

# LA PLANIFICACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL PARTIENDO DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS

Amalia Ortega Rodas  
Carlos Escaño González  
Facultad de Bellas Artes

Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

## RESUMEN

Esta innovación trata de poner en práctica el método de enseñanza inductivo, basando la dinámica de la asignatura en actividades que guían el aprendizaje por descubrimiento. Intenta acercar a los estudiantes a la futura realidad profesional planteando un reto en la planificación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje basada en la información deducida a partir de una imagen de la publicidad impresa. A su vez trata de facilitar el descubrimiento, por parte de los estudiantes de las lagunas existentes en su conocimiento curricular y ayudar a que desarrollen habilidades de búsqueda de información y construcción del propio conocimiento.

## ABSTRACT

This innovation tries to implement a inductive teaching method, based on a classroom activities which lead students discovery learning. It tries to bring students near their professional future by the proposal of a challenge: to plan a teaching-learning sequence based on the discovered information of a printed advertisement. The activity tries to facilitate the discovery of previous curricular knowledge gaps, to help students to develop skills for information gathering and own knowledge building.

## 1. PLANTEAMIENTO DE LA INNOVACIÓN: BÚSQUEDA DE UN SISTEMA MÁS ACTIVO DE ENSEÑANZA

Innovar significa, en su sentido literal introducir novedades en algo. Desde hace algunos años vengo participando en las convocatorias del ICE de la Universidad de Sevilla para ayudas a la innovación en la docencia universitaria. Sinceramente pienso que la innovación no puede plantearse como una acción puntual que comienza y acaba en un periodo lineal de acción docente, sino que más bien, la innovación es una actitud vital. Es una búsqueda continua de soluciones más favorables al desarrollo de las asignaturas que tenemos a nuestro cargo, un continuo intento de mejora que basa sus logros, sobre todo, en una mayor implicación del estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Estos intentos se llevan a cabo por muchos profesores de nuestra universidad en distintos ámbitos y áreas de conocimiento, y si algo tienen en común es sobre todo la búsqueda de fórmulas que acerquen a los estudiantes a una futura realidad profesional. En este sentido se asume la idea de la formación de profesionales reflexivos en los términos propuestos por Donald Schön (1987). Esta idea de formación para y en la reflexión se presenta, en este caso, como un reto desde una doble vertiente: la propuesta de actividades que faciliten este planteamiento docente y la superación de hábitos de estudio y comportamiento, que por los planteamientos tradicionales de enseñanza, no solo en la universidad, sino en etapas anteriores de formación, están muy arraigados en los estudiantes, sobre todo los de la facultad de Bellas

Artes.

En general, los alumnos y alumnas de Bellas Artes tienen una visión dicotómica del conocimiento que pueden adquirir en la facultad, que se sintetiza en la simplificación existente entre las denominadas materias "prácticas" y "teóricas". Las materias prácticas son aquellas en las que se desarrolla un método de enseñanza de talleres, en los que los estudiantes, bajo la supervisión de los profesores, producen trabajos plásticos personales. Por el contrario, las materias teóricas son aquellas que desarrollan contenidos con una estructura disciplinar, y en las que el método de enseñanza generalizado es el de la lección magistral.

Los estudiantes no solo tienen asumida esta dinámica de interacción con las asignaturas que configuran el plan de estudios -que convierte a los ámbitos de la "teoría" y la "práctica" en dos compartimentos estancos del saber en el campo artístico, sin que exista una interacción entre los conocimientos adquiridos- sino que existe una actitud generalizada hacia las asignaturas teóricas, como la de Pedagogía del Dibujo, que hace que sean aquellas a las que los estudiantes vienen a "descansar" del trabajo de taller mientras que el profesor o profesora "les cuenta cosas".

En este contexto, uno de los objetivos fundamentales de la Pedagogía del Dibujo es la búsqueda de fórmulas que conviertan a las experiencias de enseñanza-aprendizaje en procesos dinámicos e interactivos, que supongan por parte de los estudiantes una implicación en la construcción de su propio conocimiento, lo que no deja de generar ciertas reticencias y protestas en algunos segmentos del alumnado.

## 2. PLANTEAMIENTO DE LOS TRABAJOS: SUPUESTOS PEDAGÓGICOS

Uno de los objetivos de la asignatura de 4<sup>º</sup> y 5<sup>º</sup> curso, Pedagogía del Dibujo, es orientar profesionalmente a los estudiantes de Bellas Artes que contemplan la docencia como una futura posibilidad de insertarse en el mercado laboral. En este sentido, es importante enfocar la asignatura desde un punto de vista profesionalizante, además de poner a los alumnos en contacto con las diversas teorías y orientaciones de la educación artística. El futuro profesor de secundaria es fundamentalmente un profesor especializado en una disciplina específica, y gran parte de sus reflexiones giran en torno a los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese área concreta. Desde la caracterización y finalidades con que la LOGSE determina a la educación secundaria podemos extraer que una característica fundamental del perfil del profesional que demanda su puesta en práctica, es la de la capacitación para planificar secuencias de enseñanza-aprendizaje que pongan en juego mecanismos cognitivos y que faliciten la integración de la cultura donde se desarrolla el alumnado con los contenidos de aprendizaje propiamente dichos. Como parte importante de esta cultura visual se contempla la comprensión y el desarrollo de las capacidades críticas, apreciativas y productivas relacionadas con los medios de comunicación.

La adquisición de un conocimiento práctico profesional es la resultante de un complejo proceso de interacción entre múltiples informaciones, procedentes de diversas fuentes de diferente nivel y naturaleza, organizado en torno a problemas de la práctica profesional. Esta integración no es una mera yuxtaposición de contenidos, sino que implica una profunda tarea de reelaboración y transformación epistemológica y didáctica de la información. Las tres fuentes más significativas a la hora de la integración son: los **saberes metadisciplinarios**, los saberes procedentes de las **didácticas específicas** y los propios **saberes curriculares** que ya,

en sí mismos, constituyen integraciones parciales (Navarrete, Azcárate y Oliva, 2001). Los conocimientos metadisciplinarios contemplan teorías generales y cosmovisiones que influyen la práctica docente al tratarse de perspectivas que nos permiten reflexionar sobre el conocimiento, aportando una visión global y definiendo las diferentes orientaciones que adoptan los profesores al enseñar una materia concreta. El tema de las orientaciones que los profesores dan a la materia que enseñan resulta de gran interés en nuestra área de conocimiento, ya que las decisiones que se toman acerca de qué y cómo enseñar Educación Artística, así como las creencias sobre "el modo más adecuado de aprender" en este dominio de conocimiento, determinan el tipo de experiencia que se proporciona a los alumnos y el aprendizaje que éstos desarrollan.

El saber curricular se puede identificar con el Conocimiento de la Materia, mientras que los saberes relacionados con las didácticas específicas se pueden traducir en lo que Shulman (1987, 1989, 1992) define como **Conocimiento Didáctico del Contenido**:

Dentro de este último cobra especial relevancia lo que Shulman (1992) denomina como fase de Transformación, en la que se contemplan varios momentos o etapas:

- a. Preparación: Interpretación crítica y análisis de textos, segmentación y estructuración, desarrollo de un repertorio curricular, clarificación de propósitos.
- b. Representación: Uso de un repertorio representacional que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc
- c. Selección: elección dentro de un repertorio instruccional que incluye modos de enseñanza, de organización y ordenación.
- d. Adaptación a las características de los estudiantes: Consideración de las concepciones, preconcepciones, concepciones erróneas, dificultades, lenguaje, cultura, motivaciones, clase social, sexo, edad, habilidad, aptitudes, intereses, autoconceptos y atención.

Así mismo la fase de transformación parte de la comprensión, por parte del futuro profesor, de las estructuras de la materia, o lo que es lo mismo, la posesión de un Conocimiento del Contenido.

Ya que uno de los objetivos fundamentales que se proponen en la asignatura de Pedagogía del Dibujo es la capacitación de los estudiantes para abordar en un futuro profesional las necesidades didácticas concretas de la Educación Artística, se considera que esta se verá mediada por su aptitud para abordar cada una de estas fases de un modo reflexivo. Dada las características del contexto, la última de estas fases parece difícil de abordar, por lo que no entraba dentro de las expectativas de la innovación.

En la selección del contenido de las propuestas didácticas de los estudiantes se han tenido en cuenta los conocimientos susceptibles de ser trabajados en relación a:

- a. Cómo crear formas artísticas y valorar las que han creado otros.
- Conocimiento de los medios de representación propios de las Artes Plásticas y Visuales.

- Conocimiento de los procesos técnicos necesarios para abordar la creación de imágenes.
- Conocimiento de las funciones de las formas plásticas.
  
- b. Cómo estudiar y experimentar las formas artísticas, propias y ajenas.
- Conocimiento de cualidades estéticas: formales, compositivas, expresivas y estilísticas.
- Conocimientos de las dimensiones ideológicas: tema, asunto, metáfora y símbolo.
- Conocimiento de los métodos de interpretación: percepción, descripción, análisis interno, comparación de obras, explicación, reflexión.
- Conocimiento de los métodos de análisis contextual: historia, cultura, sociedad, artistas, tiempo, espacio, propósito, rol, identificación, influencia, estilo, función, género.

### **3. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA BASADA EN EL MÉTODO DE DESCUBRIMIENTO: ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD**

Para el desarrollo de la actividad de innovación, en lo referente a las competencias de los alumnos de Pedagogía del Dibujo, se diseñaron dos grandes etapas, una divergente y otra convergente. Aclarar también que los trabajos propuestos eran de tipo individual, al contrario que en otras ocasiones.

La etapa divergente se resumía en las siguientes fases:

1. Búsqueda de una imagen publicitaria con un alto potencial educativo
2. Comentario sobre la misma utilizando los métodos de Mittler, Feldman y Broudy
3. Selección de las afirmaciones de conocimiento y organización disciplinar
4. Correspondencia entre las afirmaciones de conocimiento y la propuesta de contenidos del DCB.

La etapa convergente comprendía:

5. Selección de los contenidos más representativos de la imagen.
6. Construcción del mapa conceptual de los contenidos
7. Construcción de la unidad didáctica, partiendo de un contexto supuesto, para desarrollar los contenidos seleccionados.

Esta práctica formaba parte de la innovación docente titulada "La profesionalización virtual como estrategia docente. Interacción de tres campos de conocimientos", en la que se proponía la "Profesionalización virtual" del alumno de la asignatura de "Iniciación al Diseño gráfico" que mediante esta estrategia docente se convertiría en el diseñador gráfico que encontraría en el alumno de las otras dos asignaturas, Pedagogía del Dibujo y Museología y Legislación artística, su "Cliente virtual". El virtual diseñador tendría que proyectar, planificar y presentar imágenes gráficas, adelantándose a su situación futura y real profesional, mientras que los potenciales "clientes" profundizarían en sus programas o asignaturas creando páginas didácticas, sobre la materia elegida, material gráfico que después sería presentado oportunamente al diseñador.

Debido a una serie de problemas surgidos durante el curso, el proyecto se quedó a medio camino, y los estudiantes de diseño no pudieron desarrollar la actividad tal y como se tenía pensada. Ya que la primera fase de la actividad consistía, en lo que a mi asignatura compete, en la Planificación de la Enseñanza en la Educación Plástica y Visual utilizando la imagen publicitaria como recurso de Educación Plástica y Visual, parece oportuno dedicar parte de este artículo al análisis del desarrollo de esta fase, de un modo crítico y evaluador, ya que las actividades de innovación, por su propia naturaleza, implican un aventurarse en propuestas que unas veces alcanzan e incluso superan nuestros objetivos, y otras, por el contrario no concuerdan con nuestras expectativas.

Por otro lado, decir que en su fase final el proyecto pretendía recoger en dos CD la presentación multimedia de los trabajos realizados, fase que se ha llevado a cabo, aunque no en los términos ni con la metodología propuesta inicialmente.

Este trabajo se ha desarrollado a lo largo del segundo cuatrimestre y se ha planteado como el desarrollo de pequeñas actividades que iban encaminadas a la construcción global del trabajo, consistentes en la explicación y puesta en práctica de distintos contenidos tanto metadisciplinares como didácticos. Así mismo se han dedicado numerosos segmentos instruccionales a la clarificación y estructuración de conocimientos curriculares.

El desarrollo de las distintas fases ha puesto en juego un método de descubrimiento estructurado y semiestructurado, en el que los conceptos, ideas o principios están ocultos para los estudiantes y estos, bien a través de los datos suministrados por la profesora, bien a través de las preguntas que se han ido planteando o bien a través de la información que ellos mismos han ido recopilando, han ido tratando de descubrirlos y darles forma. En este tipo de métodos, la integración activa del material prácticamente está garantizada por el procedimiento mismo del análisis y búsqueda que contribuye a la construcción de una estructura lógica de pensamiento (Mayor, 1990).

Este método requiere habilidad por parte del profesor para inducir al descubrimiento y aunque no siempre se consiguen los objetivos de generalización, resulta atractivo y estimulante para los alumnos pues supone para ellos un desafío por ser un método eminentemente activo (Granados, 1990). El método propuesto persigue la consecución de respuestas divergentes, asociadas a los intereses particulares de cada estudiante, favoreciendo "procesos de pensamiento de indagación, lo que supone observar, plantear problemas, recoger datos, ordenarlos, clasificarlos, interpretarlos, buscar relaciones entre ellos, elaborar conclusiones, para llegar así al desarrollo y adquisición de conceptos y, a continuación, una vez obtenida esta información, realizar predicciones, establecer hipótesis, intentar dar explicaciones, valorar y aplicar la información... Es decir, favorece las destrezas de investigación, aunque también las destrezas académicas, y las sociales (trabajar con otros, aceptar distintos puntos de vista, apreciar las aportaciones de compañeros, etc)" (Villar Angulo, 1982).

Dentro de este planteamiento ha cobrado especial importancia el debate como un recurso valioso que fomenta en los alumnos su capacidad de razonamiento, de análisis crítico, el trabajo en colaboración, la comunicación y la tolerancia.



#### 4. INTERPRETACIONES EN CUANTO AL CONOCIMIENTO PREVIO DE LOS ESTUDIANTES

Como una primera evaluación de la actividad tenemos que decir que la dificultad del trabajo propuesto se ha visto incrementada por las carencias del conocimiento de la materia de los estudiantes. En este sentido, y atendiendo al modelo de Parsons (1987), en el que propone cinco etapas cognitivo-evolutivas en el conocimiento artístico en las que este se analiza en relación acuatro grandes áreas de contenido (tema, expresión, medio/forma/estilo y juicio), podemos decir que el conocimiento de la mayoría de los estudiantes de 4ª y 5ª de la facultad de Bellas Artes, se corresponde con las etapas III y IV, es decir, con la denominada etapa de Expresión, en la que el énfasis se pone en el acierto del artista para expresar las intenciones artísticas con independencia de la belleza o realismo del tema y el juicio se centra en una apreciación de la perspectiva del artista, y con la denominada Forma y estilo en la que se parte del hecho de que las obras se crean y juzgan de acuerdo con normas de gusto y construcción socialmente definidas. Se acepta que las obras son fenómenos sociales más que individuales y las valoraciones hacen referencia a muchas ideas desde una perspectiva formalista (medio, color, textura, forma, espacio) que fundamenta el conocimiento del estilo conectado a la tradición, así como las características más universales de la obra distinguiéndolas del sujeto y su mundo personal concreto.

Basándonos en el modelo de Housen (en Hernández, 2000), creado para el departamento de educación artística del MoMA de nueva York, en el que se describen cinco estadios basándose en cómo construyen los individuos el significado a partir de la apreciación de la obra, podemos situar el conocimiento de los estudiantes en las siguientes etapas:

- Constructiva (etapa II): en la que el sujeto empieza a tomar distancia de la obra de arte y a interesarse por las intenciones del artista, dejando las emociones en un segundo plano y estableciendo el marco de su mirada sobre su propio conocimiento y su tradición social y moral. Dentro de esta podemos distinguir la transición hacia la clasificación (etapa III) en la que el sujeto desarrolla capacidades analíticas estableciendo un marco de análisis que se basa en la decodificación de estructuras de tipo histórico (nombres o escuelas de arte) o propiedades formales (forma, color, líneas, técnicas); y la transición hacia la interpretación (Etapa IV) en la que el sujeto inventa sus propias distinciones como resultado de su pequeña experiencia respecto al arte, descodificando símbolos sin marco de referencia estética en el cual situar su análisis. También puede poseer conocimiento técnico, pero en ambos casos no pueden asimilar las distinciones que se requieren para un análisis formal de la obra de arte.

Un menor número de estudiantes se encuentran en las siguientes etapas:

- III. Clasificación, en la que son capaces de analizar y criticar la obra en base a datos históricos y utilizar su bagaje de hechos y representaciones para descodificar la obra, asumiendo su significado y encontrando explicaciones racionales de su contenido.
- IV. Interpretación, en la que existe una búsqueda de un encuentro personal con la obra

de arte, buscando el significado tratando de apreciar lo que esta ofrece en un plano formal. Las estrategias críticas se ponen al servicio de los sentimientos y la intuición, dejando que emerjan los significados, y sabiendo que la identidad y el valor de la obra están sujetos a cambios que dependen de cada encuentro.

En la búsqueda de condicionantes que hayan provocado la no consecución de todos los objetivos planteados, tenemos que destacar la certeza de que la no existencia de un prácticum que dote de sentido al contenido de la Pedagogía del Dibujo dificulta en gran medida este tipo de iniciativas, pues el estudiante carece de la motivación que ejerce la perspectiva de la acción.

A continuación se analizan otros factores, tanto positivos como negativos que pueden considerarse una evaluación de la experiencia:

1. Debido a la falta de tiempo, no se ha podido realizar una adecuada retroalimentación que hubiese sido beneficiosa de cara a futuras acciones de los estudiantes relacionadas con la planificación de la enseñanza en Artes Plásticas y Visuales.

2. Es difícil conseguir que los estudiantes perciban el trabajo como un producto y no como un proceso, por la propia dinámica educativa que imprime la universidad, que hace que los estudiantes se planteen la meta de superar la asignatura por encima de aprender la asignatura. 3. Como consecuencia de lo anterior, los alumnos no ven la "necesidad" de este tipo de trabajos: el reproche general es que no se les haya enseñado un trabajo al principio de la actividad para "saber lo que tienen que hacer".

4. Es difícil motivar para la investigación, tal vez porque este tipo de metodología supone una mayor implicación, quedando fuera del radio de acción de sus intereses personales. En este sentido, es difícil plantear trabajos que promuevan un pensamiento reflexivo si esto no se fomenta de modo general en otras asignaturas.

5. Es difícil educar para la reflexión profesional sin una práctica profesionalizante.

6. A pesar de lo anteriormente expuesto, se ha constatado que mediante este tipo de metodología los estudiantes llegan a dominar algunos aspectos más complejos del temario con toda naturalidad, al convertirse en el marco de acción y no en el objetivo de la enseñanza. Aunque cuesta asumir el marco de trabajo, este se convierte en algo tan familiar que se habla de los aspectos tecnológicos y disciplinares de la asignatura con familiaridad, manejando los conceptos y principios con competencia.

7. Esta experiencia ha servido para que los estudiantes se hagan conscientes de las lagunas existentes en su conocimiento curricular, y sientan curiosidad por determinados temas, así como la necesidad de ampliar su información.

## **5. RESULTADOS: CONSECUENCIAS DE UNA METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Aunque no siempre que hablamos de resultados tenemos que referirnos a un producto, los ejemplos incluidos en el CD Inndoz.01, fruto de esta actividad, son una muestra de cómo se puede utilizar el potencial que ofrecen las imágenes publicitarias para la elaboración de materiales didácticos, partiendo simplemente de un análisis crítico profundo y reconvirtiendo lo que esa imagen "nos dice" en contenido de enseñanza.

La estructura que adquieren los productos viene determinada por la asunción de una manera de organizar el contenido de la Educación Artística deudora de los planteamientos de

la DBAE, o Educación Artística Basada en Disciplinas. A pesar de las críticas que ha recibido esta orientación, no deja de ser una propuesta que nos ofrece una estructura en la que anclar nuestros conocimientos y descubrimientos sobre imágenes de distinta índole. Así mismo, la configuración de las propuestas giran en torno a una sola imagen, u obra clave, como muestra de la riqueza que cada una de ellas puede contener, y para favorecer el estudio en profundidad de un solo caso. Los conocimientos que se construyen alrededor del caso nos sirven para dotar de coherencia al aprendizaje, que si bien no persigue la generalización, si establece conexiones con marcos más amplios aplicables al estudio de otras imágenes similares o distintas.

A pesar de partir del planteamiento descrito, se ha intentado conectar la potencialidad educativa de cada imagen con aquellos contenidos propuestos por el Diseño Curricular Base español para la ESO, de modo que las propuestas didácticas no sean simples construcciones mentales alejadas de la realidad, sino que por el contrario, puedan constituirse en materiales susceptibles de ser puestos en práctica en el contexto educativo señalado.

Este esfuerzo resulta especialmente valioso, sobre todo si se tiene en cuenta la no existencia de un prácticum que dote de sentido al contenido de la Pedagogía del Dibujo, lo que dificulta en gran medida este tipo de iniciativas, pues el estudiante carece de la motivación que ejerce la perspectiva de la acción.

Para finalizar, decir que se ha constatado que mediante este tipo de metodología los estudiantes llegan a dominar algunos aspectos más complejos del temario con toda naturalidad, al convertirse en el marco de acción y no en el objetivo de la enseñanza. Aunque cuesta asumir el marco de trabajo, este se convierte en algo tan cercano que se habla de los aspectos tecnológicos y disciplinares de la asignatura con familiaridad, manejando los conceptos y principios con competencia. Así mismo, esta experiencia ha servido para que los estudiantes se hagan conscientes de las lagunas existentes en su conocimiento curricular, y sientan curiosidad por determinados temas, así como la necesidad de ampliar su información.

## 6. REFERENCIAS

- GRANADOS, C. (1990). Métodos de Enseñanza, en Marcelo, C. (Ed.): **El primer año de enseñanza**, Sevilla: GID.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): **Educación y Cultura Visual**, Barcelona: Octaedro.
- MAYOR, C. (1990): La Planificación de la Enseñanza, en MARCELO GARCÍA, C. (ED.): **El primer año de enseñanza**, Sevilla: GID (Grupo de Investigación Didáctica)
- MEC (1989): **Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado**.
- NAVARRETE, A., AZCÁRATE, P. y OLIVA, J.M. (2001): "La formación inicial del profesorado de secundaria: la enseñanza de las áreas curriculares", **Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI**. Granada: 1,2 y3 de Febrero.
- PARSONS, M.J.(1987): **How we understand Art**. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1992): **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones**. Madrid: M.E.C. y Paidós Ed.
- SHULMAN, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, **Hardvard Educational Review**, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1992): **Renewing the Pedagogy of Teacher Educator: The Impact of**



**Subject-Specific Conceptions of Teaching**, Ponencia presentada al "Primer Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", Santiago de Compostela, del 6 al 10 de Julio.

SHULMAN, L.S. (1989): Paradigmas y Programas en el Estudio de la Enseñanza: una Perspectiva Contemporánea, en M.C. Wittrock: **La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, Teorías y Métodos**. Barcelona: Paidós.

VILLAR ANGULO, L.M.(1982): **Minicurso "modelo inductivo": X Plan Nacional de Investigación de la Red ICIE-ICES**. Sevilla:Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.