

EL LIBRO DE ARTISTA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Máster en Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de
Idiomas**

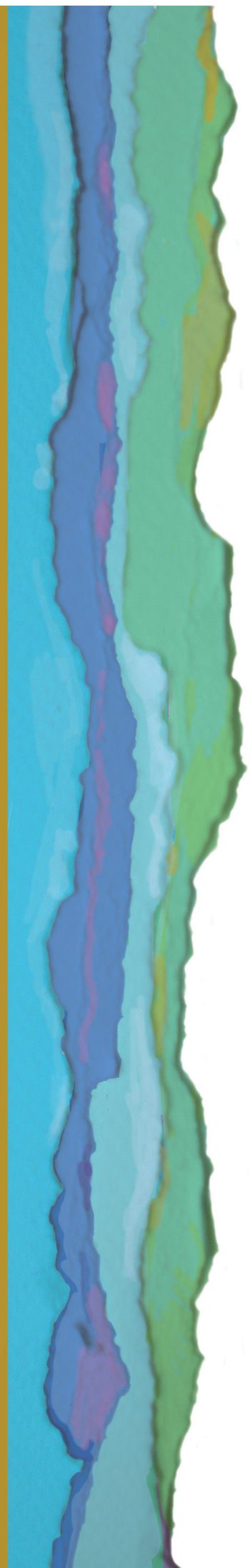
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA 2015

Alumna
Elisa Canteras Jiménez

Tutora del Trabajo Fin de Máster
Gloria Espinosa Spínola

Especialidad en Dibujo, Imagen y Artes
Plásticas

Convocatoria Junio de 2015



EL LIBRO DE ARTISTA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Índice

Página	1. Introducción
3	1.1. Presentación
4	1.2. Objetivos y justificación teórica
7	1.3. Contextualización
7	1.4. Metodología
9	2. El libro de artista
9	2.1. Definición
11	2.2. Características
14	2.3. Clasificación
16	3. Propuestas educativas
21	4. El libro de artista en el aula de secundaria
21	4.1. ¿Por qué y para qué?
23	4.2. Adaptación al espacio pedagógico
24	4.3. Una programación didáctica centrada en el libro de artista
43	4.4. Experiencia en el IES Alborán
49	5. Conclusiones
50	6. Bibliografía

Anexo

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

Este Trabajo Fin de Máster se enmarca dentro del Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Almería. La especialidad en la que se desarrolla es Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, a la que se accedió desde la licenciatura en Bellas Artes.

De la experiencia vivida en dicha carrera surge la idea que da forma a este trabajo. La creación de un proyecto artístico personal nos motiva, y puede ayudarnos a relacionar los contenidos de una materia con la realidad que habitamos. Queremos trasladar este planteamiento a la educación secundaria, y para ello hemos desarrollado una programación didáctica dirigida al curso 4º de ESO.

Partiendo de que nos rodea una cultura visual ¹ que debe formar parte de los contenidos de clase, postulamos que se puede motivar a los alumnos dejando que elijan el tema sobre el que cada uno desea trabajar a lo largo del curso, dentro de las artes visuales. Proponemos que cada estudiante investigue sobre ese ámbito, averiguando sus procesos, materiales, obras y autores más relevantes. Durante un curso académico, todos los ejercicios prácticos de clase irían orientados a desarrollar visualmente las ideas propuestas.

Aquí surge un problema. ¿Es posible que, en un mismo curso y una misma aula, cada alumno pueda trabajar en algo diferente? Puesto que sería imposible proveer de medios tan diversos a una clase de treinta personas, se pensó en proponer un formato físico común y accesible en el que desarrollar el proyecto de cada estudiante: un diario visual del curso. En este punto se estableció la conexión con el libro de artista.

Físicamente, este libro es un cuaderno que funciona como soporte de los ejercicios que desarrollen en clase. Sin embargo, la idea es más compleja. Se trata de adaptar el concepto artístico de *libro de artista* al espacio pedagógico. Este libro no es sólo un formato donde los alumnos intervienen, sino que se considera una obra artística en sí, y por ende, los estudiantes entienden que se les considera artistas. Dicho formato es ideal para subrayar

1. Dedicaremos un apartado a este concepto y sus implicaciones en la educación artística en el capítulo 3.

la importancia del proceso creativo, y desde un punto de vista pedagógico, para evaluar el progreso del alumnado.

Con el doble proceso de investigación-práctica buscamos que los alumnos y alumnas entiendan tres puntos fundamentales sobre la cultura visual, la historia del arte y la práctica profesional de las artes visuales:

-El arte y la cultura visual nos rodean. Conocer sus mecanismos nos ayuda a entender mejor nuestro mundo, y ese conocimiento tiene aplicación tanto si vamos a ser productores como si sólo vamos a ser receptores.

-Las producciones visuales son fruto de procesos intelectuales complejos que requieren aprendizaje y experiencia. Normalmente siguen protocolos especializados que los profesionales deben conocer para desempeñar su trabajo, especialmente cuando se trata de producciones en equipo.

-Muchos de estos procesos son interdisciplinares y se pueden extrapolar fácilmente a otras áreas de conocimiento.

1.2. Objetivos y justificación teórica

Para el transcurso de este trabajo, nos planteamos los siguientes objetivos:

-Comprender qué se entiende en la actualidad como libro de artista en el mundo del arte.

-Desarrollar una programación didáctica en torno al concepto del libro de artista.

-Revisar otras propuestas educativas similares a la nuestra que se han dado con anterioridad.

-Establecer un enlace entre nuestra programación y enfoques educativos actuales.

-Exponer una experiencia real en la que una adaptación de nuestra propuesta se llevó a cabo en el aula.

Teniendo en cuenta estas metas, hemos querido averiguar qué precedentes se han establecido ya respecto al uso didáctico del libro de artista. En esta sección expondremos dos recursos pedagógicos semejantes al que proponemos en este trabajo. El primero es el porfolio, un método de evaluación con muchos puntos en común con el libro de artista. El segundo es el libro de artista utilizado en la educación universitaria, que puede servirnos como referencia para su adaptación hacia el alumnado de secundaria.

El portfolio, o portafolio, es en el ámbito profesional un documento en el que el autor recoge una selección de obras como carta de presentación, normalmente orientado a posibles clientes o para darse a conocer al público. Este formato se ha llevado a la práctica educativa como medio de evaluación en secundaria. El aspecto que más suele interesar a sus defensores es que el portfolio muestra el aprendizaje como un proceso, no sólo un resultado final (Acaso: 2009, p. 228; Gardner:1999, pp. 83-84; Hernández: 2000, p. 175; Wolf: 1988, p. 27). La investigadora Dennie P. Wolf, además, lo trasladó a un caso en el campo de la música, en el que la información del portfolio incluía la grabación de sonido (Wolf: 1988, pp. 27-29). En el ámbito español destaca Fernando Hernández, experto en el área de didáctica de la expresión plástica. Sobre el portfolio, este autor subraya el proceso de autoevaluación del alumno al revisar su progreso durante el curso, y escoger lo que quiere mostrar. Los documentos escritos -apuntes de clase, ideas, información complementaria- forman una parte importante de esa recopilación previa a la creación del documento definitivo (Hernández: 2000, p. 176).

El portfolio, por tanto, es un recurso interdisciplinar que puede combinar imagen, sonido y texto. Además, se trata de un documento gestionado por el propio alumno o alumna, lo que promueve la autoevaluación y la reflexión sobre el propio proceso de trabajo. Estas propiedades lo han llevado a ser considerado en la legislación nacional actual, donde se indica que:

“Resulta recomendable el uso del portfolio, que aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo.” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 7003²).

Por otro lado está el libro de artista, un género en el que han trabajado numerosos autores desde comienzos del siglo XX. En el campo de la educación, hemos encontrado varios ejemplos de su uso a nivel universitario. A continuación pasamos a comentar dos de ellos, que se han dado en España en los últimos cinco años.

El primer caso fue desarrollado durante un semestre del curso 2010/2011, e involucró a dos grupos distintos de alumnado: el de primer curso del Grado de Educación Infantil y el de

2. Esta Orden aún no es de aplicación en el ámbito andaluz, pero se ha establecido a nivel nacional.

tercer curso de Magisterio Musical. Las docentes a cargo del proyecto fueron la doctora Antònia Dolç Company y la doctoranda Noemy Berbel Gómez, de la Universitat de les Illes Balears (Dolç Company y Berbel Gómez: 2012). Durante ese periodo, los alumnos realizaron un libro de artista que cubre tres de los puntos fundamentales señalados en este trabajo. El primero es la interdisciplinariedad, pues combinaba música y artes plásticas. Segundo, las docentes transmitieron a los alumnos la importancia del proceso creativo en todas sus fases. Y tercero, las obras fueron publicadas en una exposición, creando una puente entre los estudiantes y la sociedad.

Tras el proyecto, las docentes acreditan un resultado que resume nuestros argumentos a favor del libro de artista como recurso didáctico:

“Actividades como ésta son del todo adecuadas al promover una interconexión entre materias y entre teoría y práctica, a la vez que el alumno es consciente de la importancia del trabajo autónomo ya que aprende que cada sesión presencial es una evaluación del proceso mental individual. Además el hecho de que sea posible un montaje final en forma de exposición al público, cierra el proceso de evaluación personal.” (Op. cit., p. 199).

El segundo caso se implementó en el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Zaragoza. La propuesta, coordinada por los profesores Francisco López Alonso y Silvia Hernández Muñoz (López Alonso y Hernández Muñoz: 2010) se extendió a las asignaturas Técnicas de Reproducción Gráfica e Introducción al Diseño. A la vez, formaba parte de un marco general de reflexión acerca del libro, en el cual participaban casi todas las asignaturas del Grado, a través de diferentes actividades didácticas.

El objetivo general de la propuesta era que los estudiantes trasladasen lo aprendido en el aula a un proyecto personal, dándole unidad y desarrollando un lenguaje propio. En Introducción al Diseño, los alumnos desarrollaron un libro-objeto³ a través del cual aprender el funcionamiento del mundo editorial, desde los procesos creativos hasta los agentes que intervienen en la comunicación visual. En Técnicas de Reproducción Gráfica, se estudiaron distintas técnicas para ofrecer un gran número de posibilidades a los estudiantes.

La conclusión de los coordinadores fue muy positiva, y ha resultado de gran valor para

3. Ver punto 2.2, “Características” del libro de artista.

abordar la parte práctica de este trabajo. Los docentes subrayaron la adaptabilidad del libro de artista a diferentes asignaturas, y el compromiso de colaboración que se establece entre el alumno y el profesor. Este proceso estimula al estudiante a trabajar durante todo el curso, en lugar de esperar al último momento. Para lograr un buen resultado, aconsejan, se deben utilizar ejemplos visuales continuos por parte de los docentes para inspirar a los alumnos. Éstos, a su vez, deben investigar de manera autónoma para fundamentar el trabajo según sus propios intereses, vinculándose activamente con el mundo del arte (López Alonso y Hernández Muñoz: 2010, p. 274).

1.3 Contextualización

La programación didáctica incluida en este TFM se ha diseñado para el contexto del IES Alborán. Este centro se encuentra situado en la Calle Padre Méndez nº 30, en el Barrio Nueva Andalucía de la provincia de Almería. Se trata de un barrio extenso, cercano al centro de la ciudad, e incluye servicios como la Estación Intermodal y el Museo de Almería.

El IES Alborán alberga en torno a 900 estudiantes cada año, y su claustro de profesores lo forma una plantilla orgánica de 51 profesores y profesoras en puesto definitivo. A esa plantilla se suman otros 19 docentes en situación de propietarios provisionales, desplazados, comisión de servicios o interinos.

Las enseñanzas impartidas se corresponden con los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, que incluye una línea bilingüe de Francés, y Bachillerato, que incluye una línea de Bachibac⁴. Las opciones de Bachillerato que oferta el centro son la científico-tecnológica, humanidades y ciencias sociales, artes plásticas y artes escénicas.

1.4. Metodología

Este Trabajo Fin de Máster tiene una orientación teórico-práctica, puesto que se basa parcialmente en las experiencias surgidas de las prácticas del Máster. Las estrategias de investigación descritas en este apartado son de tipo cualitativo, propias de las áreas de conocimiento que hemos abordado. Éstas pertenecen a las ciencias sociales y humanas, y

4. El Bachibac es una doble titulación en Bachillerato (España) y Baccalauréat (Francia), acordada entre los gobiernos de ambos países en París, a 10 de Enero de 2008.

han sido fundamentalmente Pedagogía, Arte, Filosofía, Psicología, e Historia.

Partimos de la idea resumida en el título: utilizar el libro de artista como recurso didáctico en educación secundaria. En las primeras fases del trabajo, se buscó información sobre planteamientos parecidos para establecer un estado de la cuestión. Sin embargo, puesto que no se encontró ningún ejemplo en educación secundaria, decidimos exponer estudios de caso a nivel universitario. También se exploró el uso del portfolio en la educación artística en ESO, por ser una metodología semejante a la nuestra.

Por otra parte, utilizamos el método histórico para estudiar el contexto pedagógico actual, así como sus precedentes. A continuación, pasamos a exponer las teorías más relacionadas con nuestra propuesta, fundamentándola a través de autores seleccionados por su relevancia internacional. Del mismo modo se procedió con el tema del libro de artista, cuyo análisis requirió la consulta de catálogos de exposición, revistas especializadas y publicaciones de artistas, historiadores y teóricos del arte.

Desde el inicio se consultó la legislación vigente sobre educación, un proceso que ha transcurrido en paralelo al desarrollo de todos los capítulos. Salvo excepciones en las que se indica expresamente, toda la normativa hace referencia a la legislación vigente en Andalucía, donde aún no se aplica la ley LOMCE⁵.

La parte práctica se basó en el trabajo de campo realizado con los alumnos. Con la intención de realizar un estudio de caso, diseñamos una unidad didáctica que contenía los puntos principales del libro de artista. Durante su implementación, las principales técnicas de recogida de datos fueron la fotografía y la observación directa. Ésta última se plasmó mediante un cuaderno de anotaciones, donde registramos sistemáticamente la actividad de cada sesión. En todas ellas utilizamos la observación participativa, dialogando con los alumnos y haciéndoles preguntas que nos servían para realizar una evaluación continua. También se hizo un registro de anécdotas, en el que comentamos algunos comportamientos o acontecimientos relevantes para el desarrollo de las clases. Finalmente, mediante la fotografía se recogieron los datos visuales del estudio, los trabajos finales de los estudiantes. Éstos fueron importantes para la evaluación de los datos, pero siempre en relación con todo el proceso desde las primeras sesiones.

5. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, conocida como LOMCE.

A partir de la experiencia en el aula pudo diseñarse una programación didáctica basada en el libro de artista. Este capítulo ocupó la fase final del trabajo, y se basó en un método descriptivo. Su desarrollo reflejó las fases de investigación previas, pues aplicó los datos obtenidos sobre el libro de artista, la educación artística, la normativa y el desarrollo práctico de las clases.

2. EL LIBRO DE ARTISTA

2.1 Definición

Como primera aproximación, podemos definir el libro de artista como una obra artística en formato libro, cuyos elementos formales y conceptuales son interdependientes. Aun así, es preciso aclarar que todas las fuentes bibliográficas consultadas para este trabajo coinciden en su carácter de forma artística abierta y mudable, con unos límites difusos. Por ello, hemos optado por aportar un marco conceptual general para después aclarar en profundidad nuestra propia definición.

Podemos empezar nuestro recorrido a partir de dos características básicas. Johanna Drucker (Drucker: 1995, p.1) las entiende como las dos premisas más claras para diferenciarlo de otras formas artísticas. Primero, un libro de artista es una obra artística con identidad propia, no la mera reproducción de una obra preexistente. Segundo, todos sus elementos, tanto formales como conceptuales, están trabajados en conjunto y son inseparables.

La primera característica establece una clara diferenciación entre el libro de artista y cualquier publicación que no pretende ser una obra de arte, sino divulgar obras anteriores. Así, por ejemplo, un libro monográfico que recorre la carrera de un autor, no sería un libro de artista. Tampoco lo serían la mayoría de catálogos de exposición, aunque cabe hacer una aclaración al respecto: existen catálogos que fueron ideados como obra, bien como una combinación entre el catálogo y la exposición, bien como obra paralela. Con esta idea, Anne Moeglin-Delcroix⁶, investigadora de referencia sobre el libro de artista, acuñó el término *catalogue d'artiste* que los diferencia de los catálogos tradicionales.

6. Moeglin-Delcroix, A. (1996, Verano/Otoño). Du catalogue comme oeuvre d'art et inversement. Cahiers du Musée d'art Moderne, 56/57 (p.96). Citada por Chappell: 2003, p.12

Por otro lado, este primer rasgo establece que un libro de artista es una obra de arte⁷. Si bien no pretendemos en este trabajo definir qué es una obra de arte y qué no, consideramos que este concepto se asocia con el de autoría, algo que varios investigadores han tenido en cuenta. José Emilio Antón, autor de numerosos libros de artista, los explica en base a su creador:

“El libro de artista es una obra de arte, realizada en su mayor parte o en su totalidad por un artista plástico.” (Antón: 1995).

Isabelle Jameson, de forma parecida, entiende que debe ser fruto de un único artista (Jameson: 2012). Este matiz puede resultar algo radical, ya que parece excluir a los autores que se asocian para trabajar al mismo nivel en una misma obra. Sin embargo, posiblemente busca establecer una diferencia con aquellos trabajos en los que la aportación del artista está supeditada a un texto previo. Éste sería el caso de los libros ilustrados. Otros teóricos conceden menos peso al autor a la hora de hablar sobre el libro de artista. El término *Book art*⁸ se ha defendido como alternativa a *artist's book* (*libro de artista*) bajo el argumento de que un género artístico no suele nombrarse según el profesional que lo trabaja (Chappell: 2003, p. 13).

El segundo rasgo básico del libro de artista, como hemos visto, hace referencia a la relación entre forma y concepto. Isabelle Jameson expresa así esta idea:

“Consideraremos pues como libro de artista las obras cuyo continente y contenido forman un conjunto coherente que expresan el pensamiento plástico del artista” (Op. cit: 2012).

Vemos pues que en el libro de artista todos los elementos formales (tamaño, materiales, técnica, paginación, encuadernación) tienen que ver con la idea que se quiere transmitir. Esto implica, por tanto, que la elección de trabajar sobre la idea del libro no es casual. De hecho, la reflexión sobre el libro es para muchos investigadores un punto fundamental del libro de artista (Haro González: 2013, p. 113). Para Johanna Drucker es el rasgo que lo distingue del *livre d'artiste*⁹:

“es raro encontrar un *livre d'artiste* que cuestione la forma conceptual o material del libro como parte de su intención (...) Un segundo punto que los distingue es que muchos, si no todos los trabajos

7. Entendemos la expresión “libro de artista” en dos sentidos: primero, como género artístico (siguiendo a Drucker: 1995, p. 1; a Haro González: 2013, p. 19 y a Hubert y Hubert: 1999, p. 1) y segundo, como aquellas obras englobadas en éste. Sería similar a hablar de pintura, en general, o de una pintura en concreto.

8. Bibiana Crespo Martín (Crespo Martín: 2010) lo traduce como “libro-arte”

9. El *livre d'artiste* es un término francés para designar aquellos libros que contienen obra gráfica original de algún artista. Normalmente se trata de ediciones de lujo limitadas, y se presentan junto a un texto. Ver Crespo Martín: 2010, p. 14; Haro González: 2013, p. 38; Hubert y Hubert: 1999; Jameson: 2012

producidos por entrepreneurs¹⁰ tales como Kahnweiler fueron producidos desde la visión de un editor” (Drucker: 1995, pp. 2-4).

La clasificación según el tipo de edición es otro punto de debate para los investigadores de este género. Renée Riene Hubert y Judd D. Hubert ejemplifican la postura más inclusiva, pues consideran en que el género del libro de artista cubre todo un espectro entre dos límites opuestos. Estos serían, por un lado, el volumen único, sin editar. Por otro, la edición ilimitada, es decir, un libro pensado para ser reeditado indefinidamente. En este caso no existe un original (Hubert y Hubert: 1999).

Más cercano al primero de estos polos se situaría José Emilio Antón. Aunque en textos posteriores se muestra más abierto, en *El libro de artista* (Antón: 1995) sólo contemplaba volúmenes únicos y las ediciones limitadas, firmadas por el autor. Por el contrario, Salvador Haro González¹¹ argumenta que los únicos libros de artista son los editados, aquellos que utilizan la forma libro para democratizar el arte

“elaborando un producto artístico anti-elitista, barato, a menudo autoeditado, que generalmente en sus orígenes no iba ni firmado ni numerado” (Haro González: 2013, pp. 42-43).

Hasta aquí se ha intentado proporcionar un marco conceptual general sobre el libro de artista. En el siguiente apartado, definiremos qué se va a entender como tal en este texto.

2. 2. Características

El propósito de este apartado no es definir el libro de artista, una tarea que, como hemos visto, es motivo de debate entre los expertos. Nuestra idea es acotar el tipo de obras en las que nos vamos a centrar en este texto para situar al lector. Así, en adelante, cuando hablemos de un libro de artista nos referiremos a una pieza que:

1. Se ha concebido como obra artística por encima de otros usos.

10. La palabra “entrepreneur”, en francés en el original, se refiere en este contexto a los marchantes de arte que se habían especializado en los livres d’artiste.

11. Haro González utiliza el término “libro de artista”, en español, con dos acepciones. La primera es un término genérico que engloba prácticamente cualquier uso del libro en el terreno artístico, incluyendo libros ilustrados y libros-objeto. La segunda es mucho más específica y traduce la expresión inglesa “artist’s book”, que entiende como “aquellas obras de arte que utilizan y exploran la forma libro” (p. 38). En este último caso, sólo incluye los libros editados.

2. Consta de elementos formales y conceptuales relacionados e inseparables.
3. Es una obra independiente, no un elemento de otra pieza mayor.
4. Puede tener múltiple autoría, siempre que todas las aportaciones se hayan creado específicamente para esa obra y tengan en cuenta el conjunto.
5. Respeta la forma y el funcionamiento del libro.
6. Puede formar o no formar parte de una edición.

Pasamos ahora a aclarar cada uno de los puntos.

1. *Se ha concebido como obra artística por encima de otros usos.* Este punto sirve para limitar el libro de artista al campo artístico. Entendemos que el propósito fundamental del libro de artista es hacer reflexionar al lector sobre una idea mediante una serie de características formales y estéticas. Según esto, un libro que se edita con el propósito principal de generar beneficios económicos quedaría fuera de esta clasificación. Lo mismo ocurriría con un libro cuyo mensaje puede transmitirse con independencia de su forma, lo que nos lleva al punto 2.

2. *Consta de elementos formales y conceptuales relacionados e inseparables.* Un libro de artista no puede reeditarse con un nuevo diseño, pues así pasaría a ser otra obra. Se diferencia así de los *livres d'artiste* que, aun conteniendo obras gráficas originales, pueden reeditarse en otro formato sin alterar su identidad. Estos libros funcionan como contenedor, no son una pieza en sí mismos.



Contemporáneos, de Alicia Martín. Obra expuesta en el Museo de arte contemporáneo de León como parte de la exposición colectiva Existencias, del 1 de septiembre de 2007 al 31 de enero de 2008.

3. *Es una obra independiente, no un elemento de otra pieza mayor.* Los libros de artista pueden hacer referencia a otras obras, pero deben tener un significado propio. Los *catalogues d'artiste*, al cumplir esta condición, pueden considerarse libros de artista. Imaginemos, por el contrario, una obra que utiliza la acumulación de libros para transmitir un mensaje. Es el caso de la instalación *Contemporáneos*, de Alicia Martín, en la que cada libro por separado no constituye una obra autónoma.



La prose du transibérien et la petite Jehanne de France.
Blaise Cendrars y Sonia Delaunay-Terk, 1913.

4. *Puede tener múltiple autoría, siempre que todas las aportaciones se hayan creado específicamente para esa obra y tengan en cuenta el conjunto.* Un artista que decide ilustrar un libro previo no estaría creando un libro de artista, ya que esa obra anterior no fue pensada para llevar sus ilustraciones. La obra *La prose du transibérien et la petite Jehanne de France*, de Blaise Cendrars y Sonia Delaunay-Terk, ejemplifica un libro de artista en el que ambos autores, poeta y artista plástica, se asocian para crear una pieza única.

5. *Respetar la forma y el funcionamiento del libro.* Según el aspecto formal, podríamos delimitar lo que es un libro de artista preguntándonos si la obra “funciona” o no como un libro. Según los autores que han tenido en cuenta esta característica (Drucker: 1995, p. 9; Haro González: 2013, pp. 26-29; Jameson: 2012), esto significa que el objeto:

- Pueda leerse, ya sea texto o imagen.
- Conste de una serie de páginas que forman una secuencia.
- Resulte en una estructura portátil (si es material, y no digital).

Siguiendo esta idea, Johanna Drucker comenta que una instalación que explora las posibilidades del libro, pero no cumple estas normas estaría “justo más allá de la zona de los libros de artista” (Op. cit., p. 9). Por el contrario, José Emilio Antón y Ángel Sanz Montero incluyen como libros de artista los “libros-objeto”, aunque contravienen dichas normas (Antón y Sanz Montero: 2004, p. 27). Este último tipo de obras se llaman así porque se basan en el aspecto formal del libro, pero no pueden ser leídos ni manejados como tal (por ejemplo no pueden abrirse, o las páginas no se pueden pasar). En nuestro

caso, el uso didáctico que va a tener el libro de artista exige que funcione como un libro, por lo que en adelante no tendremos en cuenta los libros-objeto.

6. *Puede formar o no formar parte de una edición.* Consideramos que el número de ejemplares no es un criterio para limitar el libro de artista, tenemos en cuenta todas las posibilidades. Sin embargo, sí lo vamos a utilizar para establecer una clasificación en el siguiente apartado.

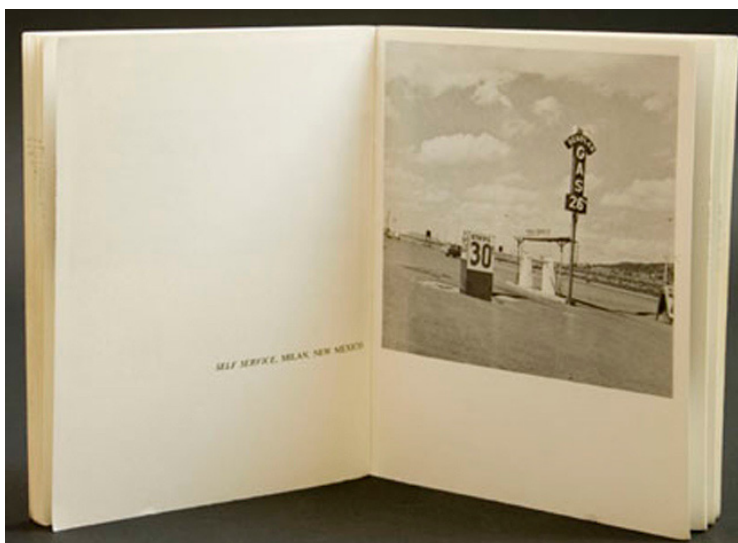
2.3. Clasificación

Para clasificar los libros de artista hemos decidido centrarnos en el tipo de edición que utilizan. Este criterio afecta tanto a la técnica como al concepto utilizado, por lo que nos ayudará a crear un abanico mostrando las posibilidades que abarca el género. Diferenciamos tres grandes grupos: Libros de edición ilimitada, libros de edición limitada y libros únicos.

Libros de artista de edición ilimitada

Son aquellos que buscan la máxima difusión, puesto que pueden volver a editarse sin que una copia sea más valiosa que otra. Esta clasificación implica una técnica que permita su reproducción por medios mecánicos, ya que de otro modo la edición dependería de la disponibilidad del autor, y cada copia sería distinta. La obra *Twenty six gasoline stations*, de Edward Ruscha (1962-1963) ejemplifica este apartado, pues se trata de un libro fácil y barato de reproducir, con una encuadernación sencilla. En él, Ruscha propone un recorrido

visual por las gasolineras a lo largo una ruta de carretera, comparando el modo en que se suceden las páginas al movimiento que se realiza durante el viaje.



Twentysix Gasoline Stations.
Edward Ruscha, 1963



Nocturn matinal. Antoni Tapies y Joan Brossa, 1970. Ejemplar 296/1100.

Libros de artista de edición limitada

Se realizan teniendo en cuenta un número concreto de ejemplares, de forma parecida a los grabados. Esto los diferencia de los libros de artista de edición ilimitada, pues su acceso es normalmente mucho más difícil y cada copia tiene un valor añadido, porque no pueden existir más de los previstos. Desde el punto de vista técnico pueden participar de cualquiera de los procedimientos especificados en los otros dos apartados. Si están realizados a mano, cada ejemplar será ligeramente diferente.

Nocturn Matinal, obra conjunta de Antoni Tapies y Joan Brossa, está compuesta de litografías, serigrafías y aguafuertes del primer autor junto a poemas del segundo. Se realizaron 1100 ejemplares.

Libros de artista únicos

Por su técnica, su procedimiento o por intención expresa del autor, los libros de artista únicos constan de un solo volumen. Esto significa que su acceso, si se hace público, suele ser a través de museos u otro tipo de salas de exposición, de manera más tradicional que el libro de edición ilimitada. Dado que en la adaptación pedagógica nos centraremos en este tipo de libros de artista, mencionaremos aquí algunas de las estrategias más utilizadas por sus autores. Para ello, adaptaremos la clasificación de José Emilio Antón (Antón: 2004).

-Libro intervenido/reciclado: El autor parte de un libro ajeno y lo modifica, pero sin destruirlo como libro. Se diferencia del libro ilustrado en que se considera como autor al que se lo ha apropiado, porque crea una obra nueva.

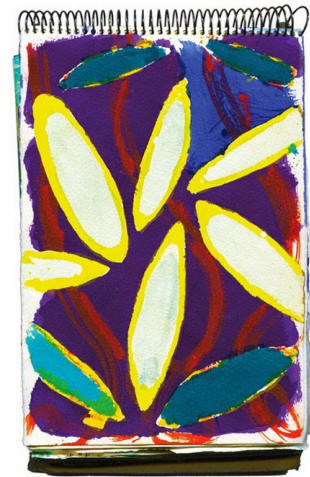
-Libros táctiles: dan especial importancia a los materiales de los que están hechos. Con frecuencia, al centrarse en propiedades físicas inusuales para un libro, dejan fuera la posibilidad de realizar copias y se limitan al libro único.

Xylocaine
John Eric Broadus, 1982
Ejemplo de libro intervenido.





Piel. Ángel Sanz Montero, 2006. Ejemplo de libro táctil, realizado con diferentes tipos de papel de lija y fieltro.



Pétalos en un aro. Marta Cárdenas, 2014. Ejemplo de libro soporte.

-Libros soporte: utilizan las páginas como soporte en el que realizar una obra plástica. Se diferencian de aquellos que utilizan el libro como mero “contenedor” en que tienen en cuenta todo el libro conjunto, no podrían utilizar otro formato.

3. PROPUESTAS EDUCATIVAS

Hemos considerado varias formas de entender la educación artística para la elaboración de nuestra programación didáctica. En primer lugar, comentaremos brevemente dos enfoques históricos que han influido en nuestro planteamiento: la autoexpresión creativa y la educación artística como disciplina. Después, expondremos las dos propuestas en las que nos hemos basado directamente: la educación artística desde la cultura visual y la enseñanza basada en proyectos.

La Autoexpresión Creativa fue un movimiento en el campo de la educación artística que defendía el arte como medio para la expresión libre del niño. Uno de sus máximos exponentes fue el profesor de la Universidad de Pennsylvania Viktor Lowenfeld. Su manual *Crecimiento mental y creativo* (Lowenfeld: 1947) ejerció una fuerte influencia sobre la forma de entender la educación artística en la segunda mitad del siglo XX. Para este autor, las asignaturas de arte debían suponer un remanso de libertad para los alumnos, que se hallaban a menudo frustrados por la rigidez del sistema educativo. La Autoexpresión Creativa concedió un gran poder de iniciativa y elección al estudiante, y defendió el valor que tiene la educación artística para comunicar emociones, contribuyendo al desarrollo psicológico del alumnado.

Por otro lado, la Educación Artística Como Disciplina, o EACD, fue un enfoque que determinó en gran medida la educación artística en las dos últimas décadas del siglo XX. Surgió en el Centro Getty para la Educación Artística, fundado en 1893 en Los Ángeles. A diferencia de la Autoexpresión Creativa, sus partidarios consideran que el arte debe ser estudiado con una metodología comparable al resto de asignaturas. El tipo de currículum que propone se basa en el estudio de cuatro disciplinas: historia del arte, estética, producción artística y crítica de arte. Estas áreas, sin embargo, no ahondan en el análisis crítico de la imagen, pues, como comenta al respecto la investigadora María Acaso:

“Aunque el sistema incorpora el análisis de imágenes, este proceso se queda en la mayoría de los casos en un estudio completamente superficial, prácticamente formal, que se olvida de cuestiones como la clase social, la raza o el género” (Acaso: 2009, p. 100).

En suma, consideramos que las disciplinas artísticas tradicionales deben ser tenidas en cuenta, como objeto de estudio (como en la EACD) y para promover la expresividad de los alumnos (como en la Autoexpresión Creativa). Sin embargo, hemos decidido centrarnos en la educación artística como medio para comprender el contexto sociocultural que habitan los alumnos. Este es el ámbito que explora la educación artística desde la cultura visual.

El término “cultura visual” puede variar según su contexto. Para aclarar el uso que le damos en este trabajo, nos adherimos a la propuesta de las investigadoras Kerry Freedman y Patricia Stuhr:

“La cultura visual es la totalidad de imágenes y artefactos diseñados por humanos que dan forma a nuestra existencia” (Freedman y Stuhr: 2004, p. 816).

Estamos, por tanto, ante un campo de acción amplísimo. Fernando Hernández, desde un planteamiento semejante, aclara cuál es la novedad con respecto a sistemas previos:

“El núcleo de este enfoque de la Educación Artística son las diferentes manifestaciones de la cultura visual, no sólo de los objetos considerados canónicos, sino de los que se producen en el presente y las que forman parte del pasado; los que se vinculan a la propia cultura y con las de otros pueblos; los que están en los museos y los que aparecen en las vallas publicitarias y los anuncios; en los video-clips o en las pantallas

de Internet” (Hernández: 1996, p. 18).

Tal uso de imágenes y objetos que manejamos día a día tiene una primera ventaja: la motivación. Los alumnos pueden ver una relación inmediata entre la asignatura y la vida cotidiana. Como comenta el investigador Ricardo Marín Viadel, los alumnos conocen estos productos, y frecuentemente les entusiasman (Marín Viadel: 2008, p. 42). Sin embargo, la educación artística no puede limitarse a incluir imágenes atractivas para contentar a los estudiantes. Lo que se persigue es que las revisen de manera crítica, examinando sus intencionalidades e implicaciones.

Uno de los argumentos en favor de esta actitud crítica es que la cultura visual contemporánea perfila nuestra identidad. Las imágenes son un medio rápido de transmitir mensajes, por lo que su uso es constante en una época informatizada como la que vivimos. Y en un mundo globalizado, esto significa que a través de la cultura visual se difunden creencias y valores a escala mundial (Freedman y Stuhr: 2004, pp. 817-818). El protagonismo de los productos visuales en nuestras vidas llega a tal punto, que en ocasiones se constituyen en referente por encima de la propia realidad. Este fenómeno es conocido como “hiperrealidad”¹². Según comenta el especialista en cultura visual Paul Duncum, tales procesos pueden alterar nuestra percepción sobre lo que es real y lo que no. Por ello, una de las misiones de este enfoque pedagógico es evidenciarlo ante los alumnos (Duncum: 2006, p. 100).

Otro argumento que defiende el estudio de la cultura visual contemporánea es que ésta nos ayuda a explicar fenómenos del mundo actual. Kerry Freedman y Patricia Stuhr destacan de entre ellos el uso de las nuevas tecnologías, la interdisciplinariedad en el arte contemporáneo y la globalización, que ya hemos mencionado (Freedman y Stuhr: 2004, pp. 818-819). Reflexionar sobre la sociedad de consumo ocupa también un lugar central en este planteamiento, ya que las mismas imágenes utilizadas por las empresas y corporaciones son las que se manejan en clase (Duncum: 2006, p. 101).

Si bien no podemos decir que las propuestas educativas sobre la cultura visual vertebren el currículum en España, sí existen coincidencias entre la normativa y los puntos descritos en este apartado. En la introducción a la asignatura Educación plástica y visual vigente en

12. María Acaso aclara que un producto hiperreal busca “confundirnos, darlo por verdadero cuando es completamente falso, parecemos corpóreo cuando ni siquiera tiene sustancia” El ejemplo que propone es la familia Simpson, y lo cercana que nos resulta sin ser real (Acaso: 2009, p. 163).

Andalucía, podemos leer

“La Educación plástica y visual tiene como finalidad desarrollar en el alumnado capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales **para comprender la realidad, cada vez más configurada como un mundo de imágenes y objetos que se perciben a través de estímulos sensoriales de carácter visual y táctil (...)** y, además, poder emocionarse a través de la inmediatez de la percepción sensorial **para analizar después la realidad, tanto natural como social, de manera objetiva, razonada y crítica.**”¹³
(RD /2006, de 29 de diciembre, p. 45).

El segundo enfoque didáctico en el que nos basamos se centra en la metodología, es decir, cómo enseñar los contenidos seleccionados desde el enfoque de la cultura visual. Hemos elegido para ello el aprendizaje basado en proyectos, o ABP por sus siglas. Esta propuesta consiste, a grandes rasgos, en que el alumnado interiorice los conceptos de clase mediante el desarrollo de un proyecto de aplicación práctica. Habitualmente se busca que los alumnos trabajen con cierta autonomía, por ejemplo eligiendo el tema de su proyecto.

El ABP aplicado a la escuela se empezó a trabajar en Estados Unidos hacia los años veinte del siglo pasado. En la fundamentación y divulgación de la idea destacaron el filósofo John Dewey y su discípulo, William H. Kilpatrick. El ensayo *El método por proyectos* del segundo, publicado por la Universidad de Columbia en 1918, tuvo un gran éxito al defender libertad de elección de los alumnos. Según este autor, el proyecto debía fundamentarse en la iniciativa del estudiante, más que en una tarea diseñada por el docente (Kilpatrick: 1929, pp. 9-10). La insistencia en la elección libre del alumno, como él mismo comenta, se basa en la Ley del Efecto del psicólogo Edward L. Thorndike. Según esta ley, una conducta será proclive a repetirse si su resultado ha producido placer, ocurriendo lo contrario si resulta irritante. Por tanto, los alumnos que aprenden disfrutando, trabajando en algo que les interesa, desarrollarán mejor las habilidades vinculadas con ese aprendizaje (Kilpatrick: 1929, pp. 7-10).

Por su parte, John Dewey representaba una corriente más restrictiva, que defendía el papel del profesorado para estructurar y canalizar los esfuerzos de los menores (Knoll: 1997). Desde entonces, ambas versiones se han aplicado en Estados Unidos y Europa, manteniendo

13. La negrita es nuestra.

el enfoque activo. Ochenta años después de la citada publicación de William Kilpatrick, el investigador Michael Knoll detectaba una tendencia a nivel internacional que combinaba el ABP con la enseñanza tradicional, más enfocada al aprendizaje teórico (Knoll: 1997). Éste es el caso de nuestra programación didáctica, en la que la explicación del profesor o profesora se intercala diariamente con ejercicios que se incorporan a un proyecto anual. Sin embargo, es más habitual que los proyectos sean de corta duración (una o dos semanas) y se introduzcan como excepción en el curso, en el que predomina la enseñanza tradicional.

Con respecto a este último modelo podemos considerar el ejemplo de España, donde se ha planteado con éxito en distintas ocasiones. Los especialistas en pedagogía Antoni Zabala Vidiella y Laia Arnau Belmonte comentan numerosos ejemplos de su aplicación, mostrando los paralelismos entre el proceso del ABP y la enseñanza por competencias¹⁴ (Zabala Vidiella y Arnau Belmonte: 2014, pp. 66-77). Esta relación nos interesa especialmente, ya que las competencias son hoy una referencia obligada a la hora de planificar una asignatura, desde la redacción de la normativa hasta la unidad didáctica. Para estos autores, el método de proyectos

“designa la actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que se entregan metódicamente a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos. Tienen así la posibilidad de elaborar un proyecto en común y de ejecutarlo sintiéndose protagonistas en todo el proceso, estimulando la iniciativa responsable de cada uno en el seno del grupo.” (Zabala Vidiella y Arnau Belmonte: 2014, pp. 60-61).

Esta idea se refleja en la última actualización de la normativa nacional sobre educación, en la que el trabajo por proyectos aparece recomendado para la educación en competencias (ECD/65/2015 de 21 de enero, p. 7003¹⁵).

En el caso de la educación en Andalucía citaremos el ejemplo, también actual, del programa *Andalucía profundiza*. Se trata de una iniciativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que promueve la realización de proyectos de investigación, dirigido al

14. Las competencias básicas en educación buscan establecer una serie de destrezas, más allá de la restricción de las asignaturas, para la formación integral del alumnado y su inserción en la sociedad. En la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se detallan las competencias establecidas por la ley LOMCE, su inspiración desde diversos organismos internacionales y su presente y futura aplicación en el territorio español.

15. Esta actualización aún no es vigente en Andalucía, pero se ha previsto a nivel nacional.

alumnado de 3º de primaria a 4º de ESO. Los estudiantes, coordinados por un profesor, realizan un proyecto centrado en los contenidos de una asignatura, en horario extraescolar y con un plazo de dos meses. Los beneficios del programa se expusieron en 2015, cuando se inauguró la quinta edición. De entre las conclusiones mencionadas, se destacó que:

- a) Existe un mayor porcentaje de alumnado con evaluación positiva en las áreas o materias donde se utiliza una metodología por proyectos
- b) El trabajo por proyectos de investigación favorece la adquisición de competencias básicas.
- c) El trabajo por proyectos de investigación repercute positivamente en la motivación del alumnado, del profesorado y en el clima de aula.
- d) Genera un aprendizaje significativo contextualizado." (Junta de Andalucía: 2015).

4. EL LIBRO DE ARTISTA EN EL AULA DE SECUNDARIA

4.1. ¿Por qué, y para qué?

En el capítulo anterior hemos explorado los enfoques didácticos que más nos interesan. En el número 2, hemos definido qué es un libro de artista y qué ha llevado a tantos autores a utilizarlo. En éste, argumentaremos por qué lo proponemos como recurso didáctico, y en qué se beneficiará el alumnado.

El libro de artista es una herramienta interdisciplinar y multimedia. Contempla la transmisión de información a través de distintos medios: escritura, imágenes, trazados geométricos, fórmulas matemáticas, incluso recursos táctiles y olfativos. Si se realiza en formato digital, podría además incluir información audiovisual. Con ello, buscamos mostrar a los alumnos cómo los contenidos que aprenden en un ámbito pueden aplicarse a otros.

Imaginemos como ejemplo a una estudiante cuya asignatura preferida es Biología. Decide crear un libro de artista centrado en la ilustración científica de los insectos de su pueblo. La alumna describe objetivamente su aspecto, pero también explora las posibilidades estéticas de estas criaturas: colores, formas, tamaños. Investiga nuevos materiales, comparando el abdomen iridiscente de una mosca con el fragmento de un CD; o las alas de un escarabajo con el vinilo negro. Crea una plantilla con forma de hormiga y repite su silueta a lo largo de cuatro páginas, expresando que en el número se halla su fuerza. Además, al aprender

sobre los insectos se siente inspirada por la manera en que se adaptan al hábitat, tal y como hizo ella al tener que mudarse allí. Decide escribir un poema al respecto, que combina con las imágenes¹⁶. Todas estas posibilidades y muchas más tienen cabida en un libro de artista.

Otra característica es su adaptabilidad. El libro de artista no se adscribe a una técnica ni a unos materiales concretos. Tampoco puede identificarse con un movimiento artístico ni con un grupo de autores en exclusiva, pues ha sido abordado desde diferentes conceptos y con finalidades en ocasiones opuestas. Dado que tiene pocas limitaciones en cuanto a temática y técnica, consideramos que puede introducirse como recurso didáctico en casi cualquier programación de educación artística, si ésta se extiende durante un periodo suficiente.

Otro objetivo es fomentar la iniciativa del alumnado. En el capítulo 3 determinamos que un libro de artista es, por definición, una obra de arte. A pesar de las reglas de clase, es importante resaltar que seguimos considerándolo como una obra personal de cada estudiante. Por ello, uno de los puntos clave del libro de artista es que los alumnos pueden elegir su tema.

Recordemos que la libre elección en el aula ya fue un tema central en la Autoexpresión Creativa¹⁷, y es habitual en la educación basada en proyectos¹⁸. Los defensores de ambos enfoques acreditan la influencia positiva que la libre elección tiene en la motivación. Así, buscamos que los intereses y el mundo que rodea a los alumnos entren en el aula, donde pueden analizarlos desde una nueva perspectiva.

El libro de artista, tal y como lo planteamos en este Trabajo Fin de Máster, puede entenderse como un proyecto que se va desarrollando a lo largo de todo el curso. No es un ejercicio de clase, es el hilo conductor que va a dar coherencia temática a los ejercicios planteados por el profesor o profesora. Su propósito es que el estudiante pueda aplicar esos conocimientos a una obra real, recreando el proceso creativo que se da en el ámbito profesional.

El pragmatismo es otra ventaja de nuestra propuesta. Una obra con forma de libro¹⁹ resulta fácil de transportar y almacenar, por lo que puede utilizarse tanto en un aula acondicionada

16. En el punto 5.4. "Experiencia en el IES Alborán" explicamos cómo una alumna real decidió, por iniciativa propia, combinar imagen y poesía en su proyecto.

17. Ver capítulo 1.2.1 "Justificación teórica".

18. Ver capítulo 4, "Propuestas educativas".

19. En el punto 3.2. explicamos qué entendemos como la forma de un libro.

para el dibujo como en una ordinaria. Los materiales varían desde los más baratos y accesibles (papel, cartón) hasta donde cada alumno elija llegar. Lo mismo ocurre con respecto a los recursos del centro: el libro de artista puede plantearse sin ninguna tecnología informática, pero si existe un equipamiento adecuado, puede desarrollarse de manera digital.

4.2. Adaptación al espacio pedagógico

El libro de artista, al utilizarse como herramienta didáctica, requiere unas reglas que no se dan en el mundo del arte profesional y que definirán la obra que pedimos a los estudiantes. Serían las siguientes:

-Su contenido lo conforman todos los ejercicios de clase, imagen y texto, salvo las excepciones que se indiquen puntualmente. En nuestra programación didáctica los ejercicios se encadenan como fases de un mismo proyecto. Así, la obra final será el conjunto de todas ellas incluyendo pruebas, bocetos, errores y correcciones. De esta manera, podremos ver todo el proceso por el que ha pasado el estudiante.

-Los ejercicios tienen unas directrices iguales para todos los alumnos, pero el tema lo elige cada alumno libremente.

-Ha de formar un conjunto coherente, por lo que al realizar cada ejercicio los alumnos deberán tener en cuenta todos los anteriores. También tendrán que conectar con las propiedades físicas del libro: materiales, tamaño, forma, etc.

-Los ejercicios se incluirán en el libro a través de lo que llamaremos “intervenciones”, pues las técnicas y procedimientos varían: se puede dibujar, pintar, coser, plegar, perforar, pegar... Cada intervención tendrá como mínimo un pliego de extensión, para que exista un volumen de trabajo común.

-Por motivos de transporte y almacenamiento, el tamaño del libro debe estar entre los veinte y los treinta centímetros cuadrados, y no pesar más de un kilogramo.

4.3. Una programación didáctica centrada en el libro de artista

Hemos seleccionado la asignatura Educación Plástica y Visual en el cuarto curso de la ESO como marco para una programación didáctica centrada en el libro de artista. Las características que explicamos a continuación nos han hecho considerar este nivel para su implantación.

Por un lado tenemos en cuenta la edad del alumnado. El primer ciclo de la ESO abarca los cursos primero, segundo y tercero, de los cuales la asignatura Educación Plástica y Visual sólo se imparte en los dos primeros²⁰. El segundo ciclo, por su parte, consta del cuarto curso y abarca un rango de edad ordinario de entre quince y dieciocho años. Puesto que proponemos un proyecto a desarrollar durante todo el año escolar, consideramos que un alumnado más maduro sería más constante. Además, la realización de un libro de artista requiere un nivel de profundidad a nivel conceptual y una cantidad de trabajo autónomo más adecuado para alumnos de segundo ciclo en adelante.

Otro rasgo importante de la Educación Plástica y Visual en cuarto de la ESO es la optatividad. En este nivel la asignatura deja de ser obligatoria, por lo que los alumnos la eligen libremente. Cabe esperar que al menos un porcentaje de esos estudiantes esté genuinamente interesado en la materia, lo que repercute en una mayor implicación con el proyecto. En cuanto al horario, la asignatura pasa de ocupar dos horas semanales a tres, permitiendo el desarrollo de contenidos más profundos y específicos.

Con respecto a los cursos de Bachillerato, entendemos que el libro de artista es aplicable como herramienta didáctica en la Vía de Artes Plásticas, Diseño e Imagen de la Modalidad de Artes²¹. Sin embargo, por cuestiones de espacio no podemos desarrollar aquí más de una programación didáctica, y fuimos descartando asignaturas hasta seleccionar la más apropiada. El primer curso de Bachillerato de la mencionada vía incluye las asignaturas Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I, Volumen, y Cultura Audiovisual. De éstas, la que mejor podría adaptarse a un libro de artista sería Dibujo Artístico I, pero terminamos inclinándonos por la programación de Educación Plástica y Visual. Los contenidos²² de

20. Ver Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, p. 65.

21. Según el Decreto 416/2008, de 22 de julio, p. 11.

22. Desarrollados en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, pp. 723-724.

esta última abarcan una mayor variedad de disciplinas, lo cual nos permite demostrar la adaptabilidad del libro de artista aplicado a la pedagogía.

En cuanto al segundo curso de Bachillerato, decidimos descartarlo por su cercanía a la prueba de Selectividad, que suele determinar el tipo de actividades realizadas en clase.

Marco legislativo

Para la elaboración de esta programación didáctica se ha tenido en cuenta la normativa sobre educación secundaria vigente en Andalucía en el curso 2014/2015, que incluye:

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Características del alumnado

La asignatura Educación Plástica y Visual se oferta como optativa en cuarto curso de la ESO en el IES Alborán, aunque el año 2014/2015 no hubo una cantidad suficiente de alumnos para formar un grupo ordinario, por lo que se formó una clase de diversificación con siete estudiantes²³. Salvando esta circunstancia, hemos planificado esta programación

23. Ver punto 4.4., donde se especifican las características de este alumnado.

didáctica para el alumnado de este centro, en una clase de treinta alumnos entre los quince y los dieciocho años.

Pasamos a detallar el perfil de los alumnos de ESO en este centro. En cuanto a los Centros de Educación Infantil y Primaria de los que proceden, el 90% de los alumnos viene de los CEIP adscritos al Centro: Madre de la Luz y Arcángel, más otros dos cercanos: Padre Méndez, Freinet y Adela Díaz.

Con respecto al nivel de estudios de los padres, en el caso de los alumnos de la ESO alrededor de un 50% poseen estudios medios o superiores, mientras que en Bachillerato el porcentaje sube a un 60%. En lo referente al estatus profesional, un 80% de los padres posee cualificación profesional. De éstos, el grupo más numeroso es el de funcionariado, y el resto se reparte entre técnicos profesionales, empresarios, comerciantes y profesionales liberales. El 20% de los padres no posee cualificación profesional.

Destaca el alto grado de implicación de las familias con el centro. Los padres, madres y tutores, en general, acuden a las reuniones previstas y colaboran en los casos de conductas problemáticas. Además, ayudan en la prevención del absentismo escolar, cuyo índice es muy bajo.

El grado de conflictividad del Centro es leve, con sólo algunos casos puntuales de problemas graves de convivencia. Éstos suelen darse en los tres primeros cursos de la ESO, en alumnos que no muestran interés por su formación o tienen problemas en el entorno familiar. Por norma general, las situaciones conflictivas se solventan mediante el diálogo y las correcciones previstas por la normativa del Centro (IES Alborán: 2014, pp. 52-53).

Metodología y materiales

Salvo las excepciones indicadas en el siguiente apartado, las sesiones seguirán una estructura dividida en dos partes. En la primera, la docente explicará la teoría correspondiente con apoyo de imágenes proyectadas, realizando preguntas para buscar el diálogo con el grupo. Esta parte no excederá los veinte minutos seguidos.

En la segunda, los alumnos realizarán las actividades asignadas mientras la docente pasa

por las mesas supervisando y resolviendo dudas. Aunque la mayoría son individuales, ocasionalmente se realizarán dinámicas por parejas y en grupos de tres alumnos. Además de los ejercicios en imágenes, en todas las unidades los alumnos deberán responder a una serie de preguntas cortas sobre el contenido.

Para el desarrollo de las clases necesitaremos un aula ordinaria (no hace falta que sea de dibujo) con un proyector. A veces será necesario visitar una sala de ordenadores con conexión a Internet. En cuanto al material de cada alumno, será el que elijan para trabajar en su libro de artista.

Contenidos por unidades didácticas

La organización de contenidos y actividades que proponemos sigue las indicaciones del Real Decreto 1631/2006²⁴. En él se establecen los contenidos mínimos de la asignatura Educación Plástica y Visual, ordenados en cinco bloques: procesos comunes a la educación artística; expresión plástica; artes gráficas y diseño; imagen y sonido; y descripción objetiva de las formas. Su organización queda a criterio de cada centro.

En nuestro caso, consideramos que el orden establecido por el Real Decreto ofrece un recorrido coherente que va enlazando entre sí los contenidos. Utilizándolo como base, las actividades de cada unidad didáctica pueden enlazarse como una secuencia en el conjunto de una obra a largo plazo, en lugar de ejercicios independientes. Sólo hemos introducido un cambio significativo: el bloque cinco “descripción objetiva de las formas” pasará a estar entre los bloques tres y cuatro (ver esquema). De esta manera, el bloque de diseño se sitúa entre la expresión plástica y el dibujo técnico, con los que se encuentra relacionado. El bloque de “imagen y sonido” sería así el último, lo que es ideal para la digitalización del proyecto y su presentación final.

A continuación, expondremos nuestra propuesta de contenidos organizados por unidades didácticas. Junto a ellos se explican las actividades que los alumnos llevarían a cabo, y cómo se encadenarían dentro del proyecto principal sobre el libro de artista.

24. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, pp. 723-724.

UNIDAD 1. LA IMAGEN: IDEA Y CONTEXTO

Con esta unidad comienza la asignatura, por lo que buscamos que sirva como una introducción de conceptos que se manejarán durante todo el curso. La idea principal es mostrar la multitud de ámbitos que abarca el mundo visual, y la importancia que tiene en nuestras vidas. Como consolidación de esta idea, cada alumno elegirá un tema que le resulte especialmente cercano o interesante para trabajarlo el resto del curso. Con ello queremos demostrar a los estudiantes que la cultura visual forma parte de todos nosotros, y que conocer su funcionamiento nos ayuda a entender el mundo que nos rodea. Este planteamiento nos ayudará a argumentar que la Educación Plástica y Visual es útil para cualquier persona, no sólo para quienes van a dedicarse profesionalmente al campo de la imagen.

Contenidos

Para argumentar la idea de que vivimos inmersos en una cultura visual, haremos un recorrido general sobre los ámbitos que ésta engloba. Se comentarán ejemplos significativos de cada uno de los núcleos temáticos de la programación: disciplinas artísticas tradicionales (dibujo, pintura y volumen), historia del arte, diseño, dibujo técnico y medios audiovisuales. Entre ellos se incluirá el libro de artista para explicar el proyecto que van a realizar los alumnos, las reglas del libro de clase y las fases previstas para su ejecución.

A través de estos ejemplos se explicará cómo leer y analizar productos visuales. Atenderemos a características como materiales, técnicas, procedimientos o dimensiones, así como a los elementos formales de la composición. Por otro lado, haremos hincapié en que para entender una imagen debemos partir de su contexto histórico, geográfico y social. Diferenciaremos entre denotación y connotación en el lenguaje visual, con el objetivo de que los estudiantes vayan más allá de la información literal. Esto les ayudará a expresar ideas complejas y a fomentar su espíritu crítico.

Este primer acercamiento sirve como medio para conocer al grupo. Además de las imágenes seleccionadas para la lección, preguntaremos a los estudiantes qué entienden por conceptos como arte o cultura visual, si reflexionan sobre las imágenes que consumen, o qué conocen de la historia del arte y del arte contemporáneo.

Al menos una de las sesiones se dedicará a explicar cómo buscar información de forma eficiente, tanto archivos y bibliotecas físicas como en Internet. Para ceñirnos a la asignatura, nos centraremos en la búsqueda y cita de imágenes y a los contenidos relacionados.

Actividades

Las primeras actividades tendrán un objetivo diagnóstico, para guiar a la profesora a la hora de adaptar los contenidos. Serán de dos tipos: una oral, en forma de diálogo con el grupo durante las distintas sesiones. La otra será escrita e individual, y constará de un cuestionario para ver cuánto saben ya los estudiantes sobre las unidades previstas.

El ejercicio principal de esta unidad será concretar la temática del libro de artista. Para ello, explicarán por escrito un trabajo preexistente en ese mismo campo. En este documento pondrán en práctica lo aprendido en la unidad: buscarán la información, reflexionarán sobre la idea que transmite y escribirán un comentario sobre la imagen.

Aclaremos la actividad con dos ejemplos. A la alumna A le gusta el arte urbano, y quiere realizar un libro de artista sobre la rehabilitación de espacios de su ciudad. Busca información sobre varios autores, y al descubrir el trabajo de El Niño de las Pinturas²⁵ en Granada decide seleccionar una de sus obras para comentarla por escrito.

El alumno B es un apasionado de los videojuegos. Investiga sobre aquellos que le atraen más desde el ámbito visual, y finalmente se decanta por el título Portal²⁶ por su ambientación industrial y futurista. Escribe un comentario al respecto, y decide que su libro de artista desarrollará la idea visual de un videojuego original en esa línea.

UNIDAD 2. EL PROCESO CREATIVO

Esta es la segunda unidad del bloque “Procesos comunes a la creación artística”. En la unidad anterior, los alumnos elegían un tema e investigaban cómo lo han abordado otros. En ésta organizarán su propio proyecto del curso, el libro de artista. Se busca que los

25. El Niño de las Pinturas, también conocido como Sex, es un graffitero que comenzó a trabajar en el barrio del Realejo, Granada, a principios de los años 90. Hoy en día es conocido internacionalmente.

26. Portal fue un título lanzado en 2007 por la compañía Valve para PC/Mac, Playstation 3 y Xbox 360.

estudiantes se muestren responsables con su propia formación y aprendan a planificar su trabajo.

Contenidos

Comenzaremos presentando el proceso de realización de un proyecto como un tema común a cualquier campo profesional. Su realización a menudo requiere la colaboración entre especialistas de diversos ámbitos, por lo que queremos fomentar una mentalidad abierta a las aportaciones de los demás. Sobre esa base explicaremos el concepto “interdisciplinar”, es decir, el uso de recursos propios de diferentes disciplinas en un mismo trabajo. También recalcaremos que en un mundo globalizado es habitual entrar en contacto con personas de otras culturas. Por ello, es importante hacerlo desde una actitud conciliadora. Como ejemplo cercano, podríamos mostrar la colaboración entre la Universidad de Granada y el gobierno de Egipto en el proyecto de excavación y conservación del Templo de Tutmosis III en Luxor²⁷.

Estudiaremos en profundidad dos ejemplos que van engranando los conceptos de la unidad. Uno de ellos podrían ser las obras de Christo²⁸, quien entiende su proceso de creación como parte de la obra, y publica sus dibujos preparatorios. Esto nos resultará muy útil para explicar cómo se van a realizar los libros de artista de clase.

El segundo ejemplo será alguna producción audiovisual, seleccionada de entre las que conozca el alumnado. Nos servirá para mostrar cómo distintos especialistas trabajan juntos: guionistas, técnicos, equipo artístico, músicos, etc. A través de estos dos casos veremos las fases de un proyecto: primeras ideas, guión, bocetos, autoevaluación y presentación final. Veremos las posibilidades expresivas e informativas del dibujo, explicando que ambas son necesarias y se complementan para transmitir nuestras ideas a los demás.

Otro punto central es la creatividad y el desarrollo personal de ideas. Enlazamos con el tema anterior, en el que vimos la importancia del contexto para la comprensión de una

27. Este proyecto, que tiene como directora de la excavación a Myriam Seco Álvarez, comenzó en 2012 y continúa en la actualidad.

28. Christo (1935) es especialmente conocido por realizar grandes intervenciones artísticas en paisajes urbanos o naturales. Lo que nos interesa en este caso es que financia sus obras vendiendo los bocetos, esquemas y fotomontajes originales que forman parte de cada proyecto.

obra. Desde ese punto, animaremos a los estudiantes a utilizar su propio entorno, sus conocimientos, preocupaciones e intereses para buscar un discurso y un lenguaje expresivo propios.

Actividades

A lo largo de esta unidad, los estudiantes trabajarán en grupos de tres o cuatro personas para poder intercambiar ideas y materiales. La actividad principal consistirá en planificar el proyecto del libro de artista. En un documento de tres a cuatro páginas deberán explicar la idea principal, los objetivos, materiales y procedimientos, el presupuesto aproximado, y algunos bocetos que ilustren el resultado final. La temporalización no es necesaria, ya que irá determinada por los ejercicios que se manden en clase.

Para el comienzo de la tercera unidad, los estudiantes deberán tener preparado el libro que van a estar trabajando durante el resto del curso. Puede variar siempre que se respeten las reglas, pero sus propiedades físicas (tamaño, formato, colores, materiales...) deberán estar relacionadas de alguna manera con la idea planteada.

Para explicar las actividades, retomaremos un ejemplo de la unidad anterior. El alumno B explica en su proyecto escrito la idea que tiene para su videojuego. Sus objetivos podrían ser:

- Desarrollar un lenguaje expresivo propio
- Investigar sobre las posibilidades estéticas de una ambientación futurista
- Crear una historia para el trasfondo del juego
- Dibujar tres escenarios
- Diseñar dos personajes
- Rodar tres minutos de cinemática²⁹

La historia de su videojuego versa sobre un futuro distópico, en el cual las personas más pobres son utilizadas en experimentos biológicos de las grandes corporaciones. Así, el libro de artista del alumno B comienza siendo un fichero de laboratorio con la etiqueta TOP

29. Las cinemáticas son pequeños fragmentos de video que se insertan a lo largo de un videojuego para ayudar al desarrollo de la historia.

SECRET en la portada.

UNIDAD 3. TÉCNICAS, ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS

El propósito de esta unidad es dar a conocer a los alumnos un abanico de técnicas, estrategias y procedimientos artísticos para que prueben diferentes posibilidades antes de elegir las que van a utilizar en su libro. Los contenidos se ejemplificarán con imágenes de diversos periodos históricos.

Contenidos

Los contenidos se dividirán en tres bloques: técnicas sobre el plano, técnicas en volumen e imagen digital. Seleccionaremos las más comunes en la actualidad, aunque también haremos referencia a técnicas de gran calado histórico, como el temple o el grabado. De éstas, sólo podrán practicarse en el aula aquellas que no requieran un gran espacio de trabajo, ni materiales caros o aparatosos, ni sean tóxicas.

Comenzaremos con técnicas de dibujo secas, a través de las cuales explicaremos el proceso del encaje, la expresividad de la línea y la obtención de texturas. Con las técnicas semisecas veremos los principios de la rotulación, y con las húmedas estudiaremos las posibilidades de la mancha. El mismo proceso se dará con el volumen: repasaremos las técnicas aditivas, sustractivas y mixtas, y estrategias como el ensamblaje y la acumulación.

Las técnicas de imagen digital se limitarán a las visuales, puesto que dedicaremos dos unidades al medio audiovisual. Distinguiremos entre imagen vectorial e imagen ráster o mapa de bits, y veremos los principales programas informáticos utilizados actualmente en este campo. Además de los procedimientos explicados en clase, se animará a los alumnos a buscar nuevas posibilidades y materiales que se adecúen a su libro de artista.

Los recursos expresivos son el segundo núcleo de este tema. Se explicarán, siempre que sea posible, a través de los mismos ejemplos utilizados para las técnicas. Así, cuando hablemos del grabado, podemos mostrar el aguafuerte de Goya *Hasta la muerte*³⁰ y discutir su uso

30. Francisco de Goya (1746-1828), realizado en 1799. Perteneciente a la serie "Los caprichos".

de la sátira y la caricatura. Del mismo modo, podemos utilizar la obra de Mark Rothko³¹ como exponente del uso de veladuras en el óleo y a la vez, comentar el poder evocador de sus pinturas. La idea es que los estudiantes entiendan la relación existente entre técnica y concepto, y la tengan en cuenta en sus propias producciones.

Actividades

De todas las técnicas mostradas en el aula, cada estudiante deberá elegir al menos tres de ellas para realizar un mínimo de cinco intervenciones en el libro. La temática será la establecida en el proyecto de cada uno, según los objetivos que redactaron en la unidad anterior. En cuanto a las estrategias conceptuales, no tendrán que elegir un número determinado. Sin embargo, sí explicarán por escrito cuáles han utilizado y por qué. De esta manera, intentaremos recrear en el aula unas condiciones parecidas a las que se dan en la esfera profesional, con una toma de decisiones libre pero justificada.

A lo largo de las sesiones, se irá pidiendo a los alumnos que se coloquen por parejas para realizar un análisis del trabajo del otro. El objetivo será averiguar si han asimilado los contenidos, si dominan el vocabulario técnico y si son capaces de interpretar obras ajenas con respeto, ofreciendo una crítica constructiva.

UNIDAD 4. EL ARTE EN LA HISTORIA

Esta asignatura ofrece una oportunidad de conocer la historia del arte a los estudiantes que no cursarán estudios artísticos en Bachillerato. Aunque en los dos primeros cursos de la ESO se contempla un bloque relacionado, “Lectura y valoración de los referentes artísticos”³², la adición de horas lectivas en cuarto permite una mayor dedicación específica.

Durante todo el año escolar utilizaremos ejemplos visuales que ayuden a los alumnos a conocer el campo del arte y la imagen en general. Aun así, consideramos preciso incluir en la programación una breve introducción a la historia del arte. De esta manera podrán tener una estructura cronológica que les sirva de referencia, no sólo casos aislados.

31. Mark Rothko, 1903-1970. En este caso nos referimos al rumbo que tomó su obra desde 1950, cuando comenzó a explorar con la creación de campos de color contenidos en la forma de rectángulos.

32. Según el Real Decreto 1631 de 2006, p. 723.

Contenidos

Esta unidad se centrará en ofrecer un recorrido introductorio por la historia del arte occidental desde el antiguo Egipto hasta el arte contemporáneo. En esta ocasión no nos centraremos en el análisis de obras concretas, como hemos descrito anteriormente. La idea es dar claves para la comprensión del arte como un reflejo de la Historia, fruto de su contexto y con funciones que se adaptan a éste. Buscamos dar un marco de referencia para que los alumnos puedan situar las obras que veamos en otros momentos del curso, o los autores sobre los que ellos mismos investigan. Así, cuando hablemos de los diferentes movimientos o periodos, expondremos sus características generales y las razones por las que surgen.

La limitación general al arte occidental viene determinada por la falta de tiempo, y por ajustarnos al contexto geográfico del instituto. Aun así, se hará un esfuerzo por infundir en el alumnado el interés y el respeto por las formas artísticas de otras culturas. Subrayaremos que la visión de la historia del arte que se ofrece en clase abarca sólo un fragmento en el conjunto del mundo.

Otro objetivo importante de la unidad será inculcar la valoración del patrimonio artístico como bien cultural. Para ello, se explicará la relación que se establece entre las obras y su contexto, en especial en la arquitectura y otras manifestaciones artísticas públicas. También veremos las funciones de los museos actuales y su papel de conservación, restauración y dinamización del patrimonio.

Actividades

Los ejercicios de esta unidad seguirán la misma línea que los de la anterior. De entre los movimientos artísticos que se estudien, deberán elegir cuatro. Sobre cada uno de ellos realizarán una intervención en su libro de artista, pero con la siguiente estrategia: Deberán reflexionar sobre las características y las funciones del arte en ese periodo, y adaptar su tema a ellas.

Lo ilustraremos con un ejemplo. El alumno C ha decidido realizar un libro de artista en homenaje a la figura de su abuela, a la que admira y considera la cabeza de familia. Uno de

los cuatro periodos que selecciona es el arte neoclásico. Así, realiza un retrato fotográfico de su abuela que transmite la majestuosidad y serenidad de una emperatriz. Ha tenido en cuenta el canon de belleza, la iluminación y los colores propios del periodo, aunque el vestuario y la técnica sean actuales.

Habrà una quinta intervenci3n en el libro, pero 3sta debe partir de un contexto art3stico diferente de los vistos en clase. Los estudiantes tendr3n que investigar de forma aut3noma sobre el arte de cualquier otra cultura, a su elecci3n, aportando una explicaci3n por escrito.

UNIDAD 5. LA COMPOSICI3N EN LA IMAGEN

La composici3n es el esqueleto de un producto visual, englobando y dotando de sentido a sus elementos formales. Cuando los alumnos tengan que generar sus propias obras, deber3n saber que la organizaci3n de estos elementos no puede ser arbitraria si buscan que sea eficaz.

Contenidos

Comenzaremos aclarando qu3 es la composici3n y para qu3 sirve. A partir de entonces, el objetivo ser3 que los estudiantes sean capaces de percibir las im3genes en t3rminos de masas generales y centros de atenci3n.

A trav3s de las nociones sobre peso visual analizaremos los tipos de contraste en la imagen. Esto nos permitir3 averiguar qu3 conocen los alumnos sobre los elementos que configuran el lenguaje visual, tales como forma, tama3o, color, textura y luminosidad. Despu3s veremos c3mo pueden relacionarse entre s3 esos elementos. Mediante ejemplos significativos, se explicar3n los conceptos de ritmo visual, equilibrio y proporci3n. Se presentar3n la regla de los tercios y la proporci3n 3urea como estrategias tradicionales de composici3n.

Finalmente, se expondr3 c3mo hallar la estructura de una imagen, sus l3neas direccionales y el modo en que dirigen la mirada del espectador. Ser3 importante aclarar que la composici3n tambi3n se aplica al espacio, en campos como la arquitectura y la escultura. Un ejemplo de este tipo podr3a ser el jard3n tradicional japon3s.

Actividades

Las actividades de esta unidad ofrecen una gran libertad creativa para los estudiantes, pues no se determina la técnica y no se especifica ninguna norma para el tema, salvo que tenga que ver con la línea de trabajo personal. Se dividirán en dos partes:

En la primera parte, los estudiantes realizarán tres pares de intervenciones en su libro de artista. Para el primer par, crearán una composición con un claro centro de atención, y otra que no tenga ninguno definido. En la segunda pareja, propondrán una imagen equilibrada y otra que no lo esté. Por último, realizarán una intervención visual en la que se cree un recorrido hacia el interior de la imagen, mientras que en otra, la mirada se desvía fuera de ella. La composición es un tema complejo, y reflexionar sobre su ineficiencia puede ser tan beneficioso como intentar crear imágenes bien estructuradas.

En la segunda parte, los estudiantes llevarán a cabo un ejercicio en grupos de tres o cuatro personas. Deberán realizar una composición que combine un pliego (dos páginas opuestas) de cada libro de artista. Así, al colocar juntos los libros abiertos por esas páginas, resultará un conjunto coherente. A la vez, cada pliego deberá tener una entidad compositiva propia, y formar parte de la temática de cada alumno.

UNIDAD 6. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO

Comenzamos ahora a desarrollar el bloque “Artes gráficas y diseño”, que se ha dividido en dos partes. La primera parte corresponde a la unidad seis, y enlaza con la unidad anterior, “la composición en la imagen” aplicándola a los distintos campos del diseño. La segunda parte conformará la unidad siete, y se ocupará de las estrategias utilizadas en el diseño y su papel en la sociedad.

Contenidos

Esta unidad se estructurará de manera semejante a la unidad tres, a través de tres grandes núcleos: diseño en volumen, diseño en el plano y diseño web.

Sobre el diseño en volumen, estudiaremos el paso desde los primeros bocetos hasta el

resultado en tres dimensiones, recordando las fases que se estudiaron en el primer bloque de contenidos. Abarcaremos el diseño industrial y el diseño de espacios, exponiendo los principios de la ergonomía y relacionándolos con la composición visual.

Del diseño sobre el plano veremos tres de las aplicaciones principales del diseño gráfico: el diseño editorial, el cómic y la cartelería. Se explicarán las nociones básicas sobre tipografía, y cómo componer una página mediante una retícula. Estas bases son las mismas para el diseño web, pero añadiendo conceptos propios del medio como la interactividad y los medios informáticos.

Actividades

El primer ejercicio consistirá en diseñar un objeto funcional que simbolice el tema de cada libro de artista. Se desarrollará en al menos cuatro intervenciones y se realizará una maqueta de técnica libre, cuya fotografía se incluirá en el libro. El objetivo de esta actividad será desarrollar la creatividad de los alumnos, al tener que pensar cómo representar una idea a través de un solo objeto. Para explicar este ejercicio a los estudiantes, podemos utilizar la obra de Claes Oldenburg y Coosje van Bruggen³³. Esta pareja artística utiliza objetos comunes llevados a escala monumental para expresar alguna idea relacionada con su emplazamiento.

Retomemos el ejemplo del alumno C, cuyo libro habla sobre su abuela. Decide representarla mediante una silla, evocando la idea de trono. De esa manera, enlaza con el concepto de nobleza que manejó en la unidad anterior: las características de la silla son un eco de la personalidad de la mujer: sólida, clásica, cálida y elegante.

El segundo ejercicio consistirá en diseñar la portada y contraportada del libro de artista, en un mínimo de tres intervenciones y creando para ello una retícula base. El propósito es el mismo, transmitir una idea de la manera más eficiente mediante el diseño gráfico.

UNIDAD 7. DISEÑO Y LENGUAJE VISUAL

Tras estudiar sus elementos y procedimientos, pasaremos a explicar cómo afecta el mundo

33. Claes Oldenburg (1929) y Coosje van Bruggen (1942-2009).

del diseño y la publicidad a nuestras vidas. Sus contenidos se relacionan con la formación del pensamiento crítico y la conciencia social, aplicadas al mundo de la imagen y los medios de comunicación. Así, mostramos a los alumnos que toda producción visual se relaciona con la sociedad en la que nace.

Contenidos

Comenzaremos con el concepto de código visual: cómo se crea, a quién se dirige y cómo se implanta. Estudiaremos códigos meramente informativos, como la señalización pública, y otros cargados de simbología que en ocasiones utilizamos sin pensar, como nuestro propio vestuario. Para aumentar la comprensión de estas ideas, intentaremos mostrar ejemplos que formen parte de la vida de los estudiantes. A través del diálogo con el grupo, averiguaremos qué clase de productos visuales consumen para adaptar los casos que se comenten en el aula.

Después pasaremos a las estrategias de persuasión utilizadas en la publicidad, la propaganda y la imagen de identidad corporativa. Se estudiarán los estilos publicitarios, en un intento de hacer a los alumnos conscientes de los mensajes subyacentes que transmiten. El propósito será formar personas responsables y críticas, menos sensibles a la manipulación de los medios, que rechacen el consumismo desmedido y los mensajes discriminatorios. Los alumnos que están estudiando el lenguaje visual deben saber cómo atraer y convencer al espectador, pero siempre desde la veracidad y la honestidad.

Actividades

La actividad de esta unidad constará de dos partes. En la primera, los estudiantes tendrán que seleccionar un cartel publicitario que contenga imagen y texto, y que se relacione de algún modo con el tema de su libro. Analizarán por escrito los códigos visuales que utiliza, su público objetivo y su estilo publicitario, en un texto de una a dos páginas.

En la segunda parte, tendrán que versionar ese mismo cartel para adaptarlo al planteamiento de su libro de artista. En otro texto de dos páginas, justificarán los cambios a través de los mismos puntos: el código personal que han creado, su público objetivo y el estilo publicitario que decidan utilizar.

Volvamos al ejemplo de la alumna A, interesada en el arte urbano. Escoge el cartel de una conocida marca de ropa, que utiliza el graffiti sólo por sus aspecto estético. En la nueva versión, la alumna decide cambiar el eslogan y retocar la imagen del cartel para que transmita una idea más profunda.

UNIDAD 8. NORMALIZACIÓN Y GEOMETRÍA PLANA

Las unidades ocho y nueve abarcan los temas de dibujo técnico. Hemos decidido combinar en ellas dos tipos de ejercicios: por un lado, láminas consistentes en un trazado, de forma aislada. Por otro, intervenciones en el libro de artista en las que los trazados se apliquen a una imagen relacionada con la temática personal. Las láminas son ejercicios excepcionales en el curso, porque no se incluyen en el libro de artista ni tienen que ver directamente con su desarrollo. Sin embargo, consideramos que su realización es necesaria para interiorizar los procedimientos y herramientas propios del dibujo técnico.

Esto no significa que se expliquen los trazados sin hacer referencia a sus aplicaciones en la cultura visual. En la exposición oral de la docente, se combinarán las explicaciones en la pizarra con imágenes de ejemplo.

Contenidos

En las primeras sesiones se explicarán las normas del dibujo técnico, para que en el resto de contenidos se ejecuten los trazados correctamente. Estas normas abarcan reglas de limpieza y presentación, como la presión correcta del lápiz y la caligrafía, y reglas establecidas internacionalmente como las secciones y el sistema de acotación.

En cuanto a la geometría plana, servirá para repasar conceptos que ya se dieron en el primer ciclo de la ESO, y que se precisarán para trazados más complejos. El estudio de las curvas cónicas, por ejemplo, es útil para comprender la perspectiva cónica.

Actividades

Las láminas de esta unidad serán sobre los trazados de geometría plana. Se realizarán a diario en clase, justo después de la explicación de la profesora.

Para el segundo ejercicio, los alumnos retomarán un dibujo a su elección, de los que realizaron en las unidades anteriores. En una nueva página del libro, dibujarán su esquema compositivo mediante formas geométricas. De este modo, pondremos de relieve cómo la geometría está presente en la composición de manera intuitiva. El ejercicio de normalización consistirá en volver sobre el objeto diseñado en la unidad seis y acotar sus dimensiones.

UNIDAD 9. GEOMETRÍA DESCRIPTIVA

Contenidos

En esta unidad se estudiará la representación objetiva de sólidos en el plano: los sistemas de representación cilíndrico ortogonal (diédrico y axonométrico), cilíndrico oblicuo y cónico. En las primeras sesiones explicaremos los sistemas de proyección que los originan, pues son necesarios para una verdadera comprensión de los trazados.

Actividades

Como en la unidad anterior, el grueso de las actividades lo ocupará la realización de láminas diarias. Insistiremos en que se hagan en clase, para asegurarnos de que las hacen ellos mismos, y para resolver las dudas mientras trabajan.

La actividad aplicada al libro de artista consistirá en diseñar un espacio relacionado con el tema de cada uno, utilizando la perspectiva cónica oblicua. Como ejemplo, podemos volver al tema del alumno B y su videojuego: en la unidad dos estableció entre sus objetivos dibujar tres escenarios, así que realizará uno con este sistema.

UNIDAD 10. DEL TEATRO A LA TELEVISIÓN

Hemos decidido dividir el bloque sobre medios audiovisuales según sean interactivos o no. Esta división nos permite introducir un subgrupo en los medios interactivos: aquellos basados en el uso de Internet. Por seguir un orden histórico, comenzaremos por los medios en los que la interacción entre los productores y los consumidores no tiene un papel fundamental.

Contenidos

Partiremos del teatro como medio histórico de conjunción entre imagen y sonido, así como entre literatura, música y artes visuales. Veremos cómo la evolución tecnológica ha guiado la evolución del medio audiovisual, llegando así a la grabación de imágenes en movimiento. Estudiaremos las características y los fundamentos técnicos del cine, tanto de imagen real como de animación. A través del estudio de los tipos de planos y movimientos de la cámara enlazaremos con la televisión, uno de los medios que forman parte de nuestra vida cotidiana.

Además de los elementos formales y las técnicas de estos medios, explicaremos la importancia de su relación con la sociedad. Al igual que las líneas editoriales de la prensa escrita, los alumnos aprenderán que el cine y la televisión transmiten diferentes visiones según quién emite el mensaje. Por otro lado, como medios de comunicación, reflejan las características de la sociedad en la que nacen y a la vez influyen en ella. Para ilustrar esta parte de la unidad podemos tomar una temática en el cine, por ejemplo, “la guerra”, y ver que se puede tratar desde múltiples puntos de vista según el contexto de la película: época, país, público objetivo, etc. Del mismo modo, tomaremos una noticia de actualidad y veremos cómo cambia según la cadena que la transmite.

El objetivo de estos estudios de caso será hacer conscientes a los estudiantes de los intereses que hay tras las producciones audiovisuales, y que valoren diferentes puntos de vista al consumirlos.

Actividades

El ejercicio principal consistirá en planificar y rodar un video de un minuto. Se realizará por equipos de tres personas, enfatizando que la inmensa mayoría de productos audiovisuales son fruto del trabajo colectivo. El tema será la interpretación del libro de artista de un compañero o compañera que no forme parte del grupo, tratando de explicar la idea principal y aportando una visión propia. Como requisitos técnicos, tendrán que utilizarse al menos tres tipos de plano diferentes. Además, junto al video deberá entregarse el storyboard preparatorio.

UNIDAD 11. MEDIOS AUDIOVISUALES INTERACTIVOS

Esta unidad se ocupa en especial de aquellos medios de comunicación que más se han desarrollado en los últimos años: los relacionados con Internet. Consideramos que su importancia en la vida de los más jóvenes justifica su inclusión en el temario, creando un espacio de reflexión en torno a ellos. Además, queremos demostrar que a pesar de ser novedosos, participan de los mismos principios que hemos estudiado en otras unidades.

Contenidos

Utilizaremos el videojuego como nexo de unión entre el cine, que vimos en la unidad anterior, y las redes sociales, que estudiaremos en ésta. El motivo es que los videojuegos han pasado de la interactividad entre el producto y un solo usuario, a convertirse en experiencias sociales en línea. Tras estudiar los rasgos característicos de los videojuegos y los géneros que abarcan, pasaremos a ver qué papel tienen la imagen y el video en las redes sociales e Internet en general. Explicaremos los tipos de redes sociales más importantes, haciendo hincapié en su uso responsable. Otro tema serán las ventajas e inconvenientes de sus posibilidades: por ejemplo, se debatirá sobre la facilidad con la que cualquiera puede comunicar contenidos y llegar a un gran número de personas.

Las presentaciones audiovisuales serán el segundo núcleo temático de la unidad. El motivo por el que se incluye en esta unidad es la interacción entre el orador y el público. Los alumnos aprenderán a realizar presentaciones que sean visualmente eficaces, y cómo combinar correctamente el discurso con el lenguaje corporal al dirigirnos a un público. Como ejemplo, además de las presentaciones que se han estado utilizando en clase durante todo el curso, usaremos las charlas TED³⁴.

Actividades

El tiempo de trabajo de los alumnos se dedicará a finalizar los libros de artista, y a preparar una memoria final en forma de presentación audiovisual ante el grupo. Esta presentación

34. La organización sin ánimo de lucro TED proporciona un medio de difusión a oradores que tengan ideas interesantes que transmitir. Su sede se encuentra en Nueva York, pero cuenta con colaboradores por todo el mundo.

durará entre tres y cinco minutos por alumno, y se expondrá en los cuatro últimos días de clase.

Los alumnos que lo deseen podrán digitalizar su libro de artista para publicarlo en la página web de la asignatura.

Evaluación y atención a la diversidad

De acuerdo con lo dispuesto en la Orden de 10 de agosto de 2007³⁵, se realizará una evaluación inicial del grupo mediante una encuesta. En cuanto a la evaluación individual, se efectuará fundamentalmente a través del libro de artista. Durante la parte práctica de cada sesión, se revisará el progreso de los alumnos, desarrollando una evaluación continua. A ello se suma una valoración del libro al final de cada evaluación, en la que se informará a los estudiantes sobre su calificación, sus puntos fuertes y aquellos que debería mejorar. A final de curso, también se tendrá en cuenta la exposición audiovisual ante la clase, en la que los alumnos expondrán sus conclusiones sobre la asignatura.

El libro de artista se propone como una herramienta útil para atender la diversidad del alumnado en el aula ordinaria³⁶. Ofrece unos parámetros básicos para buscar un trato igualitario, pero es una propuesta lo bastante abierta como para respetar el ritmo de trabajo y las habilidades de cada alumno.

4.4. Experiencia en el IES Alborán

Durante las prácticas de este Máster tuvimos ocasión de poner en práctica una versión reducida de nuestra programación, puesto que se aplicó en una sola unidad didáctica. Esta experiencia tuvo lugar en el centro IES Alborán de Almería, cuyas características hemos comentado en el punto 1.3. Por concordancia con el proyecto de programación didáctica de este TFM, la experiencia tuvo lugar en el curso cuarto de ESO de la asignatura Educación Plástica y Visual.

En el IES Alborán sólo ha habido un grupo de Educación Plástica y Visual en cuarto de ESO

35. Orden de 10 de agosto de 2007, p. 166.

36. Como se establece en el artículo 4 de la Orden de 25 de julio de 2008, p. 8.

en el año escolar 2014/2015. Esta asignatura forma parte de un programa de diversificación curricular³⁷, al que pertenecen siete alumnos en edades comprendidas entre los dieciséis y los dieciocho años. El programa establece clases de hasta quince alumnos para poder proporcionar una atención más personalizada que les ayude a promocionar de curso.

La localización de la clase fue el aula de dibujo, equipada con mesas grandes en las que los alumnos se sientan juntos a trabajar. Esta disposición influyó en la metodología de clase, pues nos permitió dar las explicaciones en la mesa, junto a todos ellos, y establecer un diálogo personal con cada uno.

La unidad en la que se implementó el proyecto del libro de artista fue la número diez, “Diseño gráfico”, penúltima de las once que abarca el curso. Su duración está establecida entre los días diez de abril y seis de mayo.

Puesto que tuvimos entre seis y ocho sesiones para desarrollar la unidad, el proyecto necesitaba una adaptación. En lugar de crear un libro de artista, los estudiantes elaboraron un dossier que contenía la planificación de un cartel o la portada de un libro, a su elección. Este dossier contenía todos los documentos que los alumnos habían producido en las distintas sesiones: tormenta de ideas, primeros bocetos, actividades escritas, anotaciones, trazados geométricos, etc. Se mantuvieron los puntos fundamentales del libro de artista como herramienta pedagógica: el proceso creativo como parte de la obra, la libre elección del tema y la correspondencia entre concepto y elementos formales. También se aplicó la metodología detallada en el punto 5.3.

Para la planificación de los contenidos nos servimos del libro de texto manejado en clase (Rodríguez Gutiérrez (et al.): 2002). Sin embargo, los reorganizamos para que los conceptos añadidos en cada sesión se adaptaran a las fases del proyecto.

37. El artículo 18 de la orden del BOJA del 25 de julio de 2008 define los requisitos que tiene que cumplir el alumna-
do para entrar a este programa:

a) Haber realizado el tercer curso, promocionar a cuarto con materias pendientes y presentar dificultades evidentes para alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria siguiendo el currículum con la estructura general de la etapa.

b) Haber cursado cuarto curso, presentar dificultades evidentes para alcanzar la titulación siguiendo el currículum con la estructura general de la etapa, y existir posibilidades de que con la incorporación al programa pueda alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Organización de las sesiones

Sesión 1. Se presentó la unidad y se explicó el proyecto. Los alumnos utilizaron el tiempo de trabajo para elegir su tema y responder a tres cuestiones: qué imagen iban a desarrollar, a qué público se dirigían y qué sensaciones querían transmitir.

Sesión 2. Se explicaron las nociones básicas sobre cartelería, diseño gráfico y tipografía. Puesto que la composición ya se había estudiado en una unidad anterior, se hizo hincapié en el desarrollo conceptual a través de ejemplos (ver Anexo). En los bocetos, los alumnos comenzaron a situar la distribución de imagen y texto.

Sesión 3. Abordamos los elementos que abarca la imagen de empresa, y los diferentes estilos publicitarios. El ejercicio consistió en indicar y justificar por escrito la estrategia utilizada en el cartel o portada que se estaba planificando.

Sesión 4. Versó sobre el empaquetado de un producto y sobre la señalización pública. Además de las imágenes del libro de texto, se mostraron ejemplos visuales de libros de artista para enfatizar las soluciones creativas en el encuadernado (ver Anexo). Mientras tenían reciente la explicación, se pidió a los alumnos que planificaran la encuadernación o empaquetado que formaría parte de su proyecto.

Sesiones 5, 6 y 7. Se reservaron para la parte de dibujo técnico: trazado de óvalos, ovoides, tangencias y enlaces. Aunque se había previsto para dos sesiones, el nivel de los alumnos era más bajo de lo esperado y no trajeron los materiales necesarios, por lo que hubo que extender la explicación un día más. Afortunadamente, dejamos un día de reserva para imprevistos al planificar las sesiones.

Sesión 8. Se explicaron las técnicas actuales más utilizadas por los diseñadores profesionales, y se enseñó a distinguir entre una imagen vectorial y una raster. Los alumnos debían escribir qué tipo de imagen digital utilizarían en su proyecto, y por qué. Después, comenzó la entrega de trabajos.

Sesión 9. Debido a la gran cantidad de faltas justificadas que habían tenido algunas alumnas, se acordó entre éstas y los docentes el dejar un segundo día de entrega.

El ambiente de clase fue muy positivo, con una relación de respeto entre alumnos y docentes. Los estudiantes se ayudaban unos a otros y se explicaban dudas, una actitud que se tuvo muy en cuenta por parte del profesorado. Durante las explicaciones se mostraban atentos y participativos, haciendo preguntas cuando no entendían algo y respondiendo a las mías, cuando me dirigía a ellos.

La parte práctica fue más complicada, porque les costaba mucho centrarse y ponerse a trabajar. Aun así, tanto la experiencia del trabajo como los resultados finales fueron muy positivos, según la valoración de los propios alumnos y del docente en la última sesión.

Mostramos a continuación los trabajos de los alumnos³⁸. En general, donde menos profundizaron fue en la contestación de las preguntas, pues se conformaban con la mínima aportación. Durante las sesiones, preguntamos al grupo acerca de esto y nos comentaron que no leen por cuenta propia, y que les cuesta expresarse por escrito.

Por otra parte, han profundizado en el desarrollo de una idea visual. En los proyectos puede apreciarse la reflexión y la toma de decisiones, pues ninguno se ha conformado con lo primero que les vino a la cabeza. También han comprendido el valor del proceso de creación, al presentar el conjunto de documentos como una obra en sí.

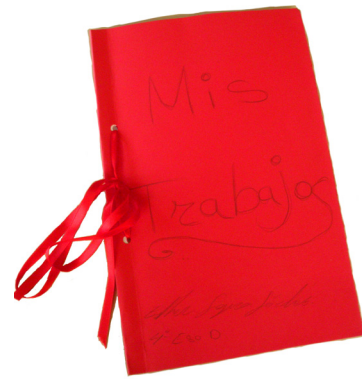
38. Las circunstancias personales de tres de las alumnas les impidieron la realización íntegra de su proyecto, por lo que mostraremos los cuatro restantes.



1. Este proyecto desarrolló la idea para el cartel publicitario de una barra de labios. La alumna se decidió por una ilustración retro estilo años sesenta, centrando la idea en el bienestar que produce una imagen personal cuidada. En el eslogan y en la caja utilizó el idioma inglés, por su proyección internacional. Por su parte, el empaquetado que contiene las actividades hace referencia a los kits de maquillaje. Estéticamente, concuerda con el estilo naïf y desenfadado del cartel tanto en los colores y formas como en la tipografía.

2. Trabajo sobre un cartel de concienciación acerca del dinero, y cómo éste limita la libertad de las personas. La estudiante cambió de propuesta a mitad de proyecto, pues se dio cuenta de que su primera metáfora visual no era muy clara. Finalmente se decidió por la de la izquierda. En el empaquetado, sintetizó la idea presentando los documentos como si fueran un rollo de billetes de dólar.





3. Dossier del cartel de una película romántica. La imagen final recurre a la sinécdoque visual de dos bocas besándose, combinadas con un verso: "El amor es como el mar, se ve el principio pero no el final...". Su caligrafía cursiva evoca el estilo de una carta de amor. En cuanto a la encuadernación, utilizó el color rojo y una cinta de raso como símbolo de pasión, y la repetición de la caligrafía para dar coherencia visual. Las dos últimas páginas están en blanco para conectar con el verso, pues "no se ve el final".



4. Este alumno quiso planear un cartel original para anunciar la Champions League, expresando lo que el fútbol le hacía sentir. Su idea base fue poner en valor la capacidad del fútbol para unir a las naciones. A partir de ahí, llegó a la imagen de los países separados en el espacio y conectados metafóricamente por balones. La presentación final tenía forma de mapa.

5. CONCLUSIONES

-El libro de artista puede considerarse como un género artístico en sí. Sus características son hoy en día motivo de debate entre los especialistas, pero se insiste en que para ser clasificada como tal, una obra debe al menos tener forma de libro, y tener una relación inseparable entre forma y concepto.

-Por sus propiedades físicas, su interdisciplinariedad, y por las posibilidades creativas que encierra, el libro de artista es un tipo de obra indicada para el uso didáctico. Así lo acreditan varias experiencias reales que se han dado en España a nivel universitario.

-Es posible crear una programación didáctica que integre los contenidos de un curso escolar completo a través de la creación de un libro de artista. En nuestro caso, nos hemos basado en la legislación educativa vigente en Andalucía para la asignatura Educación Plástica y Visual de 4º de ESO.

-El fomento de la libertad creativa en los alumnos y el estudio de disciplinas artísticas tradicionales fueron temas clave en la pedagogía del siglo XX. Hoy en día podemos introducirlos en una programación didáctica, adaptándolos al contexto actual en el que se mueven los alumnos.

-La cultura visual es un enfoque actual en el campo de la educación artística, que busca introducir las imágenes que rodean a los estudiantes en el aula. Esta idea se refleja en la legislación vigente al respecto, en especial por su fomento del espíritu crítico.

-A través de los ejercicios que proponemos sobre el libro de artista, los alumnos pueden explorar la cultura visual, relacionándola con los contenidos de la asignatura.

-En las actividades realizadas por los alumnos durante el periodo de prácticas, puede observarse cómo éstos han trabajado los conceptos de clase de una manera personal, aplicando la teoría a un proyecto práctico. Esto implica que han comprendido dichos conceptos, y han reflexionado sobre la influencia que tienen en su vida cotidiana.

6. BIBLIOGRAFÍA

-Acaso López-Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata.

-Alcaraz i González, S. (2012). *El libro de artista. Historia y contemporaneidad de un género artístico*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

-Ambrose, G. Y Harris, P. (2008). *Retículas*. Barcelona: Parramón

-Antón, J.E. y Sanz Montero, A. (2012). *El libro de los libros de artista*. Bizkaia: L.U.P.I. Disponible en http://issuu.com/launicapuertaalaizquierda/docs/el_libro_de_los_libros_de_artista-promocion (Última consulta: 10/06/2015).

-Antón, J. E. (1995). El libro de artista. En Alejandrina, Antón, J. M., Jerez, C., Lasheras, V., y Troné, G. *El libro de artista, el libro como obra de arte*. [Catálogo de exposición] Munich: Instituto Cervantes de Munich. Disponible en <http://www.merzmail.net/libroa.htm> (Última consulta: 10/06/2015).

-Antón, J. E. (2004). *Libro de artista. Visión de un género artístico*. [Entrada de blog]. Disponible en <http://librosdeartista-historia.blogspot.com.es/> (Última consulta: 10/06/2015).

-Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

-Barbosa Bezerra de Souza, B. (2005). Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 7-16

-Chappell, D. (2003). Typologising the artist's book. *Art Libraries Journal*, 28(4), 12-20. Disponible en http://www.arts.ucsb.edu/faculty/reese/artist%20books/chappell_typologising.pdf (Última consulta: 10/06/2015).

-Crespo Martín, B. (2010). El libro-arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del libro-arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 9-26. Disponible

en http://www.arteindividuoy sociedad.es/articles/N22.1/Bibiana_Crespo.pdf (Última consulta: 10/06/2015).

-Dolç Company, A. y Berbel Gómez, N. (2012, marzo). El libro de artista como proyecto artístico global. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 193-200. Disponible en: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2F dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3825637.pdf&ei=zQIwVaTdHojyPPr0gYgB&usg=AFQjCNEsoWatzTYrsIHpy45IMQsLDRzwUQ&bvm=bv.91071109,d.ZWU&cad=rja> (Última consulta: 10/06/2015).

-Duncum, P. (2006). Challenges to art education from visual culture studies. En T. Hardy (ed.), *Art education in a postmodern world: collected essays* (pp. 99-111). Bristol: Intellect Books. Disponible en https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sdTGbu36KAC&oi=fnd&pg=PT99&dq=paul+duncum+Visual+culture&ots=vdwoNTbtgp&sig=YgL354_RU3oNrLzaKs09Yz_ZmQQ#v=onepage&q=paul%20duncum%20Visual%20culture&f=false (Última consulta: 10/06/2015).

-Drucker, J. (1995). The artist's book as idea and form. En Drucker, J. *The Century of Artists' Books*. Nueva York: Granary Books. Disponible en <http://www.arts.ucsb.edu/faculty/reese/classes/artistsbooks/Johanna%20Drucker,%20TCofAB,%20Chpt.%201.pdf> (Última consulta: 10/06/2015).

-Efland, A. D., Freedman, K. Y Stuhr, H. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.

-Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

-Eisner, E. W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, Anejo I, 47-55.

-Eisner, E. W. (2000). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

-Fernández Izquierdo, J. C. (2013). La educación visual en educación secundaria. En J. Caja (coord.), M. Berrocal, J. C. Fernández Izquierdo, A. Fosati, J.M^a González Ramos, F.

M. Moreno y B. Segurado (pp. 159-206). *La educación visual y plástica hoy*. Barcelona: Graó.

-Freedman, K., y Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century. En E. Eisner y M. D. Day (eds.), *The handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. Disponible en https://scholar.google.es/scholar?q=curriculum+change+for+the+21st+century+visual+culture+in+art+education&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=ArhgVcO2E4KuU-bdgPgM&ved=0CB4QgQMwAA (Última consulta: 10/06/2015).

-Foster, H. (ed.). (2002). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

-Gardner, H. (1999). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

-Haro González, S. (2013). *Treinta y un libros de artista. Una aproximación a la problemática y los orígenes del libro de artista editado*. Marbella: Museo del Grabado Español Contemporáneo.

-Hernández, A. y Espinosa, J. (coord.). (1999). *Modernidad y posmodernidad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

-Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

-Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Qurrriculum*, 12-13, 11-27. Disponible en <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20%28Fernando%20Hern%C3%A1ndez%29.pdf> (Última consulta: 10/06/2015).

-Hubert, R. R. y J. D. (1999). The protean artist's book. En Hubert, R. R. y J. D. *The cutting edge of reading: the artist's book* (pp. 1-7). Nueva York, Granary Books. Disponible en <http://www.granarybooks.com/books/hubert/hubert3.html> (Última consulta: 10/06/2015).

-IES Alborán. (2014). *Plan de centro*. Disponible en <http://www.iesalboran.com/index.php/normativa> (Última consulta: 10/06/2015).

-IES Alborán, Departamento de dibujo. (2014). *Asignatura Educación Plástica y Visual. 1º, 2º y 4º de ESO. Programación del curso 2014/2015*. Disponible en http://www.iesalboran.com/programaciones/14-15_ProgDepDib_Plastica_ESO.pdf (Última consulta: 10/06/2015).

-IES Federico García Lorca, Departamento de dibujo. (2014). *Programación para el curso 2014/2015*. Disponible en <http://iesfgl.es/index.php/el-centro/descargas/category/10-dpto-dibujo> (Última consulta: 10/06/2015).

-IES Pilar Lorengar, Departamento de dibujo. (2008). *Proyecto curricular*. Disponible en <http://www.iespilarlorenzar.es/pdf/dibujo/proyecto%20curricular%20departamento%20dibujo.pdf> (Última consulta: 10/06/2015).

-Jameson, I. (2012, 17 Enero). *Historia del libro de artista*. Edición de Arte [Publicación en línea]. Disponible en <http://www.ediciondearte.info/historia-del-libro-de-artista-isabelle-jameson-traducido-por-jim-lorena/> (Última consulta: 10/06/2015).

-Jenks, C. (1989). *What is post-modernism?* London: Academy Edition.

-Junta de Andalucía. *Andalucía profundiza*. <http://profundiza.org/> [página web] (última consulta 30/05/2015).

-Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Nueva York: Columbia University.

-Knoll, M. (1997, primavera). The project method: its vocational education origin and international development. *Journal of industrial teacher education*, 34(3), 59-80. Disponible en <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> (Última consulta: 10/06/2015).

-López Alonso, F. y Hernández Muñoz, S. (2010). *El libro objeto como recurso didáctico. El libro objeto y de artista como recurso didáctico en la docencia en el grado en bellas artes. Asignaturas de diseño y grabado*. Girona: CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques. Disponible en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ordretitolsFRAN>.

html (Última consulta: 10/06/2015).

-Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

-Marín Viadel, R. (coord.). (2008). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.

-Marín Viadel, R. (ed.). (2005). *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada.

-Rodríguez Gutiérrez, I., Díez, E., Robles Rodríguez, L., Soler Martínez, I. (2003). *Educación plástica y visual 4*. Madrid: SM.

-Wolf, D. P. (1988). Opening up Assessment. *Educational Leadership*, 45(4), 24-29. Disponible en http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198712_wolf.pdf (Última consulta: 10/06/2015).

-Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmonte, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

NORMATIVA

-España. Orden ECD/65/2015 de 21 de enero de 2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero, núm. 25, pp. 6986-7003.

-España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre, núm. 29525, pp. 97858-97921.

-España. Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 86736-86765.

-España. Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de agosto, núm. 169, pp. 98-222.

-España. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 22 de agosto, núm. 167, pp. 7-14.

-España. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de noviembre de 2007, núm. 266, pp. 45381-45477.

-España. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 30 de agosto, núm. 171, pp. 23-65.

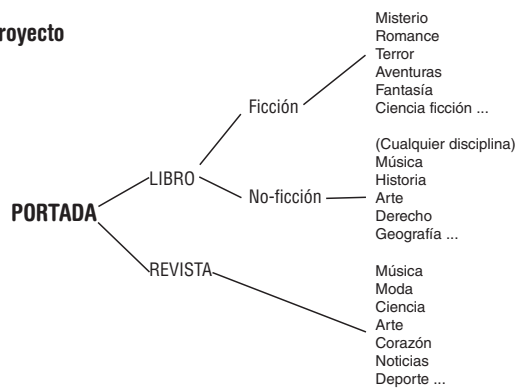
-España. Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 23 de agosto, núm. 166, pp. 21-51.

-España. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.

ANEXO Material mostrado a los alumnos en la Unidad didáctica

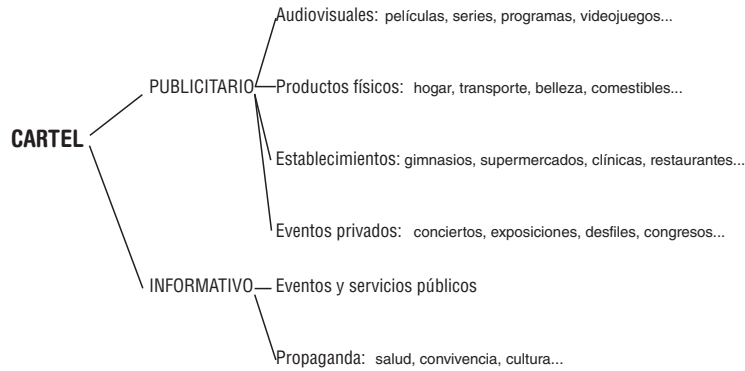
Presentación 1

Ideas para el proyecto

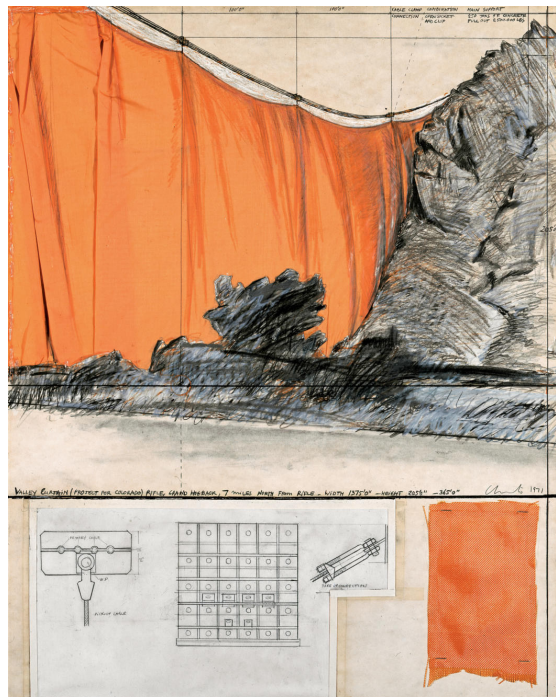
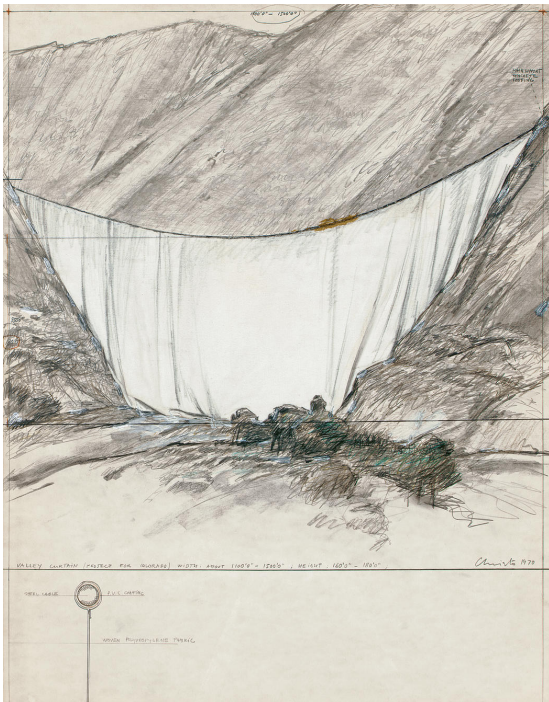


Preguntas

- ¿Qué tipo de portada/cartel vas a realizar?
- ¿A qué público se dirige tu imagen? Ten en cuenta aspectos como: edad, género, nacionalidad, ocupación, grupo social.
- Teniendo en cuenta la pregunta anterior, ¿qué ideas y sensaciones quieres transmitir? Por ejemplo: seriedad, diversión, ternura, optimismo, misterio, calidad, elegancia, ahorro, miedo, dinamismo, relajación...



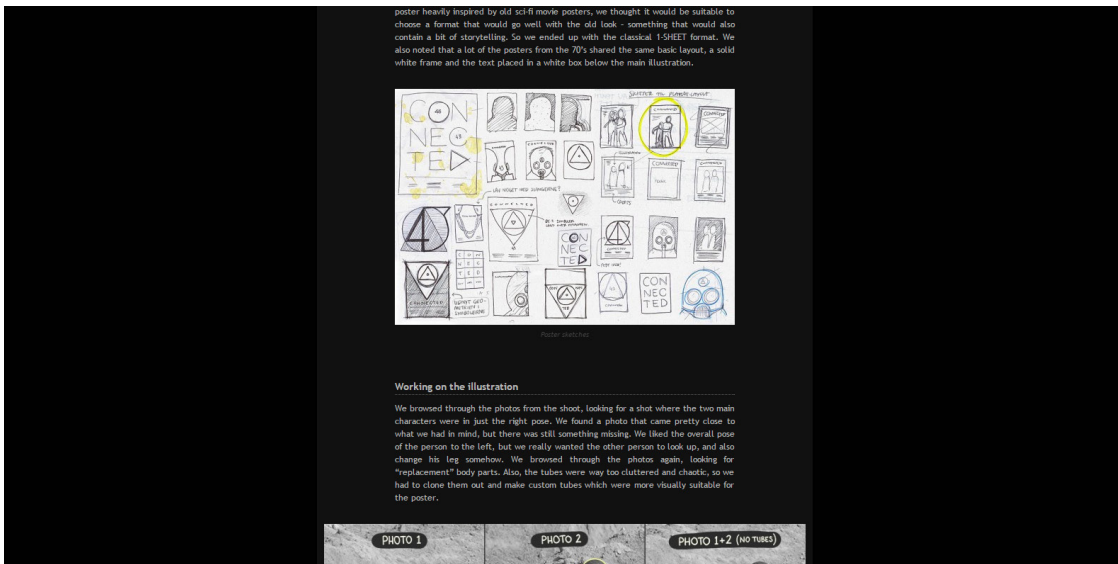
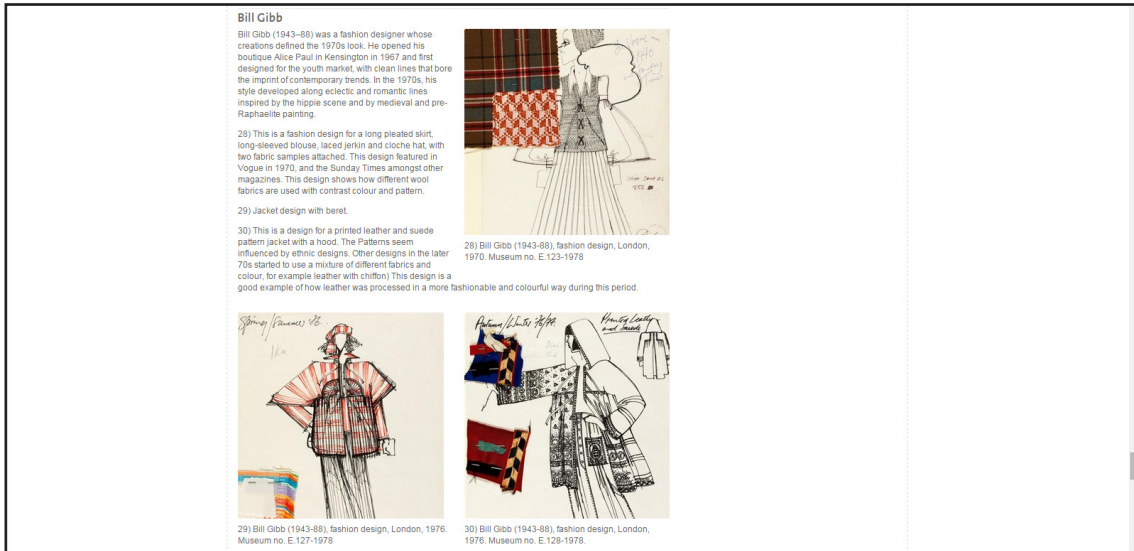
Christo. Dibujos preparatorios para Valley Curtain (1970-72)



Páginas web. Dibujo de moda y desarrollo de un cartel de cine.

V&A: <http://www.vam.ac.uk/content/articles/f/fashion-drawing-in-the-20th-century/>

Connected: <http://www.ov43.com/behind-the-scenes/poster/>



Presentación 2



Claves de un buen cartel:

- Atraer la atención
- Poco texto, muy jerarquizado
- Claridad en la idea
- Conexión tema - elementos visuales

Cartel de la película
Whiplash
Agencia Cold Open
2014

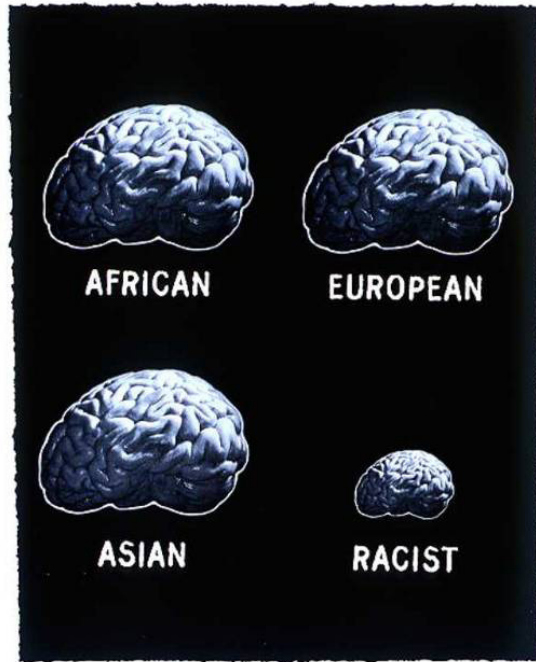


Un buen cartel atrae rápidamente,
retiene tu atención y te deja
reflexionando

Cartel d la película
El silencio de los corderos.
Agencia Dazu
1991



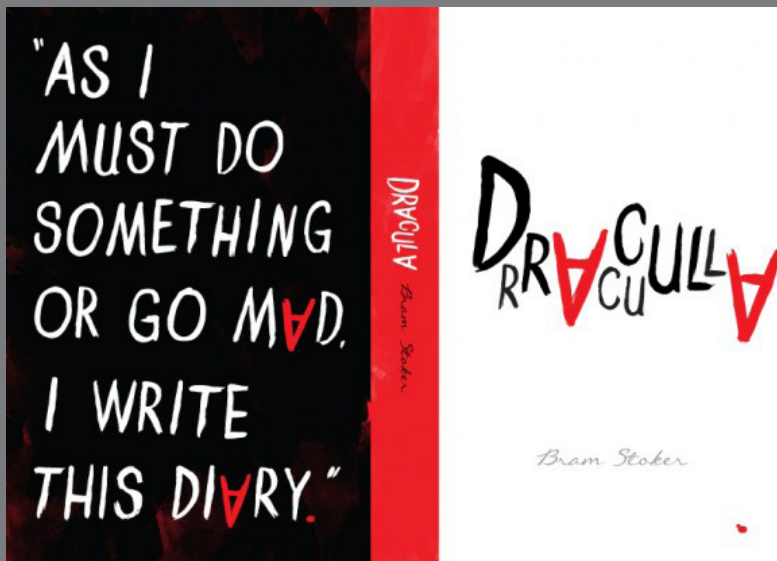
Campaña para la WWF
 Agencia VVL/BBDO
 2004



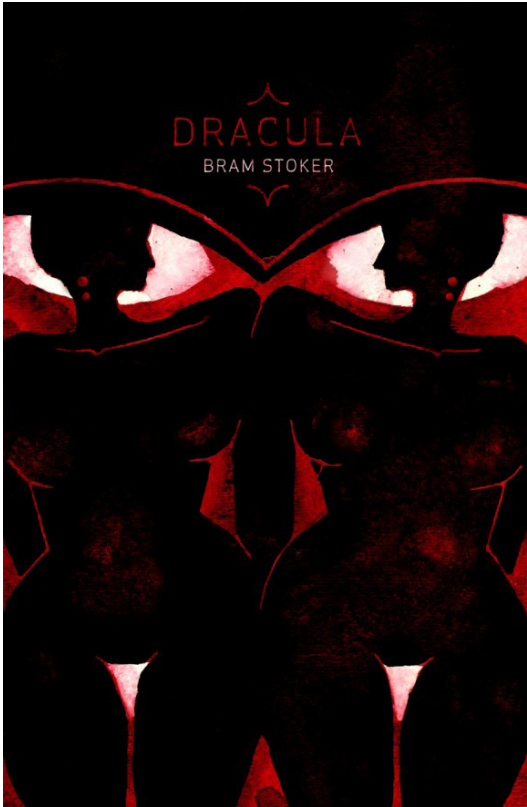
Campaña para la Comisión por la Igualdad
 Racial en Reino Unido
 Agencia Saatchi & Saatchi
 1996

EUROPEAN YOUTH CAMPAIGN AGAINST RACISM - SUPPORTED BY COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY

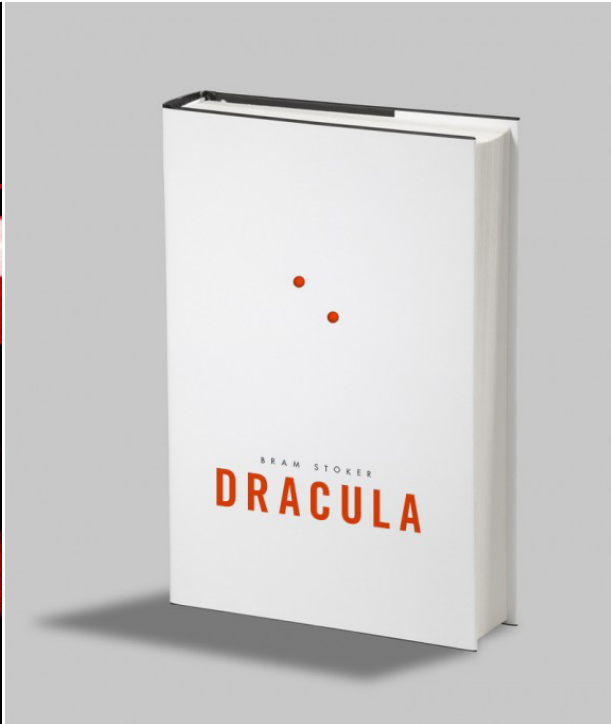
Variaciones sobre un mismo tema:
 portadas para la novela Drácula creadas en 2011



Jennifer Talesfore



< Michael Lashford



^ Steve St. Pierre



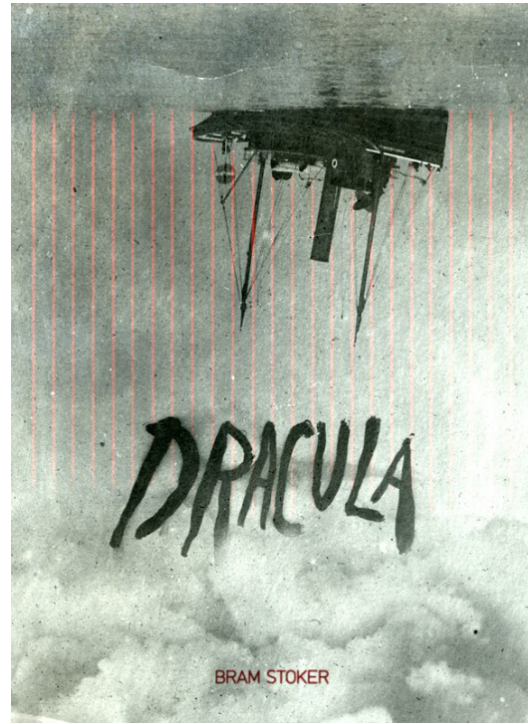
Paul Bartlett



Simon Lindentha



Paul Jeffrey



Nim Benreuen

Ejemplos para explicar las diferencias entre imagen vectorial y mapa de bits



CLOSE-UP: VECTOR



CLOSE-UP: PIXEL

