumentos de investigación. Esto nos hace desechar la posibilidad de que los alumnos nos estén diciendo con esto que consideraran importante el tema de la alfabetización visual en la educación artística.

La pregunta que sigue en ambos cuestionarios (5.3. en el Cuestionario inicial y 9. En el cuestionario final) pide más objetivos posibles. En el cuestionario inicial esta pregunta fue respondida por algo menos de la mitad de los cuestionarios, con respuestas bastante vagas y elementales (dada la dificultad, entre otras cosas, para los alumnos de primero, de entender claramente lo que es un objetivo). O bien añadían propuestas que se pueden considerar ya implícitas dentro de los objetivos propuestos, o bien son propuestas demasiado específicas para ser consideradas un objetivo, que más bien podrían considerarse actividades concretas. Concretamente, sólo un cuestionario ha respondido en relación a algún objetivo relacionado con la alfabetización visual, aunque podría interpretarse de una forma muy genérica. Dicho cuestionario menciona como objetivo posible: *"Saber expresarse mediante imágenes"* (CI28).

En el cuestionario final, en la pregunta 9 hay una mayor cantidad de respuestas que supera los 40 cuestionarios. En las respuestas a este respecto podemos destacar las que mencionan explícitamente: *"Interpretar los mensajes visuales y su intencionalidad"* (CF25) , *"Desarrollar una actitud crítica en los alumnos para poder tener una visión objetiva de cara a los elementos visuales"* (CF24) e *"Introducción de valores de la cultura visual y fomento de la cultura visual de la actualidad"* (CF37). Estas tres respuestas pueden ser consideradas como incluidas en los objetivos ya propuestos, pero aunque sean sólo tres en la totalidad de 60 cuestionarios, llama la atención cómo hay algunos alumnos que han captado la importancia de la alfabetización visual en la Educación Artística, quizá desde la dinámica de la misma asignatura. En el resto de las respuestas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a esta pregunta 9, hay propuestas de objetivos, en su mayoría centradas en la expresión de sentimientos y la creatividad, o en actividades concretas, que no serían objetivos como tal. Llaman la atención algunas relacionadas con actividades que se han visto en nuestra aula: *"actividades de cultura visual"*, o *"técnicas de stop motion"* (CF2, CF7), o también *"trabajar técnicas de cámaras, enfoques y grabación"* (CF20). Estas últimas apuntan hacia la producción audiovisual, que puede tener relación directa con esta categoría. No olvidemos que, tal como hemos enfocado las actividades de la asignatura, lo referente a la cultura visual y la alfabetización visual, se ha realizado casi exclusivamente con medios digitales, dejando los medios materiales y de expresión plástica clásica para las otras actividades de tipo artístico y expresivo.

Nos mantenemos en los datos obtenidos en el cuestionario inicial para reflexionar sobre los comentarios de los alumnos en su apartado 5.4. en el cual, recordemos, pedíamos a nuestros alumnos reconocer e interpretar diversas imágenes en cuanto a su relación con la educación artística.

Al igual que hemos hecho en otros apartados, hemos elegido un grupo de imágenes del CI que, a priori, juzgamos puedan tener una mayor relación con la alfabetización visual. Se trataría de detectar en estas actividades si son reconocidas por nuestros alumnos como actividades propias de la educación artística pero sobre todo si son reconocidas como actividades para aprender a percibir, reflexionar o construir los mensajes que se construyen a través de imágenes. Es decir, se trataría de detectar si nuestros alumnos son, intuitivamente, capaces de destacar en estas actividades sus aspectos visuales, además de los materiales u otros aspectos.

En la figura 65 habíamos observado la imagen de un collage realizado por alumnos de otra promoción en años anteriores, en nuestra misma aula. La inmensa mayoría identifica esta imagen como un *collage*, aunque hay un grupo significativo que, en desconocimiento del término, añade que se trata de composiciones hechas con recortes de papel, revistas o periódicos. No nos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sorprende la altísima puntuación promedio, de 4,3 en cuanto a su consideración como actividad posible de EA.

En cuanto a la intencionalidad de esta actividad, hemos observado una amplia dispersión de respuestas, de tal forma que se podría construir una única respuesta muy completa si unimos todos los aspectos nombrados, pero son muy parciales y breves individualmente. Muy pocos cuestionarios han mencionado el aspecto de formar una imagen nueva, el cual podría ser mucho más interesante para el aspecto que estamos estudiando. Los escasos cuestionarios que mencionan el aspecto visual, suelen hacerlo con expresiones limitadas: *"Es una actividad de combinar diferentes formas para hacer un dibujo con significado"* (CI20), *"Pretende enseñar los mensajes que se pueden divulgar a través de unos recortes"* (CI21), pero que apuntan, claramente a la importancia de la elaboración de mensajes. Otros muchos cuestionarios, mencionan, como en muchos de los demás ejemplos, la intencionalidad de estimular la creatividad o la imaginación, utilizando ambos términos en el mismo sentido, como ya comentamos en su momento.

Sólo hemos encontrado un caso que menciona que la actividad pretende realizar un mensaje visual: *"Intentar que los niños busquen algo que les motive o indigne para crear un mensaje visual partiendo de recortes de revistas y periódicos"* (CI27). Este mismo cuestionario ni siquiera había utilizado la palabra *collage* para identificar esta imagen, sino que, directamente, había encontrado en ella una utilidad más comunicativa que plástica.

En la figura 89 podemos ver una imagen que muestra una obra de arte urbano, del artista Bansky, que ya hemos mencionado para otros momentos de la investigación, en concreto el referente a EA y AC. Sólo algunos cuestionarios mencionan el término visual. La mayoría de ellos se refieren al efecto visual de diálogo con el entorno de esta obra, el trampantojo visual o ilusión óptica: *"Pretende enseñar al alumno una de las formas de pintar creando efectos visuales*" (CI20). Sólo un cuestionario menciona la relación con la alfabetización

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

visual, con el comentario: "*Intenta transmitir una crítica social a través del arte en la calle"* (CI30), por lo que estaría utilizando la dimensión de contenido y alfabetización visual de la misma, dentro del campo comunicativo y crítico potenciado por las artes visuales. En definitiva, aunque los alumnos lo intuyen, no enfatizan la utilidad de esta actividad para el aprendizaje sobre la fuerza de una imagen, sobre sus posibles significados o sobre cómo construir imágenes con mensaje, sino más bien sus aspectos artísticos, o la posibilidad de utilizar una técnica y un soporte más, el entorno urbano en este caso, otorgando su aceptación a la actividad con una puntuación promedio de 3,41.

La figura 90 nos muestra, como ya comentamos en su momento, el resultado de una actividad basada en construir alimentos con una falsa apariencia. En la misma línea que ya comentamos esta actividad al hablar de AC y la EA, recordamos que esta imagen genera en los cuestionarios una amplia dispersión de respuestas y divide al alumnado entre los que no distinguen de qué se trata y entre los que captan la idea desde la trampa visual y la apariencia falsa de la materia utilizada. En el caso de estos segundos, que son algo más de la mitad de los cuestionarios, al descubrir el juego visual, destacan los elementos visuales y las características de una actividad de este tipo, pero su análisis es demasiado elemental. En muy pocos casos se aventuran a dar una opinión clara de qué pretende una actividad de este tipo y caen en simplezas o errores como "*hacer comida con pintura*" (CI10), o simplemente explicar literalmente lo que vemos en la imagen.

Sólo dos casos detectan el mecanismo visual que podría generar la actividad, o las paradojas que podrían llevar a los alumnos a reflexionar, con comentarios del tipo: *"Esta actividad nos dice que hay que reflexionar que no todo lo que quieren que veamos es lo que realmente es"* (CI50).

El resto se pierden en intentar determinar si es o no una actividad de EA y por qué, si serviría para crear ideas o si serviría para cambiar los hábitos alimenticios. En general los alumnos, aunque captan la trampa visual, están

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

bastante perdidos con este ejemplo y no van más allá en las posibles intencionalidades de la misma.

La figura 91, que muestra unos objetos construidos desde una intencionalidad de retórica visual, además de servirnos para reflexionar sobre sus implicaciones en relación con el AC y la EA, puede servirnos en cuanto a sus potencialidades visuales. Ante el alumno que responde al cuestionario aparecen unos objetos que están fabricados desde metáforas o metonimias visuales, con la intención de hacer reflexionar al espectador sobre la relación entre determinadas acciones o bien situaciones de la vida. Sin embargo, la respuesta de nuestros alumnos fue extremadamente limitada por una ignorancia que nos interesaba conocer.

Al tratarse de unas imágenes realmente extrañas y de un menor tamaño que las otras, la gran mayoría no respondieron, o lo hicieron con vaguedades, perdieron interés en la respuesta o ni siquiera puntuaron su conveniencia como actividad propia de EA. La única respuesta reveladora de las que podemos extraer algo de información dice*: "Son objetos que fingen ser lo que no son. Servirían para que el alumno comprenda que las cosas visuales no son lo que parecen."* (CI20). Es la única alumna que se percata, de alguna manera, de que la transformación de cada objeto es un mensaje, dice algo al espectador, desde sus características visuales. Pero ha sido sólo una respuesta entre 60, la mayoría de ellas, vacías.

Finalmente, en cuanto a las imágenes seleccionadas, recordemos que, la actividad de la figura 31, que muestra un instante de la grabación de una narración visual en *stop motion*, realizada con muñecos de plastilina en el ámbito escolar, era reconocida de una forma aceptable por un tercio de los cuestionarios que utilizan las palabras *"cortometraje", "videomontaje", "cuento", "simulación de escenas"* o *"animación en 3D".* Algunos de estos comentarios tienden a resaltar más el aspecto técnico de la actividad, incluso su aspecto lúdico:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Pretende que a través de figuras realizadas por ellos se creen escenas para representar un cuento o secuencia fotográfica" (CI20).

"Es la realización un corto con muñecos de plastilina, fotograma a fotograma. Pretende enseñar como se realiza una película" (CI32).

"Pretende crear un videomontaje de animación con muñecos de plastilina, para posteriormente retocarlo y formar un video" (CI54).

Pero afortunadamente, también podemos encontrar comentarios que demuestran una mayor atención hacia su propio lenguaje y su potencialidad de narrativa visual en las siguientes respuestas:

"Pretende que juguemos con la imagen y sus posibilidades de hacernos ver cosas que no son tal y como creemos" (CI60).

"Mezcla varios materiales y formas de utilizar el lenguaje visual como el video y la plastilina" (CI4).

Por tanto, estamos viendo que, al igual que en los apartados anteriores, han sido muy pocos los alumnos que a mitad de la asignatura han entrado en una dinámica claramente consciente del uso de los elementos del lenguaje visual y por tanto, de sus posibilidades educativas y su importancia. En el momento de la aplicación del CI, los alumnos estaban empezando a profundizar en las claves para leer imágenes desde el análisis de sus elementos y elaborar mensajes visuales. Es entendible, que detectemos en ese momento una pobreza evidente en términos relacionados con el lenguaje visual, la composición visual, la retórica de las imágenes y los mensajes visuales porque todos estos ámbitos aún son ajenos a una amplísima mayoría. Podríamos decir que, hay poquísimas excepciones que relacionan estas características con la Educación Artística y para ello lo más que utilizan son términos comunes, como "crear imágenes" o "contar historias" o "trabajar la capacidad crítica sobre los mensajes de la sociedad".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Efectivamente, cuestionados en las entrevistas con la pregunta: *"¿Cómo crees que debería ser el área de EA en Primaria?",* nuestros alumnos responden mayoritariamente, en primer lugar, destacando la importancia de la creatividad y de la libre expresión, como si de una respuesta-comodín se tratase. Sólo de una forma anecdótica, dos de las 12 entrevistas, mencionan tímidamente, la importancia de la alfabetización visual en estos términos:

> *"El tema del lenguaje visual también es importante que lo conozcan desde un principio, para que no se dejen influir desde pequeños y ya tengan una base"* (E11).

> *"Yo creo también que habría que centrarse un poco en la crítica visual. No a nuestro nivel, pero sí iniciándolos (a los niños de Primaria) un poquito porque estamos totalmente influenciados por lo que dicen los anuncios. Los niños pequeños, lo mismo. Ahora llegan las navidades y no saben si lo que piden es lo que de verdad quieren o simplemente es lo que les está atrayendo"* (E12).

Evidentemente, los alumnos están hablando teniendo muy presente la actividad de Crítica y Mensaje visual que estaban realizando en ese momento, pero al menos, supuso en ese momento la forma de conectar con la importancia de la alfabetización visual, aunque de una forma todavía imprecisa.

Es por supuesto, al final de la asignatura cuando los alumnos demuestran una mayor conciencia de la importancia de la alfabetización visual tiene en la EA, incluso desde propuestas concretas. Ya realizada la experiencia de Trabajo por proyectos, los alumnos han podido poner en marcha en su propia práctica muchas de las potencialidades de la producción visual. Somos capaces de relacionar este ambiente conclusivo de la asignatura con los resultados que arrojan dos ítems del CF, ilustrativos al respecto:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Puntuación promedio
7.20 La cultura visual es un argumento indispensable a tener en cuenta en la Educación Artística.	3,70
7.22 La Educación Artística debe orientarse también hacia el uso amplio del lenguaje visual.	3,53

Su alta puntuación corrobora lo que acabamos de afirmar. Sin embargo, hay que matizar que es probable que nuestros alumnos hayan entendido y asimilado mucho más el término "cultura visual" que "lenguaje visual". Es más, reiteramos que para muchos, la principal o incluso la única utilidad de la alfabetización visual en Primaria es que los alumnos aprendan a ser críticos ante los mensajes visuales de la publicidad que pretende manipular su comportamiento y hacerlos consumistas. Esta conclusión puede apoyarse en las propuestas obtenidas a la hora de orientar líneas docentes futuras en el ámbito de la EA o directamente escribir las actividades que consideran favoritas para la EA en Primaria. Si hablan de cuestiones relacionadas con lo visual, desembocan necesariamente en el aspecto de formar en ser críticos ante los mensajes publicitarios:

> *"Ver anuncios publicitarios y hacerlos reflexionar"* (CF63).

> *"También me parece importante concienciar a los niños, mediante actividades, para no dejarse manipular tanto por el lenguaje visual de los anuncios, de la televisión, etc. Deben estudiarlo para poder ser más críticos con lo que ven a diario"* (P49).

> *"Comentar los anuncios que más les gusten para aprender a "capturar" los mensajes visuales y no dejarse engañar"* (CF44).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Otra de las tareas que también me gustaría aplicar con los niños es el ámbito del lenguaje y la crítica de los mensajes publicitarios, pues el niño aún desconoce los aspectos a tratar sobre este tema" (P54).

"Trabajo individual y crítico contra lo establecido" (CF19).

Por tanto, son muchas menos las menciones a una formación alusiva a la percepción, conocimiento y uso de los diferentes elementos del lenguaje visual, a lo que podría considerarse como alfabetización visual de una forma más genérica:

"Me encantaria trabajar la parte visual de la Plástica. Además de hacer todo tipo de actividades creativas y originales" (P42).

"Pues sobre todo destacaría la importancia de que la educación plástica no es sólo dibujar en un cuadernillo, sino que se compone también de una educación visual, de interpretar imágenes …" (P46).

Añadimos igualmente, las propuestas de actividades, mucho más concretas, pero que también pueden tener una relación con la alfabetización visual:

"Recopilación de vídeos, películas, series de dibujos animados para que aprendan a no influenciarse" (CF32).

"Repartir distintas fotografías de obras y que los alumnos se caractericen y las representen" (CF10).

"Elaboración de figuras con elementos alimenticios" (CF8).

"Realización de un cómic con algún tema concreto que se esté estudiando, ya sea naturales, historia o plástica" (CF6).

Para concluir este apartado recordemos que partíamos de la idea de destacar la alfabetización visual como una competencia importante dentro de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Educación artística, pero vemos que nuestros alumnos distan en gran parte de tener clara esta cuestión.

El uso del lenguaje visual y la cultura visual como contenidos importantes a tratar, sin ser rechazado, no es para ellos prioritario a trabajar en el aula de Educación Artística, sino que está por debajo de otras pretensiones, tales como trabajar la creatividad o aprender a percibir la belleza e incluso por encima del aprendizaje de destrezas manuales.

Buscando detectar cómo es su percepción y previo conocimiento de los aspectos visuales, no encontramos en estos alumnos mención espontánea a los elementos del lenguaje visual o a términos relacionados con la alfabetización visual, dada la ausencia casi total y generalizado de este aprendizaje durante sus etapas educativas, tal como lo declaran en los instrumentos de investigación.

Como el proceso formativo durante la asignatura ha incidido suficientemente en el campo de la alfabetización visual, nuestros alumnos acaban la misma aceptando la importancia de este campo dentro de la Educación Artística, aunque con un marcado acento sobre la importancia de formar a los alumnos de Primaria en una conciencia crítica hacia la publicidad. La alfabetización visual aceptada por la mayoría de nuestros alumnos como campo ineludible de la EA, mantiene un marcado acento utilitario y dirigido a formar a sus futuros alumnos en una forma de vida menos dependiente del consumo. Aunque una minoría, ha conseguido extrapolar la importancia de la educación visual a otros ámbitos, entendiendo la magnitud de la cultura visual, la gran mayoría parece manifestar esta visión más reduccionista.

Esta alfabetización visual, entendida como consideración de la importancia de la cultura visual y el conocimiento y uso del lenguaje visual en la EA, sigue estando por debajo de otros aspectos de la misma, tales como la búsqueda de la creatividad o las múltiples posibilidades de la libre expresión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5 Uso de lenguaje visual y otras categorías en los productos audiovisuales grupales desarrollados en el aula

La intervención docente puso en práctica, la actividad titulada “Trabajo por proyectos” como una ocasión de culminar el aprendizaje de nuestros alumnos hacia el uso del lenguaje visual en la elaboración de productos audiovisuales concretos, con una intencionalidad, mensaje y objetivos muy autónomos. Las condiciones mínimas para la realización de este proyecto, que se trabajó en el aula y fuera de ella, durante casi tres semanas de clase, están expuestas en el apartado de intervención docente.

Aunque ya hemos desarrollado lo obtenido sobre la percepción y uso de los elementos del lenguaje visual por nuestros alumnos en los apartados anteriores, así como lo que ellos han comentado en referencia a sus implicaciones en el ámbito de la EA, hemos reservado este otro apartado para estudiar únicamente los resultados de esta actividad, por su singularidad, por su magnitud y por el carácter de “actividad culminante” de esta intención constante en la intervención docente basada en propiciar la formación en Educación Visual, en la cual nuestros alumnos demuestran importantes carencias.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ni que decir tiene que esta actividad fue diseñada con la intención de que nuestros alumnos comprendieran la magnitud educativa de crear un producto visual final con pretensiones de la mayor calidad posible, con la finalidad de ser publicado y comunicar o sensibilizar a los espectadores en un tema concreto. Esta actividad debía poner en juego y aplicar adecuadamente las posibilidades del lenguaje visual aprendidas en las actividades previas, a las que habría que añadir las posibilidades narrativas de las imágenes en movimiento. Esto complica el análisis al aparecer categorías diferentes y por tanto justifica que estemos desarrollando otro apartado.

Por otra parte, la actividad se diseñó con una metodología concreta: el trabajo por proyectos. Nuestra investigación no ha analizado esta vertiente del trabajo, ya que nuestros objetivos no abordaban cuestiones de metodología docente universitaria, aunque es importante tener en cuenta que haberle dado a esta actividad este formato, la ha determinado en muchas de sus características.

Otra intencionalidad importante en este proyecto de trabajo fue el aprovechamiento de tal actividad por parte de nuestros alumnos de cara a su futuro docente. Se pretendía que el grupo de alumnos en formación ampliara sus perspectivas respecto a la EA, emprendiera caminos de innovación en el área, en cuanto a educación visual se refiere, situándola en un futuro docente inmediato, donde los niños de EP son ya productores de cultura visual, no sólo en su vida ordinaria, como usuarios de las diversas pantallas y plataformas virtuales, sino también en el entorno escolar.

Es necesario, antes de pasar a las categorías observadas, hacer una breve lista de los 11 productos visuales que hemos analizado, junto a un breve resumen de su contenido y unas cuantas características concretas que es necesario conocer para entender las reflexiones de esta parte del informe. Cada producto audiovisual será abreviado con las siglas PAV seguidas del número del equipo de trabajo correspondiente. (Al revisar el material disponible, el PAV5 no pudo reproducirse, por lo cual, aunque mantenemos la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

numeración de los demás, no tenemos ni imágenes ni referencias al mismo). También obtenemos muchos datos de los dossieres entregados por cada grupo, como documento que acompañaba el trabajo y que citaremos con la letra D y el número de equipo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAV 1

Título

"Influencia de la tecnología en la sociedad"



Temática

La influencia del uso excesivo de las tecnologías en el comportamiento y ocio de niños y jóvenes

Formato y duración

Spot de sensibilización de 1:50 minutos

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

En una primera parte representan en blanco y negro como, en otro tiempo, los niños jugaban al aire libre y disfrutaban con despreocupación, sin depender de las tecnologías. Como contraste, la escena continúa con otro momento en que las protagonistas están juntas pero no dialogan apenas, porque están entretenidas con sus teléfonos móviles y *tablets*. El *spot* concluye con breves textos conclusivos para hacer reflexionar al espectador.

PAV 2

Título

"Mad world"



Temática

Medioambiental. Los residuos urbanos en el entorno natural cercano.

Formato y duración

Reportaje. 4:03 minutos

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

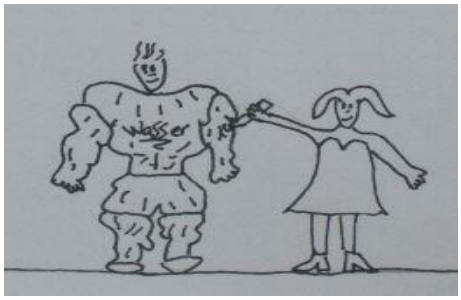
La primera parte muestra tanto imágenes fijas como grabaciones en movimiento sobre lugares que representan la belleza de entornos naturales y urbanos cercanos, del campo de Gibraltar, siempre sin personas. La segunda parte muestra imágenes y grabaciones de lugares llenos de basura y suciedad. Utilizan también algunos créditos con mensajes para interpelar al espectador.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAV 3

Título

"La historia de Wasser"



Temática

Los estereotipos de belleza.

Formato y duración

Animación con dibujos. 2:50 minutos.

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Es la historia de un chico que decide forzar y modificar su cuerpo para gustar más a las chicas.
La animación fue realizada con dibujos hechos a mano, fotografiados y montados con *Movie Maker*. Los diálogos de los personajes van apareciendo en forma de bocadillos durante las escenas y diferentes piezas musicales van marcando el ritmo de narración.

PAV 4

Título

"Magis TV"



Temática

Los hábitos de consumo de los ciudadanos.

Formato y duración

Reportaje informativo basado en entrevistas. 12:40 minutos.

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Una presentadora resume el motivo de las entrevistas, realizadas a personas de la calle, o en el interior de establecimientos comerciales cercanos y los temas que las reporteras van a tratar. Cada entrevista está precedida por un cortinilla de texto con la pregunta, que vuelven a repetir las reporteras. Todo está grabado en la calle o en el interior de establecimientos comerciales cercanos al centro de estudios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAV 5 NO DISPONIBLE

Título

Temática

Formato y duración

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

PAV 6

Título

"El ayer y el hoy"



Temática

La influencia del ocio tecnológico en el juego natural de los niños

Formato y duración

Cortometraje. 5:12 minutos

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Unos niños juegan con alegría en el campo, al aire libre, acompañados de perros y haciendo ejercicio. Este primer momento representa una época pasada en la que el juego estaba basado en la imaginación. Por contraste, uno de estos niños aparece después, con una escena en color, encerrado en casa y jugando con el móvil, el ordenador y la *wii*. Una voz que suena de fondo nos hace reflexionar sobre la necesidad de recuperar el juego al aire libre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAV 7

Título

"Informativos Magisterio"



Temática

La animación infantil y la transmisión de valores.

Formato y duración

Informativos. 14:17 minutos

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Grabación realizada en una sola sesión de animación infantil, donde las alumnas pasaron una tarde con un grupo de niños, transmitiendo valores a través de la canción, los juegos y los títeres.

PAV 8

Título

"La verdadera historia de la Navidad"



Temática

Narración del acontecimiento de la Navidad como fiesta cristiana.

Formato y duración

Stop motion con figuras de Playmobil. 4:25 minutos

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

La animación fue realizada a base de fotografías de escenas compuestas con figuras de p*laymobil* con varios accesorios que alternan con abundantes textos breves que preceden y complementan la narración visual. Usan diversos temas musicales navideños de fondo, mientras construyen las escenas que narran el acontecimiento del nacimiento de Jesús con todos sus personajes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAV 9

Título

"Un cambio en el tiempo"



Temática

La crisis económica y sus consecuencias en los cambios de vida.

Formato y duración

Cortometraje. 4:17 minutos

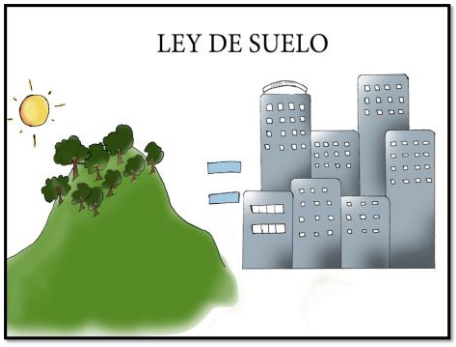
Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Es la historia de un hombre que experimenta un grave cambio en su vida. Un día, mientras se dirige al trabajo, se cruza con un mendigo al que niega su ayuda. En poco tiempo, la situación económica cambia y ello le obliga a abandonar su casa y su modo de vida. Se ve obligado a tener que vivir en la calle y mendigar, acompañado de otras personas en su misma situación. Termina con varias imágenes reflexivas en las que el personaje camina en soledad. Un texto final invita al espectador a ser solidarios y ponerse en el lugar de los demás, porque nos puede tocar a todos.

PAV 10

Título

"La crisis del capitalismo"



Temática

La crisis económica analizada desde las consecuencias para la población de la especulación inmobiliaria.

Formato y duración

Conjunto de ilustraciones sin movimiento.

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Las ilustraciones están realizadas escaneando dibujos hechos a mano y coloreadas de forma digital. El conjunto está pensado como una presentación de las causas de la crisis mundial, principalmente relacionadas con la burbuja inmobiliaria y el endeudamiento hipotecario de muchos ciudadanos. Se presenta en forma de imágenes o carteles estáticos, sin narración de cómic ni personajes estables. Añaden algunas imágenes copiadas y algunos rótulos concretos para completar la información intencionada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAV 11

Título

"Discapacidad y barreras"



Temática

La discapacidad y las barreras arquitectónicas urbanas.

Formato y duración

Reportaje de entrevistas. 19:03 minutos.

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

El reportaje comienza con una conversación informal entre los miembros del grupo sobre el objetivo del mismo. Después de mostrar imágenes estáticas sobre barreras arquitectónicas encontradas en su entorno, plantean en una serie de gráficos algunos datos referentes a la dificultad de las personas discapacitadas con las barreras arquitectónicas en el entorno urbano. Continúan con una serie de entrevistas a personas vinculadas con esta problemática. No hay una conclusión final.

PAV 12

Título

"El desahucio"



Temática

Las consecuencias que vive una familia que sufre un desahucio.

Formato y duración

Cortometraje. 10:00 minutos.

Resumen de su contenido y características particulares a tener en cuenta

Una familia convencional se enfrenta al desahucio de su vivienda y sufre importantes y dramáticos cambios en sus vidas. La grabación de las escenas utiliza diferentes planos intencionados de cámara fija. Emplean créditos al principio. Usan algunos efectos de montaje como créditos, cámara lenta y fundidos concretos que dan fuerza a la narración.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para el análisis del uso de los diferentes elementos de composición de estos productos, no ha sido fácil fijar una estructura adecuada que cumpliera los objetivos de la investigación. Si indagamos sobre la complejidad del lenguaje audiovisual y todas sus dimensiones y elementos, (Marqués Graells, 1995) nos daremos cuenta de que hay diferentes dimensiones que es necesario tener en cuenta: morfológica, sintáctica, semántica, estética y didáctica. Nuestro análisis no pretende ser ni tan extenso ni tan completo como para cubrirlas todas, ya que pretendemos fundamentalmente saber hasta qué punto nuestros alumnos han obtenido unos productos visuales comunicativos que han partido de su intención, qué uso han hecho de los elementos que conocían y tenían a su disposición y qué experiencia y aprendizaje significativo han podido sacar de todo ello. No miramos por tanto, los productos obtenidos, como un material de análisis exhaustivo, sino orientado a observar a nuestros alumnos. Por tanto, hemos seleccionado, en los próximos apartados, sólo las características más básicas observables.

Por otra parte, este análisis podría realizarse de diversas formas. Una de ellas, estudiaría cada uno de los productos por separado. Pensamos que es mejor considerar las características más importantes y básicas de cualquier audiovisual y obtener conclusiones, de modo general, a partir de nuestra observación en el conjunto de 11 productos realizados sobre el uso consciente que han realizado nuestros alumnos de las mismas. Iremos utilizando imágenes concretas para ilustrar la información a la que nos referimos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5.1 Formato, uso del tiempo y ritmo de narración

La actividad, tal como fue diseñada, proponía, en la guía de la misma, diversas posibilidades de formato para el PAV, tanto audiovisuales como simplemente visuales. Por ello nos encontramos con que el PAV10 no incorpora ni movimiento ni sonido y consiste en una serie de ilustraciones digitales. El resto de los PAV incorpora el sonido y la narración en movimiento ya que son reportajes, cortometrajes o spots. Por tanto, nuestro análisis ha tenido que tener también en cuenta las características de las imágenes en movimiento, ya que el sonido y el tiempo en una narración audiovisual tienen mucha importancia.

Sobre la cuestión del formato de los PAV realizados destacamos los siguientes aspectos:

-La dificultad que encuentran los equipos de trabajo para delimitar claramente el formato elegido.

-La diferente exigencia hacia la selección de imágenes, escenas y montaje según el formato elegido.

-El formato determina el tiempo de duración del producto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dificultades sobre las condiciones del formato elegido

La mayor parte de los productos resultantes no tienen un formato claramente intencionado. Es evidente que nuestros alumnos, con poquísima experiencia y formación audiovisual, tienen muy excasos conocimientos respecto a las características de los formatos elegidos, a pesar de que, el TPP pedía como tarea importante la búsqueda de información sobre las condiciones propias del formato elegido y su aplicación.

Por ejemplo, el PAV1, que se presentaba con forma de *spot* de sensibilización, tiene pocas diferencias en cuanto a su forma y ritmo narrativos con el PAV6 ó PAV9 que son cortometrajes. Lo único que los diferencia es el tiempo total, que en PAV1 es de 1:50 y en los otros dos sobrepasa los cuatro minutos. Un *spot* requiere un ritmo de narración muy diverso, según la idea a representar, sin embargo, esto no ha sido tenido en cuenta por los miembros del equipo 1. No encontramos en su producto un cambio rápido de planos, ni más efectos de imágenes, propios de los productos que tienen que decir mucho en muy poco tiempo. Es más, se muestra una escena en la que las alumnas están jugando en el suelo con sus pies que ocupa muchísimo tiempo. Por tanto, podríamos pensar que, el equipo 1 ha realizado mucho menos trabajo que los otros dos, al concluir un producto mucho más corto, pero con el mismo lenguaje.

Algo parecido hemos encontrado en los tres PAV en forma de reportaje. Los elementos propios de su formato, tales como cabeceras, presentación, uso de cartelas identificativas, créditos o conclusiones, son pobres o inexistentes. Aunque incorporen una sencilla cabecera o una breve presentación, el resto de cada PAV consiste en grabaciones que no incorporan conclusiones o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reflexiones sobre lo documentado. Sólo en el PAV 11, que trata sobre las barreras arquitectónicas, aparecen gráficos o conclusiones que presentan y relacionan la información obtenida de los entrevistados con las ideas clave que el reportaje transmite. Un caso particularmente descuidado en este sentido es el PAV 2, *Mad World*, que ni cuenta con cabecera ni conclusión. Es un pretendido reportaje pero con un formato muy parecido a los sencillos vídeos que compartimos en *whatsapp* que sólo incorporan una serie de imágenes y frases relacionadas. El uso de imágenes más estáticas, sin personajes ni diálogos ha limitado mucho el mensaje a transmitir en este caso.

El caso del PAV 10, ha quedado muy limitado también en cuanto a formato. Los alumnos de este equipo mencionaron en su dossier de trabajo por proyecto que el formato escogido era el cómic. Es evidente que un conjunto de ilustraciones separadas no forman un cómic. Dentro de sus posibles unidades de narración estarían la página o la tira, compuesta de viñetas de diferente tamaño y que guardan una relación entre ellas. Sin embargo, este equipo de trabajo se contentó con una coloreado digital de imágenes aisladas que no componían una narración en forma de cómic.

Entre los PAV realizados, los cortometrajes presentan un formato mucho más reconocible. Realizar un material de ficción, obliga a construir escenas, elegir personajes y localizaciones. Estas condiciones se acercan más al conocimiento intuitivo del espectador medio sobre las características de un audiovisual. Todo eso ha posibilitado un formato mucho más creíble y delimitado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Diferente exigencia e intencionalidad en el uso de la imagen, escenas y montaje según el formato elegido.

Al analizar los PAV de un grupo de alumnos con una edad media de 18 años, cortísima experiencia y medios precarios, hay que ser indulgente y dejar de lado muchas exigencias propias del uso audiovisual profesional. Nuestros alumnos han hecho sus grabaciones con teléfonos móviles muy limitados que no registran una iluminación adecuada, que se mueven constantemente y que registran con dificultad la voz de los personajes. El montaje ha sido realizado con *Movie Maker*, en casi todos los casos. Sólo en algunos casos muy concretos, algún equipo contaba con alguna cámara de más calidad, algún trípode o alguien que les enseñó a usar el *Sony Vegas*.

Esto explica el uso mucho más mayoritario de la imagen en movimiento, del móvil que se desplaza con el espectador, propio del usuario de terminal móvil que la imagen fija, que es más propia del profesional que usa trípode u otros instrumentos para que la imagen no tenga saltos. Nuestros alumnos tienden, de forma obvia, a grabar la escena con un lenguaje más próximo al teatro que al cine o a la televisión, donde se hace un mayor uso de la cámara fija y del montaje posterior. Es importante tener en cuenta ese filtro para observar los resultados finales.

Por ejemplo, podemos ver en la figura 108 un ejemplo de una característica que se repite mayoritariamente en muchos de los PAV. El equipo quiere representar el movimiento del personaje principal que se desplaza por la calle pero es interceptado por un mendigo, al que él rechaza. La cámara, persigue al

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personaje y no se produce ningún cambio de plano, utilizando un lenguaje mucho más parecido al de un reportaje que al de un cortometraje:

Figura 119: La cámara persigue al personaje, para representar movimiento sin cambio de planos.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos

Sin embargo, es interesante observar cómo, en esa precariedad de medios, algunos equipos han aprovechado lo que tenían al máximo, para ser mucho más expresivos y contar más adecuadamente la historia que querían contar. Este uso de planos más diversificado lo describiremos en el apartado siguiente.

En concreto, dentro de la precaridad entendible de medios, percibimos una gran diferencia entre el grado de exigencia en cuanto a la narración, grabaciones, planos, encuadres y montaje de la imagen en los cortometrajes que en el resto, como ya mencionábamos en cuanto a las condiciones de cada formato. Aunque vamos a desarrollar en los apartados siguientes algunos de estos aspectos mediante ejemplos, podemos ver que en ellos, los alumnos han hecho un esfuerzo considerable en componer las escenas, buscar los encuadres y planos adecuados y realizar un montaje mucho más concienzudo para contar una historia determinada.

Por el contrario, en el caso de los productos con forma de reportaje de entrevistas o informativos, el montaje y la grabación de escenas ha sido más descuidado, ya que la forma de proceder ha sido muy distinta. Cada equipo ha salido a grabar, a hacer entrevistas o a obtener imágenes, para después pasar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a seleccionar estas imágenes. Es mucho más pobre el uso de planos y encuadres diferentes a los habituales, por ejemplo los que se usan al grabar a un entrevistador y un entrevistado. No hay en ellos un cuidado por centrar la imagen en diversos aspectos del entrevistado, o buscar diferentes planos, o mezclar su información con otras imágenes del entorno, como hacen los actuales programas de entrevistas. Por otra parte, en todos los casos se muestra a los entrevistadores, como podemos ver en la figura 120, cuando ese recurso es casi inexistente en las entrevistas que vemos ya en la televisión.

Figura 120.
Plano medio típico, donde se muestra al entrevistador



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV4

Un caso particular de descuido en cuanto a la adquisición de las imágenes para el montaje se da en el PAV7. El equipo de trabajo se emplea, casi al completo en la animación de los niños a base de juegos y canciones y una sola persona se dedica a la grabación. Los encuadres son totalmente azarosos y los cambios de plano sólo obedecen a la union de unos momentos de grabación con otros. En ningún caso se recogen planos subjetivos ni cambios de plano intencionados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 121: Encuadres realizados al azar, sin planificación.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV7

El fragmento menos afortunado de este PAV muestra la actuación de títeres, con un encuadre ajustado al escenario de representación, de forma ininterrumpida que dura casi 10 minutos, o sea, la mayor parte del PAV. Esto demuestra una falta total de exigencia y selección de imágenes para contar al espectador un mensaje concreto.

Es evidente que un cortometraje ofrece más posibilidades y requiere de un uso más diversificado de los encuadres, planos y ángulos, pero hay que dejar claro que el uso de los recursos visuales de cámara ha sido mucho más pobre y azaroso para los PAV en forma de reportaje que en el caso de los cortometrajes.

Duración según el formato

El formato elegido determina el tiempo de duración del PAV. Esta condición, podría ser evidente, pero no lo es tanto si tenemos en cuenta que durante la gestión de los proyectos, se estableció, por común acuerdo, que los PAV no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

debían durar más de 10 minutos. Si bien, el grupo debía escoger qué duración sería la más adecuada para su formato, siempre que no excediera ese tiempo.

Recordamos a continuación el tiempo de duración de cada PAV presentado:

Tiempo de duración y formato de cada PAV

	Título	Formato	Minutos
PAV 1	*Influencia de la tecnología en la sociedad*	*Spot*	1:50
PAV 2	*Mad World*	Reportaje de imágenes.	4:03
PAV 3	*La historia de Wasser*	Animación	2:50
PAV 4	*Magis TV*	Reportaje de entrevistas.	12:40
PAV 5	No disponible		
PAV 6	*El ayer y el hoy*	Cortometraje	5:12
PAV 7	*Informativo Magisterio*	Reportaje de experiencias.	14:17
PAV 8	*La verdadera historia de la Navidad*	*Stop Motion*	4:25
PAV 9	*Un cambio en el tiempo*	Cortometraje	4:17
PAV 10	*La crisis del capitalismo*	Imágenes	-
PAV 11	*La discapacidad y las barreras arquitectónicas*	Reportaje de entrevistas	19:03
PAV 12	*El desahucio*	Cortometraje	10:00

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Podemos ver que hay grupos que no contemplaron la condición del tiempo máximo. Los reportajes tienen una duración notablemente mayor que el resto, lo cual puede deberse a que contaban con un material de montaje mucho más fácil de obtener, fundamentalmente las entrevistas. De la misma forma, estas entrevistas han sido grabadas también con menos cuidado visual que las imágenes que forman parte de los cortometrajes, como ya hemos comentado y veremos con ejemplos a continuación. La única excepción es el cortometraje *Mad World*, que se construye a partir de grabaciones que no incluyen diálogos. A pesar de querer decir más mediante las imágenes y no tanto mediante la palabra, la narración les queda mucho más corta.

Es evidente que los dos cortometrajes que utilizan la animación, PAV 3 y PAV 8, tienen una duración menor, dada la mayor dificultad en el proceso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5.2 La imagen

Composición de las escenas. Planos y encuadres

Hablar de composición en escenas en movimiento es complejo, por el cambio constante de los elementos en el tiempo. A diferencia del análisis de los elementos del lenguaje visual que hicimos en el apartado 5.4, en éste utilizamos una terminología más propia de las imágenes que atañe a la dinámica compositiva de una narración visual en movimiento, fundamentalmente en cuanto al uso cambiante de los planos.

Como ya hemos comenzado a destacar en el apartado anterior, el uso del plano es más diversificado e intencionado conforme el PAV es más narrativo y de ficción, como es el caso de los cortometrajes presentados por nuestros alumnos. En cambio, este uso suele ser más azaroso y descuidado en el caso del uso documental, o sea, en los reportajes.

Es curioso observar cómo el plano americano (de rodillas hacia arriba) y el plano medio (de cintura o torso para arriba) son los más usuales en el caso de las entrevistas de los reportajes. Son los planos habituales del usuario medio al hacer vídeos donde alguien está hablando o contando algo. En las figuras 122 y 123 podemos ver dos ejemplos de encuadres típicos en spot del PAV1 y también en el reportaje del PAV4.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 122. Plano americano.



Figura 123. Plano medio.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 1 y PAV 4

Son los planos más habituales que destacan por su frontalidad. Han sido escogidos para presentar la realidad de forma más directa y por ello son los más habituales y forman casi el 80 por ciento de los planos de todos los PAV, sobre todo en los reportajes.

Sin embargo, en el momento en que quieren contar una historia, los alumnos han buscado diferentes planos. Veamos un primer ejemplo en el PAV 9, el cortometraje sobre el cambio de vida del hombre que pierde el trabajo. Los alumnos han hecho un mayor esfuerzo al diversificar los planos e imaginar su historia tal como la cuenta cualquier película. A pesar de que el cortometraje presenta los errores esperados, hay una intencionalidad clara en buscar el plano más adecuado al momento narrativo. Además de los planos habituales que muestran las escenas, con unos encuadres más clásicos, ya sean medios o americanos, podemos ver en las siguientes imágenes otros tipos de planos menos habituales, como un plano general amplio (124), un plano medio que nos muestra el pensamiento del personaje (125), un plano de detalle narrativo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que marca el comienzo de la escena (126), o un plano subjetivo que muestra lo que está viendo el personaje acostado en la cama (127).

Figura 124. Plano general.



Figura 125. Plano medio.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV9

Figura 126 Plano detalle.



Figura 127 Plano subjetivo: "Lo que ve el personaje".



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV9

Igualmente, los siguientes ejemplos obtenidos del PAV 12, demuestran un uso mucho más diversificado, que además se intensifica porque han mantenido la cámara fija en muchas de las escenas, superando la típica dificultad a la que se han enfrentado todos. En este primer par de imágenes, las figuras 128 y 129 podemos observar un plano casi entero que los alumnos han utilizado para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

presentar al personaje. Es un plano que introduce lo que ellos quieren narrar: la chica está haciendo un dibujo recordando la casa en la que vivía, por lo cual pasan inmediatamente a un plano detalle del dibujo.

Figura 128. Plano entero de presentación del personaje.



Figura 129. Plano detalle del dibujo



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV12

Figura 130. La llamada de teléfono suena mientras vemos el exterior de la casa.



Figura 131. Continúa la conversación telefónica desde el interior



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV12

Las dos imágenes siguientes seleccionadas, 130 y 131, presentan un cambio de plano muy usual en el lenguaje cinematográfico: Se escucha una llamada de teléfono, que se nos muestra desde una visión exterior de la casa. La chica responde al teléfono y la conversación continúa mientras se produce un cambio

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de plano que nos muestra el interior. Este efecto, que parece simple, es utilizado por el equipo 12 con una naturalidad sorprendente.

Finalmente, mostramos en las figuras 132 y 133 dos planos muy especiales, que van acompañados de efectos que enfatizan su carácter emocional. En ambos casos, el centro de interés para la narración, no está en los rostros de los personajes, sino en su actitud demostrada mediante el movimiento de otras partes del cuerpo, como las manos (figura 132), o sus pies caminando lentamente, con una actitud de derrota e incertidumbre (figura 133).

Figura 132. Plano emocional acompañado de cámara lenta. Muestra la desesperación de personaje que espera.



Figura 133. Plano que marca el final del cortometraje: los dos personajes principales se



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 1 y PAV 4

Aunque podríamos estar hablando de todos los planos posibles encontrados, queremos concluir este pequeño apartado mencionando el uso que hemos encontrado también de los planos generales, aunque con una intencionalidad muy diferente. En el caso del PAV2, el reportaje medioambiental, hace un uso continuo de los planos generales, justificado desde la importancia de las vistas amplias al paisaje y el entorno. Desafortunadamente, estos planos generales (figura 134) no siempre están montados en este PAV con habilidad y favoreciendo una mejor observación. En contra, los planos generales del PAV12 (figura 135), están justificados, desde la narración propia de un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cortometraje, como planos introductorios y contextuales de la historia que va a suceder, al mismo tiempo que se dejan recorrer por los créditos. Al verlos, tenemos la sensación de que estamos ante un cortometraje profesional.

Figura 134. Plano general para presentar paisajes del entorno.



Figura 135. Plano general introductorio de la narración, de tipo contextual.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 2 y PAV 12

Ángulos de imagen

El uso de ángulos en los PAV entregados por los alumnos, se limita, casi exclusivamente a los cortometrajes y el spot, en los cuales, puede ser utilizado con una finalidad concreta. Sin embargo, aparte de estos mínimos ejemplos, no se hace un uso, al menos intencionado, del ángulo focal.

Los ejemplos que ponemos a continuación de imágenes con plano en picado, se caracterizan por no usarse para mostrar una connotación concreta, sino más bien mostrar de forma más clara lo que está sucediendo en el suelo (figura 136), o bien, variar el plano para darle más variedad al montaje (137). Como contraste, recordemos que en la figura 132 sí tenemos un ejemplo claro de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

connotación visual y el ángulo en picado proporciona un mayor dramatismo a la escena.

Figura 136. Plano en picado, para mostrar el juego que se está realizando



Figura 137. Plano en picado para mostrar la conversación de los personajes.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 1 y PAV 12

En cuanto a otros ángulos posibles, podemos decir también que su uso es anecdótico y no tiene una clara intencionalidad. Por ejemplo, en el caso del spot, en el PAV1, vemos una gran diferencia entre las tomas de la primera parte, realizadas con grabaciones rápidas, sin encuadres intencionados y la segunda, donde a las alumnas se les sugirió una diversificación de los planos y ángulos. En ese momento, empezaron a tomar fragmentos desde diversos ángulos, para seleccionar los que entrarían en el montaje final. Como muestra de ello, mostramos en la figura 138 un plano en contrapicado y otro lateral muy extremo (fig 139). El resultado tiene más de estético que narrativo, ya que estos planos no añaden mucha más información a la narración visual ni están justificados por la temática del PAV.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 138. Plano en contrapicado.



Figura 139. Plano lateral



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 1

Elementos visuales: color, iluminación y formas

Los elementos de configuración del lenguaje visual, han sido elegidos aquí de una forma muchísimo menos intencional aún que en la actividad de mensajes visuales, donde ya pudimos percibir el uso que hacen de ellos nuestros alumnos. Al tratarse de un lenguaje cinematográfico, en 10 de los 11 PAV entregados, es la narración en movimiento la que marca la intencionalidad, fundamentalmente de otros elementos, como planos, encuadres, ritmo, etc. El uso de elementos estáticos como el tamaño, color, formas concretas, iluminación o texturas, será puramente casual en la mayoría de estos PAV. Por ello, solo hemos anotado algunos detalles concretos, en lo referente a estos elementos visuales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

COLOR

No hay ningún uso identificativo o intencional de algún color de forma predominante, más allá de la diferencia entre las imágenes en color y las de blanco y negro. Este uso, se presenta con una particularidad que merece la pena destacar. En el PAV1 y el PAV6, los alumnos han querido marcar una gran diferencia entre dos épocas distintas: la época pasada en que los juegos eran libres y espontáneos, representada en blanco y negro, frente a la época actual, donde las tecnologías ocupan el ocio y la atención, matando la creatividad y el juego, representada en color.

Figura 140. Representación en blanco y Negro de la época pasada



Figura 141. Representación en color de la época actual



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV1

Figura 142. Representación en blanco y negro de la época pasada.



Figura 143. Representación en color de la época actual



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV6

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lo que llama la atención, en ambos casos por igual, es que el efecto que han conseguido es justamente el contrario al que querían representar. Si la época anterior era una época de alegría y juegos, debían haber utilizado el color para evocar esa positividad y el blanco y negro para representar el aburrimiento de la época más tecnológica. Sin embargo, el uso convencional del blanco y negro para representar una época antigua ha gobernado como criterio en su selección.

Muy diferente es el uso que hace del blanco y negro el cortometraje del PAV12, en el cual, podemos ver en la figura 144 cómo tiene un uso dramático y emotivo.

ILUMINACIÓN

Partiendo de que los alumnos no cuentan con ningún equipo de iluminación, más allá de lámparas o focos caseros, era de esperar que este elemento no ofrezca ni variantes ni posibilidades. La mayoría de las grabaciones han sido realizadas en exteriores a plena luz del día. Sólo contamos con algunas escenas de cortometrajes que narran momentos de reflexión, intimidad u obscuridad. La dependencia de la luz natural, incluso en las grabaciones de los interiores, hace que, el único recurso posible para representar la luz tenue haya sido dejar el mínimo posible de luz, tal como podemos ver tanto en la figura 126 como en las figuras siguientes, 144 y 145.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 144. Narración de momento íntimo, sin recursos de iluminación: El personaje reflexiona mientras desayuna.



Figura 145. Narración de momento de obscuridad e incertidumbre, sin recursos de iluminación. Los personajes principales esperan a que la policía venga a expulsarlos de su propia vivienda.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 9 y PAV 12

FORMAS

Las formas utilizadas por la mayoría de los PAV pertenecen al entorno asequible propio de los alumnos que los han realizado. Son las formas orgánicas propias de las personas, algunos animales o elementos naturales que aparecen en el PAV2 y PAV6, así como las formas inorgánicas más rectilíneas de las casas, calles y elementos urbanos.

Sin embargo, el uso de las formas es más intencionado y descriptivo en el caso del PAV 3 y el 10, que han sido realizados con dibujos realizados a mano por los alumnos, sin color o coloreados digitalmente. Desde el principio, los alumnos manifestaron grandes dificultades para la realización de los mismos, aunque al final, se mantuvieron en el reto de realizar los dibujos aún conscientes de las propias limitaciones. Éstas han producido unas características concretas en las formas utilizadas que pasamos a describir a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Podemos decir, en el caso de estos dos ejemplos, que el dibujo ha sido de un marcado carácter sintético. Han utilizado los mínimos rasgos posibles para construir la escena pretendida. En el caso del PAV3, la narración se limita a los personajes en un plano medio cuando aparecen en escena o se presentan, o bien cuando tienen que decir algún mensaje (figuras 146 y 147), que siempre aparece escrito. A continuación, la narración en movimiento se limita al personaje de perfil caminando (figura 148), o frontal cuando se realizan cambios en su cuerpo (figura 138).

Figura 146. Formas sintéticas de presentación del personaje.



Figura 147. Formas sintéticas de presentación del personaje.



Figura 148. Forma del personaje, de perfil, para expresar movimiento.

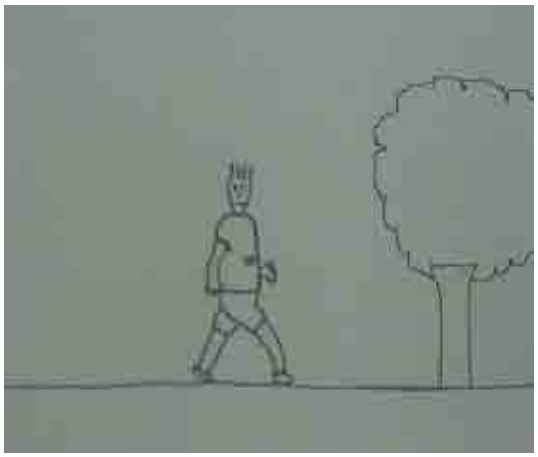
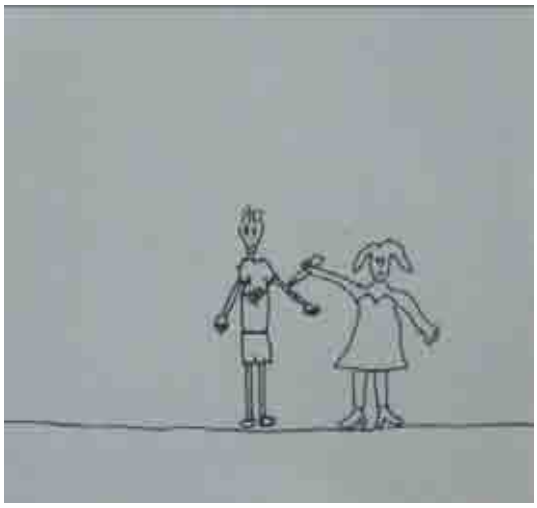


Figura 149. Forma del personaje, frontal, en este caso de espaldas, para expresar un momento estático.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos. PAV3

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La dificultad para el dibujo, ha dado lugar, en el caso del PAV3 a una curiosa inestabilidad en la forma de los personajes. Como podemos ver, el personaje de la figura 146 es diferente en las dos imágenes, ya que tomaron como referencia a un conocido personaje de la publicidad. En la imagen de la cual copiaron, el personaje estaba en una posición frente-perfil. Al querer ponerlo de frente, se percibe la dificultad para mantener las el mismo uso de las líneas y formas del cuerpo. En el caso de la figura 147, se percibe una clara diferencia entre las dos imágenes del mismo personaje.

En el PAV10, se alternan composiciones donde las formas son narrativas (figura150) y los personajes toman forma humana convencional situados en un entorno urbano cotidiano, con composiciones que utilizan formas esquemáticas, ya que su objetivo es mostrar ideas (figura 151). Al no pretender narrar una historia, los personajes y objetos se presentan aislados de su contexto narrativo, en forma de esquemas.

Figura150. Narración de momento íntimo, sin recursos de iluminación.



Figura 151 Narración de momento de obscuridad e incertidumbre, sin recursos de iluminación.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 10

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Aspectos semánticos de las imágenes: Retórica visual

La narrativa visual puesta en práctica por los alumnos ha sido de una marcada obviedad en casi todos los productos audiovisuales. Aunque en el caso de la actividad del MV, pudieron profundizar sobre la retórica de las imágenes y de sus propias producciones visuales, es evidente, como ya mantuvimos en el apartado 5.4.3.2., que no tenían mucho conocimiento del concepto y por tanto de las figuras retóricas básicas, tanto para percibirlas como para usarlas. Nos encontramos pues, con unos PAV que presentan muy pocos recursos retóricos, simbólicos y connotativos, o si los presentan, no parecen intencionados. De la misma forma que en el resto de los aspectos a observar de los PAV, nos detenemos de forma especial en los cortometrajes para algún ejemplo de las escasas figuras retóricas acompañadas que los alumnos han utilizado.

En el PAV9, el personaje principal, recorre un camino cuyo progreso pudimos ver en la figura 119. Este mismo personaje, mientras camina, es interceptado por un mendigo de rostro oculto que le agarra la pierna, pero consigue soltarse de inmediato. La cámara enfoca ahora, casi en un primer plano, al mendigo que desvela su rostro (152) que resulta ser el mismo personaje principal. Los alumnos han usado una metáfora que adelanta el propósito fundamental del cortometraje: hacer reflexionar al espectador sobre la suerte que todos podríamos correr. El texto final conclusivo “si vuelves la cara, mañana podrías ser tú”, conecta con esta imagen metafórica.

Igualmente, un cierto uso de la retórica visual es más evidente en el PAV6 donde aparece una rápida imagen de unos columpios vacíos en movimiento (figura 153). El uso de esta elipsis visual acompaña a las palabras que se oyen en ese momento, en las que los alumnos enfatizan la necesidad de recuperar el juego infantil, ante tanto ocio tecnológico.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 152. Metáfora visual: El rostro del mendigo es el mismo rostro del personaje que acaba de pasar.



Figura 153. Elipsis visual: Los columpios están vacíos y en movimiento, mostrando el abandono de los niños que prefieren el ocio tecnológico.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 9 y 6

Por último, podemos identificar una metonimia visual realizada con un sorprendente efecto de montaje en el PAV12. La chica protagonista del relato, dibuja con anhelo su antigua casa. El plano detalle del dibujo, se transforma gradualmente dando lugar a la imagen real de la casa.

Figura 154: El dibujo se transforma en la imagen real de la casa.





Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 12

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5.3 Los textos

Los equipos de trabajo hicieron uso de los textos en determinados momentos de cada PAV, de una forma muy variada y siempre con una función concreta. Podemos hablar de diferentes usos de los textos con los siguientes atributos que pasamos a ejemplificar:

Textos iniciales: Cabeceras o títulos

Ya hemos comentado, en los apartados anteriores, algunos usos de cabeceras. En este caso, los PAV en forma de reportaje han sido más cuidadosos, ya que la cabecera es una de las formas de reconocer a un programa de corte más documental o informativo. En los casos de cortometrajes, sin embargo, los alumnos han olvidado escribir el título al principio. Recordemos que, una de los principales problemas con el que nos hemos encontrado a la hora de la realización de los PAV es la falta de entidad que los alumnos les han conferido, al no pensar siquiera, en principio, en título para su trabajo, en más de la mitad de los casos. Fue durante la realización del dossier de su proyecto, cuando la mayoría pensó en el título que llevaba su PAV.

Textos identificativos: créditos y cartelas

Se percibe la costumbre propia del ámbito académico, de poner los nombres al final de una tarea. En general, nuestros alumnos han mantenido, en general, esta costumbre en lugar de transformar su identificación en créditos, propios de los participantes de un cortometraje o reportaje. Sólo PAV12 sitúa los créditos, identificando a los actores principales, al principio del cortometraje. Como podemos ver en la figura 124, cada participante aparece en una imagen

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aislada, con una clara referencia al lenguaje cinematográfico que aparece presente en todo el montaje. El PAV4 dispone cartelas para identificar a los miembros del grupo como reporteras al hacer la entrevista.

Textos narrativos

A pesar de tener la herramienta audio, ciertos cortometrajes eligieron sólo temas musicales como banda sonora, dejando al texto la función de narrar los diálogos, o establecer frases conclusivas. En concreto, el PAV8 y el PAV3, hacen un uso constante del texto para narrar, el primero, en forma de textos que narran la acción que después representan los playmobil en stop motion (figura 155) a la forma del cine mudo, y el segundo en forma de bocadillos de texto para los personajes (figura 147).

Figura 155. Uso narrativo del texto, para explicar la acción que se a representar. .

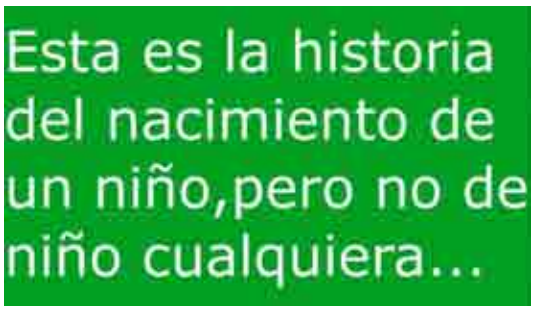


Figura 156. Uso narrativo del texto: transición de escena.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 8 y 6

A este orden de textos pertenecen los pequeños incisos que informan al espectador del cambio en la narración, habituales en el cine clásico, como: “un año después”. En este caso, el PAV6 y el PAV9 han utilizado este recurso para marcar el contraste entre las dos épocas o los dos momentos principales de narración.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El uso de estos textos, aunque no ha sido excesivo en general, denota falta de recursos para la narración visual, en consonancia con otros elementos que ya hemos mencionado. El caso del PAV8 queda marcado especialmente por un abuso de textos que prácticamente cuentan toda la historia de la Navidad sin necesidad de imágenes, lo cual resta frescura y fuerza a la narración visual.

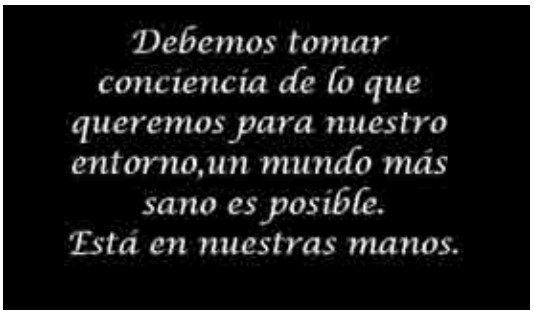
Frases conclusivas

También nos hemos encontrado con un uso peculiar del texto en forma de frase conclusiva. Esta frase tiene la función de enfatizar el mensaje final que pretende transmitir el PAV. Los dos ejemplos que observamos en las figuras 157 y 158 aparecen al final del cortometraje o reportaje, respectivamente, con la intención de remarcar la idea principal y hacer reflexionar al espectador.

Figura 157 Uso narrativo del texto, para explicar la acción que se a representar.



Figura 158. Uso narrativo del texto: transición de escena.



Fuente: Trabajos entregados por los alumnos, PAV 9 y 2

Es un recurso muy propio de los PAV realizados por usuarios medios de la red, no profesionales, que también, según el caso, puede demostrar una falta de recursos visuales para comunicar, o bien, una escasa confianza en la capacidad narrativa de las imágenes utilizadas. En nuestro caso, se han visto en PAV que no utilizan diálogos y su presencia está justificada por la falta de concreción del conjunto de las imágenes mostradas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráficos

Como ya decíamos con anterioridad, sólo encontramos gráficos en el PAV11 que, tomó la forma de un reportaje al que los alumnos añadieron datos encontrados en una pequeña indagación. El resto de PAV no los utiliza.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5.4 El audio, la música y efectos sonoros

El uso de elementos de audio en los PAV de nuestros alumnos está también limitado, como es de suponer, por la precariedad técnica. Es muy difícil hacer una grabación con un sonido original, medianamente entendible, con un móvil. Hacer una grabación de doblaje, está fuera de sus posibilidades. Por ello, sólo el cortometraje PAV12, el reportaje de los títeres PAV7 y los PAV de entrevistas, el PAV11 y el PAV4, han mantenido el sonido original.

El resto, ha utilizado un audio basado en una banda sonora, con distintas pistas musicales, al que sólo el PAV6 ha incorporado una voz en off.

Evidentemente, no tiene sentido hablar sobre el uso del audio en los PAV basados en entrevistas, pero sí en los que establecen una narración. Es destacable que, al menos en el caso de PAV2, PAV3, PAV6, PAV8, PAV9, y PAV12, las pistas musicales elegidas se han ido incorporando a la narración. Podemos decir que les ha resultado más natural y fácil utilizar la música para presentar diversos momentos narrativos o emocionales que plantearlo con las imágenes, como ya hemos podido ver.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5.5 Propuestas didácticas desde los productos visuales entregados

Al final del apartado 5.4. concluíamos en que el concepto de alfabetización visual que han captado nuestros alumnos hacia el final de la asignatura, ha sido muy limitado y reduccionista en general, dirigido, casi en la totalidad de las ideas sobre posibles aplicaciones didácticas, al tema de la crítica sobre los mensajes visuales de la publicidad.

En el caso de esta actividad, su objetivo principal, desde la intervención docente, era situar al alumnado, elaborando un producto audiovisual, con una metodología de trabajo por proyectos, en la importancia de la alfabetización visual para la educación. Se pretendía fomentar en el alumnado una forma de trabajo para sus futuros alumnos, que incluyera la producción visual dentro de las propuestas de la didáctia de la Educación Artística y Visual. Se pretendía que, los alumnos, una vez realizado su producto, sacaran una serie de conclusiones prácticas aplicables a su futuro docente, en lo referente a la producción visual en el aula, bien en forma de productos audiovisuales o bien trabajando la crítica y el mensaje visual.

Por ello, se les pide un dossier que refleje toda la trayectoria seguida en el trabajo por proyecto. Consultando la guía del dossier que podemos ver en anexos, vermos que el último punto pedía una adaptación didáctica del proyecto que pasamos ahora a tener en cuenta.

Desafortunadamente, las respuestas encontradas son bastante desalentadoras:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- En primer lugar, hay cinco PAV que no han añadido ninguna propuesta didáctica, porque han confundido este apartado con otra parte del dossier, como la documentación en fotos del proceso, o la definición de conceptos importantes en la trama conceptual implicada en la temática del PAV.

- El resto de los equipos han confundido esta pregunta con propuestas para llevar el mismo tema escogido para el PAV al aula de Primaria, independientemente de su repercusión en alfabetización visual. Estas propuestas pasan, por ejemplo, por intentar reproducir la misma actividad de títeres pero realizada por niños (D7), o por propuestas para trabajar el tema de la discapacidad en forma de jornada en las que *"se impartirían juegos como carreras con muletas, con los ojos vendados, con sillas de ruedas, talleres para aprender tanto el lenguaje braille como la lengua de signos, etc."* (D11). El equipo 6, ha querido transmitir la misma idea de hacer entender lo positivo del juego tradicional y al aire libre con determinadas experiencias, de tipo físico, incluso pictórico (D6). El equipo 9 ha confundido por completo lo que se pedía, porque su única propuesta consiste en transmitir la misma idea pero en una anécdota protagonizada por niños. No han pensado en una adaptación didáctica, sino en una adaptación del mensaje al ámbito infantil, sin más, sin especificar quién haría el PAV ni como se haría.

- Al menos, hay dos grupos que utilizarían para su propuesta didáctica el mismo PAV realizado por ellos, proyectado en el aula y acompañado de una serie de actividades que reforzarían las actitudes y mensajes que pretende:

> *"Este proyecto lo podríamos llevar a cabo con una clase de 4º de primaria. Les explicaríamos qué es la contaminación y en qué consiste. Les haremos reflexionar sobre el tema de la contaminación y les enseñaríamos nuestro trabajo por proyecto (nuestro producto visual). Después de esto haríamos carteles sobre la importancia del cuidado del entorno para adornar la clase y se organizará una excursión al campo para recoger basura"* (D2).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Con lo cual, aunque no han pensado en fomentar en sus futuros alumnos de Primaria la producción visual, al menos han hecho uso de la narración visual. En el mismo sentido camina el equipo 3:

> *"En relación a la educación primaria, este tema se podría introducir con el video creado y algunos carteles interactivos, para que los niños no sólo tuvieran que escuchar, sino que pudieran aprender mediante juegos unos valores contra estos estereotipos que nos induce la sociedad actual"* (D3).

Esta falta de acierto por parte de nuestros alumnos puede tener muchas causas. Principalmente hay que tener en cuenta que la pregunta del dossier sobre la adaptación didáctica no especificaba que estamos hablando de propuestas didácticas en alfabetización visual, en uso de la producción visual en el aula de EP, con lo cual, los alumnos se dirigen inmediatamente a su temática. Por otra parte, no asombra nada que el grupo de alumnos, al término de su PAV, vean la realización del dossier como un requisito que no añade nada a su experiencia, pero hay que entregar para cumplir expediente, con lo cual se realiza sin ganas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.5.6 Repercusiones de esta actividad en el alumnado. Significatividad de la experiencia

Sin embargo, las declaraciones de nuestros alumnos en referencia a esta actividad, ya sea como experiencia personal o como significativa para su aprendizaje, son claramente positivas. Esta actividad, aunque no por la mayoría, ha sido la 4ª actividad más valorada por los alumnos. Su significatividad, parece estar más orientada, a juzgar por los comentarios que podemos obtener de ellos, hacia la cooperación, hacia el haber descubierto la grandeza del esfuerzo en común. Los siguientes comentarios están relacionados con ese bienestar cooperativo:

> *"Una de las actividades fue la animación (el producto visual realizado en forma de animación) con mis compañeros. No sólo se trabajaba agusto, sino que también nos lo pasábamos muy bien. Hemos aprendido a trabajar en equipo y nuestro trabajo fue, desde mi punto de vista, uno de los mejores"* (P38).

> *"En cuanto al cortometraje, fue una experiencia especial ya que trabajé muy bien con mis compañeros. Lo hicimos todo ajustándonos a todos los detalles y como suelo ser un poco perfeccionista, mi objetivo se cumplió. Intenté dar todo de mí y uniéndolo con los demás todo salió como esperaba"* (P53).

> *"Destaco el trabajo por proyectos, porque lo trabajamos en conjunto y fue una experiencia muy bonita, estar todos juntos para crear algo* (P48).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Una de las actividades que ha sido muy significativa para mí fue trabajar por proyectos. Me gustó mucho porque era trabajar en grupo, compartir opiniones, saber salir de problemas que se nos han planteado a lo largo del proyecto" (P51).

De hecho, como podemos leer en estos ejemplos, la mayoría nombra a esta actividad como "trabajo por proyecto" más que como "video" o producto audio-visual".

En otros casos, los comentarios se centran en los aspectos técnicos o temáticos del proyecto, como recursos que han sido significativos y educativos para ellos:

"En esta asignatura me ha llamado la atención los productos visuales, el montaje y realización de vídeos" (P55).

"Yo me encargué de montar el vídeo y es una de las cosas que más me gusta, al igual que grabar y hacer fotos, todo lo relacionado con lo visual" (P48).

"Utilizar cámaras, salir a la calle y entrevistar a personas, ya que nuestro trabajo se basaba en el consumo. Me gustó mcuho porque el trabajo había que realizarlo en época antes de Navidad, cuando la gente más consume, por eso fue una experiencia inolvidable, aprendimos mucho sobre las opiniones de la gente de la calle ya no solo del consumo, sino también consumir con una gran crisis a nuestras espaldas" (P51).

De la misma forma que nos hemos encontrado con una evidente desorientación de los equipos de trabajo a la hora de vincular el proyecto de PAV con su futuro docente en forma de propuesta, estas opiniones favorables sobre la experiencia, contrastan con una ausencia de propuestas docentes concretas para el futuro. Aunque aparecen varios comentarios en los portafolios en los que los alumnos mencionan que utilizarían en su futura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docencia la actividad de trabajo por proyectos, nuevamente, esta actividad ha sido destacada como actividad realizada en grupo. En realidad, son propuestas metodológicas y poco tienen que ver en cuestión de alfabetización visual:

> *"Me encantaría hacer trabajos por proyectos con los niños en los que tuvieran que hacer un trabajo de investigación y que fruto del mismo escenificaran l o aprendido para el enriquecimiento de la clase" (P27).*

El resto de los comentarios hablan simplemente de la metodología grupal, sin mencionar siquiera la forma concreta de proyecto. En realidad, han descubierto la importancia de la cooperación porque el trabajo fue realizado insistiendo mucho en una metodología e instrumentos concretos, como podemos consultar en el apartado de intervención docente.

Por último, son escasos y muy singulares, los pocos comentarios que se refieren a esta actividad, bien como significativa para su propia formación, o bien como inspiradora de futura docencia. Valga como ejemplo el siguiente:

> *"En un futuro (…) cuando esté dando clases(…) también tendré en cuenta todo lo visual, ya que en nuestros días es algo que está muy a la orden del día, ya sea con imágenes, vídeos, etc…"* (P48).

Por tanto, no se requieren más palabras para concluir que, la experiencia de la realización del PAV en el grupo de alumnos, ha sido fundamentalmente positiva y enriquecedora, pero dada la dificultad para entender la importancia de la formación visual unida a la EA, por todas las razones que hemos ido comentando en este informe, era de esperar que nuestros alumnos no hayan entendido la actividad, como inspiradora de su futuro docente, más allá de una metodología posible, y no tanto por el aspecto relativo a la alfabetización visual. Este resultado previsible se une a lo ya observado en los apartados anteriores referentes a la experiencia de nuestros alumnos en lenguaje visual, produccion visual consciente y alfabetización.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.6 Consideraciones finales

Hemos querido cerrar nuestro informe de investigación desde dos puntos de vista importantes. Por una parte es interesante tener claro qué sintesis hacen nuestros alumnos al final de la experiencia vivida asignatura, qué poso les deja, qué han sacado como más útil para su aprendizaje. Es una asignatura que tuvieron en primer curso y que no volverán a considerar, al menos en todas sus dimensiones, hasta que no se enfrenten a diseño de programaciones, afronten el temario de oposiciones o finalmente en su futuro docente. Es conveniente saber qué les ha llamado la atención por significativo. Por otra parte, estos aspectos no serían productivos ni significativos si no estuvieran enlazados con un hipotético futuro docente de nuestros alumnos, cuestión que también se ha puesto de relieve en determinadas preguntas de los instrumentos de investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.6.1 Síntesis significativa por parte de nuestros alumnos

En la primera parte de nuestro informe nos detuvimos para analizar la situación inicial de nuestros alumnos, desde su propia perspectiva, en relación con el arte y su propia práctica artística. Utilizamos para ello diversas respuestas a ítems en el CI, que fuimos analizando en los apartados del capítulo 5.1 de este informe, para retratar a nuestros alumnos. Vimos conveniente utilizar también, aunque se tratara de un momento inicial, algunas respuestas encontradas en los portafolios, ya que éstas aludían a la conciencia que tenían de ellos mismos, comparando cómo se veían al principio y qué evolución habían experimentado durante la asignatura. Todo ello formaba parte de ese "autorretrato" o autoconcepto, que trascendía el momento inicial y que nos resultó importante establecer de partida antes de abordar otros centros de interés de la investigación. Por ello, tendremos especial cuidado en no repetir otra vez esta síntesis de nuestros alumnos, porque nos interesa el punto al que hemos llegado, fundamentalmente. Este punto de llegada será expuesto, en nuestra intención, de forma genérica.

Para ello, aprovecharemos el grupo de ítems del CF, referentes a la práctica y situación personal respecto a la práctica artística, que son exactamente iguales a los ya estudiados en el CI. Al compararlos podrán servirnos para apuntar de una forma más amplia más hacia las consideraciones finales que nuestros alumnos respecto a los aspectos más significativos que ellos han querido considerar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Experiencia personal

En el gráfico 9 podemos ver los resultados de estos datos de forma comparada. Vemos en azul los resultados promedio del CI y en naranja los del CF. Podemos ver que, en el caso del CF hay dos ítems que no se añadieron en el CI, que comentaremos unos párrafos más adelante.

El texto del ítem es el mismo en ambos casos. Como podemos ver, lo que más llama la atención es que casi todos los datos están emparejados de forma comparativa con un resultado similar de tal forma que, el orden de puntuación es casi similar, con excepción de los ítems que están en los lugares centrales en el caso del CI. También podemos ver que las puntuaciones del CF superan en todos los casos las del CI.

A la vista del contenido mismo de los ítems, de los ítems que no y de estas apreciaciones podemos deducir que:

- **En primer lugar: Nuestros alumnos han experimentado un cambio moderado en la mayor valoración de la expresión emocional y en la conciencia de su propia creatividad demostrada.** Es decir, al final de la asignatura, los alumnos no han experimentado, a la luz de estos datos, un cambio profundo en cuanto al concepto de sí mismos. Se ha producido un cambio moderado pero que puede ser significativo. Especialmente debemos destacar el cambio que se ha producido en los ítems 9 (*Utlizo la expresión plástica para expresar mis sentimientos y estados de ánimo*) y 12 (*Considero que mis dibujos y pinturas son creativos independientemente de su calidad*). Curiosamente, se corresponden con el predominio del ámbito expresivo de la Plástica así como la valoración continua de la creatividad que hemos visto en otras partes del informe. Las emociones y la expresión de las mismas, de forma creativa y libre, independientemente de la calidad final de las producciones plásticas realizadas por los alumnos, cuenta con una mayor aceptación, que en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las primeras semanas de la asignatura quedaba más en entredicho. Esta nueva valoración, hace cambiar el orden de estos ítems desde el CI al CF. A este respecto, ya avanzamos muchos comentarios en el apartado 5.2.4. encontrados en los portafolios, donde abundan las declaraciones referentes a logros concretos, que tienen que ver con ese avance en el ámbito de la expresión de emociones y la creatividad. Destacamos finalmente, alguno más donde los alumnos extrapolan la experiencia hacia otros valores, e incluso relacionan esa creatividad con una sensación de bienestar:

> *"Los sentimientos que destacarían son los de libertad, amor hacia el arte y sobre todo la gran relajación que el dibujar o crear algo te da"* (P48).

- **En segundo lugar: Nuestros alumnos han crecido, levemente, en una mejor conciencia de su propio avance posible y en confianza en sí mismos en cuanto a la expresión plástica.** Es decir, observando los siguientes ítems que más avance han experimentado en su puntuación, podemos decir también que nuestros alumnos han crecido en conciencia de su propio desarrollo en cuanto a capacidades artísticas (ítem 2 del gráfico5), o en la capacidad de realizar una actividad artística con menos reparo y menos miedo (ítem 6, gráfico 5), aunque este último se mantiene con una puntuación de 2,85, aún bastante baja. Esta experiencia de haber ganado en confianza en el propio proceso, queda también patente en numerosos comentarios:

> *"Pero si me quedo con lo más positivo es que he perdido un poco el miedo a dibujar que tenía y me he sentido cómodo dibujando y he sentido que al final no lo hago tan mal como yo pensaba. Incluso hay pinturas en las que he disfrutado en su transcurso, como la de dibujar la música"* (P28).

> *"Las actividades realizadas me han hecho sentirme bien conmigo misma, y con el mundo del arte en si"* (P23).

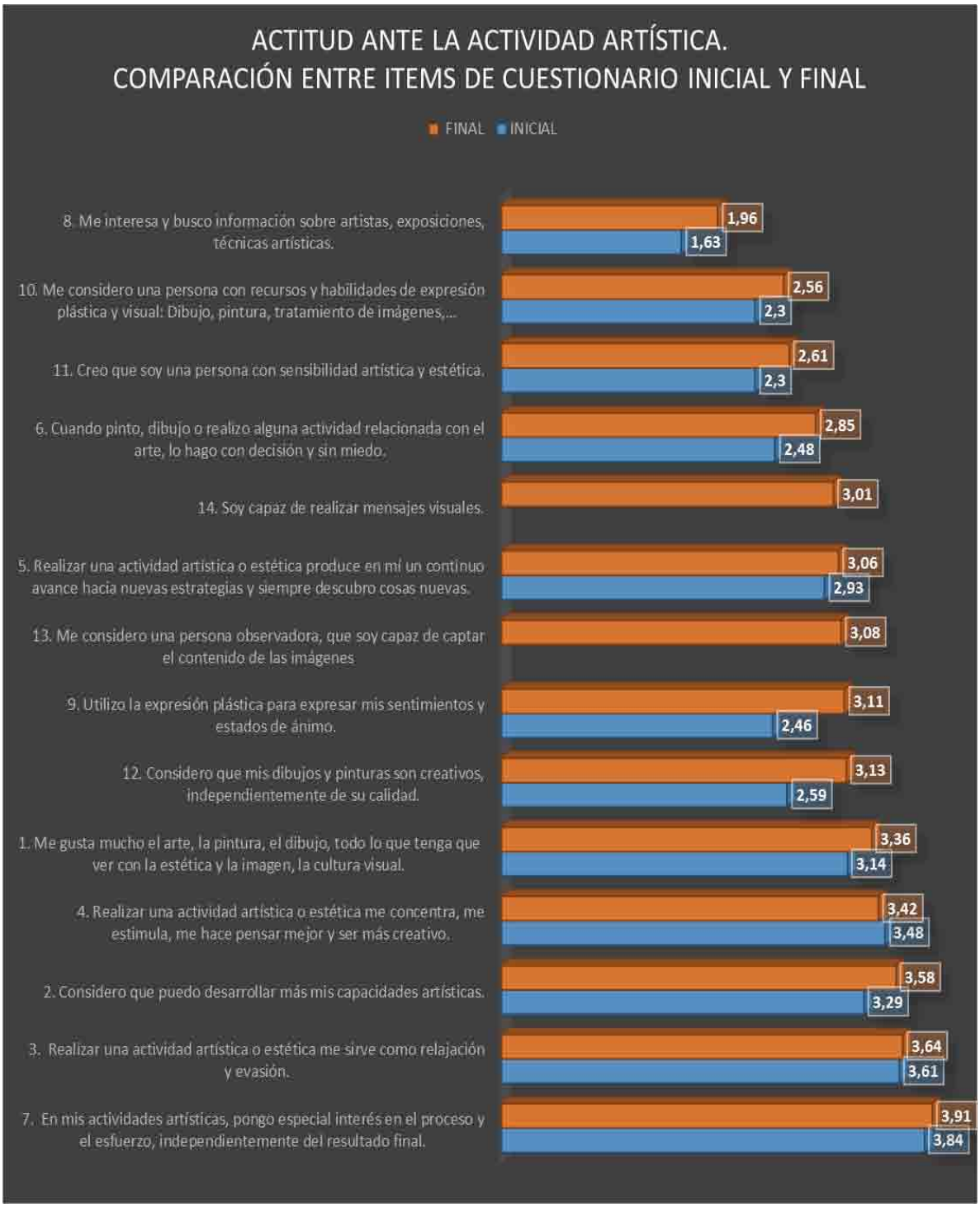
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Similares por otra parte a lo que declaraba el comentario del portafolio 48 en la cita anterior, ya que los argumentos se mezclan. Ya hemos argumentado muchas veces que en la experiencia vivida los alumnos mezclan expresión con relajación, imaginación con creatividad. Lo que sin duda está claro es que nuestros alumnos han experimentado un moderado avance en el gusto por la expresión plástica al avanzar en la confianza en sí mismos, demostrada, para ellos, en unos mejores resultados en su expresión personal y su creatividad.

- **En tercer lugar: Nuestros alumnos han empezado a despertar en su experiencia la importancia de la alfabetización visual en cuanto que consideran que son medianamente capaces de interpretar y usar el lenguaje de las imágenes.** Es decir, según el gráfico 9 que muestro a continuación, Los ítem 13 (Me considero una persona observadora, que soy capaz de captar el contenido de las imágenes), con una puntuación media de 3,08 y el 14 (Soy capaz de realizar mensajes visuales) con una puntuación de 3,01, se sitúan en los lugares 8º y 10º de la clasificación, de un total de 14 ítems. No olvidemos que, estos ítems no aparecían en el CI y ya analizamos su puntuación en el apartado referente al uso del lenguaje visual. Ya entonces afirmamos y ahora corroboramos, en este análisis más genérico y conclusivo que estos ítems están en una consideración relativa, en el conjunto del resto de ítems del CF, sólo por encima de su consideración sobre el arte, la sensibilidad artística o los recursos personales, en los que siguen confiando de una forma limitada o relativa. La puntuación que roza el valor medio lo hace aceptable, pero no olvidemos que en este CF todas las puntuaciones han subido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gráfico 9



Fuente: propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al respecto de esta afirmación son ilustrativos algunos comentarios que ya citamos en el apartado referente a los elementos del lenguaje visual y su reconocimiento por parte de los alumnos. En el mismo orden, podemos escuchar a esta alumna, que añade: *"Estamos acostumbrados a recibir millones (de mensajes visuales) en todo momento, pero no de crearlos nosotros mismos He aprendido la intencionalidad de elementos que antes no pensaba que podrían influir, como las líneas, y ahora siempre pienso en la intencionalidad de cada elemento e intento ponerme en la piel de su creador para conocerla mejor. He tenido dificultades para aprender a transmitir correctamente pero he aprendido mucho y lo he conseguido"* (P25).

Pero por encima de estos datos y su interpretación, está la recogida general de todos los comentarios recibidos en los portafolios y la mirada holística que podemos aplicar a los mismos. Es muy destacable la sensación de haber tenido una experiencia en general gratificante, reveladora de múltiples logros y capacidades que en muchos casos estaban dormidas desde hacía varios años, coincidiendo en la mayoría de los casos con el comienzo de la adolescencia. Los aspectos emocionales y referentes a la expresión y la creatividad asoman en casi todos los portafolios y, como ya hemos comentado en otros muchos apartados, la componente manual ha sido la más valorada en los trabajos realizados.

En cuanto a dificultades encontradas, en la mayoría de los casos tenían que ver con concepciones erróneas del área, o con una sobrevaloración mal entendida de la destreza. Hemos podido leer en muchos casos la feliz resolución de la dificultad inicial de la creatividad: el no saber qué pintar y cómo, cuando se les planteaban retos compositivos, ya que en la mayoría de lor portafolios añaden que, progresivamente han ido solventando y encontrando recursos y caminos posibles. El componente reflexivo, intelectual, sigue latente, por la dificultad propia en esta competencia y en algunos casos, mencionaron

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

también la falta de formación en lenguaje visual y programas informáticos. A este aspecto, conceden muy pocas líneas y le dan poca importancia.

Sobre lo significativo y mejorable de la asignatura

Unida a la experiencia personal está la valoración crítica y constructiva de la experiencia. En la pregunta 4º del portafolio se les pide una sencilla evaluación abierta de la asignatura, en torno a aspectos positivos, a mejorar y sugerencias para otros cursos. Desde esas opiniones valorativas de nuestros alumnos, podemos obtener mas información que nos ayude a conocer mejor cómo ha sido su experiencia:

En primer lugar, es evidente que nuestros alumnos ven la asignatura como un simple conjunto de actividades, ya que lo mejor valorado son las actividades, por un amplio porcentaje de portafolios, por su conveniencia, por su alternancia, porque son prácticas y entretenidas, porque son reveladoras de capacidades dormidas o por descubrir o por muchos otros aspectos:

> *"El desarrollo de la asignatura en sí ha sido interesante ya que no imaginaba que se pudieran hacer estas actividades en la carrera, por lo que estoy sorprendida gratamente"* (P13).

> *"El desarrollo de esta asignatura ha sido genial desde mi punto de vista porque nunca pensé que podría aprender a dibujar bien y este curso ha significado tanto por eso mismo. He aprendido a dibujar en tres dimensiones, he descubierto lo que más me gusta de plástica y es algo por lo que estaré agradecido siempre"* (P38).

> *"Yo no cambiaría nada del curso, todo está hecho y planificado para que los alumnos cumplan el objetivo de esta asignatura y aprender lo que es*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

verdaderamente el arte las actividades están bien pensadas y el desarrollo siempre ha estado organizado" (P45).

En otros muchos comentarios mencionan aspectos significativos, en consonancia con todo lo que nos hemos ido encontrando en el desarrollo del informe, relacionados con la expresión y libertad de crear, sin olvidar, por supuesto el aspecto relajante e incluso divertido.

Es importante también detectar que los aspectos negativos han sido muchísimo menos comentados. Es posible que los alumnos teman una evaluación más negativa si plantean inconvenientes a la organización de la asignatura o a actitudes concretas del profesor, por lo cual no debemos olvidar que ese sesgo puede estar presente. Estos aspectos negativos, se reducen principalmente al problema del tiempo para realizar las actividades y cumplir los plazos, como menciona P47: *"Hubiera sido útil más tiempo para la elaboración de todas las actividades de forma más precisa y benévola, ya que desde mi experiencia vivida, cuando aún no acababa una actividad ya tenía encima otra".*

Es también otro inconveniente para algunos alumnos cualquier actividad que tenga que ver con lo reflexivo. Si el P39, nos comenta como sugerencia: *"Mejorar las actividades informáticas y no hacerlas tan pesadas",* podemos entender que están hablando de cualquier actividad, escrita en un ordenador, ya que no hemos utilizado nunca actividades escritas en papel, en las que sea necesaria la lectura, el estudio, la síntesis o el análisis. Esto se vincula directamente con las clases de tipo más magistral y cualquier otra actividad que tenga que ver con la teoría. Esta corriente puede verse implícita en el comentario del P20 que dice: *"En mi opinión lo que está mejor son las actividades realizadas en las que se dibuja o pinta ya que resulta dinámino y novedoso, alejándose de asignaturas en las que el profesor se limita a hablar y los alumnos a escuchar".*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por encima de cualquier otro aspecto evaluativo, lo que resulta más evidente son los comentarios en forma de sugerencia para otros cursos, donde se continúe pontenciando el trabajo artístico y plástico en su componente material y manual, que puede estar resumido, perfectamente en el comentario de P10: *"Pienso que la organización de la asignatura está bien planteada aunque incluiría algunas actividades más de trabajo manual"* o en P20*: "Una sugerencia para otros cursos es añadir más trabajos en los que el alumno pueda expresarse por medio de la pintura o de actividades manuales en las que se sienta cómodo y lo motiven a realizar las actividades".* No pasemos por alto, como comenta el alumno de este portafolio, que, en muchos comentarios, todo está justificado desde la motivación, e incluso desde la comodidad y la relajación. Los siguientes comentarios, reflejan algunos matices de este mismo aspecto:

Por una parte, hay portafolios que ponen un mayor énfasis simplemente en las actividades de tipo pictórico:

> "En general el desarrollo de la asignatura ha ido bien, aunque hubiese sido mejor hacer más trabajos utilizando pinturas y es lo único que propongo para futuros cursos" (P14).

Por otra parte, es notorio que algunos alumnos echaron en falta una mayor diversificación de materiales, pasando al campo de las manualidades, presentes de forma habitual en sus anteriores etapas educativas:

> "Sin embargo, se podría diversificar la asignatura con la realización de otras actividades como modelado, marquetería, artesanía con hilos, etc" (P18).
>
> Con respecto a las actividades no haría tantas con témperas. Utilizaría más los lápices de colores, purpurina, telas, etc. realizaría manualidades de cualquier tipo, usando todos los adornos que se ocurran. (P42)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Finalmente, no han faltado las referencias al trabajo grupal, siempre desde su vertiente metodológica y como experiencia humana:

> *"De la misma manera, los trabajos en grupo como el trabajo por proyectos o el del Arte Contemporáneo, me han gustado mucho. Entre todas hemos sabido complementarnos y así poder sacar un buen resultado"* (P62).

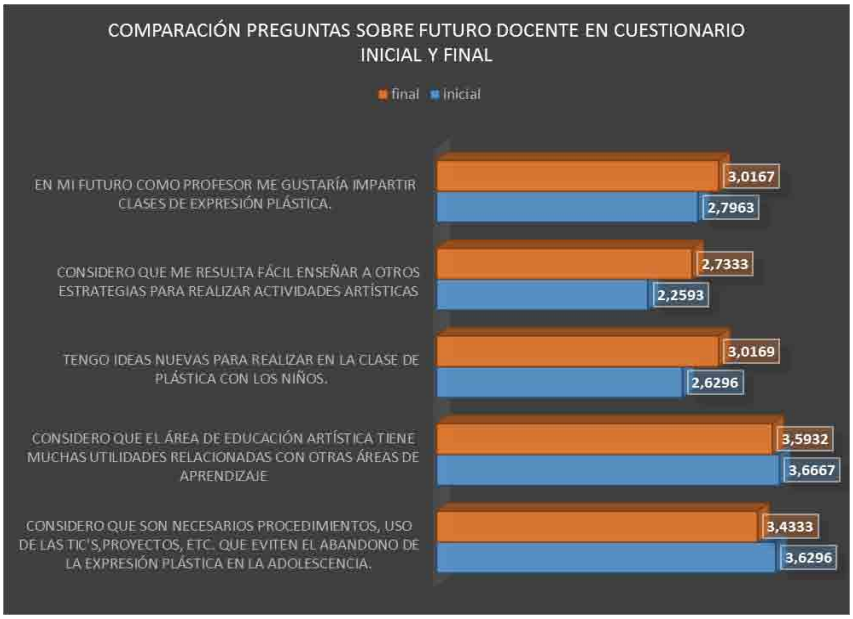
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.6.2 Futuro docente

Como conclusión a estas consideraciones finales, dirigimos nuestra mirada a la proyección futura de lo aprendido por nuestros alumnos durante la asignatura. Tanto en el CI, CF como en el Portafolio, les otorgamos la posibilidad de pensar en qué educación artística imaginan para su futuro docente.

Para empezar atendemos, en el siguiente gráfico, a los resultados que nos dan los ítems que aparecen en ambos cuestionarios y que tienen una relación directa con el futuro docente de nuestros alumnos.

Gráfico 10



Fuente: propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos ítems forman un cuerpo de cuestiones variadas que hay que ver por separado. En el cuestionario final están seguidos de algunas cuestiones más referentes a posibilidades futuras de la EA que ya hemos tratado en categorías anteriores.

A juzgar por los resultados de los tres primeros ítems, según el orden en el que aparecen en el gráfico, podemos decir que nuestros alumnos han ido modificando levemente sus expectativas hacia la docencia de la EA en el transcurso de la asignatura. Los tres items han obtenido una puntución mayor en el cuestionario final que en el inicial.

El primer ítem pregunta si te gustaría impartir clases de Expresión Plástica. Aunque la variación inicial/final no ha sido mayor de 0,3 puntos, los alumnos han pasado de puntuar con 2,79 a 3,01. Se ha superado el valor medio.

En el segundo ítem, se ha pasado de puntuar como promedio 2,25 a 2,73. El item pregunta una cuestión que atañe más a las cualidades personales: Considero que me resulta fácil enseñar a otros estrategias para realizar actividades artísticas. La puntuación no llega a rebasar el valor medio de 3.

El ítem tercero, es el que ha experimentado un mayor aumento, de 2,62 a 3,01. Los alumnos se sienten más identificados con esas “ideas nuevas” para realizar en clase de plástica con los niños.

De una forma muy sencilla, podemos empezar hablando sobre el futuro docente de nuestros alumnos basándonos en que han experimentado un proceso de mayor vinculación con la EA como docentes, en cuanto ven que tienen ideas nuevas y no necesariamente más capacidades o destrezas adquiridas. En coherencia con lo que dijimos sobre el “autorretrato” de nuestros alumnos y de una forma muy genérica, nuestros alumnos no se consideran mejores, pero sí creen estar más motivados en cuento han obtenido nuevas orientaciones ideas sobre qué hacer en el aula de EA. Esta idea sigue siendo coherente con el planteamiento que valora sobre todo el recetario de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

posibilidades y actividades en EA antes que sus reales potencialidades, que también hemos podido leer en muchas de sus aportaciones.

El cuarto ítem del gráfico, ha sido considerado en el apartado de interdisciplinariedad, 5.2.7.

El quinto ítem, nos informa que los alumnos han disminuido en su consideración de las estrategias y procedimientos que evitaran que los niños abandonen la expresión plástica en su adolescencia. El dato ha bajado 0,19 puntos, situándose por debajo del valor medio. Este retroceso no es significativo, y el tema del ítem sigue siendo un tema secundario para la mayoría, en torno al cual, no encontramos ninguna conexión con el resto de los temas tratados en la investigación. No es conveniente sacar ninguna otra conclusión de este dato, por tanto.

Junto a la información que nos aportan estos ítems, las preguntas abiertas del portafolio son especialmente reveladoras. En concreto, la pregunta 3 invita al alumno a imaginar su aula, su método, sus propuestas en EA en el futuro.

Esta pregunta está centrada en tres cuestiones. Veamos de una forma genérica cómo se manifiestan nuestros alumnos en cada una de ellas.

PREGUNTA 3 / A.

Imagina y describe el aula donde vas a trabajar en tu futuro y el grupo-clase que vas a tener delante.

Los alumnos son parcos en descripciones y menciones a esta cuestión. Como la pregunta pide una respuesta genérica a todo, sin apartados, muchos la olvidan y son sólo 12 respuestas las que se detienen mínimamente en este

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aspecto. Los que responden se centran en el grupo de alumnos que tendrán más que en el espacio donde se desarrollará su docencia. Algunos mencionan un ciclo concreto de primaria como preferido y mencionan a un grupo de alumnos genérico e ideal, con la creatividad, imaginación y expresión libre como máximas presentes. Estas respuestas, aunque breves, son coherentes con los ingredientes preferidos que hemos podido detectar en las otras categorías desarrolladas. Ven muy importante en sus alumnos que estén motivados, con actitud participativa y deseosos de aprender. Hay dos cuestionarios que se centran en la consideración de la EA dentro del horario, ya que juzgan que, según su experiencia, se cuenta con pocas horas para llevarla a cabo.

PREGUNTA 3 / B.

¿Qué experiencias se te ocurre que podrías vivir?

Podemos clasificar estas experiencias en tres centros de interés:

- **El trabajo grupal**: En 8 portafolios, podemos encontrar menciones al trabajo en grupo, o bien como una actividad concreta o como simple propuesta de metodología. Es manifiesto que, la experiencia del trabajo por proyectos les ha marcado, ya que lo mencionan de forma más o menos directa. Se refieren en algunos comentarios a la temática de los posibles trabajos en grupo pero fundamentalmente a las ventajas que el trabajo en grupo tiene, los beneficios de trabajar en común, de la importancia de exponer el trabajo y perder el miedo al público, la solidaridad de los compañeros, la colaboración, etc. Podemos leer aquí una clara proyección de la experiencia que les ha llamado más la atención tanto en la asignatura de Expresión Plástica como en el resto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de las asignaturas del primer semestre de grado que acaban de vivir. Es digno de destacar el P62 que hace toda una amplia reflexión sobre un grupo-clase basado en la colaboración mutua y nunca en sobresalir sobre los demás, evitando la segregación, la competitividad y el perfeccionismo.

- **La interdisciplinariedad** de la EA. Esta cuestion ya ha sido mencionada y recogida en el apartado 5.2.7. Es mencionada en 7 portafolios. Es relativamente sorprendente encontrar este énfasis al final de la asignatura. Es notorio que situarse en la perspectiva más amplia de enseñanza, obliga a otorgar a la EA un carácter más integrado.

- Las experiencias relacionadas con el típico compendio de **palabras mágicas** que podemos resumir en imaginación, creatividad, libre expresión de las emociones, aprender jugando, etc. Nos reiteramos en que nuestros alumnos valoran por encima de cualquier otro valor asociado a la EA, su carácter lúdico, ajeno a las normas y los límites, que hace posible desconectar de la formalidad de otros procesos o áreas, vinculado a la expresión de las emociones y libertades. Son más de un tercio los portafolios que mencionan de alguna forma alguna de estas experiencias positivas que los alumnos desearían para su futura docencia.

PREGUNTA 3 / C.

¿Qué ideas se te ocurren para aplicarlas a tu docencia futura y qué hayas podido sacar de esta asignatura?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como la pregunta apunta directamente a lo que hayas podido sacar de esta asignatura, es de esperar que los alumnos mencionen literalmente actividades realizadas durante las clases y que ellos consideran posibles en un aula de Educación Primaria. La asignatura no estaba pensada así en un principio, pero el matiz de la pregunta y el deseo de los alumnos de obtener un recetario de soluciones para sus futuras clases, da lugar a que más de un tercio de las respuestas son actividades realizadas en clase. Como ya habíamos comentado en apartados anteriores, las actividades de “Pintar la Música” y “Cadáver exquisito” son las preferidas.

Hay siete portafolios que centran sus ideas de docencia futura en el uso de determinados materiales. Este tipo de respuestas no suelen salirse de los típicos materiales escolares o el uso de materiales de reciclaje.

Sorprende en esta respuesta el elevado número de ideas que mencionan como posibilidad futura el incorporar el arte contemporáneo a la docencia de la EA. Hay 11 menciones de este tipo, que ya utilizamos para desarrollar la categoría de la EA en relación con el Arte contemporáneo.

Encontramos 5 ideas sobre lectura y producción de mensajes visuales, siempre desde la perspectiva de fomentar una visión crítica contra la manipulación de la publicidad.

Para terminar, sin más datos directos sobre los que basarnos para desarrollar expectativa tienen nuestros alumnos hacia la EA como futuros docentes pasamos a estractar de la reflexión en este último apartado algunas conclusiones:

-Nuestros alumnos partían de un autoconcepto bastante negativo en cuanto a cualidades artísticas, como ya planteamos al principio. Estudiar la expectativa docente desde sus intervenciones puede añadirnos más matices sobre su evolución a lo largo de estos tres meses de clases. Ciertamente, podemos decir que su expectativa ha cambiado aunque no de forma radical. Manifiestan

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que se encuentran con más ideas nuevas para realizar en una futura clase de EA, aunque haya aún un buen número de alumnos que no les llama demasiado la atención la docencia en esta área, por encima de otras áreas del currículo.

-Los que han respondido con más desarrollo a esta cuestión sobre su futuro docente, son generosos en los detalles imaginativos sobre su grupo-clase, su aula, las experiencias que les gustaría vivir. Esta descripción, muy variable según los casos, se centra sobre todo en esas cualidades genéricas que funcionan para cualquier experiencia: Hablamos de las experiencias creativas, imaginativas, la expresión libre, la evasión y el "dejarse llevar". Son cualidades que podrían vincularse a ese espíritu de "autoexpresión creativa" que hemos tratado en el marco teórico. Sin embargo, esas experiencias, pocas veces se describen de forma estructurada, o se vinculan con competencias concretas, ni directrices metodológicas determinadas. Nuestros alumnos parecen saber qué les gusta, pero aún tienen que recorrer un largo camino para determinar el cómo. Está claro que, junto a esas preferencias, añaden lo que no desean para su futura docencia, las actividades repetitivas o monótonas, los procesos uniformados y tediosos de copia o los límites demasiado académicos de cualquier actividad plástica.

En una menor cantidad de respuestas, las ideas que les rondan sobre su posible docencia futura están relacionadas también con el arte contemporáneo en su vertiente apreciativa. Ven necesario potenciar las actividades donde los niños tengan contacto con el arte actual y lo conozcan.

Por otro lado, también inciden, aunque con una frecuencia menor en el campo de la alfabetización visual, pero en coherencia con lo que ya vimos en la categoría pertinente, en relación con la competencia de conciencia crítica de los alumnos frente a los convincentes mensajes visuales de la publicidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



6 conclusiones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ÍNDICE DE LAS CONCLUSIONES

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1 En consecución del objetivo 1 647

6.1.1 En cuanto a su auto-concepto en relación con las conductas y habilidades para el Arte 649

6.1.2 Su apreciación personal del Arte, incidiendo en concreto en el Arte Contemporáneo..... 651

6.1.3 Su práctica artística, entendida desde una perspectiva amplia 654

6.1.4 Su conocimiento y uso de los campos posibles de la cultura visual como de los fundamentos del lenguaje visual 659

6.2 En consecución del objetivo 2 665

6.2.1 El concepto de EA del grupo investigado en cuanto a objetivos, propuestas didácticas, metodologías y características generales de la materia, encaminadas a su futuro docente..... 667

6.2.2 El concepto de EA del grupo investigado en relación con el AC..... 670

6.2.3 El concepto de EA de nuestros alumnos en cuanto Alfabetización visual 671

6.3 Breve Reflexión crítica sobre el proceso seguido y propuestas de mejora 673

6.4 Posibles estudios futuros en continuidad con esta investigación . 677

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1 En consecución del objetivo 1

Llega el momento de recoger las conclusiones que hemos podido obtener después en nuestro estudio, a raíz del análisis y categorización de los datos expuestos en el Informe de la investigación. Es importante recordar cuáles son nuestros objetivos, que se conectan con los centros de interés que han vertebrado nuestro estudio y responder en qué medida se han conseguido. Partimos del primer objetivo que nos planteamos:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

OBJETIVO 1

Describir la situación personal de un grupo concreto de alumnos de Primer curso de Grado en Educación Primaria respecto a:

- **Su auto-concepto en relación a conductas y habilidades para el Arte.**
- **Su apreciación personal del Arte, incidiendo en concreto en el Arte Contemporáneo.**
- **Su práctica artística, entendida desde una perspectiva amplia.**
- **Su conocimiento tanto de los campos posibles de la cultura visual como de los fundamentos del lenguaje visual así como su capacidad para el uso de sus diferentes elementos básicos, ya sea para la percepción de mensajes visuales como para la elaboración tanto de los mismos como de productos audiovisuales en un contexto educativo.**

El estudio ha tenido como enfoque inmediato, interrogar la realidad misma de la situación personal de ese grupo concreto de alumnos, durante el período de tiempo que duró la intervención docente paralela al trabajo de campo.

Respecto a los tres aspectos fundamentales en los que hemos basado esa interrogación, concluimos en los siguientes apartados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1.1 En cuanto a su auto-concepto en relación con las conductas y habilidades para el Arte

El grupo de alumnos investigado es un grupo con unas características concretas, que hemos resumido en el apartado referente al contexto en el Plan de la Investigación en el capítulo 4 de nuestro estudio. Sus características concretas, algunas comunes y otras muy particulares e individuales propias de un grupo heterogéneo, tienen que ver mucho con este auto-concepto en cuanto a las conductas y destrezas relacionadas con el Arte.

Para poder obtener una conclusión sobre su auto-concepto, pero descrito de forma general respecto a la totalidad del grupo, hemos desarrollado un *Autorretrato* en tres dimensiones, en nuestro Informe de Investigación, a partir de un conjunto de datos. Este *Autorretrato* nos revela lo siguiente:

En Primera impresión, nuestros alumnos son relativamente negativos en cuanto a su relación con la práctica artística. Las declaraciones sobre sí mismos, revelan que su concepto de práctica artística está centrado, casi exclusivamente, en las destrezas manuales y representativas demostradas a base de tareas de tipo productivo y dominio de técnicas artísticas y procedimientos relacionados con el dibujo y la representación. Esto hace que, muchos de ellos, usen términos poco amables para definirse a sí mismos en cuanto a sus posibilidades en su vinculación con la práctica artística, salvo algunas excepciones. Pertenecen a contextos, tanto familiares como educativos, con una baja vinculación con el Arte. Apenas mencionan algunos familiares con aficiones como la pintura de caballete o las manualidades. Son

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aún más escasas las referencias a experiencias, en los centros escolares, que tengan que ver con su propio auto-concepto y experiencia artística, mucho más valorada en Primaria y muy pobre o poco recordada en Secundaria. En general, la versión que nos aportan sobre la práctica artística de sus etapas escolares es realmente precaria, salvo, como siempre, algunas excepciones relacionadas con proyectos grupales o de todo el grupo-clase.

Esta primera impresión que tienen de ellos mismos, tiende a proyectarse a otras capacidades y experiencias relacionadas con el arte. Aunque podemos afirmar que en su mayoría, **están abiertos a la experiencia estética** y al Arte en general pero **sin ocupar un interés significativo** en sus vidas, el ámbito perceptivo, en concreto, en cuanto a los aspectos referentes a la sensibilidad estética y al gusto por el arte, está supeditado a las mismas declaraciones sobre el concepto de sí mismos en su práctica artística, del que ya hemos afirmado que es relativamente negativo, aunque abiertos a descubrir cosas nuevas y a ejercitar su práctica para desarrollar más sus habilidades.

De la misma forma, apenas hacen referencia a actividades relacionadas con la cultura visual. Esta primera impresión, revela, lo que ya añadimos a otra de las conclusiones que después aparecerá: Tienen un concepto muy reduccionista de la EA, donde, de primeras, no hay relación ni con el ámbito perceptivo ni con la cultura visual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1.2 Su apreciación personal del Arte, incidiendo en concreto en el Arte Contemporáneo

Conforme era de esperar, si nuestro grupo de alumnos manifiesta una relativamente baja vinculación con el mundo del Arte, su conocimiento del Arte en general, su apreciación y experiencia sea muy limitado.

Recordemos que nuestro centro de interés está en la experiencia de nuestros alumnos en cuanto al Arte Contemporáneo. **La primera impresión** que manifiestan ante el mismo es bastante ajena, incluso de rechazo en algunos casos. Acusan un importante déficit de términos básicos en cuanto al arte y tienden a aplicar un concepto clásico de obra, artista y movimiento artístico, por lo que rechazan obras que no sean producto del esfuerzo técnico o la destreza del artista, o tienden a menospreciar el arte actual en comparación con las grandes obras del pasado.

Manifiestan un desconocimiento casi generalizado en cuanto al Arte. Sólo encontramos breves referencias de los que han cursado Bachillerato artístico o Historia del Arte en Bachillerato de Humanidades, pero muestran un bajísimo interés, de entrada, por asistir a museos y galerías de arte o por buscar información sobre artistas y obras. Han tenido pocas experiencias de contacto con el Arte contemporáneo, más allá de los viajes de estudios, momentos puntuales u obras de Arte llamativas y mediáticas. En muchos casos, manifiestan que no saben de qué estamos hablando, con lo cual es posible que, las pocas experiencias que hayan tenido, no han sido capaces de mencionarlas. Hay, como en todos los apartados y centros de interés que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tratamos, excepciones, con una clara vinculación, pero en ningún caso hay un conocimiento demostrado al mencionar nombres de artistas, obras o tipologías.

Dentro de esta actitud genérica de desconocimiento, hay otras diversas posiciones: Algunos alumnos están abiertos al conocimiento y posibilidades del arte contemporáneo, otros simplemente son indiferentes. Sólo algunas posiciones son más extremas y tienden a rechazar y ridiculizar el arte contemporáneo.

Sin embargo, en el transcurso de la asignatura, han experimentado cierta evolución en cuanto a su apertura y conocimiento, como hemos podido constatar en los datos obtenidos. Si a mitad de la intervención docente eran incapaces de dar nombres de artistas, mencionaban sólo unas cuantas obras, tendencias, movimientos, formatos, relativos al arte contemporáneo, en los datos recogidos al final de la misma, son capaces de mencionar un buen número de ejemplos. Estos ejemplos están relacionados, casi en su totalidad con lo trabajado en el aula. No podemos hablar de que su cambio ha sido radical, porque el conjunto de autores mencionados, obras descritas o formatos y tendencias no es significativo. Suelen ser obras conocidas por su espectacularidad, por su repercusión mediática, o simplemente porque han sido estudiadas en su equipo de trabajo.

Afirmamos que el grupo de alumnos investigado, ha experimentado una relativa evolución en cuanto a su conocimiento y apertura acerca del Arte contemporáneo. Durante la intervención docente han tenido oportunidad de encontrarse, de alguna forma, pero no profundamente, con el acontecimiento del Arte Contemporáneo. Un apartado que se tenido presente, de forma especial, ha sido la cuestión del mensaje que transmiten las propuestas de arte contemporáneo. Aunque el grupo de alumnos se resiste a abandonar, en su mayoría, el esquema de artista genio o técnico virtuoso capaz de realizar prodigios, unido al de obra-objeto de mercado, sorprendente por su belleza y espectacularidad, han podido indagar sobre la importancia del mensaje de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

obras. En sus interpretaciones, han mostrado una evolución, en un grupo representativo, hacia una valoración de las obras de AC por su mensaje, su significatividad social y dimensión política. Igualmente, en los datos obtenidos al final de la investigación, algunos alumnos mencionan muchos aspectos positivos, sorprendentes y motivadores del AC que han descubierto durante la asignatura y les han hecho pensar.

En el apartado de conclusiones referente al concepto de EA de nuestros alumnos en relación con el AC, veremos cómo, este relativo avance, se ve reflejado en su opinión abierta hacia la importancia del AC en el ámbito de la EA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1.3 Su práctica artística, entendida desde una perspectiva amplia

En primer lugar, habría que diferenciar entre práctica artística fuera del contexto del aula universitaria y práctica realizada dentro del aula. De ambas hemos podido sacar las siguientes conclusiones:

En cuanto a su práctica artística **fuera del aula** universitaria, podemos hablar sólo de una forma superficial a partir de algunos datos de los instrumentos de investigación y las conversaciones informales que se han ido produciendo en el aula. Hemos hablado respecto a esta cuestión en cuanto a un amplio espectro de posibles actividades en la práctica del grupo de alumnos. Podemos decir que la práctica de nuestro grupo investigado se decanta por actividades centradas en el ocio, que valoran más por la relajación que les produce, que por sus implicaciones artísticas. Hay una preponderancia relativa de actividades con una vertiente productiva más marcada, aunque hay muchas actividades que consisten solo en percibir, ver, apreciar, y también cuentan con una significativa aceptación. Prefieren actividades de tipo genérico, usuales y comunes, frente a las prácticas o experiencias artísticas muy específicas, o aficiones muy concretas.

También declaran que, las actividades que realizan son seleccionadas no por sus criterios artísticos o estéticos, sino por la motivación que les producen y porque estimulan su creatividad, no sólo porque les sirven de relajación. Lo más importante para ellos es el proceso de realización de las mismas y prefieren no confiar en el resultado o en las producciones a las que den lugar estas actividades. Están abiertos a nuevas y muchas propuestas, siempre que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

no supongan demasiada complicación o destreza.

Es sorprendente, que los alumnos apenas han mencionado actividades de tipo digital ni actividades relacionadas con la cultura visual donde ellos tengan una práctica de producción visual, salvo la fotografía, en general. Las causas de esta repuesta pueden deberse a que no encuentran relación entre estas actividades y la práctica artística. Es posible que nuestros alumnos, antes y durante el transcurso de la intervención docente, tuvieran cierta práctica en producción visual, además de fotografía e intercambio de imágenes en las redes sociales, pero también es posible que no conciban que eso pueda entenderse como experiencia creativa y artística.

Dentro del **aula universitaria** los alumnos han realizado todas las actividades propuestas con mayor o menor empeño, según los casos. Concluimos aquí sobre las valoraciones que ellos mismos hacen de sus propias producciones artísticas, así como sus mismas características observadas por el investigador, reservando las referentes a la producción de mensajes visuales y audiovisuales para el apartado siguiente, centrado en el uso de los elementos del lenguaje visual, por ser un capítulo más específico dentro de nuestros centros de interés.

En primer lugar es importante destacar el protagonismo que nuestros alumnos conceden a **la componente manual en su práctica artística**. Esto se ha podido observar al obtener comentarios que valoran las actividades con mayor incidencia de esta vertiente, en especial las actividades de tipo pictórico. Esta tendencia se ha puesto también de manifiesto cuando han tenido diferentes posibilidades para realizar una tarea y han acabado utilizando procesos manuales y materiales.

Dentro de esta preferencia por lo material, productivo y manual, la cuestión de **la destreza técnica** es un tema que les genera una fuerte inquietud. Por parte de un buen grupo de ellos, es una virtud reverenciada, que les sirve tanto para juzgar la calidad de las obras de arte, como para hacer un juicio sobre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sus propias posibilidades. Es interesante, en este sentido, descubrir las valoraciones positivas sobre el avance técnico experimentado por ellos mismos. Al final de la intervención docente, los resultados de los instrumentos de investigación nos informan de que los alumnos son conscientes de su propio avance, aunque de forma moderada. Por otra parte, sin embargo, expresan con vehemencia las molestias que les genera autoimponerse la destreza como criterio para valorar una producción propia.

Esto genera una mayor valoración de la **libertad auto-expresiva** en sus propias producciones, de tal forma que, manifiestan como más motivadoras y positivas aquellas actividades que han tenido más posibilidades expresivas, especialmente entendidas como posibilidades lúdicas. Abundan las valoraciones positivas referidas al descubrimiento del uso de determinados materiales pictóricos. Al final de la intervención docente, han manifestado también, como decíamos en el informe, que han experimentado un cambio moderado en la mayor valoración de la expresión emocional y en la conciencia de su propia creatividad demostrada. La actividad de “Pintar la Música” les ha resultado especialmente reveladora en este sentido.

Cuando ellos hablan de Creatividad, palabra muy mencionada en múltiples declaraciones, se refieren a esta conducta puesta en juego: la libertad auto-expresiva. Suelen confundir palabras como Creatividad, Imaginación, e incluso Expresión y Diversión, utilizándolas para argumentar en el mismo sentido.

En este sentido, podemos decir que sus producciones plásticas revelan mucho más que sus palabras, limitadas por las dificultades de tipo lingüístico también puestas de manifiesto en el informe. Efectivamente, viendo en conjunto la producción de los alumnos durante estos meses, observamos que han aprovechado sus potencialidades expresivas de una forma más intuitiva que intencionada, según podemos constatar por sus propios comentarios en contraste con la observación de sus producciones. La variedad de resultados es amplia, pero hemos destacado por significativo el uso del color y ciertas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

resoluciones compositivas por especialmente reveladoras de casos particulares que han sacado mucho provecho en su expresión.

Es importante también hacer mención a lo que el grupo investigado ha desarrollado en cuanto a la **dimensión semiótica** de su propia producción artística, pictórica en este caso, en cuanto a la expresión de sus emociones, pensamientos y características de su personalidad. Actividades como "Paisaje Interior", "Pintar la Música" y "Horror Vacui", han sido fuertemente valoradas en contraste con las demás, porque les han permitido, expresar su propia personalidad, unida a sus inquietudes y emociones. También observamos en esta vertiente una mayor resolución intuitiva que intencionada, al poner en comparación comentarios con producciones plásticas. Son muchos los aspectos, referentes a ideas propias, rasgos de su personalidad e historia personal, gustos, etc. cuya representación se puede evidenciar en sus producciones. En ellas, observamos por una parte, dificultad técnica para la elaboración figurativa más compleja, en especial en cuanto al uso de la perspectiva, pero que resuelven de forma diversificada, con diferentes resultados. Observamos también una clara tendencia al imaginario estereotipado, como respuesta a las dificultades representativas que en muchos casos ha mermado sus posibilidades de creación.

Estas actividades, han sido realizadas también con un punto de arranque de tipo perceptivo y reflexivo, pero han estado centradas en la producción y expresión artística, con lo cual, seguimos constatando, en este sentido, su preferencia por enfatizar también esta **dimensión senso-perceptiva** de su experiencia, por hablar sobre todo de sus producciones plásticas, fundamentalmente dibujos y pinturas, y de sus habilidades técnicas. A pesar del juicio negativo que surgía al principio, al final de la asignatura declaran haberse sentido cómodos, en la opinión de una gran mayoría, precisamente por todas estas posibilidades, repito, en cuanto a las actividades pictóricas. En no pocos casos, mencionan que esta comodidad, muchas veces se ha convertido en relajación, tanto desde el punto de vista terapéutico, como en

contraste con el resto de la jornada académica o como propiciatoria de un ambiente idóneo para la libre expresión y la creatividad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.1.4 Su conocimiento y uso de los campos posibles de la cultura visual como de los fundamentos del lenguaje visual

Como hemos mencionado anteriormente, este apartado de conclusiones se refiere exclusivamente al conocimiento y practica relativos a la cultura visual, separándolos, de las prácticas artísticas pictóricas que han realizado en el aula, aunque éstas también tienen relación con la cultura visual y tienen relación con el uso de los fundamentos del lenguaje de las imágenes.

Durante la realización de esas actividades que tenían como hilo común la cultura visual, los alumnos han tenido la oportunidad de acercarse al vocabulario y conceptos básicos tanto de la cultura visual como del lenguaje de la imagen. Sin embargo, podemos afirmar que tienen relativas dificultades para redactar una definición de **cultura visual**. Esta dificultad está relacionada con las dificultades lingüísticas ya mencionadas. Cuando ellos definen este término, destacan sobre todo la dimensión global del concepto, pero casi la totalidad de los alumnos sólo menciona algún aspecto, olvidando alguno de los dos aspectos centrales, el cultural o el visual. Un grupo también significativo revela confusiones, al enfatizar términos que son más bien variantes o campos muy específicos de la cultura visual. Por otra parte, dada la influencia que ha tenido en nuestros alumnos la actividad de Crítica Visual, que partió del supuesto del hiper-desarrollo del lenguaje visual de la publicidad, la mayoría de ellos, ve el campo publicitario, a la vez que múltiples campos o ejemplos incluidos en él, como el elemento más característico de nuestra cultura visual. Del conjunto de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

definiciones y de otras intervenciones y documentos observados, podemos afirmar que el grupo de alumnos conoce mucho más de lo que demuestra en sus limitadas respuestas escritas.

Al igual que se expone en el informe de la tesis, por una parte, hemos estudiado cómo perciben nuestros alumnos los elementos del lenguaje visual y por otra, cómo los usan en sus producciones visuales.

En cuanto al conocimiento de los elementos del lenguaje visual

En un primer acercamiento, nuestros alumnos leen muchas de las imágenes propias de nuestra cultura visual, especialmente las referentes a la publicidad. Identifican con facilidad a qué marca corresponden unas imágenes, qué tipo de publicidad se asocia a ella, incluso qué *spots* se podían ver de algunas en concreto. Son capaces de explicar, aunque en un análisis muy superficial, qué mensaje nos transmite un anuncio publicitario o una imagen. De la misma forma, como cualquier otro espectador, son capaces de comprender la información de los productos audiovisuales, dentro del formato que tengan.

Sin embargo, como consecuencia de la falta de formación en este campo en sus etapas educativas, a pesar de las referencias y las fuentes sugeridas para la teoría de las actividades realizadas en clase, en principio, les cuesta mucho trabajo llegar a lo profundo de las imágenes, mensajes visuales observados o imágenes en movimiento. Con frecuencia, emiten un breve reconocimiento de lo que vemos a nivel denotativo, pero solo en algunas excepciones llegan a intuir las connotaciones posibles de las imágenes.

Los comentarios recogidos sobre el reconocimiento de imágenes, mencionan fundamentalmente el color y la forma de los diferentes elementos, pero no abundan en muchos más términos. Hay excepciones que demuestran un análisis mucho más concienzudo, donde se mencionan elementos como el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tamaño y la textura. Sólo en casos excepcionales, los alumnos mencionan o describen elementos o recursos de composición. Son casi nulos los comentarios en referencia a los diferentes planos, ángulos de enfoque o recursos cinematográficos observados en los productos audiovisuales que han analizado. El comentario sobre el mensaje, así como la atención a las anécdotas que llaman la atención, es mucho más común en el conocimiento demostrado de nuestros alumnos.

Como podemos ver, la mayoría de los comentarios de nuestros alumnos se centran en el campo específico de la publicidad, ya que así se han orientado las herramientas tanto docentes como de investigación. De hecho, cuando ellos han valorado estas actividades, el punto más rentable comentado por los alumnos, en cuanto al aspecto formativo se refiere, es el aprendizaje sobre la fuerza visual de la publicidad, el arranque de la conciencia crítica, para ir progresando en hábitos libres frente al consumo.

En cuanto al uso de los elementos del lenguaje visual. Producción visual y audiovisual de los alumnos

Como ya hemos reiterado en diversas partes de este estudio, cuando hemos analizado el uso del lenguaje visual por parte de nuestros alumnos, hemos estudiado solamente las actividades diseñadas a tal fin: “Mensaje Visual” y “Trabajo por proyectos”, que han sido realizadas en formato digital y audiovisual. Es por ello que sus características son muy específicas. Tanto el análisis realizado en su momento, como las conclusiones que ahora exponemos, han tenido en cuenta las limitaciones de medios y equipos asequibles a los alumnos, para centrarnos en el uso de los elementos del lenguaje visual.

En primer lugar, lo que más destaca es la provisionalidad en cuanto a la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

construcción de mensajes visuales. Nuestro grupo de alumnos, según hemos podido constatar antes, han usado la fotografía como recurso principal para este ejercicio. El dibujo, manual o digital, solo se ha usado de forma excepcional. Ellos identifican la producción visual como un ejercicio que se independiza de la expresión plástica, para utilizar otros formatos. Tiene sentido, en cuanto que la intervención docente ha planteado las actividades de esa forma independiente, a pesar de los elementos en común.

La mayoría de los alumnos del grupo investigado hace un uso muy rudimentario de la fotografía, tal como puede hacer cualquier persona con la cámara del móvil. El hecho de que la actividad de MV se pidiera en formato digital, ha dado lugar a que más de un tercio de los alumnos, se hayan limitado a hacer una o dos fotografías y añadirle un rótulo, con unos mínimos retoques o efectos. La mayoría de estos ejemplos caen en la obviedad, en el resultado de la primera opción posible, sin estudiar otras variantes.

Estas características se repiten también en algunos de los productos audiovisuales, donde las cámaras han grabado la escena sin prestar atención a planos, encuadres, iluminación, sin utilizar cámaras fijas, sin cortar planos, etc. Esto ha dado lugar a la falta de formato en algunos de los productos audiovisuales. Los alumnos grababan un vídeo, pero realmente no sabían lo que estaban haciendo y no se preocupaban del formato a aplicar. En estos casos, han representado las narrativas de una forma obvia e ingenua. Es evidente en ellos la falta de interés y cuidado en el uso de los elementos y herramientas del lenguaje visual y audiovisual. Muchos de los alumnos pertenecientes a este grupo, han realizado las actividades de la misma forma que la habrían hecho sin formación específica para la misma.

Sin embargo, hay también otro grupo de alumnos que demuestran cierta intencionalidad al utilizar los elementos del lenguaje visual. No representan la generalidad del grupo pero muestran una preocupación y esfuerzo porque su producción visual se adapte a una forma más reflexiva e intencionada. Por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

regla general, han indagado en los elementos visuales a posteriori de la realización, cuando han tenido que hacer comentario de los mismos, ya que adaptan sus comentarios a lo que antes han producido. Su producción visual es más práctica que teórica, al igual que se producía con la Expresión Plástica. Podemos encontrar en las producciones visuales de estos alumnos unos resultados sugerentes y un determinado empleo de figuras de retórica visual. Sin embargo, estos alumnos no las mencionan en sus comentarios porque lo han hecho de forma intuitiva.

En otros casos, la intencionalidad es más amplia, está clara, pero el resultado visual no la acompaña, no tiene la suficiente fuerza comunicativa, al no tener los recursos suficientes para generar un punto de atención, o enfatizar los elementos centrales del mensaje, o no saber identificar qué herramientas visuales y qué características son las más adecuadas para el mensaje pretendido. La identificación de figuras de retórica visual es uno de los aspectos más pendientes del grupo en general. Es evidente que, el proceso de producción visual está, en la mayoría de los alumnos, en un momento aún inmaduro.

En el caso de los productos audiovisuales también podemos ver un mejor resultado que intencionalidad. Hay determinados grupos que han tenido más claro y planificada su actuación. En concreto, los grupos que han escogido el formato de cortometraje se han visto embarcados en el reto de la narrativa visual, con una mayor exigencia en el empleo de los recursos y elementos audiovisuales. De todas formas, estos recursos empleados, han sido aprendidos más por observación en otros cortometrajes.

Hay como siempre, casos excepcionales, donde el resultado de la producción visual es sugerente y elaborado. En estos casos, junto a una esmerada producción visual, la justificación de texto, tanto en los MV como en los dossieres de los PAV, no suele estar a la altura de lo que han producido visualmente. Continúan demostrando más uso que conocimiento de los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

elementos utilizados, o bien, no son capaces de explicarlos. Es especialmente llamativo el uso de intuiciones compositivas en el caso de los mensajes visuales, o la imitación de recursos cinematográficos en los audiovisuales. Son alumnos que tenían ya un cierto grado de afición a la producción visual e incluso han buscado apoyo técnico.

Como final de este apartado conclusivo, podemos reiterar lo que ya dijimos en el informe. Nuestros alumnos han empezado a despertar en su experiencia la importancia de la alfabetización visual en cuanto que consideran que son medianamente capaces de interpretar y usar el lenguaje de las imágenes, como ellos mismos han manifestado en los instrumentos de investigación. Este aprendizaje solo se ha producido de forma inicial en espera de que haya despertado en ellos la inquietud de seguir formándose y sobre todo de verle su perspectiva educativa.

A la luz de las conclusiones desarrolladas, podemos decir que este primer objetivo se ha cumplido en cuanto a que se han estudiado exhaustivamente todas las dimensiones fijadas en principio. La lectura de las conclusiones que se han ido obteniendo sobre cada una de las categorías del informe, unidas a las ilustraciones y aportaciones literales de nuestros alumnos, forman un corpus suficiente para hacerse una idea amplia del nivel del grupo, de su situación personal en cuanto a su experiencia artística en las dimensiones trabajadas, tanto en la intervención docente como en la investigación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.2 En consecución del objetivo 2

OBJETIVO 2

Definir qué concepto de Educación Artística tiene el grupo concreto de alumnos de Grado en Educación Primaria, respecto a:

- **Sus objetivos fundamentales, propuestas didácticas y metodologías posibles, así como características generales del área encaminadas a su futuro docente.**
- **Su relación con el Arte Contemporáneo y su forma de aplicarlo al contexto educativo.**
- **La Alfabetización Visual como responsabilidad urgente de la Educación Artística.**

Para recoger las conclusiones referentes al objetivo 2 es importante que nos situemos en la perspectiva del concepto de Educación Artística que ha ido desarrollando nuestro grupo investigado. Este concepto ha ido evolucionando desde la primera toma de contacto hasta el momento final, ya que las actividades de la intervención docente estaban encaminadas a tal fin, como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reza en las competencias específicas de la asignatura.

Es importante tener en cuenta que, la precariedad en torno al área vivida por la mayoría de los alumnos del grupo investigado, ha marcado profundamente la idea que ellos proyectan en cuanto al área. Pretender que en sólo tres meses de clase, estos alumnos cambien de mentalidad era ciertamente imposible.

Por otra parte, no podemos olvidar que el grupo está justo al comienzo de sus estudios universitarios, con la consiguiente y esperada inmadurez, en la mayoría, de quien acaba de terminar su bachillerato, está acostumbrado a que se le plantee actividades y a realizarlas de forma acrítica, sin reflexionar sobre su significado y sentido. Es muy difícil encontrar una perspectiva docente en estos alumnos que, aunque han optado por formarse como profesionales de la Educación, no han podido profundizar en sus implicaciones, ni cultivado aún actitudes necesarias para tal fin. Por esa misma razón, el trabajo de diseño didáctico en la asignatura, es muy limitado, porque no cuentan con las herramientas mínimas para aplicar los elementos del currículo, que trabajarán en asignaturas posteriores. Por tanto, no contamos con una perspectiva muy amplia que nos informe de su intención docente y mucho menos en el ámbito de la EA.

Por tanto, estas conclusiones se relacionan, fundamentalmente, con la experiencia que ellos han vivido durante las clases. Quiere decir que, hablar sobre el objetivo 2 es en realidad, hablar también sobre el objetivo 1, porque la experiencia propia y la situación vivida por los alumnos incide directamente sobre lo que ellos piensan sobre la Educación Artística e irremediablemente, con la forma en que ellos motivarán para su aprendizaje en el futuro.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.2.1 El concepto de EA del grupo investigado en cuanto a objetivos, propuestas didácticas, metodologías y características generales de la materia, encaminadas a su futuro docente

Cuando el grupo investigado ha sido preguntado sobre la EA, se ha hecho en primer lugar a partir de realizaciones prácticas y actividades, ya que eso era para ellos mucho más entendible. En este caso y también por la trayectoria de su propia experiencia durante la asignatura, por la influencia de la precariedad vivida durante su etapa escolar, es evidente que, el concepto de EA más preponderante en el grupo ha sido entendido como un conjunto de actividades de tipo productivo, bien con una estructura muy fijada, como manualidades concretas que les recuerdan a lo que hicieron cuando eran pequeños, o bien, por el contrario, con un marcado componente de autoexpresión creativa, entendida como “dibujos libres”. Superar ese concepto reduccionista ha sido difícil y en muchos casos no se ha conseguido, desde las perspectivas de la intervención docente.

A pesar de que el objetivo más prioritario según los alumnos tiene que ver con la educación de la sensibilidad, la búsqueda de la belleza y la apreciación de las artes visuales, esto no ha impedido que los alumnos pongan el acento en las propuestas y actividades de tipo más productivo y manual, unido a una querencia casi unánime por palabras como creatividad, expresión libre o imaginación, que en sus declaraciones han sido utilizadas en el mismo sentido. Abundan en ellos las descripciones de actividades desde el punto de vista del procedimiento manual, las técnicas y materiales utilizados por encima de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

intencionalidades perceptivas o conceptuales. Aunque no rechazan las actividades relacionadas con las tecnologías, no las aprueban, en su mayoría, con demasiado entusiasmo o bien les otorgan simplemente, la misma finalidad que las demás.

La destreza manual y técnica como criterio, si bien era la capacidad que determinaba su auto-concepto, es al mismo tiempo un criterio que muchos de ellos desean superar en su futuro docente. Se oponen, por regla general a propuestas muy diseñadas o que requieran de un aprendizaje complejo, en especial si es repetitivo o a base de ejercicios de copia. Con frecuencia, se refieren a las propuestas curriculares, de una forma muy reduccionista, como las que están basadas en el dibujo de copia, o tienen plantillas y formas prefijadas que no fomentan la creatividad. Sin embargo, encontramos un importante conjunto de datos que nos hacen afirmar que la destreza es para ellos un valor importante, aunque no exigible a todos los alumnos. Podemos concluir en cuanto a esta situación ambivalente con que, la tendencia más mayoritaria es la que rechaza la destreza como un objetivo fundamental de la EA en cuanto se convierte en procedimientos repetitivos y costosos pero la valora en cuanto favorece la creación de producciones plásticas que buscan la belleza y demuestran virtuosismo.

Manifiestan una rotunda preferencia por actividades con un marcado carácter lúdico, por una apertura en cuanto a los formatos y materiales y con un fuerte protagonismo de la motivación a la creatividad. Para ellos, la EA debe ser “lo más divertida y entretenida posible”. En este sentido, son capaces de valorar muchas actividades, simplemente por sus posibilidades lúdicas, porque son fáciles de realizar, porque utilizan materiales de reciclaje o materiales sorprendentes, porque son efectistas y por ello motivadoras, olvidando sus objetivos.

Unido a esta preferencia por la despreocupación, aparece el uso del término expresión libre, unido al de creatividad e imaginación, como criterios aplicables

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

casi a cualquier procedimiento o actividad observada. Llama mucho la atención que las propuestas didácticas de los alumnos, a pesar de que se pedían con una intencionalidad muy concreta, caen al final en una realización imprecisa, que le otorga más valor por su apertura y libertad que por lo que realmente debería conseguir. Es una muestra más de la dificultad para entender los objetivos de la EA, para comprender sus verdaderas finalidades. Sin embargo, hemos podido interpretar también que esta defensa de una EA alejada de lo formal, lo obligatorio, es un alegato en favor de un aprendizaje que no elimine el placer, sino que lo contemple como posibilidad, como motor de aprendizaje. Desde esa perspectiva lúdica, que ellos relacionan también con la palabra "relajación", la mayoría de los alumnos del grupo investigado entiende que la expresión libre fluye, que las emociones se expresan de forma natural y artística y por tanto, se potencia la creatividad.

A pesar de la preponderancia de la componente productiva de las actividades de EA, son reacios a caer en el reduccionismo de considerar a la EA como *sirvienta visual*, en parte por intentar alejarse de la experiencia que vivieron de pequeños. Esta dimensión no ha sido confundida, con la dimensión interdisciplinar de la EA. Aunque hay sólo algunas declaraciones al respecto, algunos alumnos han planteado de forma espontánea una EA que promueva una educación en valores, o bien una EA que esté vinculada con otras áreas de aprendizaje.

Lo más llamativo de esta forma de concebir la EA es la baja consideración de la EA como Alfabetización Visual o de la importancia del conocimiento de las artes, de los cuales, hablaremos a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.2.2 El concepto de EA del grupo investigado en relación con el AC

Como consecuencia del rotundo desconocimiento de las manifestaciones artísticas contemporáneas, pero también del arte en general, es lógico pensar que nuestros alumnos, de entrada, no consideran que el Arte ocupe un lugar fundamental en la EA, a pesar de la obviedad del término. Así se corrobora en las primeras herramientas de investigación, cuando el objetivo de menor prioridad para la EA es el referente al conocimiento del Arte en general y en concreto del AC.

Sin embargo, la evolución que han experimentado en el conocimiento del AC, en especial a partir del trabajo grupal realizado casi al final de la asignatura, les ha movido a manifestar una postura relativamente más cercana. Cuando han valorado el AC en su vinculación con la EA, se ha producido por las características descubiertas en él, tales como la libertad expresiva, la importancia del juego como dinámica creativa y de aprendizaje, el uso de materiales alternativos, etc., que les han inspirado posibilidades que ellos desconocían.

Es más insistente, como muestra de esta evolución, en muchas de sus recomendaciones para una docencia futura, la visita de los niños a lugares de arte, tales como museos, galerías o instituciones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.2.3 El concepto de EA de nuestros alumnos en cuanto Alfabetización visual

Como ya adelantábamos, el aspecto de formación para la Educación Visual en la EA es un ámbito bastante olvidado por nuestros alumnos. También es consecuencia de las limitaciones de su propia práctica en las etapas escolares y también podemos ver en ello una falta de reflexión hacia los objetivos e intencionalidades de las actividades que realizaron de pequeños.

El aspecto de Alfabetización Visual no aparece de forma espontánea en sus prioridades hacia la EA o propuestas de actividades. Por encima de la intencionalidad de percepción visual, lectura de imágenes, producción visual, están otros objetivos, relacionados, como decíamos antes, con la Creatividad, la libre expresión y la búsqueda de la belleza. Cuando les pedimos explicar los aspectos de actividades relacionadas con la EA, destacan en ellas sus aspectos materiales, su relación con el fomento de la Creatividad, pero en muy pocas excepciones mencionan la intencionalidad de aprender los fundamentos del lenguaje visual, comprender la cultura visual, o realizar producciones visuales. Ponen el acento en otras potencialidades, más instrumentales, técnicas y materiales.

Conforme fue avanzando la intervención docente, los alumnos han ido adquiriendo nuevas perspectivas, desde su práctica. Esto ha dado lugar a que en los instrumentos de investigación finales obtengamos, aunque de forma minoritaria, algunas propuestas relacionadas con la importancia de la educación visual, centradas en la lectura de imágenes.

El aspecto que más ha marcado su práctica en cuanto a la alfabetización visual

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ha sido la educación crítica frente a los mensajes de la publicidad. La actividad de Crítica Visual realizada por ellos mismos, les ha influido de tal forma que ha generado en algunos de ellos intuiciones de actividades de alfabetización visual con un marcado carácter utilitario y dirigido a formar a sus futuros alumnos en una forma de vida menos dependiente del consumo. Son mucho más excepcionales las respuestas de alumnos que han conseguido extrapolar la importancia de la educación visual a un ámbito más genérico, entendiendo la magnitud de la cultura visual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.3 Breve Reflexión crítica sobre el proceso seguido y propuestas de mejora

Juzgamos que las conclusiones a las que llega nuestro estudio son suficientes para los objetivos planteados en la investigación, en cuanto a la intencionalidad del mismo. Si pretendemos estudiar la realidad del grupo concreto, en la complementariedad de dos perspectivas diferentes, la mera ejecución de todo el proceso y exposición de los resultados puede considerarse aceptable. Otra cuestión diferente es plantearse dos importantes grupos de preguntas:

- ¿Se han aplicado correctamente los instrumentos de investigación? ¿El diseño de la investigación en cuanto a sus fases, instrumentos, categorización y conclusiones es el adecuado a este tipo de objetivos propuestos?

- Obtenidas las conclusiones que acabamos de leer, si la intención posterior de la investigación es empezar a aplicar perspectivas de cambio en el concepto de Educación Artística de los grupos de alumnos sucesivos con la intención de que como futuros docentes impulsen una mejora en la puesta en práctica en el área, ¿es suficiente con el estudio de un solo caso, con este grupo de conclusiones, para hallar esas perspectivas de cambio?

Sería complejo responder a estas preguntas sólo desde mi perspectiva y sólo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde el momento presente, al término de la investigación. La única forma de responder al primer punto sería estableciendo propuestas de mejora desde lo que, considero, son los puntos más débiles de la investigación realizada. En cuanto al segundo punto, planteo las propuestas de futuros estudios en continuidad con esta investigación que podemos leer en el apartado siguiente.

1. Construir unas herramientas de investigación mucho más cercanas a los centros de interés definidos desde el principio. Estas herramientas deben posibilitar una lectura mucho más cómoda y asequible, tanto a los alumnos que deben responder, como al investigador que debe recopilar, leer codificar y categorizar todos los datos. En concreto, el Cuestionario Inicial debe aplicarse al principio de la Investigación y ser mucho más inmediato, breve y preciso, de tal forma que los alumnos tengan muy claro qué responder y en qué lugar.

2. El proceso de codificación ha sido arduo y complejo. Es necesario utilizar una estructura más cercana a los centros de interés que responda de forma más clara a lo que se pretende investigar. El resultado debe ser un informe más legible, asequible, de fácil y agradable lectura, que recrea la realidad del aula y los jóvenes del grupo investigado.

3. Es necesario utilizar herramientas de investigación más cercanas a la metodología propia del estudio de casos. El uso de diario de campo, análisis de fotografías abundantes en el aula, el uso de entrevistas sin esquema previo e instrumentos similares, posibilita un enriquecimiento de los datos disponibles para ofrecer más perspectivas al informe resultante. La realidad de los alumnos es también su actuación en el aula y sus actitudes, lo cual aportaría más datos y matices a las conclusiones que se obtienen de la investigación. La investigación ha estado muy basada en el análisis tanto de los datos de los cuestionarios y entrevistas como de los documentos procedentes de las producciones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de los alumnos, en especial, el portafolio y las producciones plásticas. Queda por desarrollar el día a día del aula, la actitud de los alumnos, el planteamiento de problemas y situaciones con los que se iban encontrando al desarrollar su trabajo, etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.4 Posibles estudios futuros en continuidad con esta investigación

El trabajo comenzado en esta investigación está necesariamente ligado a la mejora de la intervención formativa dirigida a futuros docentes en Educación Primaria y encaminada al cambio de perspectivas en cuanto a su concepto de Educación Artística. El resultado que se esperara de tal cambio de perspectiva sería un futuro docente innovador en el ámbito de la EA. Por tanto, es importante, dentro de los múltiples caminos de trabajo e investigación que podrían desencadenarse a raíz de las conclusiones de este estudio, centrarse en las posibilidades de ese futuro cambio y continuar estudiándolo para hacerlo más efectivo. En concreto, se podrían plantear las siguientes acciones – investigaciones:

1. Diseñar una intervención docente en el aula universitaria que incorporara una fase de intervención práctica de los alumnos en un aula de Educación Primaria. Esta intervención, tendría como objetivo poner en práctica en primer curso de Grado (a dos años aún del primer *practicum* que se cursa en el 2º semestre de 3º) una experiencia sencilla orientada a los cambios que tienen que ocurrir en el área. En concreto hay que incidir en:

    - El ámbito de la educación visual e intervenir mediante actividades con parte perceptiva y productiva, manejando herramientas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

digitales y audiovisuales. Se podría concretar en la producción de pequeños ejercicios como *stop motion*, spot y carteles publicitarios, *videoclips*, o trabajos basados en documentación fotográfica.

- La presencia del Arte contemporáneo en el aula. En especial desde la elaboración de propuestas artísticas, antes percibidas, que tengan una incidencia social.

El investigador debe reunir las impresiones y la experiencia del grupo investigado, futuros docentes, así como la reacción, desde unos cuantos centros de interés inmediatos, de los niños destinatarios de dicha intervención práctica.

2. La imparable evolución que hemos experimentado en el ámbito de las redes sociales y los usos digitales y virtuales, hace urgente diseñar intervenciones formativas en el aula universitaria que generen esa inquietud en el futuro docente de los alumnos en Primaria. En concreto, y por decir sólo algunos ejemplos, es necesario incorporar el uso y construcción de *gifs*, la realización de propuestas al modo de un *youtuber*, el análisis del comportamiento de determinados tipos de personas en las redes sociales, en especial *twitter* e *instagram*, para sacar conclusiones sobre la auto-representación, etc.

   Es importante que los futuros docentes piensen en las implicaciones que la imagen tiene hoy en la vida cotidiana de las personas. Investigar sobre las propuestas surgidas en relación con la vida cotidiana de los alumnos es una línea interesante de continuidad.

3. Un ámbito puesto de manifiesto en determinados momentos de nuestra investigación ha sido la auto-representación. La obra de arte, en todas las posibilidades de formato, materiales y técnicas en las que podría hacerse un autorretrato, así como el uso del autorretrato o *selfie* en las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

redes sociales como mecanismo de autoafirmación unido a otras muchas de representar la propia identidad es un campo muy interesante y con fuertes implicaciones educativas. La investigación podría aprovechar las propuestas realizadas por los alumnos para estudiar las relaciones de dichas propuestas con la vida cotidiana y las posibles consecuencias interdisciplinares y educativas aplicables a la futura docencia.

El campo de posibilidades es amplio y multiforme. Es necesario concretar y sobre todo ser realista para dirimir lo que puede dar lugar a una mayor conciencia del cambio que es necesario promover en el área, de tal forma que los futuros docentes estén dispuestos a llevarlo a cabo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



7 bibliografía

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BIBLIOGRAFÍA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Acaso, M. (2006) *El lenguaje visual*. Madrid, España: Paidós
- Acaso, M (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid, España: Catarata.
- Acaso, M. (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos, en *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual* (pp 35 – 60). Madrid, España: Akal.
- Acaso, M. (2013). REDUVOLUTION. *Hacer la Revolución en la Educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Acaso, M. (2015 enero 22). Tenemos que devolver el placer a las aulas. (Entrevista en un blog). *Tiching.* Recuperado de http://blog.tiching.com/maria-acaso-tenemos-que-devolver-el-placer-las-aulas/?utm_content=CMPMariaAcaso&utm_source=twitter&utm_medium=referral&utm_campaign=cm
- Acaso, M. (2016, octubre, 23). La educación artística como herramienta para desarticular la promesa del paraíso, o ¿es posible hoy un modelo educativo sin la presencia de las artes?. (Mensaje en un blog). Recuperado de http://www.mariaacaso.es/la-educacion-artistica-como-herramienta-para-desarticular-la-promesa-del-paraiso-o-es-posible-hoy-un-modelo-educativo-sin-la-presencia-de-las-artes/
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Pamplona, España: Octaedro.
- Aguirre, I.; Arriaga, A.; Marcellán, I.; Oláiz, I. y Calvelhe, L. (2013). ¿Jóvenes productores de cultura visual? Reflexiones en torno a los resultados de un cuestionario. En *Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?.* (pp. 190 –

203) Pamplona, España: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP)

- Albano, A.A. y Price, G. (2014). Artes Plásticas. En Artes y Emociones que potencian la Creatividad. Informe Fundación Botín 2014. Páginas 88 – 99. Santander, España: Fundación Botín.

- Alonso-Sanz, A. (2011). Propuesta a estudiantes de Magisterio. Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, 23 (2),* 121 – 134.

- Álvarez Rodríguez, D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. La educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. En Ricardo Marín Viadel, (Ed), *Didáctica de la Educación Artística para primaria (pp.183 – 227)*. Madrid, España: Pearson.

- Álvarez, F., Domínguez, G., Prieto, J.R. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de Educación Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria, 10 (1),* 239 – 235

- Arheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Arregui, R. (2009). Aprendiendo a través del arte actual. *Escuela Abierta*,12, 61 – 71.

- Bajardi, A. y Álvarez, D. (2012). *La performance como experiencia educativa en secundaria*. Arte, Educación y Cultura. Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén.

- Basterra González, N. (2015). Las asignaturas que distraen. NOKTON. Obtenido de http://noktonmagazine.com/las-asignaturas-que-distraen/

- Belver, M. (2011) Artistas y modelos (de enseñanza), en *Didáctica de las*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Artes y la Cultura Visual (pp 13 – 34). Madrid, España: Akal.

- Boud, D. y Falchikov, N. (Eds.) (2007) Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. *Routledge.* London. En R. de Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria. Vol. 8* (10), pp. 24-27.

- Burset, S. (2011). ¿Cómo ayuda la educación visual y plástica a desarrollar las competencias básicas? Una disertación sobre la hibridación de competencias. *Aula de innovación educativa, 201*, 33 – 36.

- Calvelhe, L. (2013). Primeras reflexiones y conjeturas sobre la relación de los/las jóvenes no heterosexuales con la Cultura visual y su papel como productores/as: el caso de GaPablo. *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?.* (pp. 27 – 36) Pamplona, España: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP)

- Campoy Aranda, T.J. y Gomes Araujo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de Recogida de datos. En Pantoja, A. (oord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. (pp 277 – 304).* Madrid, España: EOS.

- Cano, M. R., Pérez, A. M. (2010). Construcción identitaria a partir de las imágenes: Estereotipos que se consumen en la pantalla. *Arte y movimiento, 3*, 23 – 31

- Cebrián de la Serna, M., Martínez Figueira, M.E., Gallego Arrufat, M.J., Raposo Rivas, M. (2012). *La e-rúbrica para la evaluación: Una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC*. 2º congreso internacional "Uso y buenas prácticas con TIC". Málaga. Recuperado el 28 de agosto de 2012 en http://erubrica.uma.es/wp-content/uploads/2011/06/Comunicaci%C3%B3n.pdf

- Díaz, M. R. (2003). ¡Soy Picasso!. *Contexto educativo, 27*. Recuperado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el 8 de julio de 2012, de http://contexto-educativo.com.ar/2003/2/nota-02.htm

- Edwars, B. (2000). Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Barcelona, España: Urano.
- Efland, D., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- Empain, J.; Rifa, M.; Sánchez de Serdio, A. y Vidiella, J. (2013). Cultura visual y construcción de la identidad de las jóvenes procedentes del Sur de Asia: narrar(se) en un contexto de hibridación cultural. En Edarte, Grupo de investigación (ed.). (2013). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?*. (pp. 66 – 75) Pamplona, España: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP)
- Escaño, C. (2003). Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la Educación Artística y la posmodernidad. En Ricardo Marín Viadel, (Ed), *Didáctica de la Educación Artística para primaria (pp.395 - 444)*. Madrid, España: Pearson.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria, 8* (10), 24-27.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flores, L., (2012). *Herramientas innovadoras en la Educación Artística. Metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria. Tesis doctoral.* Madrid, España: Universidad Complutense.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual.* Barcelona, España: Octaedro.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Freeland, C. (2004). *Pero…¿esto es arte?.* Madrid, España: Cátedra.
- Gardner, H. (2003). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1982). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona, España: Paidós.
- Giráldez, A. (2009). *Competencia cultural y artística*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, España: Morata.
- Gómez del Águila, L.M. y Vaquero, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad, 26(3*), 387 – 400.
- Gutiérrez, M.R. (1998). La estética del espacio escolar. Estudio de un caso. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Gutiérrez, M.R. (2005). Los estudios de casos. Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. En Marín. R. (Ed), Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales. Granada. Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, M.R. (2009). ¿Especialistas o generalistas? La formación artística del profesorado de Educación Infantil y Primaria. En AA.VV. *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística. Málaga*, España: Universidad de Málaga.
- Gutiérrez, M.R. (2010) De la Universidad a la Escuela: teoría y práctica de la Educación Artística. En *La formación de los docentes y el currículum escolar III: La formación de las competencias artísticas. Marcos conceptuales y buenas prácticas: artes plásticas, artes musicales.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- Gutiérrez, M.R. (2012). *Reflexiones en torno a la planificación y desarrollo del currículum artístico*. Arte, educación y cultura.

Aportaciones desde la periferia. COLBAA: Jaén.

- Gutiérrez, M.R. (2014). Diseño y desarrollo de estudio de casos a través de metodologías artísticas de investigación. (Pp. 117 - 130) En Marín Viadel, R., Roldan, J. y Pérez Martín, F. (eds.) *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística.* Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez, M.R. (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Ensayos, 30 (2)*, 259 – 269.
- H. Belver, M. (2011). Artistas y modelos (de enseñanza), en *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual* (pp. 13 – 31). Madrid, España: Akal.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona, España: Paidós.
- Hargreaves, D.J. (1991). *Infancia y educación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Morata.
- Hart, A. (2001). La Educación Artística y la Educación de los medios en la era digital. *Comunicar*, (16), 149 – 160.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual.* Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2013). Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: la relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría. En *Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?.* (pp. 83 – 92) Pamplona, España: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP).
- Herrera, F. y Zazueta, M.A. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de valoración formativa y sumativa. *Quaderns Digitals, 55*. Recuperado el 3 de mayo de 2011, de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10816

- Hughes, R. (2000). *El impacto de lo nuevo*. Barcelona, España: Galaxia Gutemberg.
- Huerta, R. (2010). Un proyecto de investigación en educación artística: Aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso*. Nº 33, 31 – 60.
- Huerta, R. (2014). La educación Artística como motor de cambio social. *Cuadernos de pedagogía, 449*, 48 – 50.
- Huerta, R. y Domínguez R. (2014) Investigar en Educación Artística: Nuevos entornos y retos pendientes. *Educación Artística, revista de investigación: EARI. 5,* 11 - 22
- Intel (2013). Projet bridge. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=WIMtTnrSxIM
- Lara Miranda, E. y Bellón Sánchez, D. (2008). Proyectos de trabajo. Metodología en Primaria. *Innovación y Experiencias Educativas, 7,* 1 – 11.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradógica*. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Barcelona, España: Anagrama
- Lowenfeld, V., Lambert, W. (1977). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Maeso Rubio, F (2003a). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En Ricardo Marín Viadel, (Ed), *Didáctica de la Educación Artística para primaria (pp.107 – 143)*. Madrid, España: Pearson.
- Maeso Rubio, F (2003b). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de Educación Artística en la escuela primaria. En Ricardo Marín Viadel, (Ed), *Didáctica de la Educación Artística para primaria (pp.229 – 275)*. Madrid, España: Pearson.
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En V.V.A.A. *El*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla

- Marco, P., Marín Viadel, R. (2005). *La motivación en el preadolescente y adolescente en la expresión plástica: una experiencia metodológica.* Universidad complutense de Madrid.
- Marín Viadel, R. (Ed) (2003). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Madrid, España: Pearson.
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas*. Educacao, 34*, 271 – 285.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en Educación.* Málaga: Aljibe.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En Marín Viadel, R., Roldán, J. y Pérez Martín, F. (eds.). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística (pp. 71 – 116).* Granada: Universidad de Granada.
- Marqués Graells, P. (1995). *Introducción al lenguaje audiovisual.* Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/tpm/textos/tpm-lenguaje_audiovisual.pdf
- Marquina, D.T. (2015). La imaginación como aprendizaje. Arte crítico y pedagogías para la liberación del imaginario colectivo. *Revista Sonda: Investigación y Docencia de las Artes y Letras, 4,* 16 – 28.
- Martín Jiménez, I. (2013). *Trabajo por proyectos.* Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=pTqv2W_odm8
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Martínez Rodríguez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Martínez García, L.M. y Gutiérrez Pérez, R. (2011). *Las artes Plásticas y su función en la Escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Montero Sopilca, S. (2011). Conectivismo: Una visión para la comprensión del aprendizaje desde una sociedad digitalizada. *Educare 15 (1),* 107-129.
- Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7(3). Recuperado el* 7 de julio de 2012, de http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10
- Palacios, A. (2010). Educación Artística Comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. *Pulso, 33,* 109 – 130.
- Pantoja, A. (coord). (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España: EOS.
- Pascual, A. (2016). La educación artística en la formación inicial de maestros y maestras. Estudio de caso. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico (pp.710 – 725).* Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pérez Ferra, M. (2009), Los métodos de investigación en Educación. En Pantoja, A. (coord), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. (pp 73 – 100).* Madrid, España: EOS.
- Pérez Martín, F. (2013). Del dicho al hecho hay mucho trecho. Reflexiones sobre el estado del arte en nuestra educación. *Sond*a, *2*, 5 – 20.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, España: Dykynson.
- Pozuelos Estrada, F.J. (2007). *El trabajo por proyectos en el aula. Descripción, investigación y experiencias.* Sevilla: Cooperación Educativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

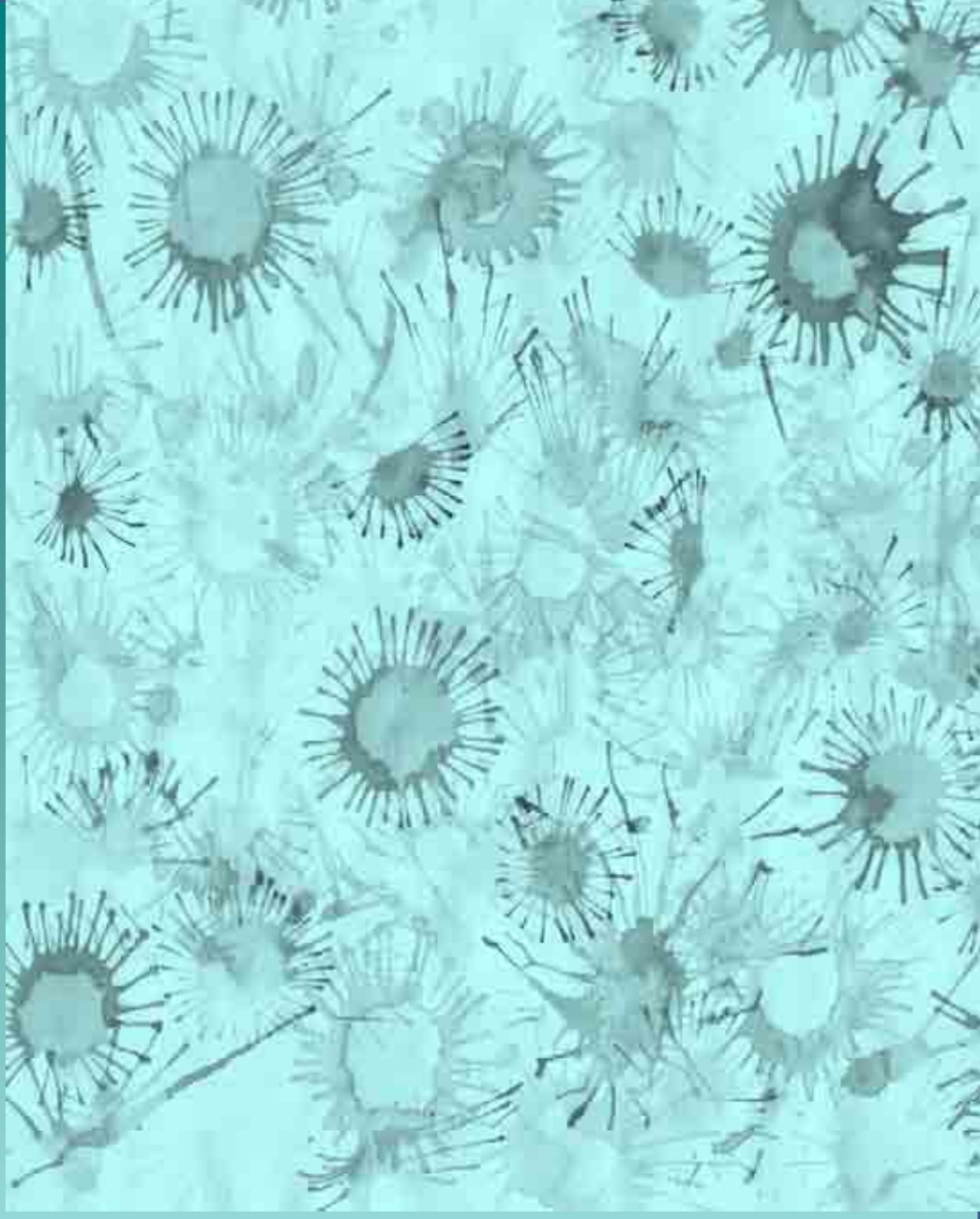
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid, España: SM.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria a la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 de 3 de mayo.
- Rincón, A. (2011). Vanguardias artísticas y dibujo infantil. *Innovación y experiencias educativas, 38.* Recuperado el 7 de julio de 2012 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/AMAYA_A_RINCON_2.pdf
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. California, TED Talks. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, España: Algibe.
- Roldán Ramírez, J. (2003). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En Ricardo Marín Viadel, (Ed), Didáctica de la Educación Artística para primaria (pp.143 – 181). Madrid, España: Pearson.
- Ruiz, E., Hernández, F., Ureña, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista de Investigación Educativa, 26, 2*, 307 – 322.
- Salido, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, individuo y sociedad, 29(2).* 349 – 368.
- Sánchez Ruiz, D. (2015). *Productores de Cultura Visual*. Educación

Artística y Cultura Visual. Educación Artística y Acción Social. Huelva, España: COLBAA.

- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Tejada, P. (2012). El desarrollo de la creatividad en la periferia educativa. *Arte, Educación y Cultura. Aportaciones desde la periferia.* COLBAA: Jaén.
- Tillander, M. (2011). Creativity, art, and pedagogical practices. *Art Education*. Enero 2011, 40 – 46.
- Torres Gordillo, J.J., Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel bit, 36,* 1141 – 149
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona, España: Paidós.

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





8 índices

de gráficos y figuras

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

INDICE DE GRÁFICOS

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nº GRÁFICO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
1	Distribución del grupo de alumnos investigado por sexos	283
2	Distribución del grupo de alumnos investigado por año de nacimiento.	284
3	Distribución del grupo de alumnos investigado por localidad de procedencia	284
4	Distribución del grupo de alumnos investigado por acceso a los estudios universitarios	285
5	Preguntas sobre actitud ante la actividad artística y visual. Resultados del Cuestionario Inicial.	306
6	Actividades en las que has participado alguna vez. Cuestionario Inicial.	326
7	Comparación entre resultados del Cuestionario Inicial y Final sobre el orden de los objetivos de Educación Artística.	335
8	Ámbitos de la cultura visual. Resultados cuestionario inicial	518
9	Actitud ante la actividad artística. Comparación entre los resultados del Cuestionario Inicial y Final.	630
10	Preguntas sobre futuro docente. Comparación entre los resultados del Cuestionario Inicial y Final.	636

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



INDICE DE FIGURAS

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nº FIGURA	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
1.	Ejemplo de realización de Horror Vacui.	263
2.	Ejemplo de realización de Pintar la música.	265
3.	Ejemplos de realización de Cadáver Exquisito.	267
4.	Ejemplo de realización de Paisaje Interior	268
5.	Ejemplo de mensaje de cultura visual para analizar.	270
6.	Ejemplo de realización de mensaje visual	271
7.	Fotograma de un ejemplo de Producto Visual realizado por los alumnos.	273
8.	Ejemplo de dibujo infantil analizado	277
9.	Ejemplo de obra de arte contemporáneo seleccionada por los alumnos.	278
10.	Actividad 5.4.1. del CI. Construcción de retratos cubistas a partir de fragmentos de otros retratos	361
11.	Actividad 5.4.4. del CI. Macramé: trenzado decorativo con cordones	362
12.	Actividad 5.4.17 del CI. Labor de punto	362
13.	Actividad 5.4.10 del CI. Marquetería de un elefante en 3D.	363
14.	Actividad 5.4.11 del CI. Dibujos rellenos de legumbres	363
15.	Actividad 5.4.15 del CI. Serpiente hecha con vasos	363

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

16.	Actividad 5.4. 19 del CI. Muñeco de papel trenzado y cañitas de plástico.	363
17.	Actividad 5.4.18. del CI. Dibujo de mapamundi.	365
18.	Actividad 5.4.23 del CI. Dibujo de perspectiva.	365
19.	Actividad 5.4.22. Composición al acrílico	367
20.	Actividad 5.4. 24. Vistas del campo de Gibraltar al estilo de Van Gogh (con "La noche estrellada" como referencia).	367
21.	Actividad 5.4.27. Títeres hechos con un calcetín	367
22.	Actividad 5.4. 29. Figuras de plastilina	367
23.	Fotografía del aula 16	378
24.	Fotografía del aula 19	378
25.	Fotografía del aula 6	378
26.	Imagen del PV10.	378
27.	Fotografía del aula 25	379
28.	Fotografía del aula 29	379
29.	Actividad 5.4.3. Confección de animación en Flash	380
30.	Actividad 5.4. 16. Composición abstracta digital: Captura de pantalla a partir de un uso de la aplicación jacksonpollock.org	380
31.	Actividad 5.4.30. Proceso de grabación de *stop motion* en la escuela realizada con elementos de plastilina	381
32.	Actividad 5.4.7. del CI Caretas que representan identidades	389
33.	Actividad 5.4.21. del CIPelucas para representar identidades	389
34.	Realización de "Paisaje interior" por la alumna L.J.R.	402

35. Realización de “Paisaje interior” por la alumna D.F.S. 402

36. Realización de “Paisaje interior” por la alumna N.C.V. 405

37. Realización de “Paisaje interior” por la alumna A.L.D. 405

38. Realización de “Paisaje interior” por la alumna L.H.S. 405

39. Realización de “Paisaje interior” por la alumna F.C.P. 405

40. Realización de “Horror Vacui” por la alumna L.G.C. 408

41. Realización de “Horror Vacui” por la alumna M.V.R. Correspondiente al P62 408

42. Actividad 5.4.14. Autorretratos realizados pintando con témpera sobre fotocopias. 409

43. Actividad 5.4.25. Dibujo infantil de familia. Lápices de colores sobre papel. 409

44. Realización de “Paisaje interior” por la alumna A.D.C. 414

45. Realización de “Paisaje interior” por la alumna A.M.O. 414

46. Realización de “Paisaje interior” por la alumna L.H.S 414

47. Realización de “Paisaje interior” por la alumna I.G.C. 414

48. Realización de “Pintar la música” por la alumna N.S.G 417

49. Realización de “Pintar la música” por la alumna I.G.D. 417

50. Realización de “Pintar la música” por el alumno I.R.S. 419

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

51.	Realización de “Pintar la música” por la alumna C.J.G.	419
52.	Realización de “Paisaje interior” por la alumna C.G.O.	421
53.	Realización de “Paisaje interior” por la alumna I.R.R.	421
54.	Realización de “Paisaje interior” por el alumno C.V.J.	421
55.	Realización de “Paisaje interior” por el alumno E.V.G.	421
56.	Realización de “Horror Vacui” por la alumna I.G.D.	426
57.	Realización de “Horror Vacui” por la alumna M.V.R.	426
58.	Realización de “Horror Vacui” por el alumno M.C.M.	427
59.	Realización de “Horror Vacui” por el alumno S.P.M.	427
60.	Realización de ”Pintar la música” por la alumna A.L.V.D.	428
61.	Realización de ”Pintar la música” por la alumna T.M.C.	428
62.	Realización de ”Pintar la música” por la alumna M.V.R.	428
63.	Realización de ”Pintar la música” por la alumna S.O.C.	428
64.	Actividad 5.4.6. Actividad de cadáver exquisito realizado por alumnos de grado. Témpera sobre papel.	434
65.	Actividad 5.4.9. Collage realizado con trozos de papel.	434
66.	Actividad 5.4.19 Manualidad: muñeco de papel, pajitas y pelota de ping-pong	435
67.	Realización de ”Horror Vacui” por la alumna I.B.S.	441

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

68.	Realización de ”Horror Vacui” por el alumno D.G.B.	441
69.	Realización de ”Horror Vacui” por la alumna S.G.G.	441
70.	Realización de ”Horror Vacui” por el alumno F.D.C.	441
71.	Realización de ”Horror Vacui” por el alumno F.C.V.	442
72.	Realización de ”Horror Vacui” por el alumno A.A.D.	442
73.	Ejemplo 35 Realización de ”Horror Vacui” por la alumna C.G.R.	444
74.	Realización de ”Horror Vacui” por la alumna C.G.O.	444
75.	Realización de ”Horror Vacui” por la alumna L.J.R.	444
76.	Realización de ”Horror Vacui” por la alumna R.M.O.	444
77.	Lata de sopa Campbell. Andy Warhol, 1965	465
78.	Espiral Jetty. Robert Smithson, 1970	465
79.	Una y tres sillas. Joseph Kosuth, 1965	465
80.	Escultura de la plaza de los cubos. Gustavo Torner, 1972	465
81.	Piss Christ. Andrés Serrano. 1987	471
82.	Verity. Damien Hirst, 2013	471
83.	Christo y Jean Claude (1991). Umbrellas	477
84.	Duchamp (1917), Fuente.	477
85.	Performance, Abel Azcona, 2013	479
86.	Sin título. Donald Judd, 1974.	479
87.	Do women have to be naked to get into the Met. Museum?, Guerrilla Girls (2012).	481

88.	Bebé gigante, Ron Mueck, 1997	481
89.	Actividad 5.4. 5 Pintura mural: “No necesitamos más héroes, sólo alguien para sacar la basura”. Bansky, 2006.	488
90.	Actividad 5.4.13. Actividad sobre la apariencia de las cosas. Falso huevo frito con patatas.	488
91.	Actividad 5.4. 20. Actividad de retórica visual.	489
92.	Actividad 5.4.26. Obra de Arsenio Rodríguez, 2013.	489
93.	Instantánea de desfile de moda, colección Agatha Ruiz de la Prada	529
94.	Logo DESIGUAL.	529
95.	Logo PP	531
96.	Logo PSOE	531
97.	Imagen publicitaria Nesspreso	534
98.	Perfume “Jean Paul Gaultier”	534
99.	Logo Coca Cola	538
100.	Logo Orange	538
101.	Logo Nike	538
102.	Logo Apple	538
103.	Logo Tuenti	539
104.	IKEA	539
105.	MV 54, realizado por la alumna S.O.C.	545
106.	MV 59, realizado por la alumna A.R.S.	545
107.	MV 61, realizado por la alumna N.S.G.	545
108.	MV 63, realizado por la alumna I.V.Q.	545
109.	MV 3, realizado por el alumno F.J.C.V.	549

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

110.	MV 5, realizado por el alumno D.G.B.	549
111.	MV 11, realizado por la alumna S.G.G.	550
112.	MV 40, realizado por la alumna A.V.C.	550
113.	MV 1, realizado por el alumno S.G.B.	555
114.	MV 26, realizado por la alumna M.S.C.	555
115.	MV38, realizado por el alumno M.C.M.	558
116.	MV 6, realizado por la alumna I.G.D.	558
117.	MV 9, realizado por la alumna I.G.L.	560
118.	MV 23, realizado por la alumna A.M.P.A.	560
119.	La cámara persigue al personaje, para representar movimiento sin cambio de planos.	593
120.	Plano medio típico, donde se muestra al entrevistador	594
121.	Encuadres realizados al azar, sin planificación.	595
122.	Plano americano.	599
123.	Plano medio.	599
124.	Plano general.	600
125.	Plano medio.	600
126.	Plano detalle.	600
127.	Plano subjetivo: “Lo que ve el personaje”.	600
128.	Plano entero de presentación del personaje.	601
129.	Figura 129. Plano detalle del dibujo	601
130.	La llamada de teléfono suena mientras vemos el exterior de la casa.	601
131.	Continúa la conversación telefónica desde el interior	601

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

132.	Plano emocional acompañado de cámara lenta. Muestra la desesperación de personaje que espera.	602
133.	Plano que marca el final del cortometraje: los dos personajes principales se van hacia un futuro incierto.	602
134.	Plano general para presentar paisajes del entorno.	603
135.	Plano general introdutorio de la narración, de tipo contextual.	603
136.	Plano en picado, para mostrar el juego que se está realizando	604
137.	Plano en picado para mostrar la conversación de los personajes.	604
138.	Plano en contrapicado.	605
139.	Plano lateral	605
140.	Representación en blanco y Negro de la época pasada	606
141.	Representación en color de la época actual	606
142.	Representación en blanco y negro de la época pasada.	606
143.	Representación en color de la época actual	606
144.	Narración de momento íntimo, sin recursos de iluminación: El personaje reflexiona mientras desayuna.	608
145.	Narración de momento de obscuridad e incertidumbre, sin recursos de iluminación. Los personajes principales esperan a que la policía venga a expulsarlos de su propia vivienda.	608
146.	Formas sintéticas de presentación del personaje.	609
147.	Formas sintéticas de presentación del personaje.	609
148.	Forma del personaje, de perfil, para expresar movimiento.	609

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

149.	Forma del personaje, frontal, en este caso de espaldas, para expresar un momento estático.	609
150.	Narración de momento íntimo, sin recursos de iluminación.	610
151.	Narración de momento de obscuridad e incertidumbre, sin recursos de iluminación.	610
152.	Metáfora visual: El rostro del mendigo es el mismo rostro del personaje que acaba de pasar.	612
153.	Elipsis visual: Los columpios están vacíos y en movimiento, mostrando el abandono de los niños que prefieren el ocio tecnológico.	612
154.	El dibujo se transforma en la imagen real de la casa.	612
155.	Uso narrativo del texto, para explicar la acción que se a representar.	614
156.	Uso narrativo del texto: transición de escena.	614
157.	Uso narrativo del texto, para explicar la acción que se va representar.	615
158.	Uso narrativo del texto: transición de escena.	615

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MALAGA



9 anexos

UNIVERSIDAD DE MALAGA

ANEXOS EN CD ADJUNTO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nº ANEXO	DESCRIPCIÓN
1	Documento de negociación.
2	Cuestionario Inicial
3	Cuestionario Final
4	Extracto Cuestionario Inicial
5	Extracto Cuestionario Final
6	Extracto Portafolio
7	Extracto Entrevistas
8	Ficha Asignatura de la Intervención Docente
9	Guía “Horror Vacui”
10	Guía “Pintar la Música”
11	Guía “Cadáver Exquisito”
12	Guía “Paisaje Interior”
13	Guía “Crítica Visual”
14	Guía “Mensaje Visual”
15	Guía “Producto Audiovisual”
16	Guía “Dossier Trabajo por Proyectos”
17	Guía “Análisis de Dibujos Infantiles”
18	Guía “Arte Contemporáneo y Educación Artística”

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica de las lenguas, las artes y el deporte

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CARTA DE PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE COLABORACIÓN CON EL CENTRO.

Tesis: Educación artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

Directora: María del Rosario Gutiérrez Pérez.

Alumno: Domingo Sánchez Ruiz.

OCTUBRE 2013

A/A de la dirección del Centro de Magisterio "Virgen de Europa":

Me dirijo a usted para definir brevemente el trabajo de investigación que forma parte de la tesis doctoral que vengo desarrollando, a partir de mi intervención docente en el marco de las clases de la asignatura de "Enseñanza y aprendizaje de la Expresión plástica y visual". Con la intención de negociar con el centro y pedir la autorización correspondiente para contar con los alumnos de 1º de grado en Educación Primaria en el marco de la asignatura durante el primer semestre del curso 2013-2014, le expongo los centros fundamentales de interés de mi trabajo, el tratamiento metodológico que tendrá, así como los puntos en los que pido al centro su colaboración en cada una de las fases de la investigación. Finalmente, expondré brevemente las condiciones en que se ha definido la misma.

1. Definición del trabajo.

1.1. Objetivos.

Los objetivos de esta investigación son fundamentalmente dos:

1º) Describir la **situación personal** de un grupo concreto de alumnos de Primer curso de Grado en Educación Primaria respecto a:
-Su **autoconcepto** en relación a conductas y habilidades para el Arte.
-Su **apreciación personal del Arte**, incidiendo en concreto en el Arte Contemporáneo.
-Su **práctica artística**, entendida desde una perspectiva amplia.
-Su **conocimiento** tanto de los campos posibles de la **cultura visual** como de los fundamentos del lenguaje visual así como su capacidad para el uso de sus diferentes elementos básicos, ya sea para la percepción de mensajes visuales como para la elaboración tanto de los mismos como de **productos audiovisuales** en un contexto educativo.

2º) Definir qué **concepto de Educación Artística** tiene el grupo concreto de alumnos de Grado en Educación Primaria, respecto a:

-Sus objetivos fundamentales, propuestas didácticas y metodologías posibles, así como **características generales del área** encaminadas a su futuro docente.

-Su relación con el **Arte Contemporáneo** y su forma de aplicarlo al contexto educativo.

-La **Alfabetización visual** como responsabilidad urgente de la Educación Artística.

La forma de llevar a cabo estos objetivos, las estrategias e instrumentos que se utilizarán, se desarrollan más adelante.

1.2. Ventajas.

Es difícil precisar ahora el alcance de esta investigación. Suponiendo una colaboración lógica entre el investigador y el centro, son de esperar ciertas ventajas para ambas partes:

A. A partir de la intervención docente, en el marco de la cual se aplicarán diversos instrumentos de investigación que interrogarán a los alumnos. Desde hace varios años, el docente viene constatando que los alumnos tienen un concepto muy reduccionista del área. La aplicación de estos instrumentos de investigación, unidos a la intervención docente darán lugar en ellos a una reflexión que podrá modificar su concepto.

B. El investigador, docente del centro, elaborará una tesis doctoral que, de algún modo, contribuirá a completar la reflexión sobre las posibilidades de la Educación Artística plástica en el ámbito escolar, con una especial incidencia en la Alfabetización o Educación Visual como ámbito a potenciar.

C. Tanto Centro como alumnos, podrán conocer los resultados de la investigación, reflexionar tanto sobre la evolución de su situación y actitud personal hacia el Arte como su concepto de Educación Artística, en

concreto en el campo de la Educación Visual. Es de esperar, por parte del grupo investigado, un futuro desempeño docente donde apliquen un concepto mucho más amplio, multidisciplinar y favorecedor de las posibilidades del área.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.3. Centros de interés.

Para acercarnos al análisis de nuestro objeto, será necesario el estudio de los siguientes puntos:

A. El punto de partida de los estudiantes en cuanto a su vinculación con la estética y valor de la imagen y la práctica artística en cualquiera de sus ámbitos.
B. Su práctica, vinculación personal y concepto de la Educación Artística en cuanto a sus dimensiones de producción artística y expresión plástica.
C. Su conocimiento del Arte Contemporáneo y sus ideas sobre las posibilidades educativas del mismo en el ámbito escolar.
D. Su conocimiento y competencia de uso de la sintaxis de la Imagen, tanto en su dimensión perceptiva como productiva, así como su concepto de Educación Artística desde su perspectiva semiótica, como Alfabetización o Educación Visual.
E. La perspectiva futura docente del grupo investigado en cuanto a su concepto de Educación Artística.

1.4. Tratamiento metodológico.

Esta investigación se plantea como un “estudio de caso” cuyo carácter cualitativo se define, principalmente, por los siguientes aspectos:

A. Diseño de carácter abierto y emergente: La propia realidad del centro y del grupo a estudiar, influirá en las directrices de la investigación y en los centros de interés.
B. La observación del caso será pormenorizada, intentando cubrir todos los centros de interés del tema de trabajo mediante distintos instrumentos:

Cuestionarios, entrevistas, análisis de imágenes y de documentos de la intervención docente.

C. El contraste y triangulación entre las múltiples experiencias y datos que se recojan, a partir de los diferentes instrumentos de observación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Campo de investigación y fases de la misma.

Se ha seleccionado este centro para llevar a cabo esta investigación por la oportunidad que supone para el investigador desempeñar su trabajo docente en el mismo, y por tanto, la facilidad para acceder a los alumnos como informantes en el estudio de caso.

2.1. Ámbito de estudio.

La investigación tiene como objeto estudiar todos los centros de interés de los dos grupos de alumnos de primer curso de Grado en Educación Primaria durante el transcurso de la docencia de la asignatura: “Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual”.

El marco de la asignatura de “Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual” y, en concreto, el estudio de los fundamentos del lenguaje visual, su sintáxis y uso, proporciona el ámbito idóneo para plantearnos un concepto de Educación Artística amplio y útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Primaria.

2.2. Colaboración por parte del centro.

Es muy importante que el acceso a las opiniones, experiencias de los alumnos y materiales producidos por los alumnos que que cursan la asignatura sea directo. Se requiere la participación de todos los alumnos/as. Será necesario, por tanto:

A. La cumplimentación por los alumnos de amplios cuestionarios, construidos con diversos tipos de preguntas, muchas de ellas de reconocimiento de imágenes. Estos cuestionarios se realizarán en

versión digital, insertados en la plataforma Moodle, y se realizarán durante las clases.

B. La realización de entrevistas grupales, a cada grupo de trabajo, durante momentos externos al horario de clases (tutorías o en otros momentos de disponibilidad para los alumnos).
C. El desarrollo de las clases que formen parte de la programación propia de la asignatura. Sobre los distintos momentos de la intervención docente se irán generando productos plásticos y visuales que serán documentos a analizar por el investigador. En concreto, los productos audiovisuales grupales serán un documento esencial para analizar el uso de los elementos del lenguaje visual y su repercusión.
D. La realización de algunas fotografías de los alumnos durante las clases, en especial durante el trabajo de producción audivisual.
E. Algunos datos necesarios de los alumnos para la descripción del grupo, por parte del centro: Edad, sexo, procedencia, nivel de estudios, etc. Que serán solicitados por el profesor responsable de la asignatura en su tiempo y forma.

2.3. Fases del proyecto.

El presente proyecto de investigación contará con la colaboración del Centro y de los alumnos durante su fase de trabajo de campo coincidiendo en tiempo, lugar y sujetos, durante la intervención docente de la asignatura, produciéndose de forma paralela tanto el funcionamiento habitual de los dos grupos durante la asignatura como el trabajo de campo del docente – investigador. Durante los meses de octubre, noviembre, diciembre de 2013 y enero de 2014, hasta la finalización de las clases del semestre, se irán sucediendo las distintas fases de la asignatura, en paralelo con las fases de trabajo de campo de la investigación, como revela el siguiente esquema:

A. FASE DE TRABAJO DE CAMPO.

INTERVENCIÓN DOCENTE	MARCO TEMPORAL	INVESTIGACIÓN: TRABAJO DE CAMPO
Fase de **planteamiento de la asignatura** y realización de actividades preparatorias de expresión plástica: Durante el primer tercio del tiempo que dura la docencia de la asignatura, los alumnos trabajarán la Expresión Plástica y Visual en determinadas actividades con diversas técnicas plásticas.	OCT	Es necesario que pase al menos un mes para que los alumnos tomen contacto con la realidad universitaria. Por tanto, durante este mes, la investigación se limita a **preparar los intrumentos y recopilar documentos**: -Actividades plásticas realizadas por los alumnos en las primeras semanas.
Fase de **planteamiento y estudio de los contenidos referentes al lenguaje visual**. Aplicación de los mismos en actividades relacionadas con la cultura visual: -Actividad de **Crítica Visual** -Actividad de Producción de **Mensajes Visuales**	1ª - 3ª Sem. NOV	-Aplicación del **CUESTIONARIO INICIAL** durante dos clases. -3ª semana: **ENTREVISTAS GRUPALES.**
Formación en **metodología** de Trabajo por proyectos.	4ª Sem. NOV.	
-Realización del **Producto audiovisual** y **Dossier**.	1ª – 2ª Sem DIC	**Fotografías** durante el proceso de elaboración en el aula.
-**Exposición** de los Productos Audiovisuales y su evaluación.	3ª Sem DIC	Recogida de **documentos**: Productos visuales y dossieres.
Últimas actividades. Recopilación final en **Portafolio** y entrega.	ENERO	Último día: **CUESTIONARIO FINAL**.

B. FASE DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Para ello será necesario un período de tiempo aún sin determinar, pero que abarcará, aproximadamente, el siguiente semestre y todo el curso académico posterior.

C. FASE DE ELABORACIÓN DEL INFORME Y REDACCIÓN DE LA TESIS.

Una vez analizados los datos se redactará un último informe con las conclusiones del trabajo. Se añadirán las partes correspondientes de la tesis elaboradas tanto antes como después del trabajo de campo.

3. Condiciones de la investigación.

Al igual que en todo estudio de carácter cualitativo, este proyecto se acoge a las siguientes condiciones:

A. El investigador tendrá pleno acceso a todo tipo de información que considere necesaria para su trabajo y especificadas en esta negociación, sin modificar el normal funcionamiento del centro.
B. Se respetará la confidencialidad de los datos, así como el anonimato de los participantes.
C. El informe resultante podrá ser utilizado, tanto por el centro como otros investigadores, o personas que realicen trabajos académicos, respetando siempre su confidencialidad y referencia bibliográfica correspondiente.

Fdo: Domingo Sánchez Ruiz.

FIN DEL DOCUMENTO
DE NEGOCIACIÓN

Volver a las fases de la Investigación

Volver a la lista de anexos

CUESTIONARIO INICIAL

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. PREGUNTAS SOBRE ACTITUD ANTE LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA Y VISUAL.

1.1. Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1.1.1. Entre la gente que me rodea, existen personas que tienen interés por el mundo del arte y de la imagen.					
1.1.2. Mi experiencia en las clases de Educación Artística en la etapa de **Primaria** (o desde los 6 a los 11 años), fue muy positiva, divertida, enriquecedora y creativa.					
1.1.3. Mi experiencia en las clases de Plástica en la etapa de **Secundaria** (desde los 12 a los 15 años) fue muy positiva, divertida, enriquecedora y creativa.					
1.1.4. En la Educación Artística y Visual en mis diferentes etapas formativas, hemos trabajado sobre la imagen en la cultura visual actual y su importancia.					
1.1.5. Me gusta mucho el arte, la pintura, el dibujo, todo lo que tenga que ver con la estética y la imagen, la cultura visual.					
1.1.6. Considero que puedo desarrollar más mis capacidades artísticas.					
1.1.7. Realizar una actividad artística o estética me sirve como relajación y evasión.					
1.1.8. Realizar una actividad artística o estética me concentra, me estimula, me hace pensar mejor y ser más creativo.					
1.1.9. Realizar una actividad artística o estética produce en mi un continuo avance hacia nuevas estrategias y siempre descubro cosas nuevas.					

1.2. MARCA aquellas actividades artísticas y estéticas de las que participas o has participado alguna vez:				
Ver exposiciones artísticas y museos de arte.	Ver libros de arte y artistas.	Leer cómics	Ver programas de TV sobre arte.	Hacer viajes con contenido artístico, visual y arquitectónico.
Ver revistas sobre decoración.	Realizar planes decorativos y comprar objetos decorativos.	Ver revistas de moda, maquillaje y peluquería.	Ver grafitti fijándote en los detalles y contemplándolos.	Apreciar y hacerme tatuajes.
Ver dibujos animados.	Ver anuncios publicitarios	Ver páginas web sobre	Apreciar la estética de	Apreciar ideas y técnicas

	estéticos.	arte y diseño.	diseño publicitario.	de tuning.
Pintar	Hacer dibujo artístico.	Hacer Escultura	Hacer Manualidades	Hacer Fotografía
Dibujar cómics y personajes.	Hacer Ilustraciones y tratamiento de imágenes con programas gráficos.	Diseñar moda o decoración.	Hacer emblemas, logotipos, etc.	Hacer grafitti.
Hacer rótulos.	Colocar o hacer los adornos de Navidad, cumpleaños, fiestas…	Decorar la casa y cambiar de vez en cuando.	Hacer tuning, al menos utilizar pegatinas para poder cambiar el aspecto de la moto, coche, bici, etc.	Modificar los fondos de pantalla y entornos virtuales del pc, iphone, etc.

Otras actividades (escríbelas cada una en una línea):

-

1.3. Continúa señalando con una X	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1.3.10. Cuando pinto, dibujo o realizo alguna actividad relacionada con el arte, lo hago con decisión y sin miedo.					
1.3.11. En mis actividades artísticas, pongo especial interés en el proceso y el esfuerzo, independientemente del resultado final.					
1.3.12. Me interesa y busco información sobre artistas, exposiciones, técnicas artísticas					
1.3.13. Utilizo la expresión plástica para expresar mis sentimientos y estados de ánimo.					
1.3.14. Cuento con materiales variados (software, pinceles, témperas, rotuladores de colores, papel, cartulinas, tijeras...) para esa expresión plástica.					
1.3.15. Me considero una persona con recursos y habilidades de expresión plástica y visual: Dibujo, pintura, tratamiento de imágenes, fotografía, etc.					
1.3.16. Creo que soy una persona con sensibilidad artística y estética.					
1.3.17. Considero que mis dibujos y pinturas son creativos, independientemente de su calidad.					
1.3.18. Regalo algunos de mis dibujos, pinturas y manualidades.					

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. PREGUNTAS DE RECONOCIMIENTO E IDENTIFICACIÓN DE LA CULTURA VISUAL:

- 2.1. Define qué es la CULTURA VISUAL.

- 2.2. MARCA aquellos ámbitos que, a tu juicio, pertenecen a la cultura visual.

Carteles publicitarios	Los cómics	Las señales de tráfico	La moda en prendas de vestir y complementos
Videoclips	Una manifestación de personas.	La peluquería	Los emblemas deportivos.
Los envases de productos de consumo.	El diseño de los espacios de un centro comercial.	El diseño arquitectónico.	El diseño de paisajes.
Las novelas gráficas.	El bricolaje.	El maquillaje	Los escudos de equipos deportivos.
Los decorados de parques temáticos.	Los fondos de pantalla de los ordenadores.	Los perfumes	Las manualidades.
Las equipaciones deportivas.	Los logotipos	Los disfraces	El diseño de muebles
Los sistemas de encuadernación	Pintura de uñas.	Los tatuajes.	La decoración de interiores.
La cirugía estética.	La forma de los ordenadores, móviles, tablets.	El diseño web propio de páginas de empresa.	El trazado de las carreteras.
Anuncios publicitarios de tv e internet.	La distribución de habitaciones de un edificio público.	El diseño urbanístico.	Los gráficos de las estadísticas
Los cuentos infantiles.	La ropa deportiva	Una presentación (power point) de tipo académico.	La interfaz de usuario de un programa informático.

La disposición de ventanas y elementos de una red social.	El diseño de un blog personal.	Las formas naturales de los árboles	La figura del ser humano
La anatomía animal.	El diseño ortopédico.	El diseño de las características aerodinámicas de los vehículos.	El diseño de bicicletas
La ergonomía	El diseño de tijeras y cuchillos.	Los decorados de los estudios de televisión.	Los guiones de las teleseries.
El protocolo de reuniones diplomáticas.	La cocina	La pastelería	Los uniformes
El diseño de piezas de	La cartografia		

construcción.			
2.3. Añade algunos campos más de la Cultura Visual que no estén entre los de este cuadro.			

- ¿Quieres añadir algo sobre alguno de los campos que has seleccionado o añadido para aclarar o especificar?

- 2.4. Ejercicio de reconocimiento de elementos visuales: Rellena, sobre cada una de estas imágenes, que pertenecen a nuestra cultura visual, la información que se te pide a continuación:

IMAGEN DE UNA MARCA PUBLICITARIA O CORPORACIÓN.	1. NOMBRE. 2. ¿QUÉ ES? 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA?
	POR EJEMPLO: 1. NOMBRE. Limón & Nada 2. ¿QUÉ ES? Limonada “natural” 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Anuncio de los juguetes simples. Anuncio del palo. Escena familiar. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Llama la atención lo rotundo del anuncio, tan simple, que conecta con la idea de los juguetes simples. Todo el mundo ha hablado del anuncio: ¡Un palo! Y por las redes sociales se han hecho muchos chistes.
	2.4.1.

	2.4.2.
	2.4.3.
	2.4.4.
	2.4.5.
	2.4.6.
	2.4.7.
	2.4.8.
	2.4.9.
	2.4.10.
	2.4.11.
	2.4.12.

	2.4.13.
	2.4.14.
	2.4.15.
	2.4.16.
	2.4.17.
	2.4.18.
2.4.19. Añade un mínimo de 3 marcas más de las que puedas definir sus señas características.	

3. PREGUNTAS SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO.

3.1. Escribe como máximo, 10 nombres de artistas contemporáneos (vivos) que recuerdes.

-

-

- 3.2. Escribe, como máximo, el nombre de 10 obras de arte contemporáneo que recuerdes. (Si no recuerdas el título, al menos puedes decir qué características recuerdas. Por ejemplo: “El perrito de flores que hay en la puerta del museo Guggenheim”).-
- 3.3. ¿Has visitado alguna exposición, evento, u obra artística contemporánea en el último año? Si es así describe brevemente en qué consistía (Ciudad, lugar, título o nombre aproximado, breve descripción). ¿Qué opinas de aquello que viste?
- 3.4. ¿Qué piensas en general del arte contemporáneo?
- 3.5. Observa atentamente estas imágenes.

	MARCA a qué estilo o manifestación artística pertenece.	**-¿Habías visto algo semejante alguna vez?** **-Explica en qué consiste ese estilo o manifestación artística.**
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.1.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.2.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.3.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.4.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.5.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.6.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.7.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.8.
	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.9.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Body Art / Arte Pop Arte Póvera / Instalación Performance / Land Art Arte minimal / Arte conceptual Videoinstalación / Abstracción Informalismo / Arte Urbano Arte comunitario / Optical Art	3.5.10.

4. PREGUNTAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LA CULTURA VISUAL: LA LECTURA DE LAS IMÁGENES.

- 4.1. Piensa en el primer anuncio publicitario que recuerdes. Explica qué podeos ver en él y qué mensaje nos transmite.

- 4.2. Presta atención a las siguientes imágenes y vídeos pertenecientes a la publicidad que podemos ver en internet o TV. Explica, en la medida que puedas, brevemente, qué mensaje transmiten

ANUNCIO	¿QUÉ MENSAJE TRANSMITE?
	Ejemplo: Tan simple como volver a los juegos y juguetes de toda la vida, como un palo, que es en realidad lo que más gusta a los niños, porque deja volar su imaginación, así es limón y nada, pura limonada, simple.
	
	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- 4.3. ¿Por qué razones eliges o consumes un producto de ALIMENTACIÓN?, ¿qué tienes en cuenta? Sitúa las siguientes razones en orden desde las más importantes a las menos importantes para ti (puedes añadir alguna razón más):

1.		Porque da prestigio
2.		Porque está en anuncios publicitarios que he visto y tiene que ser bueno.
3.		Porque es de calidad
4.		Porque lo consumen gente concreta (o gente sana, o gente joven, o gente de mi categoría, etc.)
5.		Porque es auténtico
6.		Porque es de marca
7.		Porque es barato
8.		Porque es útil
9.		Porque lo necesito.
10.		Porque me apetece y me gusta.
11.		
12.		

- 4.4. Cuando vas a comprarte ROPA (o cualquier artículo relacionado con la imagen: Calzado, maquillaje, complementos, ropa deportiva), ¿cómo te decides por una prenda u otra? Sitúa las siguientes razones en orden desde las más importantes a las menos importantes para ti (puedes añadir alguna razón más):

1.		Porque va con mi imagen

2.		Porque está en anuncios publicitarios que he visto y tiene que ser bueno.
3.		Porque es de calidad
4.		Porque quiero vestir igual que determinadas personas
5.		Porque es auténtico
6.		Porque es de marca
7.		Porque es barato
8.		Porque es útil
9.		Porque lo necesito.
10.		Porque llama la atención y me gusta.
11.		
12.		

• 4.5. Cuando te has comprado OTROS PRODUCTOS (Ordenador, móvil, Tablet, consola, moto…) QUE NO SEAN DE ALIMENTACIÓN O MODA, ¿Por qué lo hiciste? ¿Cómo te decides por una marca u otra? Sitúa las siguientes razones en orden desde las más importantes a las menos importantes para ti (puedes añadir alguna razón más):

1.		Porque va con mi imagen
2.		Porque está en anuncios publicitarios que he visto y tiene que ser bueno.
3.		Porque es de calidad
4.		Porque quiero TENER lo mismo que determinadas personas.
5.		Porque es completo
6.		Porque es de marca
7.		Porque es barato

8.		Porque es útil
9.		Porque lo necesito.
10.		Porque llama la atención y me gusta.
11.		
12.		

- 4.6. Escribe, como mínimo, 3 ejemplos de objetos o productos de consumo, que tú consumes y que consideras imprescindibles. Puedes justificar tus ejemplos.

- 4.7.Escribe, como mínimo, 3 ejemplos de objetos o productos de consumo que tú consumes, pero que consideras innecesarios. Puedes justificar tus ejemplos explicando por qué razones concretas consumes esos productos.

Producto 1:	¿Por qué lo consumes?
Producto 2:	¿Por qué lo consumes?
Producto 3:	¿Por qué lo consumes?
Producto 4:	¿Por qué lo consumes?
Producto 5:	¿Por qué lo consumes?

4.8. Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
4.8.1. El consumo es bueno y necesario para mantener el Sistema Económico					
4.8.2.Los ciudadanos de nuestra Sociedad consumen de forma responsable y adecuada.					
4.8.3.La publicidad está presente en nuestra Sociedad.					
4.8.4.La publicidad, basa en determinadas imágenes, ejerce control sobre el consumo de los individuos.					

5. PREGUNTAS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

5.1. Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
5.1.1. En mi futuro como profesor/a, me gustaría impartir clases de plástica.					
5.1.2. Considero que me resulta fácil enseñar a otros, estrategias para realizar actividades artísticas.					
5.1.3. Tengo ideas nuevas para realizar en la clase de plástica con los niños.					
5.1.4. Considero que el área de Educación Artística tiene muchas utilidades relacionadas con otras áreas de aprendizaje.					
5.1.5. Considero que son necesarios procedimientos, uso de las TIC'S, proyectos, etc. que eviten el abandono de la expresión plástica en la adolescencia.					

- 5.2. Ordena por orden de importancia los objetivos fundamentales de la Educación Artística y Visual:

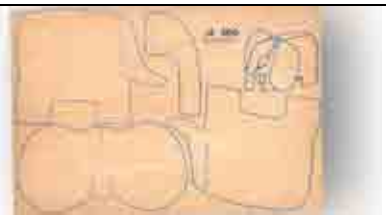
OBJETIVO	ORDEN
A) Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes.	
B) Trabajar en la lectura y crítica de los mensajes de la cultura visual.	
C) Trabajar habilidades psicomotrices finas relacionadas con la habilidad prensil, las medidas, el tacto, etc.	
D) Trabajar en los alumnos la sensibilidad y la percepción hacia la belleza, tanto del entorno visual que nos rodea como de las diferentes artes visuales.	
E) Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas	
F) Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas	
G) Manejar las habilidades y recursos necesarios para hacer carteles, decorados, disfraces, regalos y otros elementos útiles y decorativos de la vida escolar y familiar	

- 5.3. Redacta otros objetivos que tú consideres necesarios.

- 5.4. Observa atentamente la imagen y responde a cada una de las siguientes preguntas.

	¿Qué es? **¿Es una actividad propia de educación artística? Puntúa de 0 a 5 su conveniencia para incluirla en un currículo de Educación Artística.** **¿Qué pretende conseguir esta actividad?**
	EJEMPLO: Es un cartel de feria realizado a mano por niños. Sí. 4 Pretende darle una proyección práctica y divulgativa a la actividad realizada en el ámbito escolar.
	5.4.1.
	5.4.2.
	5.4.3.

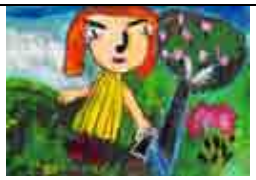
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	5.4.4.
	5.4.5.
	5.4.6.
	5.4.7.
	5.4.8.
	5.4.9.
	5.4.10

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	5.4.11.
	5.4.12.
	5.4.13.
 	5.4.14.
	5.4.15

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	5.4.16
	5.4.17
	5.4.18.
	5.4.19
	5.4.20
	5.4.21.
	5.4.22.

	5.4.23
	5.4.24
	5.4.25.
	5.4.26.
	5.4.27
	5.4.28
	5.4.29

	5.4.30

- 5.5. Enumera posibles actividades en Educación Artística, que se te ocurran, que sean diferentes a las que has observado en las imágenes.

  -

  -

  -

  -

  -

FIN DEL CUESTIONARIO INICIAL

Volver a las fases de la investigación

Volver al índice de anexos

CUESTIONARIO FINAL

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EXPRESIÓN PLÁSTICA.

Apellidos y nombre:

1. Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1.1. Me gusta mucho el arte, la pintura, el dibujo, todo lo que tenga que ver con la estética y la imagen, la cultura visual.					
1.2. Considero que puedo desarrollar más mis capacidades artísticas.					
1.3. Realizar una actividad artística o estética me sirve como relajación y evasión.					
1.4. Realizar una actividad artística o estética me concentra, me estimula, me hace pensar mejor y ser más creativo.					
1.5. Realizar una actividad artística o estética produce en mí un continuo avance hacia nuevas estrategias y siempre descubro cosas nuevas.					
1.6. Cuando pinto, dibujo o realizo alguna actividad relacionada con el arte, lo hago con decisión y sin miedo.					
1.7. En mis actividades artísticas, pongo especial interés en el proceso y el esfuerzo, independientemente del resultado final.					
1.8. Me interesa y busco información sobre artistas, exposiciones, técnicas artísticas.					
1.9. Utilizo la expresión plástica para expresar mis sentimientos y estados de ánimo.					
1.10.Me considero una persona con recursos y habilidades de expresión plástica y visual: Dibujo, pintura, tratamiento de imágenes, fotografía, etc.					
1.11. Creo que soy una persona con sensibilidad artística y estética.					
1.12. Considero que mis dibujos y pinturas son creativos, independientemente de su calidad.					
1.13. Me considero una persona observadora, que soy capaz de captar el contenido de las imágenes					
1.14. Soy capaz de realizar mensajes visuales.					

- 2. ¿Podrías definir qué es la Cultura visual? Puedes hacerlo poniendo algún ejemplo.

- 3. Explica claramente qué podemos ver y qué mensaje nos transmite el primer anuncio publicitario que recuerdes.

- 4. ¿Qué opinas, en general, sobre el arte contemporáneo? Puedes enumerar características positivas y negativas.

- 5. ¿Podrías hablar de un estilo, obra o autor de arte contemporáneo? Explica lo que sepas sobre ese ejemplo.

- 6. ¿Relacionarías el arte contemporáneo y la Educación Artística actual mediante algún ejemplo práctico o aplicación didáctica? Detállalo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7. Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
7.15. En mi futuro como profesor/a, me gustaría impartir clases de Expresión plástica.					
7.16. Considero que me resulta fácil enseñar a otros, estrategias para realizar actividades artísticas.					
7.17. Tengo ideas nuevas para realizar en la clase de plástica con los niños.					
7.18. Considero que el área de Educación Artística tiene muchas utilidades relacionadas con otras áreas de aprendizaje.					
7.19. Considero que son necesarios procedimientos, uso de las TIC'S, proyectos, etc. que eviten el abandono de la expresión plástica en la adolescencia.					
7.20. La cultura visual es un argumento indispensable a tener en cuenta en la Educación Artística.					
7.21. El arte contemporáneo debe llevarse y utilizarse en el aula de Educación Artística en la Educación Primaria.					
7.22. La Educación Artística debe orientarse también hacia el uso amplio del lenguaje visual.					

- 8. Ordena (poniendo un número a la izquierda de cada uno) por orden de importancia los objetivos fundamentales de la Educación Artística y Visual:

A) Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas

B) Trabajar en los alumnos la sensibilidad y la percepción hacia la belleza, tanto del entorno visual que nos rodea como de las diferentes artes visuales.

C) Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas

D) Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes.

E) Trabajar en la lectura y crítica de los mensajes de la cultura visual.

F) Trabajar habilidades psicomotrices finas relacionadas con la habilidad prensil, las medidas, el tacto, etc.

G) Manejar las habilidades y recursos necesarios para hacer carteles, decorados, disfraces, regalos y otros elementos útiles y decorativos de la vida escolar y familiar.

- 9. Redacta otros objetivos que tú consideres necesarios.

- 10. Describe brevemente tus dos actividades de Educación Artística favoritas.

FIN DEL CUESTIONARIO FINAL

Volver a las fases de la investigación

Volver al índice de anexos

UNIVERSIDAD DE MALAGA.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
Departamento de Educación Plástica, musical y corporal.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DOCUMENTO EXTRACTO DEL CUESTIONARIO INICIAL.

Tesis: Educación Artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

Alumno: Domingo Sánchez Ruiz.
Directora: María del Rosario Gutiérrez Pérez.
2015

Este documento-anexo contiene 128 páginas, desde la página actual, hasta la página 873 del documento digital.

Ir al final del documento

Volver a las fases de la investigación

Volver a la lista de anexos

NOTAS:

- Este documento se ha redactado con la operancia propia de una lectura y revisión de la gran cantidad de datos que supone el cuestionario inicial, para obtener una visión lo más holística pero al mismo tiempo completa posible de todos los ítems de las 60 respuestas disponibles. Por ello, el lenguaje y la redacción no son cuidadosos y presenta muchas erratas. No está pensado para exponer la reflexión sobre los datos. Es un documento de uso del investigador y no tiene validez como informe de la investigación.
- Hemos dejado en gris lo que se recogerá de forma cuantitativa.
- Hemos utilizado este color azul claro para las anotaciones con las que se van reduciendo los datos de los cuestionarios en 4 bloques de de 15 cuestionarios.
- Hemos utilizado el color azul oscuro para reunir los datos de los cuatro bloques en un solo extracto de datos significativos de cada pregunta.

1. PREGUNTAS SOBRE ACTITUD ANTE LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA Y VISUAL.

Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1. Entre la gente que me rodea, existen personas que tienen interés por el mundo del arte y de la imagen.					
2. Mi experiencia en las clases de Educación Artística en la etapa de **Primaria** (o desde los 6 a los 11 años), fue muy positiva, divertida, enriquecedora y creativa.					
3. Mi experiencia en las clases de Plástica en la etapa de **Secundaria** (desde los 12 a los 15 años) fue muy positiva, divertida, enriquecedora y creativa.					
4. En la Educación Artística y Visual en mis diferentes etapas formativas, hemos trabajado sobre la imagen en la cultura visual actual y su importancia.					
5. Me gusta mucho el arte, la pintura, el dibujo, todo lo que tenga que ver con la estética y la imagen, la cultura visual.					
6. Considero que puedo desarrollar más mis capacidades artísticas.					
7. Realizar una actividad artística o estética me sirve como relajación y evasión.					
8. Realizar una actividad artística o estética me concentra, me estimula, me hace pensar mejor y ser más creativo.					
9. Realizar una actividad artística o estética produce en mi un continuo avance hacia nuevas estrategias y siempre descubro cosas nuevas.					

MARCA aquellas actividades artísticas y estéticas de las que participas o has participado alguna vez:				
Ver exposiciones artísticas y museos de arte.	Ver libros de arte y artistas.	Leer cómics	Ver programas de TV sobre arte.	Hacer viajes con contenido artístico, visual y arquitectónico.
Ver revistas sobre decoración.	Realizar planes decorativos y comprar objetos decorativos.	Ver revistas de moda, maquillaje y peluquería.	Ver grafitti fijándote en los detalles y contemplándolos.	Apreciar y hacerme tatuajes.
Ver dibujos animados.	Ver anuncios publicitarios estéticos.	Ver páginas web sobre arte y diseño.	Apreciar la estética de diseño publicitario.	Apreciar ideas y técnicas de tuning.
Pintar	Hacer dibujo artístico.	Hacer Escultura	Hacer Manualidades	Hacer Fotografía
Dibujar cómics y personajes.	Hacer Ilustraciones y tratamiento de imágenes con programas gráficos.	Diseñar moda o decoración.	Hacer emblemas, logotipos, etc.	Hacer grafitti.
Hacer rótulos.	Colocar o hacer los adornos de Navidad, cumpleaños, fiestas…	Decorar la casa y cambiar de vez en cuando.	Hacer tuning, al menos utilizar pegatinas para poder cambiar el aspecto de la moto, coche, bici, etc.	Modificar los fondos de pantalla y entornos virtuales del pc, iphone, etc.

Otras actividades (escríbelas cada una en una línea):

La Mayor parte de los cuestionarios responden con diversas acctividades. La mayoría de ellas no estaban entre las opciones. Las podemos clasificar en :

-Actividades relacionads con el teatro, ya que tb son artísticas y estéticas: actuar, diseñar y pintar decorados,e tc. Se repite en varios grupos de alumnos que se conocían entre sí de antes y realizaban grupos de teatro.

-Actividades de tipo musical: Danza, tocar piano, cantar en espectaculo musical, escuchar musica. Entienden que la musica tb es parte de la educación artsítica, aunque parece evidente que estamos siempre hablando de Educación Artística plástica.

-El campo de actividades MUY ESPECÍFICAS, como ropa de muñecas, maquillaje o pintura de uñas, figuras de acrosport, piezas d ecerámica, participar de mercadillos de arte, castillos de arena,

-El campo de actividaes digitales, aunque se había contemplado la opción de utilizacion de programas gráficos, pero que aquí se diversifica en retoque de fotos, murales fotográficos, “pasar dibujos a pixel”, presentaciones de power point…

- Las actividades relacionadas con la producción audiovisual: Hay dos cuestionarios que mencionan la realización de un cortometraje. No hay más actividades relacionadas con la cultura visual.

Si pensamos bien, muchas de las actividades que ellos proponen se podrían enmarcar dentro de las opciones, aunque serían mucho más específicas, ya que las opciones tienen un corte mucho más genérico (es un cuestionario destinado a un grupo amplio de personas de diferentes características). Podemos pensar que los alumnos se han esforzado en anotar muchas actividades que no estaban entre las opciones, que el campo de posibilidades es muy amplio, pero también, que hay falta de conocimiento de muchos de estos campos, de las actividades y materiales (por ejemplo, “dibujo a lápiz”, ya que algunas de las actividades añadidas, podrían situarse como casos específicos de una de las opciones. (el ejemplo más claro es: plastilina, sin incluirla en manualidades).

1º PA
-C2 actuar en obras de teatro
-C3: Hacer tareas con plastilina.
-C4 hacer un corto, hacer tablones con fotos y decorarlos.
-C5 diseñar y pintar decorados para el grupo de teatro
-C10 participar en concurso de di jo Realizar decorados para oras de teatro
- C11 Hacer figuras de acrosport con compañeros.crear figuras gigantes en el suelo con mas compañeros.
C13 crear originales presentaciones de Power point. Decorra dibujar y crear camisetas y cinturones a partir de pintura fieltro. Impsovisar haciéndome disfraces o pintando personajes en las caras de lo sniños.
C14
C17 hacer objetos de cerámica. Exposciiones sobre cuadros hechos personalmente.

- De C17 a C33: Diseño de consolas retoque fotorgra´fico, decorra agenda, pintar en textil, murales, ver programas de moda, pintar con las manos.montajes de fotos ordenador. Mascaras, tutoriales de buenos dibujos, etc.

Resumen: Hay pocas actividades en las que hayan participado que no estén aquí.: actividades variadas y creativas del mundo del teatro, cosas específicas como el acrosport, la cerámica, intura en camisetas, etc. etc. Actividades de tipo virtual, hay mas, retoque fotográfico, diseño de juegos de consolas,

- De c34 – C49

Este grupo tiene muchas mas actividades que no están entre las propuestas:

-Actividades de tipo musical:
Danza, tocar piano, cantar en zarzuela, o escuchar musica

Actividades de tipo digital:
Retocar editar fotos, murales fotográficos, dibujos pasarlos a pixel

Actividaddes muy específicas:
-Ropa de muñecas
-Maquillaje, uñas, dibujos en la ropa
-Castillos y animales en la arena
-Proyectos de tecnología: marquetería
-Relacion con mercadillos de arte: comprar, asistir, participar, etc

Solo han repetido de lo ya propuesto al ponerDIBJO A LAPIZ.

- De C50 – C63

Ver pelis de contenido artístico
Pintar abanicos
Pintar murales
Hacer collages
Hacer un cortometraje
Er la ropa deinvierno y verano
Aprender a conjuntar e innovar en la ropa
Trabajar con plastilina creando formas
Trabajar con programas de ordenador de diseños de arquitectura y delineantes (autorcard)

Todo lo que han anotado es distinto de o que se proponía para señalar, aunque pintar es algo muy amplio que poniendo ejemplos se puedena añadir muchas mas cosas. Innovar en la ropa se puede entender como diseñar ropa. Es interesante el que realiza un cortometraje, opción que yo no me había planteado, justamente cuando la tesis se orienta a la cultura visual.

9 de 14 cuestionarios, no han respondido nada.

Continúa señalando con una X	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE

10. Cuando pinto, dibujo o realizo alguna actividad relacionada con el arte, lo hago con decisión y sin miedo.					
11. En mis actividades artísticas, pongo especial interés en el proceso y el esfuerzo, independientemente del resultado final.					
12. Me interesa y busco información sobre artistas, exposiciones, técnicas artísticas					
13. Utilizo la expresión plástica para expresar mis sentimientos y estados de ánimo.					
14. Cuento con materiales variados (software, pinceles, témperas, rotuladores de colores, papel, cartulinas, tijeras...) para esa expresión plástica.					
15. Me considero una persona con recursos y habilidades de expresión plástica y visual: Dibujo, pintura, tratamiento de imágenes, fotografía, etc.					
16. Creo que soy una persona con sensibilidad artística y estética.					
17. Considero que mis dibujos y pinturas son creativos, independientemente de su calidad.					
18. Regalo algunos de mis dibujos, pinturas y manualidades.					

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. PREGUNTAS DE RECONOCIMIENTO E IDENTIFICACIÓN DE LA CULTURA VISUAL:

- Define qué es la CULTURA VISUAL.

IMP: Es importante recalcar que esta reflexión de todo loq ue dicen los cuestionarios hay que unirla a la reflexión sobre las opciones de todo lo que tiene que ver con la cultura visual que escogerán a continuación en el cuestionario.

Las definiciones de Cultura visual son cortas, imprecisas, en la mayoría de los casos olvidan aspectos fundamentales para recalcar sólo un aspecto muy concreto. Podemos resumir la definición de cultura visual en los siguientes términos que las respuestas de los cuestionarios enfatizan:

-La percepción visual, el sentido de la vista. En algunos casos se destaca el término **imagen**, o todo lo que tiene que ver con la imagen, con lo que se ve, con loque percibimos.

-Curiosamente toman relación con el **arte** en la definición de cultura visual: manifestaciones artísticas, imágenes con calidad artística… Es llamativo cómo, sólo en algunos casos se ha querido ver el campo de la cultura visual como una manifestación del arte, cuando es más bien al revés (estudiar esto desde la Bibliografía) Ponen lo artístico como parte irrenunciable de la imagen. Me llama la atención, se repite en varios cuestionarios. El tema de la GLOBALIDAD, es decir, que la cultura visual son todo lo que tiene que ver con la imagen producida por nuestra cultura, no aparece suficientemente repetido, y cuando lo hacen, no se circunscribe al ámbito artificial, propiamente cultural, sino que generalizan a todo lo visible, incluyendo la naturaleza,e tc.

-Es interesante ver también como se repite el tema de la parte intencionada de la cultura visual. Está claro que en clase hemos incidido quizá de una forma demasiado parcial en el tema de la publicidad, pero la cultura visual va mucho más allá, y es muchísimo más amplia. Ssin embargo, parece que los alumnos reducen, en muchos casos, la cultura visual a una intencionalidad publicitaria, que influye en las personas, que por tanto es susceptible de ser criticada, que admite muchas interpretaciones tanto positivas como negativas, etc. Unida a esta crítica, a esta influencia está el tema de las EMOCIONES, también repetido en numerosos cuestionarios.

-podemos captar dificultades importantes en lo que se quiere decir, utilización de palabras imprecisas, en las que se ve otra intención: Es cuando se refieren a cultura y hablan de " tipo de aprendizaje" o "conjunto de conocimientos"

-Hay aciertos que resumen de forma muy contundente lo que podríamos entender como Cultura visual: "Elementos de la cultura basados en elementos visuales".

-Hay ejemplos muy acertados, pero sospechosamente repetidos de las mismas explicaciones que el profesor da en clase: Utilziar la señalética como parte de la cultura visual, por ejemplo, incidir demasiado en la publicidad, como parte muy influyente de la cultura visual,

A modo de conclusión: Está claro que, responden desde lo que se ha hablado en clase y repiten muchas de los ejemplos y perspectivas desde las cuales se ha visto el tema de la cultura visual. Es por ello que tienen una perspectiva demasiado amplia, pero al mismo tiempo, inciden, por completar, en cuestiones muy específicas, como el arte, las emmociones, la publicidad, como si fueran aspectos englobantes o ccos de toda la cutura visual.

C2 La cultura visual es aquello con lo que nos enriquecemos mediante la sociedad a través de nuestra percepción visual.
C3 Combinación de elementos de pinturas.
C4 es todo aquello que tiene relación con el mundo de la imagen a la vez q intenta transmitir un mensaje como por ejemplo: comics, aununcios, fotos cuadros, etc.
C6 Para mí la cultura visual es todo lo que tiene que ver con la imagen en la actualidad tanto pintura como fotografía anuncios y diseño de productos.
C7 La cultura visual es aquella expresión en la que apreciamos el arte mediante el sentido visual
C9 se trata de un conjuno de imágenes q predomina en una cultura.
C10 Cualquier manifestación artística que exprese una serie de sentimientos o que provoque una reacción o reacciones en la persona que lo visionan.
C11 la capacidad de critica a las dif imgenes que se nos presentan en el día a día a través de los sentidos y la percepción.
C13 La cultura visual se refiere a todos aquellos elementos, imágenes, carteles, con calidad artística que tienen alguna intención y que, por lo general, influyen en la actitud, estado de ánimo o acciones de los individuos de una sociedad.
C14 La cultura visual es un tipo de aprendizaje a través de obras artísticas, anuncios tanto publicitarios como televisivos, imágenes… que nos hacen adquirir conocimientos con tan solo observarlos detenidamente.
C15 Para mí cultura visual es lo que nosotros interpretamos de las diferentes imágenes o objetos que vemos normalmente, tanto sea en la calle o en la televisión, etc. Nosotros nos puede gustar o no, así que nosotros podremos hacer una crítica tanto positiva o negativa sobre eso. Uno de los ejemplos más claro de la cultura visual en nuestro tiempo es la publicidad.
C16 la capaciad de analizar imágenes
C17 La cultura visual es todo aquello que nos comunica algo y podemos verlo en la calle etc. Como por ejemplo los carteles publicitarios o un cartel de alguna fiesta

- De C18 a C33 Hacen una definición imprecisa y corta en la mayoría. Por regla general coinciden en la palabra IMAGEN como lo que caracteriza a la cultura visual, es todo lo que se ve, y pertenece a nuestra cultura. Sólo en un caso hablan de TODAS las imágenes de nuestra cultura. Se habla de intención, de mensaje, de comunicación visual, en algunas definiciones. En menos de tres casos hablan de relación con el arte, pero un buen número, al menos 8 hablan de la relación de la cultura visual con la publicidad, el consumo, en cuanto a lo que está tramado para LLAMAR NUESTRA ATENCIÓN.

- De c34 a C49

Sentido de la vista arte que apreciamos sentido de la vista, publicidad amplio, ctos sobre pi ntura y escultura, imágenes y visión, sentido amplio de imagen, todo lo que nos rodea, ligado a las emociones, no sigue unas reglas, lo que nos ayuda a transmitir lo que sentimos o pensamos, mensajes de os anuncios publicitarios, durante toda la vida, todo lo q evemos, mundo cultural, arte (ya van dos) , lo que se ve a simple vista**, eltos de la cultura basados n elem entos visuales,** lo que se representa de una forma no escrita, pintando, haciendo fotos, **conjunto de conocimientos que se engloban en lo ar´tístico y la imagen.**

SLlama la atención de este conjunto de cuestionarios que tienen unas definiciones bastante amplias en su mayoría. Qiza hablarlo en clase ha hecho tener una definición demasiado ampllia: La cultura visual no puede ser TODO lo que nos rodea, sino lo producido por el hombre, ya que es cultura. Solo algunos dicen ejemplos, y la mayoría de ellos van sobre la publicidad. Algunos, , al menos 4, nombran el mundo del arte, y algunos la fotografía. Hay tb nombres de ejemplos d cosas que no son típicas, como señalética etc, pero porque han sido nombradas en clase. Destacan ods definicioines que son las que están puestas en negrita en el párrafo anterior. , ya que intentan resumir todo lo que ellos entienden por cultura visual. Podemos decir que saben lo que es la cultura visual porque es un concepto muy amplio. Llama la atención también los dos cuestionarios que utilizan el tema de las emociones como parte integrante de la cultura visual.

De 50 – 63

Lo que **percibimos mediante la vista**, está destinado a provocar la atención. Son los elementos que nos rodean, especialmente la **publicidad**, nos hacen sentir diferentes estados. Es el cto que tiene una sociedad sobre las imágenes que tiene en su entorno diariamente. Estudio de todos los elementos visuales que nos rodean, iimágenes que nos llegan del exterior, (**fotografía**, cine, **pintura**, videos,libros?, cómics, Tv, arquitectura). Lo que tiene que ver con laimagen. Ambito académico?? Que se centra en los elementos visuales. Rama artística, Hacer o expresar cosas mendiante imágenes

Hay 2c q se centran en la cultura visual como conocimiento , incluso ámbito académico, le otorgan un rango de complejidad, y no de unión de ejemplos o diverdsidad.

Hay 2c que sin embargo, le dan un carácter artistcio. El c51 le otorga una subjetividad en cuanto a que cada uno aprecia algo distinto en sus contenidos, o es un arte qu esconde sus significados. Claremante ha confundido está pregunta con el arte contemporáneo. El c59 la identifica como rama artística, e incluso utiliza términos del elnguaje visual, tales como la forma y el color. El c62 da una def compleja, y la cultura sería como una productaor de mensajes complejos para que cree distintas sensaciones en el espectador.

Puedo extraer como conclusión que se han dejado llevar mucho por el peso de la publicidad en nuestra cutlrua visual, y por la sensación q produce en los consumidores y las respuestas q estos dan.En ese ámbito va la importancia que algunas def le dan l MENSAJE, fundamentalmente publicitario o persuarorio para el consumo. Por otra parte, un grupo ha querido verla más desde el punto de vista artís´tico. La mayoría no dan una def amplia, ni citan muchos ejemplos, sobre todo no dan ejemplos raros, para no pillarse los dedos. Se dan bastante las def que son simples: la cultura visual es todos los elementos de la cultura q tienen que ver con lo visual, sin definir nada… de ese tipo.

- MARCA aquellos ámbitos que, a tu juicio, pertenecen a la cultura visual.

Carteles publicitarios	Los cómics	Las señales de tráfico	La moda en prendas de vestir y complementos
Videoclips	Una manifestación de personas.	La peluquería	Los emblemas deportivos.
Los envases de productos de consumo.	El diseño de los espacios de un centro comercial.	El diseño arquitectónico.	El diseño de paisajes.
Las novelas gráficas.	El bricolaje.	El maquillaje	Los escudos de equipos deportivos.
Los decorados de parques temáticos.	Los fondos de pantalla de los ordenadores.	Los perfumes	Las manualidades.
Las equipaciones deportivas.	Los logotipos	Los disfraces	El diseño de muebles
Los sistemas de encuadernación	Pintura de uñas.	Los tatuajes.	La decoración de interiores.
La cirugía estética.	La forma de los ordenadores, móviles, tablets.	El diseño web propio de páginas de empresa.	El trazado de las carreteras.
Anuncios publicitarios de tv e internet.	La distribución de habitaciones de un edificio público.	El diseño urbanístico.	Los gráficos de las estadísticas
Los cuentos infantiles.	La ropa deportiva	Una presentación (power point) de tipo académico.	La interfaz de usuario de un programa informático.

La disposición de ventanas y elementos de una red social.	El diseño de un blog personal.	Las formas naturales de los árboles	La figura del ser humano

La anatomía animal.	El diseño ortopédico.	El diseño de las características aerodinámicas de los vehículos.	El diseño de bicicletas
La ergonomía	El diseño de tijeras y cuchillos.	Los decorados de los estudios de televisión.	Los guiones de las teleseries.
El protocolo de reuniones diplomáticas.	La cocina	La pastelería	Los uniformes
El diseño de piezas de construcción.	La cartografia		

Añade algunos campos más de la Cultura Visual que no estén entre los de este cuadro.

C2 Carteles de semana santa Gimnasia rítmica, danza C3 NADA. C4 C6 Dibujos animados, cartelesd e obras y espectáculos, cine teatro. C7 la construcción de pasos de semana santa C9 mada C10 Un grupo de personas realizando una obra de teatro. Un grupo de personas realizando un flash move o un espectáculo callejero	C13Creaciones de figuras o animales en la arena de las playas. Las personas que, espontáneamente, deciden vestirse un día del mismo color en forma de protesta, o, simplemente, como hecho curioso. C14 C15 Los disfraces, el maquillaje, la peluquería,.. pienso que dentro de la cultura visual es una parte muy impoortante, ya que lo primero que vemos de una persona es la estética y todos esos datos van dentro de la estética. C17 marcas de ropa	De C18 a C33 Solo responden 6 o 7 personas. Cine (2 veces) Escultura Fotografía Diseño de aptos electrónoicos. Danza Esteticienne. Diseño interiores Anime Ropa ME doy cuenta de que hay muchos campos que se me han escapado, pero estos cuiestionarios me añaden cosas evidentes de la cultura visual. No sé por qué no incluí las artes visuales.	De c34 – C49 -Musica representada en un cuadro. -40: diseño ropa perros, distribución supermercado, diseño restaurante, talla huesos, señales de trafico -42: dibujos animados, anuncios tv -45: rotulos, pintar uñas, cortar pelo a animales. -46: danza, fotografía, teatro -47: Gafiti, fotografía Son 5 los que han respondido, y han repetido lo de llaas señales de trafico. Las demás aportaciones son interesantes, peculiares como el tema de pelar a los animales. Se podrían poner miles de ejemplos y estos alumnos, han sido un poco más participacivos y creativos, que el resto que ya hemos mirado.
De c50 – 63 -51 **anuncios** de crema hidaratente, -cocacola, -nuncios comida -portadas CD -Cine -56 construccion de figuras -57Diseño de una silla El letrero del nombre de una tienda Los **anuncios** Una escultura Solo han respondido 6 de los 14 c. Los anuncios son lo más repetido, que realmente no estaba, y algunos se dedican a poner ejemplos de anuncios: anuncios de esto y de lo otro. Hay ejemplos imprecisos: construcción de figuras… Buena idea las pportada de CD, o el cine, el gran olvidado en esta tabla.	Habría que destacar y explicar bien cómo se ha hecho este cuadro de opciones, donde faltan cosas centrales, donde al lado de ejemplos demasiado específicos hay ejemplos muy globales, etc… Lo que pretende este cuadro de opciones es hacer pensar de la cantidad de cosas o realidades que pueden formar parte de la cultura visual. Por ello: hay que destacar que las opciones mezclan tanto disciplinas, ámbitos como ejemplo smuy concretos y específicos. Es propio de un grupo no experto el que nombra sólo ejemplos específicos sin agruparlos en campos o ámbitos concretos. Eso ha pasado con el cuestionario y es lo que han apuntado los mismos alumnos. Por eso, podemos encontrar en sus respuestas: Elementos que pueden estar muy relacionados con las opciones propuestas o son ejemplos específicos, o que simplemente repiten lo que ya estaba en las opciones. -Esculturas de arena (escucltura) -Anime (comic) -Carteles de semana santa (carteles publicitarios) -Diseño interiores (decoración de interiores) -Diseño ropa perros (moda, ropa,) -Talla de huesos (escucltura) -Flash mob,manifestacion (Una manifestación de personas) -Anuncio crema hidratante , o cocacola (anuncios publicitarios de tv o internet) -peluquería, pintura de uñas (ambos están repetidos) Hay que partir de la idea de que, al diseñar el mismo cuestionario, no sé por qué razón no aparecen las artes visuales clásicas: escultura, pintura, dibujo, arquitectura, cine, teatro, danza, etc. Los alumnos han captado esa particularidad y han añadido, aunque pocos, pero contundentes, estos ejemplos: Verdaderos aciertos de campos olvidados: -dibujos animados. -Danza -Fotografía -Teatro -Grafitti También habría que destacar que, a pesar de que el campo de opciones es muy incompleto, los alumnos tampoco han respondido en muchos casos con más ejemplos, ya que de cada grupo de 15 o 16 cuestionarios, solo respondían 5 o 6 de ellos con algunos ejemplos. Pongamos que responden sólo el 40 por ciento de los encuestados.		

- ¿Quieres añadir algo sobre alguno de los campos que has seleccionado o añadido para aclarar o especificar?

C13 Las creaciones en la arena me parecen realmente sorprendentes por el hecho de la dificultad en cuanto al manejo de la arena y el tiempo empleado en dicha creación, que a veces, se prolonga a días intensos de trabajo.

C14

C22 Esteticienne hace cambiar de aspecto a las peronas, por eso lo he añadido

C23 peluquería tiene que ver con el cambio de personalisad de la persona

- C34 – C49

C41: Añado algo en general. Todas las opciones que he elegido lo he hecho siguiendo mi criterio de lo que es para mi dicha cultura. Pensando si me transmite algo visualmente.

C45 Los rotulos me refería a pintar sobre una hoja de libreta letras en mayúsculas con sombreado, etc

- De c50 a C63

C53 Bajo mi punto de vista, la mayoría de campos pertenecen a la cultura visual aunque unos son más importantes que otros y podemos apreciarlo más diariamente ya que todo lo que vemos pertenece en cierto modo a la cultura visual.

C56 El uniforme es porque representa mediante lo slogos a la institución a la que pertenece

C59 He marcado la pastelería ya que unos años atrás la cocina era simple, una necesidad de comer para sobrevivir y en pocos años ha pasado a ser una manera de llamar la atención con sus decorados y colores llamativos que atraen tanto a los pequeños como a mayores.

Muy pocos, tan sólo 10 cuestionarios añaden algo aquí. Entre los comentarios, que lógicamente se refieren a opciones concretas señaladas, dstacamos dos que hablan de la totalidad de sus elecciones, porque dicen que "todo lo que vemos pertenece en cierto modo a la cultura visual, y algunos campos son más importantes que otros". Destaco en este comentario que este alumno ha percibido que en los campos había de todo, y no todo tenía la misma importancia, pues había opciones más genéricas, y opciones más específicas. Otra opción, C41 añade que había hecho sus elecciones pensando si esa actividad le transmitía algo visualmente: la cca de VISUAL es el criterio común por el que se ha guiado.

El resto de los comentarios tiene que ver con cosas muy específicas y tiene mucho menos valor desde el punto de vista de la investigación.

- Ejercicio De Reconocimiento de elementos visuales: Rellena, sobre cada una de estas imágenes, que pertenecen a nuestra cultura visual, la información que se te pide a continuación:

IMAGEN DE UNA MARCA PUBLICITARIA O CORPORACIÓN.	1. NOMBRE. 2. ¿QUÉ ES? 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA?
	POR EJEMPLO: 1. NOMBRE. Limón & Nada 2. ¿QUÉ ES? Limonada "natural" 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Anuncio de los juguetes simples. Anuncio del palo. Escena familiar. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Llama la atención lo rotundo del anuncio, tan simple, que conecta con la idea de los juguetes simples. Todo el mundo ha hablado del anuncio: ¡Un palo! Y por las redes sociales se han hecho muchos chistes.

El ejemplo es identificado por todos o casi todos, así como la referencia a una marca o firma de ropa.
Al menos la mitad destacan el tema del color chillón, vivo, estridente, como seña de identidad.
Solo un 25 % alude a las formas ccas, como los corazones o las frlores.
Algunos, los menos, utilizan el termino extravagancia, o incluso el "prendas para no pasar desapercibida". En otros casos se habla de atrevimiento o diversión.
El uso de elementos visuales es limitado, refiriéndose solo a lo llamativo del color y algunas formas ccas. Hay algunos comentarios muy particulares tales como que la marca intenta vincular el estado de ánimo al consumo de este tipo de prendas, o que los colores cálidos nos impactan y atraen, o que se utilizan modelos muy delgadas y chicas perfectas.

Desde este primer ejemplo se tiende a confundir los elementos visuales ccos con lo que al alumno le llama la atención de esta marca. A pesar de que el ejemplo invita a ir más allá, a pensar en los posibles spot o formas de anunciar la marca, o sacar consecuencias de lo visual del elemento de la cultura visual que tenemos delante, el alumno se suele ceñir a lo que la imagen le presenta.

En este caso sí que hay elementos ccos que los alumnos idenfican, ya qu ese trata de un ejemplo bastante conocido.



C2 Reconoce todo. Imagen: corazones ccos en sus prendas. Llama colores vivos.
C3 Dibujos de modelos. Dibujo de una mujer con diferentes modelos. Contraste de color en una misma imagen con ropas diferentes.
C4Agata ropa y complem. Colores y forma vivas y extravagantes. Llama uso del corazón en los diseños colores y formas infantiles.
C6 Agata ruta de la prada pase de modelo. Imagen: colores de los vestidos y siempre el elemento de corazón con la forma cca. Llama la abundancia de oclores alegres como el rojo amorillo rosa y uso de corazones.
C7 agata estilo de ropa. Roma muy llamativa. Llama en cuanto al estilo de ropa llamativa
C9 agata pasarela de moda. Aparecen cuatro modelso representando la nueva colección. Llama los colores vivos y los corazones.
C10 Agatha desfile de una diseñadora. Ropa perfumes. Formas imples, corazones uso del color y simplicidad
C11 agatha. Diseñadora de moda y esto es uno de sus desfiles. Llama que sus diseños on lamativos con diversida de colores y formas.
C13 agatha. Coleciond e ropaprimavera verano. Variedad de formas ycolores. Llama que resalta el empleo de tantos colores sobre todo vivos o cálidos que hae que nos impacten.
C14 gagaa pasarela de modelo. Anuncio de ropa colores llamativos llama los colores de las presndas y el diseño tan extravagante que tiene.
C15 agatha ropa y compleemtnso publicidad suele encontrarse en las pasarelas de moda . llama Del diseño de esta ropa me llama la esque es con michos colores y diseños muy atrevidos. Son diseños muy creativos.
C16 agatha ropa, colorido corazones y rayas. Llama colores y formas de los disñoe.
C17 agata ropa parsarela demodelos. Llama los colores muy variasdo sy el diseño de la ropa.

- De C18 a C33

Todos reconocen que es Agatha y es marca de ropa, en desfile de modas. SU imagen y ccas que llaman la atención son las mismas en todos, colores chillones y vivos, símbolos infantiles (solo en dos casos) nombran flores y corrazones, ambas dos veces. EN un caso se comenta que lo q llama la atención son las modelos delgadas y chicas perfectas. En un solo caso se alude a que la imagen del producto intenta vincular el estado de ánimo con el deseo de adquirir los modelos.

- C34 – C49

Todos reconocen a Agatha y marca de ropa, desfile, ropa, moda, etc.
Imagen cca: destacan el colorido, la fama, la diversión, o la extravagancia, y es casi lo mismo q destacan como que les llama la atención: 8c repiten el tema del colorido , 4 cdestacan junto a e´l las formas y 4c hablan explícitamente de la extravagania como forma cca de esta marca que les llama la atención, o bien las llaman prendsa inusualues, o que no te hacen parsar desapercibida, etc.

De c50 – 63

Todos idenfitican, salvo uno c no completa, y dicen q es marca de ropa. 2c identifican tb q esta marca tiene otros mucos productos.

COLOR es la cca mas destacada, en 11c , tanto en ccos como en lo q llama la atención. Colorido llamativo, arcoíris, etc..

EL CORAZON es la forma tb mas destacada pero solo 3c. 1c destaca tb otras formas visuales: lunas, estrellas, etc… Alguno añade la complejidad de su ropa,

5 veces aparece EXTRAVAGANTE como cca principal y varios mas añaden que no es una ropa cotidiana ni hay nadie que por la calle vaya así.

Nombran elementos visuales pero con pocos adjetivos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Aunque la mayoría de los cuestionarios responden, por educación, Muy pocos identifican esta imagen con una pintura, muchos menos de la mitad, y lo denominan “cuadro” no obra pictórica o pintura, y mucho menos de Kandinsky. Sólo un cuestionario nombra a un pintor, a Klimt. Como eleentos visuales propios mencionan el color y las formas geométricas. **Solo unos 12 o 13 mencionan términos concretos como contraste, variedad, concentricos**,… algunos confunden con el término mezcla, en una forma imprecisa de describir lo que están viendo.

Esta imagen, contrastando con las otras, de carácter publicitario o muy presentes en los medios, se encuentra aquí para contrastar, para darnos cuenta del desconocimiento que tienen de las obras de arte, pero sobre todo del lenguaje visual. Solo un cuestrionario menciona que esta pintura le evoca la alegría de los colores, la juventud, **los demás no asocian nada a la composición porque no hay mensaje publicitario al que asociar esta imagen.**

C2 Es un cuadro. Colores perceptibles, Llama la cantidad de círculos.
C3Dibujo. Composición de círculos. Contraste de colores en un amisma imagen.
C4 no se. Llama colores y formas geométrcias.
C5
C6 nose
C7 no se, un cuadro, mezcla de colores, llama la forma de cada círculo y sus colores.
C9 no se
C10 nos e. se asemeja o recuerda a una obra de arte abstracto
C13 no lo se. Giguras concéntricas redondas de distinso colores. Me parece interesante la repetición de oclores y lo s elemtnso circulares.
C14 no se creo qe es un cuadro posiblemente sea de un anuncio de ropa o bebida, llama la variedad de colores y como están c ontrastados unos con otros.
C15 cuadro con círculos mucho colorido es un elemnto visual intuyo q suele estar en un museo o expo. LLama 4. Me llama la atención que con algo tan simple se pueda hacer un cuadro tan bonito
C16no se no se, círculos de colores incluidos unos dentro de otros.
C17 no se

- De C18 a C33

Ndie sabe que se trata de una otbra de Kandinsky, a pesar de haber hablado del autor en la actividad de pintar la música. Solo algunos responden q se trata de una pintura, y destacan el uso de lo concéntrico y la sabia combinación de colores. En un caso es cnfundido con KLIMT.

C34 – C49

En general, nadie sabe lo que es, solo 4 responden q es un cuadro y hablan de que les llama la atención las formas y lo scolores, nada mas. Vacío total.

C50 – C63

Solo 3c lo identifican como un cuadro o pintura.
Hay 7 c q no añaden absolutamente nada

Lo más destacado es el color, incluso 2c mencionan los contrastes. Hay dos casos particulares: 54 que se aventura a referirse a la juventud y a la alegría que transmiten los colores, y 59 que aunque no sabe lo q es, describe las formas, las ccas de los colres y sus contrastes, además de los colores más usados.

Hay sólo 2c q usan elementos visuales apra definir lo q ven, es posible que esperaran ver lementos publicitarios y les haya sorprendido encontrar esta imagen y al no relacionarla con nada de la publicidad, no hayan puesto nada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Todos casi sin excepción reconocen la marca de bebidas tan global y archiconocida. Siguen confundiendo elementos o imagen publicitaria cca con lo que les llama la atención. Muchos, más de la mitad, digamos que el 60%, destacan el color rojo siempre presente, es el rasgo más uniforme y la principal baza de la marca, y el contraste con el blanco.

Al menos la mitad de los cuestionarios aaden más información sobre lo cco de esta marca a raíz de spot concrretos que recuerdan. Son muy diversos porque hay muchos y de didferentes épocas, destacando entre ellos los de Navidad, quizá por la época en la que se utilizó el cuestionario. Llama la atención que los que lo nombran, conocen muchos detalles de estos anuncios, conocen las palabras exactas de los spots, los mensajes que transmiten. Se puede interpretar en estos mensajes comentados cierta positividad, cierta familiaridad y sentimientos positivos que la marca comunica**. Solo en muy pocos casos se añaden algunos detalles al logo, aparte del rojo y blanco, como el tema de las gotitas de agua (simbolo de frescura). Algunos añaden la invariabilidad del logo a lo largo del tiempo, pero no ampliamente nombrado.**

Hay muy pocas refrerncias a connotaciones del logotipo o la repercusión de las ccas del logo y la marca en las emociones del espectador: las curvas parecen una ola, las gotas que significan frescura o bebida muy fría, el detalle tan particular y forzado de los mensajes subliminales… Algunos, los menos, descienden a ccas que evocan los mensajes de sus spots: la relación con la felicidad, la presencia siempre de mensajes relacionados con lo familiar, con los valores humanos más cordiales, asociados a su consumo. En un caso, se hace una crítica explícita a la incongruencia entre motivar al deporte o ir contra el sedentarismo y beber una bebida con un altísimo contenido en azúcar.

C2 Reconcoe. Color rojo. Llama la familiaridad de la pres de sus prod.
C3 Coca Cola, Bebida. Anuncio q va con el pasado. Llama porque utilizan animles y acts del pasado que ya han desaparecido, artificial.
C4Cocacla refresco Anuncios de navidad. Llama la forma cursiva de las lsetras y lo parecido de las dos palabras q usa.
C5
C6 nCocacola, refresco. Imagen de anuncio que sale siempre antes de mepezar una peli en el cine. Llama la imagen e la botella de cocacola super fría y de ente bebiendo enre amigos y familiares.
C7 coca cola bebida, no se llama la manera de crear el logo, el fondo rojo.
C9 COcacola, efresco fondo rojo donde destaca cocacola en blanco. Tiene dos mensajes subliminales, en primer lugar aparece dos caras, uno está escupiendo al otro, otro mensaje subliminal es que aparece la bandera de Dinamarca.
C10 coca cola, logo rojo, auncios de navidad, anuncios de niña joven, ancian, etc… ccampañas de conciliación el logo no ha ambiado con el paso del tiempo
C11 Coca cola, refresco. Anuncio de benditos bares. El oso polar de color brlanco. Llama que siendo una imagen tan simple llame tanto la atención.
C13 coca cola, bebida. Fondo liso rojo intenso y nombre del producto en el centro. Llama la simpleza del cartel con estos dos únicos elementos.
C14 cocacola logo anuncio de bebeida. Llama el clor llamativo del fondo y las letras blancas resaltando del fondo.
C15 cocacola marca de bebida, anuncio q lo podemos encontrar en la tv como precedente. Llama Es una marca que reconoce todo el mundo y lo que más me llama la atención de ella, es que siempre hace anuncios diciendo por ejemplos que la "felicidad" es algo muy importante, siempre haciendo anuncios que no tienen nada que ver con el refresco.
C16 cocacola bebida de burbujas. Fondo rojo y letras en cursiva de color blanco. Llama lo simple pero lo reconocible q es.
C17 coca cola refresco. Anuncios como el de navida con papa oel bebiendo cocacola, (la chipa de la vida. Llama que a ponen en la tele fría con las gotas de agua callendo.

De C18 a C33

Todos reconocen la marca y qu es una bebida.
Suelen confundir elementos ccos visuales con lo q llama la atención. El color rojo y las letras blancas son nombradas por una amplia mayoría, así omo la invariabilidad de su logo que lo hace reconocible, a lo largo del tiempo. Destacan los spots complejos, espectaculares, originales que llegan a las personas con facilidad, en concreto 1 caso nombra los spots que hace Coca Cola en Navidad. Solo en un caso, destacan ccas y connotaciones visuales del logo, las olas que parecen algo liquido.

C34 – C49

Evidentemente todos reconocen marca y que es.
Tb suelen confundir elementos visuales ccos de la marca con lo que llama la atención, porque todos 7c destacan el tema del color blanco sobre rojo cmo elemento que mas les llama y sería un elemento reconocible cco. Muchos hablan de la antigüedad y de lo clásico y reconocible que es, ref: la publicidad funciona en muchos casos por la perdurabilidad de los elementos visuales ccos . Otros destacan el mesnaje de los spot típicos de cocacola: la Navidad, el hombre en la playa, anuncios bonitos or eales, escenas familiares y reconocibles, o la relación entre slogan e imagen: destapa la felicidad. Habland e lo cotidiano, reconocible y melancólico para asociar al consumo de cocacola.

C50 – 63

Evidentemente todos reconocen.

3 C mencionan títulos concretos de spot: experience, y si nos levantamos, o motivando el deporte.

Llama la atención que sólo 2 c hablan explícitamente del color
4 c hablan de la antigüedad del logo, de su permanencia a lo largo de los años, lo extraordinario que es un logo tan simple y reconocible. C59 describe perfectamente los elementos visuales: el tipo de letra, eljuego con el oclor del fondo, etc
4c mencionan las emociones, en concreto lo familiar y la FELICIDAD, como rpopio de cocacola.
Se percibe q se concoen bien todos los spots y la familiaridad engendra unos comentarios positivos ante la marca. Solo un c hace una crítica espontánea al mencionar la incentivación que hace coccacla al deporte cuando tiene tanto azúcar.

A igual q en los otros grupos, hay pocas referencias explícitas s elementos visuales, y mas a contenidos, a anécdotas concretas que a análisis de lo que podemos ver y es cco de la marca.



La amplia mayoría reconoce la marca de ropa y que los eltos ccos del logo son los colores mezclados, vivos, y **la letra blanca con la S al reves**, este detalle menos comentado (quizá solo la mitad) Con menos frecuencia aparecen otros elementos que amplian los detalles, o denominan estampados a las manchas… el color aparece cmo explosión, etc. Son menos, quizá solo un tercio los que añaden características que estos elementos visuales evocan, tales como la variedad, la diferencia con lo normal de un logotipo,

Hay un buen número de cuestionarios, pero que son minoría, que comentan detalles de los spot de la marca, como lo extravagante,, lo estrafalario, la variedad. Se dejan llevar más bien por el nombre de la marca para cometnar la variedad, lo alternativo, que es claramente lo que la marca quiere transmitir, pero no se detienen a analizar por qué y como lo hace con elementos visuales concretos. Lo más nombrado es los colores llamativos pero poco más.

Hay temáticas de spot concretos, sobre todo en el grupod e cuestionarios finales que conoce muchos más casos, y mencionan lo de los anuncios con temas absurdos, mencionan slogans concretos o incluso imágenes polémicas.

En general, podemos ver que los alumnos captan el mensaje pero no han analizado el cómo esa marca lo consigue, cómo convence de lo desigual cuando es una franquicia y eso es incongruente, etc, o alternativo cuando es una ropa bastante cara, etc… No hacen crítica de eso, ni les llama la taención o no se percatan.

C2 Reconoce. Lo abstracto.Llama Lleva “arte “ en sus prendas.
C3 Desigual. Tienda de ropa.
C4Desigual. Marca de ropa. Ropa q diseña es muy parecida. Llama q todos sus modelos hay un efecto de pintura derramada como en el logo.
C5
C6 Desgigual marca de ropa. NO anuncio ni llama nada.
C7 no se, marca de ropa, colores, llama el tipo de escritura, algunas letras escritas del revés
C9 Desigual ropa, fondo blanco con manchas de colores. Llama los colores vivos que atraen a los jóvenes.
C10 Desigual ropa.Llamó la atención hace poco anuncio de chicas en la cama. Colorido, ropa juvenil
C11Desigual marca de ropa. Colores llamativos del logo y la S al revés del nombre. Llama los colores da sensación de varidad.
C13 desigual ropa. Nombre sobre fondo de colores variados, tanto vios como fios qu parecen pintados con acuareslas.llama el coor blanco color básico con una de las letras al revés para mostrar la desigualdad de la marca.
C14 desigual ropa. Anuncio de ropa. Llama la s alreves la fusión de oclores cco de estas prendsa de ropa coloridas.
C15 desgiual marca de ropa. Tiendasa y ttv. LlamaMe llama la atención de esta marca que el logotipo es una mancha de pintura de diferentes colores, y de la ropa lo que me llama la atención es que siempre tienen bastantes colores muy llamativos
C16 desigual. Roopa. Pincelada e colores sobre el que esta escrito el nombre con la s al rees. Llama la forma en que esta escrito el nombre de la marca.
C17 desigual marca de ropa , anuncios estrafalarios sin sentido alguno llama la atención su diseño.

Del C18 al C33

Todos reonocen la marca omo marca de ropa .
En general todos los cuestionarios se fijan en el tema del colorido vivo, los estampados y las composiciones desordenadas. Al menos 4 o5 señalan l a cuestión de la diferencia: destacándola ocn palabras como diferente, rompe reglas, busca la extravagancia. Pocas palabras que sepan definir eso en realidad. De la misma forma que en los otros ejemplos, mezclan imagen con lo que llama la atención. Destacan el tema de la S al revés en al menos 5 ocasiones, pero no la relacionan visualmente con lo desigual. Uno o dos casos hablan de cosas muy particulares como la referencia a la homosexualidad en uno de los spot q recuerdan sobre la marca, o alguien que dice que l aropa es fea, o que la marcca es de tipo alternativo, etc.

C34 – C49
Todos han identificado la marca, y el tipo de ropa, aunque 1c ice q es de ropa deportiva. La peculiaridad q se repite en muchos es que dicen que tiene unos elementos muy ccos pero NO DICEN CUALES SON., llama la atención lo cco q es, lo peculiar, pero no dicen por que (ref: típica ignorancia respecto a los elementos visuales y las cccas visuales de las cosas, en diferencia a otras ccas que ellos si suelen destacar. 3c mencionan la S al revés y mucho mas, al menos 8, mencionan el color, el colorido, o la explosicón de colores como cco y llamativo de esta marca. Hay 2 c q hablan explícitamente de que el nombre d ela marca, el logo y los diseños de la marca son coherentes, es decir, son desiguales, en colores, en formas, son asimétricos, , etc. Ninguno asocia estas ccas a la foma de ser de las personas o al status social que esta marca pretende inferir en quien la usa. Igual que en los c anteriores, mezclan lo q llama la atención con los eltos visuales ccos.

De 50 a 63

Todos han reconocido, y curiosamente, no han coincidido en muchos detalles

Elto cco : el color en tanta variedad y mzclas. Mencionado por 7c, en matices, mezclados entre sí, e incluso q no combinan entre sí. Un c menciona el matiz de “vivie la vida en mil colores”

-3c mencionan títulos concretos de slogans de spot de la marca: “azlo por la mañana”, “Tienes un plan” etc.
-Hay otros c q mencionan ccas aisladas: moderno, extravagancia, vintage,
-Hay coincidencia en 3 c con LO DE D DIFRENTES,
-4c mencionan lo de la s del revés como elto cco.

En este caso, los elementos visuales son mencionados a la fuerza y además son muchos, por que la marca tienen spots diferentes y muy llamativos.

Este grupo maneja más información y ccas visuales que los otros, y se nota porque hay cuestionarios concretos que mencionan siempre elementos visuales importantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Todos reconocen, sin excepción y añaden lo típico, color azul, letras blancaas y gaviotas.
La desvinculación con la política hace que no recuerden spot concretos que vayan más allá que la observación de este logotipo, tan solo cosas genéricas como anuncios que dicen las ventajas que PP introduce en su gobierno, etc. **Por tanto, al menos una tercera parte habla de las connotaciones del azul y las gaviotas, el azul puede ser el cielo, y por tanto nos transmite serenidad, tranquilidad, e incluso libertad por el vuelo de las gaviotas. Hablan tb de la permanencia de esos detalles visuales y de la simplicidad.** Aunque ellos no lo mencionan, están hablando de la claridad y la rotundidad de un mensaje político, para el cual, el convencer es primordial.

Hay muy pocos c que mencionan contenidos propios de los anncios publicitarios del partido: imágenes de mucha gente, de tono calmado y serio… **Hay reflexiones muy particulares, comoe l que aclara que el azul suele ser el color de partidos de derechas y el rojo el de los de izdas, tradiciconalemtne en españa desde la guerra civil**. En dos o tres casos, s emencionan conclusiones críticas. Parece que la postura más fácil ante un partido político es la de hacer crítica y entonces no dejan escapar la oportunidad para mencionar que lo que ofrecen es todo una mentira, o que es un particdo que solo busca votos y está marcado por la corrupción y las falsas promesas. . O bien en otro caso se menciona que el azul evoca la libertad y la democracia y que todos tenemos la oportunidad de votar.

Hay un déficit de más elementos que pertenecen a este ejemplo, como los carteles típicos, los spot típicos del PP, los tpos de fotocall que utilizan, etc pero que ningún alumno menciona. Estamos ante otro caso en el que los alumnos se detienen ante lo que tienen delante y no mencionan, en general, mucho más.

C2 Partido popular, político. Imagen gaviota. Llama Colores pacíficosar
C3: Partido popular, político. Anuncio publicitario para ganar vosot. Llama q siempre lo que ofrecen est odo un amentira.
C4 PP, p plitico. Dos pes con pájaro encima. Las dos pes grandes y blancas.
C5
C6 PP. Plitico. Imagen: vallas publicitarias con el fondo blanco la imagen en grande con el candidato y una frase azul. Llama la sencillez de los carteles y el uso del color blanco paa reflejar que no hay nada oculto y que todo es asi de sencilo.
C7 PP, partido político, la gaviota encima de las p. Llama el fondo es de color azul.
C9 partidopopular Logo del partido. Fondo azul con las inicales del pp. Llama el color azul del fondo q transmite libertad y tranquilidad.
C10 PP auzl
11 partido popular partido político las letras del logo y lal gaviota. Llama la simplicidad el logo y el tono azul represnetano el cielo.
13 partico popuar partido político. Iniciales del partido en blanco sobre un fondo turquesa que evoca tranquilidad. Llama la simpleza del lgoo
C14 pp, logo siglas colores letras en mayúsculas. Llama los colores azul y blanco cco q lo hace fácilmente reconocible.
C15 PP logo de patido político la podemos encontrar en las vallas publicitarias. 4Me llama la atención de este logotipo que tiene las letras PP y luego encima una especie de gaviota pero no es figurativa
C16 Partid popular, partido político fondo azul letras grandes en blanco llama a simplicidad y el símbolo que representae una gaviota.
C17 pp partido político anuncios informando de los cambios que habría si lo votan,

C18 al C33
Todos los cuestionarios lo reconocen. La mayoría destacan el color azul y las letras blancas ccas. Algunos solo añaden que lo cco es su color y sus letras sin especificar. Esta forma d decir las ccas de una imagen es típica de algunos cuestionarios bastante vacíos. En al menos 8 casos, añaden que el azul evoca tranquilidad, democracia, libertad, unido a la imagen del pájaro, o sea que sacan conclusiones de lenguaje visual (pero esto se rcomentó en clase, recuerdo) . En algún caso, directaemnte sacan el lado crítico: partido q solo busca votos, o partido caracterizado por la corrupción, y las falsas promesas.

C34 – C49
Igual q en los c anteriores, la mayoría destacan el color blanco sobre el azul, más el azul, y el pájaro: al menos 7c. Hay 3c que hablan de las ccas q evocan esos símblos: el azul como tranquilidad o cielo, y la gaviota como libertad. Otra alumna alude a que las campañas y anuncios del partido suelen ser asi, calmados, serios, otra dice que hay anuncios donde amontonan gente, que dicen VOTAD.
Es cuiroso que hay 2c que son contrapuestos: Sin que nadie se lo pida, hablan de la política: uno dice que le llama la atención la falsedad de todos los partidos poli´ticos, otro habla de que lo que le llama la atención es que todos tengamos el derecho de votar.

C50 – 63

Todos identifican evidentemente.

El color azul está prácticamente en todos los c., con diversas acepciones: No solo se limitan a decirlo isno q tb añaden connotaciones al color azul: la mayorparte añade que da seguridad y tranquilidad. Un c CI56 afirma que el azul es el contrario al rojo, y añade las connotaciones históricas en que los rojos o republicadnos eran los de izdas y los azules serían los de derechas.

Otro tema cco que añaden en 6c es la GAVIOTA. Mencionan que significa libertad, que nos da seguridad y está puesta ahí para marcar bienestar, que sobrevuela por encima de nosotros. Hay 2c q dicen q no saben lo q es.

Es un caso de simplicidad y rotundidad de elementos visuales q los alumnos captan pero no mencionan esa claridad de logotipo, ese mensaje tan directo que nos da. Sí han captado y han sabido relacionar con los elementos viusales, al menos en este grupo mucho más que en los otros tres.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Tdos identifican compañía telefónica y el color naranja cco. Hay un conjunto de detalles mas que solo aparecen en algunos cuestionarios, como la mitad:
-Aparecen a nimales.
-Se utiliza la figura geométricadl cubo.
- Seanuncian tarifas, por medio de animales distintos y se nombran esos animales.
-Fondo negro metalizado.

Solo unos 8 cuestionarios mencionan la particularidad del nombre de la marca, que es el nombre del color cco, como no podía ser otro.

Hay unos 4 o 5 cuestionarios que son lo sque se detienen a sacar conclusiones, en el aaprtado de lo que me llama la atención, sobre las ccas visuales de la marca: el naranja transmite simplicidad, hay otros elementos que transmiten con muy pocos elementos una coherencia en el servicio, la rotundidad, la estabilidad. . Hay algunos comentarios, testimoniales que aluden al a forma en que la marca expresa que tiene cobertura en todas partes, los spots suelen ser en lugares abiertos y utilizan mucho el movimiento.

Mencionan muy pocos spots , más bien elementos sueltos, no recuerdan muchos ejemplos de esta marca, aunque tienen claro su estilo.

Hay muy pocos comentarios referenctes al sdo de los elementos visuales que observamos, como por ejemplo, el cubo, que al tener sensación de volumen, puede significar proximidad con el espectador. **Muy pocos cuestionarios, 3 o 4 destacan la sencillez del logotipo, suu rotundidad y estabilidad y todo lo que ello conlleva, o las posibles connotaciones que puede tener. (atención en este punto a los últimos cuestionarios, más observadores)**

Hay como en los otros casos un adescripción de los elementos que aparecen en este logo y pocos comentarios acerca

C2 Orange, telefonía, naranja, Llama anuncios en sitios abiertos , como queriendo decir que tiene gran cobertura.
C3 Orange. Compañía telefónia.
C4 Orange t. móvil. Anuncio de las tarifas de naimales. Llama color naranja q es el sdo de la marca.
C5
C6Oange. Compañía telefónica. Anuncio de tarifa delfin . Llama la vista de mucha gente desde una gran ciudad y siempre con elementos naranjas y lnebros en la ciudad.
C7 Orange comp. Telefónica, no se, llama la figura geométrca del cubo.
C9 orange telefónica, aparece un cubo naranja y el nombre de la compañía en blanco. No llama lmuxo la atención porque utiliza colores apagados.
C10 Orange, color naranja, llama la atención el uso de animales para sus tarifas,
C11 Orange compañía de teléfono móvil. Las letras simples del logo y el color naranja, el anuncio de las tarifas. Llama es una imagen directa que quiere dar un mensaje claro.
C13 ortange móviles tarifas q se ven reflejadas eon cdistintos animales delfin ballena,llama la elección de animales
C14 orange móvil telefonía. Combinación de colores de una misma gama sobre fondo negro metalizado y el nombre de la compañía en blanco.
C15 orange logo de teléfonos. Imagen q podemos encontrar en tv como fuera en tiendas. llama la atención que no tiene imagen solo las letras con el color naranja de fondo, siendo “orange” naranja en inglés
C16orange eleonia móvil, fodo onaranja letras blancas no muy grandes, no llama nada es muy simple.
C17 orange telefonía móvil, anuncios para aumentar las tarifas. Llama que sale la tarifa ballena y es un globo grande de ballena o la ardilla sale pintando en un edificio una ardilla.

C18 - C33

En esta imagen destacan todos el color naranja cco, y al menos 5 de ellos el tema del uso de los animales como tarifa, concluyendo algunos que es lo que los diferencia de otras marcas. 5 destacan la cca del cubo, del 3d, . otros hablan de la sencillez, simplicidad 10 al menos, y algunos la relacionan con la simpleza y rotundidad del cubo. Solo dos casos relacionan las ccas visuales con actitudes que quieren reprensetar: la sencillez, la armonía, la felicidad, el naranja, el cubo, etc. Solo uno, se detiene a slogan de palabras: estamos para a yudarte.

C34 – C49
Todos reconocen. 10 c nombran que lo cco es el color naranja y el blanco. Sobre todo el naranja. Almenos 4, identifican que el nombre de la compañía es el mismo color que la caracteriza. Suelen confundir ccos con llamativos, Hay dos c que hablan de los animales como cco de esta compañía para presentar las distintas tarifas, pero no se paran a analizar ninguno de sus sidos. Hay 2c que habland e la tranquilidad que transmite, del “césped” o de la confianza que quiere transmitir. En general, este grupod e c no saca grandes ccas ni conclusiones de las marcas, de esta no nombran a penas ccas de sus sopts, de la musica, etc. My poco.

C50 – 63
Todos reconocen

CCo añaden fte el color naranja que se repite 7c, en muchos de ellos, mencionando el cotnraste entre letras blancas y fondo naranja, y hay dos de ellos que destacan que además orange es naranja en ingles. Es una repetición oral/visual que los alumnos captan, que es una figura de lenguaje cca pero que no saben decir que está aunque la captan.
Otro elemento cco o que llalma la atención (suelen confundir una respuesta con otra) es el uso de animales, que no está en la imagen y que ellos rescatan de lo q recuerdan de la publicidad. En especial mencionan la ardilla.

Unc menciona un spot concreto: los vecinos pintando fachada y que sale una ardilla.

Hay 3c q mencionan la importancia del cubo, incluso, uno de ellos, menciona que al aparecer entre nosotros como un cubo, es 3d que busca más proximidad con el espectador. En relación con esto, hay 2c q destacan la sencillez del diseño

Puedo destacar de aquí que este grupo sabe ver elementos visuales, en especial en logos sencillos, rogtundos y estables,e incluso saben sacarles connotaciones en algunos elementos. En este caso han mencionado los animales pero no han sacado mas connotaciones, ni tampoco lo del naranja,e tc… pero el 3D sí resulta útil ver como lo captan.

C2 Nike ropa deportia. Eltos: jugadores profesionales. Llama: El logotipo.
C3: Nike, equipamientos deportivos. Anuncio de zaptos de correr. Llama los tenis, te opnen una mujer con cuerpo de atleta sudada y parece q son los tenis perfectos para correr.
C4. Nike , marca deportiva. Anuncio q sale Gasol Nadal Iniesta, llama q la forma del símbolo inspira rapidez velocidad.
C5
C6 Nike, dportivas. NO anuncio. Llama tn todos los anuncios q salen gente corriendo o futbolistas famosos.
C7 Nike ropa, no se, llama la forma del logotipo
C9niKE, ROPA, fondo blanco con símbolo de nike en negro. Lalma la forma peculiar de la marca.
C10 Nike material dpvo. Uso de deportistas famosos. Anuncios que al ppo no parecen que estén anunciando lo que representea.
C11 Nike marca de ropa y material deportivo. Ronaldinho, Street basket el escorpión. Llama que ellogo imita el simbolo de la Victoria transmite cambio de intensidad.
13 nike zapatillas. Símbolo q parece implicar velocidad infinitud tranquilidad.
C14 nike ropa deportiva, una v estilizada llama el contraste de colores tan opuestos como el blanco y el negro y el origne de la marca, la diosa NIKE.
15 nike logo d emarca de ropa y complem. Deportivos. Imagen en revistas tv, etc me llama la atención de esta marca que como es tan conocidad y tiene tantos ingresos siempre contratan a personas famosas para sus anuncios
C16 nike ropa símbolo. Llama un símbolo tan simple q se reconoce a nivel mundial en todos los idiomas.
C17 nike ropa calzado llama cunado sale un hombre corriendo con las zapatillas nike.

Todos reconocen la marca y el logotipo, archiconocid por todos. . **Hay muchos comentarios acerca de la forma del logo, el contraste blanco/negro (nadie se percata de que esta marca cambia de color según los diseños de lar opa, pero se siguen ciñendo a lo que ven, al logo que yo les he puesto), su simplicidad, su inmediatez, la forma de la V, o tick, victoria, correcto, , la estilización que marca o significa velocidad,** el nombre de nIKE que nos lleva a las divinidades griegas. Todos estos comentarios aparecen al menos en la mitad de los cuestionarios de cada sección.

A ello unimos como eltos ccos de sus spots, los famosos, los cuales nombran en algunas ocasiones, Nadal,ronaldihno, etc. y spots concretos, al menos 10 nombran situaciones y spots muy concretos. Marcan el entussiasmo que emanan sus spots, marcados por la velocidad, la superación, la comodidad, , que relacionan con la forma del logo. Podemos hablar de preferencias deportivas entre el grupo de alumnos. Estos comentarios pueden aparecer mas o menos en la mitad de los cuestionarios.

Hay comentarios mas marginales: sobre el slogan"just do it", (que habla precisamente de la inmediatez, de ahora mismo, de la rapidez).



Es un caso claro de conocimiento de la marca, de entusiasmo con ella, de reconocer muchos elementos visuales, pero ni siquiera la mayoría llegan al nivel de connnotaciones de los mismos, solo un grupo significativo. Lo que se va captando de entre todos es que el nivel de la marca, el mensaje que la marca transmite en sus prendas y sus spots, les ha llegado claramente. Nuevamente, estamos ante mensaje recibido, pero aún ellos no acaban de captar cómo les llega ese mensaje, con qué elementos visuales . Sin embargo, con esta marca les llega mucho mejor que con otras marcas, ya que con esta cuentan con más motivación.

C18 – C33
Esta marca cuenta con más datos entre los alumnos la cual todos reconocen. La mayoría destaca su relación con el mundo deportivo, y sus spot motivaores, entusiastas. En dos casos haablan de spot con personas famosas. Llama la atención en más de 8 cuestionarios la simplicidad del logotipo, por su inmediatez, por su contraste en tre blanco y negro, o por su forma, (en menos comnetarios). Dos comentarios hablan de forma de "tick", uno que inspira velocidad, y uno die que nike significaVICTORIA. Es evidente que el tema deportivo está presente en tre las preferencias de los alumnos.

C34 – C49
Todos reconocnen. Todos aclaran que se trata de marca deportiva, pero hay 3 c q solo la relacionan con zapatos.
7c hablan de lo preponderante del negro sobre blanco, lo claramente reconocible (ninguno se percata de que esta marca aparecerá de diferentes colores, no solo negro sobre blanco q es este ejemplo). Hay 4 c que reflexionan sobre la forma: es un click, o un ok, o un símbolo de que todo está correcto. Un c nos habla de que la marca transmite seguridad, comodidad, pero no lo relaciona directamente con el ok del logo. 1 c nos alude al slogan: Jus do it. 3c hblan de los famosos que aparecen constantemtne en los anuncios de esta marca, y la relación con la superación, la motivación de los slogan. Sölo 1 c habla del logo para transmitirnos la rapidez y la agilidad en la línea que se hace más delgada, que transmite velocidad y movimiento.

C50 – 63
Todos identifican . Solo hay 3c q no responden, son lo s que no suelen responder a ninguna.

Destacan:
-El uso de deportistas famosos para promocionar la marca. 4c lo mencionan. 1 de ellos dice incluso varios nombres, 58
-Sigue siendo cco la rapidez, la calidad, la comodidad…. Lo mencionan pero no saben identificarlo en elementos visuales de la marca.
-2c mencionan el tema del nombre, uno dice q no sabe q relación tiene con el logo, y otro añade q nike sign victoria en griego.
-2c mencionan la cca del TIC, diciendo que significa acierto, que algo está bien, y otro dice que llama la atención el tic por encima del color ya que esta marca puede aparecer en diversos colores.
-Hay 3c que mencionan la SENCILLEZ , la rotundidad del logo. Alguno dice la sencillez del logo de una marca tan grande.

Uno particular añade que le llama la atención la curvatura

No añaden connotaciones de velocidad ni de afilado,e tc…

Es curioso como en estos comentarios vemos que perciben las ccas de la marca, pero no las relacoinan con ccas visuales, es lo más difícil para ellos. Sin embargo tienen claro el aspecto y el mensaje de la marca les ha llegado. Lo que hace falta es reflexionar sobre ello.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2: Apple, marca tecnológica, Eltos: L manzana mordida. Llama el fondo negro hace que la marca prevalezca en la foto
C3: Apple.Aparatos tecnológicos.
C4 Apple, informática. Anuncio de iphon5, Llama la manzana d color blanco frente al fondo oscuro.
C5
C6 Apple. Marca de ordenadores y móviles. Anuncio de arcasas de colores de nuevo Iphoone. Llama que todos los anuncios son sencillos y simples con un fondo banco.
C7 Apple, logo informático, manzana mordida, llama la forma de lamanzana
C9 apple, electrónica. Fondo nero con manzana con su sombra en tonos griese.llama las sombras de lamanzana que refleja las pantallas delos ordenadores móviles y tablets que tienen una retina increíble.
C10 Appel Llama la atención la simplicidad y limpieza del diseño, nuncios centrados en las ccas de los objetos q promocionan. Hacen que todo el mundo quiera comprarse esa marca.
C11 appel. Tecnología informática. El iphone, ipad el anuncio de que todo es mas fácil. Llama ques una manzaca con un bocado ceo que quiere transmitir que est an fácil como darle un bocado a una manzana.
13 apple, aptos electrónicos móviles ordenadores. Símbolo de la manzana mordida es clave para reconocer este tipo. Llama que me paree interesante el hecho de que eligieran esa fruta, al parecer, era lo que solían tomar de postre los ingenieros.
C14 apple, aptos elec. Manzana con un solo bocado. Llama como resalta la manzana en el fondo negro además de estar iluminada.
C15 apple. Logo de tecnología . llama que la imagen de la manzana mordida del logo ono tiene nada q ver con la tecnología.
C16 aple, ordenadores mazana blanca mordia sobre fondo negro para realzarla y q se vea bien. Llama que no se q tiene ver una manzana con la tecnología será que la fruta es sana y quiern lanzar el mensaje de que las nuevas tcno tb lo son.
C17 apple, teléfono móvil, llama como presentan como el mejor teléfono del mundo.

Todos reconocen a APPLE aunque nombran su línea de productos con diversas palabras,sólo algunos usan el genérico: tecnología informática. Algunos creen que Apple es solo una marca de móviles.

La manzana mordida es nombrada por todos como elto cco, y en algunos casos, muy pocos(5 en total) mencinoan las connotaciones de la manzana: es tan facil como morder una manzana, o es la fruta que comían los ingenieros de la marca, o es algo sano que es lo que quieren transmitir, o es como la manzana biblica, que nos recuerda nuestro origen).

El mensaje de calidad y distinción, futurismo, simpleza, elegancia, sofisticación, lo mencionan bastantes cuestionarios, al menos una cuarta parte, pero no acaban de destacar qué elementos visuales lo construyen. Como en los otros casos, aunque el logo apple aparece en diversos contextos, texturas y colores, algunos cuestionarios mencionan que les llama la atención el contraste b/n así como el brillo y el reflejo, que es específico de esta imagen. Algunos hablan d elas ccas de los productos: ordenadores ligeros, plateados y muy simples, o incluso repiten que esos productos suelen funcionar muy bien.

Nuevamente vemos que captan las ccas d ela marca, mencionan el mensaje q les transmite pero les cuestaverlo en los elementos visuales. Hay algunos que lo ven pero muy pocos. Nuevamente, la semiótica visuale s la asignatura pendiente.

C18 – C33
Todos reconocen su vinculación con aparatos electrónicos ordenadores y móviles considerados de alta gama, o para personas muy concretas. En un tercio de los comentarios habland e la simplicidad y rotundidad del logo, la fuerza de lo simple de la manzana mordida y la imagen habitual, solo dos colores, contraste máximo, y algunos dstacan el tema de la luminosidad de la manzana, o su reflejo. Uno o dos interpretan estos elementos como signo de limpieza, distinción, e incluso futurismo. Es curioso como al menos 5 hablan de las ccas de los ordneadores Apple: ligeros, plateados, simples,. Un caso particular habla del mensaje connotativo de la manzana, que nos recuerda nuestro origen, si nos basamos en la cita bíblica.

C34 – C49
Todos identifican. NO hay unanimidad con lo que la marca ofrece, ya que algunos la conocen solo de móviles y otros dicen de forma más genérica que ofrece tecnología informática. 1c alude tb a su propio sistema operativo.
relacionan la imagen con la manzana mordida, sin llegar a ir a más sdos ni relacionar con otras marcas o símbolos o connnotariocnes de la manzana. Almenos 4 c h ablan del blanco sobre negro y 2c hablan de la brillantez, que tranmiste elegancia, o es un elemento tecnológico. NO hay mucha info, no suelen comentar casi nada. 1 c habla de que le llama la atención lo bien que funcionan y la eficacia de los productos Apple. 2c llaman la atención sobre la simpleza: cómo una simple manzana representa la marca, pero no aluden a qué les causa la extrañeza: por lo reconocible? Por las connotaciones que tiene? Solo dicen que es llamativo sin mas

C50 – 63
Todos reconocen
Evidentemte la manzana y el mordisco son mencionados como el elemento cco primordial pero solo lo mencionan 5c, uno de ellos para decir que el nombre Apple: es manzana en i ngles (no menciona que en similitud con el ejemplo de orange, esa repetición cca).
Varios 3c mencionan la elegancia, la sofisticación de los productos , en relación con la imagen cca. Hay 2 c q se detienen en los elemenso visuales, como el reflejo, el efecto cristal, el fondo que resplandece sobre el fondo negro, como elementos que aportan esa elegancia y sofisticación, a l mismo tiempo que es un logo reconocible y muy sencillo. 59 y 60.
Particular es el que menciona elspot concreto: dos personas hablando por web cam o el que menciona que los anuncios suelen llevar gente joven (reminiscencias del power que yo les puse, think different). Por ultimo uno menciona que todos sus productos aparecen con una “i” delante.

Nuevamente vemos que captan las ccas d ela marca, mencionan el mensaje q les transmite pero les cuestaverlo en los elementos visuales. Nuevamente, la semiótica visuale s la asignatura pendiente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Nesspreso, marca de caffé, eletos: Gerorge Cloney; Llama: te muestra el anuncio como si tiene mucha calidad el producto.
C3: Café Nespreso café
C4 Nestpreso, café. Anuncio de cafetera y George Clooony. Llama el personaje famoso q sale
C5
C6 Nespreso, marca de café. Anuncio q sale George clooney. Llama q el anuncio tiene un fonde negro y sale la frase nespressso what else.
C7 Café nesspreso, café, no se, llama la buena foma en la que se encuentra el café
C9 NESPRESO, marca,fondo negro con marca en color vainilla.a su lado G.C . tomando un café cortado. Llama que el actor es bastante famoso.
C10Nesspreso, café, llama la atención las ccas de los anucios, la lluvia, coche intercambio de equipaje entre la chica y el protagonista. El uso de la imagen del actor atrae al publico femeninio
C11 Nesspreso marca de café de la marca nestle. Anuncio de una cafetera a George clooney se le cae un piano. Las letras dan un toque clásico al producto, buscando un cierto tipo de publico.
13 nespresso, cafetera. Aparición de un famoso actor para patrocinar la cafetera. Colores oscuros , símbolo de elegancia. Además es el color del café´. Llama que el anuncio no se traduce el diálogo. El mensaje se transmite en ingels para darle mas autenticidad. What else es una exreio´´on que nos da a entender que después de disfrutar este café tenemos ya nuestras necesidades cubiertas.
C14 Inespresso. Café George clooney y la tacita pequeña de café llama la forma en que el actor mira al espectador con la taza ne la mano.
C15 nespresso cafeteras. Llama el acto q entra en una tienda y cae un piano, y no le da. Supongo que quiere decir que si compras, eres mejor.
C16 nespreso café actor famoso en acti itneresante. Quiern hacer sentirte interesante si tomas este café.
C17 nespresso, café anuncio como el de GC probando el café o cuando se le cae u npiano y diso le pide que ha comprado a cambio de la vida. Llama el actor qu sale en los anuncios.

Todos mencionan la marca Nesspreso, (que aparece en la imagen), y que se utuiliza a un actor famoso, solo algunos mencionan a George Clooney.

Llama la atención que te meustran el producto como si tuviera mucha calidad. El fondo negro y las letras What else(en inglés, más auténtico y de calidad para nosotros) sn nombrados por 2 c pero sólo uno menciona lo que significa(que tomando ese café ya no noecesitas nada mas). Solo ocho mencionan la elegancia del negro, tb del color café o dorado de las letras, unido a la elegancia (dice otro) de la posisición y la mirada del actor.

Hay pocas connotaciones , solo 3 o 4 mencionan la particularidad de que tomar café en signo de distinción y de clase. O la particularidad de que el actor va con traje, simplemente para tomar un café.



15 al menos mencionan spots concretos de la marca, que no aparecen aquí, sobre todo el más llamativo del piano que se cae, por su espectacularidad.

Como en los ejemplos anteriores, se detecta lo que la marca nos transmite, elegancia y distinción, pero solo el 10% son capaces de explicar por qué…, o usan unas palabras más adecuadas o se dirigen al terreno de las connotaciones.

C18 – C33

Todos reconocen la marca. Casi unanimidad en el recurso de utilizar a un actor famoso, algunos cuestionarios hablan de su madurez como reclamo, y relación con el café. El color negro, y el actor vinculan la marca con la elegancia, lo interesante. Dos cuestionariso sacan conclusiones o interpretaciones: con el café se liga, o el mensaje implícoto: Si se acaba, siempre hay mas. (muy particular, puede deberse a un error de traducción)

C34 – C49
Todos reconocen, menos 3c. De la misma forma, confunden los elementos ccos con lo que llama la atención. Al menos 8 c hablan de que el personaje famosoes lo cco y que llama la atención, pero no explican sus ccas, solo que llama la atención que se haya puesto un traje par atomar café. Esto va unido a los que comentan que en estos anuncios se les da mucha importancia al hecho de tomar café o al café en sí (parecen aludir a los anuncios donde los actors están demasiado interesados por el café, más que por la fama. EL color negro y en algunos casos el dorado o color café, es destacado por al menos 6c. Hay bastantes alusiones al sdo de este color, la elegancia que transmite

Söllo 1c alude al “anithing else” y dice que evoca tranquilidad y clase.

C50 – 63
Todos reconocen la marca y el producto.

Hay como dos líneas en las que se entrecruzan tanto elementos ccos como lo que llama la atención.

Por una parte, el protagonismo del actor que promociona la marca: 6c lo mencionan como imagen cca.
Por otra parte, el mencionar una anécdota. Nesspreso es una marca que se publicita a base de spot que son como pequeñas historias, de corte humorístico: cada c ha recordado una, la del piano, la de la mujer que no lo reconoce, otro meniciona el slogan que aparece en la imagen: anything else, etc. 4c al menos lo mencionan y ven en ello su marca cca.

Hay 6 c q a la vez, destacan la ccalidad, la elegancia y la forma seductora del anuncio. Hay que destacar el 60 que expliita esa elegancia a base de lementos visuales: negro, vestuario formal y elegante, el café parece exclusivo, la gente que aparece es formal y distinguida… el entorno, etc…

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2: Hyunday, marca de coches. Eltos: la marca característica. Llama: su apoyo a la selección española.
C3: Hyunday tienda de coche.
C4 Hyunday. Coche. Eltos: Anuncio de Rafa Nadal. Llama la insignia plateada con forma de H.
C5
C6 Hyundai, coche. Nono
C7 Hyunday, coche logo de la marca de coche,
C9 Hyundai. Coches. Fondo blanco y logo de la marca, en mayúsculas y color azul
C10Hyundai, coches, anuncio juvenil de Iker kasillas.
C11 Hyundai, coches. Anuncio de Hyundai atos, transmite comodidad. Llama la i nical de la marca dentro del logo del coche,, lo hace simple y direto.
13 hyundai. Autos. Símbolo de esta marca es la primera letra de su nombre aunque de forma aerodinámica como pretende ser el coche. Llama , resaltar el color ris y el brillo del símbolo, color muy elengido por los compradores de los coches.
C14 Hyundai marca de coche logo con una H. llama l cco d ela marca la inicial de la marca en el logo.
C15 hyundai, coce.
C16 hyunday coche logo marca y nombre de la marca n letras grnase. Llama su simpleza, con su logo y el nombre, es suficiente.
C17 huyundai coche llama q presenta el coche con todas su scomodidades.

Al aparecer el nombre de la marca, todos lo mencionan, y alguno smenos mencionan que es una marca de coches, que no es tan evidente en la imagen. El ema coches tiene mucho menos que ver con este grupo, por lo cual no aluden a muchas más ccas. La info es muchi´simo más escasa que en los ejmpls anteriores.

Pocos aluden a las ccas del logo; color plateado, color azul, mayusculas, la H como letra corporativa, que es la inicial de la marca, , etc. Mencionan que nos transmite limpieza. NO hay muchas más connotaciones, y son mu pocos ls que lo dicen.

Hay informaciones más anecdóticas, pero solo en algunos casos: iker casillas, Rafa Nadal, apoyo a la selección española, son dos casos de gente que tieen otras informacione.

Al ser un caso que evoca menos interes, sólo un par de c mencionan ccas visuales: el circulo blanco, al relieve de la letra, el carácter metálico, NINGUNO MENCIONA LO QUE ESO CONNOTA: LA SOLIDEZ, LAS CURVAS, LO DINÁMICO, LAS LETRAS QUE SON CASI ORIENTALES, ETC… NADA.

C18 – C33

Todos reconocen pero destacan muy pocas ccas. Más de 4 comentarios están casi vacíos de info en este rcto. La más repetida es el reconocimiento de la H de la marca como imagen corportaiva. Muy particulares son los comentarios que destacan el carácter metálico del diseño del logo, sus brillos, o incluso uno que afirma que hay un spot con Rafa Nadal.

C34 – C49
Todos reconocen, aunque la poca vinculación con el mundo de los coches, hace que haya pocos comentarios. Tc hablan del metal y azul como colores corporativos y ccos. Algunos destacan que es ula inicial de la marca la que se presenta como logo, en forma metalizada. 1c dice que parece un volante. Solo 2 c hablan de ccas o connotaciones: la limpieza y la perfección del azul/plata, o bien que los anuncios son sencillos , que no le llama la atención nada porque simplemente destacan las ccas de este modelo. Hay muchos c, (al menos 5) que no dicen apenas nada.

C50 – 63
Todos reconocen por lo conocido de la marca y por poner el nombre.
Hay muy poca información en los cuestionarios. Algunos, al menos 5 no responden más que la marca del coche

Tresc mencionan la comodidad. Creo que se refieren al coche en concreto por lo que hayan podido experimentar. Suele suceder en algunas de las preguntas: se aíslan del anuncio y se centran en la experiencia de haber probado el prod

Hay 2c q mencionan la sencillez, en contra de uno que menciona lo llamativo del logo , apropiado para lucirlo en el coche.
Hay tres 3 q mencionan el símbolo H, y SOO UNO DE ELLOS MENCIONA CAS VISUALES, del m ismo, el ciruclo blanco, el relieve, … no mencionan ni el carácter metálico típico de los logos o emblemas de coches, ni las letras que se acercan a lo oriental,NADA. Muy pobre en respuesta.

C2: Mediamarkt. Tienda teconolígca. Eltos: color rojo, precios destacados. Llama: Su frase “yo no soy totnto”
C3: Television media markt. Anuncio simple de una tele. Llama como habla el personaje que parece que te vende la merjo tele del mundo a muy buen precio utilizando el tema “yo no soy tonto”.
C4 Mediamarkt cnetro comercial mundo info. Anuncio de imitación al equipo A. Eslogan de “Yo no soy tonto”. ME llama la atención el precio.
C5
C6 Mediamark electrodomésticos y aparatos tecno. Anuncio de día sin iva. Todos los anuncios tiene el fondo rojo y el precio en grande en negro.
C7 Mediamarkt, Smart tv,, tv en pantalla se ve pequeña. Llama la atención del buen coste de la tv
C9 Mediamartk anuncio publicitario de uan tv Samsung. Fondo rojo q caracteriza a mediamarkt y una tv samsug de 40 ‘, a su lado el precio 699 en colore negro y gran tamaño. Llma las rebajas de sus productos.
C10 mediamarkt aptos elect. Color rojo, chico pelirrojo, precios baratos
C11 Mediamar una emperesa de electrónica, yo no soy totno. Llama el color rojo llamativo y el precio con grandes caracteres.
13 television de plasma. Producto vendido en mediamarkt. El precio del mismo aparece bien grande en color negro sobre un fondo de color rojo intenso que hace que prestemos mas atención. Llama el color azul que tiene la pantalla difuminado que podría ser parad darle mayor elegancia.
C14 Mediamarkt electromdomentisoc fondos rojos donde resalta el prodtuo. Fondos rojos y el slogan es lo mas cco .
C15meiamarkt informática y complementso casa. lLama la magen de su slogan: yo no soy tonto:
C16 mediamarkt gtienda de electrodomésticos siemre fondos rojos productos en colores chillones y precio en letras muy grandes.
C17 samsung marca de tfno., tv lavadoras, frigorífico, anuncios como los de worten o mediamark, llama todo lo que tiene la televisión y sobre todo el precio.

Salvopocos casos, todos reconocena MEDIAMARKT, a pesar de que no aparece el nombre del establecimiento. Es un caso donde los alumnos han reconocido el color, la forma de anunciar los prodructos tpicia e inconfundible. Un buen numero, unen al nombre d la marca el slogan que más sonó: “yo no soy tonto”, aunque aquí no aparece ni tiene nada que ver.

Como eltos ccos: mencionan el slogan, yo no soy totnto, el color rojo y los números negros en grande, (mucho menos nombrados cque el color rojo) muy pocos sacan conclusiones sobre el sdo del slogan, o sobre el tema de la calidad/precio
Pporque el slogan estaría enaminado a hacerte pensar que eres un comprador inteligente. Hay dos comentarios que son críticos y dicen que en realidad no son baratos. Hay un comentario sobre el color azul degradado de la pantalla.

Llama la atención: detalles como las rebajas de los productos, o el color rojo, Se mezclan ambos apartados como casi todos los ejemplos.



Hay mu pocos q no reconocen y dicen q es una tele de plasma o que es una publicidadde samsung.

Es un claro ejemplo de como los alumnos reconocen el nombre sin tenerlo delante por sus ccas visuales, aunq como en los demas ejemplos, tampoco sacan connotaciones visuales ni sdos.

C18 – C33
Todos reconocen A PESAR DE QUE NO APARECE EL NOMBRE DE LA CADENA DE ELECTRÓDOMESTICOS. A continuación muchos destacan el color rojo y el precio en grande. 7 u 8 destacan mas´bien el slogan “yo no soy tonto” típico de la marca que no aparece en esta imagen. Además, algunos sacan conclusiones sobre su sdo: te hacen pensar que eres un comprador inteligente, que sus productos son rotundamente los de mejor relación calidad precio. 2 comentarios aluden a esto que en realidad no es nada barato. Es un claro ejemplod e como todos los alumnos reconocen un estilo publicitario por elementos claves y sencillos.

C34 – C49
Todos reconocen, salvo 1 o 2 que no ponen nada. ES INTERESANTE COMO TODOS LO RECONOCEN AUNQ NO APARECE EL NOMBRE DE LA TIENDA, y además 1 c habla de lo llamativo q es elnombre de la marca… y no aparece!!!
El color Rojo es el elemento cco visual ma´s nombrado en 5 c y tb el tema de destacar los precios y ofertas en números grandes en 3c (no relacionan con los típicos panfletos publicitarios de los supermercados que centran su publicidad en el bajo precio y lo ponen en números grandes. Llama la atención como 7c hablan del SLOGAN: “YO NO SOY TONTO” como lo mas cco. NO es un elemento visual pero les ha marcado y va seguido del nombre d el amarca, y todo slo recuerdan. Es una excelente estrategia de mercado, algunos c reflexionan y dicen que es fuerte o que incluso insulta al que no compra en la tienda. Hablan de algunos eltos ccos más, com ola gente contenta, la bestialidad de algunos anuncios, etc.

C50 – 63

Todos menos unc reconocen. Ese q se pierde, el 50 se pierde en el producto no identifca a mediamarkt.

Como siempre mezclan tanto eltos ccos como lo q les llama la atención.
-Elcolor rojo, 4c, en un caso dice color vivo, en otro en contraste con el blanco.
-El esquema: precio grande, producto, mencionado como sencccillez o simple, aparece en 5c. Lo que los alumnos quieren decir es que utilizan el típico esquema de los folletos de rebajas de los supermercados o del Lidl, Un c, el 56 llega a decir que es simple y no me engancha.
-Lo más repetido es YO NO SOY TONTO, el slogan verbal que tanto se repite y que queda en la memoria del consumidor, a pesar d eque en la fecha de este cuestionario, ya Mediamarkt no lo utilizaba. Esto nos habla del poder del soniquete de un slogan que cala en el consumidor y su relación directa hacia la info de que los precios son bajos y buscamos lo mejor en cuanto al precio. Un c nos lo hace ver explícitament asi, 63. Explicando este emblema, 2c añaden las ccas de divertido y chistoso de los anuncios.

Como vemos, en este caso, tiene mas fuerza el slogan, los distintos anuncios, que las ccas visuales en sí que son muy simples, color corporativo, precios grandes y productos fotografiados de forma muy clara, como los folletos de los super en rebajas. Los alumnos siguen utilizando muy pocos elementos visuales que comentar, en su dificultar de utilizarlos como elementos del lenguaje visual, que no conocen. Una minoría reconoce el mensaje, pero no saben por qué lo tienen
Es un ejemplod e la fuerza del slogan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Ikea. Tienda de muebles. Eltos: Marca en amarillo, muebles baratos. Llama: El logotipo grande.
C3: Ikea. Tienda de aparatos electrónicos.
C4. Ikea tienda demuebles. Anuncio de donde caben dos caben tres. Las grandes letras amarillas.
C5
C6 Ikea muebles. No anuncio. Llama q siempre salen distintas casas decoradas y acaba on la frase bienvenido a la repúcliba independiente de tu casa.
C7 Ikea muebles, no se,, llama el estilo de letra
C9 Ikea, muebles. Fachada de una de las tiendas de ikea en azul con las legtras mayúsculas en color amarillo. Llama el tamaño de las letras.
C10 anuncios muy elaborados, que no parecen vender muebles. Republica indpte de mi casa. Llama el bajo coste, la originalidad delos anuncios, las letras azul ccas de la marca.
C11 Ikea marca de nuebles. Anuncios de fácil montaje de muebles. Llama omo lo ahcen todo sencillo de ahí un logo tan sencillo.
13 ikea meubles. El nombre aparece resaltado con un color vivo sobre fondo azul oscuro tienda bastante popular
C14 ikea parte frontal de uno de los establecimientos de ikea. Letras amarillas anchas q resaltan sobre el fondo. Olores y el slogan de la empresa.
C15 ki,ea decoración llama el anuncio q dice Bienvenido a la republica indpte de mi casa.
C16 ikea tienda de muebles de fácil montaje y decoración. Fondo azul y letras super grandes en amarillo llama sus campañas publicitarias en tv temas actuales relacionados con la familia.
C17 ikea tienda de decoración para el hogar, anuncios de tv o catálogos publicitarios, llama anuncios como el de la republica indpte de mi casa.

Ikea y tiendad de muebles es roconcido logicamente por todos, añaden tb muebles baratos, dcoradión, etc.

Como en los demas ejemplos, mezclan las ccas visuales de la marca con lo que les llama la atención y el collor azul y amarillo de su imagen corportaiva aparece en muchos cuestionarios, tb porque es loque aparece en la imagen.

CCAS: Los slogan y anuncios de IKEA son muy ccos y elaborados,peculiares, y esto genera una serie de comentarios diversos: pero no hay muchos, el mas repetido es el slogan: Bienvenido a la republica independiente de tu casa, nombrado casi por la mitad de los encuestados. . Tb habln de donde caben dos caben tres… pero no hay muchos comentarios. Alguno dice que estos slogan están sacados de las expresiónes propias de los consumidores, y en otro caso, de que no tienen nada que ver con los uebles, ye so llama la atención. (hablan de valores cotidianos, de familia, etc)



Destacan siempre lo **sencillo**, asequible, facil de montar muebles y de llevartelos. Su marca es reconocible, y eso se relaciona de alguna forma, en pocos cuestionarios con el tampaño de las letras y el fuerte contraste, la rotundidad del amarillo sobre el azul.

Otros hablan de lo que piensan de la marca, sin habérselo preguntado: son baratos, se montan facil, tienen uan buena relación calidad/precio…

Hay casos particulares: Anuncio silla - ternura (lo hemos visto en otra parte del cuestionario y lo hemos comentado en clase)

Muy pocos comentarios de connotaciones o elementos del leguanej visual y lo que ello significa en la marca y en el consumo.

Nuevamente, ejemplo donde el slogan pesa más que los elementos visuales: Los alumnos saben captar el mensaje, porque uno menciona que los spot y la marca tiene un carácter hogareño y cercano,p ero no mencionan ningún color o elemento visual para relacionarlo con eso.

C18 – C33
Todos reconocen e identifican la marca con los muebles o con la casa. Destacan la palabra SENCILLEZ, que viene repitiéndose en varios comentarios de otras marcas como cca fundamental de lo RECONOCIBLE. En este caso se asocia a lo grande de las letras, su color amarillo que contrasta fuertemente con el azul cco del edifico de IKEA. Solo un comentario lo identifica como marca sueca. Hay comentarios particulares:
-El que relaciona Ikea con tener que montarte tú mismo los muebles.
-Dos comentarios que aluden a los slogan: Donde caben dos caben tres, república indpte de tu casa, pero no comentan.
-Solo uno habla de que los slogan pertenecen a la expresión propia del consumidor.

C34 – C49
Todos identifican salfo uno que no rellena. El color amarillo sobre azul es destacado por 7c, porque es lo que se ve en la imagen, pero algunos lo relacionan con sencillez o incluso con cosas cuadradas porque es una tienda de muebles. Hay 1c que dice que este contraste es eléctrico y chocante. Hay dos casos en que se destaca el slogan: “BIENVENIDO ALA REPUBLICA INDEPENDIENTE DE MI CASA” porque quedó muy grabado en el consumidor, pero no dicen nada sobre lo que significa.
Hay tres casos particulares:
1c que se refiere al anuncio de la silla y le transmite ternura y para ella significa que ikea te proporciona comodidad, famliaridad allí donde vayas.
1c que lo que le llama la atención es lo completa que es la tienda porque tiene de todo
1 c que afirma que son productos que mantienen una buena relación calidad/precio.

C50 – 63
Todos reconocen, por el nombre d ela marca y por lo conocido. Pocos, al menos 2c no mencionan nada mas

El color amarillo corporativo en cuanto a las letras en contraste con el azul es mencionado sólo por 3c, uno de ellos lo asocia a los muebles??60
Lo más mencionado es el slogan de “bienvenido a la república independiente de tu casa”. Slogan muy contundente y conocido, a pesar de que la marca tiene muchos mas, pero este ha calado mucho en la memoria colectiva. Nadie añade nada sobre su sdo o connotaciones, pero aparece mencionado: 5c.
El resto de los c son muy particulares: uno menciona q la publi es sencilla y los anuncions no tienen nada q ver con l amarca. Creo q se refiere a que los spot son muy particulares, tienen un mensaje y un slogan muy concreto que no habla

	directamente de muebles, sino de valores centrados en el hogar, en la experiencia familiar, en el espacio privado, etc. Hay algunos detalles particulares mencionados, como lo organizado de las tiendas, el spot del anciano con la silla, etc. Nuevamente, ejemplo donde el slogan pesa más que los elementos visuales: Los alumnos saben captar el mensaje, porque uno menciona que los spot y la marca tiene un carácter hogareño y cercano,p ero no mencionan ningún color o elemento visual para relacionarlo con eso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Tuenti, red social. Llama: el logo y la cara es de un chat que expresa la función de la red social.
C3: Tuenti red social. Anuncio de red social. Llama la canción que utilizan que es muy llamativa la cual ha llegado al consumidor: LO tengo todo papi.
C4 Tuenti. Red social. Elto: carita sonriente. El uso de un icono como patrocinio.
C5
C6 Tuenti red social anuncio de Tuenti móvil y llama el uso del logo y el coor azul.
C7 Tuenti, red social, icono de la imagen, llama el por que el logo guiña el ojo y no es otro tipo de cara
C9 tuenti, red social, fondo azul e icono típico q utiliza la mayoría de personas ;) llama la creatividad del logotipo.
C10 Logo en forma de emoticono guiñando, y anuncio "lo tengo todo papi". Color azul y emoticonos
C11 tuenti. Una red social. Logo de los coches de formula 1 y tb telefonía móvil. Llama el logo crea una sensación de complicidad con simple simbología el teclado.
13 tuenti, icono de red social. Sobre un bocadillo glanco aparece un signo de puntuación junto con un paréntesis que le da forma a un guiño. Llama esta combinación de signos me parece bastante simpática.
C14 tuenti. Red social carita con un guiño de ojo, coor azul . llame el color de la carita q es blanco en contraste con el fondo deazul.
C15 tuenti. Logo de una red social
C16 no se no se, llama atención la poa info de la imagen
C17 tuenti. Red social anuncio en la tv o internet o tb se anuncia de amigos a amigos. Lama el modo es el modo en como lo presentan como que es una red que puedes conocer a miles de personas y hablar con tus amigos desde cualquier parte subir fotos comentarlas y también tienen una compañía de telefonía móvil con tarjetas Tuenti

C18 – C33

Solo un caso habla del spot "Lo tengo todo papi" propio de la red social. La mayoría hablan de que su imagen cca está compuesta de un emoticono, de una carita puesta de lado. Solo en tres casos hablan de las connotaciones de esa carita: comunicación, cercanía, posibilidad de participar con nuestros amigos, aprobación, etc. Algunos hablan de ccas mas eleentales como color azul y blanco, sin ir más allá. En dos caso hablan de las ccas de la marca, la con actividad, o de la red social que es como Facebook pero que la ha desfasado por considerarse que no está de moda.

C34 – C49
Todos reconocen tanto el nombre como que es una red social. Es indudable que las redes sociales son una plataforma hoy primordial en el ámbito juvenil.

10c de un total de 14, mencionan de alguna manera la particularidad del logo, ya lo llamemos icono, emoticono, signo de punto y coma y pareéntesis representativo o carita con guiño. Es su seña cca que todos advierten, aunque sólo 3c hablan de su sdo y evocaciones: Buena sensación, el estar dentro de un bocadillo quiere decir que es la oportunidad de hablar, etc. 5 c mencionan el azul como seña cca o como lo q llama la atención (siguen confundiendo ambos apartados, la mayoría), pero ninguno habla de su posible sdo o evocación. Sï hablan de la diferencia entre un azul y otro, para destacar.



Todos reconocen tanto el nombre como que es una red social. Es indudable que las redes sociales son una plataforma hoy primordial en el ámbito juvenil.

Una amplia mayoría,, mencionan de alguna manera la particularidad del logo, ya lo llamemos icono, emoticono, signo de punto y coma y pareéntesis representativo o carita con guiño. Es su seña cca que todos advierten, aunque sólo un 20 % hablan de su sdo y evocaciones: Buena sensación, el estar dentro de un bocadillo quiere decir que es la oportunidad de hablar, etc El guiño es el icono que muchos adolescentes ponen en sus conversaciones, y por eso enlaza diretamente con los intereses del consumidor, etc.. es simple y directo, etc.5 c mencionan el azul como seña cca o como lo q llama la atención (siguen confundiendo ambos apartados, la mayoría) incluso es el color de la página cuando entras, pero ninguno habla de su posible sdo o evocación. Sï hablan de la diferencia entre un azul y otro, para destacar.

La canción slogan: lo tengo todo papi es mencionada por al menos 10 personas, diciendo incluso que tiene la letra mas larga y q incluso recuerdan que tuvo polémicas. NO van más allá, ni vinculan el "lo tengo todo" con repercusiones de tipo moral y demás.

Junto a esto, otro elto cco q mencionan, solo unos pocos es la presencia casi exclusiva de jóvenes en los spot y anuncios, sin más consecuencias, pues es lógico, por otra parte. Eso h ace que algun cuestionario diga q esta red social es para subir fotos cuando vas de fiesta, quees precisamente lo que aparece en los anuncios. INTENRESANTE.

Como en los otros ejemplos, hay casi total ausencia de elementos visuales reconocidos o mencionados, aunq en seguida captan el alma, el mensaje de la marca: el desfase, la comunicación rápida, la juventud, etc. …

Hay 3c que mencionan la presencia de jóvenes o como signo cco o como lo que llama la atención: parece que la red social se centra en el mundo juvenil. Hay 1 c q meniona que la red social es para poner fotos de tus amigos cuando vais de fiesta. Otro c. menciona que le llama la atención que "solo hay jóvenes " n los anuncios.

C50 – 63
Todos reconocen, siempre hay uno o dos q no responden, suelen ser los mismos.

Lo más repetido es que el guiño-emoticono-logo utilizado es muy reconocible. Mencionado por 8c. En algunos d eellos mencionan el color azul corpotaritov, y añaden que tb es el color de la pagina cuando entras. Solo lo menciona 1c. otro añade que el guiño lo suelen utilizar los adolescentes en las conversaciones escritas, y por eso enseguida enlaza con los intereses y el rcto del consumidor.

Otra cca destacada es la canción-slogan: lo tengo todo papi.la mencionan pero solo dos dicen algo mas: uno que la letra es mas larga la dice y la relacióna con el producto: Tuenti móvil, y otro recuerda la polémica de esta canción.

Hay 3c q mencionan explícitamente que la publicidad está dirigida exclusivamente a jóvenes, usuarios principales de la red social , Yo añado que por eso tienen un lenguaje tan particular, tan directo y sencillo, y reconocible.

Como en los otros ejemplos, hay casi total ausencia de elementos visuales reconocidos o mencionados, aunq en seguida captan el alma, el mensaje de la marca: el desfase, la comunicación rápida, la juventud, etc. …

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2: No sabe lo q es. Es un banco. Eltos: El logo paree una estrela. Llama: La poca seriedad del logotipo de un banco.
C3: Nada.
C4 NO se
C5
C6 banesto, banco, no e nada mas
C7 No se, banco, figuras simples, llama el tipo de figuras usadas para el logo
C9 Banesto. Anuncio publicitario. Fondo blanco con una esepcile de muñeco en color negro on ojo naranja y otro amarillo. Llama la forma del personaje q aparece.
C10 no se. Banco. Anuncios en marquesinas pero no recuerdo como. Llama que es como un dibujo animado que puede ser la representación de un banco.
C11 creo q es un banco.
13 bancaja banco. Estrella como ojos de colores amarillo y naranja. Llama Curiosa la elección de esta figura comologo de un banco.
C14 no l se, banco? O casa de seguros mforma dem uñequtito llama los ojos y los colores.
C15 no se
C16 no se, no se un muñeco q podría ser un extraterrestre. Llama el muñeco en sí y el hecho de que tenga un ojo de cada ocolor. No se que sdo tendrá.
C17 nose

C18 – C33
La mayoría no reconoce lo que es. Un grupo pequeño reconoce que es el logo de un banco, quizá influenciado por los comentarios que se escaparon durante la realización del cuestionario. En este caso, algunos, ya solo 3 se confunden y dicen BANESTO. Solo uno reconoce BAncaja. Muy pocos se atreven a destacar alguna cca visual del mismo: Destacan que es algo extraño, asterisco (1 caso) muñecote, o que parece simpático por los ojos. Sólo uno añade que transmite confianza por el movimiento del muñeco y su simplicidad. (no añaden nada de lo atípico del logo para ser un banco).

MUY pocos reconocen qué es. Es un ejeplo utilizado para despistar: un logo poco conocido, de un banco (lejano a los interesses del grupo), y encima, sin nombre y no es el típico logo de banco, por tanto está avocado a que no sea conocido. Solo 11 mencionan cosas relacionadas con bancos, confundiendo con bankia, caixao banesto, solo dos reconocen bancaja.

Entre todos, muyp ocos aluden a elementos visuales, o bien solo dicen lo que ven, lo que les evoca esa forma: muñequito con ojos, dibujo animado, dibujo sin seriedad, marcianito, mostruo amigable. Solo dos añaden que es un logo no apropiado o no habitual para un banco, por su forma poco habitual,es lo unico q se puede parecer a una connotación.

C34 – C49
Hay 13 de 15 que no saben qué es.
Sölo dos responden: uno para confundir con Caixa y otro con Bankia. Sölo uno alude a elementos visuales, diciendo que el logo es simple para un gran banco.

C50 – 63
Solo 4 mencionan algo. Uno de ellos confunde con Caixa, los demás reconocen bancaja. Es el grupo que mas reconoce, no me extraña que se hayan pasado el nombre, porque no hay mención a más ccas que nos demuestren que los alumnos saben de qué publi estamos hablando.
Los tres únicos c q responden añaden que ellogo es llamativo porque contrasta la seriedad esperable de un banco con un logo que parece: o un marciano con los ojos grandes, o un mostruito amigable.

AL menos dos alumnas saben mencionar ccas visuales en su connotaciones, aislada del cto del contenido de la marca. No mencionan lo que puede significar que un banco quiera tener un logo amigable , o incluso infantil, para los usuarios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Repsol, es empresa de petróleo. Eltos: El logo es la tierra y el color rojo es el petróleo. No llama nad
C3: Repsol. Gasoil y gasolina. Simbolo de la compañía. La combinación de colores que hacen contrastes..
C4 RepsOl gasolineras, anuncio de la gasolina mas barata. Llama la forma del logotipo
C5
C6 Repsol gasolina, nose nada mas
C7 Repsol, tipo de gasolinera, nos e, llama la forma de este tipo de logo
C9 repsol, combustible, dos semicírculos uno naranja y otro rosa en medio una franja de color azul. Lalma los dos colores tan vivos q utiliza.
C10 Repsol gasolinera. El logo recuerda a las gasolineras y a la gúia repson que promociona restaurantes y sitios emlemáticos de comida. Llama la mezcla de tres colores cca de la marca, que personalmnet epuede recordar a un sol, ell mar y la carretera.
C11 Repso, una empresa de carburantes. En las motocs de carreras aparece su logo. Llama el logo simula un atardecer con jugando los colores y la forma.
C13 repsol, gasolinera. Circulo ovalado dividido en tres colores: naranja azul oscuro y rosa fucsia. Llama la aparente simetría que parece reflejar.
C14 repsol gasolinera, colores mezcla de calidos y frios.
C15 repsol gasolinera.
C16 repsol gasolinalogo ovalado tres colores llamativos. Estamos muy familiarizados con el sugiere un sol en un horizone.
C17 cepsa, gasolinera, anuncios como el del niño que empiza a decir que hay un lugar donde no tienes que andar para comprar y se ve a un hombre en silla de ruedas y dice el niño que es el mejor lugar del mundo llama las comodidades que itnen para discapacitados.

C18 – C33
Todos reconocen. Muchos habland e la cantidad de gasolineras qut eien Repsol. Hablan de los colores y la simpleza del logo reconocible. Solo 6 hablan de sus ccas: Ellogo emula la ntza horizonte, sol. uNo habla de que las dos direcciones opuestas indican que hay combustible en cualquier lugar. Es un logo q no inspira muxhos comentarios.

C34 – C49
Casi todos reconocen, solo 2 no mencionan nada, y otros dos saben q es gasolinera pero no el nombre.
REf: Es un símbolo antiguo, un icono cco que todos reconocen por tanta repetición y estar en contacto con el.
7c mencionan el tema d elos colores que es lo que les llama la atención. Algunos mencionan el contraste, uno de ellos menciona el círculo como forma predominante y las bandas que se salen.

Sólo dos hablan de posibles formas evocadoras o sdos: 1 c dice que parece un sol en el horizonte, otro dice que es como una bombona de butano ¡!!



S´´olo 8 no reconocen, los demas todos mencionan a REPSOL, entre los que no reconocen hay algunos que saben que se trata de gasolineras pero no saben el nombre. El elemento más comentado de señas ccas son los colores, que no siempre son llamados llamativos., algunos los nombram, naranja, azul oscuro, rosa fucsia, y más confusiones de oclores típicas, tb mencionan que hay mezcla de calidaos y frios. Lagunos los llaman sobrios.

Algunos mencionan imágenes ccas de repstol de spot concretos pero son muy pocos.

Hay un grupo de 15 cuestionarios al menos, (una cuarta parte) que mencionan ccas visuales e i ncluso connotaciones: los círculos, las direcciones opuestas qu epuede significar que hay combustible en todas partes, otro dice que parece el horizonte, sol carretera, o bien mencionan los elementos visuales (3 casos al menos): picos, círculos ovalados, e, etc. Este análisis no es muy amplio ni lleno de contenidos.

Es un logo reconocible, por que es antiguo y aparece en muchas partes, pero no inspira muchos comentarios por la lejanía con los intereses del grupo.

C50 – 63

Todos reconcoen , aunque hay al menos 4 c que o no reconocen o no aportan ningún detalle.

EL elemento más cco destacado son los colores 4c. NO los llaman de llamativos, sino con otras ccas: sorios, o muy diferentes entre sí. Hay dos casos en los que los solores son atribuidos significados: c52, azul mar, naranja sol, etc… O bien, el logo tiene como connotaciones o parece cosas: un horizonte, una explotación de petróleo, etc…
Un c, 60, describe el logo con los lementos visuales: circulo picos, etc… curiosamente.
Un c, 62, destaca el slogan: “siempre está donde se le necesita”, y otro53, menciona uno de sus pot

Como vemos, no hay mucha info para este logo tan antiguo y de una marca poco vinculada al mundo de consumo de la muestra, aunque hay tímidos comentarios de connotaciones que aportan los elementos visuales del mismo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Psoe, partido politicio. ELtos: la mano sosteniendo la rosa. Llama el color rojo demuestra su índole política.
C3: Pseo partido político. SImolo qu usan como seña de ese partido. Combinacion de coores blanco y rojo el cual señaliza con claridad al formarse un gran contraste el nombre del partido.
C4 psoe partido político. No se llama la mano con la rosa.
C5
C6Psoe partido político. Carteles. Llama el uso del rojo
C7 Psoe, partido político, el objeto q tiene n la mano, llama el color , por que el fondo es rojo.
C9 psoe, logo de un partido político. Dos cuadros por separado en rojo con las iniciales del partido en blanco y ala derecha una mano sujetando una flor tb blanca. Llama la mano sujetando la folr q transmite paz.
C10 Pseo político, campañas de concienciación, color rojo, cco el puño con la rosa. Llama el color rojo y el b lanco.
C11 Psoe, partido político. Aparece en los carteles publicitarios en las camapañas electorales es uno de los partidos fuertes, junto al pp. Llama la rosa de la mano en el logo, simula un lazo de reconciliación o de amistad a mi parecer.
C13 psoe, partido. Iniciales del nombre del partido en blanco sobre fondo intenso rojo. Mano que sujeta una rosa. Llama la elección del rojo como color de la tendsión revolucionario activo.
14 psoe arptio político mano con folor y colres llama el colorblanco de las letras y el dibjo en relación con el fondo.
15 psoe partido político.
C16psoe partido político fondo rojo letras blancas y l puño con la rosa. Llama pretende dar un mensaje de firmeza y armonía.
C17 psoe, partido político anuncios para las votaciones y elecciones al nuevo presidente. Llama el modo como se al nueva España si ellos están en el poder.

C18 - C33 Todos reconocen al posoe como partido político, saben realmente qué partido es. Destacan como imagen cca en una gran mayoría el uso del color rojo y el símbolo reconocible de la mano empuñando la rosa. En algunos casos partirulares destacan connotaciones de la rosa: Rosas socialistas, guerra civil (1 caso); Color rojo, color de izdas; Logo que involucra al pueblo; o alguna connotaci´´on errónea: el dedo hacia arriba en signo de aprobación, (cuando en realidad el logo no lleva el dedo hacia arriba). Marcan la cca del CONTRASTE entre las letras y fondo. En un solo caso, sin pedirlo, hacen una crítica: lucen el color rojo como color de partido de izquierdas y no lo son.

Todos reconocen al posoe como partido político, saben realmente qué partido es. Destacan, en su gran mayoría, como imagen cca en una gran mayoría el uso **del color rojo**, el color blanco destacado de las letras y logo, y el símbolo reconocible de la mano empuñando la rosa. Este detalle último no es mencionado por todos, solo la mitad, muchos ni siqueira dicen q es una rosa, sino una flor. A medida que hay más detalles, estos son advertidos por menos participantes. Sobre el color rojo, alguno comenta que se refiere a partidos de izdas, h abitualmente, pero es un caso particular.

En algunos casos partirulares destacan connotaciones de la rosa: Rosas socialistas, guerra civil (1 caso); Color rojo, color de izdas; Logo que involucra al pueblo;lazo de reconciliación, firmeza y armonía

alguna connotaci´´on errónea: el dedo hacia arriba en signo de aprobación, (cuando en realidad el logo no lleva el dedo hacia arriba). Marcan la cca del CONTRASTE entre las letras y fondo.

Hay particularidades: bien que es un partido dirigido a la clase obrera, En un caso, sin pedirlo, hacen una crítica: lucen el color rojo como color de partido de izquierdas y no lo son, en otro caso comentan que le sorprende que nos hagan creer lo que nunca van a llegar a ser (aquí, vemos el desencanto general de la juventud ante la poítica actual).

Podemos decir que los alumnos captan la rotundidad y simpleza de los logotipos y elementos visuales ccos de la política aunque sólo un 40 por ciento se atreve a comentar posibles connotaciones de esos elementos visuales. En estos casos, apenas hay alusiones a sus elementos visuales propios de la publicidad de este partido. Ninguno habla del tipo de letras, de la línea que conforma el logo, (el logo del psoe es bastante retro, tipo años 80)

C34 – C49
Todos reconocen
El color rojo es mencionado por 11 de los 15, y también muchos de ellos mencionan el color blanco como las letras que están encima. 5c mencionan la imagen del puño o mano y lla flor, agunos mencionan q es una rosa. Nadie dice más ccas ni de las líneas ni de la connotación de la rosa,e tc. Hay 3 c con particularidades: uno comenta que es un partido dirigido a la clase obrera. Otro comenta que le sorprende que nos hagan creer lo que nunca van a llegar a ser,(esta alumna aprovecha que se trata de un partido político para hacer su propio juicio sobre este partido o sobre la po´lítica en general) (No olvidemos que la juventud actual está muy desencantada con la política en general y eso se traduce en una indiferencia clara ante estos logotipos y en la ausencia de comentarios). Solo dos c mencionan el contraste como cca, uno lo llama mezcla de colores.

C50 – 63
Todos reconocen tan cnocido logotipo, aunque hay 2c que no aportan ninguna info.

Color ROJO, ni nguno destaca el blanco. 6c. Unc lo vincula como el color cco de la izda, y otro dice que es que cada partido tiene un color cco, y este es el rojo.

Mano empuñando una rosa. 5c. A este logo le dan varios sidos, pero pocos: Uno dice que no le ve relación con un partido político, o con este partido, 54. Otro añade que tiene l aconnnotación de ser un elemento natural, que puede significar que no te dan engaños.

Podemos decir que los alumnos captan la rotundidad y simpleza de los logotipos y elementos visuales ccos de la política aunque sólo un 40 por ciento se atreve a comentar posibles connotaciones de esos elementos visuales. En estos casos, apenas hay alusiones a sus elementos visuales propios de la publicidad de este partido. Ninguno habla del tipo de letras, de la línea que conforma el logo, (el logo del psoe es bastante retro, tipo años 80)

C2: es un perfume. ELtos: El cuerpo esbelto de un hombre. .Llama la marca como si fuese para hombres de verdad.
C3 Colonia
C4 Colonia. Anuncio del marinero. Llama la forma q tiene el tarro semejando el torso de un hombre.
C5
C6 NO RECUERD, perfume, anuncio del barco por la calle. Llama la musica clásica como de opera y en París.
C7Nose, colonia, nose, llama la forma del producto, el cuerpo de un homre.
C9 no recuerod nombre, perfume. Fondo blanco y recimpiente tiene la forma del torso de un hombre. Llama la forma peculiar del recipiente que tieneforma del torso de un hombre.
C10 L'homme de jean paul gaultier. Alta perfumería. Carácter sexual en sus anuncios , y la relación que hace con los marineros (las rayas horizontaeles que imitan a las rayas marineras, y el bote emula la forma del cuerpo masculino. Llama la atención los modelos que utilizan en sus spots.
C11 emporio Armani. Empresa de moda y complementos. NAnuncio de ropa con modelos superfamosos. Llama la forma de un físio perfecto del tarro.
C13 perfume, imita el cuerpo de un hombre olor azul. Llama la fitura q representa se utiliza como foco d atracciódn de los clientes que se sentiraán mas identificados con el perfume.
C14 calvin Klein marca de colonia y ropa interior. Rayas y forma del bote. Llama la forma del frasco en forma de cuerpo de hombre.
C15 nose
C16 no se pemume forma de busto maculino llama la forma original del frasco.
C17 marca de perfume. Anuncio de barco de un marinero que se acerca al balcón de una chica y ella lo espera allí. Llama como el barco se adentra en la ciudad por el olor del perfume de la chica y como lelga hacia ella.

C18 – C33
Noes reconocido en tres casos. Dos de los cuales no añaden nada.
Los demás, reconocen todos, hasta el nombre del perfume: Gaultier. En un caso, hasta el modelo: "LE male".
Un caso recuerda el spot de la pareja acostada en la cama, donde el chico deja el olor en la cama que la chica recuerda.
La mayoría reconoce y destaca como forma cca la forma masculina del tarro, en un caso, el color azul. La mayoría destaca la connotación de las formas masculinas, del carácter marinero, fuerte y atractivo. en alguno casos explicitan que tienen connotaciones sexuales. En un caso llega a utilizar el término paquete.

PARA TODOS LOS CUESTIONARIOS Y TODAS LA PREGUNTAS, COMENTAR: HAY QUE DESTACAR QUE EN MUCHOS CASOS MENCIONAN QUE LES LLAMA LA ATENCIÓN LA FORMA O EL COLOR, PERO NO DICEN QUÉ FORMA Y QUÉ COLOR, SE ESCUDAN Y NO MENCIONAN NI DESCRIBEN LOS ELEMENTOS VISUALES. ESTO DENOTA LA GRAN IGNORANCIA EN CUANTO A LA FORMACIÓN EN LENGUAJE VISUAL QUE TIENEN, SOLO CONOCEN ALGUNOS TÉRMINOS Y NO SABEN EXPRESARLO. Ejemplo claro: cuestionario 37, 43 en esta pregunta sobre el tarro de perfume.

S. E. HAY POCOS CASOS DE DESCRIPCIONES VISUALES: EJ 46

C34 – C49



Hay 10 casos que no saben qué es, aunque de ellos, 4c saben que es perfume pero no de qué marca.

Otros mencionan nombres distintos o simplemente perfume de hombre o colonia. Solo aparecen dos marcas: Hugo Boss y Jean Paul Gaultier, el correcto.

Como eltos ccosdestacan la forma masuclina, el torso de hombre y los tonos azules aunq confunden lo cco con lo que les llama laa tención. Se explican mas en lo que les llama la aatención, dstacando la forma llamativa, los coloresen distintos tonos de azul y el tono brillante, o un c q destaca la maniobra que hace el diseño: si usas esto, serás como el hombre que tiene ese torso. Destacar el c. 46 que explica más el lenguaje visual q se utiliza, las rayas, los tonos, la brillantez… Nadie habla de la textura, ni de la pelvis intencionada del tarro, ni del tacto que el mismo tiene, etc, ni de la particularidad de la camiseta de tipo marinero, etc. No vincula nadie con el anuncio o spot de la marca.

Heste ejemlo hay sido elegido por sus evidentes connotaciones, para ver cómo reaccionan los alumnos. Tb al no tener el nombre de la marca, los comentarios y las confusiones pueden dar lugar a bastante juego.

ES reconocido por la mitad delos cuestionarios. De los que reconocen, solo un 40 % saben la marca que es. Solo comentan, evidentemente, ccas, los que reconocen la marca:

_mencionan clarmaente como signos distitntivos la forma y recuerdan algunos el spot del barco. En algún caso aislado, comentan hasta ccas cinematográficas del spot, como qu es de otra peoca, epoca retro, etc.

. Otros mencionan nombres distintos o simplemente perfume de hombre o colonia. Solo aparecen dos marcas: Hugo Boss y Jean Paul Gaultier, el correcto.

Como eltos ccosdestacan la forma masuclina, el torso de hombre y los tonos azules aunq confunden lo cco con lo que les llama laa tención. Solo algunos mencionan que hay un perfume de la misma marca para mujer, con forma femenina, pero no sacan más connotaciones del tema, al ser un anuncio tan heterosexualizado y con una perspectiva de sexos tan marcada.
Se explican mas en lo que les llama la aatención, dstacando la forma llamativa, los coloresen distintos tonos de azul y el tono brillante, o un c q destaca la maniobra que hace el diseño: si usas esto, serás como el hombre que tiene ese torso.

Algunos cuestionarios, muy pocos, usan los elementos del lenguaje visual: las rayas, los tonos, la brillantez… Nadie habla de la textura, ni de la pelvis intencionada del tarro, ni del tacto que el mismo tiene, etc, ni de la particularidad de la camiseta de tipo marinero, etc. No vincula nadie con el anuncio o spot de la marca. Solo un cuestionario menciona explicitamente el carácter o reclamo sexual de la marca.

	C50 – 63 8c ni reconocen ni aportan nada. A lo mejor alguno deice q es un perfume, pero poco mas. Los 5 restantes reconocen todos el perfume y la marca, salvo alguno. Puede haber filtración de información mientras hacían el cuestionario. Destacan como ccas el mencionar el cuerpo de hombre o torso masculino del frasco: Añaden ccas del spot: el marinero que deja olor en la cama, la época del siglo Xx pero época retro, pero pocos cuestionarios. Hay 3c q mencionan la clara dif entre el frasco y color de hombre y mujer de esa marca. Pero no dicen nada mas Solo un c menciona el color pero para marcar la dif entre h y m. Es un anuncio muy heterosexualizado y que marca una clara diferencia de género y roles, en cuanto a la dinámica sexual, pero eso no es mencionado por nadie, aunq perciben la singularidad del frasco, pero no dan ningún elemento visual más ni ninguna cca o connotación, a pesasr del tacto casi mate, de la sinuosidad de las líneas, del corte que tiene el frasco o el porqué escoge la marca una época pasada o nostálgica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2 Camper, zapatos.. Llama la calidad del zapto.
C3NADA
C4 Camper zapatos. No se. Llama q parece u zapato comodo en la imaten.
C5
C6 NO sabe marca, zapatos. Nose nada mas
C7 zapato, estilo de zapato, no se nose
C9 no se, zapo, parece un zapato de piel de buena claidad al permanecer e un fondo blanco, resalta la forma
C10Camper, calzado masc. Llama que todos los zapatos de la marca tienen esa forma cca. No me llama mucho esa marca
C11 No lo se, zapatos.
13 calzado camper. Aspecto anatómico simple, color oscuro esta marca es conocida por su calidad y comodida. Llama la sensación de confortabilidad que nos aporta.
C14 camper zapatos, llma la forma redonda de la suela que en la mayoría de aptos es recta.
C15 nose
C16 camper o callahan. Calzado, imagen flexible modernollama pretende comunicar que su calzado es cómodo y actual.
C17 nose

C18 – C33
Al menos 8 casos no reconocen la marca. AQUÍ NO SE HA PUESTO NI NGÚN NOMBRE, COMO EN EL ANTERIOR, PERO AQUÍ NO RECONOCEN. En algunos casos reconocen, pero no indican ninguna característica propia. Sólo apuntan, en el aprtado de qué llama la atención, en un caso, las líneas curvas, en tres casos, la simplicidad del zapato que indica comodidad, en otro caso solo: es un zapato de línea desenfadada, moderna y clásica a la vez. ES UN CASO CLARO DE PRODUCTO QUE NO INTERESA A LOS ALUMNOS, que no conocen su spot, aunque más de la mitad reconoce la marca. Pudo escapársenos esa marca, incluso durante la realizacion del cuestionario en clase.

C34 – C49
Los cuestionarios están casi vacíos ante esta pregunta de rcto.
Al menos 10c no mencionan nada, ni siqueira que son zapatos.
3c hablan de zapatillas deportivas, por error
Sölo 1 c habla de la marca GEOX y es un error.

Podemos sdeducir que hay muho dcto porque no es una marca superconocida entre la gente joven, son zapatos caros y muy particulares, y sus clientes son mas bien mayores de 30 años, pues tienen una línea retro.

Solo 3 c mencionan el color como cco, es un color discreto. Como lo q llama la atención, solo 1c menciona la simpleza de las líneas de diseño del zapato.



Los cuestionarios están casi vacíos ante esta pregunta de rcto.
Muchos de ellos no mencionan nada, ni siqueira que son zapatos.
Suelen reconocer solo unos 8 o 10 cuestionarios en total, y solo algunos identifican la marca camper.
Algunos, al menos una sexta parte, hablan de zapatillas deportivas, por error
Algunos casos aislados nombran GEOXX, pero es un error.

Podemos sdeducir que hay muho dcto porque no es una marca superconocida entre la gente joven, son zapatos caros y muy particulares, y sus clientes son mas bien mayores de 30 años, pues tienen una línea retro.

Por esofrzarse en mencionar alguna cca del producto, mencionan el color como cco, es un color discreto. Como lo q llama la atención, solo 1c menciona la simpleza de las líneas de diseño del zapato.

Los pocos elementos visuales que se destacan pertenecen a tres o cuatro cuestionarios muy particulares: Mencionan el ccolor marrón, aspecto de forma redondeada de la suela, que en la mayoría de los zapatos es recta, tienen un aspeto anatómico y un diseño simple. un caso de eferencia a loque pretende comunicar: que es un zapato cómodo y actual.

Se trata de un ejemplo casi vacío donde casi ningún alumno identifica por varias razones por ser una marca cara y poco conocida o que no tiene un spot claro q salga en la tv, o no está a su alcance. HAY QUE DESTACAR ESO, COMO NO HAY ANUNCIO NO LO CONOCEN. Es el típico ejemplo donde yo me quedé calllado y nunca se filtró info, y se ve que no lo conoce nadie. Aunque estarán hartos de pasar por zapaterías donde sí estén pero no los reconocen.

C50 – 63
Solo 6c responden, los demás no identifican nada.

De estos seis, 4 solo añaden zapatillas deportivas, pero no identifican. Uno solo añade ccas del ejemplo color serio.
1 identifica, pero no da ccas a señalar.
1 confunde con la marca Geops, y añade que son zapatos 24 horas para personas q tienen q estar de pie todo el día, q transpiran y tal.

Se trata de un ejemplo casi vacío donde casi ningún alumno identifica por varias razones por ser una marca cara y poco conocida o que no tiene un spot claro q salga en la tv, o no está a su alcance. HAY QUE DESTACAR ESO, COMO NO HAY ANUNCIO NO LO CONOCEN. Es el típico ejemplo donde yo me quedé calllado y nunca se filtró info, y se ve que no lo conoce nadie. Aunque estarán hartos de pasar por zapaterías donde sí estén pero no los reconocen.

Añade un mínimo de 3 marcas más de las que puedas definir sus señas características.		
Nombre y que es	Eltos visuales ccos.	Llama la atención
C2 Adidas, marca de ropa. -Redbull, bebida energética -Nike, marca de rooa	-Logo de tres rayas. -Un toro -Marca de ropa	- -El toro haciendo ver que la empresa es fuerte y hace eventos deportivos extremos. -lema: Imposible es nothing
C3 adidas. Equipamiento deportivo	Marca adidas.	Una frase que utilizan Nada es imposible lo cual intenta motivar al espectador.
C4 -Nintendo, videoconsolas -Nestle chocolate -Tchin, tchin, óptica -Carrefour, centro comercial. -Toyota, coche.	-marca dentro de un ovalo. -Cca es su diseño extrafino. -dos gafas q regalan cuando se compra una. -Tiene de todo -anuncio de bajos precios.	-me atrae que el logo tiene el esmalte brilloso. -las letras blancas como la leche de su chocolate. -Fuente de letra de estilo navideño. -Símbolo q es una e blanca oculta. -LaT que forma con dos óvalos para su logotipo.
C6 1. Adidas, deportiva. 2. Samsung móviles 3. Vodafone.telefonos	1. -anuncio de jugadores de futbol 2. anuncio de Messi y niños cantando. 3. anuncio de internet en casa.	1. uso del negro y de personalidades famosas. 2. siempre exagerando las cosas q se pueden hacer con el tfno.. 3.elementos rojos.
C7 1 sansumg, móvil 2. adidas, ropa 3. plastation3 marca de consola	1. 2 3	1. llama el símbolo de Android 2.mismas ccas que otra marca deportiva 3.llama el logo empleado para esta marca
C9 1. nestle comestibles. 2. nívea, prod para la piel 3. Peugeot, coche.		1. llama su larga historia vendiendo productos de gran claidad. 2. destaca por se una marca mundialmente conocida y siempre dedicada al cuidado de la piel. 3. logo ya que se trata de un león.
C10 1. Vans, zapato deportivo. 2. Levis Strauss, pantalones vaqueros, cazadoras. 3. Samsung telefonia	1. 2. 3. dicha marca eestá en competencia con Apple e intenta igualar sus móviles y se ddica a realizar móviles excesivamente grandes.	1. llama las letras en blanco y el fondo rojo y la "V" inicial tiene forma de raíz cuadrada y encuadra las demás letras de la marca. 2. dibujo cco de la marcay como se engloba el termino levis a los pantalores 3. símbolo azul y leras en blanco y un ovalo tumbado que cruza las letras
C11 1. supersol, supermercados. 2. BMW, veículos. 3. Lidl. supermercados	1. anuncio de tv ole q precios. 2. ANUNCio d te gusta conducir? 3. la caldad no es cara	1. llama es ua imagen muy de barrrio, el logo mu sencillo 2. el logo produce una sensación de seriedad y clase, destinado a publico concreto. 3. como da a entender al consumidor que las cosas cotidianas del día a día tienen que ser practicas y a buen precio y que allí las puede conseguir.
13 1. converse, zapatos 2 LG, aparatos electrónicos. 3. chocolate valor, chocolate.	1. marca extendida por todo el mundo. Zapatillas informales de diversas ccas. 2 eleccion de las iniiales del nombre 3 valor es el nombre que lo diferencia de los demás chocolates en su sabor y textura . anuncios publicitarios a partid de dibujos animados (nuevo chocolate con leche y crujiente dulce de lecheo chocolate con kikos) o actores qu simplemente disfrutan un momento relajante con este producto.	1. llama la elección del nombre d ela marca, como alucsion a lo contrario, a lo diferente que hace que la persona se sienta distinto a los demás. Ademas la expreion de all star que significa toda una estrella. Con la misma finalidad. 2. llama la atención la disposición de las letras con forma de cara 3 llama la importancia de la imagen q tienen los productos, pero en este caso coincide con su sabor.
C14 (añade imágenes que comenta) 1 fanta refesco 2. cdonald comida rápida 3 vans ropa deportiva.	1. color naranja 2-color rojo carita feliz 3. logo en forma de skate	1. llama los colores calido y la hojita que hace el palito de la t. 2. llama que una caja tenga vida propia y sea feliz acordó con el sdo de este menú. 3. llama el logo en forma de skate que deseigna que esta ropa es mas practica para practicar sktae.
C15 1. converse 2. reebok.	1. estrella y slogan que es All Star. 2. bandera de Inglaterra.	1. slogan imposible is nothing, qu quiere ccir que scon esa ropa o zapatillas pudes concseguir lo impoisble.
C16 1. Macdonalds comida rápida 2. adidas ropa dpva 3. Carrefour hipermercado.	1. logo m gitante d color rojo con forma redondeada. 2. logo recnocoido por todo el mundo parece media margarita con los petalos rayados en forma horizontal y color plateado. 3imagen de una c con una especie de sombrerito encima, de color azul.	1. llama su logo es muy simple pero llamativo por su coor y su forma lo reconocen hasta los niños mas pequeñso. 2. es reconocida a nivel mundial 3. hace muchas camapañas publi a todos los niveles.
C17 1. nestle, chocolate 2. colacao producto para lácteo. 3. adidas	1. anuncio de tv o en catalogos de tiendas de productos de alimentos. 2 anuncioa en tv como el del niño que quería montar las olas. 2. anuncios en revista publicitaria y tv	1. llama atención el modo de como lo presentan como un chocolate totalmente fino con delicioso chocolate natural y bueno para los niños 2 llama la atención como esa bebida puede que un niño cumpla sus sueños y el bueno para la merienda y desayuno 3 llama la atención en como es de comodo ese tenis
C18 1. adidas 2 oreo 3.tommy hijgfier	1. simblolo único variando colores y tipos de ropa 2anuncio de la palabra oreo, laforma distinta de la galleta y el sabor 3. anuncio de ropa masculina.	1. Llama lo sencillo de los colores aplicados a la marca 2. llama la forma y el color d ela gallera y de lo q estas relleno. 3. llama el símbolo y el tipo de ropa que diseña.
C19 1. Microsoft,cmpañia de software	1. logo de cuadros de colores q representan ventanas.	

2. jaguar, marca de automóviles 3.	2. animal sobre verde.	
C20 1. Ferrari, escudería de coches y productos 2. Zara, ropa 3. Pukas, tienda de eltos de surf y skate	1. Caballo negro fondo amarillo 2. letrero con las letras ma yusculas 3. Imagen: letrero encima de la tabla de surf	1. Color rojo llamado Ferrari 2. ausencia de elementos llamartivos 3. Letrero de la tienda escritosobre una tala de surf
C21 1. nestle, alimentos 2. axe, colonias 3. albrain, marca de ccerales	1. color rojo, tanto adultos 2. Anuncios protagonizados por deportistas 3. anuncios de mujeres mostarndo su cuerpo gracias a los cereales	1. generalidad de sus productos 2. anuncio dirigido solo a hombres 3 . ayudan amantener la línea.
C22 NADA		
C23 1. Twitter 2 Oysho 3. Mustang	1. logo cco figura de un pájaro. Se caractríza por la psdad de mandar mensajes cortos a otras personas. 2. por la venta de ropa interior y pijamas femeninos, en los que predominan las ilustraciones de Hello Kitty, Disney y otras animaciones. 3 Vende en su mayoría botas y zapatos cerrados femeninos, de piel.	
C24.Samsugn 1.Samsung 2,. Red Bull 3. Adidas	1. Su seña característica es Messi, jugador profesional de futbol. El cual sale en el último anuncio de la marca anunciando los nuevos dispositivos móviles. 2. Lo característico es el anuncio de red bull te da alas utilizado en casi todos los anuncios de esta bebida. 3. La imagen característica de esta marca de ropa son una gran variedad de deportistas y equipos deportivos, entre los cuales destacarían Messi y Selección Española.	
C25 CUESTIONARIO Q SE HA PERDIDO, NO LO TENGO.		
C26 1. Adidas 2. Nintendo DS 3. Ferrari	1. Marca internacional de ropa deportiva y calzados, normalmente publicitada por deportistas famosos como Bale. 2. Consola que actualmente posee muchos modelos cada vez más avanzados. Se caracteriza porque es portátil y la variedad de juegos que se pueden utilizar. 3. Marca de coches deportivos, caracterizada por su gran valor y por ser una marca muy conocida.	
C27 1. BMW, coches 2. EL corte Ingles, alamacenes 3. Lacoste, sropa	1. Paisaes donde aparece el producto en el horizonte 2. Modelos humanos para la promoción de sus productos. 3. Logo el cocodrilo	1. La forma de enmarcar enl coche en cualquier contexto como si se integrase con el sitio 2. Llama lo clasista que es, la distinción que vende. 3. Intenta dar una imagen de poder.
C28 1. Adidas, marca deportiva 2. La Caixa, un banco 3. Bic, boigrafos.	1. color blanco sobre fondo y sus tres líneas. 2. Su colorida estrella 3. el mítico muñequito cabezon con la cabeza negra	1. Su relación con las equipaciones y con los equipos de futbol. 2. Los anuncios de obra social 3. Todo el mundo tiene esos bolis aunq no tienen mucha publicidad.
C30 ESTE CUESTIONARIO MUESTRA LOS LOGOS , BUSCADOS POR EL ALUMNO. 1. Epiphone, instrumentos musicales 2. Yamaha, motocicletas e instrumentos 3. Green day, grupo musical.	1. nombre de la emperesa segudio de un emblema que invita a actuar como pasión 2. tres diapasones cruzados 3. una mano agrarraondo un corzón con forma d granada explosiva	1.El tema d ela pasión, no solo de la musica como tal. 2. Logo intrigante q nos llama la atención 3. musica punk, el logo nos muestra los temas intrigantes , temas de guerra y provocación a la sociedad.
C31. 1.Mamut, roapa 2. superdry, ropa 3. Milka, chocolate.	1. Logo mamut 2. letras en japonés 3. vaca con manchas moradas	1. ropa de calidad y eficaciatérmica 2. y prendas extravagantes 3. el color morado llama la atención.
C32 Mixta Coca Cola Zero Mahou Gol TV Groupama Seguros	Sus anuncios son muy simpáticos y atraen al público por su gracia y originalidad. Gracias al anuncio, se vendieron objetos de estos gatos. En el anuncio, se produce un cambio entre la coca cola y la coca cola zero, dando a entender que saben iguales, lo único que no tienen 0 azucar. El anuncio tiene lugar en unas playas maravillosas con un entorno que se asemeja al paraíso y un lema “si hay Mahou, la vida es 5 estrellas” Anuncio de Andrés Iniesta y el oso. Personaje que es un modelo a seguir y un símbolo para España. Importante figura de un personaje también a seguir como es Iker Casillas, y la frase de una canción conocida “me siento seguro..”.	
C33 1. Pizza casa tarradellas.	1. Anuncio familiar. Hace referencia a la buena comida casera.	1. Compara la ciudad con las casas antiguas del campo ya que antiguamente las pizzas se hacían en un horno de piedra y anuncian que este producto se hace como antaño y es mucho mejor que otros.
A partir de aki cambio el registro para anotar las marcas que vienen en el cuestionario. Pongo cada cuesitonario en una columna, simplemente copiando lo que dice, de arriba abajo, luego hago la reflexión.		

C34 **Facebook** 2. Red social 3. El logo identifica a facebook, tan slo utiliza su primera f 4. Destacan diferentes tonos de azul de fondo y la f blanca llama la atención sobre un fondo blanco. 1. **Hurley** 2. Marca de ropa 3. Es un tipo de marca de ropa surfera 4. Su logo es de color negro y destaca 1. **Vans** 2. Marca de ropa 3. Marca surfera, deportiva 4. Utiliza un fondo del logo negro para asi destacar las letras en blanco	C35 Nuevo anuncio de **Vitalinea**, una marca de yogurt, que ha sacado al mercado un nuevo producto de postres sin azúcar utiliza en el anuncio mujeres hermosas con cuerpos perfectos dando a entender que si tomas esos postres estarás como ella. Anuncio de **Samsung**, ha lanzado al mercado un móvil que es capaz de sumergirse en el agua. En el anuncio todas las imágenes están relacionadas con el agua, como si el móvil no sirviera para nada mas que eso Anuncio de **MoviStar** que utiliza a los niños para vender el producto de una forma más facil	C37 **Bersak** Su ropa , colores y forma de presentarlas **primark** La ropa , los precios y la calidad **Toysarus** Los juguetes , los anuncios y los precios
C38 77. NOMBRE. **adidas** 78. ¿QUÉ ES? Marca de ropa 79. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. El logotipo 80. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Me llama la atención solo sea ropa deportiva y su logotipo Peugeot 81. NOMBRE. **Peugeot** 82. ¿QUÉ ES? Marca de coche 83. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. El león que tiene como logotipo con el color plateado. 84. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? El león que tiene como logotipo 12 Playstation 85. NOMBRE. **Playstation** 86. ¿QUÉ ES? Una videoconsola 87. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Los distintos juegos de entretenimiento 88. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Los distintos colores que usan en el logotipo	C39 1. **Adidas** 2. Multinacional deportiva 3. Venta de artículos deportivos 4. Existen dos logos característicos de esta marca, uno de ellos son las tres líneas y el otro es una hoja. Puma 1. **Puma** 2. Multinacional deportiva 3. Venta de artículos deportivos 4. Poseen un logo característico, este es un puma. Cruzcampo 1. **Cruzcampo** 2. Multinacional de cerveza 3. Exporta cerveza 4. Utilizan unas letras en color blanco y el fondo de color rojo, poseen un logo, este es un hombre con barriga portando una cerveza.	C40 Adidas Marca de deporte Su símbolo es un trebol dremel Taladros para miniaturas puleva Leche Se enfonca mucho a los niños
C41 1. Acqua de gioia 2. Colonia 3. La belleza de la modelo 4. Todo muy superficial, todo perfecto, único, tranquilo. 1. Mó 2. Gafas de vista 3. El anuncio con la modelo con lo ojos celestes. 4. Llama la atención la cantidad de personas que se ven con gafas y sobre todo muy guapas. 1. Burger King 2. Hamburguesas 3. La típica frase " Aquí tu eres el king" 4. Llama la atención el aspecto ten bueno que tienen las h	C44 Vitalinea, postres. Yogures q ayudan a mantener la línea Llama porque solo utiliza a mujeres con cuerpazo Comecocos Juego d consolas Logo Llama la atención porque es una cara de pefil q se le ocurrió al diseñador cuando se comía una pizza Samsung Logo simple: letras sobre fondo blanco.	C48 Kempa. Marca de deporte(sobre todo balonmano). Los anuncios son de deportistas con sus productos. Y lo que llama la atención es que su símbolo es un muñeco saltando y con un balón de balonmano. Mcdonals. Tienda de comida rápida. Los anuncios son de sus hamburguesas. Y lo llamativo es el color amarillo y rojo. Converse. Marca de tenis. Los anuncios son de modelos con sus productos. Y lo llamativo es la estrella como símbolo
C50 1. Barbie 2. Marca de juguetes. 3. Los anuncios que lanzan, especialmente en Navidades, y los catálogos de juguetes. 4. A los peques lo que más le llamará será el color rosa. 1. Mcdonals. 2. Multinacional de restaurantes. 3. Los anuncios televisivos y los carteles que hay puesto en los establecimientos. 4. La forma y color de la marca recuerda a una patata frita y hace que apetezca ir. 11 1. Colacao. 2. Marca de chocolate en polvo. 3. Los anuncios televisivos y carteles en los supermercados. 4. Las dos personas recuerdan a paises exóticos, de	C52 Carrefour: c rojo y azul Logo de Telecinco: bolita azul con un cinco Partido andaluista: verde y rojo , verde Andalucía y rojo izda. Disney: orejas del raton Mickey y su cabeza de espaldas hacen el logo	C53 1. **Nombre: Fairy** 2. ¿Qué es? Es un producto de limpieza para la vajilla. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS: Lo característico es como se quedan los platos con este producto y el brillo que aparece en la vajilla. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Siempre lo protagonizan mujeres y es de los 12 pocos productos que sale demasiada espuma y por ello se ahorra más. Tienda de campaña Quechua. 1**. Nombre: Quechua** 2. ¿Qué es? Es una tienda de campaña. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS: Sale un hombre en medio de la montaña que saca de su mochila una tienda de campaña que se abre muy fácilmente. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Lo que llama la atención es la comodidad y lo fácil que es de llevar, abrir y guardar. Herbal essence. 1. Nombre: **Herbal essence.** 2. ¿Qué es? Es un champú del pelo. 3.IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS: En este anuncio sale una mujer frotándose el pelo con ese champú. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Lo que llama la atención es como la mujer goza de alegría al echarle el champú transmitiéndole además de

		alegría, frescor.
C54 1. NOMBRE. Burger King 2. ¿QUÉ ES? Restaurantes de comida rápida 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS: Publicidad juvenil 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Llama la atención el colorido del logotipo y de las instalaciones de la empresa. 12 1. NOMBRE. Dodot 2. ¿QUÉ ES? Pañales para bebés. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS: Publicidad dirigida para adultos con hijos. Publicidad familiar. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Llama la atención que los protagonistas de los anuncios de televisión sean los propios bebés, simulando las profesiones de los adultos y creando un mundo dirigido por ellos. 1. NOMBRE. Volkswagen Passat 2. ¿QUÉ ES? Coche de alta gama. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS: Publicidad familiar, dirigido a un público de clase mediaalta. 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Llama la atención el anuncio, simulando los poderes de la película de Star Wars.	C55 **Nombre: adidas** ¿Qué es? marca de ropa deportiva Imagen publicitaria o elementos visuales característicos: uso de jugadores de futbol para hacer los spot ¿Qué te llama la atención de esa imagen publicitaria? **Nombre: afflelou** ¿Qué es? marca de gafas Imagen publicitaria o elementos visuales característicos: gafas de ultimo diseño ¿Qué te llama la atención de esa imagen publicitaria? varios de susu anuncio como el de compra una y llevate dos gratis por navidad **Nombre: Nesquick** ¿Qué es? marca de cacao Imagen publicitaria o elementos visuales característicos: el conejito ¿Qué te llama la atención de esa imagen publicitaria? como el conejo sale y entra del envase para interactuar con los niños	C57 1. NOMBRE. Cola Cao 2. ¿QUÉ ES? Chocolate en polvo 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Anuncio de “el cola cao es único” 4. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Son fotos de momentos cotidianos de niños con el cola cao. Representa lo natural y lo simple.
C59 Converse Skullcandy Burguer King Starbucks	C60 **1 Adidas** 2 Una multinacional deportiva 3 tiene dos logotipos, tres rayas paralelas de mas grande a mas pequeña y una especie de llama. 4 es una marca utilizada y representada por los mejores deportistas junto con Nike. **Ralph Lauren** 1 Ralph Lauren 2 Una marca de ropa y colonia. 3 su logotipo es un un jinete practicando el polo 4 la marca va asociada a un deporte de clase alta, el cual es practicado por gente con un alto nivel de vida y un gran poder adquisitivo. **Puma** 1 puma 2 Una multinacional deportiva 12 3 Su logotipo es un puma 4 pretende asociar la marca con su animal, rápido y fuerte.	C61 **77. NOMBRE. Ben & Jerry's.** 78. ¿QUÉ ES? Una marca de helados. 79. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. 80. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Me llama la atención la simpleza , los colores, las formas y las vacas , ya que el helado esta elaborado con leche procedente de estas. 11 **81. NOMBRE. Cállate la boca.** 82. ¿QUÉ ES?Una marca de ropa. 83. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Los elementos más característicos son el símbolo inferior de una línea recta superpuesta por una no recta. 84. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? El tipo de dibujo utilizado para elaborar los diseños en las camisetas y sudaderas , unos dibujos simples y sencillos relacionados con el surf. **85. NOMBRE. Vans "of the wall"** 86. ¿QUÉ ES? Una marca de ropa y zapatillas deportivas. 87. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Una raíz cuadrada de la cual surge el logotipo. "Vans" 88. ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? La sencillez y que está relacionado con el mundo del surf y el skate.
C62 1. **NOMBRE: Benetton** 2. ¿QUÉ ES?: Marca de ropa y todo tipo de accesorios para bebés y niños entre 0-14 años. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS. En todos sus escaparates aparece la foto principal de esta marca, que es un grupo de niños de diferentes nacionalidades, felices, abrazándose unos con otros con una sonrisa en la cara. Lo que quiere transmitir es que sus productos son para todo tipo de niños sin excepción de raza o sexo. **1. NOMBRE: Antena 3** 2. ¿QUÉ ES?: Cadena española de televisión. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS. Promocionan esta cadena por sus numerosos programas y series para todas las edades, su alto 12 nivel de audiencia, su compromiso con el espectador,… todo protagonizado por personas que trabajan en la cadena, ya sea en el telediario o en series. Cabe decir que sus emisiones a lo largo de toda la historia, pueden presumir de haber sido las más vistas, como por ejemplo actualmente “El tiempo entre costuras”: **1. NOMBRE: Carrefour** 2. ¿QUÉ ES?: Cadena francesa de supermercados esparcida por muchos países del mundo. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS	C63 **1. NOMBRE. Mixta** 2. ¿QUÉ ES? Una bebida 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. Sus anuncios chistosos (como el del cerdo volando) o (la puerta giratoria gira gira pero nunca toria) que carecen de sentido ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Sus anuncios 12 publicitarios **Teléfonica-movistar** 1. NOMBRE. Telefónica-movistar 2. ¿QUÉ ES? Red móvil fija y televisión 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS VISUALES CARACTERÍSTICOS. El anuncio de las manos o de las personas que se quedan en paro ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESA IMAGEN CARACTERÍSTICA? Sus increíbles precios y la necesidad de tener línea móvil y fija **Toyota** 1. Toyota 2. Marca de automóviles 3. El anuncio del RAV-4 donde una pareja llegan casi hasta matarse por tal de conducir el coche.	

CARACTERÍSTICOS. Su elemento más característico es su logotipo, inconfundible. También en sus anuncios televisivos destaca la numerosa lista de ofertas que tiene y el gran número de productos. 1. NOMBRE: Casatarradella 2. ¿QUÉ ES?: Marca de alimentos. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS. La imagen más característica de esta marca es que juega con la familiaridad del producto y el cliente, algo que no puede faltar en la mesa, un alimento que es para cualquier persona y momento. También juega con que sus ingredientes son caseros y que por ello es bueno para la salud. También su imagen o logotipo, es la casa que se encuentra en un huerto de trigo. 1. NOMBRE: Lanjarón 2. ¿QUÉ ES?: Tipo y marca de agua. 3. IMAGEN PUBLICITARIA O ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS. Promocionan que es la indicada para la salud y el buen crecimiento de los niños. También destaca que es extraída de un manantial natural de Granada.		

- **PRODUCTOS O MARCAS NOMBRADOS:**

Material deportivo: 24
Bebidas 8
Ropa15
Tecnología de ocio 5
Tec. de comunicación 9
Tec audioisual 1
Tec informatica 1

COMIDA: 25
Opticas: 3
Centros comerciales: 8
Coches 9
Crema, cosméticos, higiene: 2
Perfumes: 1
Red social: 2
Programas TV 3

Muy específicos: (evidentemetne solo hay un caso de cada uno)
Banco
Bolígrafo
Motos
Grupo musical
Seguros
Herramienta eléctrica
Jueguete
Partido político
Productora de dibujos animados.
Productos de limpieza
Pañales.

Reflexión: Llama poderosamente la atención que la COMIDA Y LOS PRODUCTOS DEPORTIVOS son mucho más nombrados que el resto. Y con diferencia, adidas y el chocolate Nestlé, son los productos estrella. Podemos hablar de intereses previsibles de la población estudiada, donde hay un grupo de chicos deportistas y amantes de las marcas deportivas, sobre todo adidas. En general, por lo demás, la comida y sus anuncios les llama mucho la atención, y la adicción al chocolate es patente, auqneu tb la comida rápida (burguer king y Mac donalds).

sSorprende el tema de los centros comerciales, donde los cuestionarios repsonden comentando ccas de sus logos y su política de mercado, aunq menos.
Tb es de destacar la tecnología, que hubo de dividirse en varios tipos, aunque al final solo da 16 respuetas. Los móviles son lo más destacado, por sus impactantes campañas publicitarias y la dependencia cada vez más acusada de los mismos.

Las 9 respuestas sobre coches, todos ellos de alta gama, aluden a la fuerza y calidad de sus spot publicitarios, que los alumnos describen.

Por último, tres repuestas sobre ópticas, llaman la atención, aunq no sé que comentar.

Hubiera esperado, uqe alguien nombrara COCACOLA, o más redes sociales, … parece que son cosas que están presentes en nuestro uso cotidiano, pero no nos llaman la atención por la publicidad.

En definitiva: Chocolate, artículos deportivos de adidas, Móviles… productos esperados. ¿Coincide las preferencias de consumo de los encuestados con aaquellos spot que más nombran?

- **ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS MÁS DESTACADOS DE LAS MARCAS NOMBRADAS: (ELEMENTOS VISUALES UTILIZADOS Y SUS CONNOTACIONES:**

-**Colores**: 17 c. Solo destacan sin adjetivos los colores mas llamativos. Se usa el apelativo del color para describir otros elementos como las formas geométricas o reconocibles en cada marca.

-**Logos concretos**: 14.. Bien son descritos desde sus formas geométricas o desde el nombre mismo de la marca. (Consultar como ejemplo c52)

-**Elementos geométricos**: 10. Destacan tanto líneas como formas geométricas concretas, Son pocos comentarios y muy breves, sin connotaciones ningunas de horizontalidad ni que esas formas geométricas te lleven a ningun mensaje. (Consultar c60,61)

-**Formas concretas**: De toro, diversos animales, caballo, párjaros, cocodrilo, puma, conejo, león,, de objetos, trebol, diapasón, granada, etc…. Hay tb formas que aluden a dibujos animados concretso en un solo cuestionario,, o a alementos dpropios de la cultura visual como tabla de surf, ventanas, etc. Son formas arquetípicas que los alumnos han utilizado para definir fundamentalmente los logos o las identidades visuales corporativas de algunas marcas. No suelen nombrar connotaciones en esos elementos visuales con contenido tan figurativo y concreto. Tampoco añaden adjetivos a esas ofrmas para especificar, ni vinculan esas formas con significados concretos.

-**Personalidades concretsas** : 4. fundamentalmente personas conocidas, del mundo del deporte. (consultar c55)

-**Slogans**: 8. Son slognas bastante conocidos, reconocibles e inconfundibles que destacan en la marca. Normalmente suelen decir un anuncio pero lo identifican con el slogan. No suelen ir más allá de lo que significa el slogan, no sacan conclusiones, salvo los cuestionarios llamativos que comentan muchas

ccas de la marca en los “comentarios sobre la marca” o “spots concretos con detalles”.

-**Comentarios sobre la marca**: Hay más de 25. Muchos cuestionarios comentan ccas concretas del producto nombrado, de su competencia, de sus pretensionesde mercado, Por ejemplo cuando el anuncio de las diferentes tipos de cocacola deja claro que la cero no tiene azucar, etc.. Muchas de esas ccas no tienen que ver con su imagen publicitaria, sino más bien con las ccas que ofrece el producto. Podemos ver en estos comentarios SIN EMBARGO, LAS VERDADERAS CONNOTACIONES QUE APARECEN EN ESTA PREGUNTA, (consultar c26,32,35,40). Suelen comentar la intención que tienen los publicistas, lo que la marca quiere vender pero engaña o miente, lo que nos quiere hacer creer, etc. Son ejempplos de pequeñas críticas producto de una lectura propia de imágenes.

-**Anuncios concretos nombrados**: es lo mas numeroso: más de 25 spot nombrados, brevemente, y 8 más con mucho más detalle de los elementos anteriores, donde nombran tanto figuras concretas, como anécdotas qque aparecen, incluso tb MENSAJES OCNCRETOS QUE PODEMOS VER EN ESOS PRODUCTOS VISUALES. (consultar c 48 y 50)

-**Anécdotas visuales concretas**: mujeres, espuma, elementos vanguardistas, Hay pocos cuestionarios que nombran estos elementos que no se pueden clasificar en las categorías anteriores . Estos cuestionarios nos suelen describir los spot con más detalle y nos traen tb CONNOTACIONES O MENSJAES CONCRETOS, MÁS ALLÁ del apuntar una marca y nombrar sus elementos. (consultar c53)

Podemos reflexionar sobre esto diciendo que, los productos elegidos por los alumnos son mucho más ocnocidos y evidentemente nombran muchos más elementos ccos. LA RESPUESTA HA SIDO AMPLIA Y ALGUNOS CUESTIOARIOS OFRECEN BASTANTEES DETALLES DE LAS MARCAS NOMBRADAS. pero son muuuuy escasos los elementos visuales analidzados o que despiertan connotaciones. Tan solo veríamos estos comentarios en anuncios concretos o en los slogans, donde el contenido sí es más claro para los alumnos. Tampoco se les ha preguntado por qué han escogido cada marca en concreto.

Hay que destacar que, con demasiada frecuencia nos encontramos respuestas que no dicen ningún elemento. NO porque no añadan marcas , sino porque dicen que sus elementos ccos son “su logotipo” o “sus anuncios que aparecen en tv”, sin describir nada. Son obviedades y perezas que no aportan nada a la respuesta. Aparecen al menos en 10 cuestionarios. No me llego a explicar como hay alumnos que repsonden de esta manera tan vaga, cuando el ejemplo es tan claro.

Por otra parte, es evidente que los alumnos siguen confundiendo elementos ccos con lo que les llama la atención, con lo cual muchos de estos detalles que aquí se han nombrado pertenecen a lo que les llama la tención de la marca. Parece como si fuera la misma pregunta, para ellos.

- **¿QUÉ ES LO QUE MÁS LLAMA LA ATENCIÓN?**

De este capítulo se puede sacar mucha más info para la investigación y más conclusiones. Es el apartado donde aparecen más connotaciones, pero es tb donde hay menos repsuetas en general y se marca más la dif entre los cuestionarios úliles que aportan mucha yinfo y los poco últiles. Hemos dividido las anotaciones entre “con mensaje o connotaciones” o “sin mensaje”. Aunque hay muchas mas anotaciones que no llegan a sacar ninguna conclusion, ni vinculan elementos visuales con mensajes concretos de la publicidad, solo anotan lo que les llama la atención, sin más, hay muchos cuestionarios que aportan importantes reflexiones.

Logicamente, si destacamos lo que nos ha llamado más la atención de una marca, es cuando nos damos cuenta del mensaje que esa marca o esos spot tienen en nosotros, y es cuando los nombramos. Es cuando aparecen la mayoría de mensajes o connotaciones que los alumnos descubren en los elementos visuales que describen:

CON MENSAJE O CONNOTACIONES:

Desde los slogan, 2

Desde elementos visuales varios (color geometría, apenas hay mensajes que los vinculen.

Desde formas concretas, anécdotas: hay hasta 23 ejemplos (hay que tener en cuenta que cada cuestionario debía poner 3 ejemplos, calculemos que sería desde un total de más de 90). Sacan conclusiones, mencionan lo que la marca pretende, desde una forma o elemento que se ve en los spot o ccas visuales de la marca y que a ellos les ha llamando la atención.

Desde interpretaciones propias: hay 13 ejemplos que simeplemente sacan conclusiones pero no la vinculan a nada que se ve, sino simplemente la añaen. ES SIGNIFICATIVO ESTE CAPÍTULO, YA QUE HACE VER QUE LOS ALUMNOS TIENEN CLARO EL MENSAJE QUE EL SPOT TRANSMITE, PERO NO SABEN POR QUÉ LO TRANSMITE, CON QUÉ ELEMENTOS VISUALES, DE QUÉ FORMA. Aun asi, son pocos las respuetas en este sentido.

-Desde los logos, hay 2 ejemplos que sacan mensaje.

SIN MENSAJE.

-ccas concretas de la marca: 13 ejemplos

´-Slogans: 3 ejemplos

-Elementos isuales concretos (sobre todo el color): 16

-Formas mas concretas y complejas : 11 (algunas son letras)

-Logos: 1

Volvemos a nombrar que hay en este caso, hasta 8 ejemplos que no añaden nada, solo dicen que les llama la atención el color, pero no dicen que color, etc.

PREGUNTAS SOBRE ARTE CONTEMPORÁNEO.

- Escribe como máximo, 10 nombres de artistas contemporáneos (vivos) que recuerdes.

-C2 ninguno.
-C3 ninguno
C4 no se
-C5
C6 no recuerdo
C7 no recuerdo
-
-C9 nada
-C10 Jaume Plensa (figuras de los hombre shechos con letras). Murakami (lo recuerdo de una campaña publi de una marca de moda.
C13 nada
C14 miquel Barceló
C15 van Gogh, Gaudí.c
C17 martin Eder, peter doig

- C18 – C33
Antonio Montiel
Joan Miró
"Handy" Warhol
Bramsky
LOS DEMAS NO CONOCEN NINGUNO. ALGUNOS PONEN "NO SE NINGUNO", OTROS NI RELLENAN LA PREGUNTA.

- C34 – C49

C40:-daikichi amano
-sinclair espectrum
-robert hernandez
-magnamara
blanski
alicia sanchez afanador
mark ryden
xavi de valencia

Miquel Barceló.

SALVO ESTE ÚLTIMO, TODOS LOS DEMÁS NOMBRES PERTENECEN A LA RESPUESTA DEL C4O, QUE ES LA ÚNICA ALUMNA QUE TIENE RELACIÓN CON EL MUNDO DEL ARTE O RECUERDA NOMBRES DE ARTISTAS CONTEMPORÁNEOS.

C50 – 63

Absolutamente ningún autor

Jaume Plensa
miquel Barceló
van Gogh, Gaudí.c
martin Eder, peter doig
Antonio Montiel
Joan Miró
"Handy" Warhol
Bramsky

daikichi amano
-sinclair espectrum
-robert hernandez
-magnamara
blanski
alicia sanchez afanador
mark ryden
xavi de valencia
COMO VMOS, HAY UN CASI TOTAL DESCONOCIMIENTO. EN ALUGNOS GRUPOS DE 15 C, NO HABÍA NINGUNA RESPUESTA. SiN EMBARGO LA GRAN EXCEPCIÓN ES C40 CON UN GRUPO DE 8 NOMBRES, PERO POCO CONOCIDOS, reSPONDEN A UNA RELACIÓN OCN EL MUNDO DEL ARTE MUY CONCRETA YE SPECÍFICA. En conclusión, hay un total desconocimiento. Los nombres que han puesto, o bien pertenecen al trabajo que hayan podido hacer(¿hicimosel trabajo de arte contemporáneo antes?) o bien les suenan de haberlo estudiado en algun momento. NO olvidemos tb que algunos han podido buscar info mientras hacían el cuestionario.

- Escribe, como máximo, el nombre de 10 obras de arte contemporáneo que recuerdes. (Si no recuerdas el título, al menos puedes decir qué características recuerdas. Por ejemplo: "El perrito de flores que hay en la puerta del museo Guggenheim").

-C2: Vacas de colores en calles de diferentes calles europeas.
-C3 Nose
-C4 nose
-
-C6 no recuerdo
C7 no recuerdo
C9 nada
C10 Hombre hecho de letras blancas en la expo que se realizó en Zaragoza. Una cesta llena de panes los cuales tenían caras en la sala de exposiciones del festival de música independiente SOS 48 (Murcia). Videoinstalación de una mujer que se desvestía y se volvía a vestir todo el tiempo (en la misma sala de exposiciones que la anterior)
C11 una obra en al gugenheim donde se exponían videos de personas sonrendo. Obra en el mismo museo donde había unas espirales gigantes y podías meterte dentro. Te creaban diferentes sensaciones. Otra que ocnsistía en la exposición en equilibrio de elementos normales que nos encontrábamos en el día a día como sillas bidones, etc. Cuadros de retratos de fotografías.
C13Hace unos años visité Irlanda y me llamó bastante la atención el hecho de que en muchas paredes de las calles hubiera máscaras de distintas formas y colores, que anunciaban la proximidad del Carnaval. - En las noticias pude ver la creación realizada hace poco años en San

Pablo (Brasil) de una gran escalera cuyos escalones eran las teclas de un piano. Lo más curioso fue que cada uno de ellos hacía sonar una nota cada vez que se pisaban. - En Alemania también pude observar que en las entradas de numerosas tiendas estaba la figura de un gran oso (símbolo de Alemania) pintado y decorado de forma muy original; imitando la estatua de la libertad, con el mapa de las líneas y plataformas del metro…
C14 escultura hecha con cubiertos (pone imagen) que estaba en mi instituto de mi salón de actos. Un dibujo que pinté econ mi clase basado en una pintura real, mrilyn Monroe rubia y la cara pintada ocn puntitos estilo comic.
C15 vacas de colores situdas fuera de un cnetro comercial de malaga. La lagartija que está fuera de la sagrada familia de BCN.
C16 una vacas o toros decorados que pusieron en las calles de Madrid.
17 chico robot, el ajedrez, entre dos torres.

- C18 – C33

Dibujos hiperrealistas a boli
El perro de flores del museo de Guggenheim.
-Unas arañas gigantes en el museo de Guggeheim.
-Una exposición de bacas de colores en las calles de Málaga

El Guernica

- Las sombrillas puestas cerca de la autopista.

-La escultura de mazinger z en Barcelona

- La lata de tomate.

La Mona Lisa, de Leonardo da Vinci.

- David, de Miguel Ángel.

- El guernica, de Picasso.

La escultura retorcida de un hombre en la entrada de un museo malagueño.
-Esculturas de algunas plazas malagueñas, ejemplo: distintos circulos y óvalos que alternados unos con otros forman una cara.

COMO PODEMOS CONCLUIR: HAY MUY POCO CONOCIMIENTO Y MUY IMPRECISO SOBRE OBRAS DE ARTE CONTEMPORÁNEO. ALGUNOS CASOS RECUERDAN EJEMPLOS QUE HEMOS VISTO EN CLASE: LATA, SOMBRILLAS, GUERNIKA, PERRITO, ARAÑAS.. FUERA DE A HÍ HAY POCO MÁS, O BIEN OBRAS QUE PERTENECEN AL ENTORNO URBANO.

- C34-C49

- -El perrito que vi de pequeño.
- -las vacas pintadas de colores en Madrid
- -el cuadro de marilyn Monroe tatuada
- -el cuadro del payaso mujer con la cara de David bowey
- El perro sin rabo que hay en la entrada de San roque.

ESTE GRUPO MUCHO MENOS QUE EL ANTERIOR. DESTACA AMANDA, EL C40 QUE SÍ RECUERDA ALGUNA OBRA , POR LO DEMÁS, NO SABEN NADA MAS. NI SIQUIERA MENCIONAN ALGUNA DE LAS OBRAS QUE HEMOS VISTO EN CLASE, O LAS QUE TRABJARON EN EL TRABAJOD E ARTE CONTEMPORÁNEO, ETC.. NADA DE NADA.

- C50 - 63

Solo 2 c han respondido:
-Guernika
-Noche estrellada
-Grito (2 veces)
-Stas de Avignon.

EN CONSONANCIA CON LAS RESPUESTAS ANTERIORES, NO AÑADEN CASI NADA A ESTA PREGUNTA, LAS UNICAS OBRAS QUE CONOCEN OCMO REFERENCIA NO SON DE ARTE CONTEMPORÁNEO SINO REFERENTES DE ESTÉTICA MUY CONOCIDOS DE PRINCIPIOS DE SIBLO XX. REVELEN UNA TOTAL AUSENCIA DE CONTACTO CON CUALQUIER EXPOSICIÓN O EVENTO CULTURAL O DESPRECIO O TOTAL INIDENTIFICACIÓN CON LO QUE HAYAN PODIDO VER O SE HAYAN TOPADO.

Podemos clasificar lo respondido en los siuientes grupos:

-Obras conocidas o eventos destacados de arte.
Nombran las vacas de Ntonio de Felipe (4 veces) el Guernika 2 veces y el gtrito 2 veces. El resto: el hombre de letras blancas expo zgz, la lagartija de la Sag fma, obras pop, etc. Podemos decir que se acuerdan de haberlo visto en libros o en h. del arte, aunque pueden haber tb confundido con que les estabamos preguntando por las obras que ellos mismos habían visto, cosa que viene en la pregunta siguietne.

-Museos o viaejes: Guggenjheim, holanda y berlín. Necesariamente han visto arte en la calle, el perrito y demás (no se cortan y ponen el ejemplo)

-Cosas artísticas que les llaman la atención pero no es AC en sí: dibujos hiperrealistas, mascaras adornando las callles, etc.. propuestas bellas y llamativas pero no son arte.

-AC cercano: Esculturas de rotondas o por las calles, figuras arcas que se ven todos los días (perro de S. Roque), plazas de Málaga…

-Otras obras que nunca había oído: Obras pop.

-Obras antiguas: Ddavid, MonaLisa…

PODEMOS CONCLUIR QUE HAY UN VERDADERO VACÍO DE CTO TANTO DE ARTISTAS COMO DE OBRAS. NUNCA SE DICE EL TÍTULO DE LA OBRA, NI LO QUE SIGNIFICA, NI EL AÑO EN QUE SE HIZO, NI EL AUTOR. SOLO se nombran ccas vagas o se detienen en o que les llama la atención. De hecho, han visto muchas cosas, q me consta,p ero no se acuerdan que son obras de arte.

- ¿Has visitado alguna exposición, evento, u obra artística contemporánea en el último año? Si es así describe brevemente en qué consistía (Ciudad, lugar, título o nombre aproximado, breve descripción). ¿Qué opinas de aquello que viste?

C2: No he estado en ningún sitio.
C3. No he vistiado nada en relaion con la pintura.
C4 no
C6 no
C7 no me acuerdo
C9 nad
C10 En mayo se celebra un festival de música independiente y electrónica en Murcia llamado SOS 4.8. . El festival se celebra en al lado del auditorio donde se facilita el espacio para el arte contemporáneo. El título de la exposición no lo recuerdo pero si recuerdo algunas de las obras como la anteriormente citada u otras en la que la protagonista era una cabra que lamía el pecho de una chica si recuerdo que tenía a la mujer como tema principal o eso intuí por la gran cantidad de mujeres que eran representadas o protagonistas de las obras
C11 Sí, como he expuesto en el ejercicio anterior en en el Guggenheim, era un artista de arte contemporáneo, se basaba en las sensaciones, percepción y sentimientos. La verdad es que fue muy interesante, como con cosas cotidianas, con cosas simples, puedes provocar diferentes sensaciones.
C13 El Museo de Arte Alberto & Victoria, en Londres, donde muchas de las obras de arte son prendas originales (vestido de piano). Este museo me pareció bastante interesante y original.
C14 no.
C17 Si, estuve en una exposición sobre esculturas en Cádiz, trataba de una exposición repleta de todo tipo de escultura desde bustos hasta esculturas ecuestres, sedentes y todo tipo de materiales mármol granito escayola

- C18 - C33

C22 dice que no, pero ha ido a BCn y ha visitado la casa Batlló y cosas que le llamaron la atención.
C33 doce qie ja vosotadp el teatro romano,.

PODEMOS CONCLUIR: HAY UNANIMIDAD EN EL DESIERTO CULTURAL EN EL QUE VIVIMMOS, LA AUSENCIA DE SALAS DE ARTE Y POR CONSECUENCIA, DE ARTE CONTEMPORÁNEO. En el campo de Gibraltar hay muy pocos museos, o bien no son asquebiles, no tienen interés para el pu´blico o no llaman nada la atención. Esto lo digo yo.

- C34 – c49

En la línea en un mercadillo de arte. Me pareció muy interesante lo variopinto que era y la cantidad de variedad que se encontraba.

Exposición de arte en el kiss Algeciras , por Amanda Alonso combinación de cuadros abstractos ,con elementos de costura a de mas de la pintura

TREMENDO VACÍO TB EN ESTA RESPUESTA, PORQUE SALVO AMANDA, NADIE RECUERDA HABER VISITADO NINGUNA EXPOSICIÓN O VISTO ALGUNA OBRA DE ARTE COMNTEMPORÁNEO. Los únicos que responden confunden el ac con ir de viajea Madrid y ver el Prado o Thissen, o ver la catedral de Cádiz, o ir a Italia, ver el Vaticano, Florencia, roma, y Venecia. Es posible que hayan visto algo pero no recuerden qué ees o que no hayan identificado como arte o les haya pasado tremendamente desapercibido.

- C50 – 63

Sigue sorprendiendo la bajísima participación en estas preguntas de este grupo. Sölo 2 han contestado, 52 para decir que visitaron Toledo pero no tienen nad que ver con el arte contermporáneo, y otro 57 para una expo de Cordoba, de cuadros por lo que cuenta, bastante clásicos, que le sorprendió q estaban todos vendidos. TREMENDO VACÍO TB EN ESTA RESPUESTA.

Esta respuesta es la más vacía de las que lleamos de arte contemporáneo.
Podemos decir que sólo 5 o 6 hn respondido algo, y de forma incompleta y con muy poca inforamción.
Hay un par de referencias a exposiciones con las que se encontraron de calidad, en la que describen solamente algunas obras y sus ccas, pero nada de su mensaje. Hay muy pocos comentarios sobre lo que piensan de esas obras, quizá solo dos, son positivos, abiertos, dicen que es interesante, pero no porqué. Tan solo una alumna dice que concluye en que con cosas cotidianas se pueden causar diversas sensaciones.
El resto apenas se refieren a su paso lejano por algún museo conocido. Hay confusión al mezclar los museos de arte contemporáneo con los de otras epocas incluso monumentos turísticos y otros museos.

Hay 3 o 4 referencias, por último a exposiciones de entornos cercanos, cadiz, algeciras, mercadillo, donde tampoco hay referencias a qué opinan de las obras vistas, pues tampoco las describen mucho.

Hay muy muy baja participación y se intuye tb que muy baja experiencia en este tema. Si han visto, apenas lo describen, y si lo describen apenas dicen qué opinan de ello, con lo cual tenemos una respuesta muy baja yd esoladora

- ¿Qué piensas en general del arte contemporáneo?

C2: No sé mucho sobre el tema pero creo que se necesita mucha imaginación para transmitir un mensaje con este tipo de arte.
C3: el arte de nuestro días el de actualidad.
C4 No tengo muy claro lo que es el arte contemporáneo pero me gustaría al menos saber de qué va y ver algunas de las obras de ese estilo.

C6 es difícil de enteder.
C7 Para mí, es uno de los artes más importantes en el mundo artístico y uno de los más modernos

C9 no me llama la atención por eso no suelo ir a museos de arte, etc.
C10 es cualquier manifestación artística de nuestros días que evoque una reacción en el públic
c11En mi opinión es bastante interesante, puedes encontrarte de todo y sorprenderte mucho con los diferentes artistas, jugar con todo tipo de elementos.
C13A veces nos negamos a reconocer el arte en aquello que vemos que no es el arte clásico al que estamos acostumbrados a admirar; sim embargo, en la actualidad podemos observar, a menudo, un arte abstracto, algo “futurista” o que da la sensación de que está muy alejado de la realidad, que expresa sensaciones que cada autor quiere demostrar simplemente sirviéndose de colores, simples rayas u objetos extraños.
C14En mi opinión, es algo a lo que no estamos acostumbrados a ver, es decir estamos acostumbrado a que si nos dicen una obra de arte, nos imaginamos alguna obra de autores como Velázquez, Murillo, etc… y esto es totalmente distinto. Para mí no me llama la atención este tipo de arte prefiero lo clásico.
C15 En mi opinión el arte contemporáneo no me gusta, ya que los veo muy poco realistas y a mi me gustan mucho más los cuadros y las exposiciones bastantes más realistas
C16 A mí me parece un arte muy difícil de reconocer. Creo que puedes estar delante de una obra de arte contemporáneo y no reconocerla, debido claro a la falta de cultura artística.
C17 Yo pienso que el arte contemporáneo es un arte de hoy en día expresa como vivimos en sociedad y todo lo que vemos día a día

- C18 – C33

  La respuestas son muy variadas. Capto tres orientaciones diferentes:

  1ª hay al menos cinco aportaciones positivas, que de entrada hacen concesiones al arte contemporáneo, lo ven interesante, lo ven como posibilidad de expresión del propio autor, como camino muy personal y expresión de las propias ideas. Una opinión nombra el hiperrealismo como arte muy llamativo y que le gusta y otra, profundiza diciendo que le gustaría conocerlo y saber más, incluso hablar con autores (con su creador, afirma).

  2ªUn segunda postura de más perplejidad. Las hay entre las que afirman que ciertas obras no deben ser consideradas arte, sin decir ejemplos concretos, o in cluso quien (C23) afirma que "A cualquier cosa la llaman arte", que hay cosas sin sentido, etc. Por dar más detalles, afirman (C24) que el AC está poco integrado en nuestra sociedad, se conoce poco. Estas opiniones reflejan distnaciamiento pero no negativo del todo, más bien abierto a posibilidades, pero desde la sospecha y puesta en duda del mismo arte. En dos ocasiones C22 y 24, sacan la cuestión del autor artístico, como una perspectiva que modifica esta opinión: La obra de arte lo será, o su sentido estará determinado, en función de su autor. Hablan de alguna manera de la Subjetividad del arte contemporáneo, desde el punto de vista del artista.

  3ª un tercer grupo prefiere situarse en el desconocimiento, en el que no he podido tener ocasión de profundizarlo, o que es muy raro y difícil de entender, precisando que, "antes eran pinturas y ahora es muy abstracto" (uso generalizador del término Abstracto).

  La respuestas son muy variadas. Capto tres orientaciones diferentes:

- 1ª POSTURA POSITIVA: hay al menos cinco aportaciones positivas, que de entrada hacen concesiones al arte contemporáneo, lo ven interesante, parten de que es algo abierto y depende de quein lo mire, sin barreras ni límites, lo ven como posibilidad de expresión del propio autor, como camino muy personal y expresión de las propias **ideas**, es **un arte de ideas**.. Un grupo intenta definir: es el arte actual, es el arte moderno, **lo totalmente nuevo**, lo actual y distinto. Hay otras respuestas q enfatizan ese ***distinto***: dicen que las obras no se entienden, que no nos suele gustar aunque nos llame la atención, o que tiene la peculiaridad de que el artista dse expresa con algo mas de libertad. Otros, del ultimo grupo de 15 c, dan una perspectiva mucho más amplia de la diferencia, lo ven como algo necesario, como una puerta a la creatividad, innovaión, caminos de expresión, donde los sentimientos tienen un fuerte protagonismo. La dif es para c61 oportunidad de no aburrirse, de alejarse de la monotonía. 63 afirma que el ac no se limita a los cuadros y pinturas sino q busca nuevos formatos. 61 tb dice que no se debe menospreciar. 50 añade que es el menos fomentado porque en ntra sociedad se suele hablar de obras más conocidas.. Dicen que el arte, ya no es como antes. Una opinión nombra el hiperrealismo como arte muy llamativo y que le gusta y otra, profundiza diciendo que le gustaría conocerlo y saber más, incluso hablar con autores (con su creador, afirma). ESTE GRUPO PUEDEN SER UNAS 20 PERSONAS.

  2ªPOSTURA DE CONFUSIÓN: Un segunda postura de más perplejidad. Las hay entre las que afirman que ciertas obras no deben ser consideradas arte, sin decir ejemplos concretos, o in cluso quien (C23) afirma que "A cualquier cosa la llaman arte", que hay cosas sin sentido, o que los artistas pintan lo primero que les viene a la cabeza, que las obras ya no tienen significado, que parecen obras pintadas por un niño, etc. A lo que antes llamaban distinto o camino personal, ahora le llaman **subjetivo,** donde priman los sentimientos de los artistas. Por dar más detalles, afirman (C24) que el AC está poco integrado en nuestra sociedad, se conoce poco. Tb hablan de que es "arte para ricos", cuya valoración depende del nombre del autor, "aunque algunas son buenas" dicen textualmente. Estas opiniones reflejan distnaciamiento pero no negativo del todo, más bien abierto a posibilidades, pero desde la sospecha y puesta en duda del mismo arte. En dos ocasiones C22 y 24, sacan la cuestión del autor artístico, como una perspectiva que modifica esta opinión: La obra de arte lo será, o su sentido estará determinado, en función de su autor. ESTE GRUPO PUEDEN SER UNAS 20 PERSONAS.

  3º POSTURA NEGATIVA: Es un grupo de rechazo total, no es muy numeroso pero no solo desconoce, sino que se atreven a tachar y rechazar: NO solo difícil de entender si no muchas veces sobrevalorado y que quiere decir muchas cosas que no llega a decir 5 PERSONAS APROX.

  4ª POSTURA DE DESCONOCIMIENTO NEGATIVO: un cuarto grupo prefiere situarse en el desconocimiento, en el que no he podido tener ocasión de profundizarlo, o que es muy raro y difícil de entender, precisando que, "antes eran pinturas y ahora es muy abstracto" (uso generalizador del término Abstracto). 5 PERSONAS APROX

  ME SORPRENDE ESTA PPVA POSITIVA EN CUANTO AL ARTE, DESDE LA INCOMPRENSIÓN PERO ABIERTOS A LA INNOVACIÓN A LA NOVEDAD Y A LAS DIFERENTES PROPUESTAS. NO HAY QUE OLVIDAR QUE CONOCEN POCO O NADA DE ARTE CONTEMPORÁNEO, IGUAL SIMPLEMENTE INTENTAN REFLEJAR UNA ACTITUD POLITICAMENTE CORRECTA.

- C34 – C49

  4c cuestionarios no han respondido, o han puesto que no saben nada o no saben lo q es el arte contemporáneo. Los demás intentan opinar de forma muy breve en general.

  - Un grupo intenta definir: es el arte actual, es el arte moderno, lo totalmente nuevo, lo actual y distinto. Esa palabra, lo distinto, marca las reflexiones posteriores.
  - Hay otras respuestas q enfatizan ese ***distinto***: dicen que las obras no se entienden, que no nos suele gustar aunque nos llame la atención, o que tiene la peculiaridad de que el artista dse expresa con algo mas de libertad. Dicen que el arte, ya no es como antes.
  - Hay al menos dos opiniones mas largas y completas que definen ccas negativas del arte contemporáneo: es un arte subjetivo, aunque se sigan intentando expresar los sentimientos y emociones de los artistas. Otras dicen que las obras carecen de significado y de gusto, que los artistas pi ntan lo primero que se les viene a la cabeza, o parecen obras pintadas por un niño. Esta opinión negativa añade que a estas obras, que son para ricos, se les da valor por el nombre del autor , aunque, "algunas son buenas" dicen.
  - Hay dos cuestionarios positivos, que añaden que el arte contemporáneo tiene un concepto abierto, amplio, y que depende de quien lo mire, en el no hay barreras ni límites, sino que dependen de la imaginación y sentimientos del artista. Es un arte de ideas, afirma otro cuestionario, de forma rotunda y simple.

- C50 – 63

  Las respuestas de los alumnos son bastante ricas en contraposición con lo que han aportado en las preguntas inmediatamente anteriores.

  Solo1 c no ha respondido

  Hay tres c cuya postura podemos considerar negativa.: Centran su respueta en lo difídicl d eentender, a veces con adjetivos como abstracto, surrealista (utilizados como sinónimos de extraño o difícil de entender). En el c59 destaca que la alumna dice q no le convence, que esta sobre valorado porque quiere expresar lo que no puede. Da una ppva interesante y muy derrotadora del arte. En el c62 se menciona que se sale de las perspectivas históricas, y que tanto usa el realsmo o como el surrealismo (no acabo de entender) lo mas interesante es que añade que seuele comunicar angustia y dolor.

  Hay curiosamente más cuestionarios que añaden una ppva mucho más positiva. Al menos 5 c tienen este corte.La diferencia es entendida como necesaria, como respuesta a la creatividad a la inmensavariedad, donde todo lo anterior se mezcla y cada autor tiene su individualidad, donde se busca innovar y nuevos caminos d expresión, donde los sentimientos tienen un fuerte protagonismo. La dif es para c61 oportunidad de no aburrirse, de alejarse de la monotonía. 63 afirma que el ac no se limita a los cuadros y pinturas sino q busca nuevos formatos. 61 tb dice que no se debe menospreciar. 50 añade que es el menos fomentado porque en ntra sociedad se suele hablar de obras más conocidas.

  ME SORPRENDE ESTA PPVA POSITIVA EN CUANTO AL ARTE, DESDE LA INCOMPRENSIÓN PERO ABIERTOS A LA INNOVACIÓN A LA NOVEDAD Y A LAS DIFERENTES PROPUESTAS. NO HAY QUE OLVIDAR QUE CONOCEN POCO O NADA DE ARTE CONTEMPORÁNEO, IGUAL SIMPLEMENTE INTENTAN REFLEJAR UNA ACTITUD POLITICAMENTE CORRECTA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Observa atentamente estas imágenes.

	MARCA a qué estilo o manifestación artística pertenece.	**-¿Habías visto algo semejante alguna vez?** **-Explica en qué consiste ese estilo o manifestación artística.**
	<table><tr><td>Body Art</td><td>Arte Pop</td></tr><tr><td>Arte Póvera</td><td>Instalación</td></tr><tr><td>Performance</td><td>Land Art</td></tr><tr><td>Arte minimal</td><td>Arte conceptual</td></tr><tr><td>Videoinstalación</td><td>Abstracción</td></tr><tr><td>Informalismo</td><td>Arte Urbano</td></tr><tr><td>Arte comunitario</td><td>Optical Art</td></tr></table>	C2: Land art. Concebido a los paisajes. C3 nose C4 land art. NO he isto nada igual. Estilo de mostrar el paisaje para caracterizarlo para realizar una gran obra C5 C6 land art. NO . consiste en poner somrillas en el campo como si fuera la play a. C7 arte urbano, NO. Consiste en expre sar lo q veo en el mundo urbano C9 comunitario. NO imagen q representa una transformación de un lugar en otro con las sombrillas parece q en una llanura haya una playa. C10 Land. SI. Se mezcla con elementos de la ntza objetos que no son propios de ese sitio C11 LAND. No, eelegir un elemento y exponerlo con un gran numero de elementos iguales crear sensación de expansión. C13 land. Nunca. Consiste en crear obras de arte en la tierra sirviéndose de objetos sencillos C14 land no. Consiste en hacer algo alo grande, que abarque una amplia extensión de terreno como el ejemplo que han puesto “sombrillas” en un campo en el que normalmente no debería haber sombrillas. 15 land no. A través de lugares y objetos de la ntza. C16 land Mezclar objetos de distintos ambientes y crear una escena con ellos, que parece que están fuera de lugar. C17 urbano si. Consiste en obras basadas en lo urbano, (calles. = • C18 – C33 Al menos 10 ejemplos reconocen y señalan la opción LAND ART Sölo dos ejemplos señalan Arte urbano. El resto no señala nada. No suelen responder a la preguntan de si han visto algo similar, pero los que responden dicen en su mayoría que sí. PODEMS INTERPRETAR QUE ESTA IMAGNE LA HAN VISTO EN CLASE CUANDO HABLAMOS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO y se quedaron con el termino y su categoría, por eso hay un fuerte nivel de acierto. En qué consiste. Hay dispersión. Hay cuatro coincidencias en decir que el land art es un arte cque considera al paisaje como lienzo. Percibo que han buscado i nfo y se la han comunicado unos a otros. Hay disparidad de respuestas. Parecen coincidir en que consiste en AÑADIR elementos y objetos al paisaje, o en el término NATURAL, pero otros señalan que lo principal es que saca elementos de su contexto. Uno afirma que esto es “SUBREALISMO”. Estos se van acercando a la ppva de dejarse influenciar no por lo general el movimiento que esta imagen ejemplifica, SINO ESTE EJEMPLO EN CONCRETO: ESTO CONSISTE EN PONER SOMBRILLAS EN EL CAMPO Y BUSCAR UN LUGAR PARA RELAJARSE. Son las respuestas mas simples. Podemos concluir en este ejemplo que la mayoría de los alumnos identifican la imagen porque la han visto en clase, saben que es Land Art pero ni recuerdan ni han profundizado en las distintas posiblidades. Quizá estén mediatizados solo por l ejemplo de Khristo y algunas de sus obras, o bien por el mismo término y su significado desde el inglés, pero no tienen conocimiento. Al menos 36 ejemplos reconocen y señalan la opción LAND ART 7 ejemplos señalan Arte urbano. 2 art comunitario 1 arte coneptual El resto no señala nada. No suelen responder a la preguntan de si han visto algo similar, pero los que responden dicen en su mayoría que sí, aunqu confunden con otas coass como paisajismo, etc. PODEMS INTERPRETAR QUE ESTA IMAGNE LA HAN VISTO EN CLASE CUANDO HABLAMOS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO y se quedaron con el termino y su categoría, por eso hay un fuerte nivel de acierto. En qué consiste. Hay dispersión. La mayoría se dejan llevar por la imagen que ven en concreto, y la describen, de tal forma que dicen que el land art consiste en añadir cosas al paisaje, repetir elementos, o utilizar los entornos naturales. Transformar la naturaleza sin polucionar, etc, Desde ahí, hay cuatro coincidencias en decir que el land art es un arte cque considera al paisaje como lienzo. Percibo que han buscado i nfo y se la han comunicado unos a otros. Otros señalan que lo principal es que saca elementos de su contexto. Uno afirma que esto es “SUBREALISMO”. En general vemos como la mayoría se van acercando a la ppva de dejarse influenciar no por lo general el movimiento que esta imagen ejemplifica, SINO ESTE EJEMPLO EN CONCRETO: ESTO CONSISTE EN PONER SOMBRILLAS EN EL CAMPO Y BUSCAR UN LUGAR PARA RELAJARSE, o transformar el campo en una playa. En eso no consiste el land art sino, al menos sólo este ejemplo concreto. Son las respuestas mas simples. Podemos concluir en este ejemplo que la mayoría de los alumnos identifican la imagen porque la han visto en clase, saben que es Land Art pero ni recuerdan ni han profundizado en las distintas

		posiblidades. Quizá estén mediatizados solo por l ejemplo de Khristo y algunas de sus obras, o bien por el mismo término y su significado desde el inglés, pero no tienen conocimiento. Hay dos cuestionarios que cocnfunden el uso del término surrealista. Hay un ejemplo en concreto que añade el término "paradoja" visual, que podemos interpretar con el añadido de las sombrillas, o la incorporación de la terminología propia del lenguaje visual vista en clase. Hay otro grupo de cuestionarios que responden a la orientación de arte urbano, ya que el paisaje pasa por una estructura urbana agresiva como es una autovía En general se percibe que desconocen bastante de lo que estamos hablando pero intentan salir al paso con lo que vimos en clase, o definiendo la imagen que ven. Hay algunos casos, donde se ven términos que han sido buscados en información, "el paisaje como lienzo" C34 – C49 Las respuestas han dado variedad: 7 c land, 4c arte urbano, 2c optical art y 1c arte comunitario y 1c afirma q es arte conceptual. Este grupo parte de una opinión mucho más pura, ya que no creo que se hayan informado o buscado info y en clase no se mencionó nada sobre este ejemplo. Han actuado más por intuición y han acertado bastante. 9c responden que no han visto nada parecido, pero hay 3c que responden sí, y parecen confundir con otras cosas, como paisajismo, etc. Sobre len qué consiste podemos ver tb mucha variedad, y todos han respondido con ma´s o menos esfuerzo: -Destaco llos que han respondido Land art que han dado una respuesta muy amoldada al ejemplo que se ha puesto: Desde modificar el paisaje, hasta exteneder la ntza y transformarla sin plucionar, o repetir un mismo objeto varias veces,etc. Hay un ejemplo peculiar que afirma que consiste en utilizar el paisaje y objetos atípicos para crear una paradoja. Esta alumna ha aplicado los conocimientos de lenguaje visual donde se analizaron diferentes figuras visuales. Hay otros cuestionarios, los que responden que es arte urbano, se dejan llevar más por elementos urbanos, ya que el paisaje está en un entorno urbano, por ello, afirman que este arte busca creatividad y estética,que utiliza eltos isuales de la calle, o transformas elementos naturales en formas de paisaje, o expresar arte mediante ccas urbanas. En general desconocen claramente de qué estamos hablando o por qué esto es una obra de arte, e intentan responder guiándose por el nombre del estilo artístico o lo que ven, simplemente. C50 – 63 Hay 3c que no responden nada, o NOSE El resto TODOS RECONOCEN. Es posible que se haya filtrado la respuesta o se haya comentaodo en voz alta. No olvidemos que el ejemplo estaba ya en el contenido impartido en clase sobre arte contermporáneo. Ndie ha visto nada parecido, salvo un c que menciona un capitulo de los Simpson donde "se lleva agua a la ciudad y se ponen gafas a los animales"???? Efectivamente he consultado el capítulo "El arte de Papa y Mamá" capitulo 19 de la décima temporada, va sobre el arte contemporáneo y en concreto, Homer, con la inspiración de Krhisto, hace una gran acción en la ciudad. Que la alumna haya recordado esto quiere decir que ha identificado este tipo de obra. Justo esta obra de las sombrillas es mencionada en el capítulo por Lisa. Hay solo 5 c q cuentan en qué consiste: fundamentalmente todos coinciden en jugar con el paisaje, influenciar el paisaje, decorar, usar … colocar diferentes objetos, de forma SURREALISTA (otra vez confusión con el término), o para que todos los observen. En genreal muy poca información y gran desconocimiento. Se percibe bastante desgana para contestar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art

C2: performance. NO se que es.
C3- arte urbano. si suelen estar en los aseos públicos. Obras que se cre para el mundo urbano.
C4 istalacion. No. Consiste en instalar un videl, un semáforo, y demás objetos públicos para hacer arte.
C5
C6 rte urbano. NO es un urinario de pared en el suelo.
C7 instalacion. NO. Consiste en diseñar modelos relacionados con el mundo de la instalación
C9 comunitario, NO parece un urinario con una forma distinta.
C10 conceptual. SI. Ese tipo de arte hace arte a objetos normales del día a día.
C11 informalismo.
13 urbano, nunca se trata de la expo de un urinario
C14 conceptual. No. En mi opinión, el arte conceptual se basa emo mostras solo un concepto, en este caso el concepto urinario.
C15 instalacio´n . no. Intenta manifestar a través de manifestaciones de instalaciones.
C16 pop NO Creo que consiste en sacar elementos que se usan o usaban y no nos percatamos de ellos y mostrarlos tal como son, y fuera de su contexto
C17 no se

- C18 – C33

Mucha disparidad de opciones:
-2 dicen que es arte conceptual
-2arte comunitario
3 arte urbano
2 instalación
2 arte pop
Los demás, no señalan.

Suelen afirmar que han visto algo similar, aunque se pierden en esta pregunta o no responden muchos de ellos.

Es sorprendente la variedad de respuestas en cuanto a definir en qué consiste. Es curioso como los que optan por el arte comunitario, urbano, o incluso pop, suelen identificar los tres términos y definir la obra como el uso de elementos cotidianos para representar una idea, para crear una obra artística de lo que no lo era. Podemos hablar de al menos 5 respuestas así.

Hay un caso sorprendente. Señala conceptual y lo define como nueva forma de entender utensilios comunes, definición rotunda pero que se relaciona con las anteriores. Esto nos dice que los alumnos, tienen cierto nivel de comprender el concepto e la obra de arte contemporáneo, desde lo genuiono de lo conceptual, aunque le ponen adjetivos como pop, urbano o comunitario, pero dentro de una categoría conceptual, aunque no sepan decirlo.

Solo un ejemplo se pierde y nos dice que esto es un urinario masculino. Es el caso de perderse en el ejemplo y no en el tipo de arte que representa.



Mucha disparidad de opciones:
-5 dicen que es arte conceptual
-3 arte comunitario
-11 arte urbano
-11 instalación
-3 arte pop
-4 informalismo
-3 arte mínimal
-2 performance.
Los demás,al menos 13 no señalan. (me sale un total de 55)

IMPORTANTE: Esta dispersión de respuestas, indica el fuerte desconocimiento de este tipo de obras. Ellos, intentarÁN COMO EN LA MAYORÍA DE LOS EJEMPLOS SIGUIENTES, RELACIONAR LA OPCIÓN DQUE HAN SEÑALADO CON LO QUE EXPLICAN EN QUÉ CONSISTE. Por ello, podemos ver que esta obra tiene algo de urbano porque no es natural, porque son elementos de la calle, o porque usan objetos cotidianos; algo de informal, porque es un objeto no convencional; algo de minimal porque son los mínimos objetos; algo de instalacioón (observese lo repetido q está esta opcion)porque es un objetoque se instala, claro, pero no por englobar la obra en un movimiento concreto, sino por las ccas del ejemplo.

Es sorprendente la variedad de respuestas en cuanto a definir en qué consiste. Empezando por los “casos despiste” que dicen que esto es un urinario masculino sin mas” que son al menos 4, podemos ver como los que optan por el arte comunitario, urbano, o incluso pop, suelen identificar los tres términos y definir la obra como el uso de elementos cotidianos para representar una idea, para crear una obra artística de lo que no lo era. Podemos hablar de al menos 5 respuestas así.

NUEVAMENTE, VEMOS UN CASO CLARO DE QUE LA MAYORÍA SE DEJAN LLEVAR POR EL EJEMPLO, Y NO CONOCEN PARA NADA LOS MOVIMIENTOS ARTÍSTICOS CONTEMPORÁNEOS., están tb Los que añaden la opción de conceptual, a pesar de ahber acertado no rebelan despues que hayan entendido lo que han elegido, o la importancia del concepto del ready made, evidentemnete. Sin embargo hay un caso sorprendente: Señala conceptual y lo define como nueva forma de entender utensilios comunes, definición rotunda pero que se relaciona con las anteriores. Esto nos dice que los alumnos, tienen cierto nivel de comprender el concepto e la obra de arte contemporáneo, desde lo genuiono de lo conceptual, aunque le ponen adjetivos como pop, urbano o comunitario, pero dentro de una categoría conceptual, aunque no sepan decirlo.

El problema de este cuestionario es que al hacer las preguntas seguidas y depender de la redación de los alumnos, algunas se quedan sin contestar por la mayoría. La siguieten pregunta, solo la responden menos de la mitad. Solo 20 responden que han visto algo parecido y solo 9 dicen claramente que no. De los que suelen afirmar que han visto algo similar, se pierden en esta pregunta o no responden muchos de ellos. Alguno dice que es un urinario y en los servicios de caballeros hay siempre urinarios, es un poco de risa.

Es peculiar la respuesta de rechazo: “No veo donde está el arte” en un solo ejemplo. El vacío de otras respuestas indica tb esta opción, pero no se molestaron en decirlo. HAY QUE DESTACAR QUE, EN EL U´LTIMO GRUPO DE 15 CUESTIONARIOS SE EMPIEZA A VER UNA CLARA INDIFERENCIA O FALTA DE SENSIBILIDAD HACIA LO QUE SE ESTÁ RESPONDIENDO Y APARECE POCA IN FORMACIÓN Y DESGANA EN ALS RESPUESTAS.

C34 – C49

La respuesta es desoladora:

		Hay mucha dispersión: 5c Instalacion 2c urbano 3c minimal 2c informalismo 1c abstraccion 1c conceptual. Hay unc que llega a afirmar que “NO VEO DONDE ESTÁ EL ARTE” Los q responden, son 7 c que NO y sólo 2c que SÏ. Las explicaciones de en qué consiste son desoladoras. Recuerdo que hemos visto este ejemplo de forma rpaida en clase, pero no recuerdan nada de lo que les expliqué sobre arte conceptual. Se centran mucho en el ejemplo, y hay def que solo lelgan a decirte que esto es un orinal, parece un urinario, o me transmite la imagen de un WC. Los demás, parecen intentar identificar la elección que han hecho con el elemento que ven: Si es mínimal, es porque consiste en utilizar elementos mínimos, o pocos elementos, si es urbano es porque esto es un objeto urbano, si es informalismo lo han señalado porque es algo que se sale de lo normal, que no es lo formal, pero en sentido de correcto, no de forma… (informal significa lo que se sale de lo acostumbrado). Hay un c que dice que en Historia ha visto algo parecido, pero no sabe explicarlo. 1c acierta por casualidad al conceptual, pero no explica nada mas. C50 – 63 7 c no responden Los 6 restantes se reparten entre Instalacion 1 Urbano 3 Performance 1 Informalismo 1 Solo dos responden que NO Solo dos comentan en qué consiste: -Urbano: usar elementos objetos cotidianos -Urbano: Exponer un elemento de la calle como obra de arte. Empezamos a ver en este grupo especialmente indiferente ante las preguntas la típica asociación entre el eejemplo y el nombre del tipo de arte, con lo ual el arte urbano, por el uso de objetos urbanos está justificado en esta pobre respuesta. Este grupo denota clarísima indiferencia, estupor , desgana por supuesto, desconocimiento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art



C2 povera ,no se q es
C3 Nose
C4 Arte povera. No tengo ni idea
C5
C6 body art. NO. Es un maniquí adorado por dos mujeres.
C7 optical NO consiste en expresar lo que pienso mediante el sentido visual
C9 body art. No se trata de hacer arte a través del cuerpo humano.
C10 No no se
C11 arte povera
13 body. Nunca. Arte con el cuerpo o escultura de cuerpo.
C14 videoinstalacion . si, una obra de teatro. Representar algo en forma de actucación.
C15 no se q es, nunca he visto y no se q q uieres represnetar.
C16 comunitario. NO Mezclar figuras reales con figuras creadas de forma artificial
C17 nose

- C18 – C33

Perfrmance 2
Body art: 3
Póvera: 3
Videoinstalación: 1
Conceptual: 2
3 casos que no señalan nada.

Nueva dispersión de opciones para hablar de cosas parecidas.

Tampoco suelen decir si han visto algo parecido o no, solo cuatro responden diciendo que no. El resto nada.

Curiosas respuestas que relacionan lo ue ven en la imagen con los tipos de arte que pueden ser. No esun ejemplo visto por ellos antes. La imagen es un poco trampa porque no está en movimiento y no representa en realidad a la videoinstalación. Sólo un caso ha acertado, quizá por ser más avispado, porque haya podido yo definirlo en alguna clase pero muy de pasada. La mayoría opta por el body arte o performance al ver personas representando algo. Relacionan el dramatismo y la composición, el color y la iluminación de la escena con la idea de representar una idea, y hacia ella el uso del cuerpo como elemento principal. Hay tres casos que señalan el povera relacionándolo con lo oscuro de la misma, pero sólo en un caso. ESTE EJEMPLO NOS HABLA DEL TOTAL DESCONOCIMIENTO DE BILL VIOLA ppal REPRENSENTANTE DE LA VIDEOINSTALACION, pero de un intento de los alumnos de ligar la obra de arte a las ccas del estilo al que puede pertenecer. Opción trampa que recoge el resultado esperado, con la salvedad del único caso que lo identifica y lo define correctamente.

Nuevamente encontramos una respuesta muy dispersa

Perfrmance 5
Body art: 11
Póvera: 12
Videoinstalación: 2
Conceptual: 4
Instalación: 1
Optical art: 1
19 casos que no señalan nada.

Esta dispersión nos vuelve a hablar de claro desconocimiento.

En general son muchos menos los que responden si han visto algo parecido o no. L amayoría de los que responden dicen que no han visto nada igual pero a pesar de eso, responden en qué consiste.

Curiosas respuestas que relacionan lo ue ven en la imagen con los tipos de arte que pueden ser. No esun ejemplo visto por ellos antes. La imagen es un poco trampa porque no está en movimiento y no representa en realidad a la videoinstalación. Sólo dos casos han acertado, quizá por ser más avispados, porque haya podido yo definirlo en alguna clase pero muy de pasada. La mayoría opta por el body arte, povera o performance al ver personas representando algo. Relacionan el dramatismo y la composición, el color y la iluminación de la escena con la idea de representar una idea, con utilizar figuras humanas representando algo, y hacia ella el uso del cuerpo como elemento principal, o incluso el comentario de presentarlo tal y como es. La mayoría de los pocos que responden van en esta línea. Los numerosos casos que señalan la opción povera lo relacionan con lo oscuro de la misma,.

Hay, como en lso casos anteriores, lo sque se dejan llevar totalmente por el ejemplo, diciendo que consiste en un hombre que sale de una caja, o de un baúl, o que hace de estatua saliendo.

ESTE EJEMPLO NOS HABLA DEL TOTAL DESCONOCIMIENTO DE BILL VIOLA ppal REPRENSENTANTE DE LA VIDEOINSTALACION, pero de un intento de los alumnos de ligar la obra de arte a las ccas del estilo al que puede pertenecer. Opción trampa que recoge el resultado esperado, con la salvedad de los pocos caso que lo identifica y lo define correctamente.

C34 – C49
Nueva respuesta desoladora, muy dispersa:

4c body
4c povera
1 instlacion
1 conceptual
1performance

Solo dos SI
Todos lo demás NO, hay 6 q no responden a esta pregunta

Solo hay 10 respuesta en que consiste:

-3c se dejan llevar estrictamente por el ejemplo, dan a entender que no han entendido lo que se pregunta: Dicen que consiste en un hombre que sale de una caja, o de un baúl, o que hace de estatua saliendo.

-<los que se decantan por el body art tienen mas campo de definición: desde la representación

		de estatuas, a hacer arte con el propio cuerpo, o mostrar la belleza de lcuerpo tal y como es, desnudo… Repito que es una pregunta trampa pues no se aprecia que es un vídeo y nadie ha captado ni conocía a BilViola. Intentan responder estrictament e desde lo que ven. Hay bastantes que ni responden, por desidia o por no tener en realidad ni idea, tantos ejemplos que no les dicen nada. C50 - 63 6c no responden Los siete restantes: Povera: 2 Performance: 2 Concenptual: 1 Optical: 1 Body Art: 2 Esta gran dispersion se debe a la interpretación de la imagen sin conocer realmente de qué se trata. Los que responden que si, 54 y 55, afirman que consiste en una perf. Porque varias personas reprsentan o figuran algún tipo de escena. El otro no se acuerda donde. Los q responden Body es por la referencia al cuerpo humano. Solo comentan 4, pobreza total.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art



C2: body art. Arte con el cuerpo.
C3 nose
C4 Body art. Utiliza el cuerpo como medio para transmitir el arte.
C5
C6 Perfomance.No. Es un hombre envuelto en papel transparente como la comida.
C7 Abstracción. NO. Crar obras relacionadas con la abstracción

C9 abstracción: no
C10 Body art.Sï. se trata de hace rarte por medio de la representación corporal, ya sea pintándotelo, pero creo que este tipo de arte no es.
C11 body art
C13 body. Nunca. Muestra de un nuevo tipo de arte a partir de la figura de una persona.
C14 performance. Lo único que he visto parecido son las personas en las calles disfrazadas que cuando le echas una moneda se mueven.
Se trata como su nombre indica del inglés de representación de personas que tratan de llamar la atención.
C15 body art. No . intenta representar sus empociones a trave sdel cuerpo humano.
C16BODY. NO Envolver cuerpos desnudos con plásticos apretados para crear efectos.
C17 body art. No arte hecho con nuestro propio cuerpo.

- C18 – C33

Body art: 9 casos
Performance: 1 caso

Vemos unanimidad en las respuestas. No han visto por lo general nada parecido.

Todos los que identifican con body art afirman q la imagen ejemplifica este movimiento artístico que cosnsite en crear arte con el cuerpo. , simplemente. Alguno añade , la cca de que esta obra de arte está encaminada a la protesta social. Uno se pierde en los términos añadiendo que crea obras de arte mediant la abstracción. Sólo un caso, señala la performance y la definición de "improvisación en cualquier lugar". Podemos concluir que la imagen, al usar un cuerpo humano desnudo, tiende a la confusión de creer que estamos en el arte del cuerpo, además de que el artista luce algunos tatuajes, que pueden dar lugar a la confusión. Realmente, es posible que los alumnos no hayan oído hablar jamas de la performance como expresión artística, dada tb la confusión habitual con este término que se utiliza en otras muchas acepciones. Destaca otra vez más, que los alumnos intentan relacionar la imagen seleccionada con las características del movimiento artístico señalado, dejándose llevar más por la información que les da la imagen que por la definición en sí de la misma, dado su desconocimiento y desvinculación. Ninguno de ellos alude a la singuralidad del plástico, o de la expresión del personaje, señales inequívocas de que está actuando o representando ideas, no sólo usando el cuerpo como soporte artístico como sería el body art. Desconocimiento nuevamente puesto de manifiesto de forma unánime.

Body art: 31 casos
Performance: 7 c
Abstracción: 3
Urbano: 1
Povera: 2
Land art: 1
Videoinstalación: 1

Vemos mucha más unanimidad en las respuestas. No han visto por lo general nada parecido.

Todos los que identifican con body art afirman q la imagen ejemplifica este movimiento artístico que cosnsite en crear arte con el cuerpo. , simplemente. Alguno añade , la cca de que esta obra de arte está encaminada a la protesta social. Uno se pierde en los términos añadiendo que crea obras de arte mediant la abstracción. Sólo un caso, señala la performance y la definición de "improvisación en cualquier lugar". Podemos concluir que la imagen, al usar un cuerpo humano desnudo, tiende a la confusión de creer que estamos en el arte del cuerpo, además de que el artista luce algunos tatuajes, que pueden dar lugar a la confusión. Se podría esperar que ellos identifiquen como Body Art más bien el tatuaje o la pintura sobre los cuerpos, los efectos ópticos entre la forma del cuerpo y su pintura, etc, pero sin embargo, al estar centrada la imagen en un cuerpo humano, se dejan llevar por esta respuesta

Utilizan en algunos casos la definición centrada en la palabra CUERPO como lienzo, cuerpo en toda su rotundidad: desnudo, aunqeu los que hablan de performance, remiten a el en cuanto a sus epxresiones y representaciones.

Realmente, es posible que la mayoría de los los alumnos no hayan oído hablar jamas de la performance como expresión artística, dada tb la confusión habitual con este término que se utiliza en otras muchas acepciones. Destaca otra vez más, que los alumnos intentan relacionar la imagen seleccionada con las características del movimiento artístico señalado, dejándose llevar más por la información que les da la imagen que por la definición en sí de la misma, dado su desconocimiento y desvinculación. Ninguno de ellos alude a la singuralidad del plástico, o de la expresión del personaje, señales inequívocas de que está actuando o representando ideas, no sólo usando el cuerpo como soporte artístico como sería el body art. Desconocimiento nuevamente puesto de manifiesto de forma unánime.

Hay algunas respuestas extrañas y confusas: como land art, hombre que está naciendo, o arte urbano: hombre que está envuelto en film, o povera: arte basado en la pobreza. NO han sabido relacionar bien lo que han respondido.

- C34 – C49
-

9c body art
3c performance
1c urbano
1c povera
1c land art

sOlo 7 responden, y no han visto nada igual
solo 1c ha visto algo parecido.

Las definiciones, igual q en los otros ejemplos están en consonancia con la opción

		escogida, pero en este caso no se basan tanto en la i magen sino mas bien en la definición. Se podría esperar que ellos identifiquen como Body Art más bien el tatuaje o la pintura sobre los cuerpos, los efectos ópticos entre la forma del cuerpo y su pintura, etc, pero sin embargo, al estar centrada la imagen en un cuerpo humano, se dejan llevar por esta respuesta. La definición utiliza en 8 c la palabra CUERPO, hacer arte con el cuerpo, cuerpo como lienzo, etc. Lo sque han respondido performance, la opción correcta, usan tb la palabra cuerpo pero en cuanto a su expresión, modificaciones o representaciones. Una repsuesta dice que igual que en el caso anterior: es la que definió el body art como la presentación del cuerpo humano en toda su belleza, y desnudo. Las opciones mas equivocadas , como land art dan respuestas extrañas: hombre que está naciendo, o arte urbano: hombre que está envuelto en film, o povera: arte basado en la pobreza. NO han sabido relacionar bien lo que han respondido. C50 – 63 4c no responden Body: 5 c Per: 1c Povera: 1c Vídeoinstalacion: 1c Abstraccion: 1c Solo uno responde:body: es diseñar o decorar arte sobre cuerpo ehumanos. 63 dice: Es body art porque es un cuerpo humano

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art



C2 arte povera, no se q es
C3 nose
C4 Arte comunitario. No. Formado por aportaciones de mas de una persona. NO individual.
C5
C6 Arte urbano. No. Es una estatua de mujer desnuda delante de un montón de ropa actual.
C7 urbano. NO crear obras poco comunes relacionadas con el mundo urbano.

C9 urbano. NO
C10 Arte póvera. SÏ. Intenta mezclar un objeto que aparentemtene es basura con un elemento clásico.
C11body art
C13 urbano. Si, en una expo que fui cuando era pequeña. A partir de ropa o cualquier otro simple objeto, y una escultura y obra, se hace la fusión, crando un único y distinto arte.
C14 povera. No. Obra de arte añadiendo objetos de la vida cotidiana , ropa.
C15 arte urbano. No. Pienso q puede manifestar el consumo esxceiso de ropa en la sociedad actual.
C16 conceptual. No través de una imagen concienciar a la gente. En esta caso de que no se necesita tanta ropa, que el cuerpo es bello por sí mismo
C17 land. Nunca, arte relacionado con los tipos de ropa puesto para formar una obra de arte.

- C18 – C33

Póvera : 3
Informalismo: 3
Body: 1
Comunitario: 1
Optical art: 1
Hay mas de 6 cuestionarios q no señalan ni resonden nada.

Ele ejmplo es extraño y deja perplejo a pesar de que lo han visto en clase y se añadió la opción póvera como el tipo de arte que representa, ya que es su obra emblemática. Esta es la opción de una alumna que define que la obra se realiza con materiales de desecho o que consiste en ridiculizar la imagen clásica de la estatua para crear una nueva obra en su conjunto con el fondo de ropa sucia. Salvo estas dos definiciones certeras, las demás, señalan el informalismo por el desorden por el montón de ropa sucia, pero no captan las ccas del póvera. Una opción se decanta por la ctírica social al iual que el ejemplo anterior. PODEMOS CONCLUIR QUE a pesar de que los alumnos dieron una sesión de arte contermporáneo dese una presentación que se puso a su disposición, no recuerdan la imagen o la confunden con otro tipo de posibilidades de obra art´sitica. La misma pobreza de la imagen causa rechazo y muchos de ellos ni señalan ni añaden nada. Estamos ante el caso de desprecio ante una propuesta que ellos podrían decir: “no debería ser dconsiderada una obra de arte”.

Póvera : 3
Informalismo: 3
Body: 1
Comunitario: 1
Optical art: 1
Hay mas de 6 cuestionarios q no señalan ni resonden nada.

Ele ejmplo es extraño y deja perplejo a pesar de que lo han visto en clase y se añadió la opción **póvera** como el tipo de arte que representa, ya que es su obra emblemática. Esta es la opción de una alumna que define que la obra se realiza con materiales de desecho o que consiste en ridiculizar la imagen clásica de la estatua para crear una nueva obra en su conjunto con el fondo de ropa sucia.

Salvo estas dos definiciones certeras, las demás, señalan el **informalismo** por el desorden por el montón de ropa sucia, pero no captan las ccas del póvera. Una opción se decanta por la ctírica social al iual que el ejemplo anterior.

PODEMOS CONCLUIR QUE a pesar de que los alumnos dieron una sesión de arte contermporáneo dese una presentación que se puso a su disposición, no recuerdan la imagen o la confunden con otro tipo de posibilidades de obra art´sitica. La misma pobreza de la imagen causa rechazo y muchos de ellos ni señalan ni añaden nada. Estamos ante el caso de desprecio ante una propuesta que ellos podrían decir: “no debería ser dconsiderada una obra de arte”.

C34 – C49

Pop 2 c
Com 2 c
Body 2c
Land: 1c
Abs: 1c
Concep: 1c
Inform: 1c
Urb: 1c
Dispersion total de opciones. Desconocimiento total a pesar de haber visto este ejemplo en clase y haber comentado.

Los mismos 8 que se han acordado de decir sin han visto algo parecido o no, dicen en 6 c que no, y 2 que si.

En que consiste: Hay tres q se pierden en eescribir la imagen: una escultura ante un montón de ropa

Solo hay tres def mas:
-La conceptual: define que la obra de arte introduce un concepto dtdo
-La informalismo: consiste en ridiculizar una forma de arte. Es la respuesta mas validad de todas desde mi punto de vista.
-C44 que lleva eligiendo Body desde hace dos repusetas y diciendo q consiste en lo mismo: representar el cuerpo humano en su desnudez. Es curioso como la opción de urbano la escoche porque se utilizan los objetos de la vida cotidiana, refiriéndose a la ropa, y por esa miama razón es escogida por la que dice q es arte pop, al referirse a la ropa que es ropa moderna.

Seguimos viendo que intentan adaptarse a la imagen q ven, pero este caso, igual q en el grupo anterior de cuestionarios, es realmente desagradable y se presta a rechazarlo y

		responder o brevemente, o no se, o cualquier cosa. Intentan escoger y acomodar la def a lo que han escogido, dejándose llevar por la imagen. C50 – 63 Hay 5 c q no responden Urbano: 1 Povera: 2 Per: 2 Body: 1 Concep: 1 Informalismo: 1 Solo dos informaN: -Es urbano porque con cualquier objeto se puede hacer arte, utensilios, ropa, etc. - Es povera porque en este caso se mezcla lo formal con lo informal. Esta respuesta es curiosa y marca una reflexión. Muy poca reflexión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art



C2: pop, arte que se ve la publi en objetos cotidianos.
C3 nose
C4 Videoinstalación. No. Estilo que sirve para lamar la atención de forma extravagantes.
C5
C6 informalismo NO es una vaa pintada de rojo dando en vez de lche, cocacola.
C7 inFORMACLISMO. NO crear obras relacionadas con lainformacion
C9 optical art NO
C10 pop. Sï. Al igual que warhol mezcla el cómic con los cuadros ya sea con estrellas de ci ne, marcas influyentes,
C11performance
C13 minimal. Sï. Figurad e una vaca que sirve para anunciar la cocacola.
C14 pop. No. El arte pop se basa en lo pular , en mi opinión cocacola es algo popular que todo el mundo conoce.
C15 no se no he visto creo q representaque como el consumo de coca cola en esta sociedad es muy grande, debería salir de las vacas.
C16 informalismo. SI. Consiste en relacionar lo natural con lo artificial, en este caso en beneficio de una marca.
C17 minimal. Si como el cocholate milka o la vaca que rie. Es un arte compuesto por animales.

C18 – C33

De 14 ejemplos, 5 no eligen ninguna opción. nO sabemos las causas. Los demás:
2 eigen pop
1 body art
1 conceptual
1 comunitario
1 videoinstalacion
2 informalismo.

Hay una gran disparidad y dispersión de respuestas. El ejemplo confunde a la mayoría. Solo 6 cuestionarios responden a lo que puede consistir: Parecen coincidir en que la obra transmite un mensaje, o bien que hay que beber cocacola, o bien que es como un anuncio publicitario que publicita la cocacola porque es tan sana como la leche. Un ejemplo curioso intenta ser coherente con la opción "informalismo": para el, la obra de arte informa o incentiva de algo. Otro intenta ser coherente con la opción de pop, aprendida, y que afirma que se eligen cosas cotidianas para hacerlas arte. Hay dispersión de ideas generadas por lo extraño de la obra. No parece resultarles desconocida, porque en clase han comentado que vieron algo parecido, pero sin embargo solo 2 señalan que sí han visto algo parecido, i ncluso diciendo que fue en las calles, aludiendo a la exposición de (Antonio de Felipe?) que fue muy conocida hace muchos años.

De 55 ejemplos, 16 no eligen ninguna opción. nO sabemos las causas. Los demás:
10 eigen pop
2 body art
1 conceptual
1 comunitario
2 videoinstalacion
6 informalismo.
2 urbano
5 minimal
2 optical
2 performance

Hay una gran disparidad y dispersión de respuestas., nuevamente, y sorprendente porque el eemplo estbamucho más claro, es conocido e incluso algunos alumnos dijeron haber visto una exposición de vacas de colores, y en la clase se ha hablado del pop. Solo algunos, muy pocos la nombran, y la reconocen en el ejemplo. Ni siquiera responden a la opción de haber visto algo parecido, no parecen caer en la cuenta.

Los que han elegido POP, realmente desconocen de qué se trata: hay cuestionarios que se basan en el mensaje que puede transmitir la obra: "o bien que hay que beber cocacola, o bien que es como un anuncio publicitario que publicita la cocacola porque es tan sana como la leche", o que cocacola es algo muy conocido en nuestra sociedad, o que consiste en relacionar lo material con lo natural en beneficio de la marca, Tienen claro que la obra está para transmitir un mensaje concreto pero dudan mucho de sus propias interpretaciones. No tienen nada cclaro lo q es el arte pop . Las def:
-Arte de colorido, innovando con cosas senccillas, graciosas, con humor. Emnciona en concreto a Warhol como rpte del arte pop.
-Relacionado con los anuncios publicitarios
- Respuestas aprendidas: que se eligen cosas cotidianas para hacerlas arte.
-Hay un solo c q nombra a Warhol como semejante q este ejemplo, diciendo que ´warhol utiliza personajes famosos.

Destaco pues, que este grupo básico de 10 personas, han identifiado el pop, saben lo que es visualmente, saben su vinculación con la publi, con los mensajes que transmite, pero no es capaz de vincularlo a este ejemplo o explicar las ccas del pop en general que es lo que se pedía. Les resulta de masiado elevado o inconveniente en este tipo de cuestionarios. Percibo q ese grupo en realidad sabe de lo que está hablando.

EL resto intenta vincular su elección con la explicación de lo que consiste: al igual que los ejemplos donde se condensa la dispersión:
-Para los que escogen informalismo: la obra de arte informa o incentiva de algo. Otro intenta ser coherente con la opción de pop,
-Los demás, intentan vincular la explicación con su eelccion: es algo mínimo, concreto y gracioso (minimal), o porque es arte en miniatura (¿), o porque es arte compuesto por animales (¿), o es arte hecho por gente de a pie (urbano).

El ejemplo confunde a la mayoría.
Hay pocos casos pero seguimos encontrando alumnos q se pierden en la imagen: dicen solo q e una vaca de cuyas ubres sale cocacola.

C34 – C49

POP 4c

		Minimal 2 Urbano 2 Informalismo1 Optical 1 Hay dispersión pero hay identificaccion con el tema del arte pop. Hay cuatro afirmacionesd e haberlo visto y menciones dierectads a los anuncios a la televisión y la publicidad, Esta claro que es un tema mas cercano a sus percepciones e intereses. Hay tres c q se pierden en la imagen: dicen solo q e una vaca de cuyas ubres sale cocacola. Los demás, intentan vincular la explicación con su eelccion: es algo mínimo, concreto y gracioso (minimal), o es arte hecho por gente de a pie (urbano) C50 – 63 8c no reponden Minmal: 2c Body: 1 Performance: 1c Pop y conceptual: 1c MInimal porque es arte en miniatura… y digo yo: donde está la miniatura? Los demás NO AÑADEN ABSOLUTAMENTE NADA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art

C2: optical. Arte q profundiza la imagen.
C3 nose
C4 optical. Efectos ópticos para transmitir sensaciones como lejanía pequeñez, etc.
C5
C6 Optical art. NO. Son varias cajas del mismo color que el suelo.
C7 optical art. NO crear obras a partir de la visión óptica
C9 abstaracción, NO
C10 optical. SÏ. Este tipo de arte pretende confundir el sentido d ela visa pensando que lo que vemos no es realmente lo que vemos.
C11 conceptual
C13 instalacion y optical art. Sí, juego óptico del suelo con los objetos presentados en la imagen.
C14 optical no. Se basa en crear un efecto visual, cubos trasnparetes ya que tienen el mismo color que el suelo.
C15 optical. He visto algo parecido nen las redes sociales . si te acercas te acercas parece una cosa y si te alejas otra diferente.Este arte se manifiesta através de los fallos que no da la visión o las cosas puestas que se ven diferentes según la perspectiva.
C16 optical. NO consiste en crear efectos ópticos.
C17 performace.

C18 – C33

Esta ilustración trampa, que ellos nunca han visto, les hac responder de una forma muy intuitiva.

6 cuestionarios han optado por el OPTICAL ART, claramente por el efecto óptico que produce la superficie reflexiva de los cubos. Todos lo especifican y lo justifican. Lo llamn efectos ópticos. Están familiarizados con imágenes que producen efetos ópticos y saben que eso tiene algo que ver con el mundodel arte, aunq no saben claramente lo q es el opart dentro de la historia del arte.

2 dicen que es minimal, la opción correcta, aunque uno se pierde en la imagen, diciendo que consiste en crear una dimensión distinta del suelo relfejado. Se pierden en el ejemplo. El otro define mas las ccas del minimal: líneas frias, tonos frios, muy pocas cosas.

2 mas coinciden en el termino abstracción: es una respuesta basada en la lógica de que esta obra no ti ene forma reconocible, es de tipo geométrico. Y uno hagla de instalación y otro de videoinstalación.

Dibamos que en estee ejempolo, el desconocimiento de los alumnos les hace pensar que se trata de un juego óptico, describen lo q están viendo, mas alla de un tipo artístico.

Optical: 25
Intalacion: 2
Abstraccion: 4
Conceptual: 1
Performance: 4
Minimal: 3
Urbano: 2

No optan: 14

Muy pocos han visto nada parecido.

Esta ilustración trampa, que ellos nunca han visto, les hac responder de una forma muy intuitiva.

Los cuestionarios que han optado por el OPTICAL ART, claramente por el efecto óptico que produce la superficie reflexiva de los cubos. Todos lo especifican y lo justifican. Lo llamn efectos ópticos. Están familiarizados con imágenes que producen efetos ópticos y saben que eso tiene algo que ver con el mundodel arte, aunq no saben claramente lo q es el opart dentro de la historia del arte. Sin embargo, ninguno describe en qué consiste el efecto optico d elas obras del optical art, ni tampoco el de esta misma. Solo un cuestionario afirima que en el op art la figura dbe verse desde distintos puntos de vista y ese efecto puede confundir la ppva del espectador.

Hay una cierta uniformidad en la repsuetsa porque la instalacion minimalista tiene un efecto óptico claro con los espejos. Esa cuestión ha despistado a la mayoría y nadie ha optado por la respuesta correcta. Esta pregutna tenía tb su truco, ver cómo los alumnos perdiben als ccas de las obras para enmarcarlas dentro de un estilo u otro. Lo de menos es el movimiento al que pertenece, lo mejor es ver cómo encuentran las ccas propias

Siempre hay algunas, pero pocas respuestas que se pierden en la descripción literal del ejemplo y no en el mov arco que han señalado.

C34 – 49
7c optan por el optical art.
1c URB
1c Per
1c Abs
1c instalacion

Hay una cierta uniformidad en la repsuetsa porque la instalacion minimalista tiene un efecto óptico claro con los espejos. Esa cuestión ha despistado a la mayoría y nadie ha optado por la respuesta correcta. Esta pregutna tenía tb su truco, ver cómo los alumnos perdiben als ccas de las obras para enmarcarlas dentro de un estilo u otro. Lo de menos es el movimiento al que pertenece, lo mejor es ver cómo encuentran las ccas propias.

Cuatro NO
Tres SI

Hay diversas definicioines: Lo mas repetido es que el optical art pretende engañar al ojo, proocar un efecto óptico o ilusión óptica, pero ninguno describe cuál es. Una de estas definiciones de optical art describe que la figura debe verse desde distintos puntos de vista y por ese efecto puede confundir al espectador.

Otras s e pierden en las formas literales dele jemplo: mesas que reflejan el suelo, uadros con cubos en relieve…

		C50 – 63 6c no responden Los restantes: -Optical: 4c -Minimalismo: 1 -Perfor: 1 -Instalación: 1 Los que comentan optical es porque el ejemplo crea una ilusión öptica. , o juega con la visión y nos confunde, 4c responden esto, de la misma forma. Los demás NADA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art

C2: body art. No se q es.
C3 nose
C4 arte minimal. No se
C5
C6 arte pop. No. Es un bebé gigante.
C7 optical. NO crear obas a partir de la visión optica
C9 body, NO
C10no nose
C11 body art
C13 optical. He asistido au na expo de estilo parecido. Idéntica imitación de un bebe gigante en un museo.
C14 instalacion no. Se encuentra en una habitación y la gente puede reodearlo.
C15 body art. No emociones a través del cuerpo humano.
C16 Body. No Acercarnos el cuerpo de un recién nacido para poder analizarlo palmo a palmo.
C17 Body art.

C18 – C33

Este caso,, es también muy revelador por las respuestas de los cuestionarios. Nuevamente, los alumnos intentan utilizar la lógica para relacionar las ccas de la obra que ven con algún nombre de tipo artístico.

3 optan por el optical art. Relacionan la imagen y su tamaño con el efecto óptico.
3 optan por el mínimal: añaden el juego de agrandar o minimizar el objeto a observar como posible cca a destacar.
3 optan por el body art, ya que se utiliza la forma dl cuerpo humano, aunque saben que no se utiliza el cuerpo en sí. Los demás, no añaden nada ni dicen ninguna opinión.

C34 – C49

Conceptual: 5 c
Body art: 4 c
Optical art: 1c
Minimal: 1c
Hay 5 c que no han respondido a ninguna de las opciones.

Vemo aquí un claro ejemplo de desconocimiento y desconcierto. SI suelen responder a todas las respuesats, esta no les da pista ninguna. Realmente la opción correcta no estaba entre las posibles, pues sería hiperrealismo, pero es un hiperrealismo con unas ccas concretas. Sin embargo los alumnos no han reflejado ninguno ninguna repuesta libre que se salga de las posibles. Eso explica que haya 5 que hayan optado por el concepto, aunque tb puede ser porque se hayan influenciado unos de otros en la respueta, pues este grupo es muy voluble e influenciable.

Nuevamente, hay menos respuestas aún sobre si la han visto o no: 4 responden NO, y 2 responden SI. Hay una alumna que dice que cree haber visto algo parecido en TV. Recuerdo que este ejemplo también lo hemos visto en clase, y debería sonarles la imagen, aunque no aclaramos qué tipo artístico podría encuadrarlo.

Como en las otras repsuestas, aquí tb intentan acomodar su opción a su explicación: Es conceptual porque la imagen representa algo pero ampliado, es como ampliar el concepto, creo que quiere decir. Añaden que sería BOdy Art porque el niño parece muy real, porque es un cuerpo con todas sus ccas, la alumna c44 responde igual, como antes, el cuerpo humano al desnudo. Hay 2c que se pierden en describir el ejemplo: Es un bebe gigante o una escultura de un bebé gigante… Realmente, más que explicar en qué consiste ese movimiento concreto, explican en qué consiste ese ejemplo, es un fallo que se repite en muchos de los cuestionarios.

Body art 13
Conceptual. 6
Minimalismo: 5

Son las tres opciones más elegidas. Hay otras respuestas de una sola opción pero son mas disparatadas. A partir de ahora no las consideraremos.

Vemo aquí un claro ejemplo de desconocimiento y desconcierto. SI suelen responder a todas las respuesats, esta no les da pista ninguna. Realmente la opción correcta no estaba entre las posibles, pues sería hiperrealismo, pero es un hiperrealismo con unas ccas concretas. Sin embargo los alumnos no han reflejado ninguno ninguna repuesta libre que se salga de las posibles.

Eso explica que haya 6 que hayan optado por el concepto, aunque tb puede ser porque se hayan influenciado unos de otros en la respueta.

Nuevamente, hay muy pocas respuestas sobre si la han visto o no, por lo que no las consideramos.ES curioso porque este ejemplo lo han visto en clase, y es impactante y tiene que sonarles de algo. . Recuerdo que este ejemplo también lo hemos visto en clase, y debería sonarles la imagen, aunque no aclaramos qué tipo artístico podría encuadrarlo.

Como en las otras repsuestas, aquí tb intentan acomodar su opción a su explicación: Es conceptual porque la imagen representa algo pero ampliado, es como ampliar el concepto, creo que quiere decir. Añaden que sería BOdy Art porque el niño parece muy real, porque es un cuerpo con todas sus ccas, la alumna c44 responde igual, como antes, el cuerpo humano al desnudo. Otros que el body art consiste en recrear cuerpos humanos. Los que añaden minimalismo explican mas o menos desde la respuesta de que consiste en buscar hacer lo pequeño grande y grande lo pequeño. Los que optan por el optical art añaden el efecto optico que produce la imagen (supongo que es porque donde esperabas algo pequeño aparece un bebe gigante, en un efecto de notoriedad inesperado, y por ello muy llamativo)

Es muy curioso que hay un cuestionario que ha respondido HIPERREALISMO, y no estaba entre las opciones. Me ha parecido una respuesta muy interesante ya que la alumna ha buscado la opción más adecuada, saltándose las posibles respuestas, aludiendo a algo que quizá conozca y que sabe que es contemporáneo.

Como siempre, hay algunos cuestioarios, al menos 5 que se pierden en describir el ejemplo: Es un bebe gigante o una escultura de un bebé gigante… Realmente, más que explicar en qué consiste ese movimiento concreto, explican en qué consiste ese ejemplo.

		Es peculiar la respuesta de C47 que añade que es optical porque la imagen da la impresión de ser algo grande, como si se tratara de un juego óptico. **C50 – 63** Podemos comentar que nuevamente, (suelen ser los mismos) hay 5 c q no responden nada. Los que responden: -conceptual: 1c -Informalimsmo: 1c -Abstracción: 1c -Póvera: 1c -Performance: 1c Hay una total dispersión, y realmente habría que abrir un debate para elegir la opción más adecuada si es que está entre las que se ofrecían, pero como ningún cuestionario ofrece mucha variedad, no hay comentarios que suban a ese nivel. Entre los que responden a en qué co nsiste, vemos que están muy mediados por el ejemplo, que es impactatnte y bastante i nclasificable: Dicen que es una obra de grandes dimensiones y en eso consiste este tipo de arte, o que es conceptual y consiste en recrear cuerpos humanos perfectos alterando su tamaño. El 63 añade que consiste en buscar hacer lo pequeño grande y grande lo pequeño, sin elegir ninguna opción. Es un omentario peculiar que hace ver que algunos se detienen a observar el concepto de la obra e intentan dilucidar el mensaje que nos puede transmitir. Es muy curioso que hay un cuestionario que ha respondido HIPERREALISMO, y no estaba entre las opciones. Me ha parecido una respuesta muy interesante ya que la alumna ha buscado la opción más adecuada, saltándose las posibles respuestas, aludiendo a algo que quizá conozca y que sabe que es contemporáneo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art

C2: informalismo, arte q no es serio
C3 nose
C4 abstracción. He visto algunos cuadros por la tele per ono se títulos. Intenta transmitir una seie de idea y sensaciones a través de forma s que no se pueden identificar con algo ya existente.
C5
C6 arte póvera. NO no lo se
C7 conceptual. NO crear obras a partir del concepto del objeto
C9 minimal, NO
C10 abstracción. SÏ. Consiste en una maniestación arca en la que no podemos llegar a visualizar que es lo que quiere plasmar el artista con dicha pintura, no son objetos cotidianos sino trazos.
C11 absrtraccion
C13 pop. Recuerdo haber asistido a un museo con obras de arte parecidas a la expuesta en las que el sujeo que observa debe servirse de la interpretación subjetiva para descubrir , de alguna forma, el mensaje que se pretende transmitir.
C14 anstraccion, si. Represetntar algo que no existe uniforme.
C15 arte urbano. He visto algún cuadro parecido en casa de mi tia pero no se lo q quiere representar.
C16 Permormance
C17 abstraccion. SI, he visto milones de obras abstractas. Lineas curvas, formas geométricas y puesta sin sentidos para formar una obra de arte.

C18 – C33

La repuesta identificando la abstracción se da en 6 casos lo cual es una repuesta muy alta teniendo en cuenta que de los 14 que recogemos ahora suelen quedar sin responder mas o menos cinco. Identifican la abstracción e incluso 5 responden que han visto cosas parecidas. La definición o en qué consiste la abstracción no está tan clara. Desde la definición más precisa como el que dice que es la representaciónd e una idea pero sin que sea lógica ni racional, a los que dicen que es pintar de forma abstracta, con lo cual no añaden nada al término. No olvidemos el concepto demasiado generalizado y erróneo que tienen del término ABSTRACCIÓN, para referirse a todo lo que no es ni reconocible, ni lógico ni bonito, sino lo raro, e incluso lo moderno, lo incomprensible… En esta repuesta se une desde el conocimiento que tienen ya por lo visto a estas alturas d ela asignatura, en que el término se les ha aclarado, hasta su experiencia anterior donde abstracto era todo lo extraño en el mundo del arte, todo lo que se salía de lo convencional.

Hay 25 cuestionarios que han optado por ABSTRACCIÓN. Es una respuesta muy uniforme, dado que el total es 55 y hay al menos 10 respuestas mas dispersas con solo 1 coincidencia como mucho. Hay tb un un numero de no respondientes, al menos 15

Los que responden abstraccion no dan una definición clara. Desde la definición más precisa como el que dice que es la representaciónd e una idea pero sin que sea lógica ni racional, a los que dicen que es pintar de forma abstracta, con lo cual no añaden nada al término. No olvidemos el concepto demasiado generalizado y erróneo que tienen del término ABSTRACCIÓN, para referirse a todo lo que no es ni reconocible, ni lógico ni bonito, sino lo raro, e incluso lo moderno, lo incomprensible… En esta repuesta se une desde el conocimiento que tienen ya por lo visto a estas alturas d ela asignatura, en que el término se les ha aclarado, hasta su experiencia anterior donde abstracto era todo lo extraño en el mundo del arte, todo lo que se salía de lo convencional. Para ellos abstracción es cualquier cosa, pero lo tienen ligado a la libertad expresiva, a la creatividad, a la libertad en proceso, a "pintar sin ningún patrón". De todas formas hay cuestionarios que expresan mucho mejor con pocas palabras lo que es la abstracción:
-Cuando la figura no se aprecia bien y deja paso a la imaginación
-Cuando no se presenta nada en concreto: es la idea de abstracto como lo que NO ES.
-Son imágenes sin sentido alguno: Es parecida a lo anterior, antes sin forma, ahora, sin sentido.
-Es pintar a partir de pinceladas sin pensar demasiado en "lo que dibujo": querer fijarse en lo espontáneo, inacadémico de la abstracción
-Es abstracto porque es un arte informal: este cuestionario ha identificado ambos términos
Y hay un caso que da una definición más pensada: "Representación de emociones , sentimientos, que dan a cada uno una experiencia y opinión diferentes.. este tipo de arte se entiende desde el ojo que lo observa"

Puedo deducir que se trata de un ejemplo mucho más fácil pero adolecen de las ccas que significan la abstracción. Para ellos, podemos deducir que, el arte contemporáneo en es gran parte NO Normas, no pintura, no ideas, no formas… es perder lo que siempre había sido la pintura o escultura. Es el arte entendido como destrucción, como desmadre

C34 – C49

Abstraccion: 10c
Informalismo: 2
Sin repuesta: 3c

Sorprende la uniformidad en la opción de abstracción. Parece una cosa mucho más inmediata, el típico cuadro abstracto. Curiosamente, a pesar de la reflexión que hago en el grupo anterior, aquí no han aplicado cualquier cosa como abstracta (no olvidemos que dese el ppo de la asignatura, me han identificado a Picasso como abstracto), sino que más bien, han tomado como abstracto varias cosas :
-Cuando la figura no se aprecia bien y deja paso a la imaginación
-Cuando no se presenta nada en concreto: es la idea de abstracto como lo que NO ES.
-Son imágenes sin sentido alguno: Es parecida a lo anterior, antes sin forma, ahora, sin sentido.
-Es pintar a partir de pinceladas sin pensar demasiado en "lo que dibujo": querer fijarse en lo espontáneo, inacadémico de la abstracción
-Es abstracto porque es un arte informal: este cuestionario ha identificado ambos términos.

Hay un caso que se pierde en el ejemplo: es un cuadro abstracto con tonos grises.

Y hay un caso que da una definición más pensada: "Representación de emociones , sentimientos, que dan a cada uno una experiencia y opinión diferentes.. este tipo de arte se entiende desde el ojo que lo observa"

Puedo deducir que se trata de un ejemplo mucho más fácil pero adolecen de las ccas que significan la abstracción. Para ellos, podemos deducir que, el arte contemporáneo en es gran parte NO Normas, no pintura, no ideas, no formas… es perder lo que siempre había sido la pintura o escultura. Es el arte entendido como destrucción, como desmadre.

C50 – 63

		7 c no responden Entre los 6 q responden: Abstraccion : 4 INstalacion 1c Minimal: 1c Tres de los que responden abstracción la definen de forma muy peculiar: -50: dibujar sin figuras aparentemente normales. CREO QUE ESTÁ INTENTANDO DECIR SIN FIGURAS, SIN FORMAS RECONOCIBBLES… PERO NO SABE COMO DECIRLO -54: pintar utilizando la creatividad, la imaginación y la abstracción. VEAMOS COMO ESTA FORMA TAN PECULIAR DE NO DEFINIR DENOTA QUE PARA ELLOS LA ABSTRACCIÓN ES CUALQUIER COSA: PERO LO TIENEN LIGADO A LA IDEA DE CREATIVIDAD, DE LIBERTAD EN EL PROCESO. -55 pintar sin ningún patrón. ESTA DEF SE RELACIONA CON LA ANTERIOR DE FORMA MUCHO MAS CLARA. CONTINUAMOS CON LA FALTA DE INTERÉS PARA RESPONDER, pero al menos, hay determinadas reflexiones y conceptos que se pueden entrever.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Body Art	Arte Pop
Arte Póvera	Instalación
Performance	Land Art
Arte minimal	Arte conceptual
Videoinstalación	Abstracción
Informalismo	Arte Urbano
Arte comunitario	Optical Art

C2: arte comunitario. Hecho por muchas personas, animales.
C3 nose
C4 informalismo. No. No se.
C5
C6 arte pop. NO , unas ovejas con un tfno. En vez de cara.
C7 no señala, NO NO SE
C9 land art
C10 nada.
C11arte pop
C13 minimal. Sï, en un museo de Londres. Expo de arte que contiene figuras de animales.
C14 arte comunitario. No. Implica lgo que relaciona a la comunidad . es decir, es común a un grupo de personas y esta fue decdicada a unas isntalaciones de teléfonos reo recordar de ahí el material utilizado.
C15 body art. No. Intenta representar emociones a través de un cuerpo humano.
C17 minimal. Si. Arte compuesto por animales.

C18 – C33

Imagen desconcertante en a que dos alumnos identifican el conceptual, dos el minimal, otros dos el optical art, y uno el povera, o la instalación. Dispersion de respuestas ante la perplejidad de la imagen. Intentan respodner desde lo que ven. Solo uno, que afirma que se trata de óptica art porque la imagen pretende causar un efecto diferenteo o engañoso a lo que en realidad es,otro alumno dirá, de lejos parece una cosa pero es otra completanemten distinta d cerca. Nuevamente los alumnos demuestran desconocimiento total y no van mas allá, llama la atención que ninguno ha captado un mensaje simbólico posible en las ovejas y los teléfonos, no han casado ambos conceptos.

Imagen desconcertante en la que hay una total dispersión de respuestas, Solo superan las dos opciones el MINIMAL, per Y las demas están dispersas, quizá el pop que itiene 3 opciones destaca.
. Las opciones mezclan tanto movimientos como formas de presentar la obra, como grandes tendencias en el arte, como casos muy concretos, etc… Sin embargo, los alumnos se fijan en las ccas concretas del ejemplo para intentar poner alguna opción Dispersion de respuestas ante la perplejidad de la imagen. Intentan respodner desde lo que ven. Solo uno, que afirma que se trata de óptica art porque la imagen pretende causar un efecto diferenteo o engañoso a lo que en realidad es,otro alumno dirá, de lejos parece una cosa pero es otra completanemten distinta d cerca. Nuevamente los alumnos demuestran desconocimiento total y no van mas allá, **llama la atención que ninguno ha captado un mensaje simbólico posible en las ovejas y los teléfonos, no han casado ambos conceptos.**

C34 – C49

Minimal: 7c
Informalismo: 1c
Urbano: 1c
Pop: 1c
Abstracción: 1c
Instalación: 1 c

La dispersión en la respuesta nos habla del desconcierto del que hablaba en el grupo anterior. Las opciones mezclan tanto movimientos como formas de presentar la obra, como grandes tendencias en el arte, como casos muy concretos, etc… Sin embargo, los alumnos se fijan en las ccas concretas del ejemplo para intentar poner alguna opción. En este caso, sospecho que han copiado unos de otros la respuesta minimal: De estos, sólo dos la han justificado, y con cosas incoherentes: ES arte creatdo con animales, es hacer personas o animales con diferentes objetos, o simplemente perdiéndose en la descripción del ejemplo: esto son ovejas con cabezas de tfno..

El resto, perplejo, ha definido lo que ha podido:

Urbano y pop, han destacado lo sencillo, divertido, e ingenioso (c40 y 35) con objetos propios de lo urbano, ahí hay cosas en común.

El que elige abstracción comenta que es algo que no es nada en concreto como la realidad: desde ahí, ha identificado esto como abstracto, pero no desde el juego de formas. Una confusión clave.

Hay un caso muy particular c34 que dice: NO he visto mucho algo así, es original, pero no serio, por eso es arte informal. El informalismo no como “no forma” sino como “no formalidad, no seriedad, no convencioinalismo”. Es gracioso este tipo de respuestas.

C50 – 63

6c no responden

Urbano: 1, por hacer arte con objetos cotidianos.
Videoinstalacion: 1c. Por instalar aparataos electrónicos en otras cosas: animales en este caso!!!!!
Pvera: 2
Pop: 1
Minimal: 1

63 ddice que consiste en poner objetos cotidianos en algo inesperado

La pobre respuesta de este grupo nhace ver que no se han percatado de los objetos que forman la instalación y de ahí la dispersión de respuestas o la peculiar respuesta que intenta jugar con las palabras del que ha escogido la opción de la videoinstalación…

3. PREGUNTAS SOBRE LA INFLUENCIA DE LA CULTURA VISUAL: LA LECTURA DE LAS IMÁGENES.

- Piensa en el primer anuncio publicitario que recuerdes. Explica qué podeos ver en él y qué mensaje nos transmite.

- C2: Anuncio de Estrella Damm, me transmite alegría y libertad.
- C3 Se ve imágenes de una ccaja con un cronometro en el cual se depositan las botas deNEymar se utiliza una musica de acción como si fuera a ocurrir algo.
- C4 colonia e Hugo Bosch en que vemos a un hombre de buen porte que parece que solo por echarse colonia va a conquistar a todas la mujeres. El mensaje es que si te echas esa colonia seras un conquistador nato como si fuese un elixir que atrae a las mujeres.
- C5
- C6 nuncio de un palo, limón y nada. Se ve el cumpleaños de un niño en el que le rregalan u palo de madera y es el regalo q mas le gusta. Nos transmite la sencillez del producto.
- C7 Anuncio del Casino (Ronaldo & Nadal). En el anuncio podemos ver a dos figuras muy famosas, Ronaldo y Rafa Nadal, en el que nos quieren hacer creer que si nos apuntamos a jugar, jugaremos contra ellos. Transmiteuna ilusión abstracta al lector visual
- Anuncio de yogures vitalinea en el cual aparecían varias mujeres bailando y transmitiendo que se puede comer ese yogur y no engordar.
-
- C10 El anuncio de estrella damm de este año, en el que el grupo Love of Lesbian invitan a una serie de personas a una fiesta y van llegando por diferentes medios de transporte. Allí en la casa beben, ríen, hacen una paella etc, mientras suena una canción del grupo (es una reunión de amigos de siempre).El mensaje que nos transmite es que con dicha bebida tendrás un verano tan maravilloso como el anuncio o como dice el propio anuncio "Todo depende del cómo y de ti" (o algo similar)
- C11 anuncio red bull . nos ponen nos ponen imágenes de deportistas haciendo acrobacias e imágenes muy energéticas. El mensaje que nos transmite es de energía y positividad, que todo es posible. Siempre que consumas esa bebida.
- C13 anuncio kayak.es . En este anuncio podemos observar un hombre que está perdiendo la cordura debido a que lleva mucho tiempo buscando, sin suerte, viajes a buen precio. Por último, aparece la mujer, que le sugiere que busque en la página Kayak.es, donde tiene la seguridad de que encontrará lo que busca.
- C14 Campaña contra el alcohol.- Que el consumo abusivo del alcohol es malo para la salud y nos pueden acarrear grandes consecuencias.
- C15 anuncio de Ikea que dice “Bienvenido a la República independiente de mi casa”. El mensaje que quiere transmitir es que cada uno en su casa puede decorar su casa como quieras y esa oportunidad te la da Ikea con sus muebles
- C17 anuncio de colacao, En el anuncio podemos ver a un niño que deseaba sufear por el mar pero era demasiado pequeño el niño se toma el colacao y empieza a sufear las olas.Esta anuncio nos trasmite que nosotros podemos conseguir nuestras propias metas por lo pequeño que seamos

C18 – C33

COMO CONCLUSIÓN RESUMEN DE TODOS LOS CUESTIONARIOS EN ESTA PREGUNTA, LEER SOLO LO AZUL OSCURO, TODO DE SEGUIDO, SIN REPARAR SI ESTA´COPIADO DE LOS BLOQUES ANALLIZADOS O NO. SEGUIDO.

Hay mucha dispersión en cuanto a los anuncios elegidos. Hay desde Colonias, perfumes y productos de wc ,, axe, gillete, one Million,Paco Rabanne, una sola marca deportiva y dos menciones a anuncios distintos de cocacola. En todos los casos parece ser un comentario rápido y sencillo: el anuncio te comunica que debes consumir ese producto si quieres ser de determinada manera, o que el producto se hace irresistible , como el fuet o el chocolate o la burguer King. En pocos casos se habla delas ccas visuales de estos anuncios aunque el mensaje está claro, siempre el producto intenta convencernos de que estamos en determinado status… especialmente revelador es la coincidencia en el anuncio de los chasquidos donde la pretendida personalidad que tendremos con ese perfume es vanidosa y pretenciosa, dominando cualquier deseo a nuestra disposición. Llama la atención el de Coca Cola, en forma crítica, donde el alumno percibe que Coca Cola sigue la estrategia de vincular buenas imágenes, o valores aceptables a su consumo, o incluso presentando el caso de CoCa cola light para limpiar su imagen de producto calórico y azucarado. Veo un buen nivel de percepción de mensajes.

Cuando hay ccas visuales suelen ser conceptos abstractos, más bien los efectos de esas ccas visuales: : la tranquilidad, la elegancia, la belleza superficial, la sensualidad. En otros casos se trata de anuncios que hemos trabajado en la actividad de rítica visual, y han realizado un concienzudo análisis de los elementos visuales (ej anuncio de cruzcampo)

Tb llama la atención en muy pocos casos, solo cuatro o cinco, que no saben la marca pero explican el anuncio: clara señal de la fuerza del mensaje por encima de la marca publicitada. Esto refrenda la opoiniión de que el mensaje ha quedado claro en eellos, mucho más que su análisis, usus elementos visuales o el nombre de la marca del producto.

En muchos de los mensajes descritos aparece el juego condicional: si consumes esta marca serás así y así.

Hay u n caso de anunio de campaña, no de consumo. La campaña antidrogas. En este destaca las ccas visuales, de tipo realista

Hay opiniones críticas, como el anuncio de los chasquidos donde la pretendida personalidad que tendremos con ese perfume es vanidosa y pretenciosa, dominando cualquier deseo a nuestra disposición o el de Coca cola que sigue la estrategia de vincular buenas imágenes o valores aceptables al consumo de la misma o incluso presentando el caso de CoCa cola light para limpiar su imagen de producto calórico y azucarado. Veo un buen nivel de percepción de mensajes.

Podemos concluir que los alumnos captan claramente el mensaje de los anuncios publicitarios, que tenemos diferentes formas de verlo y diferentes puntos de interés en cuanto a los spot q mas nos gustan. No hay una especial conocimiento de las ccas visuales de los mismos, ni mención de ellas. Hay que destacar que el mensaje extraído está claro, LO CAPTAN PERFECTAMENTE, pero no describen sus elementos visuales relacionados directamente, ni los adjetivos de esas cosas que ven. Un ejemplo muy claro es el c58 donde se nombra l amarca Mercedes, la alumna dice que el anuncio “te hace ver” que es un coche muy seguro… pero ¿cómo te lo hace ver? Es lo que no llegan a comentar, los elementos visuale

C34 – C49

Hay mucha dispersión en los ejemplos: Solo uno de tecnología, tb el de Cocacola, minute maid (el palo), Pescanova, Kellogs, colonias y desodorantes: Aq de Giogia, Nesspreso. Llama la atención que una alumna ha elegido la campaña antidrogas. En ella destaca que las ccas visuales son realistas porque el mensaje pretende directemtne hablar a nuestras vidas que podemos perder si consumismos drogas. El resto de los anuncios , destacan la mayoría su mensaje, fundamentalmente, el simple juego cndicional: si consumes esta marca serás así y así… Kellogs, Aq de Giogia, Desodorante, Nesspreso, Movistar… Son los únicos que identifican algunas ccas visuales: la tranquilidad, la elegancia, la belleza superficial, la sensualidad. Llama la atención que en dos casos no saben la marca pero explican el anuncio. Un c habla de la imagen de un cartel: una niña que celebra su cumpleaños, pero la tarta pone 40 años porque es el 40 aniversario del establecimiento. Del anuncio de Coca Cola cuentan prácticamente toda la historia y sacan claramente el mensaje aunq podría sacarse muxho mas. Podemos concluir que los alumnos captan claramente el mensaje de los anuncios publicitarios, que tenemos diferentes formas de verlo y diferentes puntos de interés en cuanto a los spot q mas nos gustan. No hay una especial conocimiento de las ccas visuales de los mismos, ni mención de ellas, a pesar de que lo que hemos visto lo hemos captado todo a tra´ves de imágenes (a veces nombran tb la música que aparece en el spot y sus ccas.). Ninguno de ellos hace un juicio crítico ni moral de estos alumnos, aunq aq de Giogia dice que es un anuncio de belleza superficial.

C50 – C63

Hay una gran dispersión tb en el ejemplo mostrado: Todos responden. Normalmente describen los tres apdos: el producto, lo que aparece o vemos y lo que transmite. Hay pocos elementos visuales como tal, más bien simplemente describen, no ponen muchos adjetivos. Turrón, anuncio de créditos, Puleva, limón y nada, nestle, mcdonalds, cocacola (2 anuncios distintos), mercedes, mutua madrileña, loewe, cruzcampo…
Destacamos por los elementos visuales que se describen el 55 que describe nestle y recoge el ambiente campestre brevemente, para vincularlo al mensaje de naturalidad del producto. El anuncio de Coca cola (c57) del hombre viejo y el niño mas joven, es descrito con todos sus elementos para indicar un mensaje importante y complejo, ligado a la emotividad propia, a la perdurabilidad de CocaCola a lo largo de todas las épocas. El anuncio de Cruzcampo esta muy analizado (creo que es el mismo ejercico que hicimos como crítica a la cultura visual en el que la alumna hizo ese ejemplo). Anparecen todos los elementos del anuncio, todas las partes y personajes, para indicar que el mensaje es el orgullo de ser andaluz con todas sus razones de costumbres patrimonio e históricas…

Hay que destacar que el mensaje extraído está claro, LO CAPTAN PERFECTAMENTE, pero no describen sus elementos visuales relacionados directamente, ni los adjetivos de esas cosas que ven. Un ejemplo muy claro es el c58 donde se nombra l amarca Mercedes, la alumna dice que el anuncio “te hace ver” que es un coche muy seguro… pero ¿cómo te lo hace ver? Es lo que no llegan a comentar, los elementos visuales.
Tb llama la atención, como en los grupos anteriores de la presencia de los spots de cocacola, en este caso dos, y muy largamente descritos.
Tb llama la atención los que no se acuerdan de la marca pero mencionan lo que vemos o el mensaje, en el caso del c63 que recuerda que se trata de un matrimonio q disputa para conseguir conducir el cochce, pero no se acuerdan de cual. Esto refrenda la opoiniión de que el mensaje ha quedado claro en eellos, mucho más que su análisis, usus elementos visuales o el nombre de la marca del producto.

- Presta atención a las siguientes imágenes y vídeos pertenecientes a la publicidad que podemos ver en internet o TV. Explica, en la medida que puedas, brevemente, qué mensaje transmiten

ANUNCIO	¿QUÉ MENSAJE TRANSMITE?
	C2 que puedes llegar a don de quieras, los limites los pones tú , da igual tu edad. C3 Vuelta a las tradiciones del pasado como ir de pesca. C4 El anuncio enseña como un hombre tras perder su sitio en un banco de un parque coge su propia silla y va viajando con ellas. Hasta que se le queda obsoleta y va en busca de otra al Ikea 5 C6 nada C7 C9 este mensaje de ikea pretende mostrar que la vida algún día acabará y por elo hay que empezar a hacer cosa snuevas porque ahora es el momento. C10 El mensaje es sencillo además de la facilidad para transportar la silla a cualquier lugar, (imagen de marketing sobre su gran utilidad). Ademas impulsa a hacer cosas nuevas y plantearse nuevos retos. C11 C12 C13 anuncio bastante curioso El anciano que lo protagoniza da a conocer las manejables sillas de IKEA, que puedes llevar a cualquier parte del mundo, de manera cómoda y práctica. C14 • C14Como el anuncio dice: “empieza algo nuevo” es decir dejar a tras lo típico, en este caso el típico banco de parque y cambiarlo por una silla plegable, moderna, de color llamativo, en definitiva, modernizarse. C15 Este anuncio de Ikea lo que a mí me transmite, es que este hombre mayor con una simple silla que compra en Ikea da la vuelta al mundo con ella y decide no tener una vida monótona como la mayoría de las personas mayores. También me llama la atención lo que dice al final del anuncio, que en Ikea “Empieza algo nuevo”. C17 El mensaje que nos trasmite es que podemos viajar a todos los lugares del mundo y no siempre estar en la rutina. **C18 – C33** fPodemos deducir que los alumnos captan con mucha más rapidez el significado o multiples significados del anuncio de IKEA que el análisis que podamos hacer de los elementos visuales del spot. Hay muchas ccas q destacan: Se repiten el tema de la polivalencia o disponibilidad de los diseños de IKEA que están a disposición en todas partes, también se nos habla de la sencillez y la practicidad, comodidad. Tb se noas habla de sentirnos como en casa en cualquier lugar , EN TODAS PARTES, (SE REPITE 3VECES), y por supuesto el mensaje de personalidad aventurera, de vivir nuevas experiencias que denota el anciano cuyo carácter esperado sería muchísimo más pasivo. Sólo en dos casos, dos cuestionarios parecen leer solo la imagen del imsmo, y hablan de la ancianidad y de la afición a la pesca, que es sólo anecdótico. PODEMOS CONCLUIR DICINEDO QUE LOS ALUMNOS CAPTAN CON CLARIDAD EL MENSAJE DEL ANUNCIO (QUE HAN VISTO ANTES PROYECTADO Y POR ESO RECONOCEN LA MARCA QUE NO APARECE EN LA IMAGEN) pero no han abundado en la descripción de los elementos visuales que el publicista ha usado para contar esa historiay transmitir esas ideas. Recogen un mensaje certero pero superficial. fPodemos deducir que los alumnos captan con mucha más rapidez el significado o multiples significados del anuncio de IKEA que el análisis que podamos hacer de los elementos visuales del spot. Hay muchas ccas q destacan: -Se repiten el tema de la **polivalencia** o **disponibilidad** de los diseños de IKEA que están a disposición en todas partes, la silla llega a todas partes. -también se nos habla de la **sencillez** y la **practicidad**, comodidad. -Tb se noas habla de sentirnos como en casa en cualquier lugar , **EN TODAS PARTES**, (SE REPITE 3VECES), -y por supuesto el mensaje de **personalidad aventurera**, de vivir nuevas experiencias que denota el anciano cuyo carácter esperado sería muchísimo más pasivo, salir de la monotonía. Otros lo dicen como que la vida algún día acabará y hay que hacer cosas nuvevas constantemtne, porque ahora es el momento, no hay que esperar. Tb va unido al mensaje de salir de la rutina. -Otros se agarran al slogan: **Empieza algo nuevo**: por eso el protagonista deja el banco del parque y lo cambia por algo cómodo, portaátil de color llamamtivo, en definitiva, se moderniza. -Comparando unos cuestionarios y otros, aparece el **antagonismo**: algunos piensan que el mensajes es uno, y otros piensan que transmite justo lo co ntrario. Por ejemplo: unos piensan que el anuncio promueve la vuelta a lo tradicional, ir al campo , la pesca, etc. y otro spiensan que el anciano se modeerniza y vive una vida de cosas poco tradicionales. CONSIDERO ALGUNOS CASOS Q RECOGEN UN MENSAJE MÁS CERTERO, INTELIGENTE Y CONTRASTADO: -Hay algunos casos **particulares**: Destacamos: EL c63 que recoge un mensaje más elaborado, de forma correcta, al relacionar las neuvas experiencias con la no dependencia de los muebles ni de los objetos, la facilidad para cambiar… incluso menciona el antiguo y conocido slogan: republica de tu casa. - Relacionado con esto están los c q mencionan que las experiencias que el hombre mayor vive están todas relacionadas con la **vida cotidiana**, LO CUAL ES COMÚN EN LOS ANUNCIOS DE IKEA q hacen simpático lo cotidiano, lo familiar, pro encima de lo elitista o distinguido. Cambiar de rutina, es la otra cara de lo cotidiano. Hay algunos casos, 5alm enos parecen leer solo la imagen del imsmo, y hablan de la ancianidad y de la afición a la pesca, que es sólo anecdótico. Otros solo describen al anciano, pero no extraen el mensaje. NI hablar de los que ni siquiera responden. Tb podríamos recoger las respuestas desde núcleos temáticos, más que mensajes: 1. La silla. SU comodidad, sy portablidad, su durabilidad. Esta silla le permite hacer muchas cosas 2. El anciano: podría quedarse sentado. Lo que llama la atención es que vaya a todas partes 3. Las ccas de pureza, tranquilidad, cotidianidad, sereneidad 4. La silla le permite hacer cosas nuevas: experiencias nuevas. Este comentario se repite muchas veces, y es la clave del spot. Asociar el consumo de Ikea a personalidades dinámicas, que viven con gozo su vida cotidiana. Esto lo han captado claramente los alumnos PODEMOS CONCLUIR DIClenDO QUE LOS ALUMNOS **CAPTAN CON CLARIDAD EL MENSAJE DEL ANUNCIO** (QUE HAN VISTO ANTES PROYECTADO Y POR ESO RECONOCEN LA MARCA QUE NO APARECE EN LA IMAGEN) pero **no han abundado en la descripción de los elementos visuales** que el publicista ha usado para contar esa historiay transmitir esas ideas. Recogen un mensaje certero pero superficial. LOS ALUMNOS CAPTAN EL MENSAJE PERO NO PERCIBEN O NO SABEN DECIR CÓMO SE LLEGA A EL, COMO SE PRODUCE. HAY BUENAS INTUICIONES Y CAPTAN DE VERDAD LO Q EL ANUNCIO (QUE EN ESTE CASO ES POLIVALENTE) DICE, PERO NO SABEN COMO SE DICE. **C34 – C49** Podemos ver que este grupo ha captado en al menos 5 c claramente el mensaje: Hay varios núcleos temáticos o conceptos que se destacan: 1. La silla. SU comodidad, sy portablidad, su durabilidad. Esta silla le permite hacer muchas cosas 2. El anciano: podría quedarse sentado. Lo que llama la atención es que vaya a todas partes 3. Las ccas de pureza, tranquilidad, cotidianidad, sereneidad 4. La silla le permite hacer cosas nuevas: experiencias nuevas. Este comentario se repite muchas veces, y es la clave del spot. Asociar el consumo de Ikea a personalidades dinámicas, que viven con gozo su vida cotidiana. Esto lo han captado claramente los alumnos Podemos decir que, aunque la mita solo alude a que es la historia de un anciano y su silla, hay un buen número que capta lo central del mensaje. Nadie alude a cuestionres visuales. Recogen un mensaje certero pero no ahondan en CÓMO HA HECHO LA MARCA ESTE SPOT, CON QUÉ ELEMENTOS LO HA CONSTRUIDO. Solo hay 2c queno han respondido nada. C50 – 63 Hay diferentes orientaciones en los mensajes. Hay 4 c q no han respondido

	Hay 2 c q se han perdido en lo que ven en la foto, pero no saben quñe mensaje transmite, o no han visto el video por lo que sea: dicen que transmite tranquilidad porque una persona mayor pesca, o porque muestra la naturaleza, Nno Tienen ni idea. Hay 5c q mencionan las nuevas experiencias: el spot tiene como slogan: empieza algo nuevo, y desde ahí mencionan que el protagonista nos quiere transmitir esa búsqueda de nuevas experiencias donde lo común es la silla, que al final abandona para comprar otra cosa. EL c63 lo relaciona de forma correcta, al relacionar las neuvas experiencias con la no dependencia de los muebles ni de los objetos, la facilidad para cambiar… incluso menciona el antiguo y conocido slogan: republica de tu casa. Relacionado con esto están los c q mencionan que las experiencias que el hombre mayor vive están todas relacionadas con la vida cotidiana, LO CUAL ES COMÚN EN LOS ANUNCIOS DE IKEA q hacen simpático lo cotidiano, lo femiliar, pro encima de lo elitista o distinguido. Cambiar de rutina, es la otra cara de lo cotidiano. Relacionado con esto está el c q menciona que algo sencillo: puede dar lugar a grandes cosas, porque la vida de este anciano es emocionante y llena de experiencias. PODEMOS DECIR, SIN MAS DETALLES QUE LA MAYORÍA HAN CAPTADO EL MENSAJE AUNQ EN DISTINTAS PARCELAS DEL MISMO, Y NO EN TODA SU SGNIFICATIDAD Y DETALLES. COMO SIEMPRE HAY UNA AUSENCIA TOTAL DE DETALLES VISUALES , EN LOS ELEMENTOS VISUALES Q SE TRANSMITEN. PODEMOS DECIR QUE, AL IGUAL QNE EN LOS EJEMPLOS DE PUBLICIDAD ANTERIOR, LOS ALUMNOS CAPTAN EL MENSAJE PERO NO PERCIBEN O NO SABEN DECIR CÓMO SE LLEGA A EL, COMO SE PRODUCE. HAY BUENAS INTUICIONES Y CAPTAN DE VERDAD LO Q EL ANUNCIO (QUE EN ESTE CASO ES POLIVALENTE) DICE, PERO NO SABEN COMO SE DICE.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2 Transmite que la marca promueve el deporte, a la vz que si vemos sus componentes nos damos cuenta que el producto hace todo lo contrario.
C3 Muestran bebeidas de la marca cocacola la cual no contienen gas es decir que no engordan muestra interés por el tema de la obesidad acaba con un no bebas cocacola que es malo para la obesidad.
C4 Con este anuncio se pretende que las personas lleven una vida más activa y no sedimentaria como se lleva actualmente a coca coa es una bebida que ayuda. La mantenernos despiertos y nos aporta energía por eso este anuncio está hecho por esta compañía
C5 C6 nada
C7 no se
C9 este mensaje de cocacola pretende concienciar sobre el sedentarismo y el sobrepeso. Un spot q presenta a las sillas como seres manipuladores que están presente en nuestras vidas cotidianas (trabajo ocio, casa) y la única solución que existe paralibrarnos de ellas es levantarnos.
C10 Con este anuncio coca-cola propone una campaña de no al sedentarismo, no a la obesidad y no a dejarnos controlar por malos hábitos (En este caso hace un símil entre ellos y las sillas
C11 Intentan convencer a los consumidores a que hagan ejercicio físico, ya que hay una campaña contra los azúcares y el sobrepeso. Siendo cocacola una de las bebidas con mas azúcar del mercado. Es una manera de limpiar su imagen.
V13 Dedicado al problema tan actual y común como es el sobrepeso, que, cada vez más está presente en nuestra sociedad. Anuncios como Magic Pills y el poder de las sillas, nos muestran el sedentarismo y la dependencia de estos muebles que acaban siendo "testigos" de nuestras vidas; o por otro lado, la voluntad que debemos tener para perder peso, no a partir de

C14El mensaje que transmiten es que cada vez las personas pasamos más tiempo sentados, ya sea en el trabajo, en el colegio, en casa, etc... Y debemos poner remedio a eso ya que, el no moverse fomenta a la obesidad y eso es lo que hay que evitar. productos químicos, sino gracias a pequeños esfuerzos que podemos hacer todos los días.
C15 Este anuncio de Coca-cola, que su publicidad nada tiene que ver con el producto, lo que me transmite esque dejemos de un lado las sillas y que nos levantamos, que hagamos una vida sana.Es una campaña contra el sobrepeso y el sedentarismo.
C16
C17 Transmite un mensaje de que podemos levantarnos y andar no estar todo el día sentado frente a la televisión o a un ordenador. Levantarnos andar un poco etc.

C18 – C33
En este anuncio de Coca Cola el nivel denotativo es captado rápidamente por casi todos los cuestionarios: COCACOLA representa aquí un importante esfuerzo en combatir el sedentarismo como una causa de falta de salud en nuestra sociedad. El anuncio lo representa como un congreso contra el sedentarismo, representado de una forma narrativa muy original. Los alumnos destacan lo evidente del esfuerzo de Coca Cola por enviar un mensaje contra el sedentarismo y al obesidad que es consecuencia del mismo. 6 cuestionarios van un poco más allá hacia un nivel más connotativo e incluo hacen un esfuerzo de Crítica hacia la intención de CoCa Cola. El nivel connotativo del anuncio destacan los alumnos que pasa porque el espectador empieza a desvincular el consumo de cocacola con la falta de salud, a pesar de que todos sabemos que Cocacola tiene mucha azúcar. La crítica que los alumnos hacen pasa por el adjetivo hipócrita, por la evidencia de que cada vez es´tan apareciendo más versiones light de la marca, o que la gente cree que tomando este producto evitan la obesidad y se sumarán a esta causa contra el sedentarismo. Un alumno habla del espíritu que vida activa que transmite este anuncio. Otro retoma otros spot de cocacola que intenta ligar el consumo d la marca con valores solidarios, humanos y emocionales, a pesar de ser una bebida con azúcares, y por tanto dañina.

En este anuncio de Coca Cola el nivel denotativo es captado rápidamente por casi todos los cuestionarios: COCACOLA representa aquí un importante esfuerzo en combatir el sedentarismo como una causa de falta de salud en nuestra sociedad. El anuncio lo representa como un congreso contra el sedentarismo, representado de una forma narrativa muy original.



Aparte de los alumnos que no han respondido, una minoría, Un buen grupo de Los alumnos destacan lo **evidente** del esfuerzo de Coca Cola por enviar un mensaje contra el sedentarismo y al obesidad que es consecuencia del mismo. Los aluumnos aluden a la historia que se transmite en el spot, la historia de la silla, y el anuncio explícito que se hace del deporte (mencinado la menos 6 veces). Las palabras más repetidas son sedentarismo y sobre peso, las que apareden en la imagen, y con menos frecuencia aluden al resto de imágenes del spot, visto en clase. Este grupo más superficial son por lo menos 15.

Hay al menos 9 cuestionarios van un poco más allá hacia un nivel más connotativo e incluo hacen un esfuerzo de **Crítica** hacia la intención de CoCa Cola. El nivel connotativo del anuncio destacan los alumnos que pasa porque el espectador empieza a desvincular el consumo de cocacola con la falta de salud, a pesar de que todos sabemos que Cocacola tiene mucha azúcar. La crítica que los alumnos hacen pasa por el adjetivo hipócrita, por la evidencia de que cada vez es´tan apareciendo más versiones light de la marca, o que la gente cree que tomando este producto evitan la obesidad y se sumarán a esta causa contra el sedentarismo.

-Hay varios c, al menos 5c del ultimo grupo de 15, que enfatizan de diversa forma una misma idea: **el afán de superación**, la fuerza de voluntad, el luchar, el no pasar el tiempo sentados y disfrutar de la vida… es un mensaje vital que es el que mas se acerca a la verdadera iniciativa de la campaña. Trascienden la mera idea de estar sentadoa o no, o la anécdota de la narración con las sillas, para ir al mas alla, a la superación a la vitalidad. Un alumno habla del espíritu que vida activa que transmite este anuncio. Otro retoma otros spot de cocacola que intenta ligar el consumo d la marca con valores solidarios, humanos y emocionales, a pesar de ser una bebida con azúcares, y por tanto dañina.

-Hay 2 c q transmiten ideas profundas: el anuncio nos mueve al cambio a no someternos a lo comuny asiduo de ntra sociedad.

COMO EN LOS OTROS GRUPOS, DE SOBRA DEMUESTRAN HABER ENTENDIDO EL MENSAJE, **PERO HAY AUSENCIA TOTAL DE ELEMENTOS VISUALES**, QUE POR OTRA PARTE NO SE LES HA PEDIDO. Son influenciados por la cultura visual pero no saben por qué, no saben cómo se hacen estas campañas, no analizan el resto de mesnajes de Cc o por qué se empeña en el tema de la felicidad, etc.

C34 – C49
Sólo 2c no han respondido
Los demás han captado lo esencial del anuncio
Todos nombran la marca: Coca Cola
Es curioso como las palabras que aparecen en el cartel guían lo que los alumnos comentan: las palabras mas repsetidas, 5 veces al menos, son sedentarismo y sobrepeso. Hay al menos 4 o 5 c que aluden a la historia que se transmite en el spot, la historia de la silla, y el anuncio explícito hacia el deporte (3 veces mencionado). Es curioso como aaprecen 3 cuestrionarios con críticas más o menos directsas: cocac cola contiene azúcar y s. e. quiere lavar su conciencia y su imagen de producto que fomenta el deporte. Hay 2 c q transmiten ideas profundas: el anuncio nos mueve al cambio a no someternos a lo comuny asiduo de ntra sociedad. Hay una ausencia total de comentarios sobre elementos visuales.

C50 – 63
Podemos ver laramente que los alumnos han captado el mensaje. DUDABA DE QUE AL FINAL PUDIERAMOS VER EL VIDEO EN CLASE, PERO SÍ LO VIMOS PORQUE ALUDEN CLARAMENTE A LAS SILLAS QUE NO APARECEN EN LA IMAGEN. SOLO 1 se refiere a la pura imagen, campaña de cocacola contra el sedentarismo.

Hay 3 c q no responden nada.

EL resto se debate en poner el énfasis en distintos aspectos:

-Hay 3 c muy curiosos que alertan de que el anuncio es engañoso y paradójico, cuanod Coca Cola es tan azucarada, que se publicite a sí misma en torno a un anuncio en cotnra del sedentarismo. Dicen: Cc tiene azúcar, por tanto, haz deporte.
-Hay varios c, al menos 5c, que entazian de diversa forma una misma idea: el afán de superación, la fuerza de voluntad, el luchar, el no pasar el tiempo sentados y disfrutar de la vida… es un mensaje vital que es el que mas se acerca a la verdadera iniciativa de la campaña. Trascienden la mera idea de estar sentadoa o no, o la anécdota de la narración con las sillas, para ir al mas alla, a la superación a la vitalidad.
-El resto son mas analíticos pero no llegan al m ensaje: hablan de los personajes, las sillas y lo q significan.

COMO EN LOS OTROS GRUPOS, DE SOBRA DEMUESTRAN HABER ENTENDIDO EL MENSAJE, PERO HAY AUSENCIA TOTAL DE ELEMENTOS VISUALES, QUE POR OTRA PARTE NO SE LES HA PEDIDO. Son influenciados por la cultura visual pero no saben por qué, no saben cómo se hacen estas campañas, no analizan el resto de mesnajes de Cc o por qué se empeña en el tema de la felicidad, etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Por qué razones eliges o consumes un producto de ALIMENTACIÓN?, ¿qué tienes en cuenta? Sitúa las siguientes razones en orden desde las más importantes a las menos importantes para ti (puedes añadir alguna razón más):

1.		Porque da prestigio
2.		Porque está en anuncios publicitarios que he visto y tiene que ser bueno.
3.		Porque es de calidad
4.		Porque lo consumen gente concreta (o gente sana, o gente joven, o gente de mi categoría, etc.)
5.		Porque es auténtico
6.		Porque es de marca
7.		Porque es barato
8.		Porque es útil
9.		Porque lo necesito.
10.		Porque me apetece y me gusta.
11.		
12.		

- Cuando vas a comprarte ROPA (o cualquier artículo relacionado con la imagen: Calzado, maquillaje, complementos, ropa deportiva), ¿cómo te decides por una prenda u otra? Sitúa las siguientes razones en orden desde las más importantes a las menos importantes para ti (puedes añadir alguna razón más):

- Cuando te has comprado OTROS PRODUCTOS (Ordenador, móvil, Tablet, consola, moto…) QUE NO SEAN DE ALIMENTACIÓN O MODA, ¿Por qué lo hiciste? ¿Cómo te decides por una marca u otra? Sitúa las siguientes razones en orden desde las más importantes a las menos importantes para ti (puedes añadir alguna razón más):

1.		Porque va con mi imagen
2.		Porque está en anuncios publicitarios que he visto y tiene que ser bueno.
3.		Porque es de calidad
4.		Porque quiero TENER lo mismo que determinadas personas.
5.		Porque es completo

6.		Porque es de marca
7.		Porque es barato
8.		Porque es útil
9.		Porque lo necesito.
10.		Porque llama la atención y me gusta.
11.		
12.		

-

- Pon, como mínimo, 3 ejemplos de objetos o productos de consumo, que tú consumes y que consideras **imprescindibles**. Puedes justificar tus ejemplos.

-C2: no considero imprescindible ningún tipo de producto que consuma, si puedo comprar algo q me gusta lo compromo y si no puedo no pasa nada.
-C3: Botas de futbol, móvil, pan, ropa
-C4 : NEsquik, Pasta de dientes, Agua intenet
-C5
-C6 movil, ropa y zapatos
C7 pplay station 3, portátil cascos de musica.
C9 movil, ordenador, comida, ropa
C10 movil ordenador zapatilas depvas
C11 productos de alimentación, electrónica (ordenador, pen drive)
C13 comida y agua, ropa de brigo, musica , soy una persona q necesita la musica y es fundamental para clamar sensaciones de agobio cuando hay estrés, para distraerme o an imarme y para dejar volar la imaginación.
C14 movil, lo necsito siempre para cuando salgo o bin para hablar con mis amigos o para casos de urgencia y demás. Mi ordenador porque lo utilizo para buscar info y entretenerme y demás. Mis vans porque son los zaptos mas comodos que hay u necesito sentirme comoda en mi día adía.
C15 moviles, no podemos vivir sin ellos estaríamos incomunicados, la comida en general para comer, los ordenadores es otro instrumento importante si estas estudiando.
C17 zapatos cchocolate maquillaje móvil.

TOMAMOS COMO CONCLUSIÓN DE ESTA PREGUNTA LO SIGUIENTE: Esta pregunta ha sido un poco mal interpretada desde el punto de vista que los alumnos han entendido por productos d consumo imprescindibles cosas evidentemente imprescindibles, en plan genérico, por ejemplo, los términos Agua (2), Comida (4), Ropa (5), que son grupos de bienes de consumo de carácter lógicamente imprescindible que estaban fuera de esta pregunta. Incluso, en la justificación de los ejemplos iba esa tb esa ingenuidad de escribir lo que es evidente y lógico: La ropa es necesaria para no ir desnudo… etc. Por otra aprte, han nombrado algunos objetos más particulares

- C18 – C33

Esta pregunta ha sido un poco mal interpretada desde el punto de vista que los alumnos han entendido por productos d consumo imprescindibles cosas evidentemente imprescindibles, en plan genérico, por ejemplo, los términos Agua (2), Comida (4), Ropa (5), que son grupos de bienes de consumo de carácter lógicamente imprescindible que estaban fuera de esta pregunta. Incluso, en la justificación de los ejemplos iba esa tb esa ingenuidad de escribir lo que es evidente y lógico: La ropa es necesaria para no ir desnudo… etc. Por otra aprte, han nombrado algunos objetos más particulares:
-Llibros
-Pan (2)
-Leche
Gasolina
Huevos.
Gel de baño
Servilletas /papel higiénico.
Discos e instrumentos de ´música.

Dando también razones evidentes.

La respuesta obietne una pregunta mas rentable a la investigación con las dos cosas más necesarias:

-MOVIL:

-ORDENADOR.

Sölo 6 o 7 cuestionarios justifican, dan explicación de las respuestas. En estos casos, el móvil se define como instrumento imprescindible de comunicación y el ordenador como instrumento fundametnalmente de trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **C34 – C49**

En este grupo también ha habido confusión por lo que está claro que la pregunta está mal formulada o debería haber obviado los elementos imprescindibles lógicos, el agua, la ropa, los alimentos… AL igual que el otro grupo, aunque hay dispersión pasamos a describir lo anotado y su frecuencia:

-Movil: 8 - Para estar comunicados, incluso 24 horas al día.
-Ordenador, internet: 6 - La justificación es para trabajar, para buscar información.
-Televisión: 1
-Elementos técnológicos en general: 1.

Está claro que el móvil conectado, evidnetmente, es lo más imprescindible en cuanto a exigencias en un joven actual, ese comentario de las 24 horas es interesante. Hay que darse cuenta tb del lugar que ocupa ya la Televisión en cuanto a preferencias.

-Ropa: 8
-Alimentos: 6
-Agua: 5

-Productos higiene: 2
-Meedcamentos: 1
-Luz: 1

Este grupo son las opciones lógicas imprescindibles pero que no eran objeto de esta pregunta. Llama la atención el tema de la lUz, aunq es sólo un cuestionario el que lo refiere.

Hay otro bloque de alimentos, concretos, no la palabra comida o alimentos en general.
-Cereales: 1
-Cocacola: 1 Sólo para refrescarme. Llama la atención que el mismo c. la pone tb en Innecesarios.
-Chocolate: 1
-Macarrones: 1
-Yogures del mercadona: 1

Finalmente hay otro grupo de opciones mucho más particulares, todos con una sóla vez, salvo el primero:

-Maquillaje, polvos de sol: 2
-Moto
-Balón
-Música
-Bolígrafos BIC

Sólo 3 ó 4 cuestionarios justifican las respuestas.

- **C50 - 63**

Igualmente que el grupo anterior, hay mcuha dispersión. Solo hay 1 c qno responde. Justifican sus prespuestas 6c al menos, algunos con mucho detalle

Como en los otros casos, hay confsión porque llegan a señalar productos queson imprescindibles para la vida:
-Comida en general 4c
Agua 2c
Ropa/calzado 3c
Luz 1c
Electrodomesticos para coservar comida, 1c

En comida, hay pocos ejemplos:
Pan 1c
Pasta 1c
Cocacola 1c
Ketchup 1c
Mayoneas 1c

Lo más señalado:

Movil, 6c Lo justifican con el tema de comunicarse. REcordemos que en esta epoca es ccuano comienza el boom de las redes sociales en movil, aun no está al 100%
Ordenador: 3c , para trabajar, dicen
Tv 3c LAMA LA ATENCIÓN QUE ESTE GRUPO SEÑALE CON MAS PRIORIDAD Q OTROS

Sector de productos de belleza e higiene:
-Maquillaje 1c
-Planchas del pelo: 2c Hay un c q dice una marca concreta y la defiende, 62
-Ropa deportva
-Colonia 2c. Marcan marcas caras y muy concretas, incluso aluden glamour o un gran enamoramiento por su aroma.
-Champy concreto 1c
-Mascarilla pelo 1c

En otros productos:
Coche 2c
Moto

VEMOS EN ESTE GRUPO LA TENDENCIA A PONER MÁS PRODUCTOS QUE LOS OTROS, Y JUSTIFICARLOS MAS. SENTIR QUE HAY COSAS QUE NO SE PUEDEN RENUNCIAR COMO MOVIL Y ORDENADOR. ES CURIOSO LA CANTIDAD DE COSAS DEDICADAS A LA BELLEZA YLAS COLONIAS…

- Pon, como mínimo, 3 ejemplos de objetos o productos de consumo que tú consumes, pero que consideras **innecesarios**. Puedes justificar tus ejemplos explicando por qué razones concretas consumes esos productos.

Producto 1: C2 palomitas C3 patatas fritas C4 Tv C5 C6 wii C7 gafas de sol C9 planchas del pelo C10 maquillaje. C11 planchas del peloc 13 perfume y pasta de dientes C14 galletas oreo. 15 yogures danone. C17 fruta	¿Por qué lo consumes? C2porque me gustan C3 porque me gustan y por picotear viendo la tele. C4 Lo consumo porque desde pequeño nos enseñan a que la TV es una forma de desconectar. C6 entreteniniento C7 porque aunque estemos en invierno hay días que hace sol pero en esta época del año es innecsario C9 no dice por que C10 es y a un cliché que las chicas se maquilen C11 por mera cuestión de estética de hace rpeinados 13 para una mayo r nigiene. 14 porque el sabor y la alidad del producto es mejor que los de marca blanca 15 lo veo inecsario porque hay otras marcas muco mas baratas y yo me guio por la marca. C17 porque me obligan
Producto 2: C2 Chocolate C3Cocacola C4 el móvil C5 C6 cubo d rubik C7 Reloj C9 microondas C10 Cerveza C11 altavoces del pc C13 movil. 14vans 15 tenerropa que no me he puesto ni una vez. C17 camisetas interiores	¿Por qué lo consumes? C2 porque me apetece y es un capricho. C3Me gusta comer con ella. C4 Lo consumo porque hoy en día es la forma más rápida de comunicarse. Aunque no la única. C6 entretenimiento C7 porque en ocsiones me es necesario C9 porque calienta la comida mas rápido pero si ya tengo vitro no tengo por que utilizarlo. C10 es algo no necesario, pero aun así, casi todo el mundo que sale lo consume. C11 por tener musica de calidad en la habitación C13 aunque hay q visitar a amigos y familiares hay que utilizar este aparato. C14 porque son comodos y se pueden usar en cualquier ocasión. 15porque a lo mejor me gusta pero ya asa un poco de moda y no me lo pongo. C17 odio las camisets interioes pero me obbligaban a ponérmela.
Producto 3: C2Chucherías C3 ordenardor C4 Chucherias C5 C7 tambor C9 tipos de zapatos como los tacones botas de tacon o sin tacon etc. C10 Tabaco C11 mp4 C13 chocolate. 14 monster 15 tener cuatro maletas para venir a la uni. C17 anillos	¿Por qué lo consumes? C2 Porque me gusta aunque sepa q muchas no son buenas. C3 porque es mas fácil trabajar que con papel. C4 porque me gustan C7 porque en ocasiones me rejala practicar con el. C9 porque me gusta la variedad de ropa pero con un par de zapatos se puede vivir. C10 ademas de ser perjudicial es caro y aún asi es un producto que se consume muchísimo. C11para escuchar musica mientras entreno C13 porque me encanta su sabro. 14porque me gusta su sabro.. 15 las compro porque me gusta conjuntarlas con la ropa. C17 por estétic.
Producto 4: C4Suavizante C14 plancha del pelo GHD	¿Por qué lo consumes? C4 Megusta tener el pelo suave C14 par mí son las planchas que más alisan e el pelo.
Producto 5: C4 cerma para acne	¿Por qué lo consumes? C4 No quiero tener granos.
C18 – C33 Evidentemente hay una enorme dispersión de respuestas y objetos. Se hace necesaria una clasificación de los mismos, y una interpretación de por qué consideran esos objetos o productos imprescindibles: 1. Chucherías (3), patatas (pringles incluso), Red Bull, y Chocolate. 2. Productos relacionados con la estética y belleza: pulseras (2), plancha del pelo, mascarilla del pelo, pendientes de chico. 3. Tecnología de ocio: videojuegos, videoconsolas, Tablet, MP3. 4. Ropa y zapatillas de marca 5. Electrónica de info e imagen: TV, TV digital, Radio, o radio con altavoces, DVD (2) , Blue Rays, 6. medios de transporte: coche y moto 7. Bebidas y cerveza 8. Otros mas específicos: cámara digital, cómics, bolsas de plástico, accesorios de móvil, desodorante	 1. La razón fundamental es me gusta. Hay como una culpabilidad porque estos productos no son beneficiosos para la salud, pero parecen decir “no podemos evitarlo”. El red bull mantiene despierto pero no es necesario. 2.Estética, son bonitas, me gustan, o la mascarilla, ahorra tiempo. Es curioso como hay muy pocas razones relacionadas con la estética, a pesar de la mayoría femenina. El cambio de look, y la estética no se ve un bien imprescindible. 3Me gusta, me despeja me divierte, son consideradas razones no imprescindibles. Hay un interesante AUNQUE podría escuchar musica en el ordenador, en un CD o en el móvil. La alternativa de una misma acción en diversos soportes nos hace pensar que no es imprescindible. 4. Estética más acertada, me gusta o lo relaciono con la calidad. 5. Se relaciona con el ocio, el entretenimiento, pero tb la información, o 6. No es imprescindible porque se busca por la comodidad, AUNQUE contamina o se podría sustituir por ir andando, bus o bicicleta. 7. El criterio para juzgarlo no imprescindible es algo parecido a las chuches o a las comidas calóricas. Gusta, apetece 8. La persona q lo comenta juzga q no es imprescindible porque siempre hay algo q lo podría sustituir o porque es demasiado comodo, o porque facilita la vida, pero si son hobbies , nos gustan, sin mas.

C34 – C49 Igualmente vemos una dispersión,agrupamos las respuestas y sacamos conclusiones de las mismas. 1.Productos de comida: -yogures -Chocolate -Galletas -Macarrones -Coca Cola -Bollería i ndustrial -M&ns -Palomitas en el cine -Batidos. 2. Productos relacionados con la estética y la imagen personal: -Ropa o determinada marca -Elementos decorativos y complementos (4veces) -Perfumes (tener más de uno) -Zapatos de tacón -Cosméticos cabello. 3. Otros -Productos de limpieza -Tabaco -Zapatillas de casa. -Gimnasio 4. Productos de tecnología: -Televisión (4 veces) -Tfno Inalambrico -Internet en el móvil -Tablet, -Ipod -Xbox -Radio -Funda del móvil -Ordenador COMOCONCLUSIÓN: -Es importante ver que se repiten algunas cosas valoradas de otra manera. Es posible que los alumnos valoren los productos de diversa forma dándole otros usos al ocio. No hay una reflexión crítica ni sobre los productos considerados prescindibles ni sobre nuestra actitud para consumirlos a pesar de saber que no son necesarios, apenas hay algunas frases que lo justifiquen a pesar de que en este caso se pedía de forma obligatoria la justificación en cada producto. Hay que destacar que solo hay dos o tres cuestionarios que no hayan respondido en este bloque.	1. Al contrario que el otro grupo, los comentarios son mas oncretos, además del típico me gusta o están muy buenos/as, alguno alude que lo hace cuando le dan bajones de azúcar, o bien que las palomitas es lo típico cuando se va al ci ne pero no es imprescindible. Hay que destacar que algunos alimentos de estos aparecen en los imprescindibles tb. 2. No hay una valoración clara ni una justificación notable. Solo es que me gusta o por estética o por presentarme ante los demás. Se suelen sentir culpables si se exceden, el caso de los perfumes por ejemplo. 3.Las razones son muy particulares. -Bastaría con uno solo -Tabaco: es por vicio, así de rotundo y de claro. -Las zapatillas son para estar mas calentita, pero no son necesarias 4. Curiosamente, aparecen tb los productos considerados imprescindibles, aunq valorados de diversa forma: -La tv aparece aquí, muy repetida, es decir no se considera necesaria, y tiene relación con lo que se dijo en la pregunta anterior. -Internet en el móvil es algo prescindible a pesar de que no podamos pasar sin el. Esta es una de las afirmaciones mas valiosas desde el punto de vista de la investigación -El ordenador se valora como al forma mas rápida de hacer trabajos aunq se pueden hacer de otra forma., pero el ordenador facilita y se hace mas rápido - La Xbox se entiende como una forma de pasar el tiempo. El ocio no es considerado desde estos alumnos como un momento importante, sino como algo no necesario.
C50 – 63 1.**Comida** Colacao Cocacola Chocolate Atun en aceite de oliva Salsa gaucha Fanta original Comer fuera ¡!!!!!!! Kínder bueno 2. **Estética** Colonias Maquillaje Relojes Zapatos Bolsos pIntura de uñas. Fundas de móvil coloretes Zapas de marca ROPA de calidad **3 Otros** Revistas de moda Botellas de cerveza **4.Productos de tecnología:** MOVIL Play Station Tv 3 veces Equipo de musica Mp3 Nintendo REDES SOCIALES Tablet Play 3	1.chocolate: por puro placer. Atun, salsa y fanta: son c62 q es muy detallista y especifica cada alimento y loq quiere decir es que podría usar otras marcas pero está acostumbrada a esas y as tiene muy seleccionadas 2.Es encesario presencia peor no imprescindible. Oler bien,e tc. Marca: porque las malas se rompen Colonias: no se deben tener tantas Zapatos: lo mismo Bolsos: lo mismo Fundas: son para marcar un estilo. Pintura de uñas: no se deben tener tantas, las uso para expresar mi estado de animo (que redicha) Ropa distinta cada día 4. -entretenido, -MOvil: NO ES TOTALMENTE NECESARIO -Tv: estar al día (tv)o, Tv no se utiliza mucho por eso es imprescindible, entretemiento. -juegos: Nintendo, play3, plus liga, relajación evasión entretenimiento -Redes sociales:ESTAR COMUNICADO. pueden ser prescindibles porque hay que comunicarse de otra forma. . Tablet:hay otros objetos q cumplen la misma función.

Canal plus liga CONCLUSION: EN ALGUNOS CASOS CONFUNDEN PRESCINDIBLE CON IMPRESCINDIBLE, Y HAN HECHO UNA LISTA QUE JUSTIFICAN D ELA MISMA FORMA EN LOS DOS SITIOS. SE DA EN 2 C AL MENOS. HAN PUESTO EN GENERAL MUCHOS PRODUCTOS, Y HAN EXPLICADO Y JUSTIFICADO LAS RAZONES POR LAS QUE LOS CONSIDERAN PRESCINDIBLES. SIGO DESTACANDO EL C62 QUE HA LLEVADO ESTO A UN EXTREMO DETALLE. PUEDO PENSAR QUE NO SON BUENOS EN TEMAS COMO PUBLI O MENSAJE O LENGUAJE VISUAL, PERO ESTÁN MUY MUY MUY MEDIATIZADOS POR EL CONSUMO.	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1. El consumo es bueno y necesario para mantener el Sistema Económico					
2.Los ciudadanos de nuestra Sociedad consumen de forma responsable y adecuada.					
3.La publicidad está presente en nuestra Sociedad.					
4.La publicidad, basa en determinadas imágenes, ejerce control sobre el consumo de los individuos.					

4. PREGUNTAS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1. En mi futuro como profesor/a, me gustaría impartir clases de plástica.					
2. Considero que me resulta fácil enseñar a otros, estrategias para realizar actividades artísticas.					
3. Tengo ideas nuevas para realizar en la clase de plástica con los niños.					
4. Considero que el área de Educación Artística tiene muchas utilidades relacionadas con otras áreas de aprendizaje.					
5. Considero que son necesarios procedimientos, uso de las TIC'S, proyectos, etc. que eviten el abandono de la expresión plástica en la adolescencia.					

- Ordena por orden de importancia los objetivos fundamentales de la Educación Artística y Visual:

OBJETIVO	ORDEN
A) Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes.	
B) Trabajar en la lectura y crítica de los mensajes de la cultura visual.	
C) Trabajar habilidades psicomotrices finas relacionadas con la habilidad prensil, las medidas, el tacto, etc.	
D) Trabajar en los alumnos la sensibilidad y la percepción hacia la belleza, tanto del entorno visual que nos rodea como de las diferentes artes visuales.	
E) Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas	
F) Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas	
G) Manejar las habilidades y recursos necesarios para hacer carteles, decorados, disfraces, regalos y otros elementos útiles y decorativos de la vida escolar y familiar	

.

- Redacta otros objetivos que tú consideres necesarios.

-C2: Ver las técnicas de marketing que se ofrecen en la publi de nuestros días.
-C3 NADA
-C4 Ayudar a las personas que no les atrae esta asgiatnarua para que muestren interés.
-C5
-C6 nada
C7 no se
C9 Fomentar además de la creatividad, la diversión. Mostrar a los alumnos la importancia de los anuncios publicitarios.
C10 Que los alumnos conozcan la historia del arte como algo cultural, intentar acercar a los niños este concepto el cual ven aburrido en ocasiones. Fomentar la expresividad del alumnado y motivar a que creen cosas nuevas
C11 fomentar la libertad de expresión artsítica. Fomentar en loa más jóvenes la inquietud hacia lo artístico. Que los niños desarrollen la capacidad de crear.
C13 saber y ser capaz de interpretar dibujos u obras de arte elaboradas por los alumnos. Desarrollar la destreza de saber interpretar obras de arte.
C15 Por ejemplo la destreza en saber mezclar bien los colores para conseguir otros.
C17 hacer excursiones a exposiciones o museos para la enseñanza de diferentes artes.

C18 – C33

Las nuevas propestas de objetivos tienen la peculiaridad de que no son nuevos, sino que están relacionados con objetivos que ya están presnetes en la lista que se les ha dado:

-Trabajar la Educación artística visual, o “Saber expresarse mediante eimágenes”.
-Desarrollar la imaginación y la creatividad.

Otros objetivos tb sestán presentes en los que se refieren a la temática d elas artes visuales:
-Vsitón crítica hacia el arte

Y otros se relacionan con una habilidad o ténica muy concreta: fotografía, aprender técnicas de dibujo.

C34 – C49

Sólo 6 de los 15 cuestionarios han respondido a esta pregunta, con uno dos o tres objetivos, la mayoría solo uno.
Las aportaciones son de cosas concretas, o actividades, más que objetivos para conseguir en una asignatura, o quizá están incluidos ya dentro de los propuestos. Los enumeramos:

-Trabajo en grupo de determinadas actividades: esto no sería de ed arca si no genérico, transversal
-Visitas, que vean con sus propios ojos el arte. Ya incluido en los objetivos, en el segundo creo.
-Desarrollar la i maginación. Es quzá en el que mas puede aportarse porque no hay ninguno objetivo relacionado directamente con la creatividad.
O**bjetivos relacionados con habilidades concreas**:
-Capacidad de mezclar y distinguir formas y colores
-Desarrollar y practicar habilidades que tengas en tu interior para mejorar tu expresión
- Dibujar elementos prácticos que consideramos importantes.

Esos últimos estarían incluidos en los dos ltimos objetivos.

PODEMOS DECIR. Que los alumnos tienen un concepto en este momento pobre e inexacto d lo que es un objetivo, están en primero y empiezan a conocer todos esos conceptos, por lo que no entienden la generalidad de un objetivo rpopio de una asignatura y tienden a confundirlo con lo práctico, ton las actividades y tal. Es interesante ver cómo los objetivos propuestos tienen que ver en su mayoría con hacer cosas concretas, con habilidades, con destrezas, en un concepto clásico de Ed arca.

C50 – 63

Han participado 6 cuestionarios por lo que ahora parecen demostrar que sí son un grupo con ganas de participar, aunq parecía q no tenían muchas ideas:

-**Que los niños aprendan a pensar por sí mismos** y a imaginar mediante técnicas y ejercicios que estimulen estas capacidades
-Ayudar a las personas que les cuesten **encontrar el significado** de varias imágenes.
-Reforzar el dibujo.
-Hacer ejercicios para mejorar ciertas habilidades que se encuentre en el aula que a ciertos alumnos les cueste más.
-fomentar la **crítica** del individuo
-poder desarrollar la habilidad artística de cada uno
-Hacer ver que no solo son manualidades, sino también otras muchísimas cosas que la gente conoce.
-Valorar esta asignatura por la gran importancia que tiene en nuestra sociedad.
-Fomentar la creatividad en todos los aspectos y el compañerismo a la hora de realizar trabajos artísticos.

SORPRENDENTEMENTE, ESTE GRUPO HA APUNTADO HACIA OBJETIVOS y no hacia actividades. Vemos un interés claro por la crítica a la cultura visual , relacionado con pensar por sí mimso, y encontrar el sdo de las imágenes. No sorprende del todo porqueson cosas que hemos repetido en el aula muchas veces. Tb el objetivo que nombra a las manualidades unto al que aboga por valorar esta asignatura omo más importante, nos hace pensar que el grupo en general, está apreciando la asignatura y lo que tenga que ver con el arte y la ed. Arca. Ccreatividad e imaginación aparecen en dos objetivos, como algo importante. Solo hab´ria que ver si estos osbjetivos aportado no estaban ya implícitos o eran semejantes a los que antes han puesto por orden en la pregunta. En ese caso, no han estado del todo atentos a lo que han hecho y eso es preocupante.

CONCLUSIÓN: Por regla general, en cada grupo de 15 cuestionarios, suelen responder entre 6 y 8 cuestionarios, la mayoría con un solo objetivo propuesto, aunque hay que decir que la pregunta no pedía ni obligatoriedad ni un m´´inimo o máximo de objetivos añadidos. Redactar un objetivo no es nada fácil para estos alumnos en 1º y en el primer semestre del curso. Los alumnos tienen un concepto en este momento pobre e inexacto d lo que es un objetivo, están en primero y empiezan a conocer todos esos conceptos, por lo que no entienden la generalidad de un objetivo rpopio de una asignatura y tienden a confundirlo con lo práctico, ton las actividades y tal.

De los objetivos propuestos, la mayoría podrían incluirse, totalmente incluidos o parialmente relacionados con alguno de los propuestos. (COMENTAR AQUÍ DE DÓNDE SE HAN SACADO ESTOS OBJETIVOS, CUÁLES HAN SIDO INVENTADOS Y CUÁLES TRANSFORMADOS).
Es interesante ver cómo los objetivos propuestos tienen que ver en su mayoría con hacer cosas concretas, con habilidades, con destrezas, en un concepto clásico de Ed arca. Sin embargo, también hay objetivos que demuestran cierto grado de reflexión. (añádense ejemplos del ultimo grupo).

Podemos destacar algunos d elos ejemplos de objetivos que ya están añadidos entre los propuestso:

- Con el ojetivo F:) Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas:

  - Desarrollar y practicar habilidades que tengas en tu interior para mejorar tu expresión (c34 – 49)
  -Trabajar la Educación artística visual, o "Saber expresarse mediante eimágenes". (c18 – 33)
  -C11 fomentar la libertad de expresión artsítica. Fomentar en loa más jóvenes la inquietud hacia lo artístico. Que los niños desarrollen la capacidad de crear.

- Cn el objetivoA: A) Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes.

  -C9 Fomentar además de la creatividad, la diversión
  -Fomentar la creatividad en todos los aspectos y el compañerismo a la hora de realizar trabajos artísticos. (ultimo grupo)

- E) Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas

  C17 hacer excursiones a exposiciones o museos para la enseñanza de diferentes artes.
  C10 Que los alumnos conozcan la historia del arte como algo cultural, intentar acercar a los niños este concepto el cual ven aburrido en ocasiones. Fomentar la expresividad del alumnado y motivar a que creen cosas nue
  -Visitas, que vean con sus propios ojos el arte. vas

Se pueden recorrer cada objetivo propuesto y ver que ya estaban propuestos de alguna forma. Podemos pensar que es difícil proponer algo que no estaba ya propuesto, y que tb hay más de la mitad de los cuestionarios que no han propuesto nada, y puede ser por esa opción (aunque yo creo q más por vagancia q por otra cosa). Eso explica que otro grupo de objetivos propuestos sean e cosas muy concretas, que no son objetivos sino como propuestas de actividades:

-Reforzar el dibujo.
-Capacidad de mezclar y distinguir formas y colores
-Desarrollar y practicar habilidades que tengas en tu interior para mejorar tu expresión
- Dibujar elementos prácticos que consideramos importantes.

Observa atentamente la imagen y responde a cada una de las siguientes preguntas.

	¿Qué es? **¿Es una actividad propia de educación artística? Puntúa de 0 a 5 su conveniencia para incluirla en un currículo de Educación Artística.** **¿Qué pretende conseguir esta actividad?**
	5.4.0 EJEMPLO: Es un cartel de feria realizado a mano por niños. Sí. 4 Pretende darle una proyección práctica y divulgativa a la actividad realizada en el ámbito escolar.
	5.4.1. C2: imagen recortando de muchas otras una parte de ellas. Si, 2. Pretende que diferenciaemos las partes del cuerpo y que las mezclemos de manera que se vea en armonía. C3 Formar caras recortando imágenes de un lado y pegándolos en otros. SI. Pretende conseguir en lo niños que aprendan la técnica de cortar con las tijera y ser creativos. C4 Niñoñs haciendo un collage. No C5 C6 niños haciendo una especie de collage. C7 actividad impartida por niños de primaria. Si, 5 pretende el conocimiento de losnnños para manejarse con tijeras y pegamento C9 Imagen de niños uniendo trozos de papel para formar un único folio NO1. Conseuir mediante un puzzle conocer a quien parece C10 Collage. SI 4. Fomenta la imaginación. C11 puzle hecho con una imagen. SI 4. Conseguir que el niño sepa construir uuna imagen fijándose en los detalles. C13 puzzle elaborado con piezas de la cara. Si 4. Pretende que los alumnos conozcan las partes de la cara asi com ola disposición de las mismas. C14 trozo s de foros y odesordenados si4. Fomentar la cratividad de los niñis al fomar imágenes de distintas fotos y pretende mejorar su percepción visual. C15colage de recortes para formar una fotografía, si 4. Esta actividad intenta conseguir que lo niños tengan un buen manejo de de las tijeras y pegamento, también que sepan que tener un buen consepto del puzzle. C17 collage, si 5. Pretende apredner a componer las partes del cuerpo o de un rostro. C18 – C33 La mayoría de los cuestionarios utilizan la palabra Puzzle, y algunos menos, la palabra más técnica Collage. Casi todos coinciden en ddestacar que es algo realizado por niños, cuando es evidente que hemos dicho que los siguientes actividades son para responder si son o no de educación artística, con lo cual no debe llamanos la atención ver niños en ellas, sin embargo, lo destacan. Unos destacan q es una actividad realizada con fotografías, otros que los niños están haciendo un puzle, encontrando las piezas que faltan, y hay al menos 2 que destacan que a partir de determinados retratos, vamos a realizar la composición de nuevos retratos, que son los que mas se acercan a lo verdadero de esta imagen. Todos coinciden en que Sí, promedio: 3,66 Que pretende: No hay mucho acuerdo. Se dividen entre los 6 cuestionarios que aluden a capacidades concretas, como la creatividad o la imaginación, e incluso la capacidad de comprensión, y al menos cuatro cuestionarios hablan de habiligades técnicas relacionadas con recortar, pegar , desarrollar habilidades manuales en general. Hay que destacar una respuesta que dice: c23 “Aprender con l práctica los diferentes tipos de movimientos artísticos” . Si esta opinión está a puntando al cubismo, como en realidad se trataba la actividad, ha dado en la clave, pero simplemente habal de movimientos artísticos y puede estar haciendo mención a las diferentes técnicas, incluso… La mayoría de los cuestionarios utilizan la palabra **Puzzle**, y algunos menos, la palabra más técnica **Collage**. Otros utilizan palabras más imprecisas, como recortes o fotos. Casi todos coinciden en ddestacar que es algo realizado por niños, cuando es evidente que hemos dicho que los siguientes actividades son para responder si son o no de educación artística, con lo cual no debe llamanos la atención ver niños en ellas, sin embargo, lo destacan. Unos destacan q es una actividad realizada con fotografías, otros que los niños están haciendo un puzle, encontrando las piezas que faltan, hay una minoría que se percata de que se trata de partir de determinados retratos, para realizar la composición de nuevos retratos, que son los que mas se acercan a lo verdadero de esta imagen.NO mencionan ii el cubismo, ni reconocen el rostro de Picasso, etc.. El PromedioTOTAL es **3,65** con muypoca dispersión, ya que los cuatro grupos tienen un promedio parecido. No todos los alumnos han puntuado, más bien, unos 8 o 9 de cada 15. Sólo se hace promedio de los que han respondido. REFLEXIÓN SOBRE LOS QUE HAN

	OPTADO POR NO PUNTUAR AL HABER RESPONDIDO QUE NO. Que pretende: No hay mucho acuerdo. Se dividen entre los cuestionarios que aluden a **capacidades concretas**, pueden ser un 20 % como la creatividad o la imaginación, (comentamos que tienen a confundir una cosa ocn la otra, o utilizar la palabra imaginaión como compendio de muchas capaidaddes o virtudes, entre ellas la creatividad), e incluso la capacidad de comprensiónHay otro grupo, más amplio si cabe de cuestionarios hablan de **habiligades técnicas** relacionadas con **recortar, pegar** , desarrollar habilidades manuales en general, o bien construir imágenes, etc. **Casos muy particulares**: -Hay que destacar una respuesta que dice: c23 “Aprender con l práctica los diferentes tipos de movimientos artísticos” . Si esta opinión está a puntando al cubismo, como en realidad se trataba la actividad, ha dado en la clave, pero simplemente habal de movimientos artísticos y puede estar haciendo mención a las diferentes técnicas, incluso -Otras: desarrollar la visión espacial, o aprender a organizarse. C34 – C49 Hay diversas respuestas: Collage lo segundo mas repetido. PUzzle Recortes o mas repetido Fotos Suelene conincidir en eque hay niños, vuelvo a comentar lo q decía del grupo anterior de cuestionarios. Todos están de acuerdo que SI. PRom: 3,75 Podemos decir qe es una actividad no clásica pero de papel, de arte, de rostros, de algo visual, es lógico q digan que si. Solo han valorado cuantitativamente 5 c. EN cuanto a que consiste, es cuando se percibe mas claro las confusiones: -Un grupo de 4c hablan de fomentar la creatividad, imaginación, de una forma un poco genérica -Un grupo amplio, de 5 c hablan de reconstruir de formar, son los que dicen que esto es un puzzle, . Unen la habiligad de percepción visual para recomponer la imagen recortada. -Otro grupo minoritatio: de 4c hablan de formar una nueva imagen a partir de otras imágenes mas pequeñas, un dibujo mayor, o imágenes nuevas a partir de otras anteriores, etc. Nadie menciona el cubismo, ni reconoce el rostro de Picasso, ni la forma en que se plantea la actividad, en el suelo, etc. C50 – 63 Hay que mencio nar que, a partir de aquí, no sólo el cuestionario 51 estaba ya vacío, sino tb el 56 y el 59, con lo cual nos quedamos ya sólo con 11 cuestionarios. 7c hablan de RECORTAR aras o papel, o partes de una cara, para hacer un personaje, una nueva foto. Sólo 3c hablan deCOLLAGE, aunque no es la palabra técnica. Ninguno habla de picas, que está claraemtne visibe, ni tampoco se aprecia el tema de la construcción de retratos cubistas. Todos afirman Prom: 3,55 NO TODOS HAN RESPONDIDO. EN ESTE CASO, HAN SIDO 9 DE 11, ESTE GRUPO SE HA ENTERADO MUCHO MÁS DE QUE HABÍA QUE PUNTUAR. Respecto a lo que pretende: 7c han mencionado o creatividad o más común mente imaginación, que como mencionábamos antes, ellos usan esta palabra como sustituto de creatividad, en cuanto a creat imágenes nuevas. La idea de recoger distintos fragmentos y crear uno nuevo, y que eso gnenera cretaivadad es lo que la mayoría ha querido transmitir que la act pretendde. Hay otros comentarios mas particulares: desarrollar la visión espacial, o aprender a organizarse (hay 2c q mencionan el tema de clasificar cosas). Son abstante uniformes a la hora de responder . PROMEDIO 3,65

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



5.4.2.

C2: Es la reparación de un enchufe. No
C3 Un enchufe averiado. NO. Pretende arreglar dicho enchufe q ha tenido un problema.
C4Un enchufe desmontado. NO
C5
C6 un circuito eléctrico
C7 no se, si2, pretende al alumnado el manejo con la tecnología
C9 alguien arreglando un enchufe. NO 0
C10 AArreglo de un cableado. NO 2. Pienso que es una actividad mas propia de una clase de tecnología.
C11 una reparación de un enchufe. No 0 arreglar un aparato eléctrico
C13 imgan de enchufe. No 0. Pretende enesñear las partesde un enchufe.
C14 enchufe desarmado no 0. Aprender mas acerca d ela electricidad y funciones tectnicas. Esta actividad la veo correcta para tecnología y no para plástica.
C15 arreglar un enchufe no, aunque si hay q eponerlo por fuerzas lo pondría solo en sexto. Esta actividad intenta que sepan los niños arreglar un enchufe.
C17 electricidad no 0- pretende arreglar un enchufe.

C18-C33
Los cuestionarios son unánimes: se trata del arreglo de un enchufe. Alguno dice: Actividad de un adulto, y alguno, actividad que tiene que ver con la electrónica.
Todos salvo uno dicen que No tiene que ver con la Ed arca. 4 uestionarios puntuan por encima de 1, entre 1 2 y 3.

EN qué consiste: Muchos ni responden al darse cuenta que no es ed arca. La ma yoría: enseñar conocimientos de electrónica, etc.
Los laumnos han captado y no han caído en la posible relación que en otras etapas educativas tenía la tecnología con la educación artística donde manejábamos herramientas y realizábamos objetos art´sticos o la daban los mismos profesores. Esta generación no ha visto ese reducto de área.

C34 – C49
Lo único aprovechable de esta pregunta es notar como ´solo 3 c responden que sí es de edu arc aludiendo a que fomenta la capacidad de saberse manejar con un mínimo de elecrónica, como una capacidad necesaria. Los demás todos rechazan unánimemente esta actividad como propia de ed arca.

C50 – 63
Reconocen evidentemente la actividad, como montaje de enhufes aunque alguno generalia a la construcción de un circuito eléctrico, etc.

TODOS NIEGAN
PRom: 0,6 han respondido 5. Al negar, la mayoría no ha respondido

Justifican aquí que no es de ed arca en 3c diciendo q es de ESO en un caso, pero los otros dicen q no es ni de EP ni de Ed arca. En un caso mencionan que es propio de Tecnología.
ESTAMOS VOLVIENDO A CAER EN UTILIZAR ESTA PREGUNTA PARA JUSTIFICAR SI ES DE ED ARCA O NO, EN VEZ DE EXPLICAR EL OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD.

La gran mayoría identifica evidentemnte que e un arreglo de enchufe o cableado del mismo. Hay una amplia negación de esta idea como educación artística.

El promedio no puede calcularse dada la escasez de datos. Hay que mencionar que cuando rechazan en su mayoría la actividad como ed arca, frecuentemente no puntúan. Es seguro que el promedio es menor a 1 , pero podemos destacar por tanto que hay algunos cuestionarios que sí han aceptado esta como propuesta de ed arca. UNA GRNA MA YORÍA RESPONDE NO, no exceden ma´s de 5 los casos que dicen que SÍ.

EN qué consiste: Muchos ni responden al darse cuenta que no es ed arca. La ma yoría: enseñar conocimientos de electrónica, etc.
Los laumnos han captado y no han caído en la posible relación que en otras etapas educativas tenía la tecnología con la educación artística donde manejábamos herramientas y realizábamos objetos art´sticos o la daban los mismos profesores. Esta generación no ha visto ese reducto de área. Sí han visto, la tecnología comop arte del currículo de la ESO, con lo cual es ahí donde la identifican e incluso hay algún cuestionario que lo nombra y sitúa en esa etapa. lOs que afirman, suelen identificar esta actividad con la competencia de saber algo para manejarse instrumentalmente en cosas cotidianas, pero no lo vinculan a la Ed arca qe es d elo que se trata. Pueden haber confundido “conveniente a ed arca” con “útil para la vida”. Yno es lo mismo.

MUCHOS CUESTIONARIOS EN VEZ DE DECIR EN QUÉ CONSISTE, UTILIZAN ESE APARTADO PARA JUSTIFICAR LA RESPUESTA DE SI ES O NO DE ED ARCA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.3.

C2: Es un dibujo hecho en paint. Sï, 4. Quiere fomentar la imaginación de los niños.
C3 Dibujo de un muñeco intentando canastar un balón en una canasta. Sï. PRetend el amejora d elos niños con el ordenador.
C4 Dibujo en el paint. Ayuda a los niños a asociar conceptos de dibujo con la tecnología.
C5
C6 un dibujo con paint
C7 Dibujo realizado a ordenador. Si 4. Pretende al alumnado manejarse con aparatos electrónicos en este caso el ordenador.
C9 Dibujo realizado mediante símbolos concretos SI 5. Pretende formentar la crearividad utilizando formas geométricas.
C10Dibujos a ordenador. SI 3. Pienso que euna fbuena forma de acercar las nuevas tcn a los mas peques.
C11 un dibujo de paint. Si3. Que lo sniños sepan desarrollar un dibujo con tecnologías.
C12
C13creación de un dibujo a partir de un programd e ordendarod. Si 4. Nueva forma de fomentar la craetividad y la imaginación de los alumnos en la escual.
C14 dibujo por ordenador si 3. Aprender el uso de los ordenadores y madurar la capacidad e dibujar en el ordenador y la creatividad.
C15 dibujo de paint. Si 3. enseña como usar el paint pero a su vez los niños adquieren destreza con los ordenadores
C17 dibujo hecho por un niños en el ordenador en programa paint. Si 3. Pretende stener soltura en el ordenador.

C18 – C33

Salvo dos cuestionarios, todos aluden a que se trata de un dibujo hecho con ordenador, algunos destacan que es de un niño, y 5 o 6 destacan que se trata del programa paint, un básico. Solo dos cuestionarios advierten que se ttrata de un programa de animación que es la respuesta corecta.

Todos salvo uno admiten qu es ed arca on un promedio de: 3,09 que nos acerca a una menor concepción de las tics en su relación con la ed arca.

En lo que pretende: están en general bastante cerca: Integrar las Tics en el ámbito d elas artes plásticas, o la tecnología en la cultura plástica, o enlazar ed arca y Teconología. Hay una respuesta que alude al ámbito laboral: manejar herramientas info porque hay muchos gtrabajos para los que se requiere el diseño gráfico o el uso tecnológico,

C34 – C49

Todos aluden a que es un dibujo realizado por ordenador. 10 c hablan de Paint, un programa muy básico de dibujo digital(error que se puede subsarnar, mirando simplemente que es flash, en la esquinita superior) Nadie menciona que se puede tratar de una animación flash elemenental.



Todos están de acuerdo, que SI, excepto 2. Sólo puntúan cuatro c, y su promedio es 3. Esta ausencia de puntuación se da en todos los demás ejemplos.

Es curioso que al menos 9 c habland e que la intención de esta actividad es que el niño se familiarice con los ordenadores, su uso, con las nuevas tecnologías, etc. De ellos, sólo 3c vinculan esta actividad con la educación artística que es lo que nos interesa. El c 44 y 45 hacen una relación mas propia de ed arca: podemos desarrollarnos con cualquier método, o tb podemos hacer por ordenador bras artísticas, tb retoque fotográfico, menciona expresmanete. Algunas solo hablan de manejar el pc ,s in mas. Alguna concreta demasiado: La intención es manejar el paint. Una tb se pierde en ele jemplo, en describir elmismo ejemplo, como tantas otras veces. Estamos con el c.35 que va muy despistado.

C50 – 63

6c mencionan dibujar mendiante ordenador o prog informático
5c mencionan directamente PAINT. Ninguno advierte q se trata de Flash y se trata de hace runa animación. NO han llegado a ese detalle.

Hay 2c que NO y el resto si.
Prom: 2,77 Una Puntuación baja, por los que han respondido que no, po porque al ser una act informática, pueden considerar que no es mucho de ed arca. Hay 2 c q mencionan explícitamente que no, y uno de ellos argumenta que es umucho mas útil expresar se en papel y prescindir de las tecnologías.

La mayoría aportan que esta at pretende familiarizar, dfomentar la habilidad y las destrezas de dibujo mediante las tecnolgías,otras herramientas, otros materiales, alguno va mas alla: retocar imágenes, o utiliaar líneas rectas y formas geométricas… La respuesta del grupo es MUY UNIFORME, NOS HACE PENSAR QUE ESTÁN BASANTE INFLUENCIADOS UNOS POR OTROS, AUNQ VEMOS QUE NO TODOS PUNTÚAN O SIGUEN CRITERIOS DISTINTOS A LA HORA DE RESPONDER ESTE CUESTIONARIO CON FORMATO ABIERTO PARA QUE ELLOS CONSTRUYAN .

Salvo dos cuestionarios, todos aluden a que se trata de un dibujo hecho con ordenador, algunos destacan que es de un niño, Frecuentemente mencionan que se trata del programa **paint**, un básico. Solo dos cuestionarios advierten que se ttrata de un programa de animación que es la respuesta corecta.

Salvo 2 casos, o alguno más, TODOS AFIRMAN.
Prom: 3,10

La mayoría aportan que esta at pretende familiarizar, dfomentar la habilidad y las destrezas de dibujo mediante las tecnolgías,otras herramientas, otros materiales, tb las llaman TICS, o alguno va mas alla: retocar imágenes, o utiliaar líneas rectas y formas geométricas… cosas más concretas.

De ellos, sólo algunos (no más de 4) vinculan esta actividad con la educación artística que es lo que nos interesa. El c 44 y 45 hacen una relación mas propia de ed arca: podemos desarrollarnos con cualquier método, o tb podemos hacer por ordenador bras artísticas, tb retoque fotográfico, menciona expresmanete. Algunas solo hablan de manejar el pc ,s in mas. HAY CUESTIONARIOS MÁS GEERELAES QUE HABLAN DE CAAPACIDADES Y OTRO SOLO DE CUESTIONRES TÉCNICAS, NOS PASA COMO EN LA REFLEXIÓN DE LOS OBJETIVOS (LO GENERAL Y CAPACITARIO, EN CONTRA DE LO CONCRETO, TÉCNICO O INSTRUMENTAL)

La respuesta del grupo es MUY UNIFORME, NOS HACE PENSAR QUE ESTÁN BASANTE INFLUENCIADOS UNOS POR OTROS, AUNQ VEMOS QUE NO TODOS PUNTÚAN O SIGUEN CRITERIOS DISTINTOS A LA HORA DE RESPONDER ESTE CUESTIONARIO CON FORMATO ABIERTO PARA QUE ELLOS CONSTRUYAN .

Hay algun cuestionario que rechaza el tema de las tecnologías aplicadas a la ed rca: argumenta que es umucho mas útil expresar se en papel y prescindir de las tecnologías. (50 – 63)

Hay una respuesta que alude al ámbito laboral: manejar herramientas info porque hay muchos gtrabajos para los que se requiere el diseño gráfico o el uso tecnológico

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2 es un mantón. NO
C3 Punto de cruz. SI. Pretende crear algo con hilos.
4 un paño. NO
C5
C6 no se
C7 cortinas. NO1 no se
C9 No se q es. NO
C10 Encaje de bolills NO2. Pienso que noes una actividad relevante y puede crear disputas a la hora de clase ya que los niños no querrían ralizarlo (uno de tantos roles que no hemos eliminado todavía)
C11 unas cortinas. No. Saber hacer unas cortinas es crear pero no creo que dentro de la ed. arca
C12
C13 tejido formado a partir de una serie de patrones. Si 3. Nueva forma de concebir el arte.
C14 tejedor creando una prenda no0. Saber el uso del tejedor an tiguo y como se hacía la ropa antes.
C15 cortina de lana si 2. actividad enseña la costura, esta actividad la veo un poco peligrosa por el uso de agujas, etc.
C17 croché. No1. Inncesario.

5.4.4.

Losalumnos no saben lo q es esto, por lo cual utilizan diversos términos que para ellos están relacionados: mantelería, encaje de bolillos, tejido, "crochel", hilos, lana, cortinas, mantón, punto de cruz, en una evidente ignorancia. Solo uno acierta: MACRAMÉ.

Esta actividad rpopuesta cjuega con la confusión porque el macramé es una broma que pertenece al contexto de los profesores de nuestro centro, y que estos alumnos no conocen ya que es una experiencia muy lejana en el tiempo. Ellos no han podido apenas saber qué fue el macramé y la popularidad que obtuvo. Sí tiene el propósito de hacerles reflexionar sobre la artesanía,o alguna actividad de técnica repetitiva y laboriosa como una confusión generalizada tb en algunos profesores o ámbitos relacionados con las manualidades en ed arca.

Prome: 1,7 sorprendentemente más alto de lo esperado, pero no tan bajo, por no ser tan evidente, como el del enchufe.
Hay una mayoría que opina que NO pertenece a la ed arca, aunque hay al menos un 35 por ciento que opina que sí. Dejan abierta la psdad de la confección, artesanía tradicional a la ed arca, es mas bien desde esa corriente.

Pretende habilidad relacionada con la creación de objetos tradicionales con hilos, incluso dos dicen con tela . Intentan dejar de forma honrosa la actividad i ndicando que se pretende que el alumno descubra lo que puede llegar a hacerse con simples hilos, o bien aludiendo a las costumbres tradicionales y patrimoniales, incluso "acercaándonos a tiempos anteriores donde la costura era algo necesario e importante". . Curiosamente **NO aluden a capacidades mayores como destreza, como creatividad , creación o imaginación**, auneuq sí hay alguna referencia a la habilidad motriz que podría generar, o aglo más importante: conseguir concentración. Realmente reflejan que se trata de una actividad desfasada, aunque no la rechazan del todo como parte de la ed arca. Un cuestionario afirma que es arte pero no es necesario para el currículo de un estudiante.

Nadie alude al resurgir de actividades de este tipo en la sociedad actual como una vuelta al descubrimiento de lo manual como terapeútico, para mejorar relacionres, relajación y encuentro…

Hay un c muy peculiar: "aunque es algo artístico, sería difícil conseguir algo de esta actividad". Está hablando claramente de que la actividad está basada enla destreza y sería difícil aplicarla a ed arca como generadora de creatividad o mejor desarrollo en cuanto a la faceta art´sitica (34 – 49)

C18 – C33
Lo cuestionarios se pierden en una diversidad de respuesta relacionadas con el telar, con la costura, algunos se aventuran a decir qué objeto representa: cortinas, o mantón. Sólo uno acierta: macramé.

6 respuestas afirmativas
6 respuestas negativas.

Promedio: 2,83

Los alumnos siguen sin ponerse de acuerdo porque hay respuestas negativas que han puesto algún número. El promedio es realemnte bajo y revela que no hay una clara aceptación por esta actividad como actividad artística

Pretende habilidad relacionada con la creación de objetos tradicionales con hilos, incluso dos dicen con tela . Intentan dejar de forma honrosa la actividad i ndicando que se pretende que el alumno descubra lo que puede llegar a hacerse con simples hilos. Curiosamente no aluden a capacidades mayores como destreza, como creatividad , creación o imaginación. Realmente reflejan que se trata de una actividad desfasada, aunque no la rechazan del todo como parte de la ed arca. Un cuestionario afirma que es arte pero no es necesario para el currículo de un estudiante.

C34 – C49

Este grupo sorprende por la poca profundidad de las respuestas, por su poca reflexión.
Hay muchos términos distintos para lo que han podido ver: encaje , hilos, lana, cortina, mantel, mantón, cuerdas, crochel… realmente no saben lo que es y lo llaman de cualquier forma. Hay tres c que rechazan y no responden..

Sólo tres responde SI, los demás niegan que esto pueda ser de ed arca. Solo hay cuatro puntuaciones: Prom: 1,5

Hay tres c. que aluden la dificultad, que es una actividad que los niños no pueden ser capaces de hacer (un c menciona que sería para niños superdotados). Hay un c muy peculiar: "aunque es algo artístico, sería difícil conseguir algo de esta actividad". Está hablando claramente de que la actividad está basada enla destreza y sería difícil aplicarla a ed arca como generadora de creatividad o mejor desarrollo en cuanto a la faceta art´sitica.

C50 – 63

Reconocen diversas respuestas : telar, cortinas, act de bolillos. Igualmente, no saben lo q es, y lo llaman de cualquier forma. Hay 2 q no responden

Solo 4c SI. El resto NO. Hay cuestionarios que sin ver lo que es, aun así, responden que NO.
Prom: 1, aunq no han respondido todos.

Solo responden los que ven que sí tiene que ver con la ed arca, añaden que sería para hacer costura, , para hacer algo elaborado y difícil, e incluso hay 2c que se orientan hacia el patrimonio : ocntinuar la tradición cultural, acercarnos a tiempos anteriores donde la costura era importante o incluso, conseguir más concentración y habilidad motriz.

C2: Grafitti, NO
C3 Unam ujer limpiando. SÍ. Pretende transmitir que hay q ser limpios y no ensuciar.
C4 pared pintada. S eintenta mandar un mensaje a la vez q se decora algo.
C5
C6 un dibujo en la pared
C7 mosaico realizado en una pared. Si 5. Pretende manejarse con el tema d ela pintura y el dibujo.
C9 Dibujo realizado en un mural. Si 5. Pretende conseguir arte urbano una asistenta típica de los años 50
C10 arte urbano. Si4 buena forma de expresión el grafitti siempre que no acabe en vandalismo,
C11 grafitti. Si 3. Expresión urbana hacer de la calle un lienzo.
C13 grafitti londinense que da la sensación de real. No 3. Aunque es una actividad distinta y original no se si es correco incluirla e el currículoum puesto que el grafitti, en la mayoría de los sitios, ese arte prohibido Pretende influir en la sociedad a cerca d elas limpieza de las calles.
14 grafitti hecho en un muro. Si 2, pero edad avanzada. Ser capaz de dominar la pintura con spray y a lo grande y dejar de lado el papel y los lápices, además de que es un arte también.
C15 grafitti. Si 3. Enesa el uso de otras manera de pintar con otros objetos.
C1 pintura óptica. SI 3. pretende que el niño aprenda a diferencia lo que es verdadero de lo falso y con se puede crear diferentes escenas falsa a partir de objetos verdaderos y así poder engañar al ojo humano

- C18 -C33

9 grafitii o pintura en pared

3 afirman que es ARTE URBANO, opción correcta.Uno afirma que es una obra pi ntada en las paredes de Bristol.

Otros: pintura abstracta,

Todos salvo uno, afirman que SÍ. Promedio: 4,18

Pretende: se divide en los que han encaminado esta opción dentro de la ed. Arca, con o cual afirman que pretende mostrar a los niños otra forma de arte "hasta que punto llega la expresión de un artista" o "ver las obras que puede ver en las calles de su ciudad y hablar de ellas" . Otras se centran en la actividad misma: pretende llamar la atención del ciudadano,, hay dos que se fijan en los efectos ópticos: crear ilusión óptica , o crear efectos visuales , e incluso, mostrar al niño que se pueden pi ntar creando efectos visuales. Un cuestioario afirma que pretende crear crítica social a partir del arte de la calle.

Empiezo a pensar que cuando la atividad propuesta está relacionada con el mundo del arte, los alumnos entienden mucho más su relación dcon la ed arca, el promedio es mas alto e incluso aluden a que la actividad pretende algo más relacionado con objetivos concretos de la ed arca y no destrezas particulares propias de las actividades estereotipadas. Deja ver que hay cierto concepto de ed arca como ed por el arte, y no ed de destrezas.

- C34 – C49

5 c le han llamadno Grafitti.
4 c le han llamandopintura en la pared, o pintura en la calle.
1c le llama "obra de arte.
Hay demasiados 3c o 4 que se basan para explicar en lo que se ve en el ejemplo, en el contenido de la imagen.



Está claro que el ejemplo despista porque no está realizado por niños ni es una actividad escolar.

3c responden que no es de ed arca. Dos de ellos aluden que es ILEGAL y no conviene mostrárselo a los niños.

Es curioso como lo más difícil de encontrar en estos c es la justificación, la explicación, de lo que acaban de afirmar. Saben que es ed arca pero no saben justificarlo: Sirve para fomentar la imaginación: lo responden 3c. Hay dos cuestionarios mas avanzados que vinculan esta experiencia con la de conseguir entender la pintura a escala real, o bien conocer la cultura urbana y las obras de arte, el arte urbano, término que sólo usa un cuestionario en concreto. C45 y 48, 49 son los más acertados.

5.4.5.

Lo identifican con diversos términos:
-pintura mural o grafitti es la respuesta mas comun.
-Solo 6 o 7 cuestionarios hablan de arte urbano, incluso alguno lo sitúa en Bristol (debe haber buscado info sobre la imagen)

PROM: 3,41

Está claro que el ejemplo despista porque no está realizado por niños ni es una actividad escolar.

Pretende: se divide en los que han encaminado esta opción dentro de la ed. Arca, con o cual afirman que pretende mostrar a los niños otra forma de arte "hasta que punto llega la expresión de un artista" o "ver las obras que puede ver en las calles de su ciudad y hablar de ellas" . es una postura **aperturista**, que ve de forma positiva que conocer lo que hacen los artistas en la calle es positivo para los niños de primaria.

Otras se centran en la actividad misma: pretende llamar la atención del ciudadano,, hay algunas, poas, que se fijan en los efectos ópticos: crear **ilusión óptica** , o crear efectos visuales , e incluso, mostrar al niño que se pueden pi ntar creando efectos visuales. Un cuestioario afirma que pretende crear **crítica** social a partir del arte de la calle.

Hay algunas respuestas que manifiestan determinada reserva ante eltema del arte urbano o el grafitti en co ncret: C13 dice "Aunque es una actividad distinta y original no se si es correco incluirla e el currículoum puesto que el grafitti, en la mayoría de los sitios, ese arte **prohibido** Pretende influir en la sociedad a cerca d elas limpieza de las calles." Er tb C10

Hay pocos cuestionarios que han hablado de arte **urbano**, exacatamente, ese término lo utiliza solo 7 uestionarios y luego hay cuestioarnios que se acercan a la idea del arte de la calle,son c45, 48 y 49.

Empiezo a pensar que cuando la atividad propuesta está relacionada con el mundo del arte, los alumnos entienden mucho más su relación dcon la ed arca, el promedio es mas alto e incluso aluden a que la actividad pretende algo más relacionado con objetivos concretos de la ed arca y no destrezas particulares propias de las actividades estereotipadas. Deja ver que hay cierto concepto de ed arca como ed por el arte, y no ed de destrezas.

Es curioso como lo más difícil de encontrar en estos c es la justificación, la explicación, de lo que acaban de afirmar. Saben que es ed arca pero no saben justificarlo. No encuentro ningun cuestionario que, aceptando la importancia del arte urbano en la actualidad, sepan dirigirlo hacia la educación artística.
SI el ejemplo hubiera sido un mural pintado por niños, quizá hubieran dado otra respuesta. Lles cuesta llegar mas alla.

C50 – 63

A pesar de lo que pueda parecer aquí no hay una respuesta unánime. Han identificado como Grafitti 3c, pintura mural: 4c, aunq con

	distintos mnombres, y arte urbano 1c. Etse tipo de ejemplos los hemos visto en clase, por lo q el término de arte urbano les puede resultar familiar. 5c dien SI, 4c dicen NO PRome: 2,57 Los que dicen NO, no suelen puntuar, aunque pondrían cero seguramente pero, claro, si no puntúan sube el promedio. Que pretende: Hay dispersión de respuestas. Hay cierta apertura, les resulta interesante, piensan que pintar en zonas urbanas o plasmas lo que otros artistas hacen es posivito (hay una consideracino del arte urbano de partida), Hay 2c q mencionan la ilusión óptica, aunq esto sería perderse en ele jemplo. Un c alude a que la pintura mural es mas creativa y tiene mas psdades que el papel. TIENNE UN CONCEPTO AMPLIO DE ED ARCA, aunq creo q el ejemplo, al ser de artistias urbanos les pierde. SI el ejemplo hubiera sido un mural pintado por niños, quizá hubieran dado otra respuesta. Lles cuesta llegar mas alla. Solo un cuestionario ha mencionado el arte urbano.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Un dibujo de varias partes diferentes. NO
C3 Dibujos cdáveres. SÏ. Petende crear una imagen.
C4 Sí. Desarroll a la creatividad y el trabajo en equipo.
C5
C6 dibujos de cadáveres exquisitos.
C7 actididad del cadáver. SI4, pretende al alumnado a perder el miedo con el dibujo.
C9 Cadáver exquisito. Si 5. Pretende conseguir la creatividad del alumno consiguiendo un dibujo atípico.
C10 cadaver exquisito. Sí3. Buena forma de fomentar la creatividad y trabajar en grupo.
C11 una act de crear personajes. Si5. Hacer ver como se puede crear un personaje comparitnedolo con mas compañeros y repartiéndose las diferentes partes.
C12
C13 union de 4 laminas con partesd e distitos cuerpos que mas tarde resultan ser uno único y oiginal. Si4. Es una forma divertida que llos alumnos disfruten y desarrollen su capacida creativa y pastoica. Pretende ampliar la imaginación y la creatividad.
C14 dibujos de cadáver exquisito. Si 4. Pretende fomentar la creatividad en los alunos.
C15 cadaver extuis. Si 5. Trabajo en grupo técnica de las temepras.
C17 cadaver exquisito, si 5. (me encanta). un trabajo que pretende hacer un muñeco de la forma más divertida e ir uniéndole partes que no tienen sentido con las demás partes del cuerpo

- C18 – C33

  Salvo 3, todos reconocen el nombre CADAVER EXQUISITO. Porque conocen la actividad que ya han realizado ellos mismos en clase. Hay alguna confusión: esqueletos exquisitos o el uso de nombres genéricos: dibujos o personajes, realizados por niños o por alumnos universitarios, etc.

  Todos coinciden: SI. Promedio 3,9

  Pretende: 7 cuestionarios hablan de fomento de la creatividad y la imaginación, en el hecho de crear el personaje desde diversas ideas. A eso, hay al menos 4 que destacan el carácter grupal de la experiencia. Hy que destacar quien va mas alla y comenta que 19 “ayuda a nestro concepto de surrealismo” o quien lo define como arte divertido.

  Hay tres casos que se pierden en explicar la dinámica: crear un personaje desde el dibujo de varias personas sin ver lo que dibuja el anterior, etc. Un cuestionario se pierde diciendo que los dijos infantiles están colgados y esto pretende divulgar la ed plástica impartida en la mayoría de centros escolares. Alguno alude a la intención de fomentar la destreza y la capacidad de la técnica concreta, pintura y habilidad…

- C34 – C49

  Todos, o casi todos reconocen la actividad que ya habían realizado en clase: El cadáver exquisito. Este ejemplo pretende observar la reacción de los alumnos ante algo muy conocido y ver cómo lo vinculan con la Ed Arca. Salvo 5 c los 10 restantes aportan el nombre : Cadáver exquisito. En los otros hay algunas confusiones, “Esqueleto Exquisito”, o trabajos de alumnos o incluso unc que afirma q esto son dibujos de niños. Es curioso el linterés de lagunos cuestionarios de diferenciar lo que han hecho alumnos de primaria, de lo que son obras realizadas por adultos. Y tb es más curioso cuando confunden y dicen que los dibujos son realizados por niños cuando es evidente que se trata de dibujosque han hecho adultos. Suelen atribuir a los niños mucha ma´s destreza de la que tienen.

  Todos AFIRMAN, unanimidad.
  Sólo puntuan 4c: PRom: 4,25

  Es importante la palabra CREATIVIDAD unida a la de IMAGINACIÓN, como intencionalidad fundamental de esta actividad, que aparece en 7 de os cuestionarios. Hay 2 c que la unen a la palabra DIVERTIDA. Se puede intuir en las respuestas una cierta positividad, cierta actitud favorecedora de actividades de este tipo porque la han realizado ellos mismos. Hay dos cuestionarios que explican la dinámica brevemente, perdiéndose en el ejemplo, sin ver una intención más allá. Algunos otros cuestionarios hablan de CREAR UN PERSONAJE, , tb explicando la dinámica. Hay un cuestionario particular que se refiere al trabajo en equipo como intención fundamental.
  Destacco como caso aislado el que menciona que lo más importante de esta actividad es utilizar las témperas, es una actividad de destreza. Se menciona dos veces.

5.4.6.

Todos, o casi todos **reconocen** la actividad que ya habían realizado en clase: El cadáver exquisito. Este ejemplo pretende observar la reacción de los alumnos ante algo muy conocido y ver cómo lo vinculan con la Ed Arca. La mayoría aportan el nombre : Cadáver exquisito. En los otros hay algunas confusiones, “Esqueleto Exquisito”, o trabajos de alumnos o incluso unc que afirma q esto son dibujos de niños.
Es curioso el linterés de lagunos cuestionarios de diferenciar lo que han hecho alumnos de **primaria**, de lo que son obras realizadas por **adultos**. Y tb es más curioso cuando confunden y dicen que los dibujos son realizados por niños cuando es evidente que se trata de dibujosque han hecho adultos. Suelen atribuir a los niños mucha ma´s destreza de la que tienen.2

PROM: 4,2 un alto promedio que evidencia la alta consideración que se tiene ante las actividades claramente creativas pero sobre todo divertidas, realizadas con témperas.

Afirman casi con unanimidad., aunque no todos puntúan.

PRETENDE:
Es importante la palabra CREATIVIDAD unida a la de IMAGINACIÓN (que suelen emplear como si significara lo mismo), como intencionalidad fundamental de esta actividad, que aparece en más de la mitad de los cuestionarios. Hay algunos que la unen a la palabra DIVERTIDA. Se puede intuir en las respuestas una cierta positividad, cierta actitud favorecedora de actividades de este tipo porque la han realizado ellos mismos

Hay otros que destacan el carácter **grupal** y de colaoraicón de la experiencia, son al menos 10 cuestionarios.

Hay algunos cuestionarios que se pierden en la explicación de la **dinámica** que conocen bien.

Hay algunos, muy pocos que ademas añaden que para esta actividad se requeire un determinado uso de la técnica, con algo de **destreza**,(aludiendo a lo que se les pidió a ellos en clase)y q tb eso eso lo q pretende la actividad.

Hy que destacar quien va mas alla y comenta que 19 “ayuda a nestro concepto de surrealismo” o quien lo define como arte divertido

Curiosamente, no semenciona mucho el tema del personaje, ni de la creación de identidad

C50 - 63

Todos reconocen el Cadáver exquisito por ser la actividad realizada en clase. Solo 2 dicen ternimos distintos: como esqueleto de diversas formas, o dibujo con temepras. 1 c añade la cca de surrealista igual que que 2c mas en la explicación de la

	intencionalidad. Todos SI. Pom: 4,33 un alto promedio que evidencia la alta consideración que se tiene ante las actividades claramente creativas pero sobre todo divertidas, realizadas con témperas. La creatividad se repite 6 c, y la actiniad grupal es nombrada en 3c. , se habla tb de poner en conjunto, etc., En mas d 4c hablan de que es una actividad divertida, que se pasa un agradable rato, de que no es importante la capacidad, de que se crea un dibujo aunq no tenga sentido, etc… Desarrollan las ccas de la actividad aunque saben ir a las posibles potencialidades que tendría. Curiosamente, no semenciona mucho el tema del personaje, ni de la creación de identidad. En 2c se meniona tb el manejarnos con las témperas, el uso de la técnica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Caretas, Si, 2. Manualidades diversas.
C3 Nose
C4 CARETAS. Sí. 3 Permite aprender a cofeccionar sus propios disfraces.
C5
C6 caretas hechas manualmente.
C7 fotos de una serie de dibujos animados. Si 3, no se
C9 personas disfrazadas con caretas.SI 4. Pretende conseguir mediante unas caretas disfrazarse de algún personaje.
C10 Mascaras y caretas. SI 4. Su realización puede desembocar en otras atiidades artísticas con el teatro.
C11 caretas SI 4. Onseguir cambiar la imagen de una persona y disfrazarse.
C13 caretas q imitan a personajes de cuentos o dibujitos. Si3 forma de desarrollar nuevas conceptiones del arte en este caso a partir de forms en relieve como son las mascaras con las que además lo niños aprenden la partes de la cara.
C14 caretas y mascaras. Si 3. Pretende enseñar a utilizar otros materiales a través de la s maualdiades y temb formentar la creatividad.
C15 hacer personajes con plasticlina si 5. actividad fomenta el uso de la plastilina, además como tienes que hacer formas del cuerpo y de la cara ayuda a que los niños se conozcan mejor.
C17 cabezones. Si 2. Pretende una forma de juego hacia los niños.
3,2

- C18 – C33

8 dicen que son caretas y 4 que son disfraces a menudo dicen a la vez las dos cosas. NO suelen decir otra cosa.

Todos coinciden que sí
Prome:

Muy pocos saben en qué consiste o que pretende: mayoría dicen que nuevas técnicas, manualidades o imaginación. Solo dos apuntan al tema personaje , o divesas posibilidades. Nadie toca el tema de la personalidad o la identidad, es lógico que ni lo sospechen dado que enclase no hemos ahondado sobre el t ema. Un alumno alude a la cltura visual, es cuiroso.

5.4.7.



Todos afirman salvo una minoría de 2 ó 3.
PROM: 3,43
Mayoría dicen caretas
Un grupo menor dicen DISFRACES.
Mascaras e incluso personajes de una serie de dibujos animados.. aunque no añaden nada. Estas respuestas son mjyp ocos.

PRETENDE:
Este ejemplo ha contado con muchas menos respuestas que los anteriores, o bien por que la foto no se veía bien o bien por que se podía restar a confusión.
ALGUNOS añaden que se trata de actividades encaminadas a la creatividad, o imaginación(entendida como creatividad).Algunos menos mencionan el tema de la DIVERSIÓN, incluso su utilización en carnavales, Halloween, etc. Menos cuestionarios todavía: hablan del tema del personaje, incluso, c60 habla de la experiencia de convertirse en un personaje, por lo cual menciona el tema de la identidad. Otros, al menos dos o tres, hablan de convertirse en un personaje de animación (se refiere a dibujos animados) 2c habland e la destreza artística, de expresar de forma manual. Hy un solo caso que alude al a cultura visual, epro sin poner más detalles.

Hay unas cuantas respuesats más complejas q merece la pena destacar: C13 (nuevas concepciones de arte apartir de formas en relieve como son las mascaras) C14 Pretende enseñar a utilizar otros materiales a través de la s maualdiades

Hay un cuestionario q se pierde diciendo que pretende hacer caretas

- C34 – C49

Difrentes términos:

5c dicen caretas
3c dicen DISFRACES.
Otros añaden: Dibujos animados hechos con dif materiales. Este parece aludir a que los personajes representados son conocidos, porque hay dos cuestionarios mas que añaden que son personajes de la tv o disfrasces de personajes famosos
Hay 4 c qu no han respondido nada.

Salvo dos cuestionarios todos AFIRMAN QUE SI. Hay sólo 5 puntuacioines de disperso valor, y el prom es 3.
Esto es porque han puntuado más lo s que han dicho que no, más que los demás que son los que han dicho que si.

NO hay mucha explicación ni reflexión. Se percibe desgana en las respuestas y falta de vocabulario, ya que lo más que añaden es que es una actividad DIVERTIDA Y GRACIOSA. Solo destaco un cuestionario que niega esta actividad como artística porque dice que es divertido pero COMPLEJO. Destaca como muy bien orientada un c que afirma que esta actividad pretende caracterizarse con un personaje concreto. Es el único cuestionario que se acerca al ema de TRABAJAR LA IDENTIDAD, mediante un personaje diseñado por el mismo alumno. Se pierde un c. que afirma que la int es saber hacer caretas. Hay uno que añade que de simples dibujos podemos aprender algo, parece tb añadir algo en el sentido de la identidad aunque no está claro.

- C50 – 63

Todos utilizan la palabra careta, O en 3c idsfraces.

Todos afirman
PRom: 4 Activiadd muy estimada

4c añaden que se trata de actividades encaminadas a la creatividad, o imaginación(entendida como creatividad). 2c mencionan el tema de la DIVERSIÓN, incluso su utilización en carnavales, Halloween, etc. 2c hablan del tema del personaje, incluso, c60 habla de la experiencia de convertirse en un personaje, por lo cual menciona el tema de la identidad. Otros hablan de convertirse en un personaje de animación (se refiere a dibujos animados) 2c habland e la destreza artística, de expresar de forma manual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Encuadernar las hojas. NO
C3 Nose
C4 no se
C5
C6 no se
C7 no se, si, 3. Pretende manejarte con la destreza del pulso de la mano.
C9 no se q es
C10 Encuadernar libros. SI 3. Es creativo y tb una forma de fomentar la lectura
C11 coser cuadernos NO. Es una actividad de manualidad para cear un objero útil.
C13 encuadernacion de libros o libretas no0. Me parece una tarea poco paractica y compleja en el ámbito escolar. Se pretende el aprendizaje de la encuadernación mediante simples y pequeños artirlugios como alamnbres, gomas…
C14 coser u nlibro si2. sta actividad se podría incluir en las manualidades por lo que ayudaría a fomentar la imaginación al estar creando tu mismo un libro.
C15 coser no. Fomenta la costura.
C17 encuadernacion de un libro. nO1. No lo veo necesario para la enseñanza.

- C18 – C33

Es un ejemplo de confusión y respuestas breves, vagas o inexistentes en un buen número de cuestionarios.

Solo 4 dien ENCUADERNACIÓN. Los demás sustituyen este ter´mino por coser hojas, coser libro, crear n libro .

Solo 5 responden SI
3 responden NO
Promedio: Muchos no han puntuado. El promedio de las puntuaciones es 2,5. Siguen confundidos en cuanto a si deben responder o puntuar en el caso q respondan que no.

Pretende fabricar un libro, o en dos casos: el uso manual decómo crear un libro. Un caso llega a decir que pretende sustituir a la ma´quina. Un caso curioso dice que es "UNA FOTOGRAFÍA que pretende tranmistir un mensaje: esta claramente determinado por la lectura de imágenes y ha confundido el proc.Otro caso añade que se pretende aprender métodos manuales y que el cambiaría el método, y añade una posible aplicación didáctica: se podría crear un libro con los distintos personajes de los niños.

- C34 – C49

La respuesta es paupérrima, porque sólo 5 c han aportado algo. Los 10 restantes no han puesto nada o NO SÉ.

De los que han respondido, todos identifican algo así como coser o hilar un libro. Tres no vinculan con ED Arca y dos SÏ. Sólo dos puntuán y el prom es de 1.



La intención de la actividad, en este caso está mas cnfunddida que nunca en razones para explicar por que han dicho que es ed arca o por que no. Hhan perdido la pregunta de referencia. Es decir: en lugar de responder cuál es la intención o que se pretende con esta actividad, han respondido a la pregunta: ¿por qué es o no ed arca? Y en este caso más claramente, se han obcecado en distinguir si la actividad es apropiada para la edad de los niños de primaria o no. Evidentemente los comentarios que aparecen es que ñlos niños se podrían hacer daño con la aguja, que sí sería, siempre que el libro sea de pocas páginas, o que es peligroso.

Tb pod´riamos aquí incluir la relación antigua de esta asignatura con la PRETECNOLOGÍA, esta actividad la hice yo en 8 de EGB. La encuadernación era uno de los oficios clásicos que se estudiaban, y se sigue manteniendo como oficio artesanal

5.4.8.

La respuesta es paupérrima, Es un ejemplo que confunde, y eso hace que la respuesta sea vaga. Solo la mitad han respondido algo, la otra mitad, responde vagamente o pone NO SE. Los respondientes se decantan más por el NO, y el promedio es 1,8

La intención de la actividad, en este caso está mas cnfunddida que nunca en razones para explicar por que han dicho que es ed arca o por que no. Hhan perdido la pregunta de referencia. Es decir: en lugar de responder cuál es la intención o que se pretende con esta actividad, han respondido a la pregunta: **¿por qué es o no ed arca**?

En un grupo de cuestionarios, se han obcecado en distinguir si la actividad es apropiada para la edad de los niños de primaria o no. Evidentemente los comentarios que aparecen es que ñlos niños se podrían hacer daño con la aguja, o diciendo que no es una actividad aropiada para primaria, o que sí sería, siempre que el libro sea de pocas páginas, o que es peligroso. Hay otro comentario que alude a que esto es una fotografía de una mano encuadernando un libro, una fotografía que pretende transmitir un mensaje. Es un ejemplo perdido. Creo que hen perdido la perspectiva

En otros casos intentan sacarle un partido didáctico: libros con los personajes de los niños, crear sus propios libros, fomentar la costura, etc… Son los ejemplos que intentan acomodarse, que tienen un concepto muy amplio de Educación Artística, que no quieren rechazar posibilidades. Hablan de perpetuar la tradición (4º grupo), o que podría servir para crear sus propios cuadernos, o encuadernar de forma original algún trabajo o algo, o trabarjar determinadas destrezas.

(Tb pod´riamos aquí incluir la relación antigua de esta asignatura con la PRETECNOLOGÍA, esta actividad la hice yo en 8 de EGB. La encuadernación era uno de los oficios clásicos que se estudiaban, y se sigue manteniendo como oficio artesanal)

C50 – 63

Hay 4c q no responden
Los demás, al menos 5 lo reconocen como ENCUADERNACIÓN. O cosido de un libro. 1 lo confunde cocn COSTURA.

Solo 3c lo afirman. El resto lo niegan. Prom: 2

Las repustas son dif según son los q dicen q no o que si. Hay 2c q responden SI, que añaden que es costura o encuadernación y consite en perpetuar la tradición. Otro positivo, añade que podría servir para hacer sus propios cuadernos , o encuadernar de forma original para algún trabajo o algo.

Los q responden q no, dicen q solo pretende una destreza pero que no es de plástica.

C2: pieza hecha con piezas de otras fotos. Sí, 4. Quiere fomentar la imaginación.
C3 Recortes de periódicos. Sï. Pretenden q se aprendan técnicas con las tijeras y cratividad.
C4 recortables. Sí. 3 Utiliza revistas periódicos para crear un dibujo.
C5
C6 collage
C7 dibujo realizado a tijeras y pegamentos. Si 5. Pretende mostrar interés por este tipo de aprendizaje.
C9 collage. Si5, pretende conseguir mediante trozos de revista un collage de algo concreto.
C10 collage. Si5. El alumno tiene la capacidad de crear algo de la nada.
C11 collage SI 4. Conseguir crear un paisaje o una imagen con diferentes trozos de otras imágenes.
C12
C13collage, si 3. Apartir de la elaboración de collage se uperponen imágenes de diversas procedencias o mensajes que crean una combinación única. Ello hace que se potencie la variedad textura y formas.
C14mural si 5. Pretende fomentar la creatividad utilizando trozos de distintas imágenes para crear una.
C15 collage de recores si 4. intenta conseguir que lo niños tengan un buen manejo de de las tijeras y pegamento, también que usen la imaginación a la hora de formarlo.
C17 collage, si 5. Pretende diferente trozos de revistas de objetos pegarlos en un papel y conseguir que formen un conjunto

5.4.9.

Prom: 4,3
Hay casi unanimidad en considerar que es propia de Ed arca.

La mayoría usan la palabra COLLAGE, conociendo el término e incluso explica´ndolo. Muy pocos utilizan otros tenrminos: recortes o trabajos con papeles de revistas, o dibujos con recortes, paisaje con recortes, composición con recortes…

QUE PRETENDE:

La palabra creatividada se repite en 6 ocasiones. Ponen el énfasis en crear algo nuevo en formar nuevas ima´genes. Algunos aluden a los materiales, recortes, periódics y revistas, un caso aluden a la creación de un cuadro con diversos materiales (def mucho más genérica), uno alude de forma muy particular a la creación de mensajes visuales (alusión a la actividad que hemos hecho en clase), .Aquí se repite, como en otros ejemplos, el uso de la palabra imaginación para, en realidad, hablar de CREATIVIDAD. EPodemos afirmar que aquí la palabra creatividada está clara porque se ve perfectamente que no hay que repetir un patrón establecido, sino esforzarse en crear algo nuevo.
En algunos casos se habla tb d **destreza** o incluso de originalidad. Está claramente destacado que el collage, tal como ellos lo entienden, fomenta la creacion de una composición nueva, y eso ellos lo vinculan con la cretaividad, en algunos casos llamada Imaginacion.



Ena lgun caso mencionan el tema del reciclaje.
Hay casos concretos en que destacan que está realizado por niños (el ejemplo utilizado no lo está) como destacando de los demás ejemplos que se han utilizado.
Algunos continuán valorando si es para niños o no, por confusión, quizá porque hayan caído en eso desde el ejemplo anterior. Son pocos casos.

DIGAMOS QNE ENTRE TODOS PODEMOS OBTENER TODAS LAS POTENCIALIDADES DE ESTA ACTIVIDAD, AUNQUE CADA CUESTIONARIO SE CENTRA EN SOLO UNAS POCAS. Recordamos que no se percatan ni diferencian este grupo entre las acts realiadas por mayores o las de niños. En este caso, realizada por un adulto, alumno de magisterio, no se percatan.

- C18 – C33

Ejemplo que todos han respondido y puntuado. Puede confundirse con el otro que ellos mismos nombran Collage, la actividad de formar caras, pero este es más genérico.

7 responden Collage. Conocen el término y algunos lo explican.
Otros sustituyen esta palabra por manualidad, (2) aludiendo aque hay que hacer algo, recortar y pegar. Es curioso que 3 aluden a que es un ejemplo realizado por niños (el ejemplo utilizado no lo ees) como destacando de los demás ejemplos que se han utilizado.

Todos responden que si
Prom: 4,27

La palabra creatividada se repite en 6 ocasiones. Ponen el énfasis en crear algo nuevo en formar nuevas ima´genes. Algunos aluden a los materiales, recortes, periódics y revistas, un caso aluden a la creación de un cuadro con diversos materiales (def mucho más genérica), uno alude de forma muy particular a la creación de mensajes visuales (alusión a la actividad que hemos hecho en clase), .Aquí se repite, como en otros ejemplos, el uso de la palabra imaginación para, en realidad, hablar de CREATIVIDAD. EPodemos afirmar que aquí la palabra creatividada está clara porque se ve perfectamente que no hay que repetir un patrón establecido, sino esforzarse en crear algo nuevo.

- C34 – C49

Todos los alumnos reconocen el COLLAGE (6c) o bien lo llaman recortes o trabajos con papeles de revistas, o dibujos con recortes.

Esta´n de acuerdo unánimemente en que es una act de Ed arca, pero sólo puntuan tres personas: 4,66

Es importante el tema dela CREATIVIDAD confundiada tb con el término IMAGINACION, comentado por 7 c. El resto, incluso añade la palabra ORIGINALIDAD, 2c hablan de la DESTREZA como intención más importante de esta actividad.

Hay q destacar al c45 que dice que esta actividad nos hace ver que hay muchas formas de hacer dibujos creativos. El c48 dice que con las diferentes revistas y materiales peudes sacar algo que queires expresar. C47 se centra en el tema del reciclaje.

Sigue patente el tema de ver si esta act es para niños o no, sobre todo en los primeros cuestionario , en este caso, c36 dice que es apropiada porque los niños se podrían divertir y no es peligroso.

Es curioso ver cómo el ejemplo propuesto, es identificado como realizado por un niño, cuando es realizado por un alumno de magisterio. Ellos no ponen en duda y podemos hablar aquí de la dificultad representativa que en ellos sigue tomando las ccas de la de los niños.

- C50 – 63

Hay una variedad amplia de respuestas aa pesar de estar ya solo con 11 cuestionarios pues hemos eliminado el 56 , el 59 que no tenían ya nada.
Utilizan la palabra RECORTESen 5c, paisaje con recortes, composición con recortes, etc, de revistas o perídicos.
COLLAGE es la palabra correcta, la dicen 4c. No definen mucho más allá del os materiales. Solo algunos q le llaman paisaje, otros COMPOSICIÓN.

Todos SI, está claro que es un aactividad de ed arca porque es clásica, no hay lugar a dudas.
PRom: 4. Hay cuesrionarios que siguen sin repsonder a esta puntuación.

	En cuanto alo que pretende hay varias tendencias: -Son interesantes los que destacan el tema de componer, crear un mensaje, crear algo diferente a apartir de otros materiales. Son 4c. Son los que se centran más en la creatividad, si nombrarla, entendida como narrar algo, construir una realidad a partir de materiales. En algún caso hablan de crear un dibujo abstracto, o de crear un collage, pero con figuras…. Que no me queda muy claro. -Hay sólo 3 q nombran CREAR O CREATIVIDAD, sin dar muchos detalles. -Hay otros c q se centran en la DESTREZA en la habilidad de cortar, pegar sobre un fondo, obien mezclándolo con la creativida o bien por pura destreza. Son 2c -Hay 2c q se centran en el tema RECICLAJE, utilizar de forma cretaiva cosas que ya no se usan, rentabilizar papel. DIGAMOS QNE ENTRE TODOS PODEMOS OBTENER TODAS LAS POTENCIALIDADES DE ESTA ACTIVIDAD, AUNQUE CADA CUESTIONARIO SE CENTRA EN SOLO UNAS POCAS. Recordamos que no se percatan ni diferencian este grupo entre las acts realiadas por mayores o las de niños. En este caso, realizada por un adulto, alumno de magisterio, no se percatan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Trabajo con madera. NO
C3 Creacion de un elefante. Si. Utilizacion de elemtnso de la tecnología madera serrucho para cortarla para crear un elefante.
C4 Elefante desmontable. SI. 5 Ayuda a aprender a encajar piezas.
C5
C6 no se como se llama pero son las piezas para hace run elefante.
C7 tripley. Si 3. Pretende al alumnado manejarse con las herramientas necesarias para estet tipod e trabajo.
C9 manualidad. Si4. Pretende conseguir mediante unos trozos de papel un elefante.
C10 figuras en 3d si 4. Actividad que realizaría cn alumnos mas mayores por tener q utilizar herramientas.
C11 marquetería. NO. CONSTRUIR algún tipo de figura de madera on un tablón.
C13 figrua a partir de una lamina de madera, un elefante. NO 1. Porque el material no es apropiado para trabjar en el aula. Se pretende trabajr con un material distinto al normalmete utilizado en el colegio.
C14 maqueta si 3 Esta actividad se incluiría en las manualidades cuya pretensión es aprender el uso de otros materiales como en estecaso la madera..
C15 tabla de elefante en piezas par aluego formarlo. Si 3. d ayuda al reconocimiento de los puzzles y también en conocer mejor los animales que formamos.
C17 plantilla de un elefante. Si 4. pretende que el niño con una platilla que divide el cuerpo de un animal o cosas en partes lo una para formar ese animal o aquella cosa

- C18 – C33

La clara relaciond e este ejemplo con las clásicas manualidades con patrones, que todos estos alumnos han realizado, da una respuesta muy clara: si es ed arca,, y es ezplicada desde diversos términos: variedad dne las respuestas:
-Mariquitina
-Mnualidad
-Maqueta,
-elefante de madera
-Reccortable

SOLO UNO HABLA DE MARQUETERía la palabra más correcta para hablar de la técnica utilizda

Sï es
PRomc.

Pretende: Trabajar destrezas habilidadtécnicas. Han puesto el énfasis en las técnics y prcedimientos, inculso un caso habla de las INSTRUCCIONES. Dos casos hablan de la capacidad de pensar o construir en 3D, curiosamente, intentando buscarle a la activad una mayor intencionalidad. Solo uno usa el término CREAR, claramente lo usaría en cualquier otro caso. Nadie mas lo usa. COnclu: todos han entendido q esto es algo clásico de artística, uno lo llama apropiado para los niños, pero nadie lo critica por su falta de cr eatividad o uso de patrones establecidos que dan lugar a que todos realizan la misma forma.

5.4.10.



La clara relaciond e este ejemplo con las clásicas manualidades con patrones, que todos estos alumnos han realizado, da una respuesta muy clara: SIes ed arca,, y es ezplicada desde diversos términos: variedad dne las respuestas:
-Mariquitina
-Mnualidad
-Maqueta,
-elefante de madera
-Reccortable
Todos identifican que es una manualidad que consiste en crear un elefante de madera, sin dar detalles, y SOBRE TODO NO SE PERCATAN QUE SE PRETENDE QE SEA EN TRES DIMENSIONES.

SOLO UNO HABLA DE MARQUETERía la palabra más correcta para hablar de la técnica utilizda

La mayoría responden que SI, pero hay un grupo importante que responde que NO, al menos 10. Tb hay un buen grupo, 1/3 que no respondena esta pregunta.

Prom: 2,975. Han puntuado menos de la mitad de los cuestionarios

Pretende: Trabajar destrezas habilidadtécnicas. Han puesto el énfasis en las técnics y prcedimientos, inculso un caso habla de las INSTRUCCIONES. Dos casos hablan de la capacidad de pensar o construir en 3D, curiosamente, intentando buscarle a la activad una mayor intencionalidad. Solo uno usa el término CREAR, claramente lo usaría en cualquier otro caso. Nadie mas lo usa. COnclu: todos han entendido q esto es algo clásico de artística, uno lo llama apropiado para los niños, pero nadie lo critica por su falta de cr eatividad o uso de patrones establecidos que dan lugar a que todos realizan la misma forma.

- C34 – C49

Diferentes palabras, pero todos identifican la manualidad que consiste en crear un elefante de madera. No dan detalles, ni especifica nadie que se trata de hacerlo en tres dimensiones, etc.

6c SI
4c NO, no hay acuerdo, y hay c. q no responden a esta pregunta, además de los 3 q están vacíos.

La puntuación es de 5c, y el prom: 2,8

Hay que destacar que hay 3 c q reconocen q esta actividad es peligrosa para niños de primaria, por la sierra, etc, o que dicen que es para la ESO. S. e. 1c afirma que la intención es que utilicen herramientas.

Es una actividad típica pero no la ven para Ed arca ni para primaria, aunque hay bastante que no han visto nada parecido, ni intuyen qué puede ser o para qué sirve.

Es interesante cómo 2c, quizá influenciados uno del otro, afirma que son dibujos abstractos y que la intencionalidad sería trabajar la abstracción y verle sus posibilidades.

- C50 – 63

Esta actividad cuenta con menos material. Hay 4c q no responden o no saben
Los demás la denominan con nombres distintos respecto al material, chapón, tipley, parpartú, etc. Maqueta, patrones, marquetería, montables, siluestas, etc está claro q se ve lo que hay. 7 c lo reconocen, 1c parece despistarse al denominar solo dibujo.

4c dicen SI, alugno especifica que según el curso. ES PECULIAR Y A DESTACAR ESTA RESPUESTA. Adapta rla activiad a la edad de lo sniños.
3c dicen NO .

Prom: 2,75 Pero solo han respondido 4. AL ser una actividad de las “raras” no hay muchas puntuaciones.

	Lo que se pretende tampoco es muy descriptivo: Crear nuevas figuras o capacidad de construccioin o crear sus propias maequetas, es lo habitual, nombrado en 4c.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Trabajo con comida. Sí 5. Son muy populares en los niños de esas edades por su facilidad.
C3 cREAción de un psnaje con legumbres Si. Creatividad de los niños.
C4Cuaddros de legumbres. SI. 6 Hace que a partir dedeterminados materiales podamos crear un dibujo.
C5
C6Manualidades utilizando legumbres y fideos
C7 trabajo realizado mediante objetos alimenticios. Si5 pretende manejarse en el punso de la mano para poder escribir bien en un futuro.
C9 dibujo realizado con legumbres. SI 5. Pretende conseguir mediante el uso de legumbres un dibujo en concreto.
C10 dibujos con maarrones y erduras. Si 4. Hace florecer su creatividad y acerca el mundo de las legumbres a los niños.
C11 marco. Si 5. Crear una imagen con elementos y legumbre
C13 creación de figura s mediante legrumbres y macarrones. Si 4. Gracias a esta actividad el niño puede manipular pequños objetos y así desarrollar la coordinación oculo manual.
C14 dibujo hecho con legrumbres. Si 5. Pretende fomentar la imaginación de los niños utilizando solo alimentos que tenemos en casa.
C15 objetos con legumbres. Si 5. actividad enseña a formar objectos a partir de otros y el mecanismo de ir pegando las cosas una por una.
C17 dibujo con pasta. Si5. pretende que el niño con diferente tipo de pastas y legumbres como macarrones ,arroz, lentejas ,etc.

- C18 – C33

Dibujar con materiales de comida: legumbres, pasta incluso “verduras” con 6 respuestas. Otros usan Manualidad. Hay casos mas particulares donde se habla de crear o hacer arte con comida. Un caso curioso vincula directamente la acct con el tacto. Este después dirá que la actividad pretende crear diversas texturas

Si, unánime
Prm: 4,25

Dos personas hablan de creatividad en cuanto a que se usan diversos materiales crear. Es curioso que en dos casos hablan de materiales inusuales, o “otros” materiales, cuando tenemos claro que son act clásicas de artística, por la respuesta que han dado antes. Hay un caso que habla de destreza al trabajar con piezas pequeñas, y otro de manejar el pulso. Esta el caso particular que habla de creación de texturas.

5.4.11.

Casi la totalidad afirman que SÍ pertenece a la Educación Artística. Es una actividad típica, sería muy neccio negarse a lo clásico. A pesar de que es una actividad tan antigua, los alumnos la aceptan como propia de ed arca sin ninguna crítica, sin verle nada negativo.
Promedio: 4,375

QuÉ ES: Dibujar con materiales de comida: legumbres, incluso frutos secos, pasta ,incluso “verduras” con 6 respuestas. Otros usan Manualidad. Pobreza en el vocabulario: algunos lo llaman directamente “comida”, la ma yoría aporta que se trata de figuras.

Casos particulares: Un caso curioso vincula directamente la acct con el tacto
Otro habla de tarjetas, Hay casos mas particulares donde se habla de crear o hacer arte con comida..
Este después dirá que la actividad pretende crear diversas texturas. Otro habla de personajes (hay que destaccar esta opción porque se centra en la temática, que t es interesante). Otros lo llaman dibujo. Hay una gran dispersión para identificar una actividad tan simple. Eso puede deberse a que no está clara cuál es la finalidad de este tipo de actividades tan básicas y repetitivas.



QUÉ PRETENDE: Creatividad, destreza, materiales inusuales
Hay como tres posturas diferentes:

-Los que ven esta actividad simpleente como algo **lúdico**. Dicen que así lo sniños se divierten, cuando es totalmente criticable poner a los niños a pegar lentejitas, porque es realmente tedioso. Son muy pocos cuestioarios pero los hay de esta opción en todos los grupos.

-Los que ven una intención **creativa**, desde la creación de formas hasta la cuestión de las diferentes posibilidades que tienen los materiales y el dibujo. Fundamentalmente la creatividad de esta actividad se ve en el uso de materiales diversos. Son la may oría.

-Hay menos cuestionarios, unos 6 en total, qque ven en esta activid una intención **didáctica**: C49 añade el apje de los colores , las formas, e incluso alguien menciona el tacto c46 define muy bien en esta rama: consiste en realizar hortelanos para relacionar la legumbre con la profesión, construyendo el dibujo. O bien puede servir para conocer bien las legumbres. Los que nombran el tema del tacto, la textura, etc.

Hay un importante número de cuestionarios que lo definen de forma vaga e imprecisa y no aporta nada a la investigación.
Hay todavía, algunos (c52) que siguen hablando de la edad cca paracada tipo de actividad.

- C34 – C49

Todos reconocen o nombran de alguna manera, menos un c q aparece vacío. La peculiaridad es la pobreza de lenguaje: o lo llaman, comida, o lo llaman hortalizas, etc, e incluso frutos secos, en vez de llamarlo legumbres. Tb aportan casi todos q se trata de figuras, o incluso tarjetas.

Todos de acuerdo que SI. Prom: 4,6 Es una actividad clásica, superrepetida, que siempre se hace en todos los colegios. Los alumnso siguen manteniendo esa tendendia, y no hacen ni nguna crítica

Hay como tres posturas diferentes:

-Los que ven esta actividad simpleente como algo lúdico. Dicen que así lo sniños se divierten, cuando es totalmente criticable poner a los niños a pegar lentejitas, porque es realmente tedioso. Son sólo 2c

-Los que ven una intención creativa, desde la creación de formas hasta la cuestión de las diferentes posibilidades que tienen los materiales y el dibujo. C49 añade el apje de los colores , las formas, e incluso alguien menciona el tacto c46 define muy bien en esta rama: son 3c

-2c que ven en esta activid una intención didáctica: consiste en realizar hortelanos para relacionar la legumbre con la profesión, construyendo el dibujo. O bien puede servir para conocer bien las legumbres.

El resto lo define de forma vaga e imprecisa y no aporta nada a la investigación.

- **C50 – 63**

Al igual que el grupo anterior, no utilizamos términos my precisos, comida, alimentos, hasta frutos secos. Los más certeros hablan de legumbres y macarrones o pasta, pero son solo 4c. Los demás son más genéricos. Lo digo por precisar qué están viendo o qué identifican. De todos los c, uno menciona que son PERSONAJES, lo cual es interesante porque está intentando tb identificar la temática. Los demás, se han centrado solo en la técnica o el material, y además le llaman directamente DIBUJO, nunca composición.

Todos afirman SI
PROM: 3,75. L PROMEDIO NO PARECE MUY ALTO, quizá por ser una actividad demasiado clásica o tediosa.

Hay varias tendencias:

-Los que ven en esta act la intención de usar mateirales distintos (cuando es tan clásica), o habln de que se puede hacer acts artísticas con cualquier cosa, o familiarizarse con distintos tipos de alimentos (intención didáctica al mismo tiempo), o hacer la comida divertida, en la misma línea. Son 5c en total

	-Hay 5c q mencionan el tema de la creatividad, crear, imaginación, etc. -2c mencionan el manejo de las mano, ENTENDAMOS DESTREZA O HABILIDAD, y otro menciona paciencia como una virtud que se puede cultivar con algo de este tipo. -2 c mencionan que es una forma de hacer DIVERTIDA la c omida o la actividad. No le veo la diversión, pero ellos intentan verle posibilidades. -Finalmente hay que mencionar la particularidad del que ve la creación de TEXTURAS como lo ppal de esta actividad. Es solo 1c . Creo que el grupo identifica una actividad clásica y ve distintas potencialidades pero no se detiene tampoco a distintas variasnte posibles. Hay que mencionar que el c52 sigue diferenciando entre el curso en el que pondría esta actividad, preocupado por situarlo correctamente en cuanto a su didáctia posible.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Dibujo artístico en la pizarra. NO
C3 Mural a ciegas (cada uno hace su parte. SI. Pretende crear un mural sin saber cuál es su contenido al temino de la obra.
C4 Mural. SI. 7. Ayuda a combinar las facetas de distintas personas y que cada una aporte algo.
C5
C6 mural
C7 trabajo en versión panorámica. Si 4. Pretende al alumnado aprender mas sobre los dibujos artísticos.
C9 mural en pizarra. SI 5. Foemntar la creatividad y la imaginación.
C10 murales con tizas si 4. Hace trabajar en gruuuupo y fomenta la participación
C11 dibujo gigante. SI 4. Hacer un dibujo conjunto, crear algo en comunidad.
13 pintura en grand es dimensiones. Si 3. Trabajo en grupo que fomenta la participación, la mezcla de tareas el compartir sensaciones incluso como medio de desahogo.
C14 mural con dibujos abstractos. Si 4. Pretende mejorar la imaginación de los alumnos dejando fluir lo que sientes y utilizando colores que resalten sobre el negro.
C15 pintar una pared todos en conjunto. Si 4. actividad fomenta el trabajo en equipo y la imaginación
C17 mural, si5. pretende que el niño tenga cooperación con los demás y que cada uno exprese la que tenga en su imaginación

- **C18 – C33**

En 6 casos se habla de dibujar
En 3 casos se le denomina mural
Se describe tb desde la tiza, elm aterial utilizado en 2 casos, o desde la pizarra en otros dos casos
Tb se utiliza la palabra grupo para mostrar el proc para hablar del grupo de personas que aparecen. La actividad ha sido claramente rspondida y considerada artística por lo genérica que es, pero por eso mismo cad uno ha puesto el énfasis en algo distinto, elmaterial la forma el lugar, el proc, la técnica, etc Hay dos casos curiosos que vinculan este ejemplo con la actividad de Horror al Vacío que realizamos en clase.

Si, unánime. Prom: 4,36. Es la más unánimemente artística.

Para describir qué pretende se dicen tb varias coss: La mas coincidente es trabajo en equipo o grupo:5
Algunos destacan el tema de la creativiad o imaginación (malllamada por algunos) Algunos vinculan la palabra libre a la creación de esta forma. Curiosamente, cada personaje dibuja a su manera pero muchos cuestionarios habla de grupo o equipo… cuando no hay un fin común. Alguno habla de dibujo abstracto

5.4.12.

QUE ES:
Empieza a haber muchos cuestionarios que aportan bien poco o nada.
En un buen grupo que no llega a ser la mitad de los respondientes de los casos se habla de **dibujar**
En un cuarto de los cuestioarios se le denomina **mural**. Es la opción más común **Mural en la pizarra**
Se describe tb desde la **tiza**, elm aterial utilizado en algunos casos, o desde la pizarra en otros dos casos
Casos particulares: Pintura, horror al vacío (act hecha en clase)



Tb se utiliza la palabra **grupo** para mostrar el proc para hablar del grupo de personas que aparecen. La actividad ha sido claramente rspondida y considerada artística por lo genérica que es, pero por eso mismo cad uno ha puesto el énfasis en algo distinto, elmaterial la forma el lugar, el proc, la técnica, etc Hay dos casos curiosos que vinculan este ejemplo con la actividad de Horror al Vacío que realizamos en clase.

Prom: 4,10
TODOS AFIRMAN, quizá solo uno o dos niegan. Hay una afirmación unánime que viene de las propias ccas de la actividad.

Varias opciones :

-Lo mas mencionado es el **trabajo en grupo**: se le llama compañerismo, poner en conjunto, mural de grupo donde se ponen en contacto varias personas, donde ponen en común lo que cada uno aporta, trabajo compartido, hacerlo entre todos. Hay una intención cooperativa pero no utilizan las palabras mas adecuadas. Mencionado en la mayoría de los cuestionarios. ES CURIOSO PORQUE EN LA IMAGEN NO SE VE COOPERATIVIDAD SINO QUE ESTÁN DIBUJANDO CADA UNO POR SEPARADO EN UN SECTOR DE LA PIZARRA.

-**Creatividad** es mencionado por pocas personas. . Unido a eso , y como si fuera la misma cosa está l amención a la imaginación, los sentimientos, la expresión artística, etc.

- Hay algunas opciones , al menos 5, que mencionan LA **ABSTRACCIÓN**, incluso relacionada con el Horror Vacui que nonmbraban antes.

-Hay opiones de una sola persona: decorar la clase, expresar no solo en la mesa sino en la pizarra, o entender el grafitti como un adestreza a valorar y no un vandalismo. Son opciones mucho más particulares.

- **C34 –C49**

Solo hay 3c q no responden. No hay muchos comentarios sobre esta pregunta. Todos identifican que es o un mural o una pizarra y algunos destacan el tema colectivo, q es importante. Todos afirman SI , salvo un cuestionario. PRom: 3,6.

En cuanto a la intencionalidad: Hay mucha indefinición y responden de forma vaga: fomenta la creatividad, la imaginación, los sentimientos, la expresión arca… como si todo fuera lo mismo. Son 5c. El resto se pierden en el ejemplo, o añaden que consiste en realizar el Horror Al vacío (actividad de clase), o bien, que consiste en trabajar la abstracción

Puedo interpretar que hay ya mucho cansancio haciendo el cuestionario y hay respuestas muy imprecisas, rapidas o vagas.

- **C50 – 63**

Los alumnos reconocen cosas distintas:
-Dibujo en la pizarra, entre varias personas. 3c. Destacan q se hace en la pizarra.
-MURAL, 3c
-Horror al vacío. Reconocen la acividad que utilizamos al ppo de curso.
-Creación abstracta: este alumno se ha fijado más en la temática que en la orbanización.

TODOS AFIRMAN,salvo uno.
PRom: 4. Es un promedio alto. Es una actividad snecilla y clásica pero está claro q epertenece a la ed arc.

Varias opciones :

-Lo mas mencionado es el trabajo en grupo: se le llama compañerismo, poner en conjunto, mural de grupo donde se ponen en contacto varias personas, trabajo compartido, hacerlo entre todos. Hay una intención cooperativa pero no utilizan las palabras mas adecuadas. Mencionado 6c ES CURIOSO PORQUE EN LA IMAGEN NO SE VE COOPERATIVIDAD SINO QUE ESTÁN DIBUJANDO CADA UNO POR SEPARADO EN UN SECTOR DE LA PIZARRA.

-Creatividad solo es mencionado por una persona. Sin embargo, hay 2c q mencionan que la intención y la forma es LA ABSTRACCIÓN,

	incluso relacionada con el Horror Vacui que nonmbraban antes. -Hay opiones de una sola persona: decorar la clase, expresar no solo en la mesa sino en la pizarra, o entender el grafitti como un adestreza a valorar y no un vandalismo. Son opciones mucho más particulares.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Comida. Sí en cierta medida. Los niños pueden hacer cosas, pero mucho más básico.
C3 NOS
C4 Plato de comida. Si 8 Con unos alimentos se intenta SIMILAR OTROS.
C5
6 cocinar
C7 patatas con huevo y kétchup. No 1 nose
C9 plato con un huevo frito con patatas. Si 5. Algo muy intereante ya que pretende mediante trozos de queso la mitade de un melocotón y nata conseguir la forma perfecta de un huevo con patatass.
C10 comida con p intura. Si 5. Hace que el niño cree y que le de importancia a la alimentación.
C11un plato de comida. No simular un plato de comida.
C13 creación de comida a partir de otros alimentos. SI 3 mediante alimentos q no precisan ser cocinados, el alumno puede componer un plato apra su degustación (como taller de cocina en clase).
C14 lato de comida hecho con otro tipo d alimentos. SI 2. Pretende fomentar la imaginación del niños al hacer una comida utilizando otros alimentos distintos.
C15 alimentos hechos de otros alimentos pero que no son los alimentos que parecen. No. Fomenta la imaginación.
C17 plato de comida, no

- C18 – C33

Ha creado mucha confusión en las respuestas y no hay consenso en cuanto a que sea propia de ed arca. 5 c. dicen q es un plato de comida, y son los que suelen decir que esto no es ed arca. 6 c se dan cuenta que es una simulación, y añaden que se trata de un huevo y tal… hecho con frutas o melocotón y tal. Se dividen en dos

4 afirman
8 niegan

Prom: (solo de 5) 1,67

La polémica está en considerar si es o no ed arca. Parecen darse cuenta de la intención de simular de crear un efecto de sorpresa o de apariencia, pero no saben para qué. En los casos que no la descubren creen que el propósito es alimentarnos sin mas, o elaborar alimentos. Solo en dos casos hablan de una intencionalidad más alla: 1 c dice fomentar la capacidad de creación, otro dice que es para acostumbrar a los niños a comer fruta (yo añado, nata y melocotón en almíbar?) y un caso curioso: "es para una educación artística más avanzada", como si desde ya estuviéramos apuntando a una ed arca debajo nivel, o uqizá refiriéndose a una ed arca mas profesional, de grado o módulos de artes y tal…

5.4.13.



QUE ES: Ha creado mucha confusión en las respuestas y no hay consenso en cuanto a que sea propia de ed arca. Podemos decir que casi la mitad dicen q es un plato de comida, y son los que suelen decir que esto no es ed arca. La otra mitad, quizá unos pocos más se dan cuenta que es una simulación, un juego de materiales y trampas visuales y apariencias. y añaden que se trata de un huevo y tal… hecho con frutas o melocotón y tal.

Hay algunos que se confunden, un grupo de 4 q mencionan las témperas. Deben haber copiado unos de otros un comentario incorrecto y claramente desorientado.

Hay casos partculares: Comida con materiales de plastica (esta opción así como la respuesta estereotipada de muchos de los c uestionarios, nos dejan ver cómo los alumno sitnene un concepto muy clásico de ed arca, donde los materiales son los típicos, temperas o plastilinas, etc. Hay algunos cuestionarios q mencionan q es un dibujo con plasticlina, etc.

Hay mucha dispersión: 23 c responden SI
18 responden NO. El resto o no lo sabe o no contesta. Vemos que hay ya un buen número de cuestionarios q aportan muy poco. Hay una división que casi se equipara.
Prom: 2,88 esta división explica este promedio que está casi en el valor medio. Acaba venciendo, el grupo, como hemos visto, que destacan la trampa visual y afirman que es de ed arca

QUE PRETENDE: La polémica está en considerar si es o no ed arca. De hecho, algunos parecen olvidarse en que tienen que comentar qué se pretende, y prefieren reflexionar y argumentar po r qué lo consideran o no propio d ela ed arca. Parecen darse cuenta de la intención de simular de crear un efecto de sorpresa o de apariencia, pero no saben para qué, dicen q es simulacion y efecto optico, sin mas. .
Hay un grupo que ve la intención de la actividad en educar para comer: fruta o de forma saludable, sin percatarse de que todo es dulce y no es saludable.

En los casos que no la descubren creen que el propósito es alimentarnos sin mas, o elaborar alimentos. Solo en dos casos hablan de una **intencionalidad más alla**: MUY POCOS cuestionarios dice fomentar la capacidad de **creación**, el c50 deja claro: reflexionar que no todo lo que quieren que veamos es lo que realmente es. Este cuestionario ha captado claramente la idea. El resto, añade solo ilusión óptica, jugar con la visión,e tc.,ES CURIOSO COMO , TANTO LOS QUE AFIRMAN COMO LOS QUE NIEGAN DAN ARGUMENTOS PARECIDOS.

Casos muy **peculiares**: otro dice que es para acostumbrar a los niños a comer fruta (yo añado, nata y melocotón en almíbar?) y un caso curioso: "es para una educación artística más avanzada", como si desde ya estuviéramos apuntando a una ed arca debajo nivel, o uqizá refiriéndose a una ed arca mas profesional, de grado o módulos de artes y tal…

- C34 – C49

Hay 4c q no responden.

Hay cuatro c q han mencionado las témperas. Esta confusión puede haberse copiado unos de otros. Esto apoya la idea de que los cuestioarios de este grupo están bastante contaminados y hechos de cualquier forma.

Hay diferentes definiciones y nombres:

-Comida con m ateirales de plástica
-Dibujo con plastilina

NO todos han captado el ingenio, más bien pocos (posiblemnte menos de 5), ya que hay mucha confusión respecto a los materiales: pocos han capatado de q se trata de comida real. La predeterminación que tienen los alumnos a que vamos ahablar de actividades de plástica, les hace ver que no es posible utilizar comida, puede ser la razón por la que se mantienen en decir que es plastilina o tempera (la mayoría.

Salvo uno, todos AFIRMAN, PERO SOLO PUNTÚAN TRES. PrOM: 4

Para que: Hay al menos 3c q se van por el tema del material: la actividad sería para demostrar que con materiales sencillos se pueden

	hacer composiciones, en este caso, comida. Están los 2 o 3 c q omentan lo típico, la cratividad. Hay 2 c q siguen manteniéndose en intentar justificar con su anotación por que sería o no apropiado para la ed arca, sin mostrar la intención. Solo hay 2 c q se acercan un poco: c40 dice q es un i ngenio de comida, sin explicar mas, y lo puntua de 5, y c48 afirma que sirve para hacer salados con dulces: en realidad está tocando el tema de la apariencia y las cualidades de los objetos, posible intención de la actividad. • **C50 – 63** Esta curiosa actividad es desvelada como una ilusión óptica o comida donde nada es lo que parece o recreación de una comida con otros elementos, es reconocido por 5 c, incluso el 62 y 63 detallan los ingredientes y cómo se hace. Es un truco conocido, aunq hay 4c q no lo perciben y 2 c q no responden. Solo 3c SI. 6c NO Esta falta de acuerdo se debe a lo original de la actividad. Al ser con comida,hay muchos que pueden pensar eque no es de ed arca. Se ve la creación con criterios visuales, la implicación de varios sentidos, pero pesa mucho el criterio clásico de qué sí y qué no se puede hacer en ed arca: no hay papel ni colores, ni plastilina, etc… por tanto es difícil q lo identifiquen. Prom: 2,66 de los pocos que han respondido. Algunos que dicen no, a pesar de ello, puntúan con 3. Es un criterio raro que tenemos que comentar. Los que han captado la idea la desarrollan en este apdo con detalle, como 50,54 o 63. La intención es que entre or los ojos, o incluso añaden que es comer de forma saludable (almibar? Mermelada? Nata?) EVIDENTEMETNE LA INTENCION NO ES FOMENTAR UNA ALIMENTACION SALIDABLE, SINO LA TRAMPA VISUAL Y EL DEBATE que el c50 deja claro: reflexionar que no todo lo que quieren que veamos es lo que realmente es. Este cuestionario ha captado claramente la idea. El resto, añade solo ilusión óptica, jugar con la visión,etc.,ES CURIOSO COMO , TANTO LOS QUE AFIRMAN COMO LOS QUE NIEGAN DAN ARGUMENTOS PARECIDOS. Hay que destacar a 63 que es el único q usa la palabra CREATIVIDAD, para reflexionar sobre la intención de actividades de este tipo, sugiriendo que podían ser de otra forma o podía dar lugar a más inventos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Obras de arte, NO
C3. Imágenes con caras de una persona con recortes. SI. Pretende que los niños utilicen tijeras y creatividad.
C4 Dos rostros. SI. 2 Dibujar con figuras geométricas.
C5
C6 dibujos.
C7 no se, si 5 nose
9 retratos de personas. SI 4. Pretedne conseguir mediante formas asimétricas un retrato de una persona.
C10 retratos a ordenador. Si 4. Tarea difícil para niños pequeños pero si es mas adecuada par aniños mas mayores .
C11 un retrato. Si 4. Conseguir hacer un retrato usando exclusivamente líneas rectas o colores sin líneas.
C13 pintura de imagen segmentada. SI3, para alumnos mayores. Se trabajan las gamas de colores dentro de la tonalidad de los azules y los grises. (La segunda imagen no, 2. Aunque no parece muy atractiva, la mezcla de coloes puede llegar a motiva al allumano)
C14 dibujos hechos geométricamente. Si 4. Pretende aumentar la creatividad en el niño al retratar a alguien o a él mismo con formas geométricas o circulares,...
C15 cuadro hecho a través de colores y formas en un lienzo. No. Actividad enseña el uso de las forma y los colores a la hora de pintar.
C17 técnica de temperas empastadas. Si5. pretende que el niño aprecie el volumen de las cosas y la degradación de colores

- C18 – C33

Unanimidda en reconocer que son act de ed arca, salvo 1 c .. los denominan Dibujos o pi nturas, incluso “cuadros”. Solo 2c lo llman RETRATOS. Ninguno advierte el uso de fotocopias. 5 o 6 c afirman el uso de formas geométricas. 1c lo llama cuadros alternativos, 1 c lo llama dibujos h echos por personas con cto en técnicas de pintura.

Todos Si, salvo 2
Prom

Para la mayoría consiste en realizar pinturas sobre la “figura humana” o en general, usando formas geométricases lo q mas se repite. Hay def mas imprecisas, que aluden a elementos diferentes. Hay casos particulares curiosos: 1c afirma q es para usar las matemáticas desde la arca, oro que dice q se pretende una “aspiración propia” en el alumno. Hay tres que afirman que esta act busca demostra que se pueden hacer retratos o pinturas de formas diferentes, o desde “otro punto de vista”.
Concluimos: no han advertido el tema del retrato ni la personalidad, no han tenido en cuenta la fotocopia, ni han reconocido a compañeros suyos del curso anterior.no han comentado el por qué aquí se utilizan dos imágenes en lugar de una, nadie.Nadie ha hablado de cuestiones pedagógicas. Aparece una aceptación de ed arca porque estamos ante retratos aunq no entiendo los dos c q dicen NO.



- C34 – c49

El poco lenguaje que tienen los alumnos es tal que solo aciertan a po ner dibujo con témperas, y solo son unos cuantos al menos 4 los que usan la palabra retrato.

Hay un c que menciona las formas q se utilizan y el contraste entre uno y otro: el primero anguloso y frio, el segundo curvo y dinámico, más calido, y se despliega en detalles (c49) pero por regla general no describen nada, o dicen q es una cara simplemente. No mencionan ni perfil ni frente, ni tampoco aciertan a captar q está hecha encima de una fotografía q ya sería una observación mas profunda.

Todos están de acuerdo en que es una act de ed arca porque consiste en pintar, puntúan solo 4: prom: 2,75 Hay una puntuación de 0 porque siguen considerando si la actividad es apropiada para primaria o no, cuando eso no se les ha preguntado, evidentemente 2c aluden a la complejidad de la misma.

Los c m as complejos añaden elementos visuales válidos: color formas geométricas, ppva, frio/calido, etc.



5.4.14.

QUÉ ES:
Muy poco lenguaje, pobreza de vocabulario: Dibujos con pinturas, cuadros, algunos nombran las témperas. Muy pocos, mencionan RETRATOS. Todos de forma muy imprecisa

Algunos añaden que son dibujos de rostros, cariaturas o autorretratos (de una forma como que todo es lo mismo), pero son solo 5 del total. Hay otros que destacan el tema de la **segmentacion**, que se da en ambos ejemplos, aunque con distinto lenguaje.

Algunos cuestionario (5 por l oomenos) Menciona las formas que se utilizan y el ONCTRASTE entre anguloso y curso, e incluso los significados del color, más frlio el primero mas claido el segundo. Son casos aislados, por regla teneral no definen nada o dicen que es una cara simplemente.
Algunos confunden y ven en esta actividad una tétnica de recorte de papel, y buscan en ella una intencnionalidad de destreza.

Prom: 3,2
La mayoría afirman que pertenece a Educación artística, aunque hay una minoría, 5 o 6 casos que lo niegan. Todos están d e acuerdo porque está claro que es una pintura. La baja puntuación se refiere a que algunos mencionan que no es propio de primaria, cuando esta cuestión no se ha preguntado. Les parece una actividad difídcil

PRETENDE: Para la mayoría consiste en realizar pinturas sobre la “figura humana” o en general, usando formas geométricases lo q mas se repite. Hay def mas imprecisas, que aluden a elementos diferentes. Como se repite el tema del contraste en tre las dos ilustraciones, captan la clara diferencia de lenguaje entre ellas: algu´n cuestionario menciona que la intencionalidad de la actividad es crear diferentes sesnsaciones, técnicas variantes sensaciones distintas. -Hacer arte de forma muy distinta a lo habitual, cuadro sencillo con formas diversas. Nos quieren decir que se han podido hacer cuadros con técnicas al alcance de cualquiera

Hay casos particulares curiosos:
-usar las matemáticas desde la arca, oro que dice q se pretende una “aspiración propia” en el alumno.
- Hay tres que afirman que esta act busca demostra que se pueden hacer retratos o pinturas de formas diferentes, o desde “otro punto de vista”.
Concluimos: no han advertido el tema del retrato ni la personalidad, no han tenido en cuenta la fotocopia, ni han reconocido a compañeros suyos del curso anterior.no han comentado el por qué aquí se utilizan dos imágenes en lugar de una, nadie.Nadie ha hablado de cuestiones pedagógicas. Aparece una aceptación de ed arca porque estamos ante retratos aunq no entiendo los dos c q dicen NO.

El grupo de alumnos no profundiza demasiado en lo que ve. En este caso no están influenciados por querer destacar que son actividades de niños o de mayores, solo ven que hay que definirlas y caracterizarlas.

- C50 – 63

Hay mucha falta de información, y hay algunos cuestionarios que no aportan nada a pesar de que responden y afirman.

Identifican como pinturas, cuadros, dibujos, de forma imprecisa 4 c. Otros añaden que son dibjos de rostros, caricaturas o autorretratos, bustos, son en total 5c. El resto se basa en las formas contrastadas de uno y otro y los llaman técnicas de distintos tipos de dibujos, 2c.

	Solo 3c dicen NO El resto dicen todos SI. Es evidente que al tratarse de pinturas pertenecen a la ed arca. El no se puede justificar al ver que son acts complejas. Prom: 3 En ningún caso han identificado que han sido pintadas sobre fotocopias, ya que la témpera ha cubierto por completo la misma, pero la idea era que identificaran una forma sencilla de trabajar con el propio rostro. El c q mas se ha acercado es el que ha dicho: autorretrato Pretende: -Dar diferentes sensaciones, líneas rectas o formas5c. De distintas formas han dixo que las dos técnicas son como dos variantes que dan posibilidades distintas -Hacer arte de forma muy distinta a lo habitual, cuadro sencillo con formas diversas. Nos quieren decir que se han podido hacer cuadros con técnicas al alcance de cualquiera (son 2c que quizá SÍ han visto el tema de las fotocopias). El grupo de alumnos no profundiza demasiado en lo que ve. En este caso no están influenciados por querer destacar que son actividades de niños o de mayores, solo ven que hay que definirlas y caracterizarlas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Serrpiente con vasos. Sí, 4. Fomenta a los niños imaginar y jugar con animales.
C3 Serpeinte de vasos. SI. P. crear una serpiente de vasos y otro materiales con el fin de ser creativos.
C4. Serpiente con vasos de plástico. Si. 7Hacer juguetes con objetos reciclables.
C5
C6 manualidad con vasos
C7 vasos de plástico comunicados con un hilo al fi nal. SI 4, no se
C9 serpiente de vasos de plástico. Si 3. Conseguir una serpiente mediante el uso de vasos de plástico con unhilo.
C10 serpiente con vasos. Si 4. Permite conocer a los animales y transformar elementos de la vida cotidiana de forma creativa.
C11 una serpiente. Si 5. Crear una serpiente con cosas cotidianas como vasos e hilo.
C13 creacii´n de figura a partir de vasos de papel. Si4. Modo original de desarrollar la cretaividad
C14 serpiente hecha de vasos . si 5. Actividad creativa en la que los niños pueden construir sus propios juguetes.
15 una serpiente con vaos si 5. Enseña a formar una serpiente a trevés de objetos muy diferentes.
C17 manualidades, si4. pretende que el niño aprenda hacer diferentes objetos o juguetes con objetos reciclables

C18 – C33

Hay unanimidad porque es una manualidad sencilla y clásica. La diferencia está en cómo la definen, no en cuanto a su propósito q todos tienen claro. 9c lo llaman serpiente con vasos, y los demás añaden algún elemento mas como manualidad, o la def de propio juguete (2)

Todos SÍ
Prom: 4,2

7 c hablan de elementos cotidianos, o elementos conocidos o accesibles, o elementos caseros. . Contrastan con 1 c qu habla de elementos no convencionales, al refererirse a lo que no se suele utilizar para pintar.
4 mezclan los términos creatvidad o imaginación en a aceptción que hemos hablando antes, sin darse cuenta que no es lo mismo, se refieren a la capacidad de utilizar dif elementos para hacer cosas distintas, aunq el esquema sea claro y fijo.

Esta claro q se trata de algo conocido, aunq la confusión está en saber si lo q se pretende es el uso de los materiales cotidianos o fomentar la imaginación y las posibilidades prlásticas. Nadie habla de que es una act clásica y hay unanimidad en considerarlo artística.

C34 – C49

Igualmente, los cuestionarios aportan poco pero la facilidad del ejemplo, da respuestas unánimes:

Todos identifican, sserpiente, o serpiente hecha de vasos de plástico, o manualidad.

Todos SI,

Prom: 4,4 SIGUEN RESPONDIENDO SOLO 5 PERSONAS

Hay como tres ideas ftales:



-Los que aportan que esta act es solo para divertir 3c
-Los que aportan que es una actividad de facilidades, para descubrir que con materiales sencillos,d e casa, o reciclables, se pueden hacer cosas novedosas y originales. No entiendo lo de novedoso y o riginal (2c) , esta opción la dan muchas personas: 6c
-hay 3c que se van por el tema d ela creatividad e imaginaión, en especial en cuanto a actitudes de reciclaje.
-Unc añade que se pretende fomentar aptitudes artísticas, pero no veo el por que

Conclusión: es algo clásico y conocido, fácil reconocible y les da muchas facilidades a los maestros. Es una actividad con pocas pretensiones y eso tampoco lo disimulan pero es claramente aceptada.

5.4.15.

Igualmente, los cuestionarios aportan poco pero la facilidad del ejemplo, da respuestas unánimes:

Todos identifican, sserpiente, o serpiente hecha de vasos de plástico, o manualidad. Es una manualidad sencilla y todos la identifican facilmente. Algunos enfatizan otras ccas como Guirnalda, o vasos para comunicar, pero son los menos. La identificación en este ejemplo es muy simple.

Todos SI, afirman, casi unanimidad.

Prom: 4,21. Han puntuado pocas personase en general. Eso está pasando cada vez con más frecuencia.

Hay como tres ideas ftales:

-Los que aportan que esta act es solo para **divertir** 3c
-8 al menos q mencinoan el tema de lo **JUGUETES** construidos por los propios niños, por los materiales sencillos y las posibilidades de hacerlo facilmente.
-En los primeros cuestionarios se mencionan en pcoos casos actividades donde se pretende trabajar con animales.
-Los que aportan que es una actividad de facilidades, para descubrir que con **materiales sencillos**,d e casa, o reciclables, se pueden hacer cosas novedosas y originales. No entiendo lo de novedoso y o riginal (2c) , esta opción la dan muchas personas 12 o 13 personas identifican los materiales accesibles.
-hay 3c que se van por el tema d ela **creatividad** e imaginaión, tb lo llaman originalidad), en especial en cuanto a actitudes de reciclaje, y tb en cuanto a cear formas nuevas con materiales cotidianos, aunque no sepan decirlo o saber qué palabra utilizar para denominar lo cotidiano.
-Hay muy pocos que hablan de **destreza**, de trabajo manual simple.
-Unc añade que se pretende fomentar aptitudes artísticas, pero no veo el por qué
-Hay al menos 6 ejemplos que mencionan que lo q se pretende es construir una serpiente…. Se pierden un poco en el ejemplo. Es el caso donde se pierden más, porlo evidente del ejemplo.

Conclusión: es algo clásico y conocido, fácil reconocible y les da muchas facilidades a los maestros. Es una actividad con pocas pretensiones y eso tampoco lo disimulan pero es claramente aceptada. Esta claro q se trata de algo conocido, aunq la confusión está en saber si lo q se pretende es el uso de los materiales cotidianos o fomentar la imaginación y las posibilidades prlásticas. Nadie habla de que es una act clásica y hay unanimidad en considerarlo artística. Es el caso de una manualidad típica con múltiples funcionalidades. No hablan de que es demasiado clásica o sirve más bien para poco o para nada.
En este caso ha desaparecido el problema de intentar evaluar si se trta de una act propia de primaria o demasiado elevada para ellos. NO está el problema de considerar la ed arca como genérica para todas las etapas.

C50 – 63

Casi todos identifican como Serpiente de vasos, 6c. Otros enfatizan otras ccas, como que es una manualidad o un aguirnalda, 3c. Solo uno, ha querido ver otras cosas: Casos comunicativos.

Todos AFIRMAN.
PRom: 3,77

	Hay mucha diversidad para ser tan solo ya 11 cuestionarios los que responden: - El tema de la creatividad, igualado con las palabras originalidad, imaginación, crear cosas, , incluso dice uno, llevar al extremo la imaginación (no entiendo dónde está el extremo)está e 5c -Hay un grupo de c q hablan de destreza, de jugar con manualidades sencillas, que es un trabajo manual, etc. 3c - Otros hablan de sencillez, de mateirales cotidianos, de crear juguestes de forma económica, reciclando 4c. Es el caso de una manualidad típica con múltiples funcionalidades. No hablan de que es demasiado clásica o sirve más bien para poco o para nada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Cuadro abstracto. Sí 1. Se puede hacer porque no son figuras complejas.
C3 Horror al vacio. SÍ. NO Se
C4. NO se. SÍ. 3Expresa distintos momentos de animo.
C5
C6 expresóncon la pintura
C7 trabajo con una mezcla de colores. Si 4 Pretende q un dibujo se puede realizar d esta manera.
C9 cuadro, no0
C10 arte abstracto por ordenador. Si 3. Hace que el niño se exprese de forma creativa y conozc nevas formas de arte.
C11 Un dibujo de paint. Si 3. Que los niños sepan utilizar las nuevas tecnologías para crear dibujos.
C13pintura abstracta si 4. Fomenta la expresión arca del niño olos colores pueden reflejar el estado de animo
C14 collage de pi ntura. Si3. Pretende que el niño experimente con la pintura, a la vez que pueden aprender los colores por ejemplo.
C15 dibjjo de temperas libre. Si 4. Fomenta la imaginación y el uso de las temperas.
C17 arte abstracto, líneas, puntos, formasgeométricas, si 3. pretende que el niño descargué su energía y poder estudiar el comportamiento el pensamiento del niño

C18 – C33

Nadie se percata de que se trata de una actividad digital, a pesar de que está claro por la nitidez de las manchas de pintura y su color vivo. 6c lo definen como abstracción. Pueden estar usando un te´rmino usado mucho en clase para refereirnos a lo que no tiene forma rconocible. Muchos lo llaman pintura otros cuadro y pocos arte.

Todos menos uno Sí.

PRom: 3,3 sorprende ese dato tan bajo con tanta unanimidad. Quizá no ven apropiado que los niños lancen pintura o se metan en actividades tan aparatosas

Hay 3c que habaln de arte o creación . Curiosamente 3 c hablan de no utilizar normas o expresarse libremente o sin temor como la intención de esta actividad. La ma yoría utiliza el tema del COLOR como argumento de sta actividad,mezcla de colores, combinar, orden/desorden, etc.

5.4.16.

QUÉ ES:



-Encontramos **Dibujo, pintura** , al menos 10 c.
-Algunos utilizan la palabra imprecisa: CUADRO, 2c. Algunos añaden **ABSSTRACTO**. Es lo que mas se repite.
-Definen todo mezclado: collage d epintura, expresión con pintura, dibujo libre de témperas, arte abstracto (y algunos definen en qué consiste la abstracción: formas, puntos lineas geometría…)
--Solo 6 c de los 60 cuestionarios, q han identificado que es una actividad **realizada de forma digital**, pero la mayoría diece que se ha hecho con PAINT.
Casos peculiares:
-Dibujo hecho con pintura. YO DIGO: Q ES DIBUJO, Q ENTIENDES POR PINTURA?
-se repiten en 4 casos: Es el eejrcicio de Horror AL vacío.
-Otro peculiar: es un mural realizado con témperas.

Todos afirman SI que es una actividad de ed arca, solo 4 ó 5 cuestionarios niegan.
Prom: 2,875 Es un promedio bastante bajo para lo evidente d ela actividad y las pocas negaciones. ¿A qué se debe?

Las opciones negativas no dan muchas respuestas para saber por qué no la consideran de ed arca. se deben ma´s bien a la dificultad de la abstracción a lo difícil de ser entendido por los alumnos. Sin embargo, con el mismo criterio afirman que para los niños es mas fácil expresar si no tienen que sujetarse a las formas d ela figuración.

QUE PRETENDE:

Varias opciones mas comunes:

-Trabajar la **abstracción**: Esta actividad sirve para crear obras abstracts, sentir con la abstracción, o tener una visión abstracta tb de la expresión y la representación. Hay cuestionarios que hablan de lo abstracto, de la mancha, de lo impreciso, sin formas geométricas, realizar arte sin pretensiones en definitiva. Es la opción mayoritaria, aunque en total no son mas de 9 cuestionarios. Junto a ello está el comentario sobre lo NO CONVENCIONAL

-Unido a esto está el término **ARTE Y CREACIÓN**: como posibilidad de libertad de **expresarse libremente** o sin temor, , sin normas... Junto a eso está la vinculación con la expresión de **estados de ánimo y emociones**.. Incluso: descargar energía. Si vemos todo esto como una repsuesta parecida, son al menos 10 o 12 los cuestionarios que van en esta linea.

-El uso del **COLOR** es tb argumento de esta actividad en muy pocos cuestionarios. Se trataría de combinar, mezclar, orden/desorden, etc.

-nuevas **tecnologías** para crear dibujos (para los niños). Y en co ncreto mecionan que sirve para utilizar el **paint**, aprender como se utiliza. Esta opción la presentan los que se percatan de que es una actividad digital, que no son mas de 6. .

A PESAR DE LA INDEFINICIÓN Y FALTA DE LENGUAJE EN CUANTO ALOS ELEMENTOS VISUALES, LOS ALUMNOS CAPTAN QUÉ PRETENDE UNA ACTIVIDAD ENCAMINADA A LA ABSTRACCIÓN, REFLEJAN EN ALGUNOS CASOS EL TEMA DE LAS EMOCIONES O EL CAMPO DE LO ABSTRACTO Y ELIMINAN LA FIGURA. REVELAN Q NO OBSERVAN BIEN, PORQUE ESTÁ CLARO QUE LAS MANCHAS SON DIGITALES.

El resto apenas contesta. Uno dice que sirve para entender que con unas simples pinceladas podemos conseguir ARTE.

C34 – C49

3c no responden

Lo llaman de diversas formas:
Cuadro abstracto, con pintura, o dibujo abstracto.
Solo 4 c identifican q es con
programa de ordenador, lo llaman paint, o documento.
Algunos 2c lo laman solamente abstracción.

Todos afirman excepto TRES C., uno de ellos aludiendo a que es complejo para niño sd e primaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Prom: 2,4 , soo han respondido 5 puntuaciones, y algunas negaban que fuera de ed arca. Creo que las opiniones negativas se refieren a que en el aula no esmejor utilizar el dibujo artístico, y no tanto la abstracción porque lo ven algo complejo y difícil de entender, o quizá el pbma venga por lo digital. Pero no nos fijemos solo en los negativos sino en la mayoría positiva: Esta actividad sirve para crear obras abstracts, sentir con la abstracción, o tener una visión abstracta tb de la expresión y la representación, como dicen los 3c que mas se acercan. 2c aluden a que sirve para utilizar el paint, aprender como se utiliza, ninguno mas menciona el ttema digital en este ejemplo. El resto apenas contesta. Uno dice que sirve para entender que con unas simples pinceladas podemos conseguir ARTE. **C50 – 63** Hay 2c q no responden. Hay bastante imprecisión y dispersión en identificar o ponerle nombres a la imagen: -Encontramos Dibujo, pintura , pero solo en 5c -Algunos utilizan la palabra imprecisa: CUADRO, 2c. -Hay un caso muy peculiar: Dibujo hecho con pintura. YO DIGO: Q ES DIBUJO, Q ENTIENDES POR PINTURA? -Hay 2c q han identificado que es una actividad realizada de forma digital, y dicen que se ha hecho con PAINT. -Uno peculiar: Es el eejrcicio de Horror AL vacío. -Otro peculiar: es un mural realizado con témperas. VEMOS LA FALTA DE LENGUAJE PARA IDENTIFICAR LO QUE CREEN VER. NO AÑADEN NADA QUE LES INTRIGUE NI QUE LES CUESTIONE DE LA IMAGEN, DICEN LO RPIMERO Q SE LES VIENE A LA MENTE. ESTAMOS YA AL FINAL DEL CUESTIONARIO Y ES RARO QUE AGUANTEN TODO. 1c NO El resto SI. Prom: 3 Es Una activida que es claramente de plástica, y de arca, si no, qué podría ser? Pero la puntuación es muy baja, solo han puntuado 7, y no olvidemos que hay 1c q dice q no es de arca, quizá porque al verla como digital, entienda que no es de Ed arca. ESTO ES INTERESANTE PARA LA INVESTIG. Hay mucha dispersión tb en la funcionalidad de la activida: -Curiosamente, solo 1c menciona creatividad. -Emocciones, dar rienda suelta, reflejar los entimientos, etc. 3c -Abstracción, aparece tanto en la def como en lo q pretende: Hay al menos 4c q hablan de lo abstracto, de la mancha, de lo impreciso, sin formas geométricas, realizar arte sin pretensiones en definitiva. - Hay 2c que hablan de lo NO CONVENCIONAL, de lo Diferente, quizá unidos a los que habland e impreciso, de no querer representar ninguna figura, y marcharse al mundo de la abstarcción, etc. A PESAR DE LA INDEFINICIÓN Y FALTA DE LENGUAJE EN CUANTO ALOS ELEMENTOS VISUALES, LOS ALUMNOS CAPTAN QUÉ PRETENDE UNA ACTIVIDAD ENCAMINADA A LA ABSTRACCIÓN, REFLEJAN EN ALGUNOS CASOS EL TEMA DE LAS EMOCIONES O EL CAMPO DE LO ABSTRACTO Y ELIMINAN LA FIGURA. REVELAN Q NO OBSERVAN BIEN, PORQUE ESTÁ CLARO QUE LAS MANCHAS SON DIGITALES.



C2: Hacer algo con lana. No.
C3 Realización de putnos de cruz. SÏ. Técnicas con hilos.
C4 Ganchillo. NO 0
C5 C6 no me acuerdo omo se llama
C7 tejido. Si 3, no se
C9 ncostura. NO 0
C10 tejer, no 2. Pienso lo mismo que con el encage de bolillos.
C11 punto. nO. Crear prendas o complementos.
C13 punto si2 uede desarrollar la destraea en el alumno utilizando la medida el conteo y la cantidad.
C14 hacer punto no0-. Esta habilidad a pesar de considerarlo, al menos yo un arte artesanal, no la incluiría en la educación artística ya que no la veo apropiada para los niños.
C15 coser. No fomenta la costura.
C17 punto, no1. Lo veo innecesario.

C18 – C33

Usan diversos términos , el mas repetido es Tejer (5) aunque algunos lo llaman punto (3). 1 c lo llama ccostura y 1c lo llama punto de cruz.

Hay disparidad: 6 c afirman y 6c niegan
Prom: 1,875 , solo de 8 datos (permanece la confusión sobre si hay q puntuar si no lo consideras arca.

Lo q se pretende es muy simple, enseñar a construir con materiales como la lana. Ponene el énfasis en el material, y tb en la psdad de realizar prendas de vestir. Como curiosidad 1c afirma q no es arca q es un oficio o labor doméstica. Ref: pensamos que su pensamiento clásico margina de la ed arca cualquier cosa que no es clásica de manualidades o pintura. Además esta acepción clásica sin embargo, abierta a innovaciones, no ve el tejer como una innovación y con posibilidades plásticas, sino como un oficio. Quieren innovar pero al mismo tiempo no saben como y no ven que algo clásico puede ser innovador según como se mire y se use.

C34 – C49

El ejemplo tiene su intención:

Todos ifentifican , lo llaman punto, punto de cruz (no tienen ni idea) o croché. Pero algunos identifican la prenda 2c dicen : bufanda o prenda de lana, y no el procedimiento. De hecho, hay aquí 2c q se centran en el ejemplo, y no en la técnica o en las posibilidades de esta actividad para considerarla propia de ed arca o no.

Sólo 5c afirman. El resto DICE NO. Hay algunos cuya respuesta es para justificar este no: porque los niños se pueden pi nchar, o porque no motiva. Prom: 2,2

Hay 3c q se centrarn en aplicar la intencionalidad al apje técnido de hacer punto para elaborar prendas, de forma práctica,

Sólo 1c , c44dice que tiene q ver con la creatividad y con la ddestreza tétnica pero precisametne había defendido que no.

VEO QUE SE HUBIERA HECHO NECESARIO UNA PREGUNTA SOBRE : PORQUE LO CONSIDERAS O NO DE ED ARCA? INCLUIR UNA REFL. SOBRE ELLO.

5.4.17.

Todos ifentifican , lo llaman punto, TEJER, punto de cruz (no tienen ni idea) o croché o costura. O labores del hogar o actividad que conssite en coser con lana. Pero algunos identifican la prenda y dicen : bufanda o prenda de lana, y no el procedimiento. De hecho, hay aquí 2c q se centran en el ejemplo, y no en la técnica o en las posibilidades de esta actividad para considerarla propia de ed arca o no.

Solo 15 cuestionarios afirman que esta actividad pertenezca a la Ed arca. El resto, lo niegan, aunque cada vez van respondiendo menos a esta pregunta.

Prom: 1,73

Lo q se pretende es muy simple, enseñar a construir con materiales como la lana. Ponen el énfasis en el material, y tb en la psdad de realizar prendas de vestir. Como curiosidad 1c afirma q no es arca q es un oficio o labor doméstica. Algunos añaden que podría servir para fomentaar la destreza en el alumnado. Otros, muy pocos, añaden que si no es para considerarla como algo artesanal, no lo co nsideraría actividad de plastica. Ref: pensamos que su pensamiento clásico margina de la ed arca cualquier cosa que no es clásica de manualidades o pintura. Además esta acepción clásica sin embargo, abierta a innovaciones, no ve el tejer como una innovación y con posibilidades plásticas, sino como un oficio. Quieren innovar pero al mismo tiempo no saben cómo y no ven que algo clásico puede ser innovador según como se mire y se use.

C50 – 63

De 11 cuestionarios válidos: Todos identifican como PUNTO o putno de cruz, etc. 2c dicen que son labores del hogar o actividad que consiste en coser con lana, para diversificar o completar la respuesta. Sólo 2 afirman y concretamente son estos dos los que añaden que se pretende actividades Pmotrices,o HABILIDAD, o hacer cosas creativas.

El resto niegan, y no añaden a penas nada mas. Como mucho, justifican que no es propio de ed arca., porque sirve para crear prendas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2: Mapamundi. NO
C3 Mapa. SÏ. P. que viendo dicha imagen aprendan los países.
C4 Mapa. NO 0
C5
C6 un mapa.
C7 apa elaborado en una hoja de papel. No 2, no se
C9 mapa del mundo no 0
C10 dibujo de mapamundi. Si 5. Permite al niño conocer la geografía mundial y ampliar sus conocimientos.
C11 Dibujo de un mapa. No. Hacer un mapa del mundo.
C13 dibujo de mapa del mundo si en curso maores. El alumno se hace consciente de las propoirciones que ocupan los continenetes en el muno y aprende a situarlos en el mapa
C14 mapa del mundo. Si 3. Pretende enseñar al niño a conocer los continentes, donde viven, etc..
C15 mapa. Si 3. Ayuda a conocer los lugares que se presentan en el mapa.
C17 si 3. Pretende que el niño sepa como es nuestro planeta.

- C18 - C33

Todos identifican el mapamundi, aunque solo 2c utilizan otros términos como una actividad que relaciona dos asignaturas o cartografía
7 c afirman 5 c niegan. Hay desacuerdo por la rotundidad de la actividad en relación con otra área. Es curioso que 1c dice que es de ed arca si el mapa es dibujado.

Prom: 2,25, solo 8c han puntuado.

Hay mas o menos uniformidad porque un mapamundi tiene unas ccas muy claras y sirve para una cosa cocnreta. Destacar la palabra FORMA como intencionalidad que pretende la actividad, otro c habla de las escalas y su importancia , otro de la capacidad de diseñar. Estoas respuestas nos habland e que los alumnos están intentando sacarle el lado más relacionado con la ed arca a la actividad.

- C34 – C49

Pesima descripción de la actividad, hay mucha desgana. Hay 2 c q no responden nada.

Todos identifican pero NO SABEN NI LLAMARLO POR SU NOMBRE: MAPA DEL MUNDO MAPAMUNDI, pero otro lo llaman dibujo de mapa mundial o mapa del mundo meridiano… nos hace ver el pésimo conocimiento general que tiene este grupo, salvo excepciones. Hay 1c q lo identifica hecho a ordenador , sin advertir el detalle de la hoja de cuaderno. Hay 4c que añaden quue es mudo.

6c NO
6C SI

Esta división de opinioines se percibe en que perciben la rotundidad de la act que es para cto de geografía, aunq sólo lo dicen 2c. Como siempre el c35 se pierde en el ejemplo, y el c37 se pierde en decir si es apropiado o no para primaria, y dice que los niños se aburrirían. C38 añade tb q no motiva, como en el ejemplo anterior.

sSOlo es una respuesta seria los 3c q vinculan esta actividad con la destreza: dibujar con lápiz, desarrollar el dibujo, o dibujar con boli, o demostrar que con un simple lápiz podemos representar un mapa…

Hay 2c que aluden a una visión mas arca: ver las posibilidades del dibujo o darnos cuenta de lo que pueden hacer unas simples rayas (elemento visual).

5.4.18.

QUE ES: Todos identifican el mapamundi, aunque solo muy pocos cuestionarios, 4 o 5, utilizan otros términos como una actividad que relaciona dos asignaturas o cartografía. En algunos casos llama la atención que no saben ni llamar a la actividad por su nombre: lo llaman dibujo de mapa mundial o mapa del mundo meridiano… nos hace ver el pésimo conocimiento general que tienen la ma yoría, salvo excepciones. Hay 1c q lo identifica hecho a ordenador , sin advertir el detalle de la hoja de cuaderno. Hay pocos cuestionarios que añaden quue es mudo y otro que es el mapa de los usos horarios. No hay referencias a ver un mapa realizado a mano, salvo uno que dice que es un mapa realizado en una hoja de papel.

Hay 24 que afirman y puede haber uunos 20 o 22 que niegan, no muchos mas (recordemos que hay muchos cuestionarios que ya no responden o que olvidan responder esta pregunta, al no tener una estructura fija.).

Promedio: 2,43

Hay desacuerdo por la rotundidad de la actividad en relación con otra área. Es curioso que 1c dice que es de ed arca si el mapa es dibujado, y esto nos hace pensar que SIGUEN VINCULANDO LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LA PRODUCCIÓN MANUAL, nunca a lo visual, a la identificación del espacio, etc. La puntuación está cercana al 2,5 aunque hay muchos cuestioarios positivos.

QUE PRETENDE:

Como siempre, hay algunos alumnos que se pierden en el ejemplo, si es que podemos considerar eso a ccentrarnos solo en lo que aparece en la imagen:
La mayoría de las repsuestas van sobre lo propio de un mapamundi: aprender la geoggrafía mundial, aprender las **proporciones** de los continentes y saber situarlos en el mapa, etc…
Hay mas o menos uniformidad en cuando a lo que se pretende porque un mapamundi tiene unas ccas muy claras y sirve para una cosa cocnreta. Algunos nombran el área de conocimiento del medio.
Siin embargo, hay algunos cuestionarios que Destacan la palabra **FORMA** como intencionalidad que pretende la actividad, otro c habla de las escalas y su importancia , otro de la capacidad de diseñar. Estoas respuestas nos habland e que los alumnos están intentando sacarle el lado más relacionado con la ed arca a la actividad. En esta línea hay algunos que hablan de DESTREZA de dibujar cosas complejas como un mapa, con un boli o lápiz.

Casos particulares:
-Dos cuestionarios del grupo 3º aluden a una visión más artística: ver las posibilidades del dibujo o darnos cuenta de lo que pueden hacer unas simples rayas (elemento visual).
-Sieimpre hay alguno que solo se dedica a ver si la actividad es propia para primaria (37). O porque los niños se aburrirían o porque es demasiado elevado para ellos.
-Un alumno menciona que este mapa permite conocer los usos horarios. Esta totalmente perdido

C50 – 63

YA SOLO HAY 11 CUESTIONARIOS HÁBILES.

Todos los c identifican como MAPAMUNDI o mapa del mundo. Solo uno añade que es el mapa de los usos horarios.

	Hay diferencia, porque 4 AFIRMAN, frente a 6 que NIEGAN. NO hay positildad de jusrificar las opciones, pero los que afirman suelen dar mas detalles: onocer los dif países del mundo, familiarizarse con el mundo y la FORMA DE los continentes, o dibujar el mundo y poder memorizarlo, o crear las formas de los continentes y poder darles relieve con sombras, en blanco y negro… etc. Los demás, los que niegan, solo añaden que sire para siguar el mundo, o conocer. Un c, 52, determina que es mas propio de c nocimiento del medio. Prom: 2,375 Es un bajo promedio tb por las pocas respuestas. NO queda claro si hay que responder, por lo que muchos que dicen que no, no responden el 0. Es la confusión que se ha dado en todo el cuestioario. EL c63 es el que añade la peculiaridad del cto de los usos horarios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Personaje con capirote. Sí, 4. Es fácil divertido y lo pueden hacer los niños.
C3 SNOSE
C4 Muñeco papel. Sï 3. Nos muestra cómo con cosas simples como papel y cartulinas podemos hacer un muñeco.
C5
C6 manualidad de papel.
C7 muñeco, si4, pretende al alumnado elaborar su imaginación a tra´ve de figuras
C9 manualidad si 4. Conseguir mediante trozos de carulina unmuñeco.
C10 muñeco realziado ocn papel. Si4. Motiva al alumnado y desarrolla la compresión del cuerpo.
C11 un muñeco. SI 5. Hacer un muñeco con elementos simples como el papel.
C13 papiroflexia si3. La manipulación del papel desarrolla dstrezas manuales imaginativas crativas.
C14 muñecohecho d epapel y plasticlina. Si 4. Pretende mediante las manualidades a construir juguetes hechos de materiales cotidianos como el papel o la plastilina.
C15 personajes de papel si 5. Esta actividad fomenta el uso de formas através del papel, además como tienes que hacer formas del cuerpo y de la cara ayuda a que los niños se conozcan mejor.
C17 muñeco. SI 5. pRetende que el niño aprenda a hacer un muñeco a partir de folios y cartulina e ir dando forma.

- C18 – C33

Acitividad sencilla que todos, salfo uno identifica como proipo de ed arca. Muñeco de papel es una expresión utilizada por 7 c, otros lo llaman PERSONAJE , solo 2 c (estos c. podrían estar poniendo mas énfasis en la creación que en la simple diversión o act estereotipada). No aluden a ccas extrañas, sino a cosas claramente conocidas.

Prom: 3,88
Hay 4c que aluden a trabajar la CREATIVIDAD, aunq está claro que no se puede trabajar la creatividad con una misma act para todos. Otro usa imaginaión para hablar de lo mismo. Sölo un c le saca un partido didáctico: jugar a crear historias con diversso persoanrjes. Hay 2 c que usan la palabra MANUALIDAD. Curiosidad: un c habla de que son acct sencillas para vender.

- C34 – C49

Una sencilla actividad muy infantil que genera diversas opinioines.

Todos identifican con muñeco, y la mayoría dice el material, papel. Hay 2c que añaden una diversidad de materiales y ven ahí la intención de la actividad, usar diversos materiales y lo pondrán tb en la otra pregunta. En total 3 c con este tema: mencionan que esta actividad pretende demostrar que con materialesmuy sencillos se pueden hacer cosas graciosas, divertidas… incluso una añade ARTE.

Todos SI, salvo uno q dice NO. Este ultimo dice q es complicado.
Prom: 4

Hay 2c q se centran en la **diversión**

2c dicen q es **sencillo**, frente al único q dice q es complicado para los niños.
Sólo 3c mencionan la cretaividad y la imaginación refiriéndose a la misma cosa
Hay dos c que mencionan el tema de la creación e personajes que es otra intencionalidad interesante que consderar.



5.4.19.

QUE ES:
Hay al menos 8 cuestionarios q no han respondido nada, o dicen que no saben q és
Los demás identifican como manulaidad, muñequito , payaso de papel , figura d epapel , actividad de papel, , o marinotea, personaje, ppiroflexia, etc. todos mas o menos en la misma frecuencia. Lo más repetido es manualidad y muñeco.
Hay dispersión natural en cuanto a identificar qué objeto es, aunque todos parecen saber los mateirales de los que está hecho y cómo se hace. Lo único que pasa es que se denomina de diferentes nombres o no encuentran la palabra adecuada.

PROM: 3,83
TODOS AFIRMAN, casi con unanimidad. Solo niega uno o dos.

QUE PRETENDE:
Casi la mitad de los cuestionarios aluden a trabajar la CREATIVIDAD, aunq está claro que no se puede trabajar la creatividad con una misma act para todos. POR OTRA PARTE: EN NINGÚN SITIO SE MENCIONA QUE LLOS NIÑOS HAYAN HECHO TODOS LA MISMA ACTIVIDAD DE LA MISMA FORMA. Otro usa **imaginaión** para hablar de lo mismo. esa cretaividad se refiere mas bien no ala creación de diversas formas, sino más bien al uso de mateirales diversos pero snecillos
-Un cuestionario directamente le saca un partido didáctico: jugar a **crear historias** con diversso persoanrjes. Es el cuestionario que va más allá de lo que la actividad muestra de por sí.
-relaionado con esto están los pocos cuestionarios que mencionan el tema del PERSONAJE, como cnetro de la actividad.
-Algunos aluden a la **sencillez**, y a que esta actividad pretende enseñar que con diferetnes materiales se pueden hacer cosas divertidas y útiles, con pocos recursos. Esto está relacionado con los que han utilizado este argumento para hablar de creatividad.
-Otros se centran en la **diversión**.

Hay una misma intención latente en todos, pero enfatizan diversas cosas según se esxpresan. Para todos es prácticamente lo mismo, aunq no destacan ni diferencian si la act debe producirse de forma autónoma, o uniforme, o debe dar posibiliades, etc… solo añaden rápidamente lo q piensan. La respuesta al cuestionario es cada pregunta q avanza cada vez mas pobre.

Casos particulares:
-Un cuestionario menciona de que son acct sencillas para vender.

C50 – 63
Hay al menos 2c q no han respondido nada, o dicen que no saben q és

Los demás identifican como manulaidad3c, muñequito 1c, payaso de papel 1c, figura d epapel 1c actividad de papel, 1c, o marinotea, 1c.Hay dispersión natural en cuanto a identificar qué objeto es, aunque todos parecen saber los mateirales de los que está hecho y cómo se hace. Lo único que pasa es que se denomina de diferentes nombres.

TODOS AFIRMAN, PRom: 3,375 ES UNA act clásica y por lo tanto tendría bastante aceptación y es entendida como propia de ed arca.

Nadie parece percatarse o comentar que dependería de si se propine igual para todo slo sniños o se lanza como posibilidad de decidir cambios y modificaciones para crear diferentes psdades.

SobreEN QUE CONSISTE: mayoritariamente mencionan el tema de la imaginación y creatividad como intención principal, en 6c de 11. Pero esa cretaividad se refiere mas bien no ala creación de diversas formas, sino más bien al uso de mateirales diversos pero snecillos. La

	sencillez aparece en 3c, para referirse tanto a lo fácil de la actividad como los mateireles disponibles. Por otra parte, tb se inroduce la DIVERSIOIN en 2c como ingrediente intencional. Hay una misma intención latente en todos, pero enfatizan diversas cosas según se esxpresan. Para todos es prácticamente lo mismo, aunq no destacan ni diferencian si la act debe producirse de forma autónoma, o uniforme, o debe dar posibiliades, etc… solo añaden rápidamente lo q piensan. La respuesta al cuestionario es cada pregunta q avanza cada vez mas pobre.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2: Obras de arte. NO
C3 nose
C4 No se. No 0
C5
C6 no lo se
C7 no se si 3, no se
C9 no se
C10 no se
C11 utensilioes electrónicos. NO
C13 no se
C14. NO se no0. No le veo ninguna relación con la educación artística ya que utiliza objetos que un niño no debería usar y tampoco le encuentro objetivo alguno.
C15 no e
C17 no lo se

- C18 – C33

Casi con unanimidad, NADIE SABE LO Q ES. Lo dicen expresamente.

Solo 2c responden. Uno para preguntar si es arte conceptual? Y cree que pertenece a creativos mas avanzados
Otro c dice que son objetos que fingen ser lo q no son. Servirían para que el alumno comprenda que las cosas visuales no son lo que parecen.

Esta falta de respuesta puede achacarse a la falta de observación, a la poca apertura hacia lo diferente o llamativo… denota nula percepción lectura visual de lo q nos rodea, quizá por una captación saturada de imágenes de cultura visual.

5.4.20.

QUE ES:
Nos encontramos ante una actividad que se basa en una imagen compleja. Los alumnos intentan captar que son objetos que dicen cosas diferentes de las que son, que son un juego visual, pero realmente no saben lo que es, no saben nombrarlo con palabras y mucho menos le ven una relación con la educación art´sitica. Por ello, nos hemos encontrado con una amplia mayoría que no responde a esta pregunta o al añadir NO SÉ, no añaden nada más.

Los que responde: lo describen como objetos, fotografías o incluso dc q dicen q son dibujos. Otros añaden estrictaente lo que se ve, o lo que creen ver: un bolígrafo en forma de cigarro, o un cigarro, una brocha yuna vela, sin más detalles.

Hay casos paticulares (5 o 6) que intentan describir lo que son: originalidad de objetos, objetos camuflados con la forma de otros, u objetos que acaban unos en otros y forman 1 objeto diferente. Intuyen que hay algo raro, son los únicos que han puesto algo.

Al haber tan pocas respuestas, muy pocos afirman, serian solo 3 casos.
El resto que responden lo niegan. Los que dicen NO SE , no añaden nada.
Prom: NO TENEMOS DATOS PARA DAR UN PROMEDIO, hay m4uy pocas respuestas.

QUE PRETENDE:
Como hay muy pocas respuestas, solo añadimos las que hay: Son solo respuestas muy particulares:
- C14. NO se no0. No le veo ninguna relación con la educación artística ya que utiliza objetos que un niño no debería usar y tampoco le encuentro objetivo alguno.
- Uno cuestionario lo pone como pregunta: ¿ es arte conceptual? Y cree que pertenece a creativos mas avanzados
-Otro c dice que son objetos que fingen ser lo q no son. Servirían para que el alumno comprenda que las cosas visuales no son lo que parecen.
-Otros cuestionarios añaden que consiste en construir cosas útiles totalmente originales, y otro le sigue añadiendo que fomenta la cretaividad,, al unir diferentes elementos pero no produndizan mas ni relacionan con la educación a través del arte.

Reflexión: Esta falta de respuesta puede achacarse a la falta de observación, a la poca apertura hacia lo diferente o llamativo… denota nula percepción lectura visual de lo q nos rodea, quizá por una captación saturada de imágenes de cultura visual. NO SE AÑADE NADA ni se comenta nada, no se intuye nada. Este grupo ofrece unas respuestas cada vez más pobres. Se trata de una pregunta visual que puede dar lugar a mucha confusión y no han dudado en pasarla por alto. Es evidente que las imágenes pueden provocar la reflexión pero tan pequeñas igual no les han lamado la atención ni han visto nada raro. Es muy dudosa la capacidad simbólica de stos alumnos y además si a eso se une la falta de conocimiento de las posibilidades del arte objetual, es de esperar este vacío de respuestas.

- C34 – C49

Hay 8 c q no responden o añaden que no saben lo que es
Solo responden 7 c. lo describen como objetos, fotografías o incluso dc q dicen q son dibujos. Hay 2c que apuntan muy bien a lo que son: originalidad de objetos, objetos camuflados con la forma de otros, u objetos que acaban unos en otros y forman 1 objeto diferente. Son los tres c que intuyen de qué estamos hablando.

Los respondientes se dividen en 4 NO y 2 SI. No entienden lo que es, como han visto ejemplos a esta altura, ya extremos, piensan q pueden ser cosas muy distantes del ámbito escolar, porque son objetos extraños, y hay un cigarrillo, que ya de por sí causa rechazo. Sólo puntuan dos y el prom : 3

Hay dos c que añaden que no porque son complejos de ralizar para primaria. Siguen perdidos en la repsuesta, son los típicos, c36 y c38

Los 3c que dicen algo precisamente, añaden que consiste en construir cosas útiles totalmente originales, y otro le sigue añadiendo que fomenta la cretaividad,, al unir diferentes elementos pero no produndizan mas ni relacionan con la educación a través del arte.

C50 – 63
Solo responden 3c y añaden bien poca infor

Uno dice que son formas con diversos elementos y No es de Ed arca
Otro dice que parece un bolígrafo en forma de cigarro
Toro que es un cigarro, una brocha y una vela

NO SE AÑADE NADA ni se comenta nada, no se intuye nada. Este grupo ofrece unas respuestas cada vez más pobres. Se trata de una pregunta visual que puede dar lugar a mucha confusión y no han dudado en pasarla por alto. Es evidente que las imágenes pueden provocar la reflexión pero tan pequeñas igual no les han lamado la atención ni han visto nada raro. Es muy dudosa la capacidad simbólica de stos alumnos y además si a eso se une la falta de conocimiento de las posibilidades del arte objetual, es de esperar este vacío de respuestas.

C2: Pelucas, Si 2, Es algo complicado pero pueden hacerlo.
C3 cambio de imagen deuna persona con pelucas. NO
C4 Pelucas SI, 5. Ayuda a caracterizar un personaje
C5
C6 pelucas hechas a mano.
C7 serie de fotos de un numero determinado de personas. No 1. No se
C9 pelucas de disfraces. No 0
C10 peliucas con lana. Si5. Fomenta la creatividad a realizar disfraces y el deseo de los niños de realizar representaciones.
C11 Disfraces Si 3. Conseguir crear preseronajes a través de complementos.
C13 disfraces si 4. Oportunidad de disfrutar poniendo se en el lugar de pesronajes ficticios admiaros dpor el.
C14 pelucas, si 2. Pretende fomentar la creatividad del niño, al crear accesorios en este caso pelucas para disfrazarse.
C15 fotos de disfraces si 4. Creatividad a la hora de hacer disfrades.
C17 pelucas con objetos recliclados, si 5. Ayuda al niño a reciclar.

- C18 – C33

Todos por unanimidad, salvo 1 c. admiten este ejemplo como propio de ed arca. Este cuestionario negativo presenta la particularidad de decir que no es una act de ed arca sino que mas bien debería ser una actividad para que los alumnos la hagan de forma privada en las casas. Denota una falta de perspectiva para abrirse a nuevas actividades, un concepto clásico de ed arca, o cerrado a la materia de la plástica tradicional. Los demás, presentan diferentes interpretaciones q se dividen en dos grupos:

1grupo: que hablan de disfraces, son 4c que no han captado q se trata sólo de pelucas.

Otro grupo de 8 c que hablan directamente de pelucas desde diversas ppvas, algunas como taller de pelucas, otro como pelucas de papel, o imitación del pelo, etc.

Prom: 2,72 Es un bajo promedio que nos revela que no están muy convencidos de que se pueda sacar mucho partido educativo de esta actividad.
Solo 3 c hablan de crear o **creatividad**. El ver diferentes propuestas e imágenes, puede hacer pensar que la actividad es abierta a distintos tipos de materiales, o propuestas, sin embargo no han respondido en esa clave la mayoría. Hay un c que habla directeamnete de la posible aplicación didáctica, en este caso, para hacer un teatro. Hay un c que habla del personaje, como forma de estimular la creatividad, al buscar su caracterización, o bien esta actividad, sería, por parte de otro c, para cambiar la imagen de una persona. Son los dos ejemplos que se acercan a la temática de la identidad, las ccas del personaje, de una forma mas superficial, o d ela misma persona, desde la imagen que captan los demás.

5.4.21.



QUE ES:Todos por unanimidad, salvo 2 c. admiten este ejemplo como propio de ed arca.
Los cuestionarios negativos presenta la particularidad de decir que no es una act de ed arca sino que mas bien debería ser una actividad para que los alumnos la hagan de forma privada en las casas. Denota una falta de perspectiva para abrirse a nuevas actividades, un concepto clásico de ed arca, o cerrado a la materia de la plástica tradicional. En otros casos no ven la actividad como algo productivo, y piensan que es otra cosa.
Los demás, presentan diferentes interpretaciones q se dividen en dos grupos:

Ma so menos la mitad: que hablan de **disfraces**. No han captado que se trata sólod e la peluca del disfraz, aunque el ejemplo del león puede despistar.

Otro grupo de 8 c que hablan directamente de **pelucas** desde diversas ppvas, algunas como taller de pelucas, otro como pelucas de papel, o imitación del pelo, etc, otras que dicen que son extravagantes.

Hay c que mencionan ambas cosas

Todos afirman como hemos dicho antes, salvo esos casos.
Prom: 2,87
Es un bajo promedio que nos revela que no están muy convencidos de que se pueda sacar mucho partido educativo de esta actividad.
A esar de tener muchas más respuestas, en comparación con el ejemplo anterior, sin embargo, hay baja puntuación.

QUÉ PRETENDE:
-Hay algunas referncias a la **creatividad** y la imaginación: 9c
-Destacamos la referencia alo lúdico a disfrazarse a la **diversión** 2c
-**Crear o hacer materialmente disfraces**: autilidad o la proyección de esta actividad: en **carnavales** fiestas etc: 3c La peluca se debe hacer par aalgo, creo q destacan. Hay algunos cuestionarios que mencionan la posibilidad concreta,d entro de la creatividad, de crear tus propios disfraces sin mencionar la identidad ni los personajes.
-Crear personajes: En 2 c añarece que es para crear una peluca o disfraz original PROPIO, En 7c hablan del **personaje**, en 60 hablan de meterse en la piel del personaje elegido, con una intencionalidad mas de reflexión sobre la **identidad**. O cambiar la imagen de una persona, . o crear animales, caracterizarse. Es la utilidad que le ven en relacion con la costumbre gaditana (no lo noombran ellos), no profundizan en el aspecto identitario.

Hay como una dualidad: unos cuestionarios se basan más en el aspecto productivo, material, destreza, plástico… Otros en el aspecto de crearción de personajes, de reflexión sobre la identidad.

En general mezclan varias de estas ccas en cada respuesta, ya que entienden la activad como multifuncional, divertida, personaje, creativa sy por s upuesto útil. Es de las que mas respuestas o mas amplias ha tenido.

- C34- C49

7c lo identifican como DISFRACES
6c lo identifican como PELUCAS, se han fijado mas. Solo 2c añaden ccas, como extravagantes o que son ambas cosas, pelucas y disfraces.

Todos salvo uno, responden que SI. El que responden NO alude a que no la entiende como una actividad productiva.
Prom: 2,8 este dato esta sesgado porque hay muy pocas respuestas y porque puntúa tb la que dice que NO

Hay muchas respuestas y un poco amplias (comparando con el resto del cuestionario) sobre este ejemplo. Llama la atención el tema de la diversión, alegría, entretenimiento (4c) no olvidemos ccas contextuales Cádiz y la costumbre de disfrazarse y aparecer. El disfraz en esta zona debe tener esa cca clara.

Hay otro grupo que menciona la imaginación, creatividad, originalidad,todo en un mismo saco. 2c

Por otra parte, las razones basadas en la posibilidad: con ropa y maquillaje, con cosas disponibles a ntro alrededor, se pueden hacer personajes, caracterizarse, ponerse ellos mismos sus disfraces, crear animales, etc… 6c, es la razón más numerosa, relacionada con la costumbre gaditana

Unida a esta última razón, porque se repite en algunos cuestionarios ya considerados es la de caracterizarse, el de crear identidad, un personaje, un animal… es la razón identitaria que par amí es la más valiosa de este cuestionario: Se da en 3c: 35, 41 y 47.

	C50 – 63 A diferencia de la actividad anterior, las repuestas aki se amplian y diversifican. Casi todos utilizan la palabra PELUCA. Hay solo 1c q no la menciona diciendo personas disfrazadas, sin percatarse que lo q tienen en común son las pelucas. Todos afirman SALVO 1C Casi todos puntúan por lo cual obtenemos un prom: 3,33 que puede ser mas realsta. Vemos que no acaban de decantarse por una actividad muy típica de ed arca aunq añaden muchas ccas. Hay algunas refernicias a la creatividad y la imaginación: 4c Destacamos la referencia alo lúdico a disfrazarse a la diversión 2c L autilidad o la proyección de esta actividad: en carnavales fiestas etc: 3c La peluca se debe hacer par aalgo, creo q destacan. En 2 c añarece que es para crear una peluca o disfraz original PROPIO, EN 2c hablan del personaje, en 60 hablan de meterse en la piel del personaje elegido, con una intencionalidad mas de reflexión sobre la identidad. En general mezclan varias de estas ccas en cada respuesta, ya que entienden la activad como multifuncional, divertida, personaje, creativa sy por s upuesto útil. Es de las que mas respuestas o mas amplias ha tenido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Cuadro con témperas. Si 4. Hacer cque el niño utilice temperas y se divierta jugando con ellas.
C3 NADA
C4 Dibujo con ceras. Si 2. Hace que se dibuje con mateiral blando.
C5
C6 dibujo
C7 dibujo pintado y elaborado en un folio. Si 5 pretende perder el miedo con el dibujo.
C9 dibujo de una niña en el campo. Si 5. Fomentar el cuidado del medio ambiente a través de un dibujo realizado por niños.
C10 dibujo libre con temperas. Si3. El niños se familiariza con las temeperas.
C11 Un cigujo. Si 4. Desarrolla la creatividad.
C13 dibujo con crear blandas. Si 5 se crear con facilidad dibujos ocn los que se consigue llegar el espacio sin esfuerzo, (material blando)
C14 dibujo hecho con temepras, si 5. Pretende que el niño aprenda a utilizar otro tipo de materiales en este caso el pincel y las temperas.
C15 diujo libre a temperas si 4. Fomenta imaginación y uso de temperas.
C17 dibujo de un niño, si 5. Pretende djar que su imaginación fluya en un papel y crar lo que tenta en su cabea.

C18 - C33

8 c. se centran en el uso de una técnica concreta algunos la identifican como ceras, pinceles, otros como pintura sin mas, otros como temperas e incluso con rotulador. Pocos reparan en la temática, salvo 2c, la autorrepresentación, o la representación de una persona junto a un árbol dice otroc.

Todos coinciden an afirmar
PRom: 3,36 No esun promedio muy alto, querrá decir que al tratarse de una actividad tan clásica, algunos sospechan.

La intencionalidad o practicidad es variada: la mayoría se centran en que la actividad es para usar una determianada técnica, solo 2c hablan de la imaginación, la expreisón o la expresión de las emociones del niño como utildades.

C34 – C49

Solo 2c no responden.
9c se decantan por el término DIBUJO
2c por el término PINTURA
Uno dice simplemente cuadro.

Refl: es curioso y destacamos una vez más aki la falta de lenguaje, a cualquier cosa la llaman dibujo, o dibujar, no distinguen dibujar de pintar. A eso se une la falta de observación para distinguir lo que puede hacer un adulto de un niño. Akí observamos claramente que unas cosas están pintadas encima de otras, y ha sido resultado de un proceso largo de apje, en la técnica, el color, etc., no espontáneo, pero la obra es de un niño, con bte posibilidad, por las ccas formales.Hay un c q dice que: parece de un niño, porque hay cosas q no son coherentes.

Todos de acuerdo en SI. Prom: 4,6

Es evidente que al ser una pintura, no hay sombra de duda.



La intención es la propia de pintar:
-Solo 2 c mencionan creatividad, igual q imaginación
-2c se decantan por que es entretenido. Son 37 y 38 q suelen dar respuestas parecidas, por estar al lado haciendo el cuestionario o por otras razones.
-Hay un c que habla de psdades, : hasta un niño pequeño puede expresar algo.
-La expresión es la razón de este c y de otro c mas. Ademas enriquecida la respueta añadiendo los sentimientos, o dibujar lo que vive y piensa. Esta respuesta ha pensado muy bien las psdades del dibujo libre.
-2 c hablan de razones técnicas: saber pintar.
Hay un c que identifica el ejempo como pintura abstracta, y otro q menciona que esta act fomenta el pensamiento abstracto. Juzgo estas respuestas como errores, o bien que han querido decir otra cosa, pero la palabra abstracta les resulta más académica o barroca para dar una respuesta que sea aparentemente mas culta.

5.4.22.

QUÉ ES:

La mayoría prefiere la palabra DIBUJO
El resto utiliza la palabra PINTURA
Algunos, muy pocos dicen vagamente CUADRO..
En la mayoría d elos grupos, la mayoría de los cuestionarios, se centran, curiosamente en el uso de una técnica concreta algunos la identifican como ceras, pinceles, otros como pintura sin mas, otros como temperas e incluso con rotulador. Pocos reparan en la temática, salvo 6 cuestionarios: dibujo de una niña, en el campo,, o dibujo de un niño, la representación de una persona junto a un árbol dice otroc.

Refl: es curioso y destacamos una vez más aki la falta de lenguaje, a cualquier cosa la llaman dibujo, o dibujar, no distinguen dibujar de pintar. A eso se une la falta de observación para distinguir lo que puede hacer un adulto de un niño. Akí observamos claramente que unas cosas están pintadas encima de otras, y ha sido resultado de un proceso largo de apje, en la técnica, el color, etc., no espontáneo, pero la obra es de un niño, con bte posibilidad, por las ccas formales.Hay un c q dice que: parece de un niño, porque hay cosas q no son coherentes.

PROM: 3,94625. Casi 4. Es una puntuacion alta pero sorprende por qué no han puntuado con 5 todos.
Todos afirman, casi con total unanimidad. Está claro que una pintura no puede desligarse de la educación artística, y más si está claro que ha sido realizada por un niño.

QUE PRETENDE:
La intención es la propia de pintar:
-Algunos mencionan **creatividad**, igual q imaginación
-Algunos se decantan por que es entretenido **diversion** .
-La **expresión** es la razón de este c y de otro c mas. Ademas enriquecida la respueta añadiendo los sentimientos, o dibujar lo que vive y piensa. Esta respuesta ha pensado muy bien las psdades del dibujo libre. Otros cuestionarios que van por aquí añaden que la actividad pretende que el niño deje fluir de forma libre su expresión, o “perder el miedo”
-El uso de diferentes **materiales** es otra de las opciones comentadas, y es la mayoritaria ya que la mayoría identifica esta actividad por su técnica. Algunos añaden “saber pi ntar” referiendose a los materiales.
-Hay referencias en los útlimos cuestioarios al **dibujo** a saber representar “cosas normales”, interpretamos que hablan de componer.

Vemos apenas mención a la temática de la pintura, ni a la autorrepresentación, como mucho la mención a la naturaleza o el campo.

Casos particulares:
-Hay un c que habla de psdades, : hasta un niño pequeño puede expresar algo.
-Aprender a cuidar el medio ambiente, por la temática del dibujo.

.
-2 c hablan de razones técnicas: saber pintar.
Hay un c que identifica el ejempo como pintura abstracta, y otro q menciona que esta act fomenta el pensamiento abstracto. Juzgo estas

	respuestas como errores, o bien que han querido decir otra cosa, pero la palabra abstracta les resulta más académica o barroca para dar una respuesta que sea aparentemente mas culta. C50 – 63 Hay diferentes identificaciones: Casi todos añaden DIBUJO 7c. Por encima de PINTURA, CUADRO O PAISAJE, DE 1C C. U. Algunos especifican el material utilizado, mayoritariamente TEMEPERAS 4c aunq tb añaden Ceras o pintura como duda 3c. Todos AFIRMAN PRom: 3,625 Llama la atención como hay cuesrionarios que puntuan con 3 o con 2. NO se las razones, pero sorepnden que si la tendencia es a tener mas puntuación en los mas clásico, como aquí no aparecen. Hay una repsueta amplia en cuantoa las intencionalidad que le ven a la act: Relacionado con la cretaividad o imaginación: NO HAY NINGUNA RESPUESTA. Es algo raro. Aunque 1c afirma que es para aumentar la capacidad de "**pintar cosas normales**" creo qe se refiere a la figuración por encima de la libre expresión mas abstracta. Curiosamente, hay 3c q se refieren a la construcción de algo complejo, sin esas palabras: lo llaman habilidad, destreza con el pincel, o empezar sus primeros paisajes con lápices fáciles de manejar. Hay 3 c centrados en la libre expresión pero como plasmación de su pensamiento o sentimientos (en muchos casos confunden una cosa con la otra) Hay2c q meniconan aki la intenció de manejar las temperas, la técnica como intención, unido a la cuestión de la destreza al tratarse de una actividad de tipo figurativo. Nadie menciona que el dibujo está centrado en un solo personaje, por lo tanto el tema de la identidad. SAUnq sí hay 1c q menciona el tema del paisaje y la naturaleza , qpuede estar relacionado con la intención de la actividad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Dibujos en dimensiones. Sí 1. A algunos les puede costar.
C3 Niños dibujando al vacío. SI. Pretende aprender a dibujar a niños.
4 no se
C6 bocetos
C7 dibujo de un dormitorio realizado a lápiz. Si 3. Manejarse con el lápiz en un folio.
C9 no lo se
C10 dibujar planos. No2. Creo q es una actividad con la que los niños no se divertirían.
C11 dibujo. Si 4. Crear un dibujo con elementos concretos.
C12
C13diujo a lapisz, 5 con materiales simpeles dibujar las partes de la casa.
C14dibujar la habitación si 3. Pretende que el niño aprenda a dibujar su habitación utilizando la **perspectiva**.
C15 dibujos fráficos. Si 2. Enseña laelaboración de los detalles en los dibujos que los niños realizan.
C17 dibujo de niños. Si5. Pretende que el niño aprenda las **perspectivas** de un salón por ejemplo.

C18 – C33

A pesar de lo claro q está el ejemplo no todos identifican la actividad como un ejercicio de perpectiva a mano alzada y en gran tamaño. 6c usan la palabra ppva , los demás difieren en términos como dibujo técnico, dibuejo de diseño, o simplemente dibujo.

Todos afirman.

Prom: 3,72 Tampoco orrepsonde mucho este dato con la afirmación unánime. Quiza por su cca tan técnica.

Hay diferentes utilidades aunq hay 6 c que haband e la técnica de dibujar en ppva, o conseguir la percepción espacial y cómo reflejarlo, o bien otros lo llaman profundidad de un dibujo. Hay 2c que hablan de dibujar de forma más realista

Son POCOS los casos de c q no perciben la intencionalidad de esta actividad y hablan simplemente de que es una atividad para aprender a dibujar cosas, personas, etc. incluso un c habla de la capacidad de diseñar como intención de la actividad.

5.4.23.

QUE ES:
-La mayoría usan la palabra DIBUJO y con varios términos parecidos: en 3D, de objetos con dimensiones, en perspectiva, realizado con punto de fuga, técnico, etc.
-o biensobre la temática: de dormitorio, al vacío?, la habitación, tráficos, niños, lamina de objetos , diseño d menaje, plano de casas.
-El resto, los 5 restantes se han centrado en el material utilizado, ceras, oapices, block o carboncillo.

Muy pocos han utilizado la apalabra **persepectiva**, tan solo 7, 6 de ellos concentrados en el segundo grupo de cuestionarios. Este termino lo utilizan mas bien en la pregunta siuietne.

Todos afirman excepto 6 cuestionarios.
PROM: 3, 615 Hay muy pocos cuestionariso que responden este promedio no puede considerarse válido.



QUE PRETENTE:
Los cuestionarios que niegan que es de ed arca, o puntúan con una nota muy baja, mencionan que se trata de una actividad aburrida o que a los niños les puede costar mucho trabajo, o bien que es propia de la ESO (4 grupo). El argumento de complejidad es el que esgrimen la mayoría.

En cuanto a los que han respondido SI: parejo a la definición que han dado en la rpierma pregunta,
-hay 2c que añaden que la acti consiste en dibujar con "otro tipo de **material**" o con distintos mateirales. No perciben la dinámica de la actividad y siguen fijándose en el material utilizado.
-Hay un buen grupo, al menos la mitad, de cuestionarios que se centran en que la act consiste solo en dibujar, elementos concretos, las partes de una casa, la habitación o dormitorio, etc… pero no aluden a la forma de dibujarlo, a la perspectiva ni a las propoorciones que es lo que se percibe claramente.
-Hay al menos 15 cuestionarios que intenta explicar de diversas formas qué se pretende cuando se dibuja en **perspectiva**: expresarse con formas cercanas a la realidad, es decir, que el dibujo sea más real, en cuanto tenga 3D. O ien hablan de que la Ppva es un elemento importante para la expresión plástica., o conseguir la percepción espacial, o diferenciar el espacio.… son el grupo que más se ha acercado a la intencionalidad de la actividad, y se han percatado claramente

Casos particulares:
-el c 57 añade que es un digbujo típico, sencillo y de iniciación, justo al contrario que los c q negaban, lo cual es paradójico .
-Hay un grupo de 3c ,entre 45 y 49 que son acomodaticios ye intentan ver que "hasta un plano puede expresar cualquier cosa" o bien que esta actividad busca la creatividad. La palabra mágica, creatividad, parece ser la soclución para delimitar una actividad y considerarla como propia de la ed arca, rechazando todo lo que no busque la creatividad, la expreisón, ymás al limite, la libertad de expresión o las emociones.

C34 – C49

6c no han respondido absolutamente nada. Revela q es un ejemplo que puede no desvelar i nmediatamtne d eque se trata. NI si quiera el tan socorrido "diujo Técnico" ha sido nombrado por lo s que no sabían nada.

EL resto, lo ha reconocido como diversas cosas: Dibujo de una habitación, o esbozos, o de una clase, o plano de una casa, o lamina de objetos o diseño de menaje. Sólo 1 c ha identificado las palabras correctas: dibujo en perspectiva.

Dos c han respondido NO, por su dificultad (37 y 38 que se siguen uno a otro)
PRom 4, d sólo dos repsuestas.

La verdad es que los pocos q han respondido, (7) hay tres que han acertado muy bien: han aportado que tratatía de representar en dibujo diferentes dimensiones, o intentar simular las tres dimensiones 3D, o diferenciar el espacio. Estos tres cuestionarios han captado mediante la observación claramente lo q pretenden la activia.

Un c, aporta que hasta un plano expresa cualquier cosa: es un cuestionario c45 que suele sr muy acomodaticio y estar a favor de cualquier ejemplo que se ponga. Igualmente, en forma acmodaticia, el c49 responde que esta activida busca fomentar la cratividad, cuanod no está tan claro porque no se trata de diseño. Este cuestionario habría identificado esta act como creación de objetos de menaje.

C50 – 63
Seguimos con solo 11 cuestionarios: 51, 56 y 59 ya no responden nada.

Hay un solo cuestionario que no responde, 58

Hay 5 c que han identificado perfectamente en qué consiste la actividad al fdefinirla como DIBUJO y con varios términos parecidos: en ·D, de objetos con dimensiones, en perspectiva, realizado con punto de fuga, etc. El resto, los 5 restantes se han centrado en el material

	utilizado, ceras, oapices, block o carboncillo. Un caso añade que es un dibujo de planos de casas. 7c afirman frente a 3 que niegan. C2 añade que niega porque ve que esta actividad es propia de la ESO por su complejidad, y creo q esa es la razón por la que niegan los demás. No niegan que sea de ED arca, niegan que sea apropiado para EP.Otro cuestionario que niega, añade que sirve para aumentar la capacidad de crear objetos que no sean tan simples. La COMPLEJIDAD es la cca propia de estos cuestionarios que no lo situan entre la ed arca en primaria En cuanto a la tercera pregunta de lso que han respondido SI: parejo a la definición que han dado en la rpierma pregunta, hay 2c que añaden que la acti consiste en dibujar con "otro tipo de material" o con distintos mateirales. No perciben la dinámica de la activiad y siguen fijándose en el material utilizado. El resto intenta explicar de diversas formas qué se pretende cuando se dibuja en perspectiva: expresarse con formas cercanas a la realidad (3c), es decir, que el dibujo sea más real, en cuanto tenga 3D. O ien hablan de que la Ppva es un elemento importante para la expresión plástica.el c 57 añade que es un digbujo típico, sencillo y de iniciación, justo al contrario que los c q negaban, lo cual es paradójico .

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Obra con témperas. NO, debido a su dificultad.
C3 Dibujo de un paisaje. NO
C4 Dibujo de Gibraltar. Sí, 6 aprendemos qe cualquier cosas dl entorno no s puede isnspirar
C5
C6 dibujar un cuadro usando técnicas conocidas.
C7 mosaico del peñón de Gibraltar. SI 3. Pretende entenderse con la pintura.
C9 dibujo realizado con temepras. Si 4. No entiende q pretende deir.
C10 cambio del cuadro la noche estrellada de vano Gogh por un elemento nuevo, el peñón de Gibraltar. SI 5. Hace que el niño tenga conciencia cultural de autores famosos.
C11 un dibujo con tempeeras. Si 4. Crear texturas con diferentes colores.
C13 imigación de obra de arte, si 4. A raves de espirales se consigue el efecto dl movimiento de las nuves viento mar csol.
C14 dibujo del peñón de Gibraltar, basado en la obra de Vinddcent Van Gogh. SI 4. Con esta actividad los niños aprende a usar la técnica que usaba este pintor y retratar la realidad de manera distinta.
C15 dibujo a témperas libre. SI 4. Fomenta la imaginación y el uso de tempera.
C17 pintura de un niño. Si4. pretende que el niño copie una obra de un autor famoso y poder ponerle algo de su imaginación o algo real que no este en esa obra

- C18 – C33

10 de los 13 c usan la palabra DIBUJO para definir lo q estamos viendo. Denota una falta de vocabulario específico al usar una palabra como genérica, en vez de utilizar composición, o pintura, etc. Dibujo fundamentalmente de una técnica concreta: 6 c hablan de una técnica: tempieras, pintura e incluso acuareslas.
Solo 2c descubren que el cuadro está inspirado en "La noche estrellada", ninguno menciona a Vaan Gogh y ninguno repara en que en lugar de la ciudad de la obra original, aparece el peñón de Gibraltar, silueta que ellos saben reconocer inmediatemante. Por tanto, no captan la intencionalidad fundamental de esta obra (ejemplo de actividad realizada en el aula de Magisterio) de vincular la experiencia artística a tu propia experiencia.

Salvo 1c, todos afirman.

PRom: 4,1 Este dato refuerza que el uso de la pintura y diversas técnicas es la actividad que más identidican como propia de la educación artística.

La mayoría de los c hablan de una intencionalidad téncica: ya sea el uso de una determinada técnica, el uso del color y sus mezclas o "usar diversos tonos de un mismo color y que todos se perciban" como especifica un c., o bien crear efectos… etc. Solo 2c van mas alla: uno habla de la intencionalidad de familiarizar al alumno con la pintura y otro habla de "hacer algo propio a partir de algo que ya existe" refiriéndose claramente a la noche estrellada.

Hay un caso particular: "la actividad pretende reflejar el oleaje del mar", en una alusión clara al efecto que pretenden destacar, a la técnica que se quiere trabajar.

2c afirman que es un dibujo de un niño
1 c tb se particulariza al definir esto como un"dibujo abstracto"



5.4.24.

QUE ES:
-10 de los 13 c usan la palabra **DIBUJO** para definir lo q estamos viendo. Denota una falta de vocabulario específico al usar una palabra como genérica, en vez de utilizar composición, o pintura, etc. Mencionan curiosamente las témperas como técnica mas usada.
-Solo 4 o 5 casos q lo nombran **pintura**. Para ellos dibujo es un término genérico.
-Dibujo fundamentalmente de una **técnica** concreta: 6 c hablan de una técnica: **tempieras**, pintura e incluso acuarelas.
-Muy pocos descubren que el cuadro está inspirado en "**La noche estrellada**", y menos todavía menciona a Vaan Gogh aunque algunos (6) reparan en que en lugar de la ciudad de la obra original, aparece el peñón de Gibraltar, (dibujo de Gibraltar, o mosaico? de Ggibraltar) silueta que ellos deberían reconocer inmediatemante. Por tanto, la mayoría no capta la intencionalidad fundamental de esta obra (ejemplo de actividad realizada en el aula de Magisterio) de vincular la experiencia artística a tu propia experiencia. Algunos lo llaman "imitcación de una obra de arte". Hay excepciones, en los ultimos c. que dicen que los niños esta´n dibujando la ciudad donde viven. Podrían haberlo dicho de una forma más clara, peo son muy pobres de vocabulario.
-En algunos casos mencionan **Paisaje** o dibujo de paisaje son 2c q describen lo q se ve, incluso uno añade ccas como las espirales o las esferas. Un particular cuestionario añade que es un dibujo con movimiento, como una cca que es muy patente. Son casos muy particulares de los últimos cuestionarios

TODOS AFIRMAN excepto 6 cuestionaros.

Prom: 4,33
Este dato refuerza que el uso de la pintura y diversas técnicas es la actividad que más identidican como propia de la educación artística.

QUE PRETENDE:
-La mayoría de los c hablan de una **intencionalidad téncica**: ya sea el uso de una determinada técnica, el uso del color y sus mezclas o "usar diversos tonos de un mismo color y que todos se perciban" como especifica un c., o bien crear efectos… etc. crear texturas con dif colores, a traves de las espirales se crean efectos de mov (1os cuestionarios), usar la técnica q usaba el pintor, etc.
-Solo 2c van mas alla: uno habla de la intencionalidad de **familiarizar al alumno con la pintura** y otro habla de "hacer algo propio a partir de algo que ya existe" refiriéndose claramente a la noche estrellada.
-Hay alemnos 6 que mencionan q la intencionalidad es **conocer la bra del pintor y tener conciencia cultural de su** obra, o bien ponga algo de la realidad en la obra… son los que mejor lo han entendido.
-Algunos se han centrado solo en la tematica, el peñón, la ciudad, su entorno, la realidad… no han reparado en el estilo o la referencia a Van goghn, con los menos.
- Como siempre hay cuestionarios que añaden fundamentalmetne la creatividad, la habilidad la imaginación, expresión, teérminos ya muy utilizados y proios de cualquier actividad, def socorrida par aponer algo.

Casos particulares:
-Hay un caso particular: "la actividad pretende reflejar el oleaje del mar", en una alusión clara al efecto que pretenden destacar, a la técnica que se quiere trabajar.

2c afirman que es un dibujo de un niño
1 c tb se particulariza al definir esto como un"dibujo abstracto"

- C34 – C49

Nuevamente una falta total de vocabulario: todos lo llamna Dibujo, a expcepción de los que mencionan directamente la técnica, to paisaje, o maontaña en un paisaje, o cuadro, simplemente. La técnica mencionada, es 7c témpera, en su mayoría aunq tb nombran acuareslas, pero nada mas. Hay tres cuestionarios que mencionan el peñón de Gibraltar, lo han reconocido. Por otra parte, nadie menciona ni la obra conocida: la noche estrelada ni a Van Gogh.

Todos adfirman, salvo dos, uno de ellos alude q es complejo para niños.

	Prom: 5 Desde los típicos q vinculan con cualquier potencialidad típica de l plástica: imag, creatividad, expresión… que son 4c, hay uno que menciona que la pintura serviría para expresar sentimientos, o lo que te dice una canción (está vinculando con la actividad de pintar la musica). Sólo uno, menciona: Asociar al lugar donde vive: parece relacionar la temática de donde vivimos a la expresión artística, es el único cuestioario q reflexiona. Los demás dispersan: representar un dia nubrlado, representar cualquier paisaje mezclando colores, saber usar las témperas, etc… Hay quien dice q es divertido. C50 – 63 Han identificado de diversas maneras: -4c se han centrado en la técnica: dibujo, con temperas e incluso con ceras, dice uno. -Paisaje o dibujo de paisaje son 2c q describen lo q se ve, incluso uno añade ccas como las espirales o las esferas. Un particular cuestionario añade que es un dibujo con movimiento, como una cca que es muy patente. - Uno añade que es un dibujo de la ciudad dond e viven los niños que lo han pintado (está claro que se reconoce el peñón) A este cuestionario se ñaade uno que menciona que esta cactividad es “imitar cuadros”, porque reconoce un cuadro famoso, que luego menciona al describir la intencionalidad. -Alguno simpelmenete lo llama cuadro Solo 1c niegan, uno lo llmaa pintura compleja , y añade que consiste en añadir un tema dentro de otra imagen. (es posible que haya reconocido tb el peñón) El resto, TODOS AFIRMAN, PRom: 4. Es evidente que la afirmación es porqu se trata de una pintura Al explicar la intención, hay 3c q se acercan bastnate a la verdadera de esta actividad: Uno menciona c52 claramente que se trata de imitar a cuadros famosos, dándole sun toque personal, poniendo la noche estrellada en el peñón de Gibraltar. No menciona a Van Gogh, tampoco lo memnciona nadie. En este mismo orden están los que añaden que lo q pretende esta act es la habilidad de expresar lo mas cco d la ciudad donde vives, o situar un tema dentro de otra imagen, etc… Los demás cuestionarios añaden fundamentalmetne la creatividad, la habilidad la imaginación, expresión, teérminos ya muy utilizados y proios de cualquier actividad, def socorrida par aponer algo. Destacamos nuevamente el c q añade que pretende reflejar el movimiento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Dibujo. Sï 5, fomenta la imaginación.
C3 Dibujo. SI utiliza técnicas de coloreado y transmite una pareja feliz.
C4 Dibujo a lápiz. (8. Ayuda a que el niño nos cuente cómo es su familia.
C5 Dibujo.
C7 dibujo de dos personas irrealies en un folio adornado por un paiesaje. Si 5. Observar el conocimiento artístico de un niños.
C9 dibujo si 5. Pretende mostrar una familia feliz mediante el dibujo realizado por un niño.
C10 dibujo libre con lápices. Si5. Fomenta la creatividad y expresión del niño.
C11 un dibujo. Si 4. Desarrollar la creatividad con ceras.
C13 dibujo infantil 5. Dibujo contiene los miembros de la familia del alumno que lo ha realizado con multitud de detalles y colorido. Transmite alegría.
C14 Dibujo de la famlila. SI 3. Con esta actividad se pretende ver los sentimientos de el niño con la familia por la manera de retratarla y que el niño aprenda a expresarse.
C15 dibujo de famlias. Si 4. Enseña el conocimientos de las familias através de lo que dibujan (muy importante para el profesor conocer esto) y dibujar recordando como es cada cosa.
C17 dibujo de un niño si5. pretende dejar que su imaginación fluya en un papel y crear lo que tenga en su cabeza

- C18 – C33

Todos usan la palabra DIBUJO para definir lo que ven . Tres añaden dibujo de FAMILIA , 5c aaden INFANTIL o dibujo de NIÑO PEQUEño Sölo Uno añade la técnica, ceras. Es curioso como todos salvo 4 destacan que la actividad es para niños, no parten de que todas las ilustraciones deben apuntar hacia la educación artística en general y esta está centrada en los niños. Parece que los otros ejemplos les han determinado hacia un concepto más amplio (como dijo 1c en otras fotos anteriores: pertenecería a una ed arc mas avanzada)

Todos, salvo 1c afirman

Prom: 3,4

La intencionalidad de la actividad es diversa. Es curioso como casi todos menos 2c lo ven desde el punto de vista del niño: Pintar su fam, colorear, aprender a dibujar, contar una historia, o expresar l q el niño considera importante. 2c lo describen desde el punto de vista del docente: El dibujo sirve para observar el conocimiento artístico del niño, o sirve para ver cómo dibujan y colorean los niños. Se percibe aquí una proyectcción docente del alumno que ha contestado este c. Identifica la actividad como circunscrita al ámbito escolar y relacionada con la observación del docente, aunque ninguno entiende el dibujo infantil ni como diagnóstico de formas de pensar o de patologías, pero tampoco como observación del conocimiento del niño, de los códigos gráficos y visuales que va utilizando para representar la realidad.

Es curioso como 1c afima que son dibujos de niños de primaria, en una observación un poco más detallada, no simplemente decir que son dibujos de niños, como dicen los demás. Es posible que algunos de estos alumnos estén en contacto con niños y sepan diferenciar los dibujos de i nfantil de los de primaria.

Solo 2c aprox h ablan de la temática: la familia, 1 c habla de una historia que le puede habe pasado al niño y oro de las cosas que los niños consideran importantes.

- C34 – C49



En este caso, la actiniad tan clásica como el dibujo infantil, ya sea libre o pautado, es reconocible por todos. Usan la palabra dibujo en 13 de los 15 c. Tb la técnica es reconocida, lapicces de colores en 4c y ceras en 1c. los demás mencionan oros aspectos, , como que es realizado por niños, o destacables los 3c que mencionan el tema de la familia . Son los cuestionarios q mejor reflesionan: la actividad pretendedía que los niños estudien el tema de la familia, que pi endsan de su familia o conocer el papel que representa cada uno en la familia.

Todos afirman. Prom: 4,6

Es interesante ver cómo muchos c dan al dibujo un aspecto diagnóstico: 4c añaden q el dibujo no s permite ver qué piensa el niño, saber lo q le gusta, por medio de el los niños expresan sus sentimientos,e tc

Los típicos q fomentan la ctdad, la imaginación son 3c.

Hay q mencionadr la peculiarirad de un c q dice q este tipo de dibujo es solo para 1º o 2º de primaria.

5.4.25.

QUE ES:
Todos identifican como DIBUJO, aunque el apellido varía en donde ponen el acento:
-casi l mitad añaden dibujo de FAMILIA.
-un buen grupo, 10 al menos añaden de lápices, o lápices de color, o ceras, se centran en la técnica.
-Algunos dibujo simple
-alguonos niños, o dibujo infantil.
-alguonos dibujo hecho a mano

Prom: 4,08
Todos afirman casi con unanimidad, aunque sabemos que pocos son ya los que puntúan.

QUÉ PRETENDE:

La intencionalidad de la actividad es diversa.
-Es curioso como casi todos menos 2c lo ven **desde el punto de vista del niño**: Pintar su fam, colorear, aprender a dibujar, contar una historia, o expresar l q el niño considera importante. Algunos mencionan que MUESTRA A LA FAMILIA FELIZ DESDE EL DIBUJO DEL NIÑO. Otros, de los últimos mencionan la potencialidad de evadirse y relajarse mediante el dibujo, o de crear sus propias ideas mediante el dibujo, su propio mundo. (se refieren a sus propias representaciones)
-2c lo describen desde **el punto de vista del docente**: El dibujo sirve para observar el **conocimiento artístico** del niño, o sirve para ver cómo dibujan y colorean los niños, o isemplente su conocimiento en general, O bien para OBSERVAR como sienten o piensan o ven a su familia, ocomo son sus emociones, o bien FOMENTAR CREATIVIDAD (curiosamente sin ni nguna pauta, solo dibujo libre, a ver qué creatividad fomenta eso?) Se percibe aquí una proyectcción docente del alumno que ha contestado este c. Identifica la actividad como circunscrita al ámbito escolar y relacionada con la observación del docente, en muchos casos en forma de DIAGNÓSTICO, aunque si usar esa palabra,

Casos particulares:
-Es curioso como 1c afima que son dibujos **de niños de primaria**, en una observación un poco más detallada, no simplemente decir que son dibujos de niños, como dicen los demás. Hay un que dice q es de 1º o 2º d primaria, se atreve a clasificar. Es posible que algunos de estos alumnos estén en contacto con niños y sepan diferenciar los dibujos de i nfantil de los de primaria.

Hay una **dispersión** de incisos que tienen que ver con el **carácter polivalente de la actividad** que ven desde diversos angulos. Nadie añade varias intencionalidades, porque no profundizan mucho dada la cantidad de preguntas de la herramienta. La respuesta es simple, poco profunda, y se basa tb en una afirmación unánime sobre que la actividad es típica de ed arca, porque es lo que más se realiza en clase, el dibujo libre, o dibujo de una temática concreta.

	• C50 – 63 Todos identifican como DIBUJO, aunque el apellido varía en donde ponen el acento: -3c añaden dibujo de FAMILIA. -3c añaden de lápices, o lápices de color -1c de dibujo simple -1c de niños -1c de dibujo hecho a mano TODOs afirman, Prom: 3,77 algo indicce que indica q la act es típica, clásica. Es extraño el que anota 2, que son 2c. No Podemos decir nada maás porque no se les da oportunidad de epxlicar por qué es puntuaicon. Intencion: 4c hablan de creatividad o imaginaión. -2c hblan de expresar el ideal de familia o cmo se sienten en cuanto a la familia -2c hablan de evadirse o de relajarse. 2c hablan de crear su propia realidad en papel o incluso de expresar sus propias ideas. Uno añade q son dibujos simples -2c habland e la técnica utilizada, los lápices, incluso uno añade el detalle de que son mas precisos q las ceras. Hay una dispersión de incisos que tienen que ver con el carácter polivalente de la actividad que ven desde diversos angulos. Nadie añade varias intencionalidades, porque no profundizan mucho dada la cantidad de preguntas de la herramienta. La respuesta es simple, poco profunda, y se basa tb en una afirmación unánime sobre que la actividad es típica de ed arca, porque es lo que más se realiza en clase, el dibujo libre, o dibujo de una temática concreta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



C2: Arte con tapones. NO
C3 nose
C4 no sé qué es
C5 C
C6 No lo se
C7 no se, no 1, no se
C9 no se q ees
C10 flores con materiales reciclados. Si4. Crea en los niños conciencia de reciclaje y se acercan sin saberlo a la flora.
C11 nada
C13 construcción d firugras complejas. Si 3. Mediante la superposidición de elementos coloridos y variados se crean objetos variados y divertidos que pueden convertirse hasts en personajes de una historia.
C14 figruas hechas de plástico. No 0. No sé lo que se pretendecon esta actividad ya que no se exactamente nlo que es olo el material.
C15 figuraas a través de otros objetos. SI 4. Actividad que fomenta la imaginación.
C17 esculturas reciclables. Si 5. El niño aprede a reciclar.

- C18 – C33

Sólo 5 c responden , los demás añaden que no saben nada, aunque de ellos, dos, responden si es o no ed arca y puntuan. Los que responden dicen que son Figuras (2c) accesorios, o incluso un c dice q es arte abstracto. Solo un c se detiene a observar con más detalle, para hablar de sus ccas stéticas diciendo que es una actividad realizada por adultos y que requiere de diseño y de conocimientos en decoración.

Para los q responden o no, hay 4 af

Prom: 3,6 pero han respondido solo 5 c.

Los únicos 3 c q responden sobre la intencionalidad haland e que son figuras creadas a partir de maerial de reciclaje e incluso hablan de las potencialidades delmismo: crear cosas bonitas a partir de elementos “sencillos”.

- C34 – c49

Destacaría que en la presente actividad los alumnos no han sabido ninguno captar la intención.
6c no dicen nada.

El esto identifica términos impreciosos: formas extrañas, alargadas, figuras, manualidades o objetos, y solo 3c mencionan los tapones de plástico.

Hay 2c q NO, y justific diciendo q es complicado para los niños.

Prom:

Apenas identifican una intención: hay 2c q dicen que esta act pretend hacer formas abstractas y demostrar q con cualquier cosa, tapones, objetos, se puede hace rmanualidades y formar algo.

Un c menciona la creatividad.

Todos muy pobres respuesta. Nadie ha identificado objetos artísticos o posibilidades decorativas, o la estética del material,o se ha planteado que serían obras de arte.

5.4.26.

QUE ES:
-Sólo responden 1/3 de los cuestionarios, los demás añaden que no saben nada,
-Los que responden, al menos 10 se dedican a distinguir si es o no de ed arca, o añaden solo comentarios difusos: Figuras (2c) accesorios, o incluso un c dice q es arte abstracto, figuras complejas, flores, formas extrañas, alargadas, figuras, manualidades o objetos, y solo 3c mencionan los tapones de plástico.
-Alguno da una respuesta muy acertada: **escculturas de reciclaje.**
-Casos muy particulares: Solo un c se detiene a observar con más detalle, para hablar de sus ccas stéticas diciendo que es una actividad realizada por adultos y que requiere de diseño y de conocimientos en decoración.Uno menciona : paisaje realizado con objetos de reciclaje (se refiere a que parecen arboles)

Muy pocos puntúan: por esoel promedio no es muy fiable: 3,14 BASTANTE alto para el desinteres de las respuestas.
La mayoría responde que NO SABE lo que es, pero los demas se difiden entre el sí y el no, casi equiparados, aunque el alto promedio hacce ver que ellos tienen claro que son figuras de tipo ornamental o artístico y por lo tanto algo tienen que ver, pero con total desvinculación del ámbito de la ed arca.

QUE PRETENDE:
Paupérrimas respuestas de las que solo podemos extraer:
-RECICLAJE: Crear fuiguras a través de elementos “sencillos”. Son la mayoría de las respuestas.
-Abstracción: formas abstractas de cualquier cosa… no mencionan que el artista se nutre solo de plasticos… muy concreto.
-Como siempre hay unos 4 o 5 q hablan de la palabra magica: cretaividad o imaginación como si fueran lo mimso.

-Particular con mucha imaginacion: Mediante la superposidición de elementos coloridos y variados se crean objetos variados y divertidos que pueden convertirse hasts en personajes de una historia.

Todos muy pobres respuesta. Nadie ha identificado objetos artísticos o posibilidades decorativas, o la estética del material,o se ha planteado que serían obras de arte.

- **C50 – 63**

8c responden que NO SE o no responden

Los tres restnates:
-identifican como objetos, o esculturas hechas de objetos o material recicable, o paisaje (me resulta original y peculiar) creado con envases de plásticos y tapones.

2 si
1 no
Prom: 3

Intencion: transmitir la idea de reciclaje o lo q es lo mismo, que no hace falta comprar materiales para hacer arte, o jugar con el reciclaje

Esta act está clara y los que no han respondido no sé por qué habrá sido. Acuso el cansancio del final de cuestionario aunque los otros

	grupos sí q han respondido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Caras con calcetines Sí 3. Se pueden usar en los niños.
C3 NOSw
C4 Marionetas de calcetines. 2. Ayuda a desarrollar la imaginación
C5
C6 haber marionetas con lana.
C7Figuras de muñecos, si 3, no se
C9 Marionetas si5. Fomenta la creatividda ya que utilizando cualquier calcetín puede crearse un muñeco.
C10 marionetas. Si4. Me parece una gran manera de unir la educación plástica con el teatro.
C11marinoetas. sI4. Crear personajes con cosas cotidianas y usarlos como marionetas.
C12
C13marinoeetas si 5. Con pocos materiales puede conseguirse la compoisicoin divertia de personajes de cuentos o aventuras.
C14 marionetas. SI 3. Pretende fomentar la creatividad del niño creando juguetes con objetos caseros.
C15 calcetines formando personajes. Si 5. actividad muy divertida los niños le ponen mucho empeño en hacerlos y eso ayuda a la imaginación a la hora de hacerlos y a la hora de inventar historias para usarlas.
C17 marionetas con un calcetín, si4. pretende hacer una marioneta con un calcetín y poder interpretar a un personaje

C18 – C33

12 c usan la palabra MARIONETA y no títere que es la más adecuada y amplia. Es una palabra más vulgar y conocida para ellos. Algunos 6 c añaden los materiales para especificar un poco más que títere es: calcetines. Sólo 1 c usa la palabra guiñoles, en confusión, ya que el guiñol designa al teatrino o caja donde se representa la historia.

Prom: 3,36 NO ES UN prom muy alto

No hay unofirmoidad para explicar la intencionalidad de este tipo de actividad.Algunos se centran en la construcción del títeres, otros en la capacidad de crear historias, sin especificar que el títere lo haga el maestro o el niño. “c hablan de creatividad, uno, curiosamente, al decir que esta actividad enlaza la ed arca con la expresión oral, y otro con la capacidad de contruir el títere. Otros prefieren el termino imaginación 3c, pero mas adecuadamnte utilizada que en act anteriores, al referirse más, a la capacidad e inventarse y contar historias. Hay 2c que añaden el tema de la construcción a partir de materiales poco co nvencionales o incluso a la mano, o que el niño usa normalmente, queriéndose referir a materiales cotidianos que no se suelen usar en Ed arca, aunq esta sea una actividad clásica. 1 c los llama materiales sencillos, otro, elementos básicos.

Como curiosidad, 1 c habla de creación artesanal de JUGUETEs, y otro de DIVERSION VISUAL, términos poco usuales en el resto de cuestionarios.

5.4.27.



QUE ES:
31 c usan la palabra MARIONETA y no títere que es la más adecuada y amplia. Es una palabra más vulgar y conocida para ellos.
La segunda palabra mas utilizada es MUÑECO o figuras de muñecos, etc. aunque cuenta solo con 10 respuestas, etc. Otros.
Otro grupo de unos 10 se refieren mas a los materiales para especificar un poco más que títere es: calcetines.
Hay algunoss 4 o 5 q usan la palabra guiñoles, en confusión, ya que el guiñol designa al teatrino o caja donde se representa la historia.
Un c particular dice que son ujn conjunto de materiales que imitan la forma de un cuerpo y una cara (curiosa forma de decirlo)

TODOS AFIRMAN, si no afirman ponen NO SE o no responden a esta pregunta.
Prom: 3,56 NO ES UN prom muy alto, hay pocos cuestionarios que puntuan, debe ser por eso, o bien puede deberse a que algunos pueden confundir el hacer el títere, con utilizar el títere. El caso de ser un títere de calcetín puede dar a pensar que es un títere para ser hecho por los niños , por su facilidad, además del uso de materiales reciclables, pero sin embargo, han dudado en cuanto a su consideración como ed arca.

QUE PRETENDE:
No hay unofirmoidad para explicar la intencionalidad de este tipo de actividad.
-La mayoría se centran en la **construcción** del títeres, y entre ellos, el uso de **materiales** poco convencionales, o incluso usar la mano , queriéndose referir a materiales cotidianos que no se suelen usar en Ed arca, aunq esta sea una actividad clásica. 1 c los llama materiales sencillos, otro, elementos básicos
-Un grupo menor en la capacidad de **crear historias**, inventar historias, crear perseonajes. sin especificar que el títere lo haga el maestro o el niño.
-Otros hablan de **creatividad**, uno, curiosamente, al decir que esta actividad enlaza la ed arca con la expresión oral, y otro con la capacidad de contruir el títere. Otros prefieren el termino **imaginación** 3c, pero mas adecuadamnte utilizada que en act anteriores, al referirse más, a la capacidad e inventarse y contar historias.. Vinculan incluso al teatro esta actividad, al menos en 4 casos.
-Muy pocos, especifican claramente que sí, que esta actividad se puede **hacer con niños**, cuando esa pregunta no se le ha hecho en ningún momento. Nos referimos ala cuestión de si es para niños o no, que algunos han introducido en el cuestionario por su cuenta.
-Hay al menos 8 c q mencionan específicamente la diversión, o **lúdico,** el entretenimiento.

Como curiosidad, 1 c habla de creación artesanal de JUGUETEs, y otro de DIVERSION VISUAL, términos poco usuales en el resto de cuestionarios.

Está claro que tal dispersión en tan solo 11 c se debe a que la imagen no especifica si la act está hecha para usa los títeres para que los niños los escuchen o para que los hagan, o para ambas cosas… se da la psdad abierta, pero ellos se posicionan sin explicarse, entendiéndolo tan solo de una forma. NUEVA REFLEXIÓN SOBRE LA DEBILIDAD DE LA HERRAMIENTA.

C34 – C49

7c dicen MARIONETA
2c dicen MUÑECO
Los demás calcetines parlantes, juegos de manos, calcetines con forma, etc. Ninguno usa Títeres.

Todos afirman, es una actividad clásica my relacionada con el entorno escolar. Si los títeres hubieran sido mas complejos uiqzá algunos no los hubieran nombrado.
PRom: 3,8 da una puntuación relativamente baja, y hay pocas puntuaciones.

Hay muchas aportaciones sobre la intención: Hay 6 menciones sobre la diversión y el entretenimiento, incluso con la palabra “lúdico”

La mayoría de las aportaciones tienen varias temas, tb está el tema de los materiales 4c afirman que son mateirales sencillos cotidianos y domesticos.

Hay quien afirma las psdades de expresión, teatro, y representación como ppales de esta actividad 4C

C50 – 63

Marionetas: lo usan 5 c es la palabra mas común. Otros usan muñecos 2c y otros guiñoles, 2c. Un c particular dice que son ujn conjunto de materiales que imitan la forma de un cuerpo y una cara (curiosa forma de decirlo)

TODOS AFIRMAN.

	PRom: 3,28 Es una puntuación baja, hay 2c q no puntuan, y se debe a que algunos pueden confundir el hacer el títere, con utilizar el títere. El caso de ser un títere de calcetín puede dar a pensar que es un títere para ser hecho por los niños , por su facilidad, además del uso de materiales reciclables, pero sin embargo, han dudado en cuanto a su consideración como ed arca. 3c halan de DIVERSION, 1c de manualidad entretenida. 1c menciona la reuitiliacion de materiales viejos. Solo 2c hablan de creatividad o dar juego a la imaginación, junto a la capacidad de captar la atención del niño. Hay 2c q mencionan expresamente el hacer títeres, taller de títeres. Está claro que tal dispersión en tan solo 11 c se debe a que la imagen no especifica si la act está hecha para usa los títeres para que los niños los escuchen o para que los hagan, o para ambas cosas… se da la psdad abierta, pero ellos se posicionan sin explicarse, entendiéndolo tan solo de una forma. NUEVA REFLEXIÓN SOBRE LA DEBILIDAD DE LA HERRAMIENTA.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Cuadrocon temperas. Sí 3. Las temperas les gustan a los niños.
C3 paisaje dibujado. SI. Pretende transmitir la naturaleza un paisaje.
C4 Decorado. Sí 5. Crea profundidad a partir de varios elementos, como los arboles.
C5
C6 Crear decorado para un teatro.
C7 dibujo de un bello paisaje realizado a mano. Si 5. Pretende manejar la visión del niño con los colores.
C9 Dibujo. Si 5. Pretende mostrar mediante el dicujo realizdo por un niño, la primavera.
C10 decorados para un teatro. Si5. Me parece una gran menera de unir la educación plástica con el teatro (igual q la de antes)
C11 escenario si 4. Crear una escena o un mundo a partir de diferentes colores y formas.
C13 fondod e descenario si 4. Mediante la colaboración se ambienta la historia de una obra teatroal
C14 mural para teatro. Si 4. Pretende que el niño utilice distintas actividades (cortar, pegar, pintar,...) para crear un mural y luego hacer actuaciones en él.
C15 temperas libre en 3d. si4. Imaginación y so de temperas pero tb añaden otro concepto que no es solo en un papel plano.
C17 escena de una obra de teatro. Si 5. pretende que el niño puedHay 4 a hacer una escena mediante el entorno de un libro y poder imaginárselo

C18 – C33

Hay 4 c q lo llaman DECORADO, 2 c lo llaman ESCENARIO, 3c lo llaman simplemente DIBUJO, ya sea de paisamje o d naturaleza, otros lo llaman directamente paisaje, o mural de un paisaje o fondo panel para teatro, etc. Hay una gran dispersión de formas pero creo que todos entienden que se trata de una actividad encaminada a servir de fondo o escenario para una representación.

Todos afirman por unanimidad,

Prom: 4

En cuanto a utilidades, es muho más fácil coincidir en este caso. La mayoría lo vinculan a la representaión teatral pero hay matices: En seguida se han dado cuenta de que ha sido creado por niños, 5c lo aluden explícitamente, y la utilidad es variada: desde aprender a crear fondos o su propio decorado a representar un paisaje y objetos dentro de un contexto. La relación con la ntza aparece explícitamente en 4c y en un caso curioso incluse vincula esta actividad a la de conocimiento del medio, porla posibilidad que tendría. En 3 casos hablamos de imaginación o creatividad, e incluso en algunos de expresión artística.

Un caso aislado relaciona esta act con la cooperación.

5.4.28



QUE ES:
-Hay 4 c q lo llaman **DECORADO**,
-2 c lo llaman **ESCENARIO**, o fondo de escenario
-3c lo llaman simplemente **DIBUJO**, ya sea de paisamje o d naturaleza,
-otros lo llaman directamente paisaje, o **mural** de un paisaje o fondo panel para teatro, etc.

Hay una gran dispersión de **formas** y palabras pero creo que casi todos entienden que se trata de una actividad encaminada a servir de fondo o escenario para una representación.

Hay casos de despiste: Cuadro con témperas, témperas libre,

Todos afirman por unanimidad,

Prom: 4,13. Es una actividad clasica que todos reconocen como escolar y que además es muy apropiada aparael nivel de los niños de primaria, por tanto, no hay muchos comentarios

QUE PRETENDE:
En cuanto a utilidades, es muho más fácil coincidir en este caso. La mayoría lo vinculan a la representaión teatral pero hay matices:
- En seguida se han dado cuenta de que ha sido creado por niños, 5c lo aluden explícitamente, y la utilidad es variada: desde **aprender a crear fondos** o su propio decorado a **representar un paisaje y objetos** dentro de un contexto. Algunos añaden que se les marca "Profundidad". Estos estan un poco perdidos porque se centran solo en la forma, en lal actividad individual. Algunos añaden que es un todo: el niño aprende técnicas y luego aplica esto aprendido a un soporte útil para representación
-La relación con la **ntza** aparece explícitamente en algunos cuestionarios y en un caso curioso incluse vincula esta actividad a la de **conocimiento del medio,** porla posibilidad que tendría. Alguno menciona su itnencion "interdisciplinar".
-En 3 casos hablamos de imaginación o **creatividad**, e incluso en algunos de expresión artística.

Un caso aislado relaciona esta act con la **cooperación**. Pocos lo vinculan en este caso con la diversión, pero aparece el término.
-Otros aluden a la intención de unir plastica y teatro. Son muy pocos.

Hay una dispersión de captación de intenciones, lo cual se debe, igualmetne que en el caso anterior a la polivalencia de la atividad, o bien, a la intención que el alumno ha ya captado como principal en el momento en que la vio

C34 – C49

Hay muy poca descripción de esta activiad, en sus intencionalidadsd. Quizá los alumnos estaban ya cansados a estas alturas del cuestionario, o bien porque es una activiad clásica donde el cometido está muy claro.. 4 c no han respondido

Lo describen como mural, escena, escenario, o paisaje dibujado, decorado,e tc. Todos lo identifican como lo mismo, algunos (3c) destacan que está resalizado por niños, o incluso q nos transmite alegría, espontaneidad infantil

Todos SI. Prom: 4,25

Es una actividad clásica que todos reconocen como escolar y que además es muy apropiada aparael nivel de los niños de primaria, por tanto, no hay muchos comentarios:

_ Solo 2 c mencionan algo práctico para lo q puede servir: fomentar la imaginación, la expresión en generla de lo sniños.
-1c menciona que puede mostrarnos la naturalcez por lo que le da una intención mass interdisciplinar o temática.
-Los demás cuestionarios se pierden: explican que sirve para saber hacer decorados o simplemente lo describen. No hay mucho comentario de dond e sacar.

C50 – 63

Sorprendentemnete vemos diferentes identificaicones: Sólo 5c utilizan la palabra ESCENARIO, porque otro slo sustituyen por paisaje, o maqueta o dibujo con recortes, o mural. Creo que sin embargo, se refieren a lo mismo, a psar de los términos. No tiene mucho sentido uno q lo llama "cuadro de pintura". En las identificaciones hay detalles: Paisaje para meterse dentro, o maqueta hecha de papel y cartón, etc Aunque son identificaciones diferentes, se debe a la direfencia de términos para hablar de lo mismo, parece ser.

Todos identifican
Prom: 3,88 alto promedio actividad clásica y muy escolar. Las palmaas de las manos impresan no dejan lugar a duda de su autoría infantil, ra´zón de más para situarla como ed arca.

	Hay 3c q mencionan que es una forma de que los niños participen en la obra teatral, es como una actividad de participación, tb mencionada como compañerismo, etc. 3c mencionan el tema diversión, ya asea para jugar con las manualidades, o en un caso con la realidad. O por la diversión misma de crear algo entre todos La realidad, la profundidad o intención de crear una realidad (escénica) es enfatizada por 2c Un c particular habla d ela act como reflejo de sientimientos. Otro c habla de forma genérica de trabajar el dibujo y las manualidades. Sólo 1c habla del tema creatividad. 1c habla de captar la atención del espectador, como función dell espacio escénico. Hay una dispersión de captación de intenciones, lo cual se debe, igualmetne que en el caso anterior a la polivalencia de la atividad, o bien, a la intención que el alumno ha ya captado como principal en el momento en que la vio.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Plastilina. 5. La plastilina les gusta mucho alos niños.
C3 figura de plastilina. SI. P. utilizar técnicas con la plasti para llevar a cabo una creatividad de realizar una figura.
C4 Muñecos de plasti. Si 8. Desarrolla ahabilidades mauales del niño que posteriorente audarán a la hora de escribir
C5
C6 figuras con plastilina.
C7 plastilinas, si 5, pretende observar l manejo del niño con la plastilina.
C9 plastilina. Si 5. Pretende conseguir con plastilina forma de dinosaurios.
C10animales con plastilina, si4. Permite conocer los animales y sus forma de trabja con elementos muy moldeables como la plastilina y romper con la rutina de los lápices de colres.
C11 cocodrilo de plastilina. Si 5. Desarrollar la i maginacion y la habilidad creando formas con la plasticlina.
C12
C13 plasticlinas si 5.conseguir que el niño adquiera destrezas con los desdos y disfrute de sus creaiconse.
C14 muñecos de plasticlina. Si 3. Potencia la creatividad, estimulación del tacto y aprender a usar otro material y moldearlo hasta conseguir la forma que quieran.
C15 plastilina. I 4. Desarrollo del niño a través de plasticilina y uso de la imaginación.
C17 figuras de plastilina. SI 4. pretende el manejo de la plastilina y poder hacer un figura con ello

C18 – C33
Hay como dos formas de definirlo:

MUÑECOS DE PLASTILINA. 5c con este termino mas vulgar
FIGURAS de plastilina. 5 c con este otro término más genérico.
Hay otros que hablarn de Taller o de manualidades o actividades, mas ge´nericos. Todos incorporan y destacan el tema del material, no tanto la habilidad aa trabajar que la nombran en la pregunta sobre la intencionalidad de la actividad.

Todos afirman
Prm: 4. Un alto promedio nos hace pensar que todos están de acuerdo que no puede faltar la plastilina en la aeducacion artística. Es una actividad clásica con muchas potencialidades pero sobre todo fácil, asequible, de muchos usos.

Intencionalidad: Hay un buen grupo de c que hablan de capacidad de moldear, dar forma, desarrollo moldeable o crar en 3D. Describen la especificidad de la plastilina. Unidos a estos términos están los de la creatividad, confundida con imaginación en 3c. Destaco como curioso el c 27 que destaca la potencialización de la capacidad representativa mediante la plasticlina: este c . se va más allá, hacia una cualidad más amplia, pero pilar fundamental en los primeros años educativos. Representar no es solo crear figuras, el c ha ido hacia un estadio superior.

Sigue habiendo un c, 26 que mira desde el punto de vista del profesor: esta act es para poder observar el manejo del niño con la plastilina. Otro c. 33, destaca que estas figuras son de adulto, que un niño no es capaz de hacer figuras definidas, sino solo aproximación a las formas.

:



5.4.29

QUE ES:

Hay como dos formas de definirlo
-**MUÑECOS** DE PLASTILINA. 5c con este termino mas vulgar
-**FIGURAS** de plastilina. 5 c con este otro término más genérico. Algunos nombran al cocodrilo.
El termino plastilina esta siempre presente, evidentemente han puesto el enfasis en el material.
Hay otros que hablarn de Taller o de manualidades o actividades, mas ge´nericos. Todos incorporan y destacan **el tema del material**, no tanto la habilidad aa trabajar que la nombran en la pregunta sobre la intencionalidad de la actividad.

Todos afirman
Prm: 4,25. Un alto promedio nos hace pensar que todos están de acuerdo que no puede faltar la plastilina en la aeducacion artística. Es una actividad clásica con muchas potencialidades pero sobre todo fácil, asequible, de muchos usos.

QUE PRETENDE:
Intencionalidad:
- Hay un buen grupo de c que hablan de capacidad de **moldear**, dar forma, desarrollo moldeable o crar en 3D. Describen la especificidad de la plastilina. Son la mayoría, centrados en el tema de la habilidad, del manejo de la técnica.
-Unidos a estos términos están los de la **creatividad**, confundida con imaginación en 3c.
-Muy pocos mencionan la diversion
-Hay algunos casos q se pierden en el modelado de dinosaurios y modelado de animales.

Casos particulares: Destaco como curioso el c 27 que destaca la potencialización de la **capacidad representativa** mediante la plasticlina: este c . se va más allá, hacia una cualidad más amplia, pero pilar fundamental en los primeros años educativos. Representar no es solo crear figuras, el c ha ido hacia un estadio superior.

Sigue habiendo un c, 26 que mira desde el punto de vista del profesor: esta act es para poder observar el manejo del niño con la plastilina. Otro c. 33, destaca que estas figuras son de adulto, que un niño no es capaz de hacer figuras definidas, sino solo aproximación a las formas.

C34 – C49

Lo clásico de la actividad la hace muy reconocible. Ningun c ha dejado de responder en este caso, y con total unanimidad,
Prom: 4,4

Todos identifican plastilina, con diferentes nombres: figuras, manualidades,personajes, incluso 2c q especifican cque son animales.

Hay dispersión en cuanto al aintencionalidad: esta claro que la plastilina es útil y ssirve para muchísimas cosas:

-Imaginación, creatividad, 4c se meten por este tema, añadiendo incluso que con este simple material se puede hacer “dibujo”
-1c añade que se pueden dar diferentes capacidades, lo resuelve de una forma genérica
-Otro dice que es una forma divertida, que les puede ser entretenida.
-2c concreto habla de la habilidad que exige la plastilina y que fomenta en los niños, el manejo, la capacidad de asir y modelar, la capacidad de mezclar colores, etc.

Ninguno menciona qué hacer con los personajes, o la interdisciplinariedad, aunq mencionan que pueden ser personajes, o que son animales y pueden servir para jugar.

Un cuestionario concreto añade: protección simple de los materiales y su resultado en el ámbito escolar: creo que se refiere a que es un recurso que puede servir para múltiples aprendizajes, o en diferentes asignaturas dentro del ámbito escolar.

	C50 – 63 Hay muha unanimidad: Figuras o muñecos de plastilina, o plastilina simplemente. Algunos especifican: mostruos 1, animal 1, cocodrilo 1, o dinosaurio, 1. Todos afirman. RPom: 4,11 el alto promedio, además fruto d ela puntuación de 9/11 indica que es una actividad clásica. En general se advierte la intención de crear formas, modelar hasta llegar a la forma deseada, es la capacidad del material sin mas, pero los al umnos no profundizan en la intención didáctica que te da el material que es lo que realmente se pregunta. Hay 7c q mencionan de diversas formas esea habilidad, esa capacidad de moldear el material para llegar a la forma deseada, que llaman, habilidad con las manos, capacidad de formar figuras,moldear, detallar, o habilidad de elaborar entres dimensiones… -Hay 4c q enfatizan el tema de la creacioin, no solo como formas moldeables, sino como capacidad de crear las figuras 2c menciona expresamente la diversión o la relajación, el aspecto lúdico de la actividad, no solo su función representativa o de hablidad plástica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	C18 – C33 7 c han advertido explícitamente que estaba repetida. 4 c no han respondido o la han eliminado de la cuadrícula Sólo 1c ha respondido. Realmente se han dado cuenta de que ha sido un error.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C2: Fotos con plastilina. 3. Se pueden usar haciendo figuras y luego representando cosas.
C3 Muñecos de plasti. Utilización de plastilina para crear un personaje.
C4. Película grabada con plastilina. Sí 7. Mezcla varios mateirales y formas de utilizar el lenguaje visual como el video y la plastilina.
C5
C6 grabar un video con figuras de plastilina.
C7 trabajo con plastilina. Si 5. Observar el manejo y la imaginación de la persona con la plastilina.
C9 video. NO 0
C10 no se
C11 personajes de plastilina. SI 5. Desarrollar la creativdad y la imaginacoin del niño creando personajes.
C13 grabación de maqueta. SI4. Trabajan los conceptos de relieve altura, longitud escenas de la vida, claves en el proceso de aprendizaje
C14 nada.
C15 escena a través de muñecos de plasticlina. Si 4. Fomenta la imaginación del niño y el uso de la plasticlina.
C17 figuras de plastilina. Si4. Pretende el manejo de la plastilina y poder hace runa figura con ello.

C18 – C33
Sólo 2 c han sabido ver y al menos expresar adecuadamnte que se trata de la realización de una animación. No han utilizado este te´rmino si no mas bien CUENTO MEDIANTE FOTOGRAFIAS A FIG HECHAS DE PLASTILINA, y otro c lo ha explicado como REALIZACIÓN DE UN CORTO CON MUÑECOS DE PLASTILINA FOTOGRAMA A FOTOGRAMA. El resto de los c ahn caído en la palabra ESCENARIO al ver la cartulina verde de fondo 3c. o bien han dicho simplemente CUENTO, o figuras o uso de plastilina, como en a actividad anterior.

Todos afirman salvo un c
Prom: 3,71

Al no captar claramente la intencionalidad de esta actividad tan compleja, poco usual, vuelven a repetir la intencionalidad de la actividad anterior, aunque enriqueciéndola con los términos PAISAJE, CREAR ESCENAS o trabjar la DESTREZA 2c. Vuelven a utilizar abundamentemente el térino CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN por confusión, 4c, Sólo un c, de los que acertaron habla de La intención de ENSEÑAR COMO SE REALIZA UNA PELÍCULA. Ninguno ha utilizado el término ANIMACIÓN, que sería mucho más correcto, no solo montar una película porque no se trata de hacer un vídeo.

2c afinan un poco más al hablar de FUNCIÓN RPVA, e incluso, el 27 nos dice que se puede crear una escena, o algo QUE QUEREMOS DECIR O REIVINDICAR.

C34 – C49

5 c no responden, a pesar de verse la plastilina y parecer una actividad típica de artística.

La nombran fundamentalmetne como “MUÑECOS DE PLASTILINA” , sin advertir la cámara y la intención de formar una película de animación. Sólo 2c lo advierten: c37 dice: Accin con muñecos de plastilina, y el c48 añade que consiste en grabar algo.



Dos cuestionarios responden NO, los mismos cuyo criterio es la dificultad.
Prom: 4, sólo puntúan tres

La intención es diversa pero repsonden poco:
-1c hala de creatividad e imaginación
-Otro c habla igual que en el ejemplo anterior con la respuesta de protección de los materiales en el ámbito escolar… que sigo sin saber qué quiere decir.
-1c habla de habilidad con los dedos, para saber coger bien las cosas, cuchara, etc.

-un solo cuestionario menciona la intenciond e hacer su propia peli´cula.

Hay muy poco material para sacar una conclusión. No han percibido que se trata de hacer animación con muñecos de plasticlina, y por eso no le han sacado más conclusiones, además de parecerse tanto a la actividad anterior, a pesar de que la imagen revela un encuadre completametne distinto para verse el conjunto y la cámara.

C50 – 63

5c identifican de alguna forma lo ftal de la actividad: crear una animación a partir de diversas fotografías de personajes o escenas con muñecos de plastilina. Lo llaman de diversasformas: cortometraje, videomontaje, cuento, simulación de escenas a escala reducida, etc. Llama la atención cómo han captado qué muestra la actividad. Por otra parte los demás, los 6 restantes solo identifican muñecos de plastilina o figuras, al igual que otra act anterior.

Todos AFIRMAN,
Prom: 4,125 AUnq no es una act clásica, el hecho de ser con plastilina, da puntos a su favor. Quizá les pareció una actividad innovadora pero muy de plástica.

La intención: Explican en qué consiste, clarmaente un videomontaje: editar y montar un video con las fotos, jugar con la imagen, psda de hacernos ver cosas que no son tal y como las creemos(creo que se quiere referir al hecho de crear sensación de movimiento), crear la historia… estas def las dan los que han captado el fin de la actividad

El resto, no añaden, o simplemente dicen crear con plastilina.

5.4.30

QUE ES:
-soLO unos 20 cuestionarios afirman entender de alguna forma lo ftal de la actividad: crear una animación a partir de diversas fotografías de personajes o escenas con muñecos de plastilina. Lo llaman de diversasformas: cortometraje, videomontaje, cuento, simulación de escenas a escala reducida, aniacion o 3D, grabación de maqueta, escena con muñeccos de plastilina, etc etc. Llama la atención cómo han captado qué muestra la actividad.
- Por otra parte los demás, la mayoría solo identifican muñecos de plastilina o figuras, al igual que otra act anterior, sin advertir el diverso enfoque de esta foto y los instumentos q se utilizan.

Todos AFIRMAN, aunque hay excepciones o algunos dicen no se.
Prom: 3,95 AUnq no es una act clásica, el hecho de ser con plastilina, da puntos a su favor. Quizá les pareció una actividad innovadora pero muy de plástica. Sorprnde que han puntuaado muy pocos cuestionarios quizá por el no se inicial, o por la posible complicacion de la actividad que no deba ser considerada para alumnos de primaria.

EN QUÉ CONSISTE:

Hay que destacar que son muy pocos los que responden ya a esta pregunta, por ser la ultima pregunta del cuestionario o por ser compleja o no saber en qué consiste en realidad:

-Respecto a los que han captado que se trataría de una animación o stop motion: La intención: Explican en qué consiste, clarmaente un videomontaje: editar y montar un video con las fotos, jugar con la imagen, psda de hacernos ver cosas que no son tal y como las creemos(creo que se quiere referir al hecho de crear sensación de movimiento), crear la historia… estas def las dan los que han captado el fin de la

	actividad. Son la minoría. Pocos, solo 4 utilizan el término ANIMACIÓn. -Mas de la mitad, Al no captar claramente la intencionalidad de esta actividad tan compleja, poco usual, vuelven a repetir la intencionalidad de la actividad anterior, aunque enriqueciéndola con los términos PAISAJE, CREAR ESCENAS o trabjar la DESTREZA -Como simepre, hay unos cuantos 5 o 6 que Vuelven a utilizar abundamentemente el térino CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN por confusión, 4c, -El resto, no añaden, o simplemente dicen crear con plastilina. Son pocos por fortuna.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Enumera posibles actividades en Educación Artística, que se te ocurran, que sean diferentes a las que has observado en las imágenes.

-C2: Diguja figuras geométricas, hacer figuras con el cuerpo.
-C3 Un dibujo de niños jugando al futbol que le sirva para aprender este tipo de deporte.
-C4 hacer un comic.
-C5
C6 nada.
C7 elaboración de pasos de semana santa. , elaboración de figuras geométricas.
C9 hacer manualidades de firuras geométricas, pintar la pared de la clase con un dibujo elegido por todos.C10 Realización de disfraces con objetos desechables.Realizar murales sobre temas interesantes.Hacer papiroflexiahacer esculturas con material reciclado.
C11 Podemos dar una imagen de un paisaje ya hecha y que el objetivo sea dibujar personajes dentro de él. Hacer un mundo de cartulina y crear personajes que lo ocupen Hacer diferentes miembros de personajes (brazos, cabezas, cuerpos…) recortarlos y pegarlos al azar.
- Decorar el aula con las diferentes estaciones del año
- Pintar caras de animales.
C12
C13 creación de dibujos elaborados con bolas de papel de charol, seda. Pintura guiada por la musica, estimula y deja volar la imaginación además que permite la liberación de sensaciones y emociones que parecen ocultas. Printura d prendas de ropa.
15 Con vasos de tubo de plástico ponerle pegatinas, para por ejemplo el día del padre o de la madre,...Hacer un dibujo en papel recortando los brazos, las piernas, etc para lego unirlos con crochetes y dar la sensación de movimiento.
C17 fabricar un logo. Hacer un envase de algún producto. Paint ball sobre un formato A2, hacer vasijas con barro (cerámica).

C18 – C33
Rellenar dibujo con algodones de oclores o lana.
Punto de cruz
Creación de comics
Postales de navidad
Realización de figuras geométricas
Diseño de moda
Creación de dibujo con temperas
Creación d personaje con cartulinas de colores
Creación de títere para luego hacer una función
Pintr utilizando periódicos para crear sombras y efectos.
Papiroflexia
Teatro de marionateasom
Manual. Con hojas de afboles

Hay al menos 8c que no han aportado ninguna. Los demás lo normal es aportar dos ideas.

Todas se centrarn en la idea mágica o material técnica, ninguno en la habilidad o competencia a desarrollar. Nos habla de una ed arca basada en las técnicas y destrezas o en lo estético, clásico o bonito que puede quedar lo que se haga, por i nfluencia de las actividades que se realizaron de pequeños.

- C34 - C49

  Hacer collage de bolitas de papel.
  Creación de figuras mediante recortes de papel.
  Alguna act relacionada con la musica
  Palabras con personas,
  Baile con movimiento y fotografiarlo
  Extender plastilina hacer dibujos, echarle cola
  Puntullismo II
  Murales con flores
  Usar cm de fotos desechables y pintar sobre las fotos
  Pintarse el cuerpo
  Piñatas con cartulinas
  -Dibujos en ppva
  -Muñecas de goma eva
  Dibujos con cartón
  Dibujos con arena
  Utilizar retales para completar un dibujo
  Mapa d eespaña con bombillitas al identificar la c.a.
  Reloj para aprender la hora

  6c NO RESPONDEN NADA. Las aportaciones realizadas, como vemos, son clásicas y hacen ver que los alumnos han indagado sobre lo que recordaban que han hecho ellos cuando eran pequeños en el colegio. Es espectacular en este sentido lo retrógrado que resulta ver la actividad del reloj, o la del mapa de España, además de que están olvidando por completo la ed arca, o la consideran solo sirvienta, no solo visual, sino ya, manual para el resto de las asitnaguras. Hay cosas q son simplemente decorativas: fofuchas, murales con flores, etc…

  Hay cosas originales: palabras con personas, act relacionadas con la musica, fotografías de movimientos, pintar sobre las fotos, o pintarse el cuerpo, dibujos con cartón o con arena, que responden a una mayor creatividad y relación incluso con algunas tendenciasd el arte contemporáneo, que pueden revelar una mayor apertura o que los que han respondido han tenido en cuenta otros objetivos en la ed arca y han pensado tb en el arte contemporáneo.

  C50 – 63

-arbol genealógico con fotos o dibujos de la familia
Plato ocon cola y botones
Hacer un plato con cola y botones.
-Hacer unas maracas con arroz introducido en una botella vacía.
- Hacer una cesta con palillos de madera.
- Hacer una flor de papel.
- Hacer un árbol de navidad con goma Eva.
Dibujar un árbol seco sin hojas, pintarlo. Coger hojas de verdad, pegarlas.
-dibujo con grafitis en tablones del centro
- dibujos en grupo de paisajes donde cada uno crea un elemento.

-Crear escenas para teatros, festivales,…
- Pintar figuras de escayolas.
-Pintar dibujos con café en agua diluida creando varios tonos utilizando la cantidad de café
- Hacer un mural mojando las manos en pintura y poniéndolas en el mural

Hay al menos 3 c q no responden nada

Las respuestas son muy típicas, son acts de cuando ellos eran pequeños, o que han visto recientemente, son todas muy clásicas y, además de q no se les pregunta, no responden a una intención muy innovadora de la ed arca. Ninguna de ellas se refiere a la ed visual ni a la creación de ima´gene o mensajes visuales. Son diversas manualidades o formas distintas de pintar, con más o menos mentalidad de receta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FIN DEL DOCUMENTO EXTRACTO DEL CUESTIONARIO INICIAL

Volver a las fases de la investigación.

Volver a la lista de anexos

DOCUMENTO EXTRACTO DEL CUESTIONARIO FINAL

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EXPRESIÓN PLÁSTICA.

Apellidos y nombre:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1. Me gusta mucho el arte, la pintura, el dibujo, todo lo que tenga que ver con la estética y la imagen, la cultura visual.					
2. Considero que puedo desarrollar más mis capacidades artísticas.					
3. Realizar una actividad artística o estética me sirve como relajación y evasión.					
4. Realizar una actividad artística o estética me concentra, me estimula, me hace pensar mejor y ser más creativo.					
5. Realizar una actividad artística o estética produce en mí un continuo avance hacia nuevas estrategias y siempre descubro cosas nuevas.					
6. Cuando pinto, dibujo o realizo alguna actividad relacionada con el arte, lo hago con decisión y sin miedo.					
7. En mis actividades artísticas, pongo especial interés en el proceso y el esfuerzo, independientemente del resultado final.					
8. Me interesa y busco información sobre artistas, exposiciones, técnicas artísticas.					
9. Utilizo la expresión plástica para expresar mis sentimientos y estados de ánimo.					
10.Me considero una persona con recursos y habilidades de expresión plástica y visual: Dibujo, pintura, tratamiento de imágenes, fotografía, etc.					
11. Creo que soy una persona con sensibilidad artística y estética.					
12. Considero que mis dibujos y pinturas son creativos, independientemente de su calidad.					
13. Me considero una persona observadora, que soy capaz de captar el contenido de las imágenes					
14. Soy capaz de realizar mensajes visuales.					

- ¿Podrías definir qué es la Cultura visual? Puedes hacerlo poniendo algún ejemplo.

Hay una clara **inhabilidad** para hacer una **definición**, es decir para redactar el concepto de algo desde una clasificación concreta que vaya de llo más genérico a lo más particular, por eso , encontramos comienzos de definiciones como: capacidad, todo aquello,e tc… c9 es una definición q no es ni culltura. Podemos ver definiciones que olvidan algún aspecto esencial del ter´mino "Cultura Visual" por ejamplo: c48: "Todo lo relacionado con el entorno" aunque despues intenta explicarse con ejemplos. O por ejemplo: C42 dice que es todo lo que podemos ver y nos transmite alguna sensacion, olvidando la referencia a la ucltura. En el grupo 49 – 63 hay casis suna totalidad de definiciones que no son cultura visual o que enblogan realidades muchisimo mas amplias: Destaco algunas:
C49: es conocer las posibilidades que nos transmiten los símbolos y poder interpretarlos"
C50 aquella epresion q engloba las realidades visuales
C52 todo el conjunto que tiene una intencion comunicativa y que está a nuestro alrededor
C60 Todo lo relacionado con el arte.
C62: Todo lo que percibimos por los sentidos y que tiene un sentido completo. (ssea cual sea el sentido q lo percibe… entendemos)

Por el conrario nos encontramos 3 def muy buenas: 27, 29 y 30. Ellos captan q la cultura visual formap arte de la cultura en general y no es una combinacion, o un todo, o una capacidad como seguirán diciendo los demas cuestionarios.

Hay una repetición constante en el tema: **elementos visuales O IMÁGENES**, o elementos observables, como lo propio de la ultura visual, y lo podemos enontrar en al menos 75%. En algunos casos se repite la expresión "podemos ver". En otros casos lo relacionan con el arte, es la parte del arte que se puede ver, que está formada de imágenes, en la que participa el sentido de la vista, etc.

El carácter de **INFLUENCIAR** en la sociedad, ya sea desde la primera def de transmitir un **MENSAJE**, a directamente infuenciar, o provocar reaciones. Esto nos dice q están pensando ya en Cultura visual como el ejercicio de crítica de publicidad que hemos trabajado en clase. Unos 4 ó 5 cuestionarios hablan de CRITICAR esos elementos visuales, la CV sería la capacidad de la sociedad de hacer eso, o bien la causa que produce esos elementos que el ciudadano debe criticar. En otros casos se habla de que la cultura visual intenta persuadir. No hay un concepto claro de lo que es la cultura visual, si estar a favor o en contra de ella (por otr parte nadie les ha pedido q se pongan en favor o en contra). El tema de la influencia, de la fuerza de los productos visuales orientados al consumo en nosotros, es una patente en varios cuestionarios, nada más intentar definir qué es la cultura visual. En otros casos se refieren a su intención comunicativa, es mensaje, es todo lo que nos quiere decir algo, a través de imágenes, incluso c53 dira: todo lo que obsrvamos y aprendemos de ello". Algun cuestionario se referirá a ello como CONOCMIENTOS.

Juega un papel importante en estas definiciones el tema SENTIMIENTOS o SENSACIONES, que ellos meten en el mismo paquete. El mensaje que transmite el producto de cultura visual, tiene importancia en cuanto al sentimiento que produce. Esto se puede ver en unas 9 ocasiones aprox.

Hay casos en los que se centran en el ARTE, o bien para decir que la cutlura visual solo se refiere al arte o bien confundiendo una cosa con la otra: como si la cultura solo tuviera q ver con el arte… volvemos a lo de la falta de conceptos . En algunos casos definen cultura visual como "arte que podemos ver" (c36 , c47) de una forma tan imprecisa, o como si toda la cultura visual fuera arte. Son pocos casos, en total unos 9 c.

EJEMPLOS: No han respondido todos, pero la gran mayoría habla de ANUNCIOS PUBLICITARIOS en general, no es un ejemplo concreto pero sí habla de lo que entienden por cultura visual q no es pensado por ellos como algo tan genérico sino como el tema de la publicidad y su influencia. .
Ejemplos peculiares: c1: mapa; c34 paisajes, fotografías; c37 El David c44: carteles señales trafico, publicidad; c45: un hombre en la calle tocando la guitarra… Estos ejeplos son especialmente raros en el grupo 34 – 48. En 49 – 63 hay tb algunos ejemplos peculiares, muy concretos de publicidad o anunios concretos (han entendido por ejemplo algo muy distinto a los otros grupos analizados) por eso nos encontramos, coca ola, apple,

- Explica claramente qué podemos ver y qué mensaje nos transmite el primer anuncio publicitario que recuerdes.

Los anuncios publicitarios aludidos se pueden clasificar en:
- Productos de comida:Danone, Nespresoo, COCACOLA (6), vitalinea (6), campofrio, chocoflakes, aquarius, Burguer King, Estrella Damm, Limon y nada (anuncio del palo, 5 veces), heineken (2), Turrón El almendro,
-Perfumes: Invictus(3), one Million, la vie e belle, aqua d Giogia, Jadore, Dolce&Gabana,
-Desodorantes: axe (2),
-Telefonía movil: nokia, vodafone, Telefónica,
-Ropa: H&M, Desigual,
-Productos deportivos: Zapatillas,
-Coches: Citroen
-Tecnología: Apple (ipad air), samsung
-Campañas publicitarias de sensibilizacion: Alcohol
-Productos de limpieza: Wip Express, Fairy,
-Mobiliario: IKEA (anuncio de la silla, 2 veces9
Otros: Comida para perros, seguros (acierto.com), Loteria de Navidad,

Hay una clara superioridad de los productos de **comida**, y entre ellos CocaCola, la marca por excelencia, y Vitalinea(ejemplo visto en clase), Limón&nada tb visto en clase. Llama la atención que no aparezcan spot de ropa dportiva, muy pocos, o de tecnología digital o juegos, ya que parece que eso pertenece a otro círculo de intereses, o pueden haberlo entendido como anuncios de la tv en vez de cualquier tipo de anuncio.

En pocos casos (4) no se menciona el nombre del producto, pero en esos casos se apoyan en la descripción de algun elemento anecdótico o visual “chascar dedos” c27, pe.
En la mayoría de los casos se añaden brevemente detalles visuales, o se explica la anécdota del anuncio, muy brevemnte (ejemplo: c59, c55)

45c aciertan a llegar al **mensaje** del anuuncio, lo explican de alguna manera, de una froma general, con una condcional, descendiendo a la vida ordinaria. En muchos casos este mensaje es superficila y breve, en la mayoría. Esta explicación suele utilizar en la mayoría de los casos la forma condicional: si tomas danone mantedrás la linea. En algunos casos, no mencionan la “anécdota” del an uncio, sino que llegan a la **conclusión**, que es mas allá del mensaje. Esta concllución puede tomar a veces un concepto abstracto (c60: “nos transmite superioridad, c55: perfección). Sólo en 4 casos se hace una pequeña o rápida crítica (c29, c21, c52, c54: “el mensaje idealiza la forma del hombre”). En 3 casos se menciona alguna **sensacion** que tuvo cuando vio el anuncio, tal como asombro, eficacia o facilidad, o que el anuncio te incita a comprarlo, o bien se percibe en el comentario que el spot le transmite positividad, etc.

Es curioso cuando hay varios cuestionarios que coinciden en el mismo anuncio o producto, que dan diferentes interpretaciones. Pe IKEA c34, 38, o Limon &nada (c39, 43 y 47), po

8 c no llegan a mencionar el mensaje y se quedan en la descripción de elementos visuales, sin ver sus detalles. C42 , c49

En algunos casos extremos mas negativos o precarios, el mensaje que mencionan es que “anuncia un producto nuevo” lo cual es totalmente evidente, o el peor caso es c17 que dice que “el anuncio pretende captar la atencion poniendo cosas e imágenes que nos puedan persuadir”, de forma tan **genérico**.

4c menciona en concreto el slogan de la marca mencionada, para apoyarse mejor y obtener el mensaje, por ejemplo c31, c34,

13 ejemplos son de los vistos en clase y propuestos por el profesor: Vitalinea, cocacola “y si nos levantamos”, Invictus, nesspreso. Este dato, nos diferencia mucho esta respuesta del cuestionario inicial, y nos hace ver que no son pocos los alumnos que recuerdan los efectos de la publicidad cuando la analizan: estos casos han sido vistos y analizados en clase, con lo cual eso les ha hecho recordar mucho más. Tb, nombrar el mismo ejemplo varios cuestionarios nos puede permitir comparar las diferetnes versiones del mensaje captado.

- ¿Qué opinas, en general, sobre el arte contemporáneo? Puedes enumerar características positivas y negativas.

-La oponición es bastante vaga en general pero mucho más fundamentada que en las entrevistas o en el cuestionario inicial. Aunque en algunos casos c27, 29, 31 y 32, 62 por decir algunos, suelen dar una **perspectiva amplia**, abierta aunque echando de menos poder disfrutarlo más o comprenderlo mas. En especial c27 : " *Es una rte uqe se construye mediante lo establecido o lo que se entiende que es arte y en mucho casos ha cruzado el limite de la obscenidad y la ofensa."*

-Los alumnos se esfuerzan en sacar tanto ccas positivas como negativas pero dan mas peso al estupor a la incomprensión y a la dificultad para comulgar con las propuestas del arte contemporaneo.

-En 3 ocasiones utilizan el NO ME GUSTA, o no me llama la atención, para comenzar su opinión. Hay algunos casos particulares donde añaden que es abstracto o "subrealista" (c62)para definirlo y rechazarlo, o "demasiado moderno c29). Sin embargo, tb hay casos donde la impresión general y primera es ME GUSTA, o me fascina (c25) o "es un buen arte"c45. O me ha gustado descubrirlo. En algun caso: c61: me gusta pero prefiero el clasico.

-En algunos casos lo comparan con las obras clásicas a modo de contraste, en concreto con el barroco, o con velazquez, o con obras donde había mucho más esfuerzo o eran "grandes pintores", o eran las obras de "la antigüedad". Hay al menos 6 casos así. Hay un particular: c60*: "es mas desconocido que en otras epocas"*

POSITIVAS.
-Creatividad, imaginación unido a INNOVACIÓn, o salir de lo convencional, y crear IMPACTO, es lo distinto, lo inusualo incluso lo alternativo, rompedor ,obras muy originales, obras coloridas (en sentido de distintas a lo habitual) (14), por que hoy hay pocas cosas q nos sorprendan c54)
-Transmite un **mensaje** (aunque se contrapone a los que dicen que no transmite nada, que son mayoría), relacionado con esto hablan de que "hace pensar"(2, c23 y 22).
-Hay mucha variedad, ha variado mucho en la actualidad, hay para todos los gustos (3, c40)
-Es interesante (3)
-Sentimientos. (2) expresa mucho
-Es actual, es el arte de nuestra época, se nos transmite de forma liberal", c18, 29, 44

-Hay determinados movimientos que sí tienen más sentido: land art, performance, hiperrealismo

-Hay algunas OBRAS que son buenas, o se pueden analizar (2)

-abarca muchas áreas.

-Los artistas no se basan en reglas, por eso es diferente al ideal. C52

-Puede ofrecer mucho más si pudiésemos llegar a entenderlo.

Peculiares:
-" Es el más moderno de la Historia"
-Es más desconocido que en otras epocas c60
-Utiliza materiales urbanos.
-Hay obras que no me parecen arte pero me gustan: pop art, etc.. ES PARA REFLEXIONAR.

NEGATIVAS:
-Arte puede ser CUALQUIER COSA, c48 cualquier objeto, o la expreesión, NO ES ARTE (7), o todo vale c40,
-La pérdida del sentido estético o de BELLEZA.
-Es un arte que no implica esfuerzo.
-Implica demasiada libertad de creación (no comentan las consecuencias de esto).
-La falta de sentido, que no se puede comprender, o NO TRANSMITE NADA o es muy subjetivo (3) y hay que interpretarlo, esp perspectivista (diversos puntos de vista) (10: c34, 39 y 42) o no tiene claridad en lo que quiere representar… que es complicado de entender, o solo algunas obras, Es dificil para los que no conocen el arte(c54)
-Es "abstracto", usando este término como sinónimo de sinsentido. Tb subrealista, extraño, etc

-Puede caer en la simpleza (2) , o las obras a veces no son originales, o porque es demasiado variado.

-Es criticado por muchos (c44 es percibido como algo negativo)

- ¿Podrías hablar de un estilo, obra o autor de arte contemporáneo? Explica lo que sepas sobre ese ejemplo.

Los **estilos** destacados son:
Pop art (7)
Minimalimso
Surrealismo
Op art
Body Art
C10 (povera, landart, pop, hiperrealismo, escultura abstracta…)
Performance(2)
Urbano
C32 (performance body, informalismo)
Hiperrealismo (3)
Land art (4)
Arte conceptual.

Las **obras** destacadas:
C10(Jarrón con flores, always franco, vista de la gran vía, Verity,
Piss christ de serrano
Reproducción de personas, sin artista
Puppy (2)
1 y 3 sillas de kosuth (2)
Muchas obras hiperrealistas
Barcelonas Head de Lich
Bebe gigante
Islas rodeadas de Khisto.

Los **autores** destaccados son:
C10 (Eugenio Merino, Damien Hirst, Antonio González López, Murakami, José Manuel Merello)
Andy Warhol (8)
Tim Burton,
Georgia Okeefe
Barceló
Bacon (2)
Richar Allen (op art)
Damien Hirst
Bransky
Abramovich
Andres Serrano,
Duchamp (2)
Krhisto.
Joseph Kosutn (2)
Lichtenstein
Picasso, Van gogh

49 de 59 han destacado saber responder on algo, algunas respuestas bastante completas y con muchos ejemplos (solo 3, c32, c10,c53 c56).
Pero solo 27 de estas, saben explicar en qué consiste, en las demas es frecuente, que digan autor, estilo o obras, o parte de ellos, pero no expliquen nada en qué consiste: Ejemplo de la lata de sopa campbel pero no explicar en qué consiste el arte pop. En algunos casos dice que les llamó la atencicón algo (Ej. La cupula ddebarcelo c14), pero no saben por qué o no lo destacan. Mas ejemplos: c24, c32, c17,

Es evidente que conoen muchos ejemplos y son capaces de nombrar y escribir muchos más, quiza por las ccas del cuestionario(ultimo día de clase, asistencia obligada… es como un examen).

-Hay casos de alumnos que copian unos de otros: c50 c55, c42 de c46, c61 de c63, se influencian o han visto cosas parecidas, o están puestos al lado al responder.

Hay 3 casos que usan ccas de lo destacado, para explicarse. Son los casos más certeros: c1, c4, c8, c12., c25, c19, c30, c31…c53,55 62, c49

Hay un caso de ocnfucsión de minimalismo por conceptual c4, o confusión a la hora de explicar en qué consiste en arte concptual c50

Hay un caso de elevar un autor y obras propias de la cultura visual a la categoría de artes visuales c8: Tim burton como un surrealista, pero destaccando elementos visuales propios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Relacionarías el arte contemporáneo y la Educación Artística actual mediante algún ejemplo práctico o aplicación didáctica? Detállalo.

16 cuestionarios no han respondido nada. Es curioso como algunos de estos casos, se niegan a relacionarlo, o incluso dicen que es complicado para niños de primaria (c24), c59

Los demás: 47 dan alguna respuesta. Estas respuestas las podemos clasificar en:

-Propuestas de TECNICA concreta: Photoshop (c1), o collage de caras. O bien se basan en el USO DE MATERIALES CONCRETOS: telas, objetos reciclados, etc (c51, 57 58,

-Propuesta de RECURSO escolar: Collage de caras(c8), mcarraones (c2), reciclaje(c12, c47), Grafitti (c31, c38), o PINTAR CON LA MUSICA (3 CASOS , c37, 46 y 48), aunque se puede considerar un ejemplo mucho más acertado. , collage en forma de murales (c49)

-Propuesta de INFORMACIÓN sobre AC (13 casos): c6, 7 9 y 15, 18,20,21,23,26, c44, 54, 61 63 ya sea en forma de búsqueda o de Visita a museos, exposiciones o excursiones, conocer obras, Es curioso porque aluden a que los niños no tienen relación o no les interesa el arte contemporáneo y lo que hay que hacer primero es conoerlo, es la ppva que dan algunos.

-Propuestas de REFERENCIA (5 casos) un estilo o autor: Picasso (8), Ping pong painting(14), feria de arte diversos estilos y propuestas (10). Este ultimo grupo, mucho más escaso, son los únicos que en realidad relacionan la EA con el arte contemporáneo, viendo una posible aplicación, más allá de conocer obras o ejemplos. Son los que articulan el hacer (dim productiva) con la dim perceptiva. Aún así, son propuestas demasiado abiertas, no llegan a especificar cómo, ej c10). C19 (dibujos pop), c31 (Grafitti). Hay cos casos muy copiados (c50 y 55) que hablan de arte encontrado, pero solo uno sabe lo q es, el otro copia. Algunos de estos ejemplos, como c53, proponen poner un ejemplo de obra de AC y copiarla, o **imitarla**. NO HAY CASI NINGÚN AUTOR NOMBRADO EN ESTA PREGUNTA, solo Picasso.

-Hay dos casos en que relacionan varias areas: c52 y 56, para justificar la propuesta que no deja de ser un recurso escolar clasico, cuentos o diseño espacial.

-Hay casos **particulares** no clasificables:
-c27 , que valora el AC , habla de la expresión creativa, pero no concreta ni detalla nada
-C30 que habla de expresar sentimientos pero no concreta.

-Hay respuestas extremas de verdadera OBVIEDAD que no aportan nada, C7, C17, c42

Se percibe querer responder a toda costa pero realmente NO SABEN APLICAR EL AC A LA EA, salvo los casos concretos enq ue nombran autores o referencias concretas al arte contemporáneo.

Señala con una X con qué frecuencia estás DE ACUERDO en cada una de estas cuestiones.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
15. En mi futuro como profesor/a, me gustaría impartir clases de Expresión plástica.					
16. Considero que me resulta fácil enseñar a otros, estrategias para realizar actividades artísticas.					
17. Tengo ideas nuevas para realizar en la clase de plástica con los niños.					
18. Considero que el área de Educación Artística tiene muchas utilidades relacionadas con otras áreas de aprendizaje.					
19. Considero que son necesarios procedimientos, uso de las TIC'S, proyectos, etc. que eviten el abandono de la expresión plástica en la adolescencia.					
20. La cultura visual es un argumento indispensable a tener en cuenta en la Educación Artística.					
21. El arte contemporáneo debe llevarse y utilizarse en el aula de Educación Artística en la Educación Primaria.					
22. La Educación Artística debe orientarse también hacia el uso amplio del lenguaje visual.					

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Ordena (poniendo un número a la izquierda de cada uno) por orden de importancia los objetivos fundamentales de la Educación Artística y Visual:

A) Adquirir destrezas para la utilización de técnicas artísticas adecuadas para la elaboración de obras artísticas expresivas

B) Trabajar en los alumnos la sensibilidad y la percepción hacia la belleza, tanto del entorno visual que nos rodea como de las diferentes artes visuales.

C) Conocer y valorar las diversas manifestaciones artísticas tanto históricas como contemporáneas

D) Fomentar la creatividad en el ámbito de las imágenes.

E) Trabajar en la lectura y crítica de los mensajes de la cultura visual.

F) Trabajar habilidades psicomotrices finas relacionadas con la habilidad prensil, las medidas, el tacto, etc.

G) Manejar las habilidades y recursos necesarios para hacer carteles, decorados, disfraces, regalos y otros elementos útiles y decorativos de la vida escolar y familiar.

- Redacta otros objetivos que tú consideres necesarios.

- Hay 22 c que no responden nada.
De ellos, algunos mencionan explicitamente que o no se les ocurre o no ven necesario más o bjetivos: (34, 42, 43, 40, 47, 48, 58 o 49). El resto lo dejan en blanco: En estos casos, habría que interpretar si han relacionado la pregunta con la del cuestionario inicial donde se les pedía que añadieran objetivos solo si realmente lo veían necesario, o bien es que no se les ocurre nada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Respecto a los demas:

-Hay c que aaden objvos ya presentes entre los presnetados:

C6 destaca hablidd, creatividad
7 habilidad
8, conocer arte, aunq como evasión
4 visitar museos y arte de otras culturas… puede entenderse como onocer las manifestaciones artísticas
10 conocer tipos de arte…
C25 interpretar los mensajes visuales y su intencionalidad. " no lo han captado como ya dicho porque no lo han entendido desde el punto de vista crítico)
C24 desarrollar una actitcud Crítica, para tener una visión objetivos de los eltos visuales.
C44 diferentes técnicas, poco a poco (redactado para el profesor)
C37 valores de la **cultura visual actual** y su fomento. (de alguna manera presente en el tema de la crítica)

Todos estos lo anuncian de forma bastante imprecisa y no concretan qué tipo de habilidades. Digamos que lo más repetido es el tema de la HABILIDAD y el tema de CONOCER el arte,, de algguna manera. Aaunque repetimos que ya estaba más o menos incluido en los objetivos propuestos para ordenar. Tb podemos destacar que ven necesario destacar el tema de los mensajes visuales, su lectura y su crítica… .
C19 el respeto a las sensibilidades artísticas (hay un objvo sobre sensibilidad, pero en este caso, han enfatizado el tema del RESPETO)

-Hay cuestionarios que se centran en capacidades concretas, aunq no están directamente relacionadas con los osbjetivos propuestos:

C1 xpresion de sentimientos.
C18 Habilidades de expresión, expresar emociones en el dibujo.
C56 trabajar aspectos sentimentales y expresivos sin tener en **cuenta su calidad de dibujo**
C28 fomentar imaginación e iniciativa (lo habrá dicho en el sentido de la creatividad?)
C17 fomentar la imaginación.

Parece que entre los formulados no quedaba lo suficientemente claro todo lo relacionado con la expresión, creatividad y necesitan destacarlo. Volvemos aquí a la cuestión de la confusión entre imaginación y creatividad, aunque si en los objetivos estaba y aquí ponen otro objfvo con la palabra imaginación, ¿será que entienden que son cosas distintas?
Hay al menos 3 cuestionarios que entre estas capacidades concretas han mencionado explicitament el tema de NO TENER EN CUENTA EL RESULTADO FINAL O LA CALIDAD DEL DIBUJO.

-Hay cuestioanarios que solo proponen un recurso concreto, realmente NO SON OBJETIVOS, porque se pierden en alguna actividad posible:

C4 visitar museos
C2 técnicas de stop motion, tb c7
C4 conocer tb el arte de otras culturas , pero mediante un taller, no teóricamente.
C32 actividades lúidicas y divertidasd de dibujo y pintura, o CULTURA VISUAL (es de las pocas veces q se nombra en estos nuevos objetivos)
C21 manualidaddes en tres dimensiones. (lo habrá dicho porque en clase no hemos ehcho nada en tres dimensiones?)
C20 trabajar técnicas de cámaras, enfoques y grabación.

Destacamos que hay tres c que se refieren exactamente a técnicas relacionadas con la producción audiovisual, cámaras, grabaciones, fotografías, en concreto stop motion, tb. Parece que, aunq no sea un objetivo,sin embargo han querido señalar el tema de la producción audiovisual como una rama olvidada en los obbjteivos propuestos.

-Hay otros cuestionarios que tocan temas no directamente relacionados con la Educación Artística y sí con la temática de las obras, o bien con otros aspectos del currículo:

C3 Talleres apara trabajar la igualdad y el racismo (quiso decir el No racismo)
C22 acts para fomentar la igualdad, y acts para la comida saludable y deporte.
C9 para conocer y cuidar la naturealza
C40 aprender naturaleza a traves del arte, y el trabajo de percepción.
C35 trabajar más la relación con el medio ambiente.
C10 para trabajar en equipo
C55 trabajo en grupo, exposiciones de los trabajos realizados.
C23 trabajar en eequipo para crear pobras.
C59 ayudar a los niños a realizar trabajos en grupos para mejorar la comunicación entre todos.
C15 trabajar la cooperación.
C36 fomentar la cooperación con actividades.
C27 valoración de aprendizaje artístico entre iguales.
C26 Trabajar porPROYECTOS (la unica vez q se dice esta palabra , creo q en todos los cuestionarios).
C12 trabajar la personalidad y el desarrollo
C44 captar la atención para que se interesen por la asignatura.
C41 motiva para que no abandonen la asignatura (se pueden abandonar asignaturas en primeria?)
C38 el poder trabajar agusto con las demás personas (puede estar pensando en la asignatura en magisterio? Entender este cuestionario como una evaluación de la asignatura?)

Entre estos objetivos podemos distinguir entre:
- los que se centran en la **dinámica didáctcica**: lacooperacción, los proyectos, el interes por la asignatura, son cuestionarios más centrados en el ámbito escolar, o que entienden que hay objetivos transversales. NO han perdido la perspectiva de
- y los que buscan el fomento **de otros valores temáticos**: igualdad, salud, deporte, etc…

-Hay casos mas particulares:, por ejemplo el tomar el arte o la xpresión plástica como terapia:
c1 La expresión de sentimientos.
C55 fomentar la expresión.
C32 concentracion y relajacion a traves del dibujo y pintura, no caer en la rutina.
C30 clase sin ataduras, relajación.
C60 relajar la mente y evadirte de todos los pensamientos.
C53 intentar que el niño esté seguro de sí mismo y valore su esfuerzo y sepa lo q tiene q mejorar.

O bien, el tema de la expresión es un tema que preocupa, que ven no subsidiario sino necesario en la eduación y la ed arca como responsable o mejor vehículo para ponerlo en marcha, aunque esto no quite su relación con la vía libre, con permitir que se dejen fluir las ideas… Hay algunos que destacan especialmetne el tema d ela evasión, relajación… parte importante tb de la vida, aquí de alguna manera presente.

-¿Realmente hay objetivos nuevos, que me hayan sorprendido como VERDADEROS NUEVOS OBJETIVOS que no estaban presentes entre los propuestos?

C39 Manear recursos infomráticos para mejorar las imágenes. “Este objetivo, aunq es muy de recurso, puede entenderse como el tipico objetivo q pretende integrar las TICS en el área estudiada, como en todas las áreas, la dimensión digital”.

- Describe brevemente tus dos actividades de Educación Artística favoritas.

Hay que empezar diciendo que en la pregunta no se especifica “dos actividades realizadas en clase durante la asignatura en Magiserio” sino actividades artisticas en general. Sin embargo, durante esta última sesion de clase, se les especificó: modificar esta preguntas por “las dos actividades que consideres más adecuadas para Primaria” y la evidencia está en que la gran mayoría de los cuestioarios han modificado la pregunta tachándola y escribiendo encima. Veamos por donde van las respuestas y en qué opción se posicionan, si por ceñirse sólo a las realizadas aquí o entender que ya tienen que ir pensando en la Ed arca como asignatura a aplicar en su futura labor docente.

Curiosamente, mientras leo lo anotado en los cuestionarios, observo que mientras les cuesta mucho más trabajo redactar objetivos y hacerlos más generales, más relacionados con las capacidades, y caen en concretar demasiado y ponerlos como actividades, en este caso, lo que tienden a hacer es lo con trario: no co ncretan y generalizan demasiado, hablan de una técnica, un recurso amplio, pero no concretan en una actividad dtda casi e ningún caso.

Por ello, las respuestas dadas podemos clasificarlas en:

- Actividades relacionadas con el **lenguaje visual, cultura visual:**

-Ver anuncios publicitarios y hacerlos reflexionar, criticar la publi (2). Comentar el a nuncio q mas les guste para aprender a “la captura” de los mensajes visuales y que no se dejen engañar (c44)
-Realización de mensajes visuales.
-Recopilacion de vídeos, peliulas, setries de dibujos animados (c32 para que aprendan a influenciarse. “? Es q hay que aprender a influenciarse? Debe ser curiosa la opinión de este individuo)
-Trrabajo individual crítico ocntra lo establecido (c19 no especifica que sea de lenguaje visual, sólo crítico)

- Actividades que hemos hecho en **magisterio:**

-Dibujacon la música (13 casos), para fomentar la creatividad, “añaden en alguno”. (c43, pq deja expresar libremente tus sentimientos) (c36)(c28) (c24) (c23) (c22), suelen justificar despues de nombrarla, desde el arpender a representar lo que la música les sugiere, o bein trabajar la expresión o la creatividad, etc. (c12 puede ser muy estimulante) (c11) (c7)
-Cadáver Exquisito (13) (c42, se lo pueden pasar muy bien, en vez de témperas con lapices o con adornos) (c39) (c36) (c31) (c22)(c15) (c14 es divertido y fomenta la creatividad y cooperación) (c12) (c3)
-Horror al Vacío(9) (c39) (c38) (c37, para que los nños se conozcan entre sí) (c31, para desarrollar su creatividad) (c23)<(c20)(c2)
-Paisaje interior (3 casos) (c38) (c37, para saber cómo son los niños y sus sentimientos) (c8)
-Creación de caras dibujadas??? (c8)

Muy particular es los tres o cuatro casos en que se ha mencionado el Trabajo por proyecto, creo que más porque se ha ehcho en su aula de magisterio que porque lo hayan entendido como una metodología a aplicar. (c24 es un caso donde se menciona).

- Actividades **muy muy generales,** (en realidad no son actividades)

-Fomentar la creatividad mucho.
-Manualidades (c32, para fomentar la habilidad y la capacidad creativa.
-c30 trabajo por proyectos y actividades para expresar sentimientos.

- Actividades centradas en una **habilidad concreta**, aspecto o intencionalidad:

-Acts relacionadas con el sentido del tacto.
-Dibujar cosas que se salgan de lo normal
-Paisajes subjetivos, donde se reflejen los sentimientos
-Dibujos de lo que sientes o de lo que te guste. (2) dibujar a su gusto (c45)
-Acts que sean en grupo con tecnicas de pintura para crear un mural entre todos.
-C32 en su taller de manualidades, la justificación principal es desarrollar la capacidad creativa y la habilidad m anual.
-Dibujo libre (c34)

- Actividades centradas en una **técnica concreta, material concreto o**

-Pintar con témperas (5) (c43 dibjos que sean significativos para ellos)(c34)(c27)

-MANUALIDADES, (10 casos), a veces destacan los materiales, o con materiales de recilaje, o con barro, cartón goma eva, o bien se destaca que sean originales, o que sirvan para decorar, etc. (c42 son creativas y se pueden usar todo tipo de materiales) (c41, con témperas para aprender esta habilidad)(c35); (c32 propone un totum de plastilina, pairoflexia, manualidades, globoflexia,etc, con la excuda de desarrollar la capacidad creativa y la habilidad manual), (c9 papiroflexia)
-Collage , recortes de revistas (5 casos), tb lo llaman "mosaico". (c40, del tema que loes interese por votación y sería grupal) (c17) (c1 objetos de diferetnes formas)
-Figuras de plastilina,(2 casos) de animales, de deportes…
-Actividades de objetos reciclados (3) (c29)
-Utilizar materiales que al lniño le gusten de la naturaleza, dibujos a su gusto.
-Actividades relacionadas con el medio ambiente (c35)

-Intentar imitar una obra de arte contemporáneo con materiales poco usuales /(c28) DESTACABLE.
-Utilización de objetos inservibles para un nuevo uso (c25)
-C4 haccer proyectos con las manos con pintura, barro plastilina, que estén en contacto con la materia empleada.

- **propuesta que tiene varias** posibilidades:

-Creación de carteles para el aula con un objetivo concreto(c25)
-Hacer **carteles**, tarjetas, de forma artística. (c28) (c29 para fomentar el trabajo en grupo o la ooperación) (c9, para decorar la clase, ha salido más veces)
-Trabajos individuales donde los alumnos puedan mostrar sus habilidades y mejorías (c21)
-Trabajo grupal sobre **mural (3 o 4 casos)** (c19) Hay más casos donde se ha mencionado el tema mural, aunque pueden estar en otras categorías. (c11 sobre la primevera por ejemplo, para hacerlo en comun) (c6, mural con mensaje para decorar los pasillosd e la escuela , fomentando la igualdad , el medioabiente etc) **DESTACABLE**.
-Imitar dibujos ya creaados para fomentar las habilidades y destrezas (c18) o dibujar un dibujo individual para fomentar la creatividad.
-C10 repartir distintas fotografías de obras y que los alumnos se caractericen y las representen.
-C6 Realizacion de un comic con algún tema concreto que se esté estudiando ya sea naturales historia o plastica (**DESTACABLE**, interdisciplinar, aunque queda demasiado abierto)
-C4 excursiones para dibujar paisaje o algo que haya sido importante en ella.

- Actividades **muy concretas**, que itienen un diseño muy peculiar y cco:

-Dibujo con polígonos regulares.
-Marionetas con calcetines (reutilizar) (2) (c14 puede ser una actividad divertida ,creativa y facil de hacer)
-Enseñar técnica de la perspectiva con detenimiento para aprender a desarrollarlo, dibujos en 3D (c44)
-Crear paisaje con técnica de puntitos (c41)
-Figuras de barro y decorarla con pintura (c29)
-Hacer manualidades con legumbres o pasta (c26)
-A partir de Brick de leche o zumos hacer diferentes muñecos. C1 ahcer muñecos con objetos, por ejemplo con un catón de zumo.
-C10 rellenar huevos con pintura y lanzarlos contra lienzos para crear arte abstracto.
-C8 elaboracion de figuras con elementos alimenticios, (2) (c2, figuras con comida)

Podemos reflexionar: Hay actividades de una simpleza desoladora: legumbres, la importancia que se le da alas manualidades, o la generalización al centrarse en una sola actividad o en un solo vavlor amplio sin especificar claramente qué se pretendería con esa actividad. Es bastaante simplista como aparecen ej c18, la actividad con la única mención de que sea un dibujo libre para fomentar la creatividad, lo cual nos hace ver los escasos resortes con los que el alumno se enfrenta a la docencia de la asignatura. (c17: hacer un mural donde los niños pinten o dibujen lo que quieran, las cosas que más les guste y de la manera que quieran) la falta de pautas es desoladora, porque revela una falta total de objetivos, con la típica excusa de que es para no imponer comportamientos ni pautas…
Es destacable tb la escasa referencia al arte contemporáneo y a la cultura visual.
Es destacable tb que TODOS HA N RESPONDIDO, salvo un caso que dejó todas las preguntas cualitativas sin responder. No estamos cmo en el caso anterior, en una pregunta que se entienda que no es imprescindible responder.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FIN DEL DOCUMENTO
EXTRACTO DEL
CUESTIONARIO FINAL

Volver a las fases de la investigación

Volver a la lista de anexos

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es
www.magisteriolalinea.com

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1º PRIMARIA.
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA

PORTAFOLIO
Documento extracto.

Objetivo para el alumno/a

Construir una herramienta de evaluación, complementaria a las que se han usado durante el desarrollo de la asignatura, que refleje la experiencia personal vivida por cada uno, de su aprovechamiento de los procesos de aprendizaje, y sea fiel reflejo de las expectativas docentes respecto al lenguaje plástico que cada uno ha ido construyendo desde los objetivos de la asignatura.

Qué hay que incluir en el Portafolio:

1. **Actividades de expresión plástica**.
   Para conseguir este objetivo, harás una RECOPILACIÓN ORDENADA Y BIEN PRESENTADA de las actividades realizadas en expresión plástica, que refleje los principales logros obtenidos. No debes imprimir los trabajos realizados con texto o digitales. Es el momento de incluir aquellas actividades no entregadas en su momento por alguna razón, o bien aquellas que estaban suspensas y se entregan en versión mejorada. No olvides que estas actividades serán evaluadas al 80 %. Es importante que cada actividad tenga escrito por detrás el nombre del alumno y el título de la actividad. Sugiero que, para aclarar cuestiones referentes a elementos añadidos o aclaraciones, coloques "pos it" o alguna nota aclaratoria a las actividades que lo requieran, dentro de la funda y en lugar visible.

2. **Reflexión sobre la asignatura, logros y carencias personales:**

Unirás a esta recopilación, una sintética y concienzuda reflexión sobre la asignatura por escrito impreso, a partir de los siguientes apartados:

1º Resume en 5 líneas cómo te consideras personalmente en cuanto a cualidades y capacidades relacionadas con el arte y la expresión plástica, gustos, actividades que realizas habitualmente. Se trata de que te retrates en este aspecto, sobre todo en cómo eras, antes de cursar la asignatura.

- **Predisposicióon negativa**:

30 P se consideran con cualidades negativas, o mal dotados o con pocas posibilidaddes. Destaca P4 que dice que se considera manazas y torpe. P29 muy patosa y torpe, P43 tb patosa, diciendo que no se le da bien dibujar, P58 pesima. P24 con capacidades mínimas, P37 capacidad nula, o frecuentemente dicen qu eestán muy limitados en sus cualidades, o bien mencionan que no están atraídos por el arte (P28, P47 no me apasiona), o bien diciendo que no hacían casi nada relacionado con esto: P48,50, o bien diciendo que plastica no era lo mio (P56)

- **Predisposición intermedia.**

Hay algunos (5 al menos) de los que no podemos afirmar una predisposición directamente negativa, sino que directamente marcan que han cambiado o que depende de para que. P40 cercana al arte pero con limitaciones, P53 podía defenderme, aunque mi transcurso en el arte es escaso, etcc.

- **Predisposición positiva.**

19 P se predisponen positivamente de entrada. Se consideran cercanos y sensilbes a la expresión plástica, no tanto por las capacidades, sino más bien por el gusto, la vinculación o por las actividades que de vez en cuando realizan.Algunos mencionan el mundo del arte en general.
A continución de este gusto por el arte, suelen matizar esta inclinación, en diversos grados:
-En algunos casos mencionan que siempre les ha gustado desde pequeños = P44,
-en otros mencionan que están identificados, pero ocn la asignatura = P45.
-En pocos casos hablan como tal del arte, el caso de P51 menciona que le “apasiona , que es amante del arte, que le transmite relajación, paz, y le permite expresar sentimeintos.
-En otros , aunque mencionan esa predisposición positiva de entrada, mencionan que han estado mucho tiempo inactivos, y poco inspirados (quizá preparando el argumento hacia expresar el cambio que ha producido en ellos la asignatura) = P49, quiza P34, que les ha gustado desde pequeños dicen.

- Es interesante observar cómo muchos de ellos, simplemente por tener gustos relacionados con el arte, se predisponen positivamente, no se dejan caer en el pesimismo de considerarse negados por tener poca destreza. (ej P35 o P34). En otros, p.e. P44, se basan en que les ha gustado pero los problemas de destreza, perfeccionismo al colorear, o uso de determinadas técnicas (mas mencionada las témperas), no les permite una predisposición mucho más positiva.
-Es normal que no se dediquen a jactarse de sus **cualidades**, aunque hay algunos en los que se ve una seguridad en cuanto a sus cualidades: P60 y 61, P21, P17, suelen ser los que han cursado Bachillerato de artes, o han mantenido cierto contacto con actividades artísticas.
-Al seguir retratándose en general, algunos mencionan el cambio entre antes y ahora en cuanto a la diferencia desde cuando eran pequeños a ahora, (pocos casos) o personas influyentes (padres, pocos casos, 2 a lo sumo).

- A continuación, en muchos casos, **mencionan aspectos concretos:**

-En al menos 11 casosCENTRAN LA REFLEXIÓN EN el cambio que ha supuesto para ellos la asignatura, lo cual se les preguntaba al final de la pregunta, como una coletilla. Ellos responden a esta cuestión en cuanto a descubrir cosas nuevas, nuevas técnicas, ponerse en contacto on la expresión plástica (P36,P38 y P39, P42, P46, P48, P54, P55, P56, P57 y algunos más). Siempre lo mencionan desde lo positivo: O bien desde nuevas técnicas o actividades, que han mejorado la calidad de los dibujos = P56; o diciendo que han perdido la rigidez expresiva (P36), o que los diubjos salen más fluidos (P39). O que se h an dado cuenta queno se le daba tan mal =p54, En algunos casos, han descubierto que pueden seguir mejorando: P27 como un importante descubrimiento que les aleja de suanterior predisposición negativa. En algún caso mencionan que ese cambio se ha producido tb en lo conceptual, para decir que el arte no solo son exposiciones de cuadros sino tb de mateirales diversos = P55, Plastica no es solo hacer dibujos = P66

- Son bastantes los Portafolios que mencionan el **aspecto relajante, estimulante, evasivo, Pterapeútico** en definitiva de la actividad artística. Bien para mencionar el aspecto que mas les atrae y por el cual han participado alguna vez de acts arcas, o bien para hablar de su descubrimiento =

-P21 acts relajantes, me gusta evadirme
-P25, tener eestilo propio, me expando con el arte.

-P44 despejarme d elos pbmas pintando.
-P43 soy patosa, pero me relaja
-P48 Me relaja, me hace pensar,sentirme bien conmigo misma.
-P51 El arte es algo necesario, me transmite relajación, paz, me permite expresar sentimientos, es algo que me motiva.

-Un buen grupo mencionan Técnicas concretas que suelen utilizar: lapices, dibujo a lapiz b/n, sin color, o témperas o óleo. Son los mas nombrados pero solo en 6 casos.

-Hay otro importante grupo que menciona ACTIVIDADES concretas con las que definen sus gustos:

-P8 ME gusta inventar muñecas, tiendo al surrealismo,
-me gusta el barroco, el gótico o las esculturas griegas P11,
-Me gusta plasmar estados de ánimo P13, o
-P19 que menciona que no era consciente de que hay relacion entre contracultura y desarrollo humano en las actividades artísticas (bte pedante),
-Es interesante el grupo, pequeño, pero que habla de ciertadedicación a las actividades **digitales y audiovisuales**:

-P17 destaca el descubrimiento de poder hacer carteles con “medios audiovisuales”.
-P23 menciona solo actividades de tipo digital en las que está bastante avanzada según ella.
-P39 y P56 menciona que ahora ha aprendido a criticar un mensaje visual.
-P47 montajes digitales, collages,
-P55 productos visuales.
Son como un grupo que parece estar en un mundo aparte pero que en esta asignatura han aprendido a relacionar su actividad con el arte, y han cambiado su concepto.

-P24 dibujos sobre personajes, series de naimaciion anime manga
-P30 se interesa por el arte urbano,
-P63 se interesa por el marketing.

2º Expresa qué ha supuesto para ti cursar esta asignatura, con los siguientes puntos:
-Valoración de tu experiencia en general, con adjetivos concretos. Concédete también expresarte desde lo emocional: ¿Cómo te has sentido?
-Refiriéndote a dos actividades concretas que tomarás como ejemplo, que han resultado especialmente significativas para ti, valora tu experiencia, expresando tus dificultades, logros, y si has comprendido el objetivo de las mismas y cómo los has cumplido.

Sobre las 2 actividades mencionadas: Recuento de las respuestas por actividades.

Nº	MV	CV	HV	CAD EX	MUS	TPP	PAI	AC	ASIS
P1	1		1						
P2			1		1	1			
P3			1				1		
P4	1							1	
P6						1	1		
P7					1				1
P8			1				1		
P9			1				1		
P10	1		1				1		
P11						1	1		
P12		1	1						
P13			1		1				
P14					1		1		
P15				1	1				
P17						1	1		
P18					1		1		
19		1		1					
20				1			1		
21					1		1		
22			1			1			
23			1		1				
24					1		1		
25	1							1	
26			1	1		1			
27						1	1		
28		1			1				
29	1				1				
30						1	1		
31					1		1		
32			1						1
34									
35	1				1				
36			1		1				
37		1					1		
39						1	1		
40			1			1			
41			1				1		
42				1					1
43			1				1		
44		1							1
	MV	CV	HV	CAD EX	MUS	TPP	PAI	AC	ASIS
45				1	1				
46			1						
47	1	1				1	1		
48				1	1				
49				1	1				
50				1		1			
51						1			1
52		1		1					
53						1	1		
54									
55			1				1		
56				1		1			
57			1						
58				1			1		
59					1		1		
60				1		1			
61									
62			1	1					
63				1			1		
	MV	CV	HV	CAD EX	MUS	TPP	PAI	AC	ASIS
TOTAL:	7	7	20	15	18	16	25	2	5

- SOBRE LOGROS CONSEGUIDOS:

P1 – p63

-En muchos casos destacan sobre todo los aspectos **emocionales**: Me he sentido libre, he sabido reflejar mis sentimientos, me he dejado llevar por la música p15, disfrutar p10, divertido y aprendido mucho (48)abrirme a mis compañeros y saber trabajar con ellos p11, he sentido muchísima tranquilidad p15, he sentido relax, vía de escape., mucha sensación de libertad y deamor al arte, y posibilidad de expresar lo que sientes (P23, 30, 27, 48,62) reflejar sentimientos (55) de manera diferente (59) (41 y 45 hablan de dejar florecer lo que desconocía de si mismo, despejarse, espxresarse, tb 42., poder crear nuestro propio paisaje expresando quienes somos, nuestras experiencias y sentimeintos(58) He stado coloreando relajado (42), En relacion tb con **autoC**

- Como han repetido mucho la preferencia por la actividaddel paisaje interior, los logros van encaminados a decir que han co nseuido expresar su ser, sus gustos, (p3, p8,p9,), o aprender que un retrato no es solo una cara sino q puede ser un paisaje (p10), retratarse a si mismo, p14, exprresarnos personalmente P27, 21, 23, 28todo esto puede ser de carácter **emocional** tb. Tb lo relacionado con la **CREATIVIDAD**, con dar rienda suelta a la imaginación y a la expresion (20,24,27, 28), 48, o en cuanto a que se han despertado las ganas de probar cosas nuevas, tb con materiales (53), o en cuanto a las posibilidades de amplio martgen de elección al realizar las actividades (60). La palabra **imaginación**, suele sustituir al término creatividad en muchos ejemplos (62) Se suelen referir a la búsqueda de imágenes con las que representar una idea

En torno a ese **autoC** podemos destacar tb 59, y 62 que destaca que han podido encontrarse como persona, en cuanto a que el dibujo les ha ayudado a reflexionar y conocer su interior)

-El tema de la **CREATIVIDAD**, como categoría emergente queda patente tb en los comentarios referentes al gusto por montar el video y hacer las fotos 48,

-Hay algunas refrencias al **LV**, sobre la **necesidadd de leer las imágenes,** sobre los elementos visuales utilizados: contraste, encuadres, color (28 y 29) en las intencionalidades de cada elemento del LV,(25),

-Hay suficientes y destacables comentarios acerca de los logros relacionados con lo **manual**, pero sí hay referencias suficientes, que nombran el manejo d elas témperas (45),y el uso de determinados materiales, el pincel, (35), ya que antes solo habían utilizado lápicas (63), o que han desarrollado determinadas habilidades artísticas (61) (55, lo desarrolla un poco más: He superado y aumentado el nivel de dominio del pincel y témperas, he perdido el miedo) el apje de determinadas **destrezas** (p12, 61,50 tb denominadas “la parte técnica(25), mejorar el dibujo (28), o perder miedo a dibujar (29) , “no lo hago tan mal” (28), (He aprendido más a dibujar, no soy tan torpe como creía 57). Se habla tb en cuanto a lo manual dem uchas horas de trabajo y esfuerzo (39, 58), sobre todo por tener que colorear todo o por tener que dibujar con témpera. Tb mencionan en 45. En elabunos casos han mencionado que han descubierto que la EA no es solo dibujar, sino también manejar **el LV** y que es necesario formarse para **eso AV.** En un caso muy significativo (P54) la alumna menciona que se ha ido sintiendo mejor en la asinatura porque aunque hacía muchísimo que no pintaba y coloreaa, (o como comenta 48, hemos sentido que volvíamos a la infancia, al colorear, o 50, que comenta que ha experimentado un reencuentro con la Expresión Plástica) , y menos con tempera,

poco a poco se fue afianzando con los materiales y las técnicas, y cada vez se sentía mas segura a la hora de realizar un trabajo. Clara declaración de que lo importante en la EA es lo **manual** y por tanto tb la **destreza,** al mencionar aspectos de logro como que se "han despertado ganas de hacer pinturas de diversos tipos y materiales (53), o que que nos hemos afianzado en el uso de materieaes y témperas (54). P57 desarrolla muy bien este tema añadiendo el interes surgido por las manualidades y dibujos.

-De comentan tb algunos detalles como logros relacionados con el papel de cad auno en el grupo, en forma de logros **cooperativos**(38, 45), describiendo incluso en 45 la forma en que se aprende desarrollando el proyecto en grupo. Destacamos: -el logro de compartir opiniones, saber salir de los problemas en grupo 51; la capcidad de aportar ideas individuales y construir en conjunto 50; trabajar mu bien con los compañeros 53; sentir los valores de la ayuda, la responsabilidad, el trabajo 56; amplio desarrollo de bondades del trabajo cooperativo en 60, relacionado con el sentirse bien, orgulloso del trabajo realizado, de tener objetivos comunes…

-En algunos caso (45 y 46) mencionan que han entendido por fin lo que significa el arte **AC**, per curiosamente no mencionan po rqué, ni dan mas detalles.

-Hay algunas menciones a la importancia de la publicidad y sus mensajes, en el sentido de haber descubierto la importancia que tiene el no sentirnos manipulados (37), o conocer su propio lenguaje visual LV (47)

- SOBRE DIFICULTADES ENCONTRADAS

P1 – P63

-Aunque el apartado de dificultades es mucho menor, dado que suelen empezar diciendo que han tenido algunas dificultades, o que su punto de partida había sido de miedo a no saber a lo que se enfrentaban, a no saber dibujar con **destreza**, pero conforme se ha ido desarrollando la asignatura esas dificultades se han ido solventando.(P26, 44,43,41,35) hablan de no ser bueno en el cibujo, sentirse torpe, frustracion por no poder hacerlo bien, que no se les da bien colorear o manjear el pincel y las témperas, de que hacía mucho que no pintaban, de que no habían hecho nada mayor que un A4 etc. (48 , 49, 50, 52, 54, 55, 56, mencionan técnicas concretas como el degradado, pero muy pobremente. Estas menciones a la dificultades relacionadas con la destreza es muy común y suele ser el punto de partida de muchos de los cometnarios.

-Frecuentemente suelen comentar que al principio que no sabían qué díbujar (36,45 y 47, 62,,) de no saber cómo empezar, o incluso frustracion (55), sobre todo en el HV o alguna dificultad técnica, aunque añaden que poco despues van superando. Este tema está relacionado tb con el tema de la **creatividad** ya que juzgan que necesitan estar mas dispuestos y con más ideas cuando se les plantean los retos compositivos. Podríamos relacionar tb esto con el tema del **AUTOC**, cuando mencionan la autoestima (55, 56,), o que su punto de partida es claramente precario

-En muchos casos las dificultades son muy concretas o reflejan aspectos muy propios de cada actividad: Plazos de entrega 26, las escenas de la stop motion26, grupo falto de cto

y con materiales esscasos22. Son un poco lamentables los comentarios acerca de lo dificultoso de leerse los temas, o tener que hacer trabajos de desarrollo 58).

-En algun caso la dificultad v por el manejo d eprogramas info para la actividad **de LV** (p10), pero tb por a dificultad de identificar los elementos de LV, o de interpretar los mensajes**. (AV**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- SOBRE OBJETIVOS QUE SE PRETENDÍAN.

P1 – P63

-En general son mas proclives a no desarrollar los objetivos, sino simplemente decir cómo les ha ido, comentando lo que mas les ha llamado la atención. Esto es totlamente patente entre los portafolios 34 y 47, donde no hay una sola mención a los objetivos. En el resto hay muy pocas. Se acumulan mas entre el 48 y 63, aunque son muy elementales.

-Simplifican enormemente lo que pretenden los objetivos de la actividad: llenar todo el espacio", es decir confunden lo que han hecho con la capacidad a la que va encamindada, por ejemplo 54 dice que el obj del CE es crear algo surrealista,o crear un personaje extraño.

-En un buen númerod e casos, la palabra **creatividad o IMAGINACIÓN** es la solución para explicarlo que pretende la actividad P13, 26, 50, 55, sería como la solución comodín de cualquier cosas que hacemos, desarrollar la imaginación. Unido a esto está tb la típica expresión sobre "saber expresar sentimientos sobre el papel" 58,

-En muchos casos, no saben decir que es un objetivo pero comentan la intencionalidad del la actividad: Reflexionar sobre las imágenes de la **publi** y tener un pensamiento crítico P12,o transmitir un mensaje (53),

-Hay dos casos en que comentan que han conseguido los osbjetivos pero no indican cuales son p6 y 7, 48) Hay casos donde afirmanhaberlos conseguido porque sacaron unas calificaciones aceptables: 62

-Hay comentarios explícitos sobre los objetivos, pero solo en menos de la mitad de los casos. Estos objetivos suelen estar bien redactados pero de forma simple y demasiado instrumental. Hay algunos de tipo **cooperativo**,,, como la compenetración, el buen ambiente, (27), o de carácter crítico ante la cv, como AV (28), o la ÚNICA MENCIÓN SOBRE EL **ARTE CONTEMPORÁNEO** P25. O p56 y 61 que hace un buen desarrollo de los objetivos distinguidos en dos tipos: nivel artístico y nivel social. **(mención de que aún no ven el tema de lo visual como parte de la asignatura)**

3º Reflexiona sobre tu futuro docente. Imagina el aula donde vas a trabajar, y el grupo-clase que vas a tener delante. ¿Qué experiencias se te ocurre que podríais vivir, qué ideas se te ocurren para aplicarlas a tu docencia futura, y que hayas podido sacar de esta asignatura?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

IMAGINA EL AULA

Es curioso como algunos empiezan reflexionando que ellos van a ser profesores de esto o de otro, (especialmente lo sde EF, pero si se ven obligados a impartir plastica… con la gran ignorancia de no saber que lo van a hacer casi obligatoriamente). (ej en 56 y 60)

- Aula Llena de niños, ctdad e imaginación. 17
-Alumnos con actitud participativa 21
-Alumnos deseoso de aprender (28)
-Que los alumnos establezcan vinvulo emocional conmigo 35
-Preferncia por el tercer ciclo (42)
-Preferencia por primer ciclo (43)
-Preferencia por segundo ciclo (45)
-Aula donde se valore la expresión plástica y no se deje tan pocas horas(41, 47)
-Variedad de alumnos
-62: junto a la descripción y reflexión amplia sobre lo que debe ser la educación, menciona un aula llena de armonía, bienestar, colorido, buen ambiente y objetivos simepre presentes, sin competitividad ni exclusión.

QUE EXPERIENCIAS PODRÍAIS VIVIR

- La importancia del **trabajo en grupo** es mencionado por muchos , o bien unido a una actividadconcreta o como simple propuesta de metodología (2,11, 19, 27, 30, 55 56 62). Se refieren mas bien a la experiencia grupal tb vivida en l aasignatura, el TPP. En algunos casos unen a esta propuesta el tema de la investigación, el tema de la cooperación, o lo unen a otras posibilidaddes que el trabajo en grupo tiene. En los ultimos casos se refieren sobre todo a los beneficios de trabajar en común, de perder el miedo a las exposiciones, de la solidaridad entre los compañeros, de la colaboración. **62** hace toda una reflexión sobre una clase basada en la colaboración mutua y nunca en sobresalir sobre los demás, evitando la segregación, la competitividad y el perfeccionismo.

- Es interesante las menciones de tipo INTERDISCIPLINAR (10, 11 y 13, 22, 25, 57 y 61) donde se mencionan tanto la relación de la plástica con las matematicas, la dramatización, la literatura, para darle una justificación al área en el aulao conocimiento del medio (61) Tb lo únen al tema de los **valores** (22 y 25), ya que mencionan temas como el deporte, el racismo, la vida saludable. **53** hace toda una declaración de los valores que debería presidir un aula: respeto, compañerismo, empatía, esfuerzo valorado, etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- NO dejan atrás el tema de IMAGINACIÓN (12, 28, 31,35 40) frecuentemente asociado al tema de la libertad de expresión, de ponerte tus propios limites (1, 40, 60, 63), de expresar lo que sientes (38, 59), y siempre con un carácter lúdico, DIVERTIDO de la Expresión plastica es reivindicado por muchos alumnos retratando cómo serían sus actividades y sus propuestas en un futuro docente: (42, 43, 44, 45, 54) divertido de juego. necesario de la asign, ya sea para jugos y disfrute (7, 18), o entendiendo lo q es un juego q luego tiene muchas mas utilidades (19),, tb desde el punto de vista de DESCONECTar (12). Como ya hemos dicho en otros instumentos el tema de la CREATIVIDAD está para ellos ligado a todo esto (10. Son muchos los cuestionarios que destacan este aspecto que mencionan de una forma genérica, donde la plástica parece fluir. En algunos, incluso, parece que poner a los niños a dibujar, simplemente, ya sería una posibilidad de juego y libertad. (precisamente con la falta de libertad que hoy tienen los niños, la falta de saber jugar y de ser creativos, por culpa, en gran parte de las tecnologías).En algunos casos, desde esta perspectiva se habla de esta cara amable y divertida d la EA como motivación 57, fomentar la creatividad y valorar, aunque lo hagan mal.

QUÉ IDEAS PODRÍAS APLICAR A TU DOCENCIA FUTURA.

- -La mención a los mateirales, que siempre sean variados. (41 44, 52, 54, 58, 63): reciclaje, témperas, plastilinas etc. y unica a ella la mención sin mucho sentido a cualquier técnica (58 , hay muchos mas.)

- Hay curiosamente un número importante de P que mecionan el arte, los artistas eincluso el término arte contermpoaéno:

-Trabjar la abstraccc (P1)
-Asignar un artista y trabajarlo (3)
-Visitar museos, galerías, apra conocer el arte (9, 14, 17, 18, 20) entre ellos los que manifiestan que mejor es conocer el arte desde “otra ppva” (18)
-Ver los diferentes tipos de arte: 46.
-Mención expresa del ARTE CONTERMPORÁNEO, 46, 47, 52,54, entendido como una diversidad de corrientes, diversos tiposy como un”arte muy creativo” (52)

- Trabajar la lectura de imágenes o mensajes visuales, pero casi siempre desde la perspectiva de fomentar una visión crítica contra la manipulación de la publicidad: 42, 46, 49, 52, 54

- Repetición de aactividades hechas en clase como válidas para el aula futura:
  -MUS 15 23, 26, 39 y 40
  -CE 23, 29, 31 ,36, 37, 39 40 , 50
  -PAI 37, 38 , 40, 50
  -HV 52
  -MV (52)

4º Por último, evalúa el desarrollo de la asignatura, en breves frases sobre lo que está mejor, lo que se podría mejorar y las sugerencias para otros cursos y para el profesor.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Aspectos positivos:**

La mayoría d elos portafolios empiezan diciendo que la experiencia de laa aisngatura ha sido en generla muy buena.
-Bien por las **actividades** en sí: 1, 6, 13, 15, 23, 26, 30,34,38,45,47, 56, 57, bien porque son apropiadas, alternacia entre ellas, porque son practicas y entreteenidas, etc. 24 ,23
-Bien por el tiempo tb empleado y la organización 51, 53,
-Por la atención del profesor y su vocacioon: 3, 19, 21, 28, 32,41, 57,62,63,
Por el aspecto práctico en generla de la asignatua., las clases 30, 48

-Mencionan mucho menos los objetivos de la misma o los contenidos, pero sí q lo dicen tb 6,

-Por el tema d ela libertad de expresion y crear. 12, 32

-Por la diversión 3,47

-Por el aspecto relajante de esats horas a la asemana. 17,

-Sse meniciona la alternancia entre act practicas y reflexivas y de otro tipo 15, 40

-Tb espositivo el TG por la cooperación, conocimiento entre los compañeros30, 39, 43, 58,59,62

-Y por cuestiones peersonales, avance, descubrimeintos, proyectos personales: 35, 42,

-Muchos menos mencionan el tema del Producto visual desdde la CV 46, 60

-por la variedad y al mismo tiempo lo completo de ver tantas cosas: 52, 57,

-Descubrimiento del aspecto crítico: 60

- **Aspectos negativos.**

Hay muchos menos aspectos negativosLa mayoría nos hablan de ccosas muy concretas:

-El tiempo en entregar las activivdades: por el agobio con el resto de las aisgnatruas: 4, 9, 21, 26 36, 30, 47,57 (tiempo agobio)

-Los trabajos escritos o los que hay que reflexionaro tienen teoría 20, 62, 59

-El tiempo que tarda en expliar el profesor o bien de corregir: o la forma de corregiir: 24, , 39, 43, 51

-La calificación, en especial de la act de MUS 51, 58 o po rdibujar bien o mal., 56

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Peculiaridades:

Desventaja tecnológica. 25

Dificultad al hacer los dibujos. 28

El estar perdido y no saber qué hacer 48

- **SUGERENCIAS D EMEJORA.**

Son tb de varias cuestionres suelen estar erlacionadso con los aspectos negativos de tal forma que suelen confundirse una cosa con otra.

- Más actividades de tipo manual:

-Bien porque hay demasiadas de otro tipo, digital o escritas sobre todo. 15,22, 29, 62
-Bien por que sí, porque les gusta mas act de tipo ep arco, 2, 8, 9 10, 14, 15, 18,
- porque debe haber mas MANUALIDADES: 32,35,42,,44, 50, 59
-Porque deberían utilizar mas materiales distintos: 36, 40, 42,54
-O enseñar más tecnicas de DIBUJO: 27, que son importantes. , 62,53
Solo un P27 justifica desde la importancia del apje manual esta sugerencia.

-Actividades GRUPALES. Destacan diversas cosas, el trabajo entre todos, el proyecto conmun: 7, 17, 22 son mejorables, sobre todo o bien por el numero de componentes, o bien porque mas tg hace subir la nota, etc, o bien por el tema de la composicion del grupo: 37, o por el tema del TPP: 50,

-Actividades de DIDACTICA: (más bien orientado a realizar prácicas o trabjar con niños, aludiendo al Asis) 48, , 54, (muy bien explicado y justificado). 63

Peculiaridades:

-Darle mas fuerza o dedicarle mas tiempo al análisis de dibujos i nfantiles. 13
-Trabajos con la tematica de la semanasanta 7
-Hacer teatro: 31
-Ddbujo te´cnico , pq esta en el curriculum 52
-Ayudar más a los perdidos 55

FIN DEL DOCUMENTO EXTRACTO DE LOS PORTAFOLIOS ENTREGADOS POR LOS ALUMNOS

Volver a las fases de la investigación

Volver a la lista de anexos

DOCUMENTO EXTRACTO DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

1. ¿Cómo os sentís desde el comienzo del curso en estas primeras semanas? Destacad lo más positivo y lo más negativo de vuestras primeras impresiones respecto al trabajo en esta asignatura de Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La sensación en general es bastante positiva. Podemos ver que en la mayoría d elos comentarios grupales la asignatura ha presnetado una cara muy distinta de lo que se esperaban, ya sea porque se les ha propuesto contenidos en forma, ya sea por su forma lúdica en algunos casos, ya sea porque han aprendido técnicas o hecho actividades que nunca habían hecho hasta ahora, o porque han descubierto cosas de ellos mismos.

Destacan algunos núcleos fundamentales:

-EL encuentro con la asignatura ha sido agradable, sorpresivo: Tenían un concepto muy cerrado, centrado en determinadas actividades que se ha superado: La plástica no es el tíipico "pinta y colorea". Sin embargo, muchos de los comentarios apuntan hacia las diferentes técnicas plásticas que se han utilizado hasta el momento: fundamentalmente las témperas: muchos aluden a que hacía mucho que no las usaban o nunca las habían usado. Hay diferentes situaciones, desde quien se sintió nervioso hasta desde el que ha ampliado y ha aprendido cosas nuevas. Generalmente, se han ido situando con paciencia y adquiriendo mejor técnica.

-Lo que podía ser más teórico se ha planteado desde un punto de vista práctico. Se repite en 3 de las cinco entrevistas. ¿? El hacer cosas para aprender los contenidos, que les parecen bien. Hay dos entrevistas mas que añaden que no se esperaban que la asignatura tuviera tantos contenidos, pensaban que eran cosas más triviales.

-Comparan la experiencia de la escuela (pregunta siguiente) con lo que están viviendo ahora: En la escuela todo estaba más dirigido, no había motivación. Ahora manifiestan que se les deja expresarse, se les plantea hacer cosas que no habían hecho nunca, hay que ser creativos y espontáneos y eso estaba peor visto en la escuela. "nos dejan expresarnos como nos gusta". Incluso 1E manifiesta que está disfrutando , por poder "sacar lo que pienso". Mencionan el tema de la Creatividad como importante (aparece 2 veeces)

-Mencionan que el tema digital, en algunos casos les plantea problemas, hacer presentaciones, hacer mensajes visuales, etc. En algún caso mencionan la dificultad de tener que componer imágenes por ordenador, porque no dominan las herramientas y no estaban acostumbrados.

-Mencionan actividades concretas, sobre todo E1 referentes al tema de la publicidad, lo que puede influir en las personas, el tema del mensaje visual, que es un tema que desconocían, la fuerza de las imágenes,etc. Tb mencionan el tema de actividades llamativas, como el Cadáver exquisito, que les suele llamar la atención y le ven una inmediata aplicación al aula.

-En casos particulares mencionan que les resulta dificultoso la expresión en lenguaje abstracto, porque no es lo que estaban acostumbrados (es ecaso especial de alumnas que sí tienen más practica e interés por el dibujo artístico)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. ¿Cuál ha sido vuestra experiencia en el terreno de la Expresión Artística hasta ahora? (Primaria y Secundaria, familia, amigos, viajes (museos y experiencias culturales), hobbies…)

-En esta respuesta, destaca que suelen responder mucho más los que han hecho algo, practican algo en la actualidad o en su entorno hay cierta práctica relacionada con la expresión plástica o artística, aunque hay una gran dispersión, desde los que no tienen ninguna vinculación hasta algunos que tienen muchos vínculos. Entre los que sí han hecho algo, mencionan, por ejemplo en 11 que han ganado concursos, o sacaan buenas notas. Los que tienen menor vinculación se han mantenido más al margen de las respuestas, salvo excepciones, que dicen claramente que no hacen nada, o que se les da fatal, que aunque lo intentan y le ponen empeño, el resultado es malo. Algunos no disimulan la frustración.

-por una parte, mencionan lo que hacen en su tiempo libre: pintar sólos, o dibujar en casa, pero cuando estamos motivados. En un par de ocasiones hablan del teatro y de los decorados correpsondinetes. Son chicos que se conocían de antes y compartían afición. Si se les pone ejemplos más amplios, tb relacionan con bailar, con haer playbacks, carnavales, (7), o actividades varias y alternativas, como amanda en 9, danza, tatuajes, arte en la piel, etc.

-Por otra parte, h ablan de la vinculación de familia y personas que les rodean: padres, abuelos y hermanos. Suelen decir que hay alguno q es pintor, o que sus padres le animaron y ayudaron a dibujar, o que su hermana dibuja muy bien, que a mi madre siempre le ha gustado pintar (7), tb abuelo en (7) hermanos concretos, En estos casos 4 o 5, hay alguno que manifiesta su frustración al ver que no consigue dibjar como su hermana.

-Por otra parte establecen una comparación entre primaria y secundaria:

PRIMARIA: actividades más motivadoras, presencia de las manualidades, o también, actividades que estaban muy claras, eran sencillas, estaban muy medidas y establecidas. Un alumno habla de que el profesor les decía las medidas y ellos las aplicaban, o que les mandaban copiar dibujos. “no se te incita a crear por ti mismo”. En el caso en 8 se habla de actividades con punzón y poo más. . En 8 dicen que “cuando ees pequeño, no le das tanta importancia, es “una asignatura de p i ntar”, y se le da poca importancia. Aquí, se le ha dado mucha más importancia, porque se te pide que lo sientas, que dibujes la música, allí no se nos daba esa oportunidad.

Algunos comentan que de pequeños pintaban, pero lo dejaron más tarde.

En 9 dicen que la etapa de primaria fue buena.

SECUNDARIA: Las actividades están centradas ene l diubjo técnico, no era difícil, no recuerdan esa etapa como motivación ni como positiva. Dicen en 10 que tienen que hacer más actividades relacionadas con la tecnología. Hay mucho cambio con Primaria.

Por regla general, como dicen en 8, hablan de docentes con poco interés en las actividades de Expresión plástica, o con acts que solo consisten en dibujar y pintar .

En 11 marcan el cambio con primaria, y dicen que no te dejan expresarte, dan pocas opciones, son sólo dos años,.

En cuanto a esta diferencia en Primaria y Secundaria que es tan obvia, ellos hablan como si fuera un auténtico desubrimiento. Es decir, está claro que en Primaria hacían cosas de un tipo y en Secundaria de otro, pero cuando retoman en la Universidad la expresión plástica, aunque sea la más inocente, descubren que las potencialidades dormidas se ponen en juego, y no comprenden cómo en Secundaria podían estar tan desmotivados. Algunos ven el hecho de abandonar la expresión plástica en secundaria como un problema particular, y no comprenden que es un proceso natural. Ahora en la adultez-juventud vuelven a disfrutar de la expresión, aunque han perdido para siempre la espontaneidad.
Por ejemplo relacionado con esto, en 12 dicen que cuando fueron al vieaje find e estudios y vieron Italia, como les habían dado nociones básicas, disfrutaron mucho más de la experiencia. Es otra forma de darse cuenta que con la adultez aprecian mucho más lo que ven, que con la adolescencia es más difícil.

En un caso particular en E1 un chico menciona a unos profesores particularmente inquietos por el tema estético y artístico que quisieron poner en marcha un proyecto amplio en 3º de la Eso de pintar cuadros modernos (Dalí) en un espacio concreto del centro, pero que no pudo llevarse a la práctica.
-Mas casos particulares en 9: Amanda, está claro que su vinculación con el mundo del arte es mucho más rica y alternativa. Tiene un concepto abierto. Habla junto con sus compañeros de múltiples formas de arte, con un concepto donde Casi todo vale, y es arte.
-Hay dos casos en que se menciona el Bachillerato. En un caso se habla de Bachillerato de artes para hablar de lo allí aprendido en cuanto al arte, y en otro caso de la asignatura de Historia del arte, que ha desarrollado en esa persona una actitud de observar cuanto le rodea y de identificar lo que aprendió. Otro caso de historia del arte 12.
-Se habla en 9 de múltiples lenguajes, danza, teatro, tatuajes, etc… como una experiencia maravillosa. Se les une 10 con la fotografía y montajes fotográficos, figuras de escayola, etc.
-Se habla de actitudes personales en particular: tanto crecanas al arte, o experiencias concretas como la semana santa, el visitar museos si hay posibilidad (cuando te desplazas fuera (ESTO NOS HACE PENSAR EN LA IDEA DE LA FALTA DE CONCIENCIA CULTURAL DE NUESTRA COMARCA), en algún caso se menciona la visita al Reina Sofía como algo poco gratificante, en 10 mencionan el prado, las exposiciones de Velazquez. Mencionan en 12 el museo romano de Mérida (qué tiene que ver con la epxresión artsítica, confunden museo de arte con cualquier museo)

3. ¿Qué conocéis del arte contemporáneo, qué opináis, qué obras, museos o galerías de arte contemporáneo habéis visitado en el último año y qué sentisteis al visitarlos?

La impresión general es en general de estupor o incluso de rechazo:
-“el arte moderno, se me viene a la cabeza un cuadro con manchurrones”
-“El arte moderno, o como lo quieras llamar, fuera.
-Es que hoy cualquiera, así puede hacer arte – pintas dos rayas y ya.
-Nos lo inculcaron en la escuela de arte pero a mi no me llamó la atención en comparación con el arte de siglos anteriores.
-La verdad es que no me gusta ninguna (12)
-NO le encuentro mucho sentido (12)

En pocos casos, hay impresiones positivas o abiertas. Caso especial es el grupo 9 donde Amanda condiciona claramente con su opinión y el grupo acaba opinando de forma, cuando poco tímida pero positiva.

Para otro grupo, el arte es una cuestión de interpretaciones, “perspectivista” (que depende de la perspectiva con la que se mire) o incluso que admite diferentes interpretaciones. Es un arte que “hay que comprender” dirá un alumno. En este orden de ideas, hay dos almnos que entran en debate, cuando un alumno menciona que el arte depende del punto de vista que tomemos, una alumna destaca la tomadura de pelo y la violencia de algunas obras de artistas radicales, mencionando que “eso no puede ser arte”. El otro alumno menciona que es un arte que intenta romper con lo establecido.

En casi todas las entrevistas nombran ejemplos concretos:
-perro hecho de flores, dos vees.
-arañas
-Mujer que te sientas con ella y se te queda mirando, y te da unas tijeras
-Mujer con SIDA que se cortó las venas y manchó a la gente del público.
-vacas pintadas por la calle
-Abrir en canal a un perro
-Cesta con bollos de pan que cada uno tiene una cara.
Sólo en dos casos nombran a artistas concretos, Mikel Barceló. Nombran a Tim Burton que formó parte de alguna exposición en el MOMA según dicen.
-10 nombran el arte pop, Warhol, desde una ppva positiva.
-11 Exposicion en Córdoba de cuadros que eran “bastante normales, que no eran muy abstractos”. Experiencia bonita.

-En Londres (11) (no mencionan museo) vimos un museo donde pasábamos por las obras y veíamos cosas raras, montones de ropa y basura, cosas sin sentido, no entendíamos nada, no teníamos guía.
-Hiperrealismo de sculturas de personas que vimos en el cuestioinario.
-Lo único que me suena es Barceló (12), porque lo ví en las noticias.

-hay experiencias particulares: AMANDA, 9, comenta experiencias concretas de mercadillos de arte, de ideas concretas y originales de fotografías, de imágenes absurdas. NO habla de museos, más bien de mercadillos o experiencias concretas con personas que hacen arte alternativo. Habla de la libertad, de saber escoger de tener muchas posibilidades, de no depender de la destreza para que sea considerado bueno. HIPERREALISMO (11) como caso particular, mencionando lo de las esculturas hiperrealistas que vimos en el cuestionario, que lo había visto antes.

-Manifiestan desde la primera entrevista que NO CONOCEN apenas arte contemporáneo, porque no visitan exposiciones, porque no tienen contacto con el. Incluso, en 9 mencionan que en historia del arte se quedaron en el arte contemporáneo y no fueron más allá, no llegaron al arte actual. En general mencionan ideas muy vagas. Dicen ser nulos (8) ¿ es el arte actual? En algunos casos lo confunden, porque en las excursiones lo único que han visto es muchas obras de iglesias y cuadros. Mencionan que están muy influenciados por los estereotipos de la sociedad actual. Algunos mencionan casos de museos concretos, fte Reina Sofía , el caso concreto del MOMA, o el Louvre (claramente no distinguen la peculiaridad de cada museo). O bien, caso 10, dicen que han visitado museos, pero no sabren decir por qué eran de arte contemporáneo ni el nombre de los museos. 8 dice que “ alo mejor lo he visto pero no sé exactamente qué es el arte contemporáneo. ¿El guernika, eso sirve? (12) Quizá esta opinión o manifestación es la primera que demuestran en las entrevistas, debería ir al prinipio de la respuesta en mi reflexión. NO he visto casi nada y lo poco que he visto no me gusta (12)

4. ¿Os sentís influidos en los mensajes que te transmiten aquellos productos de la cultura visual (publicidad, moda, diseño, consumo)? ¿Hasta qué punto? ¿Os sentís manipulados, en cuanto consumidores, por la cultura visual?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Curiosamente no hablamos de ejemplos muy concretos en cuanto a productos o spot concretos, directamente empiezan a hablar de si se sienten manipulados o influidos o no. Despues nombran algunas marcas. En algunas E sí empiezan a hablar de marcas concretas para ejemplificar, por ejemplo Coca Cola E11. E9, en oncreto Amanda, empieza a nombrar imágenes concretas de un mensaje muy claro, argumentando que le llamaron la atención o le hiieron mucha gracia. Son los únicos casos en eque los alumnos son explícitos con mensajes e imágenes concretas, sin generalizar. En la mayoría de los argumentos posteriores, no dice por qué nos influyen las imágenes, solo sus efectos.

Por regla general, todos afirman que la publicidad y el impacto d elas imágenes con las que está hecha influyen mucho en nuestro comportamiento. Alguno utiliza la palabra “irremediablemente”. Esa influencia no es inmediata: algunos añaden que se lo piensan mucho (yo pienso que por la limitación económica), hay algunos que hacen una reflexión: ¿Si los demás lo tienen, yo por qué no? ¿Si no sé ni cómo huele esta colonia, por qué me la compro? Pero admiten que tenemos un impulso a adquirir lo que la publicidad nos induce. E7 habla de que no tiene lógica, como que la Soiedad te lo impone. E10 dice que te obligan, o que te influyen muchísimo. Hablan incluso “ tienes que verlo, uqieras o no” o “ te lo meten por los ojos”. En E12 hablan de que NO NOS DAMOS CUENTA QUE NOS INFLUYE. Hay solo dos casos concretos, en E12 , que dicen que no les influyen ,pero sus compañeros les rebaten diciendo que NO NOS DAMOS CUENTA.

AHablan en co ncreto de las imágenes que nos influyen, de lo estético, de comprar precisamente lo que “entra por los ojos”. Podría haber una diferencia entre comprar lo que me obliga la publi o lo que “me gusta”, pero es que ellos mismos admiten que la publi y las imágenes de la cultura visual nos han ido creando esas necesidades

En concreto en E7 se habla de la diferencia entre las imágenes destinadas a los niños y a las niñas: Para ellos el modelo deportivo y para ellas el modelo esquelético. Sobre la imagen tb podemos hablar del modelo o cánones de Belleza (E11) que nos imponen. En E8 hablan de la influencia que te puede producir una determinada modelo que te induce a comparar tu cuerpo con el suyo y decir “no estoy tan bien”.

Hablan tb como asunto ligado a la influencia de las imágenes, a la i nfluencia de “lo lleva todo el mundo”. Esto genera tanto el admitir que eso les obliga a consumir determinados productos, como incluso en casos concretos a no consumir algo porque es lo que llevan todos. EHablamos sobre todo de la ropa. En E12 hablan de la fuerza de tu propia personalidad: depende de ti, que te influyan o no los demás, porque muchas veces actuamos, compramos algo, para que los demás lo vean. NO NOS HAN ENSEÑADO A SER CRÍTICOS (E12)

Hablan de diferentes artículos poniendo ejemplos de marcas concretas: Perfume (Hugo boss), Ropa, ropa deportiva (Adidas, Nike) (nos dejamos llevar por la marca) e incluso comida de Mc Donalds. La i fluencia de la publi tb depende del tipo de producto que sea, porque para algunos se sienten más influidos y para otro smenos. Coca Cola es nombrada en 3 veces. Una para hablar de los mensajes pretendidamente humanos que, luego, incluso sabemos que no lo son tanto o que pueden estar manipulados para que limpiemos su imagen. Tb lo nombran como impulso consumista: cuanod pedimos bebida, inmediatamente sale : Coca Cola. La tercera es similar, es la bebida universal que hemos pedido siempre y seguiremos pidiendo.

E9 empiezan a dar ejemplos de Coches, Peugeot, mercedes, , en spot concretos: “coche que atropella a Hitler de pequeño, o anuncio de las gallinas, etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5. ¿Cómo crees que debería ser el área de Expresión Plástica en Primaria?

En dos casos E7, E2, E10 se menciona que debe ser DIVERTIDA, o en otros casos dse habla de que debe ser más dinámica. Se menciona la expresión “aprender jugando”, o aprender haciendo, hacer, jugar, etc Hay más entrevistas que no mencionan esa palabra pero se refieren al ámmbito de despreocupación del área (E10). Junto a este tema, esta e tema de la motivación. E1 y E2 lo mencionan como situacíón de partida o detonante d ela actividad, pero tb como responsabilidad del maestro que debe saber cómo motivar a sus alumnos, para que el niño quiera dibujar. Unida esta cca uno el tema de la libertad de expresión: Reivindican una Art´sitica donde los alumnos tengan SU ESPACIO, donde se deba dejar que cada uno se exprese, donde se pueda tener la libertad de “mancharse”, (5 entrevistas mencionan esoE5,7,8 9 10 y 11).

-La palabra CREATIVIDAD, unida muchas veces como algo similar a la de Imaginación, suele salir en casi todas las entrevistas, como la piedra filosofal, como la actitud y capacidad de partida y hacia la que se quiere llegar con la Plastica. Acts mas crativas, niños mas creativos, profesores mas creativos, libros más libres y creativos, etc. Todo en contra de hacer fichas, o de hacer las cosas clásícas, que tocan o están establecidas, o no tienen un por qué.

-Paradojicamente, estas mismas entrevistas mencionan el tema de la seriedda, de la importancia que tiene la asignatura y que no se le da. En E1 y E3 se menciona que debe darsele mas peso, que el currículo debe ser más extenso (E2), Mencionan el término”formacion” E7, ImportanciaE8, verlo distinto de una “hora libre”E9. Reivindican que debe tener un contenido que no le reste importancia en el curriculum, aunque no lo dicen con estas palabras.

-Unido a este tema están los materiales, libros, blocks o carpetas de plastica. Varias E critican el típico material de varias actividades centradas en el color, el puntillismo, act cla´sicas, simetría, etc, sin tener en cuenta lo q gusta o motiva, o son acts q “toca hacerlas”, o el maestro se basa en el block, etc. E1, E2, E3 mencionan esto de manera particularmente viva. E4 añade que debe salir del dibujo típico, y combinar elementos.

-Para ejemplificar, yhay 2 E que utilizan ejemplos: Las activiaddes que hemos realizado en clase, especialmente, la de Cadáver exquisito y Dibujar con música, les llaman la atención y las aplican directamente al contexto de primaria, dicen que son perfectas E7 y E9. Creo que estas alumnas se encuentran en un momento de haber descubierto su potencial expresivo, y les estan dando cancha, aunque no recuerdan lo que hciieron en primaria.

-Hablan del maestro de primaria: Tiene una responsabilidad fundamental: de él depende la motivación y el planteamiento de la asignatura, porque en algunos casos E9: sólo planteaban de sta forma: “ Venga ponerse a dibujar, sin dar mas explicaciones”. En E12 se mencionan que frecuentemnte son maestros que no tienen ni idea de la asignatura, ni idea de plastica, que

simpleemnte te ponían a colorear, sin ecplicar el POR QUÉ de cada act. En E1 mencionan que debe plantar propuestas distintas, en E3 que debe crear la actividad, y no dejarlo todo en manos del block.

-Se menciona el tema del Lenguaje visual y la cultura visual, pero especialmente como algo necesario porque hay que ir formando críticamente a los alumnos para que no se dejen influenciar por los anuncios y por el consumo (especialmetne navideño) E11 y 12.

-Por otra parte, los materiales y técnicas tb son necesarios y hay que diversificar: utilizar más allá de los lápices, más el pincel y témperas, pero tb manualidades, etc. Curiosamente no saben poner muchos más ejemplos, aunque en E11 se menciona la "pintar con café" como originalidad.

Como particularidad mencionamos que E2 propone relacionar más la EA con otras áreas, o ien desde lo común que tienen como dispensadoras de creatividad, o bien para introducir más valores, contenidos propios de otras áreas, situaciones actuales E6, etc.

6. ¿En qué vais a centrar vuestro TPP, qué producto visual habéis escogido para realizar y por qué? ¿Qué pasos váis a seguir para realizarlo? ¿En qué cuestiones os va a hacer más falta ayuda y de qué tipo?

Hay mucha variedad en esta respuesta porque logicamente cada grupo escoge un tema distinto y una forma distinta de hacerlo.
Hay que destacar que la mayoría empieza por un tema muy amplio: La solidaridad, la discapacidad, la moda y los estereotipos de belleza, la tecnología y la influencia en los niños actuales, etc. Algunos grupos, no comienzan mencionando su tema, sino la forma en que lo van a realizar. En aglún caso, E9, mencionan un formato que creen atractivo, interesante, pero ni tienen idea del tema ni d la forma. Digamos que se dejan i nfluenciar más por lel resultado que vaya a tener que por la necesidad e importancia del tema. Habría que hablar tb de los grupos que eligen exactamente el mismo tema y llo imaginan de la misma forma. O tb del momento: estamos en cercanías de la Navidad, bombardeados por la campaña de consumo de estas fechas, y eso les inspira o casi les obliga a escoger el tema del consumo, o la crisis, o sus consecuencias, el desahucio.

En cuanto al os formatos, se ve claramente que no han profundizado mucho en los requerimientos ni en la guía del trabajo que se les proporcionó, donde se especificaba claramente que debían decidir y respetar un formato claro. NO han tenido aun mucho tiempo para decidirse y no tienen claro el formato. Es patente cuando hay varios que eligen las entrevistas en un formato poco claro como el programa de televisión. Cuando analicemos los productos visuales resultantes, entenderemos que le llaman video a cualquier cosa, sin investigar en las características de los formatos que van a aplicar, salvo excepciones. Tb podemos ver grupos complejos, especialmente E7 en el que hay mezclados dos formatos que son incompatibles, como despues analizaremos en los productos presentados. La peculiaridad el grupo (una chica, de carácter dominante, frente a 4 chicos, bastante más sumisos e infantiles, que hacen dos productos separados, cada uno tiene su idea y no integra en un trabajo común. Al final, ella va por su lado y ellos por otro).

Todos son conscientes de la precariedad de medios, de las cámaras o de los programas de montaje, y es una actividad que acaban delegando o buscándose la vida en algun compañero que entiende algo, o en alguna persona externa a la que van a dejar las cuestiones técnicas, en vez de preocuparse todos de hacerlo funcionar.

Manifiestan la preocupación por que todos los miembros del grupo deben salir en el video. NO acaban de desligarse de la forma infantil, adolescente de realizar un trabajo, donde la cooperatividad pasa porque todos tienen obligación de aportar la misma presencia. Hablaremos tb despues de algunos conflictos surgidos.

En todos los grupos, se ve, como el entrevistador se ve obligado a seguir haciendoles preguntas, porque no responden, no tienen claro como lo van a hacer, están aun en proceso y tomándoselo con calma. Olvidan temas fundamentales, como los instrumentos que van a utiilzar,etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FIN DEL DOCUMENTO
EXTRACTO DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

Volver a las fases de la investigación

Volver a la lista de anexos

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es

FICHA DE PROGRAMA DOCENTE DE ASIGNATURAS DE TITULACIONES DE GRADO
CURSO 2013/14

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Datos básicos

	Código	Nombre
Asignatura		Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual .
Titulación		Maestro Primaria.
Módulo		Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual.
Materia		Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual.
Departamento		Educación física, plástica y musical.

Créditos teóricos	4	Créditos prácticos	2	Total créditos ECTS	6

Tipo	Didáctico disciplinar	Modalidad	General	Curso	1º

Semestre	**1º**	**Curso**	**1º**

Requisitos previos

Los propios de la titulación

Recomendaciones

Se recomienda que el alumno/a tenga en cuenta siempre el programa, donde las competencias a desarrollar mediante el conjunto de actividades a realizar le guíen el trabajo.
Se recomienda que el alumno/a realice los trabajos y lecturas preparatorios de las clases, asistencia presencial activa y participativa. Igualmente es necesaria la entrega rigurosa de trabajos en los plazos previstos al inicio de curso, y la participación en las exposiciones grupales.

Profesores

Domingo Sánchez Ruiz

Competencias

Id.	Competencia	Tipo
CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	BÁSICA
CE30	Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.	ESPECÍFICA
CE31	Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico y audiovisual.	ESPECÍFICA
CE32	Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades plásticas dentro y fuera de la escuela.	ESPECÍFICA
CE33	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados (artísticos) y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.	ESPECÍFICA

Resultados de aprendizaje

Id.	Resultado
R1	Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.
R2	Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.
R3	Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de los alumnos con la experiencia artística.
R4	Ser capaz de realizar un estudio crítico de los medios de comunicación desde una óptica eminentemente visual y con perspectiva ética.
R5	Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica.
R6	Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje y de

	evaluación de la educación plástica y visual en el ámbito de educación primaria.
R7	Potenciar y estimular la apreciación y valoración de cualidades plásticas y visuales del entorno y de las obras de arte.
R8	Desarrollar actividades que mediante la experiencia artística permitan desarrollar globalmente los diferentes aspectos del currículo.
R9	Saber utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas.
R10	Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Actividad formativa

Actividad formativa	Horas	Grupo	Detalle	Competencias a desarrollar
01.Teoría	32 h.	Grande	1. MÉTODO EXPOSITIVO. Presentación, exposición, análisis o cierre de los temas o problemas para tratar las nociones, conceptos y procedimientos relevantes de cada temática, con participación del alumnado. 6. APRENDIZAJE COOPERATIVO. Exposiciones de los trabajos de los grupos seguidos por el debate. Actividad supervisada con participación compartida que promueve la crítica y el debate sobre los conocimientos tratados, materiales presentados y actividades realizadas.	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33
02. Prácticas Seminarios y problemas	16 h.	-Grande -Mediano -Pequeños grupos.	5. APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS. 6. APRENDIZAJE COOPERATIVO. Sesiones de trabajo grupal supervisados por el profesor para la resolución de problemas y la realización de actividades y tareas relacionadas con cada temática. Preparación en grupo de lecturas, ensayos y propuestas de actuación fundamentadas para entregar y/o exponer en clase. -Sesiones de trabajo grupal o individual orientados a la búsqueda de datos, bibliotecas en red, Internet, etc. -Exposiciones de los trabajos de los grupos seguidos por el debate. Actividad supervisada con participación compartida que promueve la crítica y el debate sobre los conocimientos tratados, materiales presentados y actividades realizadas.	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33
07. Trabajo autónomo	98 h	-Individual -Pequeños grupos.	-Estudio y preparación individual de las lecturas, la resolución de problemas, trabajos, memorias, etc., para integrar el conocimiento que ha de presentar y debatir con el grupo. Sesiones de trabajo grupal o individual orientadas a la búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc. Preparación en grupo de lecturas, ensayos y propuestas de actuación fundamentadas para entregar y/o exponer en clase. Actividades propuestas por los docentes para ampliar y concretar el conocimiento de la materia.	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33
08. Tutorías	2 h	-Individual -Pequeños grupos	Sesiones de interacción y actividad del docente con el alumnado o con el grupo que permite facilitar la elaboración significativa del conocimiento a través de la resolución de dudas y aclaraciones.	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33
09. Actividades de evaluación	2 h	-Grande -Mediano	Pruebas orales y/o escritas individuales y/o grupales, empleadas para el seguimiento del proceso de aprendizaje.	CB1 CE31 CE32

Sistema de evaluación

La Evaluación consistirá en la valoración de tres tipos de tareas diferentes:

-Actividades individuales: Aplican directamente los contenidos teóricos expuestos y están encaminados a la consecución de determinados resultados de aprendizaje. Son producto de la búsqueda, reflexión crítica, elaboración de conclusiones personales y puesta en práctica de determinadas técnicas de expresión plástica concretas. Se tendrá especialmente en cuenta la fundamentación de los argumentos utilizados, la adecuación a los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias asignadas.
Aquellas tareas individuales que no pudieran ser presentadas en el plazo establecido, perderán la posibilidad de ser evaluadas en primera convocatoria. La no asistencia a clase imposibilita la entrega de las actividades individuales que correspondan a esos días.

-Proyectos grupales: Como aplicación de determinados contenidos que exigen una actividad de mayor envergadura o que implica alguna acción conjunta y diversificada. Estos trabajos grupales, en su exposición, serán valorados por profesor y alumnos a partir de rúbricas consensuadas previamente por los alumnos, y se tendrá especialmente en cuenta la originalidad de las propuestas, su adecuación a los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias asignadas, el nivel de cooperación, consenso y resolución de conflictos en el trabajo grupal.
Los proyectos grupales dependerán de la participación cooperativa de todos los miembros del grupo, establecidos de forma estudiada por el profesor según las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La no asistencia de los miembros al menos al 20% de las sesiones presenciales de trabajo grupal supone la pérdida de la calificación de esa tarea para el alumno que ha faltado.

-**Participación individual** y reflexión final sobre la asignatura. Se valorará especialmente la implicación personal desde el principio de la asignatura, la creatividad expresada a partir de propuestas diferentes, la aplicación didáctica de los trabajos presentados y la construcción de una valoración personal a modo de conclusión sobre los resultados de aprendizaje y el dominio de las competencias de la asignatura.
La participación individual, matizada con la reflexión final entregada por el alumno, se evaluará con la observación del profesor durante todo el proceso de la asignatura. La asistencia es obligatoria en todas las sesiones presenciales de la asignatura, y si no cubre el 80 % de las mismas, pierde el derecho a evaluación en las dos convocatorias del curso (junio y septiembre), requiriendo nueva matrícula de la misma para ser evaluado.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, la calificación final se calculará según los porcentajes siguientes:

-Trabajos individuales: 50 %
-Proyectos grupales: 40 %
-Participación y asistencia individual: 10 %

La superación de cada una de los porcentajes (bloques) por separado es condición indispensable para superar la asignatura. Si alguno de los porcentajes (individual, grupal o participación), quedara suspenso, el alumno podrá presentarse a la convocatoria de septiembre guardando la calificación de los porcentajes aprobados.

Procedimiento de evaluación

Tarea/actividades de evaluación	Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	Evaluador/es	Competencia a Evaluar
Proyectos de grupo/Exposiciones y documentos finales.	Co-Evaluación de la exposición del proyecto entregado mediante rúbrica analítica consensuada por los diversos grupos Evaluación del documento del proyecto entregado mediante rúbrica analítica. Evaluación de la dinámica de trabajo de cada grupo mediante cuadrante de grupo cooperativo.	Profesor. Grupos de trabajo.	CB1 CE30 CE31 CE33
Actividades individuales	Evaluación de cada una de las actividades mediante rúbrica específica o escala de estimación en determinados aspectos de la	Profesor.	CB1 CE30 CE32

	actividad.		
-Participación y asistencia individual.	Observación	Profesor	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33
-Reflexión final sobre los objetivos de la asignatura.	Evaluación mediante escala de estimación (se tiene en cuenta la reflexión que hace el alumno sobre su propio proceso, en forma de autoevaluación).	Profesor. El propio alumno (autoevaluación)	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Contenido

Contenido	Competencias relacionadas	Resultados de aprendizaje relacionados
1. Objetivos generales de la educación artística y estética y el tratamiento curricular de las artes plásticas en la Educación Primaria. El contexto artístico y cultural contemporáneo. Educar con la imagen.	CE30 CE31	R1 R4 R6 R7 R8 R10
2. La expresión plástica del niño y su desarrollo.	CE31 CE33	R1 R6 R10
3. Fundamentos de la expresión plástica y del lenguaje visual. Sintaxis y elementos básicos de la imagen.	CB1 CE32 CE33	R2 R3 R5 R6 R7 R8 R9 R10
4. El dibujo artístico y sus fundamentos.	CB1 CE32 CE33	R2 R3 R7 R8 R10
5. Materiales y técnicas fundamentales de la expresión plástica.	CB1 CE32 CE33	R2 R3 R6 R7 R8 R10
6. Las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas como recursos para la educación artística.	CE30 CE31	R1 R4 R6 R8 R9
7. Recursos pedagógicos de educación visual y metodología docente. Métodos de desarrollo de la motivación y de la creatividad artística. Experiencias plásticas interdisciplinares en la educación primaria.	CB1 CE30 CE31 CE32 CE33	R6 R8 R9 R10

Bibliografía básica

-Arheim R. (1977). *Arte y Percepción Visual*. Buenos Aires: Eudeba
-(1976*). El pensamiento visual.* Buenos Aires: Eudeba.
-Edwars, B. (2000). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Barcelona: Urano.
-Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
-Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
-Giráldez, A. (2009). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
-Gutiérrez, R., Martínez, L. M. (2002*). Las artes plásticas y su función en la Escuela*. Málaga: Aljibe.
-Hernández, F. (2000). *Educación artística y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- López, M. (2006). *Creación y posibilidad*. Madrid: Fundamentos.
-Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz
-(1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz
-Marín, R., De la Torre, S. (1994). *Manual De la creatividad*. Barcelona: Vicens.
-Marín, R. (2003).*Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearsons.
-Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
-Spriu, R. M. (2005). *El niño y la creatividad*. Madrid: Trillas.
-Torrance, E., Miers, R.E. (1986). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
-Widlocher, D. (1978). *Los dibujos de los niños*. Madrid: Herder.

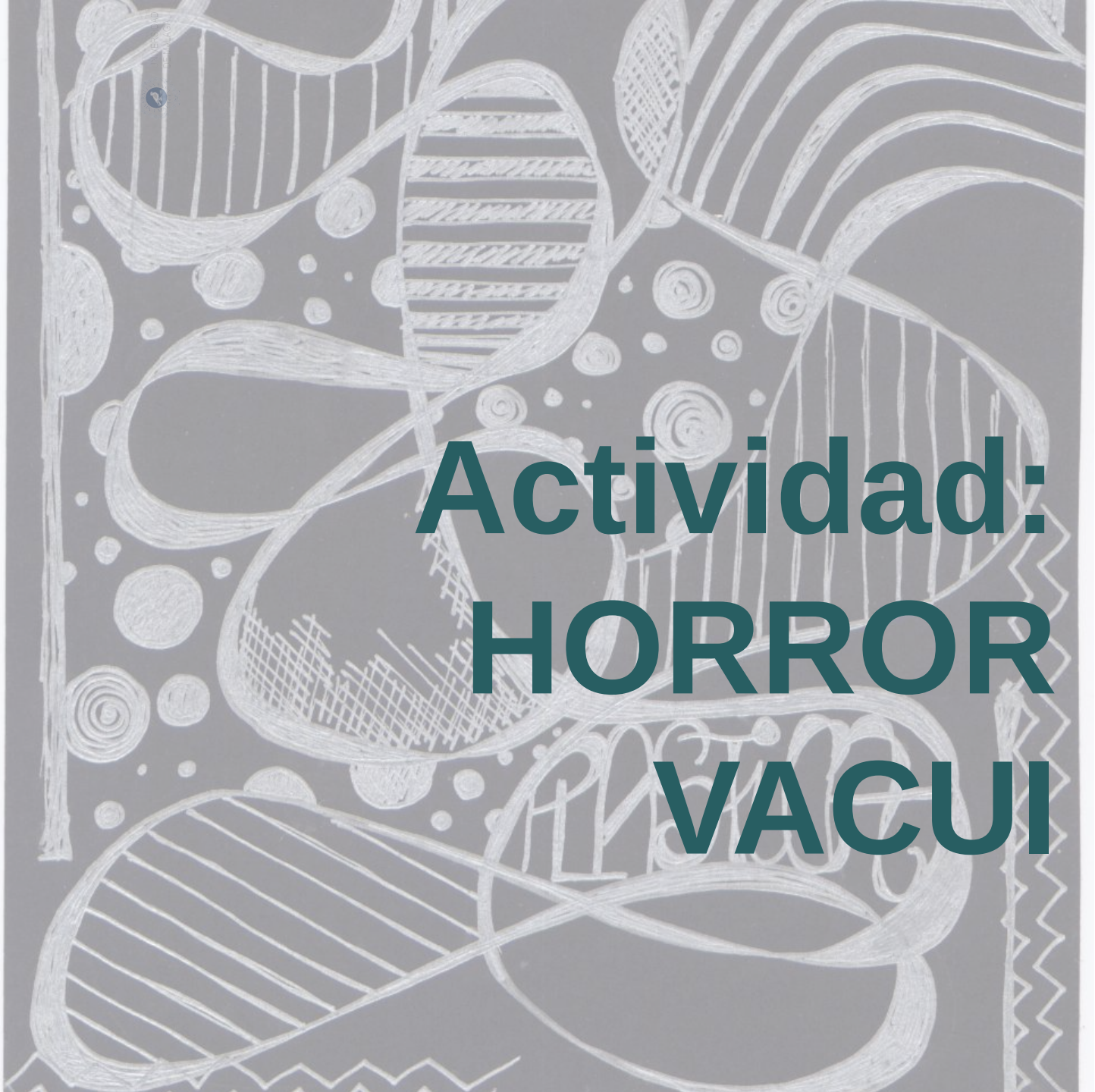
Bibliografía Específica

-Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
-Agrá, M. J. (1994). *Planes de Acción. Una alternativa para la Educación Artística*. Madrid: Universidad Complutense.
-Albers, J. (1985). *La interacción del color*. Madrid: Alianza.
- *La Sintaxis de la Imagen*. Barcelona , Ed.GG.
-Bedard, N. (1998). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Málaga: Sirio.
-Buzán, T. (2003). *El poder de la inteligencia creativa*. Madrid: Urano.
-Castro, J. (2006). La expresión plástica: Un recurso didáctico para crear, apreciar y expresar contenidos del currículo escolar. *Actualidades investigativas en Educación, 6* (3), 1 – 25
-Cebrián, A. (2009). Educación artística. Convivir con arte. *Revista de formació del professorat, 4,* 1-5.
-Hart, A. (2001). La Educación Artística y la Educación de los medios en la era digital. *Comunicar*, *16,* 149 – 160.
-Noguera, R.M. (2008). Jugando con el arte*. Arte contemporáneo en la Educación artística. 203-207*
-Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas y colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.* 4. 197-212
-Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias.* Sevilla: Cooperación Educativa.
-Tillander, M. (2011). Creativity, art, and pedagogical practices. *Art Education, 64* (1), 40 – 46.

FIN DE LA FICHA DE LA ASIGNATURA

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos



Actividad: HORROR VACUI

OBJETIVOS

1. Identificar y practicar la estética del “Horror Vacui” como característica de determinadas obras, autores o tendencias artísticas.

2. Retomar la expresión gráfica espontánea de forma despreocupada y libre, para ganar en confianza, soltura y familiaridad con la misma.

3. Descubrir nuevas formas sencillas de hacer surgir la creatividad plástica, sin intencionalidad compositiva.

4. Trabajar correctamente la técnica del lápiz de color, o grafito de color.

REALIZACIÓN

•Realizaremos, en el soporte indicado y con lápices de colores, un dibujo espontáneo, de grafismos variados.

•Inventa todos los grafismos distintos que puedas y recréate llenando TODO EL ESPACIO, creando efectos distintos, y disfrutando todo lo que puedas.

•Se aconseja que la composición sea desordenada y errática. Será mucho más fácil empezar por algún rincón del papel e ir desarrollando pequeños dibujos que se entrelazan entre sí. Hay que evitar dejar un fondo incómodo, que al final no sabremos cómo llenar, por lo que hay que ir entrelazando los motivos entre sí.

•Es cómodo y sencillo desarrollar grafismos abstractos, pero está permitido también figurar un contenido y mostrar un mensaje. Evitar repetir un mismo motivo demasiadas veces.

REALIZACIÓN

•**ANTECEDENTES:**

Muchas obras de toda la historia del Arte muestran esta característica, ofreciendo al espectador una profusión inquietante de detalles. Hay autores, estilos, e incluso movimientos artísticos que llegan a un horror vacui como característica principal.

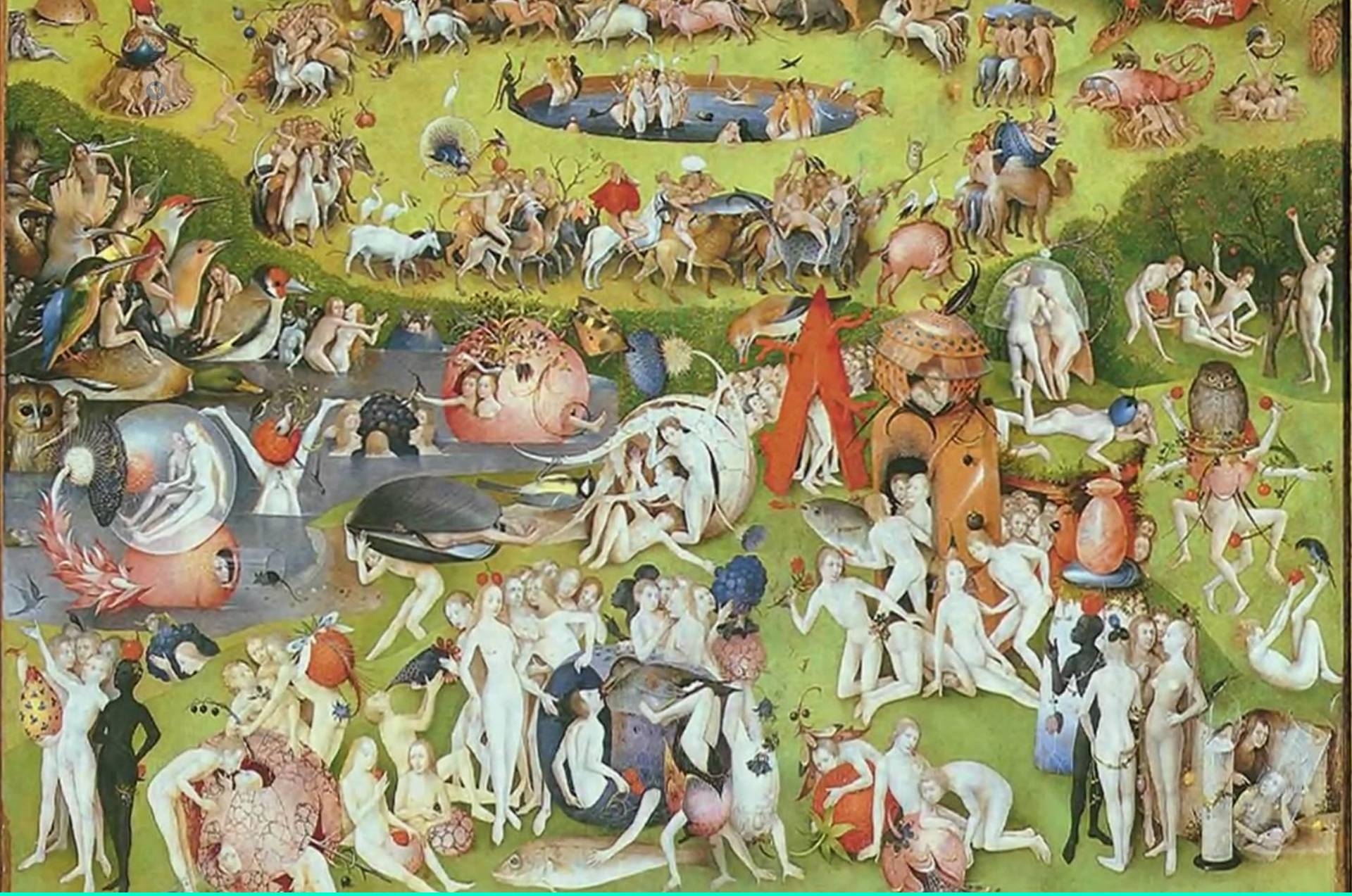
Veamos algunos ejemplos:



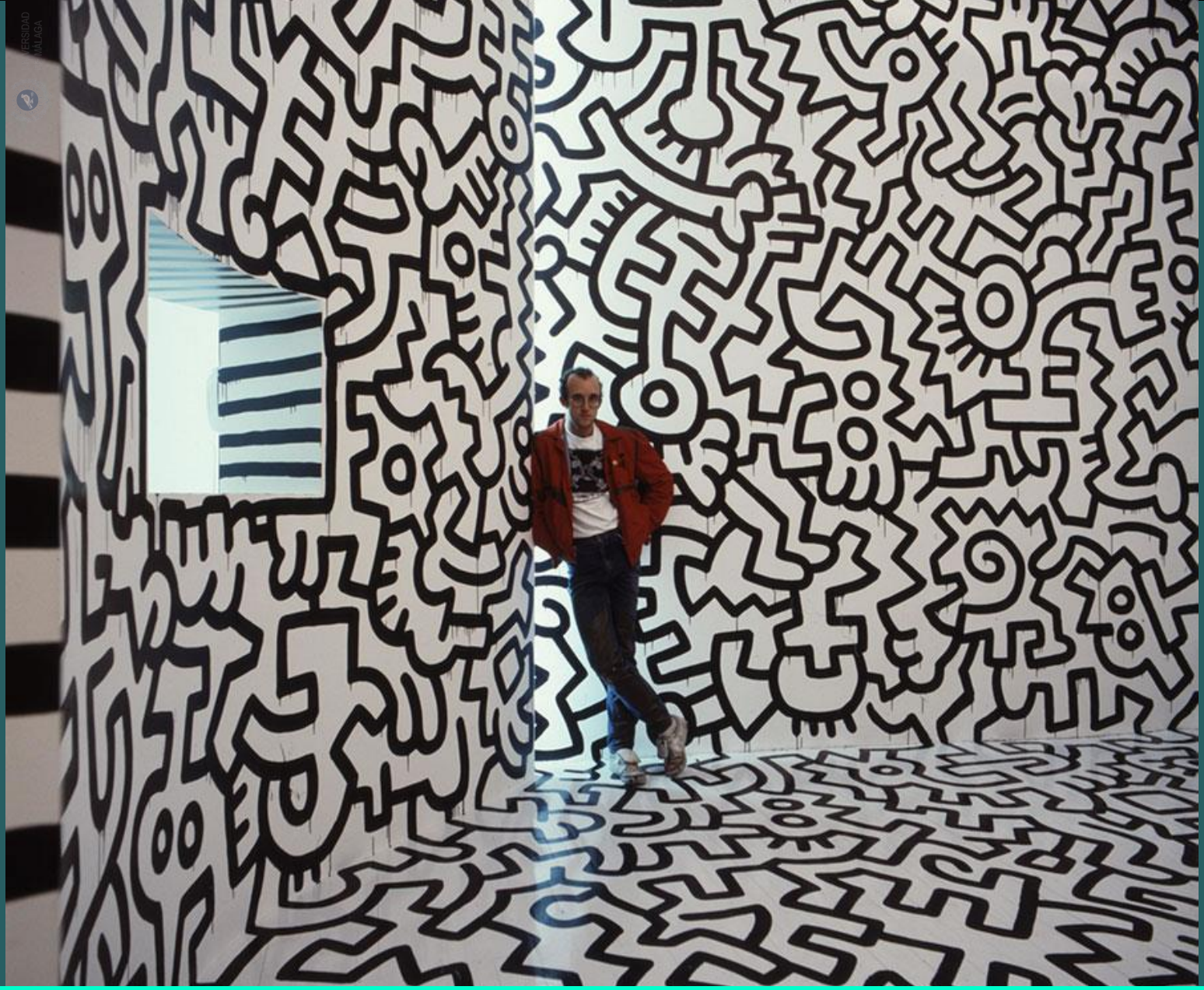
El barroco:
Retablo del Hospital de la caridad de Sevilla. 1675
Fuente: bloghistoriadelarte.com



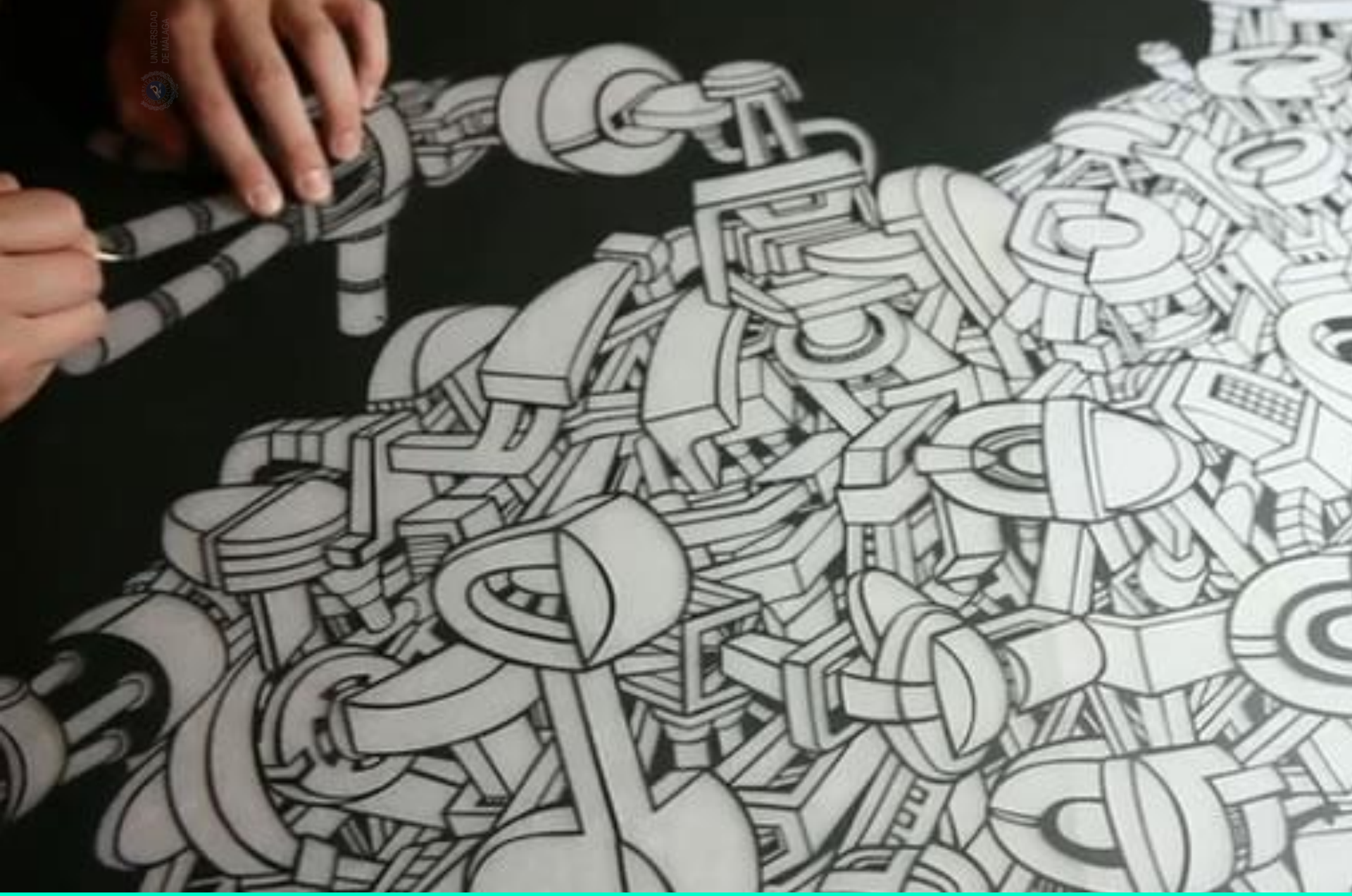
El arte islámico:
Sala abencerrajes siglo XIV.
Fuente: http://historia-arte-geografia.blogspot.com.es



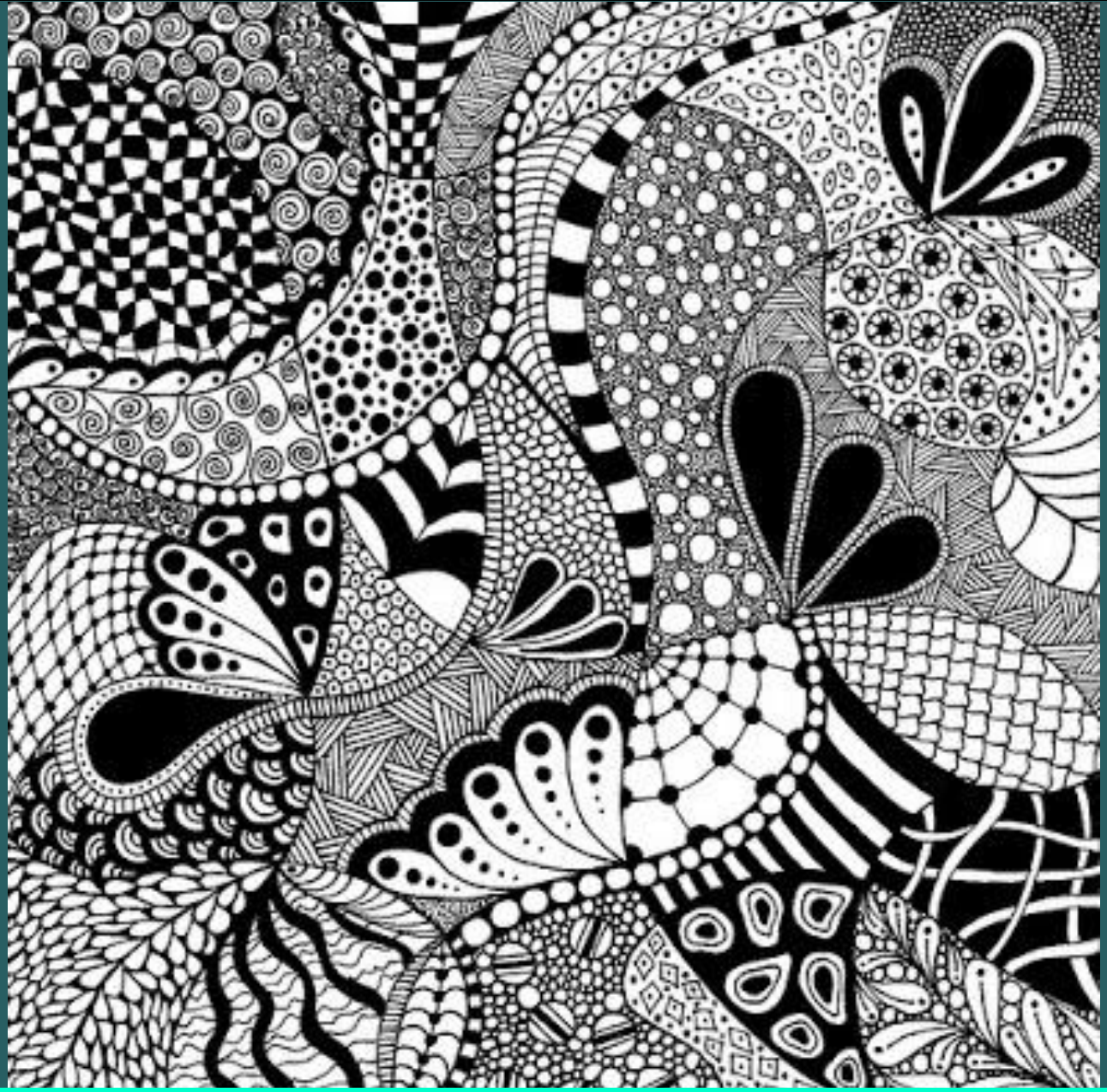
La obra de El Bosco:
El jardín de las delicias. 1515
Fuente: terradesomnis.blogspot.com.es



La obra de Keith Haring
Murales de la fundación Keith Haring. 1989.
Fuente: www.haring.com



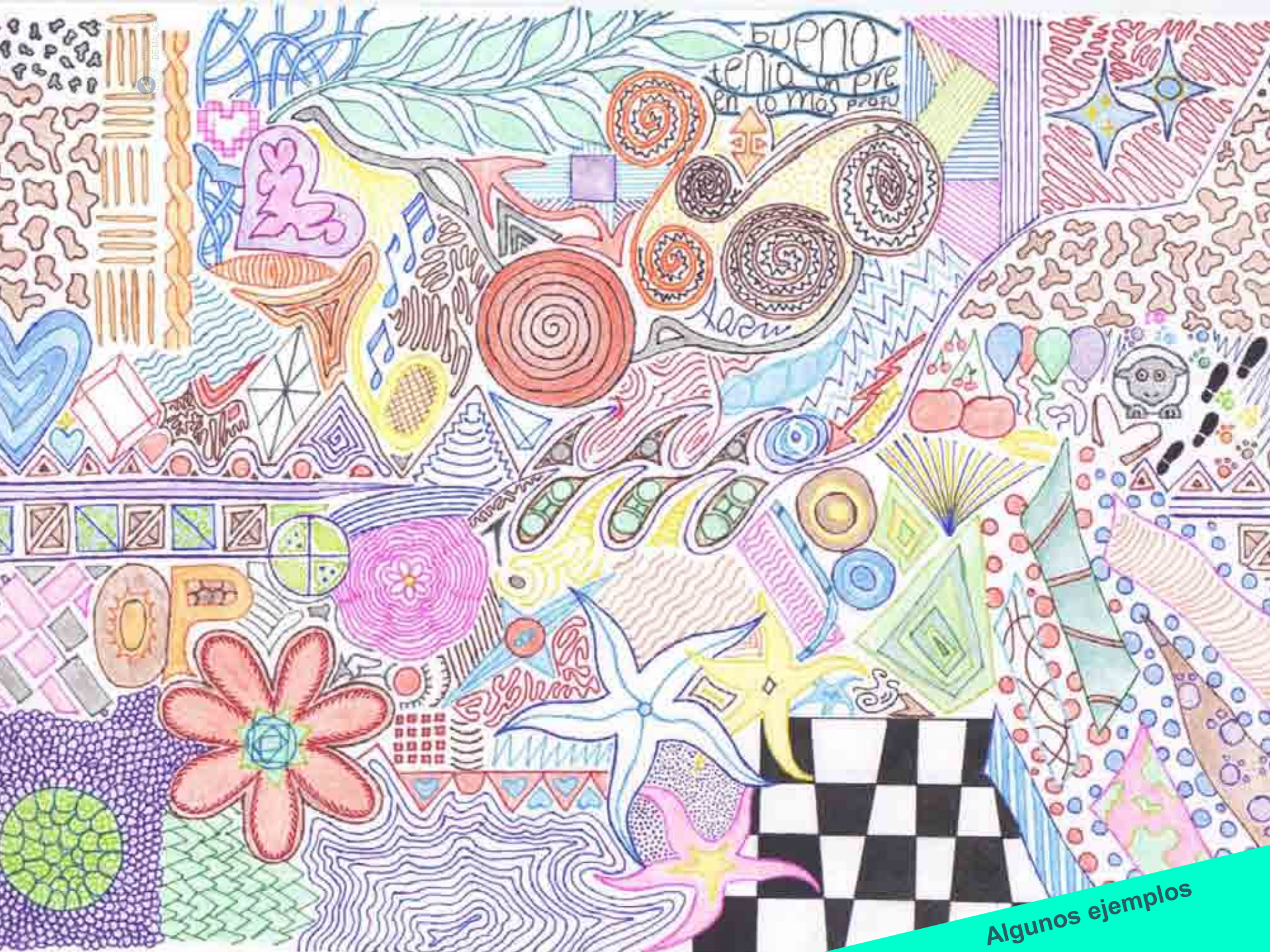
La obra de Mikito Ozeki.
Actualidad.
Fuente: designyoutrust.com



Zentangle
Actualidad.
Fuente: lenguajedelarte.blogspot.com.es



Algunos ejemplos


Algunos ejemplos

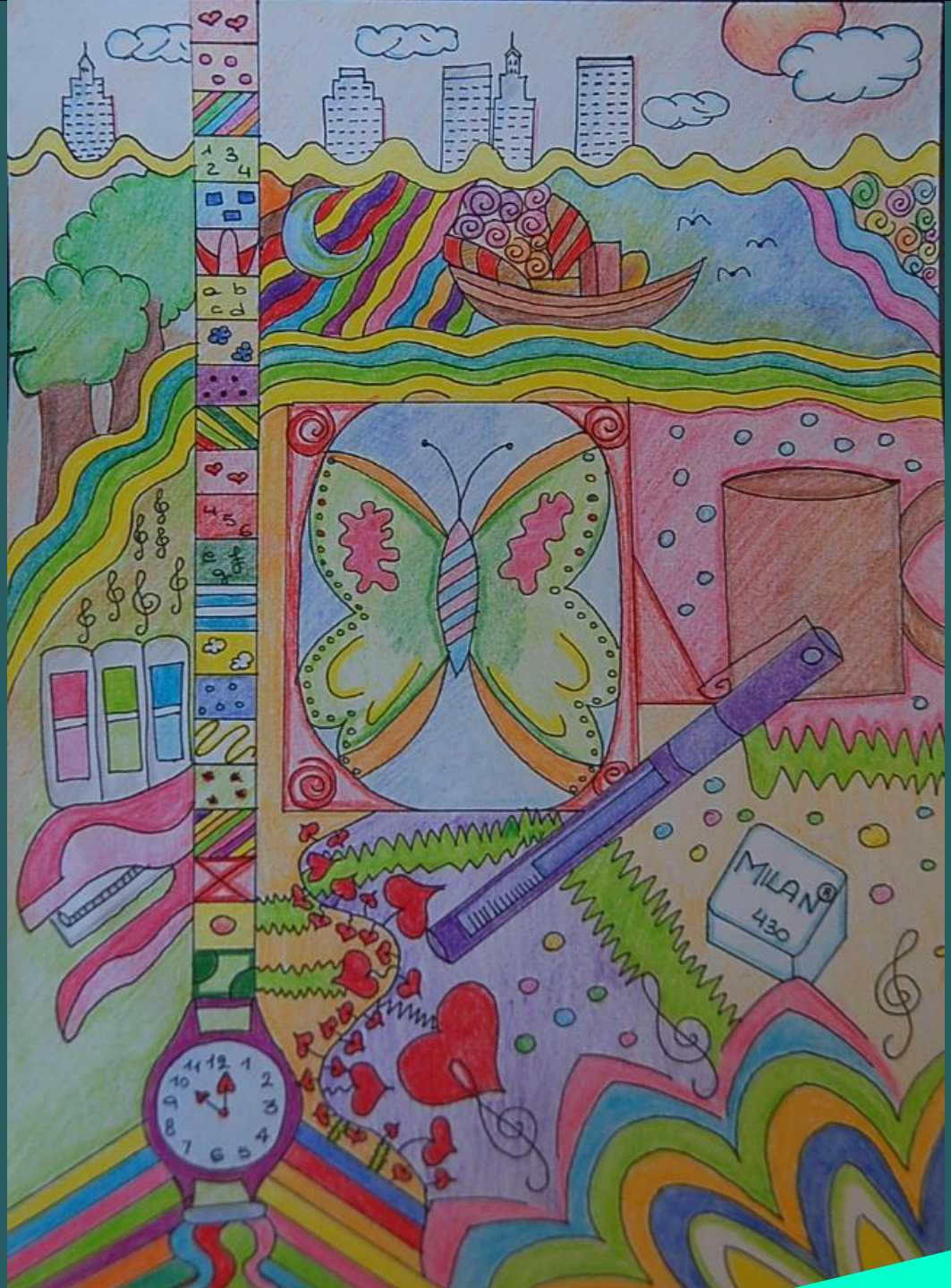


Algunos ejemplos


MARIO
MPF
Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



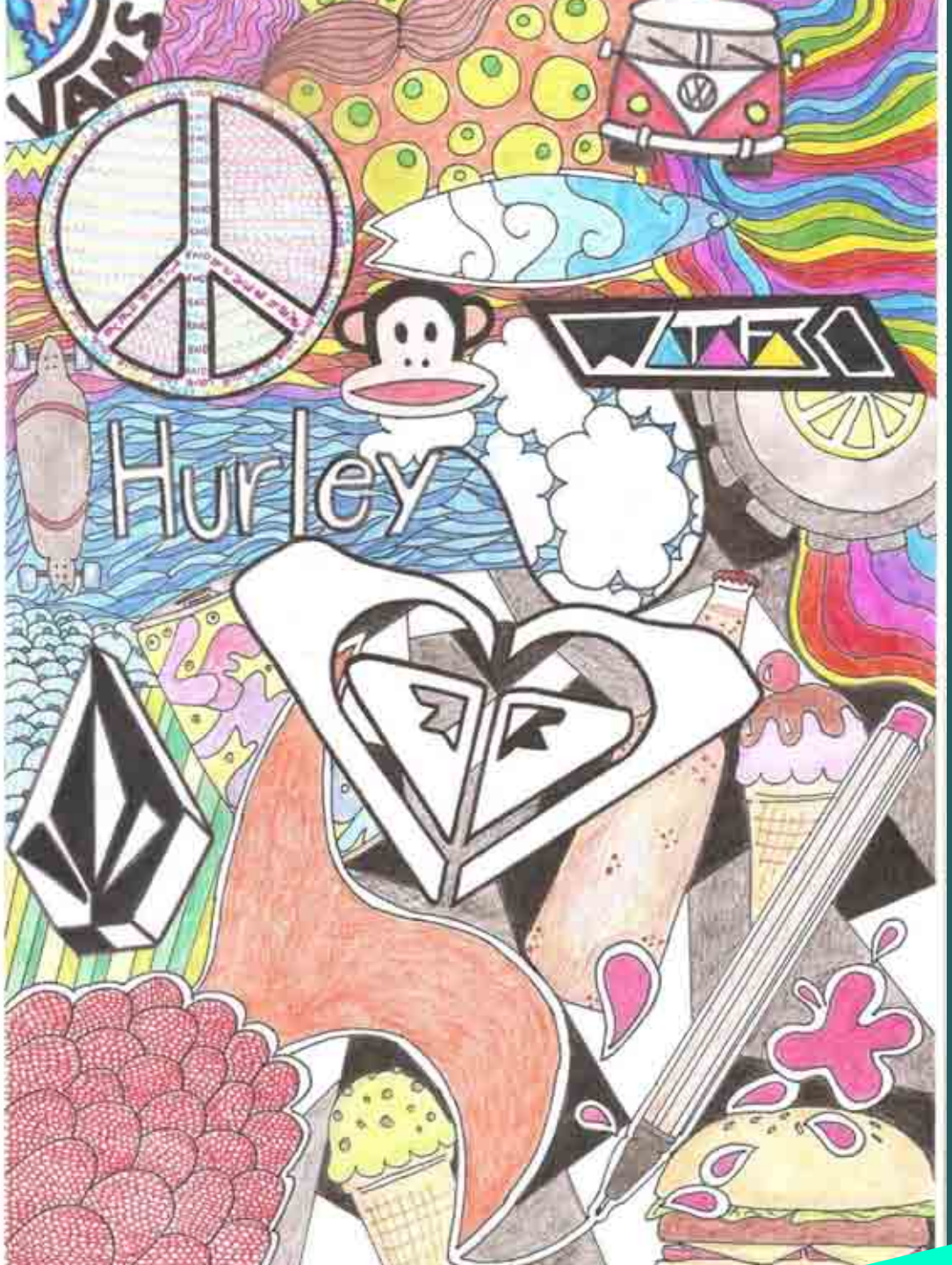
Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos

CARACTERÍSTICAS

- En el tamaño indicado, en papel de dibujo lo más liso posible, pero que no tenga brillo.
- Lápiz de color, bien utilizado con matices. Repasar contornos con rotulador fino o pilot, que puede ser de diversos colores.
- Ocupando la totalidad de la superficie del papel.

FIN DE LA ACTIVIDAD "HORROR VACUI"

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos



Actividad:

PINTAR LA MÚSICA

OBJETIVOS

1. Sentir la Música, como vehículo de emociones y virtudes del ser humano, construyendo un propio código visual de abstracción que asigne formas y colores a las características musicales y emocionales de la pieza elegida.

2. Expresarse de forma artística, espontánea y libre, para ganar en confianza y soltura con la expresión plástica.

3. Descubrir nuevas formas de hacer surgir la creatividad plástica, para conseguir expresar las emociones y formas inspiradas por la música.

4. Trabajar con las máximas prestaciones posibles la técnica de la témpera y el uso de los pinceles.

ANTECEDENTES

La abstracción en general, pero sobre todo, vamos a comenzar estimulándonos contemplando la obra de KANDINSKY:













UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



La música y el mensaje sonoro de Kandinsky

Kandinsky descubrió que liberando de la representación física del mundo al color, la línea, el plano, es decir, a los elementos básicos de la imagen, conseguía liberar el mensaje de ideas concretas hacia ideas más abstractas.

Si en la imagen hay formas que representan ideas concretas, entonces el mensaje se está concretando hacia ideas concretas. Si no hay representación, el pensamiento del espectador que ve la imagen abstracta puede acceder a otro tipo de ideas, y se trata de que éstas sean también ideas abstractas.

Si la pintura representa un objeto, el pensamiento se centra en ese objeto de la realidad. Directamente se hacen asociaciones y el mensaje se configura en el espectador.

Si la pintura no representa un objeto ni nada concreto se desconectan las asociaciones de conocimiento y entra en funcionamiento la sensación.

Aunque al principio Kandinsky empezó desarrollando un arte que nacía de la figuración, después le dió total independencia a la imagen. Para ello estudió las sensaciones y los efectos que colores, líneas, y todos los elementos de la imagen producen en la psicología humana.

Kandinsky además estudio **“el sonido interior abstracto”** de las formas y los elementos de la imagen (sean representaciones o puramente abstractos). Entendiendo como “sonido interior” las sensaciones que emanan. Decía “Todo objeto, sin excepción, ya sea creado por la naturaleza o por la mano del hombre, es un ente con vida propia que inevitablemente emite algún sentido”.

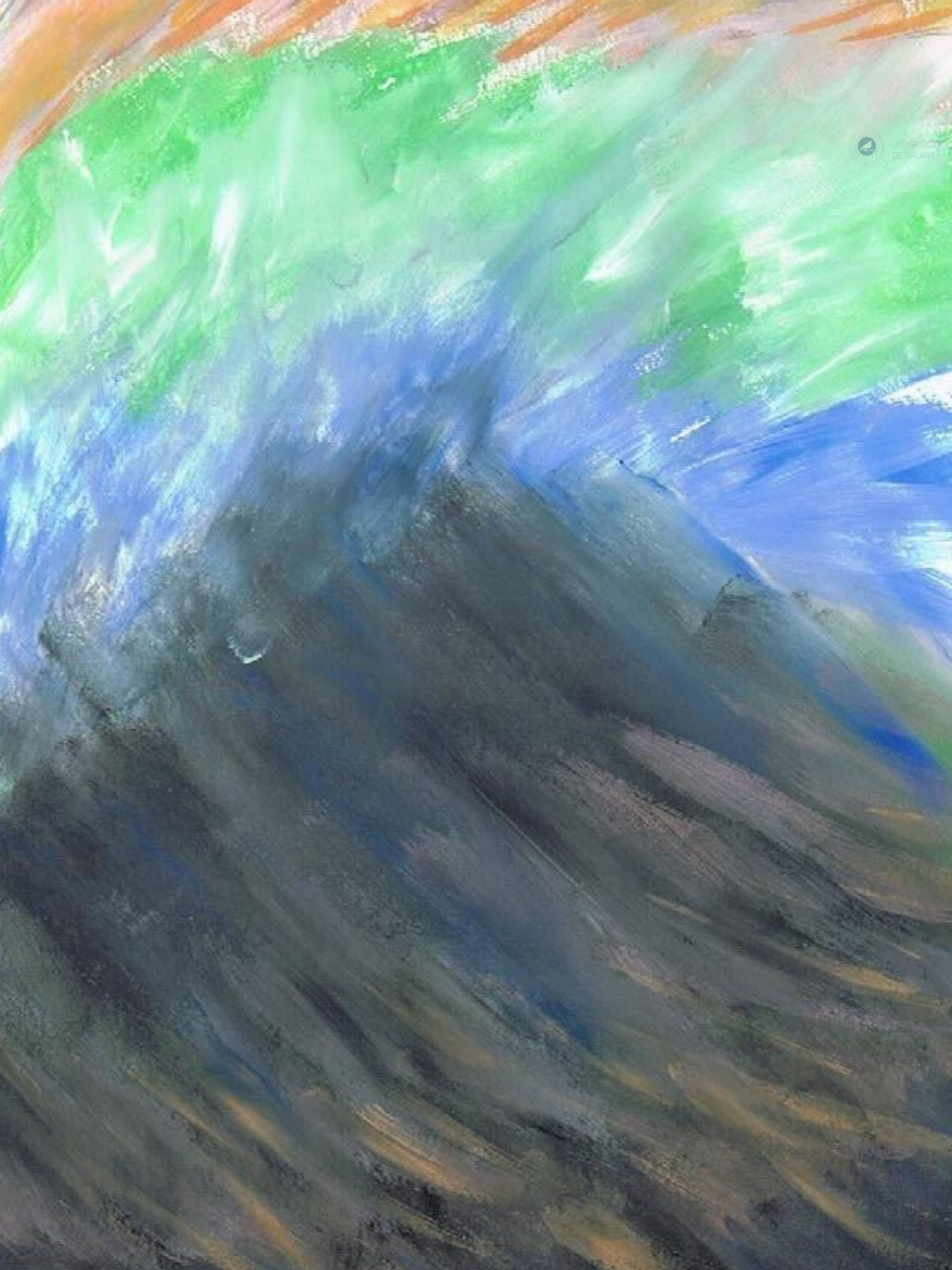
Entender el arte abstracto es saber comunicarse con las sensaciones interiores que la imagen provoca, sentir la imagen y tener conciencia del sentimiento en sí mismo.


Algunos ejemplos













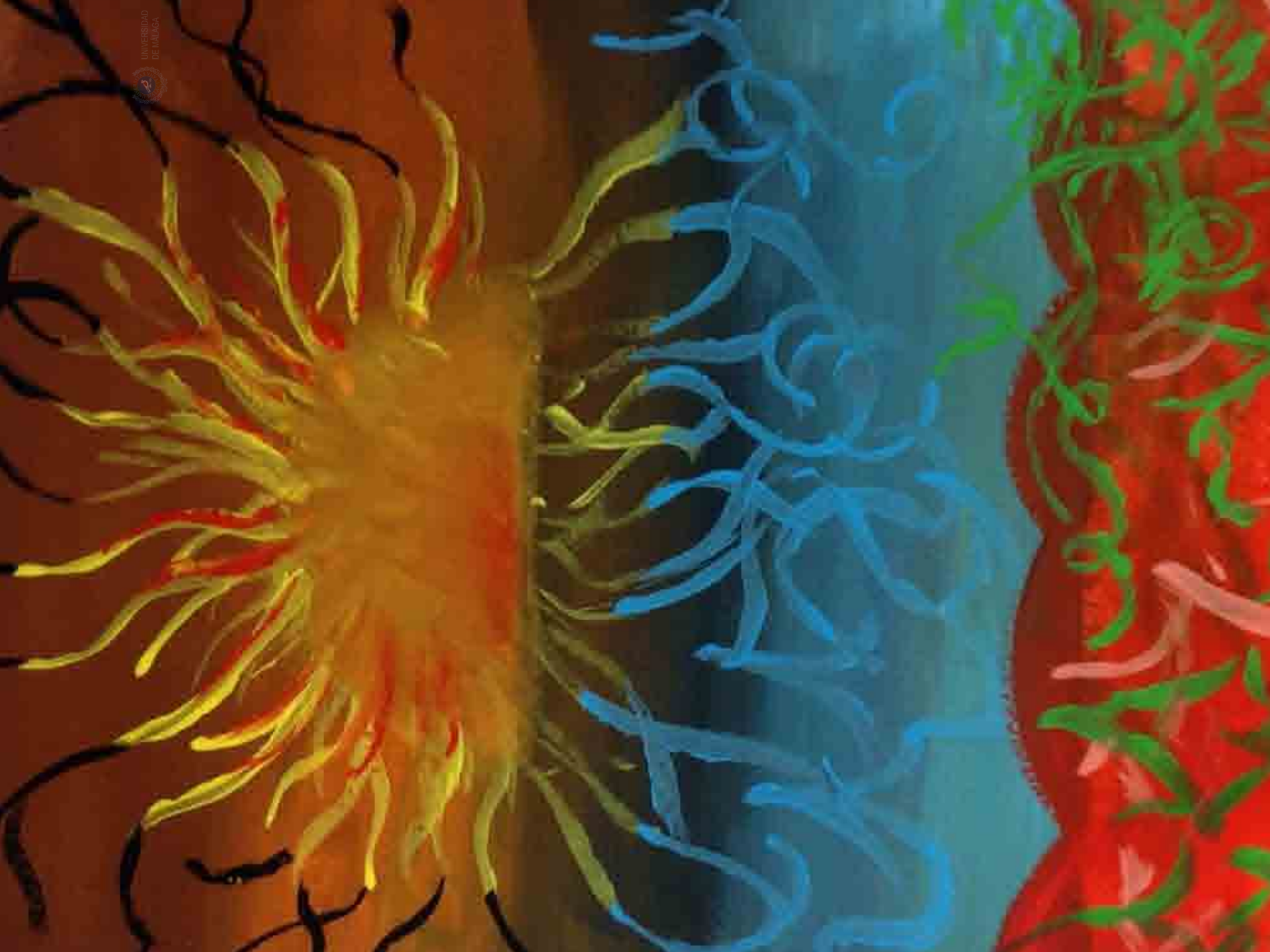




























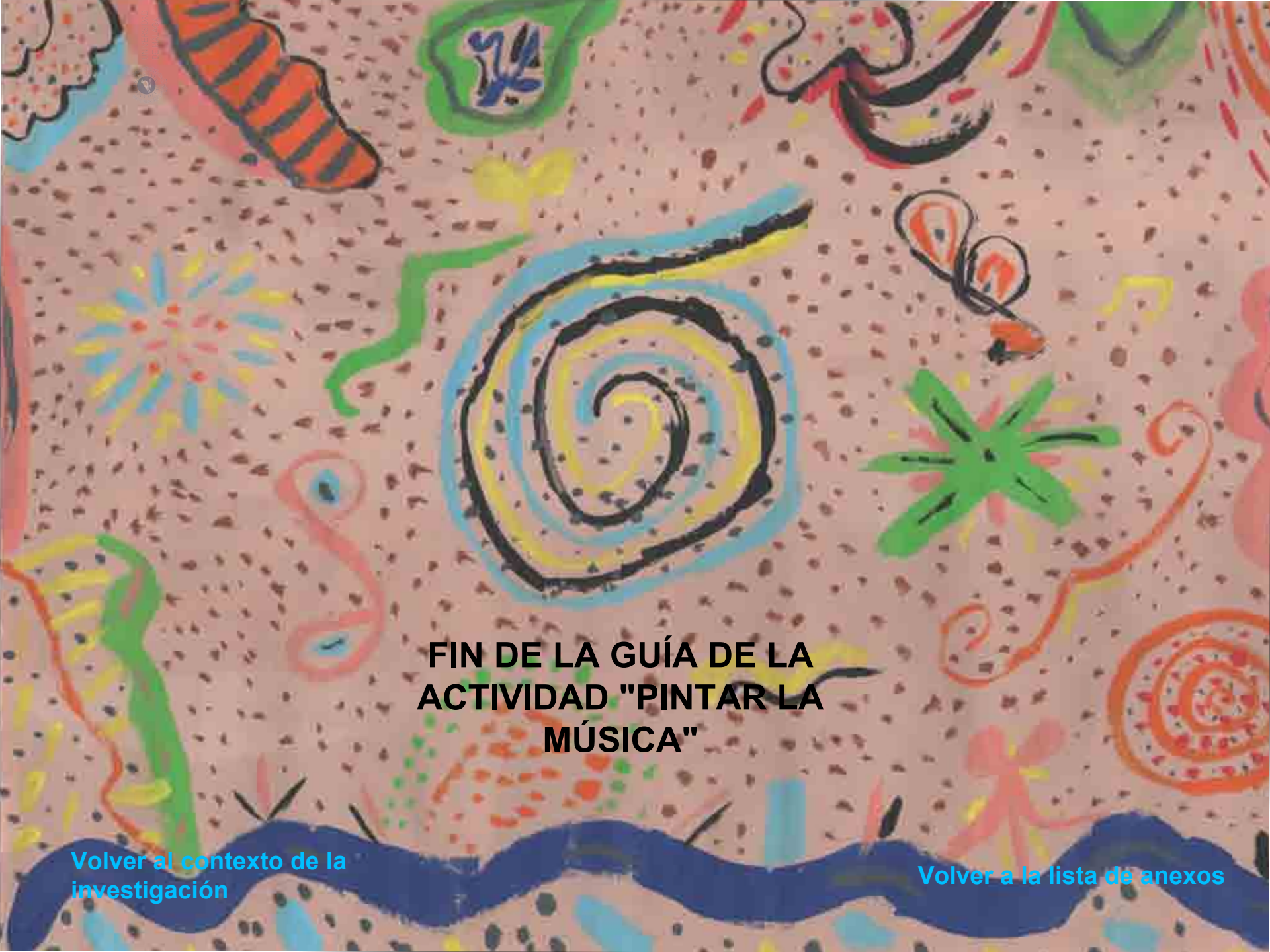






UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



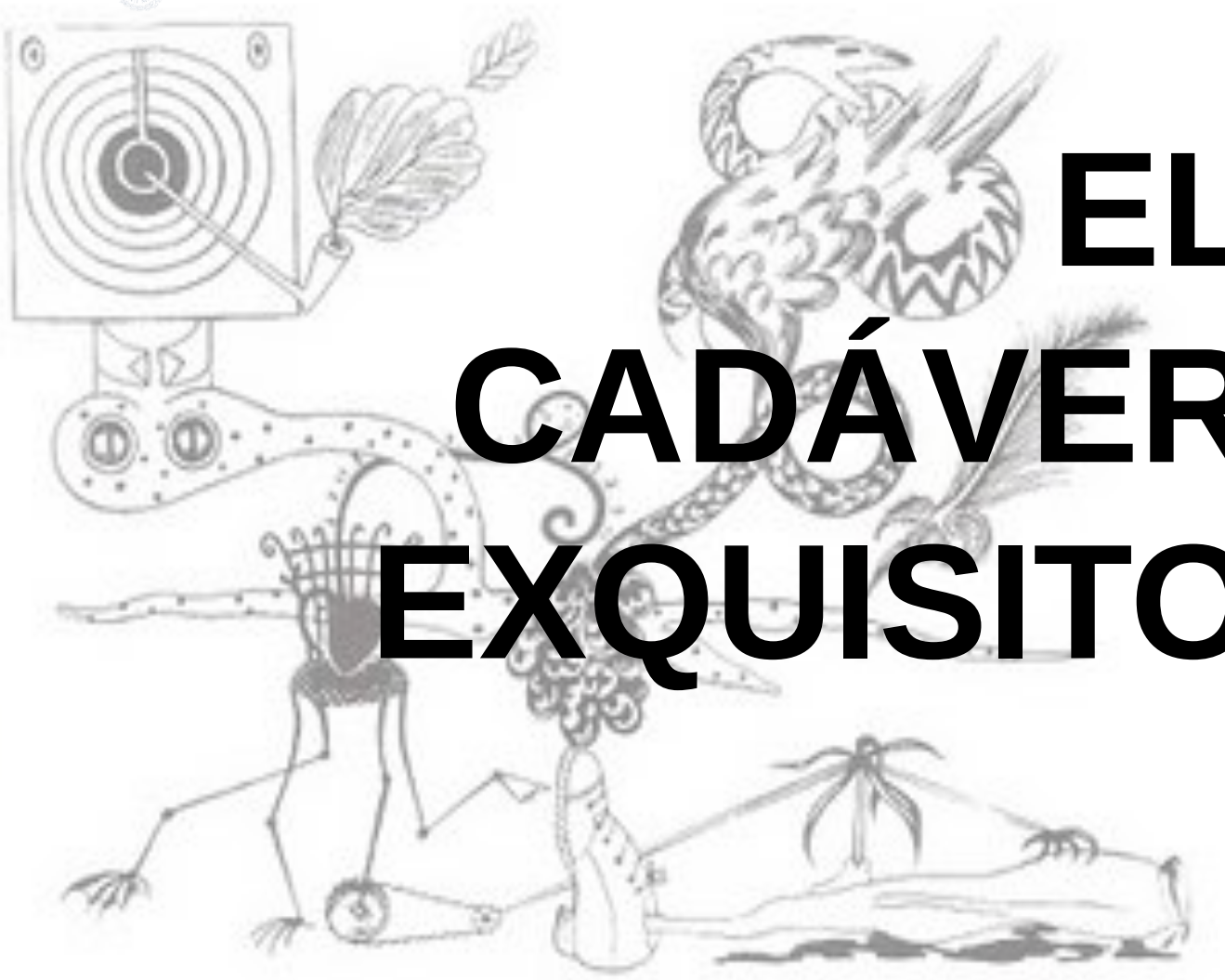


FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD "PINTAR LA MÚSICA"

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos

EL CADÁVER EXQUISITO



Cadáver exquisito. Tzara, Hugo, Kriutsen, Breton

Un juego surrealista

OBJETIVOS

1. Descubrir nuevas formas sencillas de hacer surgir la creatividad plástica, de una forma figurativa, colaborativa y despreocupada.

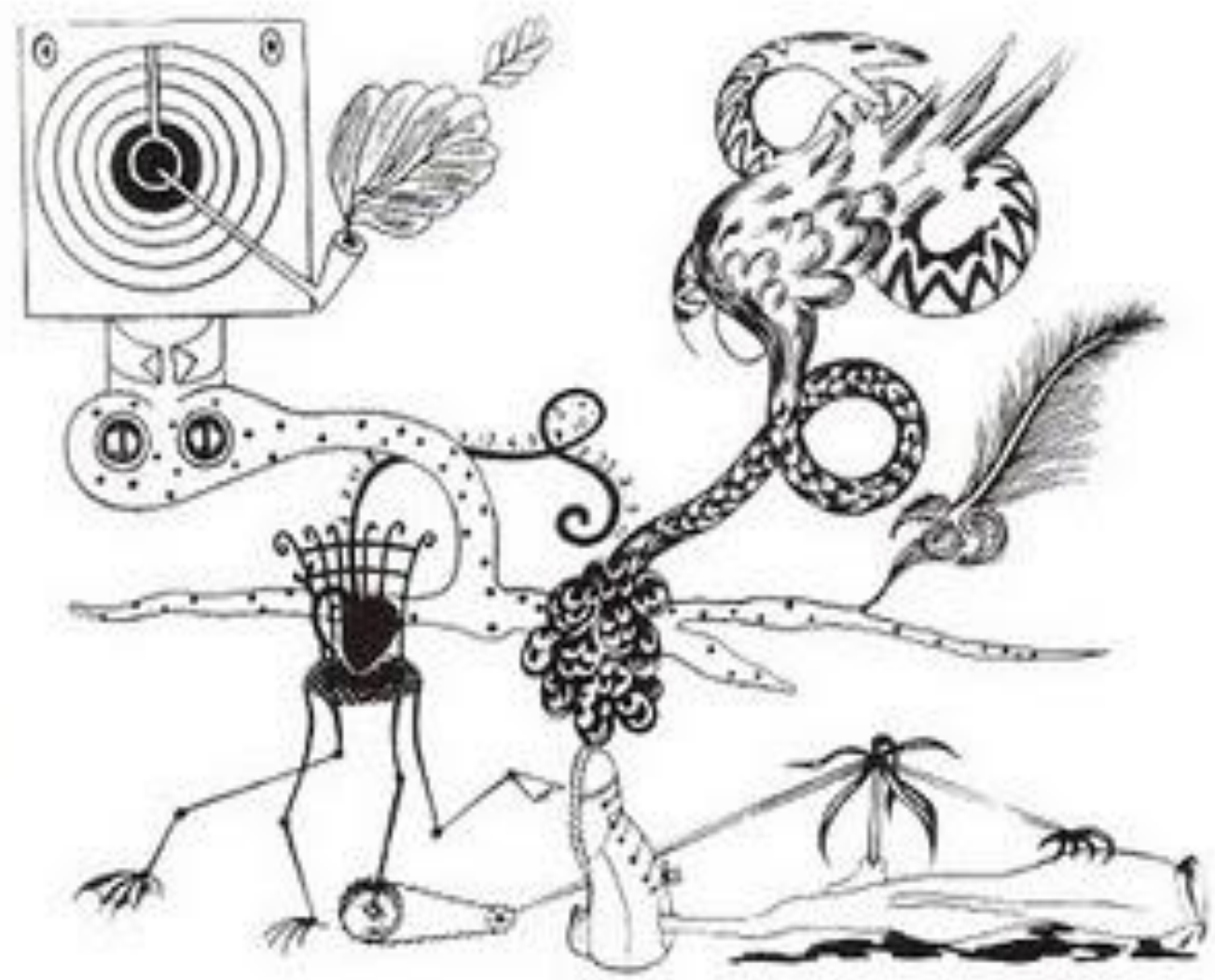
2. Trabajar adecuadamente la técnica de la Témpera: Partes acuosas/partes saturadas; Perfilado que destaque los detalles.

ANTECEDENTES

En el surrealismo (Francia, años 20) la realidad más profunda del ser humano, el subsconsciente y los sueños, protagonizan la obra artística, que surge del automatismo, es decir, de cualquier forma de expresión en la que la mente no ejerza ningún tipo de control. Como resultado, surgen formas abstractas o figurativas simbólicas que conectan la propia creatividad con el inconsciente del ser humano y su imaginación más inquietante.

Entre los surrealistas (André Bretón, Tristán Tzara…) era común realizar diversos divertimentos o procesos de obras colectivas. Uno de los más conocidos fue el *cadáver exquisito*, o *cadavre esquís*, que consistía en que alguien anotaba una frase en un papel, ocultando después casi toda la frase para que el siguiente participante continuará la historia. Igualmente se aplicó esta técnica al dibujo, realizando composiciones o personajes, que son el resultado de la imaginación colectiva e inconexa de un grupo de personas, dando como resultado imágenes inesperadas.

Se conoce con este nombre debido a que esa fue la primera expresión que se escribió la primera vez que se puso en práctica este método. La frase en cuestión era: “*Le cadavre exquis boira le vin nouveau*” (“*El cadáver exquisito beberá el vino nuevo*”).



Cadáver exquisito. Tzara, Hugo, Kriutsen, Breton




Dodot

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA







UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

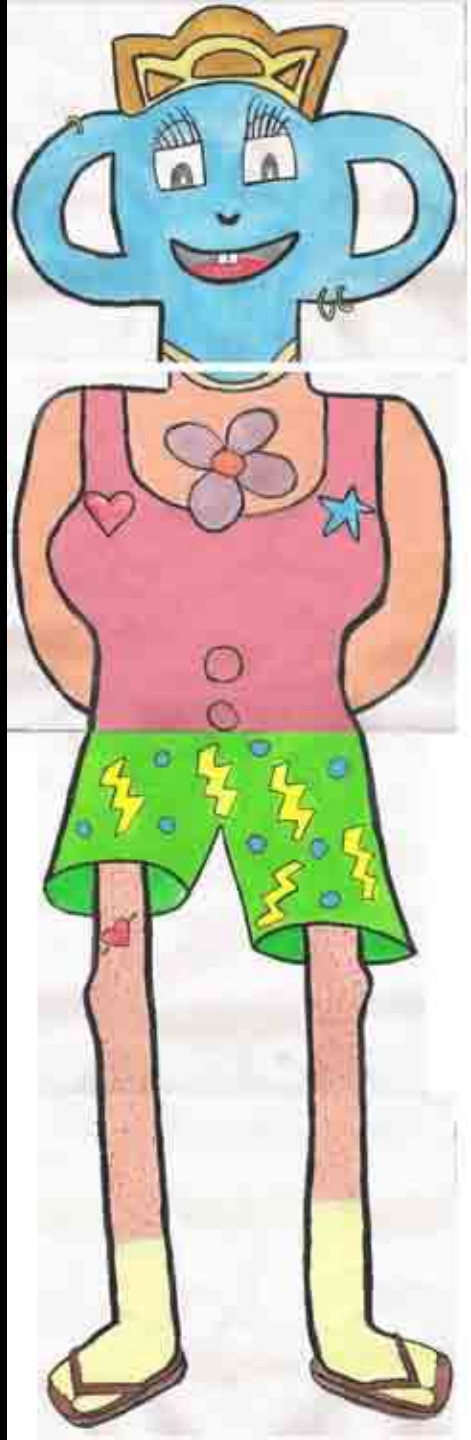
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA




I'm
Sweet



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA








Celtic


CAFE









FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD "CADÁVER EXQUISITO"

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos



Actividad: EL PAISAJE INTERIOR

OBJETIVOS

1. Trabajar la dimensión simbólica de los elementos de la obra de arte, para expresar la propia identidad.

2. Realizar una experiencia de composición de fondo o escenográfica, con efectos correctos de perspectiva tomando como referencia la naturaleza y la realidad.

3. Utilizar de forma intencionada el color y las diferentes posibilidades de tonos del mismo en una composición artística.

4. Ejercitar las soluciones técnicas a determinados problemas figurativos que nos planteemos en la ejecución de la obra.

REALIZACIÓN

•Vamos a realizar una composición concreta, en forma de PAISAJE INTERIOR, sencillo y básico en su composición, DONDE VAMOS A SIMBOLIZAR NUESTRA PERSONALIDAD Y EXPERIENCIAS.

•Cuando hablamos de paisaje solemos imaginarnos un paisaje natural, aunque sabemos que existen muchos tipos distintos de paisajes. Por tanto, no desechemos en nuestra obra elementos urbanos, artificiales, surrealistas (elementos que no corresponden a escala o situación en una composición real), o que crean determinados efectos ópticos o inquietantes.

•Intentaremos trabajar con una sola gama, o fría o cálida. Haremos el esfuerzo de transformar los colores típicos de los elementos, para crear esa sensación cálida o fría. Ejemplo: ¿Quién ha dicho que la tierra no pueda ser azul, el cielo rojo, los árboles anaranjados…? Todo dependerá de la intencionalidad fría o cálida que pongamos. Podemos realizar esta composición en témpera, y quien se anime puede hacerlo con el acrílico, sobre cartón o tabla imprimada en blanco o en un color de fondo frío o cálido, no demasiado vivo.

REALIZACIÓN

•Es muy importante elegir una composición sencilla en cuanto a los elementos que la configuran y simbolizan. Utilizaremos esos elementos de forma esquemática, reflejando en ellos levemente los detalles, trabajando adecuadamente el efecto de plano y línea para construirlos.

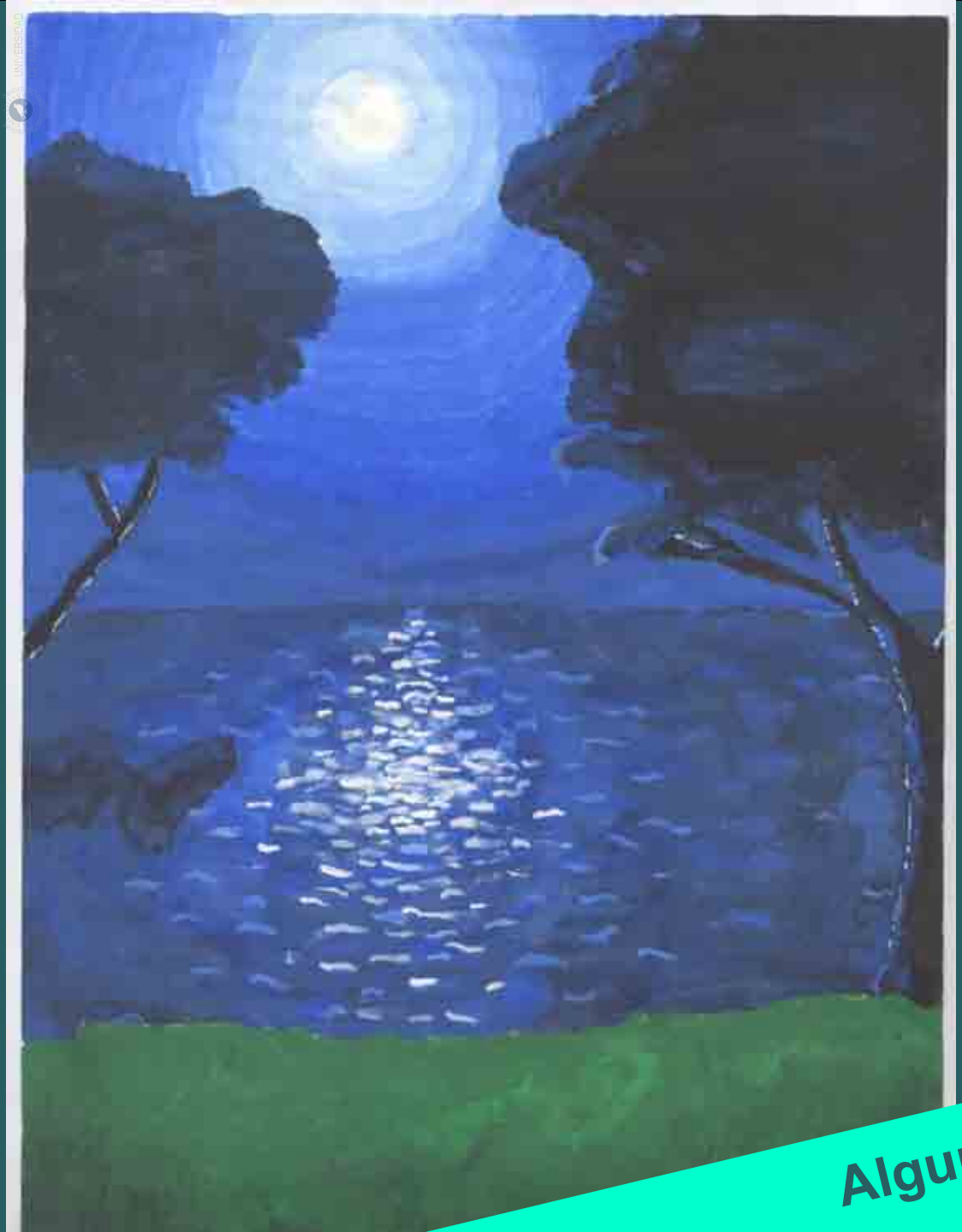
•Es importante respetar las leyes de la perspectiva, que asegurarán una correcta composición en la que la profundidad, el espacio y las relaciones de dimensión de los distintos elementos juegan un papel importantísimo.

•Tendremos en cuenta la utilización lógica de los tonos de color (más oscuridad o claridad) de una forma lógica y natural, o también para enfatizar algunos elementos concretos.

REALIZACIÓN

Algunas especificaciones concretas respecto a los tonos de color, podrían ser las siguientes:

-El punto de máxima luminosidad es el sol o la luna, (si es que está presente en la composición) y todo lo que esté cerca de él u orientado hacia él.
-El cielo es siempre de un tono sensiblemente más claro que la tierra, incluso de noche.
-Las superficies de agua reflejan el color del cielo, aunque son sensiblemente más oscuras.
-Los elementos que están al fondo de la composición presentan un menor contraste de tonos, y los que están más delante, un máximo contraste y detalles. Por ejemplo: Una vaca situada al fondo, es una simple mancha más o menos oscura. La misma vaca en primer plano nos presenta manchas blancas y negras. Los árboles situados al fondo, son simples manchas, casi del tono del fondo. Los árboles más cercanos, tienen colores muy contrastados con el fondo, y se les ven las hojas y las ramas.
-Todo lo que se acerque al horizonte, toma dimensión horizontal, incluso las líneas montañosas, los ríos y caminos serpenteantes, etc.



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos


Algunos ejemplos



Algunos ejemplos


Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos



Algunos ejemplos


Algunos ejemplos



Algunos ejemplos

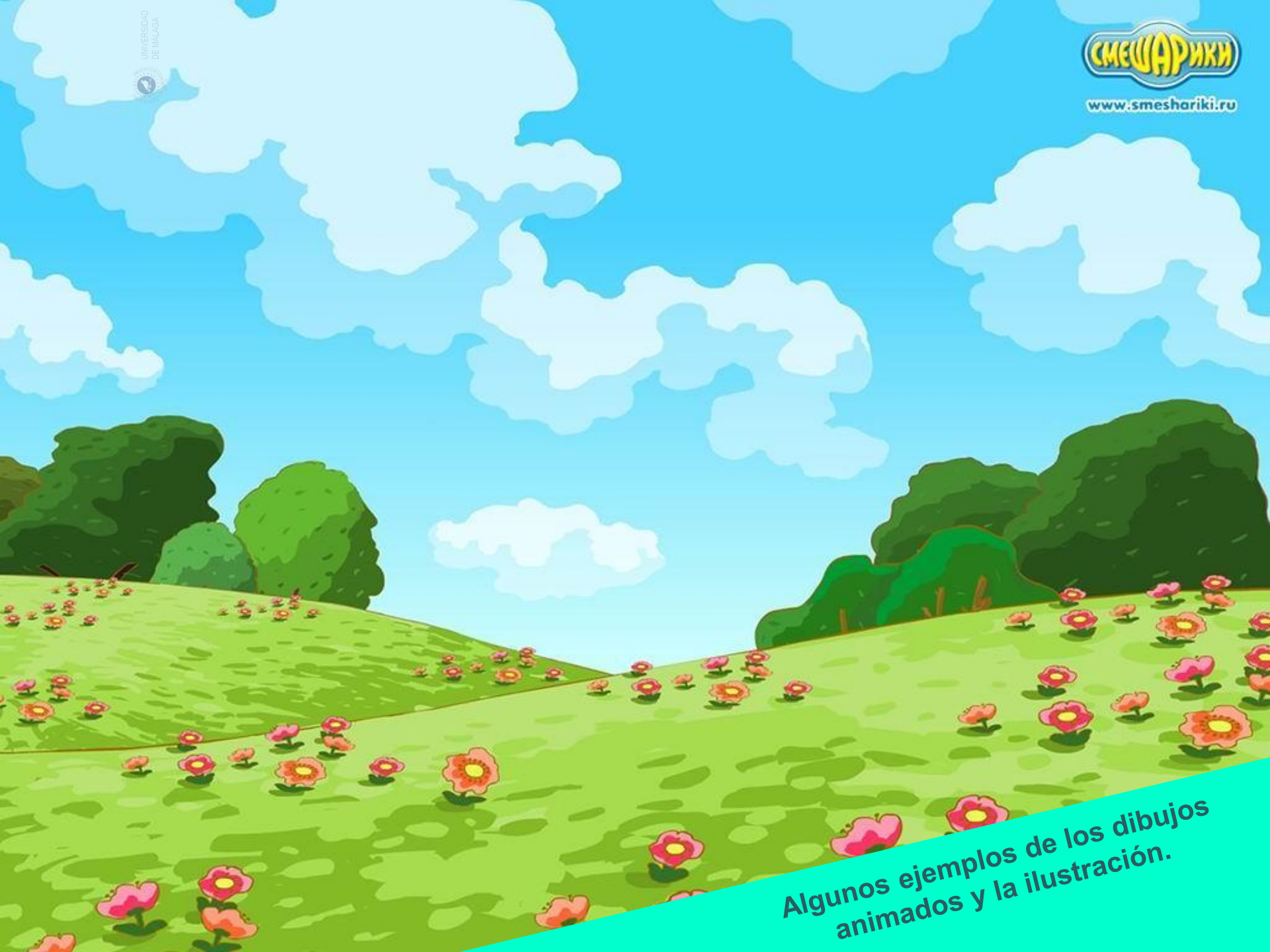


Algunos ejemplos



Algunos ejemplos


Algunos ejemplos



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.

Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



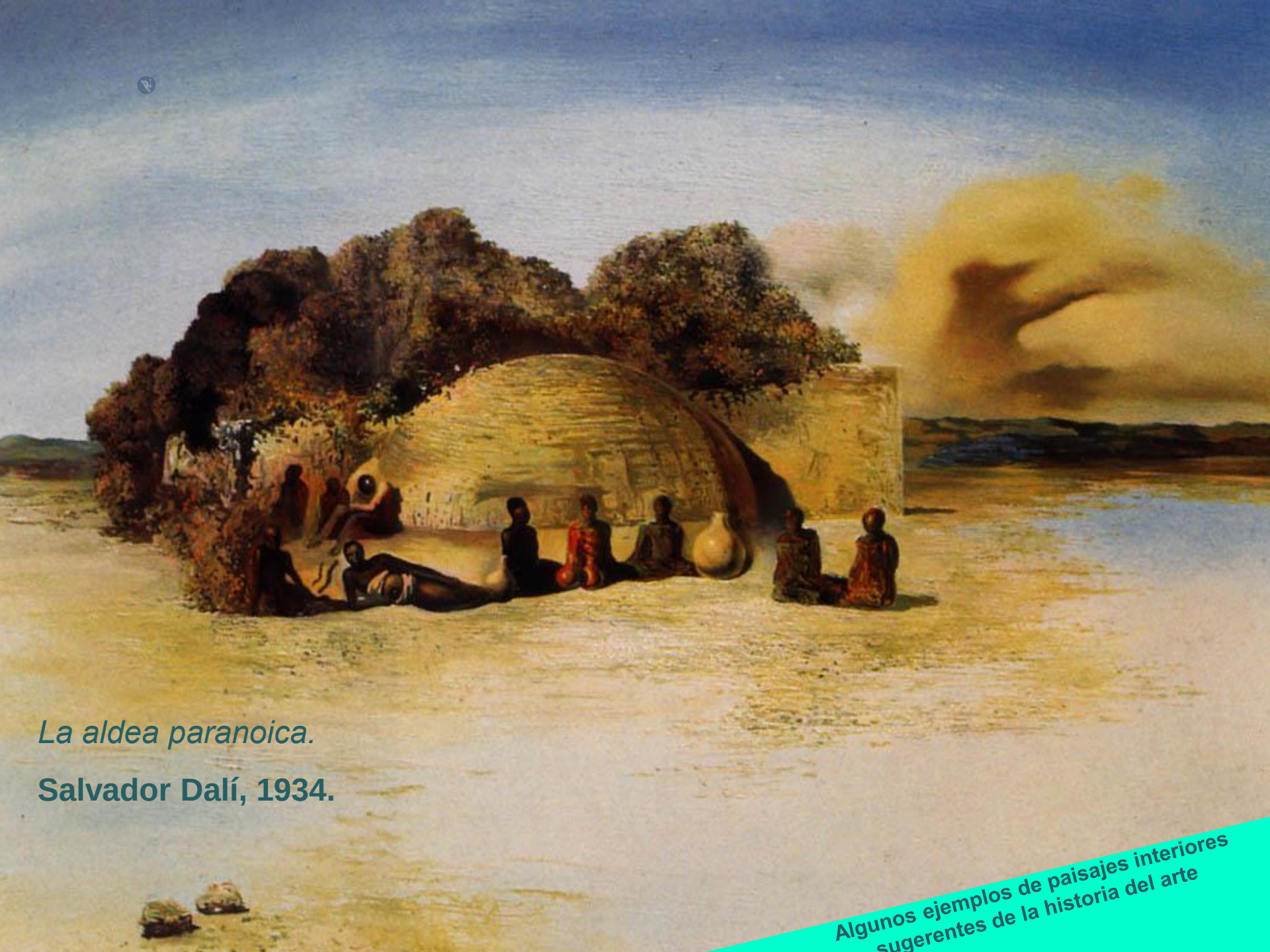
Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



Algunos ejemplos de los dibujos animados y la ilustración.



La aldea paranoica.

Salvador Dalí, 1934.

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



La persistencia de la memoria.

Salvador Dalí, 1931.

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



Las musas inquietantes.

Giorgio de Chirico, 1918

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



El enigma de un día.

Giorgio de Chirico, 1914

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



El enigma de un día.

Giorgio de Chirico, 1914

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



http://www.taringa.net/posts/arte/11855661/Excelente-Portafolio-fotografico-de-Ben-Goossens.html

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



La encantadora de serpientes.

Henri Rousseau. 1907

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



El sueño.

Henri Rousseau. 1910

Algunos ejemplos de paisajes interiores sugerentes de la historia del arte



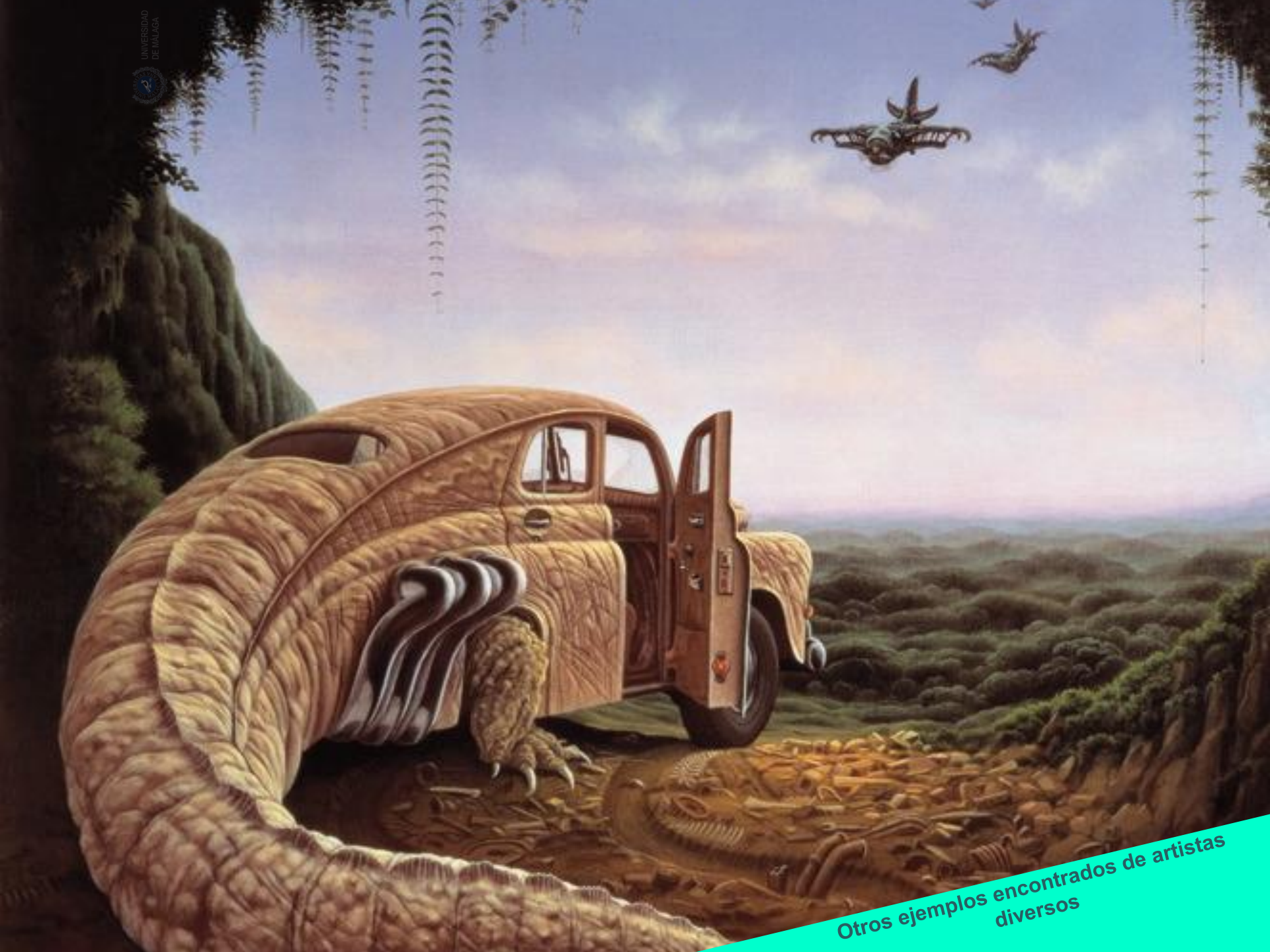
Otros ejemplos encontrados de artistas diversos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA




Otros ejemplos encontrados de artistas diversos


Otros ejemplos encontrados de artistas diversos



Otros ejemplos encontrados de artistas diversos

CARACTERÍSTICAS

- En tamaño DOBLE A4, en papel de dibujo recomendado.
- Témperas.
- Ocupando tanto fondo como figura la totalidad de la superficie pictórica.
- Comenzar realizando varios bocetos de formas, color y composición.

FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD "PAISAJE INTERIOR"

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1º GRADO PRIMARIA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.

ANÁLISIS CRÍTICO DE EJEMPLOS DE LA CULTURA VISUAL ACTUAL Y SUS IMPLICACIONES ÉTICAS.

Este trabajo que vamos a realizar en grupo pretende:

R4. Ser capaz de realizar un estudio crítico de los medios de comunicación desde una óptica eminentemente visual y con perspectiva ética.

R5. Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica.

Estos resultados de aprendizaje previstos se trabajarán parcialmente con este trabajo, mediante la lectura y reflexión sobre la importancia de una mirada crítica a los medios de comunicación actual y sus implicaciones éticas, y la observación de múltiples ejemplos.

- Hemos estado atentos a la exposición de la importancia y el poder de la cultura visual actual sobre el espectador contemporáneo.
- Lectura obligada de las páginas 25 – 35 de la obra:

Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.

que podemos encontrar en el enlace:

http://books.google.es/books?id=hedDcDRk0X0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Para proceder al análisis crítico de un ejemplo de la cultura visual actual realizamos los siguientes apartados:

1. Selecciona las principales afirmaciones que hace la autora sobre el hiperdesarrollo del lenguaje visual, y explica cada una de ellas mediante ejemplos concretos que podemos observar en nuestra vida cotidiana.

2. Reflexiona a partir de las ideas de Acaso y responde a la pregunta: ¿Por qué es importante hoy la Educación Artística y Visual en las diferentes etapas educativas?

3. Selecciona un ejemplo claro de nuestra cultura visual ACTUAL que puede proceder de fuentes diversas: La publicidad televisiva, la publicidad estática en prensa, Concursos de televisión, Series, Dibujos

animados, El diseño destinado al consumo, ya sea en moda u otros productos de consumo, La presentación de algunos eventos determinados en el Telediario en diferentes versiones según las cadenas… Lo importante es seleccionar un ejemplo que nos dé juego para analizar de forma crítica el mensaje que transmite, desde su estudiado diseño visual. Este ejemplo debe ser expuesto con unos datos mínimos:

-Título
-Fuente o lugar donde se emite o se puede acceder, cadena televisiva, etc.
-Horario y fecha en que fue visto y seleccionado.
-Mensaje que este ejemplo transmite al espectador, desde nuestra interpretación personal. Debemos explicitar claramente este mensaje, justificándolo con los elementos visuales que se han escogido para componerlo y transmitirlo con la mayor efectividad posible.

4. Crítica al mensaje visual elegido. Debemos articular nuestra reflexión para desentrañar el mensaje oculto de esa artimaña visual que constituye el ejemplo seleccionado y cómo consigue que el espectador piense o actúe de determinada manera.

5. Podemos enumerar formas de trabajar, con una actividad concreta, en Educación Artística para Primaria, en el campo de la educación visual crítica, creando mensajes visuales alternativos a los convencionales de la Cultura Visual

¡¡¡IMPORTANTE!!!
INSTRUCCIONES PARA PRESENTAR EL TRABAJO:

1. La actividad se presentará en un solo documento, en el que se podrán insertar todas las imágenes necesarias para explicar los argumentos. El documento debe realizarse según la normativa del centro , y se subirá a la plataforma en la carpeta que consigne para ello. NO SE IMPRIMIRÁ NI SE ENTREGARÁ POR E-MAIL. Será evaluado desde la misma plataforma.

2. El trabajo se realizará en el aula, para lo cual, es necesario el portátil adecuado para trabajar conectado a la red, pero se recomienda que la búsqueda de información e imágenes, y todo lo necesario de la red, se descargue en casa. Durante esas horas de trabajo, el profesor estará a disposición, para cualquier duda y orientación, tutelando el trabajo.

3. En el momento que se vea más conveniente, en función del horario de la asignatura, se expondrán brevemente los trabajos realizados y se co-evaluarán.

¡MUCHO ÁNIMO, ES MÁS FÁCIL DE LO QUE PARECE!

FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD "CRÍTICA A EJEMPLO DE CULTURA VISUAL

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos



EL MENSAJE VISUAL


Think *really* different.

Minute Maid®



1/5
of R.D.I in
vitamin C




Merry Christmas


ESPANYA ÉS CRISI!
WWW.JERC.CAT
¡INDEPENDÈNCIA!
JERC

Tria l'esquerra
Tria Catalunya
Tria Esquerra Republicana de Catalunya



VOTA esquerra



Catalunya sí,
España también.

Vota PP Català


"Sólo nos importan las personas"
Albert Rivera,
candidato de Ciutadans al Parlament de Catalunya
No nos importa dónde naciste.
No nos importa la lengua
No nos importa qué ropa vistes.
Nos importas tú
ciutadans
Partit de la Ciutadania
902 140 306
www.ciutadans-ciudadanos.com

Para indagar:

- http://www.controlpublicidad.com/canal360/2012/11
- http://es.paperblog.com/consejos-para-hacer-un-cartel-publicitario-730768/
- http://neuromaquia.wordpress.com/category/creatividad/
- http://www.disenofilia.com/category/publicidad-2/


CUIDAR EL AGUA
NOS HACE FELICES
Lo que
te hace feliz,
hace feliz
al mundo.
Coca-Cola


njoy
a-Cola
Trademarks ®
DARNOS A LOS DEMÁS
NOS HACE FELICES
Lo que
te hace feliz,
hace feliz
al mundo.
Coca-Cola


LA COMIDA NOS HACE FELICES,
SOBRE TODO CUANDO SE COMPARTE.
YEAH!
Lo que
te hace feliz,
hace feliz
al mundo.
Coca-Cola


LOS NIÑOS NOS
HACEN FELICES
Love
Lo que
te hace feliz,
hace feliz
al mundo.
Coca-Cola


Rich, sensual, intense, unique ...
The hero,
of course is ...
Nespresso. What else ?

El contraste


i'm lovin' it®

La composición

Horizontal

Vertical

Diagonal

Relación de pesos


iPhone 5


Dior
MIDNIGHT
POISON
MIDNIGHT
POISON
Dior

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TRUTH *or* DARE
BY MADONNA



Mensaje evidente

versus

Mensaje oculto

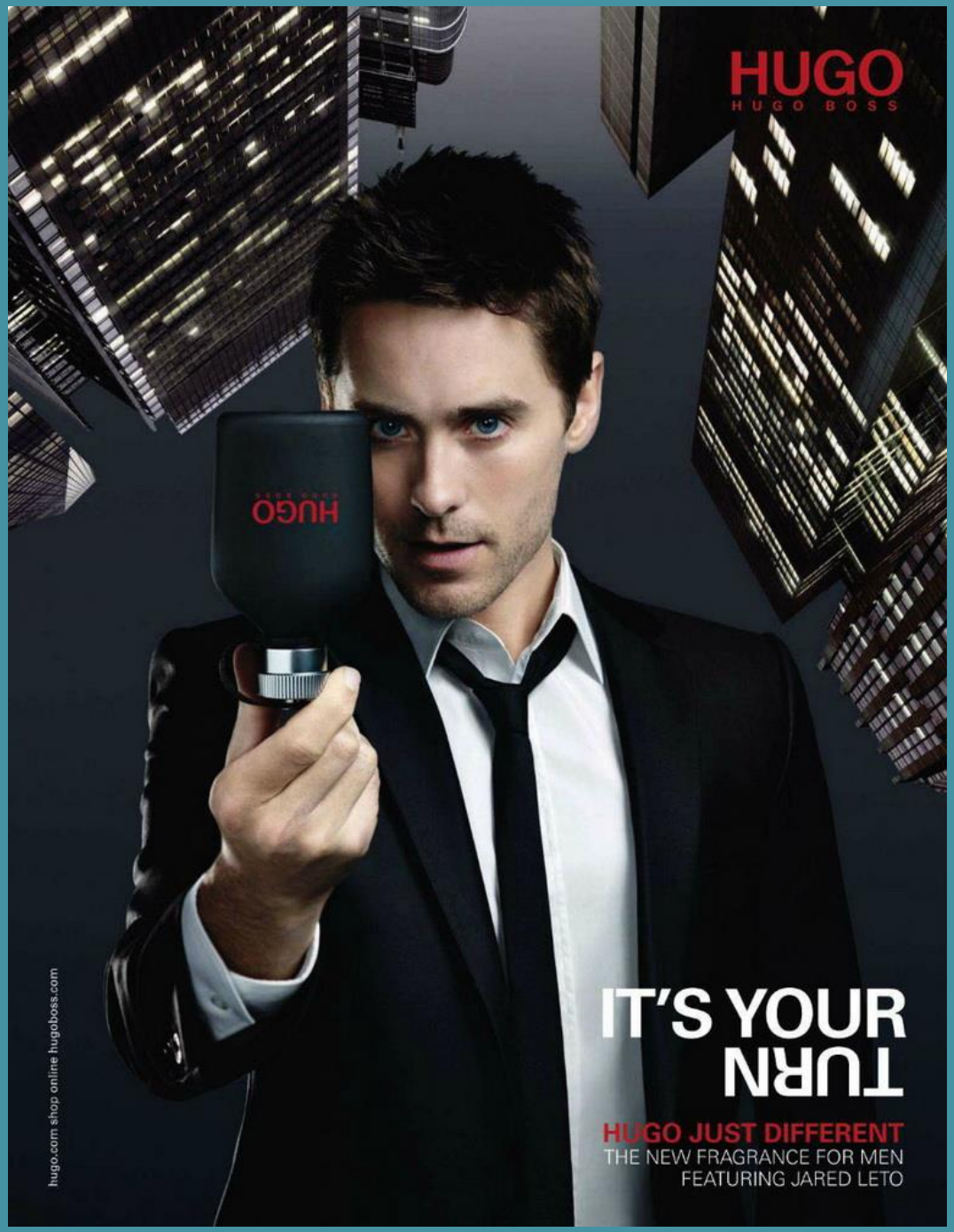


MANIFESTACIÓN NO A LA IMPOSICIÓN LINGÜÍSTICA EN NUESTRAS ESCUELAS.

28 de septiembre / 11 horas

DE PLAZA URQUINAONA
A PLAZA DE SANT JAUME
BARCELONA


Dior
POISON


HUGO
HUGO BOSS
IT'S YOUR TURN
HUGO JUST DIFFERENT
THE NEW FRAGRANCE FOR MEN
FEATURING JARED LETO
hugo.com shop online hugoboss.com

El uso del color


Gaga

Enjoy Bombay Sapphire Responsibly




SOLO
LOEWE
SOLO
LOEWE


HEAT
CATCH THE FEVER
THE FIRST FRAGRANCE BY
BEYONCÉ
WWW.BEYONCEPARFUMS.COM


touch of pink
LACOSTE
Experience it on www.lacostepink.com
LACOSTE


ESCADA

La tipografía


EXPO 2012
YEOSU KOREA
HYUNDAI
THIS IS
WHERE
BRILLIANCE
HAPPENS. LIVE BRILLIANT.
Enter the Live Brilliant Contest.
Submit your entries now & win exciting prizes*
Enter


live brilliant
brilliant.hyundai.com

Resolutionary

The new **iPad**



La textura




CHOCOMOLATE
Bombones Artesanales



La idea genial

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



FedEx Express


Get a world view. Read
The Economist

Una propuesta:

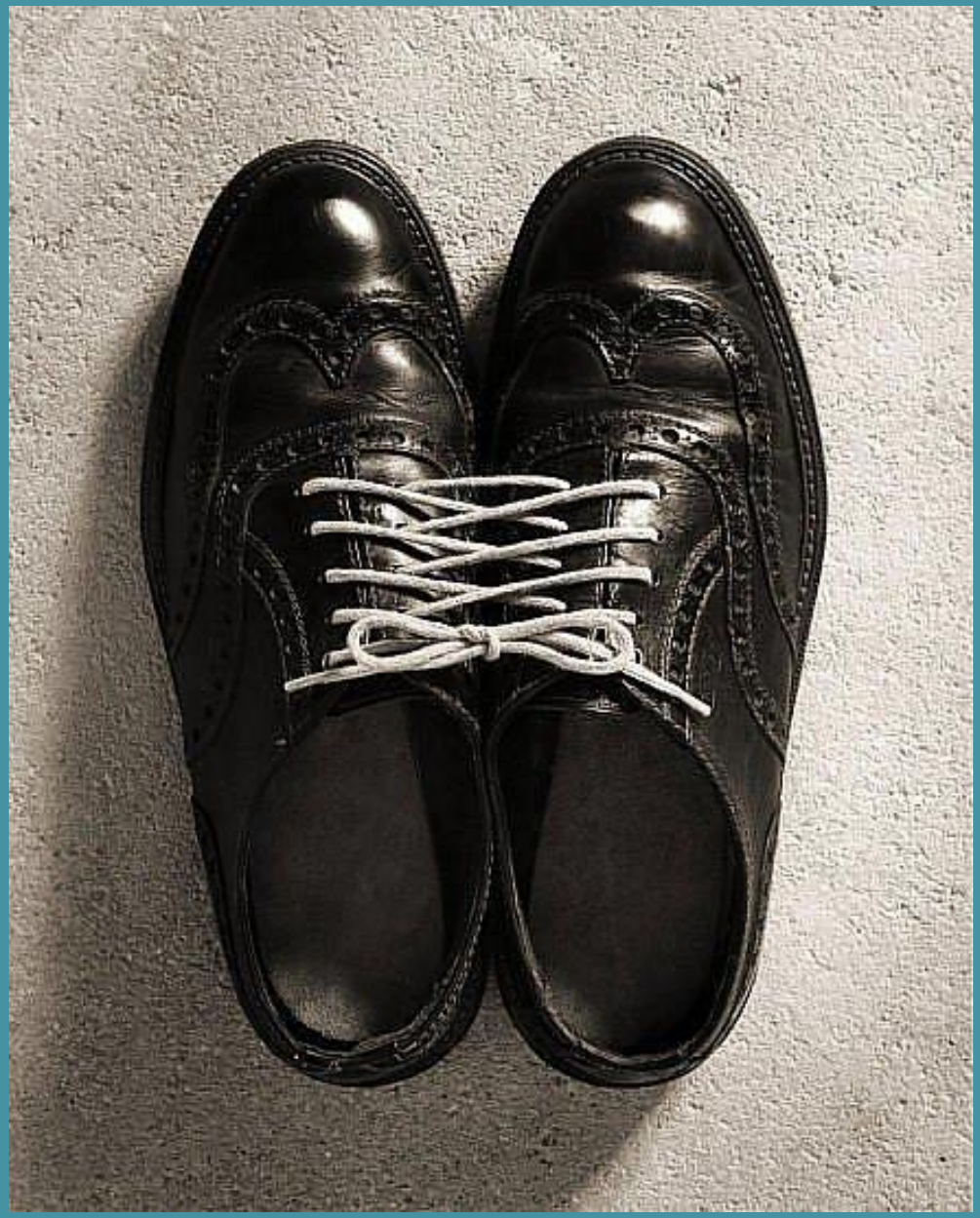
La poesía visual



"Inseguridad", objeto-poema de Franklin Fernández



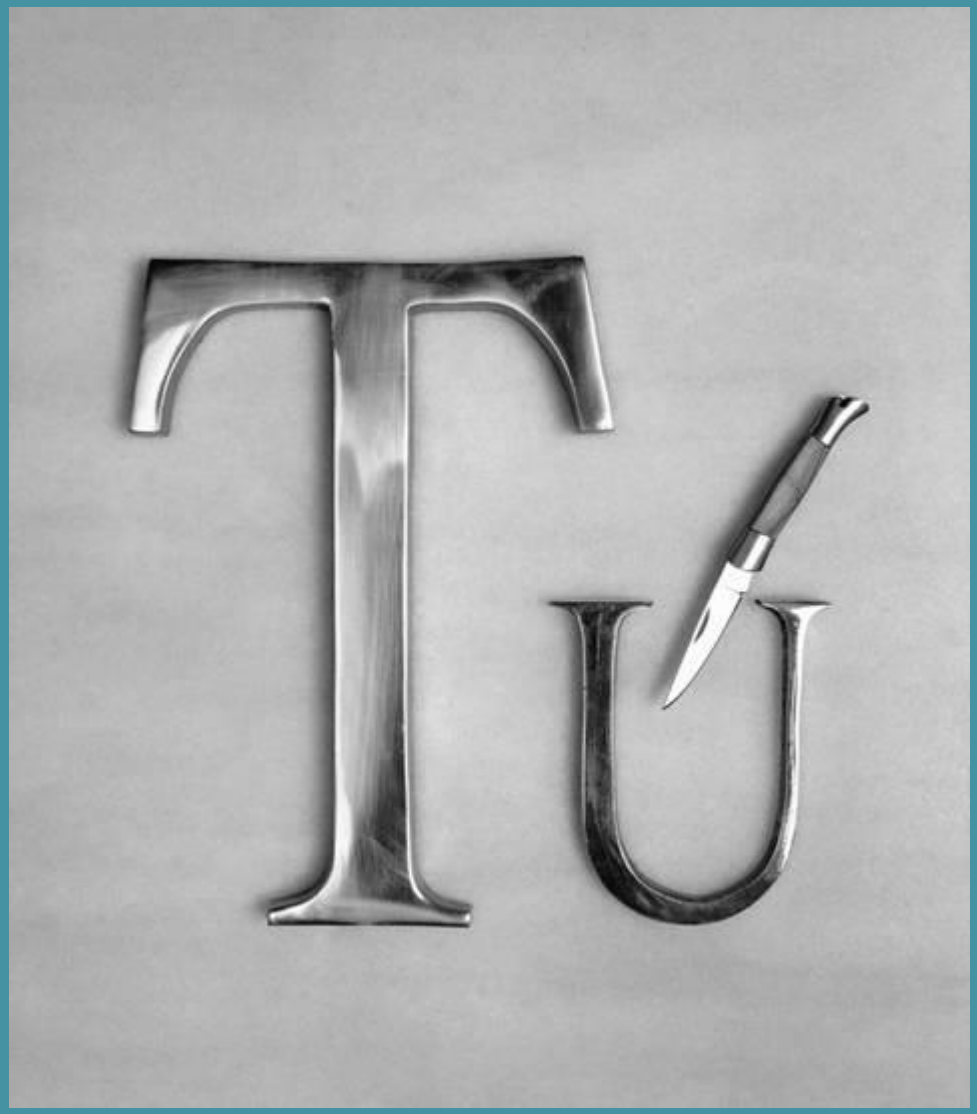
Chema Madoz. Madrid 1958



Chema Madoz. Madrid 1958



Chema Madoz. Madrid 1958



Chema Madoz. Madrid 1958



“Rueda”

Joan Brossa. Barcelona 1919 - 1998

http://jlgaliano.blogspot.com.es/2007/01/joan-brossa.html
http://www.joanbrossa.org/



“País”

Joan Brossa. Barcelona 1919 - 1998

http://jlgaliano.blogspot.com.es/2007/01/joan-brossa.html
http://www.joanbrossa.org/



“Kembo”

Joan Brossa. Barcelona 1919 - 1998

http://jlgaliano.blogspot.com.es/2007/01/joan-brossa.html
http://www.joanbrossa.org/

CONDICIONES DE LA ACTIVIDAD

- **TEMÁTICA: La formación intelectual, la lectura, la reflexión, para prepararse a la profesión de maestro/a de Primaria.**
- **ELEMENTOS: Es imprescindible que tenga un lenguaje visual, que utilice la imagen como elemento principal. Es muy posible que necesite algún rótulo o texto añadido, cuya integración con la imagen es muy importante. Todas las imágenes, ya sean dibujos o fotografías, deben ser ORIGINALES, nunca copiadas o extraídas de ninguna fuente.**
- **DEBE ESTAR TOTALMENTE CUIDADO, elaborado y ser producto de un proceso muy pensado, donde cada elemento tiene su por qué. Debe partir de muchos intentos previos.**

CONDICIONES DE LA ACTIVIDAD

•INSTRUMENTOS: Serán útiles aquellos programas gráficos y de tratamiento de imágenes de los que podamos disponer. Algunas posibilidades:

•Adobe Photoshop es el programa gráfico más conocido y usual. Ofrece muchas posibilidades.
•http://www.gimp.org/ Es un programa gráfico de software libre. Hay tutoriales para aprender a manejarlo. Puede servir para colorear un dibujo digitalmente.
•http://picasa.google.com/ te permite modificar imágenes.
•http://pixlr.com/editor/ te permite modificar y editar imágenes ON LINE.
•Paint.
•Power point.

•FUENTES DE INFORMACIÓN: Para su preparación es imprescindible haberse leído e informado sobre las características del lenguaje visual, sus elementos morfológicos básicos y compositivos. Para ello, consultar la bibliografía recomendada.

CONDICIONES DE LA ACTIVIDAD

- **ELABORACIÓN: Tendremos dos sesiones de clase, una de grupo mediano y otra de grupo completo, para trabajar en el aula, con el profesor a disposición para preguntar dudas.**

- **PRESENTACIÓN PREVIA: Debemos presentar al profesor varios bocetos (intentos, ideas previas, ya sea digitales o a mano) antes de la entrega definitiva.**

FORMATO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad debe ser entregada en este formato. Copia las siguientes diapositivas del documento de power point y completa cada uno de los apartados. Finalmente, sube el documento completo, nombrado con sus dos apellidos, a la carpeta correspondiente en la Moodle.

FORMATO DE LA ACTIVIDAD

1. **PORTADA:**

-Nombre y apellidos:

-Curso y grupo:

-Título del mensaje visual creado:

Pega aquí tu mensaje visual, ocupando toda la superficie.

FORMATO DE LA ACTIVIDAD

2. RECURSOS TÉCNICOS UTILIZADOS Y PROCESO. Explica paso a paso los recursos técnicos utilizados para llegar a la creación de este mensaje visual, indicando cómo has conseguido cada una de las imágenes, cómo las has tratado, con qué programas y herramientas, hasta llegar al resultado final.

FORMATO DE LA ACTIVIDAD

3. MENSAJE REPRESENTADO. Explica con palabras qué mensaje has querido transmitir, qué valores has querido representar, en qué contexto lo utilizarías.

FORMATO DE LA ACTIVIDAD

4. ELEMENTOS MORFOLÓGICOS BÁSICOS. Explica qué elementos morfológicos básicos de la imagen y el lenguaje visual has utilizado en cada una de sus partes, cómo y por qué los has utilizado.

FORMATO DE LA ACTIVIDAD

5. CARACTERÍSTICAS COMPOSITIVAS. Explica las características de composición del mensaje visual que has creado, cómo y por qué los has utilizado. En definitiva: ¿Cómo es la retórica visual del mensaje visual que has creado?

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

- MENSAJE VISUAL – 6 puntos
- RECURSOS Y PROCESO– 1 punto
- EXPLICACIÓN MENSAJE – 1 punto
- ELEMENTOS MORFOLÓGICOS BÁSICOS – 1 punto
- CARACTERÍSTICAS COMPOSITIVAS – 1 punto

NOTAS: SUBIR EL DOCUMENTO FINAL A LA MOODLE EN EL PLAZO ESTABLECIDO. SE DESCONTARÁ PUNTUACIÓN SEGÚN NORMATIVA POR FALTAS DE ORTOGRAFÍA.

A CONTINUACIÓN, ALGUNOS EJEMPLOS, NO SIEMPRE CERTEROS.

Si hicieses sillas, y no las vendiéses, ¿seguirías fabricándolas?



Con la piratería ocurre lo mismo.

#Conciénciate





¿Tú placer
o
tú salud?



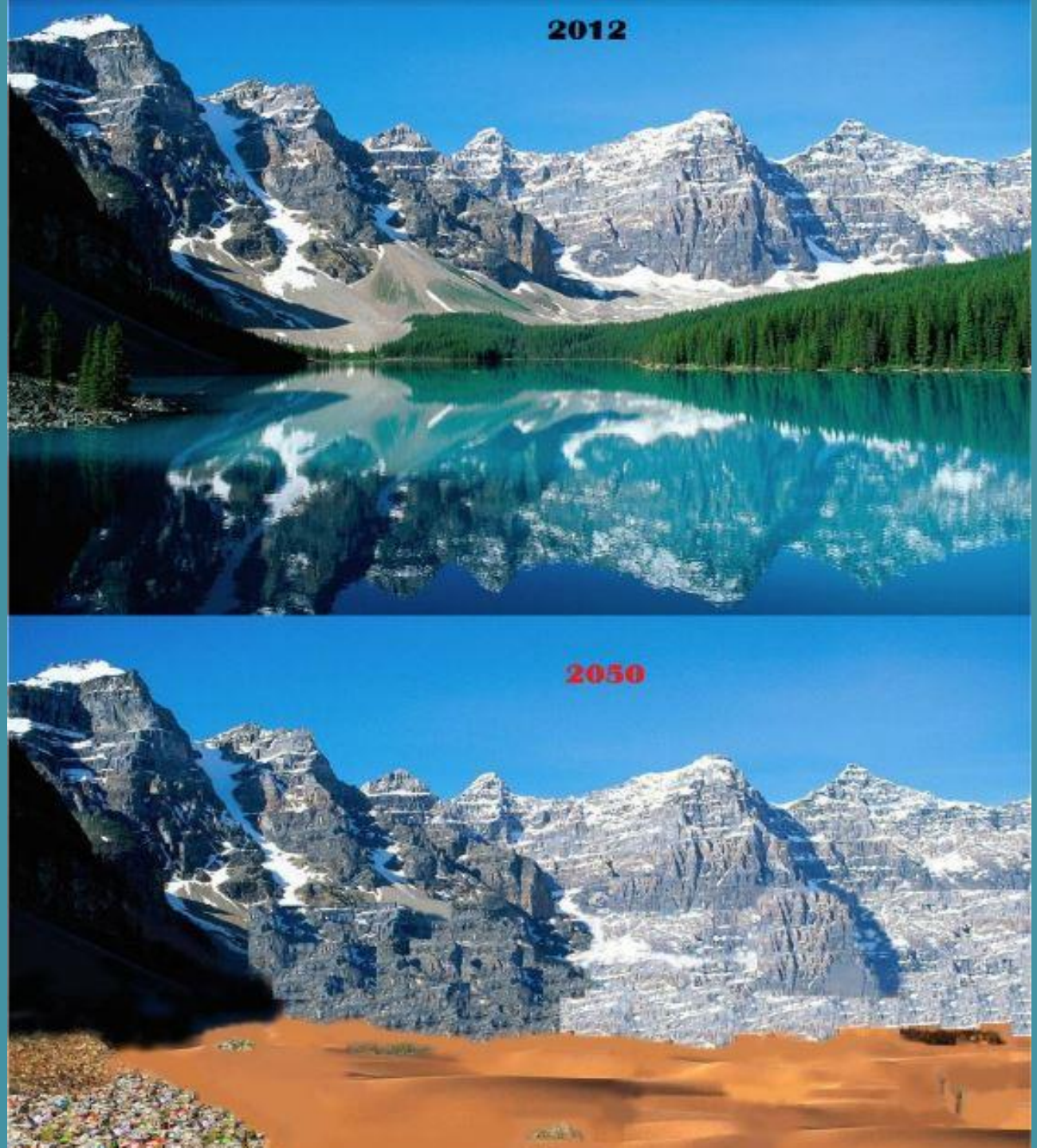





Ayudar a los demás...
...es cambiarse a sí mismo.


GENEROSIDAD


Que tu sonrisa sea tu mejor regalo, tu
perfume el mejor traje y tu felicidad,
nuestro deseo.


2012
2050

TÚ Eres más que una imagen











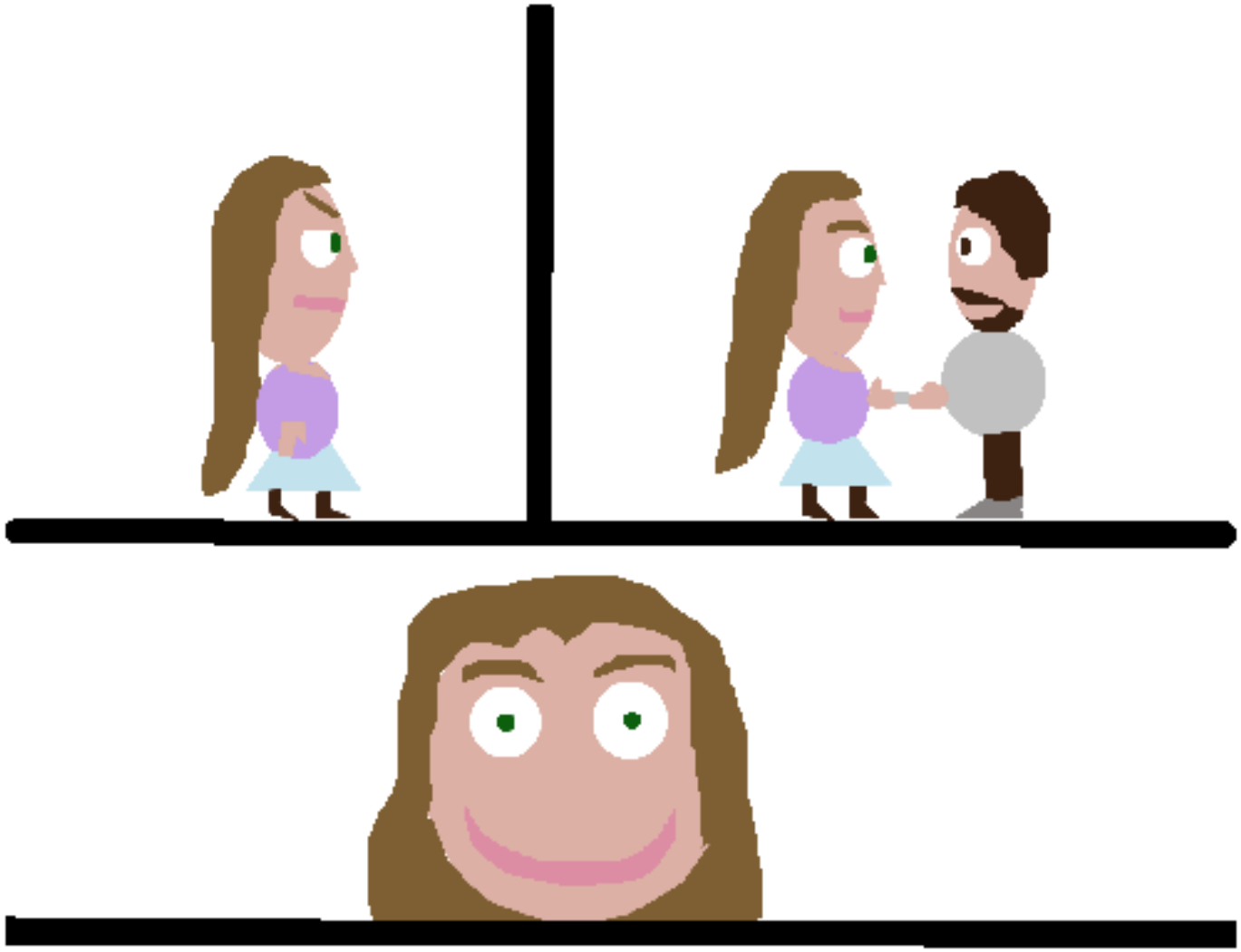


Violencia de género...


A ellas no les importa el color, ¿a ti si?


Tu sonrisa la mejor
medicina

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Ayúdales,

Ayúdate a Tí mismo


CONTRA EL MALTRATO INFANTIL
TOLERANCIA CERO


El hombre es un universo en sí mismo
PAZ


Salvemos el último rincón natural
de Europa, Valdevaqueros
EN CONTRA DE UNA
EDIFICACIÓN MASIVA

No necestio nada más...




Tengo frío y hambre
¿Dónde estará
mi familia?


NO AL MALTRATO
NO A LA VIOLENCIA
NO A LOS ABUSOS
¡BASTA!
NO A LA DESIGUALDAD
NO A LAS INJUSTICIAS


No nos abandones,
tenemos sentimientos

Di NO al maltrato animal

Di NO al maltrato animal



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



LAS DROGAS TE CONSUMEN Y TE DESTROZAN LENTAMENTE


Se consciente ,
Se responsable .

Di NO a la caza





Salva a los animales



no importa
lo lejos que llegues



lo que importa
son las buenas cosas
que dejas en el camino

VIAJES
AL-HAZAR

ABRE
LOS OJOS
las drogas
pasan factura
PEAJES
DE
VIDA
NUEVA
CAJA
CASTILLA
LA
IN
JAIL
VISITING


MANIPULACIÓN
MEDIOS
DE COMUNICACIÓN


Haz latir
tu corazón por los
demás
COMPARTE


NO
utilices
tu mano para
maltratarla
sino para
AYUDARLA

UNIMOS CONTINENTES

TransFerries S.L.





FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD "MENSAJE VISUAL"

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GUÍA PARA REALIZAR EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA UNIVERSITARIA.

Asignatura: Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica

Curso: 1º Grado Primaria.

Profesor: Domingo Sánchez Ruiz.

- **CONDICIONES EXIGIDAS:**

  - **Temática interdisciplinar:** El TPP a realizar estará enmarcado dentro de la asignatura de "Enseñanza y aprendizaje de la Expresión Plástica" pero su temática es interdisciplinar, y puede abordar muchos otros campos de conocimiento.
  - **Publicitación:** Todos los TPP serán publicados de alguna forma (fundamentalmente redes sociales). De esta publicación, tiene que hacerse eco el grupo que lo ha realizado, ya que la misma, forma parte del proyecto.
  - **Exposición y Evaluación:** Todos los TPP serán expuestos en el aula y co-evaluados, con unos porcentajes determinados previamente.
  - **Trabajo autónomo:** Una vez lanzada la dinámica, el grupo debe trabajar de forma autónoma. Sin embargo, corresponde al profesor tutelar el desarrollo de los diferentes proyectos para su equilibrado y buen desarrollo.

- **CENTRO DE INTERÉS:** A elegir por el grupo de trabajo. (Ver sugerencias de temas posibles, en el apartado "Elige el tema").

- **PRODUCTO FINAL: UN PRODUCTO VISUAL,** en cualquiera de sus formatos (Ver el apartado de productos visuales posibles).

PASOS A REALIZAR

El Aprendizaje basado en Proyectos constituye responde a una dinámica docente especialmente útil para el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas educativas. Es importante que, como futuros docentes, empecemos a identificarnos con esta metodología versátil y multidisciplinar. Es una dinámica que requiere de una reflexión previa imprescindible, a partir de un cambio de mentalidad en la tarea docente que supone modificar muchas de las prácticas habituales en educación.

Para la realización del Trabajo por Proyectos (TPP) con tu grupo de trabajo, deberás seguir los siguientes pasos:

1º Comprende completamente en qué consiste la dinámica del TPP. Para ello, lee esta introducción y lee los materiales de presentación y Bibliografía.

- Lee: Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias.* Sevilla: Cooperación Educativa. Páginas 35 – 52. Puedes encontrar estas páginas escaneadas en la Plataforma PLASTICAP.
- Escucha atentamente las claves importantes de esta forma de trabajar y las partes principales de un TPP en la presentación de Martín Jiménez, que tienes enlazada en la Plataforma PLASTICAP.
- Observa algunos ejemplos sobre experiencias basadas en TPP. En la Plataforma PLASTICAP tienes también el enlace de algún ejemplo.

2º Elige el tema. En el **grupo de discusión**, tendremos una sesión para determinar el tema a tratar. Es muy importante decidir bien la temática de nuestro TPP porque en torno a ella elaboramos todos los pasos, y construimos todo el proceso. Es importante también elegir un solo tema, centrarnos en QUÉ QUEREMOS DECIR con nuestro producto visual. Es importante que nuestro tema sea RELEVANTE y actual, pero sobre todo, que nos interese y nos motive a trabajarlo en nuestro producto visual.

Como sugerencias de temas posibles a tratar, tienes aquí una pequeña lista:

-La crisis de los mercados: Crítica al capitalismo y a la sociedad de consumo.
-El mercado de trabajo y la profesionalización, la *titulitis*, el coste de la formación. La selección de personal, la psicología de las competencias…
-Las multinacionales y su política de consumo: Crítica a las multinacionales de la informática y de las comunicaciones (Apple, Orange, Vodafone, Microsoft…)
-El bipartidismo: Crítica a una falsa democracia.
-La discapacidad: Crítica a una sociedad con barreras.
-La determinación: Crítica a la falsa libertad que nos quieren vender. Vivimos determinados por múltiples condicionantes.
-Los microrrelatos: La preponderancia de la vida personal y cotidiana frente a los grandes relatos de la modernidad.

-El desarrollo insostenible: Crítica al mundo del consumo y a la producción a bajo coste de artículos de consumo y bienestar, externalización de los costes…
-La igualdad de la mujer: Crítica a la falsa igualdad de sexos. (Crítica a la moda femenina, a los estereotipos femeninos…)
-La multiculturalidad: El currículo multicultural…
-La moda y los estereotipos de belleza. Crítica a la pasarela comercial (fashion week) y las marcas
-El hogar y sus estereotipos. (Por ejemplo, una crítica a IKEA) propuesta de un hogar sostenible, al alcance del ciudadano medio. Críticas a los programas que venden la falsa aspiración a la propiedad inmobiliaria. Crítica a la especulación inmobiliaria, etc.

3º Escoge el producto visual con el que vais a presentar vuestro tema. Aquí tienes una lista de sugerencias, de los cuales podéis encontrar ejemplos en diferentes apartados de la Plataforma PLASTICA.

-El Spot publicitario
-El Cortometraje.
-**La Serie de carteles**. (Ver ejemplo de serie de carteles de Coca Cola en la actividad de mensaje visual, Plataforma PLASTICA)
-**La Pintura Mural:** como propuesta de arte y espacio comunitario de expresión.
-El Diseño de una superficie comercial, maqueta o diseño digital.
-El Diseño de una cadena de productos de consumo sostenible, su presentación, envasado…
-El Diseño de una campaña publicitaria de unas vacaciones multiculturales y solidarias, alternativas…
-Propuestas de **obras de arte comunitario**: el adorno de una calle, diseño de un centro cívico, de una biblioteca… Realizarlas materialmente, dibujarlas, diseñarlas, etc…
-La *Stop motion*: Animación realizada a base de fotografías de objetos o dibujos, para crear sensación de movimiento.
-La Exposición-Instalación de arte contemporáneo, utilizando recursos sencillos, similares a algún autor de arte contemporáneo, con un mensaje concreto.
-El cómic o la **novela gráfica**. Puede estar basado en el estilo de algún autor actual. También te puede servir el ejemplo de las **web comic**, para realizarlo en algún formato animado.
-El Fanzine: Revista de baja tirada, dirigida a un sector concreto del público, de un carácter independiente, juvenil, crítico, incisivo y espontáneo. Suele tener muchas ilustraciones, fotografías y cómics. Tiene que estar cuidado estéticamente, no sólo ser un conjunto de ideas. La estética debe estar al servicio del mensaje visual que se quiere transmitir.
-La revista de sociedad, pero transformada en una revista de crítica al uso que hacen los medios de comunicación de la vida privada, de la violencia, de la tergiversación de los mensajes…
-El poema visual (ejemplo: Madoz o Brossa…) sobre nuestra sociedad. El trabajo completo puede ser un conjunto de poemas visuales, o de *ready made*

contemporáneos. Tenemos ejemplos en el power point del mensaje visual en la Plataforma PLASTICA.

4º Responde a la Prueba Inicial. El profesor, escuchado vuestro centro de interés y la forma que tomará vuestro proyecto, te aplicará una sencilla prueba inicial por escrito, propia de cada grupo. El objetivo de esta prueba es conocer: ¿Qué sabemos sobre el tema escogido? ¿Qué queremos saber sobre el tema escogido? ¿Qué procedimientos o técnicas tenemos que aprender para llegar al producto final? Al término de la misma, dialogaréis con el profesor sobre vuestras respuestas, para diagnosticar entre todos cuál es el punto de partida del grupo, dónde estamos y a dónde queremos llegar.

5º Relaciona tu tema con otros contenidos. Una vez que hayáis escogido el tema, y vista la prueba inicial con sus conclusiones, habrán surgido otros temas que están relacionados con vuestro centro de interés. Vuestro trabajo empezará con la búsqueda de información con muchos otros temas que son necesarios para comprender el tema principal escogido, para realizar el producto visual, para llevar a cabo todo el proyecto, etc. Estos temas se situarán en una TRAMA CONCEPTUAL que elaboraréis para el dossier del proyecto (ver dossier TPP).

5º Planifica el trabajo en tu grupo mediante el **CUADERNO DE EQUIPO**. Es un cuaderno con casilleros donde anotareis, desde el principio, todos los pasos que tenéis que dar, todo el PROCESO que vais a seguir en los días disponibles, tanto en las reuniones de clase como en las sesiones de trabajo fuera del aula. Es una herramienta de PLANIFICACIÓN, no un simple registro de actividades realizadas. Se rellena toda ANTES, DURANTE Y AL FINAL de todo el proceso.

6º Documenta todo el proceso de realización de vuestro TPP. Todo este proceso tomará la forma de un **DOSSIER** (Ver dossier del TPP), que tendrá tanto apartados generales como vuestros propios apartados. Documentar es definir qué estáis haciendo y para qué, y para ello hay que cultivar una actitud constante de guardar, marcar páginas web, fotografíar, anotar todo lo que miráis y va pasando. Documentar es incluir textos, anotaciones, entrevistas, imágenes, dibujos, esquemas, mapas, vídeos, bocetos, croquis, productos visuales, tanto propios como producidos durante el proceso. Estos documentos pueden formar parte del producto final o no, pero son imprescindibles para VER todo el desarrollo. Esta fase de documentación se produce durante la EJECUCIÓN de nuestro proyecto.

7º Ten siempre en cuenta los requisitos de trabajo que se os ha pedido y sobre los cuáles se va a evaluar. La **RÚBRICA**, será el instrumento que utilizará el profesor para evaluar vuestro trabajo, y define la puntuación que tendrá cada apartado según su realización final observada. Por tanto, debe ser tenida en cuenta casi desde el principio, para no olvidar aspectos fundamentales que se van a tener muy en cuenta, sobre otros aspectos menos importantes.

8º Elabora el **PRODUCTO VISUAL** resultante. Ya en la planificación debes haber previsto los pasos para la realización del producto visual. Hay que conseguir un producto visual de calidad. Debes consultar con el profesor y buscar información sobre hasta qué punto debe llegar vuestro producto visual, qué formato debería tener, qué tiempo debe durar, qué cantidad y dimensiones debe tener, etc., de forma que todos los productos visuales estén equilibrados en cuanto a su volumen de trabajo. Debe quedar en formato definitivo y asequible para su exposición que será rápida y clara.

9º Publicita tu producto visual. El producto visual está destinado a ser visto. Debes elegir quiénes, cuándo y dónde verán vuestro producto y si aprovecharéis su publicación para recoger opiniones, intervenciones o conclusiones sobre el mismo, las cuales también podréis añadir a vuestro dossier.

10º Evalúa el trabajo de tu grupo. Este apartado tiene tres tareas diferentes:

1ª **Autoevaluación grupal de la cooperación en el grupo:** Cumplimentad entre todo el grupo el apartado de AUTOEVALUACIÓN, referente a la cooperación en tu grupo. No olvides anotar observaciones sobre la marcha del grupo, sobre problemas o logros conseguidos o descubiertos, etc.
2ª Autoevaluación grupal del producto y proceso: El grupo evaluará en consenso su propio trabajo, los pasos realizados, el producto final conseguido, mediante una serie de ítems.
3ª Evaluación de los miembros de tu grupo: Cada uno de los componentes del grupo evaluará a los demás miembros de su grupo en secreto, mediante una aplicación en la plataforma Moodle. Esta evaluación consta de ítems referentes tanto a la actitud cooperativa como al trabajo realizado por cada uno. De esta forma.

11º Expón con imágenes tanto el proceso como el producto visual de vuestro grupo. Debe ser una exposición rápida, de 20 minutos de duración, con las siguientes partes:

-**Objetivos** principales de vuestro proyecto.
-Descripción del Proceso que habéis seguido.
-**Proyección** del producto visual.
-**Conclusiones** (a partir de la publicitación, logros, problemas, etc.).

12º Evalúa el trabajo de los restantes grupos. Tras las sesiones de exposición, cada uno evaluará los proyectos presentados mediante una aplicación concreta en la plataforma PLASTICAP.

FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD: TRABAJO POR PROYECTOS, PRODUCTO AUDIOVISUAL

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DOSSIER TPP

El Dossier de nuestro TPP debe ser **UN SOLO DOCUMENTO en PDF**, con los siguientes apartados obligatorios:

PORTADA: TÍTULO DEL PRODUCTO VISUAL
Membrete del centro
Nombre de la asignatura, curso y grupo.
Nombres de los componentes del grupo.

1. TEMA ELEGIDO Y SU JUSTIFICACIÓN. 1 punto

Es importante decir por qué hemos elegido ese tema, por qué constituye nuestro centro de interés, y demostrar que nuestra elección es adecuada e importante.

2. OBJETIVOS DE NUESTRO PROYECTO. 1 punto

Traducimos el qué queremos conseguir con nuestro producto visual en razones concretas, en forma de objetivos**.**

3. PRODUCTO VISUAL ESCOGIDO A REALIZAR. 0 puntos

Definir qué entendemos por ese producto visual, qué características tiene y por qué lo hemos escogido, en función de nuestros objetivos.

4. TRAMA CONCEPTUAL. 2 puntos

Añadimos todos los contenidos que pueden tener relación con el tema escogido y que trataremos durante la realización de nuestro TPP. Estos contenidos pueden ocupar cualquier disciplina, ya sea de las ciencias humanas o sociales, artes, economía, historia, etc. Colocamos todos estos contenidos en forma de TRAMA CONCEPTUAL o mapa de los mismos (Esquema a mano, Cmap, Word, etc.)

5. PROCESO DOCUMENTADO. 4 puntos.

Hay que desarrollar cada uno de los pasos seguidos para ejecutar el proyecto. Este apartado puede tener diversas diversos subapartados que debe definir el grupo, ya que dependerán del producto visual y la estructura del trabajo del grupo. Es importante no olvidar referenciar todas las fuentes de documentación y el material utilizado. No es necesario referenciar según normativa, sino más bien, explicar la procedencia de cada fuente, que puede

ser diversa. Añadir fotografías, enlaces, y toda la documentación que demuestre todo el proceso y todo lo que el grupo ha aprovechado y aprendido durante la realización del TPP.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. ADAPTACIÓN DIDÁCTICA DEL PROYECTO. 1 punto

Reflexión y diseño en forma de secuencia didáctica, sobre este campo aplicado a un nivel concreto de la Educación Primaria.

IMPORTANTE

La maquetación de este dossier se deja a la elección del grupo, sin necesidad de respetar formato normativo, añadiendo imágenes y documentos no en anexos sino durante el recorrido del texto, e indicando en todo momento la procedencia de las fuentes que aparecen.

Este dossier no se imprime. Se entrega junto al producto visual en la carpeta asignada para ello.

FIN DE LA GUÍA PARA EL DOSSIER DEL TRABAJO POR PROYECTOS

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1º GRADO PRIMARIA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL
ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES DE PRIMARIA.

Temas que toca este trabajo:

Bloque 1: La expresión plástica del niño y su desarrollo.

En concreto estaremos trabajando las competencia:

- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados (artísticos) y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Para conseguir parcialmente los siguientes resultados de aprendizaje:

R6. Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual en el ámbito de la educación primaria
R10. Ser capaz de desplegar habilidades y recursos para orientar y solucionar los problemas de tipo expresivo, estético y creativo que el alumnado requiera o pueda plantear.

Partes del trabajo:

Para realizar esta actividad individual, debemos formarnos convenientemente, profundizando en la teoría de desarrollo de la expresión gráfica de los niños de Primaria. Para ello tenemos tres capítulos fundamentales a nuestra disposición:

- Edwars, B. (2000). Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Barcelona: Urano. Capítulo 5 (disponible on line: ***http://eugeniousbi.tripod.com/*** o también en nuestra biblioteca.)

- Gutiérrez Pérez, R., Martínez García, L.M (2002). *Las artes Plásticas y su función en la Escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe. Pagas 53 – 81 (disponible en nuestra biblioteca y en la plataforma PLASTICA).

La primera obra, nos introduce en la observación de dibujos infantiles, con un recorrido muy rápido de las principales etapas de la expresión gráfica de los niños de primaria. Es ideal para situarse, pero no entra en muchas profundidades.

La segunda obra nos dará las claves fundamentales para conocer las diferentes etapas de desarrollo del dibujo de los niños en la etapa de educación primaria y sus características. Es aconsejable que leamos, para tener una visión más completa, los capítulos II, III y IV, pero si nos ceñimos a lo mínimo, que es la etapa de primaria, estamos en las páginas 53 – 81. El vocabulario, los términos y nombres de las etapas y elementos visuales de análisis gráfico, son imprescindibles para realizar un análisis medianamente aceptable.

Partiremos de la observación de un niño o niña de la etapa de cualquier ciclo de Educación Primaria. Necesitamos varios dibujos de niños **entre 6 y 12 años,** ya sean familiares o niños que se puedan prestar a ayudarnos. Es importante que hayamos observado la realización de los dibujos seleccionados que podrían plantearse mediante las siguientes pautas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PAUTAS PARA QUE LOS NIÑOS REALICEN LOS DIBUJOS:

-Para niños del Primer ciclo:

Pedirles a los niños que cuenten alguna historia con su dibujo, algo que les ha pasado últimamente, o bien, alguna historia o cuento que a ellos les guste.
-A continuación se les puede pedir que dibujen lo mismo que vosotros, o "junto a vosotros", y les vais dando una pauta de colores y formas, a ver si son capaces de seguirla (observar si ellos varían, o interpretan en su hoja las cosas a su manera, o si inventan algo, o si proponen ellos otro camino…). Podríais probar a pintar con pinceles, y con acuarelas mejor que con témperas, cuidando mucho el procedimiento para que la pintura no quede muy aguada (los niños, mientras más pequeños, abusan mucho de mojar el pincel en el agua, ya que ésta les llama mucho más la atención que la pintura).

-Para niños del Segundo ciclo:

La pauta puede ser que pinten el mejor paisaje, el más bonito del mundo, donde no se les olvide ningún detalle, donde esté todo lo que a ellos les gusta. Tiene que quedar muy bonito porque va a ser para hacer un regalo a alguien muy especial.
Otra idea a realizar es, especialmente para los niños de 4º EP, un suceso donde aparezcan personas concretas con distintivos concretos: Un hospital con médicos y enfermeras, un control de policía, una procesión de Semana Santa con penitentes… No tiene por qué ser muy completo o complejo, lo que hay que observar aquí es la complejidad o simplicidad con la que plantean los personajes.
Hacer también un dibujo en el que os vayan siguiendo, y observar la actitud del niño.

-Para niños del Tercer ciclo:

El dibujo que les vais a pedir debe ser un reto más complejo. Pueden pintar alguno de los ambientes en los que ellos se mueven (su cuarto o su dormitorio, su patio de juegos del colegio, su gimnasio o piscina, su calle, la portada de su colegio, o la iglesia donde hicieron la comunión, intentando recordar todos los detalles posibles, y que quede estupendo.
Podéis hacer otro dibujo en el que el niño exprese algún objeto que le guste, y que recuerde bien, con todo lujo de detalles (su ordenador, el coche de la familia, algún elemento de maquinaria o construcción, un armario con prendas de ropa, el mostrador de una tienda, un puesto de frutas, etc… Hay que observar aquí la complejidad y la creatividad para incorporar elementos, o las posibles soluciones a planteamientos más complejos.
Realizar también, si es posible, el dibujo donde el niño os vaya siguiendo, y observar lo mismo que en los otros casos.

Del conjunto de pruebas realizadas, hay que hacer una selección de **1 DIBUJO** y recoger todas las conclusiones posibles, aplicando el texto y el esquema visto en clase con las siguientes:

PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DIBUJOS:

Como orientación a la hora de describir un dibujo vamos a centrarnos en los siguientes puntos obligatorios que deben ir con la misma numeración en el trabajo entregado por cada uno:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. Características del autor/a del dibujo.
Iniciales, edad, relación por la que hemos podido acceder al niño, ya sea familiar, en nuestras clases particulares, vecinos, etc. Aportar alguna situación que pueda influir en el aprendizaje del niño, por ejemplo circunstancias socioculturales, de composición familiar, idioma, etc.

2. Observación y descripción del proceso de confección del dibujo. **(2 puntos)**
En este apartado hay que explicar cómo se hizo el dibujo, cuánto tiempo se tardó y qué observamos mientras se hacía el dibujo. Definimos parte por parte, qué decía el niño en cada momento, por dónde empezó y por qué, qué cosas fueron sucediendo mientras dibujábamos, etc. Debemos describir todo el proceso de una forma lo más científica y objetiva posible, sin entrar en atributos que juzguen y sean subjetivos.
Decimos también qué representa ese dibujo, si tiene temática posible, y con qué técnica y materiales fue realizado.

3. Identificación con la etapa del desarrollo gráfico correspondiente. (3 puntos)
A través de elementos concretos del dibujo realizamos un detenido recorrido exhaustivo por la etapa que se ajuste, según juzguemos, al dibujo realizado por el niño, reconociendo la teoría expuesta por Gutiérrez y Martínez (2002) en cada uno de los trazos y fragmentos del dibujo. Consiste, simplemente, en observar el dibujo detenidamente y, con los datos obtenidos durante la observación, poder ir identificando los rasgos de esa etapa en los rasgos concretos de nuestro dibujo.

Ayudará a este recorrido por gestos y elementos concretos, añadir nuevamente el dibujo, señalando en él, con pequeños números o referencias, aquello que queremos destacar y comentar, o bien, recortar del dibujo aquellos fragmentos que queremos comentar.

4. Análisis formal. (3 puntos)
En un análisis formal vemos los aspectos puramente formales del dibujo, es decir, aquellos que describen los elementos de los que está formado el dibujo. Podemos resumir estos aspectos formales en los siguientes puntos:

4.1. Composición.
Describimos qué relación guardan las distintas figuras con el encuadre del dibujo, en qué parte de la composición de sitúan las figuras preferentemente, qué tipo de composición forman, etc.

4.2. Espacio o escenario en el que se sitúa la composición plástica.
Lo normal es que el dibujo infantil carezca de perspectiva y se desarrolle de forma bidimensional. Sin embargo, según las diversas etapas, el niño intenta representar la realidad que le rodea en sus tres dimensiones y adopta diversas soluciones de tridimensionalidad. Hay que describir cuáles son esos intentos percibidos en el dibujo que estamos analizando.

4.3. Características de las figuras.
Figuras humanas: Si son figuras humanas y qué relación guardan con sus características humanas, describiendo las partes que presentan: caras y sus elementos expresivos, cuerpo, extremidades, en qué fase de desarrollo de la construcción de la figura se encuentran… Elementos descriptivos de sus funciones o roles, vestimenta, etc.
Figuras de animales: De la misma forma, en qué punto de esquematización de sus formas se encuentran o cómo resuelven la figuración de estos animales, si los humanizan, los resumen a la mínima expresión, destacan sus elementos más característicos…
Otros elementos: Describir qué elementos aparecen y cómo están resueltos, en relación a las figuras y a la intencionalidad del dibujo.

4.4. Trazos.
Descripción del ritmo, disposición, orientación, brusquedad o delicadeza, de las líneas que componen el dibujo y el coloreado, así como sus características formales.

4.5. Color.

Descripción del distinto uso de los colores que se eligen. Prestamos especialmente atención a los colores de los fondos o de los elementos más extraños o poco habituales. Distinguimos entre uso emocional, descriptivo, convencional, naturalista… del color, y lo justificamos.

4. Interpretación. (1 punto)
Sin jugar a ser psicólogos infantiles, intentamos hacer un esfuerzo de interpretación. Quiere decir que, a partir del análisis que hemos hecho del dibujo, intentemos sacar algunas conclusiones relativas al carácter del niño, a su forma de mirar las cosas y cómo le afectan, a las relaciones que tiene con el entorno, a su momento madurativo. Intentamos ver el esfuerzo que para él representa este dibujo, si hay o no algún avance que podamos entender, si ha puesto en él todo su potencial expresivo o no. Finalmente, nos aventuramos a realizar un juicio evaluativo, de forma cualitativa sobre el dibujo, en relación a las capacidades del niño. Es como si lo evaluáramos como auténticos maestros.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se reserva **1 último punto** para cuestiones de expresión escrita y observación de las normas de presentación de trabajos del centro, así como el correcto uso y citado bibliográfico.

¡¡¡IMPORTANTE!!!
INSTRUCCIONES PARA PRESENTAR EL TRABAJO:

1. No olvidar incorporar una perfecta reproducción del dibujo analizado en la primera página del trabajo, ocupando toda la página y en la orientación original. Si el dibujo no aparece, el trabajo queda invalidado.

2. Si el dibujo escogido es demasiado simple, o presenta unos cuantos trazos sin mucha posibilidad de análisis, se podrá hacer una selección de hasta 3 dibujos para someterlos a análisis, recorriendo en ellos los rasgos propios de la etapa.

3. El trabajo se realizará en documento de procesador de textos (Word, Office o similar) en cualquiera de sus versiones. Una vez terminada su redacción, DEBE PASARSE A FORMATO PDF. No se admitirá ningún otro formato, quedando invalidado para su calificación.

4. El trabajo debe realizarse SIGUIENDO ESTRICTAMENTE LA NORMATIVA DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DEL CENTRO. Se prestará especial atención a la correcta ortografía y expresión escrita en cada apartado, inclusión de imágenes, citas y referencias bibliográficas, ya sea en libros, artículos o páginas web. SE PENALIZARÁ CON LA INVALIDEZ DE LA TOTALIDAD DEL TRABAJO SI APARECE UN SOLO PÁRRAFO COPIADO LITERALMENTE DE ALGUNA FUENTE NO CITADA.

   Evidentemente, se penalizará por faltas de ortografía, de acuerdo a la normativa del centro, por ser competencia imprescindible en cualquier asignatura del futuro docente.

5. El documento del trabajo será subido por cada alumno/a a la plataforma Moodle en la carpeta que consigne para ello y cumpliendo estrictamente los plazos de presentación. NO SE IMPRIMIRÁ NI SE ENTREGARÁ POR E-MAIL. Será evaluado desde la misma plataforma Moodle.

6. El trabajo se realizará íntegramente en casa, ya que requiere de la observación de niños de la edad de Educación Primaria. Cada alumno/a podrá ser atendido en horario de atención al alumno.

FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD "ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES"

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos

Centro de Magisterio
"VIRGEN DE EUROPA"
Adscrito a la Universidad de Cádiz
La Línea de la Concepción (Cádiz)

Avda. España, 5
11300 La Línea de la C.
Tlf.: 956 763786 Fax: 956 761761
eumveuropa@planalfa.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1º GRADO PRIMARIA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.

TRABAJO 2 EN GRUPO
"El arte contemporáneo y la Educación artística"
Power point

Partes del trabajo

1. La Educación Artística y sus objetivos.

- Vamos a aproximarnos a la ley, al Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación primaria. De él, vamos a tomar la información necesaria para saber cómo configurar el área de Educación Artística en Educación Primaria y saber orientar las actividades correspondientes. Para ello **leemos lo que está marcado en azul** en las siguientes instrucciones, después de hacer un breve recorrido por todo el decreto. Tened muy en cuenta que, estamos centrados en la Educación Artística Plástica, aunque en el Real Decreto aparece unida a la Educación Artística Musical. Su contenido curricular se tratará en otra asignatura.

  En este documento nos vamos a centrar en :
  ANEXO I: Competencias básicas. Pág 10.
  ANEXO II: Áreas de Educación Primaria.

  Educación Artística, está en la página 39 y 40.
  Consiste fundamentalmente en el lenguaje plástico y musical, entendido den dos ejes: el eje de la percepción y el eje de la expresión.

  Pág 41: Contribución de éste área a las competencias básicas.
  Pág 43: Objetivos generales del área de Educación Artística.

  Pág 44: Contenidos y Criterios de Evaluación del PRIMER CICLO.
  Pág 46: Contenidos y Criterios de Evaluación del SEGUNDO CICLO.
  Pág 49: Contenidos y Criterios de Evaluación del TERCER CICLO.

- **Respondemos,** tras intentar redactar individualmente las respuestas, después de un diálogo amplio y consenso en el grupo, a las siguientes preguntas:

1.1. Elaborad una lista de los 10 términos o expresiones principales en materia de Educación Artística plástica, presentes en estas páginas de la legislación y buscad su significado aplicado al contexto de la Educación Primaria. Ejemplo: "mensajes icónicos", "expresión plástica", "elementos visuales de la realidad", etc.

1.2. Señalad uno de los objetivos que consideréis más importante, respecto a la Plástica, y poned cinco ejemplos que ayuden a entender lo que se pretende en el alumno de primaria con ese objetivo en concreto.

1.3. Reflexionad entre todos, a raíz de lo que más nos haya llamado la atención de lo leído en los objetivos y contenidos: ¿Qué utilidades tiene la Educación Artística Plástica en Primaria respecto a otras áreas del currículo? Poned ejemplos concretos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2. Análisis de un ejemplo de mensaje artístico procedente del arte contemporáneo.

Tras haber profundizado en los ejemplos de propuestas artísticas contemporáneas, que están centradas no tanto en la producción de obras artísticas, sino en la producción de mensajes claros al espectador del mundo actual, iniciamos una amplia búsqueda en diversas fuentes que nos posibilite una idea general sobre el amplio y diverso panorama artístico contemporáneo internacional. De todo lo visto, debemos tomar referencias y notas claras, y elegir, concienzudamente, un ejemplo concreto que será objeto de nuestro análisis. Este apartado se realizará mediante los siguientes puntos:

2.1. Exposición de, al menos, cuatro ejemplos encontrados de propuestas artísticas contemporáneas, seleccionadas por la rotundidad, claridad y actualidad del mensaje que transmiten, al hombre contemporáneo. Habrán de ser expuestas correctamente referenciadas, con los siguientes apartados:

-Título de la obra.
-Fotografía/s o ilustración/es de la misma.
-Autor, año, y lugar de procedencia o conservación de la misma.
-Categoría o Movimiento artístico con el que se puede describir (ya sea pintura, escultura, instalación, actuación artística, performance, videoarte, Land Art, Body Art, arte comunitario, etc)
-Fuentes o enlaces de cada uno de estos datos.

2.2. Ejemplo que vamos a analizar, con estos mismos apartados, completados con definiciones.
2.3. Mensaje que este ejemplo transmite al espectador, desde nuestra interpretación personal consensuada. Podemos relacionar esta intención comunicativa de la obra con otros mensajes del mismo autor, con otros mensajes relacionados, que apoyen nuestra interpretación.
2.4. Valoración grupal que hacemos de dicho mensaje, actualidad y ejemplos, su necesidad para la sociedad actual, postura crítica a favor o en contra de dicho mensaje, relativización o apoyo incondicional, mensajes contrapuestos, etc.
2.5. A partir de la Exposición de la trayectoria y experiencia artística del artista que visitó nuestra aula:
-Destaca las características formales principales de su obra. Describe sus obras principales.
-Explica a grandes rasgos la técnica que sigue para su realización.
-¿Qué mensaje sugieren sus obras?

3. Adaptación Didáctica: El arte contemporáneo en la Educación Artística.

Elabora una propuesta didáctica detallada en la que se tenga en cuenta el arte contemporáneo, para niños de primaria, en el área de Educación Artística Plástica. El esquema a seguir es:

3.1. Título de la Propuesta Didáctica. Ciclo en el que se pondría en práctica. Justificación.
3.2. Objetivos de esa propuesta Didáctica.
3.3. Desarrollo de las actividades. Pasos detallados y ejemplificados con imágenes ilustrativas. Materiales utilizados.
3.4. Criterios para evaluar la propuesta, así como herramienta de evaluación que se utilizaría.

Al final del trabajo es importante destacar todas aquellas fuentes utilizadas para la realización del mismo, citadas convenientemente.

¡¡¡IMPORTANTE!!!
INSTRUCCIONES PARA PRESENTAR EL TRABAJO:

1. El documento del trabajo será un power point y se subirá a la plataforma en la carpeta que consigne para ello. NO SE IMPRIMIRÁ NI SE ENTREGARÁ POR E-MAIL. Será evaluado desde la misma plataforma.

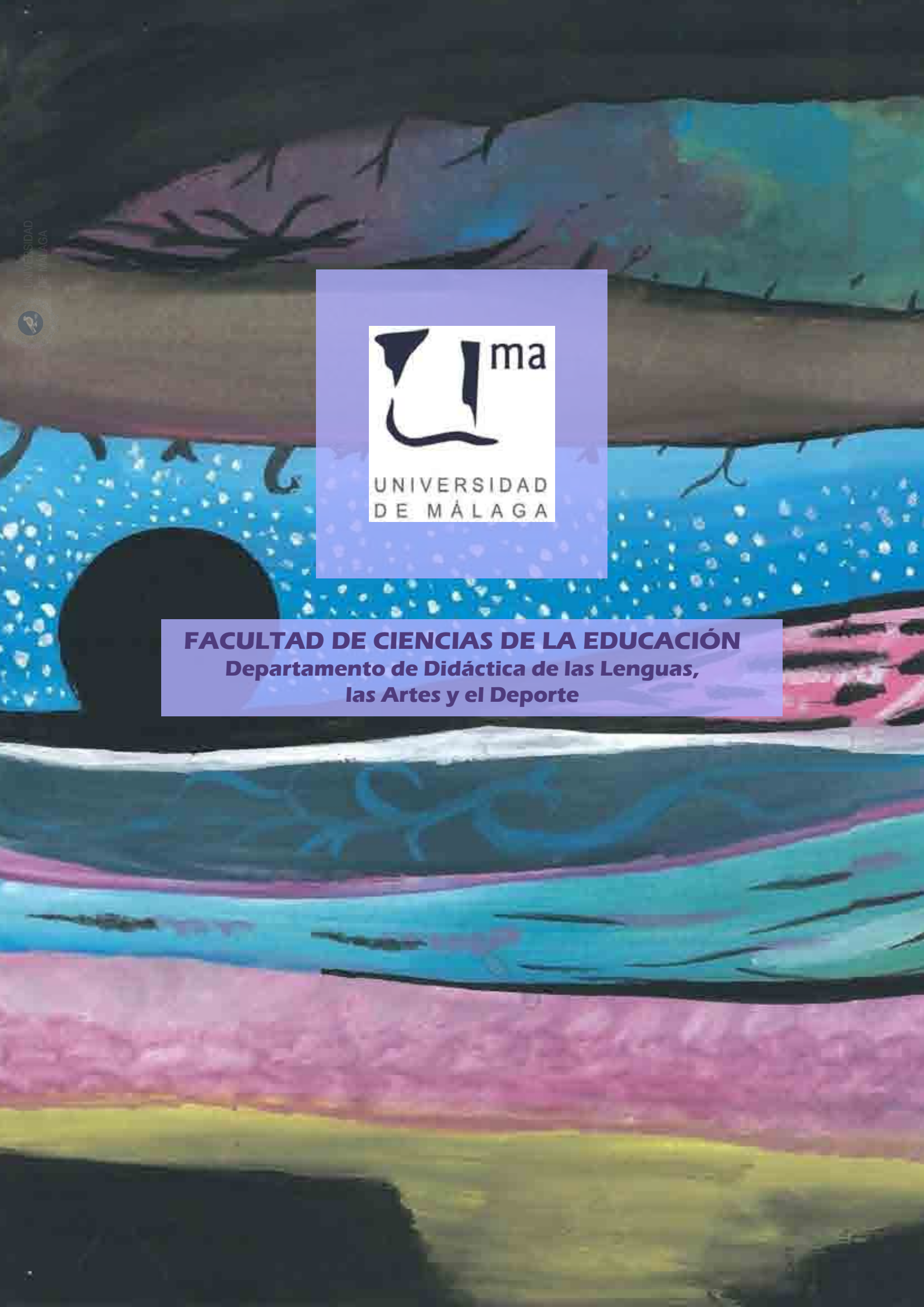
2. El trabajo se realizará durante la hora correspondiente a mitad de grupo, y en el aula, para lo cual, el grupo debe proveerse del portátil adecuado para trabajar conectado a la red. Durante esa hora, el profesor estará a disposición, para cualquier duda y orientación, tutelando el trabajo. Si lo viera necesario, el grupo se reunirá fuera del horario lectivo para seguir trabajando. Podrá ser atendido en horario de atención al alumno, que aparece en el programa de la asignatura.

¡MUCHO ÁNIMO, ES MÁS FÁCIL DE LO QUE PARECE!

FIN DE LA GUÍA DE LA ACTIVIDAD: EL ARTE CONTEMPORÁNEO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Volver al contexto de la investigación

Volver a la lista de anexos



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte