



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Didáctica de la educación plástica y el lenguaje
audiovisual en el siglo XXI

Autor

Adrián Almalé Frago

Director

Alfonso Revilla Carrasco

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017

Índice

Resumen.....	03
Introducción	05
Esquema: Estado de la cuestión de los fundamentos de la Educación Plástica.....	07
Fundamentos teóricos de la Educación Plástica	08
Estado de la cuestión: Precedentes	11
Primer precedente: El Análisis de las imágenes	11
Segundo precedente: Mundo y Realidad Virtual	12
Tercer precedente: Ser intérprete del contexto.....	14
Cuarto precedente: Universo Visual	16
Objetivos e Hipótesis	18
Metodología.....	21
Propuestas didácticas.	22
Propuesta 1: Las TIC y las figuras geométricas básicas	22
Estudio implícito que conllevaría la actividad.....	23
Posibles resultados de la propuesta.....	26
Didáctica aplicada.....	28
Referencias	28
Propuesta 2: La Danza de Matisse	29
Estudio implícito que conllevaría la actividad.....	30
Didáctica aplicada	37
Posibles resultados de la propuesta	38
Propuesta 3: Las Diferencias en el Guernica	38
Didáctica aplicada	41
Posibles resultados de la propuesta.....	41
Resultados y Discusión	42
Conclusiones.....	46
Perspectivas futuras de investigación	47
Limitaciones del estudio	47
Referencias bibliográficas.....	49

Didáctica de la educación plástica y el lenguaje audiovisual en el siglo XXI

Teaching of art education and audiovisual language in 21st century

- Elaborado por ADRIÁN ALMALÉ FRAGO
- Dirigido por ALFONSO REVILLA CARRASCO
- Presentado para su defensa en la convocatoria de febrero del año 2017.
- Número de palabras: 13.849.

Resumen

La didáctica de la educación plástica necesita adaptarse al mundo cambiante en el que vivimos. Un mundo protagonizado por las nuevas tecnologías y la comunicación audiovisual. Estos elementos, a su vez, son todo un escaparate de los diferentes cambios y actualizaciones que experimenta el mundo actual y es, desde la educación primaria, donde se podrán trabajar objetivos ligados a las nuevas tecnologías y al peso de los elementos visuales, incluyendo la comunicación audiovisual desde edades más tempranas para una mejor evolución y adaptación a la sociedad del siglo XXI, donde la tecnología y la innovación están a la orden del día. Se intentará dar una respuesta educativa de calidad, inspirada en la innovación y en las más actuales corrientes de aprendizaje con el único fin de crear una propuesta didáctica real, en la que las TIC y el mundo visual sean los protagonistas por una vez.

Palabras clave

TIC, audiovisual, didáctica, educación plástica, creatividad.

Effective teaching of art education, visual culture and creativity needs to adapt to the entirely new environment specific to this changing world. A world starring new technologies, TIC and audiovisual media. These items are examples of the various advances that today's world is experiencing. And it is through primary education that we could bring awareness to these developments —including audiovisual media from the earliest age in order to improve and adapt the society's evolution of the twenty-first century, where technology and innovation are the order of the day. An educational answer of quality will try to be delivered, inspired by innovation and the most current flows of learning with the only means of creating a real didactic proposal, in which the TIC and the visual world are the protagonists for once.

Key words

ICTs, audiovisual, teaching, art education, creativity.

INTRODUCCIÓN.

Como explicó Ricardo Marín Viadel en su investigación sobre Educación Artística en 2003, el objetivo básico de la investigación en Educación Artística es:

Aumentar el conocimiento sobre el aprendizaje artístico, llegar a conocer y comprender mejor, con mayor exactitud y con mayor profundidad, cómo se aprenden y cómo se enseñan las artes visuales. Este es un campo amplio y complejo, en el que destacan por su mayor urgencia social los procesos de aprendizaje y enseñanza de las artes visuales en la escuela, pero que incluye un importante abanico de acontecimientos y situaciones en otras instituciones, agencias sociales y contextos, tales como museos, medios de comunicación de masas, centros terapéuticos o asistenciales, o los nuevos espacios virtuales interactivos que propician las nuevas tecnologías. (Marín Viadel, 2003, p. 2)

La sociedad de hoy ha nacido en un mundo protagonizado por la tecnología, por la innovación en medios y la comunicación audiovisual. La tienen presente en su día a día a la hora de descansar (viendo la televisión), cuando juegan o dibujan (iPads, Smartphones, ordenadores, etc.), e incluso a la hora de manejar el inmobiliario de sus casas (mandos universales). Es menester que este hecho se aproveche en los centros educativos potenciando de esta forma su interés innato por el descubrimiento de nuevos conocimientos a partir de las TIC, de su funcionamiento, sus infinitos porqués y todas las posibilidades que este nuevo medio ofrece, especialmente, a la educación artística como punto de referencia.

Ricardo Marín Viadel también plantea cuestiones de vital importancia en este aspecto, como son:

... ¿Cuáles son las aptitudes y capacidades con mayor incidencia en el pensamiento visual? ... ¿Cómo se desarrolla el concepto de arte y los criterios de juicio estético en el alumnado durante los años de escolaridad obligatoria en función de los contextos culturales? (Marín Viadel, 2003, p. 3)

Cabe añadir: ¿Se llevan a cabo acciones docentes para acercar la historia y el arte a las aulas? ¿Se emplean medios audiovisuales y las TIC en la didáctica de la educación plástica? ¿Estudian el mundo visual que les rodea? ¿Y qué hay de la creatividad? ¿Se tiene en cuenta? ¿Se potencia? ¿Se valora? ¿O más bien se deshecha?

Se desarrollará el proceso investigacional para dar respuesta a este tipo de cuestiones que tan de lado parecen haberse dejado en el currículo debido a la dificultad que conllevan y que, a su vez, tan decisivas pueden llegar a ser para enfocar de forma precisa la calidad docente en Educación Artística en la actualidad y lograr su consecuente mejora con el propósito real de acercar las posibilidades de ésta didáctica, debidamente contextualizada y enriquecida por quien la adopte.

Por consiguiente, el propósito de este estudio se centrará en encontrar los fundamentos básicos de la didáctica y añadir los que todavía no hayan tenido cabida en el contexto masivo.

Es indiscutible la evolución que ha seguido el arte y el dibujo a lo largo de la historia, sin embargo; ¿Qué hay de la didáctica de esta evolución? ¿Qué ha conseguido llegar hasta nuestros días de toda esa cultura artística? ¿Qué papel ha jugado la imagen en ella? ¿Cuándo y por qué apareció la imagen acompañando a textos? ¿Aporta connotaciones relevantes? ¿Juega en contra o a favor de la leyenda?

Desde el papiro, luego el códice, se llevó a cabo un gran salto hasta la imprenta. Hoy, seis siglos después, el segundo salto que el ser humano ha realizado tiene su máxima representación en la tecnología, capaz de reinventar el futuro que hasta escasas décadas se imaginaba de forma muy distinta.

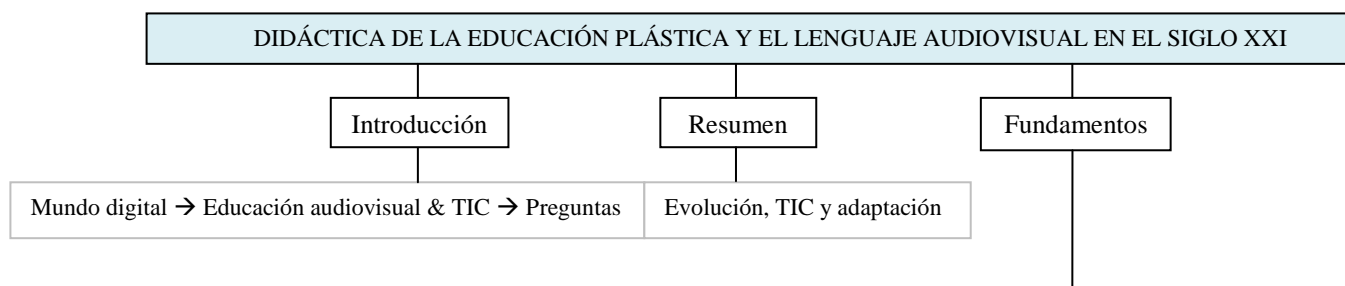
El proceso enseñanza-aprendizaje para los discentes siempre ha utilizado las imágenes y la experimentación para grabar esos aprendizajes en la mente del alumno, claro está, en función de la época y el contexto, utilizando los recursos disponibles. ¿Por qué ahora que gozamos de infinitos medios visuales no les sacamos el mismo partido que antaño para una mejor educación? Ver un “simple” video de la tierra vista desde el Espacio es tan sencillo como teclearlo en Google. Luego el apoyo que las TIC ofrecen a una didáctica con sus ejemplos visuales es la base más potente de educación que el ser humano ha tenido nunca.

Estas son cuestiones que se irán planteando a lo largo del trabajo pero que, sin lugar a dudas, conllevan un peso muy importante dentro de la adecuada didáctica sobre educación artística necesaria para llegar a formar ciudadanos competentes a la par que creativos.

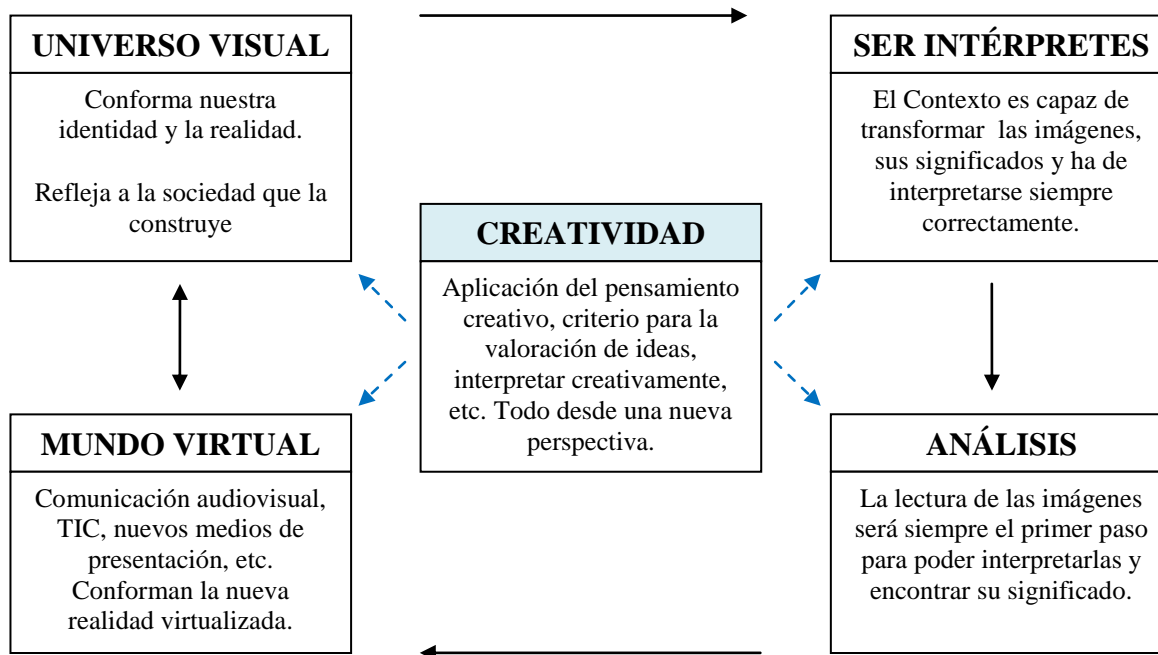
Sin embargo, no solo basta con llenar las aulas de ordenadores y material audiovisual, la integración de las TIC se debe añadir también a las programaciones didácticas para que posean su valor dentro de ella; con sus consecuentes objetivos, contenidos, metodología, garantías, etc.

Habría que cambiar la idea de «aula de informática» por la de «informática al aula», o diferenciar entre «acceder a la red» y «formar parte de la red»; de forma que la tecnología se encuentre a disposición del profesorado cuando desee incorporarla a la práctica de la enseñanza y sea él, apoyándose exclusivamente en criterios metodológicos, el que decida o no su incorporación. (Aguaded, Tirado, 2008, p. 65)

Esquema 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA.



5 FUNDAMENTOS: UNIVERSO VISUAL, SER INTÉRPRETES, ANÁLISIS, MUNDO VIRTUAL & CREATIVIDAD



Esquema 1. Elaborado por Adrián Almalé.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA.

El primer fundamento dentro de la educación artística es el *Universo Visual*. En palabras de Fernando Hernández, éste “enseña a mirar y a mirarse, y [nos] ayuda a construir representaciones sobre [nosotros] mismos (la identidad) y sobre el mundo (lo que constituye la realidad)”. El mismo autor considera que “las imágenes reflejan a la sociedad que las construye...”. (Fernando Hernández citado por Fernández y Del Río, 2007, p. 87)

El segundo fundamento de la educación artística hace referencia a la conversión en *intérpretes del contexto*; de todo cuanto aparece en nuestro campo visual. Citando a Pablo Coca como referente en los procesos de análisis de estas representaciones de la cultura visual, para una comprensión crítica:

... Debemos tener en cuenta los contextos sociales e históricos en que se han producido, ya que cada imagen es el resultado de múltiples factores. Interpretar es descifrar, analizar, deconstruir. No se trata de aprender a leer una imagen, identificando los componentes de la misma, sino conocer los porqués de su producción, de sus intereses, cómo se relaciona con los espectadores, etc. Las personas nos convertimos en meros consumidores de las representaciones visuales que recibimos, asimilamos, transformamos, nos apropiamos, etc. Nuestro papel frente a la cultura visual es interactivo y no pasivo, porque nuestra función no debe ser la de simples lectores, sino la de *intérpretes*, buscando un proceso dialógico entre el receptor-intérprete y la imagen”. (Coca, 2007, p. 3)

Para este fin entran en juego múltiples puntos aparte de los ya mencionados, como el motivo, la representación, la época, la mentalidad, la finalidad o el propósito. Se trata de valorar cada una de éstas características e interpretar su significado dentro de su contexto.

Siempre habrá enfoques y matices diferentes para cada obra, dibujo o imagen debido a sus interpretaciones, que para unos cobran un sentido determinado mientras que otros ven un significado diferente pero, en su esencia, los *análisis* de estos puntos coinciden y han de ser enseñados como referencia básica para cualquier estudio. Esto conformaría el tercer fundamento de la educación artística, que desde el punto de vista técnico agrupa la composición, el trazado, el peso, la técnica, la atmósfera, el color, etc.

El cuarto fundamento es potenciar el *mundo virtual*, la comunicación audiovisual y las TIC. Aguaded y Tirado la justifican con dos razones:

Su novedad didáctica, ya que los centros TIC significan una innovación en consonancia con la nueva realidad virtualizada en la que vivimos en todos los ámbitos de nuestra vida y de la que la escuela y la institución educativa no podía escapar, tal como se puede percibir en todos los países de nuestro entorno.

Su relevancia político-educativa, por la enorme inversión pública, el número elevado de centros que se han acogido —y se están aun acogiendo cada curso— y la tendencia del resto de las comunidades autónomas del Estado a implantar más equipos informáticos y telemáticos en los centros escolares. (Aguaded y Tirado, 2008, p. 63)

Y el quinto y último fundamento es la *creatividad*. Hay que crear métodos concretos de aprendizaje para que el discente obtenga las herramientas necesarias con las que aplicar el pensamiento creativo en diferentes ámbitos de su vida. No basta con dejar que experimenten por sí mismos, hay que conducir esa evolución con una didáctica determinada y ciertos medios que estimulen la formación de criterio para la valoración de ideas.

Csikszentmihalyi sostiene tres fundamentos básicos en el que el individuo creativo opera. Estos son: el aspecto cultural o simbólico (dominio), aspecto social (ámbito) y la propia persona (véase Figura 1). Propone que la creatividad es “cualquier acto, idea o producto que cambia un dominio ya existente, o lo transforma en uno nuevo. Y por ende, la persona creativa es alguien cuyos pensamientos y actos cambian un dominio o establecen un nuevo dominio”. (Citado por Pascale, 2005, p. 74)

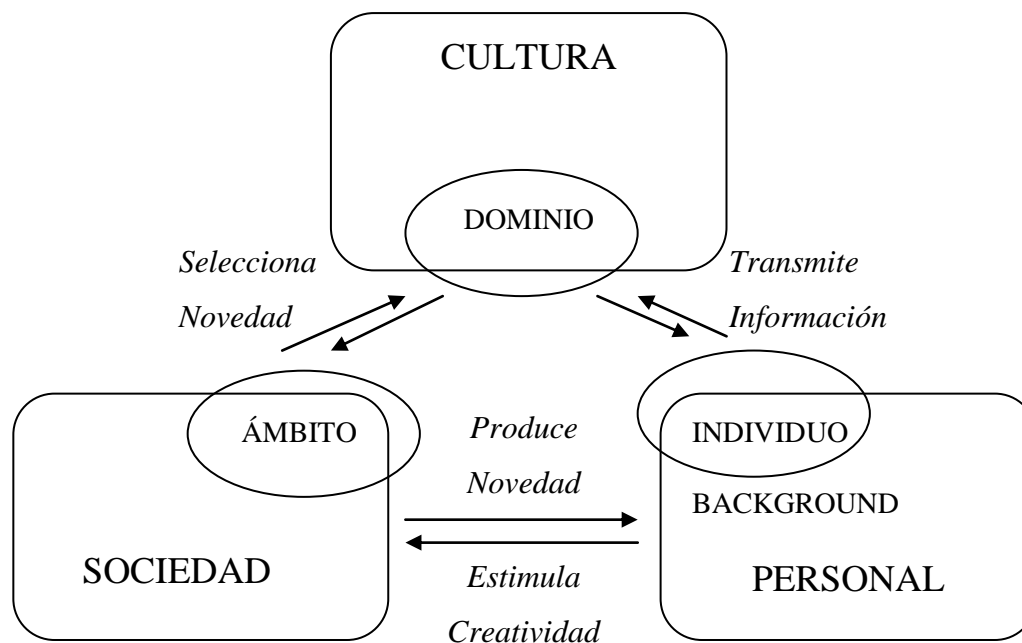


Figura 1. Fuente Csikszentmihalyi (1999, p. 315)

La creatividad aparece cuando una persona, “empleando los símbolos de un dominio dado” (Pascale, 2005, p. 72), posee una idea y la dirige atendiendo al dominio correspondiente. Sin embargo, también cabe la posibilidad de que esto implique la “creación de un nuevo dominio, tal como ha sido el caso de Galileo para la física experimental, o de Freud para el psicoanálisis”.

Este «Modelo de Sistemas» dicta que una persona debe aprender las reglas de un dominio antes de crear una «variación creativa», que sus características individuales contribuyen al proceso y su “capacidad de convencer al ámbito de las virtudes de la novedad producida por uno” juega un gran papel en la creatividad personal. (Pascale, 2005, p. 74)

Para Csikszentmihalyi la creatividad “siempre implica un cambio en un sistema simbólico, que a su vez generará un cambio en la forma de pensar y sentir de los miembros de la cultura. Y si esto no ocurriera no sería creatividad.” (Csikszentmihalyi citado por Pascale, 2005, p. 70)

En otras palabras, “el mundo arroja su reflejo sobre la mente, y este reflejo sirve de material en bruto que debe ser examinado, probado, reorganizado y almacenado.” (Arnheim, 1986, p. 28)

La didáctica de la educación artística, con fundamentos básicos como los aquí citados, es un punto de reflexión importante y, a veces, descuidado, por lo que hemos de realizar un estudio exhaustivo que pueda servir de referente para profesores en sus programaciones didácticas. Luego este estudio deberá dejar muy claras las fases por las que los alumnos deben de pasar en la educación básica para luego darles soluciones adaptadas a la actualidad, propuestas de mejora y diferentes caminos contrastando los posibles resultados de cada uno de ellos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRECEDENTES.

Se diferenciarán cuatro precedentes cuya esencia se coordina con los fundamentos propuestos, ya que cada uno tiene un fuerte estudio detrás perfectamente contrastado:

Primer precedente, nexa con nuestro tercer fundamento: *El análisis*.

Como bien recoge Ricardo Marín Viadel en su *Didáctica de la educación artística (2003)*:

Para investigar el desarrollo y aprendizaje de la habilidad para discriminar estilos en pintura en niñas y niños de nueve a once años, un grupo formado por dos investigadoras: Ellen Winer y Arne Rosenstiel, y dos investigadores Jen Silverman y Howard Gardner, vinculados al proyecto «Zero» (*Cero*) de la Facultad de Educación de la Universidad Harvard se propusieron averiguar qué pasos o fases tienen lugar cuando se aprende a clasificar los estilos en pintura, y cómo se relaciona ésta con otras habilidades perceptivas semejantes, tales como saber clasificar especies de animales según su morfología, y con el dibujo infantil. (Marín Viadel, 2003, p. 21)

Se investigaron cuatro preguntas sobre el análisis de las imágenes (sobre su naturaleza, familiarización, relación de estilos y sensibilización) en un contexto de 57 niños y niñas del mismo curso y escuela de entre 9 y 11 años. El procedimiento experimental se desarrolló en tres fases: prueba inicial, formación y prueba final.

Entre las conclusiones finales destacan dos:

1. “Parece demostrado que la mayoría de las niñas y niños a los diez años son capaces de aprender a discriminar el estilo en pintura si se les enseña a hacerlo.” (Marín Viadel, 2003, p. 24)

2. Estas destrezas y capacidades que poseen significan que “son capaces de prestar atención a un conjunto amplio de diferentes rasgos o características de un acontecimiento o situación y ponderar la importancia relativa que cada uno de esos rasgos tiene en la valoración o decisión final sobre una situación.” (Marín Viadel, 2003, p. 24)

Segundo precedente, nexos con el cuarto fundamento propuesto: *Mundo Virtual*.

El proyecto «Vértice» es un proyecto de investigación de la universidad de Middlesex (Reino Unido) que se desarrolló en tres escuelas primarias, dos situadas en la ciudad de Londres y otra en la zona rural de Orkney, para explorar las aplicaciones creativas en la educación primaria de las tecnologías que permiten crear mundos virtuales tridimensionales interactivos. (Marín Viadel, 2003, p. 24)

La cuestión que el proyecto «Vértice» se plantea es: “¿Puede la realidad virtual desarrollar y potenciar las experiencias de aprendizaje de los niños pequeños, y en tal caso, cuáles son los desafíos prácticos a los que tiene que enfrentarse el profesorado a la vista de estas nuevas tecnologías?” (Bailey y Moar, citado en Marín Viadel, 2003, p. 25)

El proyecto comenzó a desarrollarse a comienzos del curso escolar 1999-2000. La primera fase consistió en seleccionar de entre los programas y entornos informáticos disponibles, los que ofrecieran mayores ventajas para los tres principales objetivos del proyecto: a) que los niños y niñas usaran la tecnología con un sentido creativo, expresivo y colaborativo; b) que las niñas y niños experimentaran los aprendizajes haciendo activamente cosas por sí mismos y c) que desarrollaran formas de comunicación y colaboración entre compañeros y compañeras de su misma escuela y de otros centros escolares, a través de Internet. (Marín Viadel, 2003, p. 25)

Los resultados más destacados fueron:

Que el alumnado en su totalidad creó un interés por la tecnología con su consecuente motivación durante todo el proyecto. Tanto ellos como el colectivo docente manejaron los programas virtuales casi intuitivamente. Se comprobó que la mayor parte de los discentes había interactuado con Internet fuera de las aulas para jugar a videojuegos o, incluso, para navegar por páginas turísticas. Por esta razón, los discentes comenzaron este proyecto como si de otro juego se tratara, hasta que se dieron cuenta de que no lo era; que no podían ganar ni perder, matar ni ser matados, como en el resto de juegos a

los que estaban acostumbrados. La única característica común era la posibilidad de interactuar y hablar con otros personajes.

Aventurarse por los diferentes paisajes que existen en estos «mundos virtuales» llama la atención del alumnado, pero nada equiparable con el interés que sienten al tener la posibilidad de interactuar con otros personajes y sus personificaciones. Estaban deseosos/as por inventar nuevas «encarnaciones» debido a que las opciones que ofrecía el programa eran solamente personajes adultos. Lo que mayor intriga les creaba era descifrar qué personajes venían preestablecidos por el programa y cuáles correspondían a compañeros reales.

También tenían la posibilidad de crear sus propios paisajes a través de herramientas algo complejas para los más pequeños, pues debían de seleccionar objetos de una lista escrita y dotarlos de significado, de posición, etc. Por ello, se desarrollaron sesiones formativas en este aspecto de 30 minutos donde un gran porcentaje de discentes pudieron crear sus propios objetos combinados con figuras como “pizzas gigantes, piscinas, o bosques de abetos”. (Marín Viadel, 2003, p. 26)

Aunando el esfuerzo y la creatividad de ocho niños y niñas de centros distintos en el mismo espacio virtual se creó un laberinto, una de las estructuras más sencillas de elaborar con este programa. Las colaboraciones en pequeños grupos se organizaron por sí mismos muchísimo mejor de lo que lo hacen en actividades ordinarias de matemáticas o lengua.

La siguiente fase del proyecto consiste en conectar esta actividad con áreas específicas del currículo escolar. Claramente aparecen conexiones muy directas con el área de artes visuales y con la de tecnologías de la información y la comunicación; pero es necesario explorar otros ámbitos como el lenguaje, la geografía o las ciencias. (Marín Viadel, 2003, p. 26)

Hoy en día, casi dos décadas después, las TIC son toda una realidad en cada aula y su interdisciplinaridad adaptada al área que queramos una fuente inagotable de recursos de aprendizaje. Sin embargo, no se explota este recurso tanto como debería y se pierden posibilidades de aprendizaje.

Tercer precedente, nexo con el segundo fundamento: *Ser intérpretes, desde la perspectiva del inicio hacia tal fin.*

El contexto determina el significado que contiene una imagen; desde lo que se ve hasta lo que no. Por eso debemos conocer la trayectoria que sigue el aprendizaje del dibujo y la imagen a lo largo de su evolución hasta el contenido final que vemos.

Para explicar el desarrollo evolutivo del dibujo infantil, que ha sido uno de los fenómenos más intensamente investigados en Educación Artística, Paul Duncum, ha elaborado un nuevo modelo denominado «múltiples trayectorias y puntos de llegada» con una fuerte base visual. (Marín, Viadel, 2003, p. 26)

Tanto el modelo de V. Lowenfeld (s. XX) y el de H. Gardner (década de 1980) han sido los modelos más utilizados en Educación Artística para explicar los cambios y transformaciones que han sufrido los dibujos y pinturas espontáneas de los niños y niñas. Sin embargo, según Duncum, es necesario trabajar un nuevo modelo capaz de incluir los contextos socioculturales y las trayectorias evolutivas de los dibujos infantiles, superando la concepción lineal y jerárquica de estadios comunes en los dos modelos anteriores.

El modelo de Lowenfeld consta de seis estadios o «etapas universales» en las que se produce el desarrollo gráfico. Cada uno de ellos supera al anterior y sostiene al siguiente, luego visualizarlo como una escalera como dice Duncum permite contemplar cómo se asciende bruscamente «entre peldaño y peldaño» hasta la última etapa que se prolonga hasta la adolescencia y se subdivide tanto en un estilo naturalista como en uno expresionista o surrealista (véase Figura 2).

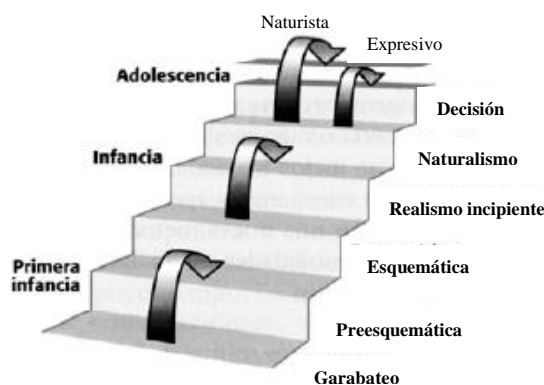


Figura 2. “Adaptación de la representación visual que hace P. Duncum del modelo de evolución del dibujo infantil de Lowenfeld y Brittain”. (Tomado de Viadel, 2003, p. 27)

En el modelo de Gardner ya se intentan solucionar dificultades residentes en el modelo de Lowenfeld. Una de estas soluciones consiste en suavizar el paso de una fase a otra y, otra, en determinar que el desarrollo evolutivo depende de la naturaleza infantil y de los contextos culturales. El quid que estudia Gardner no es más que el «declive de la calidad estética» de los discentes de entre nueve y diez años. Este estudio se basa en que durante los primeros años, los niños y niñas realizan un juego gráfico espontáneo consiguiendo imágenes estéticamente satisfactorias. Sin embargo, al final de la infancia sus composiciones se vuelven estéticamente poco satisfactorias al pretender adquirir las convenciones sociales y habilidades que nuestra sociedad más valora, como el realismo. Luego, cuando uno aprende a utilizar éstas estrategias gráficas, ya en la adolescencia, sus dibujos vuelven a ser estéticamente satisfactorios. De ahí que este modelo se conozca como «curva en forma de letra U» (véase Figura 3).

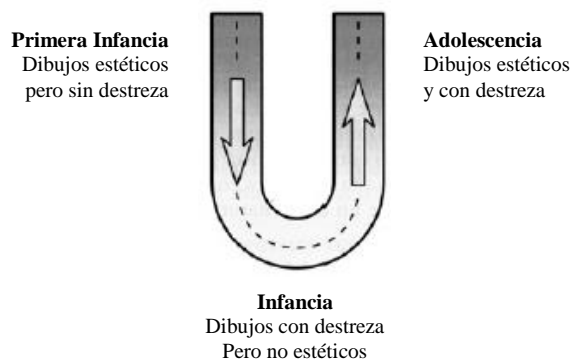


Figura 3. “Adaptación de la representación visual que hace P. Duncum del modelo de evolución del dibujo infantil de Howard Gardner”. (Tomado de Viadel, 2003, p. 27)

“La principal dificultad del modelo de Gardner, según Duncum, es que mezcla innecesariamente dos aspectos igualmente problemáticos, por una parte los rasgos y cualidades de los dibujos infantiles, y por otro las preferencias estéticas de los adultos”. (Marín Viadel, 2003, p. 28)

En cambio, el modelo que Duncum propone:

Deliberadamente pretende ser algo menos idealizado, y por ello recurre visualmente a líneas trazadas a mano alzada que sugieran los heterogéneos intereses de los niños y niñas cuando dibujan, sus muy diversas habilidades y sus muy variadas circunstancias. Todas las líneas arrancan de un tronco común en la fase del garabateo, pero rápidamente

comienzan a diferenciarse para seguir derroteros claramente diferenciables”. (Marín Viadel, 2003, p. 28)

Y paralelamente a estos métodos de análisis, es conveniente añadir el, ahora, más importante de todos: el análisis de lo Visual. Fernando Hernández señala que: “todavía no sabemos qué son las imágenes, qué relación tienen con el lenguaje, cómo operan en los observadores y en el mundo, cómo su historia es comprendida y qué se ha de hacer con y sobre ellas”. (Hernández, 2001)

Existen infinitos medios y producciones visuales, sin embargo no se encuentran métodos de interpretación para ellos. Así que el contexto educativo, y especialmente en las artes plásticas, se ha de crear uno que enseñe a mirar, a ser intérprete de la nueva realidad que inundan los medios visuales.

Dentro de la Cultura Visual encontramos constructores e intérpretes al tratarse de un medio interactivo cuya lectura se apoya en las experiencias que cada uno haya vivido fuera de las aulas. Las etiquetas de receptor y lector quedarían prescritas por el mero hecho de no ser algo pasivo ni dependiente. Luego, un primero objetivo en la Educación de la Cultura Visual podría comenzar por el estudio de las representaciones que el ser humano construye de la realidad a partir de “sus características sociales, culturales e históricas.” Además, tendría la ventaja de ser aplicable en todas las áreas del currículum. (Hernández, 2001)

Estudiar la Cultura Visual es una tarea que conlleva multitud de ejemplos que abordar; tanto en su contexto social como histórico.

... Lo que posibilita conocer cómo las sociedades del pasado se organizaban y trabajaban. Cada artefacto es el resultado de múltiples y determinados factores (económico, político, cultural, institucional, tecnológico, creativo, de deseo...) lo que hace que la información que pueda derivar de esos objetos sea enorme y que nos enfrentemos a una propuesta de marcado carácter transdisciplinar. (Hernández, 2001)

Cuarto precedente, nexos con el primer fundamento: *Universo Visual*.

Mariana Spravkin, en su libro “Educación Plástica en la escuela”, debidamente revisado tras la Ley Federal de Educación y los Contenidos Básicos Comunes, dice que:

El desarrollo del lenguaje visual comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela. La vida cotidiana constituye la primera fuente de estímulos y aprendizajes, tanto en lo relativo a la construcción de imágenes como a su comprensión y decodificación. Los niños, desde muy pequeños y en forma espontánea entran en contacto con su propia capacidad de “hacer imágenes” e interpretarlas y esto les brinda placer, curiosidad y asombro. (Spravkin, 1997, p. 17)

Hay un espacio abismal entre la forma de educar de los medios y la de la escuela. La cultura popular está por delante de la escuela en cuestión de formación de identidades a través de su universo visual (cine, música, videojuegos, televisión, Internet, series, dibujos animados, publicidad, etc.) ¿Por qué? Es muy simple: estos medios son tan agresivos y gozan de una omnipresencia tan absoluta que llegan a todas partes de una forma motivacional, llegando a cada espectador de tal forma que le posibilita engancharse a ese soporte. El cine, por ejemplo, consigue que quedes inmerso en su narrativa, que te identifiques con sus personajes, que los imites, y que, incluso, quieras parecerte a ellos.

Ahora bien, si este universo visual consigue la adicción de todos los públicos, ¿por qué no sustraer sus raíces y plantarlas en el contexto educativo para enganchar a los discentes al aprendizaje? Es fácil, sólo hay que plantearlo en líneas visuales, motivacionales y de actualidad. Esta forma de didáctica reúne todos los puntos fuertes del universo visual, al ser:

- a. Nuevo, luego por definición ya crea interés.
- b. Actual, por lo que el público se sentirá atraído al reconocerse en ciertas situaciones.
- c. Motivacional, creando un deseo en los discentes por saber más, ver más e incluso adaptándolo a su *modus vivendi* fuera del aula.
- d. Educativo, ya que ciertas acciones, comportamientos y personalidades conforman las identidades de los discentes.

Vivimos en un mundo donde tanto el conocimiento, como muchas formas de entretenimiento, son visualmente construidas, y donde lo que vemos es tan importante, si no más, que lo que oímos o leemos. Hoy se habla con preocupación del incremento de «analfabetos visuales» y se oyen voces que reclaman reestructurar la escuela y las

universidades, de manera que pueda aprenderse una gramática visual de la misma forma que se comprenden textos, números y moléculas. (Hernández, 2001)

OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Los objetivos de estudio son los siguientes vinculados a los problemas de estudio con referencia a los fundamentos básicos que se proponen:

- a. Evolución de su aprendizaje en cada uno de los fundamentos propuestos.
- b. Innovación en medios y contenido audiovisual para su posterior diferenciación y creación de nuevos elementos y “mundos”.

El trabajo preciso de cada uno de estos objetivos condicionará unos resultados u otros. Y en busca de la mejor y más adaptada didáctica al mundo actual, lo primero será incluir en el currículo todos estos aspectos, debidamente detallados, de tal forma que tuviera las garantías pertinentes para su viabilidad.

Dentro de las programaciones didácticas destacarán aspectos tales como el uso de las TIC en el aula y los objetivos que se buscan como, por ejemplo:

1. Conocimiento de programas y destreza en los medios, distinción de soportes y autonomía del discente en el uso de las TIC, para en un futuro próximo ser capaz de llevar a cabo proyectos a través de estos medios, además de los ordinarios.
2. Acompañar las explicaciones con un fuerte contenido visual con el fin de que los discentes recuerden los puntos clave y sean capaces de explicárselo a otro compañero. Esto ayudará a asentar el conocimiento de forma mucho más rápida y significativa.

Aparecerá también la metodología de aplicación creativa en las actividades, dejando un espacio reservado para que los discentes creen, inventen y apliquen el sistema propuesto con el fin de potenciar su creatividad y no verla reducida a parámetros establecidos.

Dicha propuesta didáctica se basará en el aprendizaje de un dominio para después, y siempre que se conozcan sus características, poder generar algo diferente con él.

Éste método utiliza un sistema de puntos básicos como esencia de las actividades, donde toda composición comenzará por líneas y formas básicas hasta alcanzar la estética que el artista crea oportuna, con mayor o menor complejidad, dotando o cambiando de significado lo que crea conveniente. Pero siempre cualquier variación creativa vendrá después del estudio del dominio respectivo.

Una vez fijados los contenidos, objetivos, metodología, enfoques, etc. Incluyendo los fundamentos propuestos, se preverán los resultados y cambios que estos generarán en el aprendizaje de los discentes para compararlos con los resultados a final de curso. Se llevará a cabo la siguiente tabla de evaluación diagnóstica (véase Tabla 1):

Tabla 1. Rúbrica de Evaluación Diagnóstica de la Actividad 1 — PPT sobre Formas geométricas básicas

3º y 6º de Educación Primaria

ESCALA VALORACIÓN	INSUFICIENTE	DEBE MEJORAR	CUMPLE CON LAS EXPECTATIVAS	EXCEPCIONAL
DISEÑO Y PRESENTACIÓN	Se ciñe al lápiz y al papel, sin borrar, dejando todo en sucio.	Solamente utiliza los medios más básicos y no dedica tiempo a la presentación.	Emplea casi todos los medios a su alcance y tiene nociones sobre cómo presentar los trabajos.	Emplea todos los medios a su alcance y se preocupa por crear la presentación
SIGNIFICADO	Crea objetos con un significado erróneo.	Se ciñe a darle los significados ordinarios a los objetos. No busca más allá.	Intenta darle significados nuevos a los objetos aunque estén fuera de contexto.	Añade significados ocultos además de los ordinarios a los objetos que crea.
ESPACIO	Se ciñe a un espacio muy reducido sin que apenas se distinga nada.	Comienza a crear su obra en una parte del espacio y no sale de ahí.	Emplea todo el espacio a su disposición mas sin preocuparse por dibujar encima de otras figuras.	Emplea todo el espacio a su disposición respetando los márgenes para no crear un caos.
COMPOSICIÓN	No pasa de composiciones sencillas sin significados más allá de los ordinarios.	Crea composiciones de relativa complejidad pero lo hace al azar, sin razonar los porqués.	Consigue crear una composición compleja pero sin preocuparse de cada relación, forma o significado.	Llega a crear una composición compleja y exquisita en cuanto a relaciones, formas y significados.
EXPRESIÓN	Crea formas geométricas básicas pero sin ninguna relación.	Expresa algo pero no constituye ninguna historia.	Añade ideas fundamentadas pero sin llegar a crear una historia real.	Se preocupa por otorgar ideas y roles diferentes expresando una historia definida.
USO DE LAS TIC	Controla solamente las opciones básicas.	Conoce las opciones básicas y alguna compleja.	Se defiende perfectamente pero alguna de las opciones no las recuerda.	Se defiende perfectamente y es capaz de añadir las herramientas vistas en clase.

METODOLOGÍA.

La parte empírica se basa en la exclusiva inmersión dentro del contexto educativo, con todos los medios posibles destinados a tal fin como entrevistas, reuniones físicas o a través de plataformas virtuales como *Skype* con los centros educativos con los que trabajaremos. Tres centros escolares en total, cuyos alumnos y alumnas de 3º y 6º de primaria realizarán las actividades propuestas a continuación, despejando cualquier duda con el centro antes de llevarlas a cabo y detallando cada aspecto en relación a su metodología.

En los tres centros educativos, situados en un contexto concreto común a todos, realizaremos las mismas actividades, primero con un grupo de 3º de primaria y luego con la clase de 6º. Solamente dos grupos dentro de cada centro escolar cuya diferencia de edad nos permita diferenciar parámetros no establecidos y otros ya arraigados en sus metodologías. La elección de los centros, todos en una misma zona urbana, se debe a que dentro de una colectividad puede encontrarse infinidad de contextos y éstos pueden ser estudiados más detalladamente al tener aspectos comunes como lo es la ubicación actual. Por lo que seleccionar en una misma zona tres contextos diferentes, puede arrojar más luz al estudio en materia de medios y didáctica.

En líneas generales, este punto será el único común, pues los tres centros seleccionados contienen diferencias significativas que enriquecerán el estudio como, por ejemplo:

El centro escolar «A» es un centro bilingüe de francés, ubicado en una zona en auge, que cada vez cuenta con mayor material tecnológico y un alumnado cada día más adaptado e inmerso en el contexto educativo.

El centro escolar «B» es un centro que aspira a convertirse en bilingüe de inglés pero que todavía está muy lejos de conseguirlo. Sus medios audiovisuales son muy pobres pero su alumnado está bastante adaptado al contexto educativo.

El centro escolar «C» es un centro bilingüe de francés a partir de 5º de primaria que contiene mejores medios audiovisuales y tecnológicos que el anterior pero, en cambio, su alumnado es tan plural y diverso que apenas está adaptado al contexto educativo desarrollando este punto problemas de absentismo escolar y discriminación.

Necesitaremos, pues, respuestas para las sucesivas cuestiones, problemas y espacios en blanco que planteamos en nuestro estudio acerca de la didáctica de la educación, en este caso, artística con la incorporación de las TIC, de los medios necesarios y las líneas ejecutivas en el currículo cuyos objetivos den un feedback constante a todo cuanto se ha citado en apartados anteriores.

En sentido estricto, buscamos incidir desde el primer momento en el aprendizaje artístico con el fin de modificar su trayectoria de principio a fin. De esta forma, guiando los primeros pasos de los discentes en direcciones determinadas, expandiendo su fuente de recursos, potenciaremos su gusto por la cultura, por la búsqueda de lo desconocido y la creación de arte por su propia iniciativa, además de prepararlos para el mundo informatizado y visual que les espera fuera de las aulas educando su mirada.

Tres posibles actividades, aunando los fundamentos básicos propuestos y los enfoques actualizados necesarios en la educación, serían las siguientes:

PROPUESTAS DIDÁCTICAS.

1. Propuesta 1: Las TIC y las figuras geométricas básicas.

La propuesta didáctica que engloba esta primera actividad consistirá en brindar la oportunidad de crear arte a través de plataformas poco usuales en educación primaria que les servirán como introducción a lo que poco a poco puede que se convierta en sus medios preferidos para seguir construyendo conocimiento y arte visual.

La actividad consistirá en narrar una historia, no con palabras sino con representaciones visuales a través de imágenes en movimiento. Lejos de la típica narrativa de puño y letra, esta vez deberán expresarse a través de formas geométricas simples, colores y espacios con el único fin de otorgar dobles sentidos y significados disimulados a tales formas además de dotarlas de movimiento e interacción conformando toda una historia repleta de sentido en un Power Point, un programa de presentación que deja un gran margen para romper con su uso ordinario.

La historia y sus representaciones serán libres. El único requisito exigido será que toda la representación aparezca como arte digital, es decir, en el Power Point que trabajarán en profundidad a través de los ordenadores disponibles en el aula.

Y más allá del mero hecho de utilizar diversos soportes, el enorme recorrido que aventajarán dentro del mundo visual les hará comprender mucho mejor su alrededor.

Estudio implícito que conllevaría la actividad.

Esta actividad se basa y trabaja en profundidad el uso de las formas geométricas básicas, en los significados que quieran otorgarles, en su consecuente percepción y sus composiciones.

Rudolf Arnheim afirma que “la percepción de la forma es la captación de los rasgos estructurales que se encuentran en el material estimulante, o que se imponen a él”. Luego, “imponemos a este material patrones de forma relativamente simple, llamados conceptos visuales o categorías visuales”. (Arnheim, 1986, p. 40)

Aquí es donde aparece el trabajo de la memoria. La percepción y la memoria se interrelacionan habitualmente por una razón muy simple: el conocimiento visual ya adquirido de determinados objetos (a través de ésta) condiciona a los nuevos dotándolos de cierto sentido conforme a la visión global del mundo que tenga cada uno.

De este modo, el percepto (objeto tal como lo percibe el sujeto) siempre será clasificado instantáneamente si cumple dos condiciones: “debe definir el objeto claramente y debe asemejarse suficientemente a la imagen conservada en la memoria de la categoría adecuada. Cuando estas dos condiciones se cumplan, ver un automóvil equivale a verlo *como un automóvil*”. (Arnheim, 1986, p. 103)

Sin embargo, en el supuesto de que las características no concuerden y sean, en efecto, distintivas con el concepto visual que guardamos fielmente en la memoria, también se preservan e incluso se exageran cuando levantan “reacciones de deslumbramiento, maravilla, desprecio, diversión, admiración, etc. Las cosas se recuerdan más grandes, más veloces, más feas, más dolorosas de lo que en realidad son. (Arnheim, 1986, p. 94).

Por poner un ejemplo (véase Figura 4), la percepción de una imagen normativa de la *figura humana*, si se encuentra muy distorsionada, solamente se podrá reconocer y aceptar si el observador la encuentre derivada de su figura normativa (el esquema completo e integrado que nosotros poseemos del objeto concreto). Puede aparecer

erguida, simétrica y frontal o, por el contrario, “inclinada y retorcida de acuerdo con las diferentes posiciones que las articulaciones del cuerpo permiten”. Reconocer estas desviaciones dependerá de su experiencia visual, su atención y su flexibilidad en las normas. (Arnheim, 1986, p. 106).



Figura 4. —Georges Seurat. Domingo en la isla de la Grande Jasse (1884-86).
Detalle. Cortesía de The Art Institute de Chicago. (Tomado de Arnheim, 1986, p. 106)

“De acuerdo con la opinión más elemental, las imágenes mentales son réplicas fieles de los objetos físicos que reemplazan”. (Arnheim, 1986, p. 114) Y “muy en general, la inteligencia consiste a menudo en la habilidad de descubrir un rasgo oculto o una relación disimulada en un contexto adverso”. (Arnheim, 1986, p. 83)

En el cuadro (Figura 5) “las figuras se agrupan triangularmente según el estilo del Renacimiento. A no ser que se esté iniciado en los refinamientos de la apreciación artística, la acumulación de las figuras renacentistas puede no constituir para él un conjunto triangular”. (Arnheim, 1986, p. 83)

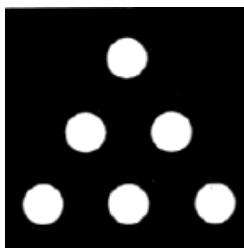


Figura 5. Ejemplo de relación disimulada. (Tomada de Arnheim, 1986, p. 82)

Hay infinidad de relaciones, contextos, significados y percepciones dentro del mundo visual. La didáctica que se seguirá será una forma de dar cabida a todas estas relaciones y al pensamiento visual. Conformará un método por el que los discentes podrán aprender cuantas más formas de combinación, mejor. Comprenderán también las posibilidades de representación que esto encierra y los sentidos que pueden pasar desapercibidos.

Solamente deberán pensar en qué formas geométricas básicas servirán con mayor exactitud a la historia que quieran crear porque “el acto de pensar exige imágenes y las imágenes contienen pensamiento. Por tanto, las artes visuales constituyen el terreno familiar del pensamiento visual”. (Arnheim, 1986, p. 267)

Otro ejemplo (Figura 6), como explicaba R. Arnheim (1986, p. 135) correspondería a la combinación de los miembros, que puede o no constituir una totalidad; todo dependerá de la forma en que se adecuen entre sí, si forman una relación de serenidad o ruptura.

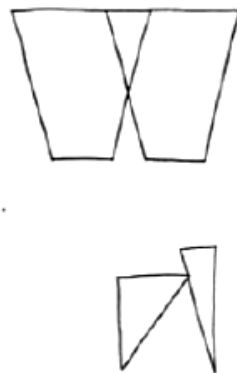


Figura 6. Ejemplo de unidad o ruptura. (Tomado de Arnheim, 1986, p. 135)

O como la Figura 7 “muestra la vida como un objeto estático en el cual el presente, como línea vertical, separa un pasado oscuro de un futuro más amplio y más brillante.” (Arnheim, 1986, p. 138)



Figura 7. Ejemplo de la Vida y sus tres momentos. (Tomado de Arnheim, 1986, p. 138)

Las imágenes cumplen tres funciones: representan (representaciones), simbolizan (símbolos) e, incluso, significan (signos). “Un triángulo puede ser un signo de peligro, la representación de una montaña o un símbolo de jerarquía.” (Arnheim, 1986, p. 149)

“Una representación puede situarse en los más variados niveles de abstracción. Un niño puede captar el carácter de una figura humana o un árbol mediante unos pocos círculos, óvalos o rectas sumamente abstractos.” (Arnheim, 1986, p. 151)

La especificidad de una imagen exige un conocimiento igualmente específico por parte de la persona que debe entenderla. ... la imagen de una locomotora anticuada puede sugerirle a un conductor de la nueva generación la presencia de un museo histórico de máquinas de tren y no la de un paso a nivel. (Arnheim, 1986, p. 153)

Por consiguiente, el trabajo que llevarán a cabo en esta actividad se basará en lo narrado aquí más todo lo que dichos parámetros conllevan. Nuevas formas, nuevos significados, nuevas relaciones, etc. Todo con el fin de conformar una historia compuesta exclusivamente por formas geométricas simples que a su vez sea interactiva, es decir, en movimiento, a través de herramientas dentro de Power Point que se enseñarán una a una, con paciencia, hasta que todo el alumnado sea capaz de crear las interpolaciones que ellos y ellas deseen.

Los datos que deberán aparecer al final de cada presentación serán escasos, los justos para orientarnos en nuestro estudio: fecha, edad, nombre, población y centro escolar.

Posibles resultados de la propuesta.

A partir de estas presentaciones, de sus narraciones, sus objetivos y especialmente del cómo lo narran podemos estudiar las nociones que tienen dentro de las artes plásticas, de su, a priori, manejo en el uso de nuevas herramientas dentro de las TIC y de su potencial creativo para conformar nuevos universos en herramientas hasta ahora

muy poco utilizadas por ellos, o bien, utilizadas con otro fin mucho más ordinario como sería el enumerar escasos datos para realizar un esquema. La herramienta destinada a evaluar esta actividad corresponde a la Rúbrica de la Tabla 1.

Podremos observar cómo evolucionan los esquemas de representación del cuerpo humano, los diferentes significados que brindan a formas tan básicas como puede ser un triángulo y un rombo, qué relaciones les asignan, cómo combinan el lenguaje gráfico con el pensamiento visual dentro del espacio a su disposición e, incluso, qué estrategias utilizan para conformar movimiento o escenas complejas con mucha información y sentido dentro de algo que puede aparentar ser básico.

Como en el siguiente ejemplo de lo que sería ya un buen resultado final (véase Figura 8), donde a través de cuadrados girando se conforma una distorsión de la realidad ejemplificando los delirios de Don Quijote de la Mancha al enfrentarse a sus gigantes (en realidad simples Molinos de viento).



Figura 8. Representación de Don Quijote. Tomado del PPT de Revilla, 2010.

Ya no se verán limitados al tradicional «lápiz y papel», sino que se abrirá un campo ilimitado de recursos con el que componer y crear nuevos universos. Verán una mínima parte de lo que las TIC son capaces de ofrecerles y quizá se “enganchen” a estos nuevos modos de creación de arte digital pues, a día de hoy, el arte moderno no se crea en

lienzo como antaño sino que ha pasado a ocupar todo el universo digital a través de programas de edición que lo dota de un realismo codiciable, muy de moda hoy en día.

Didáctica aplicada.

La forma en que se llevará a cabo esta propuesta didáctica será la siguiente:

La secuencia necesaria para el asentamiento de cada elemento afectado en esta actividad comenzará por el estudio de las formas, a través de ejemplos como los ya citados (Figuras 4, 5, 6 y 7), de su relación, significados plurales, pensamiento visual e interpretación. Esto completará la primera fase para avanzar hacia el conocimiento sobre las figuras, las imágenes y sus representaciones.

La segunda fase corresponderá al uso del ordenador y, en concreto, del Power Point con todas las herramientas que conlleva. Un estudio práctico que se servirá de contenido audiovisual, incluyendo ejemplos, para facilitar su aprendizaje y la motivación por el dominio completo del medio.

La tercera fase supondrá aunar el conocimiento de todo lo estudiado en referencia al mundo visual a través de formas básicas e intentar incorporarlo al medio digital. Serán pequeñas pruebas como primera toma de contacto a la vez que completan su lluvia de ideas.

La cuarta y última fase incluirá tanto el trabajo autónomo para crear sus historias como su puesta a punto y su exposición al resto de la clase, con la consecuente ronda de preguntas con el fin de averiguar qué porcentaje de la clase ha sido capaz de adivinar qué acaban de visualizar, qué significado tienen las figuras, qué intenta representar, etc.

La forma de evaluar a cada alumno y alumna se basará en la tabla número 1: Rúbrica de Evaluación Diagnóstica.

El trabajo de la actividad número 1 podrá incluirse en cualquier momento dentro del currículo de Educación Artística a partir del primer curso del segundo ciclo de educación primaria.

Referencias.

En palabras del autor Pablo Coca:

La presencia de los estudios visuales en la programación curricular fomentaría que los alumnos aprendan a analizar las imágenes que diariamente nos inundan y reflexionar sobre ellas. Para esto es imprescindible «educar la mirada». Tal vez habría que hablar, por tanto, no sólo de educación artística sino de «educación para la cultura visual»; de un cambio, en la concepción del papel que deben tener las artes visuales en la escuela, que reclaman ya algunos sectores educativos. Paul Duncum es uno de los autores que defiende que nos encontramos en un “periodo de tránsito del tradicional estudio del *arte* al de la *cultura visual*. (Coca, 2007, p. 2)

Los jóvenes de hoy piden a gritos juegos virtuales que, por descontado, cuentan con una enorme base visual que motiva y atrapa a los nuevos jugadores. Sin embargo, si se les dan las herramientas necesarias para que ellos comiencen a crear esas bases visuales, la perspectiva de su universo cambia ligeramente hacia un mayor entendimiento de cómo se conforma su alrededor.

“La dinámica de la actividad promueve la localización de imágenes de lo que denominamos *Iconosfera*, el universo de la imagen.” (Coca, 2007, p. 6)

2. Propuesta 2: La Danza de Matisse.

La segunda actividad, y a modo de cumplimentar a la primera con el enfoque más tradicional de la educación plástica pero a la vez con su consecuente crecimiento e innovación, se basará en el análisis intrínseco de una obra de arte, en su interpretación y en cómo los discentes le darán la vuelta creativamente a su estética dejando intactos algunos de sus significados más importantes.

La obra que estudiaremos será “La Danza” de Henri Matisse, inspirada a su vez de “Los Bañistas” de Cézanne. De esta forma, viendo grosso modo cómo y de qué se inspiran los grandes artistas, a través de proyecciones visuales para que entiendan las explicaciones y constaten los puntos comunes, veremos que el cuadro sugiere un movimiento similar a las agujas del reloj, que una forma ovalada rellena el espacio y que el baile denota ritmo y alegría. Además de que el color juega un papel muy importante para la obra y para su artista, quien pensaba que los colores eran como la «armonía de la música», y se podrá hablar de la armonía e igualdad que la obra refleja, de cómo debería ser la sociedad contemporánea y en qué punto se encuentra la diversidad actualmente.



Figura 9. “La Danza”. Henri Matisse (1910).

De esta forma, dando pinceladas en el análisis de obras importantes, dará lugar la esencia de la actividad consistente en imitar los significados de dicha obra pero con dibujos o representaciones completamente diferentes.

Esta actividad les brindará nociones muy importantes a la hora de dibujar, de expresar movimiento; como el sentido que deben llevar brazos y manos técnicamente para aparentar lo expuesto y que ellos potenciarán con su creatividad incluyendo los elementos que crean convenientes.

Estudio implícito que conllevaría la actividad.

El estudio que conlleva la lectura e interpretación de la obra es, en comparación con otras obras de la misma época, muy breve, y esto es debido a su sencillez. Sin embargo, esto no quiere decir que la obra sea simple. Al contrario, los pocos elementos que aparecen expresan aspectos muy importantes.

Comenzando por el color, será necesario realizar un estudio exhaustivo acerca del círculo cromático con el fin de que conozcan el valor de éstos, las sensaciones que son capaces de aportar y las relaciones que consigue a través del contraste, etc.:

1. Colores primarios: magenta, cyan y amarillo.
2. Colores secundarios: violeta, verde y naranja.
3. Colores terciarios: mezcla entre secundarios y primarios.
4. Colores complementarios: mezcla entre un color primario y el secundario opuesto en el triángulo del color.

5. Diferencia entre colores Luz (RGB) y colores Pigmento.
6. Diferencia entre colores cálidos y fríos. Interpretación de la sensación de temperatura que nos transmite.
7. Manipulación del contraste para crear profundidad.

“Dentro de nuestro propio ambiente, hay ocupaciones que requieren distinciones cromáticas refinadas, y un vocabulario igualmente sofisticado.” (Arnheim, 2002, p. 332).

Luego el estudio cromático será un aprendizaje fundamental que podrán enfocar en su desarrollo cultural.

Hablando en términos estrictos, todo aspecto visual debe su existencia a la luminosidad y al color. Los límites que determinan la forma de los objetos se derivan de la capacidad del ojo para distinguir entre sí zonas de luminosidad y color diferentes. (Arnheim, 2002, p. 333)

Aprendiendo estas nociones básicas sobre el color y la forma tendrán una mayor remesa de posibilidades que proyectar en sus obras. Aquí entrarán en juego todos los significados disponibles dentro de las relaciones cromáticas, de la forma, las figuras y el espacio. Luego los discentes deberán ir modelando su pensamiento visual y su interpretación de las composiciones a menudo que avanza su conocimiento visual.

En términos más generales, son probablemente las cualidades expresivas (primariamente del color, pero también de la forma) las que espontáneamente afectan a la mente que las recibe pasivamente, mientras que la estructura tectónica del esquema (característica de la forma, pero que también se encuentra en el color) da trabajo a la mente activamente organizadora. (Arnheim, 2002, p. 337)

Si se trata el color como debe y como tratamos de enseñarles, pronto se darán cuenta de que, en contextos diferentes, un mismo color no transmite ni expresa lo mismo.

“John Ruskin advertía al pintor: «Cada uno de los matices presentes en tu obra queda alterado por cada toque que añadas en otros lugares; de modo que lo que hace un minuto era caliente, se torna frío cuando pones un color más caliente en otro lugar, y lo que estaba en armonía cuando lo dejaste se torna discordante al ponerle otros colores al lado».” (Arnheim, 2002, p. 362)

Por esta razón el color goza de tanto peso dentro de nuestro estudio, y más en esta actividad donde verán su dependencia recíproca y tendrán la oportunidad de experimentar diferentes composiciones en busca de las más acordes porque, según Martín Wenham, “la única combinación de colores «mala» es aquella que no sirve para conseguir el efecto que el artista pretendía crear y que, por consiguiente, no materializa sus intenciones. (Wenham, 2011, p. 124)

Otra parte muy importante de esta obra, aunque ligeramente menos potente que la base cromática de ésta, es el movimiento. Rudolf Arnheim afirma que “el movimiento es la incitación visual más fuerte a la atención”. (Arnheim, 1986, p. 373) Y tiene razón ya que nos sentimos atrapados por el movimiento de algo; sentimos la necesidad de seguirlo. Basta con pensar en cómo se nos va la vista ante anuncios de neón intermitentes o anuncios televisivos. Este movimiento despierta una atracción inmediata al espectador.

La ilusión del movimiento en las imágenes se basa en varios momentos fijos y estáticos que nuestro ojo aúna, posibilitando ese encadenamiento. “Los bajorrelieves egipcios reconstruyen esa sensación mediante la representación de una serie de imágenes en sucesión espacial. Nuestra mirada recorre la escena y en la duración obtiene la percepción de movilidad.” (Fdez. Ibáñez, 1986, p. 80)

El movimiento siempre ha tenido un gran peso dentro del dibujo y la pintura, y se ha obtenido mediante mecanismos móviles, jugando con el color, la cuidadosa creación de las líneas o por el conocido “Op art”; que consiste en crear ilusiones ópticas. Otros casos más específicos, propios de la imagen técnica serían:

“Fondo nítido, motivo borroso. Fondo borroso, motivo nítido. Superposición de imágenes. Líneas oblicuas, quebradas. Iluminación de la escena.” (Ibáñez, 1986, p.81)

Con tales técnicas somos capaces, como decía Ibáñez, de “atribuir dinamismo a una naturaleza muerta, un bodegón, un paisaje, incluso una iglesia como hace Van Gogh en la de «Auvers».” (Ibáñez, 1986, p.81)

Imitar, a través de una composición pictórica, este movimiento llama la atención y ha de leerse con cierto orden. “En realidad, el orden de un cuadro existe solamente en el espacio, en la simultaneidad. El cuadro contiene uno o varios temas dominantes, a los

cuales se subordina todo lo demás.” Aunque esta jerarquía se acepta únicamente cuando las relaciones que aparecen en la obra son, de alguna forma, coexistentes. (Arnheim, 1986, p. 377)

También se podrá estudiar, a tenor de los factores que producen dependencia, lo que Duncker, y más tarde Erika Oppenheimer establecen sobre esto:

La cerrazón es uno de ellos: la «figura» tiende a moverse, el «fondo» a quedarse quieto. La variabilidad es otro: si un objeto cambia de tamaño y forma y el otro permanece constante, ... el objeto variable toma sobre sí el movimiento. (Arnheim, 1971, p. 381)

Lo que este movimiento y las formas expresan, llamado ritmo, es también un factor importante a tener en cuenta a la hora de crear completa armonía en una obra. Algo complicado pero que si se comienza a trabajar desde edades tempranas, se conseguirá mucho antes de lo normal.

La didáctica de esta obra también incluye diferentes técnicas pictóricas. Entre las cuales se encuentran las siguientes opciones, inspiradas en el trabajo de los alumnos de Educación Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, expuestas en la Sala de Exposiciones del Palacio de Villahermosa en mayo de 2016, y dirigida por el profesor Alfonso Revilla:

1. Experimentar el soplado de acuarela, llevando a cabo una mezcla aguada de color que conforma las formas (véase Figura 10). Lo que hace divertida esta técnica es soplar el exceso de pintura a través de la pajita, dotando a la obra de un efecto de movimiento.



Figura 10. Lardiés, Sara. (2016) Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Educación plástica y visual.

2. Relacionar la obra, a través de la acuarela, con el Sistema Solar y los movimientos de rotación y traslación de cada planeta a modo de danza (véase Figura 11).



Figura 11. Ignacio Gómez (2016) Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Educación plástica y visual.

La secuencia que seguirán en esta posible tarea será la de crear primero las siluetas de las formas humanas, recortarlas y pintarlas para luego incorporarlas en el contraste con el fondo que ellos elijan.

3. Relacionar la obra, a través de collages de todo tipo, con la diversidad de la Tierra; con sus cinco continentes y las cinco razas que ellos albergan: indígenas, indios, orientales, occidentales y africanos (véase Figura 12)

Esta obra añade margaritas dentro de cada persona simbolizando la unión de las razas con la siguiente interpretación: “Independientemente de la figura que mires, el significado del fondo será el mismo.”



Figura 12. López, Andrea. (2016) Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Educación plástica y visual.

4. Crear un falso movimiento a través de la ilusión óptica de la Figura 13. Gracias a formas geométricas circulares, líneas contorneando las figuras reales y el color elegido, se crea esta forma de movimiento tan llamativa.

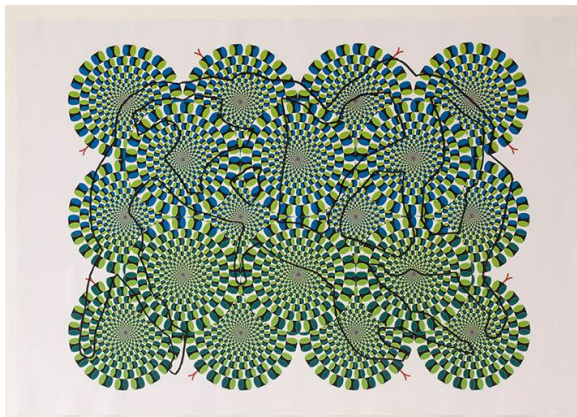


Figura 13. Lozano, Cristian. (2016). Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Educación plástica y visual.

5. Trabajar la tridimensionalidad del Pop up y la papiroflexia para darle un nuevo sentido y espacio al papel (véase Figura 14). Una nueva presentación basada en el movimiento que la obra intenta transmitir; un dinamismo sincrónico en armonía con los colores.

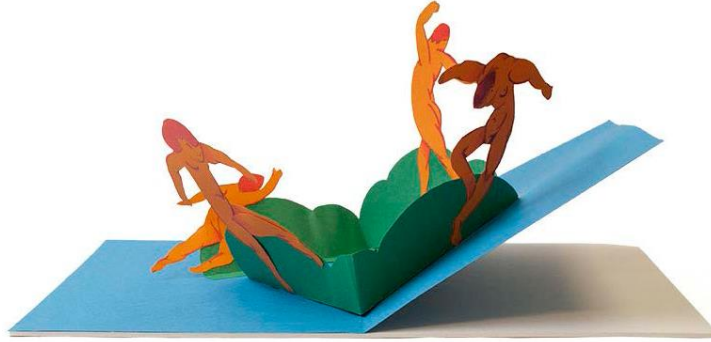


Figura 14. Velasco, Alejandro. (2016). Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Educación plástica y visual.

6. Trabajar el simbolismo y el arte africano como en la Figura 15. El artista brinda identidades africanas propias de diferentes tribus a los bailarines que danzan en armonía, con la misma sensación de movimiento que tanto peso tiene.



Figura 15. Sesa, Álvaro (2016). Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Educación plástica y visual.

Evaluaremos las obras conforme a los siguientes requisitos:

Rúbrica de Evaluación Diagnóstica de la Actividad 2; “La Danza de Matisse”

3º y 6º de Educación Primaria

NOMBRE:

Tabla 2. Rúbrica de Evaluación diagnóstica — Actividad 2

ESCALA VALORACIÓN	INSUFICIENTE	DEBE MEJORAR	CUMPLE CON LAS EXPECTATIVAS	EXCEPCIONAL
DISEÑO Y PRESENTACIÓN	Se ciñe al lápiz y al papel, sin borrar, dejando todo en sucio.	Solamente utiliza los medios más básicos y no dedica tiempo a la presentación.	Emplea casi todos los medios a su alcance y tiene nociones sobre cómo presentar los trabajos.	Emplea todos los medios a su alcance y se preocupa por crear una buena presentación
SIGNIFICADO	No consigue expresar ninguno.	No consigue expresar ninguno pero lo intenta	Consigue transmitir uno de los significados de la obra	Consigue transmitir los significados que pretende
ESTÉTICA & COLOR	Es una simple copia: formas y colores iguales.	Es prácticamente igual que el original, sin jugar con la variación cromática.	Difiere de su esencia y transmite casi todo lo que se pretende, variando los colores.	Difiere de su forma oficial y transmite todo lo que se pretende, innovando en el uso cromático
LEMA: “Un solo tono no es más que color: dos tonos son un acorde, son vida.”	Ni siquiera lo incorpora.	Lo incorpora pero rompiendo con la serenidad y naturalidad de la obra.	Lo incorpora en la parte posterior, inferior o media en simetría con su obra.	Incorpora el lema de Matisse de forma que esté inmerso en la obra de forma natural.

Los datos que deberán aparecer en el reverso del papel serán los mismos que en la actividad 1.

Didáctica aplicada.

La forma en que se llevará a cabo esta propuesta didáctica será a través de los siguientes puntos:

La secuencia necesaria para el asentamiento y el conocimiento del color y el movimiento pasará por diferentes sesiones de experimentación y visionado de ejemplos. Luego, ellos mismos elegirán qué forma de expresión quieren trabajar en relación a esta obra (“La Danza”, de Matisse).

La segunda fase pasará por la composición a través de las técnicas elegidas que, con la ayuda del docente, aprenderán a usar.

La tercera fase, si cabe, sería interesante porque supondría volver a realizar la actividad eligiendo otra de las técnicas con el fin de ver, al menos, tres de ellas.

El trabajo de la actividad número 2 también podrá incluirse en cualquier momento dentro del currículo de Educación Artística a partir del primer curso del segundo ciclo de educación primaria, pues su edad les permite asentar e incrementar la dificultad de las bases cromáticas, de movimiento, etc.

Posibles resultados de la propuesta.

Lo que esta actividad aportaría al alumno sería un nuevo enfoque de expresión, donde, tomando una obra, una foto, una imagen, un momento, lo que sea que a ellos les haga sentir algo, como inspiración, sean capaces de darle la vuelta de tal forma que creen algo, a priori, muy diferente a nivel estético pero con una belleza igualmente apreciable y que, a la hora de analizarlo, sean capaces de ver y comprender los elementos comunes con las obras de inspiración aunque no se vean físicamente sino dentro de expresiones psicológicas.

Esta es, como tantas otras, una parte más dentro del arte que desde tempranas edades se puede comenzar a estudiar para que su aprendizaje en progresión sea cada vez más cuantioso y cualitativo.

¿Por qué visitar museos, disfrutar de obras de arte, enriquecerse de ellas y jugar a adivinar significados sólo puede ser objeto de personas mayores si cuesta tan poco extender esta apreciación a los niños y niñas?

El arte en todas sus ramas llama la atención del alumnado de una forma ejemplar. Todo cuanto requiera de creatividad y libre expresión, descubrimiento y conocimiento es acogido por los discentes de buen grado. Y más si dichos conocimientos requieren del empleo de técnicas asociadas a la creación de movimiento dentro de una obra.

3. Propuesta 3: Las Diferencias.

La tercera actividad tiene por objeto educar la mirada, apoyada en los nuevos medios de información, desde una perspectiva sencilla como punto de iniciación y toma de contacto con este nuevo reto.

La actividad consistirá en, a través de photoshop, cambiar ciertos elementos o añadir pistas extra a una obra de arte para, luego, visionar ambas a la vez dejando que el alumnado encuentre las diferencias y deduzcan su posible significado.

El Guernica (véase Figura 16) podría ser la primera obra que trabajar al tratarse de una de las más importantes del siglo XX, no sólo por su valor artístico sino por su significado político. Ilustra un episodio decisivo de la Guerra Civil española (y esto es un punto importante de interdisciplinaridad que también puede aprovecharse): el bombardeo que tuvo lugar el día 26 de abril de 1937 sobre la población vasca de Guernica por los alemanes de la Legión Cóndor al servicio del ejército franquista. Estos detalles de significado de, por ejemplo, el porqué de su nombre serán necesarios en cualquier explicación.



Figura 16. El Guernica (1937). Pablo Picasso. Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.

Habría que detallar aspectos tan reveladores como la lengua afilada del caballo, la mano enérgica del guerrero, el grito desgarrador de la figura femenina con su hijo muerto entre los brazos o el aspecto desafiante y orgulloso del toro que posiblemente represente la esencia invencible del pueblo español o bien, el poder fascista.

Pequeños detalles que pueden denotar tantos significados ocultos vendrían a potenciar su lenguaje visual tras un largo recorrido en este aspecto, por lo que esta actividad se comenzará a trabajar en el primer curso del tercer ciclo de educación primaria con el fin de poner a prueba su agudeza y pensamiento visual.

Luego, las opciones que esta actividad desencadena son varias, como la de añadir figuras extra al cuadro de forma que rompan con sus significados y el discente pueda detectar (Figura 17):



Figura 17. El Guernica modificado —Barco añadido.

O bien este otro ejemplo (Figura 18) incluyendo el dinero y algo de color sobre el óleo en blanco y negro, lejos de la gama de grises y algunos toques azules:



Figura 18. El Guernica modificado —Dólares añadidos.

El objetivo que buscamos con este tipo de actividad es potenciar la imaginación del discente, ayudarle a deducir hechos a través de minuciosos detalles, en resumen: prepararle desde otra perspectiva diferente para el mundo que le espera fuera, lleno de detalles vitales.

Se convertirán en pequeños detectives de arte, detectando las obras falsas y deduciendo de dónde pueden venir sus personajes, qué han hecho o van a hacer, etc.

Evaluaremos sus respuestas en función de su análisis y capacidad creativa. Cuanto mayor fundamento posea su respuesta, mejor.

Los datos que deberán aparecer en el reverso del papel donde escriban sus hipótesis serán los mismos que en la actividad 1 y 2.

Didáctica aplicada.

La didáctica de esta actividad incluye:

La secuencia conformará un discurso desde retomar la teoría sobre la percepción, memoria, esquemas completos, interpretaciones y composiciones, hasta la búsqueda de elementos que pueden o no tener relación con ésta pero, sin duda, su contexto sea otro. Esta actividad tendrá un rigor al que podríamos definir como máxima representación dentro de esta teoría en educación primaria.

En síntesis, deban deducir e interpretar el sentido de todo cuanto aparece en las obras propuestas, en este caso El Guernica.

La parte relativa al trabajo autónomo contendrá un gran trasfondo teórico relativo al mundo visual que habrán trabajado a lo largo de su recorrido académico. Cada discente deberá fijarse bien en cada percepto, que corresponderá o no a sus figuras normativas. Al existir elementos falsos, procedentes de otros contextos, la capacidad de interpretación de detalles (significados escondidos, época, relaciones, etc.) será mucho más exigente.

Habrà una última parte práctica que será la exposición. Cada discente defenderá lo que para él o ella significan los elementos añadidos por el maestro en la obra en cuestión. Esta defensa también sirve de base en su discurso y contribuye a la pérdida del miedo escénico que tanto tendrán que trabajar a lo largo de su recorrido académico. Fijando fundamentos como éstos tendrán una mejor base narrativa de cara a cualquier próximo desafío de cara al público.

Posibles resultados.

Lo que esta actividad (y todas las que ha habido detrás para poder llegar a esta máxima representación) aportaría al alumno sería una nueva perspectiva visual, un análisis de todo cuanto ven con el fin de analizar cada elemento fuera de lo común, pues todo cuanto les rodea posee algún significado. ¿Por qué no educar la mirada ya desde edades tan tempranas donde son tan moldeables y su desarrollo visual tan prometedor?

Se aprovecharía esta cualidad para preparar al discente lo mejor posible y pueda conseguir analizar contextos, situaciones, detalles que revelen toda una historia escondida.

Actividades como esta son los primeros pasos necesarios para un posterior desarrollo de análisis visual vital para la vida real. Desarrollan su inteligencia, su creatividad y su capacidad analítica, todo gracias al área de educación plástica; donde lo visual cobra el sentido que posee.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados prácticos esperados durante las diferentes pruebas diagnósticas serán comprobados de acuerdo con los instrumentos vistos en este estudio (Rúbricas 1 y 2) y refutados con diferentes personalidades dentro de la comunidad educativa tales como, *exempli gratia*, psicólogos, profesores y autores dentro del ámbito educativo.

Se proyectarán de forma visual a través de gráficos para contemplar con mayor facilidad la diferenciación entre grupos y, a su vez, se añadirá un pie de texto documentando y explicitando los valores conseguidos.

Los resultados que se esperan son los siguientes:

En relación a las nuevas tecnologías (*TIC*), el descubrimiento por parte del alumnado y la experimentación de las nuevas herramientas les brindarían tanto un acercamiento a los contextos laborales del futuro como a los medios de expresión más extendidos hoy en día, luego llenarían un, hasta entonces, vacío que la sociedad actual exige llegado el momento.

Existe una caja de herramientas *TIC* cuyo aprendizaje se basa en eventos de *ABET* que podría resultar muy productivo en contextos educativos de educación tanto primaria como universitaria. Diego Arroyo afirma que:

Ante una sociedad en continua evolución, la escuela no permanece inalterable al cambio. La apertura de nuevas ventanas al mundo de la educación está produciendo un enriquecimiento continuo y permanente entre docentes y alumnado. (...) . Existen múltiples posibilidades, no solo en eventos, también las hay en forma de concurso,

desafío, como el Desafío Stem, para promover y promocionar la robótica y programación en las aulas. (Arroyo, 2016)

Y proyectos como este solamente son posibles si innovamos en la didáctica educativa y hacemos de los nuevos medios de información instrumentos de fácil acceso para los discentes más jóvenes. De esta forma, les podremos abrir un mundo de posibilidades que hasta ahora permanecía “escondido” o a la espera de que llegaran a bachillerato, donde se comienza a usar con más ímpetu.

Lo que tratamos es que la era digital en la que vivimos se traslade a las aulas de educación primaria, respetando márgenes para que los discentes aprendan sobre todo lo dispuesto en el currículo, pero con la ayuda de las TIC con el fin de facilitar dicho aprendizaje y actualización del lenguaje visual.

La estructura de este lenguaje visual, como bien define M. Spravkin; “cuenta con un alfabeto, conformado por elementos o signos que le son propios. Ellos son: el punto, la línea, la forma (plana y volumétrica), el color, la textura (visual y táctil) y el espacio (bidimensional y tridimensional).” (Spravkin, 1997, p. 23)

Ibáñez añade todavía 3 elementos visuales, que son el tono, la forma tridimensional y el diseño. Todo ello se pone a prueba y se comprende a través de la práctica, de la investigación y el aprendizaje de sus propiedades y potencial.

La combinación de tales elementos sería lo que daría lugar a la representación visual. Sin embargo, su “organización y articulación” sería el requisito final para conformar la unidad visual. Luego la composición viene dada por “la distribución, organización e interrelación de los elementos dentro de la imagen”. (Spravkin, 1997, p. 23)

El ritmo, la proporcionalidad (relaciones de tamaño), la simetría-asimetría, el contraste, el equilibrio, la relación entre la figura y el fondo y la tensión conforman su organización y trabajarlos ayudará al alumno a “ampliar, profundizar y enriquecer su capacidad de expresión y comunicación”. (Spravkin, 1997, p. 23)

Y estos puntos serán lo que deberemos comenzar a enseñar y evaluar de acuerdo a unos parámetros previamente establecidos, porque “desarrollar una comprensión visual del entorno es algo tan importante en la educación artística como saber mirar las obras de arte en las galerías.” No tratamos de observar sin juicio, aceptándolo sin más, sino de criticar y cuestionar todo cuanto vemos. (Wenham, 2011, p.28)

En cuanto a la forma de evaluar, Carl R. Rogers afirma que:

Si la educación sigue encasillada dentro de un criterio tradicional y convencional que hace difícil, si no imposible, el aprendizaje significativo” y “englobamos dentro de un plan ciertos elementos como un currículo prescrito, tareas similares para todos los estudiantes, las disertaciones casi como la única manera de impartir instrucción, test normalizados por medio de los cuales se evalúa desde afuera a todos los alumnos y calificaciones según el criterio del profesor como forma de mediar lo aprendido, casi podemos garantizar que el aprendizaje significativo no pasará del mismo. (Carl R. Rogers, 1982, p. 71)

En cuanto al proceso *creativo*, se comenzarán las composiciones desde ejes muy básicos para que el/ la discente continúen sus trayectorias por donde estimen oportuno (dando significado, coloreando de un determinado color, recortando el resto de las figuras, etc.) y no se implantarán restricciones en determinadas tareas con el fin de que ellos/as mismos/as interpreten, piensen, creen y presenten sus obras. El recorrido que ganarán será inmenso, pues las ideas que proliferarán y no quedarán “prohibidas” serán múltiples y diversas a la vez que perfectamente aceptadas y valoradas. Los trazos se vuelven rápidos y precisos, las líneas acertadas y el espacio relleno al gusto del artista. Nociones que se ven de una forma precisa en el aula y que luego, inconscientemente, los discentes respetan en sus próximas obras.

Es importante imaginar y crear lo que sea con tan solo proyectarlo en tu mente porque, luego y fuera del aula, en la vida real, seguirás el mismo procedimiento para resolver dudas, problemas y una infinidad de situaciones. Es bien sabido que las instituciones educativas tratan de prepararte para el mundo real que te espera fuera de ellas, por lo que potenciar la capacidad creativa y el pensamiento divergente, lejos de las líneas establecidas, es un fundamento importante dentro de esta formación.

Según Juan Navarro Lozano:”No hay construcción del conocimiento sin creatividad, lo contrario es copiar, reproducir, observar, inmovilismo” (Navarro Lozano, 2009, p. 126). Para Piaget, la educación significa literalmente formar creadores.

Y por último, en cuanto a *interpretar* todo cuanto te rodea, estrechamente relacionado con conocer el *universo visual y la educación de la mirada*, esta formación académica desde la educación plástica tiene vital importancia porque dará las nociones básicas que luego irá reforzando hacia este fin. Todos analizamos lo que vemos, tanto

en obras de arte, como en anuncios publicitarios, mítines políticos o en la mirada de una persona. Sin embargo, como todo, este proceso tiene un principio que puede comenzar en el aula de educación plástica. Y su importancia queda implícita, pues todos debemos saber qué nos dicen los políticos en televisión realmente, qué etiquetas existen en la sociedad, qué transmite cierta obra de arte, etc.

Lo que nos encontramos tras un fuerte estudio contrastado con la realidad actual son diferentes didácticas, que no peores, entre docentes. Sin embargo, Carl R. Rogers distingue muy bien las dos clases de aprendizaje con ejemplos muy claros:

La primera básicamente lo que dice es que:

Memorizar cosas como por ejemplo: daz, ten, sep, ins, fir, etc, es tarea difícil. Como esas sílabas no significan nada, no son fáciles de aprender y no es raro que se las olvide pronto. Con frecuencia no nos damos cuenta de que gran parte del material que se les presenta en clase a los alumnos tiene para ellos el mismo carácter abstruso y vacío que aquella lista de sílabas sin sentido tiene para nosotros. ... De manera que la educación se convierte en un vano intento de aprender material carente de significación para el individuo.

La segunda es:

En contraste con este, algo así como un aprendizaje sugerente, significativo, experimental. Por ejemplo, cuando el bebé toca el radiador de la calefacción aprende por sí mismo el significado de la palabra caliente, aprende a tener precaución en adelante con todos los radiadores parecidos y esos conocimientos los adquiere de un modo significativo y que lo involucra, por lo cual no podrá olvidarlos con rapidez. (Carl R. Rogers, 1982, p. 68)

Lo que realmente buscamos es que el discente aprenda por sí mismo, de manera significativa y paso a paso. Sin pasar al siguiente “nivel” hasta que el anterior ya haya sido dominado.

Y esto es muy posible gracias a los medios audiovisuales que potencian éste sentido de aprendizaje significativo gracias a la motivación que generan, al gran factor educativo a través de la mirada y al dejar que ellos/as mismos/as experimenten con las herramientas disponibles del mundo digital.

Claro está, todo este método depende de la actitud y motivación del docente. No es lo mismo presentar un tema con medios audiovisuales con una gran energía por parte del profesorado, deteniendo la proyección en momentos clave para analizar en síntesis determinados momentos con el fin de que el alumnado aprenda determinadas cuestiones relativas al asunto en cuestión; imprescindibles de cara a la futura evaluación, que dejar el video correr y presentar luego una hoja para que comiencen la actividad, sin alegría, como un trabajo más. Esta cuestión de actitud los discentes la tienen muy en cuenta, luego el profesorado debe encargarse de transmitir su emoción por las actividades al alumnado para que sean bien aceptadas y este método pueda seguir su curso.

Esto conlleva un posible punto de reciclaje por parte del profesorado que se traduce en un tiempo extra por parte de esta comunidad en una formación extra de las TIC, robótica, edición virtual, etc. Que no todos aceptarían de buen grado.

Sin embargo, es una exigencia vital para este cambio educativo tan imprescindible a día de hoy. El currículo preestablecido, igual para todos; sin diferencias de ningún tipo, tradicional y desgastado requiere, como cualquier otro programa, su debida actualización.

CONCLUSIONES.

La didáctica plástica goza de una buena acogida entre los discentes, y esto se debe a que les deja interactuar y aprender creando y experimentando, permitiendo que el conocimiento adquirido empiece y acabe por ellos mismos y sus acciones. Esto se traduce en una mayor libertad dentro de su aula, lejos del relativo silencio que deben guardar en las demás áreas.

El maestro de educación plástica plantea una didáctica que se basa en aprender todo cuanto sea posible de nuevas técnicas, soportes y enfoques para que no sólo se centren en una. Sin embargo, no tiene que condicionar al discente obligándolo a realizar la tarea de una forma concreta, pues conllevaría la pérdida de lo que pudo haber sido una nueva solución creativa que el discente podría haber creado para ese trabajo.

Obviamente, los alumnos y alumnas crearán sus obras con matices propios de su bagaje cultural y sus experiencias personales, por lo que hacerlo en diferentes soportes y comprobar cuán diferente puede llegar a ser un mismo tema también es otra forma de

enseñar. Así que la imagen deberá ser entendida tanto por su aspecto final, como obra o como dibujo, como por su esencia; ya que esas líneas que la conforman se han basado en elementos del contexto de su artista.

Si siguen los fundamentos propuestos, conocerán todas las posibles características de sus obras, pudiendo darles un sentido u otro, creándolas de una forma u otra y presentándolas en un determinado soporte u otro.

Lo que se busca es brindar al discente una fuente ilimitada de recursos que, hoy en día se encuentran prácticamente a su disposición, con el fin de potenciar su creatividad, su conocimiento y su pensamiento visual educando, así, su mirada.

Como dice Roberto Aparici: “Un individuo estará alfabetizado en los medios de comunicación cuando además de leer mensajes audiovisuales esté en situación de poder producir nuevos mensajes en diferentes códigos que le permitirán transferir estos aprendizajes a situaciones nuevas”. (Aparici, 1992, p. 3).

PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.

Las líneas de este estudio realizado a escala global, con su consiguiente didáctica aplicada en cada aula, darían lugar a una infinidad de posibilidades a abordar, eso sí, todas únicamente con aspectos positivos de mejora, refinamiento y precisión de puntos tan cruciales como el lenguaje visual, la creatividad y el arte.

El gusto por el arte podría conseguir que los museos se llenaran, los eventos culturales tuvieran mayor expectación, se abrieran más galerías, etc. Redescubrirían un mundo que hasta entonces había pasado desapercibido para ellos y el que ahora nos rodea, comprenderían el recorrido histórico de nuestro mundo con pruebas físicas tan importantes como obras de arte y monumentos, regalos que la historia nos ha dejado, en ruinas o no, de nuestros antepasados y, en esencia, de la evolución del ser humano.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Los problemas que esta propuesta didáctica puede encontrar a la hora de aplicarse podrían dividirse en dos:

1. Rechazo por parte de un determinado colectivo: bien por parte del docente al modificar su *modus operandi* o bien, dentro del alumnado al no disponer de ordenador, medios audiovisuales, etc. En su casa, por lo que le resulte más complejo que a la mayoría el trabajar con estas nuevas herramientas.
2. Imposibilidad de adaptar los medios pertinentes al aula debido a sus características espaciales.

Ambas posibilidades limitarían la propuesta de forma tan contundente que sería muy complicado avanzar con normalidad siguiendo las didácticas propuestas. Sin proyecciones debido a falta de espacio, privando al discente de ver resultados y ejemplos o bien, ante un rechazo de un alumno/a para trabajar con medios diferentes, se frenaría el aprendizaje de conocimiento.

Sin embargo, cabrían posibles soluciones como el trabajar los medios en horas extra con el discente o disponer de salas alternativas para el visionado y consecuente trabajo de la materia.

Además, hoy en día se disponen de los medios necesarios en las bibliotecas públicas, por lo que acercar al discente a este entorno de descubrimiento y estudio alberga nuevas posibilidades de aprendizaje de cara a un futuro próximo.

Lo que se busca en el aula es una primera toma de contacto agradable y educativa con las nuevas tecnologías para que, una vez finalizada esta etapa de Educación Primaria, tengan una buena base de partida y conozcan todas las opciones disponibles a su alrededor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2000). *Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil*. (Tesis doctoral). Universidad de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0000110041A/5919>
- Aguaded, J. Ignacio, Tirado, R. (2008). *Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn41/0211819Xn41p61.pdf>
- Aparici, R. (1992). La educación para los medios de comunicación. *European conference about information technology in education: a critical insight*. Celebrado en Barcelona, 2-6 de noviembre de 1992.
- Arroyo, D. (20 de abril de 2016). Caja de herramientas TIC; Aprendizaje basado en eventos TIC (ABET). *Escolar/ Heraldo de Aragón*, p. 8.
- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós.
- Hernández F. (2001). *Congreso Ibérico de Arte-Educación. La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Celebrado en Porto, Portugal, noviembre de 2001.
- Juan José Fernández Ibáñez (1986). *Didáctica de la imagen. Educación de la sensibilidad visual. Nivel I*. Bilbao: I.C.E.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Marián L. F. Cao. (1998). *“La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS9898110039A/5963>

Martin Wenham (2011). *Entender el arte. Una guía para el profesorado*. Barcelona: GRAÓ, d'IRIF, SL.

Navarro, Lozano, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/3049/1/NavarroLozano.pdf>

Olga F. y Víctor del Río (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano.

Pascale, P. (2005). *¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0505110063A/5808>

Rogers, Carl R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación: El sistema "no directivo"*. Barcelona: Paidós.

Spravkin M. (1997) *Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción*. Buenos Aires y México: Novedades Educativas.