

EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA A L'ESO

Abril de 2010

Introducció PÀGINA 2

- 1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de competències** PÀGINA 4
- 2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació** PÀGINA 10
- 3. Estratègies metodològiques per a l'aprenentatge per competències** PÀGINA 22
- 4. Orientacions i estratègies d'avaluació** PÀGINA 31



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
**Direcció General de l'Educació
Bàsica i el Batxillerat**

www.xtec.cat/edubib

Introducció

Aquest document recull les idees centrals del currículum de la matèria d'educació visual i plàstica a l'educació secundària obligatòria i pretén aportar algunes claus per interpretar-lo en funció de l'aplicació a l'aula. També es proposen exemples concrets que ajudaran als equips de professorat en el disseny de les pràctiques docents.

Per tal que les propostes curriculars tinguin sentit per a l'alumnat, caldrà que els equips docents i els departaments didàctics prenguin decisions raonades que permetin, d'una banda, adequar la pròpia proposta formativa a la tipologia de l'alumnat, els seus interessos, els ritmes d'aprenentatge i el context de pertinença, barri i/o localitat. D'altra banda, es recomana que es visualitzin els continguts rellevants i fonamentals que permeten construir un marc interpretatiu general i que són els que després l'alumnat podrà aplicar a altres situacions, problemes, conflictes o realitats.

Pretendre treballar tots els continguts curriculars i transformar cada línia del currículum en una unitat didàctica, difícilment consolida un aprenentatge estimulants i efectiu. La llista de continguts és àmplia i el temps escolar és limitat. Per aquest motiu cal, d'una banda, estructurar els continguts establint vincles entre ells a l'entorn de models teòrics clau i, d'altra, dotar l'alumnat d'esquemes d'observació i d'anàlisi, de models interpretatius o de mètodes de treball a partir dels quals pugui observar, valorar, interpretar i actuar en el món que l'envolta de manera crítica, reflexiva i responsable.

Una lectura del currículum permet observar que les possibilitats de treball són àmplies i que les connexions entre les disciplines són potencialment nombroses. Això, que en principi pot representar un obstacle, es converteix en un element potent a l'hora de planificar el currículum, perquè evita l'atomització dels continguts i possibilita que allò que s'ensenya i s'aprèn sigui més significatiu per a l'alumnat i ho pugui aplicar en contextos diferents.

També implica una revisió de les estratègies i metodologies d'aula, en incorporar o potenciar aquelles que desenvolupen un tipus d'aprenentatge orientat a l'adquisició de coneixements rellevants i estructurats, i a la seva aplicació en situacions i contextos diversos. En aquest sentit, els mètodes i estratègies basats en la participació i interacció de l'alumnat poden potenciar aquest tipus d'aprenentatge en la mesura que el coneixement es discuteix, es regula i s'aplica de forma cooperativa.

En aquest nou marc curricular per a l'adquisició de les competències bàsiques, l'educació visual i plàstica hi té un paper rellevant en la mesura que la seva finalitat és proporcionar a l'alumnat la possibilitat de reflexionar, de manera crítica, sobre la realitat visual i plàstica i audiovisual del nostre entorn i d'actuar de manera participativa i responsable.

Sovint, el llibre de text és l'única referència per decidir què hem d'ensenyar, en quin ordre i amb quina metodologia, però aquest recurs hauria de ser solsament un més entre els molts de què disposem. Les decisions curriculars les ha de prendre cada equip docent segons les característiques del seu alumnat, els recursos de què disposa i l'entorn social del centre educatiu i, en aquest sentit, l'educació visual i plàstica, a més de la seva programació ordinària, pot ser un referent per a la integració i

motivació d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i, per tant, susceptible de vertebrar projectes d'atenció a la diversitat.

La finalitat d'aquestes orientacions és, doncs, proporcionar als centres i als equips docents criteris per desenvolupar i concretar el currículum d'educació visual i plàstica, per tal que es puguin prendre decisions coherents i fonamentades, tot tenint en compte que l'alumnat és el subjecte de l'educació.

El document s'organitza en quatre apartats:

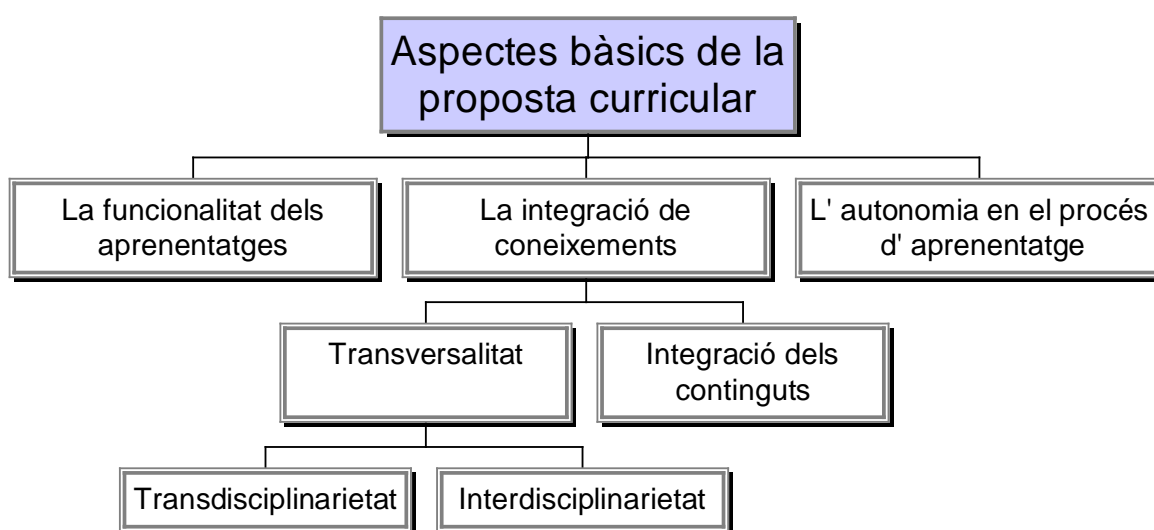
1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de les competències.
2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació.
3. Estratègies metodològiques per a l'aprenentatge per competències
4. Orientacions metodològiques i d'avaluació.

1. Un currículum orientat a promoure el desenvolupament de les competències

1.1. Aspectes clau en el desenvolupament de les competències

Un currículum orientat cap a l'adquisició de les competències bàsiques facilita que el professorat es plantegi quins coneixements disciplinaris poden ser útils en la formació d'un alumnat que cada cop més necessitarà adaptar-se amb facilitat als canvis del saber i a desenvolupar-se amb èxit en situacions complexes de la vida quotidiana.

Amb aquesta intenció, els aspectes clau que cal destacar en un ensenyament orientat al desenvolupament de competències són els següents: **la funcionalitat dels aprenentatges, la integració de coneixements, i l'autonomia en el procés d'aprenentatge** (vegeu quadre 1).



Quadre 1. Aspectes bàsics de la proposta curricular fonamentada en el desenvolupament de competències

A continuació es plantegen algunes reflexions i exemples en relació amb la concreció d'aquests tres aspectes en el currículum d'educació visual i plàstica.

1.2. La funcionalitat dels aprenentatges

La funcionalitat dels aprenentatges s'entén com l'aplicació dels coneixements en diferents situacions i contextos, de manera que demana tenir en compte diversos aspectes en les seqüències educatives com:

- Donar rellevància a l'alumnat com a subjecte de l'educació.
- Donar importància a la contextualització dels fets i fenòmens a estudiar, tot prioritant la relació amb la realitat propera.
- Crear situacions didàctiques que permetin l'aprenentatge de conceptes i procediments i la seva transferència per facilitar la interpretació dels problemes o projectes plantejats a diferents escales espacials i temporals.
- Fomentar la reflexió i la presa de decisions de l'alumnat davant d'aquestes situacions per actuar d'una manera fonamentada en el coneixement.

Tot i disposar d'aquesta vessant pragmàtica, el caire pràctic de la matèria d'educació visual i plàstica –en constant integració amb el vessant teòric i reflexiu- no sempre s'ha dirigit cap a la funcionalitat dels aprenentatges. De fet, en ocasions, s'ha reduït a la producció per a la producció, la qual cosa no facilita que l'alumnat percebi el sentit de l'aprenentatge.

Així doncs, és interessant recuperar situacions d'aprenentatge contextualitzades amb una finalitat educativa clarament definida. Cal, doncs, **generar situacions educatives que transmetin el sentit i la rellevància de la comunicació artística i de les competències tècniques i creatives**, situacions que permetin entendre la funció de les arts visuals i plàstiques en la societat.

Per exemple, el contingut curricular “*realització de composicions amb elements del llenguatge visual*” es pot desenvolupar a través d'exercicis procedimentals o semiòtics sobre el color o, pel contrari, i amb la intenció explícita de fomentar la seva funcionalitat, es pot desenvolupar per mitjà de valoracions connotatives publicitàries, de l'estudi d'encàrrecs artesanals en èpoques medievals o de l'anàlisi de simbologies cromàtiques utilitzades per diverses cultures.

1.3. La integració de coneixements

La integració de coneixements s'entén en dos sentits: d'una banda, partir de la **transversalitat**, que permet relacionar continguts disciplinaris diferents a través de temàtiques o procediments comuns i, de l'altra, la **integració dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals** de la matèria.

Pel que fa a la **transversalitat**, aquesta relació de continguts tan necessaris per poder afavorir un aprenentatge competencial es dona a través de la relació entre diverses disciplines de l'àmbit artístic i de la cultura visual (interdisciplinarietat) i també en la relació entre disciplines d'altres àrees de coneixement (transdisciplinarietat).

- a) La **interdisciplinarietat** suposa treballar els continguts des de les diferents disciplines de l'àmbit artístic i de la cultura visual com dibuix, disseny, fotografia, pintura, música, arts escèniques, dansa, cinema, etc., de manera que pot oferir una visió més complexa de les interpretacions artístiques de la realitat o pot plantejar a l'alumnat la necessitat de la interdisciplinarietat per oferir més solucions creatives a un mateix projecte. Un tractament interdisciplinari afavoreix el desenvolupament d'un pensament complex en la mesura que els continguts es relacionen i s'enfoquen des de diferents perspectives.

El contingut curricular “*significació de formes i imatges segons el seu context*” s'enriquirà considerablement si el tractem des de diferents disciplines artístiques i els seus contextos associats. De fet, el currículum d'educació visual i plàstica incorpora continguts que són inherents a qualsevol disciplina artística: l'estudi i experimentació de processos i tècniques, l'anàlisi d'obres d'art del patrimoni cultural tot situant-les en el context del qual provenen, la representació personal d'idees d'acord amb uns objectius, la realització de projectes, tot tenint en compte el context escolar per crear un discurs coherent.

A més, cal tenir molt present que les disciplines artístiques estan molt interrelacionades. Per exemple, molts projectes de disseny publicitari beuen del dibuix, de la infografia, del retoc fotogràfic o d'una bona formació estètica.

Comprendre les produccions artístiques com a projectes complexos emmarcats dins d'una determinada cultura i desenvolupar les competències i el pensament artístic sols és possible si les propostes d'aula empenyen l'alumnat a relacionar els coneixements.

- b) La **transdisciplinarietat** és potser la integració de coneixements més interessant per tal d'oferir un aprenentatge de caire globalitzador, ja que suposa buscar relacions i interseccions dels continguts d'aquesta àrea amb els d'altres àrees i seqüenciar-los de forma coherent, tot evitant repeticions, cavalcaments, decalatges i oblits mentre es prenen decisions sobre què, com, quan i per què s'ensenyen determinats continguts.

Ara bé, també cal dir que aquesta integració de coneixements és la que més costa d'implementar a l'aula pel propi encasellament que han generat les especialitats disciplinàries. Per dur-se a terme s'ha de tenir coneixement de quins continguts són coincidents entre les matèries o cal proposar treballs sobre continguts curriculars que poden tractar-se conjuntament, de manera que implica un treball en equip amb els altres departaments didàctics o equips docents. Un exemple podria ser consensuar entre diferents àrees unes pautes de lectura i interpretació de les obres artístiques.

La formació que cal proporcionar a l'alumnat en l'ESO no es pot plantejar com una suma d'aprenentatges adquirits en les diferents matèries, tot esperant que posteriorment cada alumna i alumne per si mateix estableixi els vincles entre els coneixements adquirits. No es pot demanar a l'alumnat que globalitzi allò que se li proporciona fragmentat i sense cap visió d'unitat, ni tampoc si no se'ls ofereixen eines que permetin integrar i relacionar els aprenentatges fets en cada matèria. Per tant, el desplegament del currículum per competències exigeix un tractament transdisciplinari de manera que les propostes de treball a l'aula cohesionin, sempre que sigui possible, continguts de diverses matèries.

En aquest sentit, l'educació visual i plàstica té una relació evident amb les ciències socials, geografia i història, l'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania, les llengües o la tecnologia, però també pot vincular-se d'una manera o altra amb la resta de matèries d'aquesta etapa educativa. La contigüitat que existeix entre els continguts de diferents matèries ha de ser tractada per l'equip docent responsable de cada nivell educatiu per tal de promoure un tractament globalitzat sobre els continguts. Per exemple, es pot consensuar amb els docents de Tecnologia i de Matemàtiques els sistemes de representació i els processos de la projecció geomètrica.

Es poden desenvolupar unitats didàctiques de caire transdisciplinari a partir de temàtiques d'actualitat, de problemes de l'entorn on es trobi el centre educatiu, o de continguts transversals com l'educació mediambiental per a la salut, pels mitjans de comunicació o per la igualtat. De fet, moltes de les obres artístiques contemporànies plantegen reflexions polièdriques sobre aquests eixos i, a partir de la seva observació, anàlisi i comprensió, podem facilitar la interrelació de continguts¹.

¹ Vegeu el portal www.transversalia.net, on Clara Boj proposa als docents el desenvolupament d'unitats didàctiques a partir d'obres artístiques i elements patrimonials que tenen en comú el tractament de continguts transversals. Els seus eixos de treball són de caràcter ampli -com l'educació mediambiental, per al consum, per a la pau, etc.- o se centren en temes concrets, com l'art i el menjar, l'art i les guerres, l'art i el canvi climàtic, etc.

A tall d'exemple, en el currículum comú de 2n i 3r curs d'ESO es proposen alguns d'aquests vincles possibles:

	2n curs	3r curs
Llengües	<ul style="list-style-type: none"> - Interacció, comprensió i expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals vinculats a continguts d'altres matèries curriculars. - Elaboració de projectes audiovisuals i experimentació de les diferents fases de la producció: definició de la idea, del públic a qui s'adreça, del mitjà que s'utilitza, elaboració del guió, entre altres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ús del vocabulari específic per descriure elements visuals i plàstics. - Producció de missatges audiovisuals amb intencionalitats diverses (informar, seduir, entretenir), emprant els recursos expressius adequats.
Ciències de la naturalesa	<ul style="list-style-type: none"> - Realització d'esquemes d'aparells, muntatges i de modelitzacions. - Comunicació de les idees a partir d'esquemes i dibuixos, i utilitzant vídeos, pòsters, programes de presentació i d'altres mitjans. - Realització d'apunts i esbossos d'éssers vius en el seu medi i dels components del relleu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creació d'imatges utilitzant recursos informàtics. - Anàlisi crítica de imatges de fenòmens provinents de diferents fonts.
Ciències socials	<p>Valoració de la necessitat de preservar i donar a conèixer el patrimoni cultural de les societats cultural de les societats.</p>	<p>Valoració de les manifestacions artístiques en la seva diversitat i complexitat.</p>
Matemàtiques	<p>Construcció de formes bidimensionals i tridimensionals. Anàlisi d'elements de la composició, proporció i ritme.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ús d'instruments i tècniques diverses per dibuixar, mesurar i calcular. - Realització d'apunts i esbossos 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentació i utilització de recursos informàtics i noves tecnologies per a la recerca i creació d'imatges. - Codificacions bàsiques de la geometria plana i descriptiva.
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Utilització dels recursos TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilització dels recursos TIC. - Ús de recursos i materials, especialment les TIC, per investigar i produir discursos plasticovisuals.
Música		<ul style="list-style-type: none"> - Ús de diferents tipus de llenguatges (icònics, simbòlics, audiovisuals, etc.) per interpretar la realitat i per comunicar els resultats d'una recerca.
Educació per a la ciutadania i drets humans		<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de la representació del món per mitjà dels missatges audiovisuals - Reflexió ètica sobre la influència de la publicitat sobre els comportaments individuals i col·lectius.

c) Finalment, pel que fa a la **integració dels tres tipus de continguts** (conceptuals, procedimentals i actitudinals), cal tenir present que el mateix currículum defineix "competència" com l'aplicació de coneixements, habilitats i actituds a la resolució de problemes en contextos diferents, amb qualitat i eficàcia.

En l'anterior currículum (LOGSE) es va fer un pas endavant en identificar els tres tipus de continguts que s'havien de tenir en compte, mentre que abans l'ensenyament només se centrava en els conceptuals. A partir de la introducció del concepte de

competència, el nou currículum posa de relleu que els tres tipus de continguts s'aprenen de manera integrada amb la finalitat de desenvolupar la capacitat d'actuar de l'alumnat en relació amb les diverses situacions de l'entorn.

Per exemple, la redacció del contingut "*Identificació i comparació de temàtiques, estils i tendències de les arts visuals valorant, respectant i gaudint del patrimoni històric i cultural*" integra els tres continguts que l'anterior currículum desglossava en els apartats de procediments, conceptes i actituds ja que, a la realitat, el coneixement no es produeix de manera compartimentada. En aquest cas, el contingut condensa la identificació d'estils artístics, la comparació i la valoració d'aquests estils com a aspectes creadors de coneixement i, conseqüentment, també comprèn el respecte pel patrimoni que permetrà que es gaudeixi d'aquestes formes estètiques.

1.4. L'autonomia dels aprenentatges

L'autonomia, entesa com l'adquisició d'eines i estratègies per aprendre per part de l'alumnat, és un aspecte clau a desenvolupar des de totes les matèries, atès que un currículum per competències té la finalitat que l'alumnat pugui continuar aprenent més enllà de l'escolaritat obligatòria. Així, mentre que un currículum associat només a l'aprenentatge de continguts capacita l'alumnat principalment per reproduir els sabers apresos en un context escolar, el currículum fonamentat en el desenvolupament de competències té un recorregut més ampli que s'inicia a l'escola i li dona eines per continuar la seva formació al llarg de la vida.

És important, doncs, no oblidar aquest aspecte clau de l'aprenentatge de les competències i promoure activitats d'aula que fomentin l'autonomia de l'alumnat per aprendre. Per fer-ho, caldria tenir presents, almenys, alguns components bàsics de l'aprenentatge autònom:

- **progressivitat en l'autonomia:**
A l'inici de curs els aprenentatges són molt més pautats i es parteix d'un nivell d'autonomia baix. Cal anar incrementant la presa de decisions per part de l'alumnat de manera que, durant el curs, aquest tingui experiències educatives més autònomes que li permetin desenvolupar la seva creativitat.
- **progressivitat en els nivells de concreció de les activitats d'aprenentatge:**
És interessant la introducció progressiva d'activitats menys pautades i més obertes que requereixin més protagonisme de l'alumnat en la presa de decisions i en l'aplicació d'estratègies, eines i coneixements que ja disposa. Això implica, en contrapartida, que els criteris d'avaluació que s'apliquin tinguin en compte la qualitat de la multiplicitat de respostes.
- **revisions de caràcter metacognitiu:**
En el procés d'aprenentatge també cal habituar l'alumnat a utilitzar estratègies metacognitives que li permetin adonar-se d'allò que sap, i sobretot, de com ho ha après. La posterior aplicació d'aquests coneixements per iniciativa pròpia pot significar un pas més en l'aprenentatge autònom.

1.5. Altres aspectes clau en el desenvolupament de les competències

Les disciplines de l'àmbit artístic i de la cultura visual sempre han mantingut una estreta relació amb les competències a través de la combinació d'aspectes teòrics i pràctics com a requisit per poder resoldre problemes d'un cert grau de complexitat, així

com a través del plantejament d'aprenentatges aplicables a la vida quotidiana. La posada en pràctica dels coneixements teòrics no és una simple exercitació, sinó que ha de suposar la mobilització d'aquests coneixements davant de situacions reals o semblants a la realitat, simples i complexes.

L'enfocament competencial suposa replantejar la jerarquia que situa al lloc més alt el saber acadèmic pur i aïllat de la quotidianitat i, molt per sota d'ell, els sabers nascuts de l'experiència i la praxi. També implica acceptar el caràcter necessàriament parcial i fragmentari dels sabers científics –sempre “en construcció”. No n'hi ha prou, doncs, amb els sabers teòrics, sinó que també cal adquirir eines per enfrontar-se a la complexitat dels problemes reals. Sovint no hi ha una resposta –o una única resposta-, però la mateixa creació de nous dubtes incentiva la creativitat en buscar-hi solucions.

No es pot pretendre voler dominar l'organització dels coneixements en la ment de l'alumnat. Treballar en la construcció de competències esvaeix la noció del professorat com a dipositori dels sabers i introdueix un model en el qual la tasca del docent no consisteix a exposar els sabers de forma discursiva, sinó a suggerir la manera com s'han de treballar els vincles entre els sabers i les situacions o contextos d'acció concrets i reals, des de la pròpia pràctica personal. Aquest model docent s'assimila millor a la figura d'un entrenador/a o mestre de taller; és a dir, del professor/a que acompanya, modelitza i guia el procés d'aprenentatge.

En resum, un currículum orientat a promoure el desenvolupament de les competències demana una reflexió del professorat sobre els objectius de la seva tasca professional i valorar quines eines li poden ser més útils per afavorir:

- que l'alumnat sigui el principal subjecte de l'educació,
- que els aprenentatges siguin aplicables en situacions diferents d'on han estat apresos, dins i fora del context escolar,
- que s'interrelacionin amb altres coneixements per tal de resoldre problemes complexos,
- i que ofereixin pautes per a una autonomia personal progressiva.

Cal revisar les pràctiques actuals des de la perspectiva de dotar-les de significat, ja que la societat actual no demana la transmissió d'uns sabers que ja es poden localitzar fàcilment en les xarxes mediàtiques, sinó que demana eines flexibles per a l'aplicació i la gestió dels sabers que permetin seguir aprenent.

2. Els continguts de la matèria i la seva seqüenciació

En analitzar i conèixer en profunditat una nova proposta curricular, sempre se'ns fa present la comparació amb el currículum anterior així com el desplegament de materials de text i altres publicacions que se'n desprenien, als quals ja ens havíem habituat.

En el cas de l'educació visual i plàstica, el nou currículum introdueix força canvis, per aquesta raó sembla fonamental una breu aturada per comparar i d'observar quines variacions s'introdueixen, quines tendències es reforcen i quines d'altres perden importància, així com les possibles raons que ho fonamenten.

2.1. Els continguts de la matèria d'educació visual i plàstica

Una primera observació sobre l'actual currículum d'educació visual i plàstica és el canvi d'objectes d'estudi en la disciplina, en comparació amb l'anterior: de l'estudi de *la imatge* s'ha passat a ***l'estudi de les arts visuals, el disseny i totes les representacions visuals presents a la societat***, l'anomenada "cultura visual", de manera que ens trobem amb un currículum que ha evolucionat des d'una tendència lingüística i productiva, a una concepció vinculada a la comprensió de produccions artístiques, el disseny i altres representacions visuals en relació amb la societat que les genera.

També s'ha produït un canvi en el desenvolupament dels continguts d'aprenentatge en relació amb les tendències esmentades, de manera que en l'actual currículum es trenca la separació entre l'anàlisi i la praxi (saber veure i saber fer) per introduir processos més complexos on l'anàlisi, l'observació i la praxi esdevenen eines per a la comprensió, l'expressió i la reflexió. Aquests canvis obliguen els docents a repensar la seva tasca educativa en diverses direccions ja que, d'una banda, l'objecte d'estudi s'ha ampliat i, de l'altra, es proposa un tractament comprensiu i competencial dels continguts.

En la present proposta curricular ens trobem una estructura de tres àmbits o blocs de contingut que parteixen de la capacitat de l'alumnat per realitzar anàlisis i actuacions més contextualitzades, reflexives i complexes que a l'educació primària, i de la possibilitat d'enriquir les capacitats perceptives, expressives i estètiques mitjançant el desenvolupament de tres dimensions:

- **Explorar i percebre:** saber mirar per comprendre. En aquest primer àmbit ens trobem una proposta de **desenvolupament de les capacitats perceptives lligades a la comprensió i l'experimentació** o les experiències "*que tenen el seu origen no únicament en els sentits, sinó també en la interacció d'aquests amb l'activitat i la creació humanes*" com a font de coneixement.
- **Interpretar i crear:** saber fer per expressar-se. En aquest segon àmbit s'observa **l'afavoriment de la comprensió d'imatges i fets artístics que envolten l'alumnat**, a partir no només de la lectura (descodificació), sinó de la interpretació o "*la reflexió sobre el món de les imatges i els fets artístics, i la seva relació amb continguts històrics, socials o polítics susceptibles de ser treballats...*", alhora que aquesta comprensió s'associa al foment de la creativitat personal.
- **Dimensió social i cultural:** saber analitzar i reflexionar a partir d'aspectes conceptuals i complexos per construir noves visions alternatives sobre si

mateix i sobre els diferents aspectes de la realitat. En aquest tercer àmbit es fa palès el gir cap a la **nova dimensió social i cultural de l'assignatura**

Finalment, cal no oblidar les connexions que és possible establir amb altres matèries en el desenvolupament curricular de cada curs, per tal d'**afavorir la transversalitat**.

Estructura dels continguts				
1r ESO	"Explorar i percebre"	"Interpretar i crear"	"Dimensió social i cultural"	Connexions amb altres matèries
2n ESO				
3r ESO				
4t ESO(optativa)				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber mirar per comprendre ▪ Saber fer per expressar-se ▪ Saber analitzar i reflexionar a partir d'aspectes conceptuals i complexos per construir alternatives sobre si mateix i els diferents aspectes de la realitat 				

Quadre 2 . Blocs de contingut del currículum de la matèria d'educació visual i plàstica

D'altra banda, la formalització integrada dels tres tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) en l'actual currículum, fruit de la introducció del concepte de competència, permet accentuar la manca de jerarquia entre aquests tipus de continguts. Podríem parlar d'uns continguts disposats a manera de "collage" o de "xarxa" que ens remetent a les connexions que es donen a la realitat i a la complexitat del propi procés d'aprenentatge. Tots ells són recursos que es mobilitzen de forma conjunta davant per resoldre o interpretar situacions determinades com a part del procés d'aprenentatge. Vegem un exemple de contingut on apareixen els diferents tipus de continguts integrats: *"Anàlisi d'obres d'art del patrimoni cultural tot situant-les en el context social i territorial d'on provenen i detectant similituds i diferències respecte altres societats i cultures"*. Aquest contingut es refereix a tasques que en la realitat no tenen lloc de manera aïllada, com l'anàlisi dels elements formals o de continguts d'una obra artística, que no es pot fer separatament de l'estudi del context de producció, per tal de comprendre millor les seves funcions.

Finalment, cal remarcar que la visió productiva de la matèria s'acompanya de la necessitat d'alfabetització visual, important per a una bona comprensió de la cultura visual contemporània, però no té sentit sense aquesta concepció culturalitzadora i socialitzadora de la disciplina, que permet **introduir continguts de caire reflexiu i de lectura i interpretació crítica de les noves formes d'expressió, per tal d'integrar el coneixement artístic i cultural a la comprensió de les societats humanes**.

Després d'aquesta anàlisi dels continguts, una lectura detallada permet observar que les possibilitats de treball a l'aula són molt àmplies, ja que els continguts es presenten de forma genèrica, de vegades amb límits indeterminats i, a més, amb múltiples connexions amb aprenentatges d'altres matèries. És tasca dels centres i dels equips docents o dels departaments adequar i concretar la proposta curricular al context educatiu del centre. De fet, les úniques recomanacions de la proposta curricular prescriptiva és la que detalla que:

- **a segon curs**, convé que l'aprenentatge s'iniciï a partir del diàleg visual i tàctil, del contacte amb la producció plasticovisual més propera i rellevant (visites a exposicions, monuments, jardins, museus, etc.) i de l'activitat creativa personal i col·lectiva que faci de l'alumnat el protagonista del fet artístic. També es

remarca la necessitat de fomentar en l'alumnat l'actitud i el coneixement crític i creatiu davant de les seves obres i les dels altres,

- **a tercer curs**, se suggereix abordar la tridimensionalitat, tant pel que fa a treballar les bases dels sistemes de representació de les formes com al tractament del volum, tot construint propostes interdisciplinàries on conflueixin diversitat de materials, tècniques i processos.
- **i a quart curs**, de caràcter optatiu, es proposa el treball de procediments més avançats i la seva utilització en projectes més complexos, tant pel que fa a la seva intencionalitat, reflexió prèvia i planificació, com a la seva execució tècnica.

És obvi, doncs, que **el treball docent és tradueix en una important tasca de selecció i seqüenciació de continguts**, un repte que implica una presa de decisions constant, sempre difícil i controvertida, però que alhora facilita la reflexió i requereix el màxim consens. S'ha de tenir en compte, però, que cal fer una transició progressiva cap al nou currículum, i que els canvis s'han d'introduir sobre la base de les programacions vigents fins ara, per tal que a poc a poc s'adeqüin al nou plantejament curricular. Tanmateix, la proposta curricular de cada curs és extensa si es pretén que sigui implementada amb profunditat i un cert nivell de complexitat, per la qual cosa **cal que el professorat s'impliqui en el procés de selecció de continguts a tractar, així com en l'adequació de la seva pràctica educativa als continguts seleccionats**.

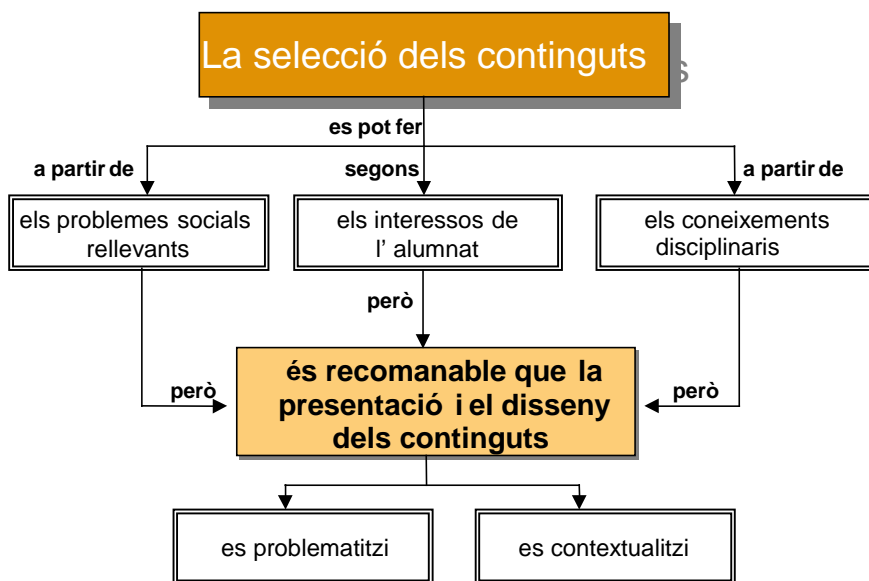
D'altra banda, també és important remarcar que molts continguts són acumulatius, de manera que hi ha una recursivitat en el tractament dels continguts durant l'etapa d'ESO, que es materialitza en la repetició, ampliació i/o l'aprofundiment del continguts de la matèria. Aquests tipus de continguts recurrents constitueixen els coneixements nuclears de la matèria i és important que siguin identificats pels docents, ja que ajuden a l'alumnat a construir i connectar la resta de coneixements.

Això és el que passa, per exemple, amb el contingut d'*Estudi i experimentació amb formats multimèdia* que apareix a segon i tercer curs en l'eix d'explorar i percebre, i que a quart curs es reprèn i s'aprofundeix amb el contingut *Aplicació de les tècniques multimèdia a l'edició d'imatges, a l'interactivitat i a l'elaboració de propostes multidisciplinàries*. L'alumnat no sols hauria d'aprendre a utilitzar els formats multimèdia necessaris per comunicar-se gràficament, sinó que, amb el temps, cal que adquireixi el domini tècnic suficient per elaborar projectes personals de més complexitat per a possibles aplicacions al món real.

2.2. La selecció de continguts

A partir de l'anàlisi dels continguts de la nova ordenació curricular, el professorat d'educació visual i plàstica, conjuntament amb la resta de l'equip docent, pot estructurar una seqüenciació coordinada entre matèries i cursos orientada a fer realitat el seu tractament integrador. Per a dur a terme aquesta seqüenciació és interessant tenir en compte alguns criteris per seleccionar els continguts en els quals aprofundir més o que poden definir-se com a vertebradors de la matèria. Aquests criteris impliquen tenir en compte:

- Els problemes i els contextos rellevants.
- Els interessos de l'alumnat.
- Els coneixements disciplinaris (de l'educació visual i plàstica).



Quadre 3. Criteris per a la selecció de continguts

2.2.1. Els problemes socials rellevants

Els problemes i contextos rellevants que es triïn han de ser realment significatius per a l'alumnat, han d'estar vinculats amb la matèria i, sempre que sigui possible, amb altres disciplines del currículum. Les situacions de treball proposades han de permetre apropar l'alumnat al món i preparar-lo per a la vida, tot creant escenaris i oportunitats per aprendre.

La incorporació d'aquest criteri té com a propòsit que l'alumnat aprengui a examinar situacions i fets del seu entorn més proper i d'altres més allunyats on l'educació visual i plàstica tingui una presència significativa, al mateix temps que participa en la vida quotidiana de manera reflexiva, crítica i activa amb la finalitat de contribuir a la millora de la societat.

En aquest sentit, abans de qualsevol seqüenciació, és important tenir en compte:

- els **aspectes del Pla d'entorn** que cal potenciar, les activitats educatives que promouen els ajuntaments i altres institucions locals, de manera especial la biblioteca popular, eina importantíssima per a l'aprenentatge continuat.
- els **nous projectes o problemàtiques del context proper** i no tant proper (compra d'obres artístiques, dissenys urbanístics o de mobiliari urbà, campanyes publicitàries polèmiques...)
- les **innovacions en el terreny de les disciplines artístiques** (nous procediments multimèdia, exposicions artístiques amb finalitat científica...).
- el coneixement i l'**autoconeixement de l'alumnat per mitjà de les sessions de tutoria**: el llenguatge artístic és un potent instrument per a la introspecció.

2.2.2. Els interessos de l'alumnat

La selecció de continguts també hauria de considerar els interessos de l'alumnat, si realment es volen potenciar les seves competències. No es tracta de prioritzar aquest criteri per sobre dels altres sinó d'emprar-los conjuntament per tal de fer una tria de continguts on conflueixin els objectius formatius establerts al currículum i les seves expectatives i interessos. En aquest sentit, l'aplicació del criteri comporta **identificar aquells continguts del currículum que puguin interessar l'alumnat per despertar la seva curiositat i les ganes d'aprendre**. La finalitat última és aconseguir la seva atenció per propiciar i afavorir l'aprenentatge.

2.2.3. Els coneixements disciplinaris

El criteri més emprat en la selecció de continguts és el del seguiment i l'aplicació dels coneixements disciplinaris, és a dir, la tria dels continguts es fa d'acord amb la lògica del procés d'aprenentatge artístic. Ara bé, una presentació ben estructurada de la disciplina no s'ha de confondre amb la seqüència d'ensenyaments i aprenentatges dels continguts.

És interessant reflexionar sobre les situacions, les temàtiques i les activitats al voltant de les quals es desenvoluparan les nostres programacions, ja que moltes de les situacions o conceptes proposats com a fonamentals de la disciplina (el color, la línia, els sistemes de representació, l'aquarel·la...) es transformen, per a l'alumnat, en conceptes abstractes i inconnexos, desconnectats de la realitat i allunyats del procés d'aprenentatge artístic.

L'estudi dels coneixements disciplinaris hauria de vincular-se també als problemes socials rellevants, als interessos de l'alumnat, i sobretot, a la seva contextualització i problematització. Per exemple, en l'estudi d'un contingut disciplinari com **el color**, el primer factor que hauríem de tenir en compte és el canvi en la definició dels continguts curriculars: en el currículum no trobem l'explicitació del color com a concepte aïllat, sinó que trobem un contingut interrelacionat amb altres elements procedimentals i conceptuals: "*Identificació i experimentació amb elements del llenguatge visual com a configuradors de formes i imatges (llum, forma, color, textura, dimensió)*".

Aquest redactat ja ens indica una connexió amb l'aprenentatge competencial i un allunyament de la tradicional aproximació a elements de l'alfabetització visual de manera independent i aïllada. L'aprenentatge disciplinari sobre el color no té sentit per si mateix, sinó que en té en relació amb les competències d'identificació d'aquest element visual, d'anàlisi i comparació de les seves utilitats en àmbits socials i d'experimentació de les seves possibilitats comunicatives.

Així doncs, és interessant passar d'una visió dels continguts centrada només en la lògica del docent, cap a una concepció dels continguts contextualitzats i problematitzats. A continuació s'exposen, a tall d'exemple, diferents aproximacions:

Diverses aproximacions a continguts disciplinaris: elements del llenguatge visual (per exemple, el color)

a) aprenentatges disciplinaris

- La llum i el color (l'espectre visible).
- Color llum, color pigment, barreges additiva i sostractiva. Cercle cromàtic.
- Dimensions i temperatura del color. Escales i gammes.
- Contrastos i lleis perceptives.
- Significats atribuïts. Simbolisme.
- Tècniques d'aplicació del color: pinzellades/ puntillisme, degradats, color pla.

b) aprenentatges connectats amb temes socials rellevants

- Ús dels elements del llenguatge visual en campanyes publicitàries sobre algun tema d'interès social, medioambiental, polític, etc.
- Investigacions artístiques contemporànies en el camp del color (James Turrell), contrast amb investigacions d'altres èpoques i altres contextos (descobriments de nous pigments, barreges òptiques...)
- Comparació de l'ús del color i d'altres elements visuals en imatges vinculades al poder religiós o polític en diferents moments de la història i reflexió sobre les pròpies imatges produïdes en el context escolar.

c) aprenentatges contextualitzats (connectats amb la realitat/ interessos)

- Seguiment del procés d'impressió d'un cartell de la zona (festa de barri, concert, torneig esportiu...) per mitjà dels fotolits i les diferents impressions de la quadricromia fins al resultat final. (en una impremta de la zona o a través de la visualització d'un procés d'impressió a internet).
- Observació i anàlisi a nivell perceptiu pel que fa a llum, color, sensacions... d'un paisatge favorit per mitjà de la realització d'un conjunt d'imatges fotogràfiques a diferents hores/dies per tal d'analitzar-la.
- Experimentació amb barreges cromàtiques per tal d'aconseguir efectes òptics amb qualitat estètica.
- Anàlisi dels elements del llenguatge visual utilitzats en portades de CD d'un mateix estil musical però dissenyats a diferents països/cultures.
- Experimentació de contrastos cromàtics impactants a través del retoc fotogràfic: transformació del nostre retrat.

d) aprenentatges problematitzats

	QÜESTIONS REFERENTS ALS CONCEPTES
<p>Les convencions artístiques al voltant del color</p> <p>a. les convencions de la representació del volum i l'espai per mitjà del color</p> <p>b. llibertat en l'ús del color</p> <p>c. el simbolisme del color</p>	<p>Quines convencions artístiques s'han utilitzat per representar els objectes i els espais? Quines utilitzen el color per a representar l'espai? Són les mateixes convencions les utilitzades a Europa que a d'altres cultures? Quines convencions ens semblen "normals" o estranyes?"</p> <p>Per què no ens sembla bé pintar un arbre lila? Quines propostes sorgeixen a Europa a principis del s. XX per replantejar les convencions al voltant del color? Com s'utilitzen els colors actualment? S'utilitzen igual a tot arreu? I tu, com utilitzes el color?</p> <p>Com s'estableixen els significats simbòlics dels colors? En fem ús del simbolisme dels colors? En quins mitjans? En quins productes? I en altres èpoques i cultures?, etc.</p>

2.2.4. La contextualització i la problematització dels continguts

A partir de l'exemple desenvolupat en l'apartat anterior, podem veure la transcendència de la introducció de la contextualització dels continguts per donar sentit i funcionalitat als aprenentatges. La producció artística sempre ha estat molt vinculada als contextos on es desenvolupa i als factors que la condicionen (culturals, econòmics, religiosos, biogràfics...), de manera que és molt interessant que els continguts no es transformin en conceptes, teòrics o pràctics, aïllats.

D'altra banda, cal incidir també en la problematització dels continguts, en el desenvolupament de processos d'aprenentatge que parteixin de qüestions i que, en resoldre's, enllacin amb nous dubtes i problematitzacions. En definitiva, és fonamental entendre que **el tractament dels continguts de manera contextualitzada i problematitzada ja comporta que s'està treballant cap a un enfocament competencial.**

A continuació s'exposen dos processos de selecció i seqüenciació de continguts relatius al tercer curs de l'ESO, en els quals la problematització és l'eina clau per al desenvolupament de les unitats. En ambdós casos es parteix de la recomanació d'abordar la tridimensionalitat en el tercer curs, tant pel que fa a treballar les bases dels sistemes de representació de les formes com al tractament del volum. La selecció dels continguts és la següent:

- 1. Art, espai i volum**
- 2. La necessitat del disseny**

En ambdues propostes, les unitats didàctiques es desenvolupen al voltant de qüestions i de problemes que poc a poc van teixint una visió polièdrica i complexa del contingut seleccionat.

1. ART, ESPAI I VOLUM	
UNITATS DIDÀCTIQUES	QÜESTIONS REFERENTS A LES UNITATS
<p>1. Conceptes bàsics al voltant de l'escultura</p> <p>1.1. Espai, massa, buit, volum, entorn.</p> <p>1.2. Tipus i funcions de l'escultura.</p> <p>1.3. Materials i tècniques</p>	<p>Què és l'escultura i què no ho és? Per què? Qui és escultor? On es troben els límits del concepte escultòric?</p> <p>Com es pot realitzar una escultura? Una escultura és una obra única o seriada? Què diferencia una objecte tridimensional de disseny d'una obra escultòrica?</p> <p>Amb quins materials podem treballar el volum, l'espai, el buit? Allò efímer és escultura? Allò orgànic és escultura?</p>
<p>2. Noves actituds i posicionaments</p> <p>2.1. Nous materials, noves propostes: <i>land art</i>, instal·lació, escultura ambiental i sonora; el cos com a suport.</p> <p>2.2. Vivències i interpretacions de l'espai: intervencions artístiques en el paisatge, empremtes i accions en el paisatge.</p>	<p>Quan sorgeix la necessitat d'intervenir en l'espai exterior a la persona? Totes les cultures senten necessitat d'intervenir artísticament en l'espai?</p> <p>Com es pot explicar o provocar la vivència d'un espai? Em serveixen les tècniques existents? Quines propostes i quins nous materials podrien sorgir?</p> <p>Com es relaciona l'artista amb l'espai? Quan es produeixen les primeres reflexions sobre el medi ambient en obres artístiques? Se n'havien produït amb anterioritat?</p> <p>Quines intencions té l'art mediambiental? El podem relacionar amb la publicitat? I amb la política?</p>
<p>3. Elements naturals-elements construïts</p> <p>3.1. Elements naturals i artificials del nostre entorn i d'altres cultures.</p> <p>3.2. Interpretacions artístiques d'elements del nostre entorn proper.</p> <p>3.3. Interpretacions artístiques d'un concepte / element / tema.</p>	<p>Què considerem natural i artificial en la natura? Què ens provoquen els elements naturals i artificials? Com varien aquests elements en funció dels contextos geogràfics i històrics? Quines construccions, senyals, rastres associem a un territori?</p> <p>Els objectes naturals poden ser artístics? I els objectes creats en cada cultura, com es poden considerar? Quins artistes han creat a partir del seu entorn més proper?</p> <p>Quines interpretacions pot suggerir un element natural manipulat?</p>
<p>4. Projectes</p> <p>4.1. Selecció / apropiació / Intervenció en el paisatge amb finalitats artístic-comunicatives.</p> <p>4.2. Transmissió de conceptes simbòlics i emocions a través d'elements naturals manipulats del nostre entorn.</p>	<p>Quines eines i recursos ens permeten explicar i explicitar un projecte efímer d'intervenció en el paisatge?</p> <p>Quina funció i status adquireix el material de documentació i seguiment generat en un projecte efímer quan aquest desapareix?</p> <p>Quina és l'obra d'art en un projecte efímer? Té sentit el material documental quan l'acció cessa?</p>

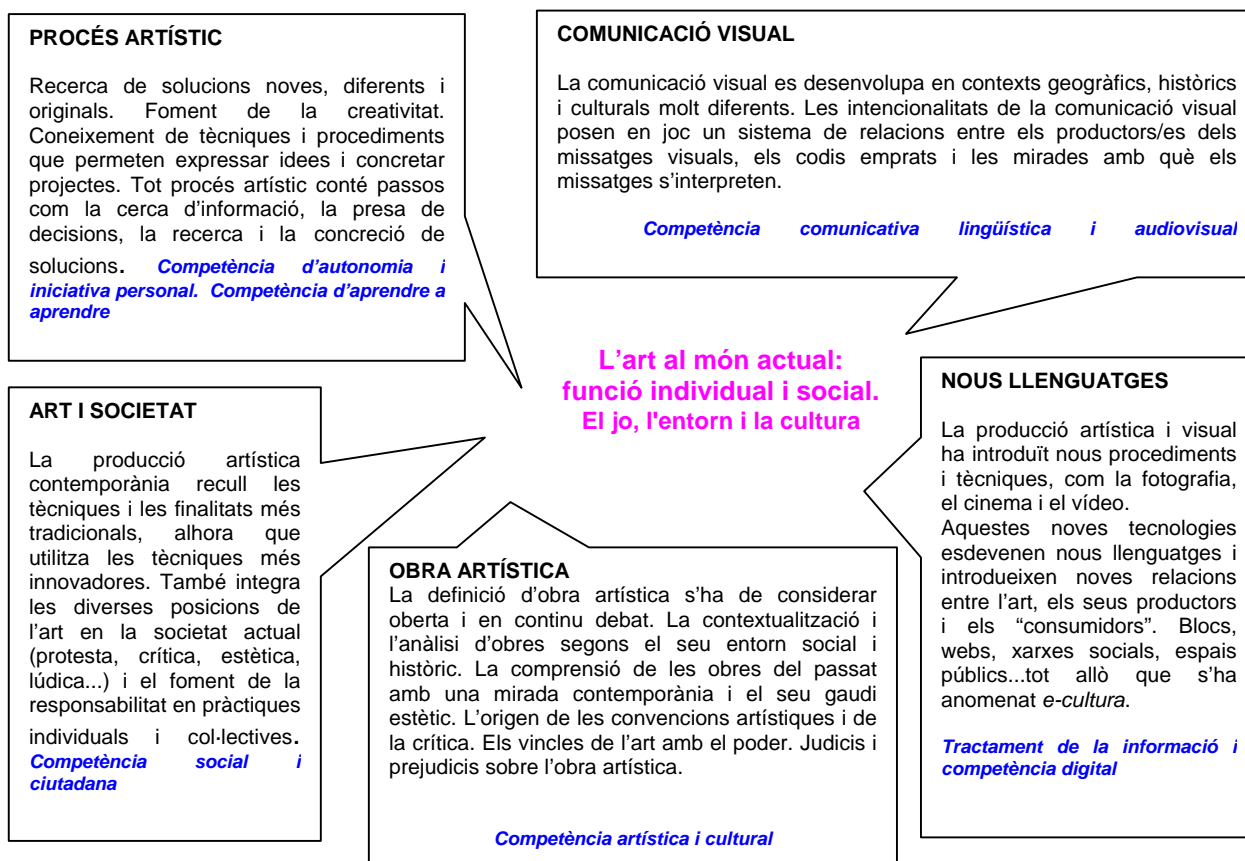
2. LA NECESSITAT DEL DISSENY	
UNITATS DIDÀCTIQUES	QÜESTIONS REFERENTS A LES UNITATS
<p>1. La necessitat funcional en els objectes</p> <p>1.1. Forma i funció, ergonomia.</p> <p>1.2. Sistemes de representació d'objectes.</p>	<p>Per què sorgeix la necessitat de decorar un utensili? Quina diferència es pot establir entre un objecte utilitari i un objecte estètic?</p> <p>Com s'aconsegueix que un objecte sigui funcional i ergonòmic? Què prenem com a referència? Quina relació s'estableix entre la funcionalitat i la productivitat?</p> <p>Quins recursos plàstics i tecnològics són útils per a crear objectes? Per a què són importants els sistemes de representació?</p>
<p>2. La necessitat estètica en els objectes</p> <p>2.1. Estètica i poder: objectes populars i elitistes.</p>	<p>Què és més important en un objecte utilitari: la forma o la funció? En quins moments de la història la forma/funció ha pres més rellevància? Quines condicions polítiques, econòmiques i socials podrien afavorir el predomini de la forma o de la funció?</p> <p>Quins vincles s'estableixen entre l'estètica dels objectes i el poder? Per què parlem d'objectes populars i elitistes?</p>
<p>3. Redissenyar per vendre</p> <p>3.1. El disseny artesanal.</p> <p>3.2. El disseny industrial.</p> <p>3.3. Consumisme i <i>styling</i>.</p>	<p>Quines diferències s'estableixen entre els objectes dissenyats artesanalment i els objectes dissenyats industrialment? Quan sorgeixen aquestes diferències?</p> <p>Què ha implicat el creixent consumisme de la nostra societat en la producció d'objectes estètics? Què és <i>styling</i>?</p> <p>Quins objectes podem considerar plenament artístics, estètics o utilitaris? On es troben els límits?</p>
<p>4. Projecte: La cadira</p> <p>4.1. Redissenyar amb intenció artística.</p> <p>4.2. Projecte personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cadira poètica b) Cadira amb personalitat c) Cadira inútil... 	<p>Quins artistes han pres com a referència els objectes quotidians per expressar les seves idees?</p> <p>Quin és el procés de desenvolupament d'un projecte de disseny? Disposem de dissenyadors/ores a la nostra localitat que puguem entrevistar?</p> <p>Com podem transmetre missatges, idees i emocions a través d'objectes quotidians? Quins elements plàstics poden ser útils? Quins elements conceptuals poden ser útils?</p> <p>Com podem realitzar i presentar un projecte personal?</p>

2.3. Destriar els conceptes clau d'educació visual i plàstica

La presa de decisions al voltant de l'estructuració dels continguts de la programació està en funció de les necessitats del context on s'està impartint classes, dels interessos de l'alumnat i de la pròpia disciplina, dels problemes socials més rellevants que aquest context comporta i de l'enfocament disciplinari que estímem més adequat per garantir els anteriors aspectes. Ara bé, qualsevol selecció dels continguts ha d'assegurar que es treballen una sèrie de conceptes que són claus en la formació artística i que es relacionen amb diferents competències bàsiques. Els podem concretar en:

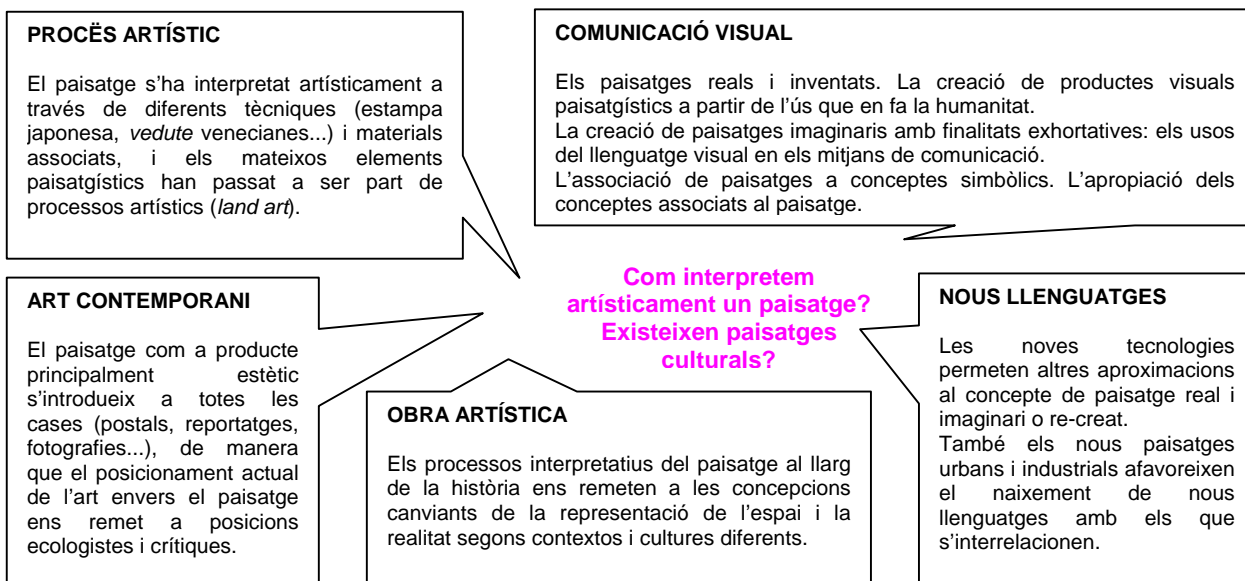
- Obra artística: competència artística i cultural.
- Procés de creació artística: competència d'iniciativa personal i competència d'aprendre a aprendre.
- Comunicació visual: competència comunicativa lingüística i audiovisual.
- Art i societat: competència social i ciutadana.
- Nous llenguatges: tractament de la informació i competència digital.

En l'exemple del quadre 4 es desenvolupen els conceptes clau definits anteriorment i s'adeqüen a la situació d'aprenentatge definida. Imaginem que estem en un context en què es detecta una manca de contacte amb el món de l'art, ja sigui per una qüestió de llunyania o d'accés a les manifestacions artístiques públiques. En aquest cas, hauríem de prioritzar el treball sobre la producció artística contemporània.



Quadre 4. Els conceptes clau en educació visual i plàstica aplicats a l'art contemporani.

En el quadre 5 s'utilitzen els mateixos conceptes clau en una altra situació d'aprenentatge, en aquest cas sobre els valors artístics del paisatge que, potser, cal reforçar en un entorn despersonalitzat a causa d'una urbanització agressiva.



Quadre 5. Els conceptes clau en educació visual i plàstica aplicats a la interpretació artística del paisatge.

Com s'ha dit, és important tenir en compte aquests conceptes clau en la selecció i en la seqüenciació de continguts, de manera que els continguts curriculars prenguin sentit i deixin de ser uns enunciats prescriptius allunyats de la realitat escolar.

Per exemple, el currículum de 3r d'ESO es pot organitzar, partint dels continguts prescriptius, en grans temàtiques o blocs d'acord amb el context escolar i anar desgranant les posteriors unitats didàctiques i les activitats d'ensenyament i d'avaluació², com en l'exemple següent:

² Vegeu la llicència d'estudis de Glòria Llompart (2008): *Didàctica de l'art contemporani: model experimental per a la Comprensió de la Producció Artística Contemporània*, consultable al portal <http://phobos.xtec.es/sqfprp/resum.php?codi=1836>

CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM DE 3r ESO SEGONS ELS CONCEPTES CLAU

CONTINGUTS DEL CURRÍCULUM DE 3r ESO SEGONS ELS CONCEPTES CLAU	
<p>ART, ESPAI I VOLUM</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observació, anàlisi i reflexió sobre els objectes artístics. Anàlisi de composicions utilitzant els elements conceptuals propis de les arts visuals. ▪ Establiment de relacions entre els factors personals, socials, plàstics, i simbòlics amb els valors estètics i artístics de les representacions. ▪ Experimentació i exploració dels elements i les temàtiques que estructurin i configuren formes i imatges. ▪ Representació de formes a partir de punts de partida diversos. <ul style="list-style-type: none"> - Formes bidimensionals i tridimensionals en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de materials. - Fonaments dels sistemes convencionals projectius. La geometria descriptiva en la representació de cossos i espais. 	<p>EL PROJECTE ARTÍSTIC</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representació de formes a partir de punts de partida diversos: <ul style="list-style-type: none"> - Construcció de formes bidimensionals i tridimensionals en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de materials. - Utilització dels fonaments dels sistemes convencionals projectius, tot aplicant la geometria descriptiva en la representació de cossos i espais. - Utilització dels recursos TIC per a la recerca i creació d'imatges. - Realització d'apunts, esbossos i esquemes en tot el procés de creació facilitant l'autoreflexió, l'autoavaluació i l'avaluació ▪ Creació col·lectiva de produccions artístiques visuals i audiovisuals. ▪ Responsabilitat en el desenvolupament de l'activitat pròpia o col·lectiva. ▪ Construcció de propostes multidisciplinàries en funció d'una idea o objectiu amb diversitat de materials, tècniques i procediments. ▪ Acceptació, respecte i valoració crítica vers les activitats artístiques pròpies i les dels companys i les companyes.
<p>ELS NOUS MITJANS DE LA CULTURA VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura i interpretació de formes i imatges tot identificant i relacionant els aspectes formals, expressius, de contingut i significat, discursius i contextuals. ▪ Apropament a la cultura cinematogràfica i a la seva relació amb la resta de manifestacions artístiques. ▪ Estudi i experimentació a través dels formats multimèdia (fotografia, el vídeo i el cinema , recursos TIC). ▪ Apropament a l'<i>e-cultura</i> i a la seva relació amb la resta de manifestacions artístiques i de cultura visual. 	

3. Estratègies metodològiques per a l'aprenentatge per competències

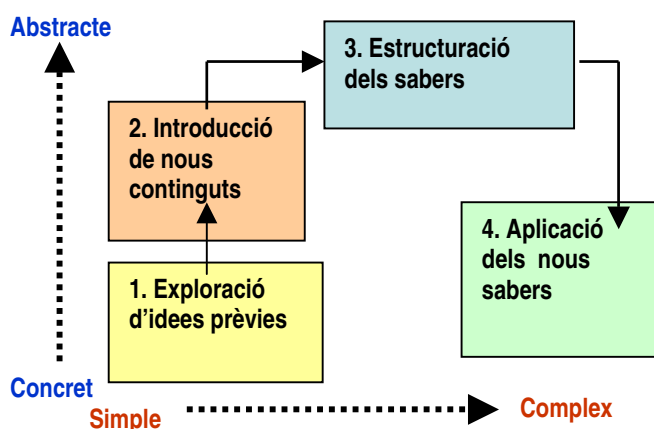
En els apartats anteriors s'han donat algunes orientacions per al desplegament del currículum a partir de:

- el coneixement del currículum, els canvis introduïts en la seva concepció i l'actual estructuració del seus continguts.
- la necessitat de tenir en compte alguns criteris bàsics en la selecció i presentació dels continguts curriculars a l'aula (els problemes socials rellevants, els interessos de l'alumnat, la contextualització dels continguts...)
- l'aportació de diverses eines per a l'estructuració de la nostra proposta curricular (l'ús de conceptes clau, l'organització a partir de conceptes o projectes transversals)

Les orientacions s'han acompanyat d'exemples concrets que ajuden a entendre com aquest desplegament pot, efectivament, fer-se realitat a l'aula. Ara bé, per poder dissenyar i aplicar propostes de treball que facin realitat el currículum per competències a l'aula calen unes estratègies metodològiques determinades, que es desenvolupen en aquest apartat.

3.1. El disseny d'activitats i propostes de treball

El currículum té com a principal novetat el fet de situar com a eix de tot el procés educatiu les competències que l'alumnat necessitarà per desenvolupar les seves funcions en la societat, en la vida activa i per resoldre problemes i situacions amb què es trobarà al llarg de tota la seva vida. Per aconseguir-ho, cal tenir molt en compte el procés d'aprenentatge que cal seguir de manera que, partint del més simple i concret, es vagi cap al més complex i abstracte, seguint les fases que tenen en compte la lògica de qui aprèn i la progressivitat que ha de tenir l'aprenentatge.



El quadre 6 sintetitza les fases d'aquest procés segons Jorba i Caselles³, per tal de mostrar el recorregut de l'alumnat en el seu aprenentatge, des del seu inici fins a completar el cicle amb la possibilitat d'aplicar els nous sabers.

Quadre 6. Fases d'ensenyament i d'aprenentatge

³ Jorba, J. i Caselles, E. (1996,) *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB.

En les diferents fases del procés és important fer que l'alumnat sigui conscient de com està aprenent, ja que aquesta és la base per desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre al llarg de tota la vida:

1. Exploració d'idees prèvies:

Pretén evidenciar quines són les idees prèvies i descobrir les estructures d'acolliment a partir de les quals es podran introduir nous coneixements. També permet explicitar i negociar els objectius d'aprenentatge perquè l'alumnat se'ls representi.

2. Introducció de nous continguts:

Implica la fonamentació de nous coneixements de forma "provocadora" i participativa. Es tracta que l'alumnat obtingui nova informació significativa per afavorir la construcció de nou coneixement. Es pot intentar qüestionar les idees prèvies provocant el dubte per aconseguir un canvi conceptual o aconseguir reestructurar el coneixement, tot incorporant nous elements.

3. Estructuració coneixements:

Suposa la integració del nous coneixements a la xarxa existent mitjançant explicacions i activitats estructurades, així com l'establiment de noves connexions entre conceptes que permetin elaborar idees més complexes i originals.

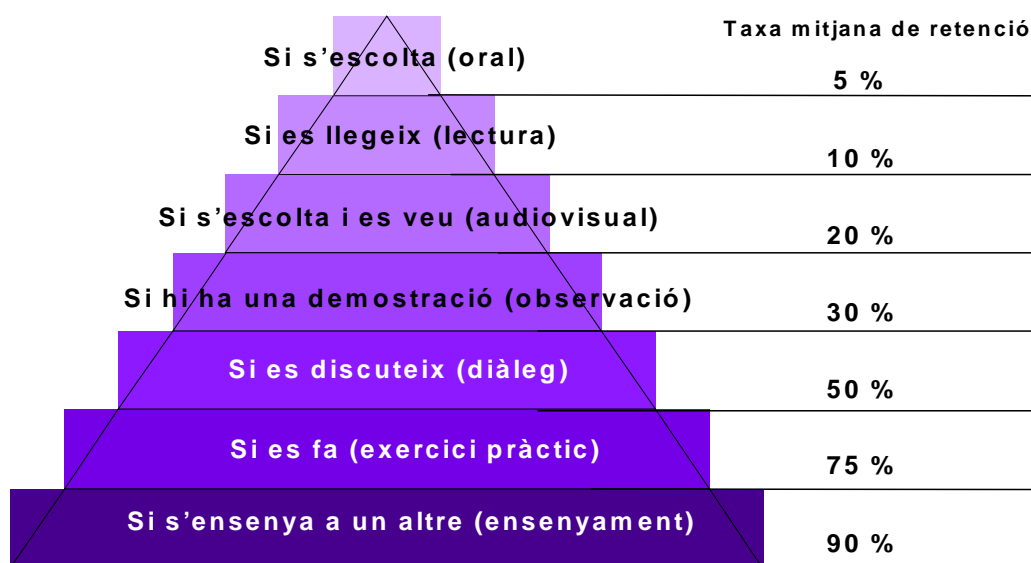
4. Aplicació del coneixement:

Implica la transferència del coneixement après i la seva aplicació a la resolució d'un problema o d'una situació pràctica en diferents contextos. Així es consoliden els nous aprenentatges i es reconeix la seva utilitat.

D'altra banda, és important recordar també que, **segons el tipus d'activitat, es facilita la retenció d'informació i el grau d'aprenentatge** i, que les activitats que garanteixen més aprenentatge i retenció d'informació són aquelles en què l'alumnat necessita desenvolupar una major implicació, protagonisme i acció (vegeu quadre 7). La matèria d'educació visual i plàstica, amb un tarannà molt més productiu que altres disciplines, facilita la realització d'activitats pràctiques, però també podem enriquir els processos d'aprenentatge amb diàlegs i discussions, amb imatges, amb exposicions orals sobre allò après o amb explicacions o demostracions a tercers.

Dels diversos mètodes d'ensenyament que es poden emprar és interessant que es tinguin en compte prioritàriament aquells que fomenten tota mena d'interaccions en les diverses fases del procés i aquells que estimulen el pensament crític, la participació, la col·laboració i, en definitiva, l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica.

Retenció d'informació



Font: National Training Laboratories Institute Bethel, Maine, USA

Quadre 7. Percentatge estimat de retenció d'informació i de grau d'aprenentatge en funció de les metodologies que s'utilitzen en l'ensenyament

En conseqüència, en tractar-se del desenvolupament de competències i de capacitats per actuar, les diferents metodologies didàctiques haurien de fer possible que:

- es puguin afrontar i resoldre de manera autònoma i cooperativa les situacions educatives que es plantegin
- es desenvolupin capacitats pròpies del pensament crític (valorar idees i punts de vista diferents, comprendre per actuar, prendre decisions raonadament, resoldre problemes valorant la pertinença de les diferents informacions...)
- i es fomentin les habilitats socials i de comunicació per comprendre les raons d'altri, per justificar els propis punts de vista, argumentar-los, etc.

En definitiva, es tracta d'incorporar aquestes metodologies actives dins una seqüència didàctica estructurada que contempli el recorregut de l'aprenentatge competencial. Al costat d'aquest criteri general, també cal tenir en compte altres aspectes:

- **El nivell de dificultat i complexitat dels continguts** també ha d'estar present quan s'elaboren les seqüències didàctiques. No tots els continguts són igual de complexos ni comporten un mateix grau de dificultat. La gradació de les seqüències ha de fer que, primer, es treballin els continguts més simples, fàcils i generals, i que progressivament es vagin incorporant els de major dificultat i complexitat. Per tant, cal planificar els diferents cursos tenint en compte que vagi augmentant el nivell de complexitat dels models o de les grans idees que es treballen, la qual cosa no significa que no calgui treballar en tot moment habilitats cognitives de diferent complexitat.

- El **nivell de rellevància dels continguts** és un altre criteri que tampoc no pot deixar-se de banda, ja que no tots els continguts contribueixen d'igual manera al desenvolupament de les competències. És important saber destriar quins són continguts bàsics d'aquells que poden ser secundaris o complementaris, així com interconnectar, sempre que sigui possible, els sabers corresponents a les diferents disciplines científiques
- El **tractament integral dels continguts sota grans temes**. La prioritització de continguts porta a ocupar-se d'aquells que es poden treballar en propostes inter i transdisciplinàries i tractar integralment els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals. En seleccionar què ensenyem, cal pensar en clau de grans trames d'idees o contextos a treballar al llarg dels diferents cursos.
- La **valoració del temps necessari per a l'aprenentatge**. No es tracta d'un criteri irrellevant, sobretot si els continguts es treballen a partir de metodologies actives que donen un major protagonisme i activitat a l'alumnat. La majoria d'aquestes estratègies (aprenentatge a través del diàleg, o estudi de cas...) comporta la realització d'activitats a l'aula més dilatades en el temps però alhora més enriquidores. Cal prioritzar, doncs, la qualitat per sobre de la quantitat.
- La **funcionalitat i l'autonomia dels aprenentatges**, tractats ja al primer apartat, són claus en el desenvolupament de les competències. Les seqüències elaborades han de fer possible que els aprenentatges esdevinguin funcionals i potenciïn l'aprenentatge autònom.
- La **diversificació de les activitats d'aprenentatge** suposa incorporar a l'aula activitats diferents per assolir els mateixos objectius. N'hi ha moltes de possibles: observar i analitzar imatges, construir models o maquetes, realitzar jocs de rol com a artistes, exposar idees en conferències, desenvolupar projectes, visionar vídeos, etc. L'atenció a la diversitat passa en bona part per diversificar les activitats per tal d'evitar tendir a plantejar únicament les que a nosaltres com a docents ens van anar bé en el seu moment per aprendre, ja que aleshores només afavorim que aprenguin aquells alumnes que cognitivament se'ns assemblen. També cal combinar les activitats individuals, per parelles i en grups cooperatius.

3.2. Plantejament d'estratègies globalitzadores

Si bé no existeix una metodologia única per a l'aprenentatge per competències, és evident que el mètode transmissiu convencional és el que ofereix menys resultats si s'empra com a únic mètode. En canvi, és aconsellable **enriquir la pràctica educativa amb mètodes d'ensenyament globalitzadors**, que fomenten la interacció en les diverses fases del procés i estimulen el pensament crític, la participació i, en definitiva, l'assimilació dels valors fonamentals de la societat democràtica, entre d'altres: l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge per projectes o tasques, l'aprenentatge centrat en la realització de recerques, els mètodes d'estudi de casos, l'aprenentatge a partir de la simulació de situacions, etc. Ara bé, l'ús d'aquests mètodes sense uns objectius d'aprenentatge clars no condueix per si mateix al desenvolupament de les competències.

En el cas de la matèria d'educació visual i plàstica, aquests aprenentatges poden tenir a veure amb els processos artístics, per tal d'estimular la capacitat d'anàlisi i resolució creativa de problemes, o poden tenir a veure amb aspectes comunicatius i culturals,

per tal d'estimular l'anàlisi crítica, la reflexió i judici estètic, així com el posicionament individual i col·lectiu.

Aprentatge basat en problemes (ABP)

Es basa en el plantejament d'un tema a partir d'un cas o problema social rellevant i significatiu per a l'alumnat, i es vehicula normalment a través del treball en grups cooperatius. No és un exercici d'aplicació després d'una explicació teòrica, sinó que es planteja una situació problematitzada des de l'inici i es busca el suport disciplinari per resoldre'l.

Característiques:

- Cal triar problemes socials rellevants relacionats amb el tema que es treballa. Els problemes poden ser:
 - a. triats per l'alumnat d'acord amb els seus interessos,
 - b. triats pel professorat en relació amb temàtiques locals o territorials (en tot cas, amb contingut significatiu pels estudiants o observable en el seu entorn),
 - c. relacionats amb objectius o temàtiques transdisciplinàries,
 - d. relacionats amb qüestions vitals, etc.
- A l'inrevés dels mètodes tradicionals, primer es planteja el problema, llavors es busca la informació i finalment és resol.
- No totes les solucions que es troben són igual de vàlides; per tant, caldrà conduir l'alumnat perquè arribi a unes conclusions versemblants.

Exemples:

- El contingut "Experimentació i utilització de procediments de representació en funció de les intencions comunicatives, informatives, expressives, descriptives, reflexives i crítiques", es pot plantejar a partir de la següents problemàtiques:
 - o Quins serien els mitjans i les estratègies comunicatives més adients per publicitar una fira alimentària (cartellisme, espai web, vídeo promocional...)?
 - o Com podríem elaborar una campanya de moda allunyada dels estereotips actuals?
- El contingut "Identificació i comparació de temàtiques, estils i tendències de les arts visuals valorant, respectant i gaudint del patrimoni històric i cultural" és susceptible de ser presentat a partir dels problemes de conservació o destrucció d'un edifici o vestigi històric de la localitat:
 - o Quina seria la millor proposta d'interpretació didàctica o de difusió d'un element patrimonial com, per exemple, un edifici o lloc emblemàtic.
 - o Quines accions artístiques podrien ajudar a la defensa de la conservació d'un element patrimonial (instal·lacions públiques, performances, vídeo-art...)?

El treball per projectes

Consisteix en un conjunt d'accions, interaccions i recursos plantejats i orientats cap a la realització d'una recerca sobre un tema o l'elaboració d'una producció concreta, en grup cooperatiu i habitualment per mitjà d'un tractament globalitzat dels continguts.

Característiques:

- Requereix una planificació curosa de l'organització del grup, de les fases de treball, de les tasques a desenvolupar i del resultat final.
- El professorat tutora i guia el grup, el qual treballa de manera autònoma.
- El contingut dels projectes es basa en un enfocament transdisciplinari o global.
- És bàsic donar una concreció formal al producte final per tal de donar sentit al treball (informe, article, presentació multimèdia, exposició, pàgina web, etc.); en conseqüència, el resultat final és tan important com el procés a través del qual s'obté.

L'origen dels projectes pot ser molt divers, ja que un esdeveniment extern al centre pot engegar tot un seguit d'accions educatives (notícies destacades, dia mundial de la pau, setmana de la ciència, etc.) o l'equip docent d'un curs pot proposar tractar una temàtica determinada per tal d'afavorir el coneixement del territori o de la seva història (la transformació del paisatge, la guerra civil, la industrialització o el procés migratori d'una comarca...), en el marc dels treballs de síntesi o projectes de recerca. En aquest sentit, els continguts de la matèria d'educació visual i plàstica són prou dúctils com per poder tractar amb moltes possibilitats qualsevol d'aquestes temàtiques.

Per exemple, si un centre vol treballar la **guerra civil com a treball de síntesi o projecte de recerca**, des de la matèria podem seleccionar els continguts més adients per realitzar-ne diverses aproximacions a partir de l'anàlisi d'obres artístiques (arts plàstiques, fotografia, cartellisme), dels seus elements plàstics, dels estils, dels factors que intervenen en la seva producció i dels factors que han fet d'aquestes obres imatges simbòliques de la guerra civil. La propaganda en temps de guerra també ens permet tractar el tema de la rellevància de la comunicació visual.

Així mateix, un centre pot detectar una necessitat de millora en algun aspecte del manteniment, com pot ser la neteja, i es pot plantejar implicar l'alumnat en el projecte del disseny d'una campanya de sensibilització per mantenir net l'institut⁴, amb les següents activitats i fases:

- o Disseny d'una paperera. Construcció d'un prototipus o maqueta.
- o Disseny d'elements visuals. Construcció i instal·lació de cartells, diorames o maquetes, intervencions a l'espai...
- o Reportatge fotogràfic. Elaboració del guió, presa d'imatges i muntatge en *powerpoint*.

La selecció de continguts pot desenvolupar-se en funció d'un tema de recerca amb possibilitats expressives i plàstiques, ja que podem vincular els aprenentatges de caràcter pràctic al foment de les competències tècniques i creatives de l'alumnat, amb la finalitat de potenciar la recerca de noves solucions artístiques, més que no pas la reproducció de tècniques ja conegudes. En aquesta direcció, es poden establir projectes d'aprenentatge que analitzin diverses solucions artístiques contemporànies que s'han realitzat sobre un determinat concepte, per tal que els estudiants en realitzin de noves mitjançant tècniques tradicionals i actuals, tot fomentant la creativitat i la recerca de noves solucions artístiques⁵.

⁴ Vegeu Gaja, M. (2005): "wwwolemll'institut.net, un proyecto de diseño", dins DD.AA, *Menús de educación visual y plástica. Siete propuestas para desarrollar en el aula*. Barcelona: Graó.

⁵ Altres possibilitats de treball es desprenen de les propostes de la web d'Eloïsa Valero: Educació visual i plàstica a través de l'art contemporani, <http://www.xtec.cat/~evalero6/itineraris.htm>
Vegeu també: Vidiella, J.; Ventura, M.; Hernández, F.: "Más allá de Lucien Freud. La experiencia del cuerpo en la sociedad", *Cuadernos de pedagogía*, 2004, núm. 332, pàgs. 68-70; Ventura, M.; Morejón, L.; Hernández, F.: "Rothko, una excusa para el cruce de miradas", *Aula de innovación educativa*, 2002, núm. 116, pàgs. 21-24.

Altres temàtiques possibles per a projectes transdisciplinaris poden ser:

- **els significats de les formes i les imatges** segons el seu context expressiu, referencial i simbòlic, tot plantejant la funció crítica de l'art i el posicionament de l'artista, així com introduir una de les eines més utilitzades per a la producció d'obres artístiques: la ironia.
- **el paper discursiu de la imatge** en la societat, per tal de treballar el potencial narratiu de la imatge (còmic, cinema, etc.) en moments de recuperació de la memòria de fets històrics.

3.3. La discussió i l'argumentació

El diàleg obert o dirigit sobre un aspecte conegut o proper a l'alumnat del tema a tractar és una bona estratègia per aconseguir posar de manifest què se'n sap, què no se'n sap, què s'ha après per l'experiència sense una sistematització rigorosa i què ens interessa convertir en coneixement.

Cal anar introduint el diàleg i la discussió com a estratègia d'aprenentatge en una matèria tradicionalment productiva, on les tasques analítiques i les activitats de reflexió i argumentació han tingut poc pes. De fet, el diàleg es considera una rica font de coneixement en el camp de l'educació artística i per tal d'afavorir el diàleg per a l'aprenentatge, ens podem ajudar d'algunes pautes suggerides per especialistes al voltant de l'observació i la comprensió d'obres artístiques (vegeu annex).

Així doncs, l'ús d'altres llenguatges també és bàsic en educació visual i plàstica. Són les habilitats cognitivolingüístiques (quadre 8) les que s'activen en produir argumentacions sobre un anunci o en expressar quines sensacions o idees ens transmet una imatge, però també podem potenciar l'expressió escrita a partir de l'organització de les idees que han sorgit en un diàleg o en una discussió, de manera que tractem textos descriptius, explicatius, justificatius, etc. Treballar què és una descripció, una justificació o una argumentació i com realitzar aquestes accions, maximitza les oportunitats perquè el nostre alumnat ho posi en pràctica adequadament.

Descriure	Comporta parlar sobre com és o com passa alguna cosa
Explicar, Exposar	Implica establir relacions entre fets en l'espai i el temps, i entre aquests i les idees.
Argumentar	Promou discutir la rellevància del model utilitzat per interpretar les imatges o les obres artístiques, amb la finalitat de convèncer.
Justificar	Comporta relacionar els fets o evidències identificades, de manera que la justificació del fet estigui ben organitzada.
Definir	Possibilita descriure conceptes a partir de les seves propietats o característiques, indicant-ne només les necessàries i suficients, i utilitzant els termes propis del llenguatge artístic.

Quadre 8. Activitats cognitivolingüístiques que podem treballar a l'aula d'educació visual i plàstica

A. Efland, K. Freedman i P. Stuhr⁶ insisteixen en la importància de qüestionar per tal d'afavorir el progrés intel·lectual de l'alumnat, de les seves facultats analítiques i de la seva comprensió dels contextos d'anàlisi. En concret, l'observació i l'anàlisi d'obres, i

⁶ Efland, A.; Freedman, K; Stuhr, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós, pàgs.196-197.

les discussions o argumentacions resultants permeten a l'alumnat prendre consciència dels nexes de connexió establerts entre cultura i producció i apreciació artístiques, afavoreixen la gestació de conflictes conceptuals i de recerca de solucions i posicionaments respecte a aquests.

Per exemple, els mateixos autors suggereixen preguntes com aquestes:

1. *En quina cultura va ser produïda aquesta forma artística?*
2. *Identifica i descriu els aspectes geogràfics de la regió/país en la que viuen els productors d'aquest objecte. De quina manera el clima, l'orografia, la vegetació i els recursos naturals han influït en la forma artística produïda?*
3. *En quin període va ser produïda la forma artística?*
4. *Descriu l'aparença física de la forma artística.*
5. *Com va funcionar/funciona la forma artística a la cultura?*
6. *Quins aspectes de la producció estètica cultural són els més importants: el procés, el producte o el significat simbòlic?*
7. *Quin és el significat social de la forma artística?*
8. *Quins eren/són els valors estètics de la cultura?*
9. *Quins eren els artistes? De quin sexe eren? Edat? Estatus social?*
10. *Com van ser escollits per convertir-se en artistes?*
11. *Com van ser educats?*
12. *Per a qui van produir la forma artística?*
13. *Es segueix produint la forma artística en els nostres dies? És igual o diferent? En quin sentit?*
14. *Com està essent utilitzada, avui, la forma artística a la cultura?*
15. *Per què hem de tractar aquesta forma artística com a art?...*

3.4. La introducció de les eines TIC per a l'aprenentatge

En els centres educatius, les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) prenen cada vegada més importància en els processos d'ensenyament-aprenentatge i en el desenvolupament i aplicació de les competències bàsiques: internet, les xarxes, els blogs o la web 2.0 ofereixen múltiples possibilitats educatives i la pràctica docent necessita actualitzar algunes metodologies per tal de poder integrar-les com un mitjà més i aprofitar les novetats que aporten en relació amb els mitjans convencionals.

Les TIC tenen un gran potencial informatiu, però també formatiu, de manera que ajuden a desenvolupar l'autonomia, la iniciativa personal i la capacitat d'aprendre a aprendre. Ara bé, les TIC no s'han de convertir en un objectiu per sí soles, sinó que es tracta d'aconseguir integrar-les d'una manera eficient en la nostra tasca docent i aprofitar tot el potencial que ens ofereixen perquè els alumnes aconseguixin els objectius d'aprenentatge assenyalats; per això, se'n sol parlar de les TAC (tecnologies per a l'aprenentatge i la comunicació).

L'educació visual i plàstica hauria de permetre a l'alumnat el desenvolupament de projectes d'edició de vídeo, de tractament de la imatge digital o d'altres més

globalitzadors que suggereixen possibles aproximacions i aplicacions del currículum. De fet, cal incidir en la importància d'oferir a l'alumnat la possibilitat d'utilitzar les eines que actualment s'utilitzen en el disseny i la il·lustració, en la fotografia, en el cinema i en els processos d'art contemporani (vegeu annex). Progressivament, les TIC haurien de formar part de les tècniques de producció habituals i, com a docents, cal apostar per una actualització contínua, tant en el coneixement dels nous mitjans tecnològics, com en el coneixement de les seves possibilitats didàctiques:

- Cal saber **gestionar la gran quantitat d'informació i mitjans que es poden utilitzar**, com: continguts multimèdia, programes de Software lliure i gratuïts, museus virtuals, documentals, presentacions i imatges disponibles en entorns gratuïts al voltant de l'educació artística, etc.
- És interessant **introduir formats d'interactivitat i participació en les tasques escolars**, a través de blogs, webs, wikis, que formen part del que s'anomena *e-cultura*.
- Cal **tenir present els continguts curriculars de la matèria relacionats amb les TIC, com l'ús de nous mitjans**: càmeres de fotografia i vídeo, eines de captura i tractament d'imatges, programes de retoc d'imatge, d'edició de vídeo o d'animació, etc.
- Cal incidir en la **possibilitat de crear, editar i gestionar documents, materials i recursos educatius**, a partir d'aplicacions senzilles que no requereixen amplis coneixements informàtics, però que ens permeten crear materials didàctics en funció de les nostres necessitats (de contingut, de context...).
- I, finalment, cal fomentar entre l'alumnat **l'ús responsable i segur dels continguts digitals**.

En definitiva, una formació permanent ens hauria de permetre la introducció de manera natural de les eines TIC per a l'aprenentatge a l'aula, tant en la creació de materials didàctics, com en la gestió de recursos educatius o en l'ús d'aplicacions senzilles de suport al nostre discurs. Igualment, podem utilitzar formats com els blog, els wiki, les pàgines web, els espais d'allotjament d'imatges, presentacions, vídeos o altres recursos per al disseny i l'elaboració d'activitats individuals i cooperatives.

4. Orientacions i estratègies d'avaluació

L'avaluació sovint s'ha considerat un punt feble en la matèria d'educació visual i plàstica, per la dificultat d'establir paràmetres i criteris objectivables en la valoració de continguts de la matèria. Això és degut a una concepció innatista al voltant de les habilitats artístiques que considera que hi ha persones amb més destreses innates per a la producció artística que d'altres, la qual cosa no significa que qualsevol persona no pugui desenvolupar en una mesura o altra aquestes capacitats. En altres ocasions, en canvi, la sobrevaloració positiva de l'autoexpressió de l'alumnat s'ha traduït en una relativització dels criteris de valoració dels continguts de la matèria.

Finalment, cal afegir una concepció habitual de l'avaluació que només mesura resultats i capacitats de l'alumnat i que deixa de banda el procés, les característiques personals de l'alumnat o el context. En aquest sentit, és necessària una reflexió sobre els nous elements que ens aporta el currículum per competències i la concepció formativa de l'avaluació, per tal de reflexionar sobre el model d'avaluació que apliquem a l'aula i introduir-hi millores, si cal.

4.1. Consideracions prèvies al desenvolupament d'un procés d'avaluació

En plantejar l'avaluació de la matèria d'educació visual i plàstica, cal avançar vers una nova cultura de l'avaluació, que tingui en compte cada vegada més els hàbits formatius, i que aposti per una estreta relació entre avaluació, autoregulació i aprenentatge. Aquestes podrien ser algunes de les consideracions a tenir en compte en el plantejament de l'avaluació de la matèria d'educació visual i plàstica:

- aplicar un canvi **en els principis rectors de l'organització dels continguts**: les accions didàctiques no han de ser avaluades separatament de forma artificial en quant als continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, sinó que **les accions educatives han d'abordar fenòmens d'aprenentatge i continguts que interaccionen entre sí**.
- entendre **la millora dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge com a principal objectiu de l'avaluació**, de manera que el professorat disposi del màxim d'elements per a conèixer i contrastar el grau d'assoliment de les competències per part de l'alumnat i que amb aquesta informació pugui analitzar i reconduir la seva pròpia pràctica docent.
- **contextualitzar les tasques d'avaluació**, entenent que el context que prendrem com a referència seran situacions i problemes del món real; amb aquesta contextualització **fomentarem la capacitat d'anàlisi i resolució de problemes** aplicables a la realitat.
- **explicitar a l'alumnat els criteris de correcció** de cada instrument d'avaluació que utilitzarem, de manera que l'avaluació es transformi en una eina d'autoregulació de l'aprenentatge i l'alumnat pugui conèixer prèviament els indicadors d'èxit de les tasques plantejades.
- tendir cap a una avaluació que tingui en compte que el saber no pot seguir considerant-se com un coneixement estàtic i que el coneixement es produeix

en molts espais i no sols parteix del professorat: en definitiva, una **avaluació que desenvolupi la predisposició a la crítica i al contrast de la informació**.

Avaluació quantitativa o qualitativa?

A més de les consideracions exposades en l'apartat anterior, també és interessant reflexionar sobre dues funcions de l'avaluació que, amb objectius contraposats, poden aportar diverses informacions sobre el procés d'aprenentatge: l'avaluació quantitativa i la qualitativa.

D'una banda, l'**avaluació quantitativa** permet mesurar en quin grau s'aconsegueixen els objectius marcats i el progrés en els coneixements, a partir de proves de caràcter uniformador. De l'altra, aquest plantejament uniformador implica que no s'avaluen amb prou fiabilitat altres aprenentatges ni aspectes circumstancials que s'hagin produït en el desenvolupament de l'aprenentatge. L'avaluació quantitativa tendeix a avaluar resultats i no processos, tendeix a ser unidireccional i té un sentit descendent (del professorat a l'alumnat).

En una posició gairebé complementària, l'**avaluació qualitativa** reprèn la capacitat de comprendre i reconstruir la lògica interna d'un fet educatiu, i de buscar la comprensió profunda del procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest tipus d'avaluació però, també és més complexa, ja que utilitza instruments d'avaluació diversos per tal de valorar la qualitat dels processos i dels resultats, alhora que també vol valorar la interacció entre l'alumnat i el professorat, i entre el mateix alumnat.

L'ensenyament artístic és un complex procés que dona lloc a nombrosos resultats, la majoria dels quals no es poden descriure en conductes observables, per la qual cosa és interessant utilitzar els sistemes d'avaluació de manera complementària. De fet, un bon procés d'avaluació hauria d'analitzar en quins contextos pot resultar més adient cada sistema, així com els instruments per a dur-lo a terme.

Què podem avaluar en educació visual i plàstica?

El currículum determina què podem avaluar en educació visual i plàstica a partir de l'especificació dels criteris d'avaluació marcats en cada curs escolar. Aquests criteris són una bona guia per al desenvolupament del currículum, de manera que la seva organització en diferents àmbits ens pot clarificar els apartats de l'avaluació.

D'acord amb Agirre⁷, es poden establir quatre tipologies de continguts d'educació artística, que necessiten instruments diversos per mesurar el seu grau de consecució:

- **l'àmbit historicoartístic:** dades, períodes, moviments artístics, significacions canòniques, ubicació d'obres en contextos, relacions amb art actual, etc.,
- **l'àmbit hermenèutic** (interpretatiu): anàlisi d'elements formals i compositius, descripció de temes, representacions, simbolisme, interpretació de significats, sentiments, emocions (estètica), ús d'elements formals i compositius, ús de recursos simbòlics i temàtics per tal d'obtenir efectes estètics i expressius, etc.,

⁷ Agirre, I. (2005): *Teorías y prácticas en educación artística*, Barcelona: Octaedro/EUB, pàg. 123.

- **l'àmbit procedimental:** mitjans, tècniques i procediments; habilitats, destreses i idoneïtat en l'ús de mitjans, tècniques i procediments, etc.,
- **i l'àmbit estratègic:** marc de continguts i de resolució de problemes, marc epistemològic, marc d'investigació, etc.

En el quadre 9 es mostren exemples de continguts curriculars vinculats a cada un d'aquests apartats o àmbits:

SEGON CURS	
Àmbit historicoartístic	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar temes, estils i tendències de les arts visuals i audiovisuals a través del temps i atenent la diversitat cultural i el context on s'han produït. - Diferenciar i reconèixer els processos, tècniques, estratègies i materials de les imatges de l'entorn audiovisual i multimèdia.
Àmbit hermenèutic (interpretatiu)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar els elements del llenguatge visual, constituents essencials (configuracions estructurals, variacions cromàtiques, orientació espacial i textura) dels objectes i/o aspectes de la realitat. - Seleccionar els materials més adequats per crear un producte artístic d'acord amb uns objectius prefixats i a la reflexió i avaluació de les diferents fases del procés de concepció, disseny, formalització i realització. - Representar objectes i idees de forma bidimensional i tridimensional aplicant tècniques diverses i aconseguir resultats en funció de la proposta i les intencions prèvies.
Àmbit procedimental	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar i participar, activament, en projectes de creació formal i visual individualment i cooperativament com produccions videogràfiques o plàstiques de gran format, aplicant les estratègies pròpies i adequades del llenguatge plàstic i visual. - Realitzar creacions plàstiques bidimensionals i tridimensionals seguint el procés de creació i demostrant interès i iniciativa, creativitat i imaginació.
Àmbit estratègic	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitzar la terminologia pròpia del llenguatge artístic per descriure els objectes i les imatges, les tècniques i els procediments, els materials i les eines. - Utilitzar el dibuix com a instrument de representació i de comunicació, i com a eina bàsica per a la plasmació d'idees. - Utilitzar codificacions bàsiques de la geometria plana i descriptiva.

Quadre 9. Diferents tipus de continguts segons els àmbits de l'educació visual i plàstica (segons E. Valero)

4.2. L'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge

El procés d'avaluació ha de proporcionar informació al professorat i a l'alumnat sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, per la qual cosa cal que sigui útil a les dues parts, i no només per proporcionar informació al docent. A través de l'avaluació sumativa el professorat coneix els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat, però necessitem que l'alumnat també es faci seva la informació per poder regular les seves dificultats i errors amb la màxima autonomia (avaluació formativa). Per això, cal que l'avaluació es dugui a terme al llarg de tot el procés d'aprenentatge i afavoreixi la seva funció de retroalimentació.

Així doncs, es poden identificar tres moments clau en el procés d'avaluació, segons la finalitat i el moment (vegeu quadre 10):

- a) **avaluació diagnòstica** o inicial: permet conèixer les actituds, hàbits, experiències personals, representacions, maneres de raonar i coneixements previs de l'alumnat,
- b) **avaluació formativa**: a partir d'accions continuades; té com a objectiu afavorir el progrés en els processos d'aprenentatge,
- c) **avaluació sumativa** o final: ens permet reconèixer si l'alumnat ha assolit els resultats globals esperats i sol estar lligada a la funció certificadora.

	Al principi del procés	Durant el procés	Al final del procés
En funció del moment	Inicial	Continuada	Final
En funció de la finalitat	Diagnòstica	Formativa	Sumativa

Quadre 10. Diferents tipus d'avaluació segons la finalitat i el moment d'aplicació

4.2.1. L'avaluació diagnòstica

L'avaluació diagnòstica o inicial permet entendre que els estudiants afronten els nous aprenentatges des de lògiques diferents i amb nivells molt diversos i que, si volem que l'alumnat aconseguixi progressar en l'aprenentatge, és essencial l'adequació del currículum i de les activitats previstes a les necessitats detectades en l'avaluació inicial. S'estableix, així, el **punt de partida o estat de la qüestió** on s'han de vincular, i adaptar, si cal, les propostes de treball dissenyades prèviament.

Per a l'avaluació diagnòstica podem utilitzar instruments com **els qüestionaris**, les **preguntes obertes** o les **converses en grup**, tot i que és possible recórrer a altres instruments d'avaluació per detectar els coneixements i la competència que l'alumnat té per aplicar-los. Per exemple, abans d'introduir el concepte de sistemes de representació, podem demanar la realització **d'un exercici gràfic** sobre la representació d'un objecte senzill, com pot ser una taula, acompanyat d'algunes preguntes que podrien generar debat (vegeu quadre 11).

Recordes com dibuixaves una taula quan eres petit/a?	Com la dibuixaries ara?
Hi ha diferències d'una representació a l'altra? Quines?	
Per què creus que has canviat la teva manera de dibuixar la taula?	
Com dibuixaries una taula de la que s'han de fer 5.000 unitats amb unes mides precises?	

Quadre 11. Model d'exercici d'avaluació inicial sobre els sistemes de representació

Aquestes activitats d'avaluació no haurien de limitar-se a recollir els coneixements i les estratègies que l'alumnat domina (o no) a través d'un examen o una prova inicial, sinó que també s'hauria d'intentar compilar evidències sobre les seves preconcepcions i les seves maneres d'aprendre. En aquest sentit, un instrument força utilitzat en l'avaluació diagnòstica és el KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*, Young & Tamir, 1977), un instrument senzill que no sols permet detectar les idees i els coneixements previs de l'alumnat sinó que, a més, permet que siguin conscients de quina és la seva posició inicial en relació amb objectius d'aprenentatge i pot utilitzar-se després perquè s'adoni dels seus progressos (vegeu quadre 12).

Sistemes de representació (realista, simbòlica, en perspectiva (sistema cònic, dièdric)	<i>No ho sé fer</i>	<i>Puc fer-ho</i>	<i>Puc fer-ho bé</i>	<i>Puc ensenyar a fer-ho</i>
Dibuixo un tron en volum				
Dibuixo un tron de manera que simbolitzi el poder				
Dibuixo una taula en perspectiva lineal (amb un únic punt de vista)				
Dibuixo una taula amb tres vistes: planta, alçat i perfil				

Quadre 12. KPSI per avaluar la competència inicial de l'alumnat en el coneixement i aplicació dels sistemes de representació.

Aquests breus qüestionaris també tenen altres avantatges en el procés d'aprenentatge: fan acostumar l'alumnat a autoavaluar-se, constitueixen una presentació dels objectius d'aprenentatge o una introducció als continguts que es tractaran en una unitat didàctica i, pel seu caràcter obert, no comporten un sentiment d'incomoditat com el que es podria generar entre l'alumnat amb una prova inicial més formal.

4.2.2. L'avaluació formativa

L'avaluació continuada o formativa és el sistema d'avaluació que ens permet prendre decisions com a docents per tal de millorar els processos d'aprenentatge i l'alumnat pot autoregular-se per tal de progressar. Es tracta, doncs, d'un tipus d'avaluació integrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge que presenta les següents característiques⁸:

- és **holística i globalitzadora**, ja que comprèn totes les dimensions de la personalitat de l'individu i les seves circumstàncies,
- dóna especial rellevància a l'**obtenció d'informació a partir de vies informals i contínues**, de manera que manté un registre constant i permanent d'activitats i progressos de l'alumnat, enlloc de valorar només proves que mesuren resultats finals,
- considera l'avaluació com a **peça clau en l'autoregulació de l'aprenentatge** per mitjà de:

⁸ Agirre, (op. cit.), pàg. 31, pàgs. 129-135.

- emfasitzar la utilitat d'una avaluació sistemàtica i regular,
- eliminar la connotació negativa dels exàmens "finals",
- considerar l'avaluació com a part intrínseca i natural del procés d'aprenentatge,
- utilitzar instruments variats que s'adaptin als tipus d'intel·ligència que s'activa en cada procés d'aprenentatge,
- utilitzar una àmplia gamma de mesures per augmentar la fiabilitat de l'avaluació,
- mostrar sensibilitat cap a la diversitat dels punts de partida i arribada (de nivells evolutius, d'habilitats...),
- utilitzar materials d'avaluació interessants, ja que una prova d'avaluació també pot ser una experiència interessant d'aprenentatge),
- entendre que l'objectiu primordial de l'avaluació és la retroalimentació útil per a l'estudiant.

Instruments de l'avaluació formativa

Algunes estratègies que s'han mostrat eficients per ajudar a l'autoregulació de l'aprenentatge són:

- La recollida o observació sistemàtica de l'activitat realitzada, a través de **làmines, diaris, dossiers, carpetes o portafolis**, que mostren la feina realitzada a diari per l'alumnat, encara que estigui en procés d'elaboració.
- La realització de **proves parcials enmig del procés**: test, examen de preguntes curtes, prova oberta, etc., així com la seva correcció a través de diversos sistemes d'avaluació (autoavaluació, coavaluació...), que sovint es mostren més eficaços que si és el docent qui fa la correcció.
- La realització d'**exercicis pràctics** d'aplicació de conceptes teòrics o tècnics.
- L'establiment de **diàlegs, debats o converses a l'aula** (alumnat- professorat; alumnat-alumnat) a partir de les activitats dissenyades.
- L'elaboració d'**esquemes o mapes conceptuals** que es van construir col·lectivament a mesura que s'aprèn un nou concepte i per tal de relacionar-lo amb els anteriors.
- L'establiment de **bases d'orientació** on estan resumides les operacions necessàries per realitzar algun tipus de tasca. Poden estar fetes i, en aquest cas, l'alumnat les ha de seguir o comprovar fins a quin punt les segueix, o bé ha de ser l'alumnat qui les ompli resumint allò que creu necessari per resoldre una tasca.
- La utilització de tot tipus de **graelles d'avaluació i autoavaluació** (vegeu quadre 13), elaborades a partir d'indicadors precisos o de les bases d'orientació pactades.

Tots aquests instruments es complementen i proporcionen informació a professorat i alumnat i han de ser utilitzats en tots els moments del procés amb la finalitat de detectar, seguir, regular i retroalimentar el procés d'aprenentatge.

Evidències de participació	Sí	No	Alguna vegada
Aporto idees, suggeriments i propostes a l'equip.			
Escolto els altres.			
Accepto les idees i propostes dels companys/es.			
Planifico les tasques junt amb els companys/es.			
Accepto les tasques que em pertiquen.			
Em faig responsable de la meva feina.			
Ajudo els companys/es en la seva feina.			
Anoto a l'agenda els compromisos o el treball a realitzar.			
Accepto les correccions que em fan els companys/es.			

Quadre 13. Llista de control per autoavaluar la participació en la realització d'un projecte en equip

4.3. L'avaluació final, com a coneixement dels resultats del procés d'aprenentatge

Mentre que la tradició escolar situa les proves escrites individuals com a paradigma de l'avaluació, en el món real les competències i els coneixements es demostren resolent situacions on les competències i els coneixements han d'aplicar-se. Avaluar competències permet comprovar si s'ha après significativament, si s'està capacitat per aplicar més endavant els aprenentatges, aspecte que no es pot comprovar amb una simple prova escrita.

Així doncs, l'avaluació final ha de servir per **orientar l'alumnat per reconèixer el que ha après, per tal d'aplicar-lo en futurs aprenentatges**, per reconèixer els problemes i les dificultats que se li han presentat i per prendre consciència de les diferències entre el punt de partida i el punt final. **Pel que fa al professorat**, l'avaluació final **indica els nivells de rendiment de l'alumnat i, de retruc, determina aspectes de la seqüència d'ensenyament i aprenentatge que cal modificar o millorar**.

L'avaluació final orientada a qualificar l'aprenentatge de l'alumnat ha de ser coherent amb el procés d'ensenyament plantejat. Si la finalitat d'aquest procés és que sigui capaç d'utilitzar el coneixement après per interpretar situacions ben diverses i complexes i per aplicar els coneixements artístics, les activitats per avaluar no es poden reduir a plantejar qüestions que siguin simples o reproductives. Per contra, s'ha de comprovar si l'alumnat sap enfrontar-se a situacions noves, interpretar-les, argumentar, plantejar-se noves solucions creatives, etc.

Instrumentes de l'avaluació final

Els instruments emprats per a l'avaluació continuada o formativa haurien de tenir una continuïtat en l'avaluació final, per tal de garantir la coherència de tot el procés. Tanmateix, l'avaluació final té un caràcter globalitzador i competencial, per la qual cosa se solen plantejar activitats d'avaluació que puguin recollir tot el procés d'assimilació d'idees i d'aplicació de competències:

- **Realització d'exercicis pràctics** en els quals es valorin aspectes com la qualitat tècnica de l'obra produïda, el grau d'inventiva en l'ús d'un procés o d'una idea i les seves qualitats expressives o estètiques. De fet, l'activitat artística en si mateixa reconstrueix la lògica de l'avaluació, ja que consta d'un punt de partida, d'un procés i d'un resultat final susceptible d'ésser valorat⁹.
- Elaboració d'un **projecte final que parteixi d'uns condicionants reals** i que reculli tot el procés de realització d'una obra a gran escala (amb justificació, localització, informació, propostes esbossades, prototips o maquetes...)
- **Defensa o justificació d'un projecte propi o col·lectiu**, a partir de la seva presentació oral i amb el suport d'altres mitjans, atès que, per una qüestió de temps, no sempre és possible elaborar el projecte complet.
- Realització de **proves teoricopràctiques** que recullin conceptes abstractes i la seva posterior aplicació per mitjà d'exercicis d'interpretació escrita, de valoració crítica, o d'exercicis pràctics desenvolupats amb tècniques tradicionals o multimèdia.

Finalment, cal incidir en el fet que aquestes activitats d'avaluació, a més de possibilitar la compilació de dades quantitatives i qualitatives per poder acreditar els aprenentatges, també han de servir perquè els mateixos nois i noies puguin reconèixer el que han après i, per tant, només té sentit realitzar-les si es preveu que la majoria serà capaç de superar-les amb un cert èxit. En cas contrari, és millor dedicar temps a revisar els aspectes poc clars o els processos més complexos. Un procés d'avaluació que integri de manera natural la reflexió sobre l'aprenentatge, la comprensió de processos reals, la crítica, l'autocorrecció o la millora d'aspectes didàctics hauria de facilitar progressivament el gust per aprendre.

⁹ Vegeu Eisner, W.E. (2000) [1972]: *Educar la visió artística*, Barcelona: Paidós.

ANNEX**EL MANIFEST DE 2n D'ESO¹⁰**

Aquesta unitat didàctica, dirigida a 2n d'ESO, se centra en les possibilitats comunicatives i expressives del "manifest", declaració escrita en la qual un grup polític, artístic o cultural explica públicament els seus propòsits i programa d'actuació. Es pretén que l'alumnat cossi la importància d'aquestes produccions escrites o audiovisuals per a l'argumentació i la defensa de les idees pròpies o dels col·lectius.

La finalitat de la unitat és el coneixement de diverses modalitats de manifestos (literaris, artístics, polítics...) per al posterior plantejament escrit d'un manifest i de la seva presentació en format audiovisual. Simultàniament, es treballen continguts de l'àmbit de llengües, ciències socials i tecnologia, com:

- La comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació i, en especial, dels manifestos.
- La producció de manifestos escrits i audiovisuals.
- L'ús de la comunicació no verbal en la producció dels discursos orals i de les presentacions audiovisuals.
- El manifest com a expressió i comunicació d'idees i com a possible canalització del rebuig a una situació de desigualtat, injustícia i discriminació.
- El manifest com a expressió artística. Valoració del manifest com a eina de difusió del patrimoni.
- La utilització dels recursos TIC.

L'avaluació se centra en tres aspectes: l'anàlisi i comparació de diversos tipus de manifestos, la creativitat i l'expressió desenvolupada en un manifest escrit i la qualitat resultant de la seva presentació audiovisual.

Descripció de la unitat

1. **Introducció:** explicar el significat i la transcendència dels manifestos literaris, artístics i polítics i mostrar-ne alguns exemples. Un bon punt de partida poden ser els manifestos d'algun moviment artístic tractat a classe, com el futurisme, el dadaisme o el surrealisme.
2. **Elaboració d'un petit vídeo** a partir del lema: *El manifest de segon d'ESO*:
 - Invenció d'un moviment artístic absurd, divertit o vinculat a alguna història de l'alumnat o d'una reivindicació que els alumnes vulguin transmetre (per exemple: el *llapisme*, l'*antideurisme*, etc)
 - Elaboració del text i definició del guió del vídeo a partir d'aquest text.
 - Filmació del manifest i edició dels arxius filmats com a petit vídeo (1 o 2 minuts)
3. **Presentació** del manifest a la resta de companys i companyes.

¹⁰ Aquesta unitat didàctica ha estat dissenyada per Glòria Llompart, de l'institut de Tremp (Tremp).

Temporització

7 sessions aproximadament:

- 1 sessió d'**introducció** al concepte de **manifest**.
- 1 sessió d'**explicació i inici de la tasca**: redacció del text, elaboració del guió del projecte en grup.
- 1 sessió d'**explicació bàsica dels usos de la càmera** de fotos com a eina de filmació, la descàrrega i el visionat dels arxius filmats i realització de proves i inici de filmació.
- 1 sessió de **filmació** del projecte.
- 2 sessions d'**edició**: descàrrega d'arxius filmats, explicació del programa d'edició i posterior edició del projecte.
- 1 sessió per visionar els treballs de tots els grups i fer-ne autocrítica i **autoavaluació**.

Avaluació

- Valoració d'un **breu guió del projecte** per escrit.
- **Observació de l'alumnat** a l'aula en relació amb el **treball en equip** (aportació de materials i idees, actitud col·laboradora o passiva, actitud en relació als altres companys i als altres grups, cura del material, etc.)
- Avaluació del resultat final: **petit muntatge en vídeo**.
- **Autoavaluació** del procés per part de l'alumnat i **exposició oral** davant dels companys i companyes (explicació dels objectius, dificultats que han tingut i valoració del resultat).

La unitat en relació amb els elements curriculars

Objectius	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descobrir les possibilitats de la càmera fotogràfica com a eina de creació i expressió artística. ○ Reconèixer les diverses finalitats (informativa, exhortativa, discursiva, crítica, estètica) de la comunicació artística i visual. ○ Representar idees utilitzant els recursos TIC (foto-vídeo), tot manifestant iniciativa, creativitat i imaginació. ○ Planificar i reflexionar, de forma individual i col·lectiva, sobre el procés d'elaboració.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> ○ Representació d'idees utilitzant el llenguatge audiovisual i els recursos TIC. ○ L'ús de la càmera fotogràfica com a eina de creació i expressió. Conceptes bàsics sobre cinematografia (planificació, angulació, guió, moviments de càmera, etc.) ○ Coneixement de procediments i tècniques de muntatge de vídeo. Planificació del treball, elaboració d'un guió i valoració de les fases del treball per dur-lo a terme satisfactòriament. ○ Finalitats de la comunicació visual. El paper discursiu i crític de la imatge artística. El manifest artístic. La videoprojecció com a obra artística. ○ Responsabilitat i col·laboració en el treball en equip.
Valoració competencial	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Competència comunicativa lingüística i audiovisual</u>: Capacitat de saber comunicar idees i expressar-se amb els llenguatges audiovisuals, fent servir les TIC, el propi cos o qualsevol altre material. Fer produccions

	<p>audiovisuals en grup, tot adequant el missatge al públic a qui s'adreça.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Competència artística i cultural:</u> Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, en aquest cas, les produccions videogràfiques, així com utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi. Fomentar la creació artística a través de les eines tecnològiques. ○ <u>Tractament de la informació i competència digital:</u> Gestionar l'ús de les TIC per comunicar idees i expressar-se. Familiaritzar-se en l'ús i la gestió d'eines de creació i comunicació tecnològiques. ○ <u>Autonomia i iniciativa personal:</u> Capacitat de planificar i reflexionar sobre el procés d'elaboració en les creacions videogràfiques. Adonar-se de la importància del guió de treball i valorar en cada fase del projecte l'estat de consecució.
--	--

Recursos i recomanacions

Recursos humans	Professorat d'educació visual i plàstica, amb la col·laboració, si s'escau, del professorat de tecnologia i informàtica.
Recursos materials	<p>Càmeres de fotos digitals (pròpies i del centre). Lector de targetes universal per descarregar els fitxers de les càmeres als ordinadors. Biblioteca de sons i melodies per l'àudio. Programes: Photobucket o Windows Movie Maker. Documentació escrita i audiovisual sobre diferents tipus de manifest com, per exemple, el del futurisme, el del "zapatisme", etc.</p>
Recomanacions	Descarregar arxius de vídeo sempre és lent, per la qual cosa caldria preveure que l'alumnat pugui treballar simultàniament altres aspectes del projecte a realitzar, com definir el títol del projecte o cercar la música o els sons que necessitin afegir-hi.