

## 6.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESO

### 6.1.1 LAS CIRCUNSTANCIAS ESPAÑOLAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Según el análisis que hace Hernández (1997b, 68-70), en el que señala las distintas propuestas en Educación Artística que se han dado en España desde que se contempla el curriculum escolar (a partir del aprendizaje de Dibujo en las reformas de los ilustrados del siglo XVIII) a la vez que el entramado social, artístico y educativo (la elevación del trabajo, el desarrollo industrial, el tránsito de súbdito a ciudadano, la trascendencia de la educación en la formación de hombres libres) a la reforma de 1990 (Educación Visual y Plástica para la sociedad de la imagen que demanda la educación de consumidores y productores).

En este tránsito la Enseñanza Artística se encarga de formar a todos los ciudadanos y también a los profesionales, hecho que se presenta en todas las tendencias de la Educación Artística. Por un lado, se pone en énfasis en el rasgo esencialista con relación a la enseñanza del arte, y que abunda en los medios de comunicación y en los centros de formación y museos (el arte se entiende como un don), y una visión de la Educación Artística como suplemento formativo secundario, que se ha centrado en el perfeccionamiento de habilidades y destrezas (por medio del dibujo y los trabajos manuales) y de una delicadeza en el alumnado por medio de la producción de “objetos bellos”, o con una orientación terapéutica. A ello hay que añadir una vertiente cognitiva que resalta el aprender “conceptos” del “lenguaje visual” y la lectura de la imagen. Ello se destaca en la reforma de 1990 donde se relaciona los conocimientos básicos del lenguaje plástico con los esquemas analítico-conceptuales de la Bauhaus y de otras doctrinas formalistas. Lo que se presenta en España procedente de los planteamientos curriculares de la década de los setenta italianos, con aportes semióticos y de la psicología de la Gestalt (Lazotti, 1994), difundidos por Balada y Juanola (1987). Esta dirección presenta diferentes elementos:

1. El **primero**, desde finales del siglo XIX a principios del siglo XX, y que se representa en las ideas de la Institución Libre Enseñanza y en las prácticas escolares renovadoras de Cataluña, desde las ideas reformadoras de la Escuela Nueva (Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey...) donde se intento por medio de la Educación Artística, fomentar las destrezas y actitudes estético-artísticas (relacionadas con las artes aplicadas) en la clase trabajadora, con el fin de favorecer su adaptación al proceso industrial (productores y consumidores) y su educación total.
2. El **segundo**, consiste en un periodo de aproximadamente cuarenta años, donde se encuentran el dibujo de copia de modelos en láminas (ideales patrióticos y religiosos) y la trascendencia de los trabajos manuales. En las escuelas de niñas se hace obligatoria la asignatura de Hogar a partir del 28 de diciembre de 1939, su aprendizaje en los centros de primaria y secundaria empieza en 1941. En 1944 pasa a la Universidad y en 1950 a las escuelas de Magisterio. La Sección Femenina se ocupa de establecer

los programas y de la formación del profesorado.

La base educativa de los trabajos manuales como Educación Artística se fundamenta en la bibliografía de la educación “femenina” del Franquismo y la publicación relacionada con este asunto de la UNESCO de 1950. Lo que pretende normativizar la experiencia de los individuos y abarcarlos en unas normas sociales. Por ello, los trabajos manuales pretenden alcanzar la formación de un gusto estético sobre la actividad manual y la producción de objetos bonitos, populares, baratos y de gusto incierto. Sin que se dé una experiencia estética fundamentada en la comprensión de las obras de arte. Conocimiento que alcanza a un grupo social limitado Domínguez Perela (1993); y Llorente (1995).

3. El **tercero**, se da en los años setenta, donde se mezclan en el tiempo y en el curriculum dos enfoques de la Educación Artística. Por un lado la que fomenta la autoexpresión del discente a partir de las ideas posteriores a la segunda guerra mundial (Efland, 1990), donde destacan Read, Lowenfeld y Stern como puntos de partida y se plasman en la propuesta de 1970 en el curriculum de la Educación General Básica.

La Educación Artística (artes visuales) se proyecta en la escuela, en el caso de primaria posee un espacio marginal que trata de desarrollar destrezas relacionadas con procedimientos o materiales, la confección de trabajos manuales o expresivos. En la última reforma de 1990, presenta una corriente conceptual que trata de alcanzar el lenguaje formalista por medio de ejercicios puntuales, el incremento de visitas a museos. Mientras que en la educación secundaria obligatoria se manifiesta en mayor medida en los libros de textos que acentúan los aspectos procedimentales y que abarca el dibujo o expresión gráfica al uso del ordenador. Y pasa por el análisis formalista de obras artísticas y la investigación de elementos comunicacionales próximos a la lectura de imágenes.

### 6.1.2 EL DISEÑO CURRICULAR: CONSIDERACIONES GENERALES

Uno de los elementos más destacados en el diseño curricular de Educación Artística se corresponde con las implicaciones de éste con la realidad cultural y el valor otorgado al arte en la comunicad en la que se ha diseñado. La Educación Artística se ve como una *asignatura de segundo plano* en la planificación educativa del sistema educativo, que no interesa mucho a la sociedad española (Arañó, 1989, y 1992), una muestra de esta situación es el ímpetu por defender ante la sociedad lo importante de la Educación Artística (Eisner, 1992; Arnheim, 1993; Gardner, 1994; Gil Ameijeiras, 1991; Sánchez Méndez, 1991 o Arañó, 1996). Sigue muy presente el lastre de la manualidad, la libre expresión y la relación de la formación artística con los “dones naturales” de los estudiantes frente al arte. Al igual que la idea tecnocrata de la educación profesional, donde el dibujo (técnico) consigue el reconocimiento escolar y social (prueba de ello son los temarios de oposiciones para profesores de educación secundaria y las pruebas exigidas). Situación que provoca

que el esfuerzo en el área, por medio del desarrollo curricular, sea muy importante para superar las diferentes dificultades con las que se encuentra.

Hernández (1997b) crítica la falta de debate que el diseño del curriculum de Educación Artística en sus diferentes etapas ha producido en España, en especial la mínima opción que las autoridades administrativas y académicas ha ofrecido para ello. Y señala tres elementos. Por un lado, la popular idea mítica sobre el arte y los artistas, a partir de la cual desde las familias a las autoridades educativas dan poca importancia a la Educación Artística. La *‘leyenda del artista’* conduce a la creencia de que la artísticidad se corresponde con un “don natural” y que únicamente se educa en los que la tienen. La paradoja surge en que no se otorga el mismo valor a otras habilidades, como la escritura, con lo que no se plantea de que si no se ha “nacido para escritor no sirve de nada enseñarle a escribir.

Con ello, el área de Educación Visual y Plástica pasa a ser un área sin interés para la instrucción del individuo por diferentes preconcepciones incorrectas al entender la capacidad artística y creativa como algo inherente al individuo; es decir, una capacidad con la que se nace y por lo tanto no se aprende. Por otro lado, la concepción de que la actividad artística en la educación se emprende por medio de una acción establecida y guiada que permite la adquisición de una serie de técnicas, que suple las facultades artísticas congénitas. Y se ven también, en otro extremo, las preconcepciones en relación a las capacidades artísticas y su estatuto, no conforman componentes imprescindibles para la interrogación social al igual que pasa con otros ámbitos, como puede ser el caso del lenguaje.

Por otro lado, y en relación al *valor* que se otorga a las artes frente a otros saberes. A la escritura se le da un valor implícito, como herramienta para afrontar la representación de todo saber sin que se relaciones con las cualidades literarias, las artes se las ve como algo lúdico, y por tanto *‘inútil’*. Así, la sociedad no da valor cognitiva al saber artístico, y se sitúa fuera del sistema social competitivo, productivo y eficaz que requiere vías de crecimiento de la racionalidad.

Entender que únicamente *“los genios”* son los que despliegan un trabajo artístico para la sociedad lleva a relegar el papel de la Educación Artística. Ver la aptitud de expresión y representación como algo genético, lleva al área de Educación Visual y Plástica a un ámbito curricular sin consecuencias didácticas, puesto que con estas preconcepciones el arte no se puede enseñar ni aprender, y únicamente prosperan en las habilidades artísticas aquellos que presentan la capacidad de expresarse de una forma plástica. Con ello, la Educación Artística ha sido enfocada para los que sus capacidades visuales y técnicas se desarrollan en el realismo y la figuración. Lo que justifica la ausencia de conocimientos en los alumnos que no estén favorecidos por unas capacidades artísticas, en función del manejo de unas técnicas determinadas y de los patrones estéticos realistas.

La base del problema se sitúa en la labor de la Educación Artística en el impulso social del alumno. Esta falta de consideración hacia el área lleva a que se entienda como una *decoración curricular* y no como una contribución al desarrollo del alumno, según Hernández (1997: 95). *“Los objetivos y contenidos de la Educación Artística hacen referencia a un conjunto de experiencias agradables, divertidas, incluso interesantes, pero que no constituyen un conocimiento útil que conlleva reconocimiento social. Lo que se aprende en la Educación Artística parece*

*tener muy poco que ver con las estrategias de racionalidad que reclama la sociedad competitiva, productiva y de eficacia”.*

De esta forma, lleva a entender que únicamente tiene interés para las personas que están relacionadas con el mundo del arte, la expresión y la representación. Por el contrario, la expresión escrita tiene que ser dominada por todo el mundo, independientemente de la actividad que desarrolle en su futuro profesional. En lo que afecta a los contenidos parece engañoso el creer que en la Educación Artística no se presentan contenidos que programar, o que la enseñanza debe restringirse a un conjunto de técnicas con las que el discente puede aproximarse a la materia casi sin intervención pedagógica. Cosa que parece equivocada puesto, que en el terreno de la Educación Artística se dan un conjunto de competencias transmitibles a todos los grados, como sucede en otros ámbitos. La cuestión se sitúa en abordar el conocimiento intuitivo y el talento de construir vínculos formales específicos, lo que suministra la información requerida en el momento adecuado, es decir en el estadio madurativo correspondiente del alumnado y por medio de una previa investigación intuitiva.

Según Arnheim (1993) la elaboración y el juicio referido al arte, se ha de fundamentar en procedimientos intuitivos, con ello la intuición es una de las contribuciones básicas de la Educación Artística para el desenvolvimiento de la mente del alumno. Y permite la conquista de otros saberes como señala Arnheim (1993: 89) *“una de las tres áreas de aprendizaje cuya misión fuera dotar a la mente joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del curriculum”*. Con ello considera a la filosofía que se encarga de educar al discente en la lógica, la epistemología y la ética, la educación visual con la que se enfrenta a los fenómenos visuales le permite establecer su pensamiento, y a la vez que puede transmitir sus pensamientos por medio de la enseñanza lingüística.

Junto a esto aparece la *formación del profesorado*. En la Educación Artística se da un círculo cerrado donde aparece la falta de valoración social de la formación artística, que conduce a una mínima presencia curricular, que lleva a una mínima atención y profesionalización de los educadores, que guía a una mínima formación de la sensibilidad artística que se dirige, de nuevo a la falta de valoración de la formación artística y así sucesivamente. Por ello si no se forman las capacidades comprensivas, las destrezas y una actitud positiva frente a las artes, muy difícilmente se puede elevar la visión social del área y con dificultades se podrá conseguir un profesorado adecuadamente preparado en el área.

A ello hay que sumar las dificultades propias de la índole de la disciplina. Es decir, la *definición del objeto de estudio* de la Educación Artística y *su situación en el ámbito escolar*. En este sentido Arañó (1992 y 1993), Hernández (1995) y Barragán (1997) señalan tres características de la falta de identidad en la Educación Artística. Así, para Arañó, la escasa precisión de la denominación en el contenido educativo. Al igual que en el contexto español aparecen dificultades al determinar un concepto de “Educación Artística”, al darse un gran número de términos y prácticas, como la idea de que la única enseñanza artística del anterior bachillerato que era el dibujo, *“que de modo genérico respondía a un contenido de artes visuales, dejando al lado la música, drama, historia del arte, etc.”* (Arañó, 1989:11).

En los postreros diseños curriculares nacionales, la docencia del área artística se muestra unida a otras áreas. En la ordenación de la Educación General Básica de

1970, se da la división entre áreas de experiencia y áreas de expresión, donde la expresión plástica se coloca en este último grupo, junto al Lenguaje, las Matemática, la Pretecnología y la Expresión Dinámica. Como consecuencia “las vías de expresión” más usuales en la didáctica escolar, como son las matemática y el lenguaje, conservaron su importancia frente al impulso que consiguieron las áreas de experiencia, sociales y naturales. Las demás áreas, pasaron a ser caminos de expresión de segundo orden, y se constituyeron en asignaturas curricularmente sin importancia. Con la reforma de 1990, se mejora esta situación, pero se continua viendo la Educación Artística como un *área global*, excepto para la educación secundaria. Esta situación curricular conduce a mayores dificultades para que se refuerce disciplinariamente el área, y que el diseño curricular pase a ser algo muy complicado. Acompañado de la dificultad de conseguir un consenso general referente a los objetivos de la Educación Artística, al igual que la definición del objeto de estudio en las diferentes etapas de formación.

También, surgen problemas para establecer programas experimentales que posibiliten información sobre el funcionamiento, el rendimiento, los resultados, la efectividad y la orientación más adecuada en un curriculum nacional de Educación Artística (Hernández, 1997b), como consecuencia de la falta de preparación en el profesorado, la adecuación de los centros y la cultura educativa con relación a la Educación Artística. En la determinación de los objetivos y contenidos se suma el rasgo heterogéneo de la disciplina. Puesto que, el curriculum de Educación Artística obedece terminológicamente al arte, su saber de base. Incluso, términos del saber reglado y normativizado de las Academias y Escuelas de Bellas Artes, como estilo o belleza, se han librado de las prácticas artísticas del siglo XX, y la “muerte del arte” clamada por las vanguardias conduce a una falta de cohesión en un ámbito tan antiguo como la humanidad, y muy nuevo en el ámbito de consideración pedagógico.

No es muy certero que la enseñanza reglada de las artes no goce de tradición disciplinar. Las últimas prácticas han puesto el énfasis en otros ámbitos no tan tradicionales como la pedagogía del dibujo (Gil Ameijeiras, 1994), el adiestramiento en procedimientos artísticos y la destreza manual (Arañó, 1989). La actual Educación Artística requiere de la atención en otros ámbitos como la apreciación crítica o la reflexión estética.

Otra de las razones de la ausencia de estructuración disciplinar en la Educación Artística española es lo *precario del aparato investigador* en el área (Arañó, 1989a y Hernández, 1997a y 1997b). Con el fin de alcanzar un mínimo de cohesión que facilite la multitud de prácticas curriculares, sin que aparezca la disgregación.

Instituir un curriculum nacional aparece, para algunos, como la obligación de todo estado democrático de decidir y determinar qué debe enseñarse en la escuela, a la vez que asegurar el acceso igualitario de todos los ciudadanos a una cultura básica. Pero, no todos los pedagogos están de acuerdo con la necesidad del curriculum nacional, puesto que ven una manera de imposición cultural y control político, que puede conducir a una vía de eliminación de la diversidad cultural y social ante una unificación de valores y la asimilación de la cultura del grupo dominante.

La selección de contenidos aparece como una etapa polémica en cualquier diseño curricular, puesto que sobre la decisión referente a la información adecuada, y la que se ha de rechazar en el curriculum, aparece una amplia carga ideológica. Por

ello, todo estado intenta señalar las directrices básicas de su curriculum, y deja determinado margen de libertad a los centros con el fin de establecer una selección en función de las ideas del centro.

Con ello, la determinación de las prácticas a realizar en el aula aparecen intervenidas por razones ideológicas o sociales, al igual que de tipo epistemológico, en el sentido de que aunque se considere la función docente como una tarea práctica de aula, se ha de tener en cuenta la presencia de estos elementos. Eisner habla de ello en la planificación curricular de la Educación Artística: *“El aspecto importante en este punto es que lo que en un principio parece un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte, afecta a los proyectos prácticos de la clase. Por desgracia, muy pocos de entre quienes enseñan arte han reflexionado al respecto de lo que están enseñando. Esto supone que concepciones y creencias no examinadas proyectan y guían las decisiones que los profesores toman en la clase”* (Eisner, 1995:8)

### 6.1.3 LA CONCRECIÓN CURRICULAR. ASPECTOS FUNDAMENTALES

Cualquier reforma pretende una superación de los modelos vigentes, lo que tiene que repercutir fuertemente en el área artística. En este sentido Juanola (1992) señala tres puntos:

1. El **cambio de los presupuestos anteriores** y las ideas preconcebidas sobre el área. Lo que se materializaría en la intención de destacar los elementos teóricos en una materia que tradicionalmente se entiende exclusivamente de manera práctica. Al presentar la importancia de la Educación Artística para el desarrollo de estrategias cognitivas, se alcanza una estructura disciplinar parecida a las otras áreas, por medio de la concreción de sus contenidos y una metodología de secuenciación, gracias a la organización de los núcleos básicos interrelacionados que conduzcan a una cultura artística y la capacidad de resolver problemas.
2. La **definición del campo de estudio**. De la herencia de la Reforma de 1970 de la ambigüedad de la expresión plástica se pasa a: por un lado, el mundo de las imágenes que trata de *“desarrollar los mecanismos personales de apreciación, relacionados con las leyes visuales: y dar una capacidad de comunicación lectora expresiva y comunicativa a través de la imagen”* (Juanola, 1992:13); por otro lado, el conocimiento del entorno artístico y el patrimonio cultural, en el sentido de alfabetización visual, en su contexto.
3. Educación de las **actitudes estéticas**. Es decir, otorgar importancia a las actitudes y valores, para Juanola (1992), se tiene que sistematizar y definir la educación estética como síntesis de su conjunto.

La reforma de la Educación Artística en España se debe a la perspectiva disciplinar de las materias curriculares de los años sesenta en Estados Unidos, y que se plasma en los ochenta. A pesar de que no son claros los motivos (Hernández, 1997b), el modelo de reforma no ha continuado con la corriente disciplinar

americana y si el modelo italiano (Juanola, 1992) que entiende la Educación Artística como comunicación establecidos por Lazotti (1984, 1987, 1994) y Testa (1986).

El intento sistematizador de la última reforma educativa en el área de Educación Artística, no ha conseguido eliminar la confusión terminológica de las diferentes etapas: En Educación Infantil “Lenguaje Plástico”, en Primaria “Educación Plástica” y en secundaria “Educación Plástica y Visual (o “Educación Visual y Plástica” en determinadas comunidades autónomas, como en el caso de Cataluña). La definición de los objetivos posibilita los presupuestos formativos, y lo que otorga cohesión al nuevo diseño curricular se corresponde con la idea de capacitar al alumnado en la comprensión y expresión en los lenguajes visuales, según una progresión del aprendizaje. Los contenidos se organizan en los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Con la propuesta del “aprendizaje significativo por recepción” según:

1. Determinación inicial de los conocimientos del alumno.
2. En función de los resultados se organiza la información que se va a transmitir y la experiencia o situación de aprendizaje.
3. Observación evaluativa de la relación del estudiante en la acción y si se lleva a cabo la generalización crítica a otros aspectos.
4. Como resultado se obtienen los aspectos no aprendidos, base de la nueva secuencia de diagnóstico-aprendizaje-enseñanza.

Con relación a la evaluación, la reforma recoge las teorías del aprendizaje difundidas entre los setenta y ochenta. A pesar de que ve la inexistencia de tradición evaluadora y las dificultades que aparecen en el área, por lo que el diseño curricular señala un tipo de evaluación básicamente cualitativa junto al proceso, sobre una calificación del proceso final. También, reconoce elementos que se pueden evaluar con la ayuda de instrumentos de la evaluación cuantitativa. El cuadro 7 muestra la comparación de la reforma actual con las ideas anteriores.

<b>REFORMA DE 1970</b>	<b>REFORMA DE 1990</b>
<p><b>Formación estética</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- debe ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico,</li> <li>- educar su sensibilidad para una valoración de las obras de arte y</li> <li>- proporcionarles las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad.</li> </ul> <p>Asignatura de Dibujo en el primer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estructura de la forma plana;</li> <li>- trazados geométricos lineales;</li> <li>- estructura de la forma tridimensional;</li> <li>- sistemas de representación (diédrico y axonométrico);</li> <li>- lenguaje, forma y color</li> <li>- diseño.</li> </ul>	<p><b>Educación Plástica y Visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hacerles capaces de asimilar el entorno visual y plástico en que viven, con una actitud reflexiva y crítica</li> </ul> <p>En primer curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lenguaje visual,</li> <li>- los elementos configurativos del lenguaje visual (línea, forma, color y textura),</li> <li>- espacio y volumen,</li> <li>- la representación de las formas planas,</li> <li>- los procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales y</li> <li>- la apreciación del proceso de creación en las artes visuales.</li> </ul> <p>En cuarto curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos,</li> <li>- análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico,</li> <li>- utilización y análisis de técnicas y procedimientos expresivos.</li> </ul>

**Cuadro 7:** Comparación de las últimas propuestas de la reforma de la Educación Artística en Secundaria Obligatoria (Adaptado de Hernández, 1997b: 108)



La finalidad de la Educación Plástica y Visual es la comprensión del entorno visual y plástico, al igual que el dominio de los elementos característicos del lenguaje con el fin de interpretar y producir mensajes visuales y plásticos. Ejemplo de ello son los nueve objetivos generales que determina el Real Decreto 1345/1991, para el área, de los que cinco corresponden a la cultura de la imagen y al lenguaje visual (1, 3, 4, 5 y 7), una al patrimonio artístico (2), dos a temas procedimentales (6 y 9) y dos a temas actitudinales, como son el respeto a otros modos de expresión (5) o la valoración de la actitud investigadora y creativa (8). Para tal fin, organiza los contenidos en dos bloques principales que se reparten durante los dos ciclos de la etapa, y pone el énfasis en los temas relacionados con los elementos plásticos al principio, y a la “sintaxis” de los elementos en el cuarto curso donde se trata “*el análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico utilización y análisis de técnicas y procedimientos expresivos*”.

#### **6.1.4 ANÁLISIS CRÍTICO DEL CURRÍCULUM**

Según señala Juanola (1992), el diseño curricular del área artística en la Reforma Educativa actual tiene un gran parecido con el modelo italiano “*que encaja perfectamente con el nuevo diseño curricular de la Reforma*” (Juanola, 1992:15) que recoge en el cuadro 8 Por su parte, Hernández (1997b) no es muy partidario de esta orientación de las autoridades educativas respecto a este modelo, puesto que no recoge los avances en las últimas investigaciones en la psicología cognitiva y el desarrollo, al igual que el conocimiento del arte actual y las ideas sobre el pensamiento con relación a la cultura y la sociedad. Por ello no responde a la actualidad curricular de otros países del entorno cultural del que bebe la pedagogía del arte en España.

En el caso de Estados Unidos, las ideas propuestas por la Fundación Getty, el DBAE (Educación Artística como Disciplina) ha llegado a un acuerdo con relación a los contenidos de la Educación Artística (las obras de arte y los objetos artísticos desde una perspectiva multicultural), a la vez que una estructura disciplinar de ésta (la estética, la historia, la crítica y la práctica del taller). Este modelo, pese a las críticas, se ha difundido por todo el mundo. Juanola (1992) apunta una interpretación del curriculum actual en función de este modelo disciplinar, y según las ideas de Eisner (1995) que gira entorno a las siguientes ideas:

1. La *dimensión cultural* reúne contenidos de hechos y conceptos.
2. La *dimensión productiva* reúne los contenidos de procedimientos.
3. La *dimensión crítica* reúne los contenidos de valores y actitudes, en una dimensión cultural y productiva.

	La Educación Artística como comunicación (modelo italiano)	La Educación Artística en la Reforma actual española
Escuela Media Inferior (12 – 14)	<p><i>Educación Artística</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de comunicación visual mediante la producción y la lectura.</li> <li>- Sistematizar el código visual.</li> <li>- Ampliar la competencia de las técnicas visuales.</li> </ul>	<p><i>Área de educación visual y plástica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la problemática que comporta el aprendizaje de representación formal.</li> <li>- Capacidad para codificar y descodificar imágenes.</li> <li>- Realizar composiciones plásticas.</li> <li>- Conocer las técnicas artísticas.</li> </ul>
Escuela Secundaria Superior (14 – 16)	<p><i>Arte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No debe confundirse la Historia del Arte con la Educación Visual.</li> <li>- Adquisición de métodos para la lectura de la obra de arte.</li> <li>- Formación de actitudes crítico-estéticas, sobre la salvaguardia del patrimonio cultural.</li> </ul>	

**Cuadro 8:** Comparación de los modelos italiano y español en Educación Artística para la secundaria (Adaptado de Juanola, 1992: 14)

El curriculum británico establece las enseñanzas en función de las obras de arte (Chambers, Hood y Peake, 1995) que conforman la base del conocimiento y aprendizaje crítico, ante la idea valorativa del arte como constructo simbólico. Por otro lado, la reforma francesa destaca como objetivos de la Educación Artística el desarrollo estético, el conocimiento de las manifestaciones culturales (actuales y pasadas, locales y foráneas), la creatividad y la experiencia artística, destacando la atención sobre las actividades responsivas (Chordá, 1993; Ministère de l'Éducation Nationale, 1987, 1989; Collignon et al., 1996).

Por ello, la aglutinación de las artes en un área, como señala la reforma, necesita que la educación muestre las practicas artísticas actuales que presentan una faceta más multimediática. El principal problema se centra en que el diseño curricular de esta área no se ha acompañado de una reforma de la organización escolar y universitaria.

El diseño curricular manifiesta, a su vez, algunas carencias y se decanta en exceso hacia una concepción lingüística del arte, que necesita mejores bases para superar las críticas realizadas por importantes teóricos como el filósofo Goodman (1974), el antropólogo Geertz (1983) o el psicólogo Bruner (1991). A esta concepción de la Educación Artística como expresión y comunicación por medio de la representación conduce a otros puntos problemáticos:

1. En las diferentes etapas se muestra el **arte como medio** (para la representación o la comunicación), no como un saber que tenga interés en sí. Se muestra como el “otro” lenguaje, no como un objeto de conocimiento.

2. Se eluden las referencias al arte, en su lugar aparece **‘la imagen’**. Se hace referencia al arte, únicamente, al tratar de la cuestión del patrimonio cultural con una aproximación de sensibilización ante lo bello. No hay que negar la trascendencia de la “imagen” en la cultura actual, pero ello no implica la ordenación del curriculum de la Educación Artística en función de ella.
3. El tema de la **lectura de la imagen** se hace desde un punto de vista estático. No es una cuestión de aprender un código para aprender a descifrar, como se aprenden lenguas que permiten descifrar documentos, es cuestión de entender el objeto plástico o artístico en su dimensión global.
4. Pese a que se realiza un fuerte esfuerzo por la **conceptualización del área**, se da mucha importancia a las actividades de tipo manual (expresivas), y parece curiosa la secuenciación que se hace entre las etapas.
5. Pese a que el término **‘interdisciplinaridad’** se da con frecuencia en este diseño curricular, no aparece una visión global del arte y la Educación Artística, que no se ocupe exclusivamente a “coordinar” actividades de diferentes ámbitos disciplinares, y si que los vea en su dimensión estética y cognitiva como actividades complementarias para un crecimiento integral del alumno.
6. Se destaca que en todo el diseño curricular de las etapas **no se hace mención de lo estético**, salvo en algún caso puntual que se utiliza como sinónimo de bello.
7. La intención de reforzar el **aparato conceptual** del área es uno de los esfuerzos mejores de este curriculum. Pero hay que tener en cuenta que este tipo de planteamiento actúa sobre todos los ámbitos educativos, y en especial a la formación inicial y permanente del profesorado (Hernández, 1997b).

### **6.1.5 LOS OBJETIVOS GENERALES Y LOS OBJETIVOS TERMINALES DEL CURRÍCULUM: ÁMBITOS**

La Educación Artística presenta una serie de limitaciones inherentes a la materia a la hora de establecer sus objetivos. Según Eisner (1989) hay que plantearse tres puntos. El primero de ellos hace referencia a que los resultados ambicionados se determinan en función de la creatividad y la innovación, por lo que sería casi utópico predecirlos y determinarlos. Por otro lado, los objetivos no se pueden tomar como punto de partida en la medición de resultados del proceso de aprendizaje en el sentido de MacDonald-Ross (1985: 270), puesto que si se presenta como una tarea complicada en el resto de las áreas, cuanto más difícil se presenta en el ámbito artístico al tratarse de estimaciones cualitativas concretas. Por último, los objetivos no se tienen que concretar con anterioridad a los otros componentes curriculares, puesto que al acometer la creatividad ésta se tiene que presentar en él, esta abierto y

se presenta de forma flexible. Para MacDonald-Ross (1985: 217) son unos objetivos de “*modalidad cíclica*”, se entienden como aquellos que pueden establecerse precediendo a las actividades, y pueden ser cuestionados en el transcurso del aprendizaje y se pueden reformular en caso necesario.

En función de estas ideas y de los objetivos del curriculum del área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria para Cataluña, (1993) (decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria. (DOGC, 1593 13/05/1992)). Se pueden establecer una agrupación de los diferentes elementos en función de los objetivos que aparecen. Con relación a la elasticidad y las propiedades características del área se pueden señalar los tres ámbitos de actuación del curriculum. Así aparecen el ámbito de la *percepción* (apreciación), el ámbito de la *semiótica* (lenguaje), y el ámbito de la *expresión*. Los objetivos señalan las características esenciales y pluralizables a toda actividad de los tres ámbitos. Con lo que aparecen próximos en una unidad didáctica, pueden ser reexaminados periódicamente, y tienen la propiedad de poder ser reformulados convenientemente.

La siguiente clasificación de los objetivos generales es elástica en el sentido que se ha señalado anteriormente, pues los ámbitos interrelacionan entre ellos. A continuación de los objetivos generales y en el mismo ámbito se señalan los correspondientes a los objetivos terminales, y son entendidos como criterios de evaluación, que presentan unas características muy cercanas a las señaladas anteriormente.

### 6.1.5.1 Ámbito de la percepción

Este ámbito corresponde a los recursos perceptivos que el alumnado tiene que impulsar con el fin de elaborar y comprender la obra artística y su entorno global.

a) En el curriculum aparece reflejado en los **objetivos generales**:

Números: 1, 2

1. Apreciar los valores estéticos de las obras de arte, de diseño y de comunicación visual, disfrutarlas, y entenderlas como parte de nuestro patrimonio cultural, que es necesario respetar, conservar y mejorar.
2. Analizar e interpretar razonadamente, a partir de criterios preestablecidos, formas e imágenes representadas de manera objetiva y subjetiva.

b) En el curriculum aparece reflejado en los **objetivos terminales**:

Números: 1, 2, 3, 11, 12, 13, 22

1. Mostrar sensibilidad por la belleza y la armonía del medio natural.
2. Observar formas e imágenes, o conjuntos de ellas, y abstraer los elementos propios del lenguaje visual y plástico.

3. Estudiar y preparar formas, seleccionando puntos de vista y encuadres, para crear conjuntos interesantes para ser representados.
11. Distinguir aplicaciones (prácticas o estéticas) de imágenes bi y tridimensionales, identificando sus características según la función que desempeñan.
12. Ser consciente de la importancia y el protagonismo de los mensajes visuales en los medios de comunicación y en el entorno cultural.
13. Reaccionar críticamente a manipulaciones y discriminaciones (sociales, raciales, sexuales) fomentadas por determinados mensajes visuales publicitarios.
22. Respetar hechos y ambientes culturales y cotidianos y apreciar sus cualidades estéticas.

#### 6.1.5.2 **Ámbito de la semiótica**

Hace referencia a los elementos del lenguaje, por medio de los que se producen las representaciones artísticas de los alumnos, y en función del conocimiento que adquieran del lenguaje artístico, hecho que permite a los alumnos comunicar sus ideas.

a) En el curriculum aparece reflejado en los **objetivos generales**:

Números: 3, 4, 7, 8

3. Comprender el léxico básico propio del lenguaje visual y plástico y su significado conceptual, y utilizarlo correctamente.
4. Codificar y decodificar mensajes visuales de carácter técnico, aplicándolos en los procesos de lectura y expresión.
7. Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, como un medio para transmitir y obtener información, y elegir de entre ellas la opción más adecuada a diferentes finalidades comunicativas.
8. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias, sentimientos e ideas y como potenciador de cualidades positivas de la propia personalidad.

b) En el curriculum aparece reflejado en los **objetivos terminales**:

Números: 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16

5. Analizar e interpretar imágenes, captando las relaciones propias de sintaxis visual.
6. Emplear adecuadamente el léxico básico del área en lo que concierne al lenguaje, las técnicas y los movimientos artísticos.

9. Aplicar e interpretar textos gráficos realizados a escala o con signos o códigos convencionales.
10. Interpretar y representar correctamente formas por medio de la geometría plana y descriptiva.
15. Transferir al lenguaje visual y plástico mensajes emitidos en otros lenguajes (oral, escrito, musical, gestual) consiguiendo definir una situación equivalente o paralela.
16. Distinguir las particularidades sintácticas de los lenguajes secuenciados (auca, cómic, cine, televisión, animación) y emplear sus recursos básicos en descripciones y narraciones.

### 6.1.5.3 **Ámbito de la expresión**

Está relacionado con los componentes expresivos de las representaciones artísticas por parte de los alumnos, donde muestra y plasma sus sentimientos e inquietudes. Ello es posible gracias a la adquisición de las habilidades técnicas que se representan en el proceso creador.

a) En el curriculum aparece reflejado en los **objetivos generales**.

Números: 5,6, 8, 9

5. Reconocer las técnicas de producción de imágenes bi y tridimensionales, y en el tiempo. Experimentar y apreciar las posibilidades de autoexpresión que ofrecen.
6. Colaborar en proyectos visuales y plásticos, realizados individual o colectivamente, mostrando conductas responsables, así como tolerancia y autocrítica.
8. Esforzarse por superar creativamente las propias realizaciones plásticas.
9. Realizar composiciones gráfico-plásticas que expresen sensibilidad en el trazo, personalismo expresivo y resultados originales.

b) En el curriculum aparece reflejado en los **objetivos terminales**:

Números: 4, 7, 8, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24

4. Realizar composiciones bi y tridimensionales de formas.
7. Expresarse con originalidad, imaginación y fantasía, mediante imágenes fijas o móviles.
8. Esforzarse por superar creativamente las propias realizaciones plásticas.
14. Experimentar las posibilidades de diferentes modulaciones básicas bi y tridimensionales.

17. Interesarse por la experimentación de materiales, instrumentación y técnicas, para facilitar la expresividad plástica personal.
18. Seleccionar, entre los diferentes recursos del lenguaje visual y plástico y las diferentes técnicas, los más adecuados a una determinada propuesta o a la expresión personal.
19. Aplicar técnicas en la producción de imágenes, con dominio y acabados suficientes que permitan interpretarlas con corrección.
20. Planificar y seguir el proceso de producción de un mensaje visual de acuerdo con una intención prefijada: recogida de información, maduración de la idea, borradores, pruebas técnicas y materiales, prototipos, realización de la obra definitiva y valoración del resultado.
21. Comprometerse de manera activa y responsable en proyectos y empresas que se lleven a cabo individualmente o en grupo.
23. Aplicar los procedimientos o técnicas gráfico-plásticas, especialmente aquellos que están más relacionados con su capacidad expresiva
24. Utilizar el dibujo y la animación asistidos por ordenador para la creación visual y plástica, tanto en dos como en tres dimensiones.

Aparecen objetivos terminales claramente implicados en dos ámbitos.

## **6.1.6 LOS CONTENIDOS**

En el área de Educación Visual y Plástica de secundaria, como en el caso anterior, se establece una clasificación en función de los contenidos determinados por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad catalana, con el fin de determinar unas relaciones que parecen muy confusas para Cataluña pero que en el Territorio MEC aparecen mejor especificadas, a pesar de que están más desarrolladas, y por ello aumentan su prescripción al incluir mayor número de elementos. Se agrupan en los mismos tres ámbitos, perceptivo, semiótico y expresivo. Se tiene que tener presente también, que los contenidos se dividen, a su vez, en procedimientos; hechos conceptos y sistemas conceptuales; y en valores, normas y actitudes.

### **6.1.6.1 Ámbito de la percepción**

La percepción se encuentra en el fundamento de la práctica visual. En el curriculum del área de Educación Visual y Plástica publicado por el departamento de Enseñanza en 1993 y en función de sus contenidos es entendida la percepción visual en un sentido que *“forma parte, implícitamente, de los otros contenidos. Es importante resaltar este aspecto porque la percepción es la operación que permite, precisamente captar toda la realidad, y es incidiendo en ella, cómo pueden*

*conseguirse unos niveles de información más altos. A través de esta área, se actúa precisamente en este sentido, ya que se aborda el proceso de comunicación desde la percepción sensible pasando por la conciencia crítica.”*

#### **A- Procedimientos**

1. Obtención de la información visual.
  - 1.1. Observación directa de formas en condiciones lumínicas y de posición diferentes.
  - 1.2. Observación indirecta a partir de imágenes manuales y tecnológicas.
  - 1.3. Retentiva visual de formas e imágenes.
  - 1.4. Descripción de formas e imágenes.

#### **B- Hechos, conceptos y sistemas conceptuales**

1. Percepción visual.
  - 1.1. La luz. Luz y sombra. Valores.
  - 1.2. Organización del campo visual. Dinámica perceptual.
  - 1.3. Organización del marco gráfico-plástico: las imágenes. Aspectos formales.

#### **C- Valores, normas y actitudes**

1. Sensibilización hacia los fenómenos estéticos.
  - 1.1. Actitud abierta y receptiva hacia el medio, tanto natural como artificial.
  - 1.2. Sensibilización por la belleza y la armonía.
  - 1.3. Hábito de observación.
  - 1.4. Respeto por el patrimonio artístico y cultural, tanto en el ámbito más inmediato como en el más general.

#### **6.1.6.2 Ámbito de la semiótica**

Afecta a todo lo relacionado con el lenguaje visual y plástico y en la introducción se lo relaciona con el ámbito de expresión gráfico-plástica y se señala que: *“se trata de aprender, en primer lugar, aquello que viene impuesto por los estímulos exteriores-interiores que actúan desde el medio. En segundo lugar, hay que entender que este mismo medio ofrece unos elementos configuradores, que son los que el lenguaje plástico sistematiza. En tercer lugar, conviene saber que estos elementos son aquellos que generas imágenes cuando, aplicados a las formas, estas son traspasadas a otro medio –superficie, etc.- es decir, que teóricamente existe una*



*secuencia acotada entre el hecho de “saber ver” una forma –en el espacio- y el hecho de ejecutar las diferentes interpretaciones que se puedan hacer: imágenes sobre el plano –imagen bidimensional-, o desarrollo en el propio espacio, pero lejos de la forma original –imagen tridimensional, etc.” (Generalidad de Cataluña, 1993: 39).*

Y por otro lado se señala que para: *“la lectura e interpretación de imágenes hay que referirse a los contenidos de este apartado a la vez que relacionarlos con la imagen y el hecho cultural, pero convendría que se trabajase, por un lado, el análisis y reconocimiento de los elementos básicos que definen una determinada imagen, y, por el otro, la interrelación de estos elementos (sintaxis visual) que configuran un texto plástico, tanto si este es elaborado por el mismo alumno/a como si se trata de una obra realizada o diseñada por otros autores”.* (Generalidad de Cataluña, 1993: 39). Así, para una mayor información sobre el tema se puede recurrir a la escuela italiana encabezada por Eco que desarrolla la mayor parte de estudios sobre el signo y en este sentido el lenguaje artístico. Se diferencian los siguientes elementos:

#### **A- Procedimientos**

2. Uso del lenguaje visual y plástico.
  - 2.1. Definición de los elementos que estructuran formas e imágenes.
  - 2.2. Representación objetiva y subjetiva de formas.
  - 2.3. Realización de composiciones bi y tridimensionales, y en el tiempo.
  - 2.4. Utilización de signos y códigos visuales.

#### **B- Hechos, conceptos y sistemas conceptuales**

2. Lenguaje visual y plástico.
  - 2.1. Elementos: visuales, conceptuales y de relación.
  - 2.2. La composición: bidimensional, tridimensional y en el tiempo.
  - 2.3. Comunicación visual: signos y códigos. Mensajes visuales y plásticos (tipos y funciones).
  - 2.4. Valores estructurales, expresivos, semánticos y pragmáticos.
  - 2.5. Sintaxis de los lenguajes visuales específicos.

#### **C- Valores, normas y actitudes**

2. Interés por realizar actividades gráfico-plásticas.
  - 2.1. Interés por buscar información.
  - 2.2. Constancia en el trabajo.
  - 2.3. Organización del plan de trabajo.
  - 2.4. Interés por buscar nuevas soluciones.

- 2.5. Autoexigencia en la superación de las propias creaciones.
- 2.6. Interés por participar en actividades de tipo artístico en general.
- 2.7. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o actividad.
- 2.8. Reconocimiento de la utilidad del lenguaje gráfico-plástico y de sus posibilidades informativas.

### **6.1.6.3 El ámbito de la expresión**

La definición que más se acerca de todas las que se dan en la introducción se corresponde con “*La representación de formas y la elaboración de imágenes implican, como tramo final de la secuencia, el hecho de saber elaborar mensajes plásticos y saber manipular materiales.*” (Generalidad de Cataluña, 1993: 39). Como se ha señalado es la más trabajada en la etapa anterior a la presente reforma debido a las corrientes artísticas y de pensamiento en que se ubica.

#### **A- Procedimientos**

3. Técnicas de expresión gráfico-plástica.
  - 3.1. Utilización de la tecnología de producción de imágenes como canal de comunicación y expresión.
  - 3.2. Análisis e interpretación de textos visuales y plásticos.
  - 3.3. Transformación de imágenes.
  - 3.4. Transferencia a obra plástica de mensajes verbales, musicales y gestuales.
  - 3.5. Experimentación, mediante los elementos visuales del lenguaje visual y plástico, de las propiedades y posibilidades expresivas de técnicas, materiales y soportes.

#### **B- Hechos, conceptos y sistemas conceptuales**

3. Expresión gráfico-plástica.
  - 3.1. Obras de creación. Expresividad y creatividad.
  - 3.2. La imagen y el hecho artístico. Análisis de obras, sobre todo contemporáneas y de arte catalán.
  - 3.3. El diseño: síntesis de valores funcionales y estéticos.
  - 3.4. La imagen: principales técnicas de producción bidimensional, tridimensional y en el tiempo.
  - 3.5. Los sistemas de representación.

### C- Valores, normas y actitudes

3. Desarrollo de la capacidad crítica.
  - 3.1. Aceptación y respeto por las obras de los demás.
  - 3.2. Actitud de crítica razonada ante cualquier mensaje, comunicación, obra (gráfico-plástica).
  - 3.3. Valoración de las propias obras, así como de las de los demás.
  - 3.4. Autocrítica de la actuación personal.

### 6.1.7 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Las orientaciones didácticas se estructuran en dos partes:

#### 6.1.7.1 Para la enseñanza-aprendizaje

- 1) Se entiende el **lenguaje visual y plástico** como un lenguaje que se organiza en diferentes fases sucesivas en las cuales el alumno ha de ir ampliando sus conocimientos y descubrimientos en relación con el área de forma experimental. Los alumnos de 11-12 años presentan el estado de maduración en el razonamiento, por lo que incrementa su consciencia realista, eliminan las implicaciones subjetivas simbólicas, pierden confianza en ellos mismos y en la imaginación y se hacen más autocríticos. La educación Visual y Plástica puede contribuir a que recuperen su autoconfianza y desarrollen su personalidad. Por ello, se ha de tener en cuenta para el diseño del segundo y tercer nivel de concreción una progresión en los contenidos y la adecuación a los alumnos. Se entiende que el aprendizaje ha de basar sus contenidos de forma integrada en los conocimientos anteriores del discente. Para que sea útil el aprendizaje, a su vez, se ha de basar en las competencias alcanzadas y en la asociación de ideas o conocimientos previos. *“Por eso, la experiencia perceptiva de formas e imágenes permite al alumno/a la identificación de los elementos conceptuales, visuales, y de relación, y así mismo la interrelación de estos elementos, que constituyen la sintaxis propia del lenguaje visual y plástico. Esta sintaxis será la que el alumno experimentará a través de la práctica de la expresión, la lectura, el análisis y la interpretación de mensajes visuales y plásticos.”* (Generalidad de Cataluña, 1993: 42).
- 2) En cuanto a **recursos y métodos de trabajo** el aspecto práctico del área ha hecho que tradicionalmente se haya trabajado básicamente en función de actividades de enseñanza-aprendizaje procedimentales, que posibilita

la adquisición del área. Pero se han de añadir estrategias didácticas en relación con las capacidades del alumno. Para que de forma inductiva, por medio de la observación y la experimentación, se lleguen a alcanzar los contenidos teóricos. Primero, se trabajan la observación y la identificación de los componentes del lenguaje visual, y se practica en producciones simples, para más tarde ir aumentando la complejidad en referencia a procedimientos y conceptos como la creatividad, la percepción o la síntesis.

- 3) Por ello se pide que de las **actividades de aprendizaje** diseñadas aparezcan algunas que establezcan contacto directo con la naturaleza, con el entorno próximo, con otros lugares donde buscar información, así como con el proceso industrial y diseño de productos. En este último aspecto, el curriculum aparece relacionado con el área de Tecnología. Estos contactos no son muy claros puesto que aparecen ámbitos de relación entre las diferentes áreas pero no se establecen unos límites claros y se dan temas comunes en las dos curriculum de las áreas. Las actividades han de posibilitar a los alumnos la iniciativa y la creatividad, que puedan ser realizada en un proyecto final a partir de una idea inicial. Con anterioridad se tiene que producir una preparación reflexiva y madurativa junto a la recogida de información y esbozos de diferentes soluciones. *“En los objetivos generales de etapa se establece que se ha de iniciar al alumno/a en la investigación y en el proceso de razonamiento y planificación, tanto en el aspecto científico como en el creativo.”* (Generalidad de Cataluña, 1993: 43). Aspecto relevante de la formación profesional de base. El mayor número de actividades han de tener en cuenta las diferentes respuestas plásticas, a la vez que partir de dos tipos de personalidades creadoras, la háptica y la visual al tener en cuenta las características individuales del individuo, tanto personales, madurativas como de nivel de aprendizaje. Por ello se considerarán actividades variadas que permitan alcanzar los diferentes objetivos.
- 4) Las **técnicas, destrezas y manipulación de materiales** han de estar relacionadas con la etapa precedente. Al establecer una escala en la introducción de distintos procedimientos artísticos en función de su dificultad, y el grado de experimentación del alumno, el uso de diferentes métodos de trabajo y resultados ayuda a la motivación de la diversidad de los alumnos.
- 5) En función del **carácter instrumental del lenguaje visual y plástico** se tienen que trabajar los contenidos de forma interdisciplinaria. En un crédito común integrado, variable o de síntesis permitirá unos mejores resultados, a la vez que favorece la “concepción instrumental globalizadora” del lenguaje visual y plástico
- 6) Los **contenidos trabajados en el aula** han de tener en cuenta los constantes cambios que se dan en los estilos, por ello se tiene que *“fomentar el conocimiento sobre manifestaciones de artes visuales que se realicen en el entorno cercano (zona urbana o comarca)”*. (Generalidad de Cataluña, 1993: 44). Con ello el alumnado será consciente de que el hecho artístico es algo cambiante. Lo que le lleva a realizar

comparaciones entre lo que ha experimentado en el aula y lo que contempla.

- 7) En la **organización modular** de los créditos comunes del área en la etapa se ha de tener en cuenta la continuidad de los contenidos en función de los objetivos del área, así como los cambios psicológicos del alumnado. Esta diversidad de intereses y necesidades de los alumnos estará presente en los créditos variables, tanto en los contenidos clásicos como en la presencia de las nuevas tecnologías como el vídeo, la fotografía o la informática.

Los componentes de un crédito se resumen en el siguiente cuadro:

CONCEPTO	INTERPRETACIÓN
Introducción	Especifica: <input type="checkbox"/> La situación del crédito en la etapa <input type="checkbox"/> La opción metodológica o enfoque didáctico <input type="checkbox"/> La selección de contenidos <input type="checkbox"/> Las unidades didácticas
Contenido <input type="checkbox"/> Hechos, conceptos y sistemas conceptuales <input type="checkbox"/> Procedimientos <input type="checkbox"/> Valores, normas y actitudes	A través de que se aprende
Objetivos del crédito	Qué se ha de alcanzar como resultado del aprendizaje
Actividades de enseñanza-aprendizaje	A través de qué se plantean los aprendizajes
Criterios y actividades para la evaluación	Como comprobar el alcance de los aprendizajes
Temporización	Cuanto tiempo se dedica a cada unidad didáctica
Orientaciones para la intervención pedagógica	Pautas para desarrollar i/o llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
Bibliografía	
Recursos didácticos	Relación del posible material no bibliográfico para la intervención en el aula
Material didáctico para el alumno/a: <input type="checkbox"/> Actividades de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> Actividades de evaluación	

**Cuadro 9:** Componentes de un crédito (Adaptado de Generalidad de Cataluña, 1994: 30)

### 6.1.7.2 Para la evaluación

- 1) La **evaluación** ha de estar **integrada** en la acción didáctica al ser la verificación de los niveles alcanzados al final de una etapa educativa, la planificación y la eficacia de los procesos de aprendizaje. Lo que posibilita al profesorado la mejora del proyecto de formación. Al utilizar para ello las técnicas de evaluación más adecuadas. En función de esto, los profesores y alumnos establecen el nivel de aprendizaje alcanzado, y en su caso el nivel de ayuda necesario. La evaluación aparece con la definición de objetivos, lo que conduce a determinar el desarrollo de las capacidades.
- 2) *“La evaluación inicial permite poder construir el enlace entre los esquemas previos de conocimiento de los alumnos y de las alumnas y los objetivos que se plantean en la programación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de la evaluación inicial que se puede establecer la progresión necesaria en su proceso de aprendizaje”.* (Generalidad de Cataluña, 1993: 44). Un tipo **de evaluación inicial**, al inicio de un ciclo o crédito, se puede realizar mediante actividades de enseñanza-aprendizaje que facilitan información de los conocimientos del alumno, y el ajuste de la programación y las estrategias didácticas.
- 3) *“La observación sistematizada de los procesos de trabajo, de investigación y de búsqueda genera la mejor y más directa información a utilizar como medio de evaluación formativa.”* (Generalidad de Cataluña, 1993: 44). Así, la actividad de enseñanza-aprendizaje permite la evaluación continuada e interactiva y aporta la información precisa al profesor. Por ello la **evaluación formativa** tiene lugar con el seguimiento del alumno por parte del profesor sobre los procesos y análisis de resultados de la actividad. Es útil el uso de pautas de observación. La evaluación puede ser cualitativa o cuantitativa en función del tipo de actividad realizada, los datos serán reunidos en hojas de registros. Este tipo de observación continua establece el reconocimiento de las dificultades cuando aparecen, el análisis de los factores implicados y las adecuaciones pertinentes. Dadas las características del área se puede realizar una evaluación formativa en todas las actividades, al atender al proceso de elaboración de un trabajo y sus resultados. También se han de emplear pruebas concretas, gráfico-plásticas o escritas con el fin de verificar el grado alcanzado de los diferentes objetivos didácticos.
- 4) *“La evaluación sumativa consiste en la recogida, interpretación y juicio de los resultados de aprendizaje de cada alumno/a cuando finaliza un periodo formativo determinado.”* (Generalidad de Cataluña, 1993: 45). Por ello, la **evaluación sumativa** aparece en función del predominio de la intervención práctica para alcanzar los objetivos del área, a la vez que atiende a las diferentes actividades por lo que respecta a los resultados y al proceso de realización.
- 5) Los **objetivos** relacionados con **procedimientos, actitudes y valores se evalúan** en función del mismo proceso de trabajo seguido. Los objetivos de contenidos actitudinales se evalúan a largo plazo. Con ello, todas las

actividades de aprendizaje que manifiesten realizaciones conforman actividades de evaluación, también se tendrán que llevar a cabo evaluaciones por medio de la expresión escrita de interpretaciones de diferentes artefactos artísticos. Incluso para determinar el conocimiento de determinados conceptos por medio del ensayo o pruebas objetivas.

- 6) En función del hecho de que los datos de la evaluación transmiten al alumnado información sobre los **aspectos a mejorar**, también se pueden utilizar pruebas de autoevaluación, de una actividad o de las actitudes. Puesto que *“la intervención del alumno actúa de refuerzo dentro del proceso de comprensión y adquisición de conocimientos”* y *“su participación contribuye a desarrollar actitudes reflexivas.”* (Generalidad de Cataluña, 1993: 45). Por ello el profesor tendrá que fijar los criterios de evaluación en función de los objetivos didácticos establecidos en los diferentes niveles.

Todos estos aspectos serán analizados con mayor precisión y profundidad en los sucesivos capítulos, en especial el referido a la evaluación.

### 6.1.8 PRODUCCIÓN Y APRECIACIÓN

Como comentario general a lo anterior, se puede señalar que la Educación Artística debe centrarse en las cuestiones artísticas más apreciativas y productivas que ayudan a la organización del pensamiento y deben estar presentes en el curriculum. Habitualmente la indagación en el campo del arte se ha centrado en aspectos que no son el “por qué” o “como” se origina el arte y se centran en la opinión (Winner, 1982). Desde un enfoque cognitivo para Hargreaves (1996a: 24-25) *“esta cuestión sólo puede responderse en último extremo, en áreas de contenido específico, pero disponemos ya de algunas claves que indican que tiene sentido pensar en términos de procesos generales que subyacen tanto a la producción como a la percepción”*. Con ello el autor señala que los procedimientos del pensamiento son idénticos tanto para interpretar la obra de arte como para crearla.

Para Serafine (1979) desde el ámbito educativo norteamericano, ve a los aspectos artísticos productivos y receptivos como elementos imprescindibles en la comprensión estética. En la teoría del desarrollo simbólico de Gardner (1994) intervienen tres niveles: por un lado el sistema de creación, que pertenece al autor de la obra en función de ellos se engendran las acciones de elaboración artística. El segundo sistema de percepción, está vinculado con el ámbito de las apreciaciones estéticas y cercano al ámbito crítico. Y el tercer sistema de sensación, se establece de acuerdo a estos elementos de tipo afectivo y pertenece al público que percibe la producción artística. Para el autor la interacción que se establece entre los tres sistemas crece con el desarrollo, hasta alcanzar a ser inaplicable la distinción entre las consecuencias de los tres elementos. Próximo a Garner se situaría Wolf (1991: 40-60), para el cual se accede a la experiencia por medio del punto de vista del autor, la del crítico y la del observador.

Para constituir las tendencias productiva y apreciativa el curriculum artístico debe fomentarlos para el crecimiento de la personalidad del alumnado, en opinión de Sánchez Méndez (1991: 29-30): *“En la enseñanza artística no basta sólo con los conocimientos de aproximación a la obra de arte; su estudio y comprensión han de ir unidos a la realización de trabajos que son productos de unos procesos que tienen unas características superiores a las de la simple adquisición de destrezas manuales; sus cualidades son perceptivas y de autoexpresión. La obra de arte es fruto de una reacción anímica y de una concepción estética, así como de un proceso creador. Es, además, un producto acabado, consecuencia de un conocimiento y de un dominio técnico”*. Si se dejan de lado las relaciones que puede tener la Educación Artística con otras áreas, la enseñanza artística dispone de un planteamiento educativo propio. Con lo que el arte no se tiene que entender como algo cuyo fin es el dotar de habilidades manuales y perceptivas, sino más bien como una vía de progreso de la mente del alumnado y de sus capacidades, lo que posibilita la labor simbólica *“discernir, interpretar, comprender, representar, imaginar,...”* (Hernández, 1997b: 42).