

COLECCIÓN TESIS



Los elementos básicos de la comunicación  
visual como dispositivos aplicados a las artes  
visuales en educación básica secundaria  
(Propuesta ilustrada)

**Fátima Cerdá Michel**



C A T E G O R Í A M A E S T R Í A

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL





**Los elementos básicos de la  
comunicación visual como dispositivos  
aplicados a las artes visuales  
en educación básica secundaria.  
Propuesta ilustrada**



**Fátima Cerdá Michel**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**Los elementos básicos de la comunicación visual como dispositivos aplicados a las artes visuales en educación básica secundaria. Propuesta ilustrada.**

**Fátima Cerdá Michel**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO.

Director de tesis: Mtro. Manuel Francisco González Hernández. Octubre de 2012

Tesis ganadora del 1er lugar del Concurso de tesis y tesinas UPN 2013.

Categoría: Maestría

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

**DIRECTORIO**

TENOCH ESAÚ CEDILLO ÁVALOS

**Rector**

ERNESTO DIAZ COUDER CABRAL

**Secretario Académico**

FEDERICO VALLE RODRÍGUEZ

**Secretario Administrativo**

ALEJANDRA JAVIER JACUINDE

**Directora de Planeación**

JUAN ACUÑA GUZMÁN

**Director de Servicios Jurídicos**

FERNANDO VELÁZQUEZ MERLO

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

**Directora de Unidades UPN**

AMÉRICA MARÍA TERESA BRINDIS PÉREZ

**Directora de Difusión y**

**Extensión Universitaria**

**COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

LUCILA PARGA ROMERO

**Política Educativa, Procesos**

**Institucionales y Gestión**

JORGE TIRZO GÓMEZ

**Diversidad e Interculturalidad**

TERESA MARTÍNEZ MOCTEZUMA

**Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes**

ENRIQUE AGUSTÍN REYES GAYTÁN

**Tecnologías de la Información**

**y Modelos Alternativos**

MÓNICA ANGÉLICA CALVO LÓPEZ

**Teoría Pedagógica y Formación Docente**

MAYELA CRISÓSTOMO ALCÁNTARA

**Subdirectora de Fomento Editorial**

**Diseño y formación**

Margarita Morales Sánchez

**Corrección de estilo**

Nora Gómez Acevedo

Edición digital, octubre de 2014

© Derechos reservados por la autora Fátima Cerdá Michel

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, cp. 14200, México, DF. www.upn.mx

N350

C4.4

Cerdá Michel, Fátima

Los elementos básicos de la comunicación visual como dispositivos aplicados a las artes visuales en educación básica secundaria : propuesta ilustrada / Fátima Cerdá Michel. - México : UPN, 2014.

1 texto electrónico (221 h.) : 46.6 Mb. ; archivo PDF

1. Arte - Estudio y enseñanza (secundaria) 2. Arte en la educación I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>Intereses sobre el objeto de estudio</b>	14
<b>Estructura de la tesis</b>	20
<b>CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR DE LA PROPUESTA</b>	23
<b>1.1 Contextualización del proyecto</b>	23
<b>1.2 Descripción del Plan y Programas de Estudio RIES</b>	27
<b>1.3 Descripción de los ajustes (2011) del Plan y Programa de la asignatura Artes Visuales en Educación Básica Secundaria</b>	36
<i>1.3.1 Aspectos generales del enfoque curricular</i>	38
<i>1.3.2 Aspectos específicos de la asignatura Artes Visuales en Educación Básica Secundaria</i>	48
<i>1.3.3 Antecedentes históricos de la asignatura Artes Visuales en Educación Básica Secundaria</i>	49
<b>1.4 Antecedentes de los materiales didácticos producidos para la Educación Básica en México</b>	57
<b>1.5 Dimensión curricular de la propuesta</b>	59
<b>1.6 Currículum y material didáctico</b>	73
<b>CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DISCIPLINARIA</b>	81
<b>2.1 La evolución del concepto de las artes (de lo plástico a lo visual)</b>	82

2.1.1 <i>Justificación teórica de la disciplina (Artes Visuales)</i> <i>en la enseñanza básica secundaria</i>	87
<b>2.2 Imagen</b>	88
2.2.1 <i>La Imagen. Percepción y representación. Aspectos filosóficos</i>	89
2.2.2 <i>Percepción y representación. Aspectos de arte</i> <i>y comunicación visual</i>	99
<b>2.3 La estructura del mensaje visual (representación, simbolismo y abstracción)</b>	110
<b>2.4 Pensamiento visual</b>	114
<b>2.5 Alfabetidad visual y comunicación</b>	116
<b>2.6 Educación Visual</b>	119
<b>2.7 Cultura visual</b>	121
<b>2.8 Pertinencia del material didáctico</b>	136
<b>CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>	139
<b>3.1 Formación de conceptos</b>	139
<b>3.2 La imaginación</b>	148
<b>3.3 La mediación</b>	154
<b>3.4 El aprendizaje basado en problemas (situación problema)</b>	162
<b>3.5 La Pedagogía de la pregunta</b>	164
<b>3.6 Eisner: Concepciones y versiones de la enseñanza</b> <b>en las artes</b>	168
3.6.1 <i>Cultura visual</i>	168
3.6.2 <i>Resolución creativa de problemas</i>	169
3.6.3 <i>Expresión personal creativa</i>	170
3.6.4 <i>La educación artística como preparación</i> <i>para el mundo laboral</i>	170
3.6.5 <i>Las artes y el desarrollo cognitivo</i>	171
3.6.6 <i>El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar</i>	171
3.6.7 <i>Artes integradas</i>	172
3.6.8 <i>Enseñanza del arte basada en las disciplinas</i>	172

<b>CAPÍTULO 4. MATERIAL DIDÁCTICO Y ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA</b>	183
<b>4.1 Material didáctico</b>	183
<b>4.2 Metodología propuesta (justificación teórica)</b>	198
<b>4.3 Contenidos del formato para la estrategia didáctica</b>	204
4.3.1 <i>Sugerencia del formato para la estrategia didáctica</i>	206
4.3.2 <i>Ejemplo de estrategia didáctica desarrollado</i>	207
4.3.3 <i>Ejemplo 2 de estrategia didáctica desarrollado</i>	211
<b>Conclusión</b>	217
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	219
<b>REFERENCIAS</b>	221
<b>ANEXO</b>	225
<b>Anexo 1. Guía para el profesor</b>	226

## **Agradecimientos**

A la Universidad Pedagógica Nacional.

Al Centro Nacional de las Artes.

Al Conacyt.

A todos los profesores, maestros y doctores de la Universidad Pedagógica Nacional y del Centro Nacional de las Artes que compartieron este proceso.

A los compañeros de la Maestría en Desarrollo Educativo Generación 2010-2012 por sus aportaciones.

Al Doctor José Antonio Serrano Castañeda por todas sus enseñanzas teóricas, académicas, humanas y para la vida.

A los maestros Victoria Eugenia Morton Gómez, David Ortega Camarillo y Sergio Domínguez Aguilar por su compromiso y apoyo para la mejora de la tesis.

A mi asesor Manuel Francisco González Hernández por su dedicación, apoyo y entrega para la consolidación de la tesis y por todas sus aportaciones teórico-metodológicas.

A la maestra Alma Dea Michel por ser mi guía, mi luz, mi maestra, mi hermana y mi compañera no solo en la realización de este proyecto sino en la vida. Por escuchar, aportar y compartir.

A mi madre por su escucha, paciencia y sabiduría. Por estar siempre.

*A mi madre,  
A Alma Dea Michel,  
A Eugenia,  
A Andrea y Narda  
A la familia y amigos  
A todos aquellos apasionados por las artes*







La intención de este proyecto es elaborar un material didáctico complementario para los maestros de Educación Básica Secundaria que imparten la materia Artes Visuales. La finalidad es facilitar la explicación de algunos conceptos que atraviesan los contenidos de los tres ciclos escolares y que por su complejidad son difíciles de abordar, además de aparecer de manera muy escueta en los libros de texto. El contenido del mismo se dirige a los alumnos, con lenguaje adecuado a su nivel escolar y está compuesto por una guía para el profesor y un disco compacto.

La propuesta se cimienta desde la “dimensión curricular” planteada por Eisner:

Uno de los aspectos más importantes del conocimiento se centra en la calidad de los contenidos del currículo, y en los objetivos y las actividades que se emplean para ocupar a los estudiantes en ello. Para hacer juicios sobre la significatividad del contenido, se debe conocer el contenido que se está enseñando y las alternativas a éste dentro del área (Eisner Elliot, 1998, p. 96).

En este rubro, se considera relevante el asunto de las significaciones en los contenidos pues supone lo que representa, simboliza o expresa un material específico para quien lo crea, para el maestro

.....

y para el alumno. Tiene sentido y significado cuando se contemplan todos los agentes o actores que intervienen en el proceso de aprendizaje de dicho contenido.

En relación con el propósito de analizar las significaciones, la comprensión y la interpretación de algunos de los conceptos, que son motivo de este proyecto, se contemplan la teoría curricular, el enfoque de los planes y programas de estudio 2006 de la asignatura Artes Visuales y los ajustes realizados a los planes y programas en el 2011, referentes fundamentales para valorar la pertinencia de realizar materiales de apoyo que enriquezcan, ilustren y faciliten la práctica docente.

Desde el punto de vista pedagógico, César Coll (1991) presenta una propuesta de modelo de *Diseño Curricular* para la enseñanza obligatoria basado en la concepción constructivista de aprendizaje escolar y en el que el aprendizaje significativo juega un papel fundamental en relación con dos puntos centrales: para qué sirve lo aprendido (función) y cómo lo recordamos (memorización comprensiva). Desde esta perspectiva en la enseñanza se concretan el qué, cómo y cuándo enseñar en consideración a:

Lo que un alumno es capaz de hacer en un momento determinado –exponente de su nivel de crecimiento personal– [esto] depende tanto del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra como del conjunto de conocimientos que ha construido en sus experiencias previas de aprendizaje (Coll, 1991, p. 38).

De ahí que en su propuesta plantea la importancia de la estructura del *Diseño Curricular*, realiza algunas recomendaciones para el desarrollo del mismo, y refleja la trascendencia de tomar en cuenta en la programación de cada maestro las necesidades educativas particulares en relación con sus grupos y alumnos, para lo cual divide este procedimiento en tres niveles de concreción.

En el primer nivel expone la estructura curricular y de forma muy detallada el qué y cómo enseñar y evaluar. En el segundo realiza una delimitación de lo anterior y suma el cuándo enseñar y evaluar, es decir, a partir de estos dos apartados se configuran las posibilidades de programación y de acción didáctica dentro de un marco flexible y en función de situaciones, necesidades y circunstancias educativas particulares y específicas.

El último nivel ilustra ejemplos de cómo utilizar este modelo a través de programaciones realizadas partiendo del *Diseño curricular base*, consideración a los elementos y características que conforman el sistema educativo actual englobando lo relacionado con lo operativo, es decir, los programas de cada maestro, la práctica en el aula, los materiales complementarios o de apoyo, la estructura organizativa, los recursos pedagógicos de los centros escolares, las competencias profesionales de los docentes y sus metodologías particulares, entre otros puntos (cabe aclarar que César Coll se refiere al modelo curricular español, pero estos niveles de concreción son un referente que permiten ubicar distintos planos del currículo, lo que incide en ellos para comprender mejor cómo realizar planeaciones).

En este último nivel se proponen dos elementos primordiales en la planeación de cada profesor. El primero consiste en el programa vigente de la asignatura, y el segundo son los contenidos adicionales o complementarios que el profesor requiera de forma particular para satisfacer necesidades específicas de grupos o alumnos.

“Las necesidades educativas” implican “actuaciones pedagógicas habituales” llamadas “educación ordinaria” y “actuaciones pedagógicas especiales” llamadas “adicionales o complementarias” cuyo objetivo es satisfacer las necesidades educativas de los alumnos. Estas surgen cuando los recursos pedagógicos habituales del sistema escolar

---

no son suficientes o no dan una respuesta adecuada para concretar aprendizajes significativos y pueden llevarse a cabo de manera permanente o temporal según sean requeridas dentro de las programaciones y metodologías particulares de los profesores y con la finalidad de facilitar a los alumnos su acceso al currículum (Coll, 1991, p. 157).

Con base en el planteamiento de César Coll se analiza el contexto del proyecto y cómo puede incidir el material didáctico que se desarrolla como parte de la planeación de los profesores.

Por otro lado, en relación con el nuevo enfoque establecido en los programas de la asignatura Artes Visuales en los que se promueve como columna vertebral el concepto “imagen”, a partir de la reestructuración educativa (Reforma Integral de Educación Secundaria [RIES], 2006) se manifiesta la pertinencia de introducir algunos de los elementos que constituyen la alfabetidad visual y la elaboración de códigos visuales que contribuyen al conocimiento de este lenguaje, entre los que se encuentran los elementos básicos del diseño y las técnicas y estrategias de comunicación visual, que son conceptos de la alfabetidad visual y forman parte de un lenguaje o sistema de comunicación que utiliza la imagen como medio de expresión, es decir, estos elementos se pueden definir como las características y cualidades visuales de las imágenes de nuestro entorno, artísticas, sociales o culturales y se conforman de maneras distintas en cada imagen. A la manera en la que se distribuyen o agrupan se le llama composición y es la que determina su sentido y significado. Estas imágenes forman parte de contextos culturales y sociales, por lo tanto pueden ser percibidas, comprendidas e interpretadas de formas distintas y tener una multiplicidad de significados para cada agente social. Es en este sentido, como parte de la cultura escolar, el interés por indagar qué aportan estos conceptos a los contenidos del currículum en secundaria, cómo son entendi-

dos y cuáles son los sentidos y significados que refieren tanto para los alumnos como para los maestros.

La propuesta realizada, tiene la finalidad de complementar algunos de los contenidos programáticos en los tres ejes de la enseñanza-aprendizaje: apreciación, expresión y contextualización desde la perspectiva de la educación artística basada en disciplinas, y en relación con las tres habilidades fundamentales que conforman el pensamiento artístico.

Respecto a los aspectos teórico metodológicos, se planteó desde un panorama constructivista de aprendizaje situado, en la que se pretende contribuir a la formación de conceptos, imaginación creadora y mediación, además de suscitar el pensamiento reflexivo, la curiosidad y la formación de juicios críticos responsables desde las dimensiones ética y estética.

Si bien la intención de este proyecto no consistió en realizar una investigación social o sociológica, sino en la confección de un material didáctico; para que éste pudiera concretarse (y posteriormente utilizarse) fue imprescindible considerar a los agentes que intervienen en el proceso educativo, sin los cuales no tendría sentido llevarlo a cabo. Me refiero a los profesores como mediadores de aprendizajes y a los alumnos a los que se dirigió el material. En ese sentido el proyecto se ubicó desde un modelo cualitativo, particularmente, fenomenológico, en el que se consideraron la participación y contribución que cada uno de estos agentes brindará al llevar a la práctica esta propuesta.

Para terminar, cabe citar a Jean Grondin, quien dice: “Comprender es traducir un significado o ser capaz de traducirlo, comprender es sentirse interpelado por un significado, poder traducirlo en un lenguaje que siempre es necesariamente el nuestro” (Grondin, 2008, p. 86), indudablemente, esta fue la finalidad de elaborar un material didáctico relacionado con el lenguaje y la alfabetidad vi-

.....

sual; traducir la información para hacerla comprensible; dar pauta a la multiplicidad de sentidos y significados que puede originar un lenguaje, mismo que en relación con este proyecto es constituido por la imagen y puede ser interpretado por diversas culturas, sociedades y subjetividades.

### **Intereses sobre el objeto de estudio**

No es nuevo para mí el tema de la alfabetidad visual y algunos de sus conceptos. Mi interés sobre el objeto de estudio está centrado básicamente en una inquietud por conocer y profundizar en éste, sus contenidos y posibilidades en las artes visuales, con el fin de comprender de qué manera puedo plantear un material que apoye el entendimiento de conceptos del lenguaje visual característicos por su naturaleza abstracta, en nivel básico secundaria.

Desde pequeña siempre me interesó desempeñar actividades prácticas que incluían procesos en su elaboración y que implicaban experimentar para aprender a hacer, como en la preparación de productos alimenticios, técnicas de teñido, costura, bordado y tejido que aprendí con mi madre y posteriormente en casas de cultura. Cuando terminé la preparatoria descubrí en la Escuela Secundaria Técnica Número 17, *Artes decorativas* un taller de estampado textil y técnicas de teñido que fue lo que me dio luz para saber que lo que quería estudiar era diseño textil. Por cuestiones de economía familiar no pude ingresar a la escuela donde se impartía, así que busqué otros caminos y encontré en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lo más cercano a cubrir mis expectativas. Aprendí diseño gráfico y todos mis proyectos los encaminé a fines textiles, cuando terminé la licenciatura estudié en La Academia de San Carlos un curso de *Técnicas de reserva de teñido y fibras naturales* y posteriormente me inscribí a otros relacionados con el mismo tema en el Instituto

Politécnico Nacional (IPN), pero también llevé cursos de ilustración en los que podía aplicar algo de lo aprendido en el ámbito textil y en los que intentaba incluir las técnicas de comunicación visual como recurso de composición de mis trabajos.

No lograba saber qué hacer con toda esa información, ni encontraba los espacios en los que podía buscar trabajo. No cubría el perfil para trabajar en empresas de textil y la verdad tampoco me interesaba participar en una de esas empresas o fábricas a destajo en las que se tienen que producir ideas por hora para diseños de telas. Entré a trabajar a una empresa de publicidad y descubrí que en ese lugar empleaban las técnicas y estrategias de comunicación visual que aprendí en la ENAP (y que quería aplicar a todas mis propuestas de textil, —de hecho lo había propuesto en mi tema de tesis de licenciatura pero no se pudo llevar a cabo por falta de un asesor interesado en el mismo—), así que aprendí como las utilizaban y funcionaban en mercadotecnia, sin embargo, no estaba muy contenta en ese proyecto, me gustaba enseñar lo que había aprendido pero todavía no me titulaba y no podía entrar a ninguna escuela, así que busqué trabajo en la casa de cultura Jesús Reyes Heróles en Coyoacán para impartir un taller, construí el programa y les interesó mucho porque a partir de esa propuesta los participantes podrían aprender actividades que se traducirían en un oficio, dedicarse a esas labores y producir sus propias creaciones. Fue en este espacio donde al fin tuve la primera experiencia en la que apliqué las técnicas de comunicación visual a los procesos que había aprendido.

Tuve experiencias que hicieron darme cuenta de porqué me apasionaba tanto ese tema, pero también otras que fueron muy reflexivas pues ubiqué algunos de mis miedos profesionales, como por ejemplo no sabía dibujar y había salido de la ENAP, eso era una aberración, en esa reflexión me di cuenta que las tan mencionadas técnicas y estrategias de comunicación visual habían hecho todo,

.....

eran un recurso perfecto para mi trabajo, me habían rescatado en muchos proyectos y servían demasiado para orientar a personas que tenían miedo (como yo) de expresarse gráfica y plásticamente sin las herramientas del dibujo. Mis alumnos dejaron de utilizar caricaturas comerciales, dibujos de Disney o de otras empresas comerciales para emplear esas técnicas y crear sus propios diseños; fue difícil pero muy interesante.

En septiembre del año 2000 inicié un taller de diseño gráfico para niños llamado *Diseñando-Disoñando* en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda como parte de los programas del Centro Nacional de las Artes (CNA). El taller lo planeé yo, lo coordinaba e impartía con ayuda de otros talleristas pues eran niños de varias edades y las actividades debían ser distintas, decidí realizar ejercicios para comprender cómo entendían los pequeños esas técnicas primero a través de la experimentación plástica, luego ellos le ponían nombre a lo que hacíamos y en la reflexión de la actividad llegábamos a la designación de algunas de las técnicas de comunicación visual pero no a todas pues algunos conceptos eran muy difíciles: eran palabras que ellos no habían escuchado nunca o no sabían su significado, por lo que esa experiencia me arrojó mucha información.

Simultáneamente trabajaba en el Museo de Culturas Populares en Coyoacán impartiendo diversos talleres vinculados a las exposiciones, en los cuales trataba de utilizar técnicas textiles en el diseño de los mismos. En algunos usaba símbolos prehispánicos sobre todo de Oaxaca, éstos me sirvieron demasiado para trabajar con los niños los elementos de diseño, la armonía, la geometrización y sus significados.

Entré a laborar en una escuela en la que estuve ocho años, en los niveles básico-secundaria y medio superior. En este último impartía la clase de *Expresión Gráfica*. Como parte del programa se



consideraban algunos de los elementos del diseño y como producto final se proponía un logotipo. Esa experiencia me arrojó información sobre la comprensión de los conceptos, hacía falta una propuesta metodológica o una planeación específica, para que los alumnos pudieran conceptualizar y después graficar sus ideas, pues no sabían explicar los conceptos y en algunos casos no podían graficarlos, en otras ocasiones no expresaban lo que significaban pero graficaban muy claramente o daban ejemplos muy acertados en imágenes de libros o revistas.

Esta situación me ha preocupado mucho y quisiera encontrar la manera de hacer entendibles esas nociones. Mi actividad en la secundaria se vio alterada a partir de la nueva RIES que se implementó en el año 2006, el programa de la materia Artes Visuales tomó como eje sustancial, *la imagen* y su fundamentación en la alfabetidad visual. Los libros de texto realizados por algunas editoriales y basados en los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), contienen en primero de secundaria las imágenes del entorno, en segundo grado las imágenes publicitarias y en tercer grado las imágenes artísticas. En los tres grados escolares uno de los propósitos de los aprendizajes esperados considera la descripción de las cualidades visuales de las imágenes que correspondan a cada nivel, la utilización de los elementos de composición plástica para la resolución de ejercicios y en tercer grado la utilización de lenguaje visual para sus propias producciones. A partir de estos cambios trabajé con los libros de texto de forma experimental pues no había tenido contacto con ningún material referente al nuevo programa, de hecho los libros de texto salieron retrasados y se tuvo que adecuar la asignatura a los materiales improvisados para algunos temas, posteriormente llegaron los libros y pude trabajar en los tres grados y considerar la posibilidad de algunos materiales didácticos de apoyo, propuestas de ejercicios, ejemplos y actividades

---

que complementarían los programas y planes de estudio.

Basada en la experiencia obtenida con los alumnos de bachillerato en la cual no quedaban muy claros todos los conceptos de la materia pues eran difíciles de expresar; en secundaria sería más complejo, y así fue por lo que mi interés en el objeto de estudio está fundamentado en la inquietud de hacer comprensibles, para los alumnos de secundaria, algunos de los conceptos que forman parte de la alfabetidad visual, mismos que fueron introducidos con el programa 2006, en el que se presentan algunos planteamientos específicos para la adquisición de un nuevo lenguaje enfocado a las artes visuales.

He tenido la fortuna de trabajar con algunos de los elementos del lenguaje visual tanto en espacios de educación formal escolarizada como en educación artística no formal y encuentro que la información sobre lenguaje visual está dirigida para nivel superior, es decir, para personas que estudian de manera profesional en ese campo.

La propuesta concebida procuró la elaboración de un material didáctico de apoyo para los maestros de educación básica secundaria que impartan la asignatura Artes Visuales. Éste se planeó a partir de una metodología y un recurso gráfico para favorecer la comprensión de procesos como la formación de conceptos, la imaginación y la mediación. Cabe señalar que el material creado fue diseñado para los profesores y el lenguaje se adecuó para hacerlo más accesible a la comprensión de los alumnos, a quienes se dirigió el planteamiento. En relación con mi interés por ahondar y comprender el sentido introductorio del tema alfabetidad o alfabetización visual en secundaria, y cuál o cuáles serían las formas de comunicación adecuadas para transmitir esa información a los alumnos de ese nivel, planteé las siguientes preguntas:

- ¿Por qué un material didáctico complementario?

- ¿Por qué un material que pretenda servir de orientador o traductor de algunos significados?
- ¿Cómo apoyaría este material a los profesores?
- ¿Qué es la alfabetidad visual y qué aporta a los alumnos de secundaria?
- ¿Cómo la alfabetidad visual puede ser un constructor de conocimiento útil para los alumnos de educación básica secundaria?
- ¿Cómo puede la alfabetidad visual ayudar a formar juicios críticos y analíticos en la identificación y selección de imágenes en la vida cotidiana de los alumnos de secundaria?

### **Objetivos**

Realizar un material didáctico complementario a los programas de educación básica secundaria, para la asignatura Artes Visuales, que contribuya la formación de conceptos, imaginación y mediación, a través de un recurso artístico ilustrado y una propuesta metodológica.

### ***Objetivos específicos***

Justificar la relevancia de la confección de un material de apoyo que oriente la comprensión de códigos y conceptos fundamentales del lenguaje plástico visual, y que favorezca el aprendizaje de los elementos básicos de la comunicación visual como aspectos esenciales de la alfabetidad visual.

Contextualizar el material didáctico propuesto desde el enfoque curricular, a partir del planteamiento de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y contribuir a ampliar el escenario de los materiales en existencia para favorecer la práctica educativa en el nivel secundaria.

Argumentar la relevancia del eje imagen desde el enfoque disciplinario de las Artes Visuales y la importancia de sus componentes como aspectos de naturaleza cognoscitiva participantes en los pro-

---

cesos de creación y producción plástico-visual.

Desarrollar los ejes formación de conceptos, imaginación y mediación como aspectos fundamentales en las etapas de construcción del aprendizaje, para establecer las estrategias teórico-metodológicas del material didáctico propuesto.

Justificar la confección y estructura de la propuesta teórico-metodológica en la construcción del material didáctico desarrollado.

### **Estructura de la tesis**

Está organizada en cuatro capítulos. El primero es la contextualización desde el enfoque curricular en la que se presenta la perspectiva de los planes y programas de Educación Básica Secundaria de la SEP y específicamente la situación de la asignatura Artes Visuales en el proceso de transición para la consolidación de la RIEB. El escenario de los materiales didácticos en existencia en dicho periodo y por último el modelo curricular al que se adscribe la propuesta objeto de este trabajo.

El segundo aborda la fundamentación teórica de la disciplina Artes Visuales. La “imagen” como columna vertebral de la propuesta institucional y los aspectos que la argumentan. El enfoque cognoscitivo en que se ancla la propuesta del material didáctico en proceso, propio del área de conocimiento específico de la disciplina, el lenguaje visual y la perspectiva teórica en la que se fundan los programas de Artes Visuales de educación básica, denominada *Cultura Visual*.

En el capítulo tres se presenta la justificación teórico-metodológica de la propuesta, cimentada en los ejes formación de conceptos, imaginación y mediación, en los que se consideran las etapas de construcción del aprendizaje para establecer las necesidades y estrategias a fin de elaborar el material. Las concepciones y versiones de la enseñanza en las artes propuestas por Eisner y los pa-

radigmas teórico-metodológicos en los que se establece la misma.

El cuarto capítulo expone el modelo didáctico o justificación metodológica en la que se estructura la propuesta del material didáctico, su formación de la misma y guía para el profesor como parte del material.

Al final se anexa el material didáctico desarrollado, integrado por una guía para el profesor y un disco compacto.





## JUSTIFICACIÓN CURRICULAR DE LA PROPUESTA

En este capítulo se presenta la justificación curricular de la propuesta del material didáctico que se elabora, a partir de la contextualización de las artes en los planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional, sus antecedentes y reestructuración con la RIES 2006, los posteriores ajustes en el 2011, en el marco de la RIEB. A su vez, se muestra un informe de los materiales educativos institucionales en existencia hasta la Reforma Educativa, y se fundamenta la dimensión curricular del material desde la perspectiva constructivista del investigador César Coll.

### 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

La intención de este apartado es describir el plan y los programas de estudio de la RIES 2006 para educación básica secundaria, en relación con los contenidos de la asignatura *Artes Visuales* del primer grado del nivel.

Para este propósito se consideran los antecedentes de la misma a fin de ubicar y contextualizar los cambios de la educación secundaria y por consiguiente la educación artística a partir de las reformas de los años setenta y hasta la fecha.

En el periodo presidencial de Luis Echeverría (1970-1976) la educación secundaria se organizó por áreas de conocimiento lla-

.....

madas “centros de interés” en lugar del modelo desarrollista anterior denominado Plan de 11 años (que incluía el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México), mismo que se impartía por asignaturas. Estas eran Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y como materias de desarrollo Tecnología, Educación Física y Educación Artística.

En 1977, durante el mandato de López Portillo, el secretario de educación Porfirio Muñoz Ledo intentó incluir la secundaria como parte de la educación básica obligatoria sin que prosperara su propuesta, procuró desarrollar el *Plan Nacional de Educación* pero fue detenido por la intempestiva presencia de Fernando Solana a su entrada como secretario de educación en ese mismo sexenio. En este periodo se inició la descentralización educativa.

Durante el gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988) se continuó con el plan por áreas de conocimiento y con las materias consideradas de desarrollo que en ese sexenio fueron: Tecnología, Educación Física y Educación Artística, mismas que se establecieron en el terreno de la “recreación”. En este mismo periodo se desarrolló el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*.

Posteriormente, el presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) inició la *Modernización Educativa*, misma que:

Hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea, habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia. [...] Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica. Ésta comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de



los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores [...] La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Mayo de 1992).

El proyecto nacional para la modernización de la educación, estuvo a cargo de Ernesto Zedillo como responsable de la SEP. En ese periodo la estructura del plan de estudios de educación secundaria se mantuvo por áreas de conocimiento, no obstante, empezó a gestarse el cambio estructural para las modificaciones realizadas durante la década de los noventa. En 1991 se realizó una prueba piloto nombrada “expresión y apreciación plástica” con la finalidad de modificar la asignatura Educación Artística, algunos profesores de educación tecnológica consideraron la posibilidad de incluirla para sustituir la asignatura Artes Plásticas, sin embargo, la prueba no prosperó. Ese mismo año, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) lanzó su propuesta para el nuevo modelo curricular basado en aprendizajes significativos, en el que se establecieron como aspectos formativos fundamentales, el desarrollo de actitudes, métodos y destrezas; se consolidó en mayo de 1992

.....

con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Como parte de este proyecto, en 1993 se incluyó la secundaria como última etapa de la educación básica y se estableció el criterio educación por asignaturas.

El mapa curricular 1993, para primero de secundaria quedó conformado por las materias, Español (5 horas), Matemáticas (5 horas), Historia Universal 1(3 horas), Geografía General (3 horas), Civismo (3 horas), Biología (3 horas), Introducción a la Física y a la Química (3 horas) y lengua extranjera (3 horas) como asignaturas, y Expresión y Apreciación Artística (2 horas), Educación Tecnológica (3 horas) y Educación Física (2 horas) como materias de desarrollo. Cabe destacar que la materia de Expresión y Apreciación Artística no menciona una orientación específica, por lo que muchas de las secundarias generales la enfocan hacia música.

La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica —inédita y de amplias dimensiones—. Se renovaron los contenidos y se organizaron de nuevo, como antes de la reforma de 1973, es decir, por asignaturas y no por áreas; se amplió y diversificó la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propuso el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y además, se incorporó una visión institucional de la escuela que exige en adelante, nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar (Zorrilla, 2004).

Es en el periodo gubernamental de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) cuando se dio el paso decisivo: la secundaria quedó totalmente integrada como parte de la educación básica, y se llevó a cabo la propuesta curricular establecida en 1993. Debido a esta transformación fue necesario realizar una reestructuración completa de la educación básica para darle continuidad a este nuevo modelo.

Este plan y programas estuvieron vigentes hasta el año 2006 en el que se implementó la reforma educativa (RIES), misma que en el documento final quedó nombrada como RES.

En el año 2000 el Presidente Fox Quesada planteó la necesidad de cambios en los planes y programas de estudio, en consideración a los nuevos planes y programas establecidos en las escuelas normales superiores, aunque no de todas las especialidades (Zorrilla, 2004).

Al término de ese gobierno presidencial se implementó la reforma en secundaria misma que se tratará de describir en el siguiente apartado.

## **1.2. DESCRIPCIÓN DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO RIES 2006 (ESTRUCTURA FORMAL)**

La SEP implementa la reforma educativa (RIES, 2006) en educación secundaria, para dar continuidad al planteamiento establecido en 1993, en el que se integró la misma como último tramo del nivel básico obligatorio.

A través de los planes y programas de estudio presenta una propuesta curricular, algunos dispositivos y acciones que permitan mejorar la calidad educativa en las escuelas, además de fomentar el desarrollo de competencias para la vida y la democracia.

En relación con la educación, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que ésta debe ser democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria.

Las características que se deben cumplir como perfil de egreso según el plan de estudios son: competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el control de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad.

---

Debido a la variedad cognitiva, fisiológica, emocional y social de los adolescentes, deben considerarse las características personales de cada uno y ser flexibles en las estrategias educativas. La interacción con la sociedad, la cultura y los medios de comunicación, son algunos de los principales retos.

Este plan de estudios se caracteriza por la continuación del plan de 1993, su articulación con los niveles anteriores de educación básica, propicia la realidad y los intereses de los jóvenes, la interculturalidad y la diversidad cultural, acento en el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, se promueve la autonomía de los alumnos para adquirir aprendizajes, se recomienda la profundización en los contenidos prioritarios, se sugiere la integración de temas como educación ambiental, formación de valores, educación sexual y de género en todas las asignaturas, así como las tecnologías de la información y la comunicación, además de favorecer la flexibilidad en las decisiones de los maestros y las estrategias didácticas. En el mapa curricular (cuadro 1) se disminuye la cantidad de asignaturas por ciclo escolar y se considera una carga horaria de 35 horas a la semana.

En las orientaciones didácticas se sugiere considerar los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades de aprendizaje y sus intereses personales, reconocer la diversidad, realizar trabajo grupal, colectivo y por proyectos, aprovechar los tiempos y espacios, así como organizar materiales adecuados, favorecer la autonomía de los alumnos y comprender la evaluación como una parte del proceso educativo en todas las partes que lo integran (SEP. *Plan de estudios*, RIES, 2006).

Cabe señalar que este plan de estudios se basa en una estructura formal por asignaturas y que el enfoque pedagógico es constructivista.

**Cuadro 1. Mapa curricular**

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias (énfasis en Biología)	6	Ciencias (énfasis en Física)	6	Ciencias (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>		<b>35</b>		<b>35</b>

**Fuente:** SEP. *Plan de estudios, RIES, 2006, p. 31.*

La SEP a través de la RIES en el año 2006, realizó un replanteamiento de la educación artística y se incluyó la asignatura Artes que no había sido considerada en los planes y programas anteriores a esta reforma, *debido a la inexistencia de un programa nacional en esta área, que a partir del 2006 se reconoció como campo de conocimiento humano* (Programa Artes Visuales, 2006, p. 7).

---

En secundaria la planeación de los propósitos y contenidos se organizó en tres ejes temáticos que son Apreciación, Expresión y Contextualización. Esta asignatura se enmarca en cuatro disciplinas: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro, de las cuales las escuelas pueden elegir la o las que se adapten mejor a sus espacios y condiciones.

La finalidad de cursar durante los tres ciclos escolares del nivel la misma disciplina, se relaciona con los procesos de aprendizaje de los adolescentes y la intención es promover la profundización de saberes en un área específica y adquirir destrezas que le sean significativas y útiles en su vida diaria.

Se sugiere considerar en las programaciones de los profesores la vinculación de la producción artística con la escuela, la formación de juicios críticos, la valoración del arte, y ampliar los espacios de expresión y apreciación artística.

La fundamentación del programa está basada en la estética y el uso de los sentidos, el pensamiento artístico y sus habilidades (sensibilidad, percepción y creatividad) y los tres ejes temáticos o para el aprendizaje (expresión, apreciación y contextualización), con la finalidad de desarrollar los procesos artísticos de forma integral.

Se presenta a las artes como un medio para explorar las emociones y darles cauce a través de la experimentación. La intención es propiciar la construcción de conocimientos por medio de la experiencia y de introducir de manera accesible la noción de estética como rama de la filosofía que estudia la belleza del arte y de la naturaleza. Términos como experiencia estética, cualidad estética y reflexión se hacen presentes en el proceso que apunta hacia el pensamiento artístico. Como parte de este procedimiento se entrelaza el tema de la diversidad cultural que amplía las posibilidades de conocer y diferenciar las experiencias de los alumnos desde sus entornos culturales.

La pretensión es introducir a los alumnos al lenguaje artístico por medio de actividades de creación y apreciación para que puedan expresar sus ideas considerando los elementos del mismo. Los aspectos más importantes a desarrollar son aquellos que los ayuden a vincular las formas y los contenidos de las diversas expresiones artísticas, los que los acerquen al conocimiento de los medios, técnicas y materiales que se utilizan en las disciplinas artísticas, para apropiarse de elementos conceptuales, técnicos y materiales.

El propósito general de la enseñanza de las artes en la educación básica es desarrollar un pensamiento artístico a través de los elementos que conforman los lenguajes artísticos, procesos y recursos, en cada una de las disciplinas (artes visuales, danza, música y teatro).

Otro de los propósitos consiste en profundizar los conocimientos específicos de una disciplina en particular, con la finalidad de identificar e interactuar con los códigos artísticos propios de esa disciplina, reconocer los elementos simbólicos y formar juicios críticos que integren lo estético, social y cultural.

El enfoque de la asignatura Artes Visuales en la secundaria, está centrado en “la imagen” y se fundamenta en relación con los intereses de los adolescentes que actualmente viven en un mundo saturado de imágenes en su medio social y personal. Algunos de los puntos que señala este enfoque son:

- 1) Considerar el sentido y significado que tiene para los adolescentes el concepto imagen y cuáles son las que para ellos son representativas.
- 2) Redimensionar la importancia de la imagen en la escuela, no como apoyo de textos o como estrategia didáctica de aprendizaje, sino como imágenes que se significan a sí mismas.

- 
- 3) Se considera que la alfabetización no ha conseguido establecer las relaciones adecuadas entre la imagen y la lengua para introducir a los alumnos al lenguaje visual.
  - 4) Por último, valorar a la imagen en su función comunicativa.

El propósito general del programa Artes Visuales en secundaria intenta consolidar la creatividad, percepción visual y sensibilidad estética, como las tres destrezas prioritarias que ayudarán a reforzar actitudes como la curiosidad, la imaginación, la solidaridad, el respeto y el compromiso con el propio aprendizaje, que contribuyen al desarrollo de experiencias educativas, útiles para los alumnos tanto dentro como fuera del aula.

En relación con los programas de estudio de los tres grados de nivel secundaria, la organización de los contenidos se basa en dos componentes. Los propósitos de grado y cinco bloques para cada uno de los tres cursos.

Cada bloque contempla cuatro puntos: propósitos, contenidos, aprendizajes esperados y por último, comentarios y sugerencias didácticas, además de considerar un subtema específico relacionado con el tema principal.

Los contenidos se presentan en relación con habilidades, procedimientos y conceptos. Se especifican los aprendizajes esperados por bloque y se proponen comentarios y sugerencias didácticas.

La estructura de los contenidos presenta como eje substancial “la imagen” y considera en primero de secundaria las imágenes del entorno, en segundo de secundaria las imágenes publicitarias y en tercero de secundaria las imágenes artísticas, como se muestra en el cuadro 2.



**Cuadro 2. Bloques temáticos de la asignatura Artes Visuales en secundaria (2006)**

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
Las imágenes de mi entorno	Las imágenes publicitarias	Las imágenes artísticas
¿Qué es la imagen figurativa?	Imágenes y símbolos	Acercamiento al mundo de las artes visuales
Composición de la imagen: formatos y encuadres	Medios de difusión de las imágenes	El lenguaje de la abstracción geométrica
La naturaleza y el espacio urbano en la escuela	El cuerpo humano en la imagen	El lenguaje de la abstracción lírica
La naturaleza y el espacio urbano en la escultura	El cuerpo humano en la escultura	Arte colectivo

Fuente: SEP, Programas de Estudio 2006, p. 29.

**Cuadro 3. Bloques temáticos de la asignatura Artes Visuales en secundaria (2011)**

BLOQUE	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
I	Las imágenes de mi entorno	Las imágenes y algunos de sus usos sociales	El lenguaje de la abstracción
II	¿Qué es la imagen figurativa?	Imágenes y símbolos	Arte contemporáneo
III	Composición de la imagen: formatos y encuadres	Técnicas de las artes visuales	Las imágenes artísticas
IV	La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	El cuerpo humano en las artes visuales	Arte colectivo
V	Las obras tridimensionales en el entorno	Las vanguardias en las artes visuales	El mundo de las artes visuales

Fuente: SEP, Programas de Estudio 2011, p. 28.

.....

Con la intención de reflejar los cambios realizados en los contenidos de la asignatura, en los Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro, a continuación se presenta la nueva estructura del programa de Artes Visuales para los tres grados de este nivel educativo, en el cuadro 3 se pueden observar los temas de los bloques que se estudian en cada grado.

Si se realiza un comparativo entre los dos cuadros puede observarse claramente cómo a partir de los cambios realizados para los programas en 2011 en el marco de la RIEB, la asignatura se incorpora a la nueva estructura curricular instaurada a partir de campos formativos que ayudan a establecer propósitos específicos tanto en los aspectos formativos como cognoscitivos; la intención de éstos es lograr una articulación entre sí para promover la educación integral de los alumnos. De ahí que las artes visuales forman parte del campo formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia, en el que se sitúan dos ejes fundamentales: el aprender a ser (conciencia del sí), y el aprender a convivir (convivencia). Cada campo está conformado por competencias propias que al interactuar con las de los otros, ayudan a la integración educativa. En el caso de la asignatura Artes Visuales, ésta se encuadra en la Competencia Cultural y Artística que se conceptualiza como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro, p. 16).

Cabe mencionar que la propuesta del material didáctico realizada contempla la reorganización de los contenidos de los tres grados del

nivel, en los programas del 2011. Los temas tratados se relacionan con el campo formativo y se encuadran en la Competencia Cultural y Artística. La estructuración del mismo considera las imágenes del entorno (primer grado), en el medio social y ambiental (segundo grado) y las artísticas (tercer grado). El diseño se realizó buscando la flexibilidad, por lo que puede ser utilizado de múltiples maneras. Una sugerencia de uso es emplear las animaciones (recursos artísticos) de modo introductorio en cada grado escolar según el tema correspondiente. Por ejemplo: *Identificación de los elementos básicos de la comunicación visual en la obra de arte (escultura)* se puede presentar en el tercer bloque del tercer grado. *Los elementos básicos de la comunicación visual en la construcción de una imagen u objeto*, podrían utilizarse en el primero, tercero o quinto bloque de primer grado y *Los elementos básicos de la comunicación visual en la fotografía artística (en este caso utilizada como un ensayo visual)*, servirían en el cuarto bloque del primer grado, o en el primer bloque del segundo grado.

La propuesta del material se conformó como unidad didáctica completa: cada programación contiene bloques elementales de contenido, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación (ver apartado 1.5). Por ello, puede ser también utilizada de manera integral, aplicando la metodología y empleando todos los recursos didácticos incluidos.

Con el objeto de especificar cuáles son los aspectos que se consideran en los cambios efectuados para los planes y programas de estudio de la asignatura Artes Visuales, se presenta en el siguiente apartado la descripción de los mismos, a partir del documento institucional realizado para explicitar detalladamente el propósito de cada uno y orientar la práctica docente.

---

### **1.3. DESCRIPCIÓN DE LOS AJUSTES (2011) DEL PLAN Y PROGRAMA DE LA ASIGNATURA ARTES VISUALES EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

En este apartado se procura realizar una síntesis concisa y puntual de la situación actual de la asignatura Artes Visuales en Educación Básica Secundaria, conforme a un documento oficial de ajuste que describe la misma, con la intención de contextualizar la propuesta del material didáctico que se elabora.

De inicio cabe aclarar que la información obtenida para este fin ha sido tomada del texto *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica, de la SEP, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El texto citado forma parte de la serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica, conformada por siete tomos relacionados con los campos formativos y los enfoques de las asignaturas y contenidos del currículo nacional, en el marco de la RIEB. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su tratamiento en cada nivel educativo.

Con esta serie, la SEP pretende establecer un diálogo entre la producción vanguardista del conocimiento y su aplicación sistemática en las escuelas de educación básica, como una vía más para promover aprendizajes pertinentes que contribuyan al logro del perfil de egreso y al desarrollo de competencias para la vida al final de este trayecto formativo (SEP, 2011c, p. 12).

Lo expresado anteriormente ha sido el resultado de cambios en las nociones sobre el arte, la educación y el aprendizaje que ha obli-

gado continuamente a las reformas educativas de nuestro país a adoptar nuevas posturas que respondan a las demandas de la sociedad. La enseñanza de las artes desde su planteamiento actual, comprende antecedentes históricos, políticos, culturales y sociales que invitan a considerar desde la visión cognoscitiva hasta la visión del arte como sistema simbólico.

De ahí que la enseñanza de las artes en la educación básica es un campo que trata de responder a las necesidades formativas de los alumnos. Se parte de la idea de que las artes (danza, teatro, música y artes visuales) puede formar ciudadanos pensantes, reflexivos y críticos de la realidad en que viven y participan, para generar cambios en común; las artes aportan habilidades y conocimientos que el alumno puede expresar, además de apreciar y contextualizar diversas manifestaciones artísticas. Desde esta premisa el papel formativo de las artes contribuye al desarrollo de competencias para la vida, y se constituye como uno de los ejes para la formación de valores, formación personal y desarrollo de la sensibilidad.

Con la finalidad de mostrar el contexto de las artes en secundaria, desde la perspectiva oficial e institucional, a continuación se presentan los aspectos generales que enmarcan las disciplinas artísticas consideradas en los programas de educación básica y posteriormente los concernientes específicamente a las Artes Visuales, tomados del texto citado.

### **1.3.1 Aspectos generales del enfoque curricular**

#### ***Perspectivas en la enseñanza de las artes en la educación básica***

Se retoma el recorrido histórico-filosófico que hace Molinera (s/f, p. 5) acerca de cómo se ha definido al arte en distintas épocas.

El concepto de arte como lo indica Tatarkiewicz (2007), en sentido abierto, tiene como imperativo atender el desarrollo del mundo del arte, porque es ahí donde se despliegan las obras, los movimientos y las tendencias en las expresiones artísticas y los artefactos. Para los teóricos del arte, los artefactos son territorios del dominio del campo de las artes.

En relación con lo educativo se considera el planteamiento de Dickie que se refiere al arte como una actividad que cualquier persona puede hacer y no como una ciencia especializada (ejemplo: física nuclear).

En relación con el arte como sistema cultural que implica símbolos, hechos e instituciones específicas retoma las perspectivas de Ros, Geertz y Aguirre.

### ***La enseñanza de las artes en la educación básica***

Se constituye al arte como un medio específico de conocimiento que permite conocer, analizar e interpretar los diferentes lenguajes artísticos (sonoros, visuales, dramáticos, literarios); en este sentido, el saber sobre el arte podrá adquirirse a través de procesos de enseñanza y de aprendizaje inmersos en los medios formales e informales del sistema social (SEP, 2011c, pp. 25-26).

### ***Tendencias de la enseñanza de las artes en la educación básica***

En la actualidad se pueden observar tres tendencias:

- La educación por el arte: es la orientación para la formación de especialistas, no obstante, cabe señalar que en educación básica esta orientación se plantea desde la propuesta de Herbert Read, quien en 1991 acuña la expresión educación por el arte que en sentido estricto hace referencia a la educación que

pretende acercar a los individuos al lenguaje de las disciplinas artísticas, sobre todo la educación visual o plástica, para permitirles nuevas formas de comunicación y expresión:

Creo que el defecto de nuestro sistema educacional es precisamente nuestro hábito de establecer territorios separados y fronteras inviolables: el sistema que propongo [...] tiene como único objeto la integración de todas las facultades biológicamente útiles en una actividad orgánica. En última instancia, no hago distinciones entre ciencia y arte, salvo como métodos, y creo que la oposición creada entre ambas en el pasado se ha debido a una concepción limitada de ambas actividades. El arte es representación, la ciencia es explicación de la misma realidad [...] La educación puede definirse [...] como el cultivo de los modos de expresión, consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios [...] Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etcétera. El objetivo de la educación es, por consiguiente, la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión (SEP, 2011c, p. 27).

La propuesta de Read se dirige a la formación del individuo sobre la base de una concepción psicologista de la experiencia artística, pero da argumentos para ampliar la comprensión de las formas de pensamiento cuando otorga un papel central al juego como generador de recursos simbólicos y metafóricos (SEP, 2011c, p. 28).

- La educación a través de las artes: enfocada al preescolar y la primaria.
- La educación en las artes: encauzada a la secundaria.

.....

Esta decisión se debe a las características particulares de cada una de las orientaciones.

La RIEB promueve la articulación de la secundaria con la primaria y el preescolar, y establece que las artes son un medio excepcional para el desarrollo de competencias vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida, el uso de la información, el manejo de problemas y la convivencia en sociedad.

En México, las reformas curriculares se han orientado de acuerdo con las tendencias de la enseñanza de las artes (SEP, 2011c, p. 30).

Las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para el florecimiento de la estética y el uso de los sentidos; el pensamiento (saber relacionar formas e ideas, conocer los medios, las técnicas y los materiales del arte), así como la sensibilidad, percepción y creatividad: habilidades todas del pensamiento artístico.

La organización de los propósitos y los contenidos para el aprendizaje de las artes en la reforma de la educación secundaria se hace a partir de tres ejes: expresión, apreciación y contextualización (SEP, 2011c, pp. 26-34).

### ***El valor de la educación artística***

A pesar de que la enseñanza de las artes forma parte de la educación desde hace muchos años, y de que se reconocen los beneficios que otorga a aquéllos que la gozan, hoy en día existe una amplia gama de obstáculos que contrarrestan la fuerza de sus logros y, en ocasiones, incluso la estancan, mitifican o anulan.

Una de las razones por las que no se valoran las artes dentro de la educación básica es porque no forma parte de los instrumentos de medición internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) entre otros.

Existen documentos que avalan la valoración de las artes a nivel curricular como la declaración de la Conferencia Mundial sobre



Educación Artística de la UNESCO (2005) en la que se formularon importantes consideraciones para alcanzar una educación artística de calidad (pp. 35-36) y los resultados del *Factor ¡wuau!* que destaca los beneficios de la educación artística.

### ***El papel formativo de las artes en la educación básica***

El psicólogo norteamericano Rudolf Arnheim parte del pensamiento del *desarrollo cognitivo*, en el que expone que “ver es igual a pensar”, a partir del cual acuña la expresión “Pensamiento visual”. Como heredero de la teoría de la Gestalt, pero con un claro reconocimiento de las funciones de la mente, mostró que la percepción es cognitiva. El autor indica:

Por cognición entiendo aquí adquisición de conocimientos en el sentido más amplio del término. La cognición, entendida de esta manera, abarca desde el más elemental registro de sensaciones hasta la más refinada explicación de la experiencia humana, desde la mera percepción de una fragancia en el aire o del paso veloz de un pájaro, hasta un estudio histórico de las causas de la Revolución Francesa o un análisis fisiológico del sistema endócrino de los mamíferos, o quizá la concepción de un pintor o un músico sobre la disonancia que trata de convertirse en armonía (Arnheim, 1986, pp. 27-28, 46).

De ahí que en subsecuentes estudios el autor establece una relación entre la percepción sensorial y la intuición, a la que considera como la habilidad a través de la cual el ser humano explora y comprende el mundo que lo rodea. Por otra parte, a partir del análisis de las “estructuras significantes” de la visión, el autor establece que:

El principal uso del arte consiste en ayudar a la mente humana a entender el mundo complejo en que se encuentra. Va más allá de grabar

---

imágenes ópticas. Envuelve identificación, clasificación y expresión dinámica. Unos la llaman sentimiento, yo prefiero llamarlo intuición perceptual, es la forma primaria en que la mente explora y entiende el mundo (Arnheim, 1993, pp. 28, 47).

Posteriormente con base en los estudios de Arnheim, el profesor emérito en arte y educación Elliot W. Eisner en el prólogo de *Consideraciones sobre la educación artística*, plantea que Arnheim avanza con otra idea:

Esa idea trata sobre la relación de la intuición con el intelecto. Una de las limitaciones del lenguaje, una herramienta que suele considerarse fundamental para la actividad intelectual de cualquier tipo, es que opera diacrónicamente; esto es, que los significados que presenta el lenguaje se desarrollan a lo largo del tiempo. Pero la percepción del mundo, y por supuesto los significados que tenga, pueden depender de la sincronía; es el campo como un todo el que confiere significado a sus componentes, y los componentes a su vez contribuyen al significado del todo (Eisner, 1993, pp. 16, 48).

Lo anterior implica que la percepción permite clasificar, diferenciar y reconocer las cualidades específicas; es decir, cuidar lo que Eisner denomina “individuación”, que se refiere a experimentar y atender las peculiaridades del mundo.

De ahí que, en relación con la percepción y en el mismo sentido que Arnheim, el catedrático Elliot W. Eisner (2004, p. 61) también destaca las principales aportaciones del arte al desarrollo de lo que denomina “pensamiento artístico”, que se pueden extrapolar a cualquier campo artístico, incluidas la danza y la expresión corporal (SEP, 2011c, p. 61).

1. Refina el sistema sensorial y cultiva la capacidad de imaginación y de representación.

La representación desemboca en otras tres funciones cognitivas: la inscripción, la revisión y la comunicación.

2. Desarrolla la función cognitiva de aprender a observar el mundo. “Las artes nos ofrecen una manera de conocer”.
3. Permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. “Las artes nos liberan de lo literal”.
4. “Invita a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas perceptivas”.
5. Permite explorar nuestro paisaje interior. “Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar”.

Por otro lado, además de los estudios sobre la percepción, en la línea del desarrollo cognitivo, en particular de la inteligencia, se destaca el Proyecto Zero, de Harvard, edificado sobre estas investigaciones para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes, promover comprensión profunda en las disciplinas, y fomentar el pensamiento crítico y creativo (SEP, 2011c, p. 48).

### ***Desarrollo de la imaginación y la creatividad***

Este apartado se basa en la obra de Vigotsky y su enfoque socio-cultural; en lo que corresponde a la creatividad, señala Vera John-Steiner (2000), son dos documentos y una conferencia los que se centran en el desarrollo de la capacidad creativa: *La imaginación y la creatividad en la infancia* (1930), *Imaginación y creatividad en el adolescente* (1931), y *La imaginación y su desarrollo en la infancia* (1932); sin embargo, si de creatividad en el arte se trata no se debe olvidar su tesis doctoral sobre psicología del arte (1922).

En relación con los temas de la imaginación y la creatividad Jové y Del Rio seguidores de Vigotsky completan estas propuestas, sin embargo los psicólogos argumentan que el parteaguas en el estudio de la creatividad lo representa Joy Paul Guilford (1959-1967) con su teoría factorial (Contreras y Romo, 1984, 1989; Aguirre, 2000), quien determinó que la creatividad no era lo mismo que la inteligencia, esta teoría se acerca a la perspectiva de Vigotsky en algunos puntos (SEP, 2011c, pp.63-76).

### ***Desarrollo de la experiencia y la percepción estética***

En el campo de la educación artística de los alumnos de educación básica es posible identificar el desarrollo de la experiencia y la percepción en dos momentos: uno de carácter delectativo-cognitivo, donde entran en juego procesos de percepción, análisis e interpretación basados, a su vez, en funciones sensoriales, psíquicas y racionales que permiten al alumno jerarquizar, discernir, justificar y valorar; y otro que sigue el camino de la ejecución o producción e incorpora, además de los mencionados, los derivados de la interacción con materiales, medios, formas, códigos y referencias contextuales para la toma de decisiones de carácter expresivo comunicativo.

La apropiación del universo simbólico es una de las metas de las acciones educativas para desarrollar la experiencia y percepción estética de los alumnos de educación básica. Con esto nos referimos a la acción de fomentar habilidades para la interpretación y producción simbólica de los estudiantes a partir de conocer los códigos y posibilidades sintácticas según el contexto inmediato y el derivado de la historia de la cultura.

Los referentes básicos en este apartado son Maxine Greene y El Proyecto Zero (SEP, 2011c, pp.76-86).

### ***Desarrollo de las facultades analíticas y la comprensión de los contextos culturales***

En la actualidad existe una reconceptualización de la idea de arte, plantea que éste, es una trama cultural, una concepción abierta en la que abonan la antropología, psicología cultural y filosofía.

Se parte de la idea de *Cultura Local* de Geertz para la adquisición de conocimiento dentro de una cultura y en la vida cotidiana para después comprender otras culturas o formas de vivir y dar paso a la multiculturalidad, interculturalidad y visión posmoderna, que, igual que el multiculturalismo, tiene como condición la pluralidad, es decir, establece que la producción cultural tiene que comprenderse en su cultura de origen.

Desde este marco de referencia la especialista en Educación Artística en el área de contextos metodológicos, Ana Mae Barbosa, formuló una metodología para la enseñanza de las artes que denominó “propuesta triangular”; los vértices del triángulo son: historia del arte, lectura de la obra de arte y el hacer artístico. El docente puede iniciar por cualquier de estos vértices de acuerdo con los propósitos.

Con la historia del arte refiere a cuestiones relacionadas con aspectos históricos, culturales, sociales y económicos. Con la lectura o apreciación se introducen herramientas que permiten abordar diferentes medios, soportes y lenguaje, y el hacer, la producción se vincula con la posibilidad de crear, de inventar y otros aspectos técnicos asociados a la producción de imágenes visuales (Augustowsky, s/f, pp. 86-102).

### ***Cuatro disciplinas artísticas como lenguajes de las artes***

La perspectiva curricular en la que se establece que las artes son lenguajes se instauró en el siglo xx. De este modo, la nueva tendencia se fundamenta en dos ideas seminales: primera, que las

formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes. Segunda, que los resortes para la percepción pueden llevarnos más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes y ayudarnos a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen como fundamentos (Aguirre y Giráldez, 2009, pp. 77, 103).

La presencia en el currículo de cuatro disciplinas (artes visuales, danza, música y teatro) para la conformación del programa de educación artística en educación básica responde a factores históricos y pedagógicos que favorecen un mejor desarrollo del individuo en sus diferentes etapas. Éstas constituyen las primeras cuatro manifestaciones artísticas desarrolladas por el ser humano (SEP, 2011c, p.103).

La justificación pedagógica retoma entonces la necesidad humana de la exégesis del individuo, para aprender de dicho proceso y transformarlo. No necesariamente para lograr ser más o menos útil (algo muy difícil de precisar), sino para comprender, interpretar, representar y transformar mejor la realidad con la información que se tiene.

Los cuatro lenguajes, además, pueden permitir la estructuración de programas de estudio que tomen en cuenta las técnicas pedagógicas contemporáneas, al atender a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje ya identificados (SEP, 2011c, pp.104-105).

### ***El enfoque por competencias y la enseñanza de las artes***

En el caso de México, se optó por determinar, para el logro del perfil de egreso de la educación básica, las competencias para la vida que deberán desarrollarse por todas las asignaturas que comprenden los planes y programas:

- *Competencias para el aprendizaje permanente*
- *Competencias para el manejo de la información*

- *Competencias para el manejo de las situaciones*
- *Competencias para la vida en sociedad*

El concepto de competencia en la educación básica en México implica:

Un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas (SEP, 2009, p. 40).

Para facilitar el desarrollo de las competencias se ha fundamentado la pertinencia de campos específicos de conocimiento. En el caso del campo del desarrollo personal y para la convivencia existen cuatro indicadores propuestos por Torrente (citado en Marín, 2003) para las competencias artísticas: originalidad, flexibilidad, productividad y elaboración, mismos que, según Marín, implican además: análisis, síntesis, comunicación, sensibilidad para los problemas, redefinición y nivel de invenciones (SEP, 2011c, pp. 219-227).

### ***Aprendizajes esperados***

La pedagoga española experta en metodologías para la educación musical y artística, Andrea Giráldez, señala que los aprendizajes esperados tienen que ver con tres procesos básicos: percepción, producción e investigación-reflexión. Esos aprendizajes están íntimamente relacionados con la experiencia personal de los alumnos, la cual juega un papel fundamental ya que se actúa, crea y construye según los contextos. Si la experiencia del alumno entra en juego se crea una conciencia personal y social que le permite observar los

.....

problemas desde diferentes perspectivas y entenderse como parte de la mejora continua de su comunidad.

La definición de aprendizajes esperados tiene como alternativa la teoría del conocimiento situado. Para esto se requiere trabajar en proyectos interdisciplinarios y colaborativos que tengan finalidades específicas, Giráldez propone tres dimensiones a considerar, para el desarrollo de la competencia cultural y artística:

- Los estudiantes aprenden a través de la investigación y del estudio (de determinadas manifestaciones artísticas y culturales, y de su relación con la historia y determinados contextos sociales).
- Los estudiantes aprenden de la interacción con los objetos, las representaciones artísticas y las manifestaciones culturales, con los artistas, los distintos agentes de la cultura y sus profesores.
- Los estudiantes aprenden a través de su propia práctica cultural y artística (Giráldez, 2007, pp. 95, 227-230).

### **1.3.2 Aspectos específicos de la asignatura Artes Visuales en Educación Básica Secundaria<sup>1</sup>**

En este apartado se plantea la genealogía de la visualidad propuesta por Nicholas Mirzoeff como el punto de partida de las artes visuales y a la imagen como columna vertebral para el propósito educativo. A partir de esta idea María Acaso considera que, en la base del entramado social la imagen se ha convertido en un recurso de fácil acceso, consumo y producción. Indica la abundancia en nuestra sociedad, tanto de imágenes “de primera” cuyo fin es proporcionar placer visual, es decir, de imágenes artísticas; como de

---

<sup>1</sup> Toda la información incluida en este apartado fue tomada de SEP, 2011c, pp. 106-120.



imágenes “de segunda”, que son todas las otras imágenes (Acaso, 2006), convoca a la toma de conciencia en relación con el lenguaje visual y la cotidianidad en la que se encuentra inmerso.

En definitiva, cualquier persona que viva en una sociedad dominada por los medios de comunicación icónica debería saber: qué es el lenguaje visual y cómo a través de él se transmiten mensajes [...]; qué elementos lo componen [...]; a través de qué vehículo se propaga [...] y cómo establecer un procedimiento de análisis [...] para poder, con estos instrumentos, llegar a diferenciar entre lo que se intenta transmitir con un mensaje visual y lo que realmente se transmite (Acaso, 2006, pp. 19-20).

Espinosa López (2006), menciona que una de las razones por las que no trasciende la “alfabetidad visual” es debido a que la visión se concibe como un proceso perceptivo automático, que no es necesario estimular ni educar, es decir, no se considera prioritario que los estudiantes desde pequeños puedan pensar, aprender y comunicar a través de las imágenes y de los signos visuales.

### **1.3.3. Antecedentes históricos de la asignatura Artes Visuales en Educación Básica Secundaria**

En 1999 en la Conferencia General de la UNESCO en París, el director de la misma, Koichiro Matsuura, hizo un llamado a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela. A pesar de que la filosofía y la psicología de la educación realizaron varios estudios al respecto entre 1960 y 1980, estos no habían sido de interés internacional.

En Estados Unidos, en la línea del desarrollo cognitivo, en particular de la inteligencia se destaca *El Proyecto Zero*, propuesta realizada por un grupo de investigadores de la Escuela de Posgra-

do de la Universidad de Harvard, que trata acerca del desarrollo del progreso del aprendizaje en niños y adultos desde los sesentas. En nuestros días, el Proyecto Zero está edificado sobre estas investigaciones para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes, promover comprensión profunda en las disciplinas, y fomentar el pensamiento crítico y creativo. Su misión es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes y en otras disciplinas en individuos e instituciones (SEP, 2011c, p. 48).

Artful Thinking es un programa derivado del Project Zero que se realiza actualmente en colaboración con Traverse City, Michigan Area Public Schools (TCAPS), está diseñado para desarrollar la reflexión y el pensamiento artístico a través de la música y las artes visuales, ya que está centrado, sobre todo, en experimentar y apreciar el arte en lugar de concebirlo. Se parte de seis rutinas o disposiciones de pensamiento que hacen hincapié en procesos como: observar y describir, comparar y relacionar, buscar la complejidad, explorar puntos de vista, cuestionar-investigar y argumentar. Asimismo, este programa está estrechamente relacionado con dos recientes proyectos del Project Zero: Art Works for Schools e Innovating with Intelligence (Project Zero, 2009).

En el 2008 Guatemala inició el Programa Educativo de Pensamiento Visual como parte de una estrategia educativa de inserción de las artes visuales en la enseñanza oficial de Guatemala, específicamente en el nuevo plan educativo 2008-2012 para 4°, 5° y 6° de primaria, que se basa en los dos programas del Proyecto Zero.

*El Visual Thinking Curriculum* (VTC) es un programa escolar desarrollado por el Museo de Arte Moderno (Moma) de Nueva York, que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a aprender a pensar hablando de arte. Éste se aplica en escuelas de Estados Unidos y en Venezuela a través de la Fundación Cisneros.

En Argentina, Brasil y España ha sido desarrollado y adaptado desde 2001 por la Fundación Arte Viva, en todos los casos se aplica de 4° a 6° de primaria.

En México el VTC también tuvo repercusión estructural desde 1995 por medio del programa “Desarrollo de inteligencias” a través del Arte “Día”, emprendido por la productora cultural y de proyectos educativos La Vaca Independiente.

A mediados de julio de 1992, tuvo lugar en el Centro Cultural Arte Contemporáneo, A. C. un seminario promovido por la doctora Amelia Arenas, entonces directora de educación del Moma, para educadores de museos, con un impacto inmediato en la manera en que se abordarían los contenidos de los acervos permanentes y las muestras temporales en distintos espacios museísticos de la Ciudad de México a través de recorridos más participativos en sus galerías. Dicho seminario fue replicado a fines de julio en Caracas, y a mediados de agosto en Buenos Aires.

El método del programa VTC radica, en esencia, en una estrategia de preguntas abiertas y técnicas pedagógicas que facilitan a profesores y educadores y a sus alumnos el análisis de obras de arte y experiencias relacionadas. La aplicación del “pensamiento visual” propone desafíos relacionados con la percepción, el pensamiento, lenguaje y desarrollo afectivo, creando nuevos espacios para reflexionar y cuestionar la realidad en que vivimos. El programa “Día”, además, integra los aportes de la teoría de modificabilidad cognoscitiva estructural del pedagogo rumano Reueven Feuerstein. Se aplica de 1° a 6° de primaria a lo largo de tres ciclos o etapas (Lenguaje para conocer, Imaginación para comprender, Interpretación y construcción de significados) en los que se promueve el desarrollo integral de cuatro áreas o habilidades: cognitiva, comunicativa, afectiva y social. Como parte de su capacitación el maestro cuenta con recursos didácticos como libros y carpetas de

.....

imágenes. El curso para maestros se llevó a cabo de 2002 a 2005 a través de la vía Edusat con apoyo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la UPN. Asimismo, el programa ha sido adaptado a los niveles de preescolar, secundaria, comunidad Down, Centros de Readaptación Social y grupos de mujeres en comunidades rurales (La Vaca Independiente, 2009).

A partir de 2006, y como consecuencia de la RIES, la enseñanza de las artes visuales en México adquiere su especificidad como disciplina o asignatura al igual que música, teatro y danza, permitiendo que la escuela elija cuál de todas ellas desea desarrollar con los alumnos a partir de sus propias necesidades, intereses y expectativas como comunidad.

En 2004 tuvo lugar otro importante cambio en la enseñanza de las artes visuales pues se formuló una nueva propuesta curricular para la educación preescolar donde las artes fueron consideradas un campo formativo en igualdad de importancia que el resto. En este caso la disciplina no se ha designado como artes visuales, por cuestiones de nomenclatura queda enmarcada en el campo de las artes plásticas a través de los ejes: expresión y apreciación artística con una línea específica en plástica. De igual modo, ocurre en la actual reforma curricular que se ha implementado desde el ciclo 2008-2009 en el nivel de primaria, misma en la que el campo de conocimiento o formación se establece como educación artística para las distintas disciplinas y se designa de manera concreta como Artes Visuales.

### ***¿Por qué enseñar Artes Visuales en la educación básica?***

Este apartado incluye tres visiones o perspectivas para la educación artística. El pensamiento flexible de Elliot Eisner, la Educación Artística Basada en Disciplinas del Instituto Getty en Norte América y la Cultura Visual de Fernando Hernández, que a continuación se compendian.

Los aportes de Elliot W. Eisner han sido sustantivos para comprender el arte como una forma de pensamiento más allá de una vía emocional y de conjunción creativa de fuerzas. Ha dado un fuerte impulso al desarrollo de la crítica, la estética y la exploración del contexto histórico para la educación de las artes, y en ese sentido señala:

Estas formas de pensamiento [...] obligan a dar un juicio ante la ausencia de reglas, animan a los estudiantes y maestros a hacer propósitos flexibles y a concebir que las metas puedan cambiar a lo largo del proceso.

Permiten reconocer la unidad de forma y contenido y a pensar en los alcances y límites del medio que uno elige usar. También subrayan la importancia de las satisfacciones estéticas como una motivación para el trabajo (Eisner, 2002, p. 27).

Por otro lado, el Instituto Paul Getty Trust implementó en 1982 el modelo llamado Educación Artística Basada en Disciplinas (EABD), que había tenido sus antecedentes en los años setenta. El curso para el trabajo con este modelo estaba a cargo de Dwaine Greer, quien se apartó de la perspectiva de origen. Lo característico de esta visión educativa es que dicho conocimiento disciplinario debería provenir vía la historia del arte, la práctica, la estética y la apreciación, entendida tanto en su parte interpretativa como de ejercicio crítico. Una de las razones para adoptar esta postura era dejar de lado la posición del arte como libre expresión, a la que se recurre frecuentemente en muchas escuelas. Con ello no se pretende devaluar el alto aporte que el azar y la improvisación han tenido en los discursos artísticos modernos y contemporáneos, sino sólo llamar la atención sobre los riesgos de una práctica educativa, ambigua y relativista. La concepción de forma y contenido de la EABD era

.....

más compleja que la afirmación parcial del arte como un asunto del ámbito sensible o del utilitarismo cuya salida pragmática era la formación para las artes y oficios que en otra época de la historia se afianzaban en el método positivista; esta concepción se fortaleció rápidamente a través de las conferencias promovidas por el propio Getty Institute y las conferencias anuales de la Asociación Nacional para la Educación Artística (NAEA, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos, entre 1984 y 1988.

El planteamiento epistemológico de la EABD conlleva el desarrollo de un proceso de aprendizaje productivo, reflexivo, crítico y cargado de sentido para alumnos y maestros. Sin embargo, es necesario evitar que la relación de construcción de conocimiento se encierre al interior del mundo del arte –colecciones de objetos, autores, estilos, corrientes, teorías–; es fundamental advertir que todos estos procesos tienen un carácter interno y deben potenciar la subjetividad del individuo en los planos comunicativo y estético, al tiempo que permitan que las artes visuales, como parte de los valores culturales, promuevan procesos de interacción social, como el respeto a la diferencia y la aceptación de la “otredad”, pese a que el mundo comercial y la comunicación favorezcan los procesos de unificación global.

El mundo está cargado de tensiones bipolares en distintos sectores: países ricos-pobres; alta-baja cultura; poderosos-oprimidos; establecidos-parias; procesos tecnológicos versus procesos culturales, por señalar sólo algunos. Esta complejidad y el conflicto que conlleva, no pueden quedar al margen del conocimiento del arte y la pedagogía. En ese sentido Fernando Hernández, académico español formado en el campo de la psicología social y ambiental y posgraduado en educación y pedagogía de las artes, cuyos estudios buscan contribuir a construir otra narrativa para la educación en la escuela, ha señalado que:

La importancia de lo visual se ha producido (está teniendo lugar) en lo que Heywood y Sanwell (1999) consideran como uno de los debates más creativos, que ha dado lugar a programas de investigación en teoría crítica contemporánea, la filosofía posmoderna, la teoría estética, la reconstrucción y los estudios culturales, en torno al campo de la visualidad, haciendo de él uno de los temas centrales del pensamiento crítico contemporáneo (Hernández, 2001, p. 3).

Con ello Hernández hilvana el tejido de un desplazamiento epistemológico que se pregunta no sólo por qué se ve –la imagen, su configuración y carácter– sino quién la mira, interpreta y carga de sentido, no como un agente pasivo sino afectado por el ritmo y codificación que los medios de comunicación y la cultura visual en su conjunto ejercen en el individuo. Estos asuntos no son ajenos al universo real en el que se desplazan las artes visuales como productos dialógicos en el campo del mercado del arte, los museos y las publicaciones, en su variedad de formatos y contenidos, que son problematizados y confrontados de manera consciente por los artistas.

Hernández plantea una tensión entre la pedagogía cultural que deriva del campo visual de los medios de comunicación –el uso de nuevas tecnologías y, en términos generales, de procesos culturales a través de relaciones de consumo, persuasión, resistencia, atracción o satisfacción– como conformadores de identidad y discursividad; y la pedagogía de las artes visuales al interior de la escuela como agente transmisor de ciertos valores, y por tanto con el poder de transferir un concepto legitimado de lo que puede entenderse como arte, cultura, educación, etc., así como también conformadora de identidades y discursividad.

---

## ***Conocimientos fundamentales en la enseñanza de las Artes Visuales***

Como conclusión se puede destacar que las Artes Visuales en el entorno formativo de la educación básica contribuyen de manera decisiva en el desarrollo cognitivo del alumno. La primera contribución implica la alfabetización en el mundo de las imágenes para interpretar, producir y valorar no sólo aquellas expresiones que integran la llamada alta cultura, sino todos aquellos productos que forman parte de su entorno visual y como tales están cargados de sentido. De ahí que el desarrollo de estas habilidades y capacidades es resultado no exclusivamente de la maduración biológica de los distintos sentidos y del intelecto, sino que deben ser desarrolladas, afinadas y complejizadas como elementos de un todo de carácter cognitivo donde tanto la esfera perceptual-emotiva, como la racional y volitiva tengan la misma jerarquía e importancia. La finalidad de esta formación, como indica Alicia Venegas (2002):

No es fabricar objetos “bonitos” e impresionantes para la exposición o para halagar la vanidad personal; realizar trabajos “feos o difíciles”, ni decorativos, útiles o inútiles; promover tendencia artística alguna; realizar arte infantil; preparar productores de obra plástica o artística, ni condicionar futuros consumidores comerciales de la obra de arte [...] Pretende algo más complejo: atender las necesidades intelectuales, sensibles, expresivas y creativas que, satisfechas, son fuerzas insustituibles, inmensamente útiles durante la vida (Venegas, 2002, p. 66).

Los alcances de estos procesos formativos en los alumnos dependen en gran medida de sus características personales y de la calidad e intensidad de las experiencias y procesos desarrollados por alumnos y maestros. Este cultivo, por otro lado, no es sólo resultado del aprendizaje técnico derivado de la relación expresivo-formal



(el empleo adecuado del punto, la línea, la relación fondo-figura, textura, composición y otras categorías como escala, dirección, ritmo, proporción, etc.) o de percepciones, sensaciones, emociones e ideas expresadas con diversos materiales en el espacio-tiempo, con una carga estética e integrando los valores históricos y socio-culturales propios del contexto; antes bien todo ello está íntegramente relacionado con el desarrollo cognitivo a través de procesos que implican la solución de problemas concretos, el desarrollo del lenguaje a través de acciones de abstracción, síntesis y simbolización, así como la decisión asertiva en situaciones de incertidumbre.

Estos aprendizajes pueden ser reproducidos o puestos en situación ante circunstancias nuevas y concretas que implican el uso de dichas habilidades, funciones y categorías, que en conjunto constituyen un tipo de conocimiento distinto del lógico matemático, con la especificidad propia de las Artes Visuales.

En este apartado se ha tratado de abreviar de forma concisa la perspectiva de los planes y programas oficiales con la intención de contextualizar la situación actual de las Artes Visuales en nivel básico secundaria y de presentar el panorama desde que los docentes de la misma, pueden partir en su práctica educativa, además de considerar las limitaciones de dicha perspectiva.

#### **1.4. ANTECEDENTES DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PRODUCIDOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

Como resultado de la reformulación del enfoque pedagógico de la asignatura Artes Visuales, en 1993 la SEP emprendió una importante producción de materiales didácticos para favorecer la enseñanza de las artes frente a la ausencia inmediata de una propuesta curricular nacional integral. Así, en 1998 se publicó el portafolio y

.....

guía del trabajo docente *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, y en el año 2000 se elaboró el *Libro para el Maestro. Educación Artística Primaria*, donde se abunda sobre el enfoque pedagógico y se dan sugerencias de actividades con las cuales se cumple el propósito formativo de las artes. También se produjeron otros materiales didácticos como videos y diversos contenidos para televisión educativa a través de la red Edusat (Dirección General de Materiales Educativos, SEP).

No obstante, antes de la paulatina reforma integral existía poca claridad y precisión al respecto de los enfoques, de los propósitos que correspondían encauzar el trabajo de los maestros, y de la metodología de trabajo que deberían aplicar en los distintos niveles educativos. El único antecedente inmediato para la formación de maestros vinculados a la educación artística lo constituía el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) emprendido a partir de 1983 por la SEP y con el cual se buscaba capacitar anualmente a maestros en servicio a través de la enseñanza de los elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la organización, coordinación, realización y sistematización de las actividades culturales, apoyándose en un programa de publicaciones específicas, a manera de antologías de textos que abordan diversos temas relacionados y que profundizan en la metodología del trabajo educativo a través de proyectos (Ornelas, 2000, pp. 43-117).

En el año 2006 la SEP presentó un nuevo plan de estudios para la educación básica secundaria y los programas correspondientes a la misma. Como parte de esta reestructuración educativa se implementó la asignatura Artes Visuales en los tres ciclos escolares correspondientes. En la etapa de capacitación para los profesores se realizaron talleres de actualización y se elaboraron algunos materiales de apoyo dentro de los cuales se incluye una antología de

textos para ampliar el conocimiento de los contenidos programáticos que ofrece algunas fuentes de información importantes para esta área de conocimiento específico.

Dentro de esa antología aparece un texto del Libro *La sintaxis de la imagen* de D. A. Dondis (1992) donde se desglosa la estructura de los mensajes visuales, sus componentes y características. Este mismo libro abarca precisamente los elementos básicos de la comunicación visual (punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, escala y movimiento) que atraviesan los contenidos de los programas de los tres ciclos escolares de la secundaria, y las técnicas como estrategias de comunicación visual, elementos conceptuales que forman parte de este lenguaje y que utiliza la imagen en la composición plástica para darle significado al mismo.

Estos son los materiales localizados como antecedente de la RIEB.

## **1.5. DIMENSIÓN CURRICULAR DE LA PROPUESTA**

El origen de la palabra currículum viene del latín y significa curso, carrera o camino, por lo amplio del término existen varias definiciones o concepciones del mismo. Al hacer el análisis de algunas de ellas se decidió elegir la definición de César Coll por ser la más cercana al proyecto en desarrollo.

“Entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (Coll, 1991, pp. 33-34). La definición del autor parece pertinente porque habla de guías de acción y esto nos da cierta flexibilidad en el manejo en el aula de los contenidos según las necesidades específicas como

tipos de grupos o de alumnos, comprensión de los contenidos, carga de los mismos y lo más importante los significados que estos tengan para los alumnos y el maestro.

Si se complementa la definición de Coll con la de Stenhouse, “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1984, p. 29), queda más claro el objetivo del currículum y es posible trabajar de manera reflexiva en el salón de clase al considerar críticamente los contenidos y realizar acciones que permitan la claridad en los mismos y la comprensión de significados construidos de forma individual por los alumnos pero también de forma grupal para darle sentido y enlazarlo en esa medida con el siguiente contenido a revisar, es decir, la contextualización de los contenidos en función de las necesidades particulares del grupo específico.

En relación con estas formas de visualizar el currículum y como parte de la perspectiva constructivista curricular para la enseñanza obligatoria, propuesta por César Coll, catedrático de la universidad de Barcelona y experto en psicología de la educación, se consideran como principios fundamentales (1991, pp. 131-134):

- a) La educación desde el ámbito socio-cultural e histórico, de los diversos grupos sociales, con la finalidad de contribuir al desarrollo, cambio y actividad de los mismos para la creación y producción cultural.
- b) La educación escolarizada como el espacio específico de producción de conocimientos y crecimiento personal en el que se organizan y estructuran aspectos que sólo pueden desarrollarse desde este ámbito específico, debido a que las actividades características de los espacios escolares son intencionales, responden a una planificación, son sistemáticas y pertenecen a un tipo de institución específico.

- c) El Diseño Curricular, es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares en el que se explicitan las intenciones que lo originan y el plan de acción que las lleva a cabo, en ese sentido, es un instrumento para la práctica educativa directa en el aula, en el que los profesores incluyen la información pertinente en relación con el qué, cuándo, cómo enseñar y evaluar. Un aspecto clave es considerar las condiciones reales en las que ha de realizarse el mismo. El Diseño Curricular se basa en el análisis sociológico, antropológico, psicológico, epistemológico y pedagógico (llamadas fuentes del currículum) que integran todos los aspectos para el crecimiento personal desde el ámbito educativo escolar, mismos que deben tener una estructura flexible capaz de integrar y potenciar sus contribuciones en este proceso progresivo. Cabe señalar que no es una forma de programación, sino una base para la misma.

En el sentido anterior, el aprendizaje escolar radica en la actividad mental del alumno, en el que éste construye a partir de los elementos que le producen significados personales, no obstante, se centran en el mundo físico y social al que pertenece. Desde esta concepción la relación directa de la intervención pedagógica con la actividad mental constructiva del alumno en constante evolución y desarrollo constituyen lo que se da por nombrar “el aprender a aprender”; para que este proceso se desenvuelva satisfactoriamente es indispensable considerar el tipo y grado de aprendizaje que el alumno debe lograr en los contenidos, qué, cómo y cuándo le significaran, a partir de la complejidad y precisión de los mismos, además de contemplar que en el aprendizaje significativo una de las intenciones específicas es la temporalidad por lo que la construcción de lo simple a lo complejo y de lo general a lo detallado

.....

debe reflejarse en el diseño curricular. La evaluación se ajusta a las necesidades propias de los alumnos y grupos, y se conforma desde el plan de acción en todo el proceso de manera formativa y sumativa lo que generalmente conduce a nuevos ajustes del instrumento pedagógico (Coll, 1991, p. 134).

Como se mencionó anteriormente el plan de acción del diseño curricular comprende las intenciones educativas y la forma de llevarlas a cabo, en ese sentido, debe considerarse qué nivel de concreción se requiere en relación con los criterios que se estimen para diseñar las actividades de enseñanza/aprendizaje en función de actividades concretas que respeten los principios de los criterios estimados. De ahí que:

El principio globalizador está inscrito en la propia estructura del Diseño Curricular a través de la secuencia elaborativa utilizada para secuenciar los contenidos, reflejándose asimismo en los criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje que responden a la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. La instrumentación de este principio mediante diferentes modelos didácticos queda recogida en los ejemplos de programación que configuran el tercer nivel de concreción (Coll, 1991, p. 134).

En el sentido anterior, el Diseño Curricular es de naturaleza “abierto” y no considera un solo método de enseñanza, por el contrario busca la manera de adecuarse en relación con las ayudas pedagógicas, particularidades y necesidades de los alumnos en contextos específicos. Es en este punto donde cobra vital importancia el tercer nivel de concreción, debido a que es precisamente en éste en el que se cristalizan, materializan y llevan a cabo todas las acciones educativas consideradas en el Diseño Curricular a partir de los dos niveles de concreción anteriores o previos.

Para facilitar la comprensión de la estructura del Diseño Curricular, que es muy compleja, César Coll, la organiza en dos grandes bloques. En el primero considera los componentes curriculares de la enseñanza obligatoria correspondientes al sistema educativo nacional, en función de un marco legal y las fuentes de análisis del currículum anteriormente mencionadas, posteriormente se atienden las finalidades del sistema educativo, los objetivos generales de la enseñanza obligatoria, los objetivos generales de cada nivel educativo (llamados *objetivos generales de ciclo*) desde preescolar hasta nivel superior y por último las áreas curriculares y los objetivos generales de cada una de éstas; en este sentido, el orden establecido origina una concreción progresiva del proyecto educativo.

Las *finalidades del sistema educativo* son los principios y lineamientos establecidos en la Constitución y en las leyes que se encargan de llevarlas a cabo. Los *objetivos generales de la enseñanza obligatoria* son aquellos que enmarcan la educación obligatoria desde los lineamientos del sistema educativo. Los *objetivos generales de ciclo* son clave pues en ellos se contemplan las capacidades humanas cognitivas, motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social, además de precisar las capacidades que los alumnos deben adquirir en cada periodo o ciclo escolar. De ahí que los *objetivos generales de área*, se determinan a partir de los de *ciclo*, y corresponden a los que cada área curricular específica aporta para contribuir a la adquisición de capacidades de los alumnos en tiempos determinados (Coll, 1991, pp.134-136).

En el segundo bloque, el catedrático español considera a partir de la concreción progresiva mencionada en el primero, una visión de conjunto de la estructura del Diseño Curricular de un ciclo cualquiera de la enseñanza obligatoria, en la que contempla los tres niveles de concreción planteados en su propuesta, mismos que se exponen a continuación:

a) *El primer nivel de concreción.* Parte de los *objetivos generales del ciclo*, la institución de las áreas curriculares y de los *objetivos generales* de cada una de ellas, además del desarrollo de los *objetivos terminales*, los *bloques de contenidos* y las *orientaciones didácticas*, todos en torno a las áreas curriculares en consideración. Posteriormente los *aprendizajes específicos* se determinan a partir de los contenidos y de la naturaleza de los aprendizajes que los alumnos realizarán con cada uno de ellos (Coll, 1991, p.138).

En el cuadro 4 se condensan los aspectos generales del primer nivel de concreción, mismos que hay que desarrollar como parte de la estructura del Diseño Curricular de Ciclo y considerar en las planeaciones.

**Cuadro 4. Aspectos generales del primer nivel de concreción**

CICLO		ÁREA CURRICULAR
Bloque de contenidos	Objetivos terminales	Orientaciones didácticas
A. Hechos, conceptos y principios	A. Relativos a hechos, conceptos y principios	A. Criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje
B. Procedimientos	B. Relativos a procedimientos	B. Criterios para diseñar actividades de evaluación inicial, formativa y sumativa
C. Valores, normas y actitudes	Relativos a valores, normas y actitudes	

**Fuente:** Coll, 1991, p. 144.

Por otro lado para el autor español, *los bloques de contenido* comprenden los saberes culturales y cognitivos propios de cada área curricular, establecidos por los *objetivos de área* que se determinan



a partir de hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Como puede observarse en el cuadro 4, los bloques de contenidos están divididos en tres categorías: La primera debido a que los principios describen relaciones entre conceptos y éstos se refieren en último término a hechos discretos. La segunda porque los procedimientos son conjuntos de acciones ordenadas de modo sucesivo y deben finalizarse, es decir, orientarse a la construcción de una meta. En la tercera los tres tipos de contenidos constituyen un proceso continuo pues las actitudes son el correlato comportamental de los valores y normas. Esta especificación de la pauta para realizar las preguntas ¿qué hechos, conceptos y principios?, ¿qué procedimientos? y ¿qué valores normas y actitudes? deben estipularse en los objetivos de cada área específica (SEP, 2011c, pp. 138-140).

A su vez, los *objetivos terminales de área*, delimitan el *tipo y grado* del aprendizaje que requiere el alumno en relación con los *bloques de contenidos* y las preguntas anteriormente planteadas (Coll, 1991, p.140).

Por último, para el Psicólogo Español, las *orientaciones didácticas* se conforman por los criterios para el diseño de las actividades y los criterios de evaluación que deben considerarse en dos sentidos: como parte de la intervención educativa y en consideración de los aprendizajes entendidos como las capacidades que el alumno debe adquirir en consideración de todos los aspectos que conforman el primer nivel de concreción. Vale la pena mencionar que los contenidos deben considerarse de forma equilibrada, pues tradicionalmente se le ha dado más peso a la primera categoría de contenidos (Coll, 1991, p. 143).

b) *El segundo nivel de concreción*, contempla tres aspectos fundamentales:

- 1) La identificación de los bloques de contenidos considerados en el primer nivel de concreción. En ésta conviene alcanzar el grado de precisión y detalle que requiere el dominio de las capacidades que aparecen en los *objetivos generales de área* (Coll, 1991, p.147).
- 2) Consiste en analizar las relaciones entre dichos componentes y las estructuras en las que se cimentan los contenidos. A continuación se expone el cuadro 5 para facilitar la comprensión de este punto.

**Cuadro 5. Aspectos generales del segundo nivel de concreción**

CONTENIDOS, EN EL CASO DE:	TIPO DE RELACIÓN	ESTRUCTURAS DE CONTENIDO
Los hechos	De atributo	Listas que se definen como colecciones de elementos de contenido ordenados en función de un atributo o parámetro
Los conceptos	De subordinación, supraordenación y coordinación	Taxonómicas de tipo o de partes. La combinación de estas estructuras se traducen en matrices (un elemento pertenece a 2 taxonomías)
Los principios	Las relaciones de covariación, causa-efecto y prescriptivas	Teorías o modelos
Los procedimientos	De orden y decisión	Jerarquías de procedimientos (en función de las relaciones de orden y/o decisión que mantienen entre sí)
Los valores, normas y actitudes	De preminencia o prioridad	Sistemas de valores y sistemas de normas

**Fuente: Coll, 1991, pp. 148-150.**

- 3) Se presenta la secuenciación de los componentes con base en las relaciones y estructuras establecidas y las leyes del aprendizaje significativo, es decir, la secuenciación de los

contenidos en la que se ordenan los elementos de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo y se parte de los elementos esenciales y constitutivos de cada contenido, que posteriormente se podrán ampliar. Tanto para secuenciación de conceptos como para secuenciación de procedimientos es fundamental considerar el tipo de contenido y concreción que requiera, pues aunque se engloban como nociones pueden variar en su especificidad (Coll, 1991, pp.150-151).

En el presente modelo de Diseño Curricular realizado por César Coll (2001, p.151) se han expuesto el *primer y segundo niveles de concreción* (en su conjunto llamados Diseño Curricular Base), mismos que constituyen los fundamentos para concretar múltiples programas de acción didáctica en los cuales las características específicas de las diversas situaciones educativas son la función prioritaria y más relevante de éstos. Uno de los aspectos que hay que destacar de este modelo es su *carácter abierto* debido a que lo que se pretende es precisamente promover la creación de propuestas educativas que se adapten a necesidades particulares en cada caso, situación educativa o centro escolar, sin perder de vista la flexibilidad de su estructura.

c) *El tercer nivel de concreción*. Este último nivel es de suma importancia debido a que cristaliza, materializa y consolida los ejemplos de las programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base, además de considerar los supuestos reales que forman parte del sistema educativo, entre los que es determinante destacar las necesidades educativas especiales de los alumnos, la estructura organizativa y de los recursos pedagógicos del centro, las competencias profesionales del profesorado y las metodolo-

gías didácticas particulares, entre otros, que cada centro escolar contemple en función de sus peculiaridades (Coll,1991, p.152).

Es relevante mencionar que la propia estructura de Diseño Curricular y del Diseño Curricular Base está organizada de lo general a lo detallado y de lo simple a lo complejo en cada uno de sus componentes y en relación con todos los demás. De ahí que la estructura del *tercer nivel de concreción* no sea la excepción. En el sentido anterior, la lógica interna de las programaciones reside en considerar (Coll, 1991, p. 152):

- 1) La planificación y distribución de los aprendizajes entre los niveles que conforman un ciclo, dicho de otro modo, en aterrizar los *objetivos de nivel* y los *bloques de contenido* de forma restringida, de tal modo que un *objetivo terminal de área* se logra a partir de varios *objetivos de nivel*. Lo que ocurre en el *primer nivel de concreción*.
- 2) La planificación y temporalización, dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes, o lo que es lo mismo, la secuenciación interniveles que surge de la ordenación y secuenciación de los contenidos, situación que se presenta en el *segundo nivel de concreción*.

De ahí que el punto clave del primer paso en las programaciones reside en distribuir entre los niveles de ciclo los elementos de contenido previamente identificados y secuenciados.

Asimismo, las *programaciones*, propias y específicas del *tercer nivel de concreción* consolidan la planificación de un proceso completo de enseñanza-aprendizaje. Cada *programación* consta de un número determinado de *unidades didácticas* que a su vez se conforman por *bloques elementales de contenido*, *objetivos didácti-*

*cos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación.* Estas unidades no tienen una duración temporal fija, por lo que cada planeación incluirá el número que corresponda según la configuración que se haya realizado en la estructura del Diseño Curricular Base. Cada unidad didáctica conlleva un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que deberá secuenciarse con la subsiguiente hasta contemplar todas las que se requieran en un ciclo escolar. El orden y secuencia de los contenidos de nivel incluidos en las unidades didácticas, se realiza de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo (Coll, 1991, pp.153-155).

A su vez, la necesidad de precisar los objetivos y los contenidos de las diferentes unidades, es la única forma de asegurar la continuidad entre los diferentes eslabones del proceso de concreción inmerso en las intenciones educativas que va desde los componentes curriculares de la enseñanza obligatoria, hasta el proceso de enseñanza/aprendizaje llevado a cabo en las aulas escolares (Coll, 1991, p.156).

Por otro lado, esta propuesta de Diseño Curricular contempla las necesidades educativas de los alumnos como un aspecto central a considerar desde el Diseño Curricular Base, responsable de regular la función normalizadora e integradora en el tratamiento de las mismas. El objeto primordial es promover el desarrollo personal de los alumnos, mediante el conocimiento del mundo en que viven y la adquisición de las destrezas y conocimientos necesarios para dirigir su propia vida de forma autónoma y responsable. La intención es hacer el currículum accesible a toda persona que pertenezca al sistema de educación obligatoria.

De ahí que según Coll (1991, p. 157) las necesidades educativas pueden dividirse en dos grupos; las que son de naturaleza común, compartidas por todos los alumnos, satisfechas a través de *actuaciones pedagógicas habituales*, y, las *necesidades educa-*

.....

*tivas especiales* que requieren *actuaciones pedagógicas especiales* de naturaleza complementaria o adicional, mismas que satisfacen necesidades específicas, derivadas de las características diferenciales de cada alumno. Es relevante enfatizar que es imprescindible satisfacerlas para asegurarles a todos los alumnos el acceso al currículum.

De este modo:

Las Actuaciones Pedagógicas Especiales surgen cuando los recursos pedagógicos habituales del sistema escolar no bastan para dar una respuesta adecuada a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos. En esta perspectiva la “Educación Especial” es el conjunto de Actuaciones Pedagógicas Especiales que se llevan a cabo –de forma temporal o permanente, en centros ordinarios o especiales– para satisfacer las Necesidades Educativas de los alumnos y facilitar de este modo su acceso al currículum (Coll, 1991, p.157).

Cabe destacar que existe continuidad entre los dos tipos de necesidades educativas y los dos tipos de actuaciones pedagógicas, así como entre educación ordinaria y educación especial. Esto quiere decir que la exigencia de este modelo Curricular implica considerar todos los aspectos anteriores en función del Diseño Curricular Base, pues cierto tipo de necesidades, actuaciones o educación no invalida los otros.

En el sentido anterior, se previene, que para incluir en el Diseño Curricular Base y en las programaciones las necesidades educativas especiales, es ineludible considerar en este procedimiento algunos dispositivos que coadyuvan en la integración de éstas, como son las orientaciones, procedimientos y estrategias que las identifican, además de una tipología y descripción detallada de las mismas, con la finalidad de promover criterios fundamentalmente

pedagógicos y tener en cuenta las exigencias del currículum, así como contemplar que se definen en relación con las actuaciones pedagógicas capaces de satisfacerlas (Coll, 1991, pp.159-160).

Por último, César Coll (1991, p.161) discurre que para que una propuesta de Diseño Curricular sea funcional, la generalización de la misma debe hacerse tras un periodo previo de experimentación, evaluación y reconocimiento que demuestre su validez, para posteriormente considerarlo como un proyecto de acción educativa, abierto a eventuales mejoras y enriquecimientos, mismos que se llevan a cabo en la práctica educativa.

De ahí que *el tercer nivel de concreción* en el que se consideran las planificaciones de ciclo, los supuestos reales del sistema educativo, las programaciones realizadas en relación con el Diseño Curricular Base (que incluyen los dos primeros niveles de concreción), y las necesidades educativas especiales, entre otros elementos de estructuración, es en el que se encuadra la propuesta de material didáctico que realizo, mismo que está estructurado como una unidad didáctica completa, pues se compone de *bloques elementales de contenido, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación*; el orden y secuencia de los contenidos incluidos se realiza de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo, es decir, de lo general a lo detallado y de lo simple a lo complejo.

Por otro lado, uno de los aspectos centrales de la propuesta de Coll, radica en considerar las *necesidades educativas* de los alumnos como esencia del Diseño Curricular Base, en el que las concibe como dos grupos en estrecha relación constante y permanente en todo el proceso educativo, en ese sentido, el material está constituido como una unidad didáctica basada en las *necesidades educativas especiales* de alumnos de secundaria que presentan dificultades para la formación de conceptos específicos propios de la

disciplina, iniciar procesos de imaginación creadora, entender los conceptos como mediadores del lenguaje plástico visual, dibujar y comprender estructuras de procesos gráficos, además de temores para enfrentarse con las técnicas propias de las artes visuales, la intención en todo el proceso de creación del mismo es que sea utilizado como refuerzo para atender necesidades específicas de los alumnos y favorecer su acceso al currículum, además de contribuir en ese sentido a la normalización e integración de contenidos que confluyen con las necesidades educativas ordinarias y avanzar hacia unidades didácticas más complejas.

En relación con las *actuaciones pedagógicas especiales*, la propuesta surgió debido a que en la experiencia en el aula, los recursos pedagógicos habituales del sistema escolar no bastaron para dar una respuesta adecuada a las *necesidades educativas especiales* de los alumnos, escenario que derivó en la estructuración de un instrumento de apoyo que permita solucionar una situación educativa central para la comprensión de los elementos propios de la disciplina.

Los criterios en los cuales se basó la estructuración del material didáctico se cimentaron en los planes y programas de estudio de educación básica secundaria, en la Competencia Cultural y Artística propia del campo formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia, en el enfoque, basado en los ejes temáticos o para el aprendizaje: Apreciación, Expresión y Contextualización, enmarcados en una concepción de la enseñanza de las artes, denominada Educación Artística Basada en Disciplinas. Como parte de las orientaciones se contemplaron, el profesor como mediador y el aprendizaje situado.

En los procedimientos y estrategias para la estructuración de la *unidad didáctica* se incluyeron *bloques elementales de contenido* (en este caso conceptos), *objetivos didácticos* (temporales y secuenciados), *actividades de aprendizaje* (estrategia didáctica)



y *actividades de evaluación* (entre las que se incluyó una bitácora), propias para la actuación pedagógica especial y en consideración a la naturaleza complementaria del material.

Por último, el diseño de la propuesta está constituido por una guía para el profesor y animaciones como *recurso artístico*; la intención de utilizar imagen en movimiento como recurso didáctico fue que los alumnos pudieran observar el desarrollo de procesos plástico-visuales, como son la construcción e identificación de los elementos básicos de la comunicación visual en imágenes y objetos, además de observar cómo un ensayo fotográfico visual que tiene por naturaleza la imagen fija, se puede tornar en imagen en movimiento para contribuir a la comprensión de procesos visuales y gráficos relacionados con las artes visuales, asimismo, los temas que se exponen están vinculados con los Campos Formativos de educación básica secundaria. Cabe señalar que la propuesta de Diseño Curricular planteada por César Coll se encuadra en el sistema educativo español, no obstante, ha sido posible su adecuación para la realización del material didáctico.

## **1.6. CURRÍCULUM Y MATERIAL DIDÁCTICO**

La cultura escolar se integra a partir de diversos elementos como la estructura física o arquitectura, la organización, gestión y relaciones humanas que se generen en su interior, además de otros componentes internos y externos que se entretajan para dar lugar al funcionamiento de las escuelas. Entre estos se encuentran el currículum y el material didáctico propios de cada ámbito educativo. Debido a que la propuesta realizada se enmarcó en la dimensión curricular y el objeto de la misma consistió en la realización de un material didáctico, se procuró contextualizar ambos aspectos en este apartado.

.....

Como ya se mencionó, tanto Coll como Stenhouse conciben el currículum de una manera más amplia, al contemplar como parte del mismo todo lo que pasa en el aula que no es sólo la impartición de contenidos, sino también otro tipo de acciones de orden social, cultural, rutinario, cotidiano e incluso político, a las que no se les da la importancia que realmente tienen; por ejemplo, algunos temas de la vida cotidiana que forman parte de la realidad social y que por diversas razones no se abordan en el espacio escolar y se consideran como “controvertidos”, tal es el caso de la discriminación (en el amplio sentido de la palabra), la homosexualidad, el racismo, la pobreza, la guerra, el narcotráfico, entre otros muchos.

En este sentido Torres Santomé nos habla de estas prácticas en las que se ocultan o se dejan pasar situaciones, “incluso cuando se llega a la necesidad de abordar estos temas se hace de forma aislada, ésta, sin embargo es la tónica de trabajo en muchas de nuestras aulas cuando desarrollan, lo que vengo denominando *currículo tipo turista*” (Santomé, J., 1993 en Santomé, 1997, p. 238).

Muchos de estos temas son tabú, pero esto se agudiza cuando la información que se da, es desviada, manipulada, tendenciosa, parcial, tergiversada o fuera de contexto. “Su forma más generalizada se traduce en una serie de lecciones o unidades didácticas aisladas, propuestas de trabajo desconectadas de las programaciones vigentes del centro escolar; temáticas que no tienen cabida en los recursos didácticos de mayor uso, los libro texto” (Santomé, 1997, p. 238). Para contrarrestar lo más que se pueda esta ausencia o mala información es necesario que los profesores hagan un análisis crítico de los libros de texto y revisen a detalle los contenidos y las tendencias, además de conocer cuáles son las políticas educativas que rigen en el momento del análisis para saber cómo abordar los temas incluidos en los libros, pero también para construir la información que se debe dar a los alumnos de los temas que no se contem-

plan y ser muy cuidadosos en el enfoque que se considerará, pues es de crucial importancia tener claro y presente que hay temas que es pertinente trabajar todo el ciclo escolar y que deben relacionarse con otros para darles un sentido que mejore las condiciones en las aulas y en los espacios escolares.

Como parte de un proceso reflexivo es sustancial tener presente que “la acción que desarrolla el profesor obedece a una determinada concepción curricular (explícita o implícita) y puede ser analizada desde esa u otra concepción” (Santos Guerra, 1994, p. 233). Es decir, la forma como el profesor interpreta el currículum proyecta como lo subjetiva e interioriza y por lo tanto como lo transmite. Es así como el profesor dota de sentido y significado los contenidos y su manera de interactuar con ellos y con sus alumnos.

Es relevante hacer hincapié en las aulas, que todos los participantes forman parte de esta realidad y es pertinente transformarla en función del propio bienestar social, asimismo, es fundamental comprender como viven los demás y sus propias realidades para generar cambios más positivos.

Si el centro educativo es parte importante en la estrategia para preparar ciudadanos y ciudadanas, activos, críticos solidarios y democráticos para una sociedad que queremos transformar en esa dirección, es obvio que en semejante misión podremos o no tener éxito, en la medida en que las aulas y centros escolares se conviertan en un espacio donde podamos someter a revisión y crítica esa misma sociedad que nos rodea, y desarrollemos aquellas destrezas imprescindibles para participar y perfeccionar la comunidad concreta y específica de la que tomamos parte (Santomé, 1997, p. 238).

La responsabilidad compartida, la reflexión continua y la disposición al cambio son factores fundamentales de la cultura escolar que ayu-

.....

darán a generar un ambiente de comunidad en el mejor sentido de esta palabra, o sea, el de bienestar común.

Con relación al currículum siempre hay otros factores que deben ser considerados en cada espacio escolar concreto, como los recursos con los que se cuenta para llevar a cabo la práctica docente, pues “los costos de operación regular de cada plantel” (Cervantes Galván, 1998, p. 21) no están considerados dentro del presupuesto del sistema educativo. Evidentemente esta situación hace más difícil una práctica de calidad. Cervantes menciona que este término no debe relacionarse sólo con el espacio físico y sus condiciones de operación, también es preciso tomar en cuenta la vida diaria en las escuelas:

La referencia a la calidad es para entenderla como una cultura [...] Se requiere el trabajo conjunto de todos los que integran una comunidad educativa a partir del análisis de sus propias fortalezas y debilidades, el reconocimiento objetivo de fallas errores y la inteligencia para diseñar vías para superarlas (Cervantes Galván, 1998, p. 13).

En el sentido anterior, podemos intuir que cada escuela debe buscar la solución a sus propios recursos, y para lograrlo necesita acudir a la comunidad escolar a la que pertenece, pues la cooperación se hace indispensable. La problemática económica de las escuelas no es fácil de resolver y muchas veces la comunidad no tiene los medios para sostener esta situación.

“El efecto más trascendente de esta restricción de recursos al nivel de plantel es la carencia de material didáctico, tanto del que se consume en su uso inmediato como el que tiene que reponerse periódicamente” (Cervantes Galván, 1998, p. 22). Existen diversos tipos de materiales para la práctica docente que no son considerados, pues no forman parte de la cultura escolar, como ocurre tam-

bién con otros materiales como los libros, por ejemplo, en muchas escuelas de educación básica secundaria no existe una biblioteca de ninguna especie, por lo que sólo se utilizan libros de consulta o de editoriales que fabrican libros de texto con contenidos basados en los programas de la SEP (que no son gratuitos). Muchas veces se utilizan los salones de forma compartida y no se respetan los materiales dispuestos en estos espacios, los profesores se ven obligados a cargar como nómadas con sus materiales por lo que muchas veces hay que reponerlos, esto implica gastos.

Como se puede observar el asunto del material didáctico es un grave problema y no se ve que en un plazo razonable pueda resolverse. Es preciso tomar acciones que contribuyan a la elaboración de materiales accesibles y de bajo costo, pero también es importante que los materiales se respeten y se cuiden como parte de la cultura escolar, además de asignar espacios específicos para el resguardo de los mismos y que sean de fácil acceso.

Por otro lado algunas instancias de la SEP como la Dirección General de Materiales Didácticos, se encargan de la producción de materiales pero algo falla en la distribución pues no llegan a las escuelas o por lo menos no a todas. Algunos de éstos no pueden ser utilizados en cualquier ámbito escolar, pues se requiere de equipo y tecnología con la que no todos los espacios escolares cuentan.

De manera idónea la producción de estos materiales puede ser parte de la gestión de las escuelas, pero como son pocas las que cuentan con recursos suficientes, muchas veces los maestros tienen que producirlos o adecuarlos en el mejor de los casos, además “el director de la escuela y los maestros emplean parte de su valioso tiempo en resolver las carencias elementales para poder desempeñar su trabajo” (Cervantes Galván, 1998, p. 22). Esto merma de manera notable el rendimiento de los mismos y por ende la calidad de las interacciones y relaciones interpersonales sufre un impacto. En

.....

este sentido Cervantes propone un enfoque sistémico. “Se trata de hacer de la escuela una organización ‘inteligente’, que pueda aprender de sí misma a superarse” (1998, p. 11) y realizar acciones que promuevan la resolución compartida, participativa y de pertenencia.

Por otro lado es importante considerar que tanto el currículum como los materiales didácticos tienen una relación directa mediada por el profesor, y que forman parte de todo un conglomerado que constituye la cultura escolar, por lo que es prioritario “abrir canales a la participación y a la corresponsabilidad, integrar con un sentido de equipo los esfuerzos del maestro, de los alumnos y de los padres de familia, pues, es una vía por la que vale la pena transitar” (Cervantes Galván, 1998, p. 11).

Por otro lado, el currículum puede pensarse integrado en tres partes, la formal, la real y la oculta. Una de las maneras en que el profesor puede contribuir al cambio de la cultura escolar es precisamente considerando este amplio espectro del currículum y cómo incidir en él de forma que provoque en los demás actores de la comunidad reflexiones críticas y responsables. Los materiales que se puedan elaborar apoyarán y reforzarán la información o los contenidos que impidan expresar amplia o abiertamente, pero estas acciones deben realizarse con una intención muy clara, conscientes de los efectos que se pueden provocar, realizando una reflexión continua y procurando no claudicar en el intento pues las consecuencias podrían ser de gran impacto. Es importante insistir en la comprensión e interpretación del sentido y significado que cada contenido (implícito o explícito) tiene de manera intrínseca y extrínseca para todos los participantes de la comunidad escolar. Este es un trabajo constante y en movimiento permanente no se puede esperar que sea estático, invariable o perpetuo.

Por último, en relación con la propuesta realizada, fue indispensable considerar la concientización del lenguaje visual y su conte-

nido socio-cultural. Se partió en consideración a la forma en que los jóvenes de educación secundaria ven las imágenes, cómo las comprenden y las interpretan, qué significan para ellos y cómo forman parte de su realidad social, entorno y cultura. En la medida que éstos comprendan situaciones representadas en las imágenes, podrán tomar conciencia y transformar su realidad a través de juicios críticos y estéticos, pues la imagen es muy poderosa como herramienta del arte, es un fiel testigo del contexto social y refleja realidades.







## FUNDAMENTACIÓN DISCIPLINARIA

En este capítulo se presenta la justificación teórica de la disciplina artes visuales en secundaria, en relación con la propuesta del material didáctico elaborado y en consideración a los programas de estudio oficiales de educación básica secundaria.

En principio, se revela el surgimiento de las artes visuales y cómo aterrizan en el currículum de educación básica en México, posteriormente se contextualiza el tema de la imagen, su aparición en los planes y programas de la SEP como columna vertebral de la asignatura Artes Visuales y su exposición a partir de los conceptos percepción y representación, desde los enfoques filosófico e icónico propios de la disciplina. Subsiguientemente se presenta la conformación de los mensajes visuales a partir de su estructura y componentes representacionales, simbólicos, abstractos y como elementos de las imágenes materiales. Luego se muestra un tema fundamental en el currículum de artes visuales que es el de la educación visual conformada por el pensamiento plástico-visual, la alfabetidad visual y la comunicación visual constituyentes del campo de conocimiento específico de las artes visuales.

En relación con la alfabetización visual se utilizó el término alfabetidad traducido de forma literal del idioma inglés, debido a que en algunos de los textos específicos del área de las artes visuales utilizados para el objeto de este estudio esa es la denominación que se

.....  
le da en la traducción de los textos, no obstante, el término se refiere a la alfabetización visual. Por último se considera el fenómeno de la cultura visual como uno de los enfoques curriculares de la educación básica y sus efectos en la misma. Debido a que este tema no es el objeto central de la propuesta no se profundiza en el mismo.

## **2.1. LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE LAS ARTES (DE LO PLÁSTICO A LO VISUAL)**

No existe una definición absoluta del concepto arte. Por el contrario a lo largo de la historia de la humanidad se han intentado producir diversas teorías sobre la naturaleza del mismo desde diversas disciplinas como la filosofía (estética), la sociología o la historia. Se ha tratado de clasificar y tipificar con base en los diversos criterios, por épocas, disciplinas, estilos, medios, cualidades propias, en relación con los sentidos (percepciones sensoriales), por su finalidad, función o grado de determinación, no obstante, en la actualidad se han manifestado cambios sociales y culturales que se dirigen a una redefinición del mismo.

Juan Acha, eminente teórico y crítico de las artes plásticas nos advierte:

Las artes son conceptos. Conceptos que evolucionan con el paso del tiempo, son hechuras humanas y por lo tanto sistemas culturales que se movilizan de acuerdo a sus necesidades históricas, vale decir, en las artes prevalece en el tiempo y en el espacio una coexistencia de conceptos residuales, dominantes y emergentes (1997, p. 7).

En el sentido anterior, y en términos de evolución las ideas de lo residual, lo dominante y lo emergente, permanecen en constante

movimiento. Los conceptos del arte a veces son residuales cuando otros emergen y se vuelven dominantes, de alguna manera pareciera que cumplen ciclos, se transforman y son reciclables.

Como sistemas culturales Acha (1997, p. 9) reconoce los tres que han predominado a lo largo de la historia y que en orden cronológico son:

- Artes prerrenacentistas o artesanías
- Artes cultas, renacentistas o simplemente artes
- Artes tecnológicas, industriales o diseños

Como se puede observar estos tres sistemas cohabitan en la actualidad y no solo han permanecido a lo largo de la historia de la humanidad, sino que han evolucionado pues, el origen de las llamadas artes cultas surge de las artes prerrenacentistas y el origen de los diseños surge de las artes renacentistas, queda clara la coexistencia de lo residual, dominante y emergente que Acha plantea.

De ahí que, las llamadas artes renacentistas reconocieron las artes occidentales como hegemónicas o dominantes e hicieron de lado las artes orientales, las artesanías y todo aquel intento que pusiera en riesgo la supremacía de las artes cultas europeas. Posteriormente en el siglo XIX, surgieron las academias de artes y por ende las que fueron llamadas artes plásticas (escultura, pintura y grabado), que se estudiaban en estas escuelas superiores, más tarde en Alemania en 1919, Walter Gropius fundó la Bauhaus que fue la escuela donde se dio origen a lo que hoy se conoce como diseño gráfico e industrial. Los cambios y avances tecnológicos que se iniciaron en la segunda mitad del siglo XX, han llevado al planteamiento de una reclasificación de las artes en las que se ha extendido el término y se han incluido las artes producidas con recursos tecnológicos, mismas a las que se les ha denominado como

.....

artes visuales, entre las cuales se encuentra la fotografía, el cine, el video, las animaciones, la comunicación visual, el diseño digital, gráfico e industrial y las artes gráficas (sistemas de impresión como offset, serigrafía, flexografía, huecograbado, tipográfico y digital). Cabe señalar que las artes plásticas tradicionales (pintura, escultura y grabado) forman parte de esta nueva reclasificación y son llamadas también artes visuales.

En este brevísimo y escueto recorrido falto de detalle y contexto debido a la falta de espacio por no ser el principal objeto de este trabajo, se intenta sólo hacer un esbozo muy general de cual ha sido el origen de las denominadas artes visuales. En la actualidad y en consideración al debate que ha generado la noción de lo visual en algunas disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas se han incluido también las llamadas artes de acción como el performance, *happening* e incluso el *body painting* o pintura corporal.

En relación con este proceso evolutivo de las artes y debido a que son sistemas culturales, Acha (1997, pp. 9-10), propone cinco conceptos de análisis para que éstas puedan ser consideradas como tales, mismos que menciono a continuación:

1. *La unidad básica*: producción, distribución, consumo.
2. *La dependencia tripartita*: individuo que la realiza, sociedad donde vive y sistema cultural a que pertenece.
3. *La intervención tripartita*: sentidos, sensibilidad y razón, las tres facultades humanas principales que van junto con las otras funciones psíquicas.
4. *La interdependencia social*: las artes, ciencias y tecnologías, en íntima interdependencia.
5. *La dialéctica teoría/práctica*: se concreta en la relación tripartita: bienes culturales, ciencias que lo estudian y su respectivo siste-

ma cultural. Todo arte requiere un cuerpo de teorías para avanzar en sus prácticas y constituir un fenómeno social completo.

Además de estos cinco conceptos, el teórico latinoamericano considera otros tres que son fundamentales en el estudio de las artes y que consisten en *diferenciar lo artístico de lo estético*, y del tema de la obra artística, consolidar *el concepto de cultura estética*, individual y colectivamente en la sociedad y su *sistema de valores*, es decir diferenciar las categorías estéticas de los sentimientos afectivos, religiosos, ético-políticos e ideológicos y la generación de *tres sistemas productores* de imágenes, acciones y objetos, característicos de la cultura estética occidental: las artesanías, las artes y los diseños, que hoy coexisten en nuestros países latinoamericanos (Acha, 1997, p. 11). En la medida que se avance en el análisis de las artes como sistemas culturales y que se desmitifiquen los prejuicios y vicios a los que se han sometido, se podrán afianzar como sistemas socioculturales completos.

Para destacar los constantes cambios producidos en las artes como parte de todo proceso sociocultural, se presenta a continuación el cuadro que Juan Acha expone en el texto *Los conceptos esenciales de las artes plásticas* (1997, p.148). Al considerar las transformaciones internas de estos sistemas culturales, se podrán comprender los cinco conceptos básicos de su planteamiento y particularmente el relacionado con la producción, distribución y consumo de los tres sistemas productores de imágenes y objetos, propios de la cultura estética occidental y se podrá estimar el posible rumbo que se perfila para los próximos cambios del siglo en curso.

En el cuadro 6 que muestran los tres sistemas culturales con la finalidad de evidenciar la situación de cada uno.

**Cuadro 6. Las artes como sistemas culturales**

LAS ARTESANÍAS GREMIALES	LAS ARTES	LOS DISEÑOS
La producción	La producción	La producción
1. Tradicionalista	1. Anti-tradicionalista	1. Funcionalismo
2. Trabajo manual enaltecido y sujeto a normas	2. Trabajo intelectual sobrevalorado y libre	2. Trabajo conceptual o proyectual enaltecido y sujeto a prioridades económicas y tecnológicas
3. Empirismo	3. Teorización	3. Teorización
El producto	El producto	El producto
4. Medio religioso y prácticas de estructuración social	4. Profano y puro	4. Medio industrial y masivo
5. Ornamentado	5. Anti-ornamentalismo	5. Anti-ornamentalismo
6. En serie	6. Obra única	6. Serie larga y masiva
7. Predominio de la escultura, arquitectura y mural	7. Predominio de la pintura de caballete	7. Utensilios y entretenimientos
El productor	El productor	El productor
8. Agremiado	8. Libre	8. Asalariado
9. Formación empírica	9. Formación académica	9. Formación universitaria
La distribución	La distribución	La distribución
10. Por encargo y muy poco comercio	10. Predominio del comercio	10. Industrial de los productos
El consumo	El consumo	El consumo
11. La feigresía como personaje histórico	11. Aparición y desarrollo del individuo	11. Las masas como nuevo personaje histórico
12. La cotidianidad religiosa y la estética, ambas empíricas	12. Informado y excepcionalidad de tiempo, lugar y persona	12. La cotidianidad utilitaria y la estética empírica del hombre común y corriente en su tiempo libre

**Fuente: Acha, 1997, p.148.**

Por último, del cuadro anterior puede deducirse la propensión a las tecnologías de lo visual y particularmente el video y el audiovisual como parte de la cultura estética popular de este tiempo. Del mismo modo, puede apreciarse cómo los diseños y los productos de las artes visuales, aunque se dirigen a las mayorías se realizan por un pequeño grupo de profesionistas que lejos de abarcar a las grandes mayorías demográficas, viven hoy en su aparato institucional y no les son vitales las vinculaciones populares (Acha, 1997, p. 164). De ahí la relevancia e insistencia del análisis de los sistemas culturales actuales a los que pertenecen las Artes Visuales.

### **2.1.1. Justificación teórica de la disciplina (Artes Visuales) en la enseñanza básica secundaria**

En relación con la ampliación y generalización del término Artes Visuales y debido a la complejidad del estudio y análisis de los tres sistemas culturales citados, aparte de otros aspectos relacionados con las políticas culturales, educativas y curriculares, se ha implementado el programa oficial de la asignatura artes visuales de nivel básico secundaria en México, en el que se mezclan elementos del fenómeno de la cultura visual, conceptos de las artes plásticas tradicionales, ahora denominadas artes visuales, y conceptos de la comunicación visual, además de revalorar las artesanías con un dejo de compasión; lo que genera gran confusión para los maestros y saturación en los contenidos de la asignatura. Con ánimo de buscar soluciones que faciliten la comprensión de los programas de educación básica secundaria, se considera pertinente la división de estos tres sistemas culturales: artesanías, artes y diseños a partir de los cuales se puede analizar lo artístico diferenciado de lo estético en consideración a los temas y plantear el sistema de valores de las categorías estéticas sin temor a ubicar cada imagen, objeto o acción en el lugar que corresponda, pues cada creación, o manifes-

.....  
tación artística proviene de alguno de estos sistemas y ocupa un espacio en las realidades socioculturales en momentos determinados.

De ahí que, distinguir los elementos básicos de comunicación visual en los programas de estudio y su aplicación en los tres sistemas culturales de las artes, facilitará su apreciación y conducirá a un análisis más acertado y pertinente, pues estos elementos deben adecuarse a las formas de expresión artística, herramientas y materiales desde el punto de vista de la creación o producción y desde el punto de vista cognoscitivo, la formación de los conceptos se adecuará a la forma de representación y a un sistema simbólico determinado, en cada propuesta, además de promover el desarrollo del pensamiento plástico-visual.

## **2.2. LA IMAGEN**

Al iniciar este trabajo escudriñé para encontrar una definición clara, contundente, concreta y confiable sobre lo que es la imagen, afortunadamente no la encontré, lo que me ha llevado a rastrear todo tipo de información acerca del tema. A partir de la organización de la misma puedo observar que no existe una sola clasificación, taxonomía o tipología, por el contrario surgen diversos enfoques disciplinarios como el filosófico, el sociológico, el antropológico, el psicológico, el de la historia y el de las artes, específicamente el de las artes visuales y la comunicación visual. Cada una de estas disciplinas encuentra la forma de analizar y ubicar la imagen desde sus trincheras. El debate resulta álgido por lo que trato de centrarme en algunos aspectos clave que me orienten hacia el núcleo de mi interés, la imagen en la formación de conceptos, en la imaginación y en la mediación como parte del currículo de educación básica secundaria, en la asignatura Artes Visuales.



## 2.2.1. La imagen. Percepción y representación

### ***Aspectos filosóficos***

A lo largo de la historia la palabra imagen ha llevado consigo diferentes acepciones. Viene del latín *imago* (retrato) por lo que se le ha relacionado con la imitación. En *Filosofía de la imagen* Fernando Zamora hace un recorrido histórico en el cual menciona cómo se ha ido transformando el sentido y significado de esta palabra. Desde el mundo antiguo una de sus designaciones más importantes y que ha trascendido hasta nuestros días, es la de “representación”. Para los hebreos tenía un sentido negativo y se le consideraba como *falsedad y engaño*. Para los griegos y cristianos tenía dos distinciones, la de *ícono como representación de una cosa existente* y la de *ídolo representación falsa de lo que no existe* (Zamora, 2007). Según este autor para Platón la distinción ícono como imagen visual también tenía el sentido negativo de la imitación (mimesis). Por el contrario, para Aristóteles las imágenes visuales se relacionaban con la *fantasía* (término que a su vez se vincula con la imaginación y la ilusión y que algunos autores consideran como el origen de las imágenes) en un sentido más positivo, pues a pesar de ser representaciones generaban un lazo interno entre la sensación y el pensamiento.

Por otro lado, el origen latino *imago*, derivó posteriormente en figura, signo, simulacro, espectro, fantasma de un muerto, etc., todos relacionados con las formas humanas como representaciones por lo que cabe señalar la reflexión que Zamora hace al respecto:

En todos los casos hay una relación entre lo presente y lo re-presentado, entre lo presente y lo ausente, entre lo presente y lo pasado o lo futuro, o entre lo temporal-histórico (presente-pasado-futuro: kronos) y lo (in) temporal-eterno (kairos) (2007, p. 112).

.....

En relación con la imagen como imitación el asunto no es tan simple, pues cuando se imita una imagen esta imitación no es idéntica por tanto es una copia, una representación de una imagen, una representación es una forma de presentar una imagen que no es idéntica al original, es una representación, o sea, una forma distinta de presentar el original, una re-presentación es una forma de interpretar una imagen, una forma de ver o percibir, una manera de ubicarse en el mundo desde una mirada personal. Por eso la palabra imitar no es la más apropiada para referirse a la imagen, o por lo menos no en todos los casos por lo que es conveniente establecer ciertas precisiones al relacionar la imagen con la imitación.

En relación con la imagen y su vínculo con la percepción cito la definición que aparece en el diccionario de la Real Academia Española (RAE): “Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”. Esta definición me resulta muy arcaica y me sorprende encontrarla todavía en los diccionarios actuales, pues se refiere sólo a las sensaciones que advierten los sentidos en relación con estímulos externos. En un diccionario de estética dice:

Una percepción sensible intensa dirige la atención sobre el que percibe, teniendo lugar así una reflexividad que es constitutiva de la percepción estética. Para distinguir el concepto de percepción más específico de la percepción sensible en general, se debe tomar como criterio algo que se aparte en cierta medida de los estímulos sensibles como la experiencia de lo bello (Henckamann y Lotter, 1998).

La definición de percepción sensible refiere a una reflexión (del latín, volver hacia atrás) reconstruir el proceso de percepción para darle un sentido, que en el caso de la percepción estética se refiere al sentido de lo bello o simplemente del gusto. Cuando la percep-

ción no es estética ni sensible la reflexión se encamina a lo percibido. Para reflexionar es necesario pasar por un procesamiento de información que no se puede realizar sólo con sensaciones. Arnheim sostiene *que el conjunto de las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la misma* (1998).

Para Arnheim existe una clasificación de operaciones mentales que participan en la *recepción, almacenaje y procesamiento de la información*: que son la *percepción sensorial, memoria, pensamiento y aprendizaje* como *modos de tratar el material cognitivo*. El autor traduce *la percepción visual en pensamiento visual* con base en las experiencias visuales diferenciadas pues no es lo mismo la *recepción pasiva* (abrir los ojos y encontrarnos un mundo dado) que la *percepción activa*, (cuando se observa un objeto, se pone atención o se enfoca la visión), a esta búsqueda constante de información visual que se construye, se transforma o modifica, se confirma o se reelabora, a estos cambios y procesos de entendimiento les llama percepción visual. De aquí que lo que vemos forma parte de nuestro entorno, de cómo construimos el mundo en que vivimos, de cómo lo percibimos, internalizamos y modificamos. Si queremos descubrir otras formas de verlo y de vivirlo, es elemental desarrollar nuestra percepción visual para darle nuevos significados.

La palabra alemana para designar a la imagen es *bild* y se refiere a construcción en su forma física o material, de ahí que *bildung* se refiere a la acción de construir o de formar. Zamora toma este término para referirse a él dándole un significado místico, espiritual. “En este sentido la imagen *bild* tiene hondas repercusiones en la vida de su usuario, pues repercute en su formación: *bildung* al modelarlo según una protoimagen *urbild*” (Zamora, 2007). En este sentido la *urbild* es un *arquetipo*, es decir un modelo primario ideal

.....  
 que se refiere a lo inmaterial. He aquí el origen de la palabra imagen como *semejanza* expresada en su completud material-inmaterial.

En el siglo XVIII el término “bildung pasó de tener un significado religioso a uno humanístico en un sentido pedagógico de formación que era más completo que el de educación” (Zamora, 2007).

De esta concepción parte Zamora para ubicar la relación entre forma e imagen, el autor encuentra que las formas son la esencia de la imagen, pues preceden cualquier *figuración*:

Como ya se ha dicho a toda *bild* subyace una *urbild*, por lo que toda imagen *bild* se remite a fin de cuentas a una forma *urbild*. La *bild*-imagen es el aspecto sensible de la *urbild*-forma: se trata de una relación ontológica entre ellas y no sólo estética (2007, p. 122).

En ese sentido la forma se sensibiliza en la construcción material de la imagen y le da vida al materializarla, es *así como las distintas vidas de las formas generan diversas formas de vida, que son sus manifestaciones* (Zamora, 2007, p. 122). El filósofo mexicano halla en el pensamiento del iconólogo Fritz Saxl la idea de que las imágenes tienen vida pues *nacen, se reproducen y mueren* (p. 122). Desde este punto de vista el hecho de que las imágenes tengan vida remite a su naturaleza, a su organicidad, de ahí que el autor distinga dos tipos de imágenes, las sensibles y las no sensibles.

Para Zamora Águila las imágenes sensibles son materiales, a partir de esta materialidad se vuelven objetos, mismos a los que se ha atribuido una multiplicidad de usos y valores. Estas imágenes tienen cualidades físicas como la temperatura, el volumen, la textura, etc. y cualidades estéticas que parten de los sentidos pues pueden ser táctiles, olfativas, auditivas, gustativas o visuales (2007, pp.125-126).

A partir de estas cualidades Zamora Águila refiere (2007, pp. 126-127):

- **Carácter material de las imágenes.** Es conveniente tener presente que ni la materia ni la forma están separadas ontológicamente de su contenido, existe continuidad entre estos tres factores. En ese sentido surgen dos aspectos en las imágenes sensibles, la expresión, en la que la materia se significa a sí misma en su propia materialidad y la significación en la que se distingue entre la emoción y la representación sensible (signo).
- **Carácter óptico.** Las imágenes materiales son visibles porque son visuales.
- **Carácter físico.** No como un mero soporte material de algún recóndito contenido espiritual o conceptual: la materia de la imagen (visual, táctil, etc.) es significado, espíritu, concepto y espacio-temporal.
- **Carácter epistemológico.** La imagen física es, ante todo un objeto. Y si es un objeto, lo es para un sujeto. Podría entenderse como “objeto de conocimiento” un fenómeno constituido por las representaciones que se forma el sujeto. Por lo tanto tiene un carácter objetivo físico o material.

Debido a que el tema de la imagen es muy extenso, cada disciplina recurre a formas propias de organización y estructuración para el análisis del mismo. Esta situación ha favorecido la confección de diversos modos de clasificación, tipologías o taxonomías para acercarse al objeto de estudio.

En relación con los que se suele llamar elementos básicos de la comunicación visual, elementos de composición plástica, componentes visuales o gráficos, fundamentos de diseño, etc.; no hay una tipología completa, exhaustiva, que abarque todo el universo

plástico-visual, existen estudios basados en la lingüística y en la semiótica que no son muy satisfactorios para los estudiosos de este asunto. En ese sentido, Zamora prefiere llamar a todo el conjunto que incluye esta clase de información visual “*sistema de valores*” (2007, p. 131). Esta referencia me remite a las cualidades visuales de las imágenes que abarcan un gran repertorio sobre todo en sus posibilidades de creación, no obstante, para acotar un poco, algunos de los componentes que hasta ahora se han constituido como los que conforman las estructuras visuales y forman parte del sistema mencionado, Zamora toma la tipología propuesta por Jacques Aumont, primero porque considera la intencionalidad tanto del emisor como del receptor y segundo porque alude a dos aspectos fundamentales de las imágenes sensibles, la temporalidad y la espacialidad. A continuación presento dicha tipología (Zamora, 2007, pp.130-131, tomado de Aumont, 1992, pp.144-238).

### **Aspecto espacial**

- a) *Elementos plásticos*: es la superficie misma de la imagen y su organización compositiva.
- b) *Tamaño*: esta cualidad puede variar según el encuadre que se realice (desde un gran acercamiento hasta un plano general).
- c) *Marco*: casi todas las imágenes están físicamente delimitadas: por un marco físico, por los límites mismos del soporte en el que se presentan, por otras imágenes, etc.
- d) *Encuadre*: toda imagen es producto del ángulo desde el cual es realizada. El concepto actual de encuadre designa el acto mental o material de tomar una imagen desde cierto punto de vista y con ciertos límites.
- e) *Soporte*: no hay imagen material sin un soporte que la hace permanecer y ser vista. La imagen sin soporte sería solamente la imagen proyectada por el propio sujeto que imagina. Pero ésta

ya no es una imagen visual propiamente hablando.

- f) *Campo*: es el espacio virtual en el que existe la imagen, fija o en movimiento; es el espacio profundo representado en el plano.

El aspecto temporal de la imagen consiste en varias dicotomías:

- a) *Imagen fija / móvil*
- b) *Imagen única / múltiple*
- c) *Imagen autónoma / secuenciada*
- d) *Tiempo de la imagen / tiempo del espectador.*

Cabe aclarar que buscar un tipo de organización o estructura, de encontrar algunas formas de clasificar, o algunas tipologías, no tiene la intención de asemejar al lenguaje verbal ni de “*lingüistizar*” los componentes de la imagen, es sólo una forma de acercamiento al enorme “*sistema de valores*” al que se refiere Zamora.

Por otro lado, aunque el lenguaje verbal tradicionalmente ha sido muy dominante, en la historia de las imágenes se puede apreciar cómo la imagen a veces acompañada de texto, a veces sin éste, ha sido participe en las formas de aportar conocimiento ya sea *como episteme o como gnosis* (Zamora, 2007, p. 133). En ese sentido el investigador mexicano afirma: la utilización de imágenes visuales ayuda no sólo a explicar o exponer pensamientos sino incluso a *formarlos*. El uso de recursos gráficos como esquemas, líneas, círculos, flechas, cruces, subrayados etc., es un modo de construcción y materialización para la *formación y conformación* de pensamientos. Ante la imposibilidad de explicar con palabras una o varias ideas o sus relaciones recurrimos a los esquemas; entonces logramos aclararlas. Estamos pensando en y con imágenes visuales (p. 136). Pensar a partir de la imagen es percibir visualmente.

Los esquemas visuales son una forma de pensamiento visual,

.....

los artistas los utilizan como parte de los procedimientos para la creación y producción, bocetan, hacen planos, construyen maquetas, exploran conceptos, prueban con materiales y formas, es decir: construyen conocimiento a través del pensar visualmente.

De ahí que como dice Arnheim:

La percepción visual es pensamiento visual, pues no se da en la inmediatez de la percepción primaria, participa en el mundo que emerge de esta exploración perceptual que no es inmediatamente dado. Algunos de sus aspectos se erigen veloces, otros lentos, y todos ellos están sometidos a constante confirmación, reapreciación, cambio, completamiento, corrección y profundización de entendimiento (Arnheim, 1986, p. 28).

En ese sentido la percepción visual se relaciona con la representación en la medida en que se construye y se materializa una imagen, un objeto o una acción. En esta línea de pensamiento queda claro que la representación es otro concepto que no puede tener una única definición, pues no suele utilizarse desde la concepción griega original: “imitación”; la representación puede ser simbólica, transformarse en el proceso creativo, iniciarse en un esquema visual, puede ser meramente expresiva o tener alguna clase de significación (denotativa o connotativa) o puede formar parte del mundo de la reproducción entre otras muchas acepciones.

Por otro lado, Zamora considera las imágenes no sensibles, a las que llama también imágenes imaginarias, inmateriales o no visuales (2007, pp. 152-153):

- a) *Imágenes que surgen a partir de percepciones o sensaciones*
- Eidéticas. Capacidad de ciertas personas, por lo general niños y artistas plásticos, para reproducir mentalmente con gran



exactitud percepciones visuales anteriores (diccionario RAE).

- Post-imágenes. Son aquellas que aparecen posterior a una estimulación. Por ejemplo, después de que se ve un objeto rojo durante algún tiempo y se dirige la mirada hacia una superficie blanca, aparece la forma de ese objeto pero verde.
- Fosfénicas. Aparecen cuando una presión sobre el bulbo ocular provoca sensaciones luminosas.

*b) Imágenes que surgen a partir de las palabras*

- Imágenes literarias: metáforas, sinécdoques, metonimias, prosopopeyas, etc.
- Imágenes generadas por descripciones y narraciones verbales.

*c) imágenes recreativas, que se orientan hacia el pasado*

- Recuerdos.

*d) Imágenes creativas, que se orientan hacia el futuro*

- Proyectos/modelos imaginarios (intelectuales: astronómicos, atómicos, físicos, filosóficos; prácticos: croquis, mapas esquemas).

*e) Imágenes que se apoderan del sujeto*

- Fantasías-ensañaciones: alucinaciones.
- Sueños: hipnagógicas (aparecen en estado de semiconciencia, entre la vigilia y el sueño), hípnicas (aparecen en el sueño y constituyen la experiencia onírica).
- Deseos, temores.
- Visiones.
- Premoniciones.

Cabe señalar que el autor construye esta clasificación con base

.....  
en los criterios de William James, Herbert Read y Michel Denis. También considera otras concepciones clásicas de la imaginación como la de Aristóteles, el empirismo, el racionalismo y la kantiana, que por razones de espacio no incluyo aquí. Lo interesante de la concepción de Zamora en esta clasificación es su relevancia desde los aspectos subjetivo e intersubjetivo pues se refiere a una postura fenomenológica:

La imaginación es un proceso intersubjetivo: las imágenes imaginarias no yacen en la cabeza, sino que tienen una existencia social. Ahí es donde está la imaginación: en el uso de los signos que manejamos todos. Las imágenes imaginarias son intersubjetivas; son en un sentido amplio, formas simbólicas (2007, p. 193).

La importancia de considerar las imágenes sensibles y las imágenes imaginarias consiste en su constante relación y en algunos casos en el transitar de la una a la otra. Ambas son reales, las dos existen en el mundo unas objetivamente y otras subjetivamente; tienen un carácter epistémico y gnóstico. Existe también un aspecto fenomenológico pues se imagina “en” y “con” el cuerpo no sólo con la mente por lo que existe un carácter intrasubjetivo y otro intersubjetivo en constante movimiento (Zamora, 2007, p. 193).

En relación con el material propuesto las nociones antes mencionadas juegan un papel importante, pues los procesos de representación, percepción visual, las imágenes sensibles y las inmateriales constituyen los dispositivos para la formación de conceptos tanto en los procesos de construcción para las imágenes sensibles (físicas o materiales) como para las imaginarias, la imaginación resulta un factor fundamental para la creación material o simbólica y desde el punto de la mediación por un lado son instrumentos que median entre el sujeto y sus procesos y por el otro entre el sujeto y los otros.

## **2.2.2. Percepción y representación. Aspectos de arte y comunicación visual**

### ***La iconicidad como esencia de la imagen***

Difícilmente se puede hablar de imagen sin recurrir a un atributo intrínseco y característico de ésta, su esencia icónica. De hecho gran parte del debate actual en relación a la teoría de la imagen que se pretende construir desde algunas disciplinas, se relaciona con la discusión entre lo semántico y lo icónico de las imágenes. En el texto *Introducción a la teoría de la Imagen* (2006) de Justo Villafañe encontré un aliciente para aquellos que se dedican al estudio de la comunicación visual y que precisan elementos específicos para este objeto. A continuación presento algunos aspectos expuestos por el autor que me parecen de vital importancia para el análisis de imágenes.

Como parte del estudio general de la Teoría de la Imagen, Villafañe considera pertinente un estudio sectorial dedicado a la *naturaleza icónica de la imagen* en el que considera tres hechos fundamentales (Villafañe, 2006, p. 23):

1. Una selección de la realidad.
2. Un repertorio de elementos fácticos (configurantes).
3. Una sintaxis (manifestación de orden).

Estos tres aspectos invariables, constituyen la materia prima de los dos grandes procesos que constituyen la naturaleza icónica de la imagen: la percepción y la representación. Del primero de ellos dependen todos los mecanismos de selección de la realidad; la representación supone, a su vez, la explicitación de una forma particular de tal realidad, un aspecto de la misma (Villafañe, 2006, p. 30).

Todas las imágenes, materiales e inmateriales, parten de una referencia asentada en la realidad que no depende del grado de

.....  
iconicidad, del medio de producción o del uso de la imagen, no obstante, la esencia icónica trasciende este aspecto al considerar lo que el investigador español designa como *modelización icónica de la realidad*. Desde este enfoque, el punto de partida radica en que las imágenes constituyen *modelos de realidad* del mismo modo que otras artes; la diferencia reside en las propiedades específicas de los procesos de cada modelo. “La percepción y la representación visuales, responsables de la modelización icónica, se basan en una serie de mecanismos sui generis que confieren a la imagen esa especificidad que la caracteriza y la distingue de otro tipo de productos comunicativos” (Villafañe, 2006, p. 31).

En ese sentido, el autor contempla tres funciones icónicas modelizadoras, la representativa, la simbólica y la convencional, además de una *función icónica dominante* que predomina en el caso de que una imagen cumpla con más de una función. Lo que indica que el grado de similitud con la realidad es sólo uno de los aspectos de *la naturaleza icónica de la imagen*.

Estas tres funciones forman parte de los procesos de percepción y representación mencionados, en los cuales interviene otro proceso fundamental para comprender el grado de iconicidad de una imagen: la abstracción que consiste en aislar y retraer por medio de operaciones superiores de la mente o intelecto las cualidades de un objeto, en este caso imagen, para considerarlas en su esencia, estructura o concepto. Cabe mencionar que a partir de estos análisis se ha llegado a pensar que mientras más iconicidad refiere una imagen, menor es el grado de abstracción que presenta y que mientras más abstracta es una imagen menor es el grado de iconicidad que contiene.

A partir de las funciones icónicas que expone Villafañe, en la *modelización representativa* las representaciones modelizan la realidad restituyendo sólo algunas características visuales pertinentes

a dicha realidad (Villafañe, 2006, p. 37), de ahí que a este tipo de representaciones visuales se les llame en algunos casos representaciones análogas o analógicas. En la *modelización simbólica* se hace una transferencia de la imagen a la realidad una imagen le ha otorgado una configuración visual particular a un hecho abstracto (Villafañe, 2006, p. 37). “En la modelización convencional la imagen funciona como un signo no analógico” (Villafañe, 2006, p. 38). Este tipo de imágenes tienen la finalidad de ser utilizados para reconocer, señalar, indicar, etc.; son arbitrarios y se establecen con base en principios o preceptos socioculturales.

En relación con los aspectos mencionados Villafañe propone una tipología o clasificación dividida en niveles de iconicidad, los aspectos que considera son: el soporte (natural, de registro, creada o mental) en el que se realiza la imagen, el nivel de realidad al que se adscribe, el tipo de representación, la función modelizadora y el último que llama función pragmática y que se refiere al uso que se le da a la imagen que puede ser de reconocimiento, descripción, artístico, de información o de búsqueda (Villafañe, 2006, p. 42). Esta es una propuesta de clasificación para ubicar el grado de iconicidad de la imagen, no obstante existen otras muy reconocidas como la de Moles (1975).

El tercer y último hecho fundamental o aspecto invariable de la *naturaleza icónica* considerado por Villafañe es la sintaxis. Se refiere al orden de los elementos estructurales o constitutivos que confieren un carácter unitario, compositivo y organizado de las formas, estos se relacionan con los componentes materiales y en su conjunto son los responsables de la significación plástica de la imagen (Villafañe, 2006, p. 49).

El investigador español tipifica en tres estructuras estos grupos de elementos: la estructura espacial, en la que considera la dinámica objetiva de la imagen, es decir, imágenes *fijas* e imágenes

.....  
*móviles*, y las dimensiones físicas del soporte: bidimensional y tridimensional en la que ubica imágenes *planas* y *estereoscópicas*. La temporalidad, en la que hace referencia a la estructura temporal de la imagen. Existen dos alternativas: la simultaneidad o secuencia temporal, lo que origina imágenes *aisladas* o *secuenciadas* (Villafañe, 2006, p. 50). Y la estructura escalar en la que se establece la relación en las magnitudes físicas de una imagen.

Cuando se hace análisis de imagen es muy relevante considerar todos los aspectos mencionados pues los procesos de percepción y representación así como las relaciones de orden que se establecen en el proceso sintáctico, son fundamentales para comprender e interpretar la función de las mismas. Todas las imágenes poseen una naturaleza icónica al estar sujetas de alguna forma a la realidad, las imágenes sensibles además forman parte de un proceso de construcción y análisis complejo en el que vale la pena reflexionar.

Para Villafañe el estudio de la naturaleza icónica constituye el objeto científico de la teoría de la imagen. De ahí que considera tres hechos esenciales en una imagen, la selección de la realidad que ésta supone, el uso de un repertorio específico de elementos plásticos para este fin, y la distribución y ordenamiento de éstos de una forma sintáctica para producir formas de significación concretamente icónicas. El primero de estos hechos corresponde al proceso de la percepción, el segundo y el tercero al proceso de la representación, ambos están estrictamente ligados entre sí, pues la representación no se entiende si no se conecta o vincula directamente con el estímulo perceptivo de la realidad en que se basa (Villafañe, 2006, p. 93).

A partir del proceso de *conceptualización visual* que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida, adopta una gran cantidad de imágenes genéricas que son equivalentes estructurales de otros tantos estímulos de la realidad (Villafañe, 2006, p. 93). En este sen-

tido en el doble proceso de percepción-representación el humano realiza un mayor o menor grado de mediación mental según el tipo de imagen en cuestión. Por ejemplo una imagen abstracta o una muy cercana a la realidad o con un alto grado de iconicidad.

El catedrático español comulga con el pensamiento de Arnheim en relación con el concepto representación. En su análisis considera que ésta es un equivalente plástico del percepto o, lo que es lo mismo, de la estructura del estímulo. Para aclarar, el percepto según la RAE es el objeto tal como lo percibe el sujeto.

Para el autor la representación consta de dos esquemas. El primero es el perceptual que incluye tanto la estructura del estímulo como el equivalente perceptual de la realidad, mismos que conforman el percepto y, el segundo llamado esquema icónico, que es el equivalente plástico del percepto (Villafañe, 2006, p. 94).

De aquí que los elementos de comunicación visual, llamados también elementos de la imagen, forman parte del proceso de representación, así como la sintaxis de los mismos.

Cabe mencionar que estos elementos para su análisis y estudio se han clasificado o tipificado de distintas formas en relación con la especificidad de los objetos de estudio de cada autor o investigador. Dondis (1976), una de las pioneras en el tema y la primera en intentar la construcción de una introducción al alfabeto visual para generar una estructura básica o primaria del lenguaje visual, considera 10 elementos básicos de la comunicación visual: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, dimensión, escala y movimiento.

Estos elementos nombrados por la autora como los básicos para la comunicación visual, fueron analizados posteriormente por Justo Villafañe quien los reorganiza en una nueva tipificación en la que incluye tres elementos más (forma, tensión y ritmo) excluye el tono y la dirección, y los clasifica como elementos de tres tipos.

Los elementos morfológicos: punto, línea, plano o contorno, textura, color y forma. Los elementos dinámicos: movimiento, tensión y ritmo, y los elementos escalares: dimensión, formato, escala y proporción (Villafañe, 2006, p. 95). Como puede observarse los elementos morfológicos hacen referencia a la forma física o material y a la construcción de una imagen, los elementos dinámicos definen la fuerza, la energía y actividad de la misma, y los elementos escalares conforman las magnitudes físicas que pueda constituir ésta. Para Villafañe los elementos morfológicos tienen cualidades espaciales, los dinámicos temporales y los escalares de relación. Es fundamental que en la composición de imágenes existan elementos de los tres órdenes pues como lo plantea en su estudio “toda imagen tiene tres estructuras: la espacial, la temporal y la de relación” (Villafañe, 2006, p. 50). Cabe mencionar que para el autor es en las dos primeras escalas en las que se da la formalización teórica de una imagen concreta pues a partir de la estructura escalar las categorías no son muy significativas, aunque muchas veces es determinante en el resultado visual de una imagen sus cualidades escalares.

El estudio de Villafañe es en este sentido más profundo y aporta más elementos a la organización de la composición plástica. No obstante, para los fines de mi propuesta los 10 elementos considerados por Dondis, son suficientes para iniciar en educación básica secundaria, pues con éstos se puede construir una imagen, se identifican elementos de composición en obra plástica, se reconocen técnicas y se pueden aplicar a los distintos tipos de imágenes de los planes y programas de estudio (del entorno, publicitarias y artísticas).

En un nivel más avanzado (bachillerato) debido a la complejidad que implica la conceptualización de elementos de relación entre los tres grupos (morfológicos, dinámicos y escalares) sugiero la clasificación de Villafañe en la cual incluiría el tono como elemento



morfológico y la dirección como elemento dinámico. Discurro que el autor no los incluye porque los considera implícitamente.

Los conceptos de orden, estructura y significado son los referentes a la sintaxis de las imágenes. Este es el tercer aspecto del estudio sectorial de la naturaleza icónica de la imagen plantado por Villafañe en su *Introducción a la Teoría de la Imagen* (2006). Y es el punto de partida del trabajo realizado por D. A. Dondis en su libro *Sintaxis de la Imagen* (1976), en los cuales se analiza y clasifica la esencia y comportamiento de los elementos de composición visual y el proceso de representación en el que estos intervienen. Debido a que la investigación de la autora norteamericana antecede el estudio de otros investigadores, entre ellos Villafañe, su contribución es limitada, algunos de sus argumentos han sido muy criticados, se ha generado polémica en relación con la disertación del lenguaje visual y han surgido otros enfoques en torno al tema, no obstante, el valor de su análisis, las aportaciones respecto a la alfabetidad visual y la constitución de una primera tipificación de los elementos de composición plástica son indudablemente la introducción al estudio del alfabeto visual. La sintaxis de Dondis o síntesis icónica de Villafañe constituye la condición en que se establece el orden de los elementos en una composición o imagen a través de las estructuras de representación y que determina su significación plástica.

El orden visual de una imagen se basa en el orden visual natural, es decir, el de la percepción. Si el orden icónico asume el orden perceptivo, la composición será normativa; si lo transgrede, la imagen producirá una significación plástica directamente relacionada con el elemento o la estructura de la realidad que ha sido alterada (Villafañe, 2006, p. 166).

En ese sentido, si la imagen que se representa pertenece al orden natural de la realidad que se percibe, su significación está direc-

.....  
tamente relacionada con el medio de representación. Si la representación transgrede el orden natural de la visión la significación depende de la composición y no del medio utilizado (Villafañe, 2006, p. 167).

El catedrático español considera que la identidad de la imagen se consolida a partir de sus aspectos esenciales. Estos deben ser de naturaleza inalterable, inmutable e inamovible, por lo que son los elementos estructurales los que establecen la relación entre la configuración, el grado de iconicidad que requiere una representación y el orden que se establezca.

Para Justo Villafañe existen dos tipos de significación, la que conlleva el componente semántico y puede o no darle sentido a una imagen, y la significación plástica que es el núcleo de investigación de la Teoría de la Imagen pues es su campo específico, es a partir de ésta que se realiza el estudio de los elementos formales que componen la imagen, así como el del análisis de la significación que dichos elementos producen (2006, p. 171).

La significación plástica se constituye de forma independiente a la significación de sentido o semántica de la imagen, se analiza de forma aislada y considera todos los aspectos de la naturaleza icónica mencionados en este trabajo y que analiza el autor español en su estudio.

La composición es indudablemente uno de los aspectos fundamentales del análisis de la significación plástica de una imagen. Como parte del estudio el investigador español considera además de su aspecto teórico, lo casuístico debido a la enorme gama de posibilidades en las que una imagen puede variar, en muchas ocasiones se requiere del estudio de casos específicos que no se pueden determinar a partir de juicios o categorías (2006, p. 178).

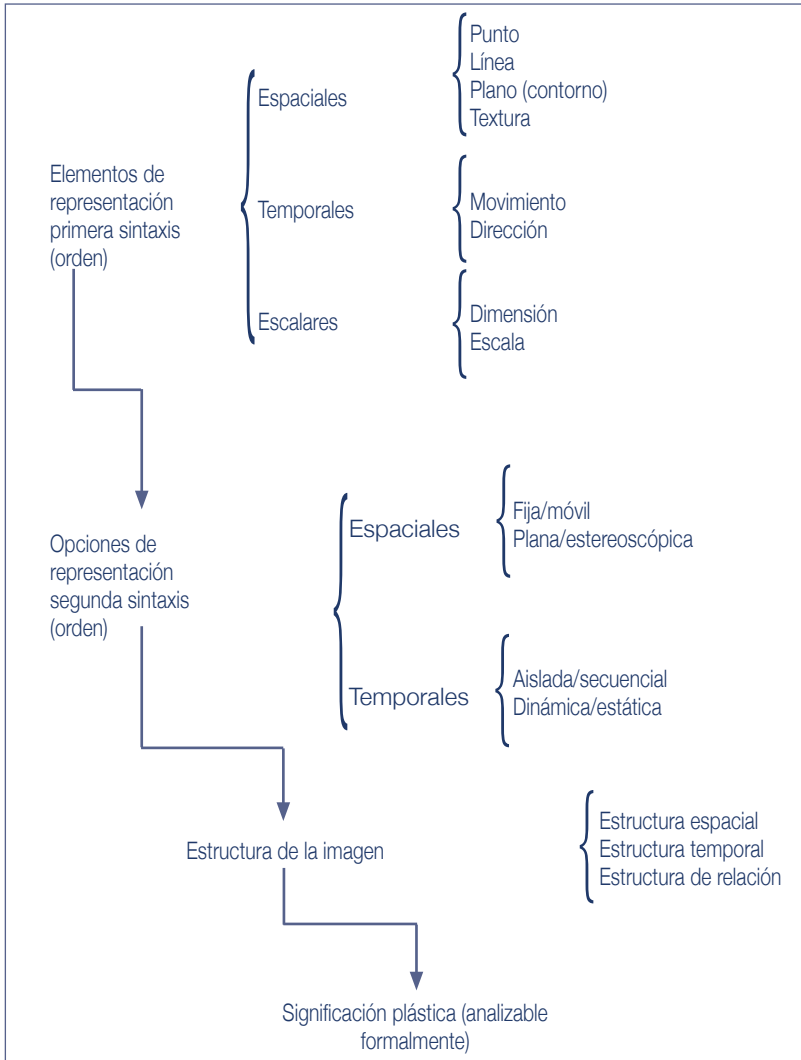
En una composición se debe considerar el equilibrio dinámico, el peso y la dirección visual, como atributos específicos que son

cualidades de naturaleza un tanto abstracta pues se relacionan directamente con el proceso de percepción, en muchos casos una imagen estructurada bajo la normatividad establecida no cumple con estas cualidades por razones de distinto orden entre ellas la percepción natural, por lo que requiere ajustes para mitigar los efectos visuales. Todo este proceso implica estudio y análisis de los casos específicos por lo que la normatividad debe ser flexible a los múltiples casos que rompen las reglas de composición.

Como puede observarse, los elementos de composición visual son objeto de estudio teórico. La significación plástica conlleva un contenido que implica un análisis formal profundo de la estructura compositiva y de naturaleza icónica por un lado, y un estudio de la significación semántica si la imagen lo requiere, por otro. De modo que cualquier clase de análisis que se realice desde las diversas perspectivas, disciplinas o enfoques debe considerar en primera instancia el origen de la estructura formal de una imagen constituido por su significación plástica.

En relación con el material didáctico que elaboro, los elementos de composición plástica considerados para este fin, son los llamados elementos básicos de la comunicación visual por Dondis en su texto *Sintaxis de la Imagen* (1976). Algunos de estos elementos se localizan en la clasificación de Villafañe, otros pueden incluirse sin problema, pues forman parte de las estructuras de composición propuestas por el autor de forma implícita, además de ser fundamentales como introducción al alfabeto visual que la autora norteamericana propone. Con la finalidad de facilitar su estudio, comprensión y aplicación en educación básica es conveniente hacerlos explícitos.

**Esquema 1. La significación plástica de los elementos morfológicos en la imagen**



**Fuente: Villafañe, 2006, p. 171 y modificado en relación con la clasificación de D.A. Dondis para el objeto de esta propuesta.**

El esquema 1 modificado del gráfico original que el autor español expone en su texto *Introducción a la Teoría de la Imagen* (Villafañe, 1985, p. 170). La modificación se muestra en los elementos de representación conformados por los espaciales (6), temporales (3) y escalares (4). Se han sustituido los 13 elementos planteados por el investigador, por los 10 de Dondis (espaciales (6), temporales (2) y escalares (2)), ubicados en el sitio que les corresponde según la clasificación del esquema de origen. Todos los demás componentes del gráfico permanecen exactamente igual que en el expuesto por el autor.

La intención de presentar el gráfico, radica en facilitar la comprensión del modo en que la Teoría de la imagen propuesta por Justo Villafañe, puede aplicarse a la creación o producción de imágenes (normativas) y al análisis de las mismas desde su significación plástica. Además de dilucidar como los elementos elegidos en el material didáctico que propongo forman parte de estas estructuras compositivas y pueden analizarse desde esta perspectiva.

### **2.3. LA ESTRUCTURA DEL MENSAJE VISUAL (REPRESENTACIÓN, SIMBOLISMO Y ABSTRACCIÓN)**

La creación de mensajes visuales es muy compleja, para su emisión se requiere de un largo proceso en el que intervienen factores y componentes que se entretajan en diferentes planos. De igual modo la recepción de estos mensajes implica un cierto grado de análisis y discernimiento para su comprensión. En ese sentido la educación visual y el acercamiento al alfabeto visual facilitan el entendimiento de los elementos y dispositivos que constituyen este lenguaje.

Para Dondis (1976) existe una tendencia a conectar la estructura verbal con la visual como parte de un proceso fisiológico que

.....  
de alguna forma es natural. No obstante, considera la existencia de *datos visuales* que funcionan como los antecesores al conocimiento. De modo que la información visual se constituye por tres niveles que se desarrollan de forma distinta en cada individuo: el *input visual*, que consiste en una enorme e indefinida cantidad de sistemas de símbolos. *El material visual representacional*, que es todo aquello que somos capaces de identificar en nuestro mundo empírico y que podemos plasmar con medios artísticos de cualquier índole; y *la infraestructura abstracta*, que es la representación mental de lo que vemos de forma natural o intencionada (Villafañe, p. 25). Desde esta perspectiva la autora considera estos tres niveles como los de la inteligencia visual.

En el primer nivel se ubica un sistema de símbolos que no puede equipararse con el lenguaje de naturaleza verbal-escrito, no obstante, son muy útiles como elementos de la alfabetidad visual, pues se utilizan en la composición de materiales y mensajes visuales en relación con los otros dos niveles de inteligencia visual. El segundo, nombrado por Dondis el representacional, se refiere a la forma directa en que se aprende a través de los medios visuales como los gráficos, esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, imágenes de objetos, etc. El tercer nivel de inteligencia visual se refiere a la infraestructura abstracta de la visión en la que el ser humano ve inicialmente de forma global, sin diferenciación, de forma conjunta, para posteriormente realizar el proceso de distinción como parte del proceso perceptivo en el que se involucran los aspectos relacionados con los niveles de abstracción (conocidos desde la psicología de la percepción). En este sentido los elementos básicos visuales constituyen la estructura esquelética para la producción de significados y respuestas a partir de la comunicación visual y de las áreas afines (Dondis, 1976, p. 27).

A partir del pensamiento de Dondis, cabe señalar que una de las funciones fundamentales de las artes visuales es la comunicación visual en la comprensión y confección de mensajes, en tanto éstos se componen de contenido y forma. El primero se refiere a qué información transmite y la segunda a cómo la transfiere.

Cualquier acontecimiento visual es una forma con contenido, pero está intensamente influido por la significancia de las partes constituyentes, como el color, el tono, la textura, la dimensión, la proporción y sus relaciones compositivas con el significado (Dondis, 1976, p. 27).

La construcción de mensajes desde el enfoque de las artes visuales requiere de un complejo proceso de composición plástica en la que intervienen los niveles de la inteligencia visual (representación, simbolismo y abstracción), los elementos básicos y las categorías formales o técnicas de comunicación que son las estrategias utilizadas como herramientas visuales para transmitir información directa, inmediata y preferentemente experiencial, es decir, su intención es generar significados ligados a experiencias de orden estético.

En este sentido, los elementos visuales son los dispositivos esenciales y los mecanismos compositivos óptimos para la creación de experiencias, mensajes y objetos visuales.

Los elementos básicos de la comunicación visual así designados por la investigadora norteamericana, son los elementos de representación utilizados en la producción y creación de imágenes, objetos, mensajes y materiales visuales. Estos se caracterizan por tener cualidades propias que son de carácter cambiante al relacionarse con otros elementos en distintos planos, niveles, posiciones y distribución en la composición plástica, en ese sentido, no es pertinente considerar definiciones específicas que los determinen pues se corre el riesgo de limitarlos en la amplia gama de posibilidades que pueden desarrollar, no obstante, Dondis describe sus cualidades intrínsecas de forma un tanto elocuente:

El punto, o unidad visual mínima, señalizador y marcador del espacio; la línea, articulante fluido e infatigable de la forma, ya sea en la flexibilidad del objeto o en la rigidez del plano técnico: el contorno, los contornos básicos como el círculo, el cuadrado, el triángulo y sus infinitas variantes, combinaciones y permutaciones dimensionales y planas; la dirección, canalizadora del movimiento que incorpora y refleja el carácter de los contornos básicos, la circular, la diagonal y la perpendicular; el tono presencia o ausencia de la luz, gracias a la cual vemos; el color coordenada del tono con la añadidura del componente cromático, elemento visual más emotivo y expresivo; la textura, óptica o táctil, carácter superficial de los materiales visuales; la escala o proporción, tamaño relativo y medición; la dimensión y el movimiento, tan frecuentemente involucrados en la expresión. Estos son los elementos visuales que constituyen la materia prima en todos los niveles de la inteligencia visual y a partir de los cuales se proyectan y expresan todas las variedades de declaraciones visuales, de objetos, entornos y experiencias (1976, p. 28).

Además de estos elementos, las categorías formales o técnicas de comunicación son herramientas de soporte compositivo indispensables, pues, establecen *soluciones visuales* (Dondis, 1976, pp. 28-29) de carácter conceptual o abstracto; estas se aplican para reforzar tanto el contenido como la forma de los mensajes visuales. Existe una gran cantidad de técnicas y aunque se presentan como pares en dualidad, la riqueza creativa de su utilización deriva precisamente de encontrar los matices y gradación adecuados entre los extremos opuestos de cada pareja para cada mensaje específico.

Entre las estrategias de comunicación visual más utilizadas, la diseñadora norteamericana presenta las que enlisto a continuación:



ESTRATEGIA DE CONTRASTE ..... ESTRATEGIA DE ARMONÍA

1. Exageración.....	Reticencia
2. Acento.....	Neutralidad
3. Asimetría.....	Simetría
4. Inestabilidad .....	Equilibrio
5. Fragmentación.....	Unidad
6. Economía .....	Profusión
7. Audacia.....	Sutileza
8. Transparencia.....	Opacidad
9. Variación.....	Coherencia
10. Complejidad.....	Sencillez
11. Distorsión.....	Realismo
12. Profundo .....	Plano
13. Agudeza.....	Difusión
14. Actividad .....	Pasividad
15. Aleatoriedad.....	Secuencialidad
16. Irregularidad .....	Regularidad
17. Yuxtaposición .....	Singularidad
18. Angularidad.....	Redondez
19. Representación .....	Abstracción
20. Verticalidad.....	Horizontalidad

Como se puede observar la naturaleza de estas técnicas es de carácter cualitativo, ayudan a expresar significados visuales y a darles cierto sentido.

La manera como construimos mensajes visuales está intrínsecamente relacionada con factores culturales, sociales, ambientales y climáticos, “el cómo vemos el mundo afecta casi siempre a lo que vemos” (Dondis, 1976, p. 24) tanto individual como colectivamente, los códigos y las formas de representación visual de occidente (por ejemplo la tridimensionalidad y la perspectiva) son distintos a los

.....  
de oriente, la forma de síntesis en la representación de mensajes visuales es algo que se aprende, que se construye como parte de la diversidad y universalidad de lo visible.

En el empleo de estos recursos de creación artística deben considerarse todos los niveles funcionales de la estructura de la inteligencia visual mencionados, así como el estilo, los significados culturales individuales y colectivos tanto del emisor como del receptor, y la intención del mensaje, es decir, lo que pretende transmitir.

## **2.4. PENSAMIENTO VISUAL**

El término *Pensamiento Visual* fue acuñado por Rudolf Arnheim en el libro del mismo nombre escrito por el psicólogo y filósofo alemán en 1976, con varias ediciones posteriores. En este texto realiza un estudio profundo sobre el proceso de la percepción visual y los aspectos que la conforman. Para este eminente investigador la percepción visual es pensamiento visual.

Justo Villafañe influenciado por el pensamiento de Arnheim considera que la tesis del investigador alemán es una de las contribuciones fundamentales para el análisis de la percepción y específicamente de la percepción visual.

El pensamiento visual constituye el ámbito de relación de las diversas instancias que intervienen en la percepción: la estimulación aferente a través de la sensación visual, la información almacenada en los sistemas de memoria, y los procesos de conducta que intervienen como elementos modificadores del resultado perceptivo (Villafañe, 2006, p. 88).

La percepción visual concibe un proceso cognitivo similar al proceso reconocido como “intelectual”. Este se construye a través del proceso de abstracción en el que se incluye la percepción selectiva

que lleva a la conceptualización visual. Para el catedrático español la abstracción visual debe ser *esencial y generativa*, es decir, primero toma los rasgos esenciales y permanentes del objeto que lo distinguen de otros objetos de su clase para posteriormente generar e incorporar a la representación aquellos aspectos que ésta recoge pero que el objeto posee (Villafañe, 2006, p. 90).

La relevancia de la percepción visual radica en que es una forma de pensamiento que produce conocimiento. La inmediatez que origina ver directamente desencadena el proceso de la percepción activa, este hecho implica todo el proceso anteriormente nombrado. Pensar visualmente es remitirse a imágenes mentales o visuales, materiales o inmateriales y realizar procesos cognitivos, útiles a la experiencia humana para ubicarse en el mundo de formas más complejas y sublimes, para construir nuevas realidades, para comprender la estructura de las sociedades o de las ideas. Esta es la razón por la que el pensamiento visual se incluye en los planes y programas de estudio de educación básica.

A partir de la reforma educativa establecida en secundaria en 2006 y con apreciables ajustes en 2011, la SEP establece las artes como área de conocimiento específico y designa, el pensamiento artístico, para referirse a la relación entre forma y contenido en la que intervienen procesos cognitivos específicos de la artes como la sensibilidad, percepción y creatividad, mismos que se desarrollan a partir del enfoque por ejes temáticos apreciación, expresión y contextualización. El programa oficial de artes visuales en secundaria muestra en su conformación una clara tendencia al acercamiento del pensamiento visual, en los propósitos de grado, contenidos y aprendizajes esperados. Considero que algunos aspectos tratados en los planes y programas de la SEP en el campo de desarrollo en el que se insertan las Artes Visuales, debido a su amplitud y generalización, se prestan a confusiones por lo que sugiero el acercamiento

.....  
a las fuentes de información e investigación utilizadas para establecer el paradigma en este nivel educativo.

## 2.5. ALFABETIDAD VISUAL Y COMUNICACIÓN

El sentido de la vista desde su más elemental concepción, es la capacidad natural de ver, es decir, de recibir a través de éste lo que vemos y reconocemos del entorno, como una de las primeras experiencias del mundo a partir de las cuales organizamos *nuestras exigencias, placeres, preferencias y temores*. La alfabetidad visual, es la oportunidad de transformar esta capacidad congénita o connatural, en “una herramienta incomparable de comunicación humana” (Dondis, 1976, p. 14).

El ser humano recurre a *apoyos visuales* debido al carácter directo, inmediato y experiencial que la información visual posee. La profesora norteamericana asume que “la visión es una experiencia directa y el uso de datos visuales para suministrar información constituye la máxima aproximación que podemos conseguir a la naturaleza auténtica de la realidad” (Dondis, 1976, p. 14).

En este sentido, la cualidad visual humana, es cimiento de aprendizaje pues nos ayuda a “comprender el entorno, y reaccionar ante esa información visual, es el registro más antiguo de la historia humana, su representación icónica, el reportaje más antiguo que se ha conservado sobre el mundo” (Dondis, 1976, p. 15).

De ahí que para Dondis, el hecho de ver soporta una serie de *procesos, actividades, funciones y actitudes*, que deben desarrollarse como parte de esta acción. Ver implica desde la más simple identificación de objetos, hasta un complejo lenguaje conceptualizado constituido por los elementos del alfabeto visual, entre los que se encuentran códigos, signos y símbolos pertenecientes a la

esencia icónica de las imágenes. El acto de la visión supone “desde el pensamiento inductivo al deductivo y sugiere algunos de los componentes de la inteligencia visual como percibir, comprender, contemplar, observar, descubrir, reconocer, visualizar, examinar, leer, mirar” (Donis, 1976, p. 13).

Las nociones visualización e imagen mental generalmente se asocian a la forma abstracta de una idea (concepto) no material o sensible, es decir, cuando se imaginan rasgos visibles de algo que no se tiene a la vista o cuando se forma en la mente una imagen visual de un concepto abstracto. La imaginación y la visión están estrechamente ligadas al acto creador, así pues, se piensa que los antecedentes del lenguaje verbal y la comunicación se iniciaron a partir de imágenes mentales evolucionadas hasta la abstracción y la simbolización en “los sistemas mentales que denominamos lenguaje; de ahí que, los sistemas de símbolos son invenciones o refinamientos de lo que en otro tiempo fueron percepciones del objeto dentro de una mentalidad basada en la imagen” (Dondis, 1976, p. 22).

Ahora bien, si se parte de la reflexión anterior, se puede comprender que el lenguaje visual es tan universal como complejo y no es posible hacer una analogía entre éste y el lenguaje verbal pues sus formas de comprensión se manifiestan de formas distintas, existen algunos contenidos en las imágenes visuales que no pueden describirse verbalmente, de ahí la relevancia de construir “una metodología, un sistema con criterios explícitos para su expresión o comprensión” (Dondis, 1976, p. 22). Desde el enfoque de la comunicación visual la autora norteamericana en su libro *La sintaxis de la imagen* hace una propuesta teórico-metodológica para el estudio de la alfabetidad visual, misma que fue publicada en 1976, posteriormente otros investigadores han hecho publicaciones teóricas más recientes al respecto del tema, no obstante, el traba-

.....  
jo metodológico de la catedrática norteamericana sigue vigente en educación superior.

Cabe mencionar que la invitación de la autora es sólo una de las múltiples formas en las que se puede construir una metodología para la enseñanza de este lenguaje.

La sintaxis es una parte de la gramática que actúa en la conexión y coordinación de oraciones, frases y conceptos. Analógicamente, la sintaxis visual tiene una función similar a nivel de composición de elementos visuales en las imágenes y mensajes visuales, no obstante:

La alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el del lenguaje. Los lenguajes son sistemas construidos por el hombre para codificar, almacenar y descodificar informaciones. Por tanto su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar (Dondis, 1976, p. 25).

En el sentido anterior, tanto la sintaxis como la alfabetidad visual, se refieren al estudio de lo que vemos desde una perspectiva analítica, apelan a la comprensión de lo que vemos, aquello que trasciende gustos y preferencias individuales, en otras palabras, a la observación de significados colectivos y universales traducidos en experiencias. Para este objeto, se requiere conocer a fondo la estructura del repertorio visual integrada por todos los elementos compositivos de naturaleza icónica que configuran las imágenes, objetos, y mensajes visuales; específicamente aquellos de orden perceptivo y representativo.

La capacidad de ver es natural a partir del enfoque fisiológico y en relación con las funciones propias del sentido de la vista. La visión es una cualidad innata del ser humano, educarla es un proceso complejo e indispensable para adquirir tanto la capacidad expresiva

como la reflexiva “en el desarrollo de criterios por encima de la respuesta natural o condicionada” (Dondis, 1976, p. 207). Es comprender un lenguaje, una forma de comunicación en la que predomina una mirada crítica, en la que se participa activamente por encima de modas, estereotipos y suposiciones. Es gozar el placer estético de la imagen y comprender su función comunicativa.

## **2.6. EDUCACIÓN VISUAL**

Para Rudolf Arnheim, la percepción visual es la unión de la percepción y el pensamiento, en este sentido, cimiento de la formación de conceptos.

La mente, cuyo alcance va mucho más allá que los estímulos recibidos por el ojo directa y momentáneamente, opera con el vasto caudal de imágenes accesibles a través de la memoria y organiza la experiencia total de una vida en un sistema de conceptos visuales (Arnheim, 1986, p. 307).

De ahí que la interacción entre la percepción directa y toda la experiencia acumulada formen parte de un proceso cognitivo de gran actividad, mismo que está en constante movimiento en la vida cotidiana del ser humano. Si se comprende que en la educación hay que educar la visión, para este objeto se requiere integrar los aspectos psicológicos, artísticos y educacionales que puedan explorar el arte como forma visual, y la forma visual como medio principal del pensamiento productivo (Arnheim, 1986, p. 308) una vez que se haya reconocido que el pensamiento productivo en toda zona de la cognición es pensamiento perceptual, se pondrá en evidencia la función central del arte en la educación en general (Arnheim, 1986, p. 309).

.....

La relevancia de contemplar a los expertos en la *organización de la configuración visual* (artistas visuales, diseñadores y comunicadores visuales) en las planeaciones curriculares, radica en que tienen la costumbre de visualizar la complejidad y concebir los fenómenos y los problemas en términos visuales (Arnheim, 1986, p. 309), se han formado específicamente para este tipo de pensamiento plástico, es decir, para portar y aportar significados desde la visión y la creación.

Por otro lado, Elliot W. Eisner, de acuerdo con los planteamientos del psicólogo alemán Rudolf Arnheim, establece tres ámbitos de estudio en relación con la educación visual. El primero consiste en desarrollar las capacidades visuales y creadoras de las que proceden las imágenes sensitivas, expresivas e imaginativas (Eisner, 1972, p. XV), es decir, conocer la expresividad y la significación plástica propias de la sintaxis visual, para representar ideas, sentimientos e imágenes pertenecientes al lenguaje visual y no al oral o escrito. El segundo ámbito es el desarrollo de la sensibilidad visual al cultivar las actitudes estéticas que orientan al estudiante hacia el mundo, incluidas las obras de arte, con los métodos que les capacitan para experimentar las propiedades estéticas o expresivas de los objetos y acontecimientos del mundo (1972, p. XV). Este ámbito se cimienta en relación directa con el primero, pues los elementos estéticos forman parte de los códigos y conceptos propios del lenguaje visual y artístico. Reconocer cualidades estéticas en el mundo en el que se vive es parte del proceso de transformación y construcción de nuevas realidades. El tercer ámbito se refiere al contexto histórico y cultural al que pertenecen las obras de arte (p. XV) o las creaciones artísticas. La intención es situarlas en el tiempo y espacio al que corresponden para facilitar la comprensión de todos los aspectos que conforman este tipo de imágenes u objetos.



Por último y con la finalidad de concretar, se puede observar que la educación visual está constituida por el pensamiento visual, plástico y productivo en conexión directa y estrecha con el lenguaje visual. Este último compuesto por elementos, códigos y conceptos que conforman la alfabetidad visual en el sentido extenso del término. La educación visual es un amplio campo de estudio en el que es sustancial adentrarse pues constituye un área de conocimiento específico que contribuye al desarrollo personal y colectivo. Hacer conciencia de la importancia de este hecho, fomentar juicios críticos, promover la desenajenación visual y el consumo responsable de objetos e imágenes visuales, son las funciones primarias de los educadores visuales.

## **2.7. CULTURA VISUAL**

En la actualidad desde algunas perspectivas teóricas un tema que se vincula directamente con la imagen y la visión es el de la cultura visual. En relación con esta noción no hay una definición exacta, ni una aproximación a ésta, parece ser que a partir de la intención de considerarla asunto de la interdisciplinariedad, cada disciplina desde su trinchera la ha adecuado según sus necesidades e intereses.

De ahí, que existe un debate álgido al respecto pues ha sido abordada desde las diferentes posturas de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, como la antropología (visual), sociología, historia, psicología, los medios de comunicación, las artes (visuales) y de manera muy expansiva en la publicidad. Debido a que no existe un consenso, al respecto de esta noción, algunos la llaman *Estudios Visuales*, pero en realidad éstos son los que analizan y estudian el fenómeno de la cultura visual desde distintos enfoques y no han podido definirla. El historiador e investigador Nicholas

.....  
Mirzoeff, plantea que la cultura visual es tan amplia y extensa que valdría la pena estimar la idea de Roland Barthes al considerarla como interdisciplinaria y no enfocarla desde distintas perspectivas científicas pues *consiste en crear un nuevo objeto no perteneciente a nadie* (Mirzoeff, 2003, p. 21).

Nicholas Mirzoeff, considera que a partir de la modernidad y subsecuentes tiempos, los diferentes medios visuales de comunicación se han estudiado de forma independiente, ahora surge la necesidad de interpretar la globalización posmoderna de lo visual como parte de la vida cotidiana (Mirzoeff, 2003, p. 19). El autor considera que el hecho de que el ser humano tenga la capacidad visual (perceptiva) no significa que conozca lo que ve en su cotidianidad, que lo comprenda o que crea en ello, es decir, que lo visual corresponda a la realidad.

Para Mirzoeff la cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual (desde un óleo, televisión o Internet) (2003, p. 19). En este sentido el autor entiende al consumidor no sólo como comprador, sino como sujeto capaz de obtener información visual de medios muy variados y en algunos casos atribuirles significados. Para el historiador del arte:

La cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que la del productor... lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como un lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género e identidad sexual y racial (Mirzoeff, 2003, pp. 20-21).

En ese sentido el autor considera que la cultura visual está sujeta a una cultura más amplia de la cual emerge, estudiar su origen y rela-

ción con el mundo es lo que compete, comprender el papel que juega en la vida cotidiana contemporánea. La cultura visual va más allá de la imagen en sí misma, es una forma de manifestar la existencia humana, sus formas de visualización e interpretación y la revelación de las vivencias o modos de vivir e interactuar, pues desde lo visual, se crean, construyen y discuten significados.

De ahí que la cultura visual es una disciplina táctica y no académica. Es una estructura interpretativa fluida, centrada en la comprensión de la respuesta de los individuos y los grupos a los medios visuales de comunicación (Mirzoeff, 2003, p. 22). Su intención es trascender la educación escolarizada e inmiscuirse en la vida cotidiana.

Para Mirzoeff uno de los aspectos más destacables es el desarrollo de la tecnología y cómo ésta ha evolucionado a lo largo de la historia de la humanidad. El hecho de que se pueda ver por medio de recursos tecnológicos lo que la vista humana no alcanza a distinguir ha generado grandes expectativas. La saturación del campo visual se ha convertido en un proceso rutinario, en un hiperestímulo en el que cada vez se conecta más rápido con lo que se visualiza.

Dicho de otro modo; la cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia se centra en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten los significados (Mirzoeff, 2003, pp. 23-24).

De este modo los lenguajes textuales no proporcionan elementos suficientes para expresar los contenidos sustanciales de experiencias visuales o pertenecientes a la alfabetidad visual, por lo que la cultura no puede comprenderse en términos estrictamente lingüísticos. La cultura visual aleja la atención de escenarios de observación

.....  
estructurados y formales como el cine y los museos y centra la experiencia visual de la vida cotidiana, pues, en ésta hay que considerar que la imagen no es estable, sino que cambia su realidad externa en determinados momentos de la modernidad (Mirzoeff, 2003, pp. 25-26), además de reconocer como en la actualidad las imágenes pueden ser modificadas, e incluso descontextualizadas por medio de la manipulación tecnológica. Esta es la crisis de la cultura visual, vivimos en un mundo en el que predomina la falta de información y se recarga lo visual como parte de la cotidianidad, la circulación global de imágenes se ha convertido en un fin en sí misma, tomando posiciones a gran velocidad a través de la red. El reto es explorar las ambivalencias, intersticios, y lugares de resistencia en la vida cotidiana posmoderna, desde el punto de vista del consumidor (2003, p. 27).

Como puede observarse, la perspectiva de Nicholas Mirzoeff, se concentra en el estudio de los aspectos tecnológicos y de consumo de la cultura mediática a través de la visión, en ese sentido, este es uno de los puntos centrales de su análisis de la cultura visual.

Por otro lado, como parte de esta crítica, Mirzoeff realiza un recorrido para evidenciar el proceso evolutivo de la cultura visual y cómo ésta no sólo forma parte de la vida cotidiana actual sino que es la vida cotidiana en sí misma. La posmodernidad en su globalización visual forma parte de las nuevas investigaciones al tomar como punto de partida la imagen en su extensa dimensión.

En su estudio remite desde los inicios de la fotografía hasta la edad del pixel para introducirnos al viejo mundo de la imagen y al nuevo mundo, el de la cultura visual en la vida cotidiana. El autor nos recuerda como la fotografía desplazó –por decirlo de algún modo– a la pintura, como en sus inicios se pensaba que ésta retrataba realidades y las cristalizaba en momentos específicos, y cómo con el paso del tiempo se confirma que la fotografía no revela realidades, sino por el contrario las fragmenta, las inmoviliza e in-

cluso a veces las descontextualiza. Sin embargo, la fotografía tiene rasgos sublimes cuando se recurre a algunos estilos particulares sobre todo en la fotografía artística.

Mirzoeff considera que el capitalismo tanto en su fase marxista como en la actual, o sea, la de la economía globalizada es la base del conflicto de la cultura visual actual, pues siempre ha permeado la vida de las sociedades y las ha afectado de manera significativa. Plantea algunos ejemplos, como el de la industria cinematográfica norteamericana (Hollywood) que utiliza como estrategia la oferta y la demanda, dejando al consumidor muy limitado para tomar decisiones o elecciones de interés propio ya que se tiene que ajustar a la cartelera, o sea, al mercado impuesto por la industria del cine (Mirzoeff, 2003, p. 53).

Posteriormente el profesor de origen británico, nos remite al planteamiento de la cultura del consumo realizado por Guy Debord, en la que “la conexión entre el trabajo y el capital se pierde en el resplandor del espectáculo. En la sociedad espectacular, se nos convence con la imagen más que con el objeto” (Debord, 1977, p. 32. Tomado de Mirzoeff, 2003, p. 53). Y a la postura de Baudrillard en los ochenta en la que declara “la edad del ‘simulacro’, es decir: una copia sin original pues ‘enmascara la ausencia de la realidad básica’ pasando a una nueva época en la que no mantiene relación alguna con ninguna realidad: es su puro y propio simulacro” (Baudrillard, 1984, p. 262. Tomado de Mirzoeff, 2003, pp. 53-54). Para Baudrillard la imagen acaba tanto con la realidad como con lo genuino.

Por último para Mirzoeff, tanto el cine como la fotografía presentan elementos de la realidad exterior, en tanto que “la imagen pixelada nos recuerda su necesaria artificialidad y ausencia” (Mirzoeff, 2003, p. 57). Esta doble condición de estar y no estar, de formar parte de la realidad y al mismo tiempo no existir, esta compleja interrelación de lo real y lo virtual es lo que el autor denomina intervisualización.

.....

Este fenómeno es parte de la vida diaria actual, considero que esta crisis posmoderna a la que se refiere Mirzoeff tiene que ver con una cuestión que pone en peligro a las sociedades globalizadas pues genera graves confusiones. La reflexión, lleva al cuestionamiento, a pensar qué tan engañados vivimos actualmente, qué relación tiene la intervisualización con la ficción.

El ser humano interactúa con la imagen y todos sus medios de difusión y comunicación en la vida cotidiana. La cultura visual tiene una finalidad estratégica en el sentido de observar el comportamiento de los consumidores o individuos y generar tácticas a través de los medios de comunicación visual. Como dice el autor todos “formamos parte del negocio de la observación” (Mirzoeff, 2003, p. 58) el capitalismo (actual) moderno nos tiene a su merced, las interrogantes son diversas. ¿Hasta dónde queremos ver? ¿Hasta dónde podemos ver? ¿Qué es lo visible, que lo invisible o lo que se oculta? ¿En qué consiste el negocio de la cultura visual? ¿Cuáles son sus políticas, intenciones y finalidades? ¿Cuál es su verdadero campo de acción? ¿Realmente lo visual forma parte de un marco cultural y de los usos y referentes relacionados con el término cultura? ¿La crisis visual de la cultura es lo mismo que la cultura visual? ¿Cuál es la relación específica entre las artes visuales y la cultura visual? ¿Es la cultura visual un término arbitrario? ¿Es pertinente escolarizar un término que no puede encontrar un lugar disciplinario? Estas son algunas de las cuestiones que flotan en el ambiente de los Estudios Visuales en la actualidad, algunas aparecen entre líneas en el texto de Mirzoeff, otras surgen como parte de la reflexión de un tema tan extenso, ambiguo y arbitrario.

Desde otra perspectiva, para W.J.T. Mitchell, historiador del arte y autor del texto *Teoría de la Imagen*, en la actualidad se ha adoptado una visión del mundo más gráfica y menos textual, debido a que las experiencias visuales no se pueden describir en su totali-

dad de forma textual. Para él, la imagen visual no es estable, sino dialéctica porque establece una relación entre el observador y el momento de espacio o tiempo pasado y presente que representa. En ese sentido, tanto el lenguaje textual (verbal y escrito) como la imagen forman parte del campo de las representaciones y la actividad representacional, de modo que el investigador norteamericano propone un estudio comparativo entre éstas:

Utilizo “representación” como el término maestro de este campo porque posee una larga tradición en la crítica de la cultura que activa toda una serie de asociaciones entre nociones políticas, semióticas/estéticas e incluso económicas que tienen que ver con el “estar en lugar de o actuar por”. Como todas las palabras clave, tiene sus limitaciones, pero también la virtud de que simultáneamente relaciona las disciplinas visuales y verbales dentro del campo de sus diferencias y las conecta con cuestiones de conocimiento (representaciones verdaderas), de ética (representaciones responsables) y de poder (representaciones efectivas) (Mitchell, 2009, p. 14).

Para el catedrático de la universidad de Chicago, no cabe la posibilidad de separar o desligar estas dos formas de representación, por el contrario, en su discurso considera una relación constante entre ambas. Su intención es llegar al punto de convergencia en el que la imagen se comprenda en su totalidad dialéctica. Para este fin propone desde una perspectiva claramente pedagógica, algunas sugerencias, problemas y métodos para un currículo que subraye la importancia de la cultura y el alfabetismo visual en relación con el lenguaje y la literatura (Mitchell, 2009, p. 13). Cabe mencionar que el planteamiento del autor se refiere a la educación superior, en el ámbito profesional y de ninguna manera a la educación básica, debido a la complejidad que implica establecer el diálogo entre

.....  
imagen-texto o imagen-palabra, desde sus dimensiones de conocimiento, ética y poder.

Para este objeto Mitchell plantea que el debate generado a partir de lo que unos llaman cultura visual y otros estudios visuales, da la pauta para considerar “un giro pictorial” en el sentido de *dar imagen a la teoría* como una actividad práctica en la formación de representaciones (Mitchell, 2009, p. 14); es decir, mira a las imágenes en la teoría y a la propia teoría como una forma de dar imagen (*picturing*) (Mitchell, 2009, p. 17).

En su discurso el autor angloamericano concibe algunas especificaciones en las tres formas de establecer la relación imagen-texto o imagen-palabra que propone, con la finalidad de servir a objetivos educativos, pedagógicos o de investigación de distinto orden, en relación con la cultura y el alfabetismo visual.

La primera forma de relación que contempla, son las “metaimágenes” (*metapictures*), pues éstas, miran a las imágenes “en tanto que” teoría, como reflexiones de segundo orden sobre las prácticas de representación visual; se preguntan qué es lo que las imágenes nos dicen cuando se teorizan (o se representan) a sí mismas (Mitchell, 2009, p. 17).

La segunda forma de relación es la de la “imagen textual”, en la que la imagen no se opone al texto, por el contrario lo complementa y lo transforma en imagen dialéctica (a partir de tres modos: el lenguaje visible, la écfrasis y la descripción de una narración). Desde la “lingüística de la imagen” y la “iconología del texto” los especialistas se refieren al “lenguaje visible”, como procedimientos que implican un proceso metafórico intrínseco a éste, dicho de otro modo, esta idea introduce el discurso de la pintura y de la vista en nuestra forma de entender la expresión verbal, es una forma de concebir los textos de formas distintas, se piensa gráfica e icónicamente, se da sentido a través de imágenes que se visualizan en la mente (Mitchell, 2009, p. 103).



En el segundo modo de las imágenes textuales el autor considera la *écfrasis*, como la representación verbal de una representación visual, y que toma del autor J. Heffernan para expresar esta forma de representación. Como uno de los ejemplos de dicha noción se refiere a los poemas que describen obras de arte (Mitchell, 2009, p. 138). El último de estos tres modos es el de la descripción de una narración generalmente literaria que se considera como otro recurso de la *écfrasis* visual. Para Mitchell estas relaciones no son simétricas o invariables, sino que dependen del contexto institucional del medio en el que aparecen (2009, p. 186), lo que da pauta al análisis de la tercera y última forma de relación entre texto e imagen o imagen y palabra, que el autor aporta, la de los “textos pictoriales”.

En el sentido anterior el investigador norteamericano considera tres instituciones de representación visual en los que sugiere como se establece la dialéctica de la imagen-texto. El primero es el de la pintura abstracta modernista, el segundo el de la escultura posmoderna minimalista y el tercero el del ensayo fotográfico. Estas tres instituciones de representación visual tienen características diferentes, empero, las tres constituyen el lenguaje propio de su esencia y del medio que las consolida en su propia naturaleza, de inicio simulan prescindir de cualquier clase de recurso textual, no obstante, W.J.T. Mitchell insta una relación especial entre la imagen y el lenguaje que parte del medio pictorial que más antitético al lenguaje parece y que, sin embargo, tan habitualmente encontramos insertado en las representaciones verbales (Mitchell, 2009, p. 186). Desde el análisis del autor, prácticamente no existen formas de representación verbal que no se relacionen con las de representación visual, en todas se manifiesta, de algún modo un diálogo entre ellas, separarlas o desligarlas desde los discursos de los diferentes enfoques disciplinarios no llevará a ningún lado el debate sobre la cultura visual, los estudios culturales o los estudios lingüísticos.

De ahí que para el catedrático angloamericano las formas de representación visual y verbal van más allá de su estructura o configuración formal, debido a que no pueden desligarse de las luchas que tienen lugar en la política cultural y la cultura política. El autor sostiene que problemas como “el género, la raza y la clase”, la producción de “horrores políticos” y la producción de “verdad, belleza y excelencia” convergen en ciertas cuestiones relativas a la representación (Mitchell, 2009, p. 11). En ese sentido realiza un análisis de la relación entre las imágenes y el poder y las imágenes en la esfera pública como formas de representación predominantemente visuales en las que plantea que la cultura es inseparable de las cuestiones de la representación (Mitchell, 2009, p. 11).

En relación con el planteamiento anterior, considero que para poder comprender otros niveles de interpretación, análisis o crítica de las representaciones verbales, y más aún de las visuales, es necesario integrar aspectos relacionados con diversas disciplinas. El hecho de insertar el fenómeno de la cultura visual en el currículum de educación básica sólo desde las artes visuales genera grandes riesgos, pues desde éstas no se pueden abarcar las teorías de la representación, a partir de las que se analizan las formas más complejas de la cultura desde todas sus dimensiones (sociológica, antropológica, psicológica, etc.).

De ahí que el objeto del material didáctico que se presenta para nivel básico secundaria, se concreta como una forma de representación visual específicamente planteada desde la disciplina de las artes visuales y a partir de los elementos de configuración y significación plástica, es decir, de los elementos que constituyen el lenguaje visual. Se considera que para que los estudiantes puedan elaborar otras formas de interpretación de las representaciones visuales, el desarrollo de la educación visual, el pensamiento plástico-visual y la alfabetidad visual son fundamentales, pues

constituyen las herramientas esenciales para la comprensión de los aspectos de la percepción y la representación como una forma de ver el mundo.

Algunos autores han realizado investigaciones en relación con modelos de aprendizaje y metodologías para plantear la cultura visual como paradigma educativo y propuesta curricular, entre estos se encuentra Fernando Hernández, investigador y catedrático español de formación psicopedagógica e involucrado en temas de educación y cultura visual en la facultad de Bellas Artes en Barcelona. En su texto *Educación y cultura visual* (2003), subraya la importancia de la Cultura Visual desde la Educación Artística, en la cual las artes visuales se sitúan como mediadoras para comprender e interpretar la cultura, la sociedad y la cotidianidad.

El autor hace un breve y parcial recorrido en el que acude a la crítica de la historia de la educación y parte de la corriente de la Escuela Nueva (Pestalozzi, Fröbel, Steiner y Dewey) y su planteamiento sobre la educación estética. El concepto “autoexpresión” y libertad individual que surgió tras la Segunda Guerra Mundial y que invitaba a la democracia (Chomsky y Dieterich), posteriormente las ideas de Lowenfeld, A. Stern, y Read que favorecieron “el desarrollo de la imaginación y la creatividad ante la mirada sin trabas del adulto, que no debía influir en el potencial del niño y la niña” pensamiento de Efland, 1990 y de Barragán 1995, pasando por Bruner y el aprendizaje conceptual, Gardner y la revolución cognitiva en 1988, la Fundación Getty, las manifestaciones de la cultura postmoderna, el multiculturalismo y los fenómenos de globalización vinculados a las nuevas tecnologías (Mitchell, 2003, pp. 31-32).

La crítica devastadora del autor se vincula a los enfoques curriculares de la historia de la educación artística, a la orientación expresionista, al desarrollo de destrezas y habilidades motrices y a los aspectos formalistas que aparentaban generar experiencias

.....  
de carácter interdisciplinar sin cumplir su cometido (Mitchell, 2003, p. 33). El objeto de su desaprobación, es justificar la importancia de la cultura visual, en la propuesta curricular que sugiere.

Hernández plantea el concepto *conocimiento artístico* para explicar cómo, a partir de la organización general de los saberes que tiene lugar en el pasado siglo (Mitchell, 2003, p. 34), las artes visuales son concebidas como un campo específico de conocimiento dentro de la educación artística.

Con base en el paradigma socio-cultural de Vigotsky que plantea las operaciones de orden superior en las que se basa el pensamiento para la formación de conceptos y la organización de estrategias de comprensión e interpretación, Hernández argumenta que en los proyectos o actividades artísticas el estudiante desarrolla todas esas capacidades además de otras como discernir, valorar, representar e imaginar lo que le rodea y a sí mismo (Mitchell, 2003, p. 34), es decir, perfila y favorece su identidad.

Para este investigador las artes visuales generan referentes universales y denotan la variedad en la experiencia humana, además el conocimiento artístico constituye una vía de conocimiento caracterizado por la utilización constante de estrategias de comprensión (Elliot, 1990) (Hernández, 2003, p. 35) que plante en su discurso, a través de técnicas o metodologías de la interpretación.

Por otro lado, el autor infiere que son las experiencias y conocimientos afines al campo de las artes los que más contribuyen a configurar las representaciones simbólicas portadoras de los valores que los detentadores del poder utilizan para fijar su visión de la realidad (Hernández, 2003, p. 36) En ese sentido es importante tener presente y hacer conscientes a los estudiantes del enorme peso de las políticas empresariales y del estado en relación con el comercio, la cultura del consumo y la publicidad, que forman parte del conglomerado en el que participa activa y salvajemente la cultura visual.

Asimismo, la propuesta Educación para la comprensión de la cultura visual, de Hernández (2003, p. 36) pretende centrarse en el estudio y la decodificación de esos productos culturales mediáticos. Para justificar la importancia de la comprensión de la cultura visual como parte de la enseñanza de las artes visuales en la educación artística, el autor propone el análisis de la racionalidad como un conjunto de argumentos y evidencias que sirvan para sostener un estado de opinión que avale una reforma o una innovación en la educación (Hernández, 2003, p. 37) desde la cual apunta 11 formas de racionalización que ratifican su intención y entre las cuales destacan la racionalización cultural que a su vez confronta con la racionalidad expresiva y la de comunicación.

Para el objeto anterior, Hernández (2003, p. 42) resalta la perspectiva de pensamiento de Bruner en la que se propone la importancia del significado en la comprensión de los fenómenos de la cultura artística y no sólo favorecedores de una experiencia estética, dirigidos hacia la interpretación más que a la percepción. A partir de comprender el significado de los hechos culturales a lo largo de la historia se podrá contextualizar el momento actual en la Cultura Visual y mediatizar (término un tanto confuso pues remite a la cultura mediática) las prácticas educativas, para mostrar evidencias de las distintas formas de representación visual, además de promover un pensamiento crítico y consciente de la realidad social tanto individual como colectiva.

A partir de este punto de vista, la Cultura Visual tiene una finalidad más colectiva que individual, la intención de contribuir a los significados sociales y colectivos de las diferentes culturas está directamente vinculada a los sistemas simbólicos de cada una de éstas, lo que implica que estos signos y símbolos sean accesibles y puedan ser comprendidos por sus integrantes, que puedan formar parte de su cotidianidad y de sus imaginarios y por tanto que

.....  
ayuden a construir identidades tanto individuales como colectivas, para lo cual el autor supone “la construcción y deconstrucción de los sistemas simbólicos” (Hernández, 2003, p. 49).

En relación con el planteamiento anterior, no queda claro a qué se refiere el autor con la frase “los sistemas simbólicos de representación”, pues no lo especifica ni define en su texto. No se precisa si es un término que deviene de los estudios culturales, de la historia del arte o de las ciencias de la comunicación y cuál es su enfoque. A lo que sí se refiere es a la construcción de la realidad a partir de la comprensión basada en la interpretación; cuestión que resulta muy ambigua y genera confusión, dudas e incertidumbre, pues en su propuesta curricular no se desarrolla cuáles son los procesos, métodos o formas para la construcción de significados que puedan ser interpretados, ni cuáles son los enfoques o modelos de interpretación a los que se pretende llegar.

Para Hernández interpretar es, por tanto, descifrar. Supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista la totalidad que se interpreta (Hernández, 2003, p. 130). Esta definición suscita algunas preguntas, ¿De dónde partir para descomponer el objeto o realizar la deconstrucción del mismo? ¿Cuáles son los elementos que el profesor debe considerar en el análisis para encontrar las contradicciones, ambigüedades o trasfondos de un objeto o imagen?, en caso de conseguirlo, ¿cómo manejar los resultados de manera crítica y objetiva y no tendenciosa o parcial?, si la construcción de significados se relaciona con la formación de conceptos desde el planteamiento de Hernández (Hernández, 2003, p. 34), ¿cómo conjuntar o relacionar la formación de conceptos propios de las artes visuales o de la disciplina específica, con los elementos de representación sociales o cultu-

rales que son de naturaleza abstracta y /o simbólica, y cuáles son estos?

Por otro lado, si la intención de la Cultura Visual es comprender un objeto simbólico o imagen, por lo general, se representa primero como objeto concreto determinado o específico, asimismo, como símbolo de la unidad, esencia o forma que representa, para establecer posteriormente la relación entre el símbolo y su referente y promover la reflexión sobre las experiencias previas o percepciones con las que se relacionan estos, pues según Vygotsky (1978) los símbolos funcionan como herramientas de cognición. La pregunta es ¿a qué clase de símbolos o signos alude Hernández?

Por otra parte, el catedrático español, se refiere a la relación que establece su propuesta curricular con otros modelos pedagógicos como el Crítico o el de Proyectos, en este sentido, deja claro que trabajar por proyectos no implica utilizar la metodología del modelo por Proyectos, sino establecer ciertos lineamientos que se llevan a cabo mediante un recorrido que nunca es fijo pero sirve de hilo conductor para la actuación del docente en relación con el alumno (Hernández, 2003, p. 201).

De ahí que no se consolida una metodología específica o una propuesta curricular determinada o definida. Los tres proyectos que se muestran como ejemplos para la comprensión de la Cultura Visual en el texto *Educación y Cultura Visual* (Hernández, 2003, pp. 205-245) pueden llevarse a cabo a partir de otros modelos pedagógicos desde los cuales hacer los planteamientos de análisis y crítica de la cultura visual como parte de diversos proyectos educativos, en ese sentido y en oposición al planteamiento del autor, considero que el modelo pedagógico Educación Artística Basada en Disciplinas consolida un paradigma desde el cual se puede profundizar el análisis de la cultura visual en consideración a los aspectos interdisciplinarios que la constituyen. Es en ese sentido

.....  
que la propuesta se basó en dicho modelo para la realización del material didáctico.

Conviene subrayar que no estoy en contra de que se incluya el estudio, análisis y crítica del fenómeno de la cultura visual en los planes y programas de estudio de educación básica secundaria, no obstante, el planteamiento de las propuestas de autores como Hernández sugieren la transversalidad y transdisciplinareidad del mismo en las propuestas educativas, debido a su cualidad expansiva y a que ocupa aspectos de distintas disciplinas, escenario que no se da en México en los planes y programas de educación básica, pues se inserta la cultura visual en la asignatura artes visuales en secundaria, situación que limita dicho estudio aún al atender las imágenes del entorno, las publicitarias y las artísticas en las planeaciones educativas, pues se sobrecargan y saturan las mismas.

## **2.8. PERTINENCIA DEL MATERIAL DIDÁCTICO**

Los temas tratados en este capítulo constituyen los recursos teóricos propios de las artes y específicamente de las artes visuales como parte de uno de los sistemas culturales artísticos existentes en Occidente; todos estos establecen relaciones entre sí. La imagen como eje medular de la propuesta curricular oficial en educación básica secundaria se compone de dos aspectos fundamentales, la percepción visual y la representación visual, ambas se consolidan en pensamiento visual pues contribuyen tanto a la formación de conceptos como a la imaginación creadora. Los elementos básicos de composición visual constituyen los elementos sintácticos de significación plástica utilizados en la representación visual por lo que son los recursos mediadores que se encuentran de forma continua en todo proceso de creación plástico-visual, son los elementos



esenciales en la construcción de mensajes visuales y se encuentran en los tres niveles de producción de éstos (simbólico, representativo y abstracto), por lo que constituyen los elementos básicos de la alfabetidad y comunicación visual. Todos estos componentes consolidan la educación visual como objeto fundamental de estudio de las artes visuales. Se sugiere que las distintas perspectivas o modelos curriculares consideren estos aspectos como los recursos esenciales de las artes visuales, no obstante, no hay que perder de vista que además de la imagen los objetos y acciones artísticas forman parte de los sistemas de producción cultural, asunto que es conveniente explicitar pues se considera de forma implícita en los programas oficiales de educación básica artística.

Por último, el material didáctico propuesto se estructuró con base en la formación de conceptos propios del pensamiento plástico-visual, como mediadores entre la creación artística y el lenguaje específico de las artes visuales y con la intención de promover la imaginación creadora al apreciar los procesos propios de la percepción y representación visual como detonantes de la producción plástico-visual a partir de la muestra de ejercicios visuales. Las imágenes y procesos que se han realizado en la construcción del material son representaciones visuales en movimiento para facilitar la comprensión de dichos procesos. Este material tiene la intención de destacar la relevancia de los elementos básicos de composición visual como los componentes esenciales de la significación plástica, no obstante, conviene subrayar que este hecho no implica limitarse a una perspectiva formal de estos dispositivos visuales, pues su análisis trasciende hacia lo simbólico y lo significativo. Existen muchas maneras de representar las imágenes, objetos y acciones artísticas; la forma específica desarrollada en cada creación o producción plástico-visual conlleva en sí misma significaciones simbólicas, culturales y sociales propias de contextos específicos.





## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

En este capítulo se exponen los conceptos teóricos que fundamentaron la estructuración y elaboración del material didáctico. Estos son: la formación de conceptos, la imaginación y la mediación. La metodología se cimenta en el aprendizaje basado en problemas, que tiene como principio fundamental la determinación de una situación problema y en la pedagogía de la pregunta. Se parte del modelo Educación Artística Basada en Disciplinas en conjunción con los ejes de enseñanza del programa 2011 de la SEP.

### 3.1. Formación de conceptos

Lev Semenovich Vygotsky, fue un pensador ruso que nació en 1896 y murió en 1934 debido a una infección respiratoria. Se considera un pensador constructivista que desarrolló el paradigma socio-cultural en psicología, mismo que intenta enlazar los procesos psicológicos y socioculturales con la intención de comprobar cómo el desarrollo y el aprendizaje se relacionan con los procesos socioculturales y específicamente con la socialización a partir de las influencias escolares y culturales. Este paradigma se ha relacionado con el cognitivo debido a los fundamentos psicoeducativos con los que se estrechan sus vínculos. A continuación se mencionan los puntos más relevantes del enfoque del autor para contextualizar este trabajo:

- 1) El estudio de la conciencia
- 2) Interaccionismo-dialéctico
- 3) Las funciones psicológicas tienen una génesis social (ley general del desarrollo)
- 4) Mediación de instrumentos socioculturales
- 5) Su propuesta se basó en los métodos: experimental-evolutivo, genético comparativo y microgenético (ontogenéticos)

En el apartado *Un estudio experimental de la formación del concepto*, tomado del texto *Pensamiento y Lenguaje (1993)*, Vygotsky realiza un análisis serio y detallado de los procesos estructurales de pensamiento, desde las funciones elementales o inferiores hasta las superiores. A través de experimentos realizados con niños y jóvenes, describe el proceder de dichas funciones y cómo se generan, de lo más elemental a lo más intrincado. Explicita que este proceso no es necesariamente lineal, ni sigue un orden específico, sino que en los procesos de pensamiento se alternan o conjugan algunas de las operaciones psicológicas en diferentes niveles para llegar a la formación del concepto, incluso en la edad adulta. Con la finalidad de dejar claro el proceso lo divide en tres etapas básicas para la formación del concepto, y éstas a su vez se dividen en subetapas. El método utilizado en esta experimentación fue denominado como “doble estimulación”.

La primera etapa es la de la organización sincrética que se caracteriza por una “conglomeración sincrética vaga de los objetos individuales” (Vygotsky, 1993, p. 92) que el niño agrupa de manera condensada por algún motivo que no está específicamente claro ni definido y que por lo mismo resulta inconsistente. Esta etapa (subjetiva) se divide en tres subetapas que son:

- 1) Estadio de ensayo y error en el desarrollo del pensamiento y en una agrupación al azar (Vygotsky, 1993, p. 93).

- 2) Organización del campo visual del niño puramente sincrética (por posición espacial de los objetos experimentales) (Vygotsky, 1993, p. 93).
- 3) Compuesta de elementos tomados de diferentes grupos o montones que también han sido formados por el niño (por posición espacial de los objetos experimentales) (Vygotsky, 1993, p. 93).

La segunda etapa dirigida hacia la formación del concepto es llamada *pensamiento en complejos*. En este caso los objetos se unen a través de *vínculos que existen realmente entre los mismos* (Vygotsky, 1993, p. 94). Esta etapa se subdivide en cinco subetapas:

- 1) *Complejos asociativos* a través de atributos (puede variar muy fácilmente si se incluye o excluye algún objeto) (Vygotsky, 1993, p. 95).
- 2) *Complejos basados en colecciones* (los objetos se colocan juntos teniendo en cuenta algún rasgo en el que difieren y por medio del cual pueden complementarse) (Vygotsky, 1993, p. 95).
- 3) *Complejos en cadena* (es la forma más pura de este tipo de pensamiento. La cadena compleja no tiene núcleos, existen solamente relaciones entre complejos aislados. Se da una fusión de lo general y lo particular del complejo) (Vygotsky, 1993, pp. 97-98).
- 4) *Complejo difuso* (el vínculo de unión entre objetos es indeterminado y difuso, por lo que los complejos resultantes de este tipo de pensamiento son tan indefinidos que, de hecho no tienen límites) (Vygotsky, 1993, p. 98).
- 5) *Pseudo-concepto* (es considerado el puente entre estas dos etapas y la tercera etapa superior de la formación del concepto, es decir, es un importante eslabón transicional entre el pensamiento en complejos y la verdadera formación del concepto) (Vygotsky, 1993, pp. 99-100).

En el pensamiento complejo se busca la unión de los grupos de objetos a través de *enlaces y relaciones*. Dar el siguiente paso nos lleva a la tercera etapa de la formación del concepto, para la que se requiere además “abstraer y separar los elementos y considerarlos aparte de la totalidad de la experiencia concreta en la cual fueron encajados” (Vygotsky, 1993, p. 111). En esta última etapa es importante identificar tanto los vínculos de unión entre los objetos como los elementos de separación de los mismos. En la abstracción se procede primero a encontrar similitudes, posteriormente a agrupar en relación con un solo atributo y subsecuentemente a identificar *rasgos en común* con lo cual se da el salto a otra subetapa nombrada *conceptos potenciales*. Estos pueden estar constituidos de dos formas en relación a las acciones, la perceptual (impresiones similares) y, la del pensamiento práctico (significados funcionales semejantes). Al igual que los pseudo-conceptos, los conceptos potenciales son un eslabón o puente, pues forman parte de una delgada línea entre el pensamiento complejo y la abstracción para realizar una síntesis, aislar el concepto, diferenciarlo de los demás elementos y constituir al concepto verdadero.

Un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento. El papel decisivo en este proceso, como lo muestran nuestros experimentos, lo juega la palabra, usada deliberadamente para dirigir todos los procesos de la formación del concepto avanzado (Vygotsky, 1993, p. 114).

La palabra es parte fundamental del proceso en la formación del concepto pues funge como mediadora y organizadora del proceso. Vygotsky considera el *pensamiento complejo como una fase en el desarrollo del pensamiento verbal* (1993, p. 114).

En relación con los experimentos realizados a jóvenes, para la formación del concepto, el autor y sus colegas consideran que las experiencias destinadas a estudiar las operaciones de los adolescentes con conceptos descubren, en primer lugar una discrepancia sorprendente entre su actitud para formar conceptos y la habilidad para definirlos ( Vygotsky, 1993, p. 114).

En este sentido el adolescente puede tener la claridad de un concepto en una situación específica, pero al momento de verbalizar la experiencia de la formación del mismo y expresar una definición, ésta resulta muy escueta e incompleta. Esta misma discordancia se manifiesta en el *pensamiento adulto*, lo que lleva a la revelación de la distancia que existe entre la realización de una acción en una situación concreta y la elaboración intelectual de ese proceso, su internalización y transformación conceptual para expresarlo o definirlo verbalmente.

Un segundo problema surge cuando el joven pudo formar el concepto en una situación específica y luego debe trasladarlo a otra, pero mucho más difícil que la tarea de transferirlo es la de definir un concepto cuando ya no se encuentra enraizado en la situación original y debe ser formulado en un plano puramente abstracto sin referencia a ninguna situación concreta (Vygotsky, 1993, p. 115). Este tipo de manifestación es muy común en los adolescentes debido a la etapa de transición por la que atraviesan. Regularmente recurren a buscar ejemplos o a tomar elementos de las situaciones para verbalizar las experiencias conceptuales. La dificultad mayor es la aplicación de un concepto, finalmente aprendido y formulado en un nivel abstracto, a nuevas situaciones concretas que puedan ser consideradas en términos abstractos (Vygotsky, 1993, p. 115). Esta parte del proceso generalmente se completa cuando ya son casi adultos.

Es importante considerar que el proceso de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto resulta del mismo grado de

.....  
dificultad para los jóvenes y que implica procesos de reconstrucción y reorganización mental, “y de un movimiento del pensamiento en dos direcciones de lo particular a lo general y de lo general a lo particular” (Vygotsky, 1993, p. 116).

Para concluir, el autor menciona que este proceso tan complicado para la formación de los conceptos se constituye de:

Una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos por medio de un signo (Vygotsky, 1993, p. 116).

Debido a mi interés por encontrar estrategias, formas y recursos para la orientación adecuada en la comprensión y formación de conceptos, me resulta fundamental considerar la concepción teórica de Vygotsky, pues comparto la idea del pensamiento en continuo movimiento y reorganización. El hecho de tomar en cuenta que los diferentes niveles en la construcción de los conceptos no son lineales, sino que participan las distintas partes del proceso, da la pauta para considerar diversas herramientas como apoyo para mediar las situaciones concretas de aprendizaje.

Para Vygotsky, el ser humano se construye socialmente a través del entorno cultural. En este proceso mediático se produce la socialización, es decir, se consolidan las condiciones sociales que favorecen el desarrollo integral de una persona. El aprendizaje y el desarrollo se incluyen en éste de forma recíproca, por tanto, las funciones mentales que contribuyen a la formación de conceptos son mediadas socioculturalmente.

Desde otra perspectiva, a este proceso le antecede el biológico u orgánico, sin éste no se reconoce o percibe un sujeto en el mun-



do. Hacer conciencia de la existencia misma del ser humano es preciso para construirse como ser social y cultural.

Para el investigador estadounidense Elliot W. Eisner (2002, p. 17) “la educación es el proceso de aprender a reinventarnos a nosotros mismos”, para que esto ocurra es preciso reconocernos primero como seres humanos desde el aspecto biológico, es decir, como organismos vivos, posteriormente, comprender nuestro sistema sensorial y los sentidos que lo conforman para poder llevar a cabo el proceso de experimentación del entorno, que como dice el autor es la base de la vida misma, este proceso se desarrolla a partir de la cultura, el lenguaje, los valores, las creencias y las características individuales de cada ser humano. A partir de estos factores conformamos nuestra relación con el mundo empírico y generamos nuestras propias experiencias. El sistema nervioso es fundamental en este proceso pues se conecta con los órganos de los sentidos y es precisamente ahí donde se ubica el primer acercamiento hacia la conciencia. Al identificar las cualidades del entorno experimentamos el mundo cualitativo, los sentidos se desarrollan y se entretienen con los factores culturales y es así como vivimos el proceso de nuestra propia creación y transformación como seres humanos (Eisner, 2002, p. 17).

Para el autor los humanos crean cultura, establecen comunidades, dejan legados, forman conceptos y usan la imaginación (Eisner, 2002, pp. 19-20). Como parte de este proceso las artes juegan un papel fundamental pues favorecen la transformación de la conciencia.

Las artes desarrollan el pensamiento a partir de modelos, materiales, procesos, situaciones y significados que generalmente no se pueden expresar por otros medios, pero se sienten como parte de las experiencias sensibles de los individuos. La percepción se desarrolla a través de los sentidos como una capacidad para experimen-

.....  
tar el mundo, esa capacidad puede desarrollarse y transformarse en aptitud (Eisner, 2002, p. 39). La sensorialidad es un recurso de experimentación del mundo por medio de los sentidos que se manifiesta al explorar el entorno y descubrir las diferencias entre tipos de experiencias. Al establecer diferencias se aprende a clasificar, categorizar, cualificar y por tanto a formar conceptos. Eisner expone:

Los conceptos son imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que actúan como representantes de una clase de cualidades asociadas... La formulación de conceptos es un proceso de reducción de datos consistente en extraer las características esenciales de un conjunto de cualidades para que puedan representar una clase de fenómenos más amplia... Los conceptos son abstracciones cualitativas de estas características diferenciadoras esenciales y, con el tiempo, los niños aprenden a hacer esas distinciones y a darles un nombre... La formación de conceptos es una actividad de la imaginación donde se forman imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que representan conjuntos de cualidades asociadas con significantes (Eisner, 2002, p. 40).

Eisner menciona que la formación de conceptos es una actividad de la imaginación, pienso que esta operación se produce recíprocamente, cuando se forma un concepto o cuando se representa se desarrolla la imaginación desde el proceso creativo. Los conceptos tienen sentido porque significan algo para quien los piensa y pueden ser representados material o simbólicamente.

La diferenciación, formación de conceptos y formas de representación desarrollan la mente, el proceso creativo y por ende la imaginación. La representación influye en lo que queremos expresar, en lo que descubrimos en el trayecto de esa acción, en lo que vemos y en las características del medio en que se desenvuelve.

Los procesos nombrados forman parte de los objetivos de la educación artística, dotar de sentimiento las formas es la misión del arte (Eisner, 2002, p. 43).

Para Eisner la formación de conceptos es parte de la imaginación por el proceso que implica a nivel cognitivo, sensorial y experimental, menciona la importancia primaria de la construcción de la conciencia humana, para desarrollarse como ser social. Para Vigotsky la formación de conceptos y la imaginación son dos procesos distintos pero similares en su construcción mental pues ambos están mediados por factores cognitivos desarrollados socioculturalmente. Los pensamientos de ambos autores dan cuenta de la estrecha relación entre el ser humano construido socialmente y el vínculo directo que surge de la formación de conceptos y la imaginación, para uno como parte de un proceso amplio y completo, para el otro como dos procesos que en determinados momentos se entrelazan o entretejen para la elaboración de operaciones superiores mentales.

La intención de esta propuesta es apoyar la comprensión y formación de conceptos a través de imágenes y actividades que contribuyan en los procesos de abstracción y en el desarrollo de la imaginación para la creación de ideas de los estudiantes que puedan ser representadas material o simbólicamente y que aporten en el manejo de nuevas formas de disposición para la composición y apreciación plástico-visual.

### **3.2. La imaginación**

En el texto *La imaginación y el arte en la infancia* (2001) Vygotsky arguye:

Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano (Vygotsky, 2001, p. 11).

.....

Cuando el autor señala “tarea creadora” establece una relación entre ésta y la imaginación. Para este psicólogo, existen dos tipos de impulsos en la conducta humana, el primero está relacionado con la memoria y lo califica como reproductivo debido a la repetición de conductas construidas de impresiones anteriores. En este impulso existe la presencia del principio orgánico llamado plasticidad como la capacidad de la sustancia nerviosa para ayudar a la adaptación de cambios y a la conservación de la huella de estos cambios (Vygotsky, 2001, p. 12). El segundo impulso se refiere a la actividad creadora o combinadora del cerebro humano llamada en psicología imaginación o fantasía. Esta puede hacerse posible en cualquier área de desarrollo en la que intervengan la combinación, modificación y creación para generar algo nuevo por muy nimio que parezca (2001, p. 14).

Para Vygotsky la imaginación y la realidad están en permanente acoplamiento y existen cuatro formas de vínculo entre ellas. La primera remite a la experiencia que se va acumulando, entre más nutrida sea ésta, más fecunda será la actividad creadora. En este sentido, la imaginación surge de los elementos que se toman de la realidad (2001, p. 18). En la segunda forma de vínculo se superan las experiencias previas para generar combinaciones nuevas que mezclan la realidad y la fantasía, en este caso la experiencia se apoya en la fantasía a la inversa que en la primera vinculación (2001, p. 22). En la tercera forma de vínculo se parte de la emoción o del sentimiento y la relación que se establece entre estos y las imágenes con las que se enlazan. A la combinación entre fantasía y emoción los psicólogos le llaman *ley del signo emocional general*, pues provienen de sentimientos mezclados con elementos heterogéneos en combinación con las imágenes ligadas a estas emociones (2001, p. 23). En esta forma de lazo puede darse el caso de que lo imaginado sea producto meramente de la fantasía, pero la

emoción producida en el ejercicio de la imaginación es real en el sujeto que la experimenta, algunas obras de arte o de ficción son claro ejemplo de ello. La cuarta forma de vínculo pertenece a la creación, después de haber imaginado, combinado y modificado para llegar a la producción material, inmaterial o simbólica en la que se cierra el círculo de la actividad creadora.

En el caso de un objeto físico realizado a partir de un proceso creativo se materializa el impulso de la función imaginativa, sin embargo, existen otras formas intelectuales como las literarias en las que la representación emocional o subjetiva cierra el círculo, como en las fábulas que coadyuvan a las experiencias ajenas en identificación con las propias ampliando el rango de la vivencia y en beneficio de nuevos aprendizajes. Como dice Vygotsky las obras de arte pueden influir en la conciencia social gracias a su lógica interna (2001, p. 28) siempre existe una relación consecuente y en correspondencia entre el mundo interno del hacedor y el mundo externo en el que se interactúa.

El proceso de composición de la imaginación es sumamente complejo, su material básico son las experiencias previas para posteriormente recurrir a los procesos de disociación y asociación de las impresiones que ya fueron percibidas (Vygotsky, 2001, pp. 31-32).

Por analogía con la formación de conceptos, el proceso de la actividad creadora requiere también de la separación de los elementos que se encuentran en un conjunto para conservar unos y desechar otros, en el caso de la imaginación este proceso acude a las impresiones conocidas por el ser humano. La disociación de éstas, forma parte de la base del pensamiento abstracto y de la comprensión figurativa (Vygotsky, 2001, p. 33). Posteriormente deviene el acomodo como parte del proceso, en éste ocurren los cambios, modificaciones, deformación y relaboración de estas im-

.....  
presiones combinadas con otros elementos cognoscitivos que se relacionan también con las experiencias previas, también interviene la asociación de los elementos que conforman el nuevo conjunto (Vygotsky, 2001, p. 34). Este proceso es dinámico y siempre está en movimiento, es por eso que se considera tan complejo, y es similar a la formación de conceptos debido a que en el proceso creador también existen momentos de abstracción en distintos niveles.

Los procesos creativos constituyen en sí mismos, formas de inadaptación originadas por deseos, sueños, o por el afán de propiciar algo nuevo, en éstos, la invención y la motricidad van de la mano acompañadas siempre de imágenes que surgen de forma espontánea, se puede decir que la imaginación se conforma de procesos internos y externos que se entrelazan entre sí hasta que el proceso creativo se cierra y se integra a la nueva realidad del individuo (Vygotsky, 2001, p. 36), misma a la que tendrá la necesidad de adaptarse como parte de la condición natural del ser humano.

Para Vygotsky la imaginación tiene dos fases de desarrollo y una de crisis, la primera fase es la infantil, la segunda es la edad adulta, y la intermedia entre ambas es la crisis o periodo de transición, es decir, la adolescencia. Existe la idea de que en la edad infantil se es más creativo que en la edad adulta, sin embargo, es la actitud espontánea del niño lo que en realidad se manifiesta. Debido a que la imaginación se relaciona con la experiencia acumulada, en la infancia no se pueden desarrollar procesos creativos maduros, predomina la fantasía sobre la realidad y puede observarse la inexactitud, la tergiversación de la experiencia real, la exageración y la afición por los cuentos y narraciones fantásticas características de los niños (Vygotsky, 2001, p. 40).

Para el psicólogo ruso los factores básicos determinantes de la función imaginativa son la complejidad, la precisión y la variedad, mismos que forman parte de la experiencia acumulada y del medio

ambiente en el que el individuo se desenvuelve. Los frutos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen sólo a la fantasía ya madura (2001, p. 40).

La edad de transición o adolescencia es un momento clave para el impulso de la imaginación creadora, pues en este periodo se empieza a acercar:

El despertar y la maduración sexual y el desarrollo de la imaginación... el adolescente asimila y resume un gran caudal de experiencia, se perfilan así los llamados intereses permanentes, se apagan rápidamente los intereses infantiles y, en relación con la madurez en general, adquiere también forma definitiva la actividad de su imaginación (Vygotsky, 2001, p. 41).

Asimismo, en esta etapa el autor encuentra cambios de la imaginación subjetiva del niño a la objetiva del adulto y del pensamiento inestable del primero al estable del segundo, luego, se evidencia una transformación en los procesos racionales entre el niño y el adolescente. Para Vygotsky (2001, p. 42) en el curso de transición, el adolescente pierde el interés por algunas actividades como el dibujo y se refugia en la literatura. A veces insatisfecho indaga nuevos horizontes, pues manifiesta una forma de proceder crítica como parte del proceso transitorio. En esta fase generalmente se experimentan dos tipos de imaginación, la plástica o exterior y la emocional o interior, en un oscilar entre la subjetividad y la objetividad y en la búsqueda de un nuevo equilibrio.

Es precisamente en este periodo transitorio en el que mi propuesta pretende incidir, en el papel que juega la formación de conceptos entramado con el desarrollo de la actividad creativa y en este fluctuar entre lo plástico y lo emocional, entre lo interior y exterior, entre la vivencia y la experiencia que crece y se complejiza.

Así pues, la intención es proporcionar un tipo de imágenes que motiven la exploración, experimentación, combinación, modificación y reelaboración conceptual para la creación de ideas, formas, objetos e imágenes, acordes con el medio ambiente en que se desenvuelven los estudiantes de secundaria y adecuados al momento de vida por el que transitan.

Desde otra perspectiva que coincide en algunos aspectos con el pensamiento de Vygotsky, la filósofa norteamericana Maxine Greene, en *Liberar la imaginación* (2005), detalla la importancia de la imaginación en la educación, las artes y como dispositivo esencial en el cambio social. Para esta autora la imaginación consiste en caminar hacia la búsqueda de “un estado de cosas distinto” (Greene, 2005, p. 81), es decir, un cambio, generar formas nuevas de ver las cosas, del mismo modo que para Vygotsky la tarea creadora es la actividad humana generadora de algo nuevo. Para Greene imaginar es mantenerse en la búsqueda, en la exploración permanente, es encontrar nuevas posibilidades y tener claro que el proceso siempre está en movimiento y no se completa. Este pensamiento invita a ver el mundo con otros ojos, a modificarlo con una intención del bien común, a entender la imaginación como un mecanismo de transformación en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Para la autora existen varios tipos de imaginación, sin embargo, se refiere a tres que son particularmente centrales en su propuesta. La imaginación poética, en la cual conecta las artes con el descubrimiento de la diversidad cultural, con la construcción de comunidad, con el despertarse al mundo...y descubrir nuevas perspectivas del mundo vivido (Greene, 2005, p. 16).

La imaginación social como la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras es-



cuelas (Greene, 2005, p. 17). Este tipo de imaginación se desarrolla cuando nos damos cuenta que las cosas no son como deben ser y pensamos qué pasaría si fueran de otra forma, lo ideal sería materializar esos deseos, esas intenciones, buscar maneras de cambiar esas cosas que podrían hallarse en un estado mejor.

La imaginación reformadora, que puede ser liberadora a través de muchas clases de diálogo (Greene, 2005, p. 17) en espacios educativos que pueden o no ser escolarizados. Se parte de la conversación con la finalidad de solucionar problemas, de generar empatía y de propiciar iniciativas de cambio. En este punto coincide Vygotsky cuando se refiere a la *interacción dialógica* en la que se parte de comunidades de aprendizaje que interactúan en diversos contextos (hogar, escuela, espacios públicos) pues en cada uno de ellos se aprenden distintas cosas con el fin de promover altos niveles de desarrollo en los estudiantes.

En ese sentido, puede observarse que para ambos autores la imaginación es un instrumento de mediación. Para Vygotsky es un proceso abstracto del pensamiento en el que intervienen operaciones superiores enlazadas con el desarrollo sociocultural del individuo. Para Greene el proceso imaginativo depende de un liberarse de algo, de un salto y luego una pregunta (2005, p. 18). Pretende una actitud de cambio, pensar las cosas de manera diferente, reestructurar el pensamiento desde la libertad, el conocimiento y el compromiso para generar experiencias estéticas, educativas y sociales que contribuyan a nuevos modos de vivir el mundo.

Por último, es relevante que tanto la *reelaboración* de Vygotsky como la *transformación* de Greene son fundamentales en el proceso de la imaginación como parte de la compleja actividad creadora.

En ese sentido el proceso para la construcción de imágenes y objetos, y el proceso para la formación y comprensión de conceptos que sugiero en este material, implica tanto la *reelaboración* vygost-

.....  
kiana para la actividad creadora, como la *transformación* greeneana que ubica a la imaginación desde un compromiso ético y estético de conciencia social para el bien común.

### 3.3. La mediación

Para Vygotsky, el ser humano se construye básicamente desde el entorno sociocultural en el que se desenvuelve. A partir de este pensamiento, la conciencia y las operaciones superiores de la mente son las que distinguen al hombre de los animales y se desarrollan desde dos procesos. El primero está basado en operaciones psicológicas inferiores y es de orden biológico, científicamente se le llama filogénesis. El segundo en el que intervienen en primera instancia, los procesos biológicos y después los de orden cultural como el lenguaje, el intelecto y el pensamiento, es decir, los procesos que llevan hacia las operaciones superiores, llamados en ciencia ontogénesis. Estos procesos son suplementarios a la conciencia, misma que organiza e integra dichas operaciones de forma encadenada (Hernández Rojas, 1998, p. 219).

Los elementos citados son prioritarios desde la perspectiva vygostkiana para comprender la noción de mediación. Para el autor ruso existen dos vertientes para su cimiento, una es todo lo relacionado con el contexto sociocultural, ésta incluye a todos los individuos que interactúan en el medio social como padres, maestros, niños estudiantes etc., las experiencias de la vida cotidiana, hábitos, costumbres, usos culturales y organización social entre otros. La otra se refiere a los instrumentos socioculturales como las herramientas y signos que utiliza el sujeto en la construcción y reconstrucción de su ser individual y colectivo (Hernández Rojas, 1998, p. 220). En este planteamiento las herramientas, de orden externo,

son todos aquellos elementos que aportan a la construcción de conocimientos, experiencias y expectativas. Los signos son de orden interno, constituyen la forma individual de asimilar los estímulos y transformar los agentes externos, interiorizarlos, modificarlos y reestructurar los conocimientos para apropiarse de ellos.

El lenguaje es el signo de mediación más relevante para el psicólogo ruso, debido a que en las primeras etapas de desarrollo humano es una forma de comunicación para relacionarse con los demás, desarrollar las operaciones superiores y adoptar y asimilar los elementos de la cultura. Es el recurso individual para interiorizar los procesos a través de la internalización, es decir, la reestructuración de las operaciones interpersonales o externas en intrapersonales o internas, en otras palabras apropiarse del lenguaje para expresarlo verbalmente (Vygotsky, 1993).

En este sentido puede decirse que existe una tríada conformada por sujeto, objeto e instrumentos de mediación, que interactúan entre sí a partir de la actividad que intermedia el sujeto. A este enfoque Vygotsky lo designó *interacción dialéctica* (Hernández Rojas, 1998, p. 220), y puede variar según el contexto cultural o grupo social en el que se intervenga.

A partir de la teoría sociocultural de Vygotsky en la que la mediación es uno de sus puntos centrales, se han desarrollado modelos y proyectos educativos de tipo constructivista que actualmente se llevan a las aulas de las escuelas. Uno de los referentes es la zona de desarrollo próximo (ZDP):

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978, p. 133).

.....

Desde este punto de vista es clara la mediación del adulto o de pares en el que uno es más capaz y aporta instrumentos de apoyo para el aprendizaje. Como puede apreciarse este planteamiento se enfoca hacia la autonomía del niño en la medida que cada proceso evolutivo es cada vez más complejo y requiere instrumentos de mediación acordes a las nuevas posibilidades.

En ese sentido la escuela es un espacio de interacción y socialización que está inmerso en un marco histórico, cultural y social, desde el cual se media y se contribuye al desarrollo de procesos complejos de abstracción como los planteados por Vygotsky. Este es uno de los valores primordiales de los espacios escolarizados tanto en el plano sociocultural como cognitivo, pues este entrelazamiento es el que produce el cambio en las estructuras de pensamiento.

Por otro lado, la evaluación en la escuela es otro elemento de mediación en el que Vygotsky resalta la importancia de valorar los procesos evolutivos que brinda la ZDP, más que la evaluación estática de productos terminados donde se evalúa parcialmente el desarrollo de los sujetos (Hernández Rojas, 1998, p. 220).

Lo anterior es parte de la fundamentación y revalida la pertinencia del material didáctico propuesto como un recurso de mediación para el docente, en el cual se ha considerado la triada planteada por Vygotsky: sujeto, objeto e instrumentos de mediación en un proceso de *interacción dialéctica*. En relación con la formación de conceptos y la imaginación, ambos forman parte de procesos en los que intervienen operaciones superiores y de abstracción compleja, por lo que se consideran instrumentos de mediación sociocultural y cognitiva, que pueden ser utilizados por los profesores para fomentar la actividad creadora en la asignatura artes visuales en educación básica secundaria. En relación con la evaluación se coincide con Vygotsky pues se considera que en la educación artística y en las artes, los procesos evolutivos se mantienen en constante movi-

miento y es precisamente este rango el que hay que evaluar, por lo que respecta al material, la organización y estructura que presenta permite realizar este tipo de evaluación.

Es pertinente enlazar la teoría vygostkiana y su posición ante la formación de conceptos, la imaginación y la mediación, con la metodología y filosofía de la teórica Maxine Greene, ya que ambos autores coinciden en algunos puntos, como la interacción dialéctica en Vygotsky o interacción dinámica en Maxine Greene, el aprendizaje activo o en movimiento, la construcción social y cultural del conocimiento y la mediación a través del lenguaje y docencia reflexivos, que ambos autores presentan desde enfoques confluyentes además de pertenecer a perspectivas teóricas constructivistas.

El planteamiento de Maxine Greene está basado primordialmente en la literatura estadounidense, en la literatura universal y en algunos pensadores contemporáneos de occidente, aunque también retoma a autores de otras regiones del mundo y realiza un entretrejo de todo este conglomerado en su narrativa. El enfoque de esta autora es humanista e invita a recurrir a las artes, a la estética y a las experiencias que ambas generan como parte esencial en la práctica docente.

En el enfoque de Vygotsky de origen psicológico la formación de conceptos y la imaginación son operaciones mentales de orden superior y abstracto, el planteamiento arguye de forma explícita la *doble estimulación* por un lado como proceso cognitivo, por el otro como proceso sociocultural en una conjunción hacia el cambio personal. La distinción en el caso de Maxine Greene es que su enfoque no es psicológico, sino filosófico y orientado a la teoría social y estética. En ese sentido, el modo de abordar la formación de conceptos y la imaginación pertenece a un orden social, desde la pertenencia a una comunidad y con fines de bien social y bien común basados en principios éticos y estéticos en conexión indisoluble.

.....

Curiosamente ambos enfoques convergen en la mediación sociocultural como punto de partida en el aprendizaje debido a que es precisamente el medio en el que el ser humano se desenvuelve el que lo inicia en el conocimiento del mundo.

Por otro lado, existe un punto de convergencia pues ambos autores incursionaron en la cuestión educativa con la finalidad de orientar la educación desde los procesos de construcción de conocimiento y no como educación meramente instrumental o asociativa.

Integrar ambos pensamientos lleva a una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva más humana y menos conductista, asunto que compete actualmente a la educación artística.

Desde la perspectiva de Maxine Greene la exploración es uno de los dispositivos que coadyuva tanto la formación de conceptos como la imaginación. En su método de enseñanza la autora inicia una búsqueda a través “de imágenes literarias imaginativas por estar dotadas de resonancias y proporcionar significados más allá de lo que denotan”. La intención es introducir a profesores y alumnos a un mundo inter-subjetivo que es preciso aprender a enseñar y aprender a aprender (Greene, 2005, p. 75). A partir de la exploración literaria invita a conocer mundos y vidas de los personajes que seguramente no se vivirán en carne propia (como por ejemplo los conquistadores, los piratas, etc.) y comprender así otras experiencias vividas por otros y que están cargadas de sentido, pues difícilmente se pueden entender experiencias que se han vivido.

La idea de mundo inter-subjetivo remite a la reestructuración de las operaciones interpersonales o externas en intrapersonales o internas, que Vygotsky plantea en el concepto internalización. Sólo que en este caso la fuente de construcción es la literatura. La narración literaria produce imágenes mentales como parte del proceso de la imaginación, que como parte del proceso evolutivo se compli-

carán en la actividad creadora conforme se desarrollen las habilidades intrínsecas a éste.

El sentido que le da Maxine Greene a las experiencias vividas a través de la literatura supone la relación entre realidad y ficción, y la capacidad de diferenciar una de la otra, la imaginación como proceso cognitivo y sociocultural, además de la tercera forma de vínculo entre la realidad y la fantasía planteada por Vygotsky, en la que lo imaginado puede ser producto de la fantasía pero la emoción vivida es real. Evidentemente todo este cúmulo de actividad es regido por la mediación.

La inmersión en la literatura permite descubrir “que ese mundo no es explicable en términos de relaciones causa-efecto, ninguna medición cuantitativa puede explicar lo que sucede” (Greene, 2005, p. 79). Lo que lleva a profundizar en la naturaleza de los procesos evolutivos humanos y la necesidad de hacer análisis cualitativos más críticos ética y estéticamente en relación con las experiencias que se pretenda construir.

En su propuesta, Maxine Greene menciona que los paisajes o imágenes literarias imaginativas que se le presenten a los “jóvenes deben estar unidas a nociones de praxis pedagógica y que las pedagogías que se diseñen deben estar enfocadas a provocar un acentuado sentido de agencia (en el sentido de ir formando hacia la autonomía)” (Greene, 2005, p. 80). Lo interesante de este punto radica en generar currículos creativos que integren la realidad con posibilidades de imaginación creadora madura en términos de Vygotsky, y que por su naturaleza sean mediadores capaces de contribuir tanto a la formación y complejización de conceptos como a la mejora del medio sociocultural. La docencia responsable y reflexiva es fundamental en esta propuesta. “Educar intencionalmente, considerar y reflexionar sobre la integridad de los significados e intuiciones de los niños” (Greene, 2005, p. 81) o jóvenes

.....  
a los que les enseñamos, es parte de la mediación que debe participar en los currículos activos, críticos, reflexivos e inacabados en palabras de la autora norteamericana.

En *Descubrir una pedagogía*, del texto *Liberar la imaginación* (2005) Maxine Greene propone abrir una gama de posibilidades en la pedagogía para promover el aprendizaje activo (p. 75) es decir, alumnos responsables de sus saberes, profesores comprometidos capaces de suscitar la creatividad, motivar la indagación y promover procesos que den como resultado el bienestar social y humano. *Crear comunidad empezando por los espacios locales como las aulas, los pasillos, los patios de las escuelas y los centros de reunión de los barrios es fundamental para cambiar el estado de las cosas y proceder con la transformación* (Greene, 2005, p. 97).

En su escrito menciona tres advertencias que se deben considerar para trabajar con esta propuesta pedagógica. La primera es la resistencia a las nuevas pedagogías. “Solo hay que mirar, por ejemplo, las disonancias entre lo que algunos de nosotros esperamos lograr en las escuelas enseñando un pensamiento crítico y una visión imaginativa del futuro y las demandas de la comunidad conservadora” (Greene, 2005, p. 84). La segunda, estructuras sociales obstaculizadoras como injusticias, indignidades y presiones ideológicas (2005, p. 85), producto de políticas desestabilizadoras. La tercera, es la condición humana. “Toda relación humana está marcada por una relación dialéctica que puede ser la relación entre el individuo y el entorno, entre el yo y la sociedad o entre la conciencia viva y el mundo objeto” (Greene, 2005, pp. 86-87). La dialéctica no puede ser resuelta de un modo definitivo. Schutz refería “la ansiedad fundamental” sensación de falta de sentido. Transitar por la vida sin dejar huella de haber vivido (Greene, 2005, pp. 85-86). Estas advertencias confirman la necesidad de trabajar profundamente la mediación desde las aulas para movilizar las resistencias, gene-



rar ciudadanía, promover acciones conjuntas en las aulas desde el diálogo y la conversación con fines de mejora social, y fomentar la conciencia viva. “Si los profesores queremos desarrollar una pedagogía humana y liberadora, debemos sentirnos partícipes de una relación dialéctica” (Greene, 2005, p. 87).

Por último, ambos autores coinciden en los factores socioculturales como parte de los procesos de desarrollo en la educación. Los conocimientos previos como sustento de nuevas experiencias y nuevas concepciones, lo que algunos llaman andamiaje en la teoría de Vygotsky y que pertenece al rubro de la mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje, Maxine Greene lo expresa acertadamente desde la perspectiva estética. “Sin duda la educación debe ser concebida hoy en día como un modo de abrir el mundo a los juicios críticos de los jóvenes y a sus proyecciones imaginativas y, llegado el momento a sus acciones transformadoras” (Greene, 2005, p. 92).

Al complementar los pensamientos de estos autores se encuentran puntos de contacto que se consideran en la propuesta desarrollada. Es sorprendente la forma tan directa en la que se entrelazan los tres aspectos fundamentales de la propuesta teórica. Formación de conceptos, imaginación y mediación, los dos primeros como procesos complejos y el tercero en interrelación con éstos, resultan de gran pertinencia para planeaciones curriculares del quehacer artístico tanto en educación básica como superior.

En síntesis, la estructuración de la estrategia metodológica de la propuesta, está basada en el enfoque sociocultural y cognitivo del aprendizaje, desde las ideas de tres autores.

- El planteamiento de la situación problema del modelo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de Frida Díaz Barriga, en el cual, ésta se presenta en un enunciado que integra los elementos a considerar para la solución del problema por resolver.

- 
- El modelo Pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, del cual se toma la estructura general para el planteamiento de preguntas de distinto orden en el desarrollo de la clase.
  - El modelo Educación Artística Basada en Disciplinas (EABD) del cual se retoman los siguientes elementos: la crítica de arte, la creación artística y la historia del arte, los cuales son atravesados de modo transversal por la estética.

### **3.4. El aprendizaje basado en problemas (situación problema)**

Frida Díaz Barriga es una psicóloga y pedagoga mexicana que trabaja en las líneas de investigación: psicología educativa y pedagogía, currículo, cognición y procesos instruccionales. En su libro *Enseñanza Situada* (2006), plantea una propuesta que relaciona el currículo y la vida escolar con la vida cotidiana. Como parte de la misma presenta un modelo llamado ABP:

Consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión (2006, p. 62).

Esta perspectiva, generalmente promueve el ejercicio multidisciplinar en la resolución de problemas planteados desde una situación particular o específica que vincula el espacio escolar con la vida cotidiana. El propósito es que a partir de la *situación problema* creada, se investigue con herramientas académicas y de la experiencia de vida diaria, para construir nuevos conocimientos o prácticas reflexivas. Se promueve la creatividad al buscar todas las posibles soluciones desde varias miradas hasta encontrar la que más satisfaga al problema determinado.

La orientación de este enfoque puede darse como diseño curricular o estrategia de enseñanza. En el caso del material didáctico propuesto, se contempla como soporte de la estrategia metodológica, a partir de una situación problema que genera una serie de preguntas, estas suscitan una lluvia de ideas y posteriormente la problematización para dar origen a la exploración o investigación, es decir, va de la mano de la *pedagogía de la pregunta*, al problematizar se cuestiona, pregunta, delibera, razona y buscan soluciones.

Estos enfoques se entrelazan también con el de Vygotsky, Greene y Eisner, pues contemplan el desarrollo de la abstracción, la comprensión de sistemas complejos, la adquisición y manejo de información, experimentación y el trabajo en comunidad o trabajo cooperativo (Díaz Barriga, 2006, p. 64) por lo que se articulan también con la propuesta teórico metodológica.

Como parte de la estrategia de enseñanza en la situación problema, la confección del enunciado que la origina, debe incluir tres preguntas básicas, qué se investigará y resolverá, cómo y para qué (Díaz Barriga, 2006, p. 67). Además se recurre a preguntas que auxilien en la solución de problemas abiertos (Díaz Barriga, 2006, p. 70) con la intención de transitar entre los conocimientos previos, las experiencias anteriores y las habilidades que se adquieren en el transcurso del asunto por resolver. En el caso de la pedagogía de la pregunta se apela a distintos tipos de preguntas, pues éstas se trazan conforme al rumbo que tome la investigación en curso, no obstante, también se parte de conocimientos previos y de las experiencias de los educandos.

### **3.5. La pedagogía de la pregunta**

Con base en el quehacer pedagógico realizado por Paulo Freire se ha construido la noción *pedagogía de la pregunta*, debido a que en su transitar como investigador, docente, y funcionario de educa-

.....  
ción y cultura considera la pregunta como la médula del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el texto *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1986), en una conversación con Antonio Faúdez, el pedagogo brasileño recomienda algunas sugerencias para trabajar con esta pedagogía y no desviar o equivocar el camino de forma infructuosa, mismas que a continuación se esbozan.

Organizar la clase desde el método de la pregunta promueve la curiosidad y el aprendizaje dinámico y dialógico, pues cuando se hace una pregunta no se tiene la respuesta, por lo general las pedagogías utilizadas tradicionalmente son pedagogías de la respuesta, ya se sabe lo que se contestará y se paraliza la inquietud y la curiosidad de conocer cosas nuevas. Es preciso que los alumnos pierdan el miedo a preguntar y el docente a responder, cuando algo no se sabe puede indagarse y promover con eso el sentimiento de comunidad productora de conocimiento. Las preguntas relacionadas con lo social y curricular son pertinentes si se integran como parte de la vida cotidiana por lo que burocratizarlas entorpece y paraliza la enseñanza; darles cause, fluidez y cabida es lo más pertinente en esta forma de enseñar. Además las preguntas generarán otras preguntas, la tolerancia y capacidad de promover la autonomía ayudan a disminuir la ansiedad docente y a cavilar responsablemente en su proceso como enseñante.

En su escrito *Pedagogía de la autonomía* (2006, p. 23), Freire establece una relación recíproca entre enseñanza y aprendizaje, desmitifica al profesor como ser omnipotente que conserva la verdad absoluta y al alumno como mero receptor de esa verdad. “No hay docencia sin discencia ubica al educando como ser responsable de su proceso educativo y al profesor como mediador comprometido y en constante reflexión de dicho proceso. Existen saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que

sea la opción política del educador o educadora” (Freire, 2006, p. 23). Desde la posición ética nos invita a tener presente que independientemente del modelo educativo, ideología del profesor, metodología, o pensamiento político existen conocimientos que son de orden general, indispensables y básicos en el aprendizaje y formación de los estudiantes. Estos saberes dan la pauta a la pedagogía de la pregunta.

Para el autor enseñar y aprender están en una constante relación dinámica basada en ciertas premisas. Cada una de ellas remite al planteamiento de preguntas que problematizan la situación para llevarla a una reflexión, es decir, las preguntas no tienen una respuesta inmediata requieren indagación, cuestionamiento profundo, construcción de juicios y pensamiento crítico. Todos estos son procedimientos complejos, cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto (Freire, 2006, p. 26). Esta curiosidad es la generadora de preguntas y de la problematización del objeto de estudio.

Desde la enseñanza, desde la docencia, las premisas de Freire comportan *rigor metódico* (2006, p. 27) es decir, generar las condiciones para que los estudiantes desarrollen la cualidad del ejercicio crítico responsable, promover situaciones de aprendizaje en las que los alumnos de forma continua construyan, modifiquen y transformen el aprendizaje al comprometerse con sus objetos de estudio. Generar curiosidad implica buscar formas nuevas de conocer el mundo, abrir brechas y eliminar absolutismos. La *Investigación* (Freire, 2006, p. 30), implica movimiento incesante, indagar, buscar comprobar, intervenir, comunicar, reconocer la experiencia vivida e iniciar una y otra vez estos ciclos de forma interminable pues al fomentar la *conciencia crítica* se hace evidente que no existe la

.....  
verdad absoluta. *Respeto a los saberes de los educandos* (Freire, 2006, p. 31). Conocer y reconocer los conocimientos o saberes previos de los estudiantes, deliberar y analizar el origen de los mismos, para promover la construcción de nuevos aprendizajes que conecten los saberes sociales con los curriculares en beneficio de nuevas experiencias más integradoras.

Lo fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador debe partir de la *ética y la estética* (Freire, 2006, p. 31) de fomentar y avivar la necesidad del bienestar social, del bien común, de la belleza como construcción en el medio social y cultural no como modelo estereotipado meramente decorativo de individuos y objetos. “La corporificación de las palabras en el ejemplo” (Freire, 2006, p. 35), es decir ser coherente y congruente con lo que se dice y se hace para crear sentidos, de otra manera se pierde la conexión entre la palabra y la acción. En el ejercicio corpóreo se internaliza la información, se busca la seguridad argumentativa y una forma racional de discrepar con el otro sin extralimitar las emociones, se busca establecer el diálogo, la discusión asertiva, no la polémica exacerbada. “Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación” (Freire, 2006, p. 37). En esta premisa la capacidad integradora es fundamental pues la discriminación de lo viejo o de lo nuevo como formas culturales no debe darse sin distinción, involucra procesos de aceptación, adaptación y valoración de lo que éticamente es plausible. En este sentido la docencia en constante reflexión es cimiento de nuevas prácticas educativas. La o las cuestiones que conlleva cada una de estas premisas son las que en su conjunto construyen de un lado la pedagogía de la pregunta, de otro la pedagogía de la autonomía pues al vivir estos procesos se orienta hacia la emancipación del estudiante como ser humano y ciudadano responsable.

El planteamiento pedagógico de Paulo Freire resulta muy pertinente en la construcción de la propuesta metodológica realizada para el material. Las preguntas se organizan en orden establecido pues están encausadas a cada una de las partes que lo conforman. Se plantea cada clase con una estructura análoga a la de una obra de arte de tipo performativo, es decir principio, desarrollo y final. En la primera parte o principio, las preguntas tienen la finalidad de originar una lluvia de ideas que lleven a un diálogo sobre el tema a tratar y dé las primeras pistas o pautas para la indagación, estas preguntas son hechas por el docente. En la segunda parte o desarrollo, las preguntas se relacionan con la forma que utilizarán los alumnos para solucionar el problema en cuestión y con el problema en sí mismo, estas preguntas son elaboradas por los estudiantes de forma individual o en equipo según sea el caso específico y pueden ser modificadas si se requiere con el apoyo del profesor. En la tercera parte o final, las preguntas son realizadas por el docente y son de dos tipos: unas para concluir la actividad y otras para encausar una reflexión. La estructura del material es flexible por lo que el maestro puede manipularlo según su objetivo. La recomendación es de todas formas la misma, que en cada una de las partes se planteen preguntas que motiven la curiosidad, lleven a la indagación y a la reflexión.

En este capítulo se ha realizado la justificación teórico-metodológica para la construcción de la propuesta a partir de los aspectos tomados de las perspectivas citadas y como estrategia en la planeación del material didáctico. Se toma como cimiento para éste, el modelo EABD, que se desarrolla en el próximo apartado, no obstante, se considera imprescindible para la contextualización de la propuesta, un breve esbozo de las perspectivas en la enseñanza de las artes planteadas por Eisner, para situar la misma como una manera de integrar una metodología con base en otros paradigmas.

---

### **3.6. Eisner: concepciones y versiones de la enseñanza en las artes**

En el campo de la educación artística existen varias concepciones y formas de enseñar las artes. Entre las cuales Eisner menciona 8 que son:

#### ***3.6.1. Cultura visual***

Este modelo educativo se centra en la comprensión del mundo y sus realidades a partir de la cultura y específicamente de la cultura visual, es decir, se intenta que los estudiantes comprendan tanto los elementos que constituyen la cultura popular como los de las artes (Eisner, 2002, p. 49).

El interés de este modelo cultural surge de la necesidad de concientizar a las poblaciones de estudiantes sobre las crisis sociales, la desigualdad y discriminación racial, sexual y de género. Los medios dirigidos por intereses políticos y económicos de quienes tienen el poder, controlan las imágenes que se mostrarán, venderán o transmitirán valores, ideologías, modelos de consumo etc. “Las artes, según algunos, pueden y deben estudiarse mediante un proceso de análisis crítico diseñado para ayudar a los estudiantes a aprender cómo se influye en las personas a través de los medios de comunicación” (Eisner, 2002, p. 49). Este modelo intenta promover la alfabetización del lenguaje visual para que los estudiantes puedan descifrar los mensajes visuales que tienen información oculta, “entre líneas” o “bajo la superficie”, generen juicios críticos y protejan sus derechos. Como se puede observar se pretende que los estudiantes aprendan a leer imágenes, interpretarlas y analizarlas desde sus aspectos sociales y políticos.

#### ***3.6.2. Resolución creativa de problemas***

Esta perspectiva se basa en la escuela alemana de diseño llamada Bauhaus. Los alumnos realizan proyectos como si fueran diseñado-



res y deben buscar varias soluciones posibles para resolver un problema hasta encontrar la que mejor se adecue a las necesidades específicas de cada proyecto. El propósito es un desarrollo cognitivo y conceptual que coadyuve en la solución de problemas sociales como el urbanismo, la arquitectura, el diseño industrial entre otros, pues el desarrollo de este tipo de pensamiento genera tanto la capacidad de análisis a nivel funcional como estético, es decir, la relación forma, contenido, funcionalidad van de la mano y fomentan el proceso creativo. En educación básica se pretende que los alumnos resuelvan problemas en los que se consideran criterios prácticos y estéticos como la creación de objetos más sencillos (Eisner, 2002, p. 52).

### ***3.6.3. Expresión personal creativa***

Sus principios se asientan en las corrientes de pensamiento de Viktor Lowenfeld y sir Herbert Read. Ambas propuestas se refieren a la expresión artística de forma personal. Debido al momento histórico (Segunda Guerra Mundial) la crisis de la posguerra propició formas de manifestación humanas como desfogue ante la represión y agresión que se vivía en ese tiempo. Para Lowenfeld el arte emancipaba, enriquecía el espíritu y servía como recurso terapéutico, el desarrollo expresivo fomentaba la creatividad y era de carácter educativo (Eisner, 2002, p. 53). Para Read la libertad era la que guiaba la sensibilidad del niño, no debía haber reglas, técnicas o formas de enseñanza, pues se frustraba el propósito de autoexpresión. Los profesores cuidaban, protegían y guiaban sin otro tipo de intervención que inhibiera las posibilidades de los infantes (Eisner, 2002, p. 54). Este modelo evitaba la contextualización y una de sus ideas principales era que el desarrollo del arte en el niño era de dentro hacia afuera y no a la inversa (Eisner 2002, p. 55).

---

#### **3.6.4. La educación artística como preparación para el mundo laboral**

Eisner define este modelo como pragmatista, sus defensores arguyen la importancia de la educación artística enfocada a preparar a los estudiantes para la vida laboral, por lo que la producción de trabajos es básica en estos currículos. Sus defensores manifiestan que las experiencias estéticas pueden brindarse fuera del ámbito escolar y resaltan el valor en el desarrollo de la creatividad, experimentación, imaginación e iniciativa, además promueven el desenvolvimiento, la cooperación y la planificación de proyectos que contribuyan al “conjunto de aptitudes” necesarias en el medio laboral (Eisner, 2002, pp. 56-57).

#### **3.6.5. Las artes y el desarrollo cognitivo**

Esta orientación curricular tiene sus antecedentes en el primer cuarto del siglo xx y posteriormente Rudolf Arnheim, teórico destacado en los campos de la psicología, la historia del arte y la educación, sostiene que la percepción y el pensamiento establecen conexiones directas, por tanto la percepción visual es pensamiento visual (Eisner, 2002, p. 58).

Otro eminente psicólogo cognitivo llamado Ulric Neisser coincide con Arnheim en que la percepción es un proceso cognitivo Eisner argumenta que desde el trabajo que él mismo ha realizado de forma conceptual “todas las formas de conciencia son eventos cognitivos” (Eisner, 2002, p. 58).

Como se puede ver todas las orientaciones que implican la percepción, la conciencia, el análisis, la crítica, la formación de conceptos o de juicios críticos, el reconocimiento de sensaciones, emociones y experiencias, la solución de problemas, o las que implican a otras disciplinas involucran procesos cognitivos. Prácticamente todos los modelos expuestos por el autor desarrollan la

cognición siempre y cuando “fueran ejemplos de su especie de gran calidad” (Eisner, 2002, p. 58).

### **3.6.6. El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar**

El argumento de los defensores de este planteamiento es que el arte contribuye a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes. Elliot W. Eisner hace una crítica a este enfoque educativo, al parecer no aporta nada que otras disciplinas no puedan ofrecer, se dice que en ese sentido los estudios muestran que los cursos de ciencias y matemáticas son los que se relacionan más con los altos niveles de rendimiento escolar. El riesgo de recurrir a este tipo de estrategias para integrar las artes al currículo es que las investigaciones no resulten óptimas o no favorezcan al campo de la investigación educativa en artes (Eisner, 2002, pp. 61-62).

### **3.6.7. Artes integradas**

Este es un enfoque amplio pues se puede partir de cuatro diferentes estructuras curriculares. La primera, es la cultural o contextual en la que se integran las disciplinas para aportar y confluir en un momento o contexto específico. La segunda plantea considerar las disciplinas artísticas desde sus cualidades específicas, buscar las diferencias y similitudes entre estas, en proyectos concretos, con la finalidad de integrar o destacar algunos aspectos para su comprensión. La tercera se basa en la selección de un tema o una idea principal que puede ser de cualquier disciplina y se explora a partir de obras artísticas o a través de materiales de otras áreas, es decir, se puede integrar trabajo de otros campos al artístico para ilustrar, complementar la información, hacer explícito lo que se considere pertinente, etc. “Un currículo integrado puede ayudar a los estudiantes a ver la conexión” (Eisner, 2002, p. 63) entre significados de distintos campos disciplinarios incluido el de las artes. La cuarta

.....  
estructura se organiza con la intención de *solucionar problemas*, se pretende que en la integración de elementos de varias disciplinas los estudiantes puedan realizar un trabajo o proyecto conjunto, en el que un tema o idea contenga los enfoques de las diversas áreas o campos disciplinarios (Eisner, 2002, p. 63).

El último de los modelos que expone el autor está basado en disciplinas. Debido al tipo de material que propongo me anclo en este modelo para desarrollarla en combinación con el enfoque de los ejes de enseñanza planteado por la SEP en los programas de secundaria (2011) y con los elementos constitutivos de la educación visual propuestos por Arnheim.

### **3.6.8. Enseñanza del arte basada en las disciplinas**

Elliot W. Eisner reconoce que la gestación de este modelo se basa en los principios de Jerome Bruner en relación con el currículo y sus elementos constitutivos. Bruner pensaba que la experimentación de las disciplinas como una forma de exploración profunda de las mismas, era la mejor manera de comprender su razón de ser. Los estudiantes debían acercarse lo más posible a los métodos utilizados por los especialistas de las disciplinas, su forma de investigar, producir y analizar (Eisner, 2002, p. 48). Esta modalidad atrajo a los profesores de arte quienes investigaron los componentes que se requerían para que las artes se incluyeran al currículo como una disciplina.

Eisner (2002) entre otros investigadores como Efland (2002), María Acaso (2009), Fernando Hernández (2003) y Marín Viadel (1997) mencionan la importancia del trabajo de Manuel Barkan como uno de los principales aportadores a la educación artística y en particular como pionero en este modelo de enseñanza por disciplinas. Acaso (2009, p. 96) menciona que una de las grandes aportaciones de los documentos y proyectos de Barkan fue la sistematización de la educación de las artes visuales, pues ésta cumplía

los requisitos que implicaba una disciplina tales, como objetivos, contenidos, metodología, resultados y evaluación, además de encontrar que los artistas al trabajar cubrían estos aspectos de la misma forma que otras disciplinas.

Los autores mencionados coinciden en que tras las aportaciones de Barkan, Paul Getty, un norteamericano multimillonario coleccionista de arte, fue quien le dio auge al modelo de EABD. Antes de morir encargó a su hijo Paul Getty Trust, fundar el Centro Getty para la Educación Artística, en los Ángeles (Santa Mónica), Estados Unidos, y desarrollar la propuesta de dicha concepción epistémica. Este Centro fue líder de 1966 a 1999 (Acaso, 2009, p. 96) y pasó por varias crisis hasta el descenso definitivo del modelo educativo, sin embargo, pese a la controversia generada, varios autores siguen analizando y desarrollando métodos de aplicación pues ha ofrecido grandes contribuciones.

Para Eisner la EABD tiene cuatro objetivos fundamentales conducidos a las artes: apreciación, creación, contextualización cultural y crítica (2002, p. 47). Estos se basan en acciones orientadas a impulsar el desarrollo de la imaginación, mejorar las aptitudes necesarias para la producción artística, promover la observación de las cualidades del arte, fomentar la creación y percepción del mismo. De modo que estos aspectos encierran los procesos intrínsecos a las artes plástico-visuales (Eisner, 2002, p. 46).

Debido a que el proyecto se apegó a esta perspectiva educativa para la elaboración de la propuesta metodológica del material didáctico realizado, además de centrarse en el planteamiento expuesto por Elliot W. Eisner con el cual se coincide ampliamente, a continuación se ahonda en este modelo en consideración a algunos de los pensamientos de la investigadora española María Acaso.

La autora menciona que dentro de las jerarquías establecidas desde la pedagogía, para que un área alcance la condición de *dis-*

.....  
*ciplina* y no sea degradado a la categoría de *asignatura* debe obedecer a tres exigencias formales (Acaso, 2009, p. 96).

- Existir unos contenidos reconocibles
- Existir una comunidad de profesionales que estudiaran dichos contenidos
- Desarrollar un cuerpo de procedimientos característicos y métodos de trabajo que faciliten la investigación

Actualmente las artes plástico-visuales han adquirido el rango de disciplina por lo que pueden adecuarse cabalmente a este modelo. Acaso toma de Marín Viadel (1997) la denominación Educación Artística Como Disciplina (EACD), en lugar del término original Discipline Based Art Education (DBAE), que en español se ha traducido como EABD. En la propuesta elaborada se remite a la traducción original para no generar confusiones, en las citas de Acaso aparecerá como EACD.

En su texto *La educación artística no son manualidades* (2009) Acaso toma el cuadro realizado por Marín Viadel (1997) para compendiar las particularidades de la EACD que a continuación presento pues abrevia la estructura del modelo para su comprensión.

#### PUNTOS BÁSICOS DE LA EACD

##### **A. FUNDAMENTACIÓN**

- A. 1. El objetivo de la EACD es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo.
- A. 2. El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.

## **B. CONTENIDO**

B.1. Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas:

- La estética
- La crítica de arte
- La historia del arte
- La creación artística

B.2. Los contenidos del estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las Bellas Artes tanto de la cultura occidental como de las no occidentales y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos.

## **C. CURRÍCULUM**

C.1. El currículum escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.

C.2. Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículum y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.

C.3. El currículum se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas artísticas.

C.4. El currículum se organiza de modo que vaya acrecentando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiado.

## **D. CONTEXTO**

D.1. La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar; el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados.

D.2. Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.

.....

Como puede observarse esta perspectiva considera a las artes como un campo de conocimiento específico, que tiene por objetivo fundamental el desarrollo de todos los rudimentos, dispositivos y componentes, para apoyar a los estudiantes en la comprensión y apreciación de las mismas. Los aprendizajes que los alumnos obtienen corresponden a la integración de las cuatro disciplinas planteadas en los contenidos y deben aportar en dos sentidos. Contribuir a los conocimientos generales y estar lo suficientemente consolidados como para ser cimiento de los estudiantes que tengan interés en el estudio especializado de las artes. Los contenidos se plantean de una manera muy amplia que los hacen flexibles a las necesidades particulares de las planeaciones curriculares de los profesores. El hecho de que la obra de arte sea el eje medular de la estructura curricular coadyuva a la integración disciplinaria, a la formación y ampliación de criterios desde distintos enfoques.

María Acaso hace una crítica al modelo en relación con el contexto en el que fue creado y desarrollado en Estados Unidos, pues advierte que es de corte capitalista y ninguno de los cuatro en los que se basa han sido abordados a profundidad, lo que aparenta es la importancia de la producción en un sistema capitalista (2009, p. 99).

Acaso López-Bosch, reconoce que a pesar de su crítica a la EACD, éste es el primer modelo educativo que incorpora el análisis, la evaluación y la teoría de la educación para la enseñanza del arte. "Diseñar una actividad es mucho más que disponer al alumno de técnicas" (2009, p. 100).

El contexto norteamericano y mexicano son distintos. En México este modelo apenas se esboza en el ajuste de los planes y programas de estudio de educación básica secundaria 2011, lo que indica su reciente inclusión y la posibilidad que tiene para ser adecuado a los programas si se toman en cuenta los fallos que presentó durante su ejecución en el país vecino. Actualmente en México es perti-



nente abordar a fondo la propuesta, y ajustarla a las necesidades educativas de nuestro contexto, pues como dice María Acaso, esta propuesta incluye el análisis que aporta a la formación de juicios críticos, la evaluación, que tiene un valor integral y procesual en la mejora no sólo de lo que se produce, sino de lo que se produce en contextos particulares, en momentos específicos y con sentidos y significados en marcos de referencia concretos. La teoría educativa que sustenta el valor cognitivo de la educación artística y el aporte exclusivo de la misma a otros campos de conocimiento.

En la propuesta desarrollada se integran los ejes de la enseñanza y el aprendizaje de los programas de Artes Visuales de educación básica secundaria 2011, de la SEP. Apreciación, Expresión y Contextualización, con los cuatro objetivos fundamentales de la EACD, sugeridos por Eisner, la apreciación, la creación, la contextualización cultural y la crítica que, en el cuadro de Martín Viadel presentado por Acaso, se refiere a los contenidos basados en las disciplinas estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística.

La crítica de arte en relación con el eje apreciación. La orientación hacia este eje en los programas oficiales (2011) de artes visuales de educación básica secundaria en México, pretende que a través de las habilidades perceptuales, emotivas, comunicativas y cognitivas, el estudiante se disponga a desarrollar los lenguajes artísticos desde sus aspectos formales, interpretativos y analíticos para formar juicios propios, reconocer su identidad como individuo perteneciente a una colectividad, valorar y respetar las culturas del mundo y reconocer los elementos artísticos en su cultura y en otras culturas (SEP, 2011, p. 19).

En el material elaborado, el proceso se realiza primero a partir de la observación de las animaciones, posteriormente a partir de preguntas que generan una lluvia de ideas y de nuevas preguntas

.....  
que dan pie a la averiguación o búsqueda de respuestas y a la reflexión. Los contenidos contribuyen a la comprensión de códigos del lenguaje visual, los temas planteados también son de carácter apreciativo pues pertenecen al campo del desarrollo personal y para la convivencia. Conjuntar la crítica con la apreciación tiene la intención de promover un equilibrio en la elaboración de juicios éticos y estéticos, pues ambos procesos implican la elaboración de información desde el análisis y búsqueda de pesquisas, así como la comprensión de situaciones específicas en momentos determinados.

La historia del arte en relación con el eje contextualizador. En el programa el carácter social desde este eje es fundamental pues contribuye al entendimiento de la evolución y los cambios de la historia, la cultura y el arte a través del tiempo, no es sólo un aprendizaje cronológico pues éste no ayuda a comprender los contextos específicos de cada momento histórico, el análisis contextual debe ir más allá para fomentar la conciencia histórica, el respeto a la manera de enfrentar las realidades en otras culturas, el reconocimiento, cuidado y conservación del patrimonio cultural y artístico local y global a través de actitudes y criterios de responsabilidad ciudadana, cívica y social (SEP, 2011, p. 21).

En relación con la propuesta, el material se contextualiza desde los diferentes tipos de imágenes con las que se convive en el entorno (sociales, culturales, artísticas, publicitarias, etc.) vinculadas a los ambientes en los que se desarrollan los estudiantes de secundaria. El contenido del material da la pauta para relacionar los elementos de la comunicación visual con el medio social en que se desenvuelven los estudiantes, para integrarlos en su vida cotidiana. Cabe mencionar que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve la investigación a partir de diversos dispositivos. El uso de la bitácora como medio de recopilación, registro y seguimiento,

facilita la exploración, búsqueda y elaboración de propuestas para posibles soluciones.

La creación artística en relación con el eje expresión. En el programa de artes visuales, la creación artística se da como un proceso de exploración de herramientas, materiales, técnicas, conceptos e ideas, es un proceso creativo porque permite el descubrimiento de las formas de interacción entre el estudiante, los elementos cognitivos y la materia cruda del arte como diría Maxine Greene. En la medida que se realizan este tipo de prácticas se desarrollan las habilidades propias de este eje como la sensibilidad al contacto con los materiales, la posibilidad de externar formas personales de experiencias vividas o sentidas, la solución de problemas tanto conceptuales como con los materiales, expresión de las cualidades de las formas y su relación con el contenido, en ese sentido se promueve la producción artística.

El material presentado pretende que los alumnos busquen soluciones en la producción de sus proyectos visuales, al entender las relaciones que existen entre los elementos básicos de composición visual, formatos, herramientas, materiales y sus ideas o conceptos, así como la flexibilidad de los mismos y sus limitantes.

La estética de forma transversal. En la actualidad en la estética contemporánea el objeto fundamental de ésta se cimienta en la obra de arte, de ahí que le concierne el análisis de la misma con la finalidad de producir conocimiento, en ese sentido la estética es la disciplina que opera como hilo conductor y conector en todo el proceso cognitivo en el que participan los contenidos del modelo EABD, es decir, se articula la estética a partir de la obra de arte con la apreciación, expresión, contextualización, crítica, creación e historia como una unidad generadora de conocimiento.

En el material didáctico realizado, la obra plástica presenta como recurso artístico las animaciones, éstas ocupan una posición

.....  
central debido a que es a través de la imagen en movimiento como se pretende apoyar a la formación y comprensión de conceptos de las artes visuales, los contenidos de las mismas, se relacionan con los elementos básicos de la comunicación visual y los temas abordados con el campo del desarrollo personal y para la convivencia. Las estrategias y sugerencias didácticas que se presentan tienen la finalidad de integrarse a las animaciones y en su conjunto se consideran las cuatro disciplinas planteadas por la EABD en relación con los ejes de orientación planteados por la SEP, tanto en el planteamiento teórico como en las actividades.

En ese sentido, la concepción citada resulta muy pertinente cuando se trata el tema de la educación visual pues ésta parte de educar la mirada, la mano y el pensamiento, desde la perspectiva de Rudolf Arnheim en su texto *Pensamiento visual*. Para este fin se requieren tres componentes básicos: fomentar las cualidades del pensamiento visual (percepción, sensación y cognición), realizar ejercicios de expresión y producción plástico-visual y reconocer el entorno. Estos componentes se conectan directamente con los objetivos que plantea la perspectiva de la EABD y los ejes de orientación de los planes y programas de educación básica secundaria 2011.

Por último, se considera que la educación visual es prioritaria y fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sin ésta difícilmente se podrá partir de modelos educativos como el de la Cultura Visual, pues el reconocimiento de los componentes del pensamiento y la alfabetidad visual, de los procesos de percepción y representación visual y la relevancia de la práctica y experimentación con técnicas y materiales, son aspectos esenciales para la comprensión de la significación plástica de imágenes y objetos, la formación de conceptos, la imaginación creadora, y la mediación entre estos, además del entendimiento de los sistemas de producción cultural artística como parte de la vida cotidiana de los estudiantes.



## MATERIAL DIDÁCTICO Y ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA

En este apartado se aborda de manera detallada, el material didáctico y la metodología a seguir para elaborar y utilizar adecuadamente nuestra propuesta.

### 4.1. Material didáctico

Según los autores que se dedican a la investigación de materiales didácticos, existen varias definiciones e incluso sinónimos sobre este término. Moreno Herrero en su artículo *Utilización de medios y recursos en el aula* (2004) menciona que deben diferenciarse los conceptos recurso, medio y material didáctico pues se prestan a confusión desde los diversos enfoques pedagógicos.

El recurso tiene una connotación más amplia que envuelve de alguna manera al medio y a los materiales didácticos. Según este autor el recurso es:

Una forma de actuar, o más bien la capacidad de decidir sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza, es por tanto, una característica inherente a la capacidad de acción de las personas (Moreno, 2004, p. 3).

En relación al o a los medios didácticos considera que son los instrumentos que se utilizan para *la construcción de conocimiento*, por

.....  
ejemplo, libros, fotografías, gráficos, etc. De una manera más extensa también se refiere a medio o medios como los soportes en los que se presentan los apoyos didácticos (Moreno, 2004, p. 3).

Para este investigador, los materiales didácticos son los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje (Moreno, 2004, p. 3).

Desde otro punto de vista, Antoni Zabala en su texto *La práctica educativa. Cómo enseñar* (2003) precisa que:

Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios en la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa del proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación (p. 173).

En esta perspectiva los materiales didácticos, curriculares o de desarrollo son “medios” de apoyo para solucionar los problemas pedagógicos en todo el proceso educativo.

Como se puede observar lo que para Moreno es un “recurso” para Zabala encierra el término “materiales curriculares”. Para el primero, los materiales didácticos son los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje, y para el segundo son “medios” de apoyo para solucionar los problemas pedagógicos en todo el proceso educativo, es decir, Zabala no distingue entre medios didácticos y materiales didácticos, Moreno Herrero sí establece una diferenciación entre ambos términos.

En ese sentido la propuesta está apegada al planteamiento del Doctor Isidro Moreno, pues los medios didácticos pueden ser aquellos que el profesor seleccione como libros, revistas, gráficos, etc.; y el material didáctico se diseña y produce con un fin específico o determinado aunque se le pueda dar otros usos a partir de algunas sugerencias, de la creatividad del profesor o del dominio del mismo.

La noción “recurso” utilizada por Moreno Herrero, se interpreta como “forma de hacer”, es decir, un recurso didáctico es una forma de hacer, un modo de realizar un proceso integral en una planeación didáctica a través de una combinación de elementos adecuados para resolver situaciones educativas específicas, esto quiere decir que existen diversas formas de hacer, diversos recursos didácticos, que pueden utilizarse para llevar a cabo una planeación educativa.

Una vez esclarecidas estas distinciones es conveniente considerar que en las planeaciones favorece tanto el uso de medios didácticos como el de materiales didácticos de forma alternada o simultánea para apoyar en la formación de criterios de análisis de los alumnos, pues se amplían sus posibilidades al obtener información en fuentes y formatos diversos.

Al incluir apoyos didácticos en las planeaciones educativas o curriculares es recomendable estar actualizados, tanto de los medios didácticos en existencia como de la producción de los materiales didácticos más recientes, sin dejar de lado los que se conocen y que son útiles para desarrollar propuestas curriculares más atractivas e integrales, además de contemplar que el proceso de selección de medios didácticos es diferente al proceso de construcción de material didáctico.

A continuación se presentan los elementos que Moreno Herrero considera indispensables en el diseño y producción de materiales didácticos, y los que Zabala contempla para las planeaciones educativas, mismos que más adelante se retoman para explicitar la construcción del material didáctico.

Moreno contempla cinco aspectos básicos en la creación o elaboración de materiales didácticos. Primero, dejar clara la definición que mejor se adecue a nuestro propósito al referirnos al material didáctico (2004, p. 2). Segundo, ubicar el modelo curricular y corriente teórica o pensamiento teórico al que pertenece (técnico, práctico

.....  
o interpretativo, estratégico o crítico, por mencionar una clasificación) pues la propuesta debe considerar la teoría educativa que corresponda (Moreno, 2004, pp. 3-6). Tercero, elección de medio o medios (soportes) que se utilicen, es decir, deben plantearse los criterios de selección de los mismos como funcionalidad, posibilidades didácticas y aspectos técnicos en correspondencia directa al tipo de material que se pretenda elaborar. En relación con las posibilidades didácticas, éstas incluyen a los medios como instrumento, como recurso de expresión y comunicación, y como análisis crítico de la información (Moreno, 2004, pp. 8-12). Cuarto, qué uso se le dará al material, por más accesibles que sean tienen características específicas de empleo. En este punto se debe considerar cuál es la aportación o incidencia del material que se producirá (Moreno, 2004, pp. 8-12). Quinto, clasificación del material didáctico. Los materiales didácticos cerrados y los abiertos, los primeros encierran las características de los paradigmas técnicos o reproductivistas y los segundos de los paradigmas prácticos y estratégicos (Moreno, 2004, pp. 12-13).

A partir de este planteamiento se puede advertir que los materiales didácticos se construyen, diseñan y producen a partir de una serie de elementos que se constituyen para un fin específico y determinado, en ocasiones pueden adaptarse a otros usos, siempre y cuando cumplan la función para la que fueron realizados.

En ese sentido y con la intención de ampliar las posibilidades de uso de materiales educativos se incluye tanto la propuesta de diseño y producción de materiales del Doctor Moreno Herrero como la forma de englobarlos en propuestas pedagógicas de Antoni Zabala, que a continuación se despliega.

Para el investigador antes citado, los materiales didácticos, curriculares o de desarrollo son “medios” (objetos e instrumentos) de apoyo para solucionar los problemas en todo el proceso educa-



tivo, es decir, “la planeación, ejecución y evaluación” (Zabala, 2003, p. 173).

Zabala reflexiona en la falta de valor y peso que se les da y, contempla cuatro aspectos básicos para la elaboración de los mismos, “según el ámbito de intervención al que se refieren, según su intencionalidad o función, según los contenidos que desarrollan y según el tipo de soporte que utilizan” (2003, p. 174).

El *ámbito de intervención* alude al contexto en el que el profesor llevará a cabo un proceso educativo. Éste incluye de lo general a lo particular (o detallado) al sistema educativo al que se pertenece, la escuela en la que se labora, el aula en la que se participa y los alumnos, tanto de forma grupal como individual (Zabala, 2003, p. 174).

La *intencionalidad o función*, refieren al uso que se le dará al material según la pretensión que se tenga por ejemplo, orientar, analizar, ejemplificar, desarrollar un proceso, etc. (Zabala, 2003, p. 174).

En *los contenidos que desarrollan*, el autor propone una tipología de contenidos y una correspondencia directa de éstos con los materiales. En relación a los *contenidos factuales* (repetición verbal, memorización, retención) sugiere libro de texto, libros de apoyo con los mismos temas con gráficos, ilustraciones, esquemas, cuadros, y programas por ordenador que ayuden en la tarea de la memorización. Para los *contenidos referidos a conceptos y principios* exhorta a la utilización de materiales de consulta que apoyen a las actividades mentales en el proceso de comprensión como los de exploración bibliográfica, síntesis, resumen, conclusiones, observación directa de imágenes, manipulaciones o actividades de laboratorio, diálogos, debates, etc. (Zabala, 2003, p. 183). Es pertinente en este punto hacer una aclaración pues a veces se confunden las actividades o los contenidos con los materiales, por lo que conviene

.....  
hacer la diferenciación, por ejemplo, un resumen es una actividad en la medida de su proceso y un material que sirve de apoyo al aprendizaje cuando se utiliza para hacer un repaso o como “medio” de apoyo. En relación con los *contenidos procedimentales*, Zabala propone materiales que ofrezcan ejercicios repetitivos pero con distinto grado de dificultad, es decir, en orden progresivo, materiales realizados en papel como fichas, libretas de cálculo, cuadros, etc. También algunos programas de enseñanza asistidos por ordenador. En este tipo de contenidos es muy importante que las actividades que se presenten tengan un orden riguroso, por lo que habrá que revisar el tipo de materiales que más convenga para cada fase del proceso (Zabala, 2003, p. 184).

Por último, los *contenidos actitudinales* en cierta forma se parecen a los conceptuales como en el caso de valores, normas, etc. Por lo que el autor sugiere materiales sólo para el profesor, estos pueden ser videos, conferencias, etc., pero de forma aislada no son útiles, resulta más significativo las situaciones que se dan en el aula en el día a día para reforzar este tipo de contenidos, cuando se utiliza material, audiovisual, textos, libros, videos, etc., debe cerrarse la actividad y realizar una reflexión pues de otro modo quedará inconcluso el contenido a tratar (Zabala, 2003, pp. 184-185).

*El tipo de soporte que utilizan*, sugiere contemplar el soporte de los medios, pues cada aula, cada escuela, cada espacio determinará qué soporte será el indicado y cómo compensar algunas deficiencias en los espacios al utilizar materiales que se adecuen a los mismos.

Los soportes (Zabala, 2003, p. 189) incluyen “papel” como libros de texto, revistas, monografías, otros libros de apoyo, fichas, papel para las actividades como cuadros, mapas conceptuales, dibujos etc. “Proyección estática” en retroproyector o proyector de diapositivas; se sugiere este soporte en caso de que el profesor o los

alumnos requieran dar información de las imágenes proyectadas de forma fija y la actividad demande diferentes tiempos de proyección para la exposición, análisis u observación. Soporte “imágenes en movimiento” son muy útiles para contenidos de procesos, realidades, culturas, etc., este tipo de materiales debe usarse como refuerzo, para dar información o como apoyo a conceptualizaciones pero nunca como sustitución de un profesor o contenido (Zabala, 2003, p. 190). Los soportes informáticos son muy útiles en la simulación de procesos que no son accesibles al aula. Este tipo de soporte requiere cierto dominio y conocimiento de plataformas de cómputo, por lo que hay que considerar su forma de uso y las posibilidades de los alumnos, además de los ritmos y tiempos que requiere cada uno en la adquisición del aprendizaje y la aplicación del mismo en diversas situaciones (Zabala, 2003, p. 191). El soporte “multimedia” debido a su conformación en la que intervienen diversos medios es muy útil para la interacción y formas de trabajo relacionadas con la búsqueda de información y sistematización (Zabala, 2003, p. 192).

En la propuesta de Zabala los criterios de selección deben considerarse a partir de los objetivos, contenidos y secuencias, etapa, bloque, área y durante todo el proceso educativo (Zabala, 2003, p. 193). Estos criterios se aplican a medios y a materiales didácticos.

Como ya se mencionó, el planteamiento de Moreno Herrero está más dirigido al diseño y producción de materiales didácticos aunque también considera su uso y aplicación. La propuesta de Zabala está más encaminada a la inclusión de medios y materiales didácticos en los procesos educativos de forma integral.

En el texto de Moreno se sugiere brevemente el uso de medios (objetos, instrumentos, soportes) como las Nuevas Tecnologías para la Información y Comunicación (NTIC's), sin embargo, el autor no indica cómo se construyen los materiales didácticos para este tipo de soportes.

.....

Para este fin se requiere una organización estructural y conocimiento de los medios electrónicos para los cuales se producen los materiales. Carina Grisolia especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina, realizó el análisis de un material educativo en CD, de la colección educar, del que se recuperan algunos elementos específicos para la elaboración de materiales en formatos electrónicos.

Desde una concepción similar a la del Doctor Moreno, Grisolia define los materiales educativos (medios didácticos):

Como los textos en distintos soportes que son utilizados en la enseñanza con el objeto de enriquecer la presentación de los temas a tratar, dinamizar las actividades o tareas que llevarán a cabo los estudiantes y, ampliar las fuentes de información (<http://e-dutics.blogspot.com>, 2008).

En relación con la construcción del material didáctico, además del diseño y producción que sugiere el pedagogo español, Grisolia refiere el texto de Van Leeuwen y Kress (Discurso Multimodal, 2001) en el que los autores consideran que este tipo de materiales electrónicos deben ser analizados como los textos multimodales, en los cuales se contemplan *el discurso, el diseño y la producción*.

*El discurso* debe lograr el traslado de la información textual científica o artística a un texto instruccional, pues su objetivo es enseñar un contenido. Carina Grisolia refiere que una de las características más importantes de los materiales didácticos electrónicos es la intertextualidad. En este sentido los materiales producidos con fines educativos y con formato en CD generalmente se consideran didácticos pues incluyen una variedad de elementos como música, video, audio, etc.

*El diseño* constituye una forma específica de entablar el discurso desde su propio lenguaje apelando a los modos semióticos (formas de representación de los signos) que se requieran para la formación del material didáctico. La profesora afirma que el diseño es el objeto central del estudio multimodal.

En relación con *la producción*, se refiere a los medios y soportes que establecen el vínculo entre el tema y el diseño. La forma en que se produce un material puede afectar en la calidad del mismo.

De la misma forma en que Moreno Herrero considera cinco aspectos fundamentales para la elaboración de materiales didácticos realizados en distintos formatos, Grisolia contempla como parte de la planeación, estructuración y organización de recursos multimodales *la dimensión técnica*, que incluye la funcionalidad, facilidad de instalación o accesibilidad técnica y la claridad de las instrucciones. *La dimensión del diseño*, que incluye el diseño gráfico, y el diseño de la información textual. *La dimensión didáctica*, que se refiere al tratamiento pedagógico del contenido y la dimensión ideológica, enfocada a la corriente de pensamiento y a la formación de valores. Los aspectos tratados por el Doctor Moreno son muy semejantes a las dimensiones que introduce Grisolia por lo que cualquiera de las dos propuestas se puede adaptar a esquemas de construcción de materiales didácticos sean o no para soportes electrónicos.

Carina Grisolia indica tres modos específicos de construcción de materiales didácticos para soportes electrónicos con formato en CD:

- *La multimodalidad*. Se refiere a los modos semióticos que integran un documento multimedia; estos son los canales a través de los cuales se transmiten los mensajes en una comunicación determinada (música, voz, imagen, texto, etc.) (<http://e-dutics.blogspot.com>, 2008).

- 
- *La hipertextualidad.* Corresponde a los documentos que están ordenados sin un punto de entrada o de salida predeterminados. Este tipo de documentos ofrece mayor libertad de acción para el usuario pues se puede escoger entre distintos itinerarios del recorrido (<http://e-dutics.blogspot.com>, 2008).
  - *La interactividad.* Se refiere a la cualidad de los programas que permiten cierto grado de diálogo (interacción) entre el usuario y el ordenador o computadora. Para determinar el grado de interactividad de un documento multimedia se consideran por lo menos tres factores centrales, el tipo de respuesta solicitada al usuario o alumno, la capacidad de respuesta del sistema y el grado de apertura del documento (<http://e-dutics.blogspot.com>, 2008).

Estos modos pueden presentarse en mayor o menor grado según las precisiones específicas de los materiales que se diseñan, también puede ser sólo uno de los modos si así lo requiere la formación de un material concreto. Lo importante en el caso de soportes y materiales electrónicos es ampliar la gama de posibilidades tecnológicas con fines educativos.

En la propuesta elaborada, se vinculan algunos de los dispositivos de los tres autores, pues incluye los aspectos generales para la creación del material que propone Moreno, los modos ceñidos para la construcción de materiales en soportes electrónicos con formatos en CD que considera Grisolia y la integración del mismo en una planeación curricular establecida que sugiere Zabala.

A continuación se presentan algunos de los dispositivos aplicados a la propuesta desarrollada.

Aspectos que se integran de Moreno Herrero:

- 1) El material didáctico confeccionado está dirigido a profesores y pretende ser accesible para los alumnos. Está compuesto por

tres partes que se vinculan de manera complementaria al plan y programa de estudios de educación básica secundaria de la SEP, para la asignatura Artes: Artes Visuales.

La primera parte se relaciona con *las imágenes de mi entorno*, primer bloque del programa de primero de secundaria. Se compone de tres animaciones cuyo objetivo es la comprensión de los elementos básicos de composición visual en la construcción y diseño de imágenes bidimensionales y objetos tridimensionales en las que éstos son utilizados como medios de configuración. Se complementa con una *estrategia didáctica, sugerencias para el profesor y sugerencias de consulta*.

La segunda parte se relaciona con *las imágenes artísticas* que es uno de los bloques del programa de tercero de secundaria. La integra una animación que tiene por objeto la identificación de los elementos básicos de composición visual en la obra plástica. La animación presenta la obra tridimensional del escultor y artista visual Antony Gormley pues favorece la comprensión de los elementos aplicados a una obra artística. Se complementa con una *estrategia didáctica, sugerencias para el profesor y sugerencias de consulta*.

La tercera parte se relaciona con *las imágenes y algunos de sus usos sociales* misma que es parte del programa de segundo grado de secundaria. Está formada por una animación que tiene por objeto el reconocimiento de los elementos básicos de composición visual en las imágenes que integran el contexto socio-cultural y ambiental y que nos afectan en la vida cotidiana. Se complementa con una *estrategia didáctica, sugerencias para el profesor y sugerencias de consulta*.

Las cinco animaciones fueron diseñadas y producidas en soporte y formato electrónicos.

2) Modelo curricular y corriente teórica o pensamiento teórico. Desde la perspectiva de Moreno Herrero el material didáctico confeccionado se moviliza entre el paradigma práctico (situacional) y el paradigma estratégico (crítico) (Moreno, 2004, p. 6), sin embargo, no es esta perspectiva teórica en la que se ancló la elaboración de éste; los principios teórico-metodológicos en los que se funda, son la teoría Socio-cultural de Lev Semenovich Vygotsky, básicamente en su propuesta sobre la formación de conceptos perteneciente al texto *Pensamiento y lenguaje* (1993). El planteamiento de Maxine Greene en el que la educación se constituye por medio de la cultura y el profesor cumple una función mediadora a través de dispositivos relacionados con las artes, la estética, la imaginación y la reflexión, todos ellos en conexión con las experiencias humanas y con una intención transformadora; también se basa en la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, en la enseñanza situada de Frida Díaz Barriga Arceo, en el modelo de EABD de Elliot W. Eisner, al cual se vinculan los ejes de enseñanza en la disciplina (apreciación, expresión y contextualización) de los planes y programas de Artes Visuales de la SEP y los tres componentes básicos, para fomentar las cualidades del pensamiento visual (percepción, sensación y cognición), de Rudolf Arnheim.

3) Criterios de selección de los mismos:

- Funcionalidad (Moreno); intencionalidad y función (Zabala).

La intencionalidad del material didáctico es servir de apoyo para introducir el tema de la alfabetidad visual en educación básica secundaria.

La función del mismo es favorecer las comprensiones de los elementos básicos de la comunicación visual en composiciones



plásticas de imágenes del entorno, sociales, publicitarias y artísticas, así como proporcionar herramientas para el desarrollo de la expresividad en alumnos de dicho nivel educativo.

En relación con el soporte y el formato, la función es facilitar el aprendizaje de elementos y conceptos a través de ilustraciones secuenciadas en movimiento, para observar procesos de desarrollo y construcción de imágenes u objetos en la composición plástica, en las artes visuales y en la vida cotidiana.

- Posibilidades didácticas. El material propuesto se compone de animaciones, una propuesta teórico metodológica, estrategia didáctica, sugerencias para el profesor y sugerencias de consulta. Se indica una forma integral de uso, sin embargo, cada una de las partes que lo conforman puede ser adaptada a las necesidades de los profesores. De igual modo los elementos y conceptos que se abordan pueden ser utilizados de forma individual o en su conjunto. Incluso el diseño y construcción del material didáctico están dispuestos de modo que puedan ser aplicados a otros conceptos de la asignatura que forman parte del lenguaje visual y de los programas de nivel básico secundaria, además de otros del campo de desarrollo personal y para la convivencia, por ejemplo, los valores universales o los derechos humanos.

Esta es una propuesta didáctica que pretende responder de manera complementaria a las necesidades educativas, curriculares y metodológicas de los profesores de secundaria. Procura facilitar la realización de distintas secuencias que incidan en los objetivos, contenidos y actividades, pues es una propuesta abierta a la creatividad de los mismos. La idea de integrar diversos medios didácticos tiene la intención de favorecer los propósitos de los programas de

.....  
educación básica secundaria como el aprendizaje significativo, la identificación de los elementos que constituyen el lenguaje visual, el trabajo individual y colectivo, el entendimiento de la diversidad cultural y humana, la importancia del cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, entre otros.

- Aspectos técnicos. Éstos se relacionan directamente con la funcionalidad del material didáctico. Se consideró en esta propuesta que el material sería de fácil acceso, de bajo costo, adaptable a equipos tecnológicos muy sencillos, portable, flexible para su adecuación a los propósitos metodológicos de los profesores e interactivo con otros medios didácticos. En este sentido la funcionalidad del material se articula con la viabilidad técnica.
- 4) Aportación o incidencia del material que se producirá. El material propuesto contribuye a facilitar el entendimiento de nociones concernientes al lenguaje visual y plástico y al desarrollo de procesos de comunicación y expresión como parte del mismo. Promueve la actividad corporal y cognitiva e incide en la elaboración mental de la formación de conceptos a través de los diversos medios didácticos que lo conforman. Favorece el desarrollo de mecanismos de representación simbólica y la utilización de códigos del lenguaje visual, procesos de composición y construcción plástico-visual, y capacidad de análisis (desarrollo de juicios críticos).
  - 5) Clasificación del material didáctico. Desde el planteamiento de Moreno el material en proceso es del tipo abierto pues se le puede dar un uso diversificado, sirve para diferenciar elementos y conceptos, se adapta a la realidad y contribuye al aprendizaje constructivo (Moreno, 2004, p. 12).

Aspectos que se integran de Carina Grisolia:

Carina Grisolia indica tres modos específicos de construcción de materiales didácticos para soportes electrónicos.

### ***La multimodalidad, la hipertextualidad y la interactividad***

En relación con *la multimodalidad* el material realizado, se conforma de imagen, música y texto (modos semióticos), es *hipertextual* sólo porque se puede acceder de forma independiente a cada una de las partes que lo integran, es decir, no tiene un punto de entrada o salida predeterminados, y es mínimamente *interactivo* debido a la mediación del profesor, el tipo de respuesta del usuario con el material no requiere interacción directa con el ordenador o computadora, es de tipo apreciativo, por lo mismo la capacidad de respuesta del sistema es de recepción de imagen, texto y música, el grado de apertura del documento permite extender su uso como parte de las posibilidades didácticas y en función de las necesidades del profesor pues se puede acceder a cada concepto de forma individual, en su conjunto, o por tema, para introducir otros conceptos, etc.

Aspectos que se integran de Zabala:

- **Ámbito de intervención.** Educación básica secundaria, escuelas oficiales y privadas.
- **Intencionalidad o función.** Se integra con los criterios de selección de los aspectos retomados de Moreno Herrera.
- **Contenidos y manera de organizarlos.** El material se compone de dos tipos de contenidos, los referidos a conceptos y principios y los procedimentales, pues tiene la finalidad de ayudar a la formación de conceptos y a entender los procedimientos que se utilizan en la composición plástico-visual. La forma de organizarlos tiene la intención de facilitar su uso y manipulación.

---

Este aspecto se vincula principalmente con dos de los expuestos por Moreno, primero con el modelo curricular y corriente teórica o pensamiento teórico, y segundo con los criterios de selección, pues existe una conexión sustancial entre los contenidos, el modelo teórico-metodológico y los criterios de selección aplicados. Los contenidos (conceptos y elementos básicos de composición visual) son el núcleo con el que se entretajan los demás aspectos.

- Integración del mismo en una planeación curricular establecida. Esta propuesta surgió con el objeto de complementar los contenidos y aprendizajes esperados en los programas de la asignatura Artes Visuales en secundaria y de contribuir a la educación visual a través de la comprensión de sus elementos básicos, de tal modo que puede incluirse en las planeaciones conforme a las necesidades previstas por los profesores o como unidad didáctica introductoria.

Como puede observarse todos los aspectos retomados de los tres planteamientos se complementan entre sí y coadyuvan a la consolidación del material didáctico.

Por otro lado, al realizar el trabajo de las animaciones como recurso artístico, ha surgido la necesidad de realizar un acercamiento metodológico para explicitar la forma de llevar a cabo la planeación y el uso del material didáctico, de modo que se comprenda la lógica en la que se ha construido y los aspectos fundamentales de los que no se puede prescindir para el desarrollo de la misma.

## **4.2 METODOLOGÍA**

En la planeación teórico metodológica del docente debe considerar los siguientes puntos:

- **Título de la estrategia didáctica.** La importancia del título radica en que debe contemplar la idea central de la estrategia didáctica y el tema a tratar, pues se relaciona con la situación problema a resolver y la pregunta de investigación.
- **Justificación teórico-metodológica.** El planteamiento realizado considera tres aspectos fundamentales para la estructuración del material desde el enfoque teórico, estos son la formación de conceptos, la imaginación y la mediación, para lo cual se consideró como fuente principal el trabajo de Lev Semionovich Vygotsky en diálogo con las propuestas de Elliot W. Eisner y Maxine Greene. En relación con la fundamentación metodológica se toma el modelo ABP, la situación problema propuesta por Frida Díaz Barriga, en la que se despliega a modo de enunciado el planeamiento de un problema específico que deberá ser resuelto a partir de la combinación de los elementos de la experiencia (los conocimientos previos) y la indagación o investigación teórica o epistémica, para dar solución al mismo.

Del modelo Pedagogía de la pregunta se considera la estructura general para el planteamiento de preguntas de distinto orden en el proceso de aprendizaje en relación con la situación problema referida anteriormente. La construcción de la propuesta metodológica se basa en los cuatro objetivos del modelo EABD que se integran con los ejes de la enseñanza y el aprendizaje de los Programas de Artes Visuales de Educación Básica Secundaria 2011, de la SEP apreciación, expresión y contextualización. Al enlazar los aspectos teóricos y metodológicos se estructura la propuesta que se refleja en el material en su totalidad y específicamente en la estrategia y sugerencias planteadas.

A continuación se presenta el cuadro 7 para esclarecer el planteamiento expuesto:

**Cuadro 7. Modelo integrado para la metodología propuesta**

EJES DE ENSEÑANZA		↔	EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN DISCIPLINAS		
E S T É T I C A	<b>APRECIACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación recurso artístico</li> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Promover investigación</li> </ul>	↔	<b>CRÍTICA DE ARTE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación recurso artístico</li> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Promover investigación</li> </ul>	E S T É T I C A	
	<b>EXPRESIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar trabajo de expresión artística</li> </ul>	↔	<b>CREACIÓN ARTÍSTICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar trabajo de expresión artística</li> </ul>		
	<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de grupo</li> <li>• Construcción de una bitácora</li> </ul>	↔	<b>HISTORIA DEL ARTE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de grupo</li> <li>• Construcción de una bitácora</li> </ul>		

En este cuadro se presenta la orientación de la propuesta elaborada para el material didáctico. La sugerencia es que el profesor adecue a sus necesidades de planeación las secciones que incluyen el mismo.

Como parte de este modelo integrado se considera la planeación de la clase en tres partes, la primera es la introducción que contempla la presentación del recurso artístico, la lluvia de ideas y el proceso de exploración y /o investigación con base en las preguntas. La segunda es el desarrollo, en la que se buscan las soluciones a las preguntas y se realiza el trabajo de expresión artística. La tercera, el fin de la clase, integrada por la reflexión del grupo y la construcción de una bitácora (cuaderno en el que se compendia la esencia de cada tema, lo significativo para el grupo en conjunto y para el alumno de forma individual) con esta actividad se concluye

la clase. Cabe mencionar que así se dispuso la planeación en esta propuesta, no obstante, el profesor puede disponer del orden y actividades de manera flexible siempre y cuando se incluyan todos los elementos del cuadro del modelo integrado en el que se consideran los objetivos generales y los principios que orientan las acciones educativas, de otro modo queda incompleto e inconcluso el proceso trazado en la planeación.

### **Enfoque por ejes: apreciación, expresión, contextualización**

**Apreciación:** las preguntas elaboradas para la estrategia didáctica tienen la finalidad de encaminar hacia lo que el docente, como mediador y organizador de contenidos, requiere para englobar la información y detonar la curiosidad y la solución de interrogantes como elementos centrales del análisis, selección y descarte de información útil para la formación del concepto.

El proceso reflexivo conlleva la observación, el registro, el análisis y la descripción, que se realizan a través de los ejes estructurales o puntos nodales de esta estrategia didáctica y de las actividades experienciales, por lo que las conclusiones expresadas por los alumnos al término de la sesión o clase se manifiestan como una reflexión y se relacionan con la formación del concepto (se detallan los aspectos de la investigación, juicios éticos y estéticos).

**Expresión:** estas actividades tienen la finalidad de desarrollar habilidades cognitivas en relación con los conceptos, principios o temas, ayudan a concretar en un proceso material (dibujo, escultura, etc.) la síntesis de los elementos.

Cuando los alumnos pueden conjugar el quehacer con el pensamiento y obtener un producto creado en esa vinculación, piensan reflexiva y plásticamente pues deben seleccionar todos los elementos de integración y separarlos de lo que no les sirve para cumplir

.....  
con su objetivo. Generalmente los productos que ellos creen se relacionarán con su medio social y cultural.

**Contextualización:** es muy importante porque ubica a los alumnos espacio-temporalmente como parte de una sociedad y una cultura, que en relación con el aprendizaje está mediada por los padres y docentes, por herramientas, signos y lenguaje. En el caso de los productos de los artistas y de los alumnos se contribuye a la alfabetización del lenguaje plástico-visual. Al formar conceptos los alumnos desarrollan el lenguaje y producen sus propias interpretaciones, sentidos y significados. Con estos interactúan en su medio.

Desde el modelo educativo basado en disciplinas la reflexión de grupo enriquece la información y fomenta que los alumnos adquieran conciencia de experiencias y las relacionen con los temas a desarrollar. La bitácora contribuye a la investigación pues en ella se estructura y organiza toda la información obtenida de distintas fuentes, misma que se confronta y sirve para llegar a conclusiones y resultados. En la bitácora también se consideran otros aspectos de la investigación relacionados con el proceso plástico-visual.

### **Objetivos específicos de la metodología**

- Favorecer la comprensión y formación de conceptos.
- Impulsar el desarrollo de la imaginación desde la actividad creadora.
- Promover la mediación a partir de instrumentos socioculturales y cognitivos.
- Desarrollar habilidades del pensamiento plástico, generadas por la integración de los ejes de enseñanza y la EABD.
- Fomentar las capacidades para la solución de problemas (abstracción, adquisición y manejo de información, comprensión de sistemas complejos, experimentación, trabajo cooperativo) (Díaz Barriga, 2006, p. 64).



- Incitar el cuestionamiento y la pregunta.

### **Principios que orientan la acción educativa**

- Presentación del recurso artístico.
- Participación del grupo a través de lluvia de ideas en cualquier sección de la clase que lo requiera.
- Promover la investigación y exploración a través de preguntas.
- Realizar trabajo de expresión artística.
- Reflexión de grupo.
- Construcción de una bitácora.

### **Cualidades de la forma de trabajo**

- El educador es un co-aprendiz de forma asimétrica (guía, orienta, media y participa).
- El aprendizaje está centrado en el alumno (ideal encontrar un espacio intermedio entre alumno y maestro).
- Uso de preguntas abiertas.
- Importancia de describir, analizar e interpretar.
- Crear comunidad (pluralidad).
- Conexión con el currículum.
- Trabajo por etapas (capas).

**Situación problema y planteamiento de la pregunta de investigación o medular** (ambas con base en las siguientes cuestiones: ¿qué voy a trabajar? ¿Cómo lo voy a trabajar? ¿Para qué lo voy a trabajar?) (pueden considerarse como premisas).

Se trata de establecer nuevas conexiones en la experiencia, patrones y otras perspectivas a partir del planteamiento de la situación por resolver y la elaboración de la pregunta que guía el objeto de la indagación. Se recomienda que tanto la situación como la pregunta se ligen con el tema a tratar y con su relación en la vida cotidiana.

---

### 4.3. CONTENIDOS DEL FORMATO PARA LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

**Título de la estrategia didáctica:** la importancia del título radica en que debe contemplar la idea central de la estrategia didáctica y el tema a tratar, pues se relaciona con la situación problema a resolver y la pregunta de investigación.

**Tiempo de la clase:** 2 clases de 50 minutos cada una a la semana.

**Nivel académico:** indicar el nivel educativo al que se aplicará. En el caso del material propuesto es nivel básico secundaria.

**Situación problema y planteamiento de la pregunta de investigación o medular:** se plantea la situación en forma de enunciado y en consideración a las preguntas sugeridas en la metodología. Del enunciado se deriva la pregunta medular con base en las mismas preguntas.

**Recurso artístico:** son las obras de arte (pieza, poema, canción, danza, etc.) que será la base para la planeación y guiará la clase, es decir, a la obra artística que se utilizará como eje para el aprendizaje. Cabe aclarar que las estrategias y sugerencias que se incluyen en éste, son los materiales que se utilizarán en el transcurso de la clase como parte de la metodología de trabajo.

**Actividades experienciales:** se refieren a las que se desarrollan durante la clase y que sirven de apoyo para la recopilación de información que da la pauta para la reconstrucción de la idea que los jóvenes tienen sobre el tema de la sesión o clase. Éstas se derivan

de la situación problema y la pregunta de indagación, investigación o medular, y deben desarrollarse de forma continua, secuencial y con una finalidad integradora, es decir, una actividad apoya, facilita y favorece a la que sigue y se encuentra en estrecha relación con la anterior. Las actividades experienciales deben estar basadas e integradas con los principios que orientan las acciones educativas y fundadas en la lógica del modelo integrado.

**Recursos materiales:** se refieren a la planeación de los recursos o medios didácticos y de las herramientas que se emplearán en todo el proceso, además se relacionan directamente con las actividades experienciales que se llevarán a cabo.

**Evaluación integral, continua y procesual:** alude a la evaluación y seguimiento de todo el proceso, no como una forma de medición sino de enriquecimiento y parte del mismo.

**Sugerencias para el profesor:** incluye algunas recomendaciones para mejorar la práctica docente.

**Sugerencias de consulta:** contiene las recomendaciones de las fuentes bibliográficas, páginas web, blogs y cualquier otro recurso de consulta que sea útil para la práctica docente como puede ser la información de exposiciones de museos, obras de teatro o de danza, presentaciones de música en cualquier clase de formato o en vivo, películas, documentales, etcétera.

A continuación se presenta el formato:

---

### 4.3.1. Formato para la estrategia didáctica

Título de la estrategia didáctica:

Tiempo de la clase:

Nivel académico:

Situación problema y planteamiento de la pregunta de investigación o medular:

Recurso artístico:

Evaluación integral, continua y procesual:

Actividades experienciales:

Sugerencias para el profesor:

Recursos materiales:

Sugerencias de consulta:

### **4.3.2. Ejemplo de propuesta teórico metodológica**

**Título de la estrategia didáctica:** el aprendizaje del concepto dimensión en el arte.

**Tiempo de la clase:** 2 clases de 50 minutos.

**Nivel académico:** educación básica secundaria (revisar sugerencias del profesor).

**Situación problema y planteamiento de la pregunta de investigación o medular:** conocer e identificar las cualidades del elemento básico de la comunicación visual “dimensión” para poder explorarlo en distintas expresiones artísticas.

**Pregunta medular de la estrategia didáctica o pregunta de investigación:** ¿Cómo a partir de la reflexión sobre la dimensión en las artes plástico-visuales, bidimensional, tridimensional, etc., se pueden explorar distintas expresiones plásticas?

En este caso se intenta establecer la conexión entre los referentes, arte contemporáneo, representaciones geométricas en diversas dimensiones (bi-dimensional, tri-dimensión) y el cuerpo humano. Todos en relación con la dimensión estética (se ha planteado de forma implícita pero puede desarrollarse en las planeaciones de forma explícita para evidenciar su presencia).

**a) ¿Qué voy a trabajar?**

¿Qué es la dimensión en las artes plástico-visuales?

**b) ¿Cómo lo voy a trabajar?**

¿Cómo se constituye y cómo se aplica la dimensión en las artes plástico-visuales?

### c) ¿Para qué lo voy a trabajar?

Para que los alumnos reconsideren su interpretación del concepto dimensión en las artes y lo relacionen con otros referentes, como las formas geométricas de dos y tres dimensiones, el arte contemporáneo y las diferentes formas de pensar el cuerpo humano.

La pregunta para este sub-inciso puede ser:

¿Qué expresiones plásticas se pueden conocer a partir de la dimensionalidad?

**Recurso artístico:** material didáctico

### Actividades experienciales

#### ***Primera parte de la clase (apreciación y crítica de arte)***

- Presentación del recurso artístico:

Lluvia de ideas en relación con las formas geométricas, el cuerpo y la dimensión (magnitudes: longitud, extensión y profundidad):

¿Qué formas geométricas conocen?

¿Qué magnitudes tienen? (si no saben qué es una magnitud explicarlo)

¿Si ubican algunas en el espacio (salón)?

¿Si ellos reconocen formas geométricas o magnitudes en su cuerpo?

¿Cómo las expresarían?

- Uso de bitácora.

### ***Segunda parte de la clase (expresión y creación artística)***

- Mostrar los ejemplos ilustrativos de los libros (o medios tecnológicos) y preguntarles:

¿Qué magnitudes encuentran?

¿Saben cómo se llama cuando se juntan dos o más magnitudes en un objeto, animal o persona?

¿Si encuentran esas magnitudes en las pinturas, grabados, esculturas e instalaciones mostradas?

¿Si identifican algo que las haga similares o diferentes?

¿Si hay algo que se repita en todas? ¿Qué es?

¿Por qué cree que ese elemento se repite en todas?

¿Quién o quienes las hicieron?

¿Quiénes son?

¿A cuál momento artístico pertenecen?

- Pedirles que realicen la actividad plástica en un tiempo determinado (20 minutos) y darles las instrucciones, Por ejemplo: realización de un dibujo con tema (escogido por el profesor) en dos dimensiones (magnitudes, largo, ancho) y elaboración de una escultura en plastilina en tres dimensiones (magnitudes, largo, ancho, profundo).
- Mostrar los objetos o productos realizados.
- Uso de bitácora.

### ***Tercera parte de la clase (contextualización e historia del arte)***

Se desarrollará en la clase a partir de:

- Las formas geométricas en el entorno.
- Las magnitudes en el entorno.
- El cuerpo en el entorno.

.....

En este punto varían las preguntas conforme a cuál de las animaciones se presente para trabajar el concepto. Se recomienda recurrir a la guía del material didáctico anexo y al punto nivel académico de este ejemplo para considerar las sugerencias.

- Reflexión de grupo.
- Construcción de bitácora (compendiar la sesión, con base en las tres partes de la clase).
- Pedirles que elaboren una pregunta que se relacione con todo lo visto en el tema para la próxima clase.

### **Recursos materiales:**

El docente: observar los siguientes ejemplos.

Los alumnos: (observar ejemplo de figuras geométricas).

- Cuaderno de la asignatura.
- Cuaderno para bitácora.
- Block de dibujo u hojas blancas.
- Lápiz y lápices de colores.
- Plastilina de uno o dos colores.

**Evaluación integral, continua, y procesual:** para este fin considerar el proceso, las actividades experienciales y la bitácora, para obtener las conclusiones y realizar una reflexión final.

**Sugerencias para el profesor:** esta actividad se propone para cualquiera de los tres grados de secundaria por su carácter complementario y se recomienda incluirla en los programas de artes visuales de la SEP. En primer grado en el bloque dos, *la imagen figurativa*. En segundo grado en los bloques cuatro o cinco *el cuerpo humano en la imagen y el cuerpo humano en la escultura* respectivamente.



Y en tercer grado en el bloque uno *las imágenes artísticas*.

Otras sugerencias:

- Acotar en cada parte de la clase para no extenderse demasiado.
- Pedir que todas las inquietudes y dudas que no se puedan resolver se anoten en la bitácora para dar una sesión al final del bloque para resolver esas dudas.
- Al final de la sesión tomar nota de los aciertos y lo que falla para tratar de mejorarlo clase a clase.

**Sugerencias de consulta:** son las referencias bibliográficas, de internet o de otras fuentes.

A continuación se presenta un ejemplo desarrollado con base en esta metodología integrada para que los profesores que no cuenten con equipo de cómputo, puedan desarrollarlo con otros medios didácticos. Es decir, en lugar de utilizar las animaciones de esta propuesta utilizar otro recurso artístico.

#### **4.3.3. Ejemplo 2 de estrategia didáctica desarrollada**

*(basado en los contenidos del formato para la estrategia didáctica). Se diferencia del ejemplo anterior porque el recurso artístico es diferente aunque el concepto desarrollado es el mismo. La intención es demostrar cómo esta metodología se puede aplicar con distintos recursos artísticos.*

Se toma como muestra el concepto dimensión (uno de los diez elementos básicos de la comunicación visual, que conforman el material didáctico) y se desarrollan los puntos citados en la propuesta general descrita.

.....  
**Título de la estrategia didáctica:** el aprendizaje del concepto dimensión en el arte.

**Tiempo de la clase:** 2 clases de 50 minutos.

**Nivel académico:** educación básica secundaria (revisar sugerencias del profesor).

**Situación problema:** conocer e identificar las cualidades del elemento básico de la comunicación visual “dimensión” para explorarlo en distintas expresiones artísticas.

**Pregunta medular de la estrategia didáctica o pregunta de investigación:** ¿Cómo a partir de la reflexión sobre la dimensión en las artes plástico-visuales, bidimensional, tridimensional, etc., se pueden explorar distintas expresiones plásticas?

En este caso se intenta establecer la conexión entre los referentes, arte contemporáneo, representaciones geométricas en diversas dimensiones (bi-dimensional, tri-dimensión) y el cuerpo humano. Todos en relación con la dimensión estética (se ha planteado de forma implícita pero puede desarrollarse en las planeaciones de forma explícita para evidenciar su presencia).

**a) ¿Qué voy a trabajar?**

¿Qué es la dimensión en las artes plástico-visuales?

**b) ¿Cómo lo voy a trabajar?**

¿Cómo se constituye y cómo se aplica la dimensión en las artes plástico-visuales?

**c) ¿Para qué lo voy a trabajar?**

Para que los alumnos reconsideren su interpretación del concepto dimensión en las artes y lo relacionen con otros

referentes como las formas geométricas de dos y tres dimensiones, el arte contemporáneo y las diferentes formas de pensar el cuerpo humano.

La pregunta para este sub-inciso puede ser:

¿Qué expresiones plásticas se pueden conocer a partir de la dimensionalidad?

**Recurso artístico:** obra plástica de artistas contemporáneos relacionada con el concepto “dimensión” (pintura, dibujo, grabado, escultura y arquitectura). Para esta clase se considera al pintor guatemalteco Carlos Mérida pues atraviesa por diversas facetas y eso facilitará la guía. Se presentará trabajo bi-dimensional del autor, y a la artista ambiental Helen Escobedo pues ella tiene dos fases muy importantes en su trabajo artístico. Como escultora y como instaladora, por lo que se presentará trabajo tri-dimensional de la autora.

### **Actividades experienciales:**

#### ***Primera parte de la clase (apreciación y crítica de arte)***

- Presentación del recurso artístico.
- Lluvia de ideas en relación con las formas geométricas, el cuerpo y la dimensión (magnitudes: longitud, extensión y profundidad):

¿Qué formas geométricas conocen?

¿Qué magnitudes tienen? (si no saben qué es una magnitud explicarlo)

¿Si ubican algunas en el espacio (salón)?

¿Si ellos reconocen formas geométricas o magnitudes en su cuerpo?

¿Cómo las expresarían?

- Uso de bitácora

### ***Segunda parte de la clase (expresión y creación artística)***

- Mostrar los ejemplos ilustrativos de los libros (o medios tecnológicos) y preguntarles:
  - ¿Qué magnitudes encuentran?
  - ¿Saben cómo se llama cuando se juntan dos o más magnitudes en un objeto, animal o persona?
  - ¿Si encuentran esas magnitudes en las pinturas, grabados, esculturas e instalaciones mostradas?
  - ¿Si identifican algo que las haga similares o diferentes?
  - ¿Si hay algo que se repita en todas? ¿Qué es?
  - ¿Por qué cree que ese elemento se repite en todas?
  - ¿Quién o quienes las hicieron?
  - ¿Quiénes son?
  - ¿A cuál momento artístico pertenecen?
- Pedirles que realicen la actividad plástica en un tiempo determinado (20 minutos) y darles las instrucciones, por ejemplo: Realización de un dibujo con tema (escogido por el profesor), en dos dimensiones (magnitudes, largo, ancho) y elaboración de una escultura en plastilina en tres dimensiones (magnitudes, largo, ancho, profundo).
- Mostrar los objetos o productos realizados
- Uso de bitácora

### ***Tercera parte de la clase (contextualización e historia del arte)***

Se desarrollará en la clase a partir de:

- Las formas geométricas en el entorno
- Las magnitudes en el entorno
- El cuerpo en el entorno
- La obra plástica del siglo xx (contemporánea)

- Carlos Mérida, ¿quién es? ¿De dónde es? ¿Qué hace?
- Helen Escobedo, ¿quién es? ¿De dónde es? ¿Qué hace?
- Los alumnos y sus expresiones plásticas
- Reflexión de grupo
- Construcción de bitácora (compendiar la sesión con base en las tres partes de la clase)
- Pedirles que elaboren una pregunta que se relacione con todo lo visto en el tema para la próxima clase

**Recursos materiales:** el docente (en algunos casos la institución puede facilitar el material).

En caso de requerir ampliar la información del recurso artístico y para la segunda y tercera parte de la clase: libros con ilustraciones referentes al tema de la “Dimensión” con técnicas artísticas diversas, si es posible una escultura pequeña, (si la infraestructura de la institución lo permite se puede utilizar algún tipo de tecnología audiovisual). Los alumnos:

- Cuaderno de la asignatura
- Cuaderno para bitácora
- Block de dibujo u hojas blancas
- Lápiz y lápices de colores
- Plastilina de uno o dos colores

**Evaluación integral, continua, y procesual:** para este fin considerar el proceso, las actividades experienciales y la bitácora, para obtener las conclusiones y realizar una reflexión final.

**Sugerencias para el profesor:** esta actividad se propone para cualquiera de los tres grados de secundaria por su carácter complementario y se recomienda incluirla en los programas de artes visua-

.....

les de la SEP. En primer grado en el bloque dos, *la imagen figurativa*. En segundo grado en los bloques cuatro o cinco *el cuerpo humano en la imagen y el cuerpo humano en la escultura* respectivamente. Y en tercer grado en el bloque uno *las imágenes artísticas*.

Otras sugerencias:

- Acotar en cada parte de la clase para no extenderse demasiado.
- Pedir que todas las inquietudes y dudas que no se puedan resolver se anoten en la bitácora para dar una sesión al final del bloque para resolver esas dudas.
- Al final de la sesión tomar nota de los aciertos y lo que falla para tratar de mejorarlo clase a clase.

### **Sugerencias de consulta (fuentes bibliográficas)**

Para este ejemplo específico (concepto dimensión) se utilizó como material de consulta para el profesor el texto: Dondis, D. A. (1992) “Elementos Básicos de la comunicación Visual”, pp. 53-82. En *La Sintaxis de la Imagen*. Barcelona. Gustavo Gili.

Para la representación de imágenes y contextualización de los artistas se consultaron las páginas de internet:

Escobedo, Helen. Red Escolar.[http://web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar2008/proyectos/acercarte/arte\\_mexicano\\_oto09/artemex8/cuentan02a.htm](http://web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar2008/proyectos/acercarte/arte_mexicano_oto09/artemex8/cuentan02a.htm)

Mérida, Carlos. Pintores Mexicanos.<http://www.fomentar.com/Mexico/PintoresMex/index.php?codigo=140&inicio=120http>

### **Conclusión**

La propuesta de este trabajo de investigación, es un *recurso*, es decir, “una forma de hacer”, un modo de realizar un proceso inte-

gral en una planeación didáctica a través de una combinación de elementos adecuados para resolver situaciones educativas específicas, en función de un diseño curricular constructivista. Es un *material didáctico* pues constituye un producto elaborado para ayudar en los procesos de aprendizaje de la asignatura Artes Visuales de educación básica secundaria, con el fin determinado de contribuir a la formación de conceptos específicos del área de conocimiento artístico, al desarrollo de procesos de imaginación creadora que por su esencia son de orden abstracto y a la mediación desde la disciplina y la docencia como recurso de construcción socio-cultural. Este material didáctico se ha confeccionado como un *medio* de apoyo para solucionar las “necesidades educativas especiales” de alumnos que requieren cierto andamiaje para la comprensión del lenguaje propio de las artes visuales. En su estructuración se han considerado la planeación, ejecución y evaluación a lo largo de todo el proceso de indagación y diseño con la finalidad de consolidarse como una propuesta integrada, en ese sentido, tanto el desarrollo de la investigación, como el material producido dan la pauta a otras “formas de hacer” en las cuales los profesores pueden adecuar, modificar y replantear en relación con las necesidades específicas de su práctica educativa. Cabe señalar la relevancia de las *actuaciones pedagógicas especiales*, desde las cuales un material didáctico, curricular o educativo no suple ni sustituye en modo alguno la práctica docente.

Por último, la naturaleza de esta propuesta es de carácter complementario, no obstante, puede tomarse como muestra para consolidar unidades didácticas completas dentro de las planeaciones y programaciones de ciclo en relación con lo expuesto en la tesis.

---

## REFLEXIONES FINALES

A partir de la realización de esta propuesta de material didáctico y de la investigación desarrollada en la tesis, se hace hincapié en la relevancia de la confección de materiales y recursos didácticos para coadyuvar en los programas de educación secundaria en la asignatura Artes Visuales en el marco de la RIEB, pues existen muy pocos. En relación con el tema tratado para el material no hay otras propuestas de esta índole para favorecer la práctica educativa en el nivel básico secundaria, por lo menos en el rastreo realizado en las instancias educativas de dicho nivel.

Hacen falta muchos materiales de apoyo, pues una asignatura como las Artes Visuales en la que se desarrollan conceptos como parte de un proceso cognitivo, requiere apoyos ilustrados para la comprensión y dominio de códigos del lenguaje visual. La observación y análisis de imágenes y materiales ilustrados contribuye en gran medida al desarrollo de los procesos abstractos de la imaginación.

Para poder alfabetizar visualmente se requiere un dominio de los elementos del lenguaje visual, comprender la importancia del desarrollo de una educación en la que intervengan todos los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto) para sensibilizar a los alumnos y darle sentido a los aspectos de orden estético como parte de la vida cotidiana.

En el campo de la Educación artística, hay todo por hacer: capacitación docente, realización de materiales, concientización y sensibilización en todos los niveles educativos escolarizados y en la educación no formal sobre la relevancia de las artes como área de conocimiento específico y dotada de características y cualidades propias y exclusivas para la formación de personas que desarrollen juicios críticos responsables para el bienestar individual, social, co-



lectivo y cultural.

Involucrarse en la búsqueda e indagación de las múltiples “formas de hacer” que contribuyan al campo de la educación artística es prioritario si se pretende formar “seres humanos”.

---

**REFERENCIAS**

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acha, J. (1997). *Los conceptos esenciales de las artes plásticas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arnheim, R. (1976, 1ª edición). *Pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1995). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Cervantes Galván, E. (1998). *Una Cultura de Calidad en la Escuela*. México: Ediciones Castillo.
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículum*. México: Paidós, Cuadernos de Psicología.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editores McGraw- Hill/Interamericana.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, W. E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, W. E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúdez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. España: Siglo XXI.
- Greene, M. (2005). *Liberar la Imaginación*. Barcelona: GRAÓ.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la Hermenéutica Filosófica*. España: Editores Barcelona.
- Henckamann & Lotter. (EDS, 1998). *Diccionario de estética*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Hernández, H. F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro. EUB.
- Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Marín, V. (1997). "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". *Arte, individuo y sociedad*, n°9. pp. 55-77.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Moles, A. (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero.
- Ornelas, T.G. (2000). *Formación docente ¿En la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: UPN.
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Mayo de 1992).
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*. Portafolio y guía del trabajo docente. México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria*. México.

- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Antología de textos. Talleres de actualización*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio. Guía para el Maestro*. Educación básica secundaria. México
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de estudios*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Serie: Teoría y práctica Curricular de la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. UPN.
- Torres Santomé, J. (1993). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1997). *Volver a pensar la educación*. Vol.1. Madrid: Morata.
- VanLeeuwen & Kress. (2001). *Multimodal discourse*. USA: Bloomsbury.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ediciones Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Zabala, V. A. (2003). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

Zamora, Á.F. (2007). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México. UNAM-ENAP.

#### Fuentes electrónicas

Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Recuperado de [www.rae.es/](http://www.rae.es/)

Escobedo, H. Red Escolar. Recuperado de [http://web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar2008/proyectos/acercarte/arte\\_mexicano\\_oto09/artemex8/cuentan02a.htm](http://web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar2008/proyectos/acercarte/arte_mexicano_oto09/artemex8/cuentan02a.htm)

Freire, P. (1986, pp. 50-63). *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en una conversación con Antonio Faúdez. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta>,

Grisolia, C. *Analizando Material Educativo*: Colección educ.ar cd N° 9: *La Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el miércoles, 27 de febrero de 2008 de

(<http://e-dutics.blogspot.mx/2008/02/analizando-material-educativo-coleccin.html>.) (<http://e-dutics.blogspot.com>, 2008)

Mérida, C. Pintores Mexicanos. Recuperado de <http://www.fomentar.com/Mexico/PintoresMex/index.php?codigo=140&inicio=120>

Moreno, H. I. (2004). *Utilización de medios y recursos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Lectura. Telesecundaria*. Dirección General de Materiales Educativos. Red Edusat. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgme/>).

Zorrilla, M. (2004 Vol. 2, No. 1). *La Educación Secundaria en México: Al filo de su reforma REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>





## GUÍA PARA EL PROFESOR

### ÍNDICE

Introducción .....	230
Estructura del material didáctico .....	231
Propuesta de las unidades temáticas.....	233

### PRIMER BLOQUE

<b>Propuesta teórico-metodológica</b> .....	234
Objetivos.....	234
Contenidos de aprendizaje.....	234

### SEGUNDO BLOQUE

<b>Animaciones</b> .....	237
Primera parte.....	237
<i>Los elementos básicos de la comunicación visual en la construcción de una imagen u objeto</i> .....	237
Segunda parte .....	239
<i>Identificación de los elementos básicos de la comunicación visual en la obra de arte (escultura)</i> .....	239
Tercera parte .....	240
<i>Los elementos básicos de la comunicación visual</i>	

---

<i>en la fotografía artística (en este caso utilizada como un ensayo visual)</i> .....	240
<b>Conclusión</b> .....	244
<b>Referencias</b> .....	246



## **Introducción**

Este es un material didáctico complementario a los programas de estudio de educación básica secundaria, su intención es servir de apoyo a los maestros que impartan la asignatura Artes Visuales. La finalidad es facilitar la explicación de algunos conceptos que atraviesan los contenidos de los tres ciclos escolares y que por su complejidad son difíciles de abordar, además de aparecer de manera muy escueta en los libros de texto.

A partir de la RIEB y del nuevo enfoque en el cual se plantea como columna vertebral el concepto imagen para la asignatura Artes Visuales, surge la necesidad de introducir algunos de los elementos que constituyen la alfabetidad visual y la construcción de códigos visuales que contribuyan al conocimiento de este lenguaje.

Los elementos básicos de la comunicación visual forman parte de los programas de estudio y aparecen de forma implícita como parte de los contenidos, por lo que no abordarlos a profundidad dificulta su comprensión. Es preciso detenerse en cada uno de ellos, acercarse a su naturaleza, a su función, a la relación que entrelazan y a las conexiones que establecen para generar mensajes, imágenes y objetos visuales. Difícilmente podrán comprenderse conceptos más complejos que incluyen los contenidos curriculares de la asignatura Artes Visuales, si no se comprenden los cimientos.

El objeto de esta propuesta es favorecer la comprensión de conceptos abstractos del lenguaje visual, contribuir a la formación de conceptos, motivar la imaginación creadora a través de procesos y procedimientos específicos y fungir como instrumento mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

---

## Estructura del material didáctico

El material didáctico, está compuesto por esta guía para el profesor que incluye propuesta teórico-metodológica, estrategia didáctica. Además de:

1. Recomendaciones de uso del material electrónico.
2. Guía del profesor.
3. Ejemplo desarrollado.
4. Animaciones primera parte. Los elementos básicos de la comunicación visual en la construcción de una imagen u objeto.
5. Animación segunda parte. Identificación de los elementos básicos de la comunicación visual en la obra de arte (escultura).
6. Animación tercera parte. Los elementos básicos de la comunicación visual en la fotografía artística (en este caso utilizada como un ensayo visual).
7. Agradecimientos a la colaboración y recursos técnicos.

Debido a que son 10 los elementos básicos de composición visual considerados en este material, no se ha desarrollado una estrategia didáctica para cada uno, pues sería muy extenso y repetitivo. Se incluye un formato con los contenidos de la propuesta teórico-metodológica, un formato como sugerencia para la estrategia didáctica y un ejemplo desarrollado como muestra para que los maestros lo revisen y construyan con base en las necesidades específicas de su planeación, estos deben complementarse con un recurso artístico (animación) como parte de la actividad completa. Cabe mencionar que esta propuesta puede adaptarse a otros conceptos incluidos en los programas de artes o del campo formativo.

En relación con las animaciones, éstas se dividieron en tres partes, la primera en relación con la construcción de imagen, la segunda en relación con la identificación de los elementos visuales en la

obra plástica y la última como documental fotográfico. En las tres partes los elementos de composición básica constituyen el objeto de estudio del material, no obstante, pueden ser utilizadas para trabajar otros conceptos que el profesor considere conveniente. Cada animación puede constituir una planeación completa, si se complementa con los formatos mencionados; la idea es presentar primero la animación (recurso artístico) y después trabajar con la estrategia didáctica. Las animaciones (recursos artísticos) se presentan con nombre y sin nombre, se recomienda primero la que no tiene nombres y si se requiere para reforzar después de la primera actividad o al final de la clase la que tiene nombres como parte del proceso de la formación de los conceptos. Se puede trabajar un solo concepto o bloque según las necesidades de la planeación y estrategia.

Asimismo se sugiere abordar cada una de las tres partes de las animaciones en el orden establecido en la guía, ya que están organizadas en orden de complejidad, no obstante, este material es flexible y se puede adecuar a las necesidades de planeación de los profesores por su naturaleza complementaria.

En todas las animaciones se establece un orden y una secuencia de los elementos básicos de composición visual con fines de facilitar la comprensión, ésta es sólo una forma de distribución y acomodo para este fin específico, no obstante, es preciso que el profesor aclare a sus alumnos que el orden, secuencia y distribución de los mismos en sus creaciones o composiciones puede y debe variar en función de las necesidades de cada proyecto o trabajo. Es en este punto donde inicia el proceso de la imaginación creadora, jugar con los elementos hasta encontrar la solución a la situación en cuestión.

Debido a que la naturaleza del material es flexible y complementaria también se puede utilizar la propuesta teórico metodológica o las animaciones de forma aislada, no obstante la sugerencia

.....  
aquí presentada es la que se recomienda para realizar una actividad completa.

### **Propuesta de las unidades temáticas**

El material está constituido en tres bloques. El primero se conforma por la propuesta teórica-metodológica y la estrategia didáctica (sugerencias para el profesor y sugerencias de consulta). El segundo por el ejemplo desarrollado como muestra para el profesor, evidentemente el concepto expuesto se cambia por el o los que el profesor decida trabajar. El tercer bloque está constituido por las animaciones como medio visual.

Para cada parte, unidad temática o grupo de contenidos se sugiere contemplar:

- Actividades para la exploración de los conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos a trabajar (lluvia de ideas y preguntas abiertas).
- Explicación y justificación de las actividades que se proponen (orientaciones concretas, organización grupal, temporalización, recursos).
- Actividades de refuerzo y complementarias (bitácora y sesión para aclarar dudas).
- Criterios y actividades para la evaluación formativa y sumativa (en todo el proceso).
- Criterios y propuestas de adaptaciones curriculares.

## **PRIMER BLOQUE**

### **Propuesta teórico-metodológica**

#### **Objetivos**

##### *Objetivos generales de etapa*

- Favorecer la comprensión y formación de conceptos.
- Impulsar el desarrollo de la imaginación desde la actividad creadora.
- Promover la mediación a partir de instrumentos socioculturales y cognitivos.
- Incitar el cuestionamiento y la pregunta.

##### *Objetivos generales de Área*

- Desarrollar habilidades del pensamiento plástico, generadas por la integración de los ejes de enseñanza y la EABD.
- Fomentar las capacidades para la solución de problemas (abstracción, adquisición y manejo de información, comprensión de sistemas complejos, experimentación, trabajo cooperativo) (Díaz Barriga, 2006, p. 64).

##### *Objetivos generales de ciclo*

- Contribuir a la comprensión de códigos básicos del lenguaje plástico-visual.

#### **Contenidos de aprendizaje**

Elementos básicos de la comunicación visual:

- Punto
- Línea
- Contorno o plano
- Tono
- Color

- 
- Textura
  - Dimensión
  - Escala
  - Dirección
  - Movimiento

Los elementos visuales son los dispositivos esenciales y los mecanismos compositivos óptimos para la creación de experiencias, mensajes y objetos visuales. En esta definición D. A. Dondis es muy elocuente:

El punto, o unidad visual mínima, señalizador y marcador del espacio; la línea, articulante fluido e infatigable de la forma, ya sea en la flexibilidad del objeto o en la rigidez del plano técnico: el contorno, los contornos básicos como el círculo, el cuadrado, el triángulo y sus infinitas variantes, combinaciones y permutaciones dimensionales y planas; la dirección, canalizadora del movimiento que incorpora y refleja el carácter de los contornos básicos, la circular, la diagonal y la perpendicular; el tono presencia o ausencia de la luz, gracias a la cual vemos; el color coordenada del tono con la añadidura del componente cromático, elemento visual más emotivo y expresivo; la textura, óptica o táctil, carácter superficial de los materiales visuales; la escala o proporción, tamaño relativo y medición; la dimensión y el movimiento, tan frecuentemente involucrados en la expresión. Estos son los elementos visuales que constituyen la materia prima en todos los niveles de la inteligencia visual y a partir de los cuales se proyectan y expresan todas las variedades de declaraciones visuales, de objetos, entornos y experiencias (1992, p. 28).

Son los componentes básicos de toda información visual, la manera en que estos se disponen, relacionan, entrelazan y distribuyen en

las composiciones plástico-visuales, es parte de lo que se quiere expresar, comunicar y plasmar. En ese sentido radica la relevancia de su comprensión y familiarización. La manera en que el docente los introduzca es primordial para la comprensión de conceptos más complejos que se integran en los planes y programas de estudio oficiales. Estos elementos se presentan de manera implícita en los programas antes mencionados, conocerlos, comprenderlos y hacerlos explícitos facilitará el proceso de comprensión de códigos visuales y de términos más complejos del lenguaje visual. En este material se presentan animaciones y actividades de apoyo para contribuir en este proceso. Para reforzar este contenido y ahondar más en el tema, se sugiere consultar la justificación metodológica, la estrategia didáctica y el ejemplo de la propuesta metodológica desarrollados en el capítulo 4 de este mismo trabajo.

---

## SEGUNDO BLOQUE

### Animaciones

#### ***Primera parte. Los elementos básicos de la comunicación visual en la construcción de una imagen u objeto***

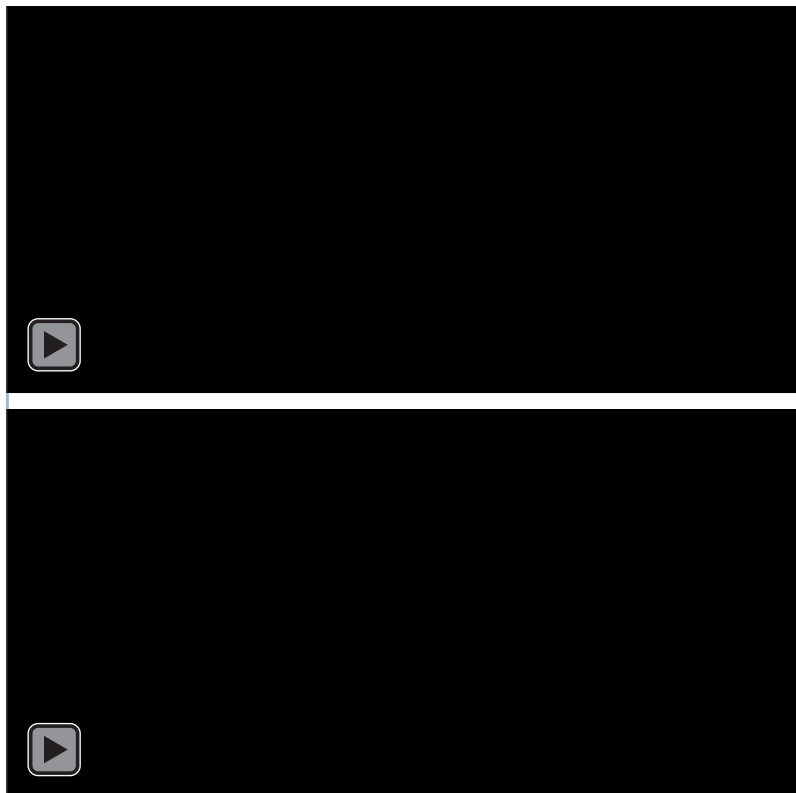
Se conforma de tres animaciones, en cada una de éstas se dibuja el proceso de construcción de una imagen u objeto por medio de los elementos básicos de comunicación visual. En este proceso se puede observar cómo la consecución, entrelazamiento y relación que existe entre estos, es el procedimiento que utilizan los profesionales en la realización de composiciones para construir imágenes y cómo a través de estos elementos se inicia el proceso para la construcción de objetos tridimensionales. En estas tres animaciones puede apreciarse la transición de un formato bidimensional a uno tridimensional, pues este es uno de los juegos de las artes visuales: transitar de un plano al otro, del boceto al objeto físico, de la representación al producto, de la emoción a la creación.

La primera animación se conforma por la construcción de un balón. En ésta se utilizó como referencia el círculo que es uno de los tres contornos o planos básicos en las artes visuales y el diseño de la comunicación visual. La idea es que al ver el procedimiento completo en la animación, se contribuya a la formación de conceptos y se motive la imaginación para realizar sus propias creaciones. Considerar el bocetaje (realización de bocetos o dibujos) como parte del proceso en las artes plástico-visuales es muy recomendable.

El tema de la animación está relacionado con el campo de desarrollo personal y la convivencia en el que se encuentra inserta la asignatura de artes visuales. Trata sobre la convivencia que los niños y jóvenes tienen en sus centros escolares al realizar actividades deportivas, en este caso el fútbol. La intención es encontrar los vínculos entre el medio sociocultural y las artes visuales. Espe-



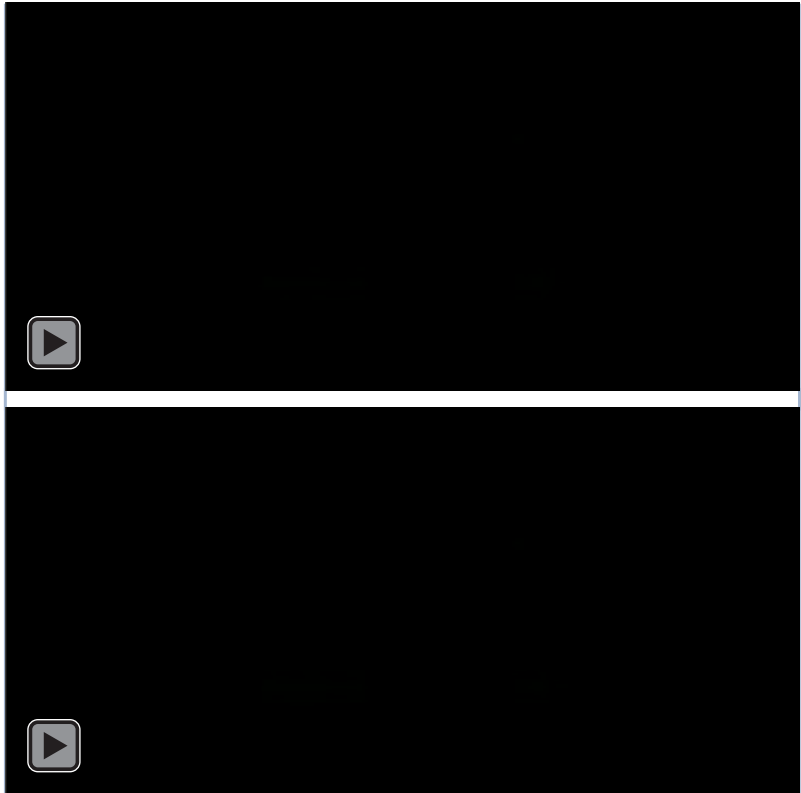
cíficamente encontrar las conexiones entre las artes, la educación física, la ética y la estética como generadoras de experiencias y factores socioculturales que median en la vida cotidiana.



La segunda animación es la construcción de una pirámide. En ésta se parte del triángulo como contorno o plano básico y con la idea de que se pueda comprender la transformación de un plano básico bidimensional en uno tridimensional. El procedimiento para la construcción de una imagen u objeto es complejo, se intenta que al observar y analizar paso por paso los estudiantes puedan intuir la relación entre los trazos para llegar al concepto. En el caso de esta

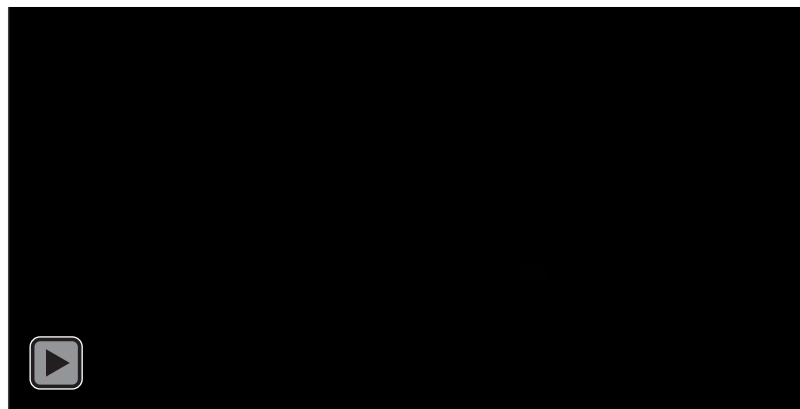
animación se procede en forma inversa a la animación del balón con la intención de descomponer el objeto y luego restituirlo para la comprensión del proceso y para establecer el vínculo con los campos formativos en cuestión.

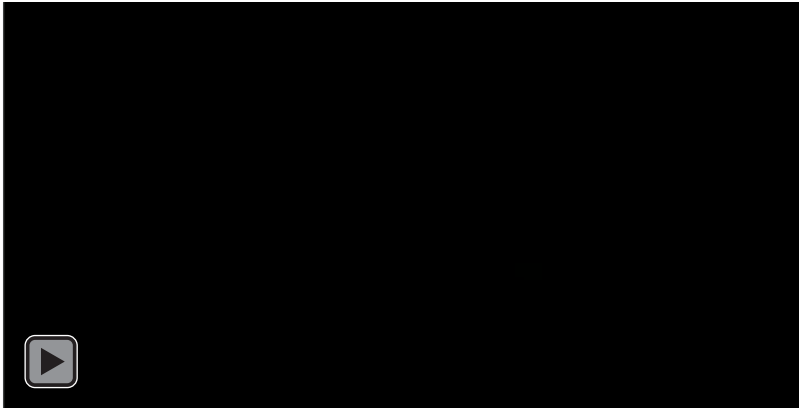
El tema se vincula con la arquitectura, el contexto, la cultura y la historia del arte. Los dos campos con los que se liga son Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia.



La tercera animación se relaciona con el aspecto lúdico del cine (entretenimiento) y con las imágenes y objetos de la vida cotidiana como una caja de palomitas de maíz, en la que se puede encontrar el proceso de construcción de la misma; un objeto tan sencillo y cotidiano en el que por lo general no se presta atención. La intención es que el alumno se detenga a observar las imágenes y objetos que forman parte de su vida diaria y cómo estos están constituidos por estructuras plástico-visuales y forman parte de la cultura estética del medio en el que se desenvuelve.

Se recurre al mismo procedimiento que en la animación del balón, no obstante, el orden de los elementos no es el mismo con la intención de promover una búsqueda en la relación de los elementos de composición visual y explicitar cómo el orden produce distintas formas de construcción y composición de imágenes u objetos, hasta encontrar la solución más adecuada en cada proceso específico. En esta animación se alude al campo de Desarrollo personal y para la convivencia.





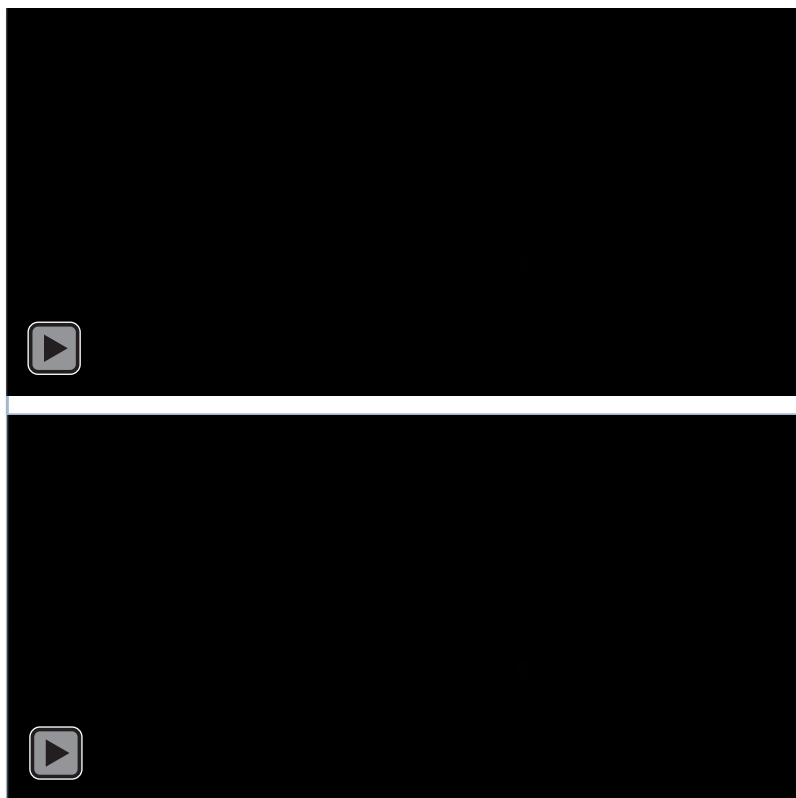
La construcción de imágenes y objetos plástico-visuales constituye un elemento central en las artes visuales y un medio para el desarrollo y la comprensión de la educación visual como parte de los sistemas culturales y sociales en los que se participa en la cotidianidad.

***Segunda parte. Identificación de los elementos básicos de la comunicación visual en la obra de arte (escultura)***

Esta animación tiene una intención primaria de apreciación artística a través de la identificación de los elementos básicos de composición visual en la obra escultórica (formato tridimensional) de Antony Gormley en un afán o intento de apropiacionismo (movimiento artístico de los años ochenta) y en términos didácticos para este fin educativo.

En relación con los elementos básicos de composición visual aplicados a formatos tridimensionales, la escultura es un ejemplo viable para la comprensión y formación de conceptos. Se eligió el trabajo de Gormley porque caracteriza el cuerpo humano en su estado natural (desnudo) y lo ubica en una relación espacio-temporal ajena a la cultura occidental. Desde el punto de vista estético (sensi-

ble) los elementos cobran sentido en la forma de ser representados, el color oscuro se relaciona con la suspensión de la moral en el cuerpo determinado por el espacio y sus coordenadas, la madera con lo orgánico, las posiciones corporales con las sensaciones del cuerpo espacial y contextual, es decir, lo formal no es sólo formas, tiene un sentido y un significado, se relaciona con lo simbólico, estético e intelectual; tiene un contenido, un lenguaje en su trasfondo.



Antony Gormley nació el 30 de agosto de 1950, es un escultor inglés que trabaja básicamente con el cuerpo humano. Hizo estudios en historia del arte, antropología y arqueología en el Trinity

.....  
College de Cambridge. Realizó varios viajes, indagó en la cultura asiática y de oriente, se acercó al budismo y posteriormente regresó a Inglaterra para graduarse en la Slade School of Art, University College London. Es miembro honorario del Real Instituto de Arquitectos Británicos, de la Real academia desde el 2003 y administrador del museo británico desde el 2007.

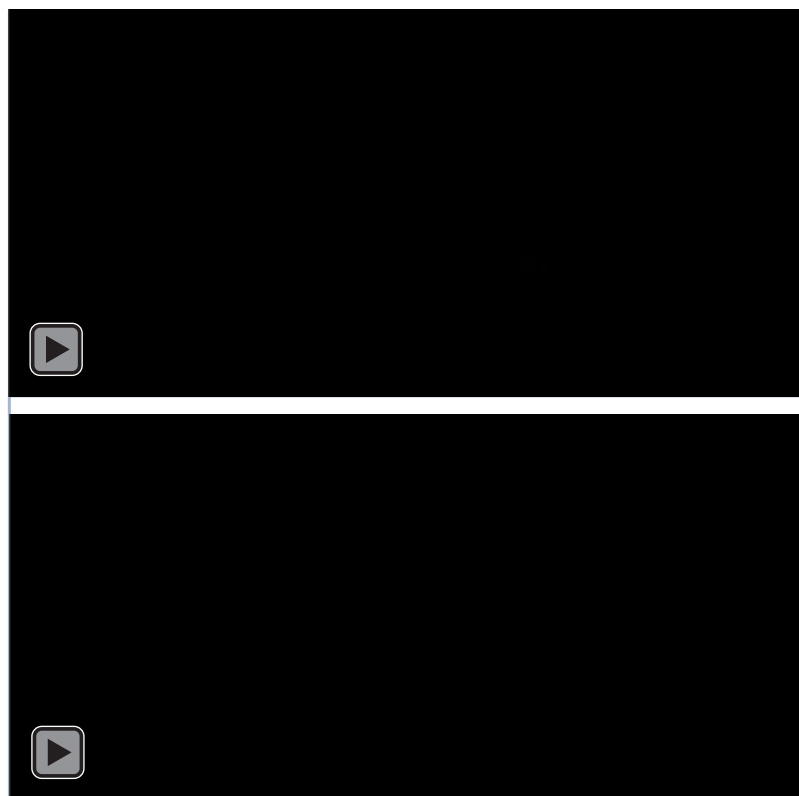
El trabajo de Gormley explora la memoria y la presencia del ser humano en sus roles individuales, sociales y colectivos. Los elementos más representativos son el volumen, el peso, la dimensión y la escala, todo esto para generar diversas sensaciones espaciales. Su propia corporeidad es la base del trabajo. Es bosquejo y materia. Habitar el cuerpo en un recorrido por distintas emociones, explorar los límites del cuerpo y reflexionar en la relación cuerpo mundo es lo que me atrapó para adentrarme en su trabajo.

Las imágenes y objetos artísticos forman parte de la vida cotidiana, la sugerencia es acercar a los alumnos a los espacios tanto públicos como institucionales en los que se interactúa con éstos, para promover una relación y reflexión en torno a las manifestaciones artísticas como parte del entorno sociocultural al que se pertenece y establecer las distinciones y similitudes de otros entornos culturales en el acontecer cotidiano.

***Tercera parte. Los elementos básicos de la comunicación visual en la fotografía artística (en este caso utilizada como un ensayo visual)***

Consta de una animación construida con una selección de 10 fotografías de la exposición de Lizeth Arauz, *El fin de la abundancia*, que se ha presentado en Madrid y Soria a través de Eco (Encuentro de Colectivos fotográficos Euroamericanos) en el Museo del Chopo y en el Corredor Roma-Condesa entre algunos de los recorridos que ha realizado esta obra, además de aparecer el ensayo visual

en la revista Tierra Adentro Número 171 de agosto-septiembre del 2011.



La selección realizada para la animación, tiene la finalidad de resaltar los elementos visuales en la fotografía artística documental (formato bidimensional) como parte de la composición y específicamente como transmisores de mensajes visuales. En este caso la pretensión es contrastar forma-contenido, belleza-destrucción o belleza-revelación, para identificar cómo la imagen de vez en vez va más allá de lo que vemos. Realizar un análisis crítico y profundo es una posibilidad en este tipo de trabajos visuales.

La intención es expresar como en nuestro entorno encontramos imágenes relacionadas con el medio ambiente, la vida cotidiana, la naturaleza, la cultura y las formas sociales de vida. Este trabajo muestra una combinación naturaleza-explotación humana sobre limitada y no sustentable que ha generado una crisis con el agua en el valle de México y sus alrededores. Las fotografías tienen una dimensión estética muy impactante pues se puede apreciar la belleza del paisaje, sin saber qué oculta, es la contaminación, putrefacción, pobreza y hundimiento por factores climáticos. La entrada y salida del agua al Distrito Federal y sus alrededores cobra magnitudes dignas de tomarse en cuenta y esto es algo que no ocurre. Esta animación se contempla en los campos educativos, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia.

A continuación presento el texto que acompaña el ensayo visual para la revista Tierra Adentro publicada en agosto de 2011 y que las autoras me concedieron para este propósito.

### **El fin de la abundancia**

Texto: Lizeth Arauz y Alejandra Xánic

Ríos de jabón, desperdicios tóxicos recorren ríos y lagunas, inundaciones de aguas negras y cuerpos inertes flotando sobre ella. El desgaste de la tierra, su sobreexplotación, el hundimiento propio de edificios de la ciudad de México, el débil y en ocasiones nulo suministro de agua potable, el fracaso en la reutilización del líquido y su reuso en el riego de campos de productos alimenticios que regresarán de manera paradójica a los hogares de la metrópoli, ¿son acaso, estas imágenes, el asomo del fin de la abundancia?

Las imágenes son el mejor vehículo de denuncia, y es justo a través de ellas que podemos realizar un acercamiento a la cir-



cunstancia del agua. Encontrar la estética en la tragedia es el reto fundamental: los reflejos del atisbado cielo repleto de nubes en las ennegrecidas y putrefactas aguas desbordadas en el río de La Compañía que bañan de manera irremediable las casas alojadas en los costados del río, son el mejor ejemplo.

Una fisura en la estructura de las paredes que contienen al río fue la causante de esta tragedia en el área conurbada de la ciudad de México. Habitantes de la zona se mantienen mojados y angustiados en las azoteas de sus viviendas en espera de que alguna lancha improvisada se acerque a auxiliarlos. Sus pertenencias, el radio, la televisión recién comprada, el colchón, la ropa, los zapatos, e incluso la documentación oficial de la familia se han perdido, todo está repleto de lodo.

El olor a putrefacción se eleva desde el suelo cuando el primer rayo de luz se asoma entre las nubes. Miradas de tristeza y desolación, pero sobre todo de desesperanza, ya que probablemente el siguiente año se repetirá esta escena de tragedia. Las familias que habitan estas zonas difícilmente cambiarán de residencia, estos terrenos situados a un costado del peligro inminente representan la totalidad de sus bienes, han sido adquiridos con el esfuerzo y trabajo de muchos años y a pesar de la vulnerable circunstancia en la que se encuentran, no renunciarán a ellos.

La madrugada del 5 de febrero de 2010, un tsunami de agua apetosa inundó unas 5,000 casas en la colonia Valle de Chalco, en la zona metropolitana.

Los geólogos lo tenían más que advertido. Esta ciudad voraz extrae tanta agua del subsuelo que éste se está hundiendo. Se hundien los edificios coloniales en el centro, los legendarios canales de Xochimilco. El piso baja cinco centímetros por año en unas zonas, en promedio 10 y en Chalco, 40, que pueden ser imperceptibles a simple vista, pero en los últimos diez años el hundimiento sumó un

metro y el siglo pasado fueron 10 metros. No hay estructura, no hay tuberías que lo resistan. Y el colector del agua residual, esa madrugada de 2010 se rindió.

En 60 años, la ciudad de México pasó de tener 3 a 21 millones de habitantes, y de tener grandes lagos, a agotar el agua propia y a arrebatar la de los demás. Y con todo eso, actúa como si le sobrara.

La mitad del agua que llega a la ciudad de México se le escapa por fugas y la lluvia desaparece en el drenaje, apenas toca con asfalto.

En la ciudad, atrás de los volcanes, acaso tratan el agua y vuelven a utilizar 9 de cada 100 tantos. El agua sucia se funde sin tapujos a los ríos y se estaciona en una grandísima presa cubierta por una nata de basura e icebergs de jabón: la presa Endhó en el estado vecino de Hidalgo.

Las aguas residuales que llegan a la presa Endhó, son tratadas y usadas en el riego de los campos del valle del Mezquital, productos agrícolas que salen de esta zona y llegan a la mesa de los ciudadanos.

El gobierno de la capital anunció en enero de 2011 que habría una escasez como no había visto la capital en muchos años. Pero tras una semana con lluvia que nadie esperaba ya borró este tema de la conversación.

Este ensayo fotográfico acerca al espectador a la paradoja de la creación y destrucción a través del agua, confrontándolo con la realidad devastadora que sufre el paisaje debido a la sobre explotación de los recursos naturales y los excesos de la contaminación.

La finalidad de presentar este texto es una sugerencia para el profesor en caso de llevar el análisis formal en consideración de los elementos de composición visual a un plano más profundo en la representación, composición, saturación de color, etc.; pues estos mismos elementos de composición al ser trabajados y enfatizados

desde la mirada del autor implican información que puede o no leerse en relación con la intención que se tenga en la planeación y programación de los contenidos.

### **Conclusión**

Cada una de las partes que conforman el material didáctico (animaciones, estrategias didácticas, y sugerencias) por separado o en su conjunto tienen la intención de contribuir a la formación de conceptos, motivar el desarrollo de la imaginación creadora y fungir como instrumento de mediación. Estos son los tres objetivos fundamentales de este trabajo.

Como puede observarse las animaciones incluyen las imágenes del entorno, las socio-culturales, las publicitarias y las artísticas incluidas en los planes y programas de estudio de educación básica secundaria para enfatizar la distinción de la función sociocultural que cada uno de estos tres bloques de imágenes conlleva como parte del compendio de las artes visuales, es decir, toda imagen u objeto tiene una función sociocultural, una forma de ser representada, significa o simboliza algún aspecto individual o colectivo en una cultura determinada y forma parte del acontecer de la vida cotidiana.

## REFERENCIAS GENERALES

- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editores McGraw- Hill/Interamericana.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

## REFERENCIAS PARA LA REALIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

### Libros

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acha, J. (1997). *Los conceptos esenciales de las artes plásticas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Arnheim, R. (1976, 1ª edición). *Pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1995). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Cervantes Galván, E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela*. México: Ediciones Castillo.
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículum*. México: Paidós, Cuadernos de Psicología.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editores McGraw- Hill/Interamericana.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, W. E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora*

- de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, W. E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúdez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. España: Siglo XXI.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: GRAÓ.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. España: Editores Barcelona.
- Henckamann y Lotter (EDS, 1998). *Diccionario de estética*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Hernández, H. F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro. EUB.
- Hernández, R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Marín, V. (1997). "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes. Una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea". En *Arte, individuo y sociedad*, n°9. pp. 55-77.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Moles, A. (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero.
- Ornelas, T. G. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: UPN. Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Mayo de 1992).
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*. Portafolio y guía del trabajo docente. México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Libro para el Maestro. Educación Artística. Primaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Programas de Estudio*.

- Educación Básica. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Antología de textos*. Talleres de actualización. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Plan de estudios*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Programas de Estudio. Guía para el Maestro*. Educación básica secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan de estudios*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011c). *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*. Serie: Teoría y práctica Curricular de la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica. UPN.
- Torres Santomé, J. (1993). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1997). *Volver a pensar la educación*. Vol. 1. Madrid: Morata.
- VanLeeuwen & Kress. (2001). *Multimodal discourse*. USA: Bloomsbury.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Ediciones Antonio Machado.
- Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Zabala, V. A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Zamora, Á.F. (2007). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México: UNAM-ENAP.

## Fuentes electrónicas

Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición. [www.rae.es/](http://www.rae.es/)

Escobedo, H. Red Escolar. Recuperado de [http://web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar2008/proyectos/acercarte/arte\\_mexicano\\_oto09/artemex8/cuantan02a.htm](http://web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar2008/proyectos/acercarte/arte_mexicano_oto09/artemex8/cuantan02a.htm)

Freire, P. (1986, pp. 50-63). *Hacia una pedagogía de la pregunta*, en una conversación con Antonio Faúdez. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/12654681/Hacia-Una-Pedagogia-de-La-Pregunta>,

Grisolia, C. *Analizando material Educativo*: Colección educ.ar CD N° 9: *La Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el miércoles, 27 de febrero de 2008 de (<http://e-dutics.blogspot.mx/2008/02/analizando-material-educativo-coleccin.html>.) (<http://e-dutics.blogspot.com>, 2008)

Mérida, C. Pintores Mexicanos. Recuperado de <http://www.fomentar.com/Mexico/PintoresMex/index.php?codigo=140&inicio=120>

Moreno, H. I. (2004). *Utilización de medios y recursos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Lectura. Telesecundaria*. Dirección General de Materiales Educativos. Red Edusat. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgme/>

Zorrilla, M. (2004 Vol. 2, No. 1). *La Educación Secundaria en México: Al filo de su reforma REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

## **CRÉDITOS Y AGRADECIMIENTOS**

### **Este material didáctico fue elaborado por:**

Fátima Cerdá Michel

### **En colaboración:**

Erick Dio Yoshua Sánchez Díaz- Diseño digital y gráfico

### **Música para las animaciones:**

- Escultura  
Daws and Windows por Radio times
- Fotografía  
Dark Realm Winter Harvest por Vidian
- Círculo  
LaidbackLukeCambodia por Da Illest-1
- Cuadrado  
Black Cabaret por Olive Musique
- Triángulo  
Look and Feel Like a New person por DoKashiteru

### **Obra plástica**

- Antony Gormley- <http://www.antonygormley.com/>

### **Fotografías de la serie “El fin de la abundancia”**

- Lizeth Arauz

### **Texto:**

- Lizeth Arauz y Alejandra Xánic





Esta primera edición de la tesis  
*Los elementos básicos de la comunicación visual como dispositivos  
aplicados a las artes visuales en educación básica secundaria.*  
*Propuesta ilustrada*, ganadora del concurso de tesis de Licenciatura y  
Posgrado UPN 2012, estuvo a cargo de la Subdirección de Difusión y  
Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional  
y se terminó de editar en diciembre de 2014