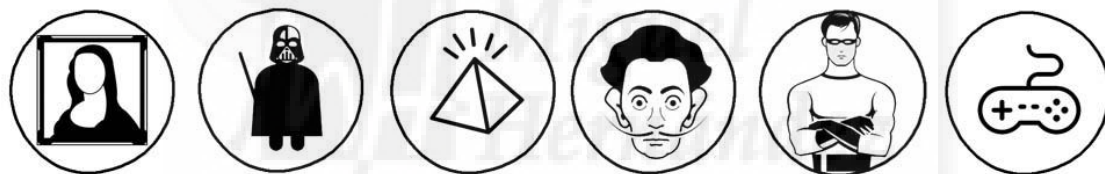


Universidad Miguel Hernández de Elche
Facultad de Bellas Artes
Departamento de Arte

Influencia de la cultura visual y el currículum de educación artística en la construcción de identidad de los jóvenes. Un estudio de casos con estudiantes de 1º de la ESO



Tesis doctoral
Presentada por Bárbara Fernández Abad
Dirigida por la Dra. Teresa Marín García
Altea 2015



RESUMEN

Palabras clave: Educación artística, Currículum, ESO, Cultura visual, Identidad.

Esta investigación se sitúa en el ámbito de la educación artística en España. Se enmarca en el contexto educativo formal de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana regido por la Ley Orgánica de Educación (LOE). Se desarrolla en un marco temporal (2012-2015), coincidiendo con la progresiva implantación de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La etapa que se aborda en este estudio, es 1º de la ESO.

El principal objetivo de esta investigación ha sido comprender las relaciones entre la cultura visual, el currículum oficial de Educación Plástica y Visual y la formación de identidad de los preadolescentes.

Desde un enfoque *construccionista*, esta investigación ha buscado indagar en la incidencia de la cultura visual como mediadora de significados culturales en la creación de imaginarios y en la formación de identidad de los jóvenes. Partiendo del *postestructuralismo* y los *estudios culturales*, esta investigación se ha acercado al currículum entendiéndolo como un dispositivo configurador de subjetividades.

Metodológicamente esta investigación se ha abordado desde un *estudio de casos múltiple*. Se ha planteado desde una perspectiva práctico-teórica, en el marco de la *investigación basada en las artes* y la *fenomenología*. En este proceso se han diseñado estrategias para conocer la *voz del estudiante*.

A través de los análisis y la interpretación de los datos obtenidos, este estudio de casos ha podido aproximarse a la influencia que ejerce la cultura visual en los jóvenes como mediadora de significados. También, durante el proceso se ha planteado la necesidad de analizar el currículum de educación plástica y visual en nuestro país, para detectar posibles necesidades o carencias en el área.

Este estudio, ha podido analizar una serie de cuestiones que están afectando al desarrollo subjetivo de los preadolescentes y a la calidad de la educación artística en nuestro país.

Por un lado, el currículum cultural está ejerciendo un poder pedagógico mucho mayor que el currículum oficial. Las imágenes producidas por las industrias culturales infantiles y juveniles están creando imaginarios, reproduciendo imágenes distorsionadas de la realidad a través de la representación de arquetipos y la reproducción de estereotipos. Las empresas mediáticas son capaces de conectar mejor con los jóvenes a través de sus gustos, sus deseos y sus intereses.

Por otro lado, se ha planteado la necesidad de reconceptualizar el currículum de Educación Plástica y visual y la formación de los docentes. El currículum oficial parece estar anclado en la modernidad. Su visión formalista y expresiva está dejando fuera planteamientos derivados de la posmodernidad que podrían introducir prácticas artísticas capaces de conectar mejor con las problemáticas de los jóvenes actuales.

Esta investigación plantea la necesidad de introducir la cultura visual en el currículum y la importancia de la práctica artística como mediadora del proceso de comprensión crítica de las imágenes en relación con los procesos de identidad.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero dar las gracias de forma muy especial a Teresa Marín por su dirección en esta tesis. Por su confianza y generosidad desde antes de comenzar este camino, cuando contó conmigo para el proyecto GUAVES. Gracias Teresa, por acompañarme en estos años con tanto cariño y dedicación. Por ser mi guía, mi compañera y mi amiga. Por dejarme aprender tanto de ti y dejarme sentir que aprendías conmigo. Gracias también por tu paciencia en los momentos difíciles, pero sobre todo gracias por tus alientos y tu comprensión. Compartir esta aventura contigo ha sido todo un lujo y una experiencia que verdaderamente me ha transformado.

También debo agradecer especialmente la ayuda de todas las personas que han colaborado en este trabajo y sin las cuáles esta tesis no hubiese podido realizarse. En primer lugar agradecer a los directores, jefes de estudios, profesores y profesoras de los centros educativos, el haberme permitido entrar en sus centros. En Escola Gavina a su director Albert Dasí, al orientador del centro Jordi Orts y al profesor de Educación Plástica y Visual, Rafa Santibáñez. A Matilde Pastor del IES L'Arabí. A José Gallego director del Colegio Inmaculada Jesuitas de Alicante y al profesor Rubén Yeste. A Laura Santacruz por facilitarnos el contacto con el IES Las Lomas, a Antonio Cutillas su jefe de estudios y a Toni Vidal, profesor de plástica. Gracias a todos por hacerme sentir que actividades como las que hemos realizado en estas escuelas e institutos, además de bienvenidas son necesarias. Sobre todo dedico agradecer a todos los chicos y chicas de estos centros, que intentando comprender su mirada, me hayan dejado asomarme a sus mundos.

También quiero dar las gracias a los componentes del grupo de investigación VISUALARTE-Lab de la facultad de Bellas Artes de Altea, en especial a Patricia Escario, Elisa Lozano y Eduardo Marín. Gracias también a Enrique Salom por colaborar de forma activa durante el trabajo de campo y por sus constantes ánimos, cuando los escuchaba allá a lo lejos desde el otro lado de la línea telefónica.

A Francisco Gomis Garrigós por sus tan interesantes conversaciones en torno al complejo mundo del opositor a Dibujo. A José María Martínez-Abarca (Ptt) por su amistad y por prestarme su ayuda técnica en momentos de emergencia.

A Manu por hacer suya también esta experiencia, por acompañarme, por arroparme, por levantarme cuando me sentía desfallecer. Por no desfallecer él a mi lado. Gracias Manu, por tanto amor.

A mi familia por darme su apoyo y su calor.

A Marisa por preocuparse tanto por mí, por intentar facilitarme el día a día y hacer de madre.

A mis compañeros de trabajo, en especial a Lola por hacer posible el permiso de dos meses que tanto necesité, a Rubén, a Fran, a Pilar y a Esther por comprenderme tanto y por existir.

Y en general a todos los amigos y amigas que han estado ahí todo este tiempo y que a pesar de las reiteradas negativas, todavía me siguen llamando para sacarme de casa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
0. PUNTO DE PARTIDA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	25
I. PARTE. EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CURRÍCULO Y CULTURA VISUAL	31
1. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	35
2. EVOLUCIÓN DE CURRÍCULUM DE LA MODERNIDAD A LA POSMODERNIDAD	39
2.1. Del modernismo al posmodernismo. Cambio de paradigma	39
2.1.1. Características y principios de la modernidad	40
2.1.2. Características de la posmodernidad	42
2.2. Del currículum tradicional a las teorías críticas del currículum	45
2.2.1. Los Reconceptualistas: Fenomenología y Marxismo	48
2.2.2. Cultura popular, contrahegemonía y resistencia: P. Freire, M. Appel, H. Giroux	49
2.2.3 Nueva sociología de la educación y la construcción social del currículum	53
2.3. Perspectivas cognitivas del currículum para la docencia de las Artes Visuales	54
2.3.1. Revolución cognitiva: del conductismo al cognitivismo	56
2.3.2. El enfoque cognitivista y su repercusión en la enseñanza de las artes	57
2.4. Estética pragmática: de la estética analítica al arte como experiencia	66
2.4.1. El Neopragmatismo de Richard Shusterman	68
2.4.2. Una propuesta pragmatista para la educación del arte	73
2.5. Educación posmoderna: hacia una pedagogía pos-crítica	76
2.5.1. La influencia del pensamiento posmoderno en el Currículum	76
2.5.2. Características del currículum posmoderno: principios organizadores para la enseñanza del arte	78
2.5.3. La crítica pos-estructuralista del currículum	81
2.5.4. Concepción del currículum desde los estudios culturales	83
2.6. La educación artística en España. una asignatura pendiente	87
2.6.1. La Educación Plástica y Visual en el currículum de la LOE	87
2.6.2. Perfil del profesorado de Educación Plástica y Visual en Educación Secundaria.....	90
2.6.3. Escenarios de futuro de la Educación artística tras la aprobación de la LOMCE.....	93
3. INFANCIA POSMODERNA, CULTURA E IDENTIDAD	97
3.1. La modernidad cultural y su implicación en la educación	97
3.2. La infancia como construcción social	99
3.3. Reconceptualización de la infancia desde las teorías posmodernas	102
3.4. Pedagogía crítica y currículum cultural	104

4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL	109
4.1. Cultura visual y el concepto de lo visual	109
4.1.1. Definición de cultura visual	109
4.1.2. En torno al concepto de <i>lo visual</i>	110
4.2. Emergencia de los Estudios Visuales	113
4.3. La identidad como construcción visual	115
4.3.1. Identidad y cultura	115
4.3.2. Formas culturales de ver	117
4.3.3. Constitución de imaginarios y funciones de la imagen	120
4.3.4. Interactividad y afectos	123
4.4. La Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual	126
4.5. El dibujo como mediación en la representación para la comprensión de la cultura visual desde la creación	131
4.5.1. Dibujo, cuerpo y cartografías de identidad	131
II. PARTE: ESTUDIO DE CASOS. Análisis de la influencia de la cultura visual y el currículum a través de la interpretación y la creación de imágenes	137
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: Estudio de casos múltiple.....	139
5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	140
5.2. SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DE CASOS.....	143
5.2.1. Criterios de elección de los casos de estudio.....	143
5.2.2. Descripción de los casos de estudio.....	144
5.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	148
5.4. LOCALIZACIÓN DE LAS FUENTES DE DATOS.....	149
5.4.1. Entrevista informal con los profesores y otros agentes educativos.....	149
5.4.2. Observación: visita a los centros educativos.....	150
5.4.3. Observación participante: actividades con los estudiantes en el aula.....	151
5.4.4. Documentos diversos.....	152
5.5. Estrategias de producción de datos.....	153
5.5.1. Definición y Diseño de las actividades: prácticas para la obtención de datos de los estudiantes.....	153
5.5.2. Diseño de cuestionarios.....	157
5.5.3. Registro de las actividades prácticas realizadas con los estudiantes.....	163
5.5.4. Dinámica de juego y aspectos performativos.....	163
5.5.5. escuchar la voz de los estudiantes a través de distintos medios.....	164
5.6. Análisis e interpretación.....	166
5.6.1. Fichas de resultados de actividades.....	166
5.6.2. Tablas comparadas de respuestas.....	167
5.6.3. Elaboración de gráficos.....	168
5.6.4. Análisis comparado cuantitativo-cualitativo.....	169
5.6.5. Criterios de análisis: formales, conceptuales, emocionales.....	170

6. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS COMPARADO E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN	173
6.1. Comparativa de los contextos socioculturales y docentes	173
6.1.1. Comparativa de contextos socioculturales	173
6.1.2. Comparativa de centros educativos	174
6.1.3. Comparativa de perfil de profesorado	174
6.2. Análisis comparado del desarrollo de actividades en los casos estudiados	175
6.2.1. Comparativa de la toma de contacto con el centro e inicio de actividad	175
6.2.2. Comparativa del desarrollo actividad 1: búsqueda e interpretación de imágenes	178
6.2.3. Comparativa del desarrollo actividad 2: Dibujo de autorretrato	181
6.2.4. Comparativa del desarrollo actividad 3: Debate sobre actividad 1 y 2	183
6.2.5. Comparativa del desarrollo actividad 4: valoración global de la experiencia	184
6.3. Actividad de interpretación de imágenes	185
6.3.1. Construcción de imaginarios mediante personajes de ficción	186
6.3.2. Influencia de los personajes famosos en la construcción de imaginarios	208
6.3.3. La apreciación estética de obras de arte en el imaginario de los preadolescentes.....	230
6.3.4. Experiencia de la actividad de interpretación de imágenes	253
6.4. Actividad de dibujo: creación de un autorretrato	257
6.4.1. Análisis comparado. Aspectos formales, conceptuales y emocionales de los dibujos	258
6.4.2. Debate con los estudiantes tras la actividad de dibujar	300
6.4.3. Experiencia de la actividad de dibujar	306
CONCLUSIONES	315
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	335
BIBLIOGRAFÍA	347
ANEXOS	359
Anexo 1. fichas de campo: registro de características de actividades con los estudiantes.....	361
1. A. ACTIVIDAD 1: Interpretación de imágenes.....	363
1.B. ACTIVIDAD 2: dibujo autorretrato.....	367
1.C. ACTIVIDAD 3: cuestionario de valoración y debate.....	371
Anexo 2. Fichas de respuestas de estudiantes	375
2. A. Escola Gavina	377
2. B. I.ES. L'Arabí	387
2. C. I.E.S. I.E.S. Las Lomas	398
2. D. Colegio Inmaculada Jesuitas	413
Anexo 3. Tablas actividad interpretación de imágenes	427
3. A. Escola Gavina	429
3. B. I.ES. L'Arabí	434
3. C. I.E.S. Las Lomas	439
3. D. Colegio Inmaculada Jesuitas	444
Anexo 4. Tablas actividad de dibujo	449
4. A. I.ES. L'Arabí	451
4. B. I.E.S. I.E.S. Las Lomas	465
4. C. Colegio Inmaculada Jesuitas	480

INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación se sitúa en el ámbito de la educación artística en España. Nace del interés por comprender las relaciones que se dan entre la cultura visual, el currículum oficial de Educación Plástica y Visual y la formación de identidad de los preadolescentes.

La investigación se ha planteado desde una perspectiva práctico-teórica, en el marco de la Investigación basada en las Artes (IBA). En el proceso de indagación se ha partido de la activación y análisis de experiencia de prácticas artísticas desarrolladas en el ámbito de la educación formal con estudiantes de 1º de la ESO. Todas las experiencias se realizaron en el contexto educativo de la Comunidad Valenciana y en un marco temporal (2012-2015) marcado por el debate y la progresiva implantación de la nueva reforma educativa llevada a cabo por el gobierno. A finales del 2013, se aprobó la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (MEC, 2013). Esta reforma sustituye a la actual LOE del 2006. Una reforma que ha provocado el rechazo generalizado en toda la comunidad educativa, acompañado de intensos debates, tanto en el ámbito educativo como social.

El punto de partida de esta tesis surge mientras intento preparar las oposiciones para Profesorado de Educación Plástica y Visual. Me interesa la docencia e intento prepararme para poder optar a ejercer una profesión incierta sometida a una progresiva marginación y deterioro por parte de las instituciones educativas públicas. A raíz de esta tarea empiezo a familiarizarme con el currículum oficial y con los mecanismos de las pruebas de acceso (v. 5.2). En este proceso de continuos cuestionamientos y crisis, surge la posibilidad de incorporarme al proyecto de investigación GUAVES “Elaboración e implementación de guías activas de alfabetización audiovisual para estudiantes de educación secundaria” (2012-2013), que estaba coordinando, como Investigadora principal por Teresa Marín García (directora de esta tesis). En este proceso de trabajo pude abordar la problemática de la educación artística desde una perspectiva más libre, personal y comprometida de lo que me permitía el proceso de oposiciones para acceder a la docencia pública.

Una vez finalizado el periodo del proyecto GUAVES, junto con Teresa Marín, decidimos darle continuidad al proyecto para poder profundizar en aspectos que no se habían podido desarrollar suficientemente y que considerábamos esenciales para poder plantear futuras investigaciones y aplicaciones prácticas. Juntas, fuimos trazando nuevas vías a partir del camino iniciado en GUAVES. Esta tesis es fruto de ese proceso.

Los referentes de partida de nuestro estudio han sido las investigaciones sobre educación artística y cultura visual. Consideramos referentes importantes para esta investigación dos de los grupos de investigación más destacados en la actualidad en el estudio de la cultura visual, la educación artística y el currículum en nuestro país. Por una parte, el grupo de investigación *Esbrina, subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos*, de la Universidad de Barcelona, coordinado por Fernando Hernández doctor en psicología y catedrático experto en Educación y Cultura Visual y por otra, el grupo EDARTE cuyo investigador principal es Imanol Aguirre, doctor en Filosofía y profesor titular del área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra. Estos dos autores, así como los trabajos realizados por sus grupos de investigación, nos han ayudado a poder contextualizar el actual currículum de la LOE de Educación Plástica y Visual desde una perspectiva crítica, así como ubicar el debate en torno a las potencialidades educativas de la cultura visual. También destacamos como referentes otras experiencias que trabajan desde el arte para cambiar la educación, como el proyecto Pedagogías Invisibles y Escuela de Educación Disruptiva impulsados por María Acaso o el trabajo desarrollado por el grupo Las Lindes, en el CA2M, Centro de Arte 2 de Mayo. Consideramos referentes también múltiples experiencias educativas realizadas por profesionales que están luchando desde las prácticas artísticas y desde la investigación por innovar en el terreno educativo, para cuestionar y superar las teorías modernistas que todavía son imperantes en este sector actualmente. Desde muchas instituciones educativas parece no terminar de entenderse esta imperiosa necesidad de cambio, dedicándose pocos recursos y apoyos para modificar esta situación.

La principal **hipótesis de partida** de nuestra investigación es que el currículum cultural y el currículum oficial, influyen en la creación de imaginarios y el desarrollo de la identidad de los preadolescentes. El enunciado de esta primera hipótesis formula una equiparación entre el aprendizaje no formal e informal entendido como currículum cultural y el aprendizaje formal que se desarrolla en el currículum oficial. Esta manera de entender la educación y el aprendizaje es propia de los Estudios Culturales que conciben todo conocimiento como un objeto cultural. La escuela no es el único lugar pedagógico, a través de la cultura popular, la cultura visual, los medios de comunicación, los entornos digitales, los cómics, el cine, etc., también estamos aprendiendo significados.

Las preguntas que acompañan a esta hipótesis inicial son ¿qué imágenes son las que forman parte de los imaginarios de los estudiantes? ¿en qué forma ejercen influencia en la formación de su identidad? ¿a través de qué mecanismos psicológicos se identifican los preadolescentes con las imágenes de la cultura visual?

Si la cultura visual, configura los imaginarios de los preadolescentes y a partir de estas imágenes los jóvenes elaboran los significados con los que construyen su realidad, ¿qué tipos de significados y valores transmiten estas imágenes? ¿quién está detrás de la elaboración de esos mensajes? ¿a través de qué fuentes acceden a las imágenes que configuran sus gustos? ¿qué papel juegan las tecnologías de la información y la comunicación en su relación con la cultura visual? ¿en qué medida afectan estas cuestiones al desarrollo de la subjetividad de los preadolescentes?

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica es fundamental responder a estas preguntas desde la voz de los estudiantes (Giroux y Mc Laren, 1999) considerando la cultura infantil y juvenil, ante todo como una cultura del placer (Steinberg y Kincheloe, 1997). Sensibles a estos enfoques, en esta investigación se diseñaron actividades prácticas que se implementaron en los centros, casos de estudio para poder recoger esas voces de los estudiantes como elementos clave de la investigación.

A través de esta hipótesis de partida hemos querido aproximarnos desde los planteamientos de la pedagogía crítica a las relaciones entre pedagogía, producción de conocimiento, formación de identidad y deseo.

Recogiendo las aportaciones a las investigaciones sobre el currículum del Postestructuralismo y los Estudios Culturales, nos planteamos también la influencia del currículum de secundaria de Educación Plástica y Visual en el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes ¿Cómo influye la educación artística en la capacidad de interpretación de las imágenes de los estudiantes? ¿qué entiende el currículum por entorno del alumnado? ¿qué idea de arte está transmitiendo el currículum?

En relación a estas cuestiones surge la segunda de nuestras hipótesis de partida.

El currículum oficial de la ESO de Educación Plástica y Visual no se ajusta a todas las necesidades formativas del contexto sociocultural actual. El análisis del currículum de la LOE de Secundaria de Educación Plástica y Visual nos ha llevado a analizar sus carencias y limitaciones para adecuarse a la realidad del contexto visual de los adolescentes. En la mayoría de los casos como se verá a lo largo de este trabajo tienen que ver sobre todo con cuestiones de enfoque y receptividad al contexto socio-cultural. Si la educación formal no contempla formas de expresión visual que tengan que ver con el currículum cultural, se estará mostrando ajena a la realidad de los estudiantes.

Esto nos lleva a preguntarnos, partiendo de la importancia que el currículum da al “entorno del alumnado” ¿qué entiende el currículum de Educación Plástica y Visual por entorno? ¿realmente la educación artística está dotando a los estudiantes de herramientas para desarrollar su capacidad reflexiva y crítica frente a esa “sobresaturación de imágenes” de la que habla el currículum? ¿en qué forma los estudiantes están interiorizando la idea de arte que reproduce el currículum? ¿cómo influye esto en su percepción?

A partir de la lectura de las teorías cognitivas del currículum de Efland (2004) nos hemos cuestionado la forma en que el currículum está estructurado

¿Realmente la estructura del currículum actual tiene en cuenta el carácter complejo de la realidad del entorno de una infancia y juventud actuales?

Fruto de nuestro proceso de investigación y de las lecturas de las investigaciones de los autores referenciados en nuestro trabajo, hemos formulado dos hipótesis derivadas del carácter experimental de nuestro estudio.

Partiendo de la idea de infancia y juventud posmodernas enunciada por los pedagogos críticos Steinberg y Kincheloe (1997), hemos indagado en los procesos psicológicos mediante los cuales los preadolescentes se identifican con las imágenes de la cultura visual. Nuestra tercera hipótesis propone que los medios de comunicación de masas y las industrias culturales infantiles y juveniles producen visualidades que conectan directamente con los imaginarios a través de la representación de arquetipos. Hemos querido detectar cuáles son las características que los estudiantes destacan de esas imágenes que configuran sus imaginarios y qué valores llevan asociados.

Nuestra cuarta hipótesis, un enfoque pragmatista a través de la fenomenología y el dibujo como instrumento para la comprensión de la cultura visual conecta con la segunda hipótesis planteada, en cuanto a que puede contribuir a reflexionar sobre las carencias del currículum para adecuarse a la realidad de la cultura visual de los estudiantes.

La importancia que hemos dado en nuestro proceso de investigación a la voz de los estudiantes, nos ha llevado a plantear las actividades realizadas con ellos como experiencias dialógicas.

La identidad de los jóvenes es fruto de su experiencia. Este enfoque relacionado con las teorías pragmatistas de Dewey, Shusterman y Aguirre, nos ha ayudado a entender la percepción desde un punto de vista de la fenomenología. Teorías que han sido fundamentales en nuestro proceso de investigación.

Esta hipótesis propone una forma de pensarse visualmente, de reflexionar sobre la propia identidad desde el diálogo con la cultura visual, con los

imaginarios, con los referentes visuales que producen los marcos desde los cuales los preadolescentes construyen su mundo a través de los significados.

El dibujo como proceso de pensamiento pone de manifiesto el carácter procesual de la experiencia artística y reconoce el carácter cognitivo del arte. Por ello, en la investigación planteamos como punto de partida trabajar con el autorretrato y el cuerpo para indagar sobre los procesos de identidad, repensando debates abiertos por las teorías posmodernas.

También nos ha parecido interesante experimentar introduciendo aspectos performativos en el ejercicio de creación, ya que consideramos que podría ser una forma de motivar a los estudiantes conectando con los aspectos lúdicos, que como se verá en el trabajo caracterizan la fase vital de desarrollo de los preadolescentes, grupo con los que hemos realizado nuestra investigación. Al mismo tiempo plantear la vía experimental de prestar atención a lo corporal y lo performativo ha ido abriendo nuevas vías de reflexión en el desarrollo de la investigación. Fruto de ello, fue tomando más relevancia el enfoque fenomenológico en nuestro análisis, ampliando las perspectivas de interpretación de los procesos experimentados.

Con la finalidad de poder comprobar nuestras hipótesis hemos definido los siguientes **objetivos**:

1. Detectar la incidencia de la cultura visual como mediadora de significados culturales en la creación de imaginarios y en la conformación de identidad de los estudiantes de 1º de la ESO.
2. Comprobar el nivel de reflexión crítica de los estudiantes ante las imágenes que forman parte de su cultura visual desde la interpretación y la creación a través la búsqueda de referentes visuales y de la práctica del dibujo.
3. Analizar el Currículum oficial de secundaria de Educación Plástica y Visual para detectar carencias y necesidades en el área.

En el desarrollo del proceso de investigación y fruto de la naturaleza experimental del estudio surgen a su vez una serie de objetivos específicos:

- a) Contextualizar el punto de partida de la investigación desde la voz de los propios estudiantes para poder identificar las imágenes que mayor presencia tienen en su cultura visual.
- b) Diseñar una actividad para la intervención situada desde la experiencia creativa que nos ayude a detectar el nivel de reflexión ante las imágenes de la cultura visual y cómo se representan a sí mismos los estudiantes desde su relación con esas imágenes.
- c) Estudiar los significados que los estudiantes dan a las imágenes de la cultura visual desde sus gustos, intenciones y deseos para comprender qué factores psicológicos entran en juego entre las imágenes como mediadoras de significados y la construcción de esos significados.

La metodología empleada en esta investigación, partiendo de un enfoque de Investigación Basado en Artes, nos hemos basado en el estudio de casos combinando para el análisis metodología cualitativa y cuantitativa. En el transcurso de la investigación hemos utilizado el proceso de triangulación, contrastando toda la información recopilada con diversas fuentes a través de conversaciones con los diferentes actores, noticias de prensa, artículos en blogs especializados, foros de discusión, etc... Para la recolección de información hemos combinado los diseños etnográficos, la investigación-acción y el diseño fenomenológico con la observación participante y la dinamización de debates.

La cuestión metodológica ha sido un elemento clave en el desarrollo de esta investigación, que se ha entendido de un modo abierto, incorporando cuestiones que han ido surgiendo en el proceso y siendo un elemento de reflexión constante. Por ello nos ha parecido importante dedicarle un capítulo específico en la segunda parte del trabajo. En ese capítulo se han detallado los enfoques y metodologías empleados, así como los recursos diseñados para nuestra investigación. De forma resumida se han analizado los siguientes aspectos:

- Enfoque metodológico general de esta investigación.

- Planteamiento del estudio de casos y criterios empleados para la selección de casos.
- Las estrategias diseñadas para la recolección de datos, estructurado en los siguientes apartados: diseño y preparación de actividades; diseño del plan de actuación para la toma de datos; diseño de cuestionarios; observación participante y registro de la actividad; dinámicas de juego y aspectos performativos; escuchar la voz de los estudiantes mediante valoraciones y debates.
- El diseño y planificación de actividades, que ha conllevado: La definición de actividades para la obtención de datos; el diseño de cuestionarios; y el diseño del plan de actuación para la recopilación de información.
- Las técnicas de análisis de los resultados obtenidos en las experiencias realizadas en los casos de estudio, que son las siguientes: elaboración de fichas de resultados de actividades (imágenes y texto); elaboración de tablas comparadas de respuestas (análisis cuantitativo-cualitativo); elaboración de gráficos (análisis cuantitativos); análisis comparado cuantitativo-cualitativo; Definición de los criterios de análisis (formales, conceptuales, emocionales).

Como apoyo a nuestro proceso de investigación hemos trazado **un mapa de teorías** por el que hemos transitado desde una perspectiva de la comprensión para la cultura visual y un enfoque transdisciplinar de la práctica artística.

Para abordar la comprensión del currículum como forma de discurso, hemos recurrido a autores como Tomaz Tadeu da Silva o Jurjo Torres Santomé. Las teorías del Postestructuralismo y los Estudios Culturales nos han ayudado a entender el currículum como productor de identidades sociales.

Hemos estudiado el desarrollo del currículum de Educación Artística en nuestro país de la mano de Fernando Hernández e Imanol Aguirre, desde sus críticas al currículum hemos podido dotarnos de herramientas conceptuales para abordar nuestro análisis del currículum de secundaria.

Desde las Pedagogías Críticas, autores como Steinberg, Kincheloe, Henry Giroux y Peter Mc Laren nos han mostrado la importancia de escuchar la voz de los estudiantes y comprender la infancia posmoderna desde su complejidad.

En el terreno de la sociología las aportaciones de Bourdieu y Passeron han sido capitales para detectar los mecanismos de formación del gusto, la reproducción cultural y su incidencia en la formación de identidades.

Siendo conscientes de la importancia del entorno digital en el que se desarrollan los preadolescentes, hemos prestado especial atención a las relaciones entre la cultura visual, la cultura digital y la formación de identidad. Las teorías sobre el *capitalismo tardío* de Jameson o el *capitalismo afectivo* de Martín Prada, nos han servido para entender los contextos culturales en los que se desarrollan las imágenes y cómo funcionan ciertos mecanismos de creación de deseo en la cultura infantil y juvenil.

En el transcurso de nuestra investigación los enfoques de la filosofía pragmatista y la fenomenología de la percepción nos han ayudado a reflexionar y posicionar nuestra experiencia práctica con los estudiantes. Autores como Dewey, Shusterman, Aguirre y Merleau Ponty nos han dado claves importantes para comprender la importancia de la incorporación del cuerpo, el espacio y lo performativo en nuestro proceso de investigación a través de la práctica del dibujo.

La presente tesis, propone estudiar la influencia que ejerce la cultura visual en la formación de identidad de los preadolescentes y analizar el currículum de Educación Plástica y Visual de la LOE para detectar posibles carencias. Entendiendo el currículum como un aparato discursivo que también crea identidades, hemos buscado analizar cómo influye el currículum en la forma en que los estudiantes interpretan las imágenes de la cultura visual y en su relación con la forma de entender el arte. Desde las aportaciones de los Estudios Culturales entendemos que la cultura es pedagógica, la existencia de un currículum cultural, llama a la necesidad de incorporar los artefactos visuales que participan en la creación de los imaginarios de los jóvenes a la enseñanza formal. Estos imaginarios transmiten valores y significados y son los que a golpe de reiteración y reducción a generalidades y estereotipos están

creando los marcos de referencia a través de los cuales los preadolescentes construyen su mundo.

Los autores que han configurado nuestra bibliografía provienen de diversos campos como la Educación Artística, los Estudios Visuales y Culturales, la Pedagogía Crítica, la Sociología de la Educación, la Psicología y la Fenomenología.

En cuanto a las **fuentes empleadas**, hemos revisado la literatura especializada que nos ha aportado datos de primera mano de los autores que hemos considerado más relevantes para nuestro trabajo. Además de consultar libros, también hemos leído artículos de revistas especializadas tanto nacionales como internacionales, tesis, monografías y documentos oficiales publicados en el BOE. Por la actualidad de nuestro tema, hemos prestado especial atención a las políticas educativas que durante el proceso de esta tesis se han estado discutiendo en nuestro país. A través de noticias en prensa, manifestaciones públicas de las mareas verdes, iniciativas activistas en defensa de la educación pública, foros, blogs y páginas web nos hemos documentado sobre otras opiniones dentro de la comunidad educativa.

La estructura de nuestra tesis se divide en dos partes. La primera parte del trabajo se centra en la creación de un corpus teórico y la segunda trata de exponer el análisis del estudio de los casos prácticos.

La primera parte titulada *Educación artística, currículo y cultura visual* se divide en cinco capítulos. En el capítulo 1 se sitúa el punto de partida en la evolución histórica de la educación artística en nuestro país. En el capítulo 2 repasamos la evolución de las teorías del currículum desde la modernidad a la posmodernidad con el objeto de conocer las diferentes teorías críticas del currículum, las perspectivas cognitivas del currículum para la docencia en las artes visuales, los enfoques neopragmatistas de Richard Shusterman y Aguirre y las ideas claves que introducen la importancia del cuerpo en la experiencia

visual. En el capítulo 3 profundizamos en la influencia de las ideas posmodernas en la educación artística y en el concepto de infancia.

En el capítulo 4 nos centramos en la educación artística y la cultura visual presentando los enfoques de los Estudios Visuales. De la mano de Fernando Hernández e Imanol Aguirre definimos la perspectiva de la educación artística para la comprensión de la cultura visual. En este capítulo también hemos estudiado el proceso de dibujo como acto reflexivo y el uso del cuerpo y la representación mapa como estrategias con las que aproximarnos a la comprensión de la cultura visual desde la creación.

Para cerrar esta primera parte, en el capítulo 5 analizamos la problemática de la educación artística en España desde el estudio del currículum, los perfiles del profesorado de secundaria, así como los métodos de acceso que capacitan para la labor docente en la educación artística en secundaria.

La segunda parte de nuestro estudio titulado *Análisis de la influencia de la cultura visual y el currículum a través de la interpretación y la creación*, presenta el estudio de casos. A través de los tres capítulos que forman esta segunda parte, se ha expuesto la metodología de investigación, la descripción de los casos de estudio y por último el análisis comparado de los resultados.

La bibliografía ha sido estructurada atendiendo a la diversidad de las fuentes y clasificándolas en los siguientes apartados: 1. Libros y monografías; 2. Artículos incluidos en publicaciones periódicas; 3. Tesis y trabajos de investigación no publicados; 4. Normativas; 5. Referencias web y audiovisuales; 6. Otras fuentes.

Por último en la sección de anexos, hemos introducido el material que hemos creado como apoyo en el trabajo de análisis, las fichas de registro de las actividades del trabajo de campo, las fichas elaboradas con las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios de interpretación de imágenes y dibujo y las tablas en las que hemos clasificado la información recopilada.

0. PUNTO DE PARTIDA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Mi punto de partida está condicionado por mi formación académica que es de Licenciada en Bellas Artes. Tras licenciarme, me planteé la posibilidad de dedicarme a la docencia. Tomé entonces conciencia de que carecía de conocimientos pedagógicos, ya que en la Facultad en la que había realizado mis estudios, la Facultad de Bellas Artes de Altea no existía ninguna asignatura en los planes de estudio sobre educación artística. Mi primer contacto con temas pedagógicos fue durante la realización del CAP, Curso de Adaptación Pedagógica. Aunque mi interés por la educación artística y el estudio del currículum empieza a surgir a partir de mi experiencia y mi primera toma de contacto con las oposiciones para la enseñanza secundaria. Lo primero que descubrí en este proceso fue que la especialidad a la que me presentaba se denominaba Dibujo. Esto ya me situó en un punto de partida desde el que comenzaría a cuestionarme muchos temas y reflexionar sobre mi relación con el arte, mi posible futuro como docente y en aquella época pensaba que quizá también como futura investigadora (un año antes de embarcarme en el proceso de estudiar oposiciones había obtenido la Suficiencia Investigadora tutelada por Teresa Marín García, directora de esta tesis).

Me dediqué un año a preparar la oposición, fui aprendiendo sobre la marcha la burocracia, tomé contacto con los sindicatos, con los cursos para hacer méritos, me preparé la parte teórica por mi cuenta y para preparar la prueba de dibujo técnico me apunté a una academia. En la Facultad en la que realicé mis estudios no se impartía tampoco la asignatura de dibujo técnico. Parece evidente que cuando se diseñó el plan de estudios no se contemplaba como prioridad las materias necesarias para las salidas profesionales vinculadas con la educación artística. En ese proceso conocí a otras personas que como yo afrontaban este proceso desde diferentes titulaciones, arquitectos, ingenieros industriales, licenciadas en Publicidad y Relaciones Públicas. Desde mi ingenuidad, me sentía diferente a ellos, sentía una seguridad desde mi formación en Bellas Artes que pensaba me situaba en un lugar más próximo a la materia que al resto. Pronto descubrí que no podía estar más equivocada.

El temario parecía no actualizarse desde el siglo pasado y el currículum se me reveló como un ideario con el que no me identificaba. Lo más frustrante fue sentir que proponer en la defensa de la programación didáctica algo que se saliera de las directrices del currículum, era poco más que una insensatez. No me quedaba más que adaptarme a las circunstancias y seguir al pie de la letra las instrucciones al igual que el resto de mis compañeros opositores. Pensar más en estadísticas, probabilidades y número de temas a memorizar que en dar rienda suelta a mi vocación de artista, docente e investigadora.

El primer año me presenté a la oposición como una primera experiencia y toma de contacto. Tenía que compaginar los estudios con un trabajo así que sabía que no aprobaría a la primera, me lo tomé como un aprendizaje. Por desgracia esa fue la última vez que se convocaron plazas debido a los recortes en educación.

Cuando mi decepción estaba a punto de hacerme tirar la toalla, retomé el contacto con Teresa Marín quien me ofreció incorporarme al proyecto de investigación GUAVES, “Elaboración e implementación de guías activas de alfabetización audiovisual para estudiantes de educación secundaria” (2012-2013), coordinado por ella misma como Investigadora principal. Esta propuesta fue para mí como un regalo y debo agradecer desde aquí a Teresa su confianza y generosidad constante durante los años en los que ha compartido conmigo este proyecto.

Gracias a esta oportunidad volví a replantearme la posibilidad de hacer la Tesis doctoral. Mi primer planteamiento de investigación para la Tesis doctoral estaba enfocado hacia la elaboración de materiales docentes compartidos mediante plataformas y metodologías de software libre. Mis primeras lecturas del currículum y algunos cursos realizados a través de sindicatos ya me hicieron detectar el enfoque instrumental que se le daba a la tecnología. Traté de suplir esta carencia incorporando conocimientos a través de otras propuestas que investigaban sobre el uso de la tecnología en la educación artística. En ese momento tuve contacto con el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a través de la realización del curso online “Artes y Tecnologías para Educar” (2012). A través de este curso, dirigido a profesores e investigadores, pude ampliar de forma considerable mi

perspectiva sobre el uso de las TIC y participar en foros de discusión con profesores de diversas partes del mundo. Esta experiencia fue muy enriquecedora y pude comprobar que sí se estaban introduciendo en el ámbito de la formación docente metodologías y conceptos que replanteaban el papel de los estudiantes como productores activos inmersos en una cultura digital participativa. Sin embargo, también me di cuenta que no se llegaba a profundizar en la dimensión ética, política y social que implican ciertos usos de la tecnología. En los foros también pude detectar que en general había cierto rechazo en los docentes a abordar temas más conceptuales y aludían a la dificultad o falta de preparación. Esta experiencia me llevó a plantearme la importancia fundamental de abordar el tema del software libre y el conocimiento abierto. Desde entonces, estos temas siempre han permanecido en el fondo de mis intereses y preocupaciones en torno a la educación.

Mientras iba plateándome estas posibilidades de vías de investigación, de forma paralela, iba descubriendo otras vías de trabajo gracias a la participación en el proyecto de investigación GUAVES, en el que tuve la oportunidad de participar desde el inicio como colaboradora externa. Gracias a la implicación que tuve en el proyecto y al estrecho trabajo que pude desarrollar con Teresa Marín el trabajo realizado llegó a convertirse en el embrión de la investigación que ahora se presenta en forma de tesis doctoral.

A través del proyecto GUAVES se buscaba facilitar el acceso a los estudiantes de secundaria y a sus maestros al potencial que tiene el arte contemporáneo y otras formas de cultura audiovisual en la formación integral.

El proyecto de investigación GUAVES¹ surgió vinculado al grupo de investigación Visual-Arte Lab (Laboratorio de arte, cultura visual, tecnología y educación) de la Facultad de Bellas Artes de Altea, Universidad Miguel Hernández de Elche. Pudo iniciarse gracias a la financiación obtenida en una convocatoria de proyectos de investigación promovida por Bancaja en colaboración con la UMH.

El proyecto GUAVES tomaba como punto de partida la importancia de la multialfabetización y en particular de la alfabetización audiovisual para el

¹ Información sobre el proyecto GUAVES en la web del Grupo de investigación Visual ARTE-Lab <http://visualarte-lab.umh.es/proyectos/>

desarrollo del aprendizaje crítico y significativo. El objetivo de partida era detectar cómo influye el aprendizaje informal en la construcción del imaginario de los jóvenes, en su capacidad de interpretación de imágenes y de su motivación expresiva, para evaluar carencias y necesidades de alfabetización visual. El objetivo práctico era poder llegar a elaborar un prototipo de materiales docentes complementarios para educación visual en secundaria, que permitieran el acceso al arte contemporáneo y otras formas de cultura audiovisual, a estudiantes de secundaria, con la intención de favorecer una formación integral y en diálogo con la cultura visual. De forma complementaria, a través del desarrollo del proyecto se pretendía poder establecer vínculos entre distintos niveles educativos (Secundaria-Universidad) y rastrear procesos de aprendizaje visual.

El proyecto se estructuró en tres fases. En la primera fase se realizó una intensa búsqueda y análisis de materiales docentes y experiencias didácticas que plantearan un posicionamiento crítico y contextualizado del aprendizaje visual y audiovisual. Se acotaron las búsquedas a materiales y experiencias relacionadas con preadolescentes y adolescentes. Se localizaron materiales desarrollados en o para contextos de educación formal y no formal. Dentro de la educación no formal se dedicó especial atención al análisis de experiencias y materiales desarrollados en el contexto de los departamentos didácticos de museos y centros de arte contemporáneo. Esta fase de la investigación, en la que pude colaborar de forma activa, me permitió una interesante toma de contacto con enfoques experimentales acerca de otros planteamientos educativos muy distantes de los que se planteaban en los temarios de oposiciones o había tenido contacto a través del CAP.

En la segunda fase del trabajo se diseñaron e implementaron varias actividades prácticas para ser realizadas con estudiantes de secundaria, con el objetivo de poder contrastar la hipótesis de partida y poder obtener datos reales para la elaboración de las futuras guías didácticas. La colaboración en esta fase del proyecto fue decisiva para el futuro planteamiento de la actual investigación.

El proyecto GUAVES finalizó en el año 2013. Diversos motivos burocráticos y organizativos del grupo de investigación, afectaron al desarrollo del proyecto

impidiendo que pudiera completarse la fase final prevista. A pesar de ello el trabajo realizado hasta esa fecha había sido intenso y había permitido abrir e intensificar algunas interesantes vías de trabajo sobre el papel de la cultura visual y la construcción de los imaginarios visuales de los jóvenes. En ese momento Teresa Marín y yo decidimos seguir trabajando juntas, profundizando en las nuevas vías que habían surgido del proyecto.

Esta tesis recoge el testigo de todo el trabajo realizado durante mi colaboración en el proyecto GUAVES. A partir de ese momento la investigación se centró en profundizar en el estudio de casos prácticos, para obtener una mayor y más contrastada información acerca de los gustos y referentes de los preadolescentes. Estas indagaciones conforman la parte central de esta tesis que se muestran en la segunda parte en forma de casos de estudio. Este trabajo se ha ido complementando con el estudio de teorías críticas en torno al currículum. Una parte importante de estos estudios y análisis constituyen la primera parte de esta tesis.

Antes de pasar a la exposición de nuestra investigación quisiéramos señalar un elemento social y educativo significativo en relación al tema que abordamos. Mientras desarrollábamos este trabajo de investigación se fue fraguando y se aprobó la nueva reforma educativa llevada a cabo por el gobierno español y que sustituye a la actual LOE. En noviembre del 2013, se aprobó la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (MEC, 2013). Una reforma que ha venido acompañada de un enorme descontento y oposición en toda la comunidad educativa y en el contexto social.

Según el calendario de implantación del MECED, es previsible que la LOMCE comience a implantarse en la etapa de secundaria a partir del próximo curso 2015-2016, habiéndose ya implantado en primaria desde el presente curso 2014-2015.

El encontrarnos en este punto de transición de una reforma educativa a otra, nos parece relevante, ya que consideramos que nuestro estudio puede contribuir a abrir futuras vías de investigación en torno al estudio y análisis del futuro currículum de educación plástica y visual propuesto por la LOMCE. Al

menos, sentimos que a nosotras, nos ha dotado de herramientas conceptuales y experiencia práctica para poder afrontar futuras investigaciones en torno a la educación artística y al currículum, desde una reivindicación del valor de la cultura visual como un elemento clave para el aprendizaje crítico de la realidad contemporánea.



**PARTE I. EDUCACIÓN ARTÍSTICA,
CURRÍCULUM Y CULTURA VISUAL**



En esta primera parte haremos un recorrido que se inicia con la evolución de la educación artística. Entender las diferentes denominaciones y enfoques nos ayudarán a situar la problemática de la educación artística en nuestro país atendiendo a sus orientaciones ideológicas. Abordaremos el currículum realizando una panorámica de su desarrollo desde los planteamientos de la modernidad hasta las teorías críticas y postcríticas. A continuación, dedicaremos un capítulo a definir los principios de la modernidad que se incorporan al sistema educativo y a reflexionar sobre la necesidad de reconceptualizar la infancia desde su complejidad posmoderna.

Desde el interés de esta tesis en las teorías que proponen la introducción de la cultura visual en el currículum, profundizaremos en los planteamientos que desde los Estudios Culturales y Visuales proponen acabar con la separación entre el aprendizaje de la experiencia cotidiana, el aprendizaje formal y el conocimiento de los medios de comunicación de masas. A este respecto en nuestra investigación adoptamos el término *currículum cultural* (Steinberg y Kincheloe, 1997) entendiendo que muchas veces son difusos los límites entre lo que algunos autores (Cuadrado, 2008) han definido como modalidad formal, no formal e informal de la educación. Como veremos en esta primera parte, desde una perspectiva de la pedagogía crítica, se reconoce también una intencionalidad y estructura organizativa en los aprendizajes informales.

En último lugar, tomaremos como referentes del estudio del currículum de educación artística en nuestro país las investigaciones de Fernando Hernández e Imanol Aguirre y sus propuestas sobre abordar la educación artística desde la comprensión de la cultura visual. También presentaremos el actual panorama de la educación artística en nuestro país y en particular en nuestra comunidad autónoma. Analizaremos el actual currículum de la LOE del 2006 y también dedicaremos un apartado a reflexionar sobre el perfil del profesorado de Educación Plástica y Visual en secundaria. Como final a esta primera parte, abordaremos los futuros escenarios de la educación artística a partir de la aprobación de la controvertida LOMCE, pendiente de implantación en futuro inmediato.

1. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA.

Iniciaremos esta investigación haciendo un pequeño recorrido histórico de la evolución de la Educación Artística en España para contextualizar nuestro tema de estudio. Nos remontaremos brevemente a épocas pasadas para entender de dónde venimos. Así situaremos el inicio de la modernidad en el contexto del cientificismo del siglo XVII, que dio lugar a grandes avances técnicos durante el siglo XVIII, que desembocarán en la Revolución Industrial. En esta etapa los gobiernos impulsan Academias de Arte que respondan a las necesidades de la creciente industria que demanda trabajadores con conocimientos de dibujo y diseño, estas nuevas academias se fundan con fines económicos, para proveer a la industria de obreros cualificados (Efland, 2002). El *decreto de 4 de enero de 1900* reunía las antiguas escuelas de Artes y Oficios y las Bellas Artes con una sección artística y otra técnica, este mismo año el R. D. de 18 de abril de 1900 descompone en dos el *Ministerio de Fomento* transformándose en *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* y *Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas*. Más tarde, el REAL DECRETO de 16 de diciembre de 1910, *orgánico de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos* recogerá en su artículo 2: “Las Escuelas de Artes y Oficios tienen por objeto divulgar entre las clases obreras los conocimientos científicos y artísticos que constituyen el fundamento de las industrias y las artes manuales” (González, 2005, p.64). En este sentido nos parece significativo recoger el testimonio histórico del político marxista fundador del Partido Socialista en España, Pablo Iglesias quién en un mitin proclamaba:

Los Gobiernos, al crear las Escuelas de Artes y Oficios, han pretendido sólo hacer obreros hábiles para poder competir con las industrias extranjeras. Reservándose para los hijos de los que pueden costear una carrera la dirección técnica de esas industrias (como se citó en Tiana 1992, p.201).

En esta época la educación artística se denominará “Dibujo” y se concebirá bajo la lógica de este sistema industrial.

Con los reformadores de la Escuela Nueva llega un nuevo espíritu que defiende la formación estética y el debate en torno a los años 20 y 30 se desplaza hacia los límites de la expresión libre en la educación artística, Fernando Hernández (2010) destaca que este debate todavía hoy sigue vivo entre,

Los partidarios de que el contenido de la Educación Visual y Plástica ha de ser la realización de ejercicios que permitan el dominio de unas destrezas y de un lenguaje, y quienes piensan que no

tiene sentido ese aprendizaje sin un contexto de comprensión e interpretación de la realidad. El debate permanece entre quienes consideran que el objetivo de la Educación Artística en la escolaridad obligatoria ha de centrarse en la enseñanza del dibujo y las Bellas Artes, en cuanto procedimientos de representación y expresión, y quienes piensan que sólo tiene sentido enseñarlos en el contexto de explicación de las ideas y cambios en la historia del arte y la cultura, los valores estéticos y las relaciones sociales y de producción (p.93).

En 1939 tras la contienda civil el franquismo impugna todos los planteamientos educativos de la II República, los vencedores trataron de rectificar y reconducir a una sociedad que debía olvidar la historia reciente, había que borrar de la memoria los planteamientos intelectuales y políticos contrarios al nuevo Régimen “la política educativa, de esa manera, se convertía en una prolongación de la trágica batalla que durante años había assolado el territorio español; la educación, también después de la guerra, podía ser otro frente” (Mayordomo,1999, p. 7). La escuela se convierte en el primer lugar donde adoctrinar fomentando el catolicismo y un profundo sentimiento patriótico.

Una de las primeras medidas fue abolir la coeducación. Siguiendo las directrices morales de la iglesia católica se separaron las aulas por sexos. La *Sección Femenina de la Falange Española* dirigida por Pilar Primo de Rivera se encargará de la educación de la mujer colaborando estrechamente con el sistema educativo oficial, las asignaturas que se consideraban apropiadas para las mujeres eran: Hogar, Música, Política o Formación del Espíritu Nacional y Educación Física y Deportiva desde la educación Primaria hasta la Universidad.

Fernando Hernández (2010) destaca la influencia que la Sección Femenina a través de los trabajos manuales tuvo sobre todo en la mujer transmitiendo todo un sistema de representaciones que reproducían los valores que marcaba el documento de la UNESCO de 1950: “educar la voluntad, la atención, la concentración, la constancia, el esfuerzo, la precisión, el método y la responsabilidad” (p.96). La *Sección Femenina* educaba a las futuras docentes en las Escuelas de Magisterio y Bellas Artes y esta tradición permanecerá durante treinta años.

Podemos reconocer estos valores en el testimonio de M^a José una instructora de la *Sección Femenina* entrevistada por Mercedes Noval Clemente en su tesis doctoral *La Sección Femenina en Murcia: educación, cultura e ideología (1.939 – 1977)* (1999).

“Yo me acuerdo y mira si hace años ya, pero te las van ahí machacando...y te dicen antes que un mal dibujo, una buena lámina, antes que..., inculcaban muchísimo ese sentido de la estética, esa sensibilidad para el arte, para lo zafio, para lo vulgar, educaban en valores” (Noval, 1999, p.351).

Fuera de nuestro país, tras la Segunda Guerra Mundial, comenzaban a gestarse los debates sobre educación artística, el profesor emérito del Departamento de Educación Artística de la Universidad Estatal de Ohio, Arthur D. Efland, señala tres tradiciones que innovaron la teoría del currículum en esta época. La primera viene representada por Lowenfeld, influenciado por el psicoanálisis, el centro de su teoría fue la libre expresión infantil como factor básico para el desarrollo del niño. Lo importante no era el resultado estético sino la experiencia creativa.

Manuel Barkan y June K. McFee cuestionaron los planteamientos de Lowenfeld, el primero desde la escuela deweyana que tiene en cuenta el factor social en el desarrollo infantil y la segunda desde la teoría de la “delineación de la percepción”. Esta teoría demostraba que tanto el sentido de la vista como el del tacto debían ser estimulados desde la educación artística en oposición a los “estadios de expresión” de Lowenfeld que creía que sólo uno de los dos sentidos prevalecía sobre el otro y venía determinado por la herencia genética.

La tercera tradición la encarna el profesor de arte de la Universidad de Stanford Elliot Eisner a través de la publicación *Educación y la visión artística* (1995) traslada el centro de la expresión personal de los niños hacia los contenidos de un currículum basado en los materiales. (Efland, 2002).

En España las ideas expresionistas comienzan a calar a partir de la segunda mitad de los años sesenta, materializándose en el currículum de la Educación General Básica de la reforma de 1970. El franquismo no permitió ningún tipo de planteamiento fuera de su influencia y así muchos docentes optaron por el *expresionismo*, algunos como una forma de subversión política. La educación artística pasa a denominarse “área de expresión” añadiéndole “plástica” por influencia francesa y por el desprestigio que el Arte sufría a mediados de los años sesenta vinculándose al academicismo (Hernández, 2010).

La siguiente reforma de 1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) nace con una voluntariedad reformista y mejora en muchos aspectos la anterior reforma de 1970, siguiendo a Aguirre (2005), Hernández (2010) y Juanola (1992) podemos afirmar que sigue el modelo italiano que considera la Educación Artística como comunicación, el Arte se entiende como un lenguaje que hay que

aprender para saber descifrar los significados de las imágenes. Aguirre (2005) señala aspectos problemáticos de esta concepción:

- El Arte se presenta desde una concepción limitada, como vehículo que transmite imágenes de la realidad o expresa sentimientos, concebido como lenguaje y no como objeto de conocimiento en sí mismo.
- La palabra Arte es evitada y sustituida por “imagen” sólo se utiliza para referirse al patrimonio cultura en términos de belleza. Evita así enfrentar el arte desde la sensibilidad estética, la experiencia artística crítica y reflexiva.
- Especialmente en la etapa infantil destaca el aprendizaje de códigos formales y la expresión manual.
- No contempla la dimensión cognitiva de la Educación Artística para coordinarse con otras materias de forma global.
- Lo estético sólo aparece relacionado con lo bello. (p. 73)

Hernández (2010) además añade:

- Deja fuera manifestaciones visuales contemporáneas como instalaciones, performances, videoarte, etc...manifestaciones que no pueden “leerse” desde elementos como la línea, el punto, el plano...
- Plantea visiones únicas sin dar cabida a la construcción de múltiples significados.
- No recoge la crítica cultural o de género
- No tiene en cuenta teorías de desarrollo cognitivo
- No recoge planteamientos derivados de la posmodernidad. (p.98)

En definitiva, ambos autores coinciden en destacar el carácter formalista de esta nueva reforma que se basa en una concepción del arte más cercano a la interpretación de códigos, que a una visión crítica y reflexiva de las manifestaciones visuales en un sentido más amplio y global. En el capítulo 5 de nuestra tesis, veremos cómo ha seguido evolucionando el currículum de educación artística en nuestro país, analizando el actual currículum de la LOE del 2006 y acercándonos a la nueva y polémica reforma educativa de la LOMCE del 2013, todavía en proceso de implantación.

2. EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA MODERNIDAD A LA POSMODERNIDAD

2.1. Del modernismo al posmodernismo. Cambio de paradigma.

En este capítulo queremos contextualizar el estado de la educación en el contexto de la posmodernidad. Esto plantea un debate recurrente que sintetizaron de forma clara Efland, Freedman y Stuhr, en 1996, en su estudio sobre la educación del arte posmoderno (2003). En ese ensayo plantearon el desfase existente entre el contexto artístico surgido del pensamiento posmoderno y el contexto educativo de finales del s. XX. Casi 20 años después de ese texto, la educación artística actual, inscrita en políticas educativas en muchos sentidos anacrónicas, parece seguir anclada en un pensamiento moderno, ignorando muchos de los cuestionamientos derivados del pensamiento posmoderno. De ahí que nos parezca interesante revisar los debates y cambios de valores que introdujo el posmodernismo en el ámbito artístico y cultural, así como la situación de la educación artística en relación a los cambios culturales que este cambio de paradigma ha conllevado.

Empezaremos revisando algunas de las características y principios de la modernidad y de la posmodernidad para situar algunos aspectos clave en relación a nuestro estudio. En este apartado nos interesa especialmente identificar aquellos aspectos clave para entender los cambios de pensamiento acaecidos en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad y cómo ellos han influido o afectado a la evolución de la educación artística contemporánea.

La irrupción de los pensamientos posmodernos, pusieron en cuestión varias teorías y valores sobre los que se había construido y consolidado la modernidad. Algunas de estas teorías pusieron en crisis concepciones en torno a la comprensión del sujeto, la historia y diversos aspectos de lo social. Esta puesta en crisis del relato moderno puede entenderse como un cambio de paradigma del pensamiento moderno. Estos cambios obligan necesariamente a revisar los valores, conceptos y metodologías sobre los que se había conformado el sistema educativo de la modernidad. En este apartado nos interesa empezar revisando de forma breve algunos aspectos clave de esta transformación.

2.1.1. Características y principios de la modernidad.

Comenzaremos recordando que el concepto de modernidad está ligado al predominio de la razón, a una idea de dominio del hombre sobre la naturaleza. La modernidad se construyó sobre ciertas ideas utópicas, que otorgaban a la ciencia y la tecnología (como disciplinas símbolo de la supremacía de la razón) un papel clave en la construcción de un futuro idealizado que siempre sería mejor que el presente. La historia como disciplina fue construyendo un relato de la civilización como progreso. La utopía moderna de la planificación racional idealizada, como forma de ordenar el mundo según una idea predeterminada de progreso. Por extensión cualquier diseño planificado para organizar la vida: lo social, incluido el diseño de los programas educativos. A pesar de que algunas de estas ideas fueron contestadas desde la propia modernidad pasaron a reconocerse como ideas dominantes y representativas de una serie de valores que han terminado por identificar al pensamiento moderno.

Recordemos que en la modernidad imperaban dos grandes paradigmas científicos: el *positivismo* y el *materialismo histórico-dialéctico*.

El pensamiento *positivista* se basó en la teoría de Newton sobre la *mecánica celeste* que buscaba establecer las leyes que gobiernan el universo físico. Estas teorías se extendieron a la naturaleza y al ámbito social. La ciencia y la técnica se convirtieron en los instrumentos a través de los cuales se podía llegar a dominar la naturaleza y así elevar al hombre por encima de ésta. El conocimiento se basaba en la medición, el experimento y la demostración, en consecuencia, se exaltaron los valores de la racionalidad restando valor a la subjetividad.

En el ámbito de la estética, la objetivación del conocimiento influyó en Kant en el siglo XVIII separando el conocimiento teórico, la razón práctica y el juicio estético. Esta separación planteó que los juicios estéticos se daban fuera de la cognición. La estética moderna oponía la mente y la materia y el cuerpo y el alma. Para Kant la experiencia estética era autosuficiente y se basaba en una respuesta universal de placer donde no intervenían ni los intereses ni los deseos, elevando al ser humano a un plano de conciencia superior (Freedman, 2006).

En contraste con estas ideas, el filósofo alemán Karl Marx puso en crisis esta idea positivista de trasladar los principios de las nociones físico-materiales al campo de las realidades sociales e históricas. El *materialismo histórico* propuso un nuevo método, el

método dialéctico, que concebía el conocimiento de la realidad como historia. En lugar de racionalidad y experimentación, el nuevo método propuesto por Marx introducía la *razón dialéctica* como sistema para convertir en una ciencia el estudio de la sociedad. La verdad no era ya el resultado de una relación determinista causa-efecto sino que se revelaba mediante la dialéctica histórica. El marxismo favoreció la autonomía de la ciencia social (Rodríguez, 2007).

Entre las características de la modernidad que citan Efland, Freedman y Stuhr, en su estudio sobre la educación del arte posmoderno (2003), podríamos seleccionar algunas de ellas como principios estéticos de lo moderno. Resumimos a continuación estos principios porque nos permiten situar algunos conceptos básicos para nuestro estudio.

- El *primitivismo*. A finales del siglo XIX se percibía como un arte nuevo y se relaciona con el colonialismo europeo y americano de esta época. La Vanguardia artística se apropió de estas formas de hacer, contribuyendo a su puesta en valor, ejemplo de ello fueron muchas obras de Picasso o Paul Klee. Una repercusión directa de este cambio de criterios estéticos fue la puesta en valor del arte infantil relegando a la academia como un modelo obsoleto.
- *Abstracción*. Este concepto se caracteriza por la búsqueda de las relaciones formales puras como rechazo al mundo materialista que había traído la industrialización y el avance de la tecnología. Esta búsqueda de la pureza en lo formal tenía pretensiones universalistas y tendía a despolitizar el arte. En la enseñanza del arte estas premisas serán representadas por autores como Arthur Dow y de los maestros de la Bauhaus
- *Universalismo*. Los autores los definen como la búsqueda de un estilo internacional a través de la abstracción que manifestara una realidad universal.
- *Destrucción creativa*. Con este concepto resumen la idea moderna de que para construir un mundo nuevo, es necesario destruir el anterior. Los autores ven un ejemplo de ello en la destrucción y construcción del cubismo analítico.
- *Las funciones del arte*: Efland y sus colaboradores plantean que se dan tres concepciones contradictorias. La primera concibe la obra de arte como objeto único cuya finalidad es proporcionar una experiencia estética al observador. Una segunda perspectiva es el arte como terapia liberadora tanto para el artista como para el espectador. La tercera función es la de cuestionar las representaciones de la clase media conservadora para liberar a la sociedad.

- *Trivialización de la cultura popular:* en relación a este tema Efland, Freedman y Stuhr hacen referencia a los enfoques del crítico Clement Greenberg sobre la cultura popular como *Kitsch* que la definía “destinada a aquellos que, insensibles a los valores de la cultura genuina, estaban hambrientos de distracciones que sólo algún tipo de cultura puede proporcionar” (Greenberg, 2002, p. 22). Según estos planteamientos se defendía el arte moderno frente a la fabricación en masa, llegando a ser rechazadas las obras de Warhol o Lichtenstein por su vinculación con la cultura popular (p. 26-29).

2.1.2. Características de la posmodernidad.

Una vez analizados los principios de la modernidad, en este apartado veremos cómo el *posmodernismo* supuso una ruptura con las categorías de la modernidad sucediéndola con toda una serie de cuestionamientos que abarcaran lo social, lo político, lo estético o lo epistemológico. Desde el pensamiento posmoderno las ideas modernas de progreso y racionalidad serán las responsables de los problemas de nuestra época. El modernismo nació como un movimiento de oposición al orden cultural de la burguesía y todavía en los años 80 Hall Foster (2008) lo señalaba como la cultura oficial de nuestro tiempo.

No obstante, siguiendo al crítico estadounidense Frederic Jameson (1991) no debemos entender el *posmodernismo* solamente como una ruptura en la esfera cultural, sino que coincidió también y desde ahí hay que entenderlo, con la *sociedad postindustrial*, la *sociedad de consumo*, *sociedad de los media*, *sociedad de la información*, *sociedad electrónica*, o de las *altas tecnologías* (p.13-14).

Desde un análisis marxista, para Jameson, el *posmodernismo* se relaciona con una nueva etapa de *capitalismo consumista* surgido tras la Primera Guerra Mundial, las imágenes producidas por este sistema reflejan la lógica que se rige por alentar el deseo consumista. Esta lógica cultural, para el crítico norteamericano, es impulsada por los Estados Unidos como estrategia de dominación militar, económica y por supuesto cultural.

Foster, Krauss, Bois y Buchloh (2006) señalan dos tipos de posmodernidad en los años 80, una *posmodernidad neoconservadora* y una *posmodernidad postestructuralista*. La

primera fue la más popular, en arquitectura combinaba una mezcla de estilos entre arcaico y contemporáneo, en arte recurría a la mezcla de citas con la intención de recuperar la memoria histórica, lo que se denominó *pastiche*, para estos autores, esta posmodernidad neoconservadora no discutía con la modernidad ni en el plano formal ni conceptual, buscaba una reconciliación con el público y el mercado que la impregnó de un carácter elitista.

A este respecto la *posmodernidad neoconservadora* no era tanto *posmoderna* como *antimoderna*; y como los *antimodernos* del período de entreguerras, buscaba la estabilidad, incluso la autoridad, mediante referencia a la historia oficial. Más que un programa estilístico, pues, esta *posmodernidad*, era una política cultural, cuya estrategia era doble: primero, ejecutar la *modernidad*, especialmente es sus aspectos críticos (...), y luego, imponer antiguas tradiciones culturales sobre un presente social complejo que estaba mucho más allá de tales soluciones estilísticas (Foster, Krauss, Bois y Buchloh, 2006, p. 597).

Para Jameson (1991), la estrategia del *pastiche* no supuso la recuperación de la conciencia histórica sino de forma paradójica, su pérdida.

Pero esta nueva e hipnótica moda estética nace como síntoma sofisticado de la liquidación de la historicidad, la pérdida de nuestra posibilidad de experimentar la historia de un modo activo: no podemos decir que produzca esta extraña ocultación del presente debido a su propio poder formal, sino únicamente para demostrar, a través de sus contradicciones internas, la totalidad de una situación en la que somos cada vez menos capaces de modelar representaciones de nuestra propia experiencia presente (Jameson, p.53).

A este respecto el crítico marxista señala dos grandes contradicciones de esta posmodernidad neoconservadora, la primera, su intento por recuperar la individualidad del artista perdida en el anonimato de la cultura de masas, segundo, la recuperación de la memoria cultural. Ambas intenciones son aniquiladas por el *pastiche*, por la pérdida de sentido de sus representaciones y por su disolución en la lógica consumista de la cultura más elitista.

Por otro lado, la *posmodernidad postestructuralista* tenía planteamientos muy diferentes. No planteaba una oposición a la modernidad sino una superación a la misma por no ser lo suficientemente crítica. La posmodernidad se había convertido en la cultura oficial, la cultura instalada en los museos, en las instituciones, en las corporaciones. La gran diferencia entre las dos posmodernidades como señalan Foster, Krauss, Bois y Buchloh, era la cuestión de la representación. La *posmodernidad conservadora* apostaba por una vuelta a la representación a la que atribuía indiscutiblemente el carácter de verdad, la *posmodernidad posestructuralista* por el contrario impulsa una crítica de la representación y de esa verdad, cuestionaban las verdades absolutas y se acercaban a los significados desde la incertidumbre. La representación es entendida no como espejo de la realidad sino como constructora de

estereotipos más que reveladora de verdades. Del mismo modo, desde esta perspectiva se cuestionan la originalidad del artista y la soberanía de la tradición. Frente al carácter unitario esta vertiente del posmodernismo adopta del postestructuralismo la noción de *texto* fragmentado, en palabras de Roland Barthes, “un espacio multidimensional en el que una diversidad de escritos, ninguno de ellos originales, se combinan y enfrentan” (como se citó en Foster, Krauss, Bois y Buchloh, 2006, p. 598).

Algunos artistas de la época como Jenny Holzer o Bárbara Kruger se apropiaron de los medios de comunicación institucionales como vallas de publicidad, marquesinas, o letreros luminosos para subvertir la cultura del espectáculo desde sus propios canales de difusión elaborando una crítica del lenguaje y la representación.

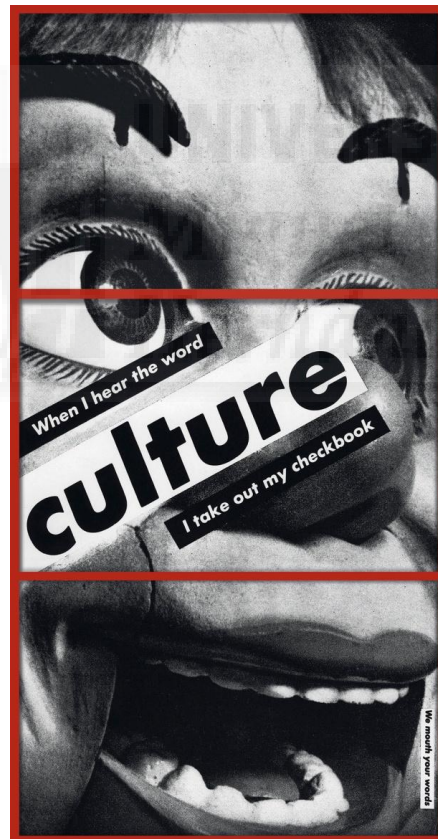


Figura 1: Bárbara Kruger. “Untitled”, 1985



Figura2: Jenny Holzer, 'Private Property Created Crime', 1985. Times Square, New York

2.2. Del currículum tradicional a las teorías críticas del currículum

Los estudios del currículum como campo especializado tienen su origen en Estados Unidos y surgen como reacción al currículum clásico humanista heredero de las “artes liberales”, este currículum era el que permanecía desde la Antigüedad Clásica.

En 1918 el pedagogo estadounidense Bobbit escribe *The curriculum*, este documento implantará un nuevo modelo educativo que busca desarrollar las habilidades necesarias que la creciente industria norteamericana estaba demandando, se basa en el modelo mecanicista de Frederik Taylor que busca la eficacia en los procesos, la palabra clave del currículum de Bobbit será “eficiencia”. El currículum claramente iría enfocado a la economía y su organización es entendida como una tarea mecánica y burocrática. Para llevar a cabo esta empresa, la organización del currículum se constituye a través de los objetivos, la metodología y un sistema de evaluación que pueda comprobar si se han cumplido los objetivos y si se ha alcanzado el nivel de eficiencia deseado.

Unos años antes, en 1902, el filósofo, pedagogo y psicólogo americano, John Dewey había escrito *The child and the currículo* con una posición radicalmente distinta, el objetivo de Dewey era la construcción de la democracia y los intereses del niño, la

educación debía ser un lugar donde experimentar y vivir esos principios democráticos, pero este proyecto no tuvo tanta influencia como el de Bobbit que llegó a extenderse por otros países.

En 1949 las ideas de Bobbit se consolidan definitivamente con Ralph Tyler en *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, a pesar de la fascinación compartida con su antecesor por la organización científica del trabajo, Tyler quiso promover “el bienestar humano” fomentando actividades de cooperación entre los estudiantes y prestando más atención a los estudios sociales, pero no por ello se alejó del carácter racional y conductista.

En los años 50 la Sociología de la Educación se centra en las desigualdades sociales, en Inglaterra estos estudios tendrán la influencia de la tradición denominada *Aritmética Política* que describe la realidad social con el objetivo de cambiarla por medio de reformas políticas. Su propósito es visualizar la desigualdad de oportunidades del sistema educativo no sólo en términos de número de alumnos sino en la desventaja de los grupos sociales desfavorecidos. Tanto en Inglaterra como en EEUU se empiezan a recoger los resultados de estudios que muestran un deterioro importante de una educación ineficaz e injusta que no tiene en cuenta a todos los grupos sociales y que no garantiza las mismas posibilidades de éxito a todos los alumnos al final de la etapa escolar. Algunos de estos informes son el *Crowther Report* (1959) en Inglaterra y el *Informe Coleman* (1966) en Estados Unidos, estos testimonios traerán algunas reformas políticas pero fracasarán sistemáticamente (De Pablo, 1984).

A partir de los años 70 las teorías críticas pondrán el acento en la cuestión de si es razonable plantear un sistema igualitario cuando la sociedad capitalista es profundamente injusta y desigual.

En este contexto el sociólogo y catedrático experto en educación Mariano Fernández Enguita (1986) señala algunas orientaciones teóricas de la llamada “Nueva Sociología de la Educación” surgida en Inglaterra a comienzos de la década de los 70:

- . La escuela como *aparato ideológico de Estado* de Althusser.
- . La teoría de la *reproducción* de Bourdieu y Passeron.
- . La teoría de la *correspondencia* de Bowles y Gintis.

El filósofo marxista Louis Althusser en su obra *Ideología y aparatos ideológicos del estado* de 1969, define la educación como el “aparato ideológico del Estado” encargado de reproducir las relaciones económicas y de producción capitalistas, sólo transmitiendo esta ideología a través de las materias en la escuela, se podía garantizar que esa forma de sociedad no fuera cuestionada. Sus teorías sentarán las bases para posteriores análisis de la educación y del currículum que tienen como base el análisis marxista de la sociedad. (Tadeu da Silva, 1999)

Los economistas estadounidenses Bowles y Gintis en su obra de 1976, *Schooling in Capitalist America*, señalan que es la estructura de la organización educativa la que reproduce las relaciones de subordinación y dominación en el puesto de trabajo en la sociedad capitalista.

Para Bourdieu y Passeron en su célebre ensayo *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, publicado en 1970, defendían que el análisis no depende de la economía como en la crítica marxista, sus estudios se centraron en los conceptos de *reproducción cultural*, a través de reproducir la cultura dominante es como la reproducción de la sociedad se garantiza. La cultura de los dominados no se refleja en la escuela por lo tanto les costará más asimilar los códigos reproducidos por la escuela que son los de la cultura dominante.

La educación elimina continuamente a los niños provenientes de los medios más desfavorecidos, se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho de que se comprueban, aun en el nivel de la enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social, aunque los estudiantes a los que separa hayan sufrido todos durante quince o veinte años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan podido escapar a la eliminación gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 22).

Para Bourdieu este *capital cultural* (costumbres, hábitos, gustos...) es tan importante como el capital económico y es el que perpetúa la estructura social. Los estudiantes pertenecientes a la cultura dominante verán reforzado su *capital cultural* de modo que tendrán más éxito en su vida escolar al contrario que los estudiantes que no sólo no encuentran sus códigos sino que la institución escolar desvaloriza su *capital cultural*. Los gustos constituyen identidad para el sociólogo francés y llegar a poseer el capital cultural de las clases dominantes puede ser garantía de privilegios sociales.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) distingue los diversos estados en los que existe el capital cultural

- . Estado objetivado: obras de arte, obras literarias, obras teatrales, etc.
- . Capital cultural institucionalizado: títulos, certificados y diplomas.
- . Capital interiorizado: se confunde con el *habitus*² (p.16).

Se entiende por cultura aquella que está legitimada, el resto de manifestaciones culturales serán relegadas a otros ámbitos, a esto Bourdieu lo denomina *dominio simbólico*.

2.2.1. Los Reconceptualistas: Fenomenología y Marxismo

Entre estos movimientos de reacción a la concepción de un currículo administrativo, técnico y burocrático propio de las teorías tradicionales, el *movimiento de reconceptualización* familiarizado con teorías europeas como la fenomenología, el marxismo o la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, pone el foco en la negociación de los significados en la vida cotidiana. Este movimiento tuvo sus inicios en la Universidad de Rochester y fue impulsado por el teórico americano del currículo William Pinar, quien sentó las bases del movimiento coordinando en 1975 la obra, *La Teorización del Currículo: Los Reconceptualistas* (Pinar, W., 2014).

Los reconceptualistas tratan de conjugar las teorías marxistas y la fenomenología, las primeras, como hemos visto anteriormente (v.2.2), resaltaban la reproducción de la economía capitalista a través del currículo mientras que las segundas se basaban en estrategias interpretativas de investigación poniendo el énfasis en el mundo vivido.

Para la investigación fenomenológica conceptos del currículo como "objetivos" o "evaluación" se distanciaban categóricamente de los significados de la vida cotidiana. Todo conocimiento entendido como dado forma parte del mundo de las apariencias y por tanto debe ser cuestionado, el centro es la construcción subjetiva de significados desde la experiencia del mundo cotidiano. El currículo es un lugar para la experiencia, un espacio al que traer los temas de la vida cotidiana para ponerlos en

² Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial—; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero (Bourdieu, 1997, p.20).

cuestión, parte de lo banal para plantear interrogantes en torno a la creación subjetiva de los significados.

El mismo Tadeu da Silva considera que para los teóricos marxistas los planteamientos fenomenológicos se alejaban de lo político centrándose en lo subjetivo y esto fue causa de que el *movimiento de reconceptualización* como tal se disolviese en el postestructuralismo, el feminismo y los estudios culturales. A pesar de las diferencias y los distanciamientos de algunos de sus representantes como H.A. Giroux o M. Apple, que analizaremos en el siguiente punto, (Tadeu da Silva, 1999). El movimiento reconceptualista se ha reconocido por ser el responsable del impulso de la teoría curricular tras el letargo que sufrió durante los años 50 y 60.

2.2.2. Cultura popular, contrahegemonía y resistencia: P. Freire, M. Appel, H. Giroux.

La obra del educador de origen brasileño Paulo Freire está interesada en los dominados de los países sometidos dentro del orden mundial, en eso se distingue de la teoría crítica de Althusser, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis que centran sus estudios en la educación institucionalizada de los países desarrollados. El trabajo de Freire es de naturaleza pedagógica porque además de señalar cómo es la educación propone un sistema para transformarla.

En *Pedagogía del oprimido* (2005) Freire llama a transformar lo que él denominaba la *educación bancaria*, concepto que utiliza para describir una educación que impide la comunicación entre profesores y alumnos donde el profesor es un sujeto incontestable que narra una realidad estática y los educandos sólo tienen el papel de oyentes, la única voz importante en esta relación es la del educador, una relación entre *depositador* y *depositarios*, entre el que tiene el conocimiento y el ignorante.

La *educación libertadora* plantea que el oprimido debe transformar la estructura que le oprime, no adaptarse a ella como pretende la *educación bancaria* domesticadora, se debe superar el binomio *educador-educando*, ambos deben ser *educadores* y *educandos*. Entonces la educación será *problematizadora* y *dialógica* y no *bancaria*.

Esperar que la enseñanza del contenido generara, por y en sí mismo, una comprensión radical de la realidad es adoptar una posición controlada en vez de una postura crítica. Significa optar por una mágica comprensión del contenido, que le atribuye a éste un poder crítico propio (como se citó en Mc Laren, 2001 p.207).

Para el educador brasileño la importancia del currículum está más en los contenidos que en la finalidad del mismo y éstos deben ser negociados con los educandos.

Mientras en la educación bancaria (...) el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. (Freire, 2005, p.96).

El mundo, la realidad, se distingue de la naturaleza como mundo construido por el hombre donde se construyen los significados socialmente. Este acto de negociación con la realidad es siempre compartido con otros por eso siempre es *dialógico*.

La opresión a la que se refiere Freire se puede relacionar con la opresión que denuncia Bourdieu a través de la *violencia simbólica*, para el sociólogo francés, esta violencia consistía en reproducir la estructura de dominación imponiendo en el currículum el *habitus* (v. 2.2) de las clases dominantes de la sociedad, para Freire la *educación bancaria* es cómplice de la *violencia simbólica*. *La pedagogía del oprimido* va a contribuir activamente a reducir esa violencia incorporando a la acción educativa los componentes propios de la cultura de las clases desfavorecidas. En relación con esta idea Denardi (2009) apuntaba “no se impone el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, si no que se imparten conocimientos a los fines de analizar la propia situación de dominados, pues sólo de esa manera se logra la liberación” (p. 71). De esta forma desaparece la distinción entre “alta” y “baja” cultura. Esta noción de cultura va a ser muy importante en el currículo ya que el currículo tradicional había favorecido una definición de cultura asociada a las obras legitimadas en el campo de las artes visuales, música y teatro.

Tadeu da Silva (1999) profundiza en esta misma idea, destacando la influencia del pensamiento de Freire en futuras concepciones del currículum y su relación con lo cultural.

Así implícitamente, esa crítica del concepto de cultura permite a Freire desarrollar una perspectiva curricular que, anticipándose a la influencia posterior de los Estudios Culturales, elimina las fronteras entre cultura erudita y cultura popular. Esa ampliación de lo que constituye cultura permite que se vea la llamada “cultura popular” como un conocimiento que legítimamente debe formar parte del currículo. (p. 31).

Una notable diferencia entre los sociólogos de la educación y los teóricos *neomarxistas*, viene representada por autores como W. Apple y H.A. Giroux. Como señala el profesor de sociología de la educación, Rafael Jerez Mir (2003) citando a Giroux:

El enfoque neomarxista (...) aclara cómo la reproducción social está vinculada a relaciones sociales del aula y cómo la construcción del conocimiento se relaciona con el concepto de falsa conciencia. Mientras, por una parte, se acentúa la importancia del papel subjetivo de cada estudiante en la búsqueda del significado por sí mismo, los neomarxistas están, por otra parte, interesados igualmente en el tema de cómo las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social del significado, particularmente en la medida en que dicha construcción ha sufrido la mediación del currículum oculto. De hecho, los estudios del aula no deben conectarse sólo con el estudio de la sociedad en general, sino también con una idea de justicia que sea capaz de enunciar cómo determinadas estructuras sociales injustas pueden ser identificadas y reemplazadas (p. 445).

El pensamiento de M. Apple se sostiene sobre la base del *marxismo cultural* que pone de relieve la experiencia concreta del ser humano y contempla todo tipo de dominación no limitándose a la denominación de clase. Para Apple la cuestión fundamental no se encuentra en la reproducción de las estructuras económicas y sociales en el currículo sino que va más allá de la relación económica y apunta directamente al papel mediador humano. Se apoya en el concepto de *hegemonía* del teórico marxista Antonio Gramsci desde el nexo entre la política y la educación.

La *hegemonía* actúa “saturando” nuestra misma conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierten en el mundo *tout court*, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen en un nivel abstracto en algún lugar de la “bóveda de nuestros pensamientos”, sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos. Necesita ser entendida en un nivel diferente al de “mera opinión” o “manipulación” (Apple, 2008, p. 16).

La *hegemonía* se utiliza por parte del Estado para determinar modelos de actuación y perpetuar relaciones de producción y distribución acorde a sus objetivos. Desde esta visión, la *hegemonía* se orienta a establecer pautas morales, sociales e intelectuales en la vida social para imponer su propia concepción del mundo. La ideología dominante organiza los significados a través del *sentido común* de manera que llegan a ser percibidos como naturales, inevitables, sin posibilidad de modificación.

Esta saturación también afecta a los educadores ya que el currículo guía y define su propia actividad, para Apple las preguntas que hay que hacerse giran en torno a qué intereses esconde la planificación curricular, en la selección del conocimiento ¿quién sale beneficiado?, ¿en qué forma la creación de una determinada conciencia beneficia a los intereses económicos y sociales?.

Como indica Tadeu da Silva (2009), el currículo se convierte en un campo de lucha “en torno de valores, significados y propósitos sociales, el campo social y cultural está hecho no sólo de imposición y dominio, sino también de resistencia y oposición” (p. 25).

Esta ideología que funciona como hegemónica puede encontrar resistencia y ser confrontada. H. Giroux desarrolla el concepto de *resistencia* y desde aquí construye su teoría crítica centrándose en la práctica pedagógica y en el currículum. Introduce el concepto de *pedagogía de la posibilidad*, a diferencia de las teorías sociológicas de la reproducción de Bourdieu y Passeron, Giroux entiende que el ser humano a través del pensamiento crítico puede combatir la pasividad y el inmovilismo superando así el pesimismo y el fatalismo de las teorías anteriormente nombradas.

Influenciado por Gramsci y por Freire, entiende a los profesores como *intelectuales transformadores*, inspirándose en el concepto de *intelectual orgánico* de Gramsci, los educadores transformativos son los encargados de crear una concepción alternativa a la hegemónica.

Para ello deben ampliarse las herramientas de la ideología crítica e incluir otros puntos en los que también se desarrolle la producción de conocimientos e identidades, como pueden ser, aunque no exclusivamente, la televisión, las películas de Hollywood, los videojuegos, los periódicos, los fanzines, las revista populares e internet (Giroux, 2001, p. 135)

Giroux teniendo en cuenta las teorías posmodernistas y post-estructuralistas, plantea la problemática de la cultura popular centrandó su atención en los medios de masas: industria cinematográfica, televisión y música. En su análisis introduce dos conceptos que consideramos importantes destacar por su relación con nuestra investigación: el concepto de *voz* y el de *memoria nociva*. A través del concepto de voz, reivindica el papel de los deseos y los pensamientos de los estudiantes, se necesita crear un espacio donde éstos sean escuchados.

El concepto de voz representa las instancias peculiares de la autoexpresión a través de las cuales los estudiantes afirman su propia identidad de clase, cultura, raza y género. Una voz estudiantil está necesariamente moldeada por la historia personal y el compromiso distintivo vivido con la cultura circundante. La categoría de voz, entonces, refiere a los medios a nuestra disposición, los discursos disponibles para nosotros que nos hacen ser entendidos y escuchados, y definirnos como participantes activos en el mundo (Giroux y Mc Laren, 1998, p.125).

El término memoria nociva hace referencia a las influencias que van formando nuestra conciencia y que recibimos de forma explícita o implícita. Esta memoria es construida por nuestra familia, por el sistema educativo, por los medios de comunicación de masas y conforma nuestros conocimientos y creencias. La teoría crítica da visibilidad a estos mensajes implícitos poniéndolos en cuestión (Acaso, 2009). Estos significados situados en nuestra conciencia están estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. El campo de la cultura y el campo del currículo forman parte ambos de la política cultural.

Como veremos en el desarrollo de la segunda parte de nuestro trabajo, estos análisis nos servirán de base para adoptar una relación dialógica con los estudiantes que forman parte de nuestro estudio. Veremos también cómo incorporar la cultura visual desde la voz de los estudiantes, supone abordar discursos hegemónicos que inciden en el desarrollo de la identidad de los jóvenes y que de otra forma no tendrían entrada en las aulas.

2.2.3. Nueva sociología de la educación y la construcción social del currículum.

La publicación en Inglaterra de *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education* en 1971, se considera el inicio de la *Nueva Sociología de la Educación*. Esta obra del sociólogo de educación Michael Young donde aparecían también ensayos de Bourdieu y Bernstein, fue muy controvertida y abrió nuevos campos en la investigación sociológica. El punto de partida fue la crítica a la sociología tradicional, se consideraba que era un modelo basado en una sociedad de mercado donde la educación respondía a una demanda de talentos, este modelo aceptaba que las capacidades individuales y el entorno familiar eran fundamentales en el éxito escolar. Esta sociología tradicional relacionaba la competencia en las aulas con la competencia en la vida laboral, para la nueva sociología de la educación esta falta de cuestionamiento contribuía a perpetuar el orden establecido.

D. Gorbitt desde la Politécnica de Londres introdujo la denominación de *nueva sociología de la educación*, en su obra de 1972 *The New Sociology of Education* indicó el papel del profesor como motor del cambio. La enseñanza debía convertirse en un proceso de investigación en el aula y el docente debía transformarse en investigador.

La *nueva sociología de la educación* redefine los conceptos de la educación, el aprendizaje se entiende como producto de negociaciones entre profesores y alumnos y la escuela es el lugar donde el estudiante adquiere los mecanismos para interpretar el mundo, uno de los objetivos más importantes de las nuevas teorías será subrayar el carácter socialmente construido de la conciencia y sus correspondencias con estructuras sociales, institucionales y económicas.

Una de las primeras empresas de la nueva sociología será construir un currículo donde se puedan manifestar las tradiciones culturales de los grupos dominados y donde se eliminen los privilegios de unas materias sobre otras.

El currículo se entiende como una construcción social fruto de disputas e intereses por eso hay que preguntarse por qué unos conocimientos se privilegian sobre otros, por ejemplo las ciencias sobre el arte.

Otra de las principales figuras de la nueva sociología de la educación fue Bernstein, una de sus principales tesis fue el nexo de unión entre cultura y poder. El punto de partida eran las relaciones entre la escuela, la economía y las culturas de clase y sus prácticas significativas. Su influencia se extendió hasta los años 80 y tuvo una fuerte influencia en autores como M.Apple.

2.3. Perspectivas cognitivas del currículum para la docencia de las Artes Visuales.

En el desarrollo de este capítulo tomaremos como referencia la obra del profesor emérito en el Departamento de Educación Artística de la Universidad de Ohio, Arthur Efland (2004) por considerarlo de interés para contextualizar nuestro estudio, como demuestra la contribución del papel del arte en el desarrollo general de la mente desde su capacidad para la creación de significados. La obra de Efland desmiente el carácter exclusivamente emocional de las artes visuales para otorgarles un importante lugar en el desarrollo intelectual.

Antes de adentrarnos en las relaciones entre el arte y la psicología para explicar la naturaleza cognitiva del aprendizaje en las artes visuales, nos parece relevante recordar algunas corrientes filosóficas que han tenido gran influencia en la psicología y que no han considerado el valor y la capacidad del arte en el desarrollo cognitivo.

En la historia del pensamiento intelectual occidental el arte siempre ha ocupado un lugar inferior, se ha relacionado con la diversión, el ocio o el placer, rasgos que aún permanecen inscritos en las sociedades contemporáneas. La gente se sigue sorprendiendo ante determinadas producciones artísticas asociando las habilidades creativas a una suerte de don adquirido al nacer. La figura del genio vinculada al artista

es una pesada losa que contribuye más a otorgar al arte un carácter mítico que a dotarlo del interés y la importancia que merece como objeto de investigación en su relación con el desarrollo intelectual.

Todavía en los sistemas educativos actuales podemos observar que seguimos recogiendo los frutos de estas creencias (Aguirre, 2005; Hernández, 2010; Efland, 2004) que separan el aprendizaje del arte de el desarrollo cognitivo.

Bajo la influencia del *positivismo* de finales del XIX y principios del XX la psicología en su afán por constituirse como una ciencia empírica tomó como modelo científico los métodos de las ciencias naturales que se basaban en un modelo determinista donde la realidad se concebía en una relación no dependiente con el ser humano. Todo efecto tenía su causa con el fin de llegar a establecer unas leyes generales que explicasen el comportamiento humano. La *psicología conductista* siguiendo estos patrones deterministas, postulaba que el comportamiento humano venía determinado por estas leyes. Como señala el doctor en psicología Luck Van Langenhove el inconveniente de esta visión es que no contempla que el “comportamiento humano es un comportamiento lleno de significado, que implica agentes activos con intenciones y expectativas y (que son) capaces de comunicarse con otros agentes igualmente activos” (como se citó en Efland, 2004, p.19).

Bajo estas premisas Piaget identificaba la inteligencia humana con el pensamiento lógico y científico desestimando el desarrollo estético y creativo favoreciendo de esta forma la marginación del arte en cuanto a actividad intelectual.

Durante los años 50 el modelo conductista de estímulo-respuesta imperó en las escuelas rechazando otras teorías psicológicas que incluían factores más subjetivos como mediadores del aprendizaje.

Algunos investigadores, como Bruner, pusieron en cuestión el modelo perceptivo-objetivo para defender que elementos de la subjetividad como las necesidades personales, los deseos o los prejuicios, podían influir en la visión particular del mundo.

Pero estos intentos por introducir la subjetividad en la psicología encontraron otra oposición en el *objetivismo*. Esta teoría filosófica representaba un pensamiento asociado al pensamiento computacional donde la lógica y la gramática constituían los elementos principales. Para el *objetivismo* la realidad existe en el exterior del ser

humano y éste está en contacto con ella a través de la percepción. Estas hipótesis, planteaban la mente como “espejo de la naturaleza”.

Es importante situar estos antecedentes en nuestro estudio para abordar en los siguientes apartados el posterior desarrollo y cambio de paradigma que dio lugar en la psicología a planteamientos que influirán en el papel del arte en la educación, en los diseños de las políticas educativas y los currículum.

2.3.1. Revolución cognitiva: del conductismo al cognitivismo.

El psicólogo especializado en psicología evolutiva y psicología social, Jerome Bruner fue una de las figuras destacadas de la *revolución cognitiva*. En su empeño por desterrar al conductismo como teoría psicológica dominante, señaló el año 1956, como el nacimiento de lo que para algunos psicólogos significó un cambio de paradigma. Sin embargo, como veremos en este capítulo estos intentos se verían frustrados por los que equiparaban la mente humana a la máquina.

Según expone Bruner en su obra *Actos de Significado* (1990) su investigación se centró en los procesos mentales, su objetivo era entender los mecanismos mediante los cuales los seres humanos creaban significados en su relación con el mundo. El objeto de su estudio se focalizó en las actividades simbólicas utilizadas para crear significados mediante los cuales los seres humanos adquieren conocimiento sobre el mundo y sobre ellos mismos. En sus estudios, intentó acercar la psicología a disciplinas como las humanidades y las ciencias sociales de carácter interpretativo.

Pero los impulsos iniciales de la revolución cognitiva se vieron aplacados entre otras causas por las teorías de *procesamiento de la información*. A principios de los años 50 los ordenadores y la informática se convirtieron en la metáfora que podía explicar la mente humana. Se pasó de la *creación de significado* al *procesamiento de la información*. Todo el ámbito de la subjetividad es evitado por no adecuarse a las reglas de la gramática y la lógica, según nos dice Efland (2004) “la capacidad humana para pensar metafóricamente se convierte entonces en un obstáculo” (p. 20).

Algunos teóricos como los filósofos John Searle y Charles Taylor, el psicólogo Kenneth Gergen, o el antropólogo Clifford Geertz se declararon en oposición a estas nuevas hipótesis de carácter antiintencionalista, pero no contaron con muchos apoyos entre sus colegas.

Bruner destaca algunas excepciones como el psicólogo ruso Lev Vygotsky, fundador de la psicología histórico-cultural. Sus teorías influyeron en el desarrollo de la idea de la cultura, considerando a esta como caja de herramientas que permite al hombre adaptarse al mundo. Según el propio Vygotsky

La cultura crea formas especiales de conducta, cambia el funcionamiento de la mente, construye nuevas historias en el sistema en desarrollo de la conducta humana... En el curso del desarrollo histórico, los seres humanos sociales cambian los modos y los medios de su conducta, transforman sus premisas y funciones naturales, elaboran y crean nuevas formas específicamente culturales de conducta (como se citó en Cole, 2003, p.143).

La incorporación del elemento cultural a la psicología supuso el estudio de los procesos de creación de significado en relación a la interacción del hombre con su cultura.

2.3.2. El enfoque cognitivista y su repercusión en la enseñanza de las artes.

En el mismo año 1956, señalado por Bruner como despegue de la *revolución cognitiva*, se publica la *Taxonomía de los objetivos educativos* de Benjamin Bloom. La teoría de Bloom se basa en el conductismo en cuanto a que parte de la idea de los resultados como comportamientos observables y en el cognitivismo porque incorpora la idea del aprendizaje como un proceso acumulativo y jerárquico.

Bloom a través de su *Taxonomía* cognitiva, establece tres ámbitos que se organizan jerárquicamente: cognitivo, afectivo y psicomotor. Propone a su vez seis objetivos básicos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Los objetivos se ordenan de forma ascendente y los ámbitos de forma descendente, en primer lugar el cognitivo, después el afectivo y por último el psicomotor.

Según Arthur Efland (2004), el hecho de que Bloom clasificara estos tres ámbitos en oposición, trajo como consecuencia:

- Que los objetivos afectivos no se considerasen cognitivos, así una actividad artística como dibujar no conllevaba implicación intelectual alguna. Al incluirse la práctica artística en el ámbito afectivo quedaba en un puesto inferior en el orden jerárquico.
- El hecho de situar las materias afectivas, entre las que se encontraban las artísticas, en un rango inferior, llevó a muchos educadores del arte a tomar conciencia de su actividad como no cognitiva.
- El arte se situó en uno de los lugares más marginales del currículo (p.43).

Con el cognitivismo todas las actividades mentales pasaron a considerarse cognitivas, esto no afectó por igual a todas las materias ya que la mayoría eran consideradas cognitivas, por ejemplo las ciencias o las matemáticas, pero para la educación del arte supuso un cambio en su condición. Categorías como lo creativo o lo emocional pasaban a partir de ahora a considerarse cognitivas.

Pero como advierte Efland (2004), el paso del conductismo al cognitivismo no supuso un triunfo para la educación del arte. Algunos factores del contexto de esa época tampoco fueron de mucha ayuda para una mejor valoración de la educación artística. Así por ejemplo, los libros de texto que preparaban a los docentes para su profesión no recogían los enfoques cognitivistas en la educación artística, creando un gran vacío en ese sentido. El auge del expresionismo abstracto y su relación con el psicoanálisis influyó como argumento para explicar la expresividad artística, estos conceptos pasarían a formar parte de los libros de educación artística desde los años 40 a los 60 del siglo XX. Tampoco ayudó al desarrollo de la educación del arte, el hecho de que Piaget no incluyó el desarrollo artístico del niño en su investigación sobre los *estadios del desarrollo*, para éste era necesario separar la emoción del intelecto para progresar hacia el pensamiento lógico-científico. (p.44)

Nelson Goodman en 1967 dirigió el proyecto de investigación *Zero* en la *Harvard Graduate School of Education* en el que intentó llenar el vacío dejado por Piaget en relación al desarrollo cognitivo en las artes. Introdujo con el tiempo las investigaciones sobre el proceso de símbolos. Al considerar que las artes constituían sistemas de símbolos las incluía como parte activa del proceso cognitivo humano. Con el tiempo Goodman pasó de interesarse por cuestiones relacionadas con el desarrollo a centrar su trabajo de investigación en torno a las diferentes formas de proceso de símbolos en la cognición (Efland, 2004. P.91), las teorías de Howard Gardner sobre las *inteligencias múltiples* contribuyeron a esta evolución. Con esta teoría Gardner rompe la linealidad de la concepción de la inteligencia, las inteligencias múltiples se fundamentan en la variedad de respuestas del ser humano en su relación con el entorno (Aguirre, 2005. p.90).

2.3.2.1. La teoría del desarrollo de Piaget

A partir de los años 60 con la publicación de *Intelligence and Experience* de Hunt (1961), *The Developmental Psychology of Jean Piaget* de Flavell (1963) y *Studies in Cognitive Growth* de Bruner, Oliver y Greenfield (1966) la influencia del psicólogo suizo

Jean Piaget comienza a extenderse. Sus estudios iniciales como biólogo influirán en su visión sobre las ideas del desarrollo cognitivo. Para Piaget existía una relación de similitud entre el desarrollo biológico y el desarrollo cognitivo. Efland (2004) señala cuatro categorías para entender estos procesos que resumimos de forma sintetizada:

- Esquema: A medida que nos vamos familiarizando con nuestro entorno a través de nuestras experiencias, es más débil el esfuerzo para la adaptación y el ajuste, así vamos recordando lo aprendido, de esta forma desarrollamos las estructuras de la mente, los esquemas. A lo largo de la vida, estos esquemas van cambiando y adaptándose, este proceso es lo que constituye el aprendizaje.
- Asimilación y acomodación: es la integración de los nuevos acontecimientos en los esquemas ya existentes. En este proceso los esquemas van cambiando y aumentando. El ser humano se va adaptando así a las nuevas experiencias que son integradas a su estructura.
- Equilibrio: es el factor principal que se debe dar entre la asimilación y la acomodación para garantizar el proceso.
- Acción en el desarrollo cognitivo: para Piaget, el desarrollo no es un proceso pasivo, sino resultado del aprendizaje (p.46-49).

Para Piaget, este proceso activo es el que nos permite llegar a adquirir nuestro conocimiento del mundo. Para ayudar a entender este proceso de desarrollo, Piaget, lo divide en estadios de desarrollo intelectual del siguiente modo:

- la inteligencia sensomotriz (0-2 años)
- las operaciones concretas (7-11 años)
- las operaciones formales (11-15 años).

2.3.2.2. Los estadios del desarrollo de Parsons

Como hemos indicado, Piaget no tuvo en cuenta el campo del arte en sus análisis, Michael Parsons amplifica las teorías de Piaget incorporando la comprensión del arte en la investigación sobre el desarrollo.

Los estadios son conceptualizados por Parsons como “grupos de ideas” y no como “características de personas”, son instrumentos que pueden servir para comprender al

estudiante en su experiencia ante una obra de arte. En estos grupos de ideas se agrupan distintos conceptos aprendidos de forma conjunta.

Parsons detecta que los niños en ciertos estadios aceptarán y aplicarán más fácilmente determinadas normas sociales respecto a lo que se considera hermoso. Por ejemplo, un típico niño de 10 años explicará que una obra de arte es buena cuando imita cosas hermosas, y mala cuando representa cosas feas, valores que reflejan el ideal mimético (Efland, 2004, p.51).

En cada estadio se van aprendiendo de forma progresiva y acumulativa diferentes grupos de ideas, en cada fase se dará más importancia a ciertos grupos de ideas sobre otros.

Fernando Hernández (2010) señala que los estadios hay que entenderlos como una guía de referencia no como marcos de clasificación, hacen referencia a representaciones que se encuentran en la mente, dotando de sentido el análisis sobre lo que determinada persona entiende por obra de arte, o sobre lo que piensa sobre determinadas imágenes. Los estadios nos ayudan a entender la comprensión de los individuos sobre la cultura visual a través de lo que nos cuentan con sus palabras (p.142-143).

Según Hernández (2010), para proceder a realizar una investigación desde el marco de los estadios de desarrollo del juicio estético, es necesario plantear desde el inicio una concepción sobre el arte que tenga en cuenta una serie de enfoques que pasamos a resumir:

- Entender el arte como un proceso y no como una obra acabada, no como un objeto bello sino como una experiencia a través de la cual configuramos nuestra visión del mundo. Entender la experiencia artística y no el arte como objeto.
- Una obra de arte no es sólo lo que el artista tiene en su mente, el espectador la completa con su interpretación, el arte demanda participación por parte del espectador que también le otorga significados. En este punto los estadios de Parsons nos permiten tomar datos acerca de la interpretación y los sentidos que cada individuo crea en torno a su experiencia con el arte.
- Los juicios sobre el arte son susceptibles de ser objetivados. No se trata de llegar a averiguar lo que el autor de una obra ha querido expresar, sino que se trata de interpretar, extraer conclusiones personales en las que nuestras emociones, experiencias y conocimientos previos tendrán mucho que aportar. Se trata de aprender en todo ese proceso de elaboración de significados. Los estadios medirían la capacidad para realizar esas interpretaciones. (p.144)

Como señala Hernández (2010), Parsons en su investigación extrae cuatro temas recurrentes sobre los que las personas hablaban cuando se referían a las obras de arte:

1. La materia del problema (belleza, realismo...) que hace referencia al contenido de la obra, al problema que el espectador encuentra en ella;
2. La expresión de las emociones que se derivan del acercamiento a las obras puestas a la consideración de los sujetos;
3. El medio, la forma y el estilo que son percibidos por los diferentes sujetos como dominantes en las obras analizadas;
4. La naturaleza del juicio que supone acercarse a los criterios de fundamentación de los argumentos que para valorar las obras utilizan los individuos (p.145).

A partir de estos campos temáticos se elaboran los cinco estadios de la apreciación artística que se desarrollan en el siguiente cuadro:

Estadio	Indicadores verbales	Atributos psicológicos
1. Favoritismo (5 años): Poca conciencia de los puntos de vista de los otros; pinturas como estímulos agradables; juicio por el gusto; falta de los conceptos de arte bueno y malo.	"Es mi color preferido" "Me gusta porque hay un perro" "Parece un pepinillo bajando el cielo" "Son casi todos buenos"	El principio organizativo del placer.
2. Belleza y realismo (10 años): El arte bueno y el malo se distinguen según el contenido pictórico.	"¡Está gordísimo! Es feo de verdad" "Esperas algo hermoso como una dama en un bote o dos ciervos en la montaña" "Es igual que el de verdad"	La representación se convierte en la idea operativa. Una temática atractiva y la representación realista son bases objetivas para emitir juicios.
3. Expresividad (adolescencia): Organiza alrededor de los conceptos de expresividad y empatía; se basa en una nueva concienciación de la interioridad de la experiencia del otro.	"Puedes ver que el artista sentía lástima por ella" "La distorsión realmente consigue transmitir el sentimiento" "Todos lo vivimos de manera diferente"	La intensidad y el interés aseguran que la experiencia expresada es genuina. La habilidad o la belleza de la temática es secundaria.
4. Estilo y forma (adultos y jóvenes): La perspectiva de una tradición estilística pasa a ser importante.	"Mira el dolor en la tensión en las arrugas, ¡cómo estira el pañuelo!" "Está jugando con los ojos. Parecen más tazas o barcos; es una metáfora visual."	La importancia de la obra de arte es social en vez de un logro individual. La obra existe dentro de una tradición.
5. Autonomía (adultos formados profesionalmente): Cuestiona el consenso crítico que se puede haber formado alrededor de determinadas obras, escuelas o valores artísticos.	"Al final, el estilo es demasiado flojo, demasiado indulgente. Me gusta ver más autocontrol" "Antes lo encontraba demasiado retórico; ahora vuelvo a vibrar con él."	Pueden ponerse en tela de juicio conceptos y valores construidos dentro de una tradición académica, y se pueden afirmar o modificar visiones aceptadas a la luz de la comprensión propia.

Figura 3: Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte. (Efland, 2004, P.52).

Hernández (2010) advierte en el planteamiento de Parsons algunos problemas, el primero es que siguiendo la estela de Piaget, entiende el desarrollo como un proceso

lineal en el que un estadio es superado por el siguiente hasta llegar a alcanzar el pensamiento formal. Otro de los inconvenientes de su teoría es que se basa en el análisis formal propio de la modernidad y en un punto de vista psicológico basado en el aprendizaje individual y conceptual, sin tener en cuenta las críticas constructivistas que introducen el factor cultural en la creación del conocimiento. Estas objeciones son reconocidas por el propio Parsons que admite que el enfoque de su teoría estaba influenciado por el pensamiento dominante en el momento en que fue creada y que llegaría a imperar hasta los años ochenta (148).

El trabajo de Parsons y las apreciaciones de Hernández a este respecto, han sido un elemento que hemos tenido en cuenta en el desarrollo de nuestros análisis en torno a la apreciación del juicio estético de los estudiantes sobre las imágenes que componen sus imaginarios. Estas indicaciones, nos han servido de guía, como veremos (v.5 y v.6) para elaborar una serie de categorías en el transcurso de nuestros análisis.

2.3.2.3. Las aportaciones de Vygotski

El psicólogo ruso Lev Vygotski, muy crítico con las tesis de Piaget, tomó como punto de partida y foco de sus preocupaciones la cultura en los campos de la estética, la psicología y la pedagogía, desde los planteamientos marxistas, lo que le llevó a plantear los orígenes sociales del pensamiento y el lenguaje.

Profundizó en los escritos de Engels y trasladó sus ideas al campo de la psicología, amplió el concepto de instrumento a los principios de símbolo y signo.

La posibilidad de transformar el mundo material mediante el empleo de herramientas establece las condiciones para la modificación de la propia actividad refleja y su transformación cualitativa en conciencia. Pero este proceso está mediado por la construcción de una clase especial de herramientas; a saber, las que permiten realizar transformaciones en los otros, o bien en el mundo material a través de los otros. A estas herramientas las llamamos «signos» y son proporcionadas esencialmente por la cultura, por las personas que rodean y «construyen» al niño en desarrollo (Rivière, 1984, p. 36)

Así, las funciones superiores no son sólo una condición de la comunicación, sino que son el resultado de la misma. El sujeto no es un reflejo pasivo, no se hace de dentro afuera sino que es el resultado de su relación con el mundo y las otras personas. La conciencia es la consecuencia de los propios signos.

Para Vygotski, las herramientas conceptuales con las que las personas conocen el mundo, vienen determinadas por dos factores: las influencias sociales y la influencia

social de las relaciones interpersonales. El lenguaje funciona como mediador simbólico y es preciso tenerlo en cuenta a la hora de analizar los procesos psicológicos superiores, por tanto la psicología debe tener en cuenta el valor de la cultura en el desarrollo cognitivo.

2.3.2.4. El Culturalismo

A partir de los años 80 Bruner define los procesos cognitivos y de aprendizaje con el nombre de *Culturalismo*, este enfoque tiene como precedente las teorías de Vygotski y las orientaciones contextualistas sobre el papel que tienen los códigos culturales en la construcción del conocimiento.

Bruner (1990) da tres razones por las que la cultura debe ser un concepto fundamental en la psicología:

1. La intervención del hombre en la cultura y el desarrollo de sus potencialidades mentales a través de la cultura hacen que sea imposible construir la psicología humana basándonos sólo en el individuo. El ser humano no consume información de forma pasiva.
2. Nuestra inmersión en la cultura hace que los significados sean públicos y compartidos. Nuestra forma de vida depende de estos significados compartidos y también de los discursos elaborados para negociar esos significados y sus interpretaciones. La psicología debe organizarse teniendo en cuenta las conexiones del hombre con la cultura.
3. La psicología popular atiende a los estados intencionales que la psicología científica deja fuera: los deseos, las intenciones, los compromisos... (p.28).

Un aspecto importante de la psicología basada en la cultura es que da valor a las expresiones verbales de los individuos, le preocupa por encima de todo cómo dice la gente que es su mundo. No se detiene en la *conducta* sino en la *acción*, en una *acción situada* en un contexto cultural y en unos estados intencionales en interacción con el resto de individuos.

La acción humana se mueve por la búsqueda de significados dentro de la propia cultura. El aprendizaje tiene lugar a través de instrumentos y lenguajes, medios simbólicos que intermedian en nuestros deseos y acciones, en nuestra construcción de significados que se incorporan a nuestra identidad situándonos en la cultura.

Para Bruner, el constructivismo de la psicología cultural requiere una toma de conciencia de los valores que configuran nuestras expectativas, para llegar a entender cómo se desarrolla nuestro conocimiento, conscientes además de que no hay un solo conocimiento único y verdadero.

Desde esta perspectiva, "la tarea del culturalismo es doble. Acerca de lo "macro" observa la cultura como un sistema de valores, de derechos, de cambios, de obligaciones, de

oportunidades de poder. Acerca de lo “micro”, examina cómo las demandas de un sistema cultural influyen en aquello que debe obrar en su interior (...) el culturalismo se concentra en el modo en que los individuos construyen la realidad y los significados que le permiten adaptarse al sistema, con qué costos personales y con qué expectativa” (Como se citó en Santoianni y Striano, 2006).

Para el culturalismo la mente es reflexiva y tiene capacidad de discurso contrariamente a las teorías de *procesamiento de la información* cuyas características vimos en el apartado 2.3.1 de este mismo apartado.

Para Bruner los procesos cognitivos se dan como procesos narrativos, en un proceso de negociación donde se asientan las experiencias adquiridas en tramas espacio-temporales pudiendo ser compartidas y contadas. Así, el aprendizaje se da como experiencia cognitiva que debe ser interpretada y confrontada, de esta forma se le da significado a la propia experiencia. Desde esta perspectiva el aprendizaje no es una actividad en solitario, se da en un contexto y se formula a partir de la interacción social, el conocimiento no sólo tiene lugar en la escuela sino también en la vida cotidiana determinando significativamente nuestra identidad.

2.3.2.5. Teoría cognitiva integrada para la educación del arte

Para Arthur Efland (2004) las diferentes teorías de la cognición son insuficientes por sí mismas para entender las diferentes formas de aprendizaje del ser humano, su *teoría de la cognición integrada* propone crear una base desde una posición constructivista que centra la creación del significado en la acción humana.

En esta visión la mente y el conocimiento se caracterizan por tres factores que pasamos a sintetizar en la siguiente tabla:

MENTE	CONOCIMIENTO
Función de creación y proceso de símbolos, donde los símbolos son creados en el cerebro para representar conocimiento o realidad.	Como estructura simbólica de la mente.
Se presenta como una práctica sociocultural entre individuos que interactúan entre sí.	Como los significados y capacidades que se derivan de las experiencias y situaciones sociales .
El significado construido a partir de la experiencia.	Construcción personal de propia creación .

Figura 4: Clasificación de los factores que afectan a la visión de la mente y el conocimiento según Efland. Elaboración propia.

Efland (2004) traza una serie de características para establecer una teoría cognitiva que pueda explicar el aprendizaje de las artes, destacando en primer lugar que dicha teoría deberá desmarcarse de la concepción de la teoría de *procesamiento de información* que establecía una analogía con la informática. Para Efland estas teorías

no dan opción a construcciones metafóricas que permitan idear concepciones alternativas de lo que es real (p. 113).

Entre las cosas que debería examinar esta teoría se encuentran las que pasamos a resumir a continuación:

- El carácter simbólico del pensamiento: en relación a cómo los símbolos mutan en las actividades artísticas, cómo los artistas se relacionan con esos símbolos, cómo se desarrollan y alteran las ideas, y cómo los espectadores interpretan las obras de arte.
- La gama y variedad de entidades simbólicas, incluidas las entidades preposicionales, y no proposicionales (gestos, imágenes, metáforas).
- Proceso de adquisición de nuevos conocimientos y habilidades a través de procesos constructivos (asimilación y acomodación) o culturización en las comunidades de conocimiento.
- Cómo los estudiantes controlan su propio aprendizaje y cómo se aprenden las estrategias metacognitivas.
- Las funciones cognitivas de las emociones.
- Cómo el conocimiento adquiere sentido cuando se vincula con su contexto social.
- Cómo se negocia el significado desde las situaciones en las que tiene lugar.
- Las condiciones de transferencia, es decir, cómo el conocimiento de un campo encuentra aplicación en otros campos.
- Especificidad del campo: la idea de que la capacidad en un campo puede que no garantice la capacidad en otro campo.
- El papel de la agencia humana en el aprendizaje: el papel que juegan los motivos, intereses y propósitos del individuo para activar el aprendizaje.
- Cómo las diferencias en las estructuras del conocimiento exigen que los individuos que aprenden adapten sus estrategias de búsqueda de conocimiento.

- El papel que juega la imaginación en la creación de obras de arte y en su interpretación (p.114).

El enfoque de Efland (2004) pretende traspasar las limitaciones de la perspectiva del proceso de símbolos, de la metáfora informática y la teoría objetivista del significado para llegar a consolidar a las artes como sistema de símbolos y así se afirmar su carácter cognitivo. Con una teoría integrada de la cognición “se consideraría y sentiría que los significados que uno captara acerca del arte estarían unidos al mundo cotidiano. Probablemente implicaría una mayor dependencia de las artes experimentadas en la cultura popular como fuentes de contenido” (p.116).

2.4. Estética pragmática: de la estética analítica al arte como experiencia.

A finales de los años cincuenta la filosofía analítica ensombreció a la estética pragmatista, pero con la irrupción de las filosofías hermenéutica, postestructuralistas y marxistas, esta tradición estética profundamente norteamericana, comenzó a ser cuestionada.

En 1934, se publica *Art as Experience* de Jhon Dewey, en esta obra el filósofo norteamericano defiende que la estética debía radicar en la actividad del organismo humano. Ansiaba establecer una continuidad entre la experiencia estética y los acontecimientos de la vida cotidiana. El arte deriva de la interacción del ser humano con el entorno.

A fin de *entender* lo estético en sus formas últimas y aprobadas, se debe empezar con su materia prima; con los acontecimientos y escenas que atraen la atención del ojo y del oído del hombre despertando su interés y proporcionándole goce mientras mira y escucha (Dewey, 2008, p.5).

Dewey afirma que la experiencia es la que nos provee de significados por eso en nuestra relación con el arte, siempre subyace nuestra relación con el medio ambiente.

En este proceso Dewey denuncia la compartimentación del arte por las instituciones reservándolo para lugares de culto como museos o galerías.

Deben existir razones históricas que determinan la aparición del concepto de las Bellas Artes como entidades separadas. Nuestros actuales museos y galerías donde se han desplazado y almacenado las obras de arte ilustran algunas de las causas que han operado para segregar el arte, en vez de encontrar en él un auxiliar del templo, del foro y de otras formas de la vida social (Dewey, 2008, p.9).

La crítica de Dewey a la compartimentación también alcanza a otros conceptos que tradicionalmente se han considerado opuestos como las Bellas Artes frente a las artes aplicadas, la alta cultura frente a la cultura popular, lo estético frente a lo cognitivo o el artista frente al espectador (Shusterman, 2002, p.16-17).

Frente a la verdad de la modernidad, Dewey plantea la experiencia. La crítica del arte no puede fijar los significados o valores eternos, deben cuestionarse y revalidarse en la práctica, “La idea de que los objetos tienen valores fijos e inalterables es justamente el prejuicio del que nos libera el arte” (como se citó en Shusterman, 2002, p.23).

Dewey ataca la concepción elitista del arte de la modernidad, el concepto de obra autónoma y original, para el filósofo no es correcto atribuir significado a una obra sin tener en cuenta los significados exteriores a la misma. A esta concepción moderna de obra única, con significado único Dewey la llama “idea esotérica de las Bellas Artes”. Al alejar el arte elevándolo por encima de lo cotidiano, se consigue que la gente se sienta alejada de esa concepción elitista y finalmente el interés en el arte se pierde y del mismo modo se deslegitiman otras artes y expresiones de la cultura popular.

Al desterrar el arte de la vida, se produce una estructuración en la que la libertad y la imaginación forman parte del reino del arte y no de la vida cotidiana, situación que es aprovechada por las instituciones para eludir estas cuestiones de la vida social.

...la compartimentación del arte y de lo estético como algo que hay que disfrutar cuando nos evadimos de la realidad legitimaron y atrincheraron más firmemente las instituciones y las prácticas más repulsivas y opresivas de nuestra civilización como forzosamente reales; se han erigido cual necesidades a las que el arte y la belleza se deben subordinar por el principio de realidad (Shusterman, 2002, p.25).

Para Dewey, entre estas instituciones se encuentran el capitalismo, la desigualdad social, la alienación al trabajo, el imperialismo o la superioridad de clase, al incluir la experiencia y reflejar la praxis de la vida, el arte se extiende también a lo social y lo político.

La estética analítica rechazaba la experiencia porque la vinculaba a la subjetividad, lejos de esta concepción, para Dewey la experiencia estaba siempre en relación con el entorno y los significados eran públicos y compartidos.

2.4.1. El Neopragmatismo de Richard Shusterman

El pragmatismo ha sido una corriente filosófica muy importante en el mundo angloamericano por constituir una crítica a la objetividad de la ciencia y la filosofía. El profesor de Harvard James Kloppenberg afirma a este respecto:

Algunos posmodernistas son atraídos hacia el pragmatismo debido a que ofrece una crítica devastadora de todos los fundamentos filosóficos y justifica un escepticismo lingüístico de amplio rango contra todo reclamo de objetividad, consenso y verdad. Concebida así, como una especie de postmodernismo, más que como una versión actualizada de la búsqueda por la verdad, que James identificó con Sócrates y con Mill, el pragmatismo se ha convertido, pues, en un viejo nombre para nuevas formas de pensamiento (como se citó en Cardona, 2008, p.85).

La estética pragmatista que nació en las primeras décadas del siglo XX, es retomada en el ámbito académico en el año 1979 con la publicación de *Philosophy and the Mirror of Nature* de Richard Rorty. Este trabajo supuso una recuperación que llega hasta nuestros días de la mano de filósofos como Richard Bernstein, Rorty y Richard Shusterman, a esta nueva corriente se la denomina *neopragmatismo* y amplía las nociones del pragmatismo clásico incluyendo el análisis de la cultura popular y los ensayos sobre el cuerpo.

El filósofo norteamericano Richard Shusterman, inspirado por la estética pragmática clásica de Jhon Dewey, desarrolla su pensamiento en base a una crítica a la estética analítica. Shusterman quiere superar la paradoja entre lo *estético* (que se define como lo ausente de finalidad) y lo *pragmático* (asociado a lo práctico) ampliando así el carácter político y social de la estética. La propuesta del filósofo americano parte de la actividad de repensar el papel del arte y de la filosofía en la actualidad, desde la perspectiva deweyana de entender la filosofía como forma de vida, sus tesis persiguen legitimar la cultura popular y la *somaestética*.

El enfoque de Shusterman difiere del de Rorty y Bernstein en la cuestión de la *sómatica*, por un lado lanza una crítica al pragmatismo de Rorty que afirma que no existe nada fuera del lenguaje, y por otro lado la crítica a Bernstein recae en que éste no tiene en cuenta el cuerpo individual, únicamente el colectivo.

La somaestética es una disciplina ideada por Shusterman y centrada en el cuerpo, él mismo la define de esta manera: “la somaestética puede definirse provisionalmente como el estudio crítico, meliorativo, de la experiencia y el uso del cuerpo propio como sede de apreciación sensorio-estética (aísthesis) y autoformación creativa” (Shusterman, 2002, p.361).

Podemos distinguir tres dimensiones fundamentales en la tesis de Shusterman sobre la *somaestética* que resumimos aquí a partir de sus teorías:

- Incorpora a la *somaestética analítica* que describe la naturaleza de las percepciones y prácticas corporales y su función en nuestro conocimiento y construcción de la realidad, las indagaciones sociopolíticas de Foucault y Bourdieu en torno a la utilización del cuerpo por parte del poder como instrumento.
- Tiene un claro carácter prescriptivo contrario al carácter descriptivo de la *somaestética analítica*. Propone metodologías para rehacer el cuerpo y la sociedad. Desde un punto de vista marxista entiende que el arte debe transformar la realidad no sólo criticarla. Distingue entre somática representacional y experiencial, apuntando que la primera predomina en nuestra cultura basada en una distinción de cuerpo y espíritu propiciada por intereses económicos del capitalismo de consumo que representa un cuerpo alienado, a través de fascinantes imágenes corporales.
- La *somaestética práctica* consiste en practicar la atención a través de disciplinar al cuerpo mediante la inteligencia, donde lo importante es hacer y no decir. Para Shusterman la tradición filosófica ha convertido al cuerpo en un texto privándolo de la experiencia, se lamenta por el hecho de que la filosofía se haya ocupado sólo del dolor en relación al cuerpo y no haya analizado formas de inferir placer y felicidad sobre el mismo, entendiendo que uno de los objetivos de la filosofía es conseguir la felicidad del ser humano.

En su obra *Estética Pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el Arte* (2002) Shusterman enuncia por primera vez su teoría sobre la *somaestética* pero será en sus obras *Body Consciousness* (2008) o *Thinking Through the Body: Essays in Somaesthetics* (2012) donde encontraremos un desarrollo más profundo de su teoría.

En *Body Consciousness* (2008) analiza el concepto de *somaestética* en autores que según él han indagado en este concepto de forma consciente o no, Foucault, Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir, Wittgenstein, William James y John Dewey.

En su disertación Shusterman rescata la obra de Foucault *La historia de la sexualidad* y el último de los *Cursos en el Collège de France* prestando especial atención a los conceptos de *estética de la existencia*, *tecnologías del yo* y *cuidado sí mismo*. El

cuerpo enunciado por Foucault como lugar dócil y maleable, como registro del poder social representa todo el potencial de una interpretación política del cuerpo. El poder se inscribe de forma negativa, de forma coercitiva, en forma de disciplina, restricciones y limitaciones de su uso, pero también sirviendo como base para las formas positivas de subjetividad a través de las cuales se produce.

"La microfísica del poder" se encuentra cerca de los hábitos y sensaciones corporales y se produce sin la necesidad de explicitarse en forma de leyes. La crítica de Shusterman a Foucault a través de la *somaestética* pragmática va más allá de la domesticación del cuerpo con fines políticos inclinándose hacia una alternativa *somaestética* que revierta los efectos del poder a los que el cuerpo se somete de forma inconsciente, centrando el cuerpo como base de la acción y la experiencia.

Shusterman entiende el cuerpo como un lugar donde se expresa el poder social, el *ethos* (la personalidad, las costumbres), los valores pueden visualizarse a través de lo físico, y por tanto es el lugar desde donde la percepción puede ser conceptualizada con el objetivo de mejorar la cognición y alcanzar la felicidad. Para el catedrático de filosofía, la *somaestética* centra su interés en el *cuerpo vivo*, sensible, dotado de sentimientos y propósitos y no sólo en la fisicidad del cuerpo. El cuerpo es objeto material y subjetividad intencional, trascendiendo así la dicotomía entre cuerpo y mente por un lado y estética y práctica por otro.

La tradición fenomenológica distingue los conceptos de *cuerpo vivo* (*Körper*) o *cuerpo vivido* (*Leib*), el primero como cuerpo científico, descrito de forma física y el segundo como experiencia corporal vivida entendiendo ambas como dimensiones que constituyen nuestra corporeidad. Tanto el análisis fenomenológico del cuerpo como el pragmatismo al no desligar el cuerpo del ambiente subrayan la importancia del medio social, histórico y cultural en la experiencia humana (Ortega, 2010)

Shusterman contrapone el cuerpo desde la *somaestética* a la *hipervisualización* del cuerpo de la sociedad contemporánea defendiendo al cuerpo como un lugar experiencial clave (y no sólo un medio) del placer. En la sociedad contemporánea los cuerpos sufren sobre estímulos y las nuevas herramientas tecnológicas están configurando nuevos usos del cuerpo (posturas y hábitos), es por esto que aumenta la necesidad de cultivar una sensibilidad *somaestética* que sea capaz de detectar las amenazas a nuestro cuerpo.

El punto de partida de Shusterman nos indica que nuestra sociedad:

(...) está sujeta a una concepción engañosa y nociva del cuerpo: el cuerpo como objeto externo juzgado según criterios de representación estereotipados de belleza. Por medio de esta consciencia corporal, nos hemos vuelto esclavos de la industria de la belleza y de la publicidad. Una dimensión importante de la *somaestética* es una crítica de sus normas culturales de representación del cuerpo y de las formas de opresión social que éstas engendran (Garreta, Osganian, Shusterman, 2009, p.13)

A través de la lectura crítica de Simone de Beauvoir, Shusterman nos acerca a las obsesiones de nuestra cultura por las representaciones externas del cuerpo, para el filósofo, nuestra cultura no ha desarrollado de forma suficiente una concepción del cuerpo como intencionalidad consciente donde la experiencia interna y el reconocimiento de los placeres pueden suponer un mayor control de sus sensaciones para poder hacer frente a los incontables e intensos estímulos a los que estamos sujetos en la sociedad de la información.

La consciencia del individuo está forjada por las estructuras, las experiencias sociales y el lenguaje y a su vez lo social se forma desde las consciencias de los individuos, por lo tanto no existe dualismo entre la consciencia corporal, lo individual y lo social. Es desde esta perspectiva desde donde el pragmatismo de Shusterman propone una orientación pluralista y no excluyente, donde el cuerpo es una dimensión esencial de la humanidad y debe ser reconocido como tema crucial de estudio en las humanidades. “El cuerpo, la mente y la cultura son profundamente codependientes” (Shusterman, 2006, p.2).

Investigaciones recientes en el campo de la psicología y la neurología han demostrado que los esquemas y los trayectos neuronales son susceptibles de ser modificados por las intervenciones de la cultura. Nuestra experiencia inmediata está determinada por las estructuras culturales perceptivas y pragmáticas con las que estamos comprometidos (Garreta, Osganian, Shusterman, 2009, p.15).

Es por esta razón que el análisis de Shusterman integra en la *somaestética* una dimensión colectiva de contenido social, “el cuerpo es el instrumento básico de toda actuación humana, nuestra herramienta de herramientas, una necesidad para toda nuestra percepción, acción, e incluso pensamiento” (Shusterman, 2006, p.2).

Shusterman encuentra en el placer estético, la razón más importante de la defensa de la cultura popular frente a su deslegitimación. La imposición de la alta cultura es una forma de opresión que nos lleva a renunciar al disfrute estético de otras formas de cultura.

Aunque la defensa del arte popular difícilmente pueda conseguir la liberación sociocultural de los grupos dominados que consumen ese arte, puede al menos ayudar a liberar esas partes dominadas de nosotros mismos que están asimismo oprimidas por las exigencias excluyentes de

la alta cultura. Y esa liberación, con su reconocimiento del dolor de la opresión cultural, quizás pueda proporcionar el estímulo y la esperanza para una reforma social más amplia” (Shusterman, 2002, p.225).

Shusterman considera necesario defender la legitimidad de la estética del arte popular para defender su libertad frente a la dominación monopolista de la alta cultura. Según él algunos intelectuales entre los que destaca a Bourdieu ven en el término “estético” aplicado al arte popular una contradicción de términos refiriéndose a este concepto “sólo con citas alarmistas de rechazo y enfatiza reiteradamente que la llamada estética popular no es otra cosa que un “contraste o punto de referencia negativo” del que toda estética legítima tiene que distanciarse para establecer su legitimidad” (Shusterman, 2002, p. 227). En una conversación entre ambos teóricos (Shusterman, 2002) ante esta cuestión Pierre Bourdieu responde:

(...) la justificación teórica de la legitimidad del arte popular no lo hace legítimo en sí en el mundo social real. Además, dado que esa justificación corre el riesgo de desviar nuestra vista de los hechos sociales de ilegitimidad (contribuyendo por tanto a su perpetuación), adoptar esta estrategia es peligroso” (p. 415).

Donde Bourdieu ve peligro, Shusterman prefiere correr el riesgo “las polémicas justificacionales no implican una ceguera ante las realidades sociales y que la defensa teórica, la investigación empírica y la reforma sociocultural real pueden y deberían ser aplicadas para llevar a cabo la ansiada legitimación” (Shusterman, 2002, p.415).

Shusterman se sitúa en una posición intermedia entre el pesimismo de los defensores reaccionarios de la alta cultura (y algunos puntos de vista del marxismo de la Escuela de Frankfurt y sus sucesores) y el optimismo ingenuo que ensalza la cultura popular.

Siguiendo a Dewey que no veía separación entre la experiencia estética y la experiencia de la vida cotidiana, el filósofo norteamericano, encuentra en el arte una limitación a sus cualidades internas, formales, especialmente en el ámbito educativo. Para Kerry Freedman (2006) “la obra de Dewey es una de las claves para encontrar la intersección de la estética, la cultura visual contemporánea y la educación” (p.70). Toda la obra de Shusterman gira en torno a la revisión de la obra de Dewey basándose en la relación entre *cultura popular* y *alta cultura*, para el filósofo americano, sólo abriéndonos a las experiencias estéticas que nos proporcionan todos los tipos de cultura, es como podemos llegar a describir las relaciones que mantenemos con los objetos de la cultura popular, para Shusterman esta relación se basa en la interacción y actúa de la misma forma sin distinción entre las diferentes formas de cultura visual. En todo momento subyace en esta teoría la importancia que Dewey da al contexto social y

al concepto de arte como experiencia donde entra en juego un proceso de comunicación fruto tanto de la creación como de la contemplación donde el significado es construido. Como señala Freedman (2006) los artistas posmodernos ya dejaron atrás la visión formalista del arte para dar lugar a formas simbólicas con múltiples significados. “El *neopragmatismo* nos lleva a una estética social que depende de la educación; no para que la gente pueda apreciar las bellas artes, sino para que pueda tener acceso a los múltiples significados de la cultura visual” (Freedman, 2006, p.71).

2.4.2. Una propuesta pragmatista para la educación del arte.

Aguirre (2006) defiende la perspectiva *pragmatista* de Jhon Dewey como forma de renovación de las ideas sobre arte y la experiencia estética para afrontar el reto de incorporar el currículo cultural al currículo escolar, argumentando la necesidad de cambiar la distribución disciplinar de los saberes y la propia idea de arte.

De acuerdo con las teorías de Dewey, Shusterman y Rorty recoge los fundamentos de lo que puede ser la base para un cambio en la educación del arte.

Como primer paso es necesario cambiar la concepción moderna del arte. Lo que Dewey denominó *Idea esotérica de las Bellas Artes*. Es necesario entender las artes como experiencia y relato abierto. En cuanto a la idea de “obra” como objeto con un significado cerrado, es más adecuada siguiendo a Barthes, la idea de producción artística como relato abierto.

En este punto señala Aguirre, es donde encuentra discordancias con otros enfoques de la educación para la comprensión de la cultura visual, ya que desde su punto de vista la obra no se entiende como un texto con un significado a desvelar, sino, siguiendo la estela de Dewey, como un mecanismo creador de múltiples experiencias que generan un sinfín de interpretaciones. De esta forma hay que entender que el valor del arte no reside en el objeto, sino en la experiencia con la que han sido creados y percibidos o usados.

Considerar el arte como relato abierto supone:

1. Descartar su carácter elitista y vivirlas como ejemplos de experiencia estética que han sido aceptadas por consenso social.
2. Experimentarlas en su rol histórico y cultural, teniendo en cuenta que sus significados pueden cambiar con el paso del tiempo o los diferentes

contextos. Esto implica dejar de entender la historia del arte como una sucesión lineal de estilos

3. Comprenderlas como experiencias vividas, como configuraciones de deseos y creencias.

En el ámbito educativo esta concepción de la práctica artística deriva en romper las tradicionales divisiones entre ciencia y arte o artes populares y Bellas Artes o artista y espectador. Además de ampliar el campo de estudio a una amplia gama de manifestaciones estéticas de la Bellas Artes, la cultura visual o el arte popular.

A mi juicio, ésta es la principal razón por la cual una educación artística renovada debe incluir, en su estudio, la cultura popular e incluso la cultura de masas y por la que debe someter este tipo de prácticas al análisis crítico y a la deconstrucción de sus relaciones con los entramados hegemónicos y de poder (Aguirre, 2006, párr.87).

Para Aguirre (2006) esta postura conlleva un compromiso profundamente ético. Enfrentar los artefactos de la cultura que consumen los estudiantes, supone hacer frente a su carga ética, no sólo estética y es preferible hacerlo desde donde la experiencia estética está teniendo lugar, desde las imágenes que consumen y desde las experiencias que están generando, “se trataría, más bien, de tomar el enriquecimiento de la capacidad sensible para vivir estéticamente (y éticamente) como eje de la acción educativa” (párr.88).

El propósito de la educación artística debe ir encaminado a desarrollar la sensibilidad y la competencia para hacer frente a esas experiencias estéticas, enriqueciéndolas con el diálogo de otros autores y otras experiencias.

Siguiendo a Rorty, Aguirre considera importante destacar que definir el arte como experiencia, va mucho más allá del conocimiento ya sea desde una perspectiva analítica formal o deconstructiva, significa estar orientada a la creación de uno mismo, al enriquecimiento personal.

La comprensión no se limita a desvelar los significados ocultos de las obras para alcanzar la liberación, sino que proporciona información sobre los deseos y creencias ajenas, de forma que nos acerca más otras miradas, a diferentes formas de entender el mundo desde la cultura. “A mi entender, es de esta forma y no mediante un supuesto ejercicio de acción directa del arte o la educación frente a la desigualdad como creo

que la educación artística puede contribuir a la reconstrucción social” (Aguirre, 2006, párr.92).

Como estrategia metodológica Aguirre señala que adoptar el arte como experiencia y la obra como relato abierto nos ofrece una oportunidad muy valiosa para desarrollar la motivación de los estudiantes hacia la educación artística ya que estas estrategias nos permiten incorporar los artefactos de su propia cultura y de esta forma se da una integración entre sus experiencias vitales y el arte.

Ya no se entiende desde la óptica de muchos investigadores partidarios de la enseñanza de la cultura visual, el concepto de receptor o lector sino una figura de constructor o intérprete que es interactiva, a este concepto Aguirre añade la idea de que además del contexto cultural o las circunstancias sociales, también debemos tener en cuenta las circunstancias vitales de cada sujeto.

Para Aguirre se da un énfasis en la interpretación en el ámbito de los estudios visuales y en la educación en la cultura visual, ante esto propone entre otras estrategias, la restauración del equilibrio entre la comprensión y la producción en la educación artística que en la actualidad se basa en una pedagogía donde prevalece el análisis sobre la manipulación creativa. El arte como forma de interpretación del mundo debería ser utilizado como mediador y productor de significados. Entender el arte como sistema cultural y agente de la experiencia estética disolvería la distinción entre interpretación y creación.

Aguirre toma la metáfora del *ironista* de Rorty para la creación de estrategias para la educación artística, el *ironista* se mantiene en la duda radical y constante y sabe que a través del lenguaje nunca conseguirá alcanzar una descripción verdadera de la realidad. Este personaje utiliza la dialéctica introduciendo elementos sorprendidos en su discurso. Las estrategias propuestas por Aguirre desde esta metáfora para su aplicación en la educación artística, se pueden resumir en las siguientes:

- Usar la ironía como instrumento para avanzar en la pretensión de saber o comprender, excluyendo la idea de “conocer la verdad”.
- Practicar conscientemente la duda y el descreimiento.
- Concebir que las descripciones del mundo están mediatizadas por una dinámica de juegos de lenguaje.

- Adoptar un método de acción que se emparenta con el juego dialéctico y que tiene su fundamento en el ejercicio de la libertad y la tensión entre antagónicos
- Ser corrosivo con el dogma. Mantener cierta descreída distancia con el propio discurso y con el medio en el que se produce (Aguirre, 2006, párr.104).

En resumen la propuesta de Aguirre desde la influencia de la estética pragmatista de Dewey, Shusterman y Rorty entiende que la finalidad última de la educación del arte debe ser construir proyectos identitarios, y debe configurarse a través de los siguientes puntos:

- Entender las obras de arte como relatos abiertos.
- Enfocar la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural.
- Comprender la producción artística como el resultado de una atenta mirada crítica.
- Pensar el arte como un dispositivo creador de metáforas orientadas a cuestionar las narrativas cerradas y producir nuevas visiones.
- Formar docentes que involucren a los estudiantes en proyectos de identidad y enriquecimiento personal.

2.5. Educación posmoderna: hacia una pedagogía pos-crítica.

2.5.1. La influencia del pensamiento posmoderno en el Currículum

La obra de Efland, Freedman y Stuhr *La educación en el arte posmoderno* (2003), se ha convertido en obra de referencia para entender las implicaciones de las teorías posmodernas en la educación artística. En este texto, los autores señalan que estas teorías supusieron una contestación a la educación del arte basada en las disciplinas.

En los años 80, en el terreno de la educación artística los debates giraban en torno a la educación artística basada en disciplinas (*discipline based art education, DBAE*) y sin embargo, poco calado tenían los debates en torno a las cuestiones críticas que se estaban fraguando en torno a disciplinas como la estética, la historia del arte o la crítica del arte.

Todo el espíritu latente de la posmodernidad parecía no alcanzar al ámbito de la educación artística, fundamentalmente por dos razones específicas:

1. Todavía hoy en día muchos de los enfoques que utilizan los profesores de arte, derivan de concepciones modernas del arte. El surgimiento de la psicología como disciplina profesional alentó la expresión del yo y la originalidad como valores en el terreno artístico. El expresionismo como filosofía desde los años 20 del siglo pasado ha influenciado a muchos profesionales de la educación del arte.
2. Se privilegia la utilización de recursos formales en la crítica y la didáctica del arte. Los orígenes de esta práctica se remontan a principios del siglo XX.

El objetivo de la *DBAE* era implantar una educación artística de base científica en el sistema escolar, para ello reniega de la tradición moderna ligada a la *autoexpresión* que derivó de la hegemonía de esta corriente durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial y que venía representada por el *Expresionismo Abstracto*. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003)

La *DBAE* nace en un clima de tensión entre las dos grandes potencias económicas y políticas de la época, Estados Unidos y la Unión Soviética. Imanol Aguirre (2005) destaca la importancia que tuvo la *Ley de Educación nacional para la Defensa* aprobada en 1958 en el congreso de los EE.UU y que marcaría el destino de la educación artística en este país. Ante el sentimiento de inferioridad tecnológica por parte de EE.UU frente a la Unión Soviética derivado de la carrera espacial durante la Guerra Fría, esta reforma busca potenciar la enseñanza de las matemáticas y las ciencias. El nuevo proyecto vino precedido de fuertes críticas al sistema educativo por considerarse que era el responsable de que el país no estuviese a la altura tecnológica deseada. En este clima, Jerome Bruner con la publicación de *The Process of Education* en 1960, propone una estructuración del currículo en disciplinas, desde su formación de psicólogo entiende que el conocimiento está organizado en disciplinas y cada una de éstas tiene sus estructuras y métodos. A través de este sistema, se trata de conferir estructura al mundo. Este método de reorganización del currículo aplica la noción de disciplina que proviene de las ciencias a las Humanidades y al Arte.

Como indican los autores de *La educación en el arte posmoderno* (2003), esta dirección tecnicista que toma el currículum va unida al poder y a la autoridad, el Estado favorece el conocimiento científico a través de Becas y programas de investigación.

Pero hay también otras formas, menos políticas y directas por las que la noción de autoridad penetra en la educación artística influyendo, no sólo en los currículas, sino en las concepciones estéticas que los sustentan.

El Expresionismo Abstracto, entre los artistas profesionales, y la autoexpresión libre y creativa, como paradigma educativo, conllevan una gran dificultad para establecer criterios y fronteras entre lo artístico y una subjetivación total de lo estético. (Aguirre, 2005, p. 264)

Ante esta situación, la *DBAE* es acogida por los educadores de arte como una forma de legitimación de su trabajo, que se veía desautorizado por los escasos requisitos que se pedían para ser docente en educación artística.

Pero lo cierto es, como señala Aguirre que el rechazo al expresionismo no significó una demarcación del proyecto moderno, por un lado la ruptura con el anterior modelo no es total puesto que mantiene categorías como la “creatividad, la libertad, la excelencia o la individualidad, que constituyen una versión mitigada de la genialidad” (Aguirre, 2005, p.266). Por otro lado la orientación disciplinar mantiene la filosofía de la Ilustración. Representa un sistema normativo que incluye categorías propias de la modernidad como la historia, desde donde estudiar las producciones artísticas, la estética como desarrollo del gusto y la representación formal y la crítica que valora la opinión personal ensalzando la individualidad frente a lo colectivo. No obstante como afirma Aguirre, la gran diferencia es que el modelo disciplinar enfrenta estos aspectos como saberes y no como únicas experiencias frente al hecho artístico, superando de esta forma la subjetividad como elementos esenciales del hecho artístico.

La teoría posmoderna además de agregar contenidos al currículum, supuso una disolución de los límites que separan las disciplinas entre sí. Sin embargo como afirman Efland, Freedman y Stuhr (2003), en el sistema educativo actual, todavía no se tienen en cuenta estos planteamientos así como tampoco se recogen los enfoques que entienden el conocimiento como una construcción social. Las disciplinas se siguen concibiendo como estructuras muy concretas y determinadas y se presentan como grandes verdades. En este sentido como declaran los autores mencionados, no es de extrañar que en la escuela se enseñe el arte entendido desde planteamientos modernos o incluso anteriores (p.87).

2.5.2. Características del currículum posmoderno: principios organizadores para la enseñanza del arte.

La influencia de las ideas posmodernas en la educación sitúan a esta en abierta oposición a la *DBAE*. El eje principal de la *DBAE* enfatizaba la separación entre las bellas artes y otras disciplinas así como expresiones de la cultura visual. Esta visión

enseñaba el arte desde los postulados modernistas destacando el carácter objetual de las obras y el carácter individual de los artistas como genios solitarios carentes de implicaciones o preocupaciones sociales como hemos visto en el anterior apartado (v.2.5.1)

Por el contrario los enfoques posmodernos se posicionan difuminando las fronteras entre las diferentes disciplinas. Podemos resumir los enfoques de la *DBAE* que serán contestados por una enseñanza del arte desde la perspectiva posmoderna, en los siguientes conceptos:

- Se reduce la estética al *formalismo* y al *expresionismo*.
- Se revaloriza el individualismo.
- No recoge la cuestión del *multiculturalismo*. Sólo se basa en el arte occidental sin tener en cuenta otras culturas o grupos excluidos y cuando lo hace es desde una mirada moderna, que reduce a generalizaciones y estereotipos descontextualizándolos sin tener en cuenta las teorías críticas que subyacen en esas miradas como por ejemplo las teorías feministas.
- No tiene una visión integrada de la cultura visual, se privilegian y distinguen las bellas artes del resto de disciplinas.

Como hemos visto en el punto 3.1. el pensamiento *postestructuralista* influirá en muchos artistas de la posmodernidad. La noción de *textualidad* fragmentada desconfía de los grandes relatos y deconstruye el currículum que es entendido como discurso. En consecuencia se abrirá la brecha por donde emergerán cuestiones como las relaciones entre poder y saber.

¿Por qué suponemos de entrada que el currículum representa el conocimiento? ¿Qué repercusiones tienen el currículum y la formación institucional sobre el conocimiento que se representa? ¿Es posible enseñar la verdad? ¿Pueden los maestros representar razonablemente a otros pueblos en otros lugares y épocas? ¿Cuál es el concepto posmoderno de la cognición? ¿Alteran en algo las interpretaciones de los estudiantes del contenido el currículum? (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 78).

Estas preguntas llevarán a una reconceptualización del currículum desde las teorías posmodernas. Intelectuales como Henry Giroux (v.2.2.2) analizarán las relaciones entre la educación, la política social, económica y cultural, incorporando los medios de comunicación y la cultura popular en su análisis

La educación crítica exige que los docentes y los estudiantes aprendan también a interpretar críticamente las nuevas culturas tecnológicas y visuales que ejercen una poderosa influencia en sus vidas, así como en su concepción de lo que significa ser un sujeto social comprometido en actos de ciudadanía responsable. Además, deben dominar las herramientas de estas tecnologías, ya sean la programación informática, la producción de vídeo o de revistas, con el fin

de crear esferas públicas alternativas que participen de forma efectiva en lo que Gramsci llamaba la cultura nueva y opositora (Giroux, 2003, p.127-128).

Giroux destaca el pensamiento de Gramsci como base para una educación posmoderna. Para Gramsci el aprendizaje y la política son inseparables y se dan en todas las esferas de la cotidianidad, la cultura popular es un elemento muy importante desde el punto de vista político y educativo ya que al igual que la educación son creadoras de sentido común.

(...) no significa que tengamos que olvidar la literatura comercial en la historia de la cultura: por el contrario, dicha literatura tiene un grandísimo valor desde ese punto de vista, porque el éxito de un libro de literatura comercial indica (y a menudo en el único indicador existente) cuál es la "filosofía de la época", es decir, qué amasijo de sentimientos y de concepciones del mundo predominan en la multitud "silenciosa" (Gramsci, 2011, p.130).

Para Giroux el aporte fundamental de Gramsci es la incorporación de la cultura popular y la vida cotidiana a las preocupaciones pedagógicas en la lucha por el poder. En otras palabras, la incorporación del *currículum cultural* del que hablaremos en el apartado 3.4 al currículum oficial como forma de *resistencia*.

Esta preocupación por el contexto en palabras de Efland, Freedman y Stuhr, (2003) ha expandido el estudio de la educación artística a una amplia gama de manifestaciones visuales, tomando conciencia de la importancia y la influencia que ejercen los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información en la formación de la identidad, siendo objeto de profundo análisis crítico las representaciones mediáticas de clase y de género (p.80).

La función del arte para estos teóricos de la educación, es la "construcción de la realidad", la realidad es una construcción social y el arte contiene representaciones de la realidad social. La educación artística por tanto debe contribuir a la comprensión de los aspectos sociales y culturales de la sociedad que hoy se encuentra fragmentada.

La finalidad principal de la enseñanza del arte desde el enfoque posmodernista es que los estudiantes comprendan los mundos sociales y culturales a los que pertenecen. Estos mundos son representaciones creadas desde la cultura visual, los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información.

La siguiente tabla resume la propuesta de Efland y sus colaboradores para un modelo de currículum posmoderno de educación del arte.

Definición del arte	Contenido y métodos	El valor
El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común.	Reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas.	Mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural.
	Incluir los minirrelatos de los grupos o personas sin representación.	
	Explicar las repercusiones del poder en la homologación del saber artístico	
	Utilizar la deconstrucción para mostrar que no hay puntos de vista privilegiados.	
	Reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos.	

Figura 5. Modelo de currículum posmoderno de educación del arte. Efland, Freedman y Stuhr, (2003). Elaboración propia.

2.5.3. La crítica postestructuralista del currículum.

El postestructuralismo tiene como origen Estados Unidos y define una serie de teorías y autores entre los que podemos encontrar a Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva o Lacan, entre otros. Se define en oposición al estructuralismo de los años 50 y 60, que se centraba en el concepto de estructura. Entendiendo la estructura como las relaciones entre los elementos, las teorías lingüísticas de Saussure destacan las reglas de estructuración del lenguaje distinguiendo entre habla y lengua. La lengua es el sistema de reglas y sus combinaciones son la estructura. El habla es la utilización concreta de una lengua. El postestructuralismo tiene en común con esta corriente de pensamiento el interés por la lengua como campo de significación pero entenderá los significados desde la incertidumbre dando más importancia al proceso de significación.

Desde la perspectiva postestructuralista el sujeto es fruto de una producción cultural y social.

La publicación en 1975 de *Vigilar y castigar* de Michel Foucault abrió una interesante vía de investigación sobre el sistema escolar. Su análisis sobre la escuela como poder disciplinario, recupera la idea del cuerpo como blanco del poder extensible a todos los sectores de la sociedad.

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado (...) A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar "disciplinas" (como se citó en Jerez Mir, 2003, p.406).

A diferencia del marxismo, Foucault entiende el poder como una relación mutable, fluida y no estática. El poder para el filósofo francés, está en el origen del proceso de formación de identidad, los dispositivos institucionales son los que determinan la esencia de las personas y las constituyen en lo que son. Tanto Foucault como Derrida influirán en lo que se denomina postestructuralismo, siendo dos de las figuras más destacadas de este pensamiento.

Como Tadeu da Silva señala (1999), no hay una teoría del currículum postestructuralista pero si se puede detectar una actitud postestructuralista hacia el currículum que se puede sintetizar en las siguientes ideas

- El significado no es preexistente; es cultural y socialmente producido.
- Lo importante en relación a los significados, más que su fidelidad a un supuesto referente, es examinar las relaciones de poder involucradas en su producción.
- El postestructuralismo desconfía de las definiciones filosóficas de “verdad”. Son esas nociones las que están en la base de las concepciones de conocimiento que moldean el currículum contemporáneo.
- En relación a lo anterior, la cuestión no es pues, la de saber si algo es verdadero, sino saber por qué ese algo se *volvió* verdadero.
- Una perspectiva postestructuralista intentaría deconstruir los innumerables binarismos de los que está hecho el conocimiento que constituye el currículum: masculino/femenino; heterosexual/homosexual; blanco/negro; científico/no científico.
- Desde una actitud postestructuralista hacia el currículum se pondrán en duda las actuales y rígidas separaciones curriculares entre los diversos géneros de conocimiento.
- Un enfoque postestructuralista, cuestionará también la noción de sujeto denunciándola como resultado de una construcción histórica muy particular (p.22).

En resumidas cuentas, la teoría postestructuralista pondrá en cuestión la propia perspectiva crítica del currículum.

2.5.4. Concepción del currículum desde los estudios culturales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en Inglaterra, el término cultura iba a transformarse en los debates intelectuales, el significado de cultura antes de la Gran Guerra estaba asociado a lo exclusivo de un grupo selecto y reducido, esta significación comienza a ser reemplazada por un sentido más antropológico que vincula la cultura al modo de vida.

Son tres publicaciones las que se consideran de máxima influencia en la creación en 1964 del *Centro de Estudios Culturales Contemporáneos*, en la Universidad de Birmingham Inglaterra: *The Uses of Literacy* de Richard Hoggart en 1957, *Culture and society*, de Raymond Williams publicada en 1958 y *The making of the English working class*, publicado en 1963 por de E. P. Thompson. El libro de Williams será determinante para la concepción de las bases de este centro de estudios. En su obra, el intelectual galés estudia los conceptos *cultura* y *sociedad* en relación a sus cambios de significado, este interés en las transformaciones semánticas se debe a la importancia que éstas tienen en los cambios sociales desde la Revolución Industrial hasta la implantación del sistema capitalista.

Hasta los años 80 el marco teórico que sigue el centro de Estudios Culturales tiene como referencia los estudios sobre Marx, Gramsci y Althusser prestando especial atención a los términos *ideología* y *hegemonía*. Después de esta etapa se dará un giro hacia el *estructuralismo* de Foucault y Derrida.

Para los *Estudios Culturales* la cultura es un campo de poder, la expansión de medios de comunicación de masas a partir de los años 60 será entendido como un medio más para la producción de significados y valores. Los teóricos de los Estudios Culturales centrarán su interés en la cultura no dominante buscando resistencias a la cultura capitalista en los significados producidos por aquellos a los que el sistema deja fuera. En palabras del propio Raymond Williams:

(...) el sistema de significados y valores que la sociedad capitalista genera tiene que ser derrotado en lo general y en lo particular mediante un trabajo intelectual y educacional continuo. Es este un proceso cultural al que denominaré la larga revolución y al hacerlo tenía en mente que se trataba de una parte de las batallas necesarias de la democracia y de la victoria económica de la clase trabajadora organizada (como se citó en Cevasco, 2013, p.51).

Fruto de este interés se introducirá en las investigaciones del centro de Estudios Culturales, las manifestaciones de la *cultura popular* y los productos de la *cultura de*

masas: cine, televisión, prensa, radio...como expresan los teóricos Kellner y Durham en *Media and Cultural Studies: Keywords* (2005):

Las formas de la cultura de los medios de comunicación como la televisión, el cine, la música popular, las revistas y la publicidad proporcionan modelos de género y de actuación, pistas acerca de la moda, imágenes sobre los modos de vida e iconos de la personalidad. Las narrativas de la cultura mediática ofrecen estructuras de comportamientos adecuados e inadecuados, mensajes morales y condicionamientos ideológicos, recubriendo ideas políticas y sociales con formas seductoras y placenteras de entretenimiento popular. De modo similar, la cultura de los medios y del consumo, la cibercultura, los deportes y otras actividades populares agrupan a la gente en prácticas integradoras dentro de la sociedad establecida, a la vez que ofrecen placeres, significados e identidades (como se citó en Rodríguez Pérez, 2009, p.32).

Siguiendo a Tomaz Tadeu da Silva (1999) podemos resumir algunas características que distinguen a los Estudios Culturales:

- Conciben la cultura como campo de lucha en torno de la significación social. La cultura es un territorio donde los diferentes grupos sociales batallan por imponer sus significados al resto de la sociedad, lo que se disputa y entra en juego es la identidad cultural y social de los distintos grupos. La cultura no sólo nos informan de cómo es una sociedad sino que actúa como mediadora de cómo las personas deben ser.
- Los Estudios Culturales están preocupados con cuestiones que se sitúan en la conexión entre cultura, significación, identidad y poder.
- El análisis cultural debe deconstruir el proceso por el cual el mundo cultural y social se ha naturalizado.
- El posicionamiento de los Estudios Culturales es abiertamente político, tomando parte siempre en favor de los grupos desfavorecidos. Los análisis se entienden como intervenciones en la vida política y social.

Al concebir todo conocimiento como una construcción cultural los Estudios Culturales no hacen distinciones entre materias. El conocimiento no es reflejo de la realidad sino un proceso de creación e interpretación social. Por ello, este tipo de estudios, no separará el conocimiento tradicionalmente considerado como objetivo (por ejemplo las Ciencias), del conocimiento entendido como interpretativo (por ejemplo las Artes).

En un currículum basado en la investigación de los Estudios Culturales tampoco se separa el aprendizaje de la vida cotidiana del aprendizaje formal y del conocimiento de la cultura de masas.

Al ver todo conocimiento como un objeto cultural, una concepción de currículo inspirada en los Estudios Culturales equipararía, de cierta forma, el conocimiento propiamente escolar con, por ejemplo, el conocimiento explícito o implícitamente transmitido a través de un anuncio publicitario. Desde el punto de vista de los Estudios Culturales, ambos expresan significados social y culturalmente construidos, ambos buscan influenciar y modificar a las personas, están ambos envueltos en complejas relaciones de poder. En otras palabras, ambos tipos de conocimiento están envueltos en una economía de afecto que busca producir cierto tipo de subjetividad e identidad social (Tadeu da Silva, 1999, p. 29).

Estamos de acuerdo con el profesor Tadeu da Silva en que la aportación de los Estudios Culturales es muy importante para el campo de estudio del currículo, en el caso de la Educación Artística permite expandir el interés a la cultura visual mediada por los medios de comunicación de masas o la cultura popular, ya que todo conocimiento es considerado cultura. De esta misma forma los espacios culturales también son pedagógicos, estamos aprendiendo significados a través de ellos, significados que además serán partícipes de la formación de identidades y subjetividades porque ejercen gran influencia en las personas. Estas instituciones no escolares dado que están transmitiendo significados y participando de la educación poseen también un currículo, pero este currículo a diferencia del escolar tiene un gran capital económico detrás que se articula de forma seductora y fascinante, apelando constantemente a nuestros deseos, a nuestras emociones, sueños o fantasías con un claro objetivo económico.

La investigadora sobre educación artística Laura Chapman nos recuerda que detrás de las imágenes de los medios de comunicación de masas hay artistas trabajando para una industria orientada al mercado escolar y que en EEUU en el año 1999, empleaba 3.000 dólares por niño y joven entre los 4 y 18 años de edad, casi lo mismo que invierte el sistema educativo por estudiante. La autora norteamericana sostiene que desde la escuela se deben afrontar las imágenes de la cultura visual o de los medios de comunicación de masas considerándolos como objetos artísticos ya que son descendientes de formas de arte tradicional y están diseñadas deliberadamente poniendo especial énfasis en la forma y contenido estético. Se trata de una relación en la que los productores de imágenes en la cultura de masas, crean imaginarios, las imágenes de la cultura visual forman parte de nuestras experiencias, interactuamos con ellas y así sus significados simbólicos y afectivos se registran en nuestra memoria, de esta forma esas imágenes pasan a formar parte de nuestro imaginario y son elaboradas como conceptos. A golpe de reiteración esos conceptos crean estereotipos culturales estableciendo así marcos interpretativos para la negociación de significados. Los profesionales que trabajan con la imagen de la cultura de masas son artistas,

diseñadores, fotógrafos, etc... que conocen muy bien las técnicas para crear productos estéticos muy potentes que llamen nuestra atención y conecten con nuestros deseos y emociones.

En resumen, en cuanto al análisis que hacen los Estudios Culturales del currículum como artefacto cultural, es visto bajo la óptica de la disputa entre identidades y significaciones. El currículum es el resultado de un proceso de construcción social como ya anunció la Nueva Sociología de la Educación, a esta idea y bajo la influencia del postestructuralismo los Estudios Culturales añaden como elemento de análisis el lenguaje y el discurso en ese proceso de construcción del currículum entendido como productor de identidades sociales.

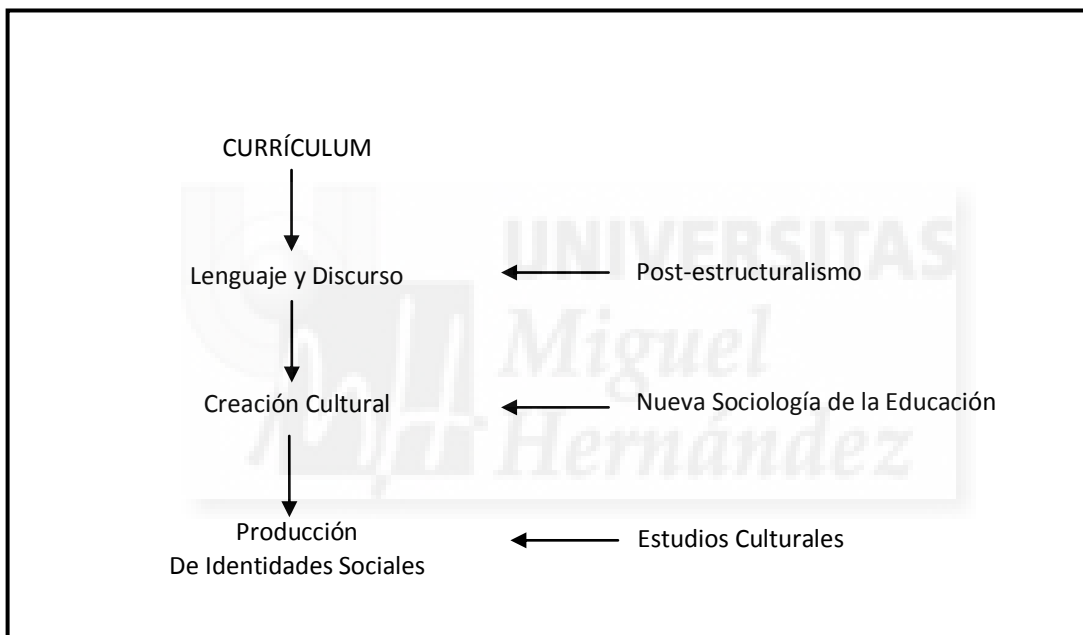


Figura 6: Enfoques críticos en el desarrollo de las investigaciones en torno al currículum. Elaboración propia.

2.6. La educación artística en España. Una asignatura pendiente.

2.6.1. La Educación Plástica y Visual en el currículum de la LOE.

2.6.1.1. Currículum de la LOE.

El currículum de Educación Plástica y Visual actualmente vigente en España, viene determinado por la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. En su Capítulo Preliminar, Capítulo III, artículo 6, punto 1 define el currículum como “...el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (MEC, 2006, p. 17158).

Es una definición técnica y neutral que se utiliza para definir un documento que tiene como objetivo legitimar el conocimiento, hacer oficial un diseño curricular proyectado por un gobierno y que por tanto estará dotado de una importante carga ideológica que cambiará en función de la autoridad que ostente el poder en cada momento histórico, “El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente de la escolarización” (Torres, 2005, p.14).

Como vimos (v.2.2) las teorías críticas se alejan de esa visión neutral del currículum que se apoya sólo en cuestiones técnicas para fundamentar las bases del sistema educativo. Un currículum oficial es un documento que nos informa de qué saberes son considerados importantes por alusión y cuáles no lo son tanto por omisión.

¿Qué valor otorga este gobierno y por extensión la sociedad, a la educación artística? a esta pregunta podemos entender que contesta en gran medida el currículum oficial.

Una de las novedades que trajo la LOE en secundaria fue eliminar el carácter obligatorio de la materia Educación Plástica y Visual en 4º curso. La nueva estructura pasaría a configurarse de la siguiente manera:

- En 1º, 2º y 3º curso, Educación Plástica y Visual, tiene carácter obligatorio.
- 4º curso, Educación Plástica y Visual, pasa a ser optativa, junto a otras materias como Música o Tecnología.

Como señalan Fernández y Moreno (s.f) en la publicación de las actas del congreso *Reinventar la formación docente*, coordinadas por Fernando Hernández y Rosario Gutiérrez, la LOE aumentó las horas de Educación Plástica y Visual de 140 a 210 horas a lo largo de los cuatro cursos (p.32). Aunque esto por un lado supuso un aumento en el número de horas mínimas, por otro lado sin embargo, le restó importancia a la materia convirtiéndola en optativa en el final de la etapa de secundaria.

2.6.1.2. Currículum de Educación Plástica y Visual en la Comunidad Valenciana.

Puesto que el estudio de casos de esta investigación se ha circunscrito a la Comunidad Valenciana, y que cada comunidad autónoma tiene competencias en la adaptación de los currículos educativos, resulta pertinente hacer un pequeño análisis de algunas características del currículum específico en este contexto.

El Currículum Oficial de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana establecido por el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell (DOCV núm. 5.562 de 24/07/2007), aborda la materia de Educación Plástica y Visual de 1º de ESO. Según la Orden de 29 de abril de 2008, de la Consellería de Educación, por la que se regula el horario de la Educación Secundaria Obligatoria (DOCV núm. 5.763 de 15/05/2008), la materia tiene asignada un reparto semanal de 3 sesiones.

Bloques de contenidos y unidades didácticas

Los contenidos de la materia (fig. 12) se desarrollan a través de dos líneas: “Saber ver para comprender y saber hacer para expresarse”. Formulada con la siguiente argumentación: “Como cualquier otro lenguaje, el lenguaje plástico-visual necesita de dos niveles interrelacionados de comunicación: saber ver para comprender y saber hacer para expresarse, con la finalidad de comunicarse, producir y crear...” (MEC, 2006, p. 30500).

BLOQUES DE CONTENIDOS	UNIDADES DIDÁCTICAS
1. EL LENGUAJE VISUAL	1. El lenguaje visual 2. La composición 3. La imagen digital
2. ELEMENTOS CONFIGURATIVOS DEL LENGUAJE VISUAL	4. La línea 5. La forma 6. El color 7. La textura 8. La forma
3. REPRESENTACIÓN DE FORMAS. FORMAS PLANAS	8. Formas geométricas planas I 9. Formas geométricas planas II
4. ESPACIO Y VOLUMEN	10. Representación de la profundidad en el plano 11. La obra tridimensional
5. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADOS EN LOS LENGUAJES VISUALES	13. El cartel 14. La imagen secuencial: el cómic. 15. La fotografía y el cine.

Fig. 7. Contenidos y unidades didácticas del currículum de Educación Plástica y Visual de 1º de la ESO, LOE, 2006. Elaboración propia.

Respecto al planteamiento de entender lo plástico como lenguaje, autores como Aguirre (2005) y Hernández (1995) ven dos problemas fundamentales:

Hernández subraya que la tendencia expresiva de currículums anteriores todavía se mantiene en los objetivos del actual, centrando la importancia de la Educación Artística en el conocimiento de un lenguaje y la realización de un producto final. En este enfoque “los chicos y las chicas, son vistos más como productores de objetos que como constructores activos de un conocimiento crítico y transferible a otras situaciones y problemas, no necesariamente artísticos.” (Hernández, 1995, p.24)

Por su parte, Aguirre (2005) advierte de los problemas de conceptualizar el currículum hacia una concepción lingüística del arte y defiende la idea de comprensión estética como “identificación”. De este modo se acerca como él mismo indica, a la idea que Greez propone para definir el uso cultural del arte como “puesta en escena organizada de los sistemas de significados de la identidad colectiva” (p.76). Para Aguirre comprender no tiene que ver con lo preexistente en el hecho artístico, con la descodificación de significados emitidos por un “otro-productor”, comprender consistiría en apropiarse de los contenidos simbólicos para asimilarlos en el proceso de construcción de nuestra identidad. Desde un punto de vista educativo el potencial de la comprensión artística reside en su poder para configurar identidad partiendo de experiencias emotivas ajenas, tomando así conciencia de la propia existencia y desarrollando la sensibilidad estética.

Entre las características que podemos extraer del currículum de la LOE, de Educación Plástica y Visual en secundaria destacan las siguientes:

- Orientación del “arte como lenguaje”, que da prioridad a los elementos formales: línea, textura, color y forma.
- Reduce la comunicación visual al uso de unos códigos.
- El término “entorno” aparece asociado a la naturaleza o a la “saturación de imágenes”.
- Los medios digitales son tratados como herramientas y no como entorno.
- No presta atención a la construcción de la identidad.
- Obra de arte como objeto o producto con un objetivo predefinido, dando prioridad a la idea de "obra acabada".
- Entiende la representación de lo visual como lenguaje y no tiene en cuenta el factor de la subjetividad como construcción de la realidad. Cuando la tiene en cuenta es sólo desde la expresión de los sentimientos.

Todas estas características fueron tenidas en cuenta en nuestra investigación practico-teórica a través del estudio de los casos seleccionados. Se consideraron estos aspectos, tanto para confeccionar las actividades prácticas que se realizaron con niños de secundaria, como en el análisis y valoración de los resultados obtenidos en los casos de estudio. Todo ello se analizará detalladamente en la segunda parte de este trabajo.

2.6.2. Perfil del profesorado de Educación Plástica y Visual en Educación Secundaria.

En el contexto de nuestro trabajo nos parece relevante también introducir el tema de los perfiles del profesorado de secundaria, así como los métodos de acceso que capacitan para ser profesor de Educación Plástica y Visual en el sistema español de educación pública. Entendemos que estos dos aspectos son esenciales plantearlos, ya que son un condicionante fundamental en la aplicación del currículum en el aula.

En España el acceso a la docencia en la educación pública viene regulado por el *REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero*. Este Real Decreto, regula el reglamento de ingreso a los cuerpos docentes referidos a la LOE del 2006.

En su artículo 13. "Requisitos específicos", punto 2, se concreta el perfil de acceso para la función pública docente en la etapa de secundaria, del siguiente modo:

Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: a) Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o el título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia. b) Estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2007, p. 8919).

La realidad sobre el terreno es que los titulados que optan a presentarse a la oposición de Educación Plástica y Visual, por las características de las pruebas de acceso suelen ser: Arquitectos, Licenciados en Bellas Artes, Licenciados en Publicidad y Relaciones Públicas, Ingenieros Industriales o Licenciados en Comunicación Audiovisual.

La oposición para profesor de secundaria se acota como especialidad de Dibujo. La prueba consta de un examen práctico de dibujo artístico y dibujo técnico, la elaboración de una programación didáctica, la defensa de una unidad didáctica y un examen teórico.

En algunos de los casos hemos de señalar que los Licenciados en Bellas Artes no se ven en igualdad de condiciones a la hora de abordar las pruebas de oposición. Según hemos podido contrastar con preparadores de dibujo técnico, para esta oposición, la media del actual nivel de los egresados de las facultades de Bellas Artes dista mucho del nivel que se exige en el examen de oposición para ser profesor de Educación Plástica y Visual. Esto se debe en gran medida a que en algunas facultades de Bellas Artes españolas no se contempla en sus temarios ninguna asignatura de Dibujo técnico o cuando las hay en muchos casos son optativas o de un nivel muy básico. Muchos de los licenciados en Bellas Artes que deciden presentarse a las oposiciones necesitan varios años de clases particulares para poder superar estas pruebas.

En lo que respecta a los perfiles de acceso procedente de formación de ingenierías y arquitectura se aprecia una cierta ventaja en las pruebas de dibujo técnico, que constituyen el 33% del temario (33 de los 72 temas del temario teórico corresponden a dibujo técnico). Estos perfiles que tiene una mejor formación de base en dibujo técnico suelen obtener buenas puntuaciones en los temas teóricos relacionados con esta materia.

Por otra parte, ponemos de relevancia las carencias generales en materia didáctica de la mayoría de los perfiles habituales que optan a las pruebas de profesorado de Educación Plástica y Visual. En lo que respecta a los licenciados y ahora graduados en

Bellas Artes, las carencias son especialmente notables en algunos contextos³, ya que no todas las facultades de Bellas Artes de España poseen departamentos de Didáctica o materias relacionadas con la Educación en sus planes de estudios. En concreto los programas de estudios de las Facultades de Bellas Artes de la Comunidad Valenciana, desde que son estudios universitarios no contemplan estas materias, ni tienen asignaturas específicas sobre estos temas. El resto de titulaciones que permiten acceder a las plazas de Profesor de Educación Plástica y Visual no suelen incluir en sus estudio asignaturas de pedagogía o didáctica. Estas carencias comunes a la mayoría de los perfiles de acceso al desempeño de la profesión de profesor en Educación Plástica y Visual se intentaron compensar por ley con la obligatoriedad de poseer Certificación de Aptitud Pedagógica CAP⁴ para presentarse a las pruebas de oposición. Este certificado ha sido sustituido desde el curso 2009/10 por un Master específico, tras la entrada en vigor del Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

A pesar de todo ello consideramos totalmente insuficiente esta formación y los enfoques con los que se suelen impartir estos cursos de capacitación pedagógica. Estos cursos, suelen tener un carácter genérico y difícilmente permiten profundizar en enfoques críticos de la educación visual. Además no se suele contemplar muchas de las actuales condiciones del entorno visual y mediático, desatendiendo muchos aspectos que se han ido comentando en esta investigación como la importancia de la subjetividad en la construcción de conocimiento.

Entendemos que los criterios de capacitación de acceso y formación para desempeñar la profesión de profesor de Educación Plástica y Visual son fundamentales para comprender y analizar cómo se implementan los currículum oficiales en la docencia, así como para favorecer o dificultar la posible visión crítica de los mismos y la inclusión de otros saberes complementarios y cuestionadores en las aulas. Conviene añadir que a estas carencias se le añade el hecho de que con la anterior reforma de la LOGSE no se aprobara la titulación de Maestro Especialista en Artes Visuales para la Educación Primaria. Consideramos importante destacar este hecho ya que los problemas que

³ Este tema tiene un desarrollo desigual en el territorio español. Ya que algunas facultades de Bellas Artes cuentan con Departamentos de didáctica, llegando incluso a tener especialidades en los planes de estudios y líneas de investigación sobre estos temas (como Barcelona, Madrid o Granada) y otros carecen totalmente de asignaturas en sus programas docentes.

⁴ Formación requerida para ejercer la educación secundaria según la ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

podemos encontrar en la etapa de secundaria, tienen su precedente inmediato en la educación primaria (Huerta, 2013).

Por estos motivos, consideramos importante destacar la importancia y la necesidad de dotar a los docentes de Educación Plástica y Visual de una formación permanente y continua, así como valorar la posibilidad de repensar las formas de acceso a la profesión de profesor en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estos temas serán contemplados también en la segunda parte de esta tesis.

2.6.3. Escenarios de futuro de la Educación artística tras la aprobación de la LOMCE.

Como ya se ha apuntado anteriormente, podemos constatar la valoración u omisión de saberes en el discurso del currículum con la aprobación por el actual gobierno del Partido Popular el pasado 28 de noviembre de 2013, de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (MEC, 2013). Esta nueva ley popularmente conocida como *Ley Wert*, en honor al actual ministro de *Educación Cultura y Deporte* José Ignacio Wert todavía no ha entrado en vigor en la etapa de secundaria en el momento de escribir esta tesis. La LOMCE modifica el artículo 6 de la anterior *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo* (el que se refiere al currículum) reduciendo de forma drástica el número de horas de la materia de Educación Plástica y Visual. Se reduce su presencia en el currículum denominándola bajo la categoría de “asignaturas de configuración específica optativas”. Su oferta en la programación dependerá de la oferta educativa de cada Administración o centro docente. Las autonomías y centros tienen así la opción de no ofertarla.

Tras las sucesivas últimas reformas educativas llevadas a cabo en nuestro país por los diferentes gobiernos, (LODE, LOGSE, LOCE, LOE) podemos observar que la situación para la educación artística ha empeorado respecto a la última reforma educativa del 2006 todavía vigente. De acuerdo con Hernández (como se cita en Aguirre, 2005) existen tres aspectos a tener en cuenta para entender esta infravaloración institucional y sociocultural que sufre la educación artística, que resumimos aquí:

1. Concepción mitificada que se tiene del arte y los artistas. Es una costumbre popular asociar cualquier habilidad o destreza artística a un “don natural”. Heredera del romanticismo, esta idea asocia el arte al “genio artístico” situando a la educación fuera de su órbita.

2. No se concede valor cognitivo al saber artístico. La educación artística se relaciona con lo improductivo, no ejerce ningún tipo de influencia en el resto de materias y se vincula con el ocio o con lo lúdico.
3. Escasa formación del profesorado y poca relación entre éstos y los investigadores educativos (p.52).

A esto habría que añadir un problema fundamental que es la propia denominación de la educación artística que en nuestro país se ubica en el área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Conviene señalar que en España la investigación en torno al currículum artístico es muy escasa, esta circunstancia se deriva de la escasez de interés por la materia en primer lugar por parte de las administraciones y en segundo lugar y como consecuencia natural de esto, por parte del resto de la sociedad. Hemos señalado ya algunas de las causas que contribuyen a esta situación, según Arañó (2003) debemos añadir a éstas las dificultades con las que se encuentran los investigadores para realizar su actividad y que son fruto de esta incompreensión:

La dificultad en acceder a publicaciones de impacto, o de simplemente publicar, la consideración o categorización de las publicaciones de impacto, los criterios y modos en que se establecen esas consideraciones, las “facilidades oficiales” en el acceso a fondos públicos o privados ya sean de la administración o de nuestras propias universidades para investigación, la distribución que se hace de esos mismos fondos, el modo en que se realiza el reconocimiento o la evaluación “oficial” de nuestros esfuerzos investigadores, la calificación que se nos otorga en las “estructuras investigadoras” universitarias, la distribución de otras ayudas como la asignación de becarios, etc. Las Artes, como dijo un rector no hace mucho tiempo, “son un lujo para la universidad”, la Educación Artística debe ser un superlujo del sistema educativo (Arañó y Mañero, 2003, pág.25).

Han pasado 12 años de estas declaraciones, en este tiempo ha sido muy grande el esfuerzo de los profesionales de la investigación artística por dotar a la materia de la dignidad y relevancia que se merece y aún es mucho el camino que queda por recorrer, sin embargo, cabe mencionar que en la actualidad el panorama no invita al optimismo desde el marco institucional. A este respecto creemos importante destacar dos acontecimientos económicos y políticos para situarnos en el actual contexto:

1. La crisis económica que vivimos en toda Europa en especial en los países del sur, ha venido acompañada de duras medidas auspiciadas por el Banco Europeo y el Fondo Monetario Internacional, nuestro país ha sufrido graves recortes sociales y la investigación no ha quedado indemne “el gasto de 2013 representó el 1,24% del Producto Interior Bruto (PIB), frente al 1,30% de 2012 y el 1,39% de 2010. La media de la UE ronda el 2%”. (El País).

2. La nueva reforma educativa LOMCE resta carga lectiva a la materia de Educación Plástica y Visual relegándola a optativa en secundaria, e incluso dando opción a no impartirla. Esto significa que un estudiante puede realizar los 4 años de secundaria sin haber tenido contacto con la educación artística y cultura visual (MEC, 2013).

Este escenario nos provee de más obstáculos que facilidades y hace más difícil algo tan importante en investigación como es la transferencia, como apunta Arañó (2003) “es fundamental implementar socialmente los logros investigadores como única vía de rentabilizar social y económicamente los esfuerzos realizados (pág.27).

Podemos apuntar éstas como algunas de las causas que forman parte del contexto en el que se sitúan los estudios sobre el currículum artístico en España en la actualidad y que sintetizamos en el siguiente diagrama:

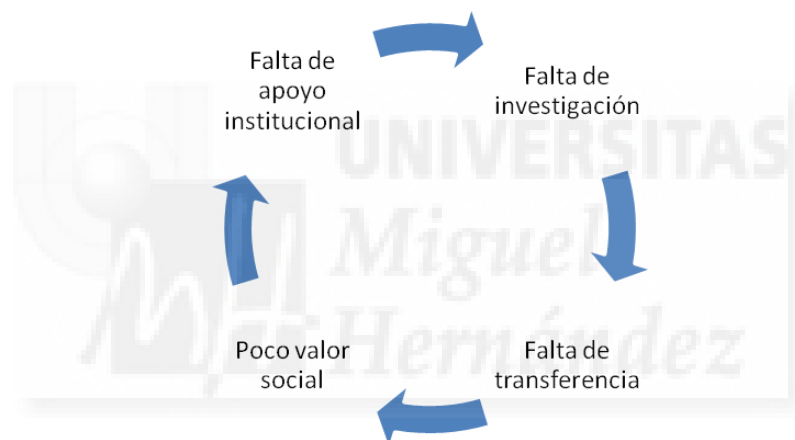


Fig. 8. contexto en el que se sitúan los estudios sobre el currículum artístico en España en la actualidad. Elaboración propia.

En cuanto a los cambios que incorpora la LOMCE para la materia, el primero es el nombre que cambia de Educación Plástica y Visual a Educación plástica visual y audiovisual.

La materia se divide en tres bloques de contenidos (anexo 5):

1. Expresión Plástica.
2. Comunicación Audiovisual.
3. Dibujo Técnico.

Por los contenidos de los bloques podemos detectar que no hay muchos cambios, el primer bloque de Expresión Plástica parece condensar gran parte de los contenidos del anterior currículum de la LOE del 2006.

La orientación del currículum sigue entendiendo el arte como lenguaje y la expresión de sentimientos. Los contenidos tratan de cuestiones relacionadas con la comunicación de mensajes y con el diseño. No menciona la palabra arte, ni identidad, ni proceso.

En cuanto a lo que parece una novedad que es la incorporación del bloque de Comunicación Audiovisual, podemos apreciar, que sigue las mismas pautas de identificar la imagen como lenguaje que se lee y se escribe. No nombra en ninguna forma, ni prácticas ni estrategias artísticas contemporáneas.

Tampoco explicita ningún tipo de reflexión hacia las tecnologías de la imagen y la comunicación.

Como conclusión podemos decir que se reafirma lo anteriormente expuesto y con esta nueva ley (LOMCE) se ha vuelto a perder otra oportunidad de mejorar la estructura y el concepto de la Educación Plástica y Visual desde la educación formal. La situación con la nueva LOMCE, coloca a la educación artística en una situación dramática y de casi total exclusión del sistema educativo público y de la formación de los jóvenes.

En este sentido encontramos que se está haciendo un gran esfuerzo desde la educación no formal educación artística para compensar estas carencias y seguir investigando en nuevas formas en las que la práctica artística pueda contribuir en los procesos educativos y en la construcción de la identidad de los jóvenes.

Todos estos aspectos teóricos y normativos se han tenido en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación. En la segunda parte de este trabajo serán relacionados con la experiencia didáctica realizada y utilizados como herramientas de análisis y valoración en los casos necesarios.

3. INFANCIA POSMODERNA, CULTURA E IDENTIDAD.

Como hemos visto (v. 2.5.1), el pensamiento posmoderno influyó en la crítica al currículum aunque sus cuestionamientos no han llegado a reconocerse en el contexto de la educación formal. En este capítulo, veremos cuáles son los preceptos modernistas que se han constituido como principios educativos frente a las rupturas que derivan de las teorías posmodernas del currículum.

Veremos el cambio conceptual que sufre la infancia en este nuevo escenario. Este factor nos parece relevante en nuestra investigación ya que como vimos (v.2.2) el capital cultural de los estudiantes está formado también por sus gustos y como hemos podido analizar en la obra de Bourdieu (1998), los gustos crean identidad. Por este motivo nos parece tan importante, como veremos en el desarrollo de la segunda parte de nuestro trabajo, la idea de partir de los gustos de los estudiantes, de su capital cultural, sin obviar que la cultura infantil y juvenil está íntimamente ligada al placer, como apuntan Steinberg y Kincheloe (1997). Veremos cómo para estos autores que parten también de la tradición de los Estudios Culturales, la cultura es pedagógica, el aprendizaje se extiende fuera de los muros de las aulas, por eso hablan de un *currículum cultural*. Veremos cómo estos pedagogos críticos defienden la incorporación de la cultura popular al currículum de la escuela, siguiendo la estela de pensamiento de Gramsci y Freire, que se posicionan en el lado de los más desfavorecidos. Para estos autores, incorporar el currículum cultural a la escuela refuerza la democracia y ayuda al proceso de tomar consciencia de uno mismo.

3.1. La modernidad cultural y su implicación en la educación.

El proyecto moderno perpetúa las ideologías oficiales a través de las *grandes narrativas* que representan las teorías universales. Como ya hemos visto (v.2.1) el *posmodernismo* introdujo la desconfianza en estos propósitos totalizantes, en el orden, en el control y en la racionalidad que conforman una sociedad burocrática y totalitaria rechazando definiciones y categorías absolutas como por ejemplo las distinciones entre *alta* y *baja* cultura.

Nuestro sistema educativo como ya hemos mencionado en el capítulo anterior (v. 2.5.1) y como también señala Tadeu da Silva (1999) tiene como base el pensamiento

de la modernidad “es la institución moderna por excelencia” (p.15) su función se basa en transmitir el conocimiento científico y formar al ciudadano racional y autónomo. Las posiciones posmodernas suponen un ataque a la propia idea de educación y ejercerán una gran influencia en las teorías del currículum.

La escena contemporánea es –en términos políticos, sociales, culturales, epistemológicos– nitidamente descentrada, o sea, pos-moderna.

En ese contexto, parece haber una incompatibilidad entre el currículo existente y el pos-moderno. El currículo existente es la propia encarnación de las categorías modernas. Es lineal, secuencial, estático. Su epistemología es realista y objetivista. Es disciplinar y segmentado. El currículo existente está basado en una separación rígida entre “alta” cultura y “baja” cultura, entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Sigue fielmente el *script* de las grandes narrativas de la ciencia, del trabajo capitalista y del estado-nación. En el centro del currículo existente está el sujeto racional, centrado y autónomo de la Modernidad (Tadeu da Silva, 1999, p.17).

Efland, Freedman y Stuhr, (2003) indican cuatro conceptos de la modernidad cultural que junto con la modernidad estética se convirtieron en importantes principios educativos:

El auge de la epistemología moderna:

- Las teorías epistemológicas podían revelar una verdad objetiva y neutral.
- El arte se concibió desde una doble perspectiva, una objetiva basada en el objetivismo científico y el formalismo, y otra subjetiva con base en los planteamientos del arte infantil y la autoexpresión.
- El arte se ha visto despojado de su dimensión política debido a la universalización de la representación y el pensamiento.
- La ideología se consideraba una falsa representación y por tanto intereses políticos, económicos o sociales que eran considerados ideológicos, eran desdeñados.

Concepción moderna de localización:

- La Historia se ocupaba del pasado.
- La geografía adoptaba líneas territoriales estables con culturas definidas. Se celebraba la supremacía de Occidente.
- El progreso era considerado una evolución lineal y progresiva del tiempo. Representaba una visión evolucionista de la historia social: la sociedad avanza

hacia formas siempre mejores. Estados Unidos se convierte en el paradigma del progreso.

Relación del individuo con la sociedad:

- La identidad se basaba en el concepto moderno de la singularidad del sujeto.
- En Estados Unidos se da la forma más extrema de individualismo, la historia se percibía como la suma de actos individuales de expresión o poder representados por objetos hechos por personas singulares.
- El artista se consideraba alguien especial ajeno a las cuestiones políticas, económicas o sociales.

El concepto de salud psicológica:

- A finales del siglo XIX se introduce el concepto de *salud psicológica*, después de la Segunda Guerra Mundial hay una preocupación por proteger a la infancia. La preocupación por el autoritarismo y la afirmación de las certezas fortaleció una corriente terapéutica del arte (p.41-44).

Todos estos planteamientos serán puestos en cuestión por el pensamiento posmoderno, aunque como hemos visto todavía hoy en muchos aspectos parecen estar vigentes en el actual sistema educativo. En el capítulo 5 de nuestro trabajo, dedicaremos un capítulo al análisis del currículum de educación artística en el contexto español y podremos analizar estos aspectos en nuestro actual sistema educativo.

3.2. La infancia como construcción social.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín *infant a*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *înfâns* o *înfantis* como aquellos que no tienen voz.

De acuerdo con Steinberg y Kincheloe (1997), vivimos una nueva era de la infancia como consecuencia de la explosión de la información típica de nuestra época contemporánea. La infancia ha ido perdiendo su concepción más tradicional y está siendo reformulada por los que se encuentran al frente de la tecnología de la información. Para los autores esta fase de la vida humana “es un artefacto social e histórico, no simplemente una entidad biológica. (...) la infancia es producida por las

fuerzas sociales, culturales, políticas y económicas que operan sobre ella.” (Steinberg y Kincheloe, 1997, p.15).

Echando la vista atrás en la historia podemos comprobar que la infancia tal como la conocemos en su forma más tradicional, sólo existe desde hace 150 años. En la Edad Media por ejemplo, el concepto para referirse a los niños de forma diferente a los adultos todavía no se había desarrollado y los infantes compartían la vida adulta en muchas de sus facetas. En el Renacimiento todavía los niños carecían de valor y se les comparaba con los viejos seniles o los borrachos, la infancia era una etapa de abusos por parte de los adultos de la cual era mejor salir cuanto antes. Hasta el siglo XVIII no se empieza a distinguir a los niños de los adolescentes. Rousseau pionero en la psicología infantil, influirá a través de sus ideas a médicos, filósofos, pedagogos y maestros “el niño es bueno por naturaleza, pero es la sociedad quien lo corrompe” (como se citó en Planella Ribera, 2006, p.51)

Podemos afirmar siguiendo a Steinberg y Kincheloe (1997), que la infancia de hecho es, una construcción social que depende de las transformaciones de la sociedad.

Como consecuencia del trabajo infantil en las fábricas, a mediados del s. XIX la infancia comenzará a recibir protección oficial y a entrar en las escuelas. A partir de 1900 con el auge de la familia moderna la infancia se asocia a la ternura y a la protección, y se conceptualiza desde una definición biológica y no cultural, la psicología infantil en esta época irá en esta dirección como se puede observar en los trabajos de Erikson, Gessel o Piaget. Desde el punto de vista de Steinberg y Kincheloe, los brillantes logros de Piaget se vieron empañados por su perspectiva descontextualizada, la *teoría de los estadios* (v. 2.3.2) se generalizaba a todas las culturas y épocas históricas. Los profesores y pedagogos aplicaban las teorías de Piaget para entender y juzgar a la infancia de modo que, para estos autores, estos métodos, desplazaban a los niños que no cumplían las expectativas, separándolos de aquellos que sí alcanzaban el nivel esperado. Este dato nos parece importante, ya que subraya la idea de poner en valor el contexto sociocultural de los estudiantes como parte del capital cultural que debe ser reconocido por la escuela para contribuir a que los niños se identifiquen con el sistema escolar y así ayudar a reducir el fracaso y abandono escolar. Estas ideas, como vimos (v.2.2) son enunciadas por Bourdieu en su teoría de la reproducción.

En la actualidad se está advirtiendo un cambio en la concepción de la infancia, las transformaciones económicas y sociales unidas al acceso de los niños a la información sobre el mundo adulto llevan a los observadores críticos a anunciar que quizá el marco teórico conceptual de la psicología moderna no sirva para afrontar y analizar esos cambios.

Desde los Estudios Culturales, investigadores como Buckingham catedrático de Educación y *Media and Communications* en la *School of Social Sciences*, revisan el concepto de infancia y plantean que ya no puede considerarse pasiva a los mensajes. Como audiencia la infancia participa de forma activa en el proceso de crear sentido, pero en circunstancias que no son de su elección, por eso nos advierte de que no hay que confundir esa actitud activa con "agencia" o "poder".

En el caso de los niños, sus relaciones con los medios de comunicación están estructuradas y limitadas por instituciones más amplias y discursos sociales, que (entre otras cosas) buscan definir la infancia de manera particular. El público infantil (o al menos las características específicas de ese público) se construye a partir de un proceso de negociación social (Buckingham, 2012, p.115).

En ese proceso de negociación los medios siempre marcaran los límites de los posibles significados. El enfoque del trabajo de investigación de Buckingham se centra en las formas en que los niños definen y construyen sus identidades poniendo el foco no en los efectos que los medios de comunicación generan en sus actitudes o comportamientos, sino en la forma en que los significados son establecidos, negociados y distribuidos, siempre desde una relación de poder. Para Buckingham "Se trata de comprender las prácticas de los medios de comunicación de los niños en sus propios términos y desde sus propios puntos de vista, en lugar de compararlos con los de los adultos (Buckingham, 2012, p.96).

Para Buckingham esa frontera entre el mundo de los niños y el mundo adulto cada vez es más difusa y a pesar de que cada vez más se vela por los derechos de los niños, "cada vez es más difícil distinguir los derechos de los niños como ciudadanos de los derechos de los niños como consumidores". (Buckingham, 2003). Sin embargo añade también el catedrático inglés, cada vez hay una distancia más grande, entre el mundo de los estudiantes fuera de la escuela y la experiencia dentro del aula y por ello cada vez los niños sienten menos identificada su identidad en la escuela.

Estas teorías plantean de lleno un debate interesante que se esquivo en los currículums actuales como veremos en el apartado 5 y también serán retomadas en la segunda parte del estudio (v.6) en relación a los casos de estudio para comprobar la

influencia que ejercen las imágenes de la cultura visual en la construcción de los significados de los preadolescentes.

3.3. Reconceptualización de la infancia desde las teorías posmodernas.

Como vimos en el apartado que dedicamos a situar la influencia del posmodernismo en el currículo (v.2.5) este enfoque generó una ruptura de ciertas formas tradicionales de pensamiento. Este alejamiento del pensamiento moderno provocó un cuestionamiento de la identidad del sujeto, considerándolo como inestable y fragmentado. Además estas teorías plantearon también la crisis de los modelos de representación y de la recepción de lo real.

El pensamiento posmoderno se ha ido integrando se en el mensaje de los medios de comunicación de masas y se representa a través de lo que Jean Baudrillard vino a llamar *hiperrealidad*. La crisis de lo real que da lugar a espacios simulados, "modelos de algo real sin origen ni realidad: lo hiperreal (Baudrillard, 2005, p. 9).

En este contexto, *Disneylandia* ejemplifica el paradigma del *simulacro*, pudiendo entenderse como un mecanismo de fantasía para hacernos creer que todo lo demás es real cuando en realidad no lo es. Para Baudrillard (2005) el concepto de simulacro es clave para comprender como se conforma la *hiperrealidad*. El *simulacro* trata de "ocultar que la realidad, ya no es la realidad y, por tanto, de salvar el principio de realidad" (p. 30).

Relacionado con esta idea de *hiperrealidad*, la profesora e investigadora en educación artística María Acaso (2006), clasifica tres tipos de representaciones en el mundo visual:

- Las representaciones visuales informativas.
- Las representaciones visuales comerciales y de entretenimiento.
- Las representaciones artísticas (p.16).

Para la autora las dos primeros tipos de representación son las que generan y conforman la *hiperrealidad*.

Estas representaciones visuales de la *hiperrealidad* se expanden a través de los medios a los que cada vez tienen más acceso los niños y los jóvenes, como

apuntamos en el apartado 3.2 de este capítulo, hasta los más pequeños ya forman parte de grupos de mercado.

El acceso a los medios digitales hoy en día en muchos de los casos es más fácil para un niño o joven que para un adulto, reflejo de esto es la creación de términos como *nativos digitales* para referirse a los niños nacidos en la era digital e *inmigrantes digitales* para denominar a los que han nacido después de los 80. Los mercados a través de sus estrategias seductoras, han conseguido que los niños, los llamados *nativos digitales* se caractericen entre otras cosas por centrarse sólo en lo que les interesa entre un gran abanico de posibilidades: películas, videojuegos, música, redes sociales, internet, televisión... (Prensky, 2011). En el capítulo dedicado al análisis del estudio de casos (v.6), profundizaremos más en esta relación de los jóvenes con los entornos digitales.

Este contacto con los medios ha hecho que la cultura infantil cambie, los padres ya no pueden tener el control sobre la cultura a la que acceden sus hijos y por lo tanto ya no pueden tener el mismo papel que antes en la adquisición de valores y construcción de identidades.

Steinberg y Kincheloe (1997) llaman a esta nueva situación que tienen que afrontar padres y educadores “el dilema de la infancia posmoderna”. Para la pareja de teóricos críticos, la infancia se encuentra desprotegida, la inocencia se ve vulnerada por la cultura infantil comercial y la cultura popular que les arrastra a convertirse en consumidores autocomplacientes. Lejos de reconocer la fuerte influencia que ejerce en los niños y jóvenes la producción de *hiperrealidad* de los medios, las mentes más conservadoras señalan al feminismo, al trabajo de la madre fuera del hogar o a las actitudes más liberales que se oponen al castigo o a la censura como causas de la autoridad perdida sobre la infancia y la juventud. Lejos de estar de acuerdo con estos argumentos Steinberg y Kincheloe (1997) señalan:

El acceso infantil al mundo adulto por los medios electrónicos de *hiperrealidad* ha pervertido la consciencia de sí mismos de los niños contemporáneos como entidades incompetentes y dependientes. Esta percepción de sí mismos no se compagina bien con instituciones como la familia tradicional o la escuela autoritaria, basadas ambas en una concepción de los niños como seres incapaces de tomar decisiones por sí mismos (p.30).

Los niños posmodernos no se identifican con la forma en que se les ve desde las instituciones escolares, los adultos tienen infantilizados a los niños, aunque pueda resultar paradójico. Los niños de hoy en día no se sienten niños pequeños, tienen a su alcance la misma información sobre el mundo que tienen los adultos y saben cosas

que los niños de hace unas décadas no podían llegar a conocer, el acceso a ese conocimiento está mediado por empresas que configuran sus imaginarios creando mundos plagados de *hiperrealidades*.

Este nuevo paradigma de la infancia posmoderna se confronta con unas políticas escolares aparentemente ajenas a estas nuevas realidades, y que no reconoce el poder como elemento formador de identidades, de experiencias, de hábitos y de gustos. Tampoco reconoce el poder pedagógico de la cultura en cuanto a creadora de significados.

Estos temas, como veremos más tarde en el apartado de análisis de los currículums actuales de educación artística (v.5), apenas se consideran como elementos centrales en la formación artística de los estudiantes. Consideramos que estos temas deberían ser tenidos en cuenta por la importancia que suponen en la formación de la identidad, en una etapa del desarrollo tan importante como es la preadolescencia en la que los estudiantes están construyendo sus visiones del mundo a partir de los significados mediados por las imágenes de la cultura visual. La educación artística no debería ser ajena a estos estímulos, integrar la cultura visual en el currículum, supondría entender la infancia y la juventud desde una óptica que admitiese su complejidad posmoderna.

3.4. Pedagogía crítica y currículum cultural.

La pedagogía crítica en el ámbito de la infancia y juventud anuncia una necesidad de reconceptualizar la educación desde el deseo que mueve a los niños y jóvenes en su proceso de asimilación del mundo y de su propia identidad.

Como vimos (v.2.2.2) Paulo Freire ya propuso en su *Pedagogía del Oprimido* incorporar la cultura popular en el currículo oficial, la *pedagogía crítica* está preocupada en incorporar los intereses, los gustos, el conocimiento y las instituciones que forman parte del mundo extraescolar de los estudiantes.

Steimberg y Kincheloe analizan la producción de la cultura infantil popular de las empresas comerciales y el efecto de esa cultura sobre los niños como una de las causas de la crisis de la infancia, desde la posición de la *pedagogía cultural*, que entiende que los lugares pedagógicos se expanden más allá de la escuela. El giro culturalista permitió que la teoría curricular disminuyera las fronteras entre el

conocimiento escolar oficial y el conocimiento de la cultura popular y de masas. Los *Estudios Culturales* introdujeron la idea de que todo conocimiento es cultura y toda cultura es conocimiento y tanto la cultura como la educación forman parte esencial del proceso de transformación de identidad “lo cultural se vuelve pedagógico y la pedagogía se vuelve cultural” (Tadeu da Silva, 1999, p. 30).

La pedagogía crítica encuentra en los *Estudios Culturales* la base sobre la que examinar el *currículo cultural* y sus efectos.

Uno de los problemas fundamentales de la *infancia posmoderna* vista en el anterior apartado, es el desajuste entre la cultura extraescolar y la cultura escolar, creándose tensiones y conflictos psicológicos que tienen como base el rechazo de los niños a adaptarse a un orden con el que no se identifican. Steinberg y Kincheloe (1997) defienden la necesidad de comprender y aprender a valorar el deseo, el impulso libidinal que comienza en la infancia y llega en su punto más intenso hasta la adolescencia, sus tesis se alejan de las corrientes de la psicología que infantilizan al niño alejándolo de los conflictos y eludiendo su capacidad de toma de decisiones.

La “cultura infantil”, como vimos (3.3) se genera en un contexto proclive a producir entornos de *hiperrealidad*, construyendo imaginarios a través de la cultura visual

Las empresas comerciales norteamericanas han revolucionado la infancia sustituyendo las clases tradicionales en el aula y el pupitre por muñecas con historia, reinos mágicos, fantasías animadas, vídeos interactivos, realidades virtuales, héroes televisivos de *kick-boxing* y una serie de formas de entretenimiento producidas aparentemente para adultos pero consumidas con avidez por los niños. (Steinberg y Kincheloe, 1997, p.18)

Aunque en este capítulo estamos utilizando referencias de la producción cultural infantil norteamericana, debemos considerar esta industria como referente por su carácter hegemónico que ejerce una gran influencia en todo el mundo traspasando las fronteras y llegando a nuestro país, factorías como *Disney, Hanna-Barbera, MGM, Warner Bross, Columbia, Paramount, Universal* y personajes como *Blancanieves, Bugs Bunny, el Oso Yogui, Scooby Doo, Bob Esponja* o *Las Supernenas* forman parte de nuestros imaginarios infantiles y de la cultura infantil globalizada. Este tema de la hegemonía cultural hemos podido constatarlo de forma clara en nuestro estudio, a través de los referentes elegidos por los estudiantes participantes en nuestros casos de estudio. Volveremos a retomar estos temas en la segunda parte cuando analicemos los referentes de ficción (v.6).

En este contexto debemos entender desde una perspectiva crítica que la cultura infantil que plantean las multinacionales ataca con fuerza al deseo a través del amor romántico, los vínculos afectivos o las aspiraciones personales.

La seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación, las costumbres. La vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción (Lipovetsky, 2000, p.17)

Las compañías crean estos currículos culturales con finalidades económicas y trasladan a través de ellos las ideologías y valores que el mercado necesita para garantizar el consumo. Es difícil competir como educadores y adultos con estos mundos hiperreales que utilizan toda su maquinaria para satisfacer, alentar y crear al mismo tiempo fantasías y deseos en los niños y jóvenes.

La pedagogía crítica se posiciona del lado de la comprensión de esos deseos, entiende que excluir a los niños de estos mundos es tarea casi imposible, conocer a nuestros estudiantes significa llegar a alcanzar su consciencia y para ello debemos entender su percepción de sí mismos y del mundo. “La cultura infantil es ante todo una cultura del placer” (Steinberg y Kincheloe, 1997, p.19) y se debería partir de esta premisa en lugar de obviarla, negarla o invisibilizarla.

Henry Giroux propone como estrategia de resistencia y proyecto pedagógico lo que ha llamado una *pedagogía de la representación*, su idea se basa en comprender la representación como un acto formativo y no sólo expresivo, se trata de

desmitificar el acto y el proceso de representar mediante la revelación del modo en que se producen los significados en el marco de unas relaciones de poder que narran las identidades mediante la historia, las formas sociales y los modos de tratamiento ético que parecen objetivos, universalmente válidos y consensuales (Giroux, 1996, p.141).

Situarse en la perspectiva de una pedagogía crítica supone entender las representaciones más allá de su capital cultural, más allá de concebirlas como instrumentos que el ser humano utiliza para representarse a sí mismo en su relación con el mundo, supone sumergirse en el entramado institucional que subyace en toda representación y analizarlas desde las estructuras de poder que la sostienen y configuran una “economía política de representaciones” (Giroux, 1996, p.142). No se trata de revelar la verdad que escoden esas representaciones sino de proyectar interrogantes sobre cómo se constituye esa verdad, leer más allá de las ideologías que se nos presentan.

La pedagogía crítica debe a los Estudios Culturales la posibilidad de analizar la cultura infantil desde la relación con la pedagogía, la producción del conocimiento, la formación de la identidad y el deseo y abre la posibilidad a futuras investigaciones en el campo de la educación de las artes visuales.



4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL

En este capítulo veremos la importancia de las investigaciones de los Estudios Visuales para comprender cómo los artefactos visuales influyen en la conciencia que tenemos de nosotros mismos y qué papel juega la percepción entendida como “formas culturales de ver”.

A continuación indagaremos en el concepto de identidad como construcción y proceso simbólico que se desarrolla en un entorno social.

Como base para contextualizar la realidad de los estudiantes, hemos encontrado en la obra del crítico marxista Frederic Jameson (1991), antecedentes importantes en conceptos como *capitalismo tardío* o *multinacional*. Veremos cómo el valor de la cultura sobre el valor económico ha desarrollado un nuevo valor de signo utilizado por las industrias publicitarias para construir deseos a través de las imágenes. Este concepto acuñado en los años 80, precede al actual *capitalismo afectivo* definido por Martín Prada (2001). Cuestiones como la afectividad que se encuentra en la base de la comunicación y la interactividad, propia de los dispositivos digitales, serán dos factores fundamentales a tener en cuenta en nuestro estudio por constituir elementos vinculados a la relación de los jóvenes con la cultura visual.

4.1. Cultura visual y el concepto de lo visual

4.1.1. Definición de cultura visual

Se sitúa el origen del término *Cultura Visual* en la obra de autores como Michael Baxandall o Svetlana Alpers, ambos utilizaron el término para definirlo como el “espectro de imágenes característico de una cultura particular” (como se citó en Hernández-Navarro, 2007, p.43). Baxandall publica en 1972 *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*, con esta obra el historiador del arte británico, analizó las relaciones sociales, económicas y religiosas que constituyeron los modos de ver y conocer en la Italia del Quattrocento. Pocos años después Svetlana Alpers en *El arte de describir el arte holandés del siglo XVII* (1983) propuso una nueva perspectiva para renovar la investigación en historia del arte. En esta obra Alpers, introduce el término *cultura visual* como objeto de estudio en la sociedad Holandesa del s. XVII. Ambos autores se separaban así de las teorías perceptualistas de Ernst Gombrich y de la teoría del signo

de Ferdinand de Saussure para explorar los modos de ver y las tecnologías que amplifican la mirada.

Aunque el término *cultura visual* se relacione en su origen con la historia del arte, Margaret Dikovitskaya ha demostrado en su investigación sobre la enseñanza de los *estudios visuales* en EE.UU, que sus antecedentes los podemos encontrar en trabajos sobre los estudios culturales y la comunicación. En su investigación la historiadora del arte, señala que el término *cultura visual* tiene su origen en la obra de Caleb Cattengo (1969) *Hacia una cultura visual: educar a través de la televisión*.

Con los años han ido desarrollándose una variedad de discursos en torno al interés por la visualidad, centrándose la investigación en las diferentes miradas, los instrumentos que las modifican y cómo afectan estos procesos a la construcción de la subjetividad. Estos discursos, con el tiempo se han ido conformando en lo que se denominan *estudios visuales* o *estudios sobre la cultura visual* (Margulis, M, Marcelo Urresti, Hugo Lewin y otros, 2011).

4.1.2. En torno al concepto de *lo visual*.

Desde los *estudios visuales* las formas de visualización en Occidente operan como hipótesis sobre la cultura visual, los investigadores Krochmalny y Zarlenga (2011) reducen a cuatro estas hipótesis:

1. El *ocularcentrismo* como régimen escópico en la modernidad: Ayudan a implantar este régimen escópico, la revolución científica y el renacimiento en la filosofía. Aparecen nuevas tecnologías como el telescopio y el microscopio y en las artes la invención de la perspectiva lineal de Brunelleschi. El mundo se entiende como una representación, el campo perceptivo como espejo y el sujeto como observador.
2. A mediados del siglo XX el *ocularcentrismo* entra en crisis. Son muchos los autores que deconstruyen la idea de objetivismo del *ocularcentrismo*, entre ellos, Merleau Ponty defiende que en la percepción se dan procesos de significación.
3. El fenómeno de la *hipervisualización* y *desmaterialización* de la imagen en las sociedades contemporáneas. La experiencia humana se está viendo afectada

por sistemas de visualización: cámaras web, realidad virtual, comunidades sociales online o dispositivos de video vigilancia. Por otra parte, la imagen ha sufrido un proceso de desmaterialización reduciéndose a código numérico, lo que hace que sea fácilmente reproducida y compartida.

4. El *giro hacia lo visual* o *giro pictorial* (Mitchell, 2009). Esta hipervisualización y expansión de las imágenes supone un cambio de paradigma hacia lo visual. Cuestiona el giro lingüístico de Rorty y el giro semiótico de Bryson por limitar el estudio del arte y las formas culturales y sociales al discurso y el lenguaje. La visualidad para Mitchell se construye socialmente y en esto tienen mucho que ver la relación entre el arte, la tecnología, los medios de comunicación y las prácticas sociales de representación y recepción de las imágenes. La cultura visual se expande a otros ámbitos no tradicionales como la medicina o las leyes.

Estos cambios en la sociedad y en las tecnologías y el nuevo concepto de epistemología visual, fue el germen para analizar los procesos sociales y culturales que configuran los modos de ver y cómo estos influyen en la conformación de las subjetividades. Surgen así nuevas formas de conceptualizar la mirada y de analizar los instrumentos que la modifican.

John A. Walker y Sarah Chaplin (2002) en su obra *Una Introducción a la Cultura Visual* analizan la experiencia de lo visual desde una doble perspectiva, por un lado como proceso biológico desde sus aspectos físicos, y por otro desde los debates del psicoanálisis y la psicología en su interpretación de la mirada.

Para ambos autores, y a diferencia del estudio histórico de la jerarquía de los sentidos de Lowe (1986), el sentido de la vista ha sido siempre el más importante por el hecho de ser el que más información sobre el mundo nos aporta. Distinguen la *visión* de la *visualidad*, el primer concepto hace referencia al proceso físico/fisiológico y el segundo se entiende como proceso social “la visualidad es la visión socializada” (Walker y Chaplin, 2002, p. 41). La visión se configura a través de los deseos y los intereses del observador y por las relaciones sociales entre el observador y lo observado.

Los estudios sobre *cultura visual* distinguen la mirada sobre el mundo (*visión no mediatizada*) de la mirada sobre las imágenes (*visión mediatizada*) y esta relación además es recíproca, es decir, vemos imágenes como formas de realidad, y a su vez las imágenes influyen en la forma que tenemos de ver el mundo.

A medida que las simulaciones de los medios de comunicación van siendo más omnipresentes, se entrometen gradualmente en nuestra experiencia de la realidad de “primer orden”. Cada vez dependemos más de los documentales y las noticias de tv, para nuestro conocimiento del mundo (Walker y Chaplin, 2002, p. 42).

Las distintas formas de ver o como Walker y Chaplin lo denominan, los diferentes *regímenes escópicos*, han dado lugar a diferentes sistemas de representación. Martin Jay, define tres *regímenes escópicos* de la modernidad:

1º. Perspectiva cartesiana del Renacimiento que privilegia un sujeto ahistórico y descorporalizado, situado fuera del mundo y que se conforma con conocerlo desde la distancia.

2º. Pintura Holandesa de la misma época, que modela un ojo más atento a lo fragmentario más narrativo que descriptivo. Modelo de la visión de la cámara oscura.

3º. Visión barroca trataría de representar lo irrepresentable, que supone una larga tradición estética de lo sublime frente a lo bello, un régimen de la visión en el que el cuerpo reaparece para desplazar la mirada fija, contemplativa, del incorpóreo espectador cartesiano (Frutos, 2010, p.178).

Jonathan Crary entiende la visión como una forma de conocimiento y la respuesta a los vínculos sociales, culturales y políticos. Critica la concepción de continuidad en los modos de representación desde el Renacimiento. Para Crary, la segunda mitad del siglo XIX con la invención de la fotografía y el cine y la proliferación de artefactos ópticos como la linterna mágica o los panoramas, supone tanto la cumbre como la muerte del espectador, ya no es necesario el ojo para crear la imagen. Los dispositivos ópticos, ocupan ahora el lugar del observador.

Por su parte W.J.T. Mitchell (2009) va a criticar las tesis de Crary por no contemplar la experiencia del observador como una práctica cultural de la vida cotidiana ni tener en cuenta el cuerpo del espectador/observador desde su distinción de clase o género. La crítica a Crary incide en que éste obvia toda experiencia del observador, argumentando que no se puede acercarse a esta experiencia de forma empírica, es decir, no tiene en cuenta los gustos de la gente ni sus descripciones sobre su experiencia visual ni cómo entendían ellos sus propias experiencias (p.27). Para Crary el espectador sólo existe determinado por la tecnología óptica.

En esta línea Walker y Chaplin (2002) tampoco están de acuerdo con E. Gombrich (1960) quién en su obra *Arte e ilusión: una contribución a la psicología de la representación pictórica* reducía la explicación de cuestiones de estilo y representación a las teorías de la psicología de la percepción (p. 46).

En los años 60, la teoría psicoanalítica también influyó en los estudios de la *cultura visual*, en especial las tesis de Lacan sobre la identificación o la formación de la imagen. El *Estadio del Espejo* de Lacan afirma que la primera imagen reflejada en un espejo produce una representación mental del “yo” a la que el sujeto no se corresponde, de forma que ésta se vuelve una imagen ideal, sede de lo imaginario. De esta manera el ego se vuelve dependiente de la imagen externa, la lucha entre el otro ideal (la imagen del espejo) y el yo (uno mismo) configuran la identidad.

En cuanto al arte y lo visual, Walker y Chaplin destacan los *ready mades* de Marcel Duchamp y el pensamiento de Adorno como ejemplos de lo anti visual. Duchamp criticó la pintura impresionista a la que consideraba *arte retiniano*, carente de concepto. Sus *ready mades* eran objetos banales seleccionados por carecer de interés visual. Theodor Adorno, encontró una paradoja entre el carácter visual del arte y su carácter conceptual, el teórico crítico alemán sostiene que el arte no es el espejo de la realidad sino una respuesta a esa realidad, “el aspecto visual del arte difiere de la percepción empírica porque siempre apunta más allá de la percepción empírica hacia el espíritu. El arte es una visión de lo no visual” (Walker y Chaplin, 2002, p. 48).

4.2. Emergencia de los Estudios Visuales.

Walker y Chaplin (2002) describen el ambiente intelectual de los años 60 y 70 como una toma de conciencia de los intelectuales sobre sus propias disciplinas. Los educadores y los intelectuales tras las teorías que Bourdieu desarrolla en esa época, empezaron a darse cuenta de su función como reproductores de la sociedad. La historia del arte era percibida como poco crítica y esto llevó a muchos docentes a buscar nuevas ideas en otras disciplinas.

El campo de la cultura visual o los Estudios Visuales nacen como campo interdisciplinario donde confluyen la historia del arte y los estudios culturales y poco a poco fue fortaleciéndose a través de otras disciplinas.

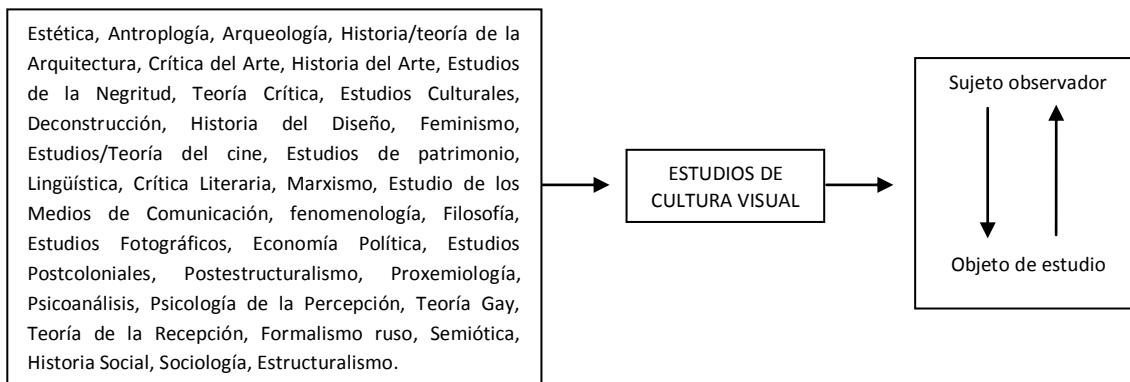


Fig. 9. Disciplinas de las que parten los Estudios de la Cultura Visual (Walker y Chaplin, 2002, p.16).

Como señalan Krochmalny y Zarlenga (2009) esta interdisciplinariedad necesitó reorganizarse para reunir en un enfoque los diferentes aspectos de la investigación en torno a:

- La construcción de lo visual en las artes y en los medios de comunicación (televisión, cine e internet).
- La estética y la crítica de la función antropológica de la imagen.
- La renovación metodológica (semiótica e imagen).
- El análisis de la irrupción de la visualidad en la vida cotidiana, en el poder y la globalización de los medios digitales (p. 3).

Estos diferentes enfoques confluyen en la idea común de que los distintos artefactos visuales y su creciente proliferación afectan a la formación de las identidades.

En los años 90 se institucionalizó la investigación y la enseñanza de los Estudios Visuales en universidades de diferentes lugares del mundo como EE.UU, Canadá, Australia, Reino Unido y España.

Para el teórico y crítico de la cultura, José Luís Brea (2005), en el momento en que los estudios *culturales sobre lo artístico* adquieren bases críticas, se rompe el muro que separaba a los objetos artísticos del resto de objetos de carácter visual. Es en ese preciso momento en el que los estudios críticos sobre lo artístico se constituyen como

Estudios Visuales o como mejor lo expresan sus palabras, buscando una mayor precisión, *estudios sobre la producción de significado cultural a través de la visualidad* (p. 7).

La profesora de historia del arte Margaret Dikovitskaya (2006) señala la radical transformación de la cultura estudiantil como motivo fundamental por el cual incluir los estudios sobre cultura visual en el currículo escolar. Para la autora, los estudiantes en la actualidad tienen mayor capacidad para producir y compartir imágenes, esto unido a la creciente visualización de los medios electrónicos, afecta a la vida cotidiana y académica de los estudiantes. En su obra *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn* (2005), Dikovitskaya entrevista al profesor de historia del arte Thomas Gunning. Éste, parte de la conclusión de Walter Benjamin en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* sobre el cambio en las percepciones de las personas a través de las transformaciones históricas y culturales del siglo pasado. Gunning utiliza la palabra “experiencia” en lugar de “percepción” para describir la forma en la que los estímulos visuales se han multiplicado exponencialmente, a menudo fuera del ámbito que tradicionalmente entendemos por cultura, por ejemplo galerías de arte o museos. Estos estímulos a los que se refiere Gunning forman parte de nuestra experiencia y quedan grabados en ella. Los estudios visuales, investigan todo el dominio de esta experiencia (p. 79).

4.3. La identidad como construcción visual.

4.3.1. Identidad y cultura

Antes de adentrarnos en la especificidad de lo visual, creemos conveniente en este apartado situar el concepto de identidad en relación con la cultura, para ello nos serviremos de algunas definiciones que proponen las ciencias sociales.

En el contexto de nuestra investigación coincidimos con Berger y Luckman (1995) en su idea de que la identidad se construye de forma dialéctica a través de los procesos sociales constituyéndose como un factor fundamental de la realidad subjetiva (p. 214). Esta perspectiva nos acerca a la definición de cultura proporcionada por uno de los teóricos que más ha contribuido a entender esta relación entre identidad y cultura, el antropólogo estadounidense Clifford Geertz. Para Geertz, autor de *La Interpretación de*

las Culturas (2008), la cultura es una configuración de símbolos y significados que los seres humanos construimos y que nos completa como tales.

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 2008, p. 20).

El concepto de cultura para Geertz, es un concepto semiótico, una configuración de “sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos)” (Geertz, 2008, p. 27).

Esta capacidad simbólica nos diferencia como seres humanos del resto de especies y forma parte de nuestro proceso identitario. Para Geertz este enfoque semiótico en la investigación antropológica, supone además “lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos” (Geertz, 2008, p. 35). Así, podemos entender la identidad como un proceso simbólico que además se da en un contexto, es decir, tiene una base social.

Autores como Foucault y Bourdieu desde la filosofía y la sociología, han estudiado este marco contextual que produce las formas de pensamiento e identidad desde las relaciones de poder y dominación. El poder que ejerce el control social es un poder simbólico que construye identidades.

Como dice Manuel Castells desde una perspectiva sociológica existe un consenso en este tema, las identidades se construyen, “el problema real es cómo, de qué, por quién y para qué” (Castells, 2009, p.7).

Estos enfoques nos llevan a posicionarnos en una perspectiva clave para nuestra investigación, la subjetividad y la cultura se interconectan.

En el siguiente apartado veremos de qué forma lo visual toma partido en la toma de consciencia de uno mismo, y qué papel juega la percepción “entendida ésta como formas culturales de ver” (Català Domènech, 2008, p.89).

4.3.2. Formas culturales de ver

En su célebre obra *Historia de la Percepción Burguesa* (1986) Donald Lowe afirma que en cada época, la cultura de los medios de comunicación constituye el acto de percibir. Los sentidos se organizan de forma jerárquica y lo percibido se convierte en un conjunto de reglas epistémicas. De esta forma el campo perceptual es una formación histórica que cambia de un período a otro.

Medios de comunicación	Orden epistémico	Jerarquía de los sentidos
La Edad Media Quirografía sobre oralidad	Oído/tacto sobre vista	Anagogía
El Renacimiento De la quirografía a la tipografía.	Del oído y el tacto a la supremacía de la vista.	Similitud.
Sociedad estamental Tipografía sobre quirografía y oralidad.	Vista sobre oído/tacto	Representación en el espacio.
Sociedad burguesa Tipografía complementada por la fotografía.	Extensión de la vista.	Desarrollo en el tiempo.
Siglo XX Electrónica sobre tipografía.	Extrapolación de vista/sonido.	Sistema sincrónico.

Fig. 10. Evolución del campo perceptual según Donald Lowe. (Lowe, 1986, p.36)

En este esquema (Fig. 9), los diferentes campos perceptuales se imponen al anterior de forma hegemónica quedando siempre en el nuevo campo perceptual, el peso del campo precedente. El campo de percepción define el contenido del conocimiento y este campo es, a sí mismo, determinado por la sociedad como totalidad. El conocimiento dentro de esta totalidad se convierte en “la conciencia intencional dentro de un campo perceptual” (Lowe, 1986, p. 36). Así los medios de comunicación, la jerarquía de los sentidos y el orden epistémico que conforman el campo perceptual, son determinados por la estructura de la totalidad. El concepto de totalidad, es un concepto dialéctico más complejo que el definido por el positivismo lineal basado en la causa y efecto.

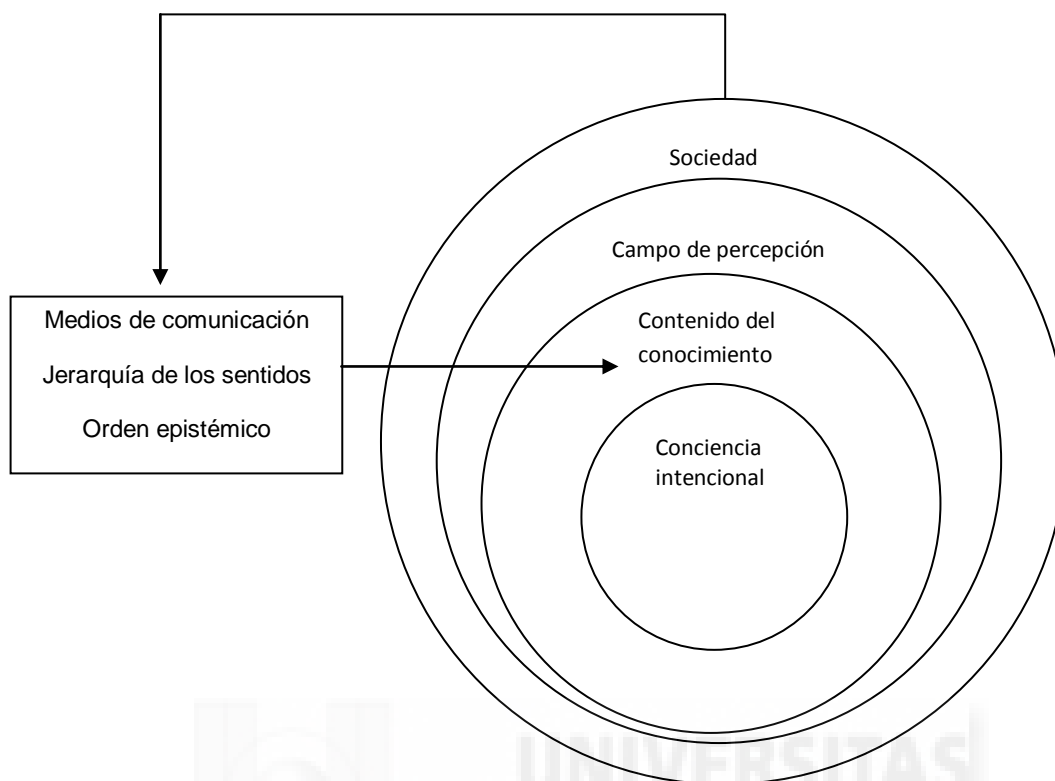


Fig. 11. Estructura del campo perceptivo según Donald Lowe. Elaboración propia.

Como señala el catedrático de Comunicación Audiovisual de la UAB, Josep M. Català Domènech (2008), en medio de esta relación entre el contenido de la percepción y la estructura social, queda el cuerpo. Lowe, explica la percepción desde una perspectiva fenomenológica, como una relación entre el sujeto y el mundo. Siguiendo los planteamientos de Merleau-Ponty que entiende el percibir como una forma de posicionarse a través del cuerpo, tomando conciencia de uno mismo, pensándose visualmente (p.89).

Nos parece muy interesante para nuestro trabajo esta forma de entender el acto perceptivo en la que el cuerpo toma presencia, se sitúa y hace exterior el acto reflexivo. A nuestro entender refuerza las ideas sobre la perspectiva *somaestética* de Richard Shusterman (v.5.1.) y nos abre posibilidades metodológicas en las que implicar y pensar con el cuerpo sobre los procesos de construcción de identidad y lo visual.

En esta línea de pensamiento que vincula la imagen a los cambios en la percepción y las subjetividades, el teórico marxista Frederic Jameson, asocia estos hechos a las

transformaciones en las formas de producción, consumo y comunicación del capitalismo. Para el crítico americano, la aparición de nuevas tecnologías electrónicas ha transformado los medios de producción dando lugar a lo que ha denominado como “capitalismo tardío” o “multinacional”. Esta nueva etapa del capitalismo en lo filosófico, artístico y cultural, va asociada al posmodernismo (v.2.1). Para Jameson, la proliferación de mercancías derivada de la expansión capitalista a finales del s.XX, trajo consigo una saturación de signos e imágenes y un desarrollo de lo cultural sobre lo económico, que vino acompañado de un nuevo valor signo. Este nuevo valor explotado por la publicidad elabora y reelabora los deseos a través de las imágenes.

En este contexto, emerge la figura de los “nuevos intermediarios culturales” (Featherstone, 2000) situados entre las instituciones de la *alta cultura* y el resto de la sociedad. Esta nueva figura asociada al sector de los servicios, crea mecanismos pedagógicos que transmiten modelos culturales y definen los gustos a través de la publicidad, los medios de comunicación, el diseño, la moda, etc... Esta nueva forma de producción se puede asociar a lo que Toni Negri y Maurizio Lazzarato (2001) denominan *producción inmaterial*, que funciona como mediadora entre la materialidad de los objetos y los consumidores.

Da forma y materializa las necesidades, el imaginario y los gustos del consumidor, y estos productos se convierten a su vez en poderosos productores de necesidades, de imaginarios, de gustos. La particularidad de la mercancía producida por el trabajo inmaterial (dado que su valor de uso consiste esencialmente en su contenido informativo y cultural) reside en el hecho de que no se destruye en el acto de consumo, sino que amplía, transforma, crea el medio ambiente ideológico y cultural del consumidor. No reproduce la capacidad física de la fuerza de trabajo, sino que transforma a su utilizador. (Lazzarato, 2007, párr. 11).

Este tipo de producción se basa fundamentalmente en la comunicación social y su objetivo es la construcción de consumidores. Este nuevo escenario capitalista afecta a la identidad de los niños y los jóvenes en el sentido en que son conceptualizados como consumidores (v.3.2). Pensar la sociedad capitalista desde el consumo, desde una perspectiva educativa, implica centrar la problemática en la dimensión cultural de la sociedad y su relación con los medios de comunicación.

Consideramos de interés en este sentido destacar el trabajo de investigación de Idoia Marcellán (2009) en su tesis doctoral dirigida por Imanol Aguirre, *Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: Incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios*. En su tesis, Marcellán, analiza y presenta los puntos de contacto entre ambas disciplinas: la educación artística y la educación mediática, poniendo de manifiesto la importancia de poner en valor las estrategias

creativas propias de las artes en el ámbito de una educación mediática crítica. Desde los planteamientos posmodernistas de la educación, la educación artística ha replanteado su diseño curricular, prestando atención a los imaginarios que no se incluyen en la educación artística. Teniendo en cuenta como hemos visto en este apartado, el poder pedagógico de los medios y su influencia en la construcción del yo, coincidimos con Marcellán en “La necesidad de una nueva narrativa para la escuela: en la que se ofrezcan experiencias interdisciplinarias con la cultura visual por ser contextos que desempeñan un papel en la extensión del significado y el aprendizaje” (Marcellán, 2009, p.228).

4.3.3. Constitución de imaginarios y funciones de la imagen.

Como hemos visto, la sociedad y la cultura se construyen y los imaginarios forman parte de este proceso de construcción de la realidad.

Los imaginarios son patrones preconcebidos que “delimitan, filtran y adjetivan lo que vemos y que, por lo tanto, también estructuran en gran medida la manera en que representamos aquello que vemos” (Català Domènech, 2008 , p.320).

Son producciones colectivas que constituyen nuestros marcos de referencia y a partir de los cuales entendemos la realidad. Para el sociólogo francés Emile Durkheim estas representaciones colectivas, constituyen los imaginarios sociales, son conceptos o categorías abstractas que forman el poso cultural de una sociedad. Partiendo de estas categorías colectivas y adaptándolas a nuestras características, construimos las representaciones individuales.

De acuerdo con el sociólogo J.L. Pintos (1995), los imaginarios sociales se caracterizan por:

- a) ser lugares o ámbitos de creación de imágenes con sentido que nos permiten acceder a la interpretación de lo social;
- b) representar lugares de lectura y codificación/ decodificación de los mensajes socialmente relevantes;
- c) ser esquemas que permiten configurar/deformar la plausibilidad de los fenómenos sociales;
- d) ser no-representaciones concretas (signos, símbolos, etc.), pero sí esquemas (abstractos) de representación hacia los que se orienta la referencialidad social (el “poder”, el “amor”, la “salud”, etc.)” (Como se citó en Baeza, 2000, p. 136).

Català Domènech (2008), distingue una estratificación en los patrones que forman nuestro imaginario distinguiendo:

1. El imaginario personal: referente a nuestra particular cultura visual.
2. El imaginario social: visualidad relativa a cada sociedad.
3. El imaginario cultural: es la sociedad la que permite lo que puede o no verse y de qué forma.
4. El imaginario antropológico: estructuras profundas que dan lugar a la formación de las imágenes (p.320).

Para el catedrático de comunicación audiovisual, las ideas de Bialostocki, inspiradas por Jung, son las más eficaces para tener una comprensión de la estructura del imaginario. Los *arquetipos*, entendidos por Jung como las transformaciones de la psique, crean imágenes equivalentes partiendo de los recuerdos que forman parte de la estructura de nuestro inconsciente. Las imágenes arquetípicas, representan conceptos tan importantes como el mal a través de la serpiente, o la paz a través de una paloma blanca. Debemos tener en cuenta el origen cultural de estas imágenes, así la imagen de un dragón no significará lo mismo en la cultura oriental que en la centroeuropea.

Las imágenes simbólicas conectan directamente con nuestro imaginario a veces transformándolo, a veces representándolo, podemos encontrar ejemplos en las imágenes de animales, utilizadas en los cuentos infantiles: el Ratoncito Pérez, Mickey Mouse, Bugs Bunny...

Las imágenes de superhéroes que encontramos en los cómics o en el cine, tienen un alto componente mítico que se relaciona con los antiguos dioses y héroes, estas imágenes al conectar directamente con nuestro imaginario, se convierten además de míticas en arquetípicas. (Català Domènech, 2008).

La factoría Disney es especialista en la representación de arquetipos, podemos encontrar la figura del “Príncipe azul”, como un personaje, blanco, perteneciente a la nobleza, que siempre acudirá al rescate de un personaje femenino desvalido y en apuros, “la mujer de su casa” representada por el personaje de *Blancanieves*, que vive para las tareas del hogar y el cuidado de sus hijos, arquetipo femenino muy influyente en el período de entreguerras (Gómez, 2013).

Cada imagen que tiene la capacidad de inscribirse en el imaginario y, por lo tanto, de pasar a la historia como un elemento característico de una determinada configuración social, es un conglomerado que aglutina constituyentes fundamentales de la psique de esa sociedad. Una imagen no es, por tanto, un elemento histórico sólo porque pertenece a un determinado período y está anclado en el mismo por su factura y por la propia biografía de su autor o autores. Lo eso puede

serlo dependiendo de su intensidad, porque supone la visualización del imaginario de ese momento (Català Domènech, 2008, p. 323).

Siguiendo a Català Domènech (2008), encontramos en la psicología cognitiva tres corrientes de pensamiento que nos pueden ayudar a comprender el funcionamiento de los imaginarios.

1. Los temas de encuadre: concepto acuñado por Bialostocki para denominar a las imágenes con un alto grado de fuerza de gravedad iconográfica. Son imágenes con significados especiales y de gran importancia humana. Ejemplos de temas encuadre pueden ser lo *saturniano* en Goya o el *héroe caballeresco* en Rembrandt.
2. Las ideas de Wittgenstein (1921) referente a las imágenes y los enunciados.
3. La teoría de los modelos mentales: son representaciones psicológicas de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias. La mente constituye modelos a pequeña escala de la realidad con el fin de prever acontecimientos, razonar y esbozar explicaciones (p.324).

Cabe distinguir que el primer caso se refiere a imágenes físicas, aunque una vez asimiladas por la percepción y pasen a convertirse en culturales, determinarán de nuevo el acto perceptivo. Los casos segundo y tercero se refieren a estructuras mentales del imaginario.

Podemos extraer de estas teorías que los imaginarios se encuentran entre lo real y lo perceptivo. Las imágenes, son realidades físicas y mentales que forman parte de nuestro mundo. Las imágenes representan, forman parte del terreno de lo simbólico y existen a través de los imaginarios. Català Domènech (2008) divide los tipos de imágenes a través de sus funciones:

1. Función informativa de la imagen: la imagen constata una presencia
2. Función Comunicativa: establece una relación directa con el espectador o usuario.
3. Función Reflexiva de la imagen: la imagen propone ideas.
4. Función Emocional de la imagen: crea emociones. (p. 30).

Estas funciones no suelen aparecer separadas en una imagen, pero sí se suele privilegiar una función por encima de las otras. Por ejemplo, toda imagen es capaz de despertar una emoción en un espectador, o puede darse la circunstancia que una imagen que se creó dando prioridad a la función informativa, en otro periodo histórico

diferente, pase a predominar otro tipo de función como la emotiva o reflexiva, este último caso se da con facilidad en algunas imágenes artísticas.

Hoy en día la imagen publicitaria tiene una función relacionada con la educación sentimental, ya que a través de la imagen estética, nos transmite unos valores apoyándose en la función sentimental de la imagen como recurso para conectar con las diferentes sensibilidades. Este tipo de imágenes que colocan la función emocional en un primer término, además en el caso de la publicidad, con fines comerciales y de consumo, buscan provocar una acción que responda a su carácter persuasivo. Su objetivo es incidir en las subjetividades para modificar los comportamientos. Català Domènech (2008) ve en este tipo de imágenes “el germen de lo que se denomina interactividad y que caracteriza gran parte de las imágenes contemporáneas, especialmente las relacionadas con el ordenador, y en concreto con los videojuegos” (p. 40).

4.3.4. Interactividad y afectos

Siguiendo esta idea, nos parecen muy interesantes para nuestra investigación los planteamientos de Juan Martín Prada sobre lo que el autor ha venido a denominar como *capitalismo afectivo*. Si en el *capitalismo tardío* lo cultural sobrepasaba lo económico, el nuevo *capitalismo afectivo* basa su estrategia en la “indistinción entre economía y comunicación” (Martín Prada, 2001, p.1). La expansión de las redes sociales ha dado lugar a lo que denominamos *web social*, cuyo modelo de negocio integra la producción económica y la producción de experiencia social y afectiva. En la base de la interacción comunicativa se encuentra la *afectividad*.

La afectividad humana es sobre todo un vínculo estético, es el vínculo que se genera con el mundo, con sus objetos, entornos y seres a través de las emociones sobre el mundo, de los sentimientos que produce el afectar y ser afectado por éste (Martín Prada, 2001, p.2).

Los productos con más éxito en la actualidad son los que tienen relación con las tecnologías de la comunicación, con el desarrollo de las interacciones afectivas y las emociones derivadas de los contactos interpersonales. Para Martín Prada (2001) en las *tecnologías afectivas* se da “una estrecha dependencia entre afectividad e interactividad” (p.1).

Esta relación entre afectividad e interactividad nos parece clave para nuestro estudio ya que creemos que son dos factores fundamentales y que no podemos obviar en la

relación de los estudiantes con la cultura visual. Como hemos visto en este mismo capítulo, las imágenes de la publicidad poseen un germen de interactividad por su vocación de querer provocar acciones en los sujetos, también lo son los videojuegos y la tendencia es que este tipo de estrategias vaya en aumento desde las industrias del ocio.

Sin ir más lejos, podemos encontrar también cierto carácter de interactividad en las estrategias transmediáticas (Jenkins, 2008) que nos invitan a seguir un relato a través de múltiples plataformas: páginas web, series de televisión, cuentos, comics, videojuegos, juguetes conectados...

Nos parece importante destacar por su importancia desde un punto de vista educativo dos ideas fundamentales que se derivan de estos dos conceptos:

- a) La consideración de que la afectividad tiene un papel en la producción de sentido y significado (Martín Prada, 2012, p.54).
- b) La interactividad tiene consecuencias emocionales y cognitivas (Soto-Sanfi, Aymerich-Franch y Ribes, 2010, p. 825).

En el estudio realizado por el grupo de investigación *Griss* (Grup de Recerca en Imatge, So i Síntesi / Grupo de Investigación en Imagen, Sonido y Síntesis), de la Universitat Autònoma de Barcelona, adscrito al Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, titulado *Impacto de la interactividad en la identificación con los personajes de ficciones* (2010), los autores siguiendo a Cohen (2001, 2006), definen la identificación como “el proceso imaginativo por que el que las audiencias asumen las perspectivas, metas e identidad de los personajes” (Soto-Sanfi, Aymerich-Franch y Ribes, 2010, p. 825).

En su análisis los autores parten de la escala EDI, propuesta por Igartua y Páez (1998) que define la *identificación* desde los siguientes procesos psicológicos:

- 1) La *empatía cognitiva*, definida como la capacidad de «entender, comprender o ponerse en el lugar de los protagonistas» (se relaciona con la capacidad de adoptar el punto de vista del personaje y seguir la historia desde su perspectiva).
- 2) La *empatía emocional*, definida como la posibilidad de «sentir lo que los protagonistas sienten, implicarse afectivamente de forma vicaria o sentirse preocupado por sus problemas» (relacionada con la posibilidad de vivenciar emociones vinculadas a lo que les sucedía a los personajes).
- 3) La *capacidad de fantasear o imaginar*, definida como la capacidad del sujeto para «anticipar las situaciones a las que se expondrían los protagonistas de los relatos de ficción e inferir cuáles serán las consecuencias de las acciones».

4) El *volverse protagonista*, definida como la «sensación de sentirse como si uno mismo fuera uno de los protagonistas durante el visionado de la serie o largometraje» (Soto-Sanfi, Aymerich-Franch y Ribes, 2010, p. 823).

En su estudio, los autores detectan dos dimensiones de la identificación:

- a) La *empatía cognitiva-emocional*
- b) El *sentimiento de volverse como ellos*.

Este estudio ha revelado algunas conclusiones que nos parecen claves para nuestra investigación y que resumimos en las siguientes:

1. La interactividad tiene consecuencias emocionales y cognitivas.
2. Se recomienda considerar que la interactividad podría impactar, en mayor medida, el cambio de actitudes, valores o creencias que el consumo convencional.
3. La interactividad invita a la proyección del yo e incita a la autoconciencia, y este protagonismo del usuario estrecha el vínculo entre el mensaje, sus componentes y la audiencia.
4. La interactividad ocasiona que la identificación —el proceso imaginativo por el que las audiencias asumen las perspectivas, metas e identidad de los personajes (Cohen, 2001, 2006)—, sea más intensa o superior que la producida por una recepción convencional.

Aunque esta investigación se llevó a cabo entre sujetos universitarios con una media de 20 años, podemos extrapolar estas conclusiones para el análisis de nuestro estudio. Como demuestran los investigadores el componente interactivo, que como veremos también forma parte del imaginario de los estudiantes de 1º de la ESO, ejerce una influencia mayor que un relato convencional.

Creemos que debemos tener en cuenta tanto los afectos como la interactividad por su relación con la percepción y la construcción de la identidad en relación a la cultura visual.

4.4. La Educación Artística para la comprensión de la Cultura Visual.

Uno de los autores más influyentes que han dedicado su trabajo a repensar la educación en las artes visuales en nuestro país es Fernando Hernández. Su libro *Educación y cultura visual* (2010) ha sido un referente clave en el desarrollo de esta investigación.

El interés de Hernández por la cultura visual surgió fruto de su disconformidad con la propuesta para la *Educación Visual y Plástica* que se planteó con la reforma de la LOGSE de 1990. En su artículo publicado en 1995 *Diseño curricular de Educación Visual y Plástica: un análisis crítico*, Hernández sigue la tesis de Freedman que defiende que existe una relación directa entre las decisiones sociales y políticas y los enfoques que plantean los currículums de Educación Artística.

Aunque en este artículo el foco de análisis se pone en el currículum de infantil de la LOGSE, que no es el que nos ocupa en esta investigación, encontramos en las observaciones que se plantean, claves fundamentales para entender la naturaleza de la problemática de la Educación Artística en:

a) La relación entre los diferentes enfoques de la Educación Artística y los diseños curriculares propuestos por las sucesivas reformas educativas (profundizaremos en este aspecto en el siguiente capítulo).

b) El análisis crítico que sirve como punto de partida para entender una perspectiva de la educación artística basada en la comprensión de la cultura visual.

Como vimos (v.4.1) los estudios sobre la cultura visual centran su interés en los procesos visuales y cómo estos afectan a la construcción de la subjetividad.

La cultura visual es un lugar de interacción social, de significados de clase, género, identidad sexual y racial. Vivimos en la *era de la pantalla* (Mirzoeff, 2003) donde las formas de visualización se enfrentan además en la actualidad, como hemos visto (v.4.3.4), a formas de comunicación interactiva con el creciente desarrollo de las tecnologías de la información. El acto de ver no es sólo una parte de la vida cotidiana, “sino la vida cotidiana en sí misma” (Mirzoeff, 2003, p. 17). En este sentido para Hernández la cultura visual

(...) se coloca más allá de la celebración del placer y del consumo, y puede proporcionarnos una comprensión crítica del papel de las prácticas sociales de la mirada y la representación visual, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera

apreciación o de las experiencias de placer estético y de consumo que proporcionan (Hernández, 2007, p.39).

Estamos de acuerdo con Hernández (2010) en que lo importante es no perder la perspectiva de incorporar la cultura visual al currículo de educación artística, desde un posicionamiento que no se limite a la incorporación de los objetos de la cultura visual y a una reducción al aprendizaje de conceptos y de una sintaxis de la imagen. Lo importante a tener en cuenta es cómo aproximarnos a esos objetos, situarnos en ese espacio intermedio entre la mirada de la realidad que los jóvenes construyen y la mirada cultural que proyectan (p.11).

En este sentido como señala Aguirre (2005), la educación artística en los últimos años se ha abierto hacia la interdisciplinariedad en su investigación y en sus planteamientos curriculares gracias a la incorporación en el arte actual y en la investigación estética de conceptos de la sociología, la antropología y las ciencias sociales, contribuyendo también “a desdibujar la tónica separación entre la obra de arte como objeto de estudio, y el sujeto, como protagonista de la experiencia estética” (Aguirre, 2010, p. 294).

A pesar de la naturaleza transdisciplinar de la Educación Artística, Hernández señala que la mayoría de docentes desconocen la investigación en su campo y siguen utilizando modelos anteriores en el tiempo que ya fueron cuestionados desde las críticas de la teoría posmoderna al currículum (v.2.5.3).

Nos parece muy interesante en este sentido lo que Efland (2004) ha venido a señalar como *el problema de la tergiversación instructiva*. Existen diferencias estructurales entre los distintos campos de conocimiento, como vimos (v.2.3.1) el conductismo clasificó a las artes como conocimiento no cognitivo; más tarde esta división fue superada por teorías cognitivas más recientes, como vimos en Parsons (v.2.3.2); en la actualidad se considera que todas las materias, poseen componentes cognitivos y afectivos. Efland señala la distinción que algunos psicólogos contemporáneos como Feltovich, Spiro y Coulso hacen dividiendo los campos de conocimiento en “bien estructurados” y “mal estructurados” (p.27). Observamos en su argumentación que Efland, sustituye el término “mal estructurados” por “complejamente estructurados”, nos parece más adecuado este concepto, a continuación los resumimos en la siguiente tabla:

Diferencias de estructuración	Características	Campos de conocimiento
Campos bien estructurados	<ul style="list-style-type: none"> . Se basan en principios y generalizaciones para explicar los fenómenos . El conocimiento se adquiere a través de esquemas “precompilados” que son adoptados en lugar de construidos o recopilados. . Se da en las clases magistrales y en los libros de texto. 	Ciencias generales
Campos complejamente estructurados	<ul style="list-style-type: none"> . Son áreas complejas. . Se basan en el estudio de casos. . No se pueden explicar los casos desde generalizaciones. 	Derecho Medicina Artes Humanidades

Fig. 12. Estructuración de los conocimientos según Efland. Elaboración propia

En el caso de la educación artística se da una incoherencia cuando se trata de implantar un grado de *buena estructuración* que no le es propio. Para facilitar su enseñanza se reduce y simplifica el contenido

Entre los ejemplos se cuenta la organización de la instrucción alrededor de construcciones precompiladas tales como los elementos de diseño, o las descripciones lineales de la historia del arte, la denominada “línea de progreso”, desde los hombres de las cavernas hasta las sociedades industriales (Efland, 2004, p.126).

Consideramos siguiendo a Aguirre, Hernández, Efland y Freedman, la importancia de empezar por reconocer la estructura compleja de la enseñanza del arte, pensamos como los autores, que el carácter transdisciplinar de la materia sólo puede entenderse desde la complejidad ya señalada desde la crítica posmoderna al currículum (v.2.5.1).

Una educación del arte desde una perspectiva de la comprensión de la cultura visual, pone el foco en el carácter interdisciplinar de la materia aceptando su complejidad, situando al estudiante en un lugar distinto al de la *buena estructuración* que lleva al docente a:

- Reducir las particularidades a estereotipos.
- Buscar interpretaciones “correctas” imposibilitando otras interpretaciones alternativas.

- Compartimentalizar los saberes, por ejemplo, haciendo distinciones entre la *alta cultura* y la *cultura popular*, las *grandes obras* y el resto de artefactos visuales.

- Analizar las obras atendiendo sólo a sus características formales.

Como señala Hernández (2010) autores como Bruner, O'Loughlin, Efland y Vigotsky han enunciado la necesidad de repensar el aprendizaje desde la relación entre la construcción subjetiva y la construcción social de la comprensión (p.181). Como hemos visto en el desarrollo de nuestro trabajo los jóvenes son el resultado de su entorno sociocultural, su identidad se construye dentro y fuera de la escuela.

Estamos de acuerdo con Hernández (2001) en que existe una gran distancia entre lo que Steinberg y Kincheloe denominan el currículum cultural (el universo de imágenes que conforman los imaginarios infantiles y juveniles a través de la televisión, el cine, los cómics, internet, dibujos animados, publicidad...) (v.3.4) y la educación formal (determinada por el currículum oficial). Hemos visto además cómo las industrias culturales responsables de estas imágenes, están contribuyendo a un cambio en la representación de la infancia.

En este sentido coincidimos con Hernández (2001) en que

una posibilidad que permite comprender estos cambios, que tienen una profunda repercusión en la educación, es estudiando el universo visual con el que se relacionan los niños, las niñas y los y las adolescentes y las formas de apropiación (mediante el consumo o la resistencia) que hacen de este universo visual (párr.3).

Una educación artística contemporánea debe tener en cuenta la influencia educativa de estas imágenes que forman parte del imaginario visual de los estudiantes y a su vez las estrategias creativas que se dan en las formas actuales de las artes visuales, superando la distinción entre las obras que pertenecen a la tradición más institucionalizada de las Bellas Artes y aquellas que forman parte de la cultura popular. Esas imágenes que se encuentran en el día a día de los jóvenes en forma de pósters, camisetas, pegatinas, cómics o videojuegos. Por la influencia que estas imágenes ejercen en la construcción de la identidad de los jóvenes, pensamos que una aproximación a estas imágenes puede contribuir a “favorecer la toma de conciencia de los alumnos sobre sí mismos y el mundo del que forman parte” (Hernández, 2010, p.35).

Dado que las imágenes son capaces de manipular a las personas, la incorporación de la cultura visual a la educación artística cobra una especial importancia en el aprendizaje en una democracia contemporánea (Freedman, 2006). El objetivo es que los estudiantes en ese adquirir conciencia de sí mismos, sean capaces de adoptar un posicionamiento como visualizadores críticos (Hernández, 2010).

La propuesta de un enfoque curricular basado en la comprensión de la cultura visual pone el acento en un enfoque interdisciplinario, en un acercarse a la imagen desde las teorías sociales. Las visiones únicamente formalistas no pueden abarcar las problemáticas actuales en torno a la construcción de identidades, necesitamos referentes de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología cultural, la filosofía, etc... (Hernández, 2010).

Hernández toma de Barret, una serie de estrategias que se podrían tener en cuenta para medir el desarrollo de la comprensión de los estudiantes frente a los elementos de la cultura visual y que citamos a continuación:

- Descriptivas (qué vemos, qué representa, qué tratamos de representar).
- Analíticas (qué componentes o elementos configuran el proceso de representación).
- Interpretativas (centradas en la producción de significados relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas a la Cultura Visual).
- Críticas (planteadas desde la valoración fundamental de las propias producciones y las de otros, basada en argumentos y fundamentos y con la finalidad de formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación) (Hernández, 2010, pág.177).

Estas estrategias nos parecen muy interesantes y significativas por su relación con el enfoque metodológico propuesto en el estudio de casos de nuestra investigación, para acercarnos a la complejidad de los mundos de los estudiantes a través de las imágenes que conforman sus imaginarios.

Una perspectiva de la educación artística desde un enfoque de la comprensión de la cultura visual, entiende las imágenes de la cultura visual como mediadoras de significados, como artefactos que nos permiten reflexionar sobre la cultura en la que se producen. Nos abre una vía por donde posicionarnos frente a las imágenes desde el carácter complejo de la educación artística, permitiendo la consideración de las teorías del currículum relacionadas con el pensamiento post-estructuralista, las teorías críticas

o los estudios visuales. Enfoques que consideramos necesarios para repensar la educación artística desde la comprensión de la cultura visual.

4.5. El dibujo como mediación en la representación para la comprensión de la cultura visual desde la creación.

El psicólogo alemán Rudolf Arnheim en su célebre obra *El pensamiento visual* (1986) defendió que en la educación, el arte se encontraba en una situación de aislamiento debido a la separación artificial entre pensamiento y percepción. En una época donde imperaba el conductismo y la influencia del psicoanálisis, Arnheim declaró el carácter cognitivo del arte.

En su obra denunció que el sistema escolar marginaba la educación artística en favor de otras materias que incluyeran el lenguaje o las matemáticas por considerarlas más importantes para la formación de los estudiantes “las artes se descuidan porque se basan en la percepción, y la percepción se desdeña porque, según se supone, no incluye al pensamiento” (Arnheim, 1986, pág. 17).

Para Arnheim era necesario crear un argumento sólido que defendiese la vinculación entre percepción y pensamiento, la marginación del arte en el currículum era un síntoma que reflejaba la poca importancia que la educación daba a los sentidos. Para el psicólogo alemán el arte era uno de los medios con más potencial para desarrollar la percepción, factor fundamental para el desarrollo del pensamiento productivo, “una persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos” (Arnheim, 1986, pág. 11).

4.5.1. Dibujo, cuerpo y cartografías de identidad.

Tras las teorías posmodernas del arte, los argumentos de Arnheim han sido rebatidos por algunos autores como Parsons, Efland, Kindler, Wilson y Wilson, que han encontrado en sus planteamientos visiones demasiado universalistas del aprendizaje. Estos autores se han ido alejando de la visión perceptiva del arte.

Arnheim explica el desarrollo gráfico de los niños como la “capacidad creciente de diferenciar perceptivamente las cualidades visuales del mundo” (como se citó en

Eisner, 2010, p.134). Para Efland (2010) esta visión prioriza la forma y los procesos organizativos según la percepción y no es compatible con los nuevos planteamientos que tienen más interés en el contexto social y en los significados.

El posmodernismo abrió nuevas perspectivas para los educadores del arte, según Kindler deberían introducirse todas las formas de representación en la educación artística de los niños, “desde los mapas y los dibujos a las pintadas y el rap” (como se citó en Eisner, 2010, p.135).

En la tradición americana y europea se ha consolidado a lo largo de los años la idea del desarrollo del dibujo a través de la individualidad y la innovación en el estilo personal. La educación artística bajo estos presupuestos, ha amonestado el hecho de que los niños imitaran en sus dibujos otros dibujos. Las teorías del educador austríaco Franz Cizek a finales del siglo XIX divulgaron la idea de que los niños tenían una capacidad innata para la creación y este don debía ser protegido de influencias externas. En esas influencias a evitar también se incluía al profesor. Estas ideas fueron secundadas por autores como Lowenfeld o Arnheim que incluso veían en estas influencias culturales un perjuicio para la salud mental del niño (Cohn, 2013).

Efland señala el trabajo de Brent y Margery Wilson (1982) como oposición a estos planteamientos, para la pareja de investigadores, los niños en sus representaciones gráficas representan no sólo los objetos de la realidad, sino una serie de convenciones aprendidas socialmente en su cultura por imitación.

En sus investigaciones acerca de la influencia de los cómics japoneses en los niños, Wilson y Wilson descubrieron que cuando los niños copian dibujos de los cómics sus dibujos se convierten en narrativas visuales donde aparecen temas a los que se enfrentan en su día a día, “no es raro que los niños dibujen superhéroes, que pueden servir para compensar su falta de independencia y poder, debido a su juventud” (Efland, 2004, p.73).

A pesar de la importancia de los temas que surgían a través de la imitación de estos referentes, “tales como el bien y el mal, la conformidad y la rebelión, el peligro y la oportunidad, y cosas similares” (Efland, 2004, p.73), los profesores de estos alumnos nunca los tomaban en serio, por el hecho de tratarse de una imitación.

Trabajar con las imágenes que forman parte de los imaginarios de los estudiantes y con sus representaciones, puede dar entrada en el aula a una serie de temas de vital importancia en su desarrollo subjetivo y que en los actuales currículums de educación plástica y visual se están evitando, al centrar todo el interés en los aspectos formales.

Como hemos visto los currículums oficiales están desconectados de las experiencias cotidianas de los estudiantes, consideramos siguiendo a Buckingham que “Los estudiantes han de ser capaces de trabajar con lo que tienen y con lo que son y no con lo que los profesores quieren que sean” (cita: David Buckingham).

“Y si estos niños sienten que necesitan recurrir a la cultura popular para encontrar herramientas gráficas adecuadas para la comunicación con sus compañeros, debería plantarse la cuestión de por qué las formas ofrecidas por la educación formal no consiguen hacer esto” (Efland, 2004, p.73).

Introducir en la educación artística estrategias del arte contemporáneo, como hemos visto (v.2.5) permitiría adquirir una conciencia crítica frente a las imágenes de la cultura visual, permitiéndonos planteamientos más en sintonía con las teorías posmodernas.

Como señala Philip José Rodrigues Esteves en su tesis doctoral *El dibujo como dispositivo pedagógico* (2011), en nuestra cultura contemporánea no se medita lo suficiente sobre el proceso que da origen a las imágenes. La gran cantidad de manifestaciones visuales que nos rodean están integradas hoy en día en el dibujo, estas *imágenes-dibujo*, están consideradas como objetos visuales y no como resultados de procesos (p.97). El arte en el currículum es conceptualizado como un proceso comunicativo, esta concepción como ya hemos visto (v. 3) no es del todo correcta y está acaparando toda la atención del proceso educativo en las artes. Esto hace que no se tengan en cuenta otras dimensiones relacionadas con los procesos creativos.

Para hacerse una idea de aquello en que consiste la creación de una forma visual y del modo en que esta se construye, es necesario poseer un tipo de desarrollo intelectual que pasa por la valoración de un cierto tipo de experiencias, donde el dibujo tiene un papel preponderante, testando y consolidando métodos de trabajo (Rodrigues, 2011,p.101).

Podemos encontrar un ejemplo de la importancia conceptual del proceso del dibujo en la obra Joseph Beuys, artista alemán que perteneció al grupo Fluxus. Beuys, utiliza el dibujo como estrategia conceptual para sus acciones, el dibujo para el artista alemán es un sistema de reflexión. “Mi idea sobre los dibujos, como forma especial de pensamiento materializado es la siguiente: son el principio del cambio de la condición material del mundo” (como se citó en Rabazas, 2000, p.186). El artista alemán utilizaba materiales tradicionales para sus dibujos, en sus *Partituras*, creó las nociones claves que le permitieron entender el dibujo como sistema, enfrentándose así al concepto de obra como producto acabado. En sus *Dibujos auditivos* Beuys escribe en una pizarra mientras acompaña una explicación con la voz. Para Beuys el proceso de elaboración de sus dibujos era una forma de pensamiento que además implicaba también al

cuerpo. “Suponen en última instancia, descubrir el pensamiento con la rodilla, dicho de otro modo, liberarse del cerebro y desplazar el pensamiento por todo el cuerpo” (como se citó en Rabazas, 2000, p.220).

El cuerpo y los procesos de identidad son un tema ampliamente abordado desde el arte a partir de la segunda mitad del siglo XX. En la serie siluetas, Ana Mendieta utiliza el cuerpo como un mapa, como una representación del territorio político. A través de la representación de su cuerpo la artista quiere borrar las fronteras marcadas por el poder patriarcal hegemónico y reelaborar su situación en el mundo, inscribiendo el cuerpo ausente de la mujer en el paisaje. Nancy Spero ha definido las siluetas de Ana Mendieta “como un ansia de identidad, de autorretrato visible en el paisaje, y un anhelo de inmortalidad” (Ruido, 2002, p. 96).



Figura 13: Ana Mendieta. The Silueta Series (1973-1980)

Este concepto de mapa nos ha interesado especialmente para el diseño de la actividad propuesta en nuestra investigación desde una doble perspectiva:

a) Entendemos los mapas como representaciones ideológicas, son relatos incuestionables que desde el poder se imponen configurando una realidad. Entendemos que a través de la representación mapa podemos señalar el impacto de los poderes dominantes en los cuerpos de los estudiantes. Hacer visible la influencia de la cultura visual en sus autorretratos.

b) Entre las distintas formas de representación, Gombrich (2000) señaló el *espejo* y el *mapa*. A nuestro entender la representación mapa conecta mejor con los elementos subjetivos de la experiencia visual ya que “los mapas proporcionan información selectiva sobre el mundo físico” (p.176). El espejo, guarda mayor relación con el mundo óptico, tiene un mayor grado de iconicidad y por tanto se vincula más a cuestiones relativas a las apariencias formales.

Como hemos podido comprobar en esta investigación el cuerpo forma parte de los procesos de subjetivación, el cuerpo de los jóvenes está implicado en la conformación de su identidad y es afectado también por la influencia de las imágenes de la cultura visual.

Tal como decía Arnheim (1986) las sensaciones son marginadas del currículum escolar, pensamos que en la actualidad nos seguimos encontrando en la misma situación. El cuerpo no está implicado en la reflexión, se encuentra totalmente separado del desarrollo de los procesos cognitivos en la educación artística en las escuelas.

En esta línea podemos encontrar prácticas pedagógicas en la educación no formal que sí están teniendo en cuenta estas cuestiones. En nuestro país destacamos el trabajado que se está llevando a cabo desde la programación del 2014-2015, en el departamento de educación del Centro de Arte Dos de Mayo de Madrid (CA2M) a través de su programa destinado a jóvenes *Pensar con el cuerpo*. Prácticas performativas en el aula, la calle y el museo. En esta línea de trabajo también reseñamos las investigaciones de María Acaso y Clara Megías sobre pedagogías corporales⁵, trabajos que también se han canalizado en el grupo de investigación *Pedagogías invisibles*.

⁵ Algunas de estas propuestas y debates fueron compartidos recientemente en el foro *la Escuela de Educación Disruptiva*, en la sesión "Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo" que tuvo lugar en Fundación Telefónica, en Madrid, 31 de enero de 2015.
<http://espacio.fundaciontelefonica.com/2015/01/09/pedagogias-corporales-no-pensamos-con-la-cabeza-pensamos-con-el-cuerpo/>

Este ejemplo es un síntoma de que existe la necesidad de otras estrategias que se están llevando a cabo desde la educación no formal y que las vemos como una forma de contestar de forma crítica y desde la experiencia, al currículum de educación plástica y visual.



**PARTE II. ESTUDIO DE CASOS. ANÁLISIS DE LA
INFLUENCIA DE LA CULTURA VISUAL Y EL
CURRÍCULUM A TRAVÉS DE LA
INTERPRETACIÓN Y LA CREACIÓN DE
IMÁGENES**

*Miguel
Hernández*

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: Estudio de casos múltiple

En este apartado comentaremos de forma detallada algunos aspectos relevantes de la metodología empleada en esta investigación. En él veremos el enfoque metodológico general de la investigación (v. 5.1) y la descripción de las fases del trabajo de campo realizado durante el desarrollo del estudio de casos múltiple. En este apartado, se abordarán las siguientes fases del estudio de casos múltiple:

- La selección y definición de los casos, aquí detallaremos los criterios para la elección de los casos y su descripción (v. 5.2).
- Las preguntas de la investigación, en este apartado se exponen las preguntas que guiaron el estudio en torno a las hipótesis de partida y otras que fueron surgiendo en el desarrollo del trabajo de campo (v. 5.3).
- La localización de las fuentes de datos, este apartado hace referencia a la selección de los informadores clave, las conversaciones, las entrevistas informales y la búsqueda y análisis documentales (v.5.4).
- Las estrategias de producción de datos. Aquí describimos las estrategias utilizadas para la obtención de la información a utilizar en el estudio de casos: definición y diseño de las actividades prácticas, diseño de cuestionarios, observación participante y registro de la actividad, dinámica de juego y aspectos performativos y escucha de la voz de los estudiantes a través de diversos medios (v.5.5)
- Y por último el análisis e interpretación de los casos. Aquí describimos las técnicas empleadas para abordar el análisis y la interpretación de los datos, a través de: fichas de resultados de actividades (imágenes y texto), tablas comparadas de respuestas (cuantitativo-cualitativo), elaboración de gráficos (cuantitativos), análisis comparado cuantitativo-cualitativo y los criterios de análisis: formales, conceptuales, emocionales (v.5.6).

Pasemos a ver pormenorizadamente los aspectos más destacados de nuestra metodología.

5.1. Enfoque metodológico

Nuestra metodología principal de investigación se ha basado en el estudio de casos múltiple, metodología que hemos abordado desde un marco conceptual de *investigación basado en las artes*.

Desde nuestro ámbito académico que son las Bellas Artes, nuestra investigación parte del interés en la docencia desde y a través de la práctica artística y se enmarca en la perspectiva de la *Investigación Basada en las Artes* (IBA).

Partiendo de este enfoque metodológico se ha utilizado en esta investigación distintos uso de imágenes en el trabajo de campo con estudiantes para conocer sus gustos, para activar procesos de construcción visual de su identidad y para activar procesos de toma de conciencia de aspectos performativos y relacionales. A su vez también se consideró la práctica artística como referente para el diseño e implementación de estas actividades. En ese sentido, tuvimos en cuenta algunas estrategias que las prácticas del arte contemporáneo plantean sobre el carácter cognitivo y político del arte. En el proceso de nuestro estudio pudimos comprobar que este tipo de referentes artísticos, así como los enfoques conceptuales que plantean no se consideran ni se trabajan en el currículum oficial de educación plástica y visual. En la primera parte de nuestro trabajo (v. 4.5.1) expusimos algunos de estos referentes en los ejemplos del trabajo de artistas como Ana Mendieta que ha trabajado con el cuerpo y la silueta a modo de cartografía de los procesos de identidad y la obra de Joseph Beuys donde el dibujo es abordado como proceso, estrategia conceptual y sistema de reflexión.

La *Investigación Basada en las Artes*, se basa en el proceso de creación y da cuenta de aspectos en la investigación que no pueden percibirse a través de otros métodos. De forma relacionado con estos enfoques Susinos y Ceballos (2012) señalan que los métodos y estrategias basadas en el concepto de *voz del estudiante*, a menudo se centran en la comunicación oral pasando por alto procesos creativos que pueden dar lugar a poner de relieve otras dimensiones de la identidad que suelen pasar inadvertidas. De acuerdo con estas autoras, adoptar una perspectiva de *Investigación Basada en las Artes*, nos ha revelado, como veremos a lo largo de esta parte del trabajo, algunos datos que sólo se han hecho visibles a través de la práctica del dibujo realizado por los estudiantes, y no mediante otros instrumentos utilizados como cuestionarios o debates. Concretamente lo pudimos comprobar en el caso de la representación de la violencia en el IES Las Lomas, o en la reproducción de elementos

simbólicos propios de la cultura digital como veremos en el apartado 8.3 (Figuras 165 y 172).

Las actividades utilizadas para la producción de datos y que describimos en este mismo capítulo (v. 5.5.1) han funcionado bajo esta perspectiva como estímulos para activar la proyección de los y las estudiantes generando a la vez un proceso de autoexploración.

El enfoque de la *Investigación Basada en las Artes* pone en cuestión el método científico promulgado tradicionalmente por el empirismo y el conductismo, los cuales tienden a objetivar la realidad a partir de los resultados numéricos. Como señala Hernández (2008) a partir de los años 80 con el giro culturalista, se incorpora a la psicología la cultura, este hecho fue clave para llevar a autores como Eisner o Barone a reconocer la experiencia artística, ya que supuso contemplar la investigación de los procesos de creación de significado en relación a la interacción del hombre con su cultura.

Por otra parte nuestra investigación se encuadra en un marco teórico que

combina los enfoques de referentes artísticos conceptuales y críticos con perspectivas filosóficas como la *fenomenología de la percepción* de Merleau Ponty y el *pragmatismo* de Jhon Dewey, de ahí la relevancia que hemos querido darle a estas teorías en la primera parte del trabajo en el marco teórico. Este enfoque fenomenológico se basa en la experiencia y en la relación de nuestros cuerpos con el mundo. Desde esta perspectiva, el cuerpo y el dibujo adquirieron una importancia fundamental en el desarrollo de nuestro trabajo.

Otro de los enfoques conceptuales que hemos tenido en cuenta para abordar aspectos metodológicos de esta investigación han sido las teorías *construccionistas*. Este punto de vista supone entender la identidad en relación a la cultura, entendida esta última como una configuración de símbolos y significados construidos socialmente. Como nos indica Hernández (2006) citando a Schwandt, el construccionismo tiene como finalidad “comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes lo viven” (p.27). Siguiendo este marco conceptual, nuestra investigación ha situado el objeto de estudio en la experiencia vivida de los estudiantes participantes en el estudio.

Para la obtención y análisis de los datos de nuestra investigación, basada en estudio de casos múltiples, hemos utilizado sobre todo metodologías y técnicas cualitativas. Puntualmente hemos utilizado también recursos y métodos cuantitativos para apoyar y contrastar los análisis. Siguiendo este modelo mixto, que combina los enfoques *cuantitativo* y *cualitativo* pretendimos poder estudiar de forma más completa y contrastada los casos elegidos. Esta estrategia, además nos aportó diferentes perspectivas, descriptiva (análisis cuantitativo) e interpretativa (análisis cualitativo) aproximándonos a un sistema de *triangulación*, (combinación de forma mixta métodos de análisis, teoría, cuestionarios, debates y dibujos).

Nuestra metodología de investigación se ha centrado en el *estudio de casos múltiple*. Se ha considerado el grado de similitud escogiendo grupos de estudiantes de 1º de la ESO de un mismo contexto geográfico y temporal, la Comunidad Valenciana, por ello, podemos hablar de *casos paralelos*. Para poder analizar diversidad se buscaron casos que cumplieran características socioculturales diferenciadas. En esta investigación pretendíamos comprobar si los indicadores estudiados se cumplían en todos los casos o podían apreciarse variaciones significativas, para el estudio y explicación de sus causas y posibles aplicaciones para futuras investigaciones o actividades didácticas. Poner de manifiesto las diferencias entre los casos, buscar casos con marcadas diferencias entre sí permite visibilizar su problemática de forma más consistente (Bisquerra, 2004).

Siguiendo la clasificación de tipologías de casos de estudio en educación que sugiere Merriam en (Bisquerra, 2004), la investigación que hemos realizado sería cercana al *estudio de casos interpretativo*. Esta modalidad se basa en el análisis inductivo y busca desarrollar categorías que busquen ratificar, ilustrar o poner en cuestión teorías previas a la obtención de la información. El objetivo de este método es fundamentalmente teorizar o interpretar sobre el caso estudiado (Bisquerra, 2004, p. 314-15).

A continuación pasamos a describir, en los siguientes apartados las fases del trabajo de campo realizado durante el desarrollo del estudio de casos múltiple.

5.2. Selección y definición de casos

5.2.1. Criterios de elección de los casos de estudio.

Para evitar caer en generalizaciones sesgadas, conscientes de que cada centro educativo tiene unas características propias, estudiamos los posibles centros de estudio para tratar de diferenciar segmentos con características determinadas, de este modo, seleccionamos pequeñas muestras contemplando y atendiendo a la diversidad de los grupos.

Los dos factores principales para determinar los casos a estudiar, fueron por un lado que los casos fuesen diversos en cuanto a su contexto e identidad sociocultural. Por otro lado se consideró que perteneciesen al mismo ámbito geográfico, por el hecho de que los centros se rigiesen por el mismo currículum oficial, puesto que en España las distintas Comunidades Autónomas tienen delegadas competencias educativas que les permite tomar algunas decisiones en el diseño e implantación del Currículum.

En cuanto a la elección de la edad de los estudiantes y la etapa educativa a estudiar, seleccionamos un segmento de muestra comprendida entre los 11 y 12 años, perteneciente a 1º de la ESO. Señalamos como factores de elección de este segmento los siguientes aspectos:

1. En el trabajo de búsqueda de referentes sobre materiales y experiencias de alfabetización visual y audiovisual, que se inicio en la etapa de mi colaboración con el proyecto de investigación GUAVES (v.0), pudimos comprobar que la mayoría de referentes que abordaban de forma crítica aspectos de construcción de identidad a través de la educación artística en el ámbito de la educación informal y estaban destinados sobre todo a la etapa de la adolescencia (14 a 18 años). Observando por tanto carencias de estudios sobre estos temas en edades más tempranas.

2. La preadolescencia es una etapa muy vulnerable. Los estudiantes de 11 y 12 años, acceden a un nuevo ciclo, la enseñanza secundaria. En esta nueva etapa tendrán que adaptarse a nuevos horarios, nuevos profesores y además convivir con jóvenes más mayores (hasta 18 años o incluso más adultos en el caso de centros donde existen módulos formativos). Esta fase de transición se vive paralela a cambios muy importantes en el desarrollo físico, mental y emocional. Durante estos años los jóvenes cada vez tienen mayor acceso a la información adulta a través de los medios electrónicos, y no se identifican con las instituciones escolares, esto hace que para

autores como Steinberg y Kincheloe (1997), los jóvenes a estas edades, se encuentren desprotegidos frente a las multinacionales, que son las creadoras de los currículums culturales.

5.2.2. Descripción de los casos de estudio

Caso 1: Escola Gavina.

Contexto caso 1: Escola Gavina

CONTEXTO ESCOLA GAVINA	
	ESCOLA GAVINA
Tipo de centro	Escuela cooperativa
Provincia	Valencia
Localidad	Picanya
Dirección	Partida Martina, s/n
Etapas formativas	Primaria y secundaria
Nombre profesor colaborador	Jordi Orts (Departamento de orientación) Rafael Santibañez (profesor de Educación Plástica y Visual)
Perfil profesional del profesor colaborador	Licenciado en Bellas Artes
Particularidades a destacar	Centro concertado, no confesional, forma parte de una red de escuelas cooperativas y de una red de escuelas que apuestan por la enseñanza en valenciano, así mismo desarrollan una intensa actividad de innovación educativa. Fomentan la alfabetización audiovisual a través del proyecto 400Colps impulsado por Jordi Orts (que es también orientador del centro).

Figura 14. Ficha contexto de los centros: Escola Gavina. Elaboración propia.

l'Escola Gavina es una escuela cooperativa no confesional que tiene un firme compromiso con la lengua valenciana y la innovación educativa. Forma parte de la *Federació d'Associacions per la llengua Valenciana* y de la UCEV (*Unió de Cooperatives de d'Ensenyament Valencianes*). El centro se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad de Valencia, en un entorno no poblado de la huerta valenciana. Esta ubicación se considera privilegiada por encontrarse en un entorno natural. Es una escuela muy activa en el desarrollo de actividades de innovación educativa. Cabe destacar el proyecto de alfabetización audiovisual impulsado por Jordi Orts, en el que además colaboran creando red, varios centros de diferentes niveles educativos que también desarrollan proyectos audiovisuales.

Caso 2: I.E.S l'Arabí

Contexto caso 2: I.E.S l'Arabí

CONTEXTO IES L'ARABÍ	
	IES L'ARABÍ
Tipo de centro	Instituto de secundaria público
Provincia	Alicante
Localidad	Alfaz del Pí
Dirección	Av. Constitució, 29
Etapas formativas	Secundaria y bachillerato
Nombre profesora colaboradora	Matilde Pastor
Perfil profesional del profesor colaborador	Licenciada en Bellas Artes
Particularidades a destacar	Alto nivel de población extranjera del norte de Europa: noruegos y holandeses principalmente.

Figura 15: Ficha contexto de los centros: IES l'Arabí. Elaboración propia.

El IES l'Arabí, se encuentra situado en un pequeño pueblo de la provincia de Alicante, Alfaz del Pí, a 6 km. de Benidorm. La población de este pueblo turístico de la costa mediterránea, está compuesta en su mayoría por población extranjera principalmente de países de origen escandinavo, británico y holandés. El instituto se encuentra ubicado en una zona residencial.

Caso 3: I.E.S. Las Lomas.

Contexto caso 3: I.E.S. Las Lomas


CONTEXTO IES LAS LOMAS	
	IES LAS LOMAS
Tipo de centro	Instituto de secundaria público
Provincia	Alicante
Localidad	Alicante
Dirección	c/Barítano Paco Latorre nº1
Etapas formativas	Programa de Cualificación Profesional Inicial en Madera. Programa Formativo de Formación y Cualificación Inicial Textil. Ciclo Formativo de Grado Superior Artista Foguerer y Escenografías.
Nombre profesor colaborador	Toni Vidal
Perfil profesional del profesor colaborador	Licenciado en Bellas Artes
Particularidades a destacar	Situado en el barrio de Juan XXIII- 2º Sector, periferia de la zona norte de la ciudad. Con alto grado de exclusión social, desempleo, pobreza, elevada tasa de inmigración, multiculturalidad y abandono escolar.

Figura 16 : Ficha contexto de los centros: IES. Las Lomas. Elaboración propia.

El IES Las Lomas se encuentra en el entorno urbano de la ciudad de Alicante, en el barrio Juan XXIII situado en el segundo sector de la denominada zona norte. Este enclave es uno de los más conflictivos de la ciudad. Se trata de una zona donde conviven seis barrios con altas tasas de violencia, drogadicción, desempleo y pobreza. La población de estos barrios es multicultural siendo la mayoría inmigrantes de origen africano y españoles de etnia gitana. El enclave del centro se encuentra un poco al margen del barrio junto a otros centros educativos públicos. El acceso no es cómodo ni fácil. Hay zonas sin asfaltar y no se encuentra conectado con el barrio. Por las características especiales de la población del centro, cabe destacar que se llevan a cabo numerosos programas de formación enfocados al mundo laboral. Nos consta que también se han realizado proyectos de orientación académica y personal en colaboración con educadores sociales. Es un centro abierto a propuestas que puedan ayudar a motivar e incentivar a los estudiantes.

Caso 4: Colegio Inmaculada Jesuitas

Contexto Caso 4: Colegio Inmaculada Jesuitas


CONTEXTO COLEGIO INMACULADA JESUITAS	
	COLEGIO INMACULADA JESUITAS ALICANTE
Tipo de centro	Colegio privado concertado
Provincia	Alicante
Localidad	Alicante
Dirección	Avda. Denia, 98
Etapas formativas	Infantil, primaria, secundaria y bachillerato.
Nombre profesor colaborador	Rubén Yeste
Perfil profesional del profesor colaborador	Arquitecto
Particularidades a destacar	Centro educativo de la Compañía de Jesús, se define como colegio evangelizador. La razón de ser de la educación en los Colegios de la Compañía es el crecimiento global de la persona que lleva a la opción y al compromiso con los valores, de acuerdo con la visión cristiana de la vida. Los estudiantes utilizan uniforme del centro.

Figura 17 : Ficha contexto de los centros: Colegio Inmaculada Jesuitas. Elaboración propia.

El Colegio Inmaculada Jesuitas es un centro privado concertado que se encuentra en la ciudad de Alicante. Está ubicado en la conexión de Vistahermosa con Gran vía, antiguo acceso a la ciudad por la carretera de Valencia. Zona muy transitada, de servicios: restaurantes, hospitales y clínicas privadas, y complejos residenciales. El centro pertenece a la Compañía de Jesús, orden religiosa de la Iglesia Católica fundada en 1534 por Ignacio de Loyola y se define como centro evangelizador.

5.3. Preguntas de la investigación

Nuestra principal hipótesis de partida sugería que **el currículum cultural y el currículum oficial influyen en la construcción de identidad de los preadolescentes**. A partir de esta idea, surgieron una serie de preguntas que fueron guiando nuestra investigación.

¿Qué imágenes son las que forman parte de los imaginarios de los preadolescentes?
¿En qué forma ejercen una influencia en la formación de sus identidades? ¿A través de qué mecanismos psicológicos se identifican los preadolescentes con las imágenes de la cultura visual?

Estas preguntas fueron dando forma a otras nuevas que surgieron durante el desarrollo del trabajo de campo en los centros educativos a raíz del contacto con los estudiantes que formaron parte de nuestro estudio de casos. Algunas de ellas fueron las siguientes:
¿Qué tipos de significados y valores transmiten estas imágenes? ¿Quién está detrás de la elaboración de esos mensajes? ¿A través de qué fuentes acceden a las imágenes que configuran sus gustos? ¿Qué papel juegan las tecnologías de la información y la comunicación en su relación con la cultura visual? ¿En qué medida afectan estas cuestiones al desarrollo de la subjetividad de los preadolescentes?

Del mismo modo, las entrevistas informales con los profesores y las experiencias prácticas realizadas en los centros contribuyeron a revisar algunas ideas previas que teníamos entorno al currículum de educación plástica y visual de 1º de la ESO, nos preguntamos por el papel que juega este en el proceso de decodificación de esas imágenes. ¿Cómo influye la educación artística en la capacidad de interpretación de las imágenes de los estudiantes? ¿Qué entiende el currículum por entorno del alumnado? ¿Qué idea de arte está transmitiendo el currículum? o cuestiones sobre el papel crucial del profesor en el aula como agente implementador del currículum ¿qué

formación están recibiendo los futuros profesores de educación artística? ¿Cómo integran los profesores de educación artística en la voz de los estudiantes en el aula? ¿Qué conocimiento del arte contemporáneo tienen los profesores de educación artística?

Tratando de dar respuesta a la mayoría de estas preguntas diseñamos las diferentes estrategias de producción de datos, las cuales pasaremos a definir más adelante (v.5.5.)

5.4. Localización de las fuentes de datos

5.4.1. Entrevista informal con los profesores y otros agentes educativos

Esta fase se realizó tras un trabajo previo de negociación para entrar en el centro. El acceso a los centros en esta fase de la investigación no siempre fue fácil. Hemos de decir que en general en cuanto al acceso a los centros educativos, encontramos más facilidades e interés en los centros públicos y aconfesionales que en los privados concertados católicos.

En el caso de nuestro intento por contactar con un centro privado concertado, encontramos muchas dificultades. Intuyendo la dificultad tratamos de acceder a través de conocidos que tuviesen algún contacto con los centros pero no obtuvimos respuesta en cuatro de los cinco centros en los que lo intentamos. Sólo en el Colegio Inmaculada Jesuitas de Alicante conseguimos por fin ser recibidos y con algunas restricciones (relacionadas con la protección de la identidad de los estudiantes) para poder llevar a cabo nuestro estudio.

Es cierto que en algunos de los centros educativos donde realizamos las actividades conocíamos personalmente a los colaboradores, esto facilitó mucho la comunicación y la confianza desde el primer momento, por ejemplo en Escola Gavina y el IES l'Arabí.

En el IES Las Lomas la situación de partida fue distinta. Establecimos contacto a través de una profesora conocida que trabajó en el centro en el pasado. La acogida fue estupenda y en todo momento percibimos el interés por la actividad y la implicación del propio centro en el desarrollo de actividades para incentivar la motivación de los estudiantes.

Una vez pactada la entrada al centro, mediante mails y conversaciones telefónicas, establecimos entrevistas informales presenciales con los agentes fundamentales de cada centro (directores y directoras, jefes de estudio, orientadores, profesores y

profesoras). Aunque acudimos a ellos con una lista de preguntas elaboradas, las conversaciones en general fueron informales y generaron preguntas más o menos espontáneas. Estas entrevistas, en algunos casos se acompañaron de visitas a las aulas donde pudimos realizar observaciones directas de los espacios y los diferentes grupos de estudiantes, que nos facilitaron una primera impresión de los distintos contextos de cada caso. Los puntos de vista, opiniones y sugerencias de los docentes se convirtieron en una importante orientación para nuestro estudio. En esta fase se prestó más atención a la escucha activa.

Tras esta primera entrevista informal, se intercambió información específica de las actividades con los profesores y se acordaron las visitas para la presentación de las actividades a los estudiantes. Para ello, se facilitó a los agentes clave, información por escrito sobre la investigación, detallando la metodología y objetivos que se pretendían abordar. Se les facilitó también información precisa de las actividades que deseábamos realizar en sus centros con sus estudiantes y los requerimientos técnicos necesarios para poder negociar su disponibilidad. En todo momento contamos con la complicidad de los profesores, que hicieron una tarea de apoyo en los días posteriores.

5.4.2. Observación: visita a los centros educativos

Las primeras visitas a los centros nos sirvieron de primera toma de contacto y recogida de primeras impresiones. En ellas pudimos conocer personalmente a los profesores (ya que algunos no los conocíamos previamente a esta investigación), ver las instalaciones y observar los grupos de estudiantes, así como las dinámicas de algunas clases regulares.

En general pudimos apreciar diferencias notables entre los centros educativos concertados y los centros públicos.

Los colegios concertados contaban con más instalaciones deportivas y espacios específicos para otras actividades que los centros públicos. Los centros concertados estaban situados en localizaciones, rodeados de abundantes zonas verdes. Los estudiantes accedían a estos centros fundamentalmente en autobús o en coche acompañados de sus padres. Entre los dos centros concertados, pudimos observar que el católico utilizaba uniforme mientras que Escola Gavina que es una escuela cooperativa aconfesional, no lo utiliza.

Los dos centros educativos públicos se encontraban ambos en la periferia del núcleo urbano. El IES las Lomas se encuentra situado en una zona desfavorecida de la ciudad

de Alicante, con alto riesgo de exclusión social. El IES L'Arabí en una zona de urbanizaciones cercana al núcleo urbano. Los estudiantes acudían al centro o bien andando o en autobús.

Estos dos centros públicos, también tenían instalaciones deportivas pero en menor cantidad y dimensiones más reducidas. En nuestras visitas pudimos percibir muchos contrastes en algunos de los centros en cuanto al perfil sociocultural del alumnado. En el IES Las Lomas, se prestaba mucha atención a la puerta de acceso al centro, los estudiantes tenían tendencia a “hacer novillos”. Nos llamaron mucho la atención las orlas que colgaban en los pasillos del instituto. Observándolas pudimos ver que apenas se graduaban ocho estudiantes como mucho por curso escolar. Pudimos evidenciar así, el alto grado de abandono escolar. En este centro se concentraba un alto porcentaje de estudiantes de diferentes nacionalidades, sobre todo africanos y españoles de etnia gitana. En las visitas que realizamos a algunas aulas del instituto en compañía del profesor, pudimos apreciar la dificultad de los profesores para hacerse con la atención y el respeto de los estudiantes. Pudimos observar en varias ocasiones, que algunos estudiantes procedían de familias muy desestructuradas. A través de conversaciones con los profesores y comentarios de algunos niños supimos que había niños con contextos familiares difíciles (padres divorciados, algún progenitor en la cárcel o en otro país).

Estos datos en algunos casos eran muy visibles, pero se hizo más evidente cuando les pedimos a los estudiantes la autorización de los padres para realizar las actividades, en algunos casos no fue posible conseguirlos debido a las causas mencionadas, que se hicieron explícitas. En general en el resto de colegios no encontramos situaciones reseñables a este respecto.

Estos datos observados fueron muy importantes para planificar el trabajo de campo y realizar los posteriores análisis.

5.4.3. Observación participante: actividades con los estudiantes en el aula

Durante las actividades realizadas con los estudiantes, nuestra implicación fue a través de la observación participante.

Los propios estudiantes fueron la principal fuente de datos de la investigación. Los datos obtenidos se contrastaron con otras fuentes en un proceso de triangulación como veremos en el siguiente apartado (v.5.4.4). Todas las actividades diseñadas, se

basaron en el concepto de *voz del estudiante* como estrategia para la producción de datos, como comentaremos en un próximo apartado (v.5.5.5).

La primera actividad de interpretación de imágenes, se realizó en casa en tres de los cuatro centros. Debido a las características específicas del IES Las Lomas, se decidió junto con su profesor realizar esta actividad de modo presencial en el aula para garantizar que la hicieran los estudiantes. En todos los casos, tuvimos una primera reunión con los estudiantes para explicarles la actividad y resolver sus dudas. Algunas de estas dudas nos permitieron ir ajustando la actividad y apuntar algunas consideraciones interesantes para el posterior análisis de los datos obtenidos. En los tres centros que los estudiantes realizaron la actividad de búsqueda de imágenes en casa, contamos con la complicidad de los profesores y profesora que hicieron una tarea de apoyo en los días posteriores, recordando la actividad para animarles a realizarla y llevando un seguimiento de la recogida de cuestionarios de la actividad práctica.

Nuestra participación dinamizó e influyó en el desarrollo de las actividades de dibujo y en el posterior debate sobre las actividades de dibujo y búsqueda de imágenes. Participamos de forma activa introduciendo a los estudiantes en la actividad de dibujo, sirviéndonos de una dinámica de juego (v.5.5.4). En el caso de la actividad de dibujo de su autorretrato los estudiantes contestaban a nuestras preguntas dibujando sobre su silueta. Estas preguntas fueron guiando a los estudiantes en el proceso de creación de su autorretrato.

En el caso de los debates, comenzamos con unas preguntas predefinidas y fuimos regulando las conversaciones en función de las respuestas de los estudiantes, incorporando los temas inesperados que fueron emergiendo de forma espontánea durante las intervenciones y diálogos entre los estudiantes.

5.4.4. Documentos diversos

Realizamos una búsqueda y análisis de distintas fuentes documentales como tesis doctorales sobre educación artística, monografías sobre estudios pedagógicos, cultura visual y estudios sobre el currículum.

Intentamos seguir la actualidad del tema a través de artículos de prensa, debates en blogs y redes sociales sobre educación artística y leyes educativas es educación formal.

Para contrastar los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes, tanto en su búsqueda de imágenes como en sus dibujos y comentarios en los debates, llevamos a cabo una exhaustiva inmersión en la cultura visual de los jóvenes, tratando de conocer los referentes traídos al aula en el transcurso de las actividades propuestas para la producción de datos. Investigamos las fuentes de muchos de sus referentes a través de webs sobre memes, videojuegos, canales de *youtube*, dibujos animados, videoclips, cómics, anuncios publicitarios y documentales.

5.5. Estrategias de producción de datos

Esta fase corresponde a lo que Bisquerra (2004, p.316) denomina *estrategias de obtención de la información*. Otros autores como Coller (2005 p. 79-87) proponen esta fase del trabajo de campo para el estudio de casos como formas de trabajar con las fuentes en el *proceso de recopilación de materiales*. En esta fase de nuestro trabajo de campo empleamos varias estrategias para la obtención de la información, como fueron: el diseño de actividades prácticas para obtención de datos de los estudiantes, diseño de cuestionarios, uso de medios documentales y elaboración de fichas para registro de las actividades prácticas realizadas con los estudiantes, activar dinámicas de juego y atención a los aspectos performativos, y la activación de mecanismos para favorecer la escucha de la voz de los estudiantes. A continuación pasamos a detallar algunos aspectos relevantes de cómo utilizamos estas estrategias en nuestra investigación.

5.5.1. Definición y Diseño de las actividades prácticas para obtención de datos de los estudiantes.

En el diseño de las actividades prácticas a realizar con los estudiantes intentamos evitar los términos “lectura y “escritura” de imágenes. Estos términos son los que emplea el currículum de la LOE. Pero, hablar de lectura y escritura respondía a una visión formalista de la educación artística que entiende el arte sólo como lenguaje. Siguiendo las críticas y matices que Hernández (2010) y Aguirre (2005) hacían al anterior currículum de la LOGSE de educación primaria, consideramos más adecuado emplear los términos de “interpretación” y “creación”. A través de ellos quisimos centrar aspectos para el análisis en relación a la influencia de los gustos visuales de los estudiantes en la construcción de su visión del mundo y de su propia imagen como reflejo de su identidad. Se diseñaron tres actividades prácticas para extracción de información mediante la escucha de la voz de los estudiantes: Actividad 1:

Interpretación de imágenes, Actividad 2: Dibujo de autorretrato y Actividad 3: debates tras la Actividad 1 y 2. Recordamos, que nos interesaba obtener la información a partir de la voz de los estudiantes y de sus propias experiencias. Estas actividades se complementaron con formularios y debates, desde una posición de observación participante.

5.5.1.1. Definición Actividad 1: Interpretación de imágenes.

Con esta primera actividad teníamos por objetivo acercarnos a los referentes visuales de los estudiantes, conocer desde su experiencia qué imágenes constituyen sus imaginarios, cómo el currículum cultural influye en la creación de su identidad y qué papel juega en este proceso de interpretación y creación de significado el currículum de educación plástica y visual.

Esta actividad estaba pensada para realizarla en casa, se trabajaba de forma autónoma. Como antes se mencionó al comentar el uso de la Observación participante (v.5.4.3) en la implementación práctica, esta actividad tuvo que realizarse de forma presencial en uno de los centros y para ello tuvimos que realizar algunas adaptaciones del diseño original. En la actividad 1, se pedía a los estudiantes que buscasen tres imágenes que les gustaran: un personaje fantástico preferido, una persona famosa preferida y algo que considerasen (según su opinión) que es una obra de arte. Se les entregaba un cuestionario (v.5.5.3) con preguntas para que redactasen las repuestas en relación a las imágenes elegidas por cada estudiante y las entregasen en clase en la siguiente sesión en la que se realizó la actividad 2: Dibujo de autorretrato.

5.5.1.2. Definición Actividad 2: Dibujo de autorretrato

Para el planteamiento de la actividad de “dibujo de autorretrato”, como ya hemos avanzado, partimos de las consideraciones de la filosofía pragmatista de John Dewey que propone la necesidad de no separar la experiencia estética de la experiencia cotidiana. Para comprobar nuestras hipótesis, teníamos que partir no sólo de la realidad de los propios estudiantes, sino de su experiencia dentro de esa realidad. Las imágenes de la cultura visual actúan como mediadoras de significados y es a través de la experiencia que los preadolescentes construyen sus propios significados. De esta forma los imaginarios se constituyen como esquemas que determinan las fórmulas a través de las cuales interpretamos y representamos lo que vemos (Calalà, 2008).

A través del dibujo de su autorretrato, quisimos indagar en la forma en que los preadolescentes se representan a sí mismos, qué papel juega su imaginario en este proceso de representación y autoconciencia y cómo influye la cultura visual en la percepción de sí mismos.

Señalamos que el autorretrato como contenido temático no está contemplado de forma explícita en el currículum. En este sentido nos parecía interesante probar a introducirlo como activador de experiencias prácticas en cursos tempranos. Partíamos de la hipótesis de que había suficientes motivos culturales para indagar de forma abierta en el tema de la identidad a estas edades y el autorretrato nos parecía un buen mecanismo. Queríamos comprobar su potencial, así como valorar la pertinencia de que estos problemas fueran tenidos en consideración en el Currículum en periodos formativos tempranos.

Además compartimos la idea de Kerry Freedman (2006) de que los planteamientos pragmatistas son clave para abordar la intersección entre la estética, la cultura visual contemporánea y la educación. Estos planteamientos son compartidos también por Aguirre (2005) quien señala que el acercamiento a una perspectiva pragmatista conlleva la necesidad de replantearnos la educación artística como educación estética.

Esto necesariamente pasa por la disolución entre lo artístico y lo estético y una reconceptualización de lo que desde la educación se está entendiendo como arte.

Desde esta perspectiva nos pareció que trabajar a partir del dibujo y del autorretrato podría suponer un proceso de toma de conciencia de sí mismos a través de la relación entre su identidad y sus imágenes culturales.

La finalidad de la experiencia no era desvelar los significados de las imágenes que los estudiantes incorporan en la construcción de su identidad, tampoco enseñarles elementos para que ellos llegasen a desvelar esos significados. Lo que buscamos con esta experiencia es situarnos en ese lugar intermedio que señala Hernández como “la encrucijada entre la mirada de la realidad que construyen y la mirada cultural que los visualizadores proyectan” (Hernández, 2010, p.11).

Siguiendo a Merleau Ponty pensamos en el dibujo como proceso fenomenológico, un proceso en el que el acto de dibujar no significa transcribir como lo hace la escritura, si no una elaboración del pensamiento que se traduce en imagen. En este proceso el

cuerpo se incorpora como un vehículo que posibilita la relación de la conciencia con el mundo.

Desde un punto de vista fenomenológico, la experiencia corporal y el cuerpo material son indivisibles y trascienden las dicotomías entre mente y cuerpo y estética y práctica. Desde esta perspectiva, Shusterman (2002), siguiendo a Dewey, Foucault, Bourdieu y Simon de Beauvoir, entiende que cuerpo, mente y cultura son indivisibles. En su teoría *somaestética*, el cuerpo es necesario para la percepción, la acción y el pensamiento.

En la actividad se utilizó una dinámica de juego como veremos con más detalle en el apartado (v.5.5.4).

El medio dibujo y los materiales específicos para realizar la actividad se pensaron para que las experiencias pudieran ser replicables en cualquier contexto: papel continuo tamaño natural, ceras y lápices de colores.

La actividad se diseñó con una previsión de que durara un tiempo medio de 1:45 m, sin embargo en su aplicación los tiempos empleados en cada actividad se tuvieron que adaptar a la duración de las clases, la disponibilidad de los docentes para poder reservarnos un hueco dentro de la programación de su materia y las características de los estudiantes.

. En este sentido nos parece muy interesante haber podido realizar estas actividades dentro del espacio y horario de la educación formal, como un elemento ampliador y cuestionador del currículum. Se negoció en cada caso con los docentes para adaptar la duración y pequeñas características de la actividad a las circunstancias de cada centro y de cada tipo de estudiantes.

La actividad de dibujar se propuso para ser realizada en dos fases:

1. Inicio: con ayuda de un compañero se dibuja la silueta de cada estudiante a tamaño real sobre un papel en el suelo. La propia silueta es el marco de referencia del trabajo (dentro y fuera). El tamaño natural pensamos puede ser interesante porque los saca de la dinámica de mesa de pupitre. Dinámica más performativa y cambio de escala. Puede dar juego a trabajar en otros parámetros distintos a los habituales.

Propuesta: Elige un color con el que te identifiques (que te guste, que exprese cómo te sientes).

2. Mediante un juego a base de preguntas, cada estudiante representará su respuesta en el papel en relación a su propia silueta. Las preguntas están relacionadas con gustos acerca de su propia imagen y de sus entornos preferidos. La dinámica del juego se modula mediante tiempos cortos para cada respuesta/dibujo, se trata de que trabajen de forma espontánea, ir más a la idea, utilizando elementos esquemáticos y recurso simbólicos, que a una perfección formal del resultado.

5.5.1.3. Definición Actividad 3: Debate de valoración de los estudiantes

La actividad 3 consistió en la realización de un debate con los estudiantes. Esta actividad de debate se pensó para ser realizada tras la actividad dos de dibujo. La finalidad de activar un debate con los estudiantes fue contrastar más datos a través de la expresión oral de los estudiantes. Para el debate se elaboraron una lista de preguntas (v.5.5.2). Estas preguntas se relacionaban con las actividades realizadas previamente (actividad de interpretación de imágenes y actividad de dibujo). A través de estas preguntas se buscó estimular la reflexión de los estudiantes sobre la actividad realizada. Los temas giraban en torno al uso simbólico del color, el empleo de marcas o símbolos, la relación de identificación con los referentes visuales elegidos y el dibujo de su autorretrato y sobre el valor de las obras de arte. El primer debate se realizó en Escola Gavina de forma oral y se registró en video. Tras esta experiencia, de forma reflexiva, surgió la idea de elaborar un cuestionario (v.5.5.2) para que los estudiantes los contestaran tras el debate en los siguientes centros escolares. El hecho de tener que transcribir el video resultó un proceso lento y con una considerable dificultad a la hora de realizar el trabajo de síntesis y volcado en las tablas comparadas. Este cuestionario además se pensó como registro de los datos y como herramienta para activar la reflexión individual de los estudiantes, previo al debate oral. Los temas de las preguntas del cuestionario se correspondían con las preguntas del debate.

5.5.2. Diseño de cuestionarios

El diseño de las preguntas que se realizarían en cada parte de la actividad fue una de las principales tareas que se realizaron en la investigación. Algunas de las preguntas iniciales fueron ya diseñadas en la primera actividad piloto que se realizó dentro del proyecto GUAVES. En la actual investigación se revisaron y actualizaron los cuestionarios de partida utilizados en dicho proyecto. Además se confeccionaron

nuevos cuestionarios no previstos inicialmente y que se vieron necesarios en el desarrollo de las sesiones prácticas en los centros educativos.

Los cuestionarios servían de articulación de las actividades descritas en el apartado anterior (v.5.5.2). En total se elaboraron 3 cuestionarios y un listado de preguntas para guiar la actividad del dibujo del autorretrato. Es necesario aclarar que consideramos en este diseño de cuestionarios también las preguntas que utilizamos para activar el debate. En el primer centro educativo, solo se hizo debate a partir de preguntas orales, posteriormente esto dio lugar a un cuestionario que se utilizó en las actividades de los siguientes centros como reflexión previa a los debates.

- Cuestionario de la actividad 1: sobre interpretación de imágenes. El objetivo era conocer sus preferencias sobre algunos referentes de su imaginario visual, así como motivos por los que les gustaban esos referentes. Sirvió como ejercicio de reflexión sobre las imágenes seleccionadas, sobre los gustos de los estudiantes y la importancia que tienen para ellos. También nos ayudó a recopilar información acerca de lo que entienden por obra de arte.

Las preguntas del cuestionario para búsqueda e interpretación de imágenes fueron las siguientes:

1. Busca y trae una FOTO DE TU PERSONAJE FANTÁSTICO FAVORITO

(dibujos, cómic, cuento, videojuego, películas, juegos, ...)

- 1.a. Nombre del personaje:
- 1.b. ¿Dónde has encontrado esta imagen?
- 1.c. ¿Qué es lo que más te gusta de este personaje?
- 1.d. ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen que has elegido?

2. Busca y trae FOTO DE UNA PERSONA PÚBLICA (FAMOSA) QUE TE GUSTE

(cantante, grupo musical, presentador, actor, deportista, bailarín, u otra actividad ...)

- 2.a. Nombre de la persona o grupo elegido.
- 2.b. ¿Dónde has encontrado esta imagen?
- 2.c. ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen que has elegido?

3. Busca y trae una foto de una imagen de alguna cosa que consideres UNA OBRA DE ARTE Y TE GUSTE.

- 3.a. ¿Dónde has encontrado esta imagen?
- 3.b. ¿Por qué crees que es una obra de arte?
- 3.c. ¿Por qué te gusta?

- Preguntas para dinamizar la actividad 2: dibuja tu autorretrato. Las preguntas se conectaban con sus preferencias respecto a aspectos de su imagen para indagar en cuestiones de su identidad y de cómo se representaban a ellos mismos. Mediante las preguntas se incidía en algunos aspectos ya trabajados en la actividad 1 sobre la búsqueda de interpretación de referentes visuales. El formulario de la actividad 2. ayudó a conectar de forma reflexiva las dos actividades, pensando sobre las relaciones entre las imágenes seleccionadas y los dibujos creados.

Las preguntas estarán formuladas en clave de "su gusto". Las preguntas se responden dibujando. Las preguntas se fueron realizando durante la dinámica de juego, indicando los breves tiempos de respuesta con cada pregunta.

Las preguntas son las siguientes:

1. Algo que lleves puesto en este momento que te guste especialmente (o lo que más te guste) dibújalo en la silueta con todo detalle en el lugar que lo lleves puesto.

2. Completa tu dibujo. Acaba de dibujarte cómo te gustaría estar vestido/peinado con detalles que te parezcan importantes de cosas que te gusten, si hay alguna marca que te guste, algún tipo de accesorio,...) Cómo te sentirías más a gusto.

3. Dibuja a tu alrededor cómo te gustaría que fuera el espacio en el que estás (piensa dónde te gustaría estar o tu lugar preferido que puede ser real, como un paisaje, una habitación, una plaza, el colegio, el parque, la playa, otro... O un lugar fantástico que hayas visto en un videojuego, en dibujos o en una película.

- Preguntas para el debate de valoración de los resultados de la actividad de dibujar el autorretrato. A partir de esas mismas preguntas se confeccionó el formulario: *Valoración de la actividad de realización de imágenes*, que se incorporó más tarde a la dinámica de la actividad para concretar y agilizar el posterior debate sobre este mismo tema.

PREGUNTAS PARA DINAMIZAR EL DEBATE	
Comparando las imágenes que han traído y cómo se han dibujado ellos	
	Agruparos por los colores de la siluetas ¿qué expresa ese color para vosotros. ¿por qué lo habéis elegido?
	¿Alguien ha dibujado marcas? ¿Por qué sí? ¿Por qué os gustan /Por qué no?/no os gustan?
	¿Se parece en algo el autorretrato que habéis dibujado a la foto del personaje de ficción? ¿En qué?
	¿En qué se diferencia el autorretrato que habéis dibujado a la foto del personaje de ficción?
	¿En qué se diferencia el autorretrato que habéis dibujado a la foto de la persona famoso?
	Agruparos los que habéis dibujado un espacio fantástico /espacio real
	Espacio fantástico ¿La cosa que más te gusta del espacio que has dibujado? ¿tiene algún parecido o relación con el paisaje / lugar de la foto del personaje fantástico?
	Espacio real ¿La cosa que más te gusta del espacio que has dibujado? ¿tiene algún parecido o relación con el paisaje / lugar de la foto de la persona famosa?
Sobre las obras de arte que han traído	
	¿Te han ayudado o las has elegido tu solo? Sobre el valor de las obras de arte: estético/simbólico --- valor económico.

Figura 18: Tabla preguntas para dinamizar el debate. Elaboración propia.

PREGUNTAS FORMULARIO VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE REALIZACIÓN DE IMÁGENES
Comparando las imágenes que han traído y cómo se han dibujado ellos
1. Color de tu silueta
¿Qué color has elegido para dibujar tu silueta? ¿Qué expresa ese color para ti? ¿Por qué has elegido ese color?
2. Marcas y símbolos
¿Has incluido marcas y símbolos en tu dibujo?
Si has contestado sí: ¿Las has dibujado sobre tu silueta? ¿Qué marcas o símbolos has dibujado? ¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan? ¿Las has dibujado en tu espacio, fuera de la silueta? ¿Qué marcas o símbolos has dibujado? ¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan? ¿Son importantes para ti esas marcas? ¿Por qué?
Si has contestado no: ¿Por qué?
3. Algo que llevas puesto que te gusta especialmente
¿Qué has elegido dibujar de los que te gusta que llevas puesto? ¿Por qué te gusta ese objeto o prenda?
4. Relación/diferencia con el personaje de ficción
¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto del personaje de ficción que has elegido?
Si has contestado sí ¿en qué se parece o tiene relación?
5. Relación/diferencia con la persona famosa
¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto de la persona famosa que has elegido?
Si has contestado sí ¿en qué se parece o tiene relación?
6. Relación/diferencia con los espacios de las imágenes que habías seleccionado
El espacio que has decidido dibujar en tu autorretrato ¿es real o de ficción (fantástico)?
Si has contestado real: ¿Por qué has dibujado un espacio real?
Si has contestado ficción: ¿Por qué has dibujado un espacio de ficción? ¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje / lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto del personaje fantástico?
Si has contestado SÍ, indica qué es parecido o tienen relación.
¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje / lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto de la persona famosa?
Si has contestado SÍ, indica qué es parecido o tienen relación.
7. Relación con la obra de arte elegida
¿El autorretrato que has dibujado tiene alguna relación con la obra de arte que habías elegido para esta actividad?
Si has contestado sí ¿en qué se parece o piensas que puede tener relación? (elementos representados, aspectos formales, técnica de realización, otras cosas...)

Figura 19: Tabla preguntas formulario valoración de la actividad de realización de imágenes. Elaboración propia.

- Cuestionario sobre la experiencia de la actividad. Este cuestionario fue incorporado tras el primer estudio de caso a raíz de conversaciones con los colaboradores del centro y viendo la utilidad que podía tener para la investigación, así como también para los propios estudiantes, los profesores y los centros colaboradores. También nos sirvió para conocer las opiniones de los estudiantes acerca de la experiencia que supuso para ellos todo el proceso de estas actividades.

PREGUNTAS FORMULARIO VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE REALIZACIÓN DE IMÁGENES
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1:
¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes?
¿Qué te ha parecido lo más interesante de buscar y analizar imágenes?
Si has contestado no: ¿por qué no te ha interesado buscar y analizar imágenes?
¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?
¿Qué te ha gustado más de la actividad de buscar y analizar imágenes?
¿Por qué no has disfrutado buscando y analizando imágenes?
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato
¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de dibujar tu autorretrato?
¿Qué te ha parecido lo más interesante de realizar tu autorretrato?
Si has contestado no: ¿por qué no te ha interesado dibujar tu autorretrato?
¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?
¿Qué te ha gustado más de la actividad de dibujar tu autorretrato?
Si has contestado no: ¿por qué no has disfrutado dibujando tu autorretrato?
Cualquier otro comentario que quieras hacer

Figura 20: Tabla preguntas formulario valoración de la actividad de realización de imágenes. Observaciones sobre actividad 1. Elaboración propia.

Todos estos formularios nos sirvieron para conocer qué imágenes componen los imaginarios de los estudiantes y para recolectar información reflexiva.

5.5.3. Registro de las actividades prácticas realizadas con los estudiantes

En el proceso de nuestro trabajo de campo, llevamos un registro de las actividades realizadas. Utilizamos el formato audiovisual y fotografías para registrar las dinámicas de actividades. Esta información documental nos sirvió para tener un registro visual y sonoro de la observación. Registrar el aspecto visual ha sido muy útil para contrastar aspectos performativos y de proceso de la experiencia. En los vídeos de registro del debate también era interesante apreciar el lenguaje expresivo al exponer sus valoraciones y las dinámicas grupales, en los que se podían percibir factores como su implicación e interés en los temas, los liderazgos dominantes en los gustos, la defensa de los gustos independientes, etc... Aunque mucha de esta información recogida mediante estrategia no hemos podido analizarla en profundidad en este trabajo, la consideramos de gran valor y esperamos para poder utilizarla en futuros trabajos de análisis.

Para facilitar el posterior trabajo de análisis comparado, también generamos unas fichas de registro (anexo 1) de elaboración propia para registrar y documentar los datos de las características particulares y las condiciones en las que se realizó cada actividad en cada centro. Las tablas elaboradas describen información referida a fechas, duración de la actividad, datos técnicos, dinámica llevada a cabo en cada caso y resultados. Estas fichas, junto con los formatos audiovisuales, las fotografías y las transcripciones del debate, fueron un instrumento muy valioso para registrar datos que nos servirían para los análisis.

5.5.4. Dinámica de juego y aspectos performativos.

Como se ha ido mencionando, la actividad de dibujo se planificó y se desarrolló como un juego. Se pretendía con ello poder generar un clima más desinhibido y motivador para que expresaran sus gustos y posicionamientos. La actividad resultó muy divertida para los estudiantes, como se pudo comprobar a través de las valoraciones que hicieron ellos mismos de la experiencia, resultados que pueden comprobarse en el apartado de análisis de la actividad (v. 6.4.3.).

Para activar la dinámica de juego se diseñaron pequeñas acciones de dibujar a partir de preguntas, para las que se establecieron tiempos muy cortos. Más o menos, según el centro, tenían en torno a 5 minutos para dibujar cada respuesta a nuestras preguntas. El factor tiempo agilizó mucho la actividad y la dotó de un carácter

performativo en el que los dibujos tenían que ser muy espontáneos e improvisados. Estas condiciones obligaban a los alumnos a tener que sintetizar las ideas principales de lo que querían expresar y no perderse en cuestiones técnicas o excesivamente formalistas.

Todo el diseño de la actividad rompía con los parámetros habituales de una clase normal. El cambio de escala, utilizar un papel tamaño natural, el tener que dibujar tumbados en el suelo, el lugar de trabajo fuera del aula, implicar al cuerpo en la actividad, el propio y el del compañero al tener que contornear su silueta. El hecho de plantear una actividad tan sencilla que cuestionara de este modo tan claro los límites de las posibilidades del aula nos parece que puede tener interés como vía de trabajo. Como hemos visto en la primera parte de esta investigación, este enfoque se vincula a las críticas posmodernas al currículum, en este sentido hemos visto planteamientos de otros investigadores como Brent y Margery Wilson, Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Idoia Marcellán, María Acaso y Clara Megías o el trabajo de Las Lindes

La parte de la actividad en la que tenían que ayudarse entre compañeros para poder dibujar sus siluetas, también tuvo un importante componente lúdico que establecía una dinámica de hacer performativa muy interesante.

5.5.5. Escuchar la voz de los estudiantes a través de distintos medios.

Desde el inicio de la investigación se tuvo clara la importancia de recoger la voz de los estudiantes, intentar que fueran ellos mismos los que nos aportaran sus referentes y gustos visuales. Esta idea que en principio fue casi intuitiva se fue reafirmando y fue adquiriendo una mayor importancia conforme avanzábamos en la lectura de nuestros referentes conceptuales. La obra de Giroux y Mc Laren *Sociedad, Cultura y Educación* (1998) es el resultado de una serie de investigaciones que vinculan los Estudios Culturales con la pedagogía. A partir de este texto, el concepto *voz y experiencia* de los estudiantes adquirió una nueva dimensión en nuestro trabajo. Para la pedagogía crítica la experiencia de los estudiantes es la esencia de su cultura y la que media en la formación de su identidad. Más concretamente la obra de Steinberg y Kincheloe *Cultura infantil y multinacionales* (1997), se centra en la intersección entre los estudios educativos de la infancia y los Estudios Culturales. En ella los autores afirman y advierten que la cultura infantil es sobre todo una cultura del placer, esta idea que para

las corporaciones comerciales es un principio sobre el que construir los deseos infantiles, es totalmente obviada por el sistema escolar.

Desde otros campos como la sociología, Bourdieu (1998) también demostró que los gustos crean identidad, su obra nos ha situado en una perspectiva desde la cual entendemos que el contexto sociocultural determina la formación del gusto y por tanto la formación de identidad.

De acuerdo con estas teorías, hemos procedido a la toma de datos a través de actividades que nos permitieran tener información complementaria: visual, oral, escrita y performativa de cada estudiante. Se utilizaron distintos medios para obtener este tipo de información: formularios escritos (v.5.5.2.), diseño de una actividad de dibujar (5.5.1.2), que también contemplaba aspectos performativos, y activación de debate oral participativo.

La complejidad de estos datos, sumado a nuestras limitaciones técnicas y metodológicas han hecho costoso el trabajo de análisis cualitativo de todos estos datos. Pero creemos que los resultados son interesantes y han dado lugar a múltiples posibilidades de análisis derivados. En la medida de lo posible hemos valorado el cruce de datos entre estas distintas expresiones (visual, textual y oral) de forma cruzada en cada estudiante. Para facilitar esta tarea generamos un sistema de fichas, tablas y gráficos que se comentarán en el apartado 5.6.

Los formularios como recurso para recoger información directa de los estudiantes nos sirvieron para conocer qué imágenes componen los imaginarios de los estudiantes y para recolectar información reflexiva. El formulario 1 sobre interpretación de imágenes, sirvió como ejercicio de reflexión sobre las imágenes seleccionadas, sobre los gustos de los estudiantes y la importancia que tienen para ellos. También nos ayudó a recopilar información acerca de lo que entienden por obra de arte.

El formulario de la actividad 2. *Valoración de la actividad de realización de imágenes*, ayudó a conectar de forma reflexiva las dos actividades, pensando sobre las relaciones entre las imágenes seleccionadas y los dibujos creados. También nos sirvió para conocer sus opiniones acerca de la experiencia que supuso para ellos todo el proceso.

Los debates también fueron un recurso muy útil e interesante. De forma complementaria a los formularios resultaron un instrumento imprescindible para la recolección de información. Ha sido indispensable para ampliar las respuestas que en

los cuestionarios se limitaban en muchos casos a contestaciones monosílabas como “sí” o “no”.





5.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El primer paso en el análisis de la información fue diseñar un sistema de fichas y tablas para poder volcar la información cualitativa y cuantitativa de todas las respuestas obtenidas a través de los dos cuestionarios y las preguntas de la actividad 1 y 2. Al tratarse de pocos datos y la mayoría de ellos de carácter cuantitativo y visual utilizamos herramientas sencillas y accesibles. Para las tablas utilizamos *Excel* (anexos 2, 3 y 4) y para las fichas *Power point* (anexo 1).

5.6.1. Fichas de resultados de actividades

Como herramientas de análisis creamos unas fichas de vaciado de datos por estudiante, organizadas por centros (anexo 2). En cada una de estas fichas de estudiante, se volcaba toda la información vinculada a ese estudiante generada en las respuestas del cuestionario actividad 1 de interpretación de imágenes, las imágenes seleccionadas y el resultado de la actividad 2 del dibujo de su autorretrato. Estas fichas nos sirvieron para visualizar toda la información de un mismo estudiante de forma sintética y fue muy útil durante el estudio.

Escola Gavina 25/10/2013

Estudiante 1		1
Edad: 12 años		
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que tiene muy buen humor y protege el bosque. Lo que más te gusta de la imagen: Que le está diciendo a uno que no tale árboles Fuente: cine</p>	
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que Charles Chaplin 'hacia películas de humor y se ha quedado enganchado en una máquina. Fuente: película</p>	
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque mi hobbie es la papiroflexia y aprecio mucho las cosas difíciles, para mí es una obra de arte. ¿Por qué te gusta? Porque es un animal y me gusta y es elegante, mola mucho. Fuente: enciclopedia de origami</p>	

Autorretrato

Figura 21: Ficha resultado actividad 1 y 2. Elaboración propia.

5.6.2. Tablas comparadas de respuestas

En un inicio se diseñaron dos tablas diferentes (anexos, 3 y 4) para poder volcar la información cualitativa de las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios de la actividad 1 y 2. Se diseñó una tabla distinta para el vaciado de datos cualitativos de cada cuestionario, a partir de la síntesis de las preguntas realizadas. Se pretendía de este modo poder visualizar de forma comparada las distintas respuestas realizadas por un mismo estudiante y al mismo tiempo la comparativa entre estudiantes del mismo centro educativo frente a la misma pregunta. Se realizó una tabla por centro para poder manejar más fácilmente los datos.

ESTUDIANTE	LO QUE MÁS TE GUSTA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN				LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA IMAGEN DEL PERSONAJE DE FICCIÓN			PERSONA FAMOSA		LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA FOTO DEL PERSONAJE FAMOSO			OBRA ARTE		
	PERSONAJE DE FICCIÓN	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL (erísticas/cualit personajes)	EMOCIONAL	FORMAL	CONCEPTUAL (características/ personajes)	EMOCIONAL	PERSONAJE FAMOSO	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL (características/ personajes)	EMOCIONAL	OBRA DE ARTE	FUENTE
1	Ted "Lorax"	Cine		Protege el bosque	buen humor			Que le está diciendo a uno que no tale árboles	Charles Chaplin	película		fea películas d'humor i que se li ha quedat encallat en una màquina.		papiroflexia	enciclopedi de origami
2	Lobezno	internet	garras afiladas	muy agil		La forma en que está puesto X-Men			Futbolista	internet	La forma en que está dedicant un gol a un altre			"El Grito" E. Munch	internet
3	Edna Moda (Los increíbles)	internet		diseñadora de moda, humor, personalidad, inteligencia		El minimalism las gafas, elegancia, su traje	elegancia		Alaska y Niaro Vaquerizo	internet	Es colors i com posen.			Ballarina de Botero	internet

Figura 22: Captura de pantalla tablas comparadas respuestas actividad 1 en Excel. Elaboración propia.

ESTUDIANTE	1. COLOR DE TU SILUETA			¿Has incluido marcas y símbolos en tu dibujo?		SI HAS CONTESTADO SI	¿La has dibujado sobre tu silueta?		¿Qué marcas o símbolos has dibujado?	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?	¿La de
	¿Qué color has escogido para dibujar tu silueta?	¿Qué expresa ese color para ti?	¿Por qué has elegido ese color?	SI	NO		SI	NO			
1							X		Mi cara, mi ropa	porque expresan lo que soy	SI
2	Rojo	Cariño	Porque lo eligió mi compañera.		X			X			
3	Rojo	Alegría y fuerza.	Es mi preferido.	X				X	Ropa y dibujos, palabras.	SI porque indican como soy.	X
4	Rojo	Alegría.	porque siempre me ha gustado.	X				X	Una chapa de un perro.	SI porque los animales son muy graciosos y divertidos.	

Figura 23: Captura de pantalla tablas comparadas respuestas actividad 2 en Excel. Elaboración propia.

En la fase de análisis, combinamos el análisis cuantitativo y cualitativo para estudiar los resultados de actividades. Para ello creamos unas tablas donde clasificamos el tipo de respuestas (análisis cualitativo) y el número de las mismas (análisis cuantitativo). Estas tablas en muchos casos las acompañamos de visualizaciones mediante varios tipos de gráficos.

CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAJE DE FICCIÓN POR SEXOS						
	GAV	JES	LOM	ALFAZ	NIÑOS	NIÑAS
Características amables (bondad, inteligencia, humildad, sensatez)	6	6	4	7	6	17
Características violentas (destrutivo, tiene armas, arrogante, rebelde, lucha, buena puntería)	5	1	3	4	17	0
Características sobrehumanas o heroicas	8	6	4	4	12	6
Características relacionadas con el humor	5	4	5	4	10	8

Figura 24. Ejemplo de tabla comparada de respuestas de las características del personaje de ficción. Datos por sexos. Elaboración propia.

5.6.3. Elaboración de gráficos

Asociados a esas tablas generamos gráficos para visualizar los datos cuantitativos de forma comparada.

El uso de gráficos fue una herramienta para la visualización de los datos cuantitativos, combinamos los gráficos de barras con las tablas y utilizamos los gráficos circulares. En todos los casos realizamos también unas visualizaciones de porcentajes de respuestas.

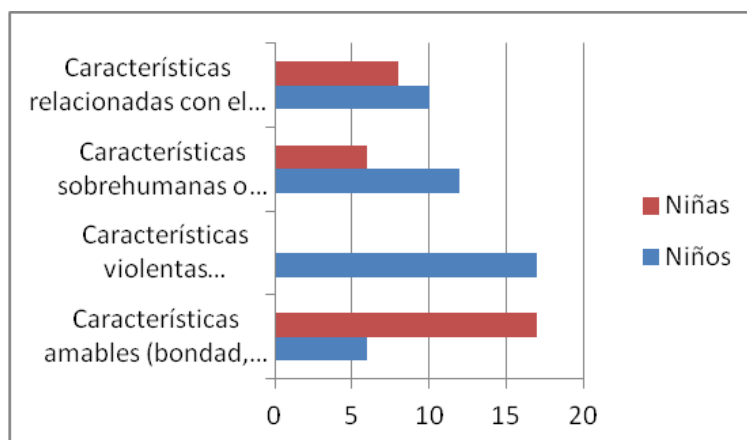


Figura 25. Ejemplo de gráfico comparado de respuestas de las características del personaje de ficción. Datos por sexos. Elaboración propia.

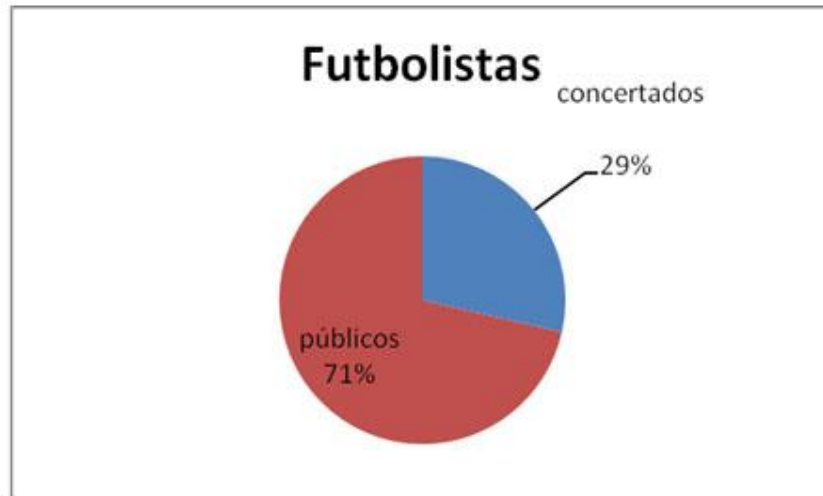


Figura 26. Ejemplo de gráfico comparado de respuestas de las características del personaje famoso. Datos por centros. Elaboración propia.

5.6.4. Análisis comparado cuantitativo-cualitativo

En cuanto al enfoque de la metodología de investigación, hemos optado por un método mixto que combina el análisis cualitativo con el cuantitativo. Hemos pensado que este enfoque podría aportarnos una percepción más amplia del fenómeno a estudiar.

El enfoque cuantitativo nos ha ayudado a detectar tendencias, mientras que el cualitativo nos ha servido para profundizar en la complejidad de los casos.

El proceso se ha ido intercalando:

1. Los formularios, debates y dibujos, nos han servido como instrumentos de recogida de datos.
2. Hemos volcado estos datos en tablas, para facilitar su análisis.
3. Se han clasificado los tipos de respuestas en tablas (análisis cualitativo).
4. Hemos cuantificado los datos cualitativos (nº de respuestas), por medio de gráficas de barras y circulares.
5. Una vez obtenidos los resultados cuantitativos, a partir de estos datos, hemos extraído tendencias y temas de análisis. Hemos cualificado los datos cuantitativos.

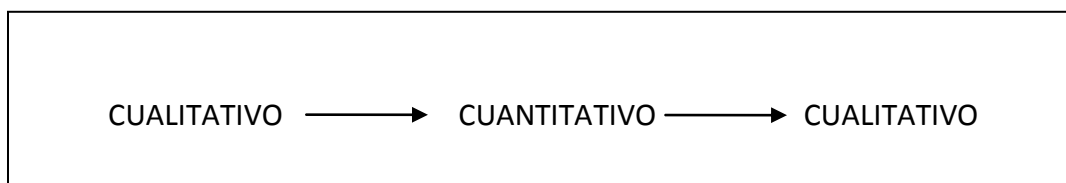


Figura 27. Proceso de investigación mixto: métodos cualitativo/cuantitativo. Elaboración propia.

5.6.5. Criterios de análisis: formales, conceptuales, emocionales

Para clasificar los tipos de respuestas obtenidas y poder aproximarnos a su análisis, hemos optado por clasificar las respuestas en tres categorías: formal, conceptual y emocional. Durante el proceso hemos podido comprobar que a veces es difícil de clasificar las respuestas entre conceptuales y emocionales.

Como veremos Parsons (1987) con el objetivo de comprender al estudiante en su experiencia ante una obra de arte, estableció unos criterios en su *teoría de los estadios de la apreciación artística* (fig.15). Estos criterios, fueron concebidos para entenderlos como grupos de ideas que se van formando en la mente de las personas y que dan lugar a representaciones. Estas ideas son aprendidas socialmente, y se acumulan de un estadio a otro. Al entender estas categorías como “grupos de ideas” y no “características de las personas” nos pueden ayudar como instrumento para entender los juicios estéticos ante las obras de arte (Efland, 2010).

Una clasificación de estas características nos ha sido útil en nuestra investigación para poder acercarnos a la comprensión de los estudiantes desde su experiencia. También nos ha ayudado para poder entender un poco mejor el nivel de comprensión respecto a la etapa educativa en la que se encuentran.

Estadio	Edad	Indicadores verbales
1. Favoritismo	(5 años):	Poca conciencia de los puntos de vista de los otros; pinturas como estímulos agradables; juicio por el gusto; falta de los conceptos de arte bueno y malo.
2. Belleza y realismo	(10 años):	El arte bueno y el malo se distinguen según el contenido pictórico.
3. Expresividad	(adolescencia):	Organiza alrededor de los conceptos de expresividad y empatía; se basa en una nueva concienciación de la interioridad de la experiencia del otro.
4. Estilo y forma	(adultos y jóvenes):	La perspectiva de una tradición estilística pasa a ser importante.
5. Autonomía	(adultos formados profesionalmente):	Cuestiona el consenso crítico que se puede haber formado alrededor de determinadas obras, escuelas o valores artísticos.

Figura 28. Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte. Adaptado de Efland (2010). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum* (p.52). Barcelona. Octaedro.

Hemos tenido presente en el proceso los factores recomendados por Hernández (2003) para proceder a realizar una investigación desde el marco de *los estadios de desarrollo del juicio estético* y que se resumen en los siguientes:

- Entender el arte como un proceso y no como una obra acabada, entender la experiencia artística y no el arte como objeto.
- El arte demanda participación por parte del espectador que también le otorga significados.
- *Los juicios sobre el arte son susceptibles de ser objetivados.* No se trata de averiguar lo que el autor de una obra ha querido expresar, sino que se trata de interpretar, extraer conclusiones personales en las que nuestras emociones, experiencias y conocimientos previos tendrán mucho que aportar (p.144).

Hemos querido trasladar este enfoque que Parsons pensó para las obras artísticas a todas las imágenes de la cultura visual, entendiendo los estadios como una orientación que nos puede servir para medir las capacidades y tomar datos sobre la interpretación y los sentidos que los estudiantes crean en su relación con las imágenes de la cultura visual.

Las categorías que hemos decidido obedecen a la observación del tipo de respuestas obtenidas y nos han ayudado a detectar aspectos que consideramos importantes, que se relacionan con cómo interpretan los estudiantes las imágenes y con los diferentes enfoques curriculares que hemos visto a lo largo de nuestra investigación.

Características formales	Características conceptuales	Características emocionales
Respuestas que recurren a elementos como la línea, el color, la textura...	Referido a las características/cualidades de los personajes.	Expresan emociones

Figura 29. Categorías usadas para la clasificación de las respuestas de los cuestionarios "Actividad de interpretación de imágenes". Elaboración propia.

6. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS COMPARADO E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN.

6.1. COMPARATIVA DE LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES Y DOCENTES

6.1.1. Comparativa de contextos socioculturales

	E. GAVINA	IES. L'ARABI	IES. LAS LOMAS	C.I.JESUITAS
Localidad	Picanya	L'Arabí	Alicante	Alicante
Características del entorno geográfico	Zona periférica Huerta (zona verde). Aislado de zona urbana. Próximo a Valencia	Zona urbana. Afueras de pueblo turístico de costa. Junto a zona verde y residencial.	En un descampado Junto a barrios de vivienda social	Zona de servicios. Acceso a la ciudad desde zonas residenciales. Capital de provincia.
Entorno demográfico próximo al centro	Zona deshabitada.	21. 000 habitantes Mayoría de la población extranjera de origen escandinavo, inglés u holandés.	Zona urbana deprimida Mayoría de población inmigrante origen africano y españoles de etnia gitana.	Escasa población por ser zona de servicios

Fig. 30. Comparativa de contextos de los casos estudiados: ubicación y características demográficas. Elaboración propia.

La diversidad de centros escogidos, obedece a las características de la metodología utilizada (v.5.1). Si comparamos los entornos podemos observar diferencias. La escuela concertada Gavina, se ubica en un entorno natural privilegiado próximo a Valencia. El resto de centros pertenecen a diferentes zonas urbanas de la ciudad. El caso del IES l'Arabí, está ubicado en un entorno residencial a las afueras de un pueblo turístico de la costa mediterránea. La mayoría de habitantes son extranjeros del norte de Europa holandeses, noruegos y otras nacionalidades, el centro está en una zona próxima a servicios y muy tranquila. El colegio Inmaculada Jesuitas y el IES Las Lomas, presentan grandes diferencias en cuanto a su ubicación. El primero se encuentra en una de las entradas de la ciudad de Alicante, una zona de viviendas residenciales muy transitada y con muchos servicios. El segundo se

encuentra en una de las zonas más deprimidas y marginales de la ciudad, la zona norte de Alicante, en el segundo sector. El Barrio de Juan XXIII, es uno de los más desfavorecidos de la ciudad, con altos niveles de pobreza y delincuencia. La población es en su mayoría de etnia gitana e inmigrantes de origen africano.

El centro se encuentra en un descampado con dificultades en el acceso.

6.1.2. Comparativa de centros educativos

	E. GAVINA	IES. L'ARABI	IES. LAS LOMAS	C.I.JESUITAS
Tipo de centro	Privado concertado, cooperativa.	Público	Público	Privado concertado, católico.
Índice de absentismo	Bajo	Bajo	Alto	Bajo
Nivel sociocultural	Medio-alto	Medio	Bajo	Medio-alto

Fig. 31. Comparativa sociocultural de los casos estudiados. Elaboración propia.

Los centros estudiados pertenecen a diferentes entornos socioculturales. En los colegios privados concertados (Escola Gavina y Colegio Inmaculada Jesuitas), acuden estudiantes de familias con un nivel sociocultural medio-alto y tienen un bajo nivel de absentismo escolar. En los colegios públicos el IES l'Arabí tiene un nivel bajo de absentismo y los estudiantes tienen un nivel sociocultural medio. El IES Las Lomas tiene un nivel alto de absentismo escolar, su población es multicultural con un nivel sociocultural bajo.

6.1.3. Comparativa de perfil de profesorado.

CENTRO	PROFESOR/A	TITULACIÓN
Escola Gavina	Rafa Santibañez	Lic. En Bellas Artes
IES. l'Arabí	Matilde Pastor	Lic. En Bellas Artes
IES. Las Lomas	Toni Vidal	Lic. En Bellas Artes
Colegio Inmaculada Jesuitas	Rubén Yeste	Arquitecto

Fig. 32. Comparativa del perfil del profesorado de los casos estudiados. Elaboración propia

En los diferentes centros estudiados hemos encontrado docentes con diferentes perfiles profesionales. En tres de los colegios estudiados los profesores son licenciados en Bellas Artes. En el colegio Inmaculada Jesuitas el profesor de Educación Plástica y Visual es arquitecto. Como hemos visto en la primera parte de nuestra investigación (v. 2.6.2) la capacitación profesional exigida para la especialidad de Dibujo a la que pertenece esta materia, es muy heterogénea.

6.2. Análisis comparado del desarrollo de actividades en los casos estudiados.

Como se ha ido comentando la investigación se ha ido ajustando y modificando en el proceso, adaptándose a la casuística que nos íbamos encontrando en los contextos donde se han ido realizando las actividades prácticas del estudio.

En este apartado analizaremos de forma comparada algunos aspectos reseñables del desarrollo de las distintas actividades realizadas para la toma de datos.

Como se ha visto en el capítulo 5 las distintas características y condiciones de los centros han requerido de ajustes en el desarrollo de las actividades básicas de nuestra investigación:

- Toma de contacto e inicio de actividad.
- Actividad 1: búsqueda e interpretación de imágenes.
- Actividad 2: dibujo de autorretrato.
- Actividad 3: debate sobre actividad 1 y 2.
- Actividad 4: valoración global de la experiencia.

6.2.1. Comparativa de la toma de contacto con el centro e inicio de actividad.

Esta primera fase ha sido diferente en cada centro. En algunos casos conocíamos personalmente a los colaboradores esto facilitó mucho la comunicación y la confianza desde el primer momento, este el caso de **Escola Gavina**. En este centro tuvimos acceso a través de Jordi Orts, psicopedagogo de la escuela. A Jordi lo conocimos en un taller que realizaron integrantes del colectivo Zemos 98 y radarq.net en la ciudad de Alicante en el año 2009 sobre

identidad digital y web social. En este taller coincidimos Teresa Marín, Jordi Orts y yo. Jordi presentó el proyecto sobre alfabetización audiovisual que desarrolla en Escola Gavina, *400 Colps*, y desde entonces hemos seguido manteniendo el contacto.

Cuando le explicamos a Jordi nuestro proyecto, enseguida se mostró interesado en colaborar y nos abrió las puertas de Escola Gavina. Conocimos entonces al profesor de plástica de 1º de la ESO, Rafa Santibañez, y al director del colegio Albert Dasí. Entre los tres nos procuraron todas las facilidades posibles para poder realizar nuestro estudio en su centro.

En **el caso del IES l'Arabí**, se dio una situación parecida. Ya conocíamos a la profesora de Educación Plástica y Visual Matilde Pastor y también nos prestó toda la confianza y ayuda necesaria, para entrar en su aula.

En estos dos casos, el hecho de conocer previamente a los colaboradores, nos facilitó muchísimo el trabajo y contribuyó a que la actividad se desarrollará con mayor fluidez.

En los centros IES Las Lomas y Colegio Inmaculada Jesuitas la situación de partida fue distinta.

En el **IES Las Lomas**, contactamos a través de una profesora conocida que trabajó en este centro y nos facilitó el contacto con el jefe de estudios del mismo, Antonio Cutillas. Tras varias correspondencias por e-mail y conversaciones telefónicas, concertamos una cita para acudir al centro y conocer a Toni Vidal, el profesor de Educación Plástica y Visual de 1º de la ESO. Esta primera toma de contacto fue muy gratificante ya que desde el primer momento tanto el jefe de estudios como el profesor, nos expresaron su interés sincero hacia este tipo de propuestas. Incluso nos agradecieron que tuviéramos interés en realizar nuestro estudio en su centro. Esto nos demostró el compromiso de los profesores y la dirección con el centro en el que trabajan, a través de su interés en realizar actividades para apoyar y motivar a los estudiantes que se encuentran en una situación de alto riesgo de exclusión social y abandono escolar.



Figura 33: Fachada IES Las Lomas. Pintada por los estudiantes y profesores del centro durante nuestra visita. Imagen propia.

En el caso del colegio concertado privado, destacamos que nos costó bastante contactar con un colegio dispuesto a colaborar con nuestra investigación, se intentó en tres colegios sin éxito, en alguno de ellos sin ni siquiera contestar a nuestra petición de entrevista. Tras estos intentos frustrados conseguimos que nos recibieran en el colegio Inmaculada Jesuitas de Alicante. La primera toma de contacto fue acudiendo directamente al centro a hablar con el director. Al ser una institución privada con la que no teníamos ningún contacto previo, pensamos que quizá sería más difícil poder acceder a realizar el estudio en las mismas condiciones que en el resto de centros. Para esta primera visita pedimos colaboración a un antiguo alumno del colegio. Efectivamente, su compañía facilitó establecer cierto vínculo de afecto y confianza.

El director del colegio, José Gallego, nos atendió muy amablemente. Tras explicarle en qué consistía el proyecto, nos comunicó la imposibilidad de registrar la actividad a través de medios audiovisuales. No iba a ser posible hacer fotos a los estudiantes, ni grabarlos en vídeo como en el resto de centros. Le explicamos que las imágenes eran necesarias para su posterior análisis y que se pasaría una autorización para que los padres la firmaran, pero

por política del centro en el cuidado de la intimidad de los menores, esta opción no fue posible.

Por supuesto, aceptamos la postura del centro y adaptamos la actividad para cumplir estas exigencias.

En todas las visitas entregamos una documentación con la descripción de la actividad y las autorizaciones para los padres.

Como valoración de estas primeras tomas de contacto destacamos la dificultad manifiesta que encontramos para poder realizar nuestra investigación en varios colegios privados católicos concertados. Agradecemos que finalmente un colegio de estas características nos permitiera realizar nuestra investigación en su centro, aunque fuera con cautelas y condiciones más restrictivas que los otros centros educativos. Pensamos que estos datos no son gratuitos y que requerían de un análisis más extenso y profundo del que ahora podemos permitirnos en este trabajo. Dejamos apuntados algunos temas de posible debate que nos surgen a raíz de esta experiencia: sobre los significados e implicaciones sociales de la educación pública y privada, sobre los modelos educativos y sobre las legislaciones del estado respecto a ello. También sobre la transparencia de los procesos y lo que implica el trabajo con menores.

6.2.2. Comparativa del desarrollo de la actividad 1: búsqueda e interpretación de imágenes.

Para tomar un primer contacto con los estudiantes, pactamos con los profesores y profesora colaboradora una visita de presentación para que los estudiantes nos conociesen y poder explicarles de primera mano lo que íbamos a hacer. De este modo, la presentación de la actividad de búsqueda e interpretación de imágenes fue además en casi todos los centros (a excepción del IES l'Arabí) la toma de contacto con los estudiantes

En el caso de **l'Escola Gavina** la presentación correspondió a la primera sesión, fue en la clase de Educación Plástica y Visual y duró 10 minutos. En ese momento conocimos a los estudiantes y les explicamos quiénes éramos, lo que íbamos a hacer y les entregamos el cuestionario de actividad 1. Aclaremos

todas las dudas y preguntas que hicieron los estudiantes para facilitar su participación en la actividad. Contamos con la complicidad de los profesores, que hicieron una tarea de apoyo en los días posteriores, recordando la actividad para animarles a realizarla y llevando un seguimiento de la recogida de los cuestionarios de la actividad.

En el **IES l'Arabí** de Alfaz del Pí, por motivos de organización y calendarios fue la propia profesora colaboradora la que presentó la actividad a los estudiantes.

En el **IES Las Lomas**, se dio un caso especial. Al tratarse de un centro en una zona deprimida de la ciudad, el perfil de estudiantes según nos comentó Toni Vidal el profesor del centro, era especial. Nos recomendó realizar la actividad 1 en el aula y no en casa, ya que si les dábamos los cuestionarios, probablemente los encontraríamos tirados por los pasillos. De tres grupos de 1º de la ESO, él mismo nos aconsejó trabajar con el de línea de valenciano por ser el menos conflictivo. Debido al poco tiempo con el que contábamos para desarrollar las actividades, pensamos que quizá sería lo más factible. Trabajar con los grupos más conflictivos, hubiese requerido más sesiones y no disponíamos de ellas. Por lo tanto, el profesor les explicó la dinámica de la actividad y les pidió que trajesen las imágenes a clase.

Acudimos directamente el día de la primera sesión donde hicimos la presentación y realizamos la actividad 1, explicamos la actividad, entregamos los formularios y realizamos la actividad con los estudiantes en clase. Participamos de forma activa resolviendo dudas durante el proceso. Contamos con una sesión que duró una clase completa de 0:55 min.

El día 11 de Enero del 2015, acudimos al IES Las Lomas a realizar la actividad 1 de interpretación de imágenes. Se les había pedido a los estudiantes que trajesen las imágenes. Sólo las trajeron aproximadamente la mitad de los estudiantes. Pude comprobar cómo algunos, antes de comenzar la clase, iban buscando revistas por la sala de profesores porque no las trajeron de casa. Tal y como nos avisó el profesor, la participación no iba a ser fácil.

Realizamos los cuestionarios de interpretación de imágenes en clase con los estudiantes que trajeron sus imágenes, el resto fue castigado por Toni, que les

mandó copiar en un folio una frase, creo recordar, cien veces. Me explicó que si no utilizaba estos métodos, no conseguía que se portaran bien.

Mientras realizábamos la actividad, los demás niños que no participaban comenzaron a sentir curiosidad por lo que hacían sus compañeros. Las imágenes que trajeron causaron comentarios entre los grupos. Al estar presentes mientras realizaban esta actividad pudimos observar situaciones y comentarios que no quedaron recogidos por escrito. Por ejemplo: una chica escogió la *Torre Eiffel* como obra de arte y comentaba con un compañero que no sabía explicar por qué le gustaba, el compañero le respondió “*pues porque ahí han matado a dos policías*”. En esos días ocurrió el atentado terrorista contra el semanario francés *Charlie Hebdo* en París. A través de esa situación comprobamos que algo les había llegado sobre esta información a través de los medios de comunicación y relacionaron la idílica estampa de la *Torre Eiffel* con este acontecimiento.

Al finalizar algunos estudiantes se acercaron y nos preguntaron si podían hacer la actividad otro día. Como teníamos que volver al día siguiente a realizar la actividad nº 2, les entregamos los cuestionarios por si querían llevárselos a casa y traerlos antes de hacer la siguiente actividad de dibujo.

En el caso del **Colegio Inmaculada Jesuitas**, la presentación la realizó el profesor de Educación Plástica y Visual Rubén Yeste. Las clases en este centro son muy breves, tan sólo 0:55 min. Tuvimos que pedirle dos sesiones una para la actividad dibujo y otra para realizar el cuestionario de autovaloración y el debate. Finalmente quedamos en una sesión y media por motivos de programación de sus clases. Para ahorrar en tiempos en la misma presentación que realizó Rubén Yeste, él mismo les entregó la actividad 1.

De la valoración comparada del desarrollo de esta actividad extraemos la dificultad manifiesta para la realización de sencillas tareas en los centros con contextos más desfavorecidos. Al mismo tiempo la constatación de cómo cualquier pequeña acción que se sale de la rutina tiene capacidad para activar el interés de los estudiantes y generar unas dinámicas distintas en el aula. También creemos que es destacable la implicación y colaboración de los profesores que nos acompañaron en estas actividades que se salían de los

programas oficiales pero que se esmeraron por poder incluirlas dentro del horario y el calendario escolar. En relación con este tema nos planteamos si los futuros planes de incluir revalidas en estos niveles educativos podrían llegar a dificultar plantear actividades de este tipo u otras iniciativas que pudieran plantear experiencias de innovación docente en las aulas en el horario escolar regulado.

6.2.3. Comparativa del desarrollo de la actividad 2: Dibujo de autorretrato

En todos los centros esta actividad se hizo en una única sesión. Dependiendo del centro tuvimos que adaptarnos al espacio disponible. En Escola Gavina salimos a un patio techado, en el IES l'Arabí y en el IES Las Lomas, en un aula polivalente. En el colegio Inmaculada Jesuitas, en una zona común.

La actividad en l'Escola Gavina se llevó a cabo en un espacio muy amplio, un patio techado al aire libre. Esto facilitó mucho el trabajo y los estudiantes pudieron estar muy cómodos. Al poder contar con una clase de 1:45 min. pudimos desarrollar la actividad de forma más precisa y tal como la teníamos formulada. Pudimos realizar toda la actividad 2 con el debate incluido en una misma sesión. Hemos de recordar que en este centro no hicimos el formulario para esta actividad ya que fue una decisión derivada de esta primera experiencia.

En el IES l'Arabí de Alfaz del Pí, las circunstancias fueron muy parecidas, disponíamos de un espacio muy amplio, en este caso un aula polivalente donde retirando mesas y sillas pudimos contar con un espacio diáfano apropiado. Los estudiantes tuvieron espacio suficiente para poder estar cómodos. Pudimos contar también con 1:45 minutos, esto nos permitió realizar toda la actividad 2 de dibujo incluidos cuestionarios y debate, en una misma sesión.

Al plantearnos la realización de esta actividad en el IES Las Lomas nos encontramos con algunos factores que hizo que tuviésemos que adaptar la organización de las actividades. En primer lugar, las clases eran más breves, 0:55 min. y los estudiantes difíciles. Tras hablar con el profesor decidimos elegir el grupo de línea de valenciano guiándonos por su recomendación.

Habían dos grupos más pero el nivel de absentismo era mucho más elevado y los estudiantes más conflictivos. Nos quedamos con ganas de realizar nuestra actividad con estos grupos, pero eso hubiese supuesto tener que extender nuestra actividad más en el tiempo. Al realizar nuestra experiencia en horario lectivo teníamos que adaptarnos a la disponibilidad de los profesores. Toni Vidal el profesor de plástica, se implicó mucho en la actividad, dejándonos invadir su clase e interrumpir su agenda, durante tres días. Este fue el centro donde más tiempo pudimos trabajar. En este centro el número de estudiantes era mayor que en los otros, por eso a pesar de disponer de una sala polivalente muy amplia, el espacio se nos quedó muy justo. Los estudiantes pudieron dibujar sin problemas pero un poco apretados. A la actividad de dibujo acudieron 31 de 35 estudiantes, si llegan a venir todos, entonces, quizá no hubiésemos tenido espacio suficiente.

Finalmente al realizar esta experiencia en el Colegio Inmaculada Jesuitas pudimos terminar de comprobar cómo el espacio condicionaba nuestras actividades. En esta ocasión la actividad de dibujo la desarrollamos en una zona común, un pasillo. Éste era muy ancho, así que no hubo problema en colocar los papeles en el suelo pero tuvimos que hacerlo de forma paralela de manera que se formó una fila de papeles igual de larga que el pasillo. Esta orientación no era la más adecuada para la actividad ya que era difícil que todos escucharan nuestra voz, al ir lanzando las preguntas. A esto hay que sumar la acústica del lugar, un espacio donde el sonido rebotaba en forma de eco. Esto hizo que en algunos momentos se nos descontrolaran algunos estudiantes. Como veremos con más profundidad en el análisis de esta actividad (v. 7.4) algunos factores que forman parte del currículum oculto del centro también intervinieron en el desarrollo de la actividad condicionando a los estudiantes. En este centro las clases también son más breves, de 0:55 min. por este motivo necesitamos acudir a una segunda sesión para realizar el formulario de dibujo y el debate. Pudimos contar con 0:30 min. más para realizar esta tercera sesión.

La valoración comparada de esta actividad es que no todos los centros tienen la misma capacidad para poder realizar este tipo de actividades. Hemos podido comprobar cómo intentar plantear actividades que subviertan el espacio del

aula, no es igual de fácil en todos los centros. El número de estudiantes por aula es determinante para poder realizar este tipo de experiencias. Como hemos visto aunque se disponga de un gran espacio diáfano la saturación en las clases impide poder realizar estas actividades de forma controlada. Cabe destacar que en el caso del IES Las Lomas, un centro donde por el perfil de los estudiantes, es más conflictivo, el número de alumnos por aula es más elevado que en el resto. Como veremos de forma más profunda en el análisis de la experiencia (v. 7.4), el currículum oculto juega un papel determinante, tanto a través de la arquitectura, como la organización escolar, como la ideología del centro.

6.2.4. Comparativa del desarrollo de la actividad 3: Debate sobre actividad 1 y 2

La programación de esta actividad vino determinada por los tiempos de las clases. En l'Escola Gavina solo se realizó un bate de valoración de la actividad 1 y 2 pero no se incluyó el cuestionario de valoración escrito, ni tampoco valoración de la experiencia de la actividad.

En el IES l'Arabí, al contar con 1:45 minutos, realizamos el cuestionario y el debate en la misma sesión que la actividad 2 de dibujo. Al finalizar los dibujos, mientras recogíamos todos los materiales y autorretratos, los estudiantes realizaban el cuestionario de autovaloración bajo la supervisión de su profesor o profesora en el aula. Una vez hubieron terminado, realizamos el debate. De este modo el cuestionario servía, para que previamente al debate oral hubieran tenido que haber pensado un poco sus respuestas, al mismo tiempo nos garantizaba tener alguna opinión de los estudiantes si nos quedábamos sin tiempo.

En el caso del IES Las Lomas y el colegio Inmaculada Jesuitas, al ser clases de 0:55 minutos, necesitamos realizar el cuestionario y el debate en una nueva sesión.

En el caso del IES Las Lomas realizamos el cuestionario de autovaloración y el debate en la tercera sesión y en el caso del colegio Inmaculada Jesuitas, en la segunda sesión. En este último caso, tuvimos sólo 20 minutos para realizar los cuestionarios y 10 minutos para el debate.

Unas primeras valoraciones comparadas de esta actividad de debate son que en los centros que se pasaron los formularios antes del debate ayudaron a concretar las respuestas. La valoración más destacable en el desarrollo de esta actividad, pensamos que es la constatación de que el debate abierto es una potente herramienta para activar el pensamiento crítico. Escuchar otras voces y tener que posicionar la voz propia es un importante aprendizaje de pensamiento para ejercitar el pensamiento crítico. Por otra parte la oralidad ayuda a expresar ideas, emociones, y posicionamientos difíciles de concretar y sintetizar a esas edades de forma escrita. La espontaneidad del debate también es un factor importante a considerar para aflorar ideas. Mención especial requiere también el poder contrastar información, oral, escrita y gráfica de un mismo estudiante, que evidencia en muchos casos los distintos niveles de capacidad de expresión según el dominio de sus inteligencias múltiples.

6.2.5. Comparativa del desarrollo de la actividad 4: valoración global de la experiencia

Esta actividad no se realizó en l'Escola Gavina. Tras el desarrollo de las actividades diseñadas de búsqueda de información, dibujo de autorretrato y debate de los estudiantes, mantuvimos algunas conversaciones con el profesor y orientador del centro. A raíz de estas conversaciones y de los resultados de las actividades, vimos la pertinencia de poder incorporar en próximas experiencias un formulario de valoración de la actividad para recoger las opiniones de los estudiantes acerca de las actividades realizadas.

Destacamos algunos aspectos reseñables de la actividad de valoración comparada de esta actividad. El número y tipo de respuestas serán analizadas en el capítulo 7.3.4 y 7.4.3.

Valoramos de forma positiva haber podido recoger este tipo de información, que pensamos puede ser de utilidad para los profesores y centros colaboradores en esta experiencia de investigación.

6.3. Actividad de interpretación de imágenes.

Los estudiantes no pueden aprender, a menos que los maestros desarrollen una comprensión de las variadas formas en las cuales las percepciones e identidades de los estudiantes están constituidas a través de diferentes dominios sociales. (Giroux, McLaren, 1999).

El objetivo principal de esta actividad ha sido conocer las manifestaciones visuales que forman parte de los imaginarios de los y las preadolescentes, desde la voz activa de los propios estudiantes. Entendemos que la experiencia de los estudiantes es su identidad, es la forma mediante la cual aprenden a definirse a sí mismos (Giroux y Mc Laren, 1998) a través de la cultura en la que se hallan inmersos.

Mediante el cuestionario “Actividad de interpretación de imágenes” hemos querido conocer y acercarnos a los referentes visuales de un grupo de preadolescentes a través de la búsqueda y valoración de imágenes. Gracias a las imágenes que ellos mismos han elegido sobre los temas propuestos y lo que nos han contado por escrito acerca de esas imágenes y sus criterios de elección, hemos podido rastrear relaciones que se establecen entre las imágenes de la cultura visual como mediadoras de significados y su relevancia en la construcción de la identidad, entendiendo que el lenguaje no refleja la realidad sino que la constituye (Giroux y Mc Laren, 1998).

Para esta labor, les pedimos que buscaran y seleccionaran tres imágenes representativas de distintos aspectos importantes en relación a los temas que queríamos analizar. Les propusimos que eligieran una imagen de un personaje fantástico, una imagen de una persona famosa, y una imagen de algo que consideraran una obra de arte.

Entre los objetivos de nuestra investigación buscamos:

1. Detectar la influencia de la cultura visual de los estudiantes en la formación de su identidad.
2. Acercarnos al nivel de comprensión ante las imágenes que forman parte de sus imaginarios, desde la interpretación a través de la búsqueda de referentes visuales.

3. Analizar en qué forma el currículum de la ESO participa en la experiencia estética de los estudiantes, con la finalidad de detectar posibles carencias y necesidades.

Estos objetivos pretenden comprobar algunas de nuestras hipótesis de partida:

Que el currículum cultural y el currículum oficial, influyen en la creación de imaginarios y el desarrollo de la identidad de los preadolescentes; y que el currículum de Educación Plástica y Visual en la enseñanza secundaria obligatoria no se ajusta a todas las necesidades formativas de los preadolescentes.

6.3.1. Construcción de imaginarios mediante personajes de ficción.

Como hemos visto (v.4.3.3), los imaginarios son esquemas que estructuran nuestra forma de entender la realidad creando marcos de referencia. Los personajes de ficción forman parte de la cultura infantil y juvenil a través de múltiples medios como los cómics, las series de televisión, los videojuegos, etc... Como se ha demostrado (Soto-Sanfi, Aymerich-Franch y Ribes, 2010) en el consumo de ficción, se da una relación de identificación con los personajes que viene determinada por factores psicológicos como la empatía: aspectos como la capacidad de comprender a los personajes, ponerse en su lugar, vivir las emociones del personaje a través del relato, anticipar las acciones a través de la imaginación, o sentirse protagonista de la historia.

En este proceso de identificación entran en juego factores tan determinantes para el desarrollo de la identidad preadolescente, como son los afectos y la interactividad. En el cuestionario "Actividad de interpretación de imágenes" intentamos indagar en estas cuestiones a través de las preguntas: 1.b. *¿Dónde has encontrado esta imagen?*, 1.c. *¿Qué es lo que más te gusta de este personaje?* y 1.d. *¿Qué es lo que más te gusta de la imagen que has elegido?*

6.3.1.1. Fuente del personaje de ficción.

A través de la pregunta 1.b. *¿Dónde has encontrado esta imagen?* nos interesaba extraer el origen de los referentes visuales de los estudiantes con los siguientes objetivos:

- Conocer a través de qué medios entran en contacto con las imágenes.
- Cuáles son las fuentes más utilizadas.
- Cuál es la naturaleza de las fuentes (analógicas, digitales, interactivas...)
- En qué medida el medio influye en la percepción del personaje.

Nos parece importante empezar por esta pregunta para saber en qué forma los estudiantes están tomando contacto con las representaciones mediáticas ya que como hemos podido comprobar en nuestra investigación éstas son mediadoras de significados y contribuyen a la creación de los imaginarios de los estudiantes. Esta cuestión está directamente relacionada con nuestra hipótesis principal en esta investigación: el currículum cultural y el currículum oficial influyen en la creación de imaginarios y el desarrollo de la identidad de los preadolescentes.

Resultados obtenidos

Como podemos observar en la (Figura 34), nos hemos encontrado con una amplia variedad de fuentes, desde medios impresos más tradicionales como prensa o álbumes de cromos hasta medios digitales. La fuente más utilizada ha sido internet seguida de los videojuegos, por lo que los medios de carácter digital e interactivo aparecen como mayoritarios. Después de estos medios, las revistas y los cómics son los más utilizados.

En general la fuente principal del personaje de ficción es internet con el 47% de respuestas. Siendo los centros concertados Escola Gavina con un 84% de respuestas y Colegio Inmaculada Jesuitas con un 65% de respuestas los que más han utilizado esta fuente.

FUENTE DE REFERENCIA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN					
FUENTE DE REFERENCIA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN	GAVINA (25)	JESUITAS (18)	LOMAS (21)	L'ARABÍ (20)	TOTAL (84)
Internet	16	11	4	8	39
Cómic	2	2	2	1	7
Revistas		1	5	3	9
Videojuego	4	4	5	3	16
Álbum cromos			1	1	2
Dibujo personal				3	3
Periódico			1		1
Caja de juguetes				1	1
Cine	1				1
Televisión	2				2
No contesta			3		3

Figura 34. Tabla comparativa de fuentes de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

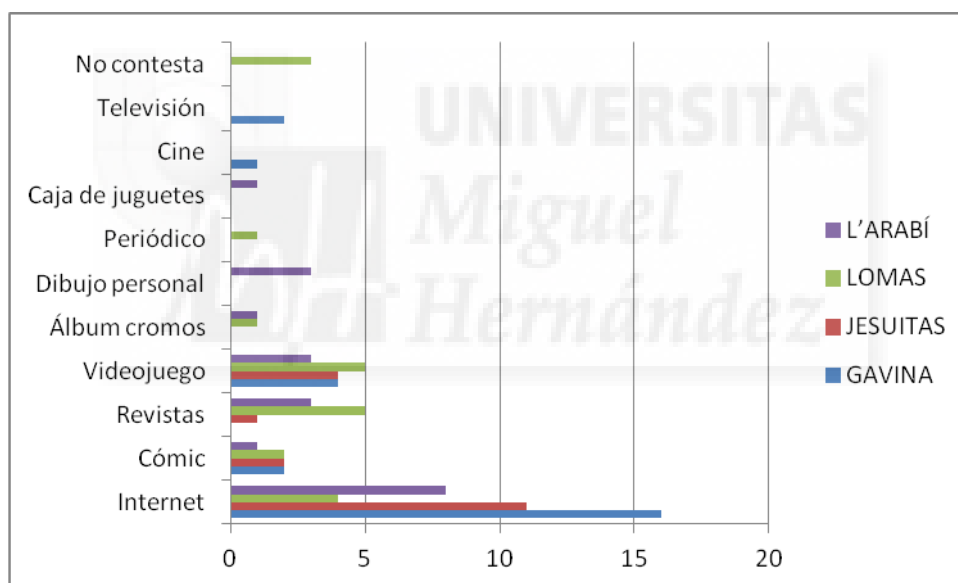


Figura 35. Gráfico comparativa de las fuentes de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

La segunda fuente más numerosa que encontramos en la muestra son los videojuegos obteniendo un resultado del 19 % de respuestas.

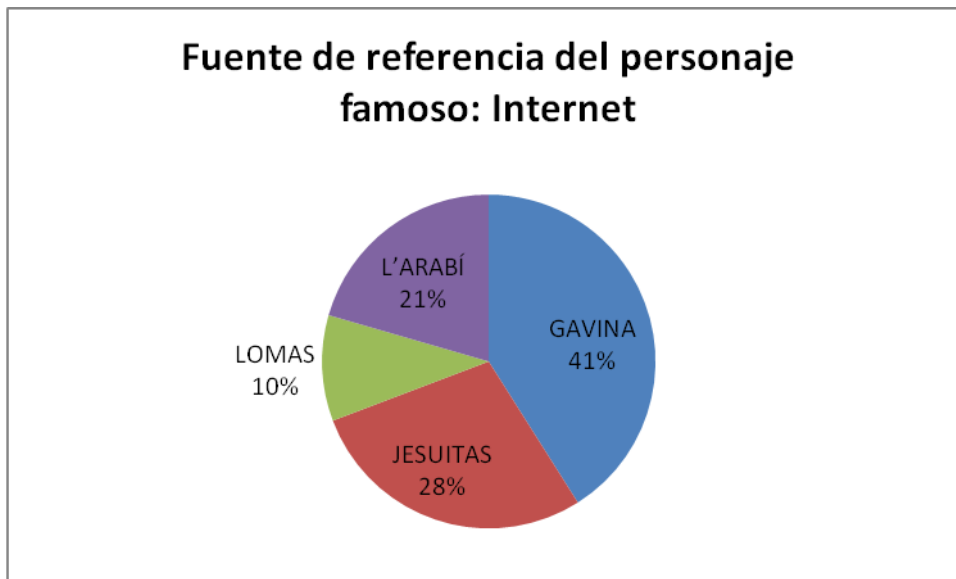


Figura 36. Porcentajes donde internet aparece como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

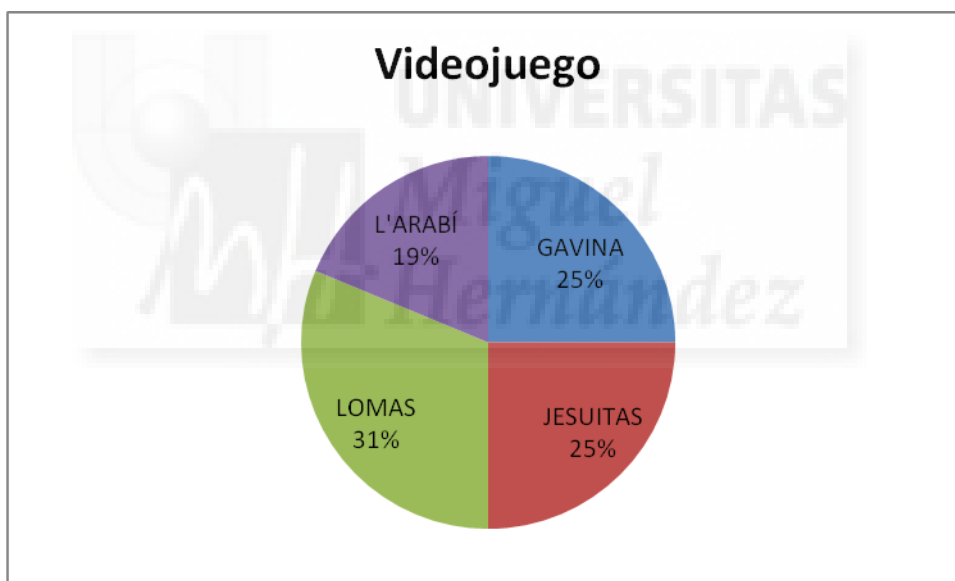


Figura 37. Porcentajes donde el videojuego aparece como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

El resto de medios con mayor número de respuestas consultados por los estudiantes para la búsqueda de imágenes han sido revistas y cómics. En el caso del IES Las Lomas podemos observar que las revistas han sido el medio más utilizado con un 56 % de respuestas superando a los videojuegos.

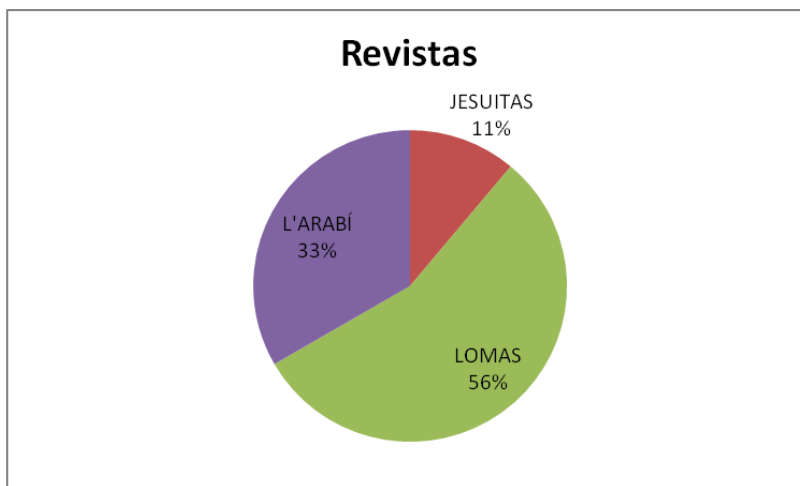


Figura 38. Porcentajes donde las revistas aparecen como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

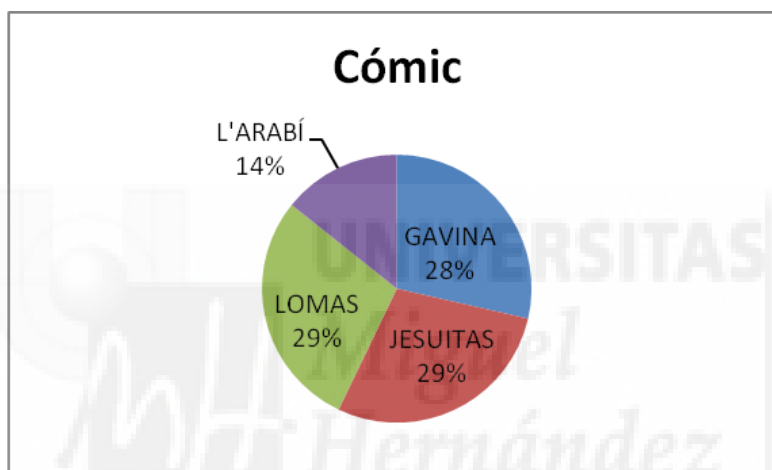


Figura 39. Porcentajes donde los cómics aparecen como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

Por el contrario, aún siendo también un medio impreso tradicionalmente, el cómic tiene un número de respuestas bastante igualado en tres de los centros. Conviene destacar que en muchos de los casos los estudiantes tienen acceso a los personajes de cómics a través de múltiples plataformas como internet, videojuegos o series de animación.

Análisis comparado e interpretación de los datos obtenidos

Comparando los datos obtenidos (fig. 35) podemos observar que existe una gran distancia entre el I.E.S. Las Lomas del resto de centros en cuanto a internet como fuente consultada, siendo más pronunciada la distancia entre

Escola Gavina e I.E.S. Las Lomas con un resultado de 10% de respuestas (I.E.S. Las Lomas) frente al 41% (Escola Gavina).

En el gráfico (fig. 37) correspondiente a los porcentajes cuyas respuestas han sido videojuegos como fuente de referencia del personaje de ficción, el IES Las Lomas aparece en un primer puesto con un 31% de respuestas, seguido de Escola Gavina y Colegio Inmaculada Jesuitas con un 25% cada uno, seguido del IES L'Arabí con un 19%. Este dato nos llama la atención ya que contrasta con el anterior gráfico (fig.36) donde el IES Las Lomas aparecía con tan sólo un 10% de respuestas respecto a referentes obtenidos de internet. De este resultado podemos deducir que al menos el acceso a tecnología de carácter lúdico que no siempre tiene que ir asociada a conexión a internet, al menos en el caso de Las Lomas se revela como muy alto.

Como podemos apreciar comparando los gráficos los centros concertados que obtuvieron el mayor número de respuestas en internet (fig. 36), son los que menor número de respuestas tienen en revistas (fig. 38). Escola Gavina 0% de respuestas y Colegio Inmaculada Jesuitas 11% de respuestas.

El análisis comparado de los datos obtenidos, refleja a nuestro entender una distancia extrema entre dos de los centros: *Escola Gavina e IES las Lomas*, distancia que puede reflejar una brecha en el acceso a internet entre la población de estos dos centros de entornos socioculturales muy diferentes. Esto indica que los contextos más acomodados tienen un mayor acceso a internet y constata que la brecha digital está muy relacionada con el nivel económico y social desde temprana edad.

Se han realizado diversos estudios en nuestro país sobre los usos de los jóvenes en relación a internet (Sábada y Bringué (2010), Martínez y Lazo (2011), en ellos se declara, que internet es para los jóvenes un espacio de ocio y socialización. El rango de edad que hemos estudiado se encuentra entre los 11 y 13 años, un periodo preadolescente de cambios profundos tanto a nivel físico como cognitivo, es una etapa de transformación en la que como vimos (v.3.3) el impulso libidinal se manifiesta de forma intensa llegando a su pico más alto en la adolescencia (Steimberg y Kincheloe, 1997). Es por esto que a estas edades lo que más buscan los jóvenes, es el ocio y la diversión.

Los jóvenes relacionan internet principalmente con el ocio y no con el aprendizaje (Martínez y Lazo, 2011). Las redes sociales están configurando espacios donde relacionarse, expresar sus gustos, emociones y sentimientos, donde reconocerse y también donde representarse en esta etapa de su vida donde la pertenencia al grupo es tan importante.

Como vimos (v.4.3) los estudios visuales entienden que la visión se construye de forma cultural y que los medios de comunicación transforman nuestras formas de percepción. La relación que existe entre los jóvenes y los medios electrónicos es una relación interactiva, lejos queda ya ese concepto de jóvenes consumidores pasivos. Como señala Henry Jenkins en su blog *Confessions of an Aka Fan*, los jóvenes en la red comparten sus propios materiales culturales, están creando comunidades creativas que son lugares de aprendizaje informal “transformando las formas en que estos adolescentes se ven a sí mismos y al mundo” (Jenkins, 2010).

Este concepto de jóvenes prosumidores (productores + consumidores) lo han entendido muy bien las empresas comerciales que actualmente conciben sus estrategias de marketing teniendo en cuenta este factor. Encontramos un ejemplo de esto en las narrativas transmedia, relatos que podemos seguir a través de las diferentes plataformas, cada historia tiene sentido de forma independiente pero adquiere mayor profundidad cuando es seguida en todos sus medios. Un ejemplo podemos encontrarlo en los cómics que son llevados a la gran pantalla, los encontramos en videojuegos y en juguetes, ejemplos: los personajes de la editorial Marvel o DC. Esta estrategia está siendo experimentada en la actualidad por la publicidad, los programas o las series de televisión, entre otros medios.

La siguiente imagen ejemplifica lo anterior, el estudiante nº 8 de Escola Gavina, ha elegido como personaje fantástico preferido a *Vegeta* de la serie infantil de anime *Bola de Dragón Z*. En el cuestionario cuando tuvo que contestar a la pregunta *¿Dónde has encontrado esta imagen?* su respuesta fue: *internet, cómic, televisión, dibujos*.



Figura 40. Gohan, personaje fantástico preferido del estudiante nº8 Escola Gavina.

En el mismo centro el estudiante nº 11 elige como personajes a diferentes *Pokemons* y a la misma pregunta responde: internet, videojuego, caja de juguetes.



Figura 41. Personajes fantásticos preferidos por el estudiante nº11 Escola Gavina.

Otra forma de interactividad que se da en la relación de los jóvenes con internet a nivel muy primario, es la forma de aprendizaje, la mayoría de los jóvenes aprende las competencias digitales de forma autodidacta (Busquet, et al. 2012), aprenden haciendo, jugando, equivocándose, probando, buscando e investigando.

Otro rasgo que se desprende del carácter interactivo de los medios electrónicos y que conecta casi de forma natural con los jóvenes es el relativo a los afectos. Como vimos (v.4.3.4) existe una estrecha relación entre afectividad e

interactividad. En la era del *capitalismo afectivo* (Martín Prada, 2001) con la expansión de las redes sociales, las fronteras entre economía y comunicación se diluyen. Las empresas fomentan la interacción social y aquí es fácil enganchar a los preadolescentes que están ávidos de ser escuchados, de sentirse identificados con otros, de formar comunidad. Las redes sociales se convierten en *laboratorios de experimentación social y emocional* (Martínez y Lazo, 2011).

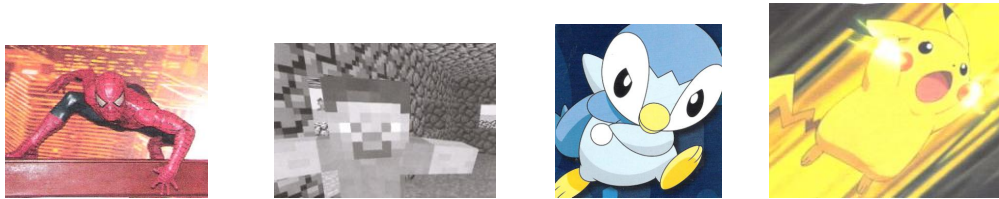
Una de las características de los videojuegos que los jóvenes encuentran más atrayente es el hecho de crear comunidad. No es extraño a este respecto, que el género de videojuegos que más éxito tiene en la actualidad entre los jóvenes sea el MMORPG (videojuego de rol multijugador masivo en línea), este tipo de juego online permite el juego masivo, incluye su propio chat y la posibilidad de realizar compras para mejorar el estatus del personaje.

Un estudio realizado por la *Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento* (2009) sobre las actitudes de los niños ante los videojuegos, reveló los siguientes datos: el 73,5% declaraba: “si juego con otras personas, al acabar la partida siempre me gusta hablar sobre cómo ha ido”, el 62,9% contestó: “me gusta jugar a los videojuegos con otros jugadores, en los que para ganar también dependa de lo que hagan”. Se desprende de estas declaraciones la importancia que los jóvenes dan a la *cultura participativa* (Jenkins, 2006), nos parece muy importante en relación a este tema la distinción que Jenkins hace entre *interactividad* y *participación* “la interactividad tiene que ver con las propiedades de la tecnología y la participación tiene que ver con las propiedades de la cultura” (Jenkins, 2011).

PERSONAJE DE FICCIÓN ESCOLA GAVINA-VIDEOJUEGOS



PERSONAJE DE FICCIÓN IES. L'ARABÍ -VIDEOJUEGOS



PERSONAJE DE FICCIÓN IES. LAS LOMAS-VIDEOJUEGOS



PERSONAJE DE FICCIÓN COLEGIO INMACULADA JESUITAS-VIDEOJUEGOS



Figura 42. Personajes de ficción de videojuegos, por centros. Elaboración propia.

Entre las características de la cultura participativa descritas por Jenkins podemos reconocer muchas de las estrategias que utilizan los videojuegos en la actualidad, Martínez y Lazo (2011) señalan las siguientes:

- a. Las relativas pocas barreras hacia la expresión.
- b. La potenciación del apoyo a la creación y el intercambio.

- c. La promoción de un tipo informal de afiliación donde los que tienen más experiencia comparten sus conocimientos con los que se inician.
- d. La conciencia de los miembros de que sus contribuciones valen la pena.
- e. El sentimiento de cierta conexión social con los otros (p. 121).

Los videojuegos son para los adolescentes y preadolescentes, herramientas culturales con las que comunicarse, aprender y socializarse (Martínez y Lazo, 2011). Los videojuegos forman parte de los imaginarios de los jóvenes.

Respecto a otros medios analógicos, hemos podido comprobar que las revistas son un medio de comunicación bastante accesible para los jóvenes, a pesar del interés por la tecnología, las revistas son un medio todavía muy utilizado especialmente en los contextos con menos recursos económicos. Estas son revistas muy mediáticas en las que los estereotipos suelen estar muy marcados.

6.3.1.2. ¿Qué es lo que más te gusta del personaje de ficción?

Para analizar los datos obtenidos sobre la pregunta 1.c. *¿Qué es lo que más te gusta del personaje de ficción?* hemos elaborado un sistema de clasificación inspirado en los Estadios del Desarrollo de Parsons.

Si bien Parsons pensó esta teoría para las obras de arte, hemos expandido su uso para abordar las imágenes de la cultura visual, teniendo en cuenta las recomendaciones de Hernández (2003), de tomar en cuenta los Estadios de Parsons como una guía orientativa que nos puede ayudar a acercarnos a la comprensión que los estudiantes tienen sobre la cultura visual.

Características formales	Características conceptuales	Características emocionales
Respuestas que recurren a elementos como la línea, el color, la textura...	Referido a las características/cualidades de los personajes.	Expresan emociones

Figura 43. Categorías usadas para la clasificación de las respuestas de los cuestionarios "Actividad de interpretación de imágenes". Elaboración propia.

Resultados obtenidos

De las respuestas extraídas de los cuestionarios a la pregunta 1.c. *¿Qué es lo que más te gusta del personaje de ficción?* podemos decir que se da una preferencia por las características conceptuales y las vinculaciones emocionales. Obteniendo el siguiente resultado: 63% de respuestas referidas a características conceptuales y 18% de respuestas sobre vínculos emocionales.

Al realizar una clasificación global por sexos de las imágenes seleccionadas, el 100% de los chicos ha elegido un personaje masculino, sin embargo en el caso de las chicas esta identificación de género no está tan marcada. En el caso de las chicas, el resultado ha sido muy igualado: el 52% ha escogido un personaje femenino y el 48% un personaje masculino.

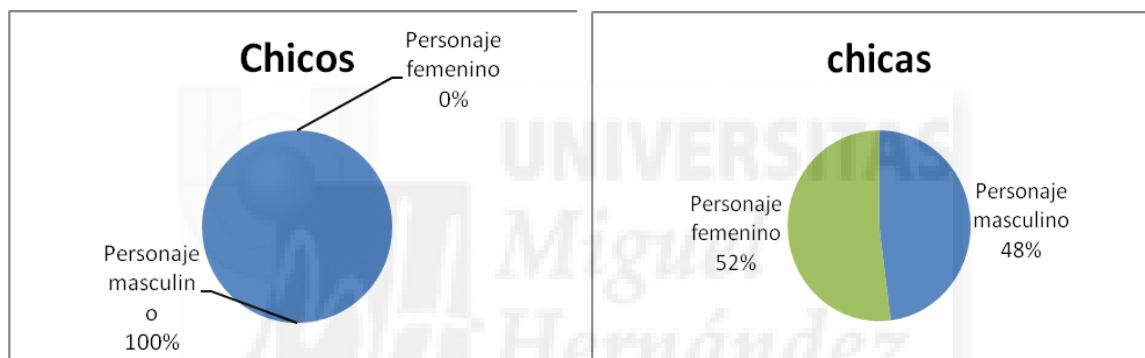


Figura 44. Porcentajes por sexos del género del personaje de ficción. Elaboración propia.

Con un resultado del 55%, las chicas valoran más las características amables en relación a la forma de ser de los personajes, destacando la inteligencia, la bondad, la generosidad o la valentía.

Los chicos destacan las características violentas de los personajes de ficción con un 38% de respuestas.

En general ambos se sienten atraídos por los personajes graciosos.

CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAJE DE FICCIÓN POR SEXOS						
	TOTAL GAVINA	TOTAL JESUITAS	TOTAL LOMAS	TOTAL L'ARABÍ	NIÑOS	NIÑAS
Características amables (bondad, inteligencia, humildad, sensatez)	6	6	4	7	6	17
Características violentas (destrutivo, tiene armas, arrogante, rebelde, lucha, buena puntería)	5	1	3	4	17	0
Características sobrehumanas o heroicas	8	6	4	4	12	6
Características relacionadas con el humor	5	4	5	4	10	8

Figura 45. Tabla y gráfico de las características de personaje de ficción por sexos. Elaboración propia

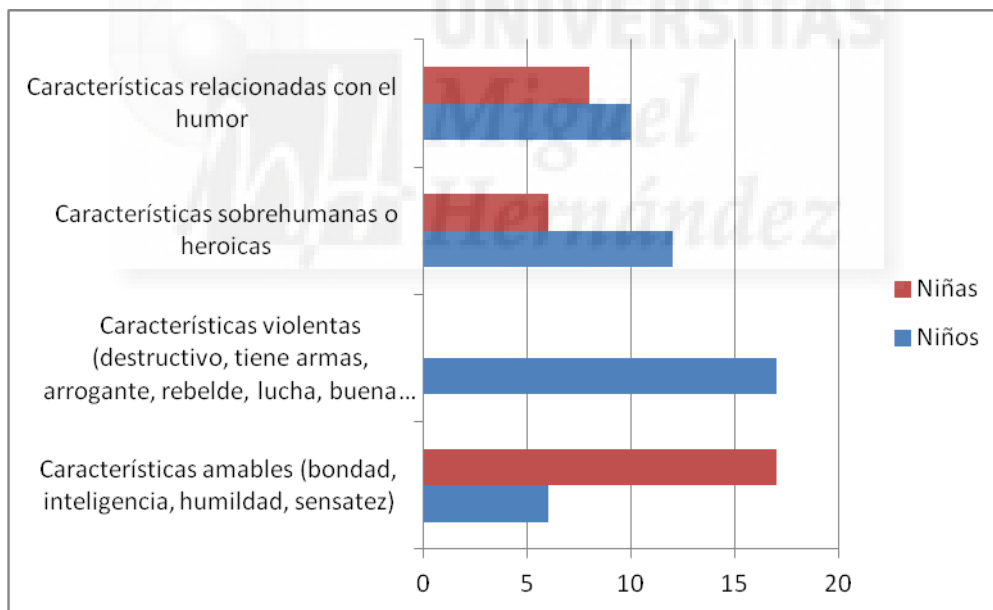


Figura 46. Tabla y gráfico de las características de personaje de ficción por sexos. Elaboración propia.

Análisis comparado e interpretación de los datos obtenidos

Del tipo de respuestas obtenidas podemos apreciar que existe una relación de identificación con los personajes elegidos. Nos parece muy significativo a este respecto los resultados de la encuesta llevada a cabo por la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (2009) sobre *Usos y hábitos de los videojugadores españoles*. En esta encuesta se preguntó *¿qué es lo que más te gusta de los videojuegos?* el resultado fue que a los niños entre 7 y 13 años les atraen especialmente los personajes. Como hemos podido comprobar los referentes de los estudiantes estudiados provienen principalmente de internet y de los videojuegos, encontramos que el componente de interacción que propician estos medios es un factor a tener en cuenta en el impacto que estos medios ejercen sobre el imaginario de los jóvenes. Como vimos (v.4.3.4) tanto la interactividad como los afectos son dos factores importantes en relación a la percepción y la construcción de identidad y ambos inciden directamente en el proceso de identificación con los personajes.

En los tipos de respuestas obtenidos de los estudiantes, referidas a características conceptuales y emocionales podemos encontrar las dimensiones estudiadas por Soto-Sanfi, Aymerich-Franch y Ribes (2010) en los procesos de identificación, así encontramos los siguientes tipos de respuestas:

- a) Que podrían relacionarse con la empatía cognitiva-emocional: *que es buena persona, que protege el bosque, que me hace reír, que es luchadora...*
- b) Que podrían relacionarse con el sentimiento de volverse como ellos: *que es fuerte, utiliza armas para ganar...*

Cuando hemos realizado un **análisis clasificando las respuestas por sexos**, hemos podido comprobar que existe una influencia de género tanto en la elección del tipo de personaje como en la identificación con esos valores.

Deducimos de estos resultados que existe un impacto de los roles de género que vienen determinados por las características de los personajes. Tanto los

chicos como las chicas eligen personajes que representan los estereotipos de género, pero en el caso de los personajes masculinos elegidos por los chicos, estos roles están más definidos hacia una masculinidad estereotipada (fuerza, violencia, valentía...), como veremos al analizar los tipos de respuestas.

Los estereotipos son creencias sobre una persona por el hecho de pertenecer a un determinado grupo social o colectivo al que se atribuyen características físicas, psicológicas o sociológicas determinadas. [...] Los estereotipos normalizan, realizan juicios a priori, incitan a las personas a responder a unos modelos determinados. A cambio, si la persona responde al estereotipo, le conceden una "identidad" (como se citó en Plaza, 2005, p.36).

En el caso de las chicas podemos comprobar que diversifican más el género de los personajes en su elección, parece ser por los resultados, que los chicos a esta edad están más condicionados por los estereotipos de género que las chicas. En los resultados podemos observar que las chicas han elegido personajes con características masculinas como Dare Devil (cómic de Marvel), Shrek (monstruo de Pixar), Son Goku (anime) o Evans (personaje masculino principal del cómic manga Soul Eater). Sin embargo ningún chico ha elegido un personaje femenino.

6.3.1.3. ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen del personaje de ficción?

Con la pregunta 1.d. *¿Qué es lo que más te gusta de la imagen del personaje de ficción?* hemos buscado indagar en los procesos de comprensión de la imagen. Hemos querido diferenciar preguntas sobre el personaje y sobre la imagen de la fotografía concreta elegida del personaje. Las imágenes de la cultura infantil y juvenil son productos mediáticos cargados de significados, a través de la voz de los propios estudiantes (Giroux, Mc Laren, 1998) podemos conocer cuáles son las narrativas y los géneros visuales que ejercen más influencia en ellos.

Resultados obtenidos

De las respuestas obtenidas podemos comprobar que las características formales de la imagen son lo que más atraen a los estudiantes. Por una amplia mayoría se decantan por las características formales con un resultado del 53% de respuestas.

En segundo lugar quedarían las respuestas de características conceptuales con un resultado del 33% de respuestas.

En tercer lugar destacan los vínculos emocionales con un resultado de 14% de respuestas.

Lo que más TE GUSTA de la IMAGEN del personaje de ficción					
	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
Formal	11	7	11	11	40
Conceptual	7	8	5	5	25
Emocional	5	4	1	1	11
No contesta			3		3

Figura 48. Comparativa de respuestas a pregunta ¿lo que más te gusta del personaje de ficción? Elaboración propia.

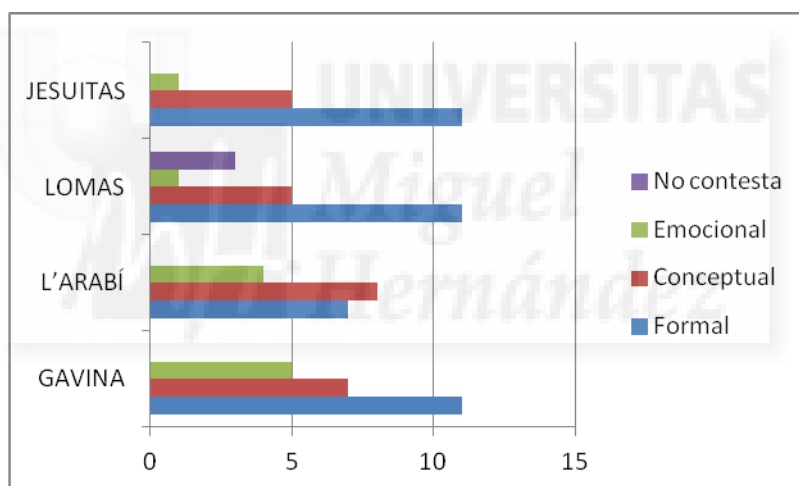


Figura 49. Gráfico comparativo de respuestas a pregunta ¿lo que más te gusta del personaje de ficción? Elaboración propia.

Al analizar el tipo de respuestas podemos observar que los elementos formales que destacan son el color con un 14% de respuestas, el aspecto físico del personaje con 11% de respuestas y la ropa que lleva puesta con 9% de respuestas. Estos tres elementos se relacionan siempre con el carácter del personaje. Cuando responden que lo que más les gusta es:

Estudiante nº 12 Escola Gavina: que está en una postura que se le ve entero y puedes apreciar lo bonito que es.

Estudiante nº 6 Escola Gavina: la cara.

Estudiante nº 6 IES l'Arabí: la cara de travieso que tiene Bart.

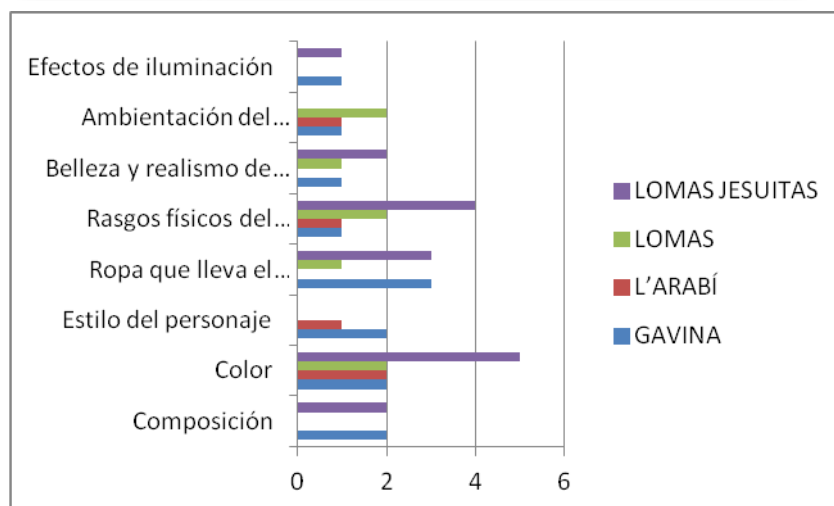
Estudiante nº 2 IES l'Arabí: que sale muy a lo "pro" y está muy chulo.

Estudiante nº 18 IES Las Lomas: los colores, que lo han dibujado como el videojuego.

Estudiante nº4 Colegio Inmaculada Jesuitas: que es verde y gordo.

Aspectos formales de la imagen del personaje de ficción					
	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
Composición	2			2	4
Color	2	2	2	5	11
Estilo del personaje	2	1			3
Ropa que lleva el personaje	3		1	3	7
Rasgos físicos del personaje	1	1	2	4	8
Belleza y realismo de la imagen	1		1	2	4
Ambientación del personaje	1	1	2		4
Efectos de iluminación	1			1	2

Figur 50. Comparativa sobre aspectos formales del personaje de ficción. Elaboración propia.



Figur 51. Comparativa sobre aspectos formales del personaje de ficción. Elaboración propia.

En el análisis del **estilo narrativo-visual** de los personajes de ficción podemos observar que la gran mayoría de personajes tienen detrás a una empresa norteamericana (Disney, Dreamworks, 20th Century Fox, Universal, Disney Pixar, Cartoon Network). Las narrativas más consumidas por los estudiantes estudiados son las de Disney y Marvel Cómics, seguidas del *manga* o *anime* japonés.

Estilo narrativo-visual del universo del personaje de ficción					
	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
Marvel Cómics (EEUU)	3	1	2	2	8
Disney (EEUU)	1	2	2	3	8
Animación Disney Pixar (EEUU)	2				2
Animación Universal (EEUU)	2			1	3
Dibujos animados Cartoon Network (EEUU)	1				1
Animación Dreamworks (EEUU)	1		1		2
Animación 20th Century Fox (EEUU)			1		1
Manga/anime (Japón)	1	3	2		6
Editorial Bruguera (España)			1	1	2

Figura 52. Comparativa de respuestas sobre estilo narrativo-visual del universo del personaje de ficción. Elaboración propia.

En cuanto al análisis de los géneros narrativos, predominan por igual el género de aventuras y el de acción- ciencia ficción con un total de 22% de respuestas cada uno.

Género narrativo del universo del personaje de ficción					
	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
Fantasía, romántico		1	1		2
Acción, ciencia ficción	6	3	4	4	17
Aventuras	10	2	1	4	17
Religioso			1		1
Fantasía épica	1	1		1	3
Manga, Anime	1	5	2	1	9
Comedia, sátira	1	4	2	5	12

Figura 53. Tabla género narrativo del personaje de ficción. Elaboración propia.

Análisis comparado e interpretación de los datos obtenidos

Al analizar los datos obtenidos, nos parece importante destacar que es a través de la representación de arquetipos, cómo las dos narrativas con mayor porcentaje de respuestas (Marvel Cómics y Disney) conectan de forma más directa con la subjetividad de los estudiantes. La factoría Disney es el ejemplo por excelencia de la representación de arquetipos a través de sus historias. Príncipes, princesas, madrastras, brujas, hadas madrinas apelan a arquetipos como el bien, el mal, el ángel de la guarda, el héroe. Tal ha sido la influencia de Disney a lo largo de los años en la creación de imaginarios, que con sus adaptaciones (no exentas de intereses políticos y económicos) la compañía ha conseguido sustituir a las narraciones clásicas.

En el caso de Marvel Cómics, los superhéroes son personajes muy potentes que como hemos visto reproducen roles de género, como señala el sociólogo Bruno Lorenzo (2013), el célebre escritor y guionista de cómics americano Alan Moore, creador de clásicos como *V de Vendetta* o *Watchmen*, culpa a los cómics igual que a los medios de comunicación de masas, de la creación de una imagen distorsionada de las mujeres. Es tan decisiva esta influencia, señala Moore, que la mayoría de los adolescentes tienen el primer contacto con las chicas a través de unos arquetipos y representaciones que están muy lejos de ser reales (p.25). Coincidimos con Lorenzo, en que a través de estas representaciones se ejerce una violencia simbólica que reproduce las estructuras de dominación. Estas estructuras están configurando formas de percepción y subjetividades a través de las imágenes de la cultura popular, consideramos que este currículum cultural (Steinberg y Kincheloe, 1997) ejerce un poder mucho mayor que el currículum formal en la educación de los jóvenes. Es capaz de conectar mucho más con sus emociones básicas, con sus intereses y con sus deseos. Pensamos que introducir las imágenes de la cultura visual de los jóvenes en el currículum oficial permitiría conectarlos con otras producciones alternativas que por no formar parte de la cultura de masas, no están teniendo visibilidad y por tanto es difícil que puedan tener acceso a ellas. Obviando esta cuestión, el sistema educativo deja la educación de los jóvenes en manos de las corporaciones y sus intereses económicos y políticos. En este sentido coincidimos con Shusterman (2002) en que es necesario

reconocer la legitimidad de la estética del arte popular, pero añadimos que no sólo para defenderla del monopolio de la “alta cultura” si no para defenderla también de la cultura de masas que reproduce los mensajes hegemónicos y las formas de cultura visual dominantes de una forma acrítica.

Pensamos también siguiendo a Dewey (2008) que es fundamental tener en cuenta la experiencia estética unida a la experiencia cotidiana, compartimos con Freedman (2006) la opinión de que ésta es una de las claves para el punto de encuentro entre la cultura visual contemporánea y la educación.

De los resultados del análisis del tipo de respuestas, podemos afirmar que los elementos formales son percibidos por los estudiantes vinculados a las características conceptuales del personaje o a cuestiones de favoritismo (Parsons). De estas respuestas interpretamos que los chicos y chicas establecen una vinculación de identificación con el personaje a través de sus gustos.

Podemos añadir además que consideramos, que los géneros elegidos representan muy bien el proceso de exploración que están atravesando los estudiantes en esta etapa de transición preadolescente, en la que conviven todavía entre el mundo infantil y el comienzo de la adolescencia.

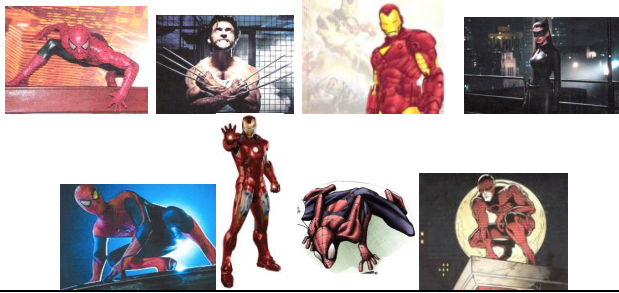

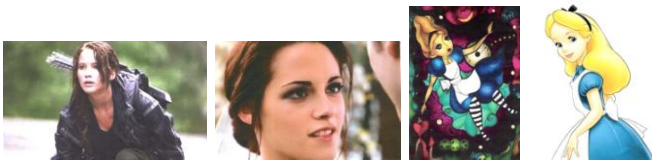
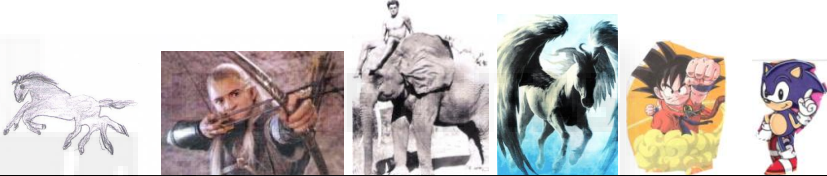




ARQUETIPOS REPRESENTADOS EN LOS PERSONAJES DE FICCIÓN	
SUPERHÉROES	
HADAS	
HEROÍNAS	
HÉROES	
ANTIHEROE	
VILLANO	
DIOS	
REINA/PRINCESA	

Figura 54. Tabla arquetipos del personaje de ficción. Elaboración propia.

6.3.2. Influencia de los personajes famosos en la construcción de imaginarios.

Así como los personajes de ficción llegan a los jóvenes a través de múltiples medios, las personas famosas están continuamente en los medios de comunicación. Aparecen representando personajes, en películas, series de tv, o aparecen representándose a sí mismos en revistas, vallas publicitarias, anuncios televisivos...

Los personajes famosos ejercen gran influencia en las audiencias, tanto es así que cada año se elaboran listas de los famosos más influyentes, esta influencia es apoyada por los medios de comunicación alimentando el “fenómeno fan”. Sobre todo en el periodo adolescente, etapa en la que están a punto de entrar los estudiantes de 1ª de la ESO, estas influencias se dejan ver en la forma en la que los jóvenes imitan a sus ídolos en su forma de vestir, en sus peinados, tatuajes, etc...

Para acercarnos a las representaciones de personajes famosos les hicimos las siguientes preguntas:

- 2.a. ¿Dónde has encontrado esta imagen?
- 2.b. ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen que has elegido?

6.3.2.1. Fuente del personaje famoso.

En el apartado 2 de los cuestionarios les pedimos a los estudiantes: *busca y trae la foto de una persona pública (famosa) que te guste*. En este apartado buscamos analizar en qué forma los personajes reales forman parte de su imaginario y cómo influyen en la creación de sus significados y en su relación con la forma de representarse y a través de qué medios tienen acceso a ellos.

Resultados obtenidos

De los datos recogidos podemos observar en la Fig. 55 que en general la fuente principal del personaje famoso es internet con 64% de respuestas. Siendo los centros concertados (Escola Gavina y Colegio Inmaculada Jesuitas) los que mayor número de respuestas ofrecen con un resultado de 70% de respuestas.

FUENTE DEL PERSONAJE FAMOSO					
FUENTE	GAVINA (22)	L'ARABÍ (16)	LOMAS (19)	JESUITAS (15)	TOTAL (72)
Internet	17	10	4	15	46
película	1				1
Revistas		5	7		12
Videojuego	1		1		2
Álbum cromos		1			1
TV	2				2
Periódico			3		3
Caratula cd	1				1
Libro de texto			1		1
No contesta			3		3

Figura 55. Tabla fuente del personaje famoso. Elaboración propia.

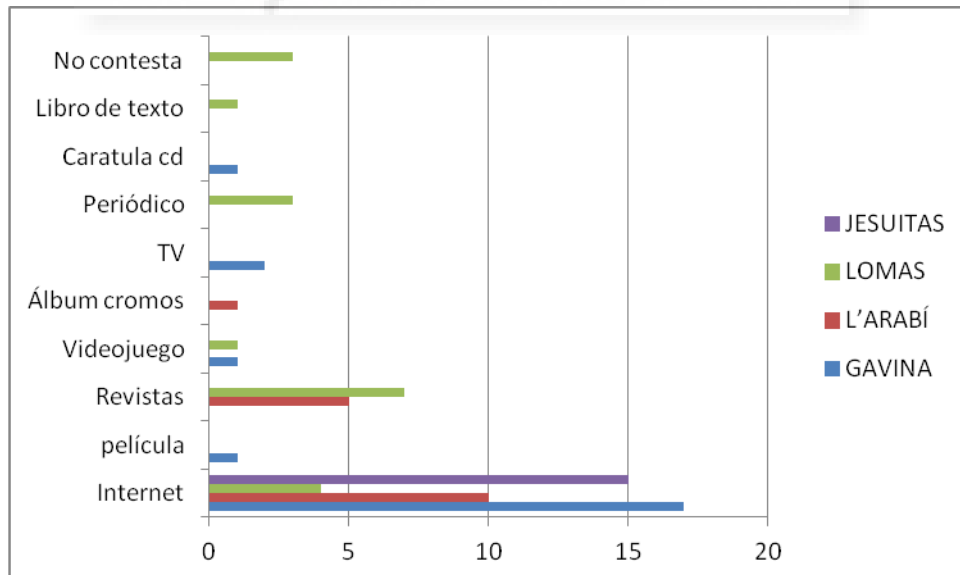


Figura 56. Gráfico fuente del personaje famoso. Elaboración propia.

Podemos destacar que en el caso del Colegio Inmaculada Jesuitas la única fuente que se ha utilizado para buscar el personaje famoso ha sido internet.

El resto de medios con mayor número de respuestas consultados por los estudiantes para la búsqueda de imágenes han sido revistas.

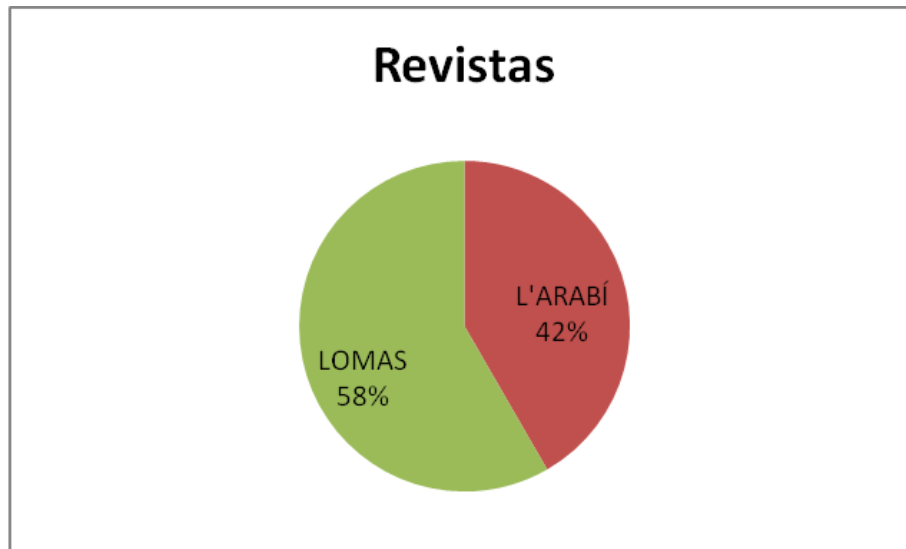


Figura 57. Fuente de referencia del personaje famoso: revistas. Elaboración propia.

Análisis comparado e interpretación de los datos obtenidos

De los datos obtenidos podemos volver a observar cómo aparece de nuevo una brecha digital entre los centros públicos y los centros concertados. Brecha que se muestra más profunda en el caso del IES Las Lomas, el centro que se ubica en un entorno sociocultural más desfavorecido. Podemos observar la misma desigualdad que apreciábamos en el caso del personaje de ficción en cuanto a la procedencia de las fuentes, el 9% de respuestas (I.E.S. Las Lomas) frente al 37% (Escola Gavina).

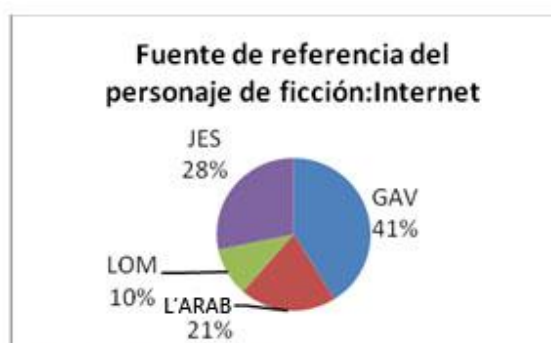


Figura 58. Porcentajes donde internet aparece como fuente de referencia del personaje famoso. Elaboración propia.

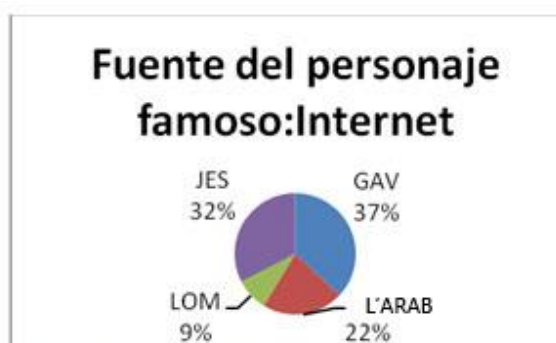


Figura 59. Porcentajes donde internet aparece como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia.

La socialización que desarrollan los estudiantes en la red, no es exclusiva de ésta, se da también en las familias y en los barrios, pero si tenemos en cuenta esta brecha digital, debemos advertir que se está generando una desigualdad en el acceso a las representaciones colectivas que se están desarrollando en la cultura digital.

Cuando hablamos de brecha digital, tenemos en cuenta las dos brechas digitales definidas por Cecilia Castaño (2008), la que hace referencia a la separación entre sectores de la población que tienen acceso a la tecnología y los que no, y también la brecha que señala “la intensidad y variedad de los usos, determinada por las capacidades y habilidades de los propios individuos” (Castaño, 2008, P.9). Entendemos la desigualdad ante la tecnología, no únicamente desde una dimensión técnica, sino desde una dimensión cultural que debe afrontar los retos de las desigualdades de acceso a la información.

Como vimos (v. 2.2) el *capital cultural* para Bourdieu la dimensión cultural es tan importante como el capital económico y perpetúa las estructuras sociales. Entendemos que para los estudiantes que ya se encuentran en una brecha social y cultural esta brecha digital añade un elemento más de desigualdad e indefensión frente al dominio simbólico. Para Bourdieu los jóvenes que no ven reconocidos sus códigos, su cultura en la escuela, tendrán menos éxito en su vida escolar. Para los estudiantes que se encuentran en la brecha digital será más difícil ver reforzado su capital cultural frente a la cultura dominante. Las competencias digitales que los jóvenes están desarrollando no sólo en la escuela sino a través de los videojuegos, redes, sociales, etc... determinarán su relación con la tecnología en una sociedad donde la economía se basa en el conocimiento (Castells, 2001).

En cuanto al uso de revistas como fuente de referencia del personaje famoso, al igual que en el caso del *personaje de ficción* podemos observar comparando los gráficos que los centros concertados que obtuvieron el mayor número de respuestas en internet, son los que menor número de respuestas tienen en revistas. Escola Gavina 0% de respuestas y Colegio Inmaculada Jesuitas 0%

(centros concertados) de respuestas. IES L'Arabí 42% de respuestas, IES Las Lomas 58% (centros públicos) de respuestas.

Al hilo de lo comentado sobre la brecha digital, podemos observar a través de los porcentajes que el grupo formado por los chicos y chicas de colegios públicos utilizan medios tradicionales impresos (revistas y periódicos) para el acceso a sus referentes de personas famosas frente al grupo formado por los estudiantes de los colegios concertados que han utilizado exclusivamente medios digitales.

Los perfiles de personajes famosos encontrados en revistas no se diferencian de los personajes famosos encontrados en internet, se trata de personajes muy mediáticos que aparecen en televisión, publicidad, videojuegos, álbumes de cromos, etc...

A pesar de ser los mismos personajes el hecho de aparecer en un medio impreso o en un medio digital, cambia totalmente la forma en que esas imágenes son percibidas. Las revistas impresas tienen una narración lineal y ofrecen un único punto de vista, el de la política editorial en cada caso. La mayoría de revistas impresas también tienen su versión digital con las mismas estructuras, la misma forma de organizar la información y la misma política de edición, pero el medio incorpora importantes diferencias: la narración no es secuencial, incorpora imagen en movimiento, sonido, hipertexto, interactividad, inmediatez en la información, múltiples puntos de vista aportados a través de comentarios por otros lectores. Un medio de comunicación en internet está más expuesto a la diversidad de opiniones y a la valoración de los usuarios.

Pensamos que es importante destacar estas diferencias de acceso a los medios ya que influyen en la forma de interpretar las imágenes.

6.3.2.2. ¿Qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso?

Con la pregunta 2.c. *¿Qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso?* hemos buscado detectar qué aspectos son los que más valoran los chicos y chicas en la imagen que los medios proporcionan de personas

famosas. Hemos seguido la misma clasificación a través de las categorías formales, conceptuales y emocionales. Nuestros objetivos son:

- Acercarnos al nivel de conciencia que tienen los estudiantes de los elementos de la imagen en el proceso de interpretación.
- Detectar la influencia de las imágenes en la elaboración de su subjetividad.

Resultados obtenidos

En sus respuestas, los y las estudiantes se decantan casi por igual por las características formales y conceptuales del personaje con el siguiente resultado: características formales y conceptuales con un 40% y 41% de respuestas respectivamente.

En segundo lugar destacan los vínculos emocionales con un resultado de 16% de respuestas de vínculos emocionales.

¿Qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso?					
	GAVINA (21)	ALFAZ (21)	LOMAS (22)	JESUITAS (16)	TOTAL (80)
Formal	8	10	6	9	33
Conceptual	7	7	12	6	32
Emocional	6	4	2	1	13
No contesta	0	0	2	0	2

Figura 60. Tabla ¿qué es lo que más te ha gustado del personaje famoso? Elaboración propia.

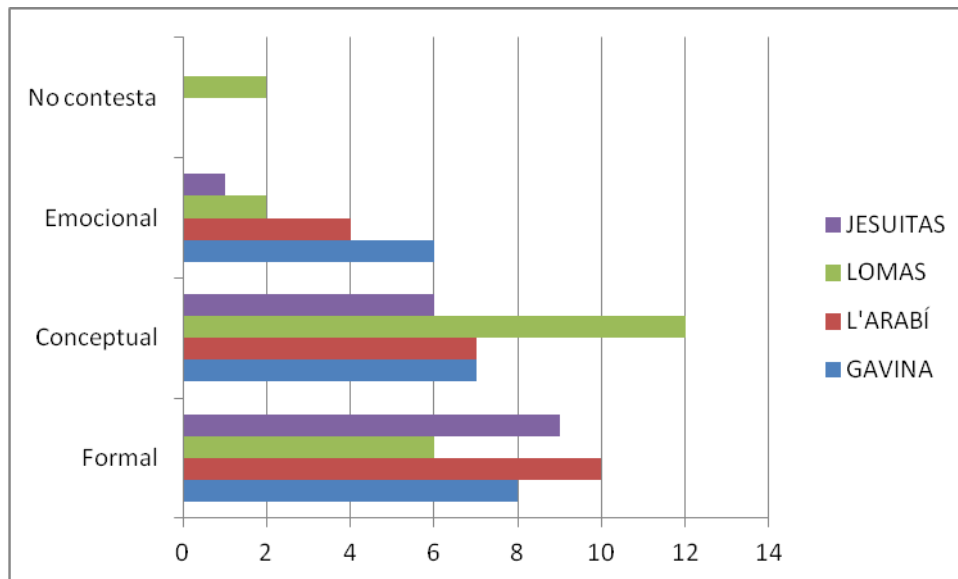


Figura 61. Gráfico ¿qué es lo que más te ha gustado del personaje famoso? Elaboración propia.

En el tipo de respuestas obtenidas en la pregunta *¿qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso?* hay un empate entre las respuestas relacionadas con el lenguaje gestual y corporal y las cualidades relacionadas con su trabajo.

Tipos de respuestas sobre ¿qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso?					
	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
Lenguaje gestual y corporal	10	4	2	4	20
Aspectos relacionados con el humor	1		1	5	7
Aspectos formales de la imagen	4	1	2	3	10
Belleza física		3	4		7
Cómo va vestido	1	3	1		5
Cualidades relacionadas con su trabajo	4	4	9	3	20
Vínculos emocionales	3	3	1	1	

Figura 62. Tabla tipos de respuestas sobre ¿qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso? Elaboración propia.

En cuanto a la dedicación del personaje famoso, haciendo una clasificación por sexos podemos apreciar que la más elegida por los chicos con un 34% de respuestas han sido futbolistas y las chicas con un 62% de respuestas han elegido músicos.

DEDICACIÓN DEL PERSONAJE FAMOSO						
	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	Chicos	Chicas
Futbolista	3	5	5	1	14	1
Jugador/a baloncesto	6			1	7	
Jugador/a tenis	2			1	2	1
Jugador/a de bádminon				1	1	
Piloto de motociclismo				1	1	
Atleta				1	1	
Actor/actriz	2	2	5	4	6	7
Gamer (jugador de videojuegos)		1			1	
Músicos	5	7	4	4	4	16
Escritor/a	1				1	
político/a		1			1	
Presentador /a	1		1	1	2	1

Figura 63. Tabla dedicación del personaje famoso. Elaboración propia.

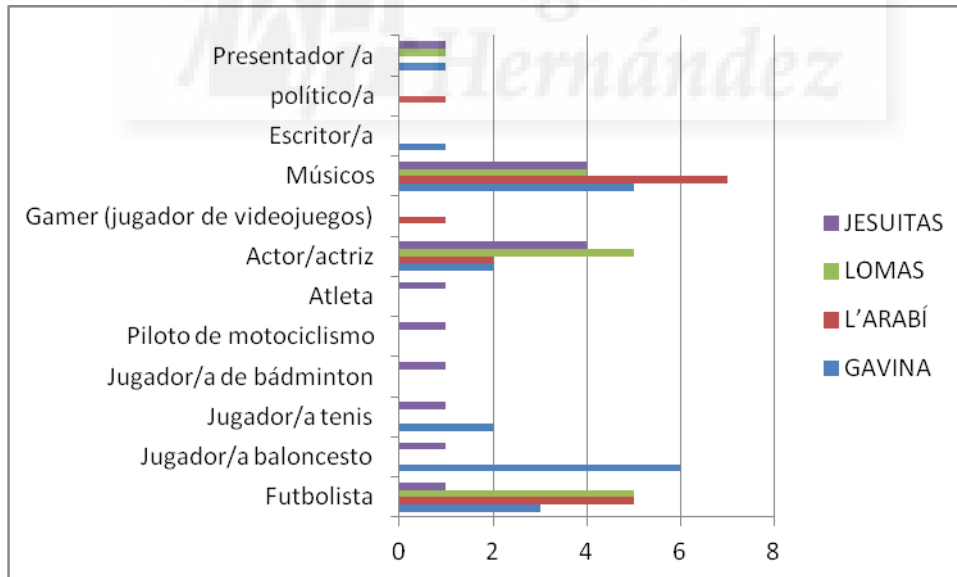


Figura 64. Tabla dedicación del personaje famoso. Elaboración propia.

En los colegios concertados los tipos de deportes se diversifican, encontramos ejemplos de: tenis, baloncesto, bádminton, motociclismo o atletismo, por el contrario en los colegios públicos cuando aparecen deportistas sólo se hace referencia a futbolistas.



Figura 65. Porcentajes por centros públicos y concertados, profesión del personaje famoso, futbolista. Elaboración propia.

Análisis comparado e interpretación

A partir de los datos obtenidos, hemos realizado un análisis comparado entre las respuestas obtenidas en el caso del personaje de ficción y los datos obtenidos en torno al personaje famoso.

Comparando los porcentajes obtenidos a través de las respuestas sobre la imagen del personaje de ficción y la imagen del personaje famoso, podemos apreciar que en el caso de la imagen del personaje famoso las respuestas sobre los aspectos formales y conceptuales están casi igualadas.

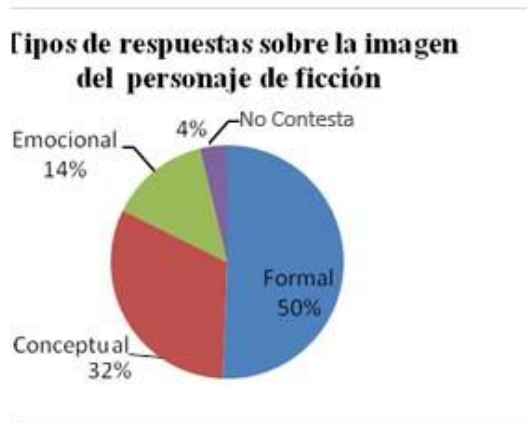


Figura 66. Porcentajes tipos de respuestas sobre la imagen del personaje de ficción. Elaboración propia.

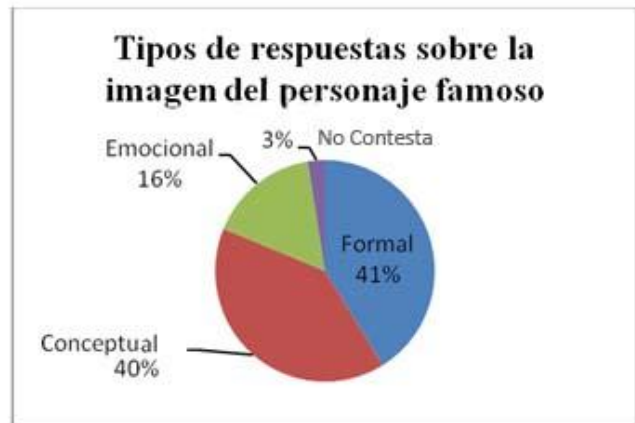


Figura 67. Porcentajes tipos de respuesta sobre la imagen del personaje famoso

Tanto en la imagen del personaje de ficción como en la imagen del personaje famoso, la preferencia por las cualidades físicas y gestuales revela una atracción por la actitud del personaje que en muchos de los casos, sobre todo en los deportistas está relacionado con su trabajo.

Al comparar las respuestas con la imagen seleccionada, podemos observar cómo los estudiantes se sienten atraídos por el lenguaje corporal. En el caso de los personajes famosos este lenguaje corporal se relaciona directamente con su profesión.

	<p>Que acaba de ganar un premio y lo muerde.</p>
	<p>Que está haciendo uno de sus gestos que lo destacan y lo hace cuando gana las carreras y algunos gestos más.</p>
	<p>La forma en que está dedicando un gol a otro.</p>
	<p>La celebración del gol.</p>
	<p>Cómo pone las manos.</p>

Figura 68. Tabla lenguaje corporal personaje famoso. Elaboración propia.

En el desarrollo de nuestra investigación hemos podido comprobar desde una perspectiva fenomenológica (v. 4.3.2), que el cuerpo está implicado en el proceso de identidad, a través del cuerpo nos posicionamos en el mundo y adquirimos conciencia de nosotros mismos. Los estudiantes en la preadolescencia además, están inmersos en un proceso de transformación de sus cuerpos y por tanto de la forma en que perciben el mundo, por esta razón son especialmente vulnerables a los estímulos externos.

Podemos apreciar en las fotos seleccionadas, cómo muchos deportistas han hecho de su gestualidad su seña de identidad. Estos gestos, son actitudes que conllevan una serie de valores, en el caso de los gestos seleccionados por los estudiantes, el gesto va asociado a la victoria. Hemos detectado signos de identificación con estos gestos que interpretamos como una afirmación de la propia identidad.

En el caso de los chicos, al comparar los que han elegido deportistas como persona famosa preferida, observamos que casi la mitad de los estudiantes ha elegido como personaje fantástico un héroe o superhéroe. Cabe destacar además que en la mayoría de los casos los deportistas seleccionados han sido futbolistas.

Estudiantes que han elegido héroes o superhéroes (personaje fantástico) y deportistas (personaje famoso)				
GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
(13)	(9)	(8)	(7)	(37)
5	3	2	4	14

Figura 69. Tabla héroes o superhéroes (personaje fantástico) y deportistas (personaje famoso).

En nuestra sociedad, el futbolista representa el arquetipo de héroe moderno llegando a convertirse para muchos en representación del orgullo nacional. El héroe es una figura que posee habilidades sobrehumanas y que es respetado por todos. Es un ejemplo a seguir. En la mitología griega los héroes eran guerreros que se enfrentaban siempre a un adversario.

Encontramos en los resultados obtenidos, una coincidencia en los valores que representan ambos personajes tanto el famoso como el fantástico. En algunas imágenes incluso podemos observar algunas similitudes:

- En sus ropas: el estudiante nº 15 de Escola Gavina (Spiderman y el jugador de fútbol Messi, llevan los mismos colores en su ropa), el estudiante nº 3 del Colegio Inmaculada Jesuitas (Iron Man y Dani Pedrosa llevan un uniforme muy parecido).

		Estudiante nº 15 Escola Gavina.	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		<i>El reflejo que tiene.</i>	<i>Esta persona es una persona que juega muy bien al fútbol.</i>
		Estudiante nº 3 Colegio Inmaculada Jesuitas	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		<i>El traje</i>	<i>Que sale el campeón del mundo que es el más joven en conseguirlo.</i>

Figura 70. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.

- En sus posturas: estudiante nº 14 del IES L'Arabí (Pikachu y Cristiano Ronaldo aparecen con los brazos extendidos hacia arriba), estudiante nº 4 del IES Las Lomas (el personaje fantástico y el personaje famoso en posición de defensa o ataque), el estudiante nº 10 del Colegio Inmaculada Jesuitas (en el personaje del videojuego y el futbolista, destaca la posición de los brazos).

		Estudiante nº 14 IES Arabí.	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		<i>que está haciendo el ataque del rayo.</i>	<i>La celebración del gol.</i>
		Estudiante nº 4 IES Las Lomas.	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		<i>que está fuerte y su pelo</i>	<i>que está en movimiento Messi y está guapa</i>
		Estudiante nº 10 Colegio Inmaculada Jesuitas.	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		<i>su postura</i>	<i>como opone las manos</i>

Figura 71. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.

- En la acción representada: el estudiante nº1 del IES L'Arabí ha elegido una imagen de Spiderman en la que se representa alerta, preparado para entrar en acción, en la imagen del personaje famoso, el futbolista también representa acción y sus extremidades aparecen también en tensión. El estudiante nº 11

del mismo centro, ha elegido representar un caballo mitológico con muchas patas, lo que representa una cualidad que tiene que ver con la velocidad. En el personaje famoso se representa también la velocidad adquiriendo protagonismo las piernas que están corriendo tras el balón.

 		Estudiante nº 1 IES Arabí.	
Respuesta Pers. Fantástico		Respuesta Pers. Famoso	
<i>Que parezca que flote.</i>		<i>En la posición que está.</i>	
 		Estudiante nº 11 IES Arabí.	
Respuesta Pers. Fantástico		Respuesta Pers. Famoso	
<i>Que es de la mitología griega y es el dios Odín</i>		<i>Es un máquina jugando al fútbol</i>	

Figura 72. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.

En el Estudiante nº 7 del Colegio Inmaculada Jesuitas, observamos el mismo caso que el primer estudiante comentado, ambas imágenes representan acción y tensión en sus cuerpos.



 		Estudiante nº 7 Colegio Inmaculada Jesuitas	
Respuesta Pers. Fantástico		Respuesta Pers. Famoso	
<i>que está colgado en una pared.</i>		<i>que con fuerza intenta llegar a la bola.</i>	

Figura 73. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.

Por último, el estudiante nº 13 del Colegio Inmaculada Jesuitas, ha elegido de personaje un caballo alado que aparece volando, el personaje famoso (jugador de baloncesto) también aparece en el aire como volando, mientras realiza un mate.


		Estudiante nº 13 Colegio Inmaculada Jesuitas.	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		<i>La cabeza y las alas del caballo</i>	<i>El salto que da para hacer un mate.</i>

Figura 74. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.

Vuelve a darse el mismo patrón de género que encontrábamos al analizar el personaje fantástico. Todos los chicos han elegido personajes masculinos, ningún estudiante tiene como referente de persona famosa a una mujer.

A través de los datos obtenidos y el análisis comparado hemos encontrado una correspondencia entre las características más valoradas en el personaje de ficción, los géneros narrativos y el personaje famoso.

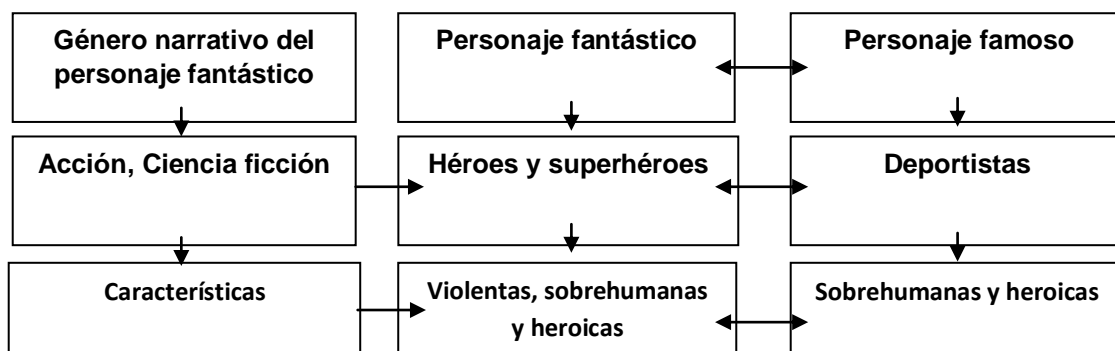


Figura 75. Esquema de correspondencias entre personaje de ficción y personaje famoso. Elaboración propia.

Entre las respuestas a la pregunta *¿qué es lo que más te gusta de la imagen del personaje famoso?* podemos observar que las características que más se valoran están relacionadas con las características que se destacan de los héroes o superhéroes, la fuerza, la velocidad, el sacrificio:

lo da todo por su equipo, yo admiro a este jugador porque es un máquina, su potencia y velocidad, es un crack, que con fuerza intenta llegar a la bola.

Como hemos podido comprobar los estilos narrativos visuales que producen estos imaginarios entre los jóvenes son Marvel Comics o los cómics y animaciones manga. Comparando un anuncio publicitario con una imagen de un personaje Marvel, podemos comprobar que existe una correspondencia en los recursos formales. La publicidad reproduce a través de los deportistas de élite los arquetipos del héroe influyendo en los imaginarios de los estudiantes y reforzando los estereotipos masculinos. Hombres fuertes, valientes, violentos y desafiantes.



Figura 76. Publicidad de Nike. Cristiano Ronaldo.



Figura 77. Lobezno, Marvel Cómics.



Figura 78. Publicidad de Nike. Cristiano Ronaldo



Figura 79. Spiderman, Marvel Cómics.

En el caso de las chicas vuelve a darse el mismo caso que en el personaje de ficción. Sus referentes están más diversificados en cuanto a género. Ellas eligen personajes famosos masculinos como deportistas, cantantes, actores o grupos de rock además de femeninos.

Estudiante nº3 Escola Gavina. Tanto el personaje de ficción como el personaje famoso presentan características similares. Ambos se relacionan con el mundo de la moda, el personaje de ficción es diseñadora de moda y los personajes famosos (cantantes y presentadores) se caracterizan por enfatizar su estilo *Glam Rock*. Se aprecian parecidos estéticos en ambos personajes en los estilos de sus ropas y actitudes que tienen más que ver con una pose underground.

	Estudiante nº 3 Escola Gavina.	
	Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<i>El minimalismo, las gafas, la elegancia y su traje.</i>	<i>Los colores y cómo posan.</i>

Figura 80. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

En el caso de la estudiante nº 6 de Escola Gavina, podemos apreciar que el carácter tanto del personaje fantástico como del personaje famoso se corresponde. El primero es un monstruo grande y fuerte pero que expresa ternura y el segundo es un cantautor que se caracteriza por su estilo sensible, tierno y romántico.

	Estudiante nº 6 Escola Gavina.	
	Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<i>La cara</i>	<i>El fondo</i>

Figura 81. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

La estudiante de Escola Gavina nº5 ha elegido un personaje disfrazado de princesa de la película de animación *Monstruos S.A.* y de personaje famoso la

cantante y actriz Selena Gómez. Ésta última saltó a la fama trabajando en series de televisión para *Disney Channel*. Las dos representan el estereotipo de princesa *Disney*. La primera con la vestimenta de una princesa de cuento clásica, la segunda representando a la chica perfecta: guapa, delgada, bondadosa, que viste a la moda y con talento. La estudiante del IES l'Arabí, reafirma lo anterior, ha elegido también a Selena Gómez como personaje famoso y a un personaje de *Disney*, en este caso a *Campanilla*. Los tres personajes, son productos *Disney* y como podemos observar, transmiten los valores de la factoría infantil.

	Estudiante nº 5 Escola Gavina.	
	Respuesta Pers. Fantástico Que Dafne (el personaje), está muy feliz y está caracterizada con lo que más le gusta, Panis y la magnífica princesa.	Respuesta Pers. Famoso <i>Los colores, el fondo, la naturalidad que tiene en la foto y la caracterización de Selena.</i>
	Estudiante nº 5 IES Arabí.	
	Respuesta Pers. Fantástico <i>los colores.</i>	Respuesta Pers. Famoso <i>El colorido del vestido.</i>

Figura 82. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

En el caso de las estudiantes nº 7 del IES L'Arabí y nº14 de Escola Gavina, podemos apreciar cómo las dos han elegido animales de ficción y personajes famosos masculinos. Se puede observar cómo los personajes de ficción representan características similares a los personajes famosos: en el caso de la estudiante nº7, el Pato Donald aparece sonriendo al igual que Justin Bieber, como podemos ver en las respuestas de la tabla, la estudiante destaca estas características en ambos personajes. En el caso de la estudiante nº14 de Escola Gavina, aunque en sus respuestas no lo expresa, sí podemos comprobar en las imágenes elegidas que tanto el caballo como el tenista representan dinamismo y fuerza.

	Estudiante nº 7 IES Arabí.	
	Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<i>Que sale como siempre, feliz y sonriendo.</i>	<i>Su sonrisa, su pelo, sus ojos, su cuello y su ropa.</i>
	Estudiante nº 14 Escola Gavina.	
	Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<i>Spirit que es el caballo</i>	<i>Que está jugando al tenis.</i>

Figura 83. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

También podemos detectar parecido entre los personajes de ficción y famosos elegidos por la estudiante nº 18 de Escola Gavina. Los dos personajes llevan una vestimenta similar: ropa ajustada de cuero negra y cabello suelto y largo. Ambas representan un estereotipo de mujer valiente sexy e independiente.

	Estudiante nº 18 Escola Gavina.	
	Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<i>Que detrás hay una ciudad</i>	<i>Como canta, su voz.</i>

Figura 84. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

En el caso de la estudiante nº19 de Escola Gavina, ambos personajes representan bondad, inteligencia e implicación social.

	Estudiante nº 19 Escola Gavina.	
	Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<i>Que está tocando el saxo.</i>	<i>Que es actriz y ayuda a personas.</i>

Figura 85. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

La estudiante nº15 del IES L'Arabí, ha elegido personajes que comparten características similares. El personaje fantástico *Soul Eater*, de la serie de

manga-anime, *Soul Eater Evans*, es un personaje que se caracteriza por su rebeldía y desenfadado. Lo mismo podemos decir de los componentes del grupo *punk-rock Green Day*. Podemos observar que la gestualidad de los personajes es muy parecida, tanto en la expresión de los ojos, como en los gestos de la cara, ropa y peinados. En este caso además cabe destacar que la estudiante demostró un claro interés por estos estilos visuales durante las actividades de autorretrato y debate, como veremos en el apartado dedicado al análisis de dibujo (v.7.4.3). Añadir como dato a destacar, también que el mismo día de la actividad iba vestida con una sudadera de Green Day (su grupo musical favorito). Se aprecia en la descripción un gran nivel de detalle, a través del cual transmite su interés por todo lo que tenga que ver con su grupo favorito. Claramente esta chica respondería a un comportamiento de fan, con unos gustos muy claros y definidos.

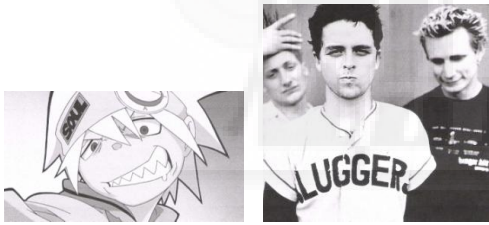
Estudiante nº 15 IES Arabí.	
Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
	<p><i>La expresión de su cara</i></p>
	<p><i>Me gusta que en la fotografía se representa como si estuvieran en un concierto; el batería se ve más borroso y está detrás y en un concierto no se ve mucho, el guitarrista se ve menos borroso pero un poco borroso está y en un concierto se sitúa un poco más atrás que el cantante así que se ve menos, y el cantante es el que se ve más y visualmente tiene más protagonismo.</i></p>

Figura 86. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

En el caso de los personajes de ficción y famoso elegidos por la estudiante nº4 del Colegio Inmaculada Jesuitas, podemos observar que tienen en común que los dos se relacionan con el arquetipo social de la monarquía. En ambos casos se trata de personajes de origen plebeyo que se unen en matrimonio con personajes de la realeza.

		Estudiante nº 4 Colegio Inmaculada Jesuitas.	
		Respuesta Pers. Fantástico	Respuesta Pers. Famoso
		Que es muy bueno, gordo y verde.	Que es muy importante, es la reina de España.

Figura 87. Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia.

En cuanto a la dedicación del personaje famoso, hemos encontrado evidencias que reflejan la influencia de la cultura visual en el *habitus* de los estudiantes. En 1979, Pierre Bourdieu escribió *La Distinción. Criterios y base social del gusto*. En esta obra, el sociólogo francés publica un estudio realizado en Francia entre los años 1967 y 1972, aún siendo orientativo y salvando las distancias geográficas y temporales, podemos observar ciertos paralelismos con el contexto sociocultural actual. Para Bourdieu, las clases sociales ofrecen contrastes que también se pueden ver representados a través de los intereses deportivos de sus miembros. El *habitus deportivo* ejerce una influencia en las formas de representación social de los individuos. Los deportes como el tenis o el golf donde no hay contacto físico se consideran más elegantes y son practicados por las clases sociales privilegiadas, los deportes con contacto físico como el fútbol o el boxeo, están más vinculados a las clases populares. Así, el *habitus* aparece como un sistema clasificatorio (Fig. 100). que nos permite distinguir a través de los valores adquiridos, entre lo bueno y lo malo, lo elegante y lo vulgar, o en el lenguaje de los estudiantes, *lo chulo, lo bonito, lo que mola*.


	Personaje famoso
	Lo que más te gusta de la foto: La elegancia que tiene jugando al bádminton.
	Fuente: internet

Figura 88. Estudiante nº 15 Colegio Inmaculada Jesuitas. Elaboración propia.


	<p>Personaje famoso</p>
	<p>Lo que más te gusta de la foto: Es chulo</p>
	<p>Fuente: internet</p>

Figura 89. Estudiante nº 6 Las Lomas. Elaboración propia.

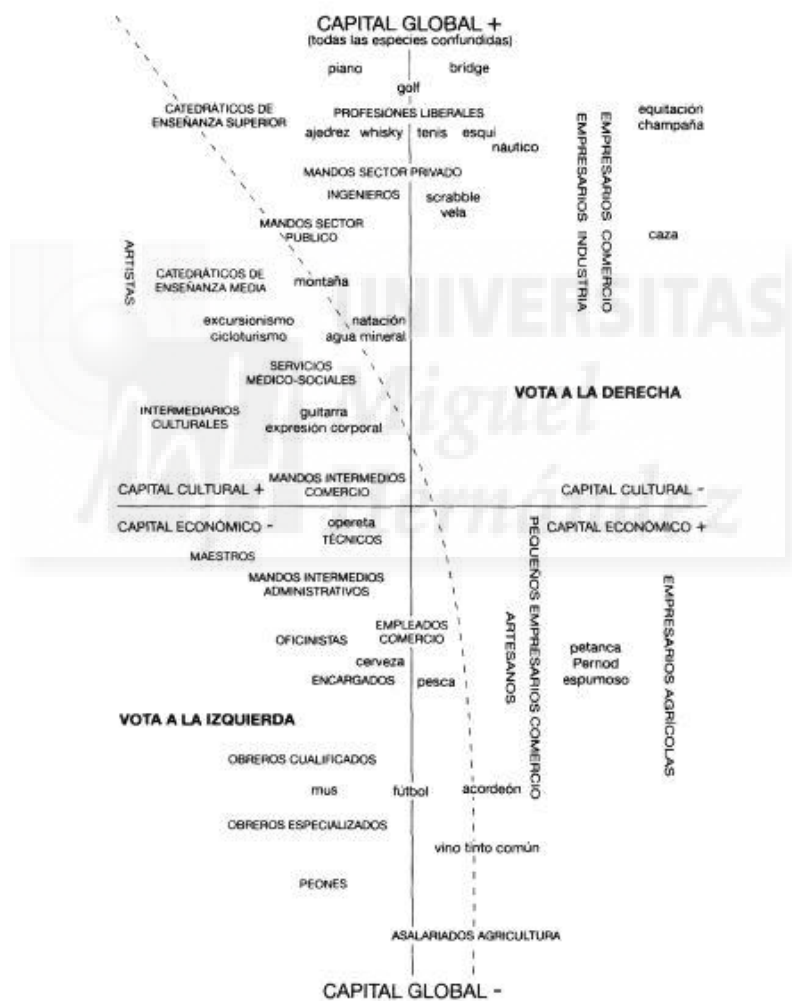


Figura 90. Pierre Bourdieu. Espacio de las posiciones sociales y espacio de los estilos de vida (Esquema de las páginas 140-141 de *La Distinción*, simplificado y reducido a unos pocos indicadores significativos referidos a bebidas, deportes, instrumentos de música o juegos de sociedad). Bourdieu (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (p. 17). Barcelona. Anagrama.

6.3.3. La apreciación estética de obras de arte en el imaginario de los preadolescentes.

En el apartado 3 de los cuestionarios, les pedimos a los estudiantes, “busca y trae una foto de una imagen de algo que consideres una obra de arte y te guste”. En este apartado del cuestionario quisimos encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué entienden los estudiantes como obras de arte?
- ¿Qué lugar ocupan en su imaginario?
- ¿La experiencia estética ejerce alguna influencia en el desarrollo de su identidad?
- ¿Qué influencia tiene el currículum de educación secundaria en este proceso de comprensión?

Para acercarnos a estas cuestiones a través del análisis además de pedirles que trajesen una imagen, les hicimos tres preguntas:

- 3.a. ¿Dónde has encontrado esta imagen? Con esta pregunta queríamos conocer a través de qué medios tienen acceso a las producciones artísticas.
- 3.b. ¿Por qué crees que es una obra de arte? A través de esta pregunta queríamos acercarnos al nivel de comprensión de los estudiantes sobre el hecho artístico.
- 3.c. ¿Por qué te gusta? Esta pregunta nos ayudó a detectar los procesos de subjetivación que se dan frente a la obra artística. Si existe un vínculo de identificación con las obras y a través de qué elementos se dan.

múltiples anuncios de publicidad. De las obras de arte popular destacamos el hecho de que la pasión por el baloncesto ha llevado a un estudiante a elegir como obra de arte un mate de baloncesto.

TIPO DE OBRA DE ARTE IES L'ARABÍ	
ARTE INSTITUCIONALIZADO	CULTURA POPULAR
	

Figura 92. Tipo de obra de arte. IES L'Arabí. Elaboración propia.

En el caso del IES l'Arabí se vuelve a dar la misma circunstancia que en el caso anterior. La mayoría de obras de arte elegidas son pintura. En el caso de las obras de arte institucionalizadas encontramos obras de Leonardo Da Vinci, Velázquez, Van Gogh, Dalí o Miró. Aparecen obras arquitectónicas monumentales y un dibujo del Coliseo romano hecho por el propio estudiante. Entre las obras de arte popular encontramos dos obras de arte urbano, un personaje de dibujos animados y un dibujo de un boxeador realizado por el propio estudiante.

En este centro podemos destacar la misma circunstancia que en el caso anterior en cuanto a periodos artísticos. La mayoría pertenecen a las Vanguardias del siglo XX: en este caso surrealismo o cubismo. Entre las obras arquitectónicas en este caso aparecen obras monumentales como la *Sagrada Família* y el *Coliseo Romano*. En el caso de este centro público, en cuanto a las

obras de cultura popular, cabe destacar que se ha considerado el grafiti como obra de arte y el personaje de dibujos animados *Pepa Pig*. En cuanto a los dibujos hechos a mano, debemos señalar que algunos estudiantes que no trajeron imágenes optaron por dibujar sus referentes ellos mismos. Nos parece muy interesante este hecho, ya que este estudiante de modo espontáneo interiorizaba el dibujo como un recurso comunicativo para suplir otras carencias de medios.

TIPO DE OBRA DE ARTE IES LAS LOMAS	
ARTE INSTITUCIONALIZADO	CULTURA POPULAR

Figura 93. Tipo de obra de arte. IES Las Lomas. Elaboración propia.

En el caso del centro público IES Las Lomas se vuelve a dar la circunstancia de que la obra de arte más elegida es la pintura. Los períodos históricos de las obras son anteriores a las Vanguardias. Aparecen entre otras obras clásicas, pintura egipcia, renacentista o simbolista. La *Gioconda* aparece como la más repetida. También encontramos arquitectura y escultura representadas por la *Torre Eiffel* y la *Diosa Cibeles*.

En las obras de arte popular aparecen elementos de la cultura visual como una fotografía del *Papa Juan Pablo II* y de un árbol de Navidad. También

encontramos viñetas satíricas e ilustraciones y una fotografía de una revista del corazón en la que aparece una pintura de animales exóticos, muy similares a las que aparecieron en l'Escola Gavina, de clara estética kitsch.

Nos parece destacable en este caso que los referentes son más diversos, incluyendo obras de arte menos mediáticas que en los otros centros.

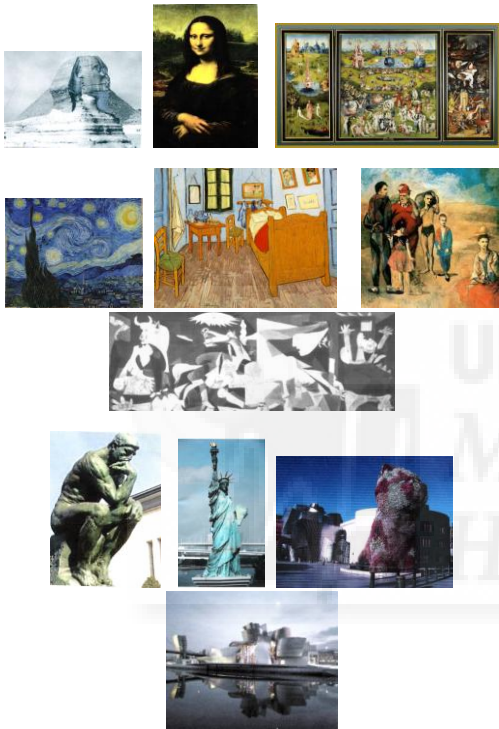

TIPO DE OBRA DE ARTE COLEGIO INMACULADA JESUITAS	
ARTE INSTITUCIONALIZADO	CULTURA POPULAR
	

Figura 94. Tipo de obra de arte. Colegio Jesuitas. Elaboración propia.

En el Colegio Inmaculada Jesuitas las obras de arte elegidas son en su mayoría pinturas como en los casos anteriores. Encontramos obras clásicas como la *Gioconda* o *El Jardín de las Delicias* del Bosco y obras de Van Gogh y de Picasso. En este caso aparecen esculturas como el *Pensador* de Rodin y el perro *Puppy* de Jeff Koons. También monumentos como la *Estatua de la Libertad*. En las obras de cultura popular hay una imagen de un videojuego, pinturas de paisajes y la portada del libro de Tolkien *El Señor de los anillos*.

Análisis comparado e interpretación

Tras realizar esta clasificación del tipo de obra de arte elegida por los estudiantes, hemos podido comprobar que las obras de arte elegidas en su gran mayoría son pintura en todos los casos. Estos referentes artísticos pertenecen a la época de las Vanguardias o periodos clásicos y en la mayoría de los casos se trata de obras muy mediáticas, de fácil acceso para ellos. Las obras más elegidas por los estudiantes han sido *La Noche estrellada* y *La habitación de Arles* de Van Gogh, *La Gioconda* de Leonardo y *El Guernica* de Picasso. Podemos observar que los estudiantes eligen las obras más populares de estos autores. Esto nos lleva a pensar que han elegido obras de arte que forman parte de la cultura de masas, que tienen acceso a ellas a través de la educación formal pero también a través de otros medios. Las podemos encontrar en tazas, camisetas, carteles publicitarios. Es destacable que prácticamente no haya obras de arte contemporáneo. En las ocasiones en las que encontramos obras contemporáneas son de arquitectura. Lo hemos podido ver en el caso de la *Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia*, o en el *Museo Guggenheim* de Bilbao. En concreto en estos casos, hemos de resaltar que estas imágenes de museos sólo han aparecido en los centros privados concertados. Pensamos que este hecho no es casual y puede estar relacionado con el nivel sociocultural de los estudiantes y con la orientación educativa de los centros. Debemos recordar que estos museos son muy visitados por centros educativos.

En el caso de las obras de arte elegidas que pertenecen a la cultura popular, en todos los centros responden a un porcentaje menor que las obras de arte institucionalizado. Esta proporción es similar en todos los centros, observando un ligero aumento en l'Escola Gavina (centro concertado) y en Las Lomas (centro público). En este tipo de tipo de referentes encontramos gran diversidad de recursos y estilos aunque hay un cierto predominio de cierta estética que podría definirse como *kitsch*. Hemos podido ver cómo para los estudiantes un mate de baloncesto (en Escola Gavina), Pepa Pig (en el IES l'Arabí), el Papa y un árbol de Navidad (en el IES Las Lomas) o una imagen de un videojuego y la portada de una novela como el *Señor de los Anillos*, son arte. Como veremos luego en este capítulo, en sus análisis los estudiantes atribuyen a estas

imágenes valores que asocian al arte. En general los referentes de cultura popular del colegio concertado privado Inmaculada jesuitas, son más refinados que en los otros centros, entendemos que claramente el contexto cultural ejerce una fuerte influencia.

A través de estas imágenes, podemos conocer el capital cultural de los estudiantes, sus gustos, los artefactos visuales que conforman sus imaginarios y su identidad. Los estudiantes que han elegido estas últimas imágenes, han encontrado en estas representaciones significados y valores que conectan con su imaginario y con sus anhelos y a través de ellas construyen sus significados y dan forma a su mundo.

6.3.3.1. Fuente de la obra de arte.

A través de la pregunta 3.a. *¿Dónde has encontrado esta imagen?* nos interesa conocer a través de qué medios los estudiantes tienen contacto con las obras de arte con los siguientes objetivos:

- Conocer el lugar que ocupan las producciones artísticas en su cultura visual.
- Cuáles son las fuentes más utilizadas para acceder a las obras de arte.
- Cuál es la naturaleza de las fuentes (analógicas, digitales, interactivas...)
- En qué medida el medio influye en la percepción de la imagen.

Resultados obtenidos

Como podemos observar en la fig. 95, en general la fuente principal utilizada para la búsqueda de la obra de arte es internet con un 65% de respuestas, siendo los centros concertados (Escola Gavina y Colegio Inmaculada Jesuitas) los que mayor número de respuestas ofrecen con un resultado de 68% de respuestas. Podemos apreciar cómo estos datos no varían mucho de los anteriores casos (figuras 55 y 34) y siguen apareciendo distancias similares

entre los centros, 9% de respuestas (I.E.S. Las Lomas) frente al 36% (Escola Gavina).

FUENTE DE REFERENCIA DE LA OBRA DE ARTE					
FUENTE	GAVINA	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS	TOTAL
Internet	16	10	4	14	44
Catálogo de arte		1	1		2
Libro			2	1	3
Revista		2	7		9
Caratula cd			1		1
Museo	1				1
Enciclopedia	1				1
Álbum de fotos		1			1
Dibujo personal		2			2
Periódico			1		1
No contesta		1	2		3

Figura 95. Tabla: fuente de referencia de la obra de arte.

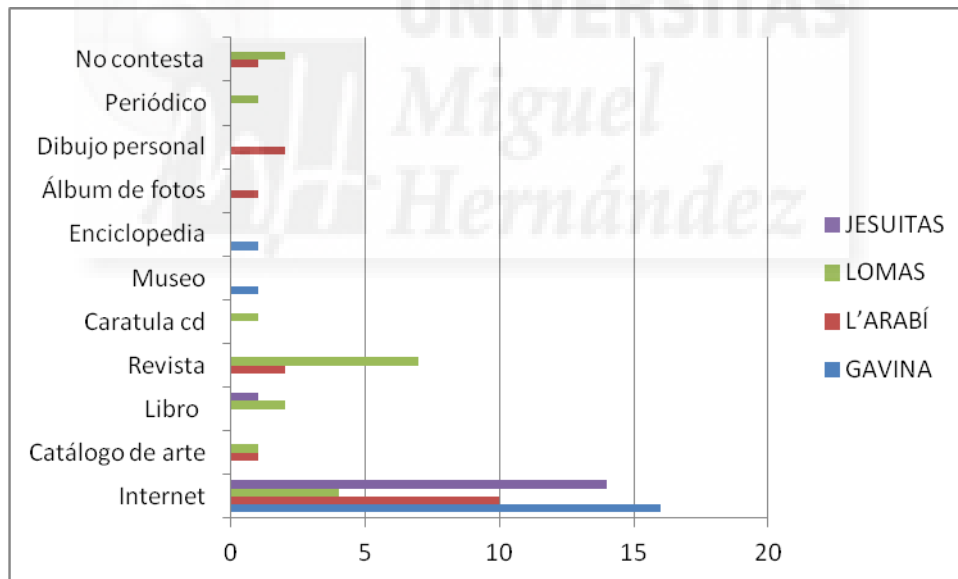


Figura 96. Gráfico: fuente de referencia de la obra de arte.

Al analizar las imágenes seleccionadas, podemos destacar que a pesar de que la gran mayoría de imágenes de obras de arte se han buscado en internet, no encontramos ninguna imagen de prácticas artísticas contemporáneas como fotografía, performances, net art, instalación... Aunque es destacable que sí aparecen edificios arquitectónicos contemporáneos entre sus elecciones.

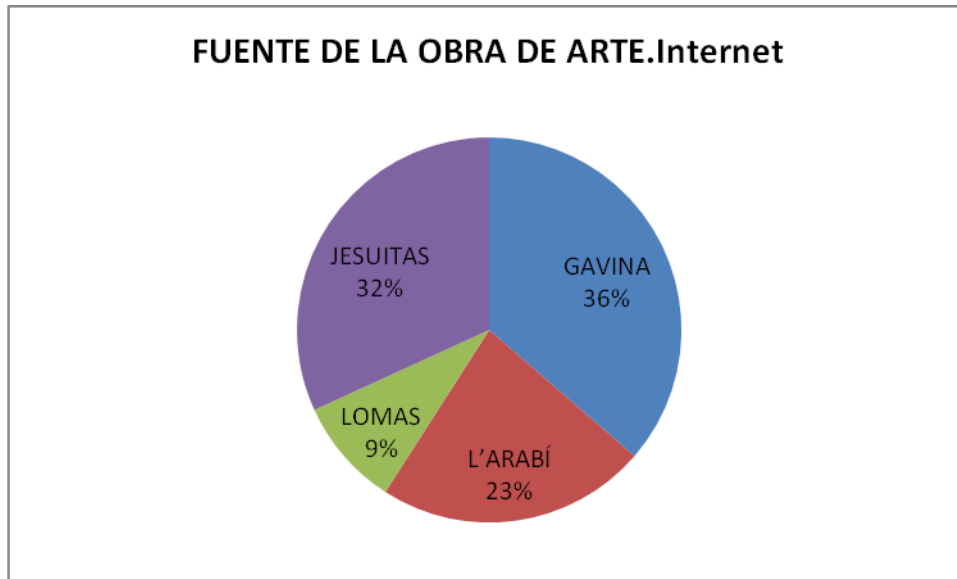


Figura 97. Porcentajes fuente de la obra internet. Elaboración propia

Las siguientes fuentes más consultadas para la búsqueda de la obra de arte son Revistas con 78% IES Las Lomas y 22 % IES L'Arabí y Libros con 67% IES Las Lomas y 33% Colegio Inmaculada Jesuitas.



Figura 98. Comparativa porcentajes, fuente de la obra de arte (revista/libro). Elaboración propia.



Figura.99. Dibujo a mano de obra de arte. Estudiante nº4. IES l'Arabí.

Y algún otro estudiante que trajo una fotografía de un edificio realizada por él mismo en un viaje.

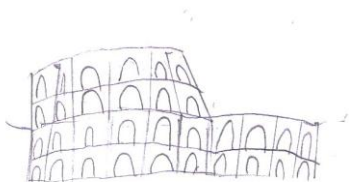


Figura.100. Dibujo a mano de obra de arte. Estudiante nº10. IES l'Arabi.

Análisis comparado e interpretación

Del análisis comparado podemos deducir que las obras de arte contemporáneo de forma mayoritaria no forman parte de los imaginarios de los jóvenes. Este dato nos lleva a reflexionar sobre el concepto que ya ha aparecido en el análisis de la fuente del personaje fantástico y del personaje famoso. La brecha digital no hace referencia exclusivamente a la desigualdad en el acceso a la tecnología, sino a las capacidades de los individuos y a los usos (Castaño, 2008). A este respecto nos parece muy significativo el siguiente párrafo del currículum oficial de educación plástica y visual “Esta materia ha experimentado durante los últimos decenios unos cambios espectaculares, no tanto en la cantidad de nuevos contenidos, como en la evolución de nuevas técnicas y nuevos medios, a través de los cuales se desarrolla” (MEC, 2006, p.30500). De este texto se desprende el carácter instrumental que se le otorga a la tecnología en relación con la materia. No compartimos la idea de que el desarrollo de la tecnología se aborde sin un desarrollo conceptual de la misma. Son muchas las manifestaciones artísticas que han hecho de internet su contexto específico y su tema de reflexión (Martín Prada, 2012).

Cuando el currículum hace mención al “entorno del alumnado” se refiere a “un entorno sobresaturado de información visual” (MEC, 2006, p. 30500) que los estudiantes deben asimilar con actitud “reflexiva y crítica”. No nos parece que

el currículum tenga en cuenta internet como un entorno real donde los estudiantes habitan. Compartimos con Hernández (1995) la idea de que el entorno próximo es un término muy ambiguo en una sociedad interconectada y que no tener en cuenta esta dimensión social, infantiliza las posibilidades de aprender de los estudiantes. Pensamos que cuando el currículum apela a la “actitud reflexiva y crítica” entiende estos conceptos como instrumentos de defensa frente a los peligros de los mensajes publicitarios y las manifestaciones de la cultura visual popular, este enfoque se refleja en los contenidos del currículum que ponen el énfasis en el aprendizaje de elementos relacionados con la sintaxis de la imagen. Coincidimos con Hernández en que cuando hablamos de incorporación de la cultura visual al currículum, no se trata de una cuestión relacionada con los contenidos, sino con la forma de abordarlos.

Desde la pedagogía crítica se propone un abordaje del currículum cultural desde los gustos y deseos de los estudiantes, a diferencia de los planteamientos del currículum de secundaria que coloca al estudiante frente a la cultura visual, la pedagogía crítica propone una inmersión en la comprensión de los imaginarios de los jóvenes. No busca revelar significados, sino las estructuras de poder que se esconden tras una “economía política de representaciones” (Giroux, 1996).

Entendemos que abordar la cultura visual desde este posicionamiento entiende la “actitud crítica y reflexiva” como un proceso de identidad, de adquirir conciencia de uno mismo, porque el conocimiento debe ser significativo para los estudiantes antes que crítico (Giroux, Mc Laren, 1998). Coincidimos con Hernández (2010) y Aguirre (2005), en que este ha de ser el objetivo de la educación artística desde la comprensión de la cultura visual.

Al analizar la relación entre el medio mayoritario utilizado de acceso a las obras de arte, y el tipo de obras de arte elegido, encontramos que existe un desfase entre los planteamientos del currículum y la realidad del entorno social y cultural de los estudiantes. Ponemos de relieve, que se produce una brecha digital (entendiendo lo digital en un amplio sentido cultural y no sólo técnico) provocada por el mismo enfoque del currículum.

Nos parece relevante comentar que ninguna de las repuestas, de ninguno de los centros educativos nombró como fuente de donde habían encontrado la obra de arte sus libros de texto de la asignatura de plástica. Nos sorprendió encontrarnos con este dato de una forma tan rotunda. Teníamos constancia de que todos los centros utilizaban en mayor o menor medida estos recursos escolares. Este tipo de recursos educativos incluyen siempre información sobre obras de arte, aunque la representación de arte contemporáneo suele ser muy escasa.

También nos parece significativo que varios de los estudiantes del IES l'Arabí dibujaran ellos mismos sus referentes de obras de arte, en lugar de traer una imagen encontrada.

6.3.3.2. ¿Por qué crees que es una obra de arte?

Con la pregunta 3.b. de los cuestionarios, ¿por qué crees que es una obra de arte? Buscábamos indagar en las siguientes cuestiones:

- ¿Qué entienden los estudiantes como obras de arte?
- ¿La experiencia estética ejerce alguna influencia en el desarrollo de su identidad?
- ¿Qué influencia tiene el currículum de educación secundaria en este proceso de comprensión?

Para analizar el tipo de respuestas hemos realizado una clasificación utilizando como guía los *Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte* para analizar el juicio estético de los estudiantes, ante las respuestas obtenidas, hemos añadido tres variables más (señaladas con asterisco):

Estadio	Indicadores verbales
1. Favoritismo	Poca conciencia de los puntos de vista de los otros; pinturas como estímulos agradables; juicio por el gusto; falta de los conceptos de arte bueno y malo.
2. Belleza y realismo	El arte bueno y el malo se distinguen según el contenido pictórico.
3. Expresividad	Organiza alrededor de los conceptos de expresividad y empatía; se basa en una nueva concienciación de la interioridad de la experiencia del otro.
4. Estilo y forma	La perspectiva de una tradición estilística pasa a ser importante.
5. Obra única *	<i>No hay nada igual, es una cosa única...</i>
6. Institucionalizado *	Validado por la tradición y las instituciones: <i>porque es famoso, porque está en un museo, es un cuadro...</i>
7. Dificultad *	<i>no lo hace cualquiera, es muy difícil de hacerlo ...</i>

Figura 101. Clasificación de las respuestas a la pregunta ¿por qué crees que es una obra de arte?. Adaptado de *Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte*. Adaptado de Efland (2010). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum* (p.52). Barcelona. Octaedro.

Resultados obtenidos

Al analizar las respuestas, podemos comprobar que la mayoría pertenecen a características formales y conceptuales con los siguientes resultados con un 43% de respuestas, destacan las características formales, con 41% de respuestas destacan las características conceptuales y con 13% de respuestas destacan los aspectos relacionados con vínculos emocionales. Podemos decir que ante una obra de arte, los estudiantes se fijan más en los aspectos formales de la imagen que serán traducidos en términos de belleza, realismo y dificultad, entre otros conceptos que analizaremos a continuación observando el tipo de respuestas dadas.

¿Por qué crees que es una obra de arte?					
	GAVINA (26)	L'ARABÍ (21)	LOMAS (23)	JESUITAS (24)	TOTAL
Formal	10	7	9	14	40
Conceptual	13	10	8	8	39
Emocional	3	4	3	2	12
No contesta			3		3

Figura 102. Tabla ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia.

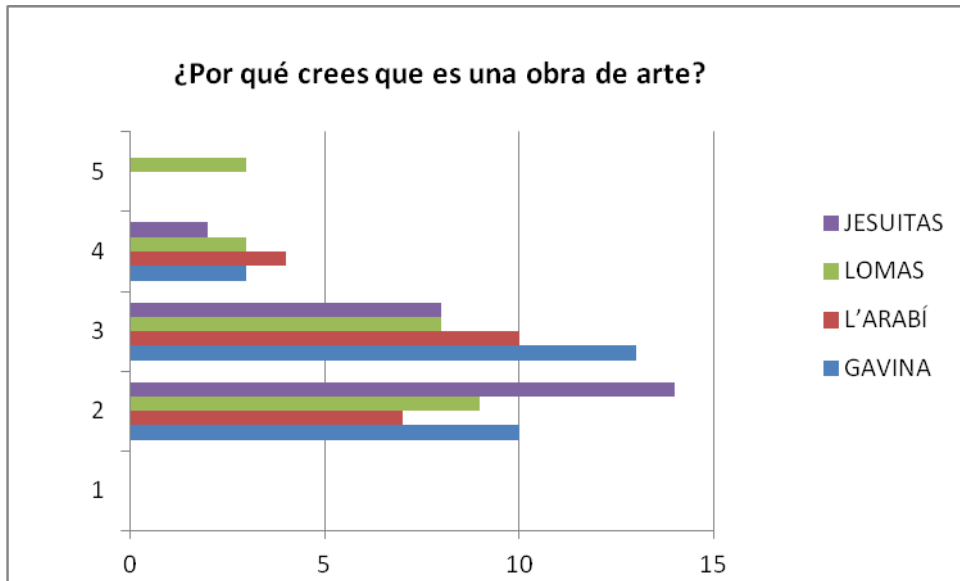


Figura 103. Gráfico ¿Por qué crees que es una obra de arte?. Elaboración propia.

Tipos de respuestas sobre ¿Por qué crees que es una obra de arte?					
	GAVINA (28)	L'ARABÍ (17)	LOMAS (12)	JESUITAS (26)	TOTAL (83)
Favoritismo	1	0	1	1	3
Belleza y realismo	8	3	3	10	24
Expresividad	3	5	2	2	12
Estilo y forma	3	1	1	7	12
Obra única	1	3	1	0	5
Institucionalizado	9	2	4	6	21
Dificultad	3	3	0	0	6

Figura 104. Tabla ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia.

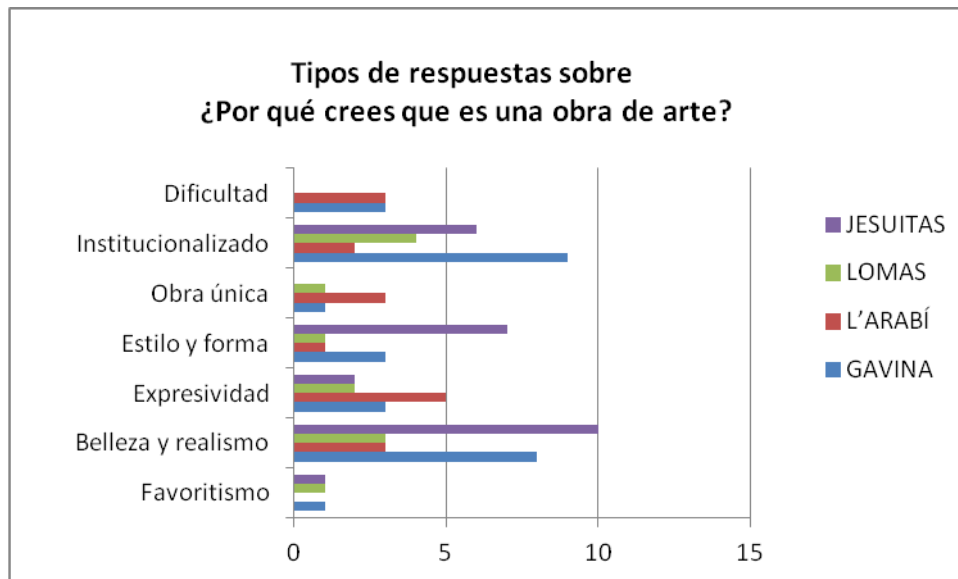


Figura 105. Gráfico ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia.

A las preguntas realizadas, los y las estudiantes afirman que una obra de arte es sobre todo:

- Un objeto artístico que es bello y realista (con 29% de respuestas): "porque es muy realista", "porque es muy realista casi parece una foto", "porque es bonito", "porque es una escultura hecha en piedra de un hombre que parece real".
- Algo hecho por artistas famosos o que está en los museos (con 25% de respuestas): "porque es muy famosa", "porque es un cuadro famoso", "está en un museo", "porque es de Van Gogh y es un obra de art porque está en los museos".

También destacan los aspectos formales relacionados con la dificultad, el carácter de obra única y su capacidad expresiva:

- Que expresa ideas o sentimientos (14% de respuestas): "Porque expresa lo que el pintor vive", "porque es una expresión de la fantasía del artista", "porque transmite una idea o una expresión sensible".
- Algo difícil de hacer (6% de respuestas): "porque es muy difícil expresar ese dibujo y plasmarlo en un papel", "perque es muy difícil de hacer", "porque cuesta mucho de hacer".

- Algo único y original (6% de respuestas): "no hay nada igual", "es una cosa única".

IMAGEN OBRA DE ARTE ¿Por qué crees que es una obra de arte?	
	Estudiante nº10, Escola Gavina: "Porque el salto y el mate es tan bonito como cualquier cuadro de pintor famoso".
	Estudiante nº2, IES L'Arabí "Porque sí, lo ha hecho una persona que pensaba en esto y le ha quedado genial".
	Estudiante nº 5 IES Las Lomas: "Porque es brillante".
	Estudiante nº 1 IES Las Lomas. "Porque es el Papa levantando la mano".
	Estudiante nº 2, IES Las Lomas: "Yo creo que el arte es una forma de expresión y está claro que esta foto representa felicidad y es muy graciosa".

Figura 106. Imagen de la obra de arte ¿por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia

En cuanto al medio de expresión de la obra elegida, por una amplia mayoría destaca la pintura con el siguiente resultado 59% de respuestas, seguida de la arquitectura con el 11% de respuestas.

TIPO DE OBRA DE ARTE: MEDIO DE EXPRESIÓN					
	GAVINA (21)	L'ARABÍ (16)	LOMAS (19)	JESUITAS (15)	TOTAL (71)
Grafiti	1				1
Street Art	1				1
Pintura	15	9	10	8	42
Mosaico			1		1
Escultura			1	3	4
Arquitectura	2	3	1	2	8
Dibujo		2	1		3
Ilustración				1	1
Papiroflexia	1				1
Videojuego				1	1
Fotografía de medios de comunicación (eventos deportivo/religioso)	1	1	1		3
Fotografía publicitaria			1		1
Humor gráfico			1		1
Dibujos animados		1			1
No contesta			2		2

Figura 107. Tabla. Tipo de obra de arte: modo de expresión. Elaboración propia.

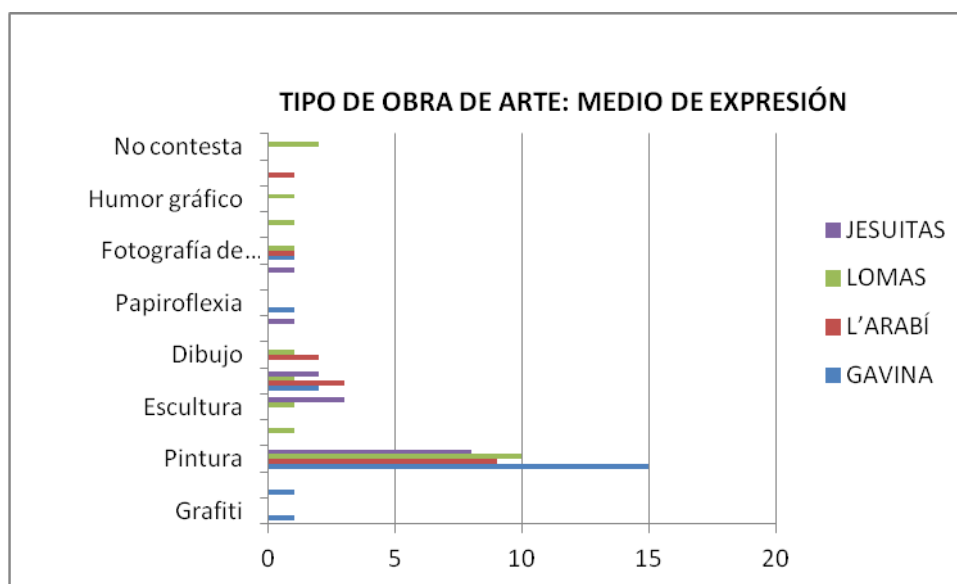


Figura 108. Gráfico. Tipo de obra de arte: modo de expresión. Elaboración propia.

Podemos observar en el gráfico de porcentajes que la mayoría de estudiantes ha elegido como obra de arte, medios de expresión típicos de las Bellas Artes como la pintura, la arquitectura, la escultura o el dibujo. Se puede apreciar la ausencia de prácticas contemporáneas como la performance, el video arte, el net art, la instalación...

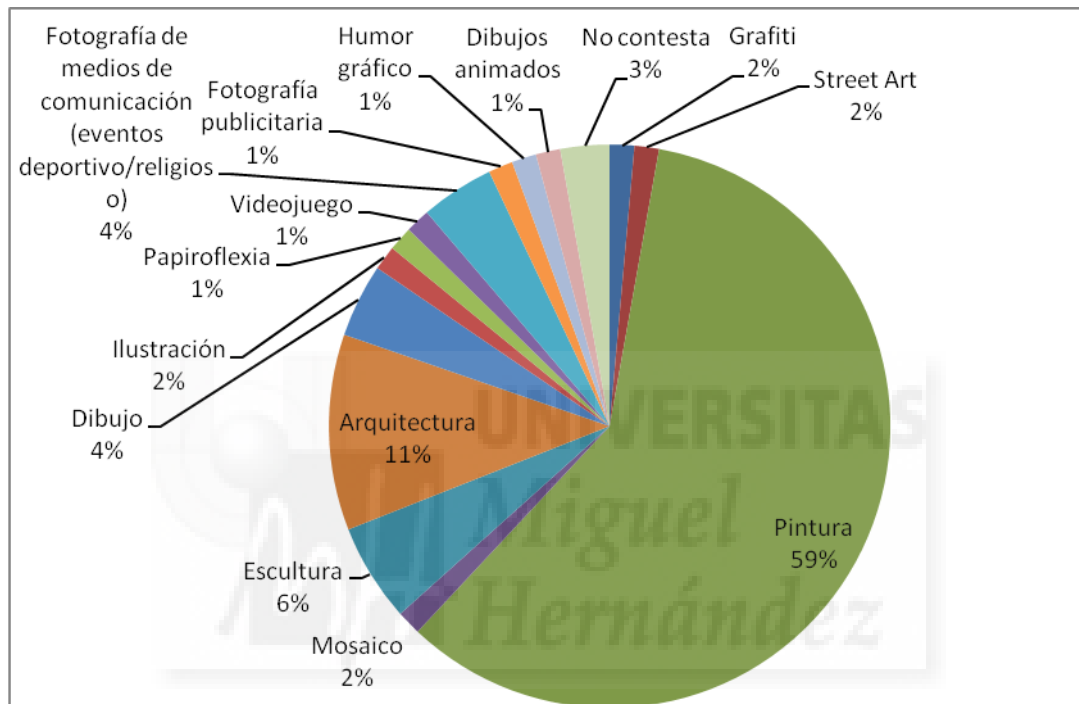


Figura 109. Porcentajes tipo de obra de arte: modo de expresión. Elaboración propia.

Análisis comparado e interpretación

Si comparamos estas respuestas con el currículum, podemos comprobar que la idea que los estudiantes tienen de lo que es una obra de arte está reforzada por los objetivos del currículum. El currículum de la ESO, entiende el arte como un lenguaje y como un sistema de expresión y comunicación. Todos los contenidos y la metodología se enfocan para desarrollar las capacidades de:

“observación, atención retentiva, memoria visual, y de adquirir conocimientos fundamentales de los lenguajes visuales: punto, línea, plano, textura, composición, color, trazados geométricos fundamentales y técnicas instrumentales” (MEC, 2006, p.30501).

Para Imanol Aguirre (2005) el concepto de arte que utiliza el currículum, está obsoleto, no tiene en cuenta prácticas artísticas contemporáneas que desde un enfoque pragmatista de la educación, siguiendo a Dewey y Shusterman tienen más que ver con la experiencia estética. El enfoque pragmatista propone una disolución entre lo artístico y lo estético, este enfoque implica una reconceptualización del término arte que se está viendo reflejado en las tendencias interdisciplinarias de la educación artística. Para Aguirre se trata de replantear la relación entre la educación estética y la educación artística. Estamos de acuerdo con Hernández y Aguirre en que una concepción formalista del arte, no puede tener en cuenta los aspectos relacionados con la construcción de la identidad.

Como hemos visto hasta aquí en nuestros análisis, las imágenes del currículum cultural, de los imaginarios de los estudiantes, o como lo denomina el currículum de la ESO, ese “entorno sobresaturado de información visual que el alumno debe asimilar” está influyendo en la construcción de identidad de los estudiantes, a través de sus gustos y sus deseos (Steinberg y Kincheloe, 1997). De acuerdo con Bourdieu (1998), el gusto constituye identidad y por eso pensamos que el arte debe incorporarse en este proceso “como un mediador del conocimiento y como productor de significados” (Aguirre, 2005, p.339).

Para entender la idea de arte que reproduce el currículum, nos parecen muy significativos los análisis que Bourdieu hace en su obra *La Distinción* (1998). En este trabajo, el sociólogo francés trató de demostrar científicamente la relación evidente entre la educación y el gusto.

Como señala Bourdieu, siguiendo a Panofsky y a Saussure, lo que distingue una obra de arte de un objeto cualquiera, es el predominio de la forma sobre la función. De esta forma, es la intención del artista sobre el objeto, lo que determinará que una obra sea arte. Se entiende entonces que la intención estética es la que crea la obra de arte. Pero señala Bourdieu, que la intención viene determinada por convenciones sociales y normas que van cambiando a lo largo de la historia, redefiniendo en cada época las fronteras entre lo que se considera arte o no. Para Bourdieu, además de la intención, también se requiere de la apreciación estética que depende del espectador. La aptitud del espectador frente al objeto, depende también de las normas sociales y de su

facultad para conformarse a esas normas, es decir de su formación artística. La obra de arte, es entonces, un producto de la historia reproducido por la educación para perpetuar “la arbitraria necesidad de la institución” (Bourdieu, 1998, p. 26).

Podemos afirmar, que el curriculum de educación plástica y visual, reproduce este capital cultural que conforma el *hábitus* de los estudiantes determinando su apreciación estética, lo que para ellos es una obra de arte.

Sin embargo como hemos visto (v.2.2), el capital cultural no sólo viene determinado por la escuela, el curriculum cultural también tiene su parte en la educación de esta apreciación estética. Podemos observar como algunos estudiantes han elegido como obras de arte imágenes de videojuegos, grafitis, fotografías deportivas o publicitarias e incluso religiosas.

Observamos que cuando los estudiantes explican por qué para ellos estas manifestaciones visuales son obras de arte, sus respuestas obedecen a los mismos patrones expresivos o formalistas.

Observamos que cuando los estudiantes explican por qué para ellos estas manifestaciones visuales son obras de arte, sus respuestas obedecen a los mismos patrones expresivos o formalistas.

De la misma manera, aunque se traten de imágenes pertenecientes a la cultura popular, publicidad, medios de masas... a la hora de enfrentarse a su interpretación, estas imágenes son abordadas bajo los mismos preceptos formalistas y expresivos que el curriculum impone.

Nos ha llamado especialmente la atención el caso de la estudiante nº 2 del IES Las Lomas, en el que podemos observar que la potencia del mensaje de la imagen pasa totalmente desapercibida ante una mirada formalista (fig.106).

6.3.3.3. ¿por qué te gusta esta obra de arte?

Con la pregunta 3.c. *¿por qué te gusta esta obra de arte?* hemos buscado detectar qué aspectos son los que más valoran los estudiantes en la experiencia estética. De qué forma conectan con las obras de arte. Hemos

seguido la misma clasificación a través de las categorías formales, conceptuales y emocionales. Nuestros objetivos son:

- Acercarnos al nivel de conciencia que tienen los estudiantes de los elementos de la imagen en el proceso de interpretación.
- Detectar la influencia del currículum en su experiencia estética.

Resultados obtenidos

La mayoría de respuestas obtenidas pertenecen a características formales y conceptuales. Con un 61% de respuestas destacan las **características formales**, con un 27% de respuestas destacan las características conceptuales y con un 13% de respuestas destacan los aspectos relacionados con vínculos emocionales.

¿Por qué te gusta esta obra de arte?					
	GAVINA (19)	L'ARABÍ (18)	LOMAS (19)	JESUITAS (15)	TOTAL (71)
Formal	10	10	10	13	43
Conceptual	6	6	5	2	19
Emocional	3	2	4	0	9

Figura 110. Tabla. ¿Por qué te gusta esta obra de arte?. Elaboración propia.

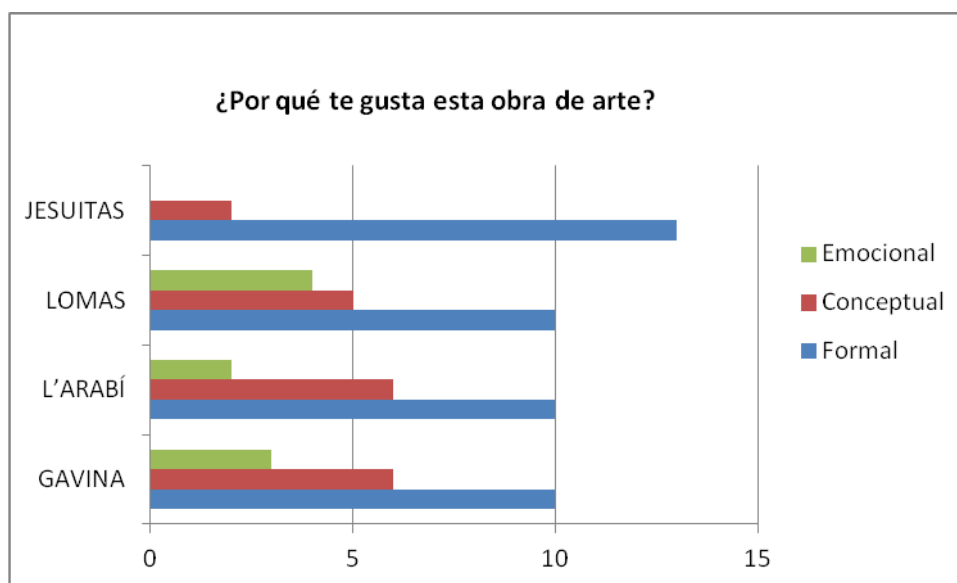


Figura 111. Gráfico. ¿Por qué te gusta esta obra de arte?. Elaboración propia.

En esta clasificación detectamos que hay una preferencia por los recursos formales a la hora de explicar por qué les gusta una obra de arte, como podemos observar en el tipo de respuestas. Estas respuestas obedecen a la misma lógica que explica lo que para ellos es una obra de arte. Como vemos, se refleja en sus respuestas el enfoque del curriculum donde prevalece el aprendizaje de los recursos formales.

Características formales: "por los colores", "porque la piedra está muy bien esculpida para los años que tienen que tener", "es muy grande y resalta bastante", "por la forma en que está puesto y lo realista que es", "porque utiliza muchos sombreados".

En un segundo lugar los aspectos conceptuales como podemos ver reflejado en sus respuestas se asocian a la expresión de sentimientos.

Características conceptuales: "la mezcla de los colores está acorde a lo que representa el estado de ánimo de la mujer", "porque transmite una idea o expresión sensible".

Por último en menor medida, las respuestas relacionadas con características emocionales normalmente asociadas al favoritismo.

Características emocionales: "me gusta la imagen", "es super divertido", "porque es donde el Real Madrid celebra sus títulos y por eso me encanta".

Al analizar el tipo de respuestas de estos tres grupos (formal, conceptual y emocional) podemos ver que la mayoría con un 35% de respuestas, responde con aspectos relacionados con el **estilo o la forma**: "me gusta la forma de representar al personaje y me parece gracioso que se vean y no hayan borrado las líneas del lápiz que se ven en el mar", "porque es brillante", "porque utiliza muchos sombreados".

En segundo lugar con un 23% de respuestas destacan las respuestas relacionadas con el **favoritismo** que Parsons describió como el correspondiente a la edad de 5 años, respuestas del tipo: "porque me gustan las flores", "porque me gustan los castillos", "es mi color preferido".

En tercer lugar y muy cerca del favoritismo con un 20% de respuestas, características relacionadas con la **belleza y el realismo** (estadio

correspondiente a los 10 años): "está muy bien hecho", "es muy bonito", "parece casi una fotografía".

Tipos de respuestas sobre ¿Por qué te gusta esta obra de arte?					
	GAVINA (22)	L'ARABÍ (17)	LOMAS (20)	JESUITAS (16)	TOTAL (75)
Favoritismo	7	5	4	1	17
Belleza y realismo	6	3	2	4	15
Expresividad	5	0	4	3	12
Estilo y forma	4	9	5	8	26
Obra única	0	0	1	0	1
Institucionalizado	0	0	3	0	3
Dificultad	0	0	1	0	1

Figura 112. Tabla y gráfico tipos de respuestas sobre ¿Por qué te gusta esta obra de arte? Elaboración propia.

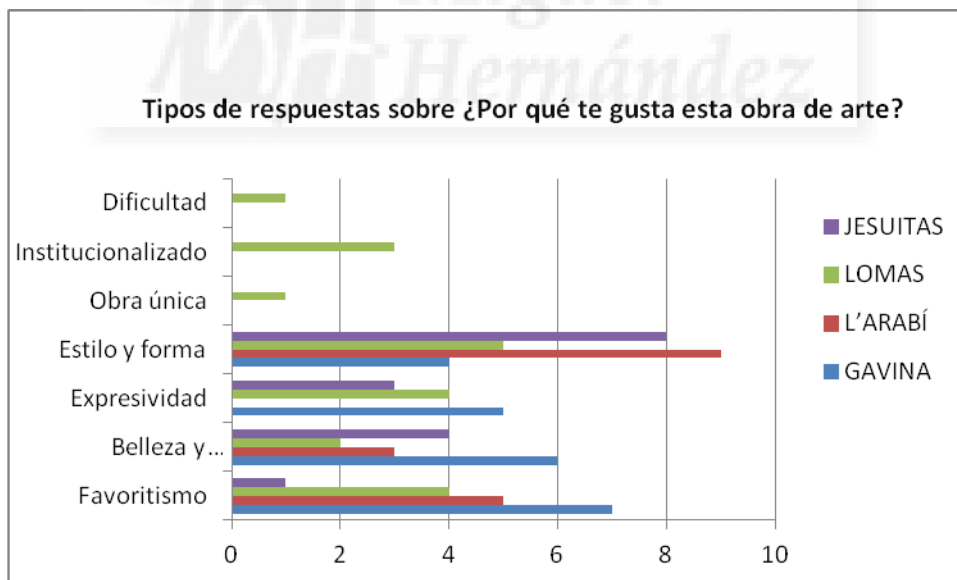


Figura 113. Tabla y gráfico tipos de respuestas sobre ¿Por qué te gusta esta obra de arte? Elaboración propia.

Análisis comparado e interpretación de los resultados obtenidos

De las respuestas obtenidas podemos apreciar que los estudiantes se enfrentan a la experiencia estética entendiendo el arte como un lenguaje, utilizan elementos formales tanto para describirlo como para interiorizarlo.

Estas evidencias nos indican que posiblemente la concepción del arte que ofrece el currículum sea limitada, obedeciendo a una estructuración de la materia que parece querer eludir su complejidad. Como vimos en la primera parte de nuestro estudio (v. 4.4) Efland (2004) señaló que este es un problema de *tergiversación instructiva*, de querer implantar un grado de buena estructuración a una materia de carácter interdisciplinar que sólo puede entenderse desde la complejidad.

6.3.4. Experiencia de la actividad de interpretación de imágenes

6.3.4.1. Análisis de las autovaloraciones de los estudiantes

Tras la realización de las actividades 1 y 2, les pasamos a los estudiantes un formulario de autovaloración y después hicimos un breve debate. Los puntos 8 y 9 del cuestionario se basan en observaciones sobre las actividades.

Los datos obtenidos al preguntar a los alumnos sobre su experiencia con las actividades propuestas han sido muy reveladores, la amplia mayoría coincide en que ha sido una experiencia muy satisfactoria con la que han aprendido, se han sorprendido, se han encontrado consigo mismos y se han divertido.

A la pregunta: ¿te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes? responden SÍ 85%, responden NO un 15%.

8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1			
¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes?			
	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS
SÍ	12	15	19
NO	1	6	1

Figura 114. Tabla observaciones sobre actividad 1. ¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes? Elaboración propia.

Tipos de respuestas: ¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes?			
	IES L'ARABÍ	IES LAS LOMAS	C.I. JESUITAS
Sobre aprendizaje			<ul style="list-style-type: none"> - Porque aprendes más - Porque me he dado cuenta de que sí que tenía un personaje favorito y he aprendido sobre ellos. - Porque aprendes más - Ver cosas nuevas. - Pensar que poner - Cuando he tenido que buscar en el libro cosas. - Que siempre se busca la mejor foto, etc.
Sobre la identidad	- Conocer los gustos de los demás	- El autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> - He aprendido como es cada persona. - Lo más interesante es que hemos visto cómo somos, cómo nos expresamos.
Sobre diversión	- Porque me entretenía mirando fotos	<ul style="list-style-type: none"> - Porque es muy divertido - Que te diviertes - Me he entretenido 	<ul style="list-style-type: none"> - Que me divertía haciéndolo - Pues que me ha parecido divertido dibujar mis hobbies o las personas que me gusten.
Sobre buscar sus gustos	<ul style="list-style-type: none"> Pues poder poner a mis personajes favoritos Buscarlas Pensar en qué personaje fantástico pondría 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque he buscado online mis personajes favoritos - Buscar las imágenes en las revistas - Buscar en las revistas - Encontrar más imágenes - Que hay muchas y no sabes cuál elegir 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar una imagen chula. - Que había que buscar lo que más me gusta. - Que no todas te gustan por igual. - Que tenías que elegir la que más te gustara. - Que podías elegir lo que más te gustase.
Otros	<ul style="list-style-type: none"> - La pregunta de contestar, porque me gusta. - Poder ver fotos interesantes de famosos y obras de arte - La obra de arte me ha gustado mucho. - Ver todas las obras de arte bonitas - Porque me dejaban el ordenador para hacerlo. - Que se podía utilizar el internet y así es más fácil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar a las preguntas - Los detalles - Las obras de arte 	- La ficción.

Figura 115. Tabla Tipos de respuestas: ¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes? Elaboración propia.

En respuesta a la pregunta: ¿has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes? Responden SÍ el 77%, responden NO el 23%.

¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?			
	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS
SÍ	10	17	16
NO	4	5	4

Figura 116. Tabla. Observaciones sobre la actividad 1. ¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?.Elaboración propia.

Tipos de respuestas:¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?			
	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS
Sobre aprendizaje			<ul style="list-style-type: none"> - Porque me parece interesante - Que desarrolla tu imaginación. - Saber expresar lo que transmiten. - Porque me parece interesante. - Me ha parecido interesante.
Sobre diversión		<ul style="list-style-type: none"> - ¡¡Muy divertido!! - Porque se me quitó el aburrimiento - Entreteniéndome 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque me he divertido.
Sobre buscar sus gustos	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar a Piklop y al Rubius. - Porque se podía utilizar internet. - Pues poder poner a mis personajes favoritos. - Porque se puede utilizar internet. - Buscar sobre famosos. - Buscarlas en libretas, revistas... - He buscado lo que más me gusta y lo más bonito. - Pensar en qué famoso pondría 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscarlas - Que he encontrado otras cosas. - He visto a famosos que no conocía y cosas de esas. - Ver a Mario Casas - Buscarlas - Que podías elegir de donde querías 	<ul style="list-style-type: none"> - Ver las fotos. - Que se podían buscar en sitios distintos. - Buscar la imagen de Michael Jordan. - Que buscaba las imágenes que quería. - Porque buscas cosas que te gustan. - Buscar fotos chulas.
Otros	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer gente 	<ul style="list-style-type: none"> - El autoretrato - Recortar y pegar - El hacer manualidades - Por hacer manualidades - Buscar en las revistas con Lola mi mejor amiga - Analizar - Hacer la actividad con Miriam mi mejor amiga 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet. - Realizar la silueta - Dibujar a mi compañera.

Figura 117. Tabla tipos de respuestas:¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?

Análisis comparado e interpretación

A continuación en la clasificación de sus respuestas podemos observar que los estudiantes han valorado muy positivamente aspectos como:

- Sienten que aprenden más cuando la actividad es divertida.
- Que a través de la búsqueda de imágenes hayan podido explorar sus gustos personales y descubrir nuevos.
- Reconocen haber aprendido en el proceso.
- Les ha sorprendido encontrarse con una representación de sí mismos.

Analizando el tipo de respuesta podemos destacar los siguientes aspectos:

- Disfrutan mucho cuando pueden buscar y elegir con libertad las imágenes que ellos quieren.
- Al buscar las imágenes que les gustan descubren otras nuevas.
- Disfrutan de su contacto con las imágenes a través de la experiencia: dibujar, recortar, pegar.
- Encuentran satisfacción intelectual en el hecho de buscar imágenes, les parece una actividad muy interesante.

Disfrutan cuando la actividad es compartida con un compañero o compañera.

De estas valoraciones podemos extraer la información de que cuando los estudiantes trabajan con sus gustos como material, se sienten muy motivados, se divierten, se despierta su interés y sienten que aprenden más.

Han valorado de forma especial poder usar internet o revistas para tener acceso a las imágenes. Estos medios por su carácter lúdico conectan de forma más directa con sus emociones, el hecho de que no hayan utilizado libros de texto para la búsqueda de imágenes nos lleva a sospechar que no se identifican con los ejemplos que aparecen en los libros de educación plástica y visual, aunque no hemos contemplado este factor en nuestra investigación, por no ser el objeto de nuestro estudio, podríamos pensar en la inadecuación de estos referentes ya que las imágenes de obras de arte que eligieron para la actividad, se encuentran alejadas del resto de su imaginario.

Desde esta perspectiva, encontramos que tienen mucho sentido los planteamientos que desde la pedagogía crítica proponen la necesidad de repensar la educación desde los deseos de los estudiantes.

6.4. Actividad de dibujo: creación de un autorretrato

Desde un enfoque pragmatista y fenomenológico, hemos querido indagar a través del proceso de creación de un autorretrato la forma en que los preadolescentes se representan a sí mismos, qué papel juega su imaginario en este proceso de representación y autoconciencia y cómo influye la cultura visual en la percepción de sí mismos.

La actividad se basa en el dibujo como proceso de pensamiento y el cuerpo como mediador del proceso perceptivo.

La mecánica de la actividad se desarrolló de la siguiente manera:

- Se proponía a cada estudiante que eligiera un color para dibujar su silueta.
- Los estudiantes se agrupaban por parejas. Cada estudiante debía dibujar la silueta de su compañero o compañera utilizando como plantillas su cuerpo. Para ello disponían de materiales de dibujo, técnicas secas: lápices de colores y ceras y un papel continuo cortado a una medida un poco mayor que sus cuerpos.
- Una vez dibujadas las siluetas, las dinámicas se desarrollaron como un juego, con una duración total de 20 minutos aproximadamente (según centro educativo): se iban proponiendo preguntas que debían contestar a través del dibujo sobre su silueta, en un tiempo limitado que se indicaba previamente. Cuando el tiempo acaba pasamos a la siguiente pregunta.

Las preguntas son las siguientes:

1. Dibuja algo que lleves puesto en este momento que te guste especialmente (o lo que más te guste) dibújalo en la silueta con todo detalle en el lugar que lo lleves puesto.

2. Completa tu dibujo. Acaba de dibujarte cómo te gustaría estar vestido/peinado con detalles que te parezcan importantes de cosas que te gusten, si hay alguna marca que te guste, algún tipo de accesorio... Cómo te sentirías más a gusto.
3. Dibuja a tu alrededor cómo te gustaría que fuera el espacio en el que estás (piensa dónde te gustaría estar o tu lugar preferido que puede ser real, como un paisaje, una habitación, una plaza, el colegio, el parque, la playa, u otro. O un lugar fantástico que hayas visto en un videojuego, en dibujos, en una película o que tú imagines.

6.4.1. Análisis comparado. Aspectos formales, conceptuales y emocionales de los dibujos.

Para analizar los dibujos de los estudiantes, hemos recurrido a la misma clasificación empleada en la actividad 1. Interpretación de imágenes (v. 2.1.2). Esta clasificación está formulada en base a las respuestas obtenidas por los estudiantes en los cuestionarios y recoge el enfoque de la teoría de los estadios del desarrollo respecto a la comprensión del arte de Parsons.

- Aspectos formales: en los que analizamos las habilidades gráficas, los usos simbólicos del color, la representación espacial, las convenciones de representación.
- Aspectos conceptuales: relaciones entre lo corporal y lo espacial, recurrencia a arquetipos, estereotipos, uso de símbolos y marcas.
- Aspectos emocionales: cómo aparecen reflejadas sus emociones a través de las expresiones de la cara, su relación con los elementos dibujados, con el ambiente.

6.4.1.1. Aspectos formales

Representación espacial

A través de la propuesta 3. *dibuja a tu alrededor cómo te gustaría que fuera el espacio en el que estás (piensa dónde te gustaría estar o tu lugar preferido que puede ser real, como un paisaje, una habitación, una plaza, el colegio, el parque, la playa, otro... o un lugar fantástico que hayas visto en un videojuego, en dibujos o en una película*, hemos buscado que los estudiantes al representarse a sí mismos a través del dibujo, tomaran conciencia de la relación que se da entre su cuerpo y el espacio. Como es sabido, la investigación sobre el dibujo infantil considera los recursos formales empleados por los niños “no tanto como un cúmulo de errores o defectos sino como una forma de expresión propia del niño, acorde y consonante con su manera peculiar de ser y concebir el mundo” (Marín, 1988, p.7).

A continuación pasamos a analizar los aspectos formales relacionados con la representación espacial en los autorretratos de los estudiantes:

Resultados obtenidos

Principio de la línea de base. Es la línea sobre la que se apoyan las figuras. Según investigaciones sobre el desarrollo del dibujo infantil, a los dos años el 75,58 % de los niños todavía no representa la línea de base, a partir de los 3 años se utiliza el borde del papel como línea base y esta tendencia va disminuyendo a partir de los 8 años que comienzan a dibujar el plano de tierra.

No representan la línea de base.

Sus figuras se encuentran flotando en el espacio, no tienen ningún punto de apoyo, como contrapartida tampoco se representa el cielo.



Figura 118. Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 7 Escola Gavina.



Figura 119. Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 11 Escola Gavina.



Figura 120. Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº6 Colegio Inmaculada Jesuitas.



Figura 121. Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº7 Colegio Inmaculada Jesuitas.

Utilizan el borde del papel como línea base.

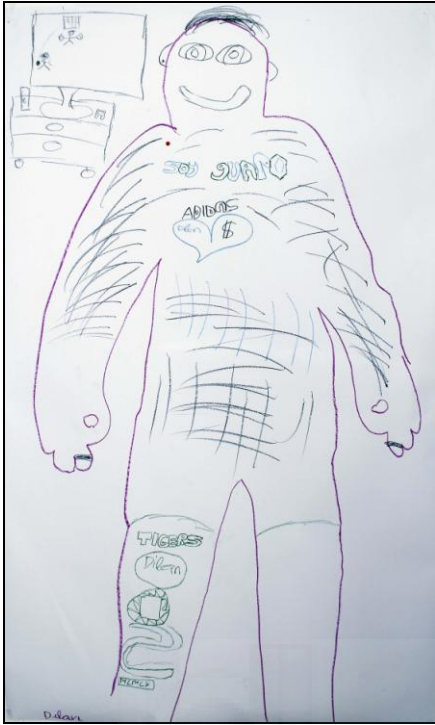


Figura 122. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº8 IES Las Lomas



Figura 123. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº1 Las Lomas

Utilizan el principio de línea base.



Figura 124. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº 2 Escola Gavina.

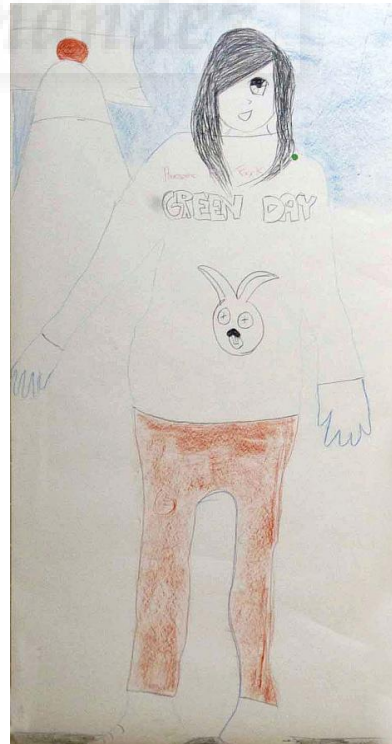


Figura 125. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº 8 Escola Gavina

Principio de abatimiento.

Los planos horizontales se representan vistos desde arriba, mostrando así la mayor parte posible de la superficie.

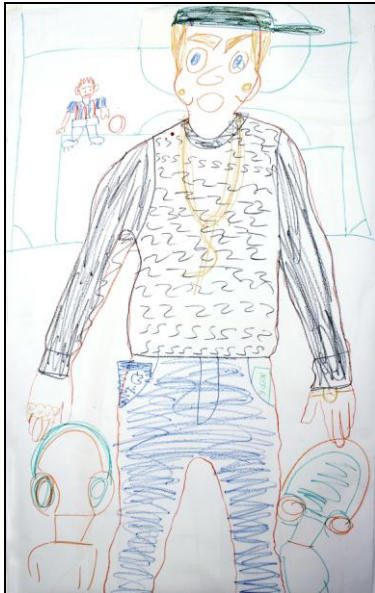


Figura 126. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº4. IES Las Lomas



Figura 127. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº9. IES Las Lomas

Principio de perpendicularidad.

Los objetos se representan de forma perpendicular a la base, podemos observar en el dibujo del estudiante nº11 del IES Las Lomas cómo los elementos naturales del fondo del paisaje cumplen esta disposición.



Figura 128. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº 11 del IES Las Lomas

Principio de imperativo territorial.

Cada elemento se representa en su espacio de forma exenta, sin superposiciones.



Figura 129. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº10. IES l'Arabí.

Simultaneidad de distintos puntos de vista

Se representa cada parte desde el punto de vista que forma que mejor exprese las cualidades de la forma, sin tener en cuenta la coherencia con el resto de elementos. Esto se puede observar en el dibujo del estudiante nº 4 de Escola Gavina en el que ha representado la parte de la suela de las zapatillas.



Figura130. Actividad Dibujo de Autorretrato.
Estudiante nº 4 de Escola Gavina

Recreación de profundidad mediante el tamaño de los objetos.

Como podemos ver en el dibujo de la construcción del espacio no se basa en una línea base ni en la incorporación de un plano, sino en la relación del tamaño. Así las porterías de fútbol se han dibujado en diferentes planos, reduciendo cada vez más su tamaño en función de la distancia respecto a la figura principal.

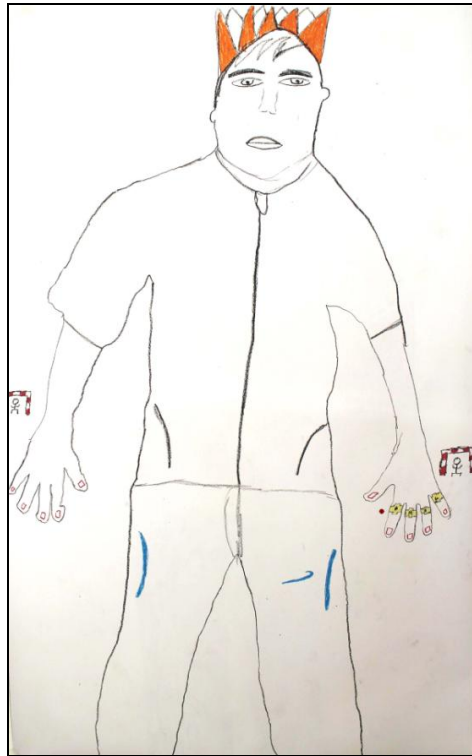


Figura 131. Creación de profundidad mediante tamaño de los objetos.
Estudiante nº30, IES Las Lomas.

Usos simbólicos del color

En el dibujo del autorretrato, los estudiantes tenían que elegir un color que les gustase para el dibujo de su silueta. Al contestar en el cuestionario posterior a la actividad de dibujo ¿qué expresa para ti ese color? Las respuestas se pueden dividir en tres grupos: relación con el personaje elegido en la actividad 1, relación con la naturaleza, expresión de sentimientos o un tercer grupo que responde que no tiene ningún significado o aspectos relacionados con el favoritismo.

USOS SIMBÓLICOS DEL COLOR				
	L'ARABI (17)	LOMAS (27)	JESUITAS (21)	TOTAL (65)
PERSONAJES	3			3
NATURALEZA	7	6	3	16
SENTIMIENTOS	4	4	16	24
NADA	1	9	1	11
FAVORITISMO	2	8	1	11

Figura 132. Tabla usos simbólicos del color. Elaboración propia.

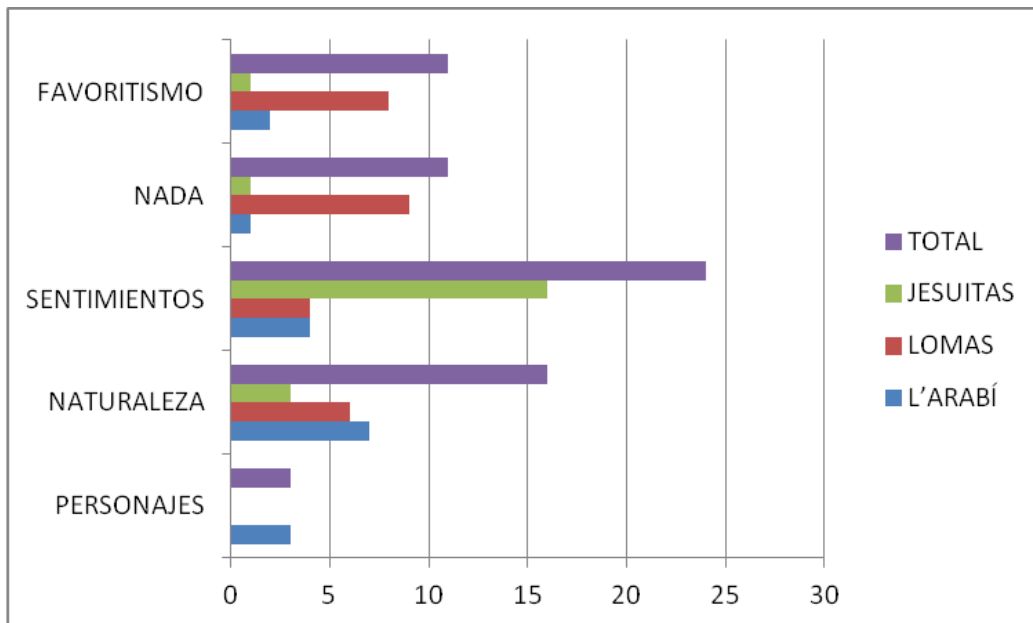


Figura 133. Gráfica, usos simbólicos del color. Elaboración propia.

En el IES Las Lomas hay un alto número de estudiantes que no le da significado al uso del color en su autorretrato o responde con expresiones de favoritismo: "porque me gusta, es mi color preferido..."

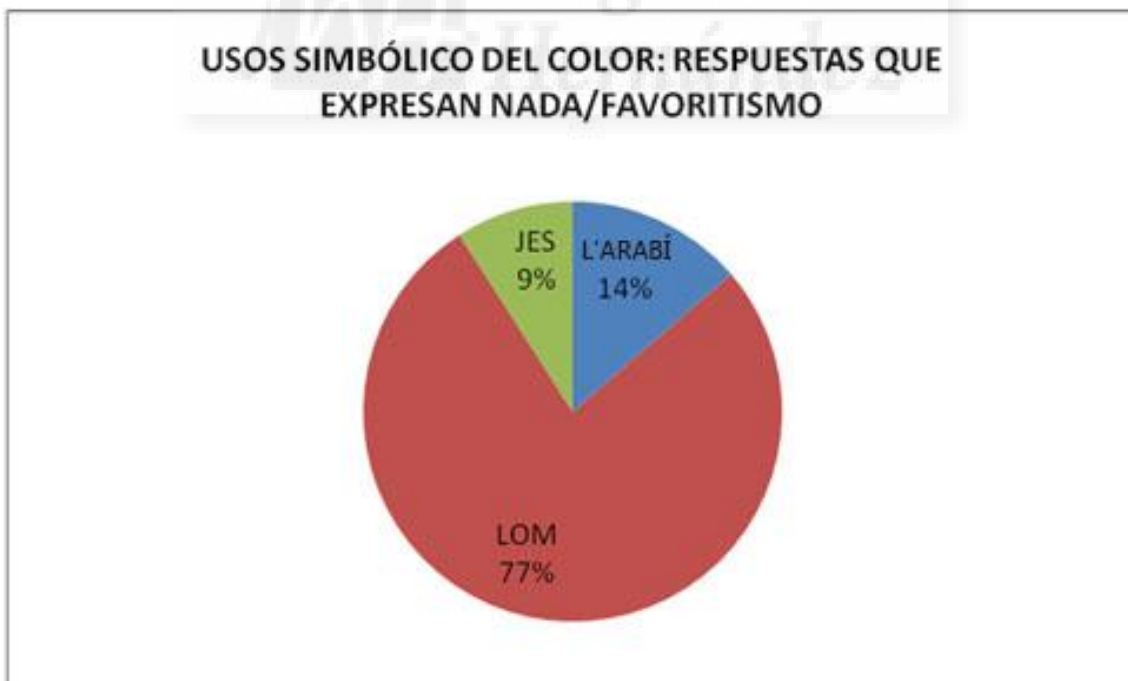


Figura 134. Uso simbólico del color: respuestas que expresan favoritismo. Elaboración propia.

USOS SIMBÓLICO DEL COLOR: NATURALEZA		
Estudiante nº 1 IES L'Arabí	Naranja	Que me gustan las mandarinas
Estudiante nº 3 IES L'Arabí	Azul	el mar
Estudiante nº 5 IES L'Arabí	Azul	Expresa libertad, verano y diversión
Estudiante nº 9 IES L'Arabí	Azul cielo	el cielo
Estudiante nº 10 IES L'Arabí	Marrón	el color del carácter, otoño..
Estudiante nº 11 IES L'Arabí	Verde	Representa mi amor por los animales
Estudiante nº 15 IES L'Arabí	Azul oscuro	El cielo nocturno
Estudiante nº 4 IES Las Lomas	Naranja	una mandarina
Estudiante nº 9 IES Las Lomas	Azul	es muy bonito igual que el cielo
Estudiante nº 11 IES Las Lomas	Azul	el mar
Estudiante nº 12 IES Las Lomas	Verde oscuro	naturaleza
Estudiante nº 15 IES Las Lomas	Azul	el cielo
Estudiante nº 12 IES Las Lomas	Azul	el color del cielo
Estudiante nº 15 C. Inmaculada jesuitas	Azul claro	Buen rollo, buen tiempo, verano, piscina
Estudiante nº 16 C. Inmaculada jesuitas	Verde	primavera
Estudiante nº 19 C. Inmaculada jesuitas	Azul clarito	El cielo

Figura 135. Uso simbólico del color: naturaleza. Elaboración propia.

En el Colegio Inmaculada Jesuitas destacan con una amplia diferencia las respuestas que asocian el color a la expresión de sentimientos, podría estudiarse si esta relación tiene algo que ver con los valores religiosos que transmite esta institución: "paz", "felicidad y alegría", "libertad", "expresividad", "calma".

USOS SIMBÓLICO DEL COLOR: SENTIMIENTOS		
Estudiante nº 5 IES L'Arabí	Azul	Alegría
Estudiante nº 11 IES L'Arabí	Verde	Libertad y diversión
Estudiante nº 5 IES L'Arabí	Azul	Es un color que me expresa a mí y representa a mi madre.
Estudiante nº 14 IES L'Arabí	Verde claro	felicidad
Estudiante nº5 IES Las Lomas	Naranja	Alegría
Estudiante nº 17 Las Lomas	Amarillo y naranja	Alegría
Estudiante nº 20 Las Lomas	Rojo	Me gusta y también es el color preferido de mi madre
Estudiante nº 28 IES Las Lomas	Rojo	Alegría
Estudiante nº 2 C. Inmaculada jesuitas	Rojo	Cariño
Estudiante nº 3 C. Inmaculada jesuitas	Rojo	Alegría y fuerza.
Estudiante nº 4 C. Inmaculada jesuitas	Rojo	Alegría
Estudiante nº 5 C. Inmaculada jesuitas	Morado	Alegría
Estudiante nº 6 C. Inmaculada jesuitas	Azul	Libertad, expresividad, calma.
Estudiante nº 7 C. Inmaculada jesuitas	Azul	Libertad
Estudiante nº 10 C. Inmaculada jesuitas	Verde	Esperanza
Estudiante nº 11 C. Inmaculada jesuitas	Rojo	Alegría
Estudiante nº 13 C. Inmaculada jesuitas	Rojo	Pasión
Estudiante nº 14 C. Inmaculada jesuitas	Azul	Alegría, confianza, bienestar.
Estudiante nº 15 C. Inmaculada jesuitas	Azul claro	Buen rollo, buen tiempo, verano, piscina
Estudiante nº 16 C. Inmaculada jesuitas	Verde	Buen tiempo, amistad, primavera.
Estudiante nº 14 C. Inmaculada jesuitas	Azul	Paz, felicidad y alegría.
Estudiante nº 18 C. Inmaculada jesuitas	Verde	Expresa mucha vida, alegría y color.
Estudiante nº 19 C. Inmaculada jesuitas	Azul clarito	Alegría y felicidad y representa el cielo.
Estudiante nº 20 C. Inmaculada jesuitas	Rojo	Alegría

Figura 136. Tabla uso simbólico del color: respuestas que expresan sentimientos. Elaboración propia.

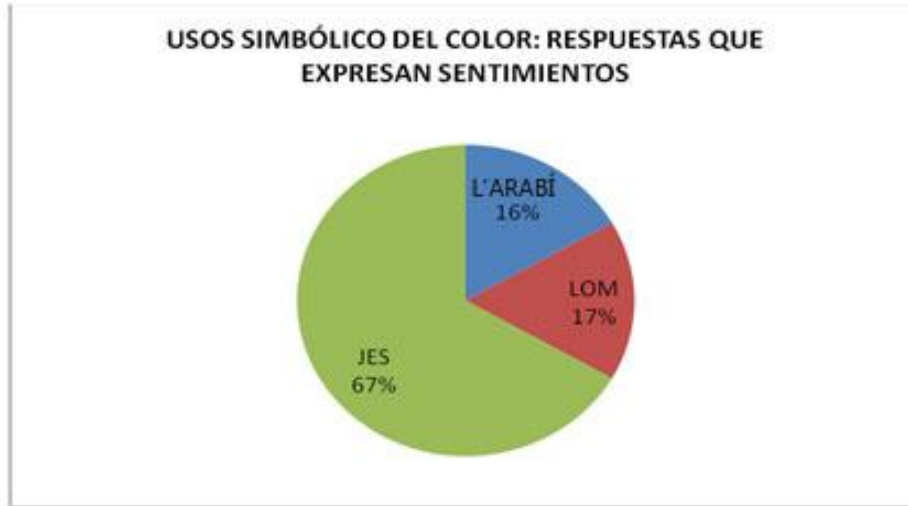


Figura 137. Gráfico uso simbólico del color: respuestas que expresan sentimientos. Elaboración propia.

El currículum de Educación Plástica y Visual de 1º de la ES, contempla el estudio del color en los Bloques 2 y 5.

EL COLOR EN EL CURRÍCULUM DE EPV	
<p>Bloque 2. Elementos configurativos del lenguaje visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – El color. Síntesis partitiva. Colores primarios y secundarios. El círculo cromático. Gammas cromáticas. Metodología práctica de las mezclas partitivas a partir de los colores utilizables en el aula. – Los colores como medio de expresión. Los colores como representación y el color como sistema codificado. – Iniciación al simbolismo del color: el color en la naturaleza y en los objetos. – Investigación experimental de mezclas de color como también de texturas. – Análisis y aplicación de la simbología del color y el estudio del color como sistema codificado. – Curiosidad e interés por descubrir el valor del color y las texturas en las obras de arte. – Tendencia a explorar para obtener matices en el color y en las texturas naturales y artificiales. – Interés por descubrir aspectos visuales significativos del entorno natural próximo. – Interés por la utilización de la textura y el color en la representación del entorno próximo con finalidades expresivas.
<p>Bloque 5. Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utilización de distintos medios de expresión gráfico-plásticos: lápiz de grafito, lápices de colores, rotuladores, pasteles blandos, tiza y crayón Conté, carboncillo, pluma y tinta, pincel y tinta, ceras, pinturas al temple, la acuarela, el gouache, pintura al óleo y collage.

Figura 138. Tabla el color en el currículum de EPV. Elaboración propia.

El currículum dedica el Bloque 1 a trabajar conceptos asociados al lenguaje visual. El Bloque 2 del currículum, tiene como título *Elementos configurativos del lenguaje visual*. El Bloque 3 se dedica a la representación de las formas, el Bloque 4 al espacio y el volumen y el bloque 5 a los procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales. Aquí nos interesa analizar los contenidos del bloque 2 y 5, (Fig. 138). Como se puede observar al analizar los contenidos de estos bloques, el color se estudia como un elemento más del lenguaje visual con la finalidad de “interpretar los mensajes del entorno próximo” o del “entorno natural próximo” y “aumentar las posibilidades de comunicación”. En su relación con el arte, sólo encontramos una frase “Curiosidad e interés por descubrir el valor del color y las texturas en las obras de arte”.

Convenciones de representación: mapa y espejo.



Figura 139. Ejemplo de convenciones de representación mapa. Estudiante nº3, Colegio Inmaculada Jesuitas.



Figura 140. Ejemplo de convenciones de representación mapa. Estudiante nº5, Escola Gavina.

En general podemos destacar el uso de numerosos convencionalismos aprendidos como: estrellas de cinco puntas, representación del sol en el lado superior izquierdo del papel, una gaviota en forma de V, principios de abatimiento para representar las superficies lo más completas posibles, tratamiento convencional del color (cielo y mar azul, hierba verde, arena amarilla...).

Análisis comparado e interpretación de los datos obtenidos

En cuanto a la representación espacial y el uso del cuerpo:

La representación espacial se desarrolla en el currículum a través del bloque 4. Espacio y volumen, con la finalidad de “representar cuerpos y espacios simples mediante el dominio de la representación de las cualidades de las superficies y el detalle, de manera que sean eficaces para la comunicación” (MEC, 2007, p.30504). Los contenidos del currículum en materia de relaciones espaciales, están enfocados a la representación de objetos para la comunicación, pero no contemplan la relación entre el espacio y el desarrollo del autoconcepto.

EL ESPACIO EN EL CURRÍCULUM DE EPV	
Bloque 4. Espacio y volumen	<ul style="list-style-type: none"> – Concepto espacial. Percepción y representación. Relaciones cerca/ lejos entre formas planas: por cambio de tamaño, por superposición y por contraste. – Perspectiva cónica vertical o perspectiva lineal: angular y paralela y perspectiva libre: línea de tierra, línea del horizonte, punto de vista y puntos de fuga. – Incidencia de la luz en la percepción espacial. Valor expresivo y representativo de la luz en formas y ambientes. – Análisis de la distribución de las formas en el espacio. – Planificación de experiencias en la variación de los tamaños relativos en relación con la forma. – Representación en un soporte bidimensional de sensaciones de volumen y distancia utilizando relaciones espaciales. – Representación del espacio a partir de agrupaciones por contraste o analogía de formas, diferencia de dimensión, superposiciones y transparencias de planos. – Utilización del claroscuro para sugerir espacio y volumen. – Observación de la luz: natural y artificial. Posición e incidencia en los objetos. – Estudio de sombras y del claroscuro. – Estudio del claroscuro en el arte. – Realización de variaciones en ambientes y formas mediante la manipulación de la luz. – Representación del espacio natural próximo a partir del estudio de la luz y de su incidencia en las modulaciones del ambiente. – Representación del espacio a partir de la perspectiva cónica: situación de la línea de horizonte y el punto de fuga. Representación de líneas de fuga utilizando obras plásticas y fotográficas. Representación de elementos arquitectónicos próximos sencillos. – Aplicación en configuraciones bidimensionales de representaciones del espacio lleno y el espacio vacío. – Observación del espacio y realización de apuntes del natural de paisajes y de objetos mediante la perspectiva cónica. – Disposición favorable para realizar representaciones de manera precisa, ordenada y limpia. – Confianza en las propias posibilidades. – Curiosidad ante ilusiones visuales de formas, colores y dimensiones observadas en distintos contextos. – Curiosidad por descubrir el valor configurador y expresivo del claroscuro. – Sensibilización ante las variaciones visuales producidas por cambios lumínicos. – Valoración de la repercusión de los cambios de distancia, orientación, etc., en los valores emotivos y de apariencia en volúmenes y ambientes. – Esfuerzo para desarrollar las capacidades espaciales con el fin de visualizar y representar formas tridimensionales.

Figura 141. Tabla el espacio en el currículum de EPV. Elaboración propia.

Desde la fenomenología de la percepción Merleau Ponty afirmaba que la introducción de la corporeidad es imprescindible para comprender el espacio. El espacio que habitamos, el espacio vivido, es definido desde nuestro cuerpo, dado que no existe la separación entre cuerpo y mente. Un ejemplo evidente de esta concepción de la percepción se puede encontrar en el uso de los TSA⁶ (test de siluetas para adolescentes) con los que se realizan diagnósticos clínicos en nuestro país, las siluetas se utilizan mediante un proceso de identificación, para detectar la distorsión y la insatisfacción de los adolescentes con su imagen corporal y así poder tratar las enfermedades relacionadas con los trastornos alimentarios.

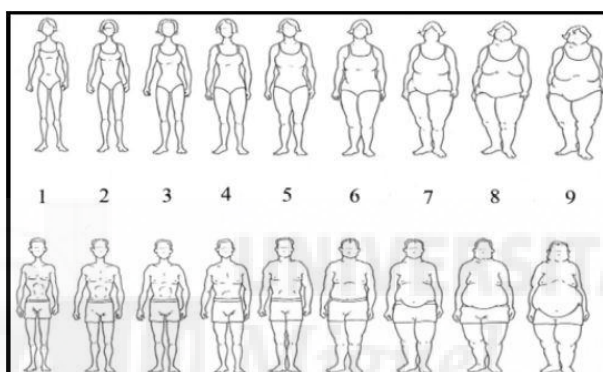


Figura 142. Test de siluetas para adolescentes. TSA

La actividad de dibujo ha sido diseñada siguiendo los enfoques de la fenomenología de la percepción y del pragmatismo, por esta razón el uso del cuerpo en el dibujo se plantea como un proceso de elaboración del pensamiento en relación con el espacio.

Para la mayoría de estudiantes fue muy divertido encontrarse frente al dibujo de su silueta, al no sentir una correspondencia real con la forma de su cuerpo se reían, se emocionaban, incluso alguno hasta se enfadaba. En el caso del colegio Inmaculada Jesuitas, hubo estudiantes, que se empeñaron en repetir

⁶ Para ampliar información sobre este tema nos parece muy interesante consultar :Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23779>

su silueta por mucho que les explicábamos que no se trataba de realizar un dibujo perfecto, tanto es así, que al no conseguirlo algún estudiante abandonó frustrado la actividad, aunque al finalizar, arrepentido, nos pidió poder realizarla otro día. Esto denota un alto grado de conciencia de las reglas, que en muchos de los casos es difícil de transgredir, como señala la Dra. Wolf, formada en el proyecto Zero de Harvard, esta intolerancia a lo que se sale de la norma es lo que lleva a los estudiantes a desarrollar un juicio estético considerando “que todos los poemas deben rimar, todas las pinturas deberían ser cuadros que exhiban elementos hermosos” (Hargreaves, 2002, p.49).

En el caso de las chicas, en este mismo centro, tuvieron que seguir las indicaciones del profesor, por el hecho de llevar falda en su uniforme, al tumbarse en el suelo debían colocarse en orientación contraria a los chicos y realizar la actividad con el cuerpo orientado hacia la pared. Nos parece importante destacar en este caso la importancia del currículum oculto, que en el caso del colegio Inmaculada Jesuitas por tratarse de un centro de orientación católica condicionó parte del proceso de la actividad. Resulta curioso que las niñas se encuentren en situaciones incómodas o “indecorosas” realizando una actividad de este tipo con la indumentaria del centro. Es evidente que el uniforme no contempla actividades de este tipo que conlleven tirarse por el suelo u otro tipo de actividades performativas, sino solo actividades regladas y previsibles (autoras como Elizabeth Ellsworth (2005) y María Acaso (2005) han trabajado estos temas a través del currículum oculto).

En el proceso de dibujo no sólo tomaron conciencia de su cuerpo a través de enfrentarse a su propia silueta, sino también tomaron conciencia del cuerpo del otro a través del dibujo y del tacto. Durante la realización de la silueta del compañero o compañera, se reían mucho, a veces porque se hacían cosquillas, a veces porque les resultaba pudoroso o extraño. El simple hecho de tumbarse en el suelo alteraba toda su percepción. Se ubicaron en una perspectiva insólita y esto les provocó muchas emociones.



Figura 143. Ejemplos de dibujos frustrados. Estudiantes Colegio Inmaculada Jesuitas

En cuanto a los usos simbólicos del color:

Realizando un análisis comparado de los datos obtenidos en cuanto al tipo de respuestas sobre los usos simbólicos del color, detectamos una influencia del personaje elegido (de ficción y famoso) en la elección del color que les gusta para representarse a sí mismos.

USOS SIMBÓLICO DEL COLOR: INFLUENCIA DE LOS PERSONAJES				
Estudiante nº 2 IES L'Arabí	Amarillo	El color de Pikachu que es fuerte y mola.		
Estudiante nº 6 IES L'Arabí	Azul	Es muy bonito y aparte es el segundo color de mi equipo de fútbol.		
Estudiante nº 7 IES L'Arabí	Lila	Siempre me ha gustado y además es el color preferido de mi ídolo		

Figura 144. Tabla ejemplos uso simbólico del color: influencia de los personajes elegidos. Elaboración propia.

En cuanto a las convenciones de representación:

En *La imagen y el ojo* (2000), el profesor Ernest Gombrich define los paradigmas de representación de mapa y espejo. La representación mapa se relaciona con un dibujo más conceptual, en el que se prescinde de lo anecdótico. Los convencionalismos gráficos son más abstractos. La representación espejo, es ilusionista, está relacionada con la percepción del objeto y con la mimesis.

Nos interesaba la representación mapa como actitud ante el dibujo en nuestra actividad porque como vimos (v.4.5) la representación mapa es una representación más ideológica, más subjetiva. Al dar tiempo limitado para realizar los dibujos, la rapidez de ejecución propiciaba que la representación fuese más rápida y más directa, sin darles la oportunidad a que se recreasen en los detalles. Aunque algunos dibujos tienden a una representación más fidedigna de la realidad, podemos decir que en general todos los dibujos tienden a una dimensión que tiene que ver con el dibujo conceptual. Tras el análisis de los recursos formales empleados por los estudiantes para la representación de su autorretrato, podemos concluir con las siguientes observaciones:

- En algunos casos existe influencia de los personajes de ficción y famosos en la elección del color preferido para representar su silueta.
- Se detectan expresiones gráficas que corresponden según las investigaciones en el desarrollo del dibujo (Marín, 1988) a etapas anteriores a los 8 años, como hemos visto en el caso del uso u omisión de las líneas base.
- El uso de la simbología del color está sujeto a convencionalismos como por ejemplo, marrón: otoño, azul: cielo y mar, verde: naturaleza...
- En cuanto al uso de la simbología del color para expresar sentimientos detectamos cierta influencia de los valores del centro educativo en el caso del colegio concertado católico.

6.4.1.2. Aspectos conceptuales:

Resultados obtenidos

Recurrencia a arquetipos

Hemos detectado que en los autorretratos, los y las estudiantes han recurrido en algunos casos a la representación de arquetipos. A continuación podemos ver algunos ejemplos.

RECURRENCIA A ARQUETIPOS	
	Estudiante nº 7, colegio Inmaculada jesuitas. Arquetipo: Superhéroe
	Estudiante nº 2, IES l'Arabí. Arquetipo: Guerrero.
	Estudiante nº 1, Escola Gavina Arquetipo: Explorador
	Estudiante nº 1, Escola Gavina Arquetip: Héroe

Figura 145. Tabla de resultados: recurrencia a arquetipos. Elaboración propia.

Uso de símbolos

De entre los y las estudiantes del Colegio privado concertado Inmaculada Jesuitas dos chicas dibujaron como símbolo el escudo del colegio en sus uniformes. Podemos observar que su autorretrato se reduce a la representación del uniforme, no han dibujado un espacio y tampoco se han dibujado cara.


Actividad dibujo de autorretrato. Uso de símbolos	
<p>¿Qué marcas o símbolos has dibujado? La falda del colegio y el número de clase.</p>	
<p>¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan? Sí porque la falda expresa que soy una chica y mi número indica quién soy.</p>	

Figura 146. Tabla ejemplos uso de símbolos. Estudiante nº19 Colegio Inmaculada Jesuitas.


Actividad dibujo de autorretrato. Uso de símbolos	
¿Qué marcas o símbolos has dibujado? Vans, el escudo del colegio, Bimba y Lola.	
¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan? No, simplemente me gustan.	

Figura 147. Tabla ejemplos uso de símbolos. Estudiante nº6 Colegio Inmaculada Jesuitas.

En el caso de la estudiante nº15 del IES L'Arabí podemos ver la influencia del género manga, además de representado por la bandera de Japón, también por algunos recursos gráficos empleados, por ejemplo en el dibujo del ojo, imitando la forma clásica de los ojos de los personajes manga.

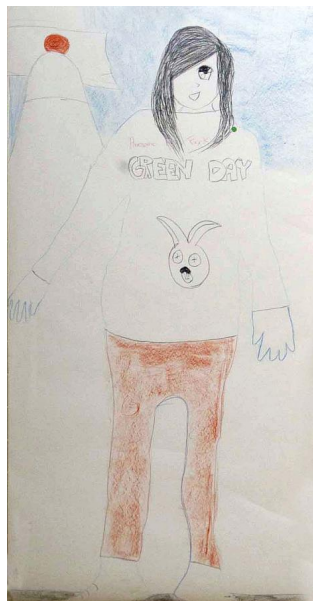


Figura 148. Uso de símbolos. Estudiante nº15 IES L'Arabí

Al observar todos los dibujos hemos podido darnos cuenta que en los autorretratos de los chicos aparecen muchos símbolos asociados a la cultura del *hip hop*, el símbolo que más aparece es el del dólar en forma de colgante como los que han popularizado las estrellas de este género musical. Este símbolo aparece 4 veces en los centros IES Las Lomas y 2 en el Colegio Inmaculada Jesuitas. Otro símbolo de esta cultura son los anillos con letras que aparecen con mucha frecuencia en el IES Las Lomas.



Figura. 149. Uso de símbolos.
Estudiante nº 19 IES Las Lomas

Figura. 150. Uso de símbolos.
Estudiante nº 3 C. I. Jesuitas



Figura 151. Uso de símbolos.
Estudiante nº18

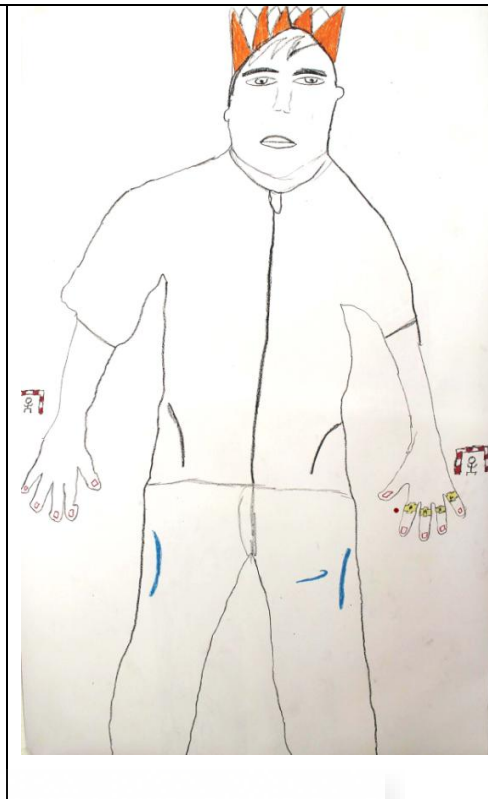


Figura 152. Uso de símbolos.
Estudiante nº30

Marcas

El uso de marcas comerciales en los dibujos, ha sido un tema recurrente en todos los centros. En cuanto a las más dibujadas destacan las relacionadas con el deporte como Nike o Adidas.

Las marcas que más han aparecido en las representaciones de los estudiantes, han sido precisamente las más publicitadas por las estrellas de fútbol.



Figura 153. Futbolistas elegidos por los estudiantes como personas famosas preferidas, con marcas Nike y Adidas.

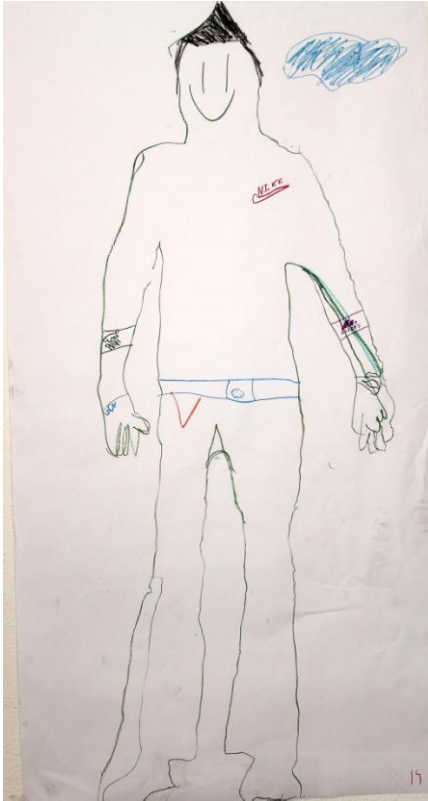


Figura 154. Uso de marcas. Estudiante nº 1
Colegio Inmaculada Jesuitas



Figura 155. Uso de marcas. Estudiante nº 1 IES
Las Lomas

En cuanto a las marcas dibujadas fuera de la silueta corresponden a la pregunta 3. *dibuja a tu alrededor cómo te gustaría que fuera el espacio en el que estás (piensa dónde te gustaría estar o tu lugar preferido que puede ser real, como un paisaje, una habitación, una plaza, el colegio, el parque, la playa, otro. O un lugar fantástico que hayas visto en un videojuego, en dibujos o en una película.*

En este caso las marcas dibujadas fuera de la silueta corresponden a ese lugar propuesto.

Hemos podido observar que muchas de las marcas que aparecen en la representación del espacio, son marcas relacionadas con la tecnología.

Podemos observar en el dibujo del estudiante nº15 del Colegio Inmaculada Jesuitas que se ha dibujado flotando en el espacio con el teléfono móvil en la

mano. El estudiante nº 17 se ha dibujado en su habitación con un ordenador en el que se puede ver en su pantalla la palabra *Smite*, nombre de un videojuego MOBA (*Multiplayer Online Battle Arena*).



Figura 156. Uso de marcas. Estudiante nº 15. Colegio Inmaculada Jesuitas



Figura 157. Uso de marcas. Estudiante nº 17 IES. Las Lomas

Análisis comparado e interpretación de los datos obtenidos

En cuanto a la representación de arquetipos:

Al comparar los personajes de ficción elegidos con los autorretratos, en los que se han representado arquetipos, en algunos casos hemos detectado la influencia de los personajes de ficción. A continuación podemos ver algunos ejemplos:




<p>Referente: Spiderman (Marvel)/Rafa Nadal Arquetipo: héroe</p>	
 	

Figura.158. Tabla ejemplos de arquetipos. Estudiante nº7 Colegio Inmaculada Jesuitas



<p>Referente: Piplup (Pokemon) Arquetipo: guerrero</p>	
	

Figura 159. Tabla ejemplos. Estudiante nº2 IES L'Arabi



<p>Referente: Ted "Lorax" (Universal) Arquetipo: aventurero, explorador.</p>	
	

Figura 160. Tabla ejemplos arquetipos. Estudiante nº1 Escola Gavina




<p>Referente: Lobezno (Marvel)/Futbolista Arquetipo: héroe.</p>	
	
	

Figura 161. Tabla ejemplos arquetipos Estudiante nº1 Escola Gavina

En cuanto al uso de símbolos:

Cuando en el colegio concertado Inmaculada Jesuitas les explicamos la dinámica de la actividad y les leímos la pregunta *2. dibuja algo que lleves puesto en este momento que te guste especialmente (o lo que más te guste) dibújalo en la silueta con todo detalle en el lugar que lo lleves puesto*, todos los estudiantes pusieron caras de resignación, murmuraron y gesticularon, dándonos a entender que esa propuesta para ellos no era muy viable. Enseguida nos dimos cuenta que esta invitación chocaba de entrada con lo que era una norma impuesta para ellos, llevar uniforme. En ese momento les explicamos que les entendíamos y que no debían limitarse a la ropa, podían dibujar cualquier cosa que llevarsen tipo, reloj, pulsera, zapatillas, etc...

Al analizar los datos obtenidos en este mismo centro, hemos podido observar que en los casos de las estudiantes nº19 y nº6 se da una identificación con la institución escolar a tal punto que a través del uniforme se están reproduciendo unos valores, en este caso, se están reproduciendo estereotipos femeninos como asociar la feminidad a llevar falda. En los colegios que se usan uniformes se da la tendencia de vestir a las chicas con falda para diferenciarlas de los chicos.

Cuando en el cuestionario se les preguntó a estas estudiantes que por qué habían elegido representarse con esta ropa contestaron: "El escudo del cole porque me dice de qué color soy y la falda me hace más femenina"....

Hemos podido comprobar que en este caso, se da un proceso de identificación en el que la falda "expresa que soy una chica", "me hace más femenina", el número de clase "indica quién soy" y el escudo del colegio "me dice de qué color soy".

En el caso de la estudiante nº15 del IES L'Arabí, los símbolos con los que se ha dibujado representan todo lo que le gusta, en el personaje de ficción eligió un cómic manga y en el personaje famoso al grupo Green Day. Se detecta una influencia evidente de los referentes visuales en la representación del autorretrato: tanto en la imaginería manga como en los símbolos de la banda de rock.

Actividad dibujo de autorretrato. Uso de símbolos	
<p>¿Qué marcas o símbolos has dibujado? La bandera de Japón y mi grupo favorito.</p>	
<p>¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan? Sí porque la cultura de Japón me parece interesante. Porque representa lo que me gusta. La sudadera, representa como soy y el grupo que está en la sudadera es mi favorito.</p>	
<p>Personaje fantástico</p>	
<p>Personaje famoso</p>	

Figura 162. Tabla uso de símbolos. Estudiante nº15 IES L'Arabi

En cuanto al IES Las Lomas consideramos importante destacar el alto nivel de violencia detectado en sus representaciones. Es un dato que sólo podemos observar a través de sus dibujos ya que en los cuestionarios no se ha visto reflejado. En los dibujos de estos estudiantes aparecen puños americanos, navajas, pistolas y dinero. Coincide con muchos de los estereotipos que se reproducen en la cultura del *hip hop* más comercial: fama, dinero, machismo, violencia y drogas. Todo este atrezo en el argot del *hip hop*, ha dado lugar al término *Bling blig* que hace referencia al sonido de las joyas (colgantes y anillos de oro) que llevan los gansta-rap (subgenero del rap que persigue reflejar el estilo de vida violento de la juventud de las zonas menos favorecidas de la ciudad).

En el caso de este centro, que hemos de recordar se encuentra en una zona de la ciudad muy desfavorecida, es importante destacar, la importancia de incorporar su currículum cultural a la escuela. Estas representaciones traen aspectos de su identidad al aula que no tendrían entrada de otra manera. Sabemos por los docentes que la violencia en este centro es una realidad que forma parte del imaginario de los estudiantes, forma parte de su *habitus*. Recordando una vez más a Bourdieu, cuando el capital cultural no es reconocido por la escuela, los estudiantes se sienten desplazados del sistema escolar por la falta de identificación y esto contribuye a su fracaso.



Figura 163. Uso de símbolos. Autorretratos con pistolas y puños americanos.

Hemos detectado un elemento que forma parte de la cultura visual de los estudiantes y está íntimamente relacionado con lo que Toni Negri y Maurizio Lazzarato (1991) denominan como *producción inmaterial*, un tipo de producción que se basa en la comunicación social y tiene como finalidad la creación de consumidores. Este elemento ha aparecido a través de la figura del *youtuber* (persona que se gana la vida compartiendo vídeos en *Youtube*). Esta figura representa lo que Featherstone (2000) ha definido como “nuevos intermediarios culturales” (v.4.3.2), personas que transmiten modelos culturales y determinan con su influencia los gustos de sus seguidores. Estos “nuevos intermediarios culturales”, también denominados *Influencers*, mueven a millones de

seguidores en la red a través de plataformas sociales y son contratados por las empresas para impulsar sus productos, puesto que ejercen una poderosísima influencia en su audiencia. Se ha normalizado tanto esta figura en el ámbito de las estrategias de marketing online, que incluso existen aplicaciones para que las empresas, escribiendo palabras clave, puedan encontrar un ranking con los *influencers* clave para cada sector. Entre los tipos de *influencers* podemos encontrar *bloggers*, *youtubers* o *gamers*. Su trabajo consiste en recomendar productos de forma directa o indirecta.

En nuestra investigación, detectamos la influencia en los estudiantes de un *youtuber* llamado El Rubius. Apareció como persona famosa preferida en sólo uno de los estudiantes en el IES l'Arabí (fig. 164) pero hemos de decir que en nuestras visitas a los diferentes centros en más de una ocasión escuchamos a los estudiantes, en conversaciones informales fuera de la actividad, referirse a él.

El Rubius es un *gamer*, que empezó ganándose la vida subiendo las partidas de sus videojuegos en *youtube*, sus visitas fueron aumentando hasta convertirse en uno de los *youtubers* más influyentes de nuestro país con más de ocho millones de suscriptores en su canal de *youtube*. A partir de ahí son muchas las marcas de videojuegos (Play Station, Nintendo...) que lo contratan para acudir a eventos, jugar a sus videojuegos y compartir las partidas, etc... El Rubius se ha convertido en un modelo para muchos niños y jóvenes que ven en él un ejemplo de éxito en la vida (sus ganancias anuales son millonarias).


<p>Personaje fantástico: Piplup (Pokemon, Nintendo)</p>	
	
<p>Persona famosa: El Rubius</p>	
	
<p>Obra de arte: Grafiti</p>	
	

Figura 164. Tabla comparativa actividades 1 y 2. Estudiante nº2 IES L'Arabí

El Rubius no sólo conecta con su público a través de los videojuegos, en el año 2014, ha publicado *El libro Troll* y en sólo cinco semanas, ha conseguido vender 34.000 ejemplares a una audiencia que no supera los 20 años.

En *El libro Troll* se proponen retos como los que reproducimos a continuación donde el absurdo es el principal componente:

RETROTROLL, #RETO01. Dibújale la cara a un plátano y llévatelo a todos lados durante 24 horas. Al final tienes que comértelo. Normas: Tiene que estar a tu lado en todo momento y ducharse contigo, dormir contigo, etc. Si lo sacas a la calle, tiene que estar visible siempre.

RETROTOLL #RETO02. Entra al salón cuando haya alguien, enciende la luz cinco veces y desaparece sin decir nada. Graba la reacción y escribe que han dicho (El Rubius, 2014, p.).

Se pueden entender estas acciones como pequeñas gamberradas, actos de insubordinación donde los adolescentes pueden encontrar espacios de autoafirmación y resistencia (Steimberg y Kincheloe, 1997). A continuación reproducimos el prólogo que se ofrece en el libro a modo de manual de instrucciones:

Te aviso de que este libro va a acabar muy, muy, muy mal. Lo maltratarás, lo quemarás, lo machacarás y lo llenarás de cosas asquerosas. De eso se trata :P.

Aquí demostrarás lo troll (y retard) que puedes llegar a ser. Habrá muchos retos y será un largo camino, pero, para que no te sientas solo/a, compartiremos online todos los que vayas completando (y demostraremos abiertamente nuestro nivel de retardismo). Usa el # de cada página y aprovecha para sacar fotos, hacer vídeos y todo lo que quieras, y contárselo al mundo.

INSTRUMENTOS IMPRESCINDIBLES:

Teléfono móvil/Ordenador/Algo para hacer fotos... Útiles para dibujar Tijeras Pegamento Tiempo libre/Imaginación/Un poquito de mala leche y otro poquito de amor.

Todas las actividades incluyen un MEDIDOR DE KARMA:

Cada reto puede sumar o restar; todos valen un punto, salvo que te indique otra cosa.

EL JUEZ ERES TÚ MISMO así que nadie se va a enterar si haces trampa... Al final de cada página encontrarás un meme cachondo y otro cabreado. Cuando logres realizar lo que te propongo, anota el/ los puntos que correspondan en la caseta del troll o, en caso contrario, pon una cruz en la otra. El recuento final te permitirá saber si eres un troll o un llorica (El Rubius, 2014,).



Figura 165. Trollfaces. *El libro Troll* (El Rubius, 2014).

Se pueden extraer de este texto elementos como:

- Iconoclasia: “Lo maltratarás, lo quemarás, lo machacarás y lo llenarás de cosas asquerosas. De eso se trata.”
- Creación de comunidad online: “para que no te sientas solo/a, compartiremos online todos los que vayas completando (y demostraremos abiertamente nuestro nivel de retardismo)”.
- Uso de instrumentos tecnológicos para la creación: “Teléfono móvil/Ordenador/Algo para hacer fotos...”
- Herramientas tradicionales: “Útiles para dibujar, Tijeras, Pegamento”
- Ironía: “demostraremos abiertamente nuestro nivel de retardismo”
- Memes: Imágenes que forman parte de los imaginarios culturales de los adolescentes.

En definitiva se trata de un libro que propone acciones donde se desarrollan competencias audiovisuales y digitales a través de la interacción, la participación y los afectos sin hacer ningún tipo de distinción entre el *mundo virtual* y el *mundo real*.

El objetivo es *trollear*, término popular que hace referencia a hacer el *troll*, (molestar, incomodar), inspirado en los *trolls* de internet, los usuarios que hacen comentarios ofensivos o burlones en los foros. Este fenómeno ha desarrollado toda una cultura en la que los adolescentes y preadolescentes están inmersos. Los *trollsfaces* forman parte de la cultura visual de los estudiantes y a través de ellos se expresan, son dibujos muy mal hechos de caras que expresan emociones muy simples. En España esta cultura visual se desarrolla principalmente a través de la página web www.cuantocabron.com. En esta web se pueden crear *ragecomics*, viñetas donde podemos contar historias cortas utilizando los *trollfaces*. Este fenómeno se ha convertido en una forma de comunicación entre los jóvenes y estas expresiones se han incorporado ya a su lenguaje cotidiano. Expresiones como *lol*, *forever alone*, *feel like a ninja* forman ya parte del imaginario de los jóvenes.

Algunos ejemplos de *trollsfaces*:

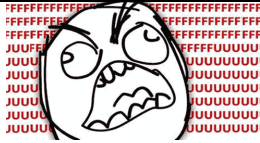
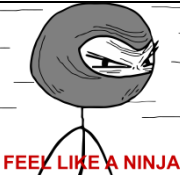
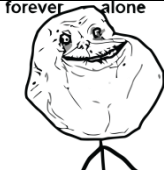
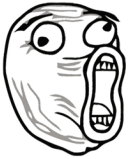

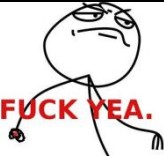
	<p>Red guy: Expresa indignación o cabreo, acompañado de la palabra <i>fuck</i>. Es uno de los más populares.</p>
	<p>Feel like a ninja: Expresión que se utiliza en situaciones donde “te sientes como un ninja” porque has hecho algo fuera de lo común, alguna proeza.</p>
	<p>Forever alone: Se utiliza en situaciones que expresan soledad”, “sólo para siempre”</p>
	<p>LOL: acrónimo en inglés “laug out loud”, en español se traduce como “reir en voz alta” o “reir a carcajadas”</p>
	<p>Representación del espíritu <i>troll</i> por excelencia, el que molesta a los demás.</p>
	<p><i>Fuck yea</i>: expresa la sensación de que todo ha ido bien, sensación de superioridad ante una dificultad resuelta.</p>

Figura 166. Significados de los *trollfaces*. Adaptado de: memes más populares y su historia. Fuente: www.Taringa.net



Figura 167. Ragecomics. Fuente: www.cuantocabron.com

En la siguiente imagen podemos observar la palabra *LOL* dibujada en el jersey de uno de los estudiantes que participaron en la actividad de dibujo.

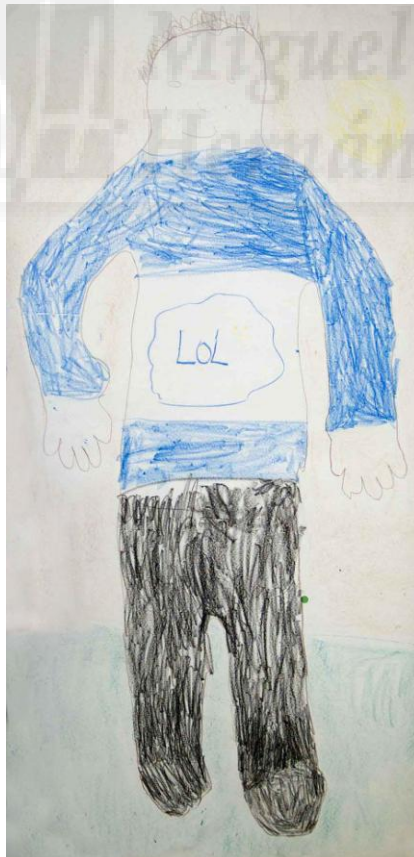


Figura 168. Uso de símbolos. Autorretrato estudiante nº18. IES l'Arabi

En cuanto al uso de marcas:

Ya vimos en el análisis de la actividad 1 la influencia de los deportistas en la elección de las imágenes favoritas y cómo éstos a través de la representación de arquetipos, sobre todo en los medios publicitarios, influyen en la identidad de los preadolescentes.

En esta segunda actividad de creación de autorretrato, hemos vuelto a detectar la influencia que ejercen los deportistas de élite en los estudiantes, sobre todo la figura de los futbolistas. En esta ocasión hemos podido comprobar que los chicos, reproducen en sus autorepresentaciones las marcas que patrocinan a los futbolistas. Ya vimos en el análisis comparado del apartado 7.3.2.2. como se daba una correspondencia entre las características del personaje de ficción, los géneros narrativos y el personaje famoso preferido. En este caso a través de la actividad de dibujo, hemos podido comprobar cómo esas relaciones se plasman en las representaciones de los estudiantes, cuando tienen que dibujar su autorretrato. En este caso evidenciado a través del uso de ciertas marcas comerciales. Estas marcas simbolizan por transferencia valores de los personajes que las llevan: éxito, masculinidad, poder, fortaleza física, riesgo... en definitiva, atractivo y estatus social.

También en el análisis de las imágenes de la actividad 1. Representación de imágenes (v. 2.1.1), pudimos detectar la importancia de la cultura digital en los imaginarios de los estudiantes. Pudimos ver la presencia de la tecnología en la cultura de los jóvenes a través de sus gustos, de sus personajes fantásticos, de los famosos y de las fuentes utilizadas para acceder a esas imágenes.

En esta segunda actividad los dibujos de los estudiantes, han reflejado estas influencias en la aparición de marcas tecnológicas de videojuegos, videoconsolas o teléfonos móviles.

6.4.1.3. Aspectos emocionales

En general todos los estudiantes se dibujan sonriendo, sus caras expresan felicidad, se representan felices en el espacio que se han dibujado. Cuando aparecen otros personajes, también aparecen sonriendo.

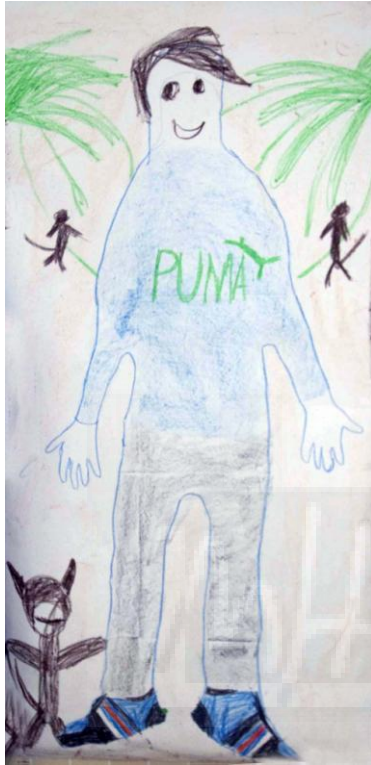


Figura 169. Aspectos emocionales. Autorretrato Estudiante nº16. IES L'Arabí



Figura 170. Aspectos emocionales. Autorretrato Estudiante nº4. Colegio Inmaculada Jesuitas.

En tres de los cuatro centros se han dado casos de estudiantes que se han dibujado sin cara. Se puede apreciar en sus dibujos que han dedicado más tiempo y le han dado más importancia a otros aspectos como la ropa o el entorno.



Figura 171. Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº1. IES L'Arabi



Figura 172. Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº 2. IES Las Lomas

En algunos casos en los que los estudiantes se han dibujado con armas, las caras acompañan la representación de la escena y en este caso no son sonrientes. El estudiante de las Lomas nº 12, se ha representado como un portero de discoteca con puño americano y pistola, su expresión parece querer representar una actitud de “chico peligroso”. En el caso del estudiante del mismo centro nº30 su cara es de preocupación o tristeza, el espacio es casi un lugar vacío donde se ven dos porterías al fondo.

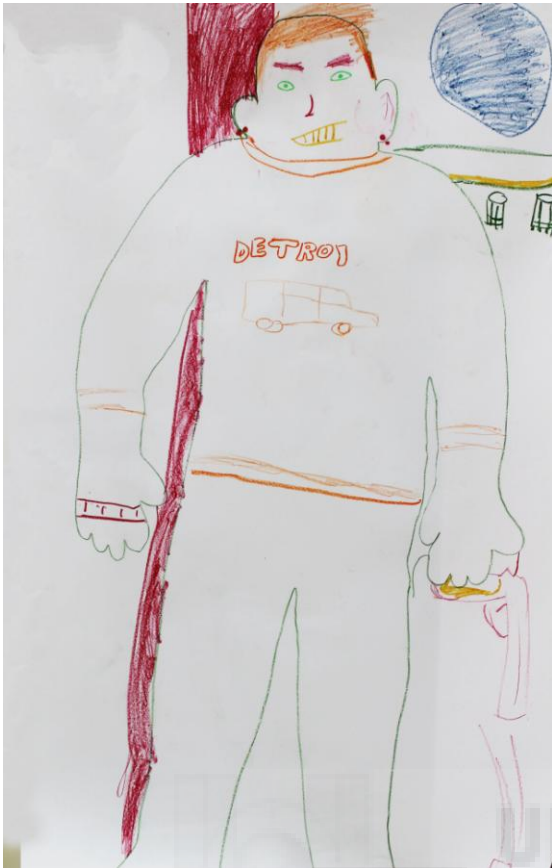


Figura 173. Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº12. IES Las Lomas

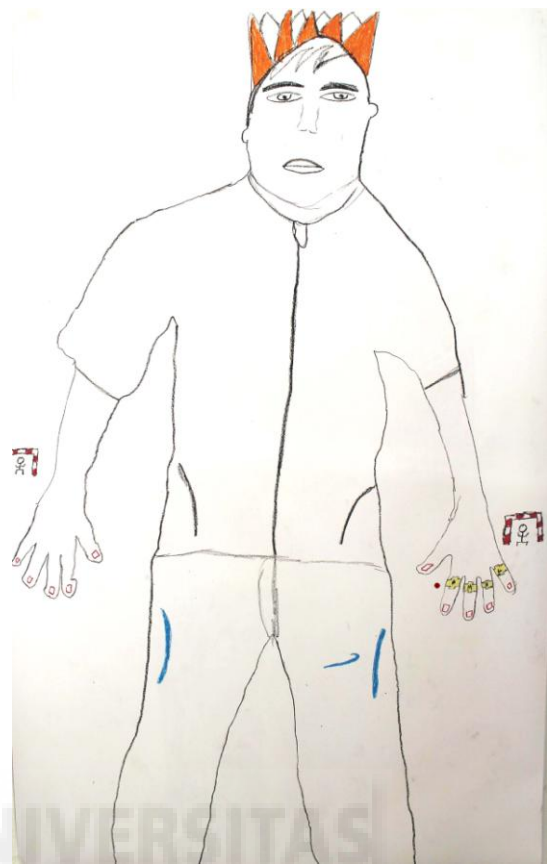


Figura 174. Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº 30. IES Las Lomas

En la mayoría de los casos las siluetas se representan estáticas, con los brazos en paralelo al cuerpo, al ser una forma inusual de representación para ellos, parece que no se atrevieron a experimentar con las posiciones del cuerpo. Sin embargo hemos encontrado algunos casos, en los que si optaron por probar otras posiciones, experimentando con su cuerpo otras posturas que expresasen acción y movimiento.



Figura 175. Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº9. Colegio Inmaculada Jesuitas.



Figura 176. Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº13 Colegio Inmaculada Jesuitas.

6.4.2. Debate con los estudiantes tras la actividad de dibujar.

La última actividad de nuestra investigación fue incentivar un debate en el aula con los estudiantes. Intentamos que fuesen más allá de algunas respuestas que en los cuestionarios podían aparecer sin mucha reflexión, repuestas del tipo: “porque sí”, “porque no”, etc...

Debido a que disponíamos de muy poco tiempo máximo 20 minutos, decidimos centrar las preguntas en torno a tres ejes:

- Relación entre las imágenes elegidas y la representación de su autorretrato.
- Importancia de las marcas.
- Cuestiones en torno a lo que ellos consideran que es una obra de arte.

Las preguntas que planteamos en el debate fueron las siguientes⁷:

P1. ¿Se parecen en algo las imágenes que habéis elegido al autorretrato que habéis hecho? ¿Creéis que de alguna manera forman parte de vuestra personalidad?

P2. ¿Qué pensáis de las marcas? ¿Son importantes para vosotros? ¿creéis que ejercen alguna influencia en vuestros gustos o decisiones?

P.3. ¿Qué es para vosotros una obra de arte?

De las respuestas y discusiones que se generaron en el debate podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Establecen vínculos de identificación con las imágenes y las marcas. Las relacionan con su identidad y la identidad de los otros.

Estudiante 2 (P1-CIJ): sí, es lo que nos define como personas.

Estudiante 25 (P1-CIJ): sí influyen, indican cómo somos, lo que nos gusta.

Estudiante 25 (P2-CIJ): Sí, porque indican si eres "pijo" o "choni"...

Estudiante 21 (P1-LL): A lo mejor con la ropa si se puede ver la personalidad, un vestido, una falda y te dice como eres, es la decisión que tú tomes no hay que ser como los demás.

Estudiante 2 (P1-LL): Sí, las cosas que nos gustan son parte de tus gustos, a partir de su ropa puedo saber algo de ella.

- Relacionan las imágenes con los gustos, deseos, pensamientos y sentimientos:

Estudiante 19 (P1-CIJ): Con ellas expresas lo que sientes y haces lo que te gusta, puedes expresar lo que te gustaría ser y conseguir.

⁷ Para agilizar la lectura hemos utilizado los siguientes códigos para referirnos a los colegios y a las preguntas de la actividad de debate: pregunta 1(P1), pregunta 2 (P2), pregunta 3 (P3). IES l'Arabí (L'A), IES Las Lomas (LL) y Colegio Inmaculada Jesuitas (CIJ).

Estudiante 25 (P1-CIJ): Sí, influyen, indican cómo somos, lo que nos gusta.

Estudiante 6 (P1-CIJ): Es lo que tenemos en mente y lo que pensamos.

Estudiante 16 (P1-CIJ): Dibujar es una manera de expresarte y dibujas como te expresas.

Estudiante 20 (P1-LL): Si, las imágenes muestran lo que me gusta.

- Entienden que la ropa o los elementos visuales como el color, revelan información sobre la personalidad y cuando perciben que no coincide cierta personalidad con el significado que ellas o ellos dan a esa información, la perciben como ruido, como algo que chirría, que no les cuadra. Observamos que los estudiantes de Colegio Inmaculada Jesuitas (CIJ) no hacen alusión a la ropa, esto puede llevarnos a pensar que es por el hecho de llevar uniforme.

Estudiante 6 (P1-CIJ): Es confuso porque hay gente que le gusta lo mismo pero tiene personalidad distinta.

Estudiante 23 (P1-CIJ): Tengo un amigo que ve cosas que le gustan pero no pegan con su personalidad.

Estudiante 6 (P1-LL): De alguna manera, si es un vestido rosa, por ejemplo, ella siempre va de rosa (refiriéndose a una compañera que vestía toda de color rosa) pues puedo saber por eso que le gusta el rosa.

Estudiante 2 (P1-LL): Sí las cosas que nos gustan son parte de tus gustos, a partir de su ropa puedo saber algo de ella.

Estudiante 15 (P1-L'A): Puedes dar a conocer a los demás las cosas que te gustan, por ejemplo si llevas una camiseta que te gusta puedes compartir tus gustos.

- La mayoría de estudiantes afirma que las marcas no son importantes para ellos, sólo tres reconocen que son importantes o les gustan, uno de ellos contesta asociando la marca a mejor calidad. Sin embargo admiten que la publicidad está diseñada para persuadirles, detectan que la publicidad muchas veces es engañosa y que influye en sus decisiones. Reconocen que las marcas conectan con sus deseos. Parece que han naturalizado los efectos que la

publicidad ejerce en ellos ya que por un lado no consideran importantes las marcas pero sí aparecen en relación a sus deseos cuando se dibujan.

Estudiante 13 (P2-LL): Si porque nos comen la cabeza.

Estudiante 6 (P2-LL): Siempre compramos la misma marca, te ponen cosas que son imposibles y te gustan, haces todo el rato lo que te dicen.

Estudiante 22 (P2-LL): Las sudadera de Adidas lo pone grande y ves lo que pone y lo quieres.

Estudiante 19 (P2-LL): Es como los detergentes, *Fairy* es la mejor marca y luego hay otras mejores.

Estudiante 21 (P2-LL): Cuando vas a comprar una colonia ves una de Adidas, y ves que hacen como otras que es Hugo Boss y ves que tiene mejor calidad.

Estudiante 6 (P2-LL): Yo tengo una copia de Coco Chanel y no es lo mismo.

Estudiante 1 (P2-L'A): A veces llevamos marcas que nos atraen por los colores que llevan pero no sabemos lo que quieren decir.

- En cuanto a lo que entienden por arte en los dos debates hemos podido observar que comienzan contestando con valores como originalidad, dificultad, único, que esté bien hecho o valor de mercado. En cuanto a las técnicas imperan en un primer momento las clásicas como pintura, escultura o fotografía, en un caso una niña matizó que siempre que no sea digital pues la fotografía digital no es real, entendemos que quiso hacer alusión al carácter objetual de la obra de arte.

Algo curioso y que conviene destacar es que en los debates cuando algún niño se salía de lo convencional expandiendo su respuesta al campo de la cultura visual, enseguida el resto se olvidaban de los formatos convencionales y respondían con formatos como: dibujos animados, películas, videojuegos y hologramas. Podríamos entender que en un primer momento las respuestas se relacionan dentro del marco de lo que el currículum entiende por arte, pero una vez que algún compañero responde con algo que les apasiona, por ejemplo los Videojuegos, el resto le siguen y expanden también sus respuestas.

Hemos podido comprobar lo poco que se identifican con el arte, en muchos casos no les gusta o no lo entienden, incluso se muestran contrariados y lo desprecian reduciéndolo a tópicos como “son rayajos”, “lo hace un niño de cuatro años”, “sólo porque vale millones, es arte”, “porque lo hace alguien que es famoso”. Demuestran un total desconocimiento sobre arte contemporáneo.

Estudiante 2 (P3-L'A): Yo estaba buscando obras de arte y la verdad es que el arte no me gusta mucho, porque es pintar en un papel y ya está, pero buscando fotos se me ocurrió buscar grafitis. Vi vídeos y estaban muy bien y saqué de ahí la imagen.

La gente no sabe lo que es el arte, porque yo he visto en un vídeo de un museo americano que había obras de arte, lápices grandes y cosas así, y había un extintor y la gente se creía que era una obra de arte. Una pintura... pues vale, pero hay obras de arte que es un lápiz gigante y ale ya es una obra de arte.

Estudiante 14 (P3-L'A): Yo he elegido un edificio porque no encontraba nada que me gustase, tenía formas raras y estaba chulo.

Es que ponen ahí dos rayajos, y ya es una obra de arte, una foto de lo que sea y es obra de arte. Es como lo de las marcas porque lo haya hecho un tipo importante no tiene que ser una obra de arte.

Estudiante 17 (P3-L'A): Yo vi un programa en la tv que salía por EE.UU un museo y había una cosa que parecía que habían tirado un cubo de pintura y lo habían tirado en un cuadro de esos y valía millones de euros. Eso no es arte, yo ahora mismo pinto una raya así y puedo ganar millones de euros.

Estudiante 7 (P3-CIJ): Algo que es difícil de llegar a conseguir porque es muy difícil y genuino y es algo que cuando lo ves te sientes identificado.

Estudiante 14 (P3-CIJ): Siento que conecta conmigo, con mi personalidad.

Estudiante 15 (P3-CIJ): Cuando veo por ejemplo unos dibujos animados y están muy bien hechos para mí eso es una obra de arte también.

Estudiante 19 (P3-CIJ): Para mí una obra de arte es una escena de una película.

Estudiante 24 (P3-CIJ): Algo que está to chulo, que te gusta, que está bien hecho.

Estudiante 9 (P3-LL): Algo que está bien hecho y a la gente le gusta o no te tiene que gustar como está pintada te gusta el significado.

Estudiante 6 (P3-LL): A veces en los museos ves manchas de pintura y a la gente le gusta pero a mí no me dice nada. A la gente le gusta el cuadro por lo que vale no porque le guste.

Pienso también que una fotografía puede ser arte, pero si es digital no porque si es una obra de arte tiene que ser real.

Estudiante 3 (P3-LL): Un cuadro o una estatua.

Estudiante 17 (P3-LL): Los retratos están hechos por una persona que es importante para otras personas, pero lo hace otra que no es famoso y no vale nada. Para mí un videojuego es una obra de arte porque cuesta mucho hacer un videojuego y la historia.

En una película "intocable" un negro va a comprar un cuadro y va con un señor que no puede moverse, va a comprarlo pero como es negro y pobre... dice: "¿Cuánto vale?". Y le dicen: "150 mil" y le dice el negro al que no se podía mover "¿En serio vas a pagar 150 mil

por eso?”, y el que no se puede mover le dice que es porque le inspira.

Estudiante 19 (P3-LL): Las obras de arte, los cuadros es pintar las expresiones y las estatuas lo mismo.

Estudiante 16 (P3-LL): Una obra lo hace alguien que no es famoso y luego sí.

Estudiante 13 (P3-LL): Un cuadro, no a cualquiera se le ocurre pintar eso.

Estudiante 8 (P3-LL): Esto que es como si fuera, un aparato que luego sale una persona... holograma, eso es arte también.

6.4.3. Experiencia de la actividad de dibujar:

6.4.3.1. Análisis de las autovaloraciones de los estudiantes.

En los cuestionarios que respondieron los estudiantes, una sección estaba dedicada a conocer su opinión sobre las actividades realizadas.

En el punto 9. Observaciones sobre la actividad 2: Dibuja tu autorretrato, en la pregunta *¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de dibujar tu autorretrato?* encontramos un amplio consenso en sus respuestas, con los siguientes resultados: Responden sí el 97%, Responden no el 3%.

9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato			
¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de dibujar tu autorretrato?			
	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS
SÍ	13	28	19
NO	0	1	1

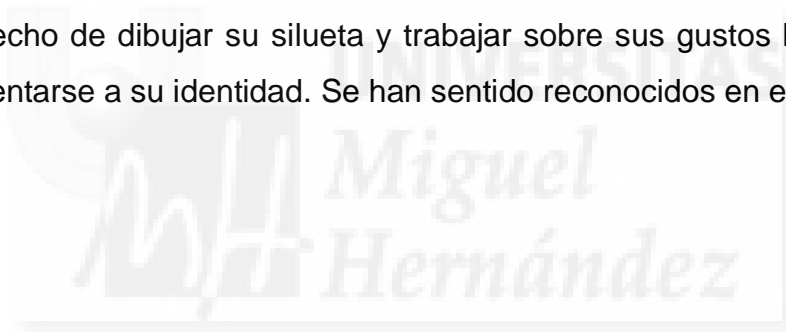
Figura. 177. Tabla observaciones sobre la actividad 2: dibujar autorretrato. Elaboración propia.

En los casos en los que responden que no, una respuesta no es explicada y la otra responde preocupado por la calidad de su dibujo:

No me ha gustado hacerlo en el suelo ya que el paisaje ha quedado de pena.

En general destacan como lo más interesante de dibujar su silueta los aspectos relacionados con:

- El uso del cuerpo.
- El formato inusual, el hecho de dibujar en el suelo.
- Valoran de forma muy positiva compartir la experiencia con sus compañeros.
- Les ha divertido mucho el carácter experimental de la actividad, el dibujar su silueta y que les saliera mal.
- El hecho de dibujar su silueta y trabajar sobre sus gustos les ha hecho enfrentarse a su identidad. Se han sentido reconocidos en el proceso



PARTE II. ESTUDIO DE CASOS. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA CULTURA VISUAL Y EL CURRÍCULUM A TRAVÉS DE LA INTERPRETACIÓN Y LA CREACIÓN DE IMÁGENES

	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS
Sobre el uso del cuerpo y el formato	Que había ceras y un papel más grande que yo. Dibujar en un folio grande con los Manleys	Que nunca había dibujado en grande El cuerpo El cuerpo	
Sobre identidad	Vernos a nosotros dibujados	A la hora de ver mi retrato me he reído	Que aprendías mucho de tí misma. Rellenarte a ti mismo por dentro. Ver cómo soy.
Sobre diversión	Me he divertido Es divertido	Que me he reído mucho y me he podido personalizar. Que te ríes y aprendes Me he reído porque estaba pensando cómo iba a salir Me he reído mucho	Que me divertía dibujando con mis amigos.
Sobre sus gustos		Dibujar lo que hemos querido Que podíamos hacer lo que queramos El móvil	Que has dibujado lo que sientes Que has dibujado lo que sientes Decir lo que me gusta y eso.
Sobre la silueta	Dibujar la silueta Dibujar la silueta Descubrir cómo es mi silueta la silueta		Que la silueta dibujada no se parece en el contorno a nosotros. Que veía mi forma.
Sobre trabajo en equipo	Porque lo doy a conocer	Que me dibujen Que me dibujen Que me dibujen Dibujar a mi compañero Porque le he cambiado el color a Dilan	Porque lo hago con amiga.
Otros	Dibujar la ropa Que no era como yo creía Dibujar el lugar dibujar el paisaje	porque mola Las manos que me ha salido bien dibujarme he intentado dibujarme bien todo hacerme accesorios todo dibujar mi collar dibujarme y dibujar mi collar mola	Que es más difícil de lo que parecía. Pintar Ver que no es fácil hacer un autorretrato. Que puedo ponerle lo que quiera. Porque he visto que es difícil hacer manos. Que me he hecho con lo que me gusta. Que intentas hacer lo mejor que puede, pones la ropa que quieres, etc.. Que no es fácil.

Figura. 178. Tabla Observaciones sobre la actividad 2: dibujar autorretrato. Elaboración propia.

A la pregunta *¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?* Casi el 100% de respuestas han sido afirmativas. Responden SÍ el 98% responden NO el 2%.

9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato			
¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?			
	L'ARABÍ	LOMAS	JESUITAS
SÍ	14	28	20
NO	0	1	0

Figura. 179. Tabla Observaciones sobre la actividad 2: dibujar autorretrato. Elaboración propia.

Del análisis de las respuestas sobre si han disfrutando dibujando su autorretrato podemos destacar como generales las siguientes:

- Han disfrutado con el carácter performativo de la actividad y el uso del cuerpo.
- Han disfrutado *viéndose a sí mismos* a través del dibujo.
- Se han divertido mucho con el carácter experimental de la actividad. El hecho de dibujar el contorno de su cuerpo y descubrir deformidades.
- Valoran de forma muy positiva haber utilizado sus gustos como material para la actividad.
- El carácter lúdico de la actividad, el factor de utilizar tiempo y que lo hayan tenido que hacer rápido como si fuese un juego.
- Destacan de forma muy positiva haber interactuado con su compañero o compañera al dibujar.

Tipos de respuestas: ¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?			
	L'ARABÍ	LOMAS	C.I.JESUITAS
Sobre el uso del cuerpo		<i>Cuando estábamos tumbadas El cuerpo Dibujar y estar acostada</i>	
Sobre identidad	<i>Saltarme 3 clases y verme a mí misma. Porque me he visto a mí en un papel</i>	<i>Pintar mi autorretrato El ver mi retrato Porque he podido dibujar mi autorretrato Dibujarte a ti mismo.</i>	
Sobre diversión	<i>Que nos hemos reído Es divertido poner mis gustos</i>	<i>Que me he reído Las cosquillas Pues muy graciosa, me he reído con mis compañeros Me he divertido mucho Disfrutar jugando Me he reído mucho Que tenías tiempo y tenías que hacerlo rápido Que iba con tiempo</i>	<i>Que ha sido muy divertido Que me divertía mucho viendo como quedaba al final. Ha sido muy divertido. Porque me he reído con mi compañero porque a veces la silueta salía graciosa. Pues muy graciosa, me he reído con mis compañeros. Reírme de cómo quedaba. Que ha sido muy divertido. Que me lo he pasado bien dibujando lo que quería con el color que quería. Dibujarme detalles, reírme de cosas que he hecho que me han salido un poco raras. Dibujarme porque me he divertido mucho. Que me divierto poniéndome accesorios. La silueta, porque es difícil y porque es divertido hacerla.</i>
Sobre sus gustos	<i>Poder expresar mis gustos pintando y dibujando. Dibujar mi ropa favorita y ver cómo queda. He buscado lo que más me gusta Poder dibujar cualquier cosa.</i>	<i>Dibujar lo que hemos querido.</i>	<i>Las cosas que me gustan. Dibujar la ropa.</i>
Sobre la silueta y el formato.	<i>Ha sido que mi amigo ha dibujado fatal la silueta. Dibujarla</i>	<i>Dibujarme Dibujar y estar acostada</i>	<i>Dibujar la silueta. Dibujar la silueta de la compañera. Cuando me han pasado la pintura por encima. La silueta, porque es difícil y porque es divertido hacerla.</i>
Sobre trabajo en equipo	<i>Porque me ha gustado estar con mis compañeros trabajando</i>	<i>Que lo he hecho con un compañero Que me han dibujado</i>	<i>Poder dibujar con mis compañeros Dibujar la silueta de la compañera.</i>
Otros	<i>Dibujar la ropa</i>	<i>Todo Pintarlo Realizar los detalles Todo la verdad Poner los accesorios Todo Todo Hacer los accesorios</i>	<i>Realizar los detalles</i>

Figura. 180. Tabla Tipos de respuestas: ¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?

Para finalizar el cuestionario de la actividad 2, les preguntamos si querían hacer alguna otra valoración, estas son algunas de las respuestas:

Estudiante nº 4 Colegio Inmaculada Jesuitas: “Ha sido muy divertido, creo que la finalidad ha sido que todos aunque no lo parezca tenemos imaginación y con la diversión la podemos sacar fuera”.

Estudiante nº 18 Colegio Inmaculada Jesuitas: “Me ha parecido muy interesante intentar dibujarte a ti mismo, se me pasa el tiempo volando”.

Estudiante nº 17 Colegio Inmaculada Jesuitas: “Pues pienso que esta actividad me ha encantado y que deberíamos hacer más estas cosas porque me llevo un muy buen recuerdo”.

Estudiante nº 15, IES Las Lomas: “Esto lo quiero repetir otra vez”.

Estudiante nº 2 IES l'Arabí: “¡Ha molado!”

6.4.3.2. Trabajando de otro modo al habitual en clase.

Al plantear nuestra actividad de autorretrato desde una perspectiva fenomenológica y pragmatista del dibujo, la experiencia con el cuerpo y su relación con el espacio adquirió una importancia que no habíamos considerado en un inicio.

El implicar al cuerpo en la actividad, supuso una necesidad de transgredir el espacio del aula. Al tener que trabajar tumbados en el suelo sobre el papel continuo, las aulas se quedaban pequeñas y el mobiliario suponía un impedimento. El simple hecho de tener que salir de clase para dibujar ya fue un aliciente que despertó la curiosidad de los estudiantes. En Escola Gavina trabajamos al aire libre, en un patio techado, en los IES l'Arabí y en Las Lomas, en salas de usos múltiples y en el Colegio Inmaculada Jesuitas en uno de los pasillos del colegio.



Figura 181. Imágenes de las sesiones de la actividad 2. Dibuja tu autorretrato. Imagen propia



Figura 182. Imágenes de las sesiones de la actividad 2. Dibuja tu autorretrato. Imagen propia

Otro elemento que tuvimos que transgredir fue el formato, tuvimos que utilizar un formato de papel no convencional, que fuese tan grande como el cuerpo de los estudiantes. El hecho de utilizar un formato de estas características, supuso una sorpresa para ellos, no están acostumbrados a trabajar formatos tan grandes y el espacio del aula puede ser una de las limitaciones. Dibujar en el suelo les situó en una nueva perspectiva no habitual para ellos. Dibujar fuera de clase, tirados en el suelo y sobre un formato nuevo, fue toda una estimulación para sus sentidos. En todo momento estaban alterados, nerviosos, emocionados, curiosos... Costaba controlarlos y que escucharan las

instrucciones iniciales, pero una vez que empezaron a dibujar, la concentración en la actividad fue máxima.

Pensamos que al entrar en juego la representación de su identidad a través del autorretrato y además introducir sus gustos en el proceso de creación, se dio una implicación emocional que hizo que el grado de compromiso con el dibujo fuese muy alto. Este hecho nos hizo reflexionar sobre la gran carencia educativa que supone que el autorretrato no se contemple en los contenidos del currículum de educación artística a estas edades en las que es tan importante para ellos construir una identidad y sentirse reconocidos por el grupo.

6.4.3.3. Aspectos performativos de dibujar.

Otro de los factores que contribuyó al alto nivel de concentración de los estudiantes en la actividad, fue su carácter lúdico e interactivo. Al plantear la actividad como una dinámica de juego, donde además tenían que interactuar con los compañeros, el proceso de dibujo se convirtió en un suceso que alteraba lo cotidiano, que se salía de la dinámica de sus clases.

En las respuestas de los cuestionarios la gran mayoría destacaban haberse reído mucho al ver que su silueta no salía bien, este dato nos parece destacable, ya que son muchos los estudiantes que afirman haberse divertido mucho equivocándose, experimentando, descubriendo deformidades en sus siluetas.

- "Dibujarme detalles, reírme de cosas que he hecho que me han salido un poco raras".
- "Reírme de cómo quedaba".
- "Porque me he reído con mi compañero porque a veces la silueta salía graciosa".

El carácter performativo del dibujo hizo que el cuerpo tomara parte de forma activa, desde la perspectiva fenomenológica, el cuerpo forma parte del mundo dándole sentido. Se trata de una toma de conciencia del cuerpo, que lejos de

ser un objeto pasivo, con cada gesto establece un diálogo con el entorno que le rodea. Nuestro objetivo, no era darles una clase sobre autorretrato, ni sobre análisis de la imagen, incluso la rapidez con la que tenían que enfrentarse a cada propuesta, pretendía que los dibujos fuesen lo más espontáneos posibles, en realidad no teníamos la intención de enseñarles nada, sino de compartir una experiencia emocional, visual y estética. Con la actividad de dibujar buscábamos que los estudiantes formaran parte de la experiencia estética y colocarnos en ese lugar intermedio, “entre la mirada de la realidad que los jóvenes construyen y la mirada cultural que proyectan” (Hernández, 2010 p.11). Nuestra sorpresa y el momento en el que más nos emocionamos, fue cuando al leer las valoraciones, los estudiantes decían haber tomado conciencia de sí mismos y haber aprendido mucho.

“Porque me he visto a mí en un papel”.

“Que aprendías mucho de ti misma”.

“Ver cómo soy”.

Para finalizar podemos afirmar que como hemos visto en este capítulo, situar la experiencia del dibujo desde un enfoque pragmatista y fenomenológico, puede permitirnos indagar a través del proceso creativo en la conciencia que los estudiantes tienen de sí mismos y en el papel que juega la cultura visual en el proceso de construcción de identidad. Consideramos que introducir el cuerpo en relación con el estudio del espacio puede suponer una clave importante para acercarnos a la relación de los estudiantes con su entorno. Este enfoque, podría poner de relieve aspectos de la relación entre la identidad y la cultura visual.

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

En este capítulo pasamos a exponer las conclusiones de los resultados obtenidos en el transcurso de nuestra investigación. En primer lugar, recordemos que nuestro estudio de casos se enmarca en el contexto educativo formal de educación secundaria en la Comunidad Valenciana y en un marco temporal (2012-2015). Como ya explicamos en el apartado de metodología, la franja de edad escogida, correspondiente a 1º curso de la ESO (11-12 años), obedece principalmente a dos motivos: el primero es que en el periodo de mi colaboración en el proyecto GUAVES, durante el trabajo de búsqueda de materiales y experiencias sobre alfabetización visual y audiovisual con una enfoque crítico y que trabajaran esta etapa en la educación formal, pudimos detectar escasez de referentes de este tipo. Y más escasos todavía aquellos que trabajaran o prestaran especial atención a trabajar distintos aspectos relacionados con la identidad en estas edades. El segundo de los motivos fue considerar la etapa de la preadolescencia como una fase vital de tránsito.

Nuestra principal hipótesis de partida al iniciar este trabajo de investigación apuntaba a que **el currículum cultural y el currículum oficial influyen en el desarrollo de la identidad de los preadolescentes.**

A partir de esta hipótesis surgen una serie de objetivos principales, por un lado **detectar la incidencia de la cultura visual en los jóvenes como mediadora de significados** y por otro **analizar el currículum de educación plástica y visual para detectar posibles necesidades o carencias en el área** que permitiera estudiar propuestas para paliar estos problemas.

A partir de contrastar las teorías estudiadas con el estudio de casos múltiple, fueron surgiendo otra de serie de hipótesis y objetivos específicos fruto del acercamiento al universo visual de los chicos y chicas con los que realizamos las experiencias de la investigación.

Presentamos aquí nuestras conclusiones finales como reflexiones abiertas al debate con el ánimo de que puedan servir para plantear nuevos interrogantes a partir de los datos generados en el proceso de investigación y el posterior análisis de los mismos.

I. Los medios de comunicación de masas y las industrias culturales infantiles y juveniles influyen en la identidad de los jóvenes a través de sus gustos. En nuestra indagación teórica, hemos compartido las aportaciones de Bourdieu como referente desde el ámbito de la sociología. Para Bourdieu (1979) **el gusto crea identidad**. Los gustos, los referentes estéticos y por extensión los hábitos de consumo, están influidos por estructuras sociales a través del *habitus*. Los *habitus* son sistemas que generan nuestras prácticas, nuestras costumbres, nuestras opiniones y la forma en que las expresamos. A partir del *habitus* generamos clasificaciones que nos permiten distinguir entre algo que está bien o mal, algo bonito o feo, o algo interesante o aburrido, por ejemplo. El *habitus* influye en la percepción configurando nuestra visión del mundo y nuestra forma de presentarnos en él. A partir de nuestro análisis cuantitativo y cualitativo hemos podido comprobar cómo la cultura visual está influyendo en los *habitus* de los jóvenes y por tanto en la construcción de su identidad. Las industrias culturales y los medios de masas conectando con los jóvenes a través de sus gustos, están influyendo en la forma que tienen de percibir el mundo, así mismos y a los otros. Esto lo hemos podido comprobar a través del uso que hacen de la cultura visual los estudiantes para construir sus significados y relacionarse con sus compañeros. A través de las marcas y los símbolos empleados en sus representaciones y los debates mantenidos en el aula, los jóvenes nos han relatado no sólo la forma en que estos objetos les sirven para establecer clasificaciones: “indican si eres *pijo* o *choni*”, “indican cómo somos, lo que nos gusta”, “es lo que nos define como personas”; sino en qué forma están siendo utilizados como elementos para la comunicación con los otros “puedes dar a conocer a los demás las cosas que te gustan, por ejemplo si llevas una camiseta que te gusta, puedes compartir tus gustos”, “...a partir de su ropa puedo saber algo de ella”.

II. Los medios de comunicación de masas y las industrias culturales infantiles y juveniles contribuyen a generar y consolidar divisiones sociales de clase. En cuanto a las divisiones sociales de clase, en efecto, hemos podido comprobar que a través de la distinción y clasificación que crea el *habitus*, las empresas multinacionales están conectando con la subjetividad de los jóvenes con fines económicos. Lo hemos podido comprobar de forma

más clara en el uso que los jóvenes han hecho de las marcas comerciales en sus representaciones.

A través de los referentes escogidos por los estudiantes y de nuestros análisis cuantitativos y cualitativos hemos podido comprobar cómo los jóvenes se identifican con sus personajes de ficción y personas famosas preferidas. Hemos comprobado cómo las marcas asociadas a estos personajes son percibidas por los estudiantes como algo positivo y deseable. En sus autorretratos, los estudiantes se han dibujado en muchos de los casos con las mismas marcas que aparecen en los uniformes de los deportistas de élite que han traído como referentes. En estos dibujos hemos podido confirmar las teorías de Bourdieu sobre el *habitus* deportivo. El éxito y estatus que representan los deportistas de élite simbolizan una forma de triunfo en la vida que muchos jóvenes ansían alcanzar. Para el sociólogo francés, el *habitus* deportivo contribuye a reproducir la condición social. Las clases sociales se constituyen como una lucha de clasificaciones, una lucha simbólica por imponer una forma de construir y percibir el mundo. Las fronteras que suponen la distinción de clases son reproducidas por la clase dominante para perpetuar esta distinción respecto a las clases inferiores. Para Bourdieu estas diferencias de clase, signos de distinción, vienen representadas por el capital simbólico. Nuestro estudio, ha podido comprobar que en efecto existe una diferencia en el capital simbólico de los estudiantes de los diferentes centros pertenecientes a estratos sociales y culturales diferenciados. En el caso de los colegios públicos podemos decir que la inclinación por el fútbol, deporte de masas por excelencia, ha sido unánime mientras que en el caso de los centros concertados, aparecieron deportes relacionados tradicionalmente con estratos sociales y culturales más elevados como el bádminton, tenis o el baloncesto y que comportan un menor contacto físico. La publicidad, que hace llegar las marcas a los jóvenes a través de sus ídolos, está ejerciendo una violencia simbólica imponiendo los valores e intereses (el *habitus*) de las clases dominantes.

III. Los medios de comunicación de masas y las industrias culturales infantiles y juveniles contribuyen a generar y consolidar divisiones de género. Nuestro estudio también ha podido detectar y comprobar cómo la publicidad a través de la **representación de arquetipos y la reproducción de estereotipos está creando divisiones de género.**

En el caso de los **referentes masculinos**, hemos podido comprobar cómo los deportistas de élite representan el arquetipo de héroe o superhéroe consolidando estereotipos que relacionan la masculinidad con una exagerada fortaleza física, con la valentía, la violencia y la actitud desafiante. A partir del análisis comparado hemos podido comprobar que las imágenes de los personajes de ficción y de personas famosas, muchas veces, están transmitiendo estos valores a través del lenguaje corporal y gestual. Este lenguaje corporal además está asociado a la profesión del personaje o al género narrativo. Por las características destacadas por los jóvenes en las actividades de interpretación de imágenes, hemos podido detectar que existe una correspondencia entre los valores que perciben los estudiantes a través de los cuerpos de sus personajes preferidos y la gestualidad de los referentes de personas famosas. Estos estereotipos masculinos, también hemos podido localizarlos en los personajes de superhéroes de Marvel. Las imágenes generadas por la factoría Marvel, así como el universo Disney, han aparecido en las actividades realizadas en el estudio de campo, como las narrativas más consumidas por los preadolescentes. Estos deportistas y personajes de ficción están configurando un marco de referencia simbólico para los jóvenes, donde la identidad masculina se asocia a la violencia, al poder y a la superioridad, reproduciendo los valores masculinos propios de la sociedad patriarcal occidental. La presencia de arquetipos masculinos como superhéroes, héroes, antihéroes, dioses y villanos comporta unos valores simbólicos que perpetúan una relación de poder y desigualdad entre los sexos. Una clara evidencia de esta influencia es que ningún chico ha elegido como referente un personaje femenino. De esta forma podemos decir que los imaginarios de los chicos parece que se estén creando en torno a una masculinidad hegemónica construida en oposición a lo femenino, que sigue asociándose a idea de debilidad, dependencia y menor valor social.

En el caso de las **chicas**, aunque sus referentes están más diversificados en cuanto a género, hemos podido detectar que la elección de personajes famosos obedece al reconocimiento de una serie de características y valores asociados a los personajes de ficción. En el caso de los personajes masculinos elegidos por ellas, que han sido mayoritarios, hemos podido observar que reproducen estereotipos que tienen que ver con una incipiente atracción hacia el otro sexo y la representación del “chico ideal”: tierno, valiente y/o protector. El hecho de que en los datos de los chicos no se hayan encontrado referentes de atracción sexual hacia el sexo opuesto podría considerarse un indicio de los distintos niveles de desarrollo corporal entre niños y niñas a esas edades. Estos aspectos son alentados por las multinacionales del ocio (especialmente en la música) y los medios de comunicación cada vez a edades más tempranas y vinculados a fenómenos fans, dirigidos al consumo de los jóvenes. Además de las cuestiones de género, surge aquí también un incipiente debate sobre los roles sexualizados cada vez a edades más tempranas, en manos casi exclusivamente de los intereses económicos a modo de educación informal. Como se verá en posteriores conclusiones estos temas quedan fuera de los temarios del currículum oficial.

En lo que respecta a los referentes femeninos elegidos por las chicas apreciamos dos versiones estereotipadas. Por una parte, los referentes de princesas que reflejan una idealización asociada a valores de mujer objeto, belleza y cierta fragilidad. Por otra parte aquellas que eligen referentes de mujeres duras, independientes e involucradas con causas sociales, esta vía claramente más minoritaria. Se podría concluir que las opciones son más diversas y por tanto se puede apreciar cómo sus referentes se diversifican más. A pesar de esto la tendencia se inclina hacia una reproducción de valores que perpetúan la idea de mujer subordinada, propia de las sociedades patriarcales. Si bien es cierto que la sociedad va cambiando y las chicas perciben algunos referentes de mujeres más independientes, autosuficientes y seguras de sí mismas, todavía la construcción de la feminidad se encuentra supeditada a lo masculino y en oposición a él. El hecho de que la gran mayoría de chicas en nuestro estudio haya destacado las características amables en los personajes de ficción con los que se identifican, parece cumplir las expectativas de una

feminidad asociada a la maternidad, la entrega abnegada a los otros y la belleza. Constatamos en este estudio que en estas edades no hemos detectado factores ni debates que puedan identificarse relacionadas con cuestiones de homosexualidad. No era un aspecto que hayamos trabajado de forma activa, pero tampoco ha surgido. Mencionamos este aspecto porque es un tema que tradicionalmente ha sido invisible y tabú en la escuela. A pesar de que Educación para la ciudadanía intento empezar a incorporarlo. En los últimos años este tema empieza a tener visibilidad en la escuela. nos parece oportuno en estas conclusiones aprovechar también para visibilizarlo.

Para concluir podemos afirmar que las corporaciones multinacionales están creando unos modelos de hombres y mujeres que reproducen los roles de género de una sociedad patriarcal, que además excluye la diversidad sexual, que contribuye a la desigualdad social y a la discriminación sexual. Creando modelos de consumidores fácilmente identificables y clasificables, para los cuáles crear deseos y necesidades que sean satisfechos a través del consumo. De este modo el rol femenino se asocia al trabajo doméstico, la dependencia emocional, la juventud y la belleza frente al rol masculino definido por el éxito, la inteligencia y la fortaleza. Las industrias culturales infantiles y juveniles y los medios de comunicación de masas, están reproduciendo estas imágenes altamente estereotipadas y distorsionadas de la realidad, impactando en los jóvenes a través de sus personajes preferidos. Consideramos que es necesario dotar a los estudiantes de herramientas conceptuales que les permitan decodificar de forma crítica estas imágenes cargadas de un alto contenido simbólico. Esto pasa por entender el género como una construcción social y cultural.

IV. Las empresas comerciales conectan con los jóvenes a través de lo emocional mediante recursos que activan la interacción social. Los referentes visuales de los estudiantes provienen mayoritariamente de los medios de comunicación de masas, principalmente de internet y de los videojuegos. Estos medios son para los jóvenes espacios de ocio y socialización donde los afectos y la interactividad están jugando un papel fundamental en la percepción y la construcción de su identidad. Las empresas comerciales están fomentando de forma activa la interacción social, como recurso afectivo, y los preadolescentes son especialmente vulnerables a estos estímulos en esta etapa de desarrollo. Recordemos brevemente que la preadolescencia, sitúa a los jóvenes en un terreno intermedio entre la cultura infantil y el temprano acceso al mundo adulto, en esta etapa es muy importante tanto para ellos como ellas la socialización, la pertenencia al grupo y la creación de comunidad. Todos estos aspectos actúan como refuerzos emocionales.

En la era del *capitalismo afectivo* (Martín Prada, 2012) las estrategias de la cultura participativa se están empleando desde las industrias culturales infantiles y juveniles, para llegar de forma más efectiva a los jóvenes. A través de estrategias de marketing se persigue generar empatía, introducir a los personajes en el entorno familiar y de ocio de los jóvenes creando experiencias de inmersión plena mediante por ejemplo, experiencias transmedia o de realidad virtual.

A través de la actividad de dibujar su autorretrato, hemos podido ver que cuando los estudiantes se han dibujado en su cuarto, con la videoconsola o el ordenador, aparecían referencias a videojuegos MOBA (*Multiplayer Online Battle Arena*) o MMORPG (*massively multiplayer online role-playing game*). Estos géneros, incorporan chats y la posibilidad de jugar de forma masiva con multitud de jugadores de cualquier parte del mundo, propiciando el intercambio y la colaboración entre los jugadores. Como vimos en el apartado 8.3.1.1 estos juegos cumplen con todas las características de la cultura participativa definida por Jenkins (2001). En este sentido las redes sociales están jugando un papel crucial, por un lado, propiciando las relaciones afectivas interpersonales y por otro creando comunidad (Martín Prada, 2001).

V. Los jóvenes no se identifican con el sistema escolar. En relación a las fuentes de acceso de los referentes visuales de los jóvenes, ha sido llamativo constatar que cuando se les pidió, en las actividades prácticas de búsqueda e interpretación de imágenes, que eligieran un personaje real o de ficción, incluso más llamativo al pedirles la elección de una obra de arte que les gustara, ningún estudiante de ninguno de los centros educativos donde se realizó la experiencia indicó como fuente ningún libro de texto, ni siquiera el de Educación plástica. Consideramos que esta ausencia es un dato relevante. Cuanto menos nos parece destacable el dato de esta ausencia de referencias en la medida en que constata que **los estudiantes en general no se sienten identificados con los referentes que se les proporcionan desde los centros educativos**, o que prefieren buscar sus propios referentes por su cuenta, fuera de los canales "oficiales" o reglados por la escuela. Este tema no había sido contemplado en el inicio de nuestra investigación, a pesar de haber consultado los libros que utilizaban en los distintos colegios y haber preguntado a los profesores sobre el uso que hacían de ellos. Consideramos que obviando los referentes de los estudiantes, el currículum oficial está reproduciendo el saber legitimado, ejerciendo una violencia simbólica. No reconocer el capital cultural de los estudiantes, puede contribuir a crear una mayor brecha social respecto a los estudiantes que si ven reconocido su capital simbólico en la escuela. Creemos que es importante tener en cuenta este dato ya que consideramos que puede ser un factor que puede contribuir en el fracaso escolar y en cierta frustración o desinterés de los estudiantes.

VI. Los jóvenes no conocen el arte contemporáneo. De los datos obtenidos en el presente trabajo, se desprende que los jóvenes, no conocen el arte contemporáneo y en consecuencia no se identifican con él, no lo entienden y no tienen interés por él. Tienen una visión formalista y expresiva del arte y bajo esas directrices los estudiantes discernen lo que es arte de lo que no. Algo bello y difícil de hacer, único y muy realista, que se pueda leer y entender o que exprese emociones, es a rasgos generales lo que los estudiantes aceptan como obra de arte. Para los estudiantes, las obras de arte son percibidas como objetos, no conocen ningún otro tipo de manifestación artística que se base en el proceso o la performance. Ni siquiera manifestaciones que podrían estar

muy cerca de sus intereses y de su cultura, como podría ser el videoarte o el net-art. Sin embargo hemos podido observar que despiertan gran interés por manifestaciones como el grafiti o los videojuegos a los que tienen acceso a través de su entorno cultural.

Por otra parte, de las respuestas obtenidas de los estudiantes corroboramos el escaso contacto directo de los jóvenes con obras de arte, aunque en este sentido sí se aprecia una ligera diferencia entre los contextos, en tres de los cuatro centros en los que se realizaron los estudio de caso hubo uno o dos niños que expresaban haber visto algunas obras directamente, salvo en el colegio del contexto más desfavorecido. A pesar de ello se constata que desconocen el arte contemporáneo y que desde luego no entra en sus preferencias. Nos parecen relevantes estos datos en relación al tema de la identidad ya que esta temática ha sido y sigue siendo una problemática central en el arte contemporáneo, especialmente en la posmodernidad. Introducir estos referentes artísticos en el aula, conectados con otros referentes de la cultura visual, podría ser un importante recurso pedagógico, pudiendo servir como aglutinador de cultura visual y expresión artística. Además de poder servir para integrar de forma transversal otras materias del currículum

VII. Necesidad de reconceptualizar el currículum de educación artística.

Como hemos visto en el desarrollo teórico de nuestro trabajo, el currículum tiene como finalidad legitimar el conocimiento y viene determinado por decisiones políticas. Por tanto es importante no considerar el currículum como un documento neutral y tener presente su carga ideológica. A partir del cambio de paradigma que supuso el posmodernismo, el currículum se empieza a conceptualizar como discurso, desde la teoría postestructuralista, esto quiere decir, que el currículum no sólo describe una realidad (teoría), sino que la produce. Como consecuencia se empiezan a analizar las relaciones entre poder y saber desde la práctica pedagógica. Esto conducirá a contextualizar esta lucha de poder y empezar a considerar la dimensión pedagógica de la cultura popular. A partir de este momento los enfoques posmodernos para una educación del arte, comienzan a tomar conciencia de la influencia que ejercen los medios de comunicación y la cultura de masas en la formación de identidades. Al mismo tiempo las prácticas artísticas cuestionan los valores

inamovibles de la modernidad, entendiendo la representación como una construcción de la realidad y no como mero reflejo de esta. Desde estos enfoques los teóricos de la posmodernidad defenderán la necesidad de que los estudiantes comprendan el mundo social y cultural, como representaciones creadas desde la cultura visual y los medios de comunicación de masas.

En el análisis realizado al actual currículum de la LOE en el capítulo 2.6, pudimos advertir que éste, todavía posee un enfoque que tiene más que ver con planteamientos curriculares próximos a la modernidad. Este enfoque está dificultando la entrada de perspectivas más críticas acordes con los planteamientos de una educación artística posmoderna capaces de abordar temas complejos que están afectando a la construcción de la identidad de los jóvenes actuales. El enfoque del currículum de Educación Plástica y Visual de la LOE está evitando tratar estas problemáticas, centrando todo el interés en los aspectos formalistas, expresivos y comunicativos, desatendiendo aspectos conceptuales y emocionales desde un enfoque crítico.

Pensamos que los planteamientos curriculares deberían tener presente que la identidad es una construcción y que la subjetividad y la cultura se encuentran interconectadas y esto pasa por incorporar la cultura visual al currículum desde una perspectiva crítica y entender el arte como un medio para el cuestionamiento de la realidad.

VIII. La experiencia creativa como medio para introducir la cultura visual en el aula de forma crítica.

Tras nuestro estudio, analizando los resultados de las actividades prácticas realizadas en los centros educativos, sugerimos tres aspectos que podrían ser útiles para trabajar la experiencia creativa de forma crítica, en el aula, a través de la materia de educación plástica y visual:

- a) Integrar la voz de los estudiantes en el aula para visibilizar temáticas vinculados a la identidad.
- b) Entender el uso del dibujo como forma de pensamiento.
- c) Potenciar los usos de formas de representación más conceptuales.
- d) Introduciendo el cuerpo como mediador en el proceso perceptivo y como lugar pedagógico.

VIII-a. Integrar la voz de los estudiantes en el aula a través de la experiencia creativa para visibilizar temáticas vinculados a la identidad.

En la primera parte de esta tesis, vimos el valor que desde la pedagogía crítica se da a la voz de los estudiantes y a su experiencia como génesis de su cultura y su identidad. Este enfoque además implica abrir la reflexión al debate sobre el posicionamiento de los roles y relaciones entre profesor y estudiante. Dar voz a los estudiantes supone abrir espacios de diálogo donde ambos, profesores/investigadores y alumnos aprenden juntos en un proceso compartido. Sin embargo, como vimos en el apartado XX que señalaban Susinos y Ceballos (2012), las experiencias en torno a la voz del alumnado, se desarrollan fundamentalmente mediante la comunicación oral, obviando de este modo formas más creativas de escucha que recojan la pluralidad de voces y aquello que se omite o se silencia cuando hablamos. Diseñar una actividad basada en la experiencia creativa como método de recolección de datos, no sólo ha supuesto considerar a los estudiantes como agentes activos del estudio. Integrar la voz de los estudiantes en los procesos de aprendizaje también nos ha llevado a comprender la relevancia que esta puede tener para ayudar a **visibilizar las diferentes dimensiones de su identidad**, atendiendo a sus diferencias de clase, cultura, género y raza. Sólo dando rienda suelta a la autoexpresión hemos podido ser testigos de la emergencia de temáticas que afectan a su educación sentimental y que vienen determinadas por la cultura de sus barrios, su ambiente familiar o el propio currículum oculto de los centros. Se trata de **temas en algunos casos políticamente incorrectos** y que en mayoritariamente han emergido en contraposición a los saberes legitimados por los currículums oficiales. En este sentido, hemos podido apreciar, en el caso del centro concertado católico que el uso de uniformes escolares por un lado puede alentar el sentimiento de orgullo y pertenencia a la institución pero también puede dar lugar a no permitir expresar la individualidad de los estudiantes. También hemos podido apreciar cómo en ocasiones puede influir en la identidad de género, reproduciendo una idea estereotipada de la feminidad y la masculinidad. En el caso del centro ubicado en la zona más desfavorecida de la ciudad, hemos podido observar cómo los estudiantes introducen en sus representaciones temáticas violentas y referentes visuales asociados a subculturas como el *gangstarap*. Como vimos en el capítulo 6.4.1.

este género musical representa la cultura americana de barrios marginales, hemos podido ver en los autorretratos de los estudiantes del IES Las Lomas de Alicante la representación de todo este imaginario como son pistolas, cuchillos, puños americanos, colgantes y anillos de oro y dinero.

Estos temas que están sujetos a relaciones de poder, han podido emerger sólo introduciendo la voz del estudiante como centro de la experiencia creativa. Pensamos que introducir la experiencia y la subjetividad de los estudiantes en el proceso creativo puede servir como se propone desde la pedagogía crítica para articular las relaciones entre los saberes adquiridos fuera de la escuela (currículum cultural) y estrategias curriculares dirigidas a formar ciudadanos conscientes de las estructuras de dominación existentes tanto dentro como fuera de la institución escolar.

VIII-b. Entender el uso del dibujo como forma de pensamiento. El dibujo y la experiencia creativa pueden contribuir a que los y las jóvenes adquieran un conocimiento significativo sobre cómo la cultura visual está influyendo en la construcción de sus identidades y en la visión que tienen del mundo. Enfocar el dibujo como una herramienta para la experimentación, la reflexión y el análisis nos ha llevado a comprender la necesidad de plantear la práctica artística como un proceso de aprendizaje y conocimiento y no como un mero producto acabado. Estos planteamientos están en la línea del pragmatismo de Dewey (2008) que defiende la adquisición del conocimiento a través de la experiencia. Los enfoques modernistas han asociado el dibujo a una visión del arte formalista y no han permitido que desde la educación artística se conciba el dibujo como una herramienta de pensamiento transdisciplinar. Sin embargo desde la posmodernidad, son muchos los ejemplos de artistas que han introducido la práctica del dibujo como estrategia procesual, proyectual, y conceptual. En la primera parte de nuestro estudio pudimos ver como ejemplo el trabajo de J. Beuys. La práctica realizada con los estudiantes así como sus testimonios recogidos en los debates y cuestionarios, nos han llevado a considerar la importancia que puede tener el dibujo como herramienta para pensarse visualmente, así como de potenciar que afloran ideas o sentimientos que no surgen a través de otras formas de expresión. Algunos de estos testimonios afirmaban que lo que más les había gustado de la actividad era que

“has dibujado lo que sientes”, “ver cómo soy”, “rellenarte a ti mismo por dentro”. Estas declaraciones se encuentran en la línea del pensamiento de R. Arnheim, que como vimos en el capítulo 4 de la primera parte de nuestro estudio, afirmaba en *El pensamiento visual* (1986) que “una persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos” (p.11).

Enfocar la práctica del dibujo desde esta perspectiva, pensamos que exige al dibujo de una jerarquía propia de la modernidad que lo relega al exclusivo ámbito de las Bellas Artes o a una materia de menor valor en el currículum de la que se puede prescindir sin costes formativos. Entender el dibujo como una forma de pensamiento y una herramienta de aprendizaje, lo contempla bajo el prisma de la transdisciplinariedad y puede contribuir a considerar el carácter cognitivo del arte en la educación artística.

VIII-c. Potenciar los usos de formas de representación visual más conceptuales. En nuestro análisis pudimos detectar que todo el currículum está enfocado a dar prioridad al ilusionismo formal frente a otras formas de representación. Factor que también dificulta la comprensión de muchas prácticas de arte contemporáneo que justamente llevan más de un siglo cuestionando estas formas de representación ilusionistas y formalistas. Cómo vemos y cómo representamos indica cómo concebimos el mundo. A través de los modelos de **representación de mapa** (Gombrich, 2000) podemos cartografiar el impacto de los poderes dominantes en los cuerpos de los estudiantes y hacer visible la influencia de la cultura visual en sus autorretratos.

En la primera parte de nuestro estudio pusimos como el ejemplo el trabajo de la artista Ana Mendieta, sus siluetas cartografiaban su cuerpo como un territorio político. Del mismo modo en la actualidad existen numerosos proyectos que utilizan la técnica del mapeo como forma de empoderamiento para dar voz a los ciudadanos y visibilizar problemáticas sociales. Lo podemos ver en campañas como *Humara Bachpan* o los proyectos del colectivo *Iconoclastas*, por poner sólo algunos ejemplos.

Los modelos de aprendizaje del dibujo artístico basados únicamente en la mimesis, en la copia, son modelos que dan prioridad a aspectos reproductivos.

Este modelo de aprendizaje interesa a los poderes hegemónicas para consolidar su estatus (Bourdieu y Passeron, 2001). Plantear otros parámetros de aprendizaje y representación no es una mera cuestión formal o de gusto, sino que implica un posicionamiento ideológico.

Consideramos que utilizar el dibujo como mediación a través de una representación que de prioridad a **aspectos conceptuales sobre ilusionistas, sitúa a los estudiantes en un registro simbólico que tiene que ver más con la expresión subjetiva y la representación ideológica.** Pudiendo llegar a ser un recurso adecuado para poder trabajar en el currículum de educación plástica y visual conceptos de representación espacial teniendo en cuenta la percepción del cuerpo, el desarrollo del autoconcepto y la conciencia de sí mismos en su inmersión en la cultura.

VIII.d. Introduciendo el cuerpo como mediador en el proceso perceptivo y como lugar pedagógico. A medida que transcurría nuestro estudio y fruto de la observación participativa en las actividades de recolección de datos, pudimos ir comprobando cómo el cuerpo iba adquiriendo una importancia, que quizá en un primer momento no habíamos tenido tan presente. Las lecturas sobre el pragmatismo y neopragmatismo y la fenomenología de la percepción, como consecuencia de nuestra indagación teórica, fueron iluminando lo que dio lugar a una de nuestras hipótesis que introducía la **importancia del cuerpo en su relación con el espacio.**

De acuerdo con los planteamientos pragmatistas de Imanol Aguirre (2005) y R. Shusterman (2002), así como la fenomenología de la percepción de Merleau Ponty (1975), hemos podido comprobar **la importancia de plantear el uso del cuerpo en el dibujo como un proceso de elaboración del pensamiento en relación con el espacio.** Desde los dos años, la percepción del espacio en los niños, va unida a la conciencia corporal, la imagen mental que el niño adquiere de su propio cuerpo le permite establecer las relaciones espaciales con su entorno, el progresivo desarrollo del esquema corporal será decisivo en las relaciones con el mundo exterior (Montañés, 2003). Los estudiantes de primero de la ESO se encuentran en una etapa previa al desarrollo más drástico que su cuerpo va a sufrir a lo largo de la vida, su cuerpo va a cambiar de niño a

adolescente situándose en un espacio entre el mundo infantil y el adulto. A este respecto, nos ha parecido llamativo que el currículum de educación plástica y visual en esta etapa, no contemple el estudio de la representación espacial teniendo en cuenta estas premisas, así como tampoco el autorretrato o el retrato. Introducir el cuerpo como un elemento en la actividad de dibujo, además, comportó aspectos performativos como el tener que tumbarse en el suelo o necesitar la colaboración de un compañero para que dibujase la silueta del otro. Este hecho supuso tener que romper con varios convencionalismos que vinieron determinados por ejemplo por el tamaño del papel utilizado. El simple hecho de trabajar con un papel del tamaño del cuerpo supuso todo un descubrimiento para los estudiantes, los cuales se mostraron muy activos e interesados por la novedad. Para los estudiantes, dibujar su silueta supuso tomar conciencia de su cuerpo “veía mi forma”, “descubrir cómo es mi silueta”, “me he podido personalizar”, “verme a mí misma”. Para los preadolescentes expresarse y comunicarse con su cuerpo comienza a ser una necesidad en esta etapa e irá acentuándose durante el desarrollo de la adolescencia. En un intento de transitar “de un estatus corporal dado a un estatus que es necesario ir conquistando” (Planella, 2005, p.196) y que se irá manifestando a través de la expresión de su subjetividad mediante la forma de vestir, el peinado, la forma de moverse, de hablar o tatuar su cuerpo. Profundizar en las teorías fenomenológicas de la percepción, nos ha llevado durante el desarrollo de nuestro estudio a entender mejor **la implicación del cuerpo en los procesos de identidad y a empezar a pensar en él como un lugar pedagógico.**

IX. Necesidad de revisar la formación de las personas encargadas de vehicular el currículum. En último término nuestro estudio nos ha llevado a considerar que no sólo es necesario revisar el currículum sino también la formación de las personas encargadas de vehicularlo. El perfil profesional de acceso a las oposiciones para la educación pública como vimos en el capítulo 2.6.2, supone el hecho de contar con docentes con perfiles tan distanciados de la práctica artística como Ingenieros industriales, Arquitectos o Licenciados en Publicidad y Relaciones Públicas. En muchos de estos casos, los conocimientos sobre arte han sido adquiridos a través de los propios temarios de la oposición que se ciñen estrictamente a los contenidos del currículum.

Esto nos puede llevar a pensar que existe un desconocimiento generalizado del arte contemporáneo.

Si no se cambia la percepción y los enfoques de los futuros maestros no servirá de mucho cambiar los contenidos del currículum. Así pues, encontramos imprescindible **la formación de los profesores en arte y en pedagogía y la necesaria revisión de los procesos de acceso y capacitación a la labor docente** para poder tener una visión más precisa de cómo se están implementando los currículums de Educación Plástica y Visual en secundaria. Entendemos desde nuestra investigación que **los profesores necesitan claves para poder vehicular los contenidos del currículum** con otros enfoques que contemplen las teorías críticas.

En resumen y para finalizar, consideramos que nuestro estudio ha permitido poner el foco en un tema que desde las investigaciones en educación artística y cultura visual se lleva tiempo apuntando y es que **la cultura visual está influyendo en los procesos de desarrollo de identidad de los jóvenes**. Consideramos que esta influencia no debería pasar inadvertida por el currículum de Educación Plástica y Visual ya que está determinando los marcos de referencia a través de los cuáles los jóvenes están formando su visión del mundo y de sí mismos. El currículum cultural, como se ha demostrado tiene un alto poder pedagógico y está conectando mejor que el currículum oficial con las subjetividades de los jóvenes. Este desfase, al mismo tiempo viene acentuado por la falta de identificación de los jóvenes con la institución escolar. Del mismo modo, el currículum de educación artística está alimentando la falta de interés que los jóvenes tienen por el arte contemporáneo debido a su desconocimiento y la falta de claves para comprenderlo. Al no contemplar los planteamientos que desde la posmodernidad se vienen proponiendo para una educación del arte más crítica y democrática, el currículum oficial no está permitiendo la entrada a experiencias capaces de articular un conocimiento más significativo sobre la cultura y sobre la identidad de los jóvenes.

Como **conclusión general**, consideramos necesario **valorar la posibilidad de introducir la cultura visual de los jóvenes en el currículum de educación artística desde edades tempranas. Así mismo, pensamos que poner en relación el capital cultural de los jóvenes, con prácticas y estrategias de arte contemporáneo puede contribuir a capacitar a los estudiantes para conectar el conocimiento con la capacidad para comprender y transformar su realidad.**

En última instancia y para finalizar podemos considerar que son varios factores los que confluyen en la problemática de la educación artística en España. **El currículum de educación artística, es un instrumento clave a revisar.** Consideramos que aporta herramientas útiles para la educación artística de los estudiantes, pero su enfoque anclado en la modernidad necesita ser reconceptualizado. Integrar otros valores y enfoques en el desarrollo del aprendizaje en la educación formal, como la voz de los estudiantes, la implicación de lo corporal como lugar pedagógico, o entender el dibujo como un recurso de pensamiento visual, son algunas de las vías de experimentación y debate que surgen de la investigación realizada, consistentes en que muchas de las problemáticas detectadas no han podido ser abordadas en este trabajo. Esta perspectiva nos anima a seguir investigando considerando que esta tesis deja múltiples frentes abiertos en los que seguir profundizando en futuros proyectos.

INDICE DE ILUSTRACIONES





Figura 1: Bárbara Krugger. “Untlited”, 1985.....	44
Figura 2: Jenny Holzer, ‘Private Property Created Crime’, 1985. Times Square,New York.....	45
Figura 3: <i>Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte.</i> (Efland, 2004, P.52)	61
Figura 4: Clasificación de los factores que afectan a la visión de la mente y el conocimiento según Efland. Elaboración propia	64
Figura 5: Modelo de currículum posmoderno de educación del arte. Efland, Freedman y Stuhr, (2003). Elaboración propia	81
Figura 6: Enfoques críticos en el desarrollo de las investigaciones en torno al currículum.....	86
Figura 7: Contenidos y unidades didácticas del currículum de Educación Plástica y Visual de 1º de la ESO, LOE, 2006. Elaboración propia.....	89
Figura 8: Contexto en el que se sitúan los estudios sobre el currículum artístico en España en la actualidad. Elaboración propia.....	95
Figura 9: Disciplinas de las que parten los Estudios de la Cultura Visual (Walker y Chaplin, 2002, p.16)	114
Figura 10: Evolución del campo perceptual según Donald Lowe. (Lowe, 1986, p.36)	117
Figura 11: Estructura del campo perceptivo según Donald Lowe. Elaboración propia	118
Figura 12: Estructuración de los conocimientos según Efland. Elaboración propia	128
Figura 13: Ana Mendieta.The Silueta Series (1973-1980).....	134
Figura 14: Ficha contexto de los centros: Escola Gavina. Elaboración propia	144
Figura 15: Ficha contexto de los centros: IES l’Arabí. Elaboración propia	145
Figura 16: Ficha contexto de los centros: IES. Las Lomas. Elaboración propia.	146
Figura 17: Ficha contexto de los centros: Colegio Inmaculada Jesuitas. Elaboración propia ...	147
Figura 18: Tabla preguntas para dinamizar el debate. Elaboración propia	160
Figura 19: preguntas formulario valoración de la actividad de realización de imágenes. Elaboración propia.....	161
Figura 20: Tabla preguntas formulario valoración de la actividad de realización de imágenes. Observaciones sobre actividad 1. Elaboración propia.	162
Figura 21: Ficha resultado actividad 1 y 2. Elaboración propia.....	166
Figura 22: Captura de pantalla tablas comparadas respuestas actividad 1 en Excel. Elaboración propia.....	167

Figura 23: Captura de pantalla tablas comparadas respuestas actividad 2 en Excel. Elaboración propia.....	167
Figura 24: Ejemplo de tabla comparada de respuestas de las características del personaje de ficción. Datos por sexos. Elaboración propia	168
Figura 25: Ejemplo de gráfico comparado de respuestas de las características del personaje de ficción. Datos por sexos. Elaboración propia.	168
Figura 26: Ejemplo de gráfico comparado de respuestas de las características del personaje famoso. Datos por centros. Elaboración propia	169
Figura 27: Proceso de investigación mixto: métodos cualitativo/cuantitativo. Elaboración propia	170
Figura 28: <i>Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte</i> . Adaptado de Efland (2010). <i>Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum</i> (p.52). Barcelona. Octaedro.	170
Figura 29: Categorías usadas para la clasificación de las respuestas de los cuestionarios “Actividad de interpretación de imágenes”. Elaboración propia	171
Figura 30: Comparativa de contextos de los casos estudiados: ubicación y características demográficas. Elaboración propia	173
Figura 31: Comparativa sociocultural de los casos estudiados. Elaboración propia.	174
Figura 32: Comparativa del perfil del profesorado de los casos estudiados. Elaboración propia	174
Figura 33: Fachada IES Las Lomas. Pintada por los estudiantes y profesores del centro durante nuestra visita. Imagen propia	177
Figura 34: Tabla comparativa de fuentes de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	188
Figura 35: Gráfico comparativa de las fuentes de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	188
Figura 36: Porcentajes donde internet aparece como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	189
Figura 37: Porcentajes donde el videojuego aparece como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	189
Figura 38: Porcentajes donde las revistas aparecen como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	190
Figura 39: Porcentajes donde los cómics aparecen como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	190

Figura 40: Personaje fantástico preferido del estudiante nº8 Escola Gavina	193
Figura 41: Personajes fantásticos preferidos por el estudiante nº11 Escola Gavina	193
Figura 42: Personajes de ficción de videojuegos, por centros. Elaboración propia	195
Figura 43: Categorías usadas para la clasificación de las respuestas de los cuestionarios “Actividad de interpretación de imágenes”. Elaboración propia.	196
Figura 44: Porcentajes por sexos del género del personaje de ficción. Elaboración propia.....	197
Figura 45: Tabla y gráfico de las características de personaje de ficción por sexos. Elaboración propia	198
Figura 46: Tabla y gráfico de las características de personaje de ficción por sexos. Elaboración propia	198
Figura 47: Personaje de ficción preferido por sexos. Elaboración propia	199
Figura 48: Comparativa de respuestas a pregunta ¿lo que más te gusta del personaje de ficción? Elaboración propia	202
Figura 49: Gráfico comparativo de respuestas a pregunta ¿lo que más te gusta del personaje de ficción? Elaboración propia	202
Figura 50: Comparativa sobre aspectos formales del personaje de ficción. Elaboración propia	203
Figura 51: Comparativa sobre aspectos formales del personaje de ficción. Elaboración propia	203
Figura 52: Comparativa de respuestas sobre estilo narrativo-visual del universo del personaje de ficción. Elaboración propia	204
Figura 53: Tabla género narrativo del personaje de ficción. Elaboración propia.....	204
Figura 54: Tabla arquetipos del personaje de ficción. Elaboración propia	207
Figura 55: Tabla fuente del personaje famoso. Elaboración propia.....	209
Figura 56: Gráfico fuente del personaje famoso. Elaboración propia	209
Figura 57: Fuente de referencia del personaje famoso: revistas. Elaboración propia	210
Figura 58: Porcentajes donde internet aparece como fuente de referencia del personaje famoso. Elaboración propia	210
Figura 59: Porcentajes donde internet aparece como fuente de referencia del personaje de ficción. Elaboración propia	210

Figura 60: Tabla ¿qué es lo que más te ha gustado del personaje famoso? Elaboración propia	213
Figura 61: Gráfico ¿qué es lo que más te ha gustado del personaje famoso? Elaboración propia	214
Figura 62: Tabla tipos de respuestas sobre ¿qué es lo que más te gusta de la foto del personaje famoso? Elaboración propia.....	214
Figura 63: Tabla dedicación del personaje famoso. Elaboración propia	215
Figura 64: Tabla dedicación del personaje famoso. Elaboración propia	215
Figura 65: Porcentajes por centros públicos y concertados, profesión del personaje famoso, futbolista. Elaboración propia	216
Figura 66: Porcentajes tipos de respuestas sobre la imagen del personaje de ficción. Elaboración propia.....	217
Figura 67: Porcentajes tipos de respuestas sobre la imagen del personaje famoso. Elaboración propia	217
Figura 68: Tabla lenguaje corporal personaje famoso. Elaboración propia.....	218
Figura 69: Tabla héroes o superhéroes (personaje fantástico) y deportistas (personaje famoso)	219
Figura 70: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.....	220
Figura 71: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.....	220
Figura 72: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.....	221
Figura 73: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.....	221
Figura 74: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicos. Elaboración propia.....	222
Figura 75: Esquema de correspondencias entre personaje de ficción y personaje famoso. Elaboración propia.....	222
Figura 76: Publicidad de Nike. Cristiano Ronaldo.....	223
Figura 77: Lobezno, Marvel Cómics.....	223
Figura 78: Publicidad de Nike. Cristiano Ronaldo.....	223
Figura 79: Spiderman, Marvel Cómics	223

Figura 80: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	224
Figura 81: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	224
Figura 82: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	225
Figura 83: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	226
Figura 84: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	226
Figura 85: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	226
Figura 86: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	227
Figura 87: Tabla ¿Qué es lo que más te gusta de la imagen? personaje fantástico / personaje famoso. Respuestas chicas. Elaboración propia	228
Figura 88: Estudiante nº 15 Colegio Inmaculada Jesuitas. Elaboración propia.....	228
Figura 89: Estudiante nº 6 Las Lomas. Elaboración propia	229
Figura 90: Pierre Bourdieu. Espacio de las posiciones sociales y espacio de los estilos de vida (Esquema de las páginas 140-141 de <i>La Distinción</i> , simplificado y reducido a unos pocos indicadores significativos referidos a bebidas, deportes, instrumentos de música o juegos de sociedad). Bourdieu (1997). <i>Razones prácticas sobre la teoría de la acción</i> (p. 17). Barcelona. Anagrama	229
Figura 91: Tipo de obra de arte en función de la fuente de la imagen. Escola Gavina. Elaboración propia.....	231
Figura 92: Tipo de obra de arte. IES L'Arabí. Elaboración propia.	232
Figura 93: Tipo de obra de arte. IES Las Lomas. Elaboración propia	233
Figura 94: Tipo de obra de arte. Colegio Jesuitas. Elaboración propia	234
Figura 95: Tabla: fuente de referencia de la obra de arte	237
Figura 96: Gráfico: fuente de referencia de la obra de arte	237
Figura 97: Porcentajes fuente de la obra internet. Elaboración propia	238
Figura 98: Comparativa porcentajes, fuente de la obra de arte (revista/libro). Elaboración propia	238

Figura 99: Dibujo a mano de obra de arte. Estudiante nº4. IES l'Arabí	238
Figura 100: Dibujo a mano de obra de arte. Estudiante nº10. IES l'Arabí	239
Figura 101: Clasificación de las respuestas a la pregunta ¿por qué crees que es una obra de arte?. Adaptado de <i>Estadios de desarrollo de Parsons respecto a la comprensión del arte</i> . Adaptado de Efland (2010). <i>Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum</i> (p.52). Barcelona. Octaedro.	242
Figura 102: Tabla ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia.	242
Figura 103: Gráfico ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia	243
Figura 104: Tabla ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia	243
Figura 105: Gráfico ¿Por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia	244
Figura 106: Imagen de la obra de arte ¿por qué crees que es una obra de arte? Elaboración propia	245
Figura 107: Tabla. Tipo de obra de arte: modo de expresión. Elaboración propia	246
Figura 108: Gráfico. Tipo de obra de arte: modo de expresión. Elaboración propia	246
Figura 109: Porcentajes tipo de obra de arte: modo de expresión. Elaboración propia	247
Figura 110: Tabla. ¿Por qué te gusta esta obra de arte? Elaboración propia	250
Figura 111: Gráfico. ¿Por qué te gusta esta obra de arte? Elaboración propia	250
Figura 112: Tabla y gráfico tipos de respuestas sobre ¿Por qué te gusta esta obra de arte? Elaboración propia	252
Figura 113: Tabla y gráfico tipos de respuestas sobre ¿Por qué te gusta esta obra de arte? Elaboración propia	252
Figura 114: Tabla observaciones sobre actividad 1. ¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes? Elaboración propia	253
Figura 115: Tabla Tipos de respuestas: ¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes? Elaboración propia	254
Figura 116: Tabla. Observaciones sobre la actividad 1. ¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes? Elaboración propia	255
Figura 117: Tabla tipos de respuestas: ¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?	255
Figura 118: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 7 Escola Gavina	260
Figura 119: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 11 Escola Gavina	260

Figura 120: Actividad Dibujo de Autorretrato Estudiante nº6 Colegio Inmaculada Jesuitas....	260
Figura 121: Figura 119. Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº7 Colegio Inmaculada Jesuitas	260
Figura 122: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº8 IES Las Lomas	261
Figura 123: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº1 Las Lomas	261
Figura 124: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 2 Escola Gavina	261
Figura 125: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 8 Escola Gavina	261
Figura 126: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº4. IES Las Lomas	262
Figura 127: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº9. IES Las Lomas	262
Figura 128: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 11 del IES Las Lomas	262
Figura 129: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº10. IES l'Arabí.....	263
Figura 130: Actividad Dibujo de Autorretrato. Estudiante nº 4 de Escola Gavina	264
Figura 131: Creación de profundidad mediante tamaño de los objetos. Estudiante nº30, IES Las Lomas	265
Figura 132: Tabla usos simbólicos del color. Elaboración propia.....	265
Figura 133: Gráfica, usos simbólicos del color. Elaboración propia.	266
Figura 134: Uso simbólico del color: respuestas que expresan favoritismo. Elaboración propia	266
Figura 135: Uso simbólico del color: naturaleza. Elaboración propia	267
Figura 136: Tabla uso simbólico del color: respuestas que expresan sentimientos. Elaboración propia	268
Figura 137: Gráfico uso simbólico del color: respuestas que expresan sentimientos. Elaboración propia	269
Figura 138: Tabla el color en el currículum de EPV. Elaboración propia	269
Figura 139: Ejemplo de convenciones de representación mapa. Estudiante nº3, Colegio Inmaculada Jesuitas	270
Figura 140: Ejemplo de convenciones de representación mapa. Estudiante nº5, Escola Gavina.....	270
Figura 141: Tabla el espacio en el currículum de EPV. Elaboración propia	272

Figura 142: Test de siluetas para adolescentes.TSA	273
Figura 143: Ejemplos de dibujos frustrados. Estudiantes Colegio Inmaculada Jesuitas	275
Figura 144: Tabla ejemplos uso simbólico del color: influencia de los personajes elegidos. Elaboración propia	276
Figura 145: Tabla de resultados: recurrencia a arquetipos. Elaboración propia.....	278
Figura 146: Tabla ejemplos uso de símbolos. Estudiante nº19 Colegio Inmaculada Jesuitas ..	279
Figura 147: Tabla ejemplos uso de símbolos. Estudiante nº6 Colegio Inmaculada Jesuitas	280
Figura 148: Uso de símbolos. Estudiante nº15 IES L'Arabí	280
Figura 149: Uso de símbolos. Estudiante nº 19 IES Las Lomas.....	281
Figura 150: Uso de símbolos. Estudiante nº 19 IES Las Lomas.....	281
Figura 151: Uso de símbolos. Estudiante nº18.....	282
Figura 152: Uso de símbolos. Estudiante nº30.....	282
Figura 153: Futbolistas elegidos por los estudiantes como personas famosas preferidas, con marcas Nike y Adidas	282
Figura 154: Uso de marcas. Estudiante nº 1. Colegio Inmaculada Jesuitas	283
Figura 155: Uso de marcas. Estudiante nº 1 IES Las Lomas	283
Figura 156: Uso de marcas Estudiante nº 15. Colegio Inmaculada Jesuitas	284
Figura 157: Uso de marcas Estudiante nº 17 IES. Las Lomas	284
Figura 158: Tabla ejemplos. Estudiante nº7 Colegio Inmaculada Jesuitas	285
Figura 159: Tabla ejemplos. Estudiante nº2 IES L'Arabí	285
Figura 160: Tabla ejemplos arquetipos. Estudiante nº1 Escola Gavina	286
Figura 161: Tabla ejemplos arquetipos Estudiante nº1 Escola Gavina	286
Figura 162: Tabla uso de símbolos. Estudiante nº15 IES L'Arabí.....	288
Figura 163: Uso de símbolos. Autorretratos con pistolas y puños americanos	289
Figura 164: Tabla comparativa actividades 1 y 2. Estudiante nº2 IES L'Arabí	291
Figura 165: Trollfaces. <i>El libro Troll</i> (El Rubius, 2014).....	292
Figura 166: Significados de los <i>trollfaces</i> . Adaptado de: memes más populares y su historia. Fuente: www.Taringa.net	294
Figura 167: <i>Ragecomics</i> . Fuente: www.cuantocabron.com	295

Figura 168: Uso de símbolos. Autorretrato estudiante nº18. IES l'Arabí.....	295
Figura 169: Aspectos emocionales. Autorretrato Estudiante nº16. IES L'Arabí.....	297
Figura 170: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº4. Colegio Inmaculada Jesuitas.	297
Figura 171: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº1. IES L'Arabí.....	298
Figura 172: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº 2. IES Las Lomas	298
Figura 173: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº12. IES Las Lomas.....	299
Figura 174: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº 30. IES Las Lomas	299
Figura 175: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº9. Colegio Inmaculada Jesuitas.....	300
Figura 176: Aspectos emocionales. Autorretrato estudiante nº13 Colegio Inmaculada Jesuitas.....	300
Figura 177: Tabla observaciones sobre la actividad 2: dibujar autorretrato. Elaboración propia.....	306
Figura 178: Tabla Observaciones sobre la actividad 2: dibujar autorretrato. Elaboración propia.....	308
Figura 179: Tabla Observaciones sobre la actividad 2: dibujar autorretrato. Elaboración propia	309
Figura 180: Tabla Tipos de respuestas: ¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?	310
Figura 181: Imágenes de las sesiones de la actividad 2. Dibuja tu autorretrato. Imagen propia.....	312
Figura 182: Imágenes de las sesiones de la actividad 2. Dibuja tu autorretrato. Imagen propia.....	312

BIBLIOGRAFÍA



LIBROS Y MONOGRAFÍAS

Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra.

Aguirre, I.; Olaiz, I.; Marcellan, I.; Arriaga, A.; Vidador, M. (2010) *Estudios sobre jóvenes productores de cultura visual: Un Estado de la Cuestión*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE2309_Olaiz.pdf

Álvarez, A. (Ed.). (2006). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid. Fundación infancia y aprendizaje.

Aparici, R. (coord.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Apple, W.M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid. Ediciones Akal.

Arañó, J. y Mañero, A. (eds.). (2003). *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*.

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

Aznar Almazán, S. (2006). *El Arte de Acción*. Donostia. San Sebastián. Editorial Nerea.

Baeza, M.A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile. Ediciones Sociedad Hoy, RIL editores.

Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona. Editorial Kairós.

Berger, P. y Luckmann, T.(1995). *La construcción social de la realidad*. Madrid. Editorial Amorrortu.

Bisquerra, R. (coord.)(2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.

Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Grupo Santillana de Ediciones, S. A.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI Editores.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid. Siglo XXI Editores.

Brea, J.L. (2005). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Castells, M. (2006). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid. Siglo XXI Editores.

Català Domènech, J.M. (2008). *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*. Barcelona: España. Editorial UOC.

Cevasco, M.E. (2013). *Diez Lecciones sobre Estudios Culturales*. Montevideo:Uruguay. Trilce.

Cohn, N. (2013). *The visual language of comics. Introduction to the structure and cognition of sequential images*. London: UK. Bloomsbury Publishing Plc.

Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Coromina, E., Casacuberta, X. y Quintana, D. (2002). *El trabajo de investigación: El proceso de elaboración, la memoria escrita, la e posición local y los recursos: guía del estudiante*. Barcelona: Octaedro.

Curran, J., Morley, D., Walkerdine, V. (Eds.). (1998). *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona. Paidós Ibérica.

Denardi, L. (2009). *La cultura popular entra a la escuela: proyecto pedagógico, habitus y educación popular*. Villa María: argentina. Eduvim.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona. Editorial Paidós.

Dikovitskaya, M. (2005) *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn*. United states of America: Mit Press. Massachusetts Institute of Technology.

Edarte, Grupo de investigación (ed.). (2013). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?*. Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP).

Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Efland, A.D. (2002) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona. Editorial Paidós.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona. Editorial Paidós.

- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona. Paidós.
- El Rubius (2014). *El libro Troll*. Madrid. Ediciones Planeta.
- Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fernández Enguita, M. (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid. Ediciones Akal.
- Foster, H. (2008) (ed.). *La Posmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.A, y Buchloh, B.H.D. (2006). *Arte desde 1900*. Madrid. Ediciones Akal.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Frutos Esteban, F.J. (2010). *Los ecos de una lámpara maravillosa*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Geertz, C. (2008). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes: Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid. Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, Política y Práctica*. Barcelona. Editorial Graó.
- Gombrich, H. (2000). *La imagen y el ojo: nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.
- Gómez Molina, J.J. (coord.).(1995). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Gramsci, A. (2011). *¿Qué es la cultura popular?* Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Greenberg, C. (2002). *Arte y Cultura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid Ediciones Morata.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications.

BIBLIOGRAFÍA

- Hargreaves, D.J. (2002). *Infancia y Educación Artística*. Madrid. Ediciones Morata.
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (Coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Hernández-Navarro, M. *El archivo escotómico. Pequeños pasos para una cartografía de la visión*. Alcobendas, Colección de Arte Público & Fotografía, Ayuntamiento de Alcobendas.
- Huerta, R. (ed.). (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia. Universitat de València.
- Huerta-Charles, L. y Pruyn, M. (2007) *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jerez Mir, R. (2003). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Lleida: Editorial Milenio.
- Juanola, R. (1992). *Reforma educativa y educación artística*. Cuadernos de Pedagogía (208).
- León, O y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Lowe, D. (1986). *Historia de la percepción burguesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J.F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Margulis, M, Marcelo Urresti, Hugo Lewin y otros, (2011). *Las tramas del presente desde la perspectiva de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Biblos Sociedad.
- Martín Prada, J. (2012). *Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales*. Madrid. Akal.
- Martínez, E y Lazo, C. (2011). *Jóvenes interactivos. Nuevos medios de comunicarse*. La Coruña: Netbiblo.

Mayordomo, A. (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universitat de València. Valencia. Departamento de Historia Comparada e Historia de la Educación.

Mc Laren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Mir, M. J. (2003). *Sociología de la educación: Guía didáctica y textos fundamentales*. Lleida: Editorial Milenio.

Mirzoeff, N. (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Barcelona. Paidós Ibérica.

Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid. Ediciones AKAL.

Ortega, F. (2010). *El cuerpo incierto. Corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporánea*. Madrid: CSIC. Ministerio de Ciencia e Innovación.

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.

Planella Ribera, J. (2006). *Los hijos de Zotikos. Una antropología de la educación social*. Valencia: España. Nau Llibres.

Plaza, J.F. (2000). *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes. La representación de los famosos*. Madrid. Editorial fundamentos.

Prensky, M., (2011). *Enseñar a nativos digitales: Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: SM.

Risler, Julia y Ares, Pablo (Iconoclasistas) (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013. Recuperado de: <http://www.iconoclasistas.net/post/manual-de-mapeo-colectivo-en-pdf/>

Rodríguez Pérez, M.P. (ed.), (2009). *Estudios culturales y de los medios de comunicación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruido, M. (2002). *Ana Mendieta*. Gipuzcóa: Editorial Nerea.

Santoianni, F. y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Madrid. Siglo XXI.

Saura, A. (2011). *Innovación educativa con IC en educación artística, plástica y visual: íneas de investigación y estudios de casos*. Sevilla: MAD.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.

Shusterman, R. (2008). *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press.

Shusterman, R. (2012). *Thinking Through the Body: Essays in Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press.

Steinberg, Sh. R. y Kincheloe, J.L. (Eds) (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid. Ediciones Morata.

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Brasil. Autentica Editorial.

Tiana Ferrer, A. (1992). *Maestros, misioneros y militantes: la educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.

Tobin, J. (2004). *Pikachu's global adventure. The rise and fall of Pokémon*. EE.UU. Duke University Press.

Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid. Ediciones Morata.

Torres Santomé, J. (2007). *La educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Ediciones Morata.

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Madrid. Paidós Ibérica.

Walter, J. A., & Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

ARTÍCULOS Y PUBLICACIONES EN SOPORTE IMPRESO Y ELECTRÓNICO

Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe. Bogotá. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFk/edit>

Barragán Rodríguez, J.M. (1995). *Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado (24), 39-63. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117878>

Buckingham, D. (Junio-Julio, 2003). *La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico*. OEI. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales (1). Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>

Cardona Restrepo, P. (enero-junio, 2008). *Más allá de la estética analítica en el Neopragmatismo de Richard Shusterman*. Escritos. Universidad Pontificia Bolivariana (49), 81-115. Recuperado de http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M050_INVESTIGACION/PGV2_M050020_GRUPOSINVESTIGACION/PGV2_M050020020030_RELIGIONCULTURA/PGV2_M050020020030_020_DOCUMENTOS/MAS%20ALLA

%20DE%20LA%20ESTETICA%20ANALITICA%20EN%20RICHARD%20SHUSTERMAN.PDF

Chapman H.L. (2003). *Studies of the Mass Arts*. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research (44), 230-245. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1321011?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21106484610643>

Grippio, L., Scavino, C. y Arrué, C. (agosto de 2010). *Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista*. En. *Primer Encuentro Rioplatense sobre Educación no formal: "¿de qué hablamos cuando hablamos de educación no formal?"*. (pp.1-9). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Recuperado de: https://www.academia.edu/1575591/Aprendizaje_y_participaci%C3%B3n_desde_la_perspectiva_contextualista

Harty, D., (2012). *Drawing through touch: a phenomenological approach*. Drawing Out, UAL - Chelsea, London, 28-30. Recuperado de: http://irep.ntu.ac.uk:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1432917697694~515&locale=es_ES&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=12&application=DIGITool-3&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true

Maeso, F. y Roldán, J. (2002). *Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada*. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, 269-277.

Marín Viadel, R. (1988). *El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la investigación plástica de los escolares*. Arte, individuo y sociedad, (1), 5-30. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=153592>

Matías I. Zarlenga. Krochmalny, Pablo; Margulis, Mario; Urresti, Marcelo; Lewin, Hugo; et. al. . 2011. Las tramas del presente, desde la perspectiva de la sociología de la cultura. *Cultura visual y estudios visuales* . Buenos Aires . Biblos. 231-249

Moxey, K. *Los estudios visuales y el giro icónico*. (2009). Estudios visuales (6), 8-27. Recuperado de: http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num6/moxey_EV6.pdf

Pindado, J. (2006). *Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente*. Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunizazio ikasketen aldizkaria, (21), 11-22. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-01-pindado.pdf>

Rodríguez, E.M. (Abril, 2007). *Una aproximación a los conceptos: paradigma, modernidad y postmodernidad*. Educare (11). Recuperado de <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/1310/1/MODERY+POST..PARADIGMA.UP EL..12-02-13.pdf>

Ruiz, E., López, C. y Escobar, J. (2011). *Los jóvenes, el ideal estético y la televisión: "El cuerpo real y el imaginado"*. Revista Luciérnaga. Facultad de Comunicación Audiovisual. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, (6), 17-22. Recuperado de: http://politecnicojic.edu.co/luciernaga6/pdf/jovenes_ideas_estetico_tv.pdf

Shusterman, R. (2006). *Thinking Through the Body, Educating for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*. Journal of Aesthetic Education. Board of Trustees of the

University of Illinois (1), 1-21. Recuperado de: <http://www.fau.edu/humanitieschair/Thinking%20through%20the%20body%20webpdf.pdf>

TESIS Y TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN NO PUBLICADOS

Chacón Gordillo, P.D. (2001). *¿Cómo interpretan los niños y niñas de Educación Infantil las series y películas de animación y los videojuegos? Un análisis a través del dibujo.* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/18411>

Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante.* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23779>

Gonzalez Vida, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el Grupo Verde de la Escuela Alquería.* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10481/1878>

Gómez, B. (2013). *Los arquetipos de género en las películas infantiles: una propuesta de taller para el alumnado de educación primaria* (Trabajo fin de grado, Universidad de Oviedo, España). Recuperado de: https://www.academia.edu/12349391/Los_arquetipos_de_g%C3%A9nero_en_las_pel%C3%ADculas_infantiles_una_propuesta_de_taller_para_el_alumnado_de_educaci%C3%B3n_primaria

Ledesma Marín, N. (2002). *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela: una investigación postestructural en torno a un estudio de caso.* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperada de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26062.pdf>

Lorenzo Teijo, B.J. (2013). *Modelos de mujer en el cómic norteamericano y el manga japonés en los 80.* (Trabajo de fin de grado, Universidad de A Coruña, España). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/11752>

Marcellán Baraze, I. (2009). *Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: Incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios.* (Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra).

NORMATIVAS

España. *DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.* [2007/9717]. (Consultado 12 diciembre 2012) Disponible en: http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=24&sig=9809/2007&L=1&url_lista

España. *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* (Consultado 12 diciembre 2012) Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

España. *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.* (Consultado 20 de enero de 2015) Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

España. *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.* (Consultado 30 de enero 2015) Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-4372>

INFORMES

Adecco. (2011). VII Encuesta Adecco-Fundación Adecco ¿Qué quieres ser de mayor? Recuperado de: http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/301.pdf

Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU) y la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional: Gallego, V., García, M.J., y Ruiz, M. (2008). *Influencia de la televisión en niños y jóvenes.* Recuperado del portal de la Conselleria D'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana:

http://www.cece.gva.es/Eva/docs/convivencia/publicaciones/es/influencia_TV.pdf

Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU) y la Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional (2010).

Influencia de las revistas en niños y jóvenes. Recuperado del portal de la Conselleria D'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana: http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/publicaciones/es/influencia_revistas.pdf

REFERENCIAS WEB

Centro de Arte Dos de Mayo. <http://www.ca2m.org/es/>

Cuanto cabrón. www.cuantocabron.com

Edarte. <http://edarte.org/>

Esbrina. <http://esbrina.eu/es/inicio/>

Jurjo Torres. <http://jurjotorres.com/>

Las Lindes. <http://www.ca2m.org/es/las-lindes>

María Acaso. <http://www.mariaacaso.es/>

BIBLIOGRAFÍA

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <http://www.museoreinasofia.es/>

Pedagogías Invisibles. <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>

Taringa. www.Taringa.net

Visualarte-lab <http://visualarte-lab.umh.es>

Yo estudié en la pública. www.yoestudieenlapublica.org

RECURSOS ELECTRÓNICOS

El cómic transmite a los jóvenes arquetipos y representaciones irreales de las mujeres -<http://www.pikaramagazine.com/2015/01/el-comic-transmite-a-los-jovenes-arquetipos-y-representaciones-irreales-de-las-mujeres/#sthash.uSghj2CV.dpuf> (Consultado 03 de Marzo 2015)

Europa Press (26/11/2012). *Los adolescentes confunden el mundo virtual con el real*. Recuperado de: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-adolescentes-confunden-mundo-virtual-real-20121126111737.html>

González, M.E. y Aznárez, P. *Entrevista a Fernando Hernández Hernández*. <http://www.redvisual.net/n5/n2/entrevista1.htm> (consultado 08 de enero 2015)

Jané, C. (05 de Octubre de 2014). *El Rubius, no apto para mayores*. El Periódico. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/tecnologia/rubius-pto-para-mayores-3575095>

Lazzarato, M. (27 de Noviembre de 2007). *El ciclo de la producción inmaterial*. En medio. Recuperado de <http://www.enmedio.info/el-ciclo-de-la-produccion-inmaterial/>

Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo. <http://espacio.fundaciontelefonica.com/2015/01/09/pedagogias-corporales-no-pensamos-con-la-cabeza-pensamos-con-el-cuerpo/> (Consultado 01 de mayo 2015)

REFERENCIAS AUDIOVISUALES

Taladriz, P. 2008. *Spanish Players 2: Rap, barrios y cintas de vídeo*. España. Xclusif Films.

ANEXOS



**ANEXO 1. FICHAS DE CAMPO: REGISTRO DE
CARACTERÍSTICAS DE ACTIVIDADES CON LOS
ESTUDIANTES.**



1.A. ACTIVIDAD 1: Interpretación de imágenes

Actividad 1 caso1: Escola Gavina

ESCOLA GAVINA: ACTIVIDAD 1 Interpretación de imágenes	
Fecha de la actividad	18/10/2013
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	0:10 min.
Dinámica	Presentación de la actividad y entrega del formulario de la actividad 1 de interpretación de imágenes.
Nº de estudiantes	19
Nº de estudiantes que han participado	19
Actitud ante la actividad	Muy buena, alto grado de participación.
Rendimiento	Alto.

Figura 26: Ficha actividad 1 caso 1: Escola Gavina. Actividad 1. Interpretación de imágenes. Elaboración propia.

La actividad 1 de interpretación de imágenes en l'Escola Gavina se realizó de forma autónoma por los estudiantes. Acudimos al centro el 18 de octubre del 2013 y realizamos una presentación donde conocimos a los estudiantes, les explicamos nuestro proyecto y pudimos resolver sus dudas. Como ya hemos comentado la complicitad con los colaboradores de este centro facilitó mucho esta tarea. Cabe destacar el alto grado de participación e implicación de los estudiantes.

Actividad 1 caso 2: I.E.S l'Arabí

IES L'ARABÍ: ACTIVIDAD 1 Interpretación de imágenes	
Fecha de la actividad	05/12/2013
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	0:10 min.
Dinámica	Presentación de la actividad y entrega del formulario de la actividad 1 de interpretación de imágenes. Esta actividad la presenta la profesora del centro.
Nº de estudiantes	25
Nº de estudiantes que han participado	17
Actitud ante la actividad	Muy buena, alto grado de participación.
Rendimiento	Alto.

Figura 29: Ficha actividad 1 caso 2: IES. l'Arabí. Elaboración propia.

La primera sesión de la actividad 1 de interpretación de imágenes, se realiza en la primera sesión y dura 0:10 min. En este caso es la propia profesora Matilde Pastor la que se encarga de explicarles nuestro trabajo y entregarles el formulario de actividad a los estudiantes. En esta actividad de 25 estudiantes, recogemos 17 formularios realizados. En general la participación es alta y con una actitud de implicación por parte de los estudiantes.

Actividad 1 caso 3: I.E.S. Las Lomas

IES LAS LOMAS: ACTIVIDAD 1 Interpretación de imágenes	
Fecha de la actividad	11/01/2015
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	0:55 min.
Dinámica	Presentación de la actividad y realización del formulario de la actividad 1 de interpretación de imágenes.
Nº de estudiantes	35
Nº de estudiantes que han participado	15
Actitud ante la actividad	Poco interés. Bajo nivel de participación.
Rendimiento	medio

Figura 32: Ficha actividad 1 caso 3: IES Las Lomas. Elaboración propia.

La actividad 1 se realiza en una sesión de 0:55 min. Como ya hemos comentado, por recomendación del profesor, en previsión de la baja participación, se decide realizar el formulario de esta actividad en clase. Acudimos al aula en la primera sesión y les explicamos la actividad, una semana antes el profesor les pidió traer las imágenes. El grado de participación es bajo, menos de la mitad de los estudiantes trae las imágenes y no todos traen las tres imágenes pedidas. El rendimiento podemos decir que es medio. En un primer momento cuesta mucho que se centren en el trabajo.

Actividad 1 caso 4: Colegio Inmaculada Jesuitas

COLEGIO INMACULADA JESUITAS: ACTIVIDAD 1	
Interpretación de imágenes	
Fecha de la actividad	20/02/2015
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	0:10 min.
Dinámica	Presentación de la actividad y realización del formulario de la actividad 1 de interpretación de imágenes. Esta actividad la presenta el profesor.
Nº de estudiantes	31
Nº de estudiantes que han participado	15
Actitud ante la actividad	Participación baja.
Rendimiento	alto

Figura 36: Ficha actividad 1 caso 4: Colegio Inmaculada Jesuitas. Elaboración propia.

La actividad 1 es presentada por el profesor Rubén Yeste en clase, la participación es baja, en muchos de los casos los padres no autorizan la realización de la actividad. El rendimiento en la realización del cuestionario es alto.

ACTIVIDAD 2: dibujo autorretrato**Actividad 2 caso1: Escola Gavina**

ESCOLA GAVINA: ACTIVIDAD 2 (creación de imagen)	
Fecha de la actividad	25/10/2013
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Patio exterior
Duración de la actividad	una clase de 1:45.
Dinámica	Realización del dibujo de autorretrato y posterior debate.
Nº de estudiantes	19
Nº de estudiantes que han participado	19
Actitud ante la actividad	Muy buena, alto grado de participación.
Rendimiento	Alto.

Figura 27: Ficha actividad 2 caso 1: Escola Gavina. Actividad 2. Creación de autorretrato y debate. Elaboración propia.

Una semana después de la presentación, acudimos al centro a realizar la actividad nº 2. Esta vez salimos al patio exterior donde realizamos la actividad de dibujar y el posterior debate. Disponíamos de 1:45 para realizar nuestro trabajo. La participación fue muy alta, los mismos estudiantes que realizaron la actividad 1, participaron también en la actividad 2.

Actividad 2 caso 2: I.E.S l'Arabí

ACTIVIDAD IES L'ARABÍ: ACTIVIDAD 2 (creación de imagen)	
Fecha de la actividad	12/12/2013
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula de usos múltiples
Duración de la actividad	una clase de 1:45 min.
Nº de estudiantes	25
Nº de estudiantes que han participado	21
Actitud ante la actividad	Muy buena, alto grado de participación.
Rendimiento	Alto.

Figura 30: Ficha actividad 2 caso 2: IES. l'Arabí. Elaboración propia.

Una semana después de la entrega de los formularios, acudimos al centro a realizar la actividad nº2, en ese momento entramos en contacto con los estudiantes. La actividad de dibujo y el debate se realizan en la misma sesión. El lugar para realizar la actividad es el aula de usos múltiples. Fruto de la experiencia en el primer centro, incluimos además en esta sesión el formulario de actividad 2. En esta actividad aumenta el número de participantes respecto a la primera. Los estudiantes demuestran un alto grado de implicación y destacamos que se muestran muy activos en los debates.

Actividad 2 caso 3: I.E.S. Las Lomas

ACTIVIDAD IES LAS LOMAS: ACTIVIDAD 2 (creación de imagen)	
Fecha de la actividad	12/01/2015
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula de usos múltiples
Duración de la actividad	una clase de 0:55 min.
Nº de estudiantes	35
Nº de estudiantes que han participado	31
Actitud ante la actividad	Aumenta el nivel de participación y el interés por la actividad.
Rendimiento	Medio- alto

Figura 33: Ficha actividad 2 caso 3: IES Las Lomas. Elaboración propia.

Al día siguiente de la realización de la actividad 1, acudimos al centro a realizar la actividad 2. En esta sesión realizamos la actividad de dibujo. A pesar de que el aula de usos múltiples es muy amplia, tenemos que apretar un poco a los estudiantes porque son muchos y nos quedamos sin espacio. Esta circunstancia ya nos la adelantó el profesor. Hay un alto grado de absentismo escolar y los estudiantes son muy irregulares al asistir a clase. Para esta actividad acudieron 16 estudiantes que no habían participado en la primera. Detectamos que el nivel de interés aumenta de forma considerable con respecto a la primera actividad. El rendimiento consideramos que fue medio-alto. (p. 170).

Actividad 2 caso 4: COLEGIO INMACULADA JESUITAS

COLEGIO INMACULADA JESUITAS: ACTIVIDAD 2 (creación de imagen)	
Fecha de la actividad	24 /02/ 2015.
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Pasillo, zona común.
Duración de la actividad	Una clase de 0:55 min
Nº de estudiantes	31
Nº de estudiantes que han participado	24
Actitud ante la actividad	Crece la participación. Interés hacia la actividad.
Rendimiento	Medio-bajo

Figura 37: Ficha actividad 2 caso 4: Colegio Inmaculada Jesuitas. Elaboración propia.

Acudimos al centro por primera vez para la sesión 2. La actividad se realiza en un pasillo muy ancho, una zona común de paso. Al realizar la actividad en horas lectivas, esto no supone un problema. La actividad dura una clase de 0:55 min. Participan más estudiantes que en la primera actividad. El espacio dificulta la acústica lo que se convierte en un factor de dificultad añadida. El rendimiento en general es medio-bajo.

ACTIVIDAD 3: cuestionario de valoración y debate**Actividad 3 caso1: Escola Gavina**

ACTIVIDAD Escola Gavina: ACTIVIDAD 3 (cuestionario y debate)	
Fecha de la actividad	25/10/2013
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Patio exterior
Duración de la actividad	0:30 min
Nº de estudiantes	19
Nº de estudiantes que han participado	19
Actitud ante la actividad	Muy buena, nivel alto de participación
Rendimiento	Alto

Tras la actividad 2 de dibujar se realizó un debate. El lugar fue el mismo patio donde se realizó la actividad 2. Durante el debate los estudiantes participaron de forma muy activa expresando sus opiniones y reflexionando sobre la actividad realizada. En este centro esta actividad se registró en video. Al ser un lugar exterior, conllevó una serie de problemas con el sonido. Los estudiantes se implican mucho en esta actividad.

Actividad 3 caso2: IES L'Arabí

ACTIVIDAD IES L'ARABÍ: ACTIVIDAD 3 (cuestionario y debate)	
Fecha de la actividad	12/12/2013
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	0:20 min
Nº de estudiantes	25
Nº de estudiantes que han participado	21
Actitud ante la actividad	Nivel muy alto, mucha implicación
Rendimiento	Alto

La actividad se lleva a cabo tras la Actividad 2 de dibujar. Se realiza en el mismo lugar, en la sala de usos múltiples. Antes de realizar el debate los estudiantes realizan un cuestionario previo. Tras este cuestionario, comienza el debate.

Actividad 3 caso3: IES LAS LOMAS

ACTIVIDAD IES LAS LOMAS: ACTIVIDAD 3 (cuestionario y debate)	
Fecha de la actividad	26/01/2015
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	una clase de 0:55 min.
Nº de estudiantes	35
Nº de estudiantes que han participado	31
Actitud ante la actividad	Aumenta el nivel de participación y el interés por la actividad.
Rendimiento	Medio

La Actividad 3: cuestionario y el debate, se realizó en una sesión independiente. La actividad se realizó en el aula. En la primera parte de la sesión se realizó el cuestionario de la actividad, en la segunda parte el debate. La participación es muy alta. El rendimiento en el formulario es medio, se percibe cierta desgana y prisa por terminar. En el debate se muestran activos e implicados.

Actividad 3 caso4: COLEGIO INMACULADA JESUITAS: ACTIVIDAD

COLEGIO INMACULADA JESUITAS: ACTIVIDAD 3 (cuestionario y debate)	
Fecha de la actividad	25/01/2015
Nº de sesiones	1
Lugar de trabajo	Aula
Duración de la actividad	una clase de 0:30 min.
Nº de estudiantes	35
Nº de estudiantes que han participado	31
Actitud ante la actividad	Aumenta el nivel de participación y el interés por la actividad.
Rendimiento	Alto

Al día siguiente de la actividad 2, acudimos al centro a realizar el cuestionario de la actividad 2 y debate. En esta ocasión contamos con menos tiempo, 0:30 min. El nivel de participación aumenta respecto a la actividad 1. En el debate se muestran activos y se implican a la hora de expresar sus opiniones.

ANEXO 2: FICHAS DE RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES



2. A. ESCOLA GAVINA

Escola Gavina

Estudiante: 1
Edad: 12 años

1

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que tiene muy buen humor y protege el bosque. Lo que más te gusta de la imagen: Que le está diciendo a uno que no tale árboles Fuente: cine</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que Charles Chaplin hacía películas de humor y se ha quedado enganchado en una máquina. Fuente: película</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque mi hobbie es la papiroflexia y aprecio mucho las cosas difíciles, para mí es una obra de arte. ¿Por qué te gusta? Porque es un animal y me gusta y es elegante, mola mucho. Fuente: enciclopedia de origami</p>



Autorretrato

Escola Gavina

Estudiante: 2
Edad: 11 años




2

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que tiene unas garras afiladas y es muy agil al moverse. Lo que más te gusta de la imagen: La forma en que está puesto X-MEN Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: La forma en que está dedicando un gol a otro. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Por la expresión del personaje, los colores, cómo está definido, etc... ¿Por qué te gusta? Porque es cuadro muy expresivo. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 3 3
 Edad: 12 años

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: El humor, la personalidad, la inteligencia, que es diseñadora de moda. Lo que más te gusta de la imagen: El minimalismo, el gesto, las gafas, la elegancia y su traje... Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Los colores y cómo posan Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es un cuadro famoso y original. ¿Por qué te gusta? Porque además de que me gusta el ballet es una obra super original. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 4 4
 Edad: 12 años

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Su personalidad y su conducta (arrogante, pasa de todo y un poco estúpido) Lo que más te gusta de la imagen: Los colores de su armadura. Fuente: cómic</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Su postura y su aspecto. Fuente: Disco de música</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? El estilo con el que ha dibujado el cuadro. ¿Por qué te gusta? Por sus colores y su estilo, también me gusta el tema del cuadro. Fuente: Museo.</p>



Autorretrato

Estudiante: 5
Edad: 12 años

5

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es muy buena persona y muy alegre, hace reír y es muy “mona”. Lo que más te gusta de la imagen: Que Dafne (el personaje) está muy feliz y está caracterizada con lo que más le gusta, Panis y de magnífica princesa. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Los colores del fondo, la naturalidad que tiene en la foto y la caracterización de Selena Fuente: internet.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque está muy bien hecho y es una cosa única. ¿Por qué te gusta? Porque está muy bien hecho y tiene unos colores muy bien elegidos. Y también porque es muy realista y me gusta la imagen. Fuente: Internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 6
Edad: 11 años

6




	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo grande que es y los colores de su piel. Lo que más te gusta de la imagen: La cara Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: El fondo Fuente: internet.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es un cuadro famoso. ¿Por qué te gusta? Porque tiene mucho color y es muy divertido. Fuente: Internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 7
Edad: 12 años

7



	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es muy divertido y hacer reír mucho. Lo que más te gusta de la imagen: Que está haciendo una cosa graciosa. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que le hacen una dedicatoria. Fuente: internet.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? porque es muy bonita, frecuentada por turistas y valencianos y uno de los sitios más turísticos de València. ¿Por qué te gusta? Porque es muy bonita Fuente: Internet.</p>

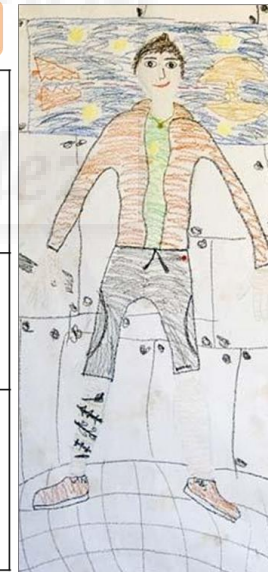


Autorretrato

Estudiante: 8
Edad: 12 años

8

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es muy poderoso y fuerte y a veces gracioso. Lo que más te gusta de la imagen: Que se puede ver bien cómo es y la ropa que más me gusta de todas la que lleva durante la serie. Fuente: internet, cómic, televisión y dibujos.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que como en la otra, se ve bien cómo es y también porque está con un trofeo. Fuente: internet.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? porque es un cuadro muy bien hecho y muy bien pintado. ¿Por qué te gusta? Porque es muy realista y casi parece una foto. Fuente: Internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 9
Edad: 12 años

9

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que su forma es cuadrada. Lo que más te gusta de la imagen: Todo en general porque la imagen es muy bonita, los colores amarillos de la puesta de sol quedan muy bien. Fuente: internet, videojuego.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Es un jugador de basquet (Wade), haciendo una entrada a canasta, es mi deporte preferido. Fuente: internet.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque pertenece a un pintor famoso (Jan Van Eyck) y se expone en un gran museo (National Gallery-Londres) y porque está muy bien dibujado. ¿Por qué te gusta? Porque este cuadro representa muchas cosas: -Las manos representan la unión del hombre y la mujer, el perro la fidelidad, el cirio encendido, símbolo cristiano; pies descalzos acto sagrado; forma redonda del vientre de la mujer, fertilidad; las naranjas riqueza; y también porque el pintor se dibuja a sí mismo en el cuadro (espejo del fondo). Fuente: Internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 10
Edad: 12 años

10

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: La forma de luchar y su puntería. Lo que más te gusta de la imagen: Que está disparando dos flechas. Fuente: internet, película.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que acaba de ganar un trofeo y muerde. Fuente: internet, la tele.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque el salto y el mate es tan bonito como cualquier cuadro de un pintor famoso. ¿Por qué te gusta? Por la distancia que hace saltando. Fuente: Internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 11

Edad: 11 años

11

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Me divertía mucho con ellos. Lo que más te gusta de la imagen : Eran mis Pokemons preferidos Fuente: internet, videojuego, caja de juguetes.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Son mis dos jugadores preferidos. Fuente: internet, televisión.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque cuesta mucho hacer y es super bonito. ¿Por qué te gusta? Es muy bonita y me gusta todo lo que hay dentro. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 12

Edad: 11 años

12

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo bonito que es y su color. Lo que más te gusta de la imagen: Que está en una postura que se le ve entero y se puede apreciar lo bonito que es. Fuente: videojuego.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Me gusta la postura y el mate que está haciendo y también cómo va vestido. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Está muy bien pintada y está en un museo. ¿Por qué te gusta? Por las figuras que hay. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 13
Edad: 12 años

13

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Su forma de ser y sus aventuras. Lo que más te gusta de la imagen: Que está feliz y contento.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que está haciendo uno de sus gestos que lo destacan y éste lo hace cuando gana las carreras y algunos gestos más.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque lo ha pintado un pintor profesional ¿Por qué te gusta? Porque es muy bonito.</p> <p>Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 14
Edad: 11 años

14



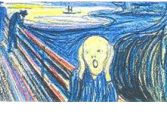
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Su rapidez y la humildad que expresa. Lo que más te gusta de la imagen: Spirit que es el caballo.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que está jugando al tenis.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es un cuadro. ¿Por qué te gusta? Porque salen animales.</p> <p>Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 15
Edad: 12 años

15

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que desde mi infancia era un superheroe pero ahora ya no. Lo que me gusta es que puede volar por las casas. Lo que más te gusta de la imagen: Lo que más me gusta es el reflejo que tiene. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Esta persona es una persona que juega muy bien al futbol. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es muy difícil y representa el Grito y tiene muchos colores. ¿Por qué te gusta? Porque tiene mucha mezcla de colores y está muy bien hecho. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 16
Edad: 11 años

16

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que lucha contra el mal Lo que más te gusta de la imagen: Que está luchando. Fuente: internet, videojuego</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que está haciendo un mate. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque expresa lo que el pintor vive. ¿Por qué te gusta? Porque es molt bonic Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 17
Edad: 12 años

17

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que habla con los animales, que nada muy rápido y que vive en la selva con los animales. Lo que más te gusta de la imagen: Que hay un elefante y me gustan mucho. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que su programa es muy chulo. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que esto es una obra de arte? Porque expresa muy bien lo que pasó en el bombardeo de Guernika. ¿Por qué te gusta? Porque con unos dibujos muy sencillos es capaz de representar la guerra. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante : 18
Edad: 12 años

18

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que salva a la gente y cómo va vestida Lo que más te gusta de la imagen: Que detrás hay una ciudad. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Como canta, su voz. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que esto es una obra de arte? Porque es un cuadro pintado por un pintor. ¿Por qué te gusta? Porque hay una cebra chupando a otra. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 19
Edad: 11 años

19

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es lista y le gusta la música como a mí. Lo que más te gusta de la imagen: Que está tocando el saxo. Fuente: internet, tele.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que es actriz y ayuda a las personas. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que esto es una obra de arte? Porque es de Van Gogh y es una obra de arte que está en los museos. ¿Por qué te gusta? Porque es muy bonito y original Fuente: internet</p>



Autorretrato



2. B. IES L'ARABÍ

IES L'ARABÍ

Estudiante : 1
 Edad: 12 años 1

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Su agilidad al moverse Lo que más te gusta de la imagen: Que parezca que flote Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: En la posición que está. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es muy difícil de hacer y no hay nada igual ¿Por qué te gusta? Porque parece de verdad Fuente: internet</p>



IES L'ARABÍ

Estudiante 2
 Edad: 12 años 2

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es un pingüino, que es de agua, su definición, que es muy creído. Lo que más te gusta de la imagen: Que sale muy a lo "pro", que está muy chulo y el detalle de que el fondo es de un tono diferente pero azul. Fuente: Poster, revista</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que el Rubius está con gorra y su gato encima Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque sí, lo ha hecho una persona que pensaba en esto y le ha quedado genial. ¿Por qué te gusta? Es un grafiti y está genial Fuente: internet</p>



Estudiante: 3
 Edad: 12 años 3

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que cuando lo ves parece bueno pero cuando le das de comer después de media noche se vuelve agresivo y cuando tocan el agua se multiplica. Lo que más te gusta de la imagen : Las orejas y los ojos grandes que tiene, de pequeño tenía un peluche así. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que es en uno de los momentos que se nota que es un jugador de fútbol, lo da todo por su equipo. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque transmite una idea o expresión sensible. ¿Por qué te gusta? Porque parece que es una fotografía pero no, es una obra de arte. Fuente: internet</p>



UNIVERSITAT
 Miguel
 Hernández

Estudiante: 4
 Edad: 12 años 4

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : El personaje es muy bonito, "Hello Kitty" es uno de mis favoritos Lo que más te gusta de la imagen : Que es muy bonito, agradable y es un animal Fuente: elaboración propia.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Me gustan las dos fotos porque fue en el videoclip del single del disco, que es una de mis canciones favoritas. Fuente: Revista</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque expresa el arte de la fotografía en un dibujo ¿Por qué te gusta? Por los colores y porque me encanta la fotografía Fuente: elaboración propia.</p>



Estudiante: 5
Edad: 12 años 5

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje :Que puede volar</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : los colores</p> <p>Fuente: álbum de pegatinas</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: El colorido del vestido</p> <p>Fuente: Revista</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es original y divertido</p> <p>¿Por qué te gusta? Porque me gustan los colores, la forma y el dibujo</p> <p>Fuente: Revista</p>



UNIVERSITAT
Miguel
Hernández

Estudiante: 6
Edad: 11 años 6

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Lo que más me gusta es su personalidad traviesa y espavilada.</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : La cara de travieso que pone Bart</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto:</p> <p>Lo que más me gusta es la foto de perfil y todos los colores de alrededor</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque la realización es perfecta. El dibujo lo ha hecho a la perfección. También lo ha pintado perfectamente.</p> <p>¿Por qué te gusta? Porque la tonalidad de los colores es la adecuada.</p> <p>Fuente: Internet</p>



Estudiante: 7
 Edad: 12 años 7

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje :Que es un personaje animado llamado "el pato Donald" lo he elegido porque es muy divertido y me gusta su forma de hablar y siempre que lo veo en la televisión me río. Lo que más te gusta de la imagen : cc Fuente: caja de juguetes</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Su sonrisa, su pelo, sus ojos, su cuello y su ropa Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Es algo muy original ¿Por qué te gusta? Porque me gustan los castillos antiguos. Fuente: álbum de fotos</p>



UNIVERSITAT
 Miguel
 Hernández

Estudiante: 8
 Edad: 13 años 8

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que es gracioso Lo que más te gusta de la imagen : Que es una serie que da risa Fuente: elaboración propia</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que es actor Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es famoso y está pintado en un cuadro ¿Por qué te gusta? Porque representa la historia. Celebración de la boda de Alfonso XIII Fuente: revista</p>



Estudiante: 9
Edad: 12 años


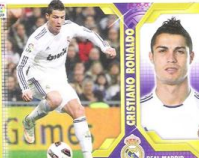

9

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que es muy divertido. Saca de apuros a sus amigos. Tiene un bolsillo donde saca muchos inventos y pueden vivir muchas aventuras. Lo que más te gusta de la imagen : Que está haciendo surf. Fuente: revista</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Su voz y como va vestida, su personalidad. Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque muestra algo abstracto ¿Por qué te gusta? Porque es muy original y su mezcla de colores Fuente: catálogo de arte</p>



Estudiante: 10
Edad: 12 años

10


	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que tiene ocho patas, cuando los caballos de hoy tienen 4. Lo que más te gusta de la imagen : Que es de la mitología griega y es el dios Odín Fuente:</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: "Su peinado". Es broma, yo admiro a este jugador, porque es un máquina jugando al fútbol, aunque yo soy del Valencia. Fuente: álbum de cromos</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque está hecha por humanos y no de la naturaleza ¿Por qué te gusta? Por la antigüedad que tiene y porque es grandioso, por la historia. Fuente: foto de viaje</p>



Estudiante: 11

Edad: 12 años

11

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Sabe actuar muy bien y también es muy guapa</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : Está en la boda, es un momento muy bonito y especial para ella.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Con la ropa que lleva se ve que es muy original, muy diferente a los demás</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es una expresión de la fantasía del artista. Por ejemplo, un sueño. ¿Por qué te gusta? Porque es diferente, atrae la atención</p> <p>Fuente: internet</p>



Estudiante :12

Edad: 11 años

12

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que es muy lista, muy sensata y me sorprende mucho siendo el padre como es haya salido una hija así</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : Que está tocando el saxo y a mi me gusta mucho la música.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Me gusta la expresión de sus ojos no se porqué pero me encanta.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es muy difícil expresar ese dibujo y plasmarlo en un papel</p> <p>¿Por qué te gusta? Por la combinación de colores y las figuras</p> <p>Fuente: internet</p>



Estudiante13

Edad: 12 años

13

	<p>Personaje ficción</p> <p>Lo que más te gusta del personaje : Lo que más me gusta es que es el carácter principal de "Minecraft" (un juego)</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : Que está hecho con cuadros.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso</p> <p>Lo que más te gusta de la foto: Me gusta la imagen porque está muy detallada.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte</p> <p>¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque transmite una idea o una expresión sensible.</p> <p>¿Por qué te gusta? Porque lleva también dibujando guitarras y pianos y la música es arte. También lleva diferentes figuras.</p> <p>Fuente: internet</p>



Estudiante14




Edad: 12 años

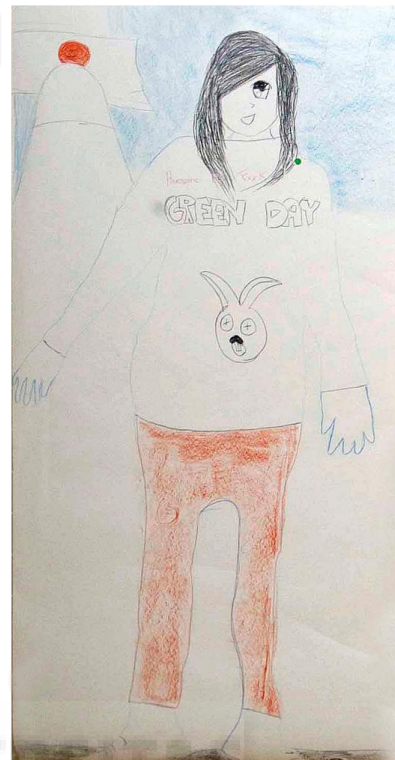
14

	<p>Personaje ficción</p> <p>Lo que más te gusta del personaje : Que es muy mono y a la vez destructivo</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : que está haciendo el ataque del rayo.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso</p> <p>Lo que más te gusta de la foto: La celebración del gol.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte</p> <p>¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque el arquitecto ha hecho arte con el edificio.</p> <p>¿Por qué te gusta? Por la forma que tiene</p> <p>Fuente: internet</p>



Estudiante: 15
Edad: 12 años 15

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Su personalidad</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : La expresión de su cara</p> <p>Fuente: cómic</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Me gusta que en la fotografía se representa como si estuvieran en un concierto; el batería se ve más borroso y está detrás y en un concierto no se ve mucho, el guitarrista se ve menos borroso pero un poco borroso está y en un concierto se sitúa un poco más atrás que el cantante así que se ve menos, y el cantante es el que se ve más y visualmente tiene más protagonismo.</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Por la creatividad del autor y porque produce emociones.</p> <p>¿Por qué te gusta? Porque me parece un cuadro muy bonito, me gusta la manera que utiliza para entrelazar los colores y me da la sensación de oscuridad pero a la vez luz.</p> <p>Fuente: internet</p>



UNIVERSITAT
Miguel
Hernández

Estudiante 16
Edad: 12 años 16

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que gasta muchas bromas.</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen : La camisa que lleva</p> <p>Fuente: Bart Simpson</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Las rastas del pelo de Jack Sparrow</p> <p>Fuente: Johny Deep</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es muy difícil hacerlo</p> <p>¿Por qué te gusta? Porque utiliza muchos sombreados</p> <p>Fuente: elaboración propia</p>



Estudiante 17
 Edad: 12 años 17

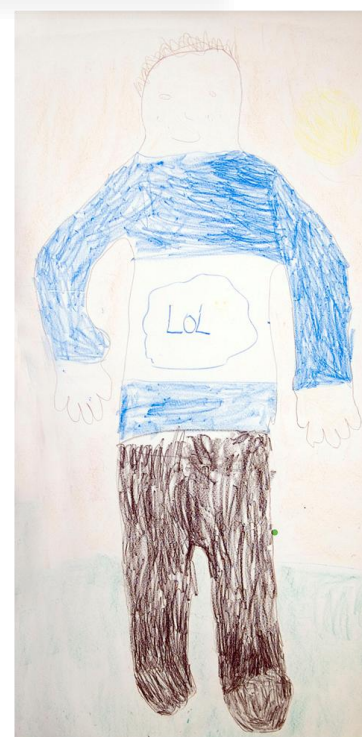
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es lista y luchadora. A parte es muy leal al ponerse en peligro para salvar a su familia. También porque es la protagonista de mi película favorita. Lo que más te gusta de la imagen : Que es una escena de la película. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que sale muy bien, que es bastante reciente y que sale haciendo lo que más le gusta, cantar. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es algo realizado por el hombre y el pintor consigue plasmar lo que estaba viendo en ese momento. ¿Por qué te gusta? Porque es uno de los pocos cuadros que he visto en persona.</p>



UNIVERSITAT
 Miguel
 Hernández

Estudiante 18
 Edad: 12 años 18

X	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Que es lista y luchadora. A parte es muy leal al ponerse en peligro para salvar a su familia. También porque es la protagonista de mi película favorita. Lo que más te gusta de la imagen : Que es una escena de la película. Fuente: internet</p>
X	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que sale muy bien, que es bastante reciente y que sale haciendo lo que más le gusta, cantar. Fuente: internet</p>
X	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es algo realizado por el hombre y el pintor consigue plasmar lo que estaba viendo en ese momento. ¿Por qué te gusta? Porque es uno de los pocos cuadros que he visto en persona.</p>



Estudiante 19

Edad: 12 años

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Lo que más te gusta de la imagen : Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? ¿Por qué te gusta?



UNIVERSITAT
Miguel
Hernández

Estudiante 20

Edad: 12 años

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Lo que más te gusta de la imagen : Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? ¿Por qué te gusta?



Estudiante 21

Edad: 12 años

18

X	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje : Lo que más te gusta de la imagen : Fuente:</p>
X	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:</p>
X	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? ¿Por qué te gusta?</p>



UNIVERSITAT
 Miguel
 Hernández

2. C. IES LAS LOMAS

-I.E.S. LAS LOMAS

Estudiante: 1
Edad: 12 años 1


	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: porque es gracioso Lo que más te gusta de la imagen: La mano y su nariz Fuente: cómic</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Pues porque es Puyol y es bueno jugando al fútbol Fuente: libro</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque es el Papa levantando la mano Por qué te gusta? Porque se parece a una obra de arte Fuente: carátula</p>



UNIVERSITAS
Miguel

-I.E.S. LAS LOMAS

Estudiante: 2
Edad: 12 años 2

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: La verdad no lo sé, lo llevo viendo desde pequeña y creo que eso es lo que me ha influenciado a elegirlo. Lo que más te gusta de la imagen: El personaje Fuente: revista</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: El estilo skater que le añaden a Blanca Suárez Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Yo creo que el arte es una forma de expresión y está claro que esta foto representa felicidad y es muy graciosa. Por qué te gusta? Me gusta la forma de representar al personaje y me parece gracioso que se vean y no hayan borrado las líneas del lápiz que se ven en el mar, etc.. Fuente: revista</p>



Estudiante: 3
Edad: 12 años

3

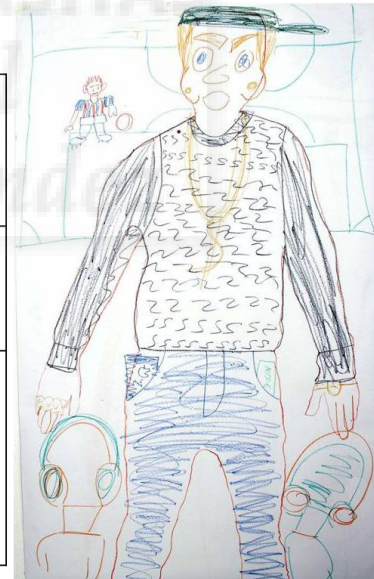
X	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: porque es gracioso Lo que más te gusta de la imagen: que es muy mono Fuente: X</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que sale muy bien Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque está muy bien pintada y es muy famosa Por qué te gusta? porque está seria y si te giras te sigue mirando Fuente: internet</p>



Estudiante: 4
Edad: 13 años

4

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es muy divertido y gracioso Lo que más te gusta de la imagen: que está fuerte y su pelo Fuente: cómic</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que está en movimiento Messi y está guapa Fuente: folleto de un juego ps3</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque lo he visto en un museo Por qué te gusta? Porque es un cuadro de una montaña de Alicante Fuente: catálogo de arte</p>



Estudiante: 5
Edad: 12 años

5

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que utiliza armas para ganar Lo que más te gusta de la imagen: que está en el espacio Fuente: videojuego</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que es muy gracioso Fuente: diario</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque es brillante y porque es muy navideño Por qué te gusta? porque es brillante Fuente: revista</p>



Estudiante: 6
Edad: 12 años

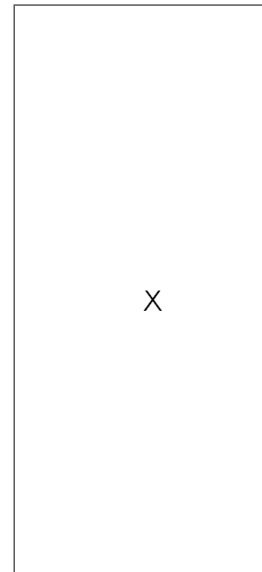
6

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: es emocionante Lo que más te gusta de la imagen: es fuerte Fuente: revista</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: es chulo Fuente: periódico</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? es antigua Por qué te gusta? Es hermosa Fuente: libro</p>



Estudiante: 7
 Edad: 12 años 7

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: su forma de ser porque es muy graciosa y generosa Lo que más te gusta de la imagen: los colores que tiene Fuente: álbum</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que está en blanco y negro Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque es bonito Por qué te gusta? porque me encantan los tigres Fuente: revista</p>



Autorretrato

Estudiante: 8
 Edad: 12 años 8

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: porque es fuerte y sale en una de mis películas favoritas Lo que más te gusta de la imagen: el cinturón de pinchos que lleva el personaje Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: el personaje, su potencia y velocidad Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque es una escultura muy grande, etc... Por qué te gusta? Porque es donde el Real Madrid celebra sus títulos y por eso me encanta Fuente: internet</p>



Estudiante: 9
Edad: 12 años

9

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: porque es romántica y hace risa Lo que más te gusta de la imagen: Que está comiendo espagettis y están muy buenos. Fuente: revista</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: viste bien y es muy guapa Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque está bien pintada Por qué te gusta? porque mola mucho y da pena porque se les ha muerto el rey o alguien muy famoso e importante. Fuente: revista</p>



Estudiante: 10
Edad: 12 años

10

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: pues que hace muchas preguntas en su juego Lo que más te gusta de la imagen: el personaje Fuente: videojuego</p>
	<p>Personaje famoso porque baila y canta bien, es uno de los que más me gustan Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque es la Torre Eiffel Por qué te gusta? Porque es diferente a otras Fuente: revista</p>



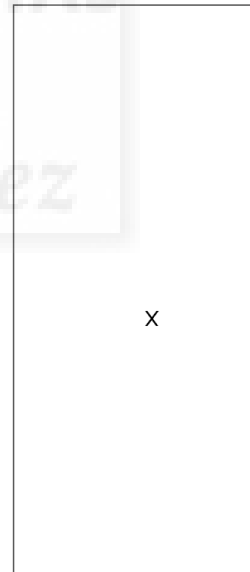
Estudiante: 11
 Edad: 12 años 11

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: me gusta mucho Lo que más te gusta de la imagen: el personaje Fuente: videojuego</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: es un crack Fuente: internet.</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque es de Emilio Varela Por qué te gusta? porque está seria y si te giras te sigue mirando Fuente: catálogo de arte</p>



Estudiante: 12
 Edad: 12 años 12

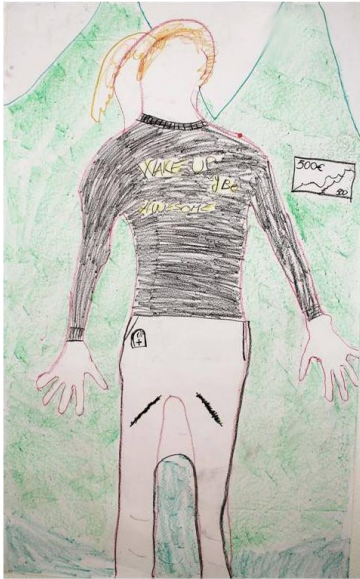
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: porque es rebelde y hace cosas malas e involucra a sus amigos Lo que más te gusta de la imagen: Que va todo macarra Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que es un máquina en el fútbol Fuente: internet</p>
<p style="text-align: center;">X</p>	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Por qué te gusta? Fuente:</p>



Autorretrato

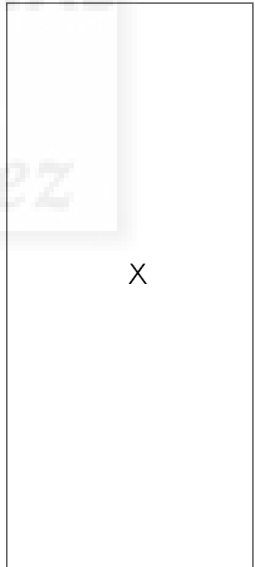
Estudiante: 13
Edad: 12 años 13

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Todo pero lo que más me sorprendió es que era ciego Lo que más te gusta de la imagen: Que está en una azotea vigilando la ciudad Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que sale muy guapisimo Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque no se le ocurre pintar eso a cualquiera Por qué te gusta? Porque está muy bien hecho Fuente: internet</p>



Estudiante: 14
Edad: 13 años 14

<p style="text-align: center;">X</p>	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que tiene su martillo y pega relámpagos contra el suelo y puede volar Lo que más te gusta de la imagen:x Fuente:x</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto:Es un actor muy bueno y porque está en la guerra y yo juego mucho a juegos de guerra Fuente: periódico</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque a mí me gusta y es flamenca Por qué te gusta? porque está hecha de papel y creo que ha costado mucho hacerla Fuente: periódico</p>



Autorretrato

Estudiante: 15
Edad: 12 años

15

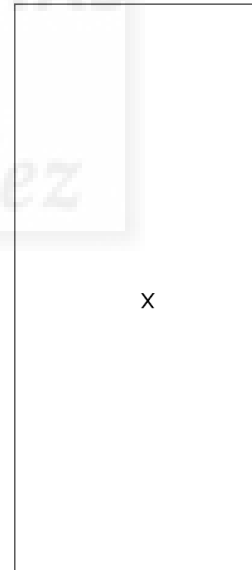
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: su forma de ser Lo que más te gusta de la imagen: su libro Fuente: revista</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque está muy bien pintada Por qué te gusta? porque es graciosa Fuente: revista</p>





Estudiante: 16
Edad: 12 años

16



<p>X</p>	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: X Lo que más te gusta de la imagen: X Fuente: X</p>
<p>X</p>	<p>Personaje famoso: x Fuente: X</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque es muy bonita Por qué te gusta? Porque está guapo, porque es muy famoso y su pintura Fuente: internet</p>

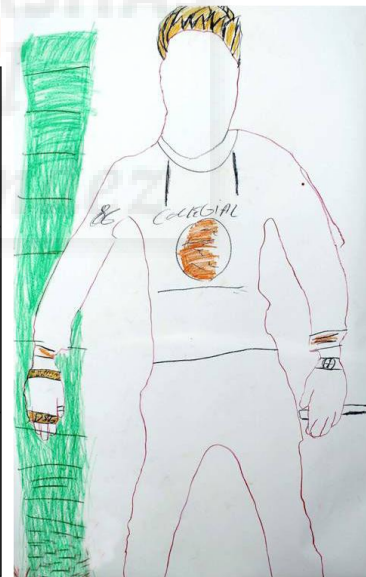



Auto-retrato

Estudiante: 17 Edad: 12 años		17
X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: X Lo que más te gusta de la imagen: X Fuente: X	
	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: el pelo porque es rubio y moreno Fuente: revista	
	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque es bonito y está pintado Por qué te gusta? porque a la derecha se ve desde el balcón el puerto y la calle Fuente: revista	



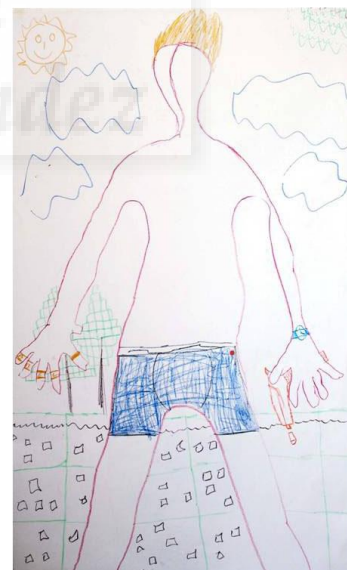
Estudiante: 18 Edad: 12 años		18
	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que corre mucho y sale en los videojuegos Lo que más te gusta de la imagen: los colores, que lo han pintado como en el videojuego Fuente: revista	
	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que es muy buen actor Fuente: revista	
	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Por qué te gusta? Fuente:	



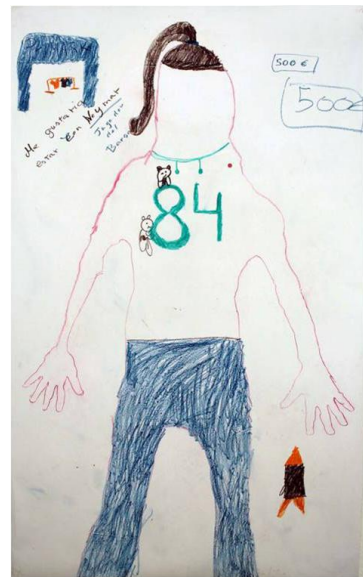
Estudiante: 19 Edad: 13 años		19
	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Que es el Dios y lo perdona todo Lo que más te gusta de la imagen: que está con su madre Fuente: internet	
		X
	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Porque el espacio es una cosa que no se puede recorrer todo Por qué te gusta? Porque siempre me ha interesado Fuente: Libro	



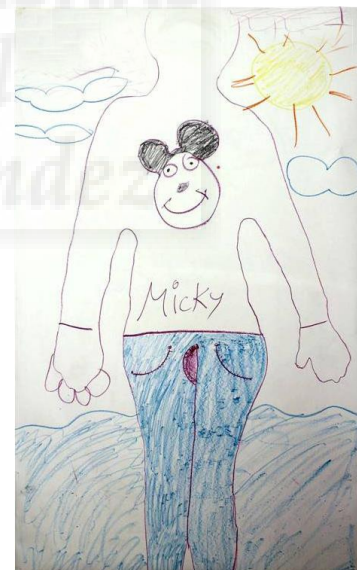
Estudiante: 20 Edad: 12 años		20
X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:	
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:	
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Por qué te gusta? Fuente:	



Estudiante: 21		21
Edad: 12 años		
X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:	
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:	
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? Por qué te gusta? Fuente:	



Estudiante: 22		22
Edad: 13 años		
X	Personaje ficción	
X	Personaje famoso	
X	Obra de arte	



Estudiante: 23
Edad: 12 años

23

X	Personaje ficción
X	Personaje famoso
X	Obra de arte



Estudiante: 24
Edad: 11 años

24

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:



Estudiante: 25 **25**
Edad: 12 años

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:



Estudiante: 26 **26**
Edad: 12 años

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:

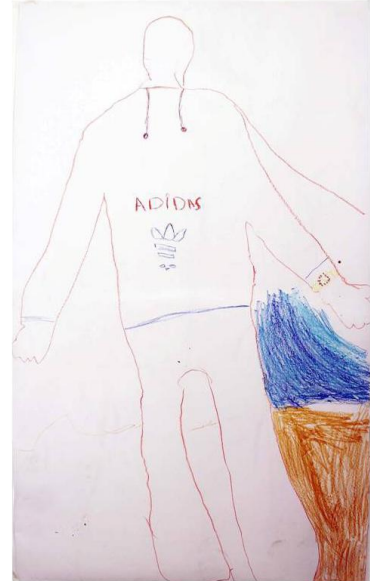


Estudiante: 27

Edad: 12 años

27

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:



Estudiante: 28

Edad: 13 años

28

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:



Estudiante: 29

Edad: 12 años

29

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:



Estudiante: 30

Edad: 13 años

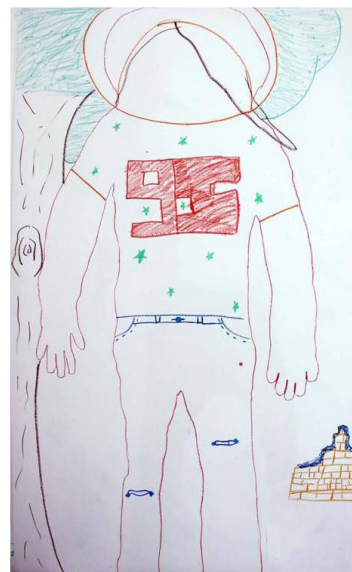
30

X	Personaje ficción Comentario: Fuente:
X	Persona famosa Comentario: Fuente:
X	Obra de arte Comentario: Fuente:



Estudiante: 31
 Edad: 12 años 31

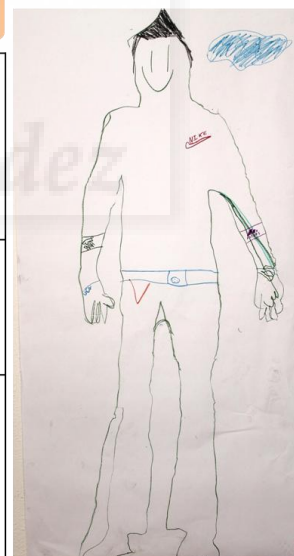
	<p>Personaje ficción</p> <p>Comentario:</p> <p>Fuente:</p>
	<p>Persona famosa</p> <p>Comentario:</p> <p>Fuente:</p>
	<p>Obra de arte</p> <p>Comentario:</p> <p>Fuente:</p>



2. D. COLEGIO INMACULADA JESUITAS

Estudiante: 1 1
 Edad: 12 años

	<p>Personaje ficción</p> <p>Lo que más te gusta del personaje: Es uno de los detectives más molones y intenta ayudar y aunque le salga algo mal siempre solucionarlo</p> <p>Lo que más te gusta de la imagen: Que muestra como es Mortadelo: una persona siempre atenta para poder solucionar los posibles problemas que tengan.</p> <p>Fuente: cómic</p>
	<p>Personaje famoso</p> <p>Lo que más te gusta de la foto: Que muestra como es Usain</p> <p>Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte</p> <p>Por qué crees que es una obra de arte? por la calidad de la historia y por la evolución de los personajes, la belleza de los dibujos</p> <p>Por qué te gusta? por la calidad de la historia y por la evolución de los personajes</p> <p>Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 2
Edad: 12 años 2

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que es generoso. Lo que más te gusta de la imagen: Que salen los Minions. Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: La guitarra. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque el dibujo y los colores están muy bien, también porque es famosa. ¿Por qué te gusta? Por los colores. Fuente: internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 3
Edad: 13 años 3

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Cómo es, lo bueno que es, cómo actúa, que es bueno y muy listo y que persigue a los malos. Lo que más te gusta de la imagen. El traje Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que sala el campeón del mundo que es el más joven en conseguirlo. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque es bonito y lo ha hecho un artista bueno, porque está muy bien pintado y parece un personaje real. ¿Por qué te gusta? Por los colores, el paisaje y dónde están. Fuente: internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 4
Edad: 12 años

4

	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta del personaje: Que es muy gracioso y que me llama la atención que sea verde. Lo que más te gusta de la imagen: que es muy bueno, gordo y verde. Fuente: internet</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Que es muy importante, es la reina de España. Fuente: revista.</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? La construyeron los egipcios hace millones de años y es muy bonita. ¿Por qué te gusta? Porque la piedra está muy bien esculpida para los años que tienen que tener, es muy grande y resalta bastante. Fuente: internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 5
Edad: 12 años

5

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que es una niña guapa, curiosa, inteligente, fuerte y no teme a nada. Lo que más te gusta de la imagen: Que sale Alicia en el País de las Maravillas con todos los personajes a su alrededor y los colores también me gustan mucho. Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que salen todos los cantantes del grupo. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? porque está muy bien hecho y enseguida te das cuenta de que Picasso ha querido expresar el dolor de las personas que no lo están pasando bien. ¿Por qué te gusta? porque me parece bonito Fuente: internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 6
Edad: 13 años

6

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: El saber encontrar un mundo suyo en el que relajarse y alejarse de los problemas. Lo que más te gusta de la imagen: La nitidez de la imagen, los colores vivos y vistosos, el sombreado y los detalles. Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: La mezcla de los colores de fondo rojo y negro. El saber destacar la parte donde da la luz y la sombra y el resalte de colores vivos y brillantes. Fuente: revista</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Es un cuadro que representa el estado de ánimo de la mujer. Los rasgos del cuerpo y la cara están muy bien hechos y ha sabido hacer un buen fondo respecto a la imagen. ¿Por qué te gusta? Porque se pueden distinguir los rasgos sin ninguna complicación y la mezcla de los colores está acorde a lo que representa el estado de ánimo de la mujer.. Fuente: internet</p>



Autorretrato

UNIVERSITAS
Miguel
Hernández

Estudiante: 7
Edad: 12 años

7

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: porque puede tirar telarañas y tiene una fuerza sobre humana. Lo que más te gusta de la imagen: que está colgado en una pared Fuente: cómic</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que con fuerza intenta llegar a la bola. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? porque es una escultura hecha en piedra de un hombre que parece real. ¿Por qué te gusta? Por la forma en que está puesto y lo realista que es. Fuente: internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 8
Edad: 12 años

8

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Pues cuando era pequeña miraba Bob Esponja y Patricio era el que más me gustaba porque es muy gracioso y divertido. Lo que más te gusta de la imagen: refleja mucha alegría y diversión infantil Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que es guapo y es de muy buena calidad, la foto, la iluminación, etc.. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque está muy bien pintada, las sombras, la perspectiva y me encanta. Es de los cuadros que más me gustan. ¿Por qué te gusta? Es una habitación muy bonita, me gusta mucho como está iluminada y el color azul de las paredes, los abrigos colgados y la jarra que cuelga Fuente: internet.</p>



Autorretrato

UNIVERSITAS
Miguel

Estudiante: 9
Edad: 12 años

9

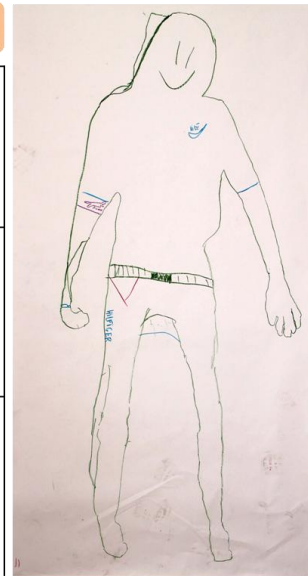
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que es un ninja de las sombras. Lo que más te gusta de la imagen: la temática, que está muy bien dibujado. Fuente: videojuego.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que sale mi grupo de cantantes favorito. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? porque es una foto de muy buena calidad. ¿Por qué te gusta? por la semejanza a un fantasma. Fuente: internet.</p>



Autorretrato

Estudiante: 10
Edad: 12 años 10

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: como viste. Lo que más te gusta de la imagen: su postura. Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: como opone las manos. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque su modo de vestir la antorcha, la corona y el libro. ¿Por qué te gusta? porque nos dice que hay que ser libres. Fuente: internet.</p>



Autorretrato





UNIVERSITAS
Miguel





Estudiante: 11
Edad: 12 años 11

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que es muy divertido y muy alegre y que hace reír a los demás. Lo que más te gusta de la imagen: que es divertido y muestra la simpatía del personaje. Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: que es muy guapa y sale muy bien. Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? porque es muy bonita y me gusta mucho y es muy famosa. ¿Por qué te gusta? porque es muy colorida y me gustan las flores. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 12		12
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Es el primer personaje de los juegos de video (videojuego) de las saga Pokemon. A él lo dirige el jugador (la persona que juega). En un pequeño apartado de la serie, cuando lo muestran, aparenta ser una persona valiente, persistente en conseguir su sueño. Lo que más te gusta de la imagen: Pues no es la que mejor tiene, pero he elegido esta porque me gustan las ediciones antiguas de Pokemos, pero nunca tuve la oportunidad de jugar ese juego ya que yo no tengo Game Boy, además me pilló demasiado pronto esas ediciones. Fuente: internet.</p>	 <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Autorretrato</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: La verdad mucho más que las imágenes de él me gustan sus documentales de los animales, aún así elegí esta imagen porque sale con un cachorro de guepardo y me parece muy bonito. Fuente: internet</p>	
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque aparte de que lo pintó un pintor famoso, creo que es una gran obra porque él se esmeró mucho en sus detalles y tonos y animales, personas, diversos objetos. ¿Por qué te gusta? Los colores increíblemente detallados y un gran tema propio de él (El Bosco). Fuente: internet.</p>	

Estudiante: 13		13
	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que puede volar, puede hablar, etc.. Y también porque es blanco mi color favorito. Lo que más te gusta de la imagen: La cabeza y las alas del caballo. Fuente: internet.</p>	 <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Autorretrato</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: El salto que da para hacer un mate Fuente: internet</p>	
	<p>Obra de arte ¿Por qué crees que es una obra de arte? Porque lo pintó Picasso ¿Por qué te gusta? Por los colores variados del cuadro que dan luz a la pintura Fuente: internet.</p>	

Estudiante: 14
Edad: 12 años

14



	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: lo que puede construir, que el hielo cambia de color según sus sentimientos, su vestido. Lo que más te gusta de la imagen: su vestido, sus colores Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: El color de sus ojos personalmente es lo que más me gusta de ella, su personaje (de Percy Jackson, la película que interpreta). Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? por sus vivos colores. Por qué te gusta? porque expresa muy bien el efecto del agua. Fuente: internet</p>



Autorretrato

Estudiante: 15
Edad: 13 años

15

	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: que es muy divertido, que su gracia es inusual. Lo que más te gusta de la imagen: el color de la ropa y lo gordo que está Fuente: internet.</p>
	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: La elegancia que tiene jugando al bádminton Fuente: internet</p>
	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte? porque es muy bonito y tiene formas inusuales Por qué te gusta? porque expresa muy bien el efecto del agua. Fuente: internet</p>

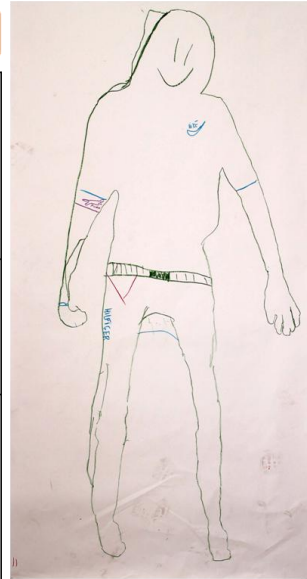


Autorretrato

Estudiante: 16
Edad: 12 años

16

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:



Autorretrato

Estudiante: 17
Edad: 12 años

17

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:



Autorretrato

Estudiante: 18
 Edad: 12 años 18

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:



Autorretrato

Estudiante: 19
 Edad: 12 años 19

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:



Autorretrato

Estudiante: 20
 Edad: 12 años 20

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:

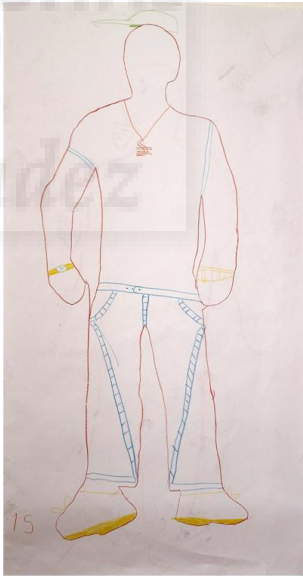


Autorretrato

Colegio Inmaculada Jesuitas

Estudiante: 21
 Edad: 12 años 21

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:



Autorretrato

Estudiante: 22
 Edad: 12 años 22

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:



Autorretrato

Estudiante: 23
 Edad: 12 años 23

X	Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:
X	Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:
X	Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:

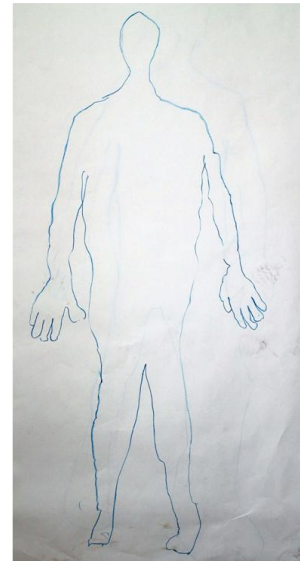


Autorretrato

Estudiante: 24
Edad: 12 años

24

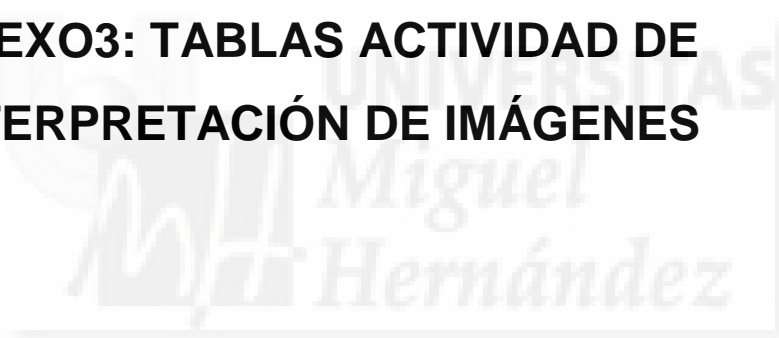
x	<p>Personaje ficción Lo que más te gusta del personaje: Lo que más te gusta de la imagen: Fuente:</p>
x	<p>Personaje famoso Lo que más te gusta de la foto: Fuente:</p>
x	<p>Obra de arte Por qué crees que es una obra de arte Por qué te gusta Fuente:</p>



Autorretrato



**ANEXO3: TABLAS ACTIVIDAD DE
INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES**



3.A. ESCOLA GAVINA

ESCOLA GAVINA. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
LO QUE MÁS TE GUSTA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN					
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Ted "Lorax"	Cine		Protege el bosque	buen humor
2.	Lobezno	internet	garras afiladas	muy ágil	
3.	Edna Moda (Los Increíbles)	internet		diseñadora de moda, humor, personalidad, inteligencia	
4.	Iron man	cómic		personalidad y conducta (arrogante, pasa de todo, estúpido)	
5.	Agnes "Gru mi villano favorito"	internet	es muy mona	buen persona, alegre,	me hace reír
6.	Sulley "Monstruos S.A"	internet	lo grande que es y su color de pelo		
7.	Finn "Hora de aventuras"	internet			que es muy divertido y me hace reír mucho
8.	Vegeta "Bola de Dragón"	internet, comic, tv, dibujos		poderoso, fuerte, gracioso	
9.	Steve "Minecraft"	internet videojuego	su forma cuadrada		
10.	Legolas "El señor de los anillos"	internet, película		su forma de luchar, su puntería	
11.	Pokemons	internet, videojuego, juguetes			me divertían mucho
12.	Yoshi "Mario Bros"	videojuego	lo bonito que es y su color		
13.	Desconocido	internet		sus aventuras, su forma de ser	
14.	Spirit	internet		su rapidez, su humildad	
15.	Spiderman	internet		puede volar	
16.	Joda "Star Wars"	internet, videojuego		lucha contra el mal	
17.	Tarzán	internet		habla con los animales	
18.	Catwoman	internet	como va vestida	salva a la gente	
19.	Lisa Simpson	internet, tv		lista le gusta la música	

ESCOLA GAVINA. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA IMAGEN DEL PERSONAJE DE FICCIÓN				
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Ted "Lorax"			Que le está diciendo a uno que no tale árboles
2.	Lobezno	La forma en que está puesto X-Men		
3.	Edna Moda (Los Increíbles)	El minimalismo, las gafas, elegancia, su traje	elegancia	
4.	Iron man	Los colores de su armadura		
5.	Agnes "Gru mi villano favorito"	su ropa	caracterizada como una princesa	Que el personaje está muy feliz
6.	Sulley "Monstruos S.A"	La cara		
7.	Finn "Hora de aventuras"			Que está haciendo una cosa graciosa
8.	Vegeta "Bola de Dragón"	Que se puede ver bien como es la ropa y es la que más me gusta de la serie.		
9.	Steve "Minecraft"	Los colores amarillos de la puesta de sol		que es muy bonita en general
10.	Legolas "El señor de los anillos"	Que está disparando dos flechas		
11.	Pokemons			Son mis Pokemons preferidos
12.	Yoshi "Mario Bros"	Que está en una postura que se le ve entero y puedes apreciar lo bonito que es		
13.	Desconocido			Que está feliz y contento
14.	Spirit		Spirit que es el caballo	
15.	Spiderman	El reflejo que tiene		
16.	Joda "Star Wars"		Que está luchando	
17.	Tarzán		Que hay un elefante y me gustan mucho	
18.	Catwoman	Que de fondo está la ciudad		
19.	Lisa Simpson		Que está tocando el saxo	

ESCOLA GAVINA. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
PERSONAJE FAMOSO					
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA FOTO DEL PERSONAJE FAMOSO					
ESTUDIANTE	PERSONAJE FAMOSO	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Charles Chaplin	película		Hacia películas de humor y que se ha quedado atrapado en una máquina.	
2.	Futbolista	internet	La forma en que está dedicando un gol al otro		
3.	Alaska y Mario Vaquerizo	internet	Los colores y como posan		
4.	Angus Young	disco de música	Su postura y su aspecto		
5.	Selena	internet	Los colores de fondo, la naturaleza que tiene, y la foto y la caracterización de Selena		
6.	Pablo Alborán	internet	El fondo		
7.	Laura Gallego	internet			Que le hacen una dedicatoria.
8.	Futbolista	internet	Que se ve como es y también porque está con un trofeo		
9.	Wade (jugador de basket)	internet			es mi deporte preferido
10.	Jugador de basket	internet, la tele			Que acaba de ganar un premio y lo muerde
11.	Jugadors de basket	internet, televisión			Son mis dos jugadores preferidos
12.	Jugador de basket	internet	Me gusta la postura y el mate que está haciendo y también como va vestido.		
13.	Jugador de basket	internet	Que está haciendo uno de los gestos que lo destacan y este lo hace cuando gana las carreras y algunos más.		
14.	Jugador de tenis	internet		Que está jugando al tenis	
15.	Mesi (jugador de fútbol)	internet		Esta persona es una persona que juega muy bien al fútbol	
16.	Jugador de basket	internet, videojuego	Que está haciendo un mate.		
17.	Pablo Motos con las hormigas (El Hormiguero)	internet		Que su programa es muy chulo	
18.	Malú	internet		Como canta, su voz	
19.	Angelina Jolie	internet		Que es actriz y ayuda a personas	

ESCOLA GAVINA. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
OBRA ARTE					
¿POR QUÉ CREES QUE ES UNA OBRA DE ARTE?					
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	papiroflexia	enciclopedia de origami			Porque mi hobby es la papiroflexia y aprecio mucho las cosas difíciles para mis es una obra de arte
2.	"El Grito" E. Munch	internet	Por la expresión del personaje, los colores, como está definido, etc.		
3.	Bailarina de Botero	internet		Porque es un cuadro famoso y original	
4.	"Noche estrellada" Van Gogh	museo	El estilo de cómo han dibujado el cuadro		
5.	Una pintura de una manada de caballos galopando por un paisaje. (Desconocida)	internet	Porque está muy bien hecho y es una cosa única.		
6.	Desconocida			Porque es un cuadro famoso	
7.	"Museo de las Artes y las Ciencias de Valencia". Calatrava.	internet	Porque es muy bonita	Frecuentada por los turistas y valencianos y uno de los lugares más turísticos de Valencia.	
8.	El dormitorio en Arlés. Van Gogh	internet	Porque es un cuadro muy bien hecho y muy bien pintado, y por eso.		
9.	El matrimonio Arnolfini J. Van Eyck	internet	Porque está muy bien dibujado.	Porque pertenece a un pintor famoso (Jan Van Eyck) y expone en un gran museo (National Gallery-Londres)	
10.	Foto de un jugador de baloncesto haciendo un mate	internet	Porque el salto y el mate es tan bonito como cualquier cuadro de un pintor famoso.		
11.	"Museo de las Artes y las Ciencias de Valencia". Calatrava.	internet	es súper bonito	Porque cuesta mucho de hacer	
12.	"El carro de Heno" El Bosco	internet	Esta muy bien dibujado y pintado	Está en un museo	
13.	Dos paisajes de Vang Gogh	internet		Porque lo ha pintado un pintor profesional	
14.	"Perros jugando al pocker" Cassius Marcellus Coolidge	internet	Porque es un cuadro		
15.	"El grito" E. Munch	internet	Tiene muchos colores	Porque es muy difícil y representa el grito	
16.	"El Guernika" picasso	internet			Porque expresa lo que el pintor vive.
17.	"El Guernika" picasso	internet			Porque explica muy bien lo que pasó en el bombardeo de Guernika
18.	Cuadro de unas cebras (Desconocido)	internet		Porque es un cuadro pintado por un pintor.	
19.	"Noche estrellada" Van Gogh	internet		Porque es de Van Gogh y porque está en los museos	

ESCOLA GAVINA. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
OBRA ARTE				
¿POR QUÉ TE GUSTA?				
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	papiroflexia		Porque es un animal que me gusta y es elegante y mola mucho.	
2.	"El Grito" E. Munch	Porque es un cuadro muy expresivo.		
3.	Bailarina de Botero			Me gusta el ballet es una obra súper original
4.	"Noche estrellada" Van Gogh	Por sus colores y su estilo.	También me gusta el tema del cuadro	
5.	(Desconocida)	Porque está muy bien hecho y tiene unos colores muy bien elegidos. Y también porque es muy realista		y me gusta la imagen
6.	Desconocida	Porque tiene mucho color		y es muy divertido
7.	"Museo de las Artes y las Ciencias de Valencia". Calatrava.	Porque es muy bonita		
8.	El dormitorio en Arlés. Van Gogh	Porque es muy realista y parece una foto		
9.	El matrimonio Arnolfini J. Van Eyck		Porque este cuadro representa muchas cosas: Las manos representan la unión del hombre y la mujer. - El perro la fidelidad - El cirio encendido, símbolo religioso - Pies descalzos, acto sagrado - La forma redonda del vientre de la mujer, fertilidad - Las naranjas, la riqueza - Y también porque el pintor se dibuja a sí mismo en el cuadro (en el espejo del fondo).	
10.	Foto de un jugador de baloncesto haciendo un mate		Por la distancia que hace volando.	
11.	"Museo de las Artes y las Ciencias de Valencia". Calatrava.			
12.	"El carro de Heno" El Bosco			
13.	Dos paisajes de Vang Gogh	Porque es muy bonito		
14.	"Perros jugando al pocker" Cassius Marcellus Coolidge		Porque salen animales	
15.	"El grito" E. Munch	Porque tiene muchas mezclas de colores y es muy bonito		
16.	"El Guernika" picasso	Porque es muy bonito		
17.	"El Guernika" picasso	Porque con un dibujo muy sencillo es capaz de representar la guerra		
18.	Cuadro de unas cebras (Desconocido)		Porque hay una cebra chupando a otra	
19.	"Noche estrellada" Van Gogh	Porque es muy bonito y original.		

3.B. IES L'ARABÍ

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
LO QUE MÁS TE GUSTA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN					
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Spiderman	internet		Su agilidad al moverse	
2.	Piplup (Un Pokemon)	poster, revista		Que es un pingüino, que es de agua, su definición, que es muy creído.	
3.	Guizmo (Los Gremlins)	internet		Que cuando lo ves parece bueno pero cuando le das de comer después de media noche se vuelve agresivo y cuando tocan el agua se multiplica.	
4.	Hello Kitty	Dibujado por ella	El personaje es muy bonito		es uno de mis favoritos
5.	Campanilla (Peter Pan)	Álbum de pegatinas		Que puede volar	
6.	Bart Simpson	internet		Lo que más me gusta es su personalidad traviesa y espabilada.	
7.	El pato Donald	caja de juguetes		es muy divertido y me gusta su forma de hablar	Siempre que lo veo en la televisión me río.
8.	Bart Simpson	Dibujado por él		Que es gracioso	
9.	Doraemon	revista		Que es muy divertido. Saca de apuros a sus amigos. Tiene un bolsillo donde saca muchos inventos y pueden vivir muchas aventuras.	
10.	Sleipinir	Dibujado por él	Que tiene ocho patas, cuando los caballos de hoy tienen cuatro		
11.	Vela (Crepúsculo)	internet	es muy guapa	Sabe actuar muy bien	
12.	Lisa Simpson	internet		Que es muy lista, muy sensata	me sorprende mucho siendo el padre como es haya salido una hija así
13.	Steve (Minecraft, videojuego)	internet		Lo que más me gusta es que es el carácter principal de "Minecraft" (un juego)	
14.	Pokemon	internet	Que es muy mono	y a la vez destructivo	
15.	Evans (Soul Eater)	cómic		Su personalidad	
16.	Bart Simpson	Revista infantil		que gasta muchas bromas	
17.	Personaje femenino de "Los juegos del Hambre"	internet		Lista y luchadora y leal al ponerse en peligro para salvar a su familia.	Es la protagonista de mi película favorita

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA IMAGEN DEL PERSONAJE DE FICCIÓN				
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Spiderman		Que parezca que flote	
2.	Piplup (Un Pokemon)	El detalle de que el fondo es de un tono diferente pero azul.	Que sale muy a lo "pro", que está muy chulo	
3.	Guizmo (Los Gremlins)	Las orejas y los ojos grandes que tiene		De pequeño tenía un peluche así.
4.	Hello Kitty			
5.	Campanilla (Peter Pan)	Los colores		
6.	Bart Simpson		La cara de travieso que pone Bart	
7.	El pato Donald		Que sale como siempre, feliz y sonriendo	
8.	Bart Simpson			Que es una serie que da risa
9.	Doraemon		Que está haciendo surf.	
10.	Sleipinir		Que es de la mitología griega y es el dios Odín	
11.	Vela (Crepúsculo)			Está en la boda, es un momento muy bonito y especial para ella.
12.	Lisa Simpson		Que está tocando el saxo	Me gusta mucho la música.
13.	Steve (Minecraft, videojuego)	Que está hecho con cuadros.		
14.	Pokemon		Que está haciendo el ataque del rayo.	
15.	Evans (Soul Eater)	La expresión de su cara		
16.	Bart Simpson	La camisa que lleva		
17.	Personaje femenino de "Los juegos del Hambre"	que es una escena de la película		

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
PERSONAJE FAMOSO					
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA FOTO DEL PERSONAJE FAMOSO					
ESTUDIANTE	PERSONAJE FAMOSO	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Futbolista	internet	En la posición que está.		
2.	Rubius (gamer)	internet	Que está con gorra y su gato encima		
3.	Piqué (Futbolista)	internet		Que es en uno de los momentos que se nota que es un jugador de fútbol.	Lo da todo por su equipo.
4.	Miley Cyrus	revista			Me gustan las dos fotos porque fue en el videoclip del single del disco, que es una de mis canciones favoritas.
5.	Selena	revista	El colorido del vestido		
6.	Casillas (Futbolista)	internet	Lo que más me gusta es la foto de perfil y todos los colores de alrededor		
7.	Justin Bieber	revista	Su sonrisa, su pelo, sus ojos, su cuello y su ropa		
8.	Antonio Banderas	revista		Que es un actor	
9.	Miley Cyrus	revista	como va vestida	su voz, su personalidad,	
10.	Cristiano Ronaldo	álbum cromos		Es un máquina jugando al fútbol	Admiro a este jugador aunque yo soy del Valencia
11.	Un cantante (desconocido)	internet		Con la ropa que lleva se ve que es muy original, muy diferente a los demás	
12.	Una chica posando (desconocida)	internet		Me gusta la expresión de sus ojos no sé porqué pero me encanta.	
13.	Nelson Mandela	internet	Me gusta la imagen porque está muy detallada.		
14.	Cristiano Ronaldo	internet		La celebración del gol.	
15.	Green Day	internet	Se representa como si estuvieran en un concierto; el batería se ve más borroso y está detrás y en un concierto no se ve mucho, el guitarrista se ve menos borroso pero un poco borroso y en un concierto se sitúa un poco más atrás que el cantante así que se ve menos, y el cantante es el que se ve más y visualmente tiene más protagonismo.		
16.	Jack Sparrow		Las rastas del pelo		
17.	cantante desconocida	internet	que sale muy bien		que es bastante reciente y que sale haciendo lo que más le gusta, cantar

IES L'ARABI. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
OBRA ARTE					
¿POR QUÉ CREES QUE ES UNA OBRA DE ARTE?					
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Trompe l'oeil en la calle	internet		Porque es muy difícil de hacer y no hay nada igual	
2.	Grafiti	internet		Porque sí, lo ha hecho una persona que pensaba en esto y le ha quedado genial.	
3.	Mona Lisa	internet			Porque transmite una idea o expresión sensible.
4.	Bodegón	Dibujado por ella	Porque expresa el arte de la fotografía en un dibujo		
5.	Pepa Pig	revista		Porque es original	divertido
6.	Mona Lisa	internet	Porque la realización es perfecta. El dibujo lo ha hecho a la perfección. También lo ha pintado perfectamente.		
7.	"Sagrada Familia" Gaudí	álbum de fotos	Porque es muy bonita	Es algo muy original	
8.	Boda de Alfonso XIII. (desconocido)	revista	está pintado en un cuadro	Porque es famoso	
9.	Pintura de Miró	catálogo arte	porque muestra algo abstracto		
10.	El coliseo	foto viaje (dibujado por él)		porque está hecho por humanos y no de la naturaleza	
11.	"La persistencia de la memoria" Dalí	internet		Porque es una expresión de la fantasía del artista. Por ejemplo, un sueño.	
12.	Pintura cubista (desconocida)	internet		Porque es muy difícil expresar ese dibujo y plasmarlo en un papel	
13.	Pintura (desconocida)	internet			Porque transmite una idea o una expresión sensible.
14.	Iglesia Alejandro Nevski, Sofía, Bulgaria	internet		Porque el arquitecto ha hecho arte con el edificio.	
15.	"Noche estrellada" Van Gogh	internet			Por la creatividad del autor y porque produce emociones.
16.	Dibujo de un boxeador (hecho por él) (desconocido)		Porque es muy difícil de hacerlo		
17.	Las Meninas. Velázquez.	internet	el pintor consigue plasmar lo que estaba viendo en ese momento	porque es algo realizado por el hombre	

IES L'ARABI. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
OBRA DE ARTE				
¿POR QUÉ TE GUSTA?				
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Trompe l'oeil en la calle	Porque parece de verdad		
2.	Grafiti		Es un grafiti y está genial	
3.	Mona Lisa	Porque parece que es una fotografía pero no, es una obra de arte.		
4.	Bodegón	Por los colores		Porque me encanta la fotografía
5.	Pepa Pig	Porque me gustan los colores, la forma y el dibujo		
6.	Mona Lisa	Porque la tonalidad de los colores es la adecuada.		
7.	"Sagrada Familia" Gaudí			Porque me gustan los castillos antiguos.
8.	Boda de Alfonso XIII. (desconocido)		Porque representa la historia. Celebración de la boda de Alfonso XIII	
9.	Pintura de Miró	su mezcla de colores	es muy original	
10.	El coliseo		por la antigüedad que tiene y porque es grandioso	
11.	"La persistencia de la memoria" Dalí		Porque es diferente, atrae la atención	
12.	Pintura cubista (desconocida)	Por la combinación de colores y las figuras		
13.	Pintura (desconocida)	Porque lleva también dibujado guitarras y pianos. También lleva diferentes figuras.	La música es arte	
14.	Iglesia Alejandro Nevski, Sofía, Bulgaria	Por la forma que tiene		
15.	"Noche estrellada" Van Gogh	Porque me parece un cuadro muy bonito, me gusta la manera que utiliza para entrelazar los colores y me da la sensación de oscuridad pero a la vez luz.		
16.	Dibujo de un boxeador (hecho por él) (desconocido)	porque utiliza muchos sombreados		
17.	Las Meninas. Velázquez.			porque es uno de los pocos cuadros que he visto en persona

3.C. IES. LAS LOMAS

IES. LAS LOMAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
LO QUE MÁS TE GUSTA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN					
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Mortadelo	cómic		porque es gracioso	
2.	Mickey Mouse	revista			La verdad no lo sé, lo llevo viendo desde pequeña y creo que eso es lo que me ha influenciado a elegirlo.
3.	Pikachu	X		porque es gracioso	
4.	Gotenks	cómic		Que es muy divertido y gracioso	
5.	Ratcher	videojuego		que utiliza armas para ganar	
6.	Goku	revista			es emocionante
7.	Tarta de fresa	álbum		su forma de ser porque es muy graciosa y generosa	
8.	Tailung	internet		porque es fuerte	sale en una de mis películas favoritas
9.	Vagabundo	revista			porque es romántica y hace risa
10.	Buzz	videojuego		pues que hace muchas preguntas en su juego	
11.	Buzz	videojuego			me gusta mucho
12.	Bart Simpson	internet		porque es rebelde y hace cosas malas e involucra a sus amigos	
13.	Daredevil	internet		Todo pero lo que más me sorprendió es que era ciego	
14.	Thor	periódico		que tiene su martillo y pega relámpagos contra el suelo y puede volar	
15.	Cuatro inútiles certezas	revista		su forma de ser	
16.	X	X	X	X	X
17.	X	X	X	X	X
18.	Sonic	Revista		que corre mucho y sale en los videojuegos	
19.	Jesús/Dios	Internet		que es el Dios y perdona todo	

IES. LAS LOMAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA IMAGEN DEL PERSONAJE DE FICCIÓN				
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Mortadelo	La mano y su nariz		
2.	Mickey Mouse		El personaje	
3.	Pikachu	que es muy mono		
4.	Gotenks	que está fuerte y su pelo		
5.	Ratcher	que está en el espacio		
6.	Goku		es fuerte	
7.	Tarta de fresa	los colores que tiene		
8.	Tailung	el cinturón de pinchos que lleva el personaje		
9.	Vagabundo		Que está comiendo espaguetis y están muy buenos.	
10.	Buzz		el personaje	
11.	Buzz		el personaje	
12.	Bart Simpson	Que va todo macarra		
13.	Daredevil	Que está en una azotea vigilando la ciudad		
14.	Thor	X	X	X
15.	Cuatro inútiles certezas	su libro		
16.	X	X	X	X
17.	X	X	X	X
18.	Sonic	Los colores, que lo han dibujado como el videojuego		
19.	Jesús/Dios			Que está con su madre

IES. LAS LOMAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
PERSONAJE FAMOSO					
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA FOTO DEL PERSONAJE FAMOSO					
ESTUDIANTE	PERSONAJE FAMOSO	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Carles Puyol (futbolista)	libro de texto		Pues porque es Puyol y es bueno jugando al fútbol	
2.	Blanca Suarez	revista		El estilo skater que le añaden a Blanca Suárez	
3.	Shakira	internet	Que sale muy bien		
4.	Messi	folleto de un juego ps3	Que está en movimiento Messi y está guapa		
5.	Frank Cuesta	diario		Que es muy gracioso	
6.	Messi	periódico		Es chulo	
7.	modelo desconocida	revista	Que está en blanco y negro		
8.	Cristiano Ronaldo	internet		El personaje, su potencia y velocidad	
9.	Shakira	revista	Es muy guapa	Viste bien y canta bien	Es la mujer del jugador del Barça Piqué y yo soy del Barça
10.	Daniel Oviedo	revista		Porque baila y canta bien	Es uno de los que más me gustan
11.	Messi	X		Es un crack	
12.	Messi	internet		Que es un máquina en el fútbol	
13.	Mario Casas	internet	Que sale muy guapísimo		
14.	Brad Pitt	periódico		Es un actor muy bueno y porque está en la guerra y yo juego mucho a juegos de guerra	
15.	X	X	X	X	X
16.	X	X	x	x	X
17.	Beyoncé	revista	El pelo porque es rubio y moreno		
18.	Mario Casas	revista		Muy buen actor	
19.	Jason Stathan y Amy Smart	revista		Que hacen una pareja muy buena	

IES. LAS LOMAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
OBRA ARTE					
¿POR QUÉ CREES QUE ES UNA OBRA DE ARTE?					
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Juan Pablo II (el Papa)	carátula cd	Porque es el Papa levantando la mano		
2.	humor gráfico	Revista			Yo creo que el arte es una forma de expresión y está claro que esta foto representa felicidad y es muy graciosa.
3.	Mona Lisa	Internet	Porque está muy bien pintada	es muy famosa	
4.	Paisaje al óleo	catálogo de arte		Porque lo he visto en un museo	
5.	Foto de un árbol de Navidad	Revista	Porque es brillante	porque es muy navideño	
6.	pintura egipcia	Libro		es antigua	
7.	una pintura de una manada de tigres	Revista	Porque es bonito		
8.	La Cibeles	Internet	Porque es una escultura muy grande, etc..		
9.	Entierro de Felipe el Hermoso de Francisco pradilla	Revista	Porque está bien pintada		Porque mola mucho y da pena porque se les ha muerto el rey o alguien muy famoso e importante.
10.	Torre Eiffel	Revista		Porque es la Torre Eiffel	
11.	Paisaje al óleo	catálogo de arte		X	
12.	X	X	X	X	X
13.	El Beso de Klimt	Internet		Porque no se le ocurre pintar eso a cualquiera	
14.	Mosaico	Periódico		es flamenca	Porque a mí me gusta
15.	Retrato de Drácula	revista	Porque está pintada		
16.	Mona Lisa	Internet	Porque es muy bonito		
17.	Paisaje óleo	Revista	Porque es bonito y está pintado		
18.	X	X	X	X	X
19.	Ilustración infantil	Libro		Porque el espacio es una cosa que no se puede recorrer todo	

IES. LAS LOMAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
OBRA DE ARTE				
¿POR QUÉ TE GUSTA?				
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1.	Juan Pablo II (el Papa)		porque se parece a una obra de arte	
2.	humor gráfico	Me gusta la forma de representar al personaje y me parece gracioso que se vean y no hayan borrado las líneas del lápiz que se ven en el mar, etc..		
3.	Mona Lisa		porque está seria y si te giras te sigue mirando	
4.	Paisaje al óleo		Porque es un cuadro de una montaña de Alicante	
5.	Foto de un árbol de Navidad	porque es brillante		Y representa la Navidad y la Navidad para mí es importante porque es época de felicidad.
6.	pintura egipcia	es hermosa		
7.	una pintura de una manada de tigres			Porque me encantan los tigres
8.	La Cibeles			Porque es donde el Real Madrid celebra sus títulos y por eso me encanta
9.	Entierro de Felipe el Hermoso de Francisco pradilla	X	X	X
10.	Torre Eiffel		Porque es diferente a otras	
11.	Paisaje al óleo		Porque es de Emilio Varela	
12.	X	X	X	X
13.	El Beso de Klimt	Porque está muy bien hecho		
14.	Mosaico	porque está hecha de papel	creo que ha costado mucho hacerla	
15.	Retrato de Drácula	porque está muy bien pintada	porque es graciosa	
16.	Mona Lisa	porque está guapo	porque es famoso	
17.	Paisaje óleo	porque a la derecha se ve desde el balcón el puerto y la calle		
18.	X	X	X	X
19.	Ilustración infantil			porque siempre me ha interesado

3.D. COLEGIO INMACULADA JESUITAS

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
LO QUE MÁS TE GUSTA DEL PERSONAJE DE FICCIÓN					
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1	Mortadelo	cómic		Es uno de los detectives más molones y intenta ayudar y aunque le Salga algo mal siempre solucionarlo	
2	Gru Mi Villano Favorito	internet		que es generoso	
3	Iron Man	internet		Como es, lo bueno que es, cómo actúa, que es bueno y muy listo y que persigue a los malos.	
4	Shrek	Internet	llama la atención que sea verde	Que es muy gracioso	
5	Alicia en el País de las Maravillas	internet	que es una niña guapa	curiosa, inteligente, fuerte y no teme a nada	
6	Alicia en el País de las Maravillas	Internet		El saber encontrar un mundo suyo en el que relajarse y alejarse de los problemas	
7	Spiderman	cómic		porque puede tirar telarañas y tiene una fuerza sobre humana	
8	Patricio (Bob Esponja)	internet		porque es muy gracioso y divertido	lo veía cuando era pequeña
9	Zed	videojuego		que es un ninja de las sombras	
10	Assasin Creed	videojuego	como viste		
11	Homer Simpson	internet		que es muy divertido y muy alegre	que hace reír a los demás
12	Red	internet, videojuego		Es el primer personaje de los juegos de video (videojuego) de las saga Pokemon. A él lo dirige el jugador (la persona que juega). En un pequeño apartado de la serie, cuando lo muestran, aparenta ser una persona valiente, persistente en conseguir su sueño.	
13	Arión (Pegaso)	cuento	porque es blanco	que puede volar, puede hablar, etc..	es de mi color favorito
14	Elsa de Forzen	internet	su vestido	lo que puede construir, que el hielo cambia de color según sus sentimientos.	
15	Peter Griffin	internet, videojuego, tele		que su gracia es inusual	que es muy divertido

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA IMAGEN DEL PERSONAJE DE FICCIÓN				
ESTUDIANTE	PERSONAJE DE FICCIÓN	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1	Mortadelo		Que muestra como es Mortadelo: una persona siempre atenta para poder solucionar los posibles problemas que tengan.	
2	Gru Mi Villano Favorito		Que salen los Minions	
3	Iron Man	El traje		
4	Shrek	Que es verde y gordo	Que es muy bueno	
5	Alicia en el País de las Maravillas	Que sale Alicia en el País de las Maravillas con todos los personajes a su alrededor y los colores también me gustan mucho.		
6	Alicia en el País de las Maravillas	La nitidez de la imagen, los colores vivos y vistosos, el sombreado y los detalles		
7	Spiderman	Que está colgado en una pared		
8	Patricio (Bob Esponja)		Refleja mucha alegría y diversión infantil	
9	Zed	Que está muy bien dibujado	La temática	
10	Assasin Creed	Su postura		
11	Homer Simpson		Que es divertido y muestra la simpatía del personaje	
12	Red			Pues no es la que mejor tiene, pero he elegido esta porque me gustan las ediciones antiguas de Pokemos, pero nunca tuve la oportunidad de jugar ese juego ya que yo no tengo Game Boy, además me pilló demasiado pronto esas ediciones.
13	Arión (Pegaso)	La cabeza y las alas del caballo		
14	Elsa de Forzen	su vestido, sus colores		
15	Peter Griffin	el color de la ropa y lo gordo que está		

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
PERSONAJE FAMOSO					
LO QUE MÁS TE GUSTA DE LA FOTO DEL PERSONAJE FAMOSO					
ESTUDIANTE	PERSONAJE FAMOSO	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1	Usain Bolt (atleta jamaicano)	Internet	Que muestra como es Usain		
2	Bruno Mars	Internet	La guitarra		
3	Marc Marquez	Internet		Que sale el campeón del mundo que es el más joven en conseguirlo	
4	La Reina Letizia	Revista		Que es muy importante, es la reina de España	
5	One Direction	Internet	que salen todos los cantantes del grupo		
6	Angelina Jolie	Revista	La mezcla de los colores de fondo rojo y negro. El saber destacar la parte donde da la luz y la sombra y el resalte de colores vivos y brillantes		
7	Rafa Nadal	Internet		Que con fuerza intenta llegar a la bola	
8	Mario Casas	Internet	que es guapo y es de muy buena calidad, la foto, la iluminación, etc..		
9	Linkin Park	Internet			Que sale mi grupo de cantantes favorito
10	Cristiano Ronaldo	Internet	Como opone las manos		
11	Jenifer López	Internet	Que es muy guapa y sale muy bien		
12	Frank de la Jungla	Internet		La verdad mucho más que las imágenes de él me gustan sus documentales de los animales, aún así elegí esta imagen porque sale con un cachorro de guepardo y me parece muy bonito.	
13	Michael Jordan	Internet	El salto que da para hacer un mate		
14	Alejandra Dario	Internet	El color de sus ojos	Su personaje (de Percy Jackson, la película que interpreta)	
15	Carolina Marín	Internet		La elegancia que tiene jugando al bádminton	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES					
OBRA ARTE					
¿POR QUÉ CREES QUE ES UNA OBRA DE ARTE?					
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FUENTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1	Portada del libro del Señor de los Anillos de Tolkien	libro	La belleza de los dibujos	Por la calidad de la historia y por la evolución de los personajes	
2	Noche Estrellada de Van Gogh	internet	Porque el dibujo y los colores están muy bien	Porque es famosa	
3	Paisaje óleo	internet	Porque es bonito, está muy bien pintado, parece un paisaje real.	Porque lo ha hecho un artista bueno	
4	Esfinge Gizeh	internet	Es muy bonita	La construyeron los egipcios hace millones de años	
5	Guernika	internet	Porque está muy bien hecho		Enseguida te das cuenta de que Picasso ha querido expresar el dolor de las personas que no lo están pasando bien.
6	Mona Lisa	internet	Los rasgos del cuerpo y la cara están muy bien hechos y ha sabido hacer un buen fondo respecto a la imagen.	Representa el estado de ánimo de la mujer	
7	El pensador de Rodin	Internet	Porque es una escultura hecha en piedra de un hombre que parece real		
8	La Habitación de Arlés (Van Gogh)	internet	Porque está muy bien pintada, las sombras, la perspectiva.		Me encanta. Es de los cuadros que más me gustan
9	Phantom (videojuego)	internet	Porque es una foto de muy buena calidad		
10	Estatua de la libertad.	internet	Por su modo de vestir la antorcha, la corona y el libro		
11	El perro Puppy Jeff Coons	internet	Porque es muy bonita	Es muy famosa	
12	El Jardín de las Delicias (El Bosco)	internet	Creo que es una gran obra porque él se esmeró mucho en sus detalles y tonos y animales, personas, diversos objetos.	Porque lo pintó un pintor famoso.	
13	Familia de saltimbanquis (Picasso)	internet		Porque lo pintó Picasso	
14	Paisaje óleo	internet	Por sus vivos colores.		
15	Museo Guggenheim	internet	Porque es muy bonito y tiene formas inusuales		

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 1. INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES				
OBRA DE ARTE				
¿POR QUÉ TE GUSTA?				
ESTUDIANTE	OBRA DE ARTE	FORMAL	CONCEPTUAL	EMOCIONAL
1	Portada del libro del Señor de los Anillos de Tolkien		Porque me traslada a un mundo de fantasía y me sorprende los cambios tan radicales que suceden en la historia	
2	Noche Estrellada de Van Gogh	Por los colores		
3	Paisaje óleo	Por los colores, el paisaje		
4	Esfinge Gizeh	Porque la piedra está muy bien esculpida para los años que tienen que tener, es muy grande y resalta bastante		
5	Guernika	Porque me parece bonito		
6	Mona Lisa	Porque se pueden distinguir los rasgos sin ninguna complicación y la mezcla de los colores está acorde a lo que representa el estado de ánimo de la mujer.		
7	El pensador de Rodin	Por la forma en que está puesto y lo realista que es.		
8	La Habitación de Arlés (Van Gogh)	Es una habitación muy bonita, me gusta mucho como está iluminada y el color azul de las paredes, los abrigos colgados y la jarra que cuelga		
9	Phantom (videojuego)	Por la semejanza a un fantasma		
10	Estatua de la libertad.		Porque nos dice que hay que ser libres	
11	El perro Puppy Jeff Coons	Porque es muy colorida	y me gustan las flores	
12	El Jardín de las Delicias (El Bosco)	Los colores increíblemente detallados	y un gran tema propio de él (El Bosco).	
13	Familia de saltimbanquis (Picasso)	Por los colores variados del cuadro que dan luz a la pintura		
14	Paisaje óleo	Porque expresa muy bien el efecto del agua.		
15	Museo Guggenheim	Por su forma y la apariencia de la figura con la luz		

ANEXO 4: TABLAS ACTIVIDAD DE DIBUJO



4.A. IES L'ARABÍ

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
1.COLOR DE TU SILUETA			
ESTUDIANTE	¿Qué color has escogido para dibujar tu silueta?	¿Qué expresa ese color para ti?	¿Por qué has elegido ese color?
1.	Naranja	Que me gustan las mandarinas	Porque el sol es de color naranja oscuro en la puesta de sol.
2.	amarillo	El color de Pikachu que es fuerte y mola.	Porque es el color de Pikachu
3	azul	el mar	Porque es mi favorito
4.	morado	alegría	porque me gusta
5.	azul	Expresa libertad, verano y diversión	Porque es vivo y se nota el color
6.	azul	Es muy bonito y aparte es el segundo color de mi equipo de fútbol.	Porque es el color de mi equipo de fútbol
7.	lila	Siempre me ha gustado y además es el color preferido de mi ídolo	Me parece muy alegre y bastante bonito
8.	azul	Es mi favorito	es mi favorito
9.	azul cielo	el cielo	Porque me parece muy bonito
10.	marrón	el color del carácter, otoño..	porque me gusta
11.	verde	es un color que me expresa a mí y representa a mi madre, también representami amor por los animales, etc...	por lo que expresa
12.	violeta, lila	Nada pero me gusta	porque me gusta
13.	azul oscuro	es mi color favorito	Porque como es oscuro se ve más
14.	verde claro	felicidad	porque me da felicidad
15.	Azul oscuro	el cielo nocturno	porque me gusta mucho

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO						
2. MARCAS Y SÍMBOLOS						
ESTUDIANTE	¿Has incluido marcas y símbolos en tu dibujo?		SI HAS CONTESTADO SÍ	¿La has dibujado sobre tu silueta?		¿Qué marcas o símbolos has dibujado?
	SI X	NO		SI X	NO	
1.						-----
2.	X				X	-----
3.	X			X		Adidas
4.		X				
5.		X				
6.	X			X		Adidas
7.		X				
8.	X				X	La Playstation 3
9.		X				
10.		X				
11.	X			X		La marca Select en el reloj
12.		X				
13.		X				
14.	X			X		la camiseta
15.	X				x	la bandera de Japón

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
2. MARCAS Y SÍMBOLOS					
ESTUDIANTE	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?	¿La has dibujado en tu espacio, fuera de tu silueta?		¿Qué marcas o símbolos has dibujado?	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?
1.	No tienen ningún significado. Me gustan por los colores.	sí	NO X	Cuadrados	No tienen significado. No me gustan mucho.
2.	-----		X	La del centro Pokemon	No. Porque sí.
3.	No. porque es una marca muy buena de zapatillas.		X		
4.					
5.					
6.	Porque es buena marca deportiva		X		
7.					
8.	No, porque es una consola	X		La PS3	No, porque es una consola
9.					
10.					
11.	no		X		
12.					
13.					
14.	No, porque está chulo	X		El centro Pokemon	no, porque curan Pokemons
15.				bandera de Japón	Sí porque la cultura de japon me parece interesante. Porque representa qu eme gusta.

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
2. MARCAS Y SÍMBOLOS					
ESTUDIANTE	¿Son importantes para ti esas marcas?		¿Por qué?	SI HAS CONTESTADO NO	¿Por qué?
	SI X	NO			
1.	X		Porque yo las visto y me gusta llevar cosas bonitas.		
2.		X	Porque no.		
3.	X		Porque es de buena calidad.		
4.					-----
5.					Porque el dibujo no necesita que lleve marca para saber que es... y hay muchísimas.
6.	X		Porque significa que las zapatillas son de mayor calidad.		
7.					Porque en mi dibujo no he dibujado ni una marca
8.	X		Porque es una consola		
9.					Porque no he puesto nada de marcas ni símbolos
10.					Porque no me gustan
11.		X			No significan nada para mí, sólo son para identificarlo.
12.					Porque no se me había ocurrido
13.					Porque no me daba tiempo
14.	X		porque me gustan		
15.					

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
ESTUDIANTE	3. ALGO QUE LLEVAS PUESTO QUE TE GUSTA ESPECIALMENTE		4. RELACIÓN/DIFERENCIA CON EL PERSONAJE DE FICCIÓN		
	¿Qué has elegido dibujar de lo que te gusta que llevas puesto?	¿Por qué te gusta ese objeto o prenda?	¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto del personaje de ficción que has elegido?		Si has contestado Sí ¿en qué se parece o tiene relación?
1.					
2.	Camisa	Porque lo compré	SÍ	NO X	
3	Chándal	Porque es cómodo y además es calentito.		X	
4.	zapatillas	Porque tienen buen color.			
5.	Los pantalones y el pañuelo	porque es bonito		X	
6.	la camiseta	Por su color, la forma, el estampado		X	
7.	camiseta	por sus colores		X	
8.	una camiseta y la falda	porque la camiseta es de mi ídolo y las faldas me gustan		X	
9.	la gorra	porque me gusta		X	
10.	El pañuelo	Porque me gusta por como es y su color		X	
11.	pantalón	me los pongo muchos días		X	
12.	Mi reloj	porque me gusta mucho el modelo y el color	X		Es una réplica de mí dibujado
13.	una pulsera	Porque me la regaló una amiga antes de irse a vivir a otro país		X	
14.	zapatos, pantalones	es que mi camisa es blanca y no puedo dibujar algo en blanco si el papel es blanco		X	
15.	camiseta	porque es guay	X		En que está en el mundo Pokemon
	una sudadera	porque es muy bonita, representa como soy y el grupo que está en la sudadera es mi favorito		X	

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
5. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LA PERSONA FAMOSA			
ESTUDIANTE	¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto de la persona famosa que has elegido?		Si has contestado SÍ ¿en qué se parece o tiene relación?
	SI X	NO	
1.	X		Porque los dos estamos jugando al fútbol en un campo
2.	X		El pelo y que vamos a lo loco por la vida.
3.		X	
4.		X	
5.		X	
6.		X	
7.		X	
8.		X	
9.	X		Que es rubia
10.		X	
11.		X	
12.		X	
13.			
14.		X	
15.			

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO				
ESTUDIANTE	El espacio que has decidido dibujar en tu autorretrato ¿es real o de ficción (fantástico)?		SI HAS CONTESTADO REAL	SI HAS CONTESTADO FICCIÓN
	REAL X	FICCIÓN	¿Por qué has dibujado un espacio real?	¿Por qué has dibujado un espacio de ficción?
1.	X			
2.		X		Porque en la vida real no mola, no puedes sacar Pikachus.
3.	X		Porque si es ficción nunca voy a experimentarlo.	
4.	X		Porque me gusta ese lugar	
5.	X		Porque he dibujado donde me gusta estar y donde me lo paso bien.	
6.	X		Porque me gusta ya que es un campo de fútbol	
7.	X		Porque me gustaría estar en el escenario	
8.	X		Porque es mi habitación y saltos para la bici	
9.	X		Porque tiene muchos colores y es muy bonito	
10.	X		porque me gusta más lo real	
11.	X		Porque me gusta ese espacio	
12.	X		Porque me gustaría ir a Miami y eso es real	
13.	X		porque quería dibujar un parque	
14.		X		porque es mejor que el real
15.				

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO				
ESTUDIANTE	Si has contestado SÍ, indica qué es parecido o tiene relación	¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje/lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto de la persona famosa?		Si has contestado SÍ, indica qué es parecido o tiene relación
		SI X	NO	
1.				Porque los dos están en un campo de fútbol.
2.	Es su mundo, el mundo de Pokemons.		X	
3.		X		Porque sale en un campo de fútbol como en mi retrato.
4.		X		porque vive ahí.
5.			X	
6.		X		Porque estamos en un campo de futbol
7.		X		Porque él también está en el escenario
8.	El campo para las bicis		X	
9.			X	
10.			X	
11.		X		He representado un monumento, una calle con muchas tiendas y gofres porque son su especialidad.
12.			X	
13.			X	
14.	sí porque está en el mismo sitio		X	
15.				

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
7. RELACIÓN CON LA OBRA DE ARTE ELEGIDA			
ESTUDIANTE	¿El autorretrato que has dibujado tiene alguna relación con la obra de arte que habías elegido para esta actividad?		Si has contestado SI ¿en qué se parece o piensas que puede tener relación?
	SI	NO X	
1.		X	
2.		X	
3.	X		Sí porque los dos posamos para un retrato.
4.		X	
5.		X	
6.	X		Porque los dos posamos para un retrato
7.		X	
8.		X	
9.		X	
10.		X	
11.		X	
12.		X	
13.		X	
14.		X	
15.			

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1				
ESTUDIANTE	¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes?		¿Qué te ha parecido lo más interesante de buscar y analizar imágenes?	Si has contestado NO: ¿por qué no te ha interesado buscar y analizar imágenes?
1.	SI	NO X		Porque sólo había que buscar en internet.
2.	X		Porque me dejaban el ordenador para hacerlo.	
3.	X		Que se podía utilizar el internet y así es más fácil.	
4.	X		Pues poder poner a mis personajes favoritos	
5.	X		La pregunta de contestar, porque me gusta.	
6.	X		Poder ver fotos interesantes de famosos y obras de arte	
7.	X		Porque me entretenía mirando fotos	
8.		X		Es aburrido
9.	X		Buscarlas	
10.	X		Conocer los gustos de los demás	
11.	X		La obra de arte me ha gustado mucho.	
12.	X		Pensar en qué personaje fantástico pondría	
13.	X		ver todas las obras de arte bonitas	
14.	X		Que puedo expresar mis gustos	
15.				

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1				
ESTUDIANTE	¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?		¿Qué te ha gustado más de la actividad de buscar y analizar imágenes?	¿Por qué no has disfrutado buscando y analizando imágenes?
	SI	NO X		
1.	SI	NO X		Porque sólo había que buscar en internet.
2.	X		Buscar a Piklop y al Rubius	
3.	X		Porque se podía utilizar internet.	
4.	X		Pues poder poner a mis personajes favoritos	
5.		X		Porque me ha costado mucho buscar imágenes.
6.	X		Porque se puede utilizar internet	
7.	X		Buscar sobre famosos	
8.		X		es aburrido
9.	X		Buscarlas en libretas, revistas...	
10.	X		conocer gente	
11.	X		He buscado lo que más me gusta y lo más bonito	
12.	X		Pensar en qué famoso pondría	
13.	X		ver todas las obras de arte bonitas	
14.		X	las imágenes	que es aburrido
15.				

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato				
ESTUDIANTE	¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de dibujar tu autorretrato?		¿Qué te ha parecido lo más interesante de dibujar tu autorretrato?	Si has contestado no: ¿por qué no te ha interesado dibujar tu autorretrato?
	SI X	NO		
1.	X		Dibujar la silueta	
2.	X		Que había ceras y un papel más grande que yo.	
3.	X		Dibujar la silueta	
4.	X		Vernos a nosotros dibujados	
5.	X		Descubrir cómo es mi silueta	
6.	X		Dibujar la ropa	
7.	X		Me he divertido	
8.	X		Es divertido	
9.	X		Que no era como yo creía	
10.	X		Porque lo doy a conocer	
11.	X		Dibujar el lugar	
12.	X		dibujar el paisaje	
13.	X		dibujar en un folio grande con los Manleys	
14.	X		la silueta	
15.				

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato				
ESTUDIANTE	¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?		¿Qué te ha gustado más de la actividad de dibujar tu autorretrato?	Si has contestado no: ¿por qué no has disfrutado de tu autorretrato?
	SI X	NO		
1.	X		Poder expresar mis gustos pintando y dibujando	
2.	X		Poder dibujar cualquier cosa	
3.	X		Ha sido que mi amigo ha dibujado fatal la silueta.	
4.	X		Saltarme 3 clases y verme a mí misma.	
5.	X		Dibujar mi ropa favorita y ver cómo queda	
6.	X		Porque me ha gustado estar con mis compañeros trabajando	
7.	X		Porque me he visto a mí en un papel	
8.	X		Es divertido	
9.	X		Que nos hemos reído	
10.	X		poner mis gustos	
11.	X		He buscado lo que más me gusta	
12.	X		Dibujar la ropa	
13.	X		Dibujar	
14.	X		porque he podido dibujar mi autorretrato	
15.				

IES L'ARABÍ. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO	
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato	
ESTUDIANTE	COMENTARIOS QUE QUIERAS HACER
1.	
2.	
3.	¡Ha molado!
4.	Que lo vuelvan a repetir el año que viene.
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	Que dieran más tiempo para hacer las cosas y dibujarlas

4.B. IES LAS LOMAS

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
1.COLOR DE TU SILUETA			
ESTUDIANTE	¿Qué color has escogido para dibujar tu silueta?	¿Qué expresa ese color para ti?	¿Por qué has elegido ese color?
1.	porque quiero	nada	Porque si quería
2.			
3.	Morado	nada	Porque es el primero que he visto
4.	Naranja	una mandarina	porque me gusta
5.	Naranja	alegría	porque es alegre
6.	verde	muy hermoso	Porque me gusta
7.			
8.	negro	que es oscuro	porque me gusta
9.	azul	es muy bonito igual que el cielo	Porque es como el cielo
10.	verde oscuro	nada	porque no había otro
11.	azul	el mar	a boleo
12.	verde oscuro	naturaleza	porque es mi favorito
13.	rosa	nada	porque me gusta
14.			
15.	Azul	el cielo	porque me gusta
16.			
17.	Amarillo y naranja	alegría	porque es mi preferido el amarillo
18.	naranja	nada	no sé
19.	negro	nada	porque quería pintar luego de otro color
20.	rojo	me gusta y también es el color preferido de mi madre	porque me gusta mucho
21.	azul	el color del cielo	porque me gusta mucho
22.	negro	lo que estoy vestido	porque lo llevo puesto
23.	Rojo	el color del corazón	porque es rojo pasión
24.	Rojo	es muy bonito	porque me lo ha dicho mi compañero
25.	negro	porque es oscuro y me gustan los colores oscuros	porque me gustan
26.	azul clarito	me encanta ese color	porque es el primero que he cogido
27.	verde	nada	porque es el primero que he cogido
28.	rojo	alegría	es mi color favorito
29.	azul oscuro	nada	porque está chulo
30.	lila	está chulo	porque me gusta
31.	Lila	que es bonito	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO							
2. MARCAS Y SÍMBOLOS							
ESTUDIANTE	¿Has incluido marcas y símbolos en tu dibujo?		SI HAS CONTESTADO SÍ	¿La has dibujado sobre tu silueta?		¿Qué marcas o símbolos has dibujado?	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?
	SI X	NO		SI X	NO		
1.	SI X	NO		SI X	NO	Adidas	porque es marca buena y mola
2.							
3.		X					
4.	X			X		Sneaker Freak	porque es una marca buena
5.		X					
6.	X			X		Primark	Me encanta es guapa
7.							
8.	X			X		Team	No, porque está chula
9.		X			X		
10.	X			X			
11.	X			X		Adidas y Nike	no, porque mi hermano se los compra
12.	X			X		sudadera, puño americano, pistola	
13.	X			X		R.I.P	no, porque mola
14.							
15.		X					
16.							
17.	X			X		Smite, Nike y el símbolo del dinero	
18.	X			X		Adidas	no sé, molan
19.	X			X		Nike, Adidas, Ps4	porque son las mejores marcas deportivas
20.	X				X	Una de Primark	me gustan casi todas
21.	X			X		Adidas	no, porque es una marca muy conocida
22.	X			X		Nike	
23.	X			X		estrellas	porque mi tío murió y pienso que está ahí
24.	X			X		mi nombre en un anillo	siempre lo he querido tener
25.	X				X		
26.	X			X		Mi medio collar de Best	Sí porque lo tenemos mi mejor amiga y yo , yo tengo Best y ella Friends
27.	X			X		mi medio collar	si, porque lo tengo con mi mejor amiga
28.	X			X		D&G	no
29.	X			X		I phone , Nike	porque están chulas
30.	X			X		Mickey	no significa nada, porque me gusta
31.	X			X		un corazón	porque es guay

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
2. MARCAS Y SÍMBOLOS				
ESTUDIANTE	¿La has dibujado en tu espacio, fuera de tu silueta?		¿Qué marcas o símbolos has dibujado?	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?
1.	SÍ	NO X	corazón y dólar	porque sí
2.				
3.				
4.		X	I phone 6	que el móvil está muy guapo
5.				
6.	SI	X		
7.				
8.	X	X		
9.				
10.	X		Marshall	mola
11.		X		
12.	X		Detroit	no
13.		X		
14.				
15.				
16.				
17.	X			
18.		X		
19.	X		ps4	porque me mola mucho
20.	X			porque tengo las zapatillas y la ropa de marca que me gusta
21.	X		Estrellas	Sí, me gustan porque son brillantes
22.		X		
23.		X		
24.		X		
25.	X		un rombo	sí porque sale en un juego
26.		X	mi collar, medio corazón	si mucho, lo tenemos mi mejor amiga y yo
27.		X	el corazón de mi medio collar	sí porque la otra mitad la tiene mi mejor amiga
28.	X		D&G	no
29.		X		
30.		X	un mickey	nada, porque sí
31.		X	sólo un corazón	no tiene ningún significado

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
2. MARCAS Y SÍMBOLOS					
ESTUDIANTE	¿Son importantes para ti esas marcas?		¿Por qué?	SI HAS CONTESTADO NO	¿Por qué?
	SI	NO X			
1.					porque me da igual
2.					
3.					no me ha dado tiempo
4.		X			porque me dan igual
5.					no me gustan y no me gusta dibujarlas.
6.	X		Porque significa que las zapatillas son de mayor calidad.		
7.					
8.					
9.					Porque no se me había ocurrido nada
10.	X		porque está chula		
11.	X		porque me gustan		
12.		X			
13.					Porque está en mis pantalones
14.					
15.					porque no quería
16.					
17.					
18.		X			no sé
19.	X		porque están muy chulas		
20.	X		porque me gustan mucho y no quiero que se me rompan		
21.	X		porque me gustan mucho		
22.	X		sí, porque es una buena marca de pantalones y chaquetas		
23.					
24.	X		porque me gustan mucho		
25.		X			
26.	X		porque las tenemos mi mejor amiga y yo		
27.	X		porque la otra mitad la tiene mi mejor amiga		
28.		X			son unas marcas que me gustan
29.		X			
30.		X			no sé, porque me gusta
31.		X			

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
3. ALGO QUE LLEVAS PUESTO QUE TE GUSTA ESPECIALMENTE			4. RELACIÓN/DIFERENCIA CON EL PERSONAJE DE FICCIÓN		
ESTUDIANTE	¿Qué has elegido dibujar de lo que te gusta que llevas puesto?	¿Por qué te gusta ese objeto o prenda?	¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto del personaje de ficción que has elegido?		Si has contestado Sí ¿en qué se parece o tiene relación?
			SÍ	NO X	
1.	X	Porque es muy bonito			
2.					
3.	el pantalón	porque me gusta		X	
4.	sudadera	porque es muy bonita		X	
5.	mis zapatillas	porque son negras y verdes		X	
6.		porque es chulo y más abierto		X	
7.					
8.	sudadera	porque es muy chula		X	
9.		mi estilo le dice a la gente como soy porque mola mucho y me representa como persona		X	
10.	la sudadera	porque está muy chula		X	
11.	Mi chándal Adidas	porque es Adidas		X	
12.	sudadera	porque es mi favorita		X	
13.	sudadera	porque pega con todo y es bonita		X	
14.					
15.		porque son las que llevo puestas		X	
16.					
17.	calzoncillos	porque me da calor	X		en un juego
18.	mi reloj	porque me lo han regalado en mi comunión			
19.	mis calzoncillos y mi braga	porque me lo regaló mi madre y tiene un valor sentimental	X		porque tiene gorra
20.	una sudadera	porque me la ha regalado mi tío y mi tía preferido			
21.	camiseta	porque es muy bonita		X	
22.	4 anillos	porque pone mi apellido			
23.	el pantalón	porque me lo dio mi tía que murió	X		en la cabeza y en las manos
24.	mis calzoncillos	porque son muy cómodos			
25.	calzoncillos	porque molan			
26.	mi collar	porque lo tiene mi mejor amiga también		X	
27.	mi collar y la chaqueta	la chaqueta porque está chula y el collar porque tiene la otra mitad mi mejor amiga		X	
28.	mi sudadera	por el color		X	
29.	la chaqueta	porque es del Barça			
30.	un Mickey	no sé	X		es un dibujo animado
31.	una sudadera y un pantalón	porque molan		X	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
5. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LA PERSONA FAMOSA			
ESTUDIANTE	¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto de la persona famosa que has elegido?		Si has contestado Sí ¿en qué se parece o tiene relación?
	SI	NO	
1.	SI	NO	A Puyol
2.			
3.		X	
4.		X	
5.	X		porque le gustan los animales igual que a mí
6.		X	
7.			
8.		X	
9.	X		Famosos del rap, pop, todo el mundo tiene unos en su armario porque están de moda ahora.
10.		X	
11.		X	
12.		X	
13.		X	
14.			
15.		X	
16.			
17.			en los calzoncillos
18.			
19.			porque tiene pendientes
20.			
21.	X		porque tenemos los vaqueros parecidos
22.			
23.			
24.			
25.			
26.		X	
27.		X	
28.		X	
29.			
30.	X		porque es un dibujo animado
31.		X	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO				
ESTUDIANTE	El espacio que has decidido dibujar en tu autorretrato ¿es real o de ficción (fantástico)?		SI HAS CONTESTADO REAL. ¿Por qué has dibujado un espacio real?	SI HAS CONTESTADO FICCIÓN. ¿Por qué has dibujado un espacio de ficción?
	REAL X	FICCIÓN		
1.	X		porque tengo todo lo que he escrito	
2.				
3.	X		Porque se me ocurrió	
4.	X		Porque me gusta ese espacio	
5.	X		porque el aire es limpio	
6.		X		para que se parezca a mí
7.				
8.	X		porque me gustan los campos de fútbol	
9.	X		Porque la pista de fútbol es mi mundo, me chifla el fútbol	
10.	X		porque quiero	
11.	X		porque quiero	
12.	X		porque me gusta la discoteca	
13.	X		porque me gusta Asturias	
14.				
15.	X		porque me gusta la feria	
16.				
17.		X		por un juego
18.	X		porque me he hecho a mí mismo	
19.	X		porque es muy bonito	
20.	X		porque me gustaría hacerme una foto con Neymar	
21.	X		porque el sitio está reodeado de estrellas y me gustan	
22.	X		porque me gusta	
23.				
24.		X		porque es un juego y me gusta
25.		X		porque es un juego que me gusta
26.	X		porque me gusta	
27.	X		porque me gusta	
28.	X	X	porque me gusta el dinero y tengo un juego	
29.	X		porque me ha gustado ese paisaje	
30.		X		porque me gusta Mickey y los dibujos de Mickey
31.		X		porque me gustan los corazones

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO			
ESTUDIANTE	¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje/lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto del personaje fantástico?		Si has contestado SÍ, indica qué es parecido o tiene relación
	SI X	NO	
1.			pues mi casa y mi teléfono
2.			
3.		X	
4.		X	
5.		X	
6.	X		
7.			
8.		X	
9.			
10.		X	
11.		X	
12.		X	
13.		X	
14.			
15.		X	
16.			
17.	X		en casa en el ordenador
18.			
19.		X	
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.		X	
27.		X	
28.		X	
29.			
30.	X		no sé
31.		X	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO			
ESTUDIANTE	¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje/lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto de la persona famosa?		Si has contestado Sí, indica qué es parecido o tiene relación
1.	SI	NO	
2.			
3.		X	
4.	X		el campo de fútbol
5.		X	
6.	X		
7.			
8.		X	
9.		X	
10.		X	
11.		X	
12.		X	
13.		X	
14.			
15.		X	
16.			
17.	X		en casa en el ordenador
18.			
19.		X	
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.		X	
27.		X	
28.		X	
29.			
30.			
31.		X	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
7. RELACIÓN CON LA OBRA DE ARTE ELEGIDA			
ESTUDIANTE	¿El autorretrato que has dibujado tiene alguna relación con la obra de arte que habías elegido para esta actividad?		Si has contestado SI ¿en qué se parece o piensas que puede tener relación?
	SI	NO	
1.			
2.			
3.			
4.		X	
5.		X	
6.			
7.			
8.		X	
9.			
10.		X	
11.		X	
12.		X	
13.		X	
14.			
15.		X	
16.			
17.		X	
18.			
19.	X		que también es una casa
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.		X	
27.		X	
28.		X	
29.			
30.	X		es un dibujo animado
31.		X	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1				
ESTUDIANTE	¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes?		¿Qué te ha parecido lo más interesante de buscar y analizar imágenes?	Si has contestado NO: ¿por qué no te ha interesado buscar y analizar imágenes?
1.	SI	NO X		porque no
2.				
3.	X		contestar a las preguntas	
4.	X		encontrar más imágenes	
5.	X		El autorretrato	
6.	X			
7.				
8.	X		los detalles	
9.	X		porque es muy divertido	
10.		X		porque no he encontrado casi nada
11.		X		es aburrido
12.	X		porque he buscado online mis personajes favoritos	
13.		X		porque lo hago bastantes veces
14.				
15.		X	X	me ha parecido regular
16.				
17.	X		las obras de arte	
18.				
19.	X		Que hay muchas y no sabes cuál elegir	
20.	X		Que te diviertes	
21.				
22.				
23.				
24.	X		no sé	
25.	X		no lo sé	
26.	X		buscar las imágenes en las revistas	
27.	X		buscar en las revistas	
28.	X		me he entretenido	
29.				
30.				
31.				

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1				
ESTUDIANTE	¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?		¿Qué te ha gustado más de la actividad de buscar y analizar imágenes?	¿Por qué no has disfrutado buscando y analizando imágenes?
1.	SI	NO X		porque no
2.				
3.	X		buscarlas	
4.	X		que he encontrado otras cosas	
5.	X		El autorretrato	
6.	X			
7.				
8.	X		Realizar la silueta	
9.	X		he visto a famosos que no conocía y cosas de esas ¡¡muy divertido!!	
10.	X		porque se me quitó el aburrimiento	
11.		X		
12.	X		analizar	
13.		X	ver a Mario Casas	no sé
14.				
15.	X		recortar y pegar	
16.				
17.	X		buscarlas	
18.		X		no sé
19.	X		que podías elegir de donde querías	
20.	X			
21.				
22.				
23.				
24.	X		El hacer manualidades	
25.	X		por hacer manualidades	
26.	X		Hacer la actividad con Miriam mi mejor amiga	
27.	X		buscar en las revistas con Lola mi mejor amiga	
28.	X		entreteniéndome	
29.				
30.				
31.				

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato				
ESTUDIANTE	¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de dibujar tu autorretrato?		¿Qué te ha parecido lo más interesante de dibujar tu autorretrato?	Si has contestado no: ¿por qué no te ha interesado dibujar tu autorretrato?
	SI X	NO		
1.	SI X	NO	porque mola	
2.				
3.	X		que me dibujen	
4.	X		que nunca había dibujado en grande	
5.	X		Las manos	
6.	X		que me dibujen	
7.				
8.	X		que me ha salido bien	
9.	X		Que me he reído mucho y me he podido personalizar	
10.	X		dibujarme	
11.		X		porque es feo
12.	X		a la hora de ver mi retrato me he reído	
13.	X		he intentado dibujarme bien	
14.				
15.	X		todo	
16.				
17.	X		hacerme accesorios	
18.	X		todo	
19.	X		que podíamos hacer lo que queramos	
20.	X		que te ríes y aprendes	
21.	X		Que me dibujen	
22.	X		no sé	
23.	X		Me he reído porque estaba pensando cómo iba a salir	
24.	X		Dibujar a mi compañero	
25.	X		porque le he cambiado el color a Dilan	
26.	X		dibujar mi collar	
27.	X		dibujarme y dibujar mi collar	
28.	X		dibujar lo que hemos querido	
29.	X		el móvil	
30.	X		el cuerpo	
31.	X		al cuerpo	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato				
ESTUDIANTE	¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?		¿Qué te ha gustado más de la actividad de dibujar tu autorretrato?	Si has contestado no: ¿por qué no has disfrutado de tu autorretrato?
	SI X	NO		
1.				
2.				
3.	X		pintarlo	
4.	X		que me he reído	
5.	X		Las cosquillas	
6.	X		todo la verdad	
7.				
8.	X		realizar los detalles	
9.	X		pues muy graciosa, me he reído con mis compañeros	
10.	X		dibujarme	
11.		X		
12.	X		el ver mi retrato	
13.	X		me he divertido mucho	
14.				
15.	X		que iba con tiempo	
16.				
17.	X		hacer los accesorios	
18.	X		no sé	
19.	X		que lo he hecho con un compañero	
20.	X		que tenías tiempo y tenías que hacerlo rápido	
21.	X		que me han dibujado	
22.	X		disfrutar jugando	
23.	X		todo	
24.	X		poner los accesorios	
25.	X		pintar mi autorretrato	
26.	X		cuando estábamos tumbadas	
27.	X		dibujar y estar acostada	
28.	X		dibujar lo que hemos querido	
29.	X		el cuerpo	
30.	X		todo	
31.	X		todo	

IES LAS LOMAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO	
COMENTARIOS QUE QUIERAS HACER	
ESTUDIANTE	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	Esto lo quiero repetir otra vez
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	

4. C. COLEGIO INMACULADA JESUITAS

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
1.COLOR DE TU SILUETA			
ESTUDIANTE	¿Qué color has escogido para dibujar tu silueta?	¿Qué expresa ese color para ti?	¿Por qué has elegido ese color?
1			
2	Rojo	Cariño	Porque lo eligió mi compañera.
3	Rojo	Alegría y fuerza.	Es mi preferido.
4	Rojo	Alegría.	Porque siempre me ha gustado.
5	Morado	Alegría.	Es mi favorita.
6	Azul	Libertad, expresividad, calma.	Es un color que me gusta y me da mucha tranquilidad.
7	Azul	Libertad.	Porque me recuerda al cielo y al mar.
8			porque me gusta
9	Negro	Nada	Lo he elegido al azar.
10	Verde	Esperanza	Porque es el que más me refleja.
11	Rojo	Alegría	Porque me gusta
12	Azul oscuro	me gusta el azul	Me gustan muchos colores, pero el primero que he cogido.
13	Rojo	pasión	Porque es mi segundo color preferido.
14	Azul	Alegría, confianza, bienestar.	Porque me trae buenos recuerdos, porque me encanta el agua.
15	Azul claro	Buen rollo, buen tiempo, verano, piscina	Porque es mi color favorito
16	Verde	Buen tiempo, amistad, primavera.	Porque es uno de mis colores favoritos.
17	Azul	Paz, felicidad y alegría.	Porque es mi color favorito y me gusta mucho.
18	Verde	Expresa mucha vida, alegría y color.	Pues como me llamo Esmeralda como una piedra preciosa me gusta mucho el verde porque me identifico con él.
19	azul clarito	alegría y felicidad y representa el cielo.	porque es mi color preferido y es muy bonito.
20	Rojo	Alegría	porque me gusta

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
2. MARCAS Y SÍMBOLOS					
ESTUDIANTE	¿Has incluido marcas y símbolos en tu dibujo?		SI HAS CONTESTADO SÍ	¿La has dibujado sobre tu silueta?	
	SI	NO		SI X	NO
1	SI	NO		SI X	NO
2		X			X
3	X			X	
4	X			X	
5	X			X	
6	X			X	
7	X			X	
8	X			X	
9	X			X	
10	X			X	
11	X			X	
12	X			X	
13	X				X
14	X			X	
15	X			X	
16	X			X	
17	X			X	
18	X			X	
19	X			X	
20	X			X	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
2. MARCAS Y SÍMBOLOS					
ESTUDIANTE	¿Qué marcas o símbolos has dibujado?	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?	¿La has dibujado en tu espacio, fuera de tu silueta?		¿Qué marcas o símbolos has dibujado?
1	Mi cara, mi ropa	porque expresan lo que soy	SÍ X	NO	una playa
2				X	
3	Ropa y dibujos, palabras.	Sí porque indican como soy.	X		Fútbol
4	Una chapa de un perrito.	Sí porque los animales son muy graciosos y divertidos.		X	
5	Dos números.	Sí porque son los números que tengo con mis mejores amigos.		X	
6	Vans, el escudo del colegio, Bimba y Lola.	No, simplemente me gustan,		X	
7	La V	Sí, que me llamo Víctor.		X	
8	Team	No, porque está chula	X	X	
9	Nike	Porque la tela y los colores son bonitos.		X	
10	Nike y Adidas	No, solamente me gustan		X	
11	Mi cara, mi ropa	porque expresan lo que soy	X		una playa
12					
13	Estrellas, balón de fútbol.	sí me gustan.	X		
14	Un abrigo, pañuelo ropa de abrigo.	Sí porque de vacaciones me doy a esquiar con mis amigos.	X		Una montaña, telesilla.
15	Nike y símbolo del dólar	Sí que son marcas de ropa que me gustan y el símbolo tiene una forma chula		X	
16	Camiseta, cinturón, pulsera.	No, me gustan porque es la ropa que me gusta.		X	
17	La letra P de Paula y y también el símbolo de animadora.	Sí porque refleja como soy, mi identidad.	X		Una playa con palmeras.
18	Un escudo del colegio y la marca Nike en las zapatillas.	No mucho. Me gusta Nike por su forma de ropa muy deportiva porque no hace falta ir incómodo.	X		Una palmera y una playa
19	La falda del colegio y el número de clase.	Sí porque la falda expresa que soy una chica y mi número indica quién soy.		X	
20	Camiseta, zapatillas, gafas.	No, porque son chulas.	X		Una portería.

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO						
2. MARCAS Y SÍMBOLOS						
ESTUDIANTE	¿Tienen algún significado para ti? ¿Por qué te gustan?	¿Son importantes para ti esas marcas?		¿Por qué?	SI HAS CONTESTADO NO	¿Por qué?
1	sí porque me gusta la naturaleza	SI X	NO	porque todos los veranos estoy en ese lugar		
2			X			Porque da lo mismo de que marca sea la ropa.
3	Sí porque es lo que juego.	X		Porque me gustan.		
4			X			Porque no me gustan las marcas.
5			X			
6						no me dio tiempo a hacerlas.
7						Porque no me daba tiempo.
8						
9		X		Porque me siento como ellas.		
10						
11	sí porque me gusta la naturaleza	SI		porque todos los veranos estoy en ese lugar		
12	no		NO			
13						
14	Sí porque me traen buenos recuerdos.	X		Porque expresan cosas especiales para mí.		
15			X			Porque son sólo marcas que no significan nada porque no te hacen más guay.
16						
17	porque me gusta la playa.	X		porque me gustan las palmeras.		
18	Sí como armonía y naturaleza.	X		porque me da sensación de relajación.		
19						Porque no me dio tiempo a contestar.
20	No, porque me gusta jugar al fútbol.		X			No son importantes

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO					
ESTUDIANTE	3. ALGO QUE LLEVAS PUESTO QUE TE GUSTA ESPECIALMENTE		4. RELACIÓN/DIFERENCIA CON EL PERSONAJE DE FICCIÓN		
	¿Qué has elegido dibujar de lo que te gusta que llevas puesto?	¿Por qué te gusta ese objeto o prenda?	¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto del personaje de ficción que has elegido?	Si has contestado Sí ¿en qué se parece o tiene relación?	
1	Mi reloj		SÍ	NO	
2	Una pulsera del colegio.	Porque me la dieron el año pasado en 6º y ese año es el que entré en el colegio		X	
3	Calzoncillo y dibujos.	No sé.		X	
4	Unas pulseras.	Porque las llevo puestas.		X	
5	Las gafas.	porque son bonitas.		X	
6	El reloj.	porque me lo regaló mi abuela y tiene un sentido especial.		X	
7	Una capa pero no lo llevo puesto.	Porque me recuerda a mi infancia.	X		Que es un héroe.
8	sudadera	porque es muy chula		X	
9				X	
10	Mis pantalones	porque me siento cómodo con ellos.		X	
11	Mi reloj	Porque me lo regaló mi madre.		X	
12	Nada			X	
13	Una camiseta de baloncesto y unos pantalones.	porque yo juego al balón.		X	
14	Un pañuelo.	Porque mi madre suele llevar pañuelos y me recuerda a ella.	X		Que está en la nieve.
15	La sudadera de Nike	Por su color y como me queda		X	
16	El cinturón.	porque es chulo.			
17	Unas pulseras.	Porque me las regaló mi madre y otra mi abuela y les tengo cariño.		X	
18	una pulsera.	porque me lo regaló mi tía-abuela el día de mi cumpleaños.		X	
19	La falda y el escudo.	El escudo del cole porque me dice de qué color soy y la falda me hace más femenina.		X	
20	el pelo	Porque me gusta el color del pelo.		X	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
5. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LA PERSONA FAMOSA			
ESTUDIANTE	¿Se parece en algo el autorretrato que has dibujado a la foto de la persona famosa que has elegido?		Si has contestado Sí ¿en qué se parece o tiene relación?
	SI	NO X	
1			
2		X	
3		X	
4		X	
5		X	
6		X	
7		X	
8		X	
9		X	
10		X	
11		X	
12		X	
13	X		En que juego al baloncesto y en la camiseta.
14		X	
15	X		En que practicamos el mismo deporte y es mi ídolo.
16			
17		X	
18	X		En que me encanta bailar y ella es una gran bailarina.
19		X	
20		X	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO				
ESTUDIANTE	El espacio que has decidido dibujar en tu autorretrato ¿es real o de ficción (fantástico)?		SI HAS CONTESTADO REAL. ¿Por qué has dibujado un espacio real?	SI HAS CONTESTADO FICCIÓN. ¿Por qué has dibujado un espacio de ficción?
	REAL	FICCIÓN		
1				
2	X		Porque me gusta la naturaleza.	
3	X		No sé.	
4		X		Porque me gusta imaginar cosas.
5		X		porque me gusta
6				
7				
8	X			
9		X		
10		X		Porque me gusta estar ahí.
11	X		es real	
12	X	X	El espacio es real y también un poco de ficción pero lo he dibujado porque (me gusta dibujar) estoy dibujando temas de espacio.	
13	X			
14	X		Porque me da buenos recuerdos.	
15	X		Porque me encanta el universo con las formas y los colores.	
16				
17	X		porque me encanta ir a la playa y pues la he dibujado.	
18	X		Porque si no existe es que no puedes estar allí y será porque no es necesario ese espacio.	
19				
20	X		porque me gusta	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO						
6. RELACIÓN/DIFERENCIA CON LOS ESPACIOS DE LAS IMÁGENES QUE HABÍAS SELECCIONADO						
ESTUDIANTE	¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje/lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto del personaje fantástico?		Si has contestado Sí, indica qué es parecido o tiene relación	¿Tiene algún parecido o relación con el paisaje/lugar que has dibujado en tu autorretrato con el paisaje o espacio que aparece en la foto de la persona famosa?		Si has contestado Sí, indica qué es parecido o tiene relación
	SI	NO X		SI	NO X	
1						
2		X			X	
3		X			X	
4		X			X	
5		X			X	
6		X			X	
7						
8		X			X	
9						
10		X			X	
11		X			X	
12		X			X	
13		X			X	
14						
15		X			X	
16						
17		X			X	
18		X			X	
19		X			X	
20	X		Sí pertenecen al fútbol.		X	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO			
7. RELACIÓN CON LA OBRA DE ARTE ELEGIDA			
ESTUDIANTE	¿El autorretrato que has dibujado tiene alguna relación con la obra de arte que habías elegido para esta actividad?		Si has contestado SI ¿en qué se parece o piensas que puede tener relación?
	SI	NO X	
1		X	
2		X	
3		X	
4		X	
5		X	
6		X	
7			
8		X	
9			
10	X		El paisaje
11		X	
12		X	
13		X	
14	X		Que hay un río.
15		X	
16			
17		X	
18		X	
19		X	
20		X	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1				
ESTUDIANTE	¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de buscar imágenes?		¿Qué te ha parecido lo más interesante de buscar y analizar imágenes?	Si has contestado NO: ¿por qué no te ha interesado buscar y analizar imágenes?
	SI X	NO		
1	X	NO	Porque aprendes más	
2	X		Porque me he dado cuenta de que sí que tenía un personaje favorito y he aprendido sobre ellos.	
3	X		Ver cosas nuevas.	
4	X		Que tenías que elegir la que más te gustara.	
5	X		Que podías elegir lo que más te gustase.	
6	X		He aprendido como es cada persona.	
7	X		Buscar una imagen chula.	
8	X			
9	X			
10	X		Pensar que poner	
11	X		Porque aprendes más	
12	X		La ficción.	
13	X		Cuando he tenido que buscar en el libro cosas.	
14	X		Que no todas te gustan por igual.	
15	X		Que me divertía haciéndolo	
16		X		Porque tienes que buscarlas y hacerlo todo, hubiese sido mejor sin imágenes.
17	X		Pues que me ha parecido divertido dibujar mis hobbies o las personas que me gusten.	
18	X		Que siempre se busca la mejor foto, etc.	
19	X		Lo más interesante es que hemos visto cómo somos, cómo nos expresamos.	
20	X		Que había que buscar lo que más me gusta.	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
8. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 1				
ESTUDIANTE	¿Has disfrutado haciendo la actividad de buscar y analizar imágenes?		¿Qué te ha gustado más de la actividad de buscar y analizar imágenes?	¿Por qué no has disfrutado buscando y analizando imágenes?
1	SI X	NO	Porque me parece interesante	
2	X		Ver las fotos.	
3	X		Internet.	
4	X		que desarrolla tu imaginación.	
5	X		Que se podían buscar en sitios distintos.	
6	X		Saber expresar lo que transmiten.	
7		X		Porque tampoco es tan chulo buscar imágenes.
8	X		Realizar la silueta	
9	X			
10	X		Porque me he divertido.	
11	X		Porque me parece interesante	
12		X		Porque la verdad, el personaje de ficción vale, pero no tengo personas famosas favoritas.
13	X		Buscar la imagen de Michael Jordan.	
14	X		Me ha parecido interesante.	
15	X		Que buscaba las imágenes que quería.	
16		X		Porque no he hecho nada de especial a parte de buscar imágenes.
17		X		Porque no iba la fotocopidora.
18	X		Porque buscas cosas que te gustan.	
19	X		Dibujar a mi compañera.	
20	X		Buscar fotos chulas.	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato				
ESTUDIANTE	¿Te ha resultado interesante realizar la actividad de dibujar tu autorretrato?		¿Qué te ha parecido lo más interesante de dibujar tu autorretrato?	Si has contestado no: ¿por qué no te ha interesado dibujar tu autorretrato?
1	SI X	NO	Que has dibujado lo que sientes	
2	X		Que es más difícil de lo que parecía.	
3	X		Pintar.	
4	X		que aprendías mucho de tí misma.	
5	X		Que la silueta dibujada nos se parece en el contorno a nosotros.	
6	X		Ver que no es fácil hacer un autorretrato.	
7	X		Porque he visto que es difícil hacer manos.	
8	X			
9	X		Que me he hecho con lo que me gusta.	
10	X		Porque lo hago con amiga.	
11	X		Que has dibujado lo que sientes	
12		X		No me ha gustado hacerlo en el suelo ya que el paisaje ha quedado de pena.
13	X			
14	X		Que no es fácil.	
15	X		Que veía mi forma y me divertía dibujando con mis amigos.	
16	X		Que intentas hacer lo mejor que puede, pones la ropa que quieres, etc..	
17	X		Decir lo que me gusta y eso.	
18	X		Rellenarte a tí mismo por dentro.	
19	X		Ver cómo soy.	
20	X		Que puedo ponerle lo que quiera.	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO				
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato				
ESTUDIANTE	¿Has disfrutado haciendo la actividad de dibujar tu autorretrato?		¿Qué te ha gustado más de la actividad de dibujar tu autorretrato?	Si has contestado no: ¿por qué no has disfrutado de tu autorretrato?
1	SI X	NO	Que ha sido muy divertido	
2	X		Dibujar la silueta.	
3	X		Las cosas que me gustan.	
4	X		Que me divertía mucho viendo como quedaba al final.	
5	X		Dibujar la silueta de la compañera.	
6	X		Ha sido muy divertido.	
7	X		Porque me he reído con mi compañero porque a veces la silueta salía graciosa.	
8	X		realizar los detalles	
9	X		pues muy graciosa, me he reído con mis compañeros	
10	X		Reírme de cómo quedaba.	
11	X		Que ha sido muy divertido	
12	X		Cuando me han pasado la pintura por encima.	
13	X		Dibujar la ropa.	
14				
15	X		Que me lo he pasado bien dibujando lo que quería con el color que quería.	
16	X		la silueta, porque es difícil y porque es divertido hacerla.	
17	X		Poder dibujar con mis compañeros, dibujarme detalles, reírme de cosas que he hecho que me han salido un poco raras.	
18	X		Dibujarte a ti mismo.	
19	X		Dibujarme porque me he divertido mucho.	
20	X		Que me divierto poniéndome accesorios.	

COLEGIO INMACULADA JESUITAS. ACTIVIDAD 2. DIBUJO DE AUTORRETRATO	
9. OBSERVACIONES SOBRE LA ACTIVIDAD 2: Dibujar autorretrato	
ESTUDIANTE	COMENTARIOS QUE QUIERAS HACER
1	Muy divertido
2	
3	
4	Ha sido muy divertido, creo que la finalidad ha sido que todos aunque no lo parezca tenemos imaginación y con la diversión la podemos sacar fuera.
5	Ha estado divertido.
6	
7	
8	
9	
10	
11	Muy divertido
12	
13	
14	
15	
16	
17	Pues pienso que esta actividad me ha encantado y que deberíamos hacer más estas cosas porque me llevo un muy buen recuerdo.
18	Me ha parecido muy interesante intentar dibujarte a ti mismo, se me pasa el tiempo volando.
19	Porque me lo he pasado muy bien y espero que se repita.
20	Es muy divertido e interesante.

