

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

LA CREATIVITAT: BASES TEÒRIQUES I PROPOSTA D'UN  
PROGRAMA D'INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA A TRAVÉS  
DE L'ART EN PRIMÀRIA

SUSANA ESTRUCH RIBERA

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 13 de Maig de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Bernardo Martínez Mut
- D. Bernardo Gargallo López
- D<sup>a</sup>. Paz Cánovas Leonhardt
- D. Juan J. Jové Peres
- D. Cándido Ruiz Rodrigo

Va ser dirigida per:  
D. Pedro Garfella Esteban

©Copyright: Servei de Publicacions  
Susana Estruch Ribera

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6227-6

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

**LA CREATIVITAT: BASES TEÒRIQUES I  
PROPOSTA D'UN PROGRAMA D'INTERVENCIÓ  
PEDAGÒGICA A TRAVÉS DE L'ART EN PRIMÀRIA.**

**TESIS DOCTORAL:**

**Presentada por**

**Susana Estruch Ribera**

**Dirigida por el doctor**

**Pedro Garfella Esteban**

**VALÈNCIA 2005**



*Als mestres del Xucurruc per treballar en pro de la renovació pedagògica, i d'una educació innovadora i de qualitat.*

*A Vicent Gràcia i Mercè pel seu suport professional, tecnològic i sobre tot emocional.*

*A Maribel de les escoles de Montaberner per ser excepcional alhora de potenciar la creativitat en grans i menuts.*

*A Pedro Garfella per ser un director i crític exigent.*

*I especialment a David i als meus fills, Gemma i David, per la seva paciència infinita.*



# CONTINGUT

<b>Introducció</b>	13
<b>CAPÍTOL I: ASPECTES CONCEPTUALS I TEÒRICS DE LA CREATIVITAT</b>	19
1. La creativitat.	21
1.1. Concepte de creativitat	24
1.2. Revisió històrica de l'evolució de la investigació en creativitat.	25
1.3. Factors determinats de la creativitat	27
1.3.1. Factors psicofisiològics	27
1.3.2. Factors aptitudinals	29
1.3.3. Factors actitudinals	30
1.4. Estímuls de la creativitat	32
1.5. Obstacles de la creativitat	35
1.6. El procés creatiu	37
2. La creativitat de dels distints models teòrics	41
2.1. Teories conductistes: creativitat per associació d'estímuls o per reforç	42
2.2. La teoria de la gestalt: creativitat com organització flexible de la percepció.	42
2.3. Vygotski: creativitat com activitat combinatorial.	43
2.4. La teoria psicoanalítica: creativitat i il·luminació inconscient	45
2.5. Piaget: creativitat en els processos d'acomodació-assimilació	46
2.6. L'explicació humanista: creativitat com autorealització personal.	47
2.7. Teoria incremental de Weisberg: la creativitat com a solució de problemes.	48
2.8. La teoria de la supressió de F. Secadas.	48
2.9. Sternberg i Lubart: teoria de la inversió en la creativitat.	51
<b>CAPÍTOL II: DISTINTS MODELS I PROGRAMES PER DESENVOLUPAR LA CREATIVITAT</b>	53

1. <b>MODEL “IOE”</b>	55
1.1. Fonaments teòrics.	55
1.1.1. Via intel·lectual.	56
1.1.2. Via ecològica.	57
1.1.3. Via multisensorial.	58
1.2. Programa per estimular la creativitat en l’escola.	61
1.2.1. Objectius.	61
1.2.2. Model de programació creativa.	63
1.3. L’escola ioeista.	65
2. <b>EDUCREA</b>	66
2.1. Principis bàsics.	67
2.2. Elements d’un centre educatiu creatiu.	68
2.3. El currículum creatiu bàsic.	69
2.4. Metodologia creativa.	70
2.4.1. Indicadors externs.	70
2.4.2. Activadors creatius.	71
2.4.3. El llenguatge creatiu total.	71
3. <b>CREÀTICA.</b>	72
3.1. El cub creàtic: mètodes, tècniques i camp d’aplicació.	73
3.2. Tècniques creàtiques.	76
3.2.1. Mètodes analítics.	76
3.2.2. Mètodes antitètics.	79
3.2.3. Mètodes aleatoris.	82
<b>CAPÍTOL III: LA CREATIVITAT EN L’ESCOLA</b>	87
1. La creativitat abans i després la reforma educativa.	89
2. La cultura escolar.	93
2.1. Elements de la cultura escolar	95
3. Característiques de la personalitat creadora.	99
3.1. La personalitat creativa.	99



3.2. El professorat creatiu.	103
3.3. L'alumnat creatiu.	111
4. El procés d'ensenyament i aprenentatge.	113
4.1. L'aprenentatge i l'ensenyament constructiu.	114
4.2. L'aprenentatge i l'ensenyament significatiu.	118
4.3. L'aprenentatge i l'ensenyament creatiu.	120
5. El currículum creatiu.	123
5.1. Objectius i continguts.	127
5.2. Metodologia bàsica de la creativitat.	128
5.3. Recursos del medi escolar.	129
5.4. L'avaluació creativa.	132
5.5. Estudis i investigacions sobre la importància de l'educació artística.	133
6. Importància del llenguatge total en l'escola creativa.	135
6.1. La creativitat expressiva i el llenguatge total.	136
6.2. L'expressió total	137
6.2.1. Llenguatges expressius	138
6.2.2. Procés de representació expressiva: impressió-expressió- comunicació-reflexió	139
7. Importància del joc en l'educació creativa.	143
7.1. Característiques del joc.	144
7.2. Classificació dels jocs.	145
7.3. Aportacions del joc.	147
7.4. Els jocs de motricitat i la creativitat.	149
<b>CAPÍTOL IV: L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA</b>	153
1. Justificació de la necessitat d'una educació artística com una de les formes d'activar la creativitat.	155
1.1. Variables relacionades en l'activació de la creativitat.	157
1.1.1. Autoconcepte i creativitat.	158
1.1.2. Creativitat i increment de la motivació.	159
1.1.3. Creativitat i estils cognitius	160

1.1.4. Personalitat, Sociabilitat i creativitat	161
1.1.5. Coneixements, atenció i creativitat.	162
1.2. La intel·ligència i la creativitat.	164
1.2.1. Tipus de pensament que intervenen en la creativitat.	164
1.2.2. El paper sintètic, analític i pràctic de la intel·ligència	165
1.2.3. Les intel·ligències múltiples	168
1.2.4. La intel·ligència emocional.	170
1.2.4.1. Per què és important la intel·ligència emocional?.	171
1.2.4.2. Expressió i educació emocional.	174
1.2.5.  Cóm treballar les intel·ligències múltiples i la intel·ligència emocional des de l'escola.	176
1.2.5.1. Un programa d'educació emocional.	177
1.2.5.2. Un programa de competència social.	179
2. La capacitat creadora i l'expressió gràfica.	183
2.1. Factors Implicats en el desenvolupament	183
2.2. Estadis del desenvolupament.	186
2.3. Estratègies gràfiques utilitzades i la seva evolució.	201
2.4. Estadis de desenvolupament de la comprensió de l'art segons Parsons.	205
3. L'educació artística.	208
3.1. El currículum de l'educació artística en primària	209
3.2. La capacitat educativa de les arts .	121
3.3. Les quatre dimensions de l'educació artística.	220
3.4. L'educació artística com a forma de lluitar contra la discriminació.	222
3.5. Aportacions de J.W. Goethe a la comprensió del procés artístic.	224
4 Art i estètica.	226
4.1. Evolució històrica.	227
4.2. Estètica i crítica.	230
4.3. Estètica de la forma i estètica del contingut.	231
5 Art i cultura visual.	232
5.1. La cultura visual: Evolució històrica.	232

5.2. La cultura visual.	237
5.3. L'educació artística per a la comprensió de la cultura visual.	241
5.4. L'expressió gràfica en el món de la cultura visual.	243
6. Un model didàctic d'iniciació a l'art (Moprart)	247
6.1. Tòpics en l'educació artística.	247
6.2. Els jocs d'art.	248
6.3. El caràcter cognitiu i constructivista del model Moprart.	250
<b>CAPÍTOL V: PROGRAMA D'INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA</b>	253
1. Justificació	255
1.1. L'educació artística, una necessitat social.	257
1.2. El constructivisme i el cognitivisme fonaments del sistema educatiu i de l'educació artística.	258
1.3. Quina és la finalitat de l'educació artística?	261
1.3.1. La comprensió de l'art	261
1.3.2. L'expressió de l'art.	265
2. Característiques del centre educatiu idoni per a l'educació artística.	268
3. Objectius	270
4. Continguts	272
4.1. Continguts de l'educació artística en el DCB de primària	272
4.2. Continguts proposats en aquest programa	274
5. Metodologia.	277
5.1. La investigació en acció en l'educació artística	281
5.2. Els projectes de treball	283
5.3. El museu imaginari.	286
5.4. Els jocs d'art.	287
5.5. La utilització del conte	289
5.6. Els portafolis	291
6. Activitats	292
7. Avaluació	431

7.1. Avaluació de la capacitat creativa de l'alumnat	431
7.2. Avaluació de la idoneïtat del mètode d'investigació-acció en l'aula	432
<b>CAPÍTOL VI: ASPECTES METODOLÒGICS DE D'INVESTIGACIÓ</b>	<b>433</b>
1. Introducció	435
2. Fases i temporalització	436
3. Anàlisi previ	437
3.1. Procés de recollida de dades	439
3.2. Selecció dels grups més homogenis	439
3.2.1. Anàlisi d'homogeneïtat dels grups de tercer curs en les variables d'intel·ligència (IGF).	440
3.2.2. Anàlisi d'homogeneïtat dels grups de cinquè curs en les variables d'intel·ligència (IGF).	442
3.2.3. Anàlisi d'homogeneïtat dels grups de tercer curs en les variables de socialització (BAS).	443
3.2.4. Anàlisi d'homogeneïtat dels grups de cinquè curs en les variables de socialització (BAS).	445
3.2.5. Anàlisi d'homogeneïtat dels grups de tercer curs en les variables de l'autoconcepte de Piers Harris.	447
3.2.6. Anàlisi d'homogeneïtat dels grups de cinquè curs en les variables de l'autoconcepte de Piers Harris.	450
4. Avaluació del context	452
5. Hipòtesis.	456
6. Disseny d'investigació.	458
7. Grups d'investigació.	459
8. Instruments d'avaluació.	460
8.1. Avaluació de la creativitat.	461
8.1.1. TAEC, Test de abreación para evaluar la creatividad, de S. de la Torre.	463
8.2. Instruments per a la valoració qualitativa del programa d'intervenció pedagògica.	469

8.2.1. El portafolis.	469
8.2.2. El diari d'aula.	471
8.2.3. Els autoinformes de valoració del programa d'educació artística.	472
<b>CAPÍTOL VII: RESULTATS I CONCLUSIONS</b>	475
1. Anàlisi de les dades de les variables del TAEC.	477
2. Valoració de les hipòtesis plantejades.	488
2.1. Valoració subjectiva de la creativitat.	495
3. Conclusions i recomanacions	496
<b>Annex I: Programació de l'àrea d'educació plàstica, dels cursos de tercer i cinquè, de l'escola de Xeraco</b>	499
<b>Annex II: Instruments d'avaluació utilitzats en l'anàlisi previ</b>	527
<b>Annex III: Exemples de la prova del TAEC</b>	537
<b>Bibliografia</b>	454
<b>Índex de quadres</b>	557
<b>Índex de taules</b>	559
<b>Índex de les activitats del programa d'educació artística.</b>	561



# INTRODUCCIÓ

---





La ment de qualsevol escolar està contínuament condicionada per un continu bombardeig d'estímuls que a sovint l'impedeixen percebre la realitat, necessària durant el període de desenvolupament. Aquesta contaminació d'estímuls limita i bloqueja la capacitat natural de l'ésser humà: la creativitat. La creativitat és una necessitat primària i la seva absència genera un estat d'insatisfacció i avorriment.

Fins el moment l'escola era un lloc on es formava l'alumnat a imatge de la societat en què estava immers: prohibint-li, ordenant-li i jutjant-lo contínuament.

En la societat actual es lluita per una educació que ofereix a l'alumne capacitat per al canvi, no per a l'estabilitat. Hem de formar ciutadans capaços de reformar la societat creativament i entrenats per a l'anàlisi, la crítica i la reconstrucció d'allò establert. Per això els moviments pedagògics i l'escola activa de tots els països defensen que la creativitat és una aptitud a desenvolupar necessàriament.

És sabut que unes persones són molt bones per a les matemàtiques i un desastre per a tot allò artístic; d'altres són magnífiques per als idiomes i molt dolentes en ciències naturals, i d'altres triomfen en la investigació científica, però són insuportables a casa seva i per a les amistats. Gardner<sup>1</sup> explica aquesta diversitat amb la seva teoria de les intel·ligències múltiples i Goleman<sup>2</sup>, amb el seu atractiu concepte d'intel·ligència emocional. Ambdós autors coincideixen en la importància absolutament primordial de la intel·ligència interpersonal, en tots els àmbits de la vida, i la necessitat per desenvolupar-la.

Educar per trobar les solucions als problemes nous, en funció a solucions ja trobades, no es suficient, sinó que el subjecte deu acostumar-se a inventar solucions noves.

---

<sup>1</sup> GARDNER, H. (1997): *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Editorial Paidós.

<sup>2</sup> GOLEMAN, D.(1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Paidós.

El sistema educatiu proposa premiar els alumnes, des de ben menuts, la seva curiositat, que cada aprenentatge tingui aparellada una recompensa, i que siguin capaços d'aprendre per si sols, pel gust de saber.

Per al xiquet, el comportament creatiu és tan natural com respirar, però desgraciadament, molts adults donen més importància a la forma correcta de fer les coses que a l'alegria de manipular, descobrir, experimentar i crear.

Quan alliberem la ment de les rutines, d'un pensament reproductor d'hàbits i conceptes fixes i de l'expressió pautada d'un llenguatge codificat, sorgeix la ment creadora inventiva que es manifesta, per exemple, en l'expressió dels garabats automàtics, fruit d'una expressió total. Aquesta expressió total de sentiments i sentits utilitza els múltiples llenguatges de la persona per a comunicar-se. I és més rica en la mesura que la persona posseeix més continguts expressables, que depenen de la capacitat per interioritzar el món i fer subjectiva la cultura objectiva. No serà la llibertat d'expressió tant necessària com la llibertat de pensament?.

Les tasques escolar han de ser “autotélicas”, com diria Mihaly Csikszentmihalyi<sup>3</sup>, es a dir, activitats no imposades per professors o pares, sinó activitats gratificants tant sols pel fet de fer-les. A més a més deuriem inculcar unes actituds i capacitats bàsiques que serviren en tots els àmbits de la vida: laboral, escolar, familiar, etc.

Saturnino de la Torre, al igual que Guilford descobridor del pensament divergent, pensen que la creativitat va més enllà de l'aprenentatge. Per a S. de la Torre: “*La divergencia está en la diversidad de ideas, en la búsqueda de alternativas diferentes a un planteamiento o problema*”.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M.(1998): *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Editorial Paidós Transiciones, pp.73-99.

<sup>4</sup> DE LA TORRE, s. (1995): *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Editorial escuela española, p.255.

Les persones creatives senten la vida a la seva manera, perceben les coses d'acord a la seva experiència i recursos; mentre que les persones conformistes actuen segons el que s'espera d'elles i depenen de figures expertes i autoritzades.

La creativitat és bàsicament expressió. La creativitat expressiva és la forma més elemental de creativitat, caracteritzada per l'espontaneïtat i la llibertat, però pot passar que els productes resultants estiguen desproveïts d'aptituds o tècniques especials, com ocorre en el dibuix dels xiquets o en alumnes amb necessitats educatives especials. Però, la tècnica es pot aprendre per a permetre expressar idees i sentiments de la forma més eficaç i sincera possible.

Els xiquets són la base de l'educació de la nova persona. Tenen uns poders desconeguts que poden obrir el camí per a un futur millor. Per això, es desitja una renovació en l'educació que intente actualitzar el potencial de l'ésser humà.

La creativitat pot convertir-se en un factor integrant en el desenvolupament d'una societat sota vertiginosos canvis tecnològics, científics, i per damunt de tot canvis en els valors que configuren la vida. Per això és necessari el total desenvolupament del potencial creatiu de cadascun dels individus, responsabilitat que ha d'ésser compartida per la família, la comunitat educativa i la societat en general.

Però, en l'escola no sols és necessària la formació en creativitat i intel·ligència emocional en els alumnes, sinó també, en el professorat. Tomàs Motos<sup>5</sup> fa una proposta interessant, partint de l'expressió total com a fonament d'aproximació a l'educació emocional. Planteja abordar l'educació emocional ubicada en l'espai que forma la intersecció de l'educació, l'art i la psicoteràpia puis es persegueix fonamentalment objectius de formació i desenrotllament personal per mitjà d'estratègies basades en

---

<sup>5</sup> MOTOS, T. (2000). *La escucha activa mediante las técnicas dramáticas*, en F. Bercebal y otros: *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque. Proposa un pla d'intervenció de l'educació emocional destinat a la formació del professorat que utilitza bàsicament com estratègies didàctiques els procediments expressius, fonamentalment les tècniques dramàtiques l'escolta activa i obstacles i filtres de l'escolta.

l'expressió artística. Ha confeccionat un pla d'intervenció en educació emocional, dins de la formació del professorat, centrat en l'escolta activa, l'assertivitat i l'autoestima, i que utilitza bàsicament com estratègies didàctiques els procediments expressius, concretament les tècniques dramàtiques

La idea de treballar la creativitat a través de l'art sorgeix d'un grup de mestres de distintes escoles públiques que després d'intercanviar impressions i experiències del treball realitzades en l'àrea d'educació plàstica, veuen la necessitat de donar-li un enfocament distint a aquesta matèria. Pensen que la finalitat de l'àrea de plàstica no deu ser l'aprenentatge en si de tècniques concretes, sinó que, veuen la plàstica com un camp més ampli on l'alumnat pot explorar i descobrir per si mateix el món de l'art, aprenent les distintes tècniques per a descobrir una creativitat emergent.

La present tesis doctoral naix de la necessitat de analitzar i recopilar les experiències d'aquest grup de treball, per investigar d'una forma més rigorosa la influència d'aquest tipus d'experiències en la creativitat de l'alumnat i confeccionar un programa d'educació artística.

La tesis consta de tres parts: una primera part destinada a la fonamentació teòrica: el concepte de creativitat i els estímuls i obstacles; els distintes programes per desenvolupar la creativitat; el perquè de la necessitat de potenciar la creativitat a través de l'art en l'escola; i les variables relacionades amb la creativitat, donant especial importància a la intel·ligència emocional i la relació de l'art amb la cultura visual i l'estètica. En la segona part exposem un programa d'educació artística, recull de les experiències en educació artística dutes a terme en les escoles que formen part del seminari Xucurruc i d'on han eixit els grups experimentals. I en la tercera part es revelen els resultats de l'investigació sobre la idoneïtat de potenciar la creativitat en les escoles a través d'un programa d'educació artística.

**No oblidem que en cada xiquet hi ha un cert grau de creativitat latent que pot ser activada i desenvolupada. Podem ajudar els xiquets a ser versàtils, flexibles, adaptables i capaços de prendre decisions imaginatives en un món canviant..**

**CAPÍTOL I:**  
**ASPECTES CONCEPTUALS I TEÒRICS DE**  
**LA CREATIVITAT**

---



## 1. LA CREATIVITAT

La creativitat és un concepte molt ampli i que abraça molts aspectes diferents. És un terme polisèmic i multidimensional. Utilitzat en educació, publicitat, cultura, economia, arquitectura, etc.; per a remarcar una qualitat personal; i una forma de viure i actuar.

La creativitat es pot aplicar, potenciar i desenrotllar des dels múltiples llenguatges i intel·ligències, en totes les àrees i disciplines de l'activitat humana, des dels primers anys fins a la vellesa, ja que la seva finalitat és l'autorealització plena del jo.

Ser imaginatius, originals i fantasiosos no es exclusiu del món dels més menuts. La capacitat creativa és de gran utilitat per als adults i molt valorada en el món professional. No es d'estranyar la quantitat de cursos i màsters que hi ha al mercat, sobre aquest tema.

Una de les majors preocupacions en la investigació de la creativitat és aconseguir expressar-la en tota la seva amplitud. David de Prado director d'un màster internacional de creativitat aplicada, proposa utilitzar el llenguatge total en l'expressió de la creativitat.

En el següent quadre, observem com es pot potenciar l'expressió creativa des de les múltiples intel·ligències i amb distints llenguatges, i la importància del llenguatge total en el desenrotllament de la creativitat.

**Quadre 1: L'expressió creativa des de diferents llenguatges<sup>6</sup>**

<b>LINGÜÍSTIC LITERARI</b>	<b>ICÒNIC PLÀSTICA</b>	<b>CORPORAL DRAMÀTICA</b>	<b>SONOR MUSICAL</b>	<b>LÒGIC MATEMÀTICA</b>
Paraules Frases Textos	Formes i Colors Punts i Línies Volums i Espais	Cos Moviment Emoció	Sons Ritmes Instruments	Competències lògic-intel·lectuals
Poètica Narrativa Filosòfica	Pintura Escultura Arquitectura Multimèdia	Teatre Dansa/ball	Cançons Composicions	Anàlisi i Síntesi Crítica Raonament Inferència Inventiva

**Quadre 2: El llenguatge total com a expressió creadora integral.<sup>7</sup>**

<b>LLENGUATGE TOTAL COM A EXPRESSIÓ CREADORA INTEGRAL PER A ARRIBAR A SER UN CREADOR TOTAL</b>	
1.	<b>Múltiexpressivitat</b> vital
2.	<b>Art/obra total:</b> art intermèdia
3.	<b>Comunicació</b> multimèdia total
4.	<b>Tecnologia</b> psico-expressiva total
5.	<b>Organització</b> creadora/expressiva total

<sup>6</sup> DE PRADO DÍEZ, D.: *Metodologies creatives del Màster Internacional de creativitat aplicada total*. Article d'internet <http://www.iacat.com/webcientifica/metodologies.htm>. En aquest màster es proposa treballar la creativitat des de les múltiples intel·ligències i a través de distintes àrees i llenguatges de comunicació amb la finalitat de potenciar, desenrotllar i aplicar sistemàticament l'expressió creadora. Ens dona una visió ampla de la vinculació de la creativitat amb els distintes llenguatges de comunicació i la seva importància en els futurs professionals.

<sup>7</sup> Idem <http://www.iacat.com>. Mostra d'utilitat del llenguatge total en l'expressió de la creativitat en tota la seva amplitud.



La creativitat no és exclusiva de l'educació, sinó que es pot potenciar i aplicar en diversos àmbits socials i personals.

**Quadre 3: Àmbits en què aplicar i desenvolupar la creativitat.<sup>8</sup>**

COMUNICACIÓ, OCI I DIVERSIÓ	ENSENYANÇA, FORMACIÓ, APRENENTATGE	ORGANITZACIÓ I GESTIÓ	ARTS INTEGRADES	POLÍTICA SOCIOCULTURAL
TVE	Llengua	Negocis	Música	Marginació
Premsa	Ciència	Economia	Literatura	Droga
Ràdio	Matemàtiques	Servissis	Teatre	Violència
Joc	CC. socials	Màrqueting	Plàstica	Guerra
Internet	Educació artística	Publicitat	Dansa	Progrés
		Venda i comerç		Utopia

Nàixer o créixer de forma creativa?. Ser creatiu implica una sèrie de factors o determinants psicofisiològics, aptitudinals i actitudinals que poden ser estimulats a través del joc, un clima adequat o plantejaments de treball divergents. Però també estan influïts per una sèrie d'obstacles que impedeixen el seu natural desenvolupament en el medi escolar, com: un bloqueig perceptiu i mental, emocional o psicològic.

Per a plantejar el desenvolupament de la creativitat és fonamental conèixer quina és la seua naturalesa, quins són els elements que la constitueixen, identificar les característiques que fan que un producte o un procés pugui categoritzar-se com creatiu, quines funcions cognoscitives es presenten o es requereixen per a arribar a la creativitat, quin tipus de contextos escolars afavoreixen l'enriquiment de la creativitat, quins són els passos o les etapes que recorre el procés de la producció creativa, entre altres plantejaments igualment importants.

<sup>8</sup> Idem <http://www.iacat.com> L'expressió de la creativitat no és exclusiva dels més menuts, al contrari, resulta de gran utilitat, en el món adult. David de Prado proposa aplicar sistemàticament, a un àrea o tema del món social, laboral o personal, el conjunt de mètodes i llenguatges i avaluar-los creativament.

## 1.1. CONCEPTE

Si volgueren definir creativitat ompliríem fulls i fulls de definicions amb significats diferents segons els distints punts de vista i posicions teòriques. Des dels anys 50, distints autors clàssics han intentat definir la creativitat des de distints aspectes. Per a Guilford, J.P.<sup>9</sup>, el fet creatiu es limita a les aptituds característiques de les persones creadores, primordialment la fluïdesa, flexibilitat, i originalitat.

Altres autors, com Gervilla, M.A.<sup>10</sup>, centren les seues definicions en el resultat o producte del fet creador, donant una definició integral, on la creativitat és la capacitat humana de produir continguts mentals de qualsevol tipus que, essencialment, poden considerar-se com nous i desconeguts per a aquells que els produeixen.

Altre punt de vista és el dels investigadors que es centren en el procés creatiu. Així per a Torrance, E.P.<sup>11</sup>, la creativitat és el procés de percepció de problemes o buits d'informació, de formació d'idees o hipòtesis, d'avaluar i modificar aquestes hipòtesis i de comunicar els resultats. És a dir, el procés que permet a l'individu expressar la seva naturalesa bàsica als demés, a través de les seves creacions, d'una forma que li dona cert grau de satisfacció. Des d'un enfocament sociocognitiu, De la Torre<sup>12</sup> parla de la creativitat com una capacitat per captar estímuls, transformar-los i comunicar idees o realitzacions personals sorprenents i noves.

Com a recull, podem parlar de la creativitat com un fenomen polisèmic, multidimensional i de significat plural, que sol associar-se amb l'originalitat, la novetat, l'èxit, la transformació tecnològica i social, i que a més està supeditat a criteris històrics i estadístics, a canons objectius poc precisos, i a factors subjectius, relatius al procés de producció i valoració.

---

<sup>9</sup> GUILFORD, J.P. (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5 pp.444-454

<sup>10</sup> GERVILLA, M.A. (1980): La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 149, pp.31-62

<sup>11</sup> TORRANCE, E.P.(1977): *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Educ Association, p.6

<sup>12</sup> TORRE de la, S. (1985): ¿A qué llamamos creatividad?. En Torre de la, S, M.Fortuny.,M.D.Millan., J.M.Puig., F.Raventós., & J.Trilla (Eds.): *Textos de Pedagogía: conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educación*. Barcelona: PPV, p.171.

## 1.2. REVISIÓ HISTÒRICA DE L'EVOLUCIÓ DE LA INVESTIGACIÓ EN CREATIVITAT.

Doris J. Shallcross, Ed.D.<sup>13</sup>, de la Universitat de Massachusetts, expresidenta de la CREATIVE EDUCATION FOUNDATION, i membre del grup IACAT Compostela fa una revisió històrica sobre les investigacions realitzades sobre creativitat que a continuació resumim.

Anteriorment als anys 50 va haver-hi unes quantes persones que van preparar el camí per a les investigacions empíriques i el subsegüent desenrotllament de programes en el camp de la creativitat: F. Galton va estudiar la genialitat hereditària; G. Wallas va dissenyar un model per a descriure els passos que es consideraven processos creatius; a finals dels anys 30, Catherine Patrick va sotmetre el model de Wallas a examen experimental; J. Rossman va produir un model semblant després d'estudiar l'actuació de gran nombre d'inventors americans; i Harvey Lehman va estudiar les biografies de persones productives en diversos camps amb el propòsit de determinar la relació de quantitat i qualitat de la producció creativa amb l'edat, durant l'edat adulta. Per aquell temps, J P. Guilford havia realitzat un projecte d'investigació d'aptituds en la Universitat de Southern Califòrnia, on el principal objectiu d'aquest projecte era comprendre la intel·ligència humana en general, incloent els processos de pensament dels individus quan estan en l'acte de producció creativa. Guilford i els seus associats tenien la determinació de justificar la seva hipòtesi que un dels aspectes més importants de la intel·ligència és l'habilitat de pensament creatiu. Donald Mackinnon<sup>14</sup> i Frank Barron, en l'Institute for Personality and Assessment en la Universitat de Califòrnia a Berkeley. van estudiar a gent que són reconeguts com productius creativament en diferents camps, per a determinar que traços o qualitats els diferenciava de la humanitat educada en general. E. Paul Torrance, en

---

<sup>13</sup>SHALLCROSS, DORIS J.(1995). Article d'internet <http://www.iacat.com>.

<sup>14</sup>MACKINNON, D.W. (1962): The nature and nurture of creative talent. *American Psychology*., 17, 484-495. Citat per Doris Shallcross en <http://www.iacat.com>.

aquell moment en la Universitat de Minnesota, va estudiar les actuacions creatives de xiquets així com les dels professors que intentaven ensenyar pensament creatiu. A més de relacionar les activitats creatives a les edats de xiquets i adolescents, Torrance va fer importants contribucions relacionant l'actuació creativa a les condicions ambientals que influeixen en elles. En la Universitat d'Utah, Calvin Taylor i els seus associats van desenvolupar un inventari biogràfic per a indicar auguri creatiu en les ciències i patrocinen importants conferències sobre talent científic creatiu.

En els primers anys de la dècada dels 50, Alex Osborn va publicar el seu llibre *Applied Imagination*, va crear la fundació per a l'educació creativa i en 1954 va patrocinar el primer Institut anual de Solució Creativa de Problemes en Buffalo, Nova York. El treball d'Osborn ha segut continuat per Sidney J. Parnés. L'institut celebra el seu 40 aniversari en 1994.

A principis dels anys 1960, tant practicants com investigadors van vore que s'obria una nova era amb desafiaments per identificar i nodrir el potencial creatiu i el comportament productiu en totes les etapes del desenrotllament individual. Molts estaven d'acord amb MacKinnon que va manifestar: *La nostra tasca com a educadors no és reconèixer el talent creatiu després que ha segut expressat sinó, ja siga per mitjà de la nostra perspicàcia o per mitjà de predictors validats, descobrir el talent quan encara està en potència i proporcionar el clima i l'ambient que facilite el seu desenrotllament i expressió.* Per a Guilford la creativitat sorgeix quan existeix un pensament creatiu, es donen les disposicions personals adequades per a la creativitat i, les condicions externes ho permeteixen. Aquest autor observa que<sup>15</sup>: *La creativitat hi ha estat sempre associada amb les arts, música, pintura, disseny, literatura, i drama, molt abans que el pensament creatiu fos ben comprés. Inclús abans, enteníem que la creativitat està relacionada amb la solució de problemes en general.*

---

<sup>15</sup> GUILFORD, J.P.(1976): Creatividad: retrospectiva y prospectiva. *Innov. Creadora*, 1, pp.9-21.

En els anys 80 i 90 es produeix una nova onada d'interès en el camp de la creativitat. Durant dècades l'única publicació periòdica en este camp fou el Journal of Creative Behaviour publicat per la Creative Education Foundation de Buffalo, N.Y. Els cursos d'educació superior sobre creativitat s'han multiplicat astronòmicament en els últims 10 anys. Hi ha molts aspectes encoratjadors al respecte: Primer, l'increment en la investigació de la creativitat és una demostració de renovat interès i atenció en aquest camp. El més important, de totes maneres, és l'increment de cursos i programes que testifiquen la creença que aquest tipus de intel·ligència innata pot ser rejuvenida, inclús després d'anys d'atrofiament.

### **1.3. FACTORS DE LA CREATIVITAT**

Donat que la creativitat és un fenomen multidimensional i de significat plural que està supeditat a una sèrie de factors subjectius, especialment pel que fa al seu procés de producció i valoració, considerem necessari analitzar els factors o determinants psicofisiològics, aptitudinals i actitudinals que poden influir en l'àmbit escolar.

#### **1.3.1. FACTORS PSICOFISIOLÒGICS DE LA CREATIVITAT**

La resposta a les preguntes: Nàixer o créixer en creativitat?, o, En quina part del cervell es localitza la qualitat de la creativitat?; és objecte d'estudi des de fa molt.

A començaments del segle XX es va passar del concepte de dominància cerebral al d'especialització hemisfèrica (o lateralització). Es pensava que l'hemisferi esquerre era el que controlava les funcions lingüístiques, i el dret sols actuava quan l'altre patia una lesió. Distints estudis han demostrat que els hemisferis no són equivalents, mostren diferències en l'elaboració de les informacions. Arrel dels estudis sobre l'afàsia es proposa la següent relació de modalitats cognitives hipotètiques per al dos hemisferis cerebrals

#### Quadre 4: Funcions dels hemisferis en l'afàsia<sup>16</sup>

<u>HEMISFERI ESQUERRE</u>	<u>HEMISFERI DRET</u>
Fonètic	No lingüístic
Seqüencial	Holístic
Analític	Sintètic
Proposicional	Gestàtic
Analitzador temporal discret	Que percep les formes
Lingüístic	Espacial

El cervell del ser humà és l'òrgan mitjançant el que s'assimilen les coses noves, i en el que es registren totes les experiències i coneixements, però també els sentiments i les sensacions corporals.

El funcionament d'aquest òrgan és lateral de forma que:

- la part esquerra, compren el pensament analític i racional, el llenguatge, l'orientació temporal i la consciència; I és controlada per la part dreta del cos,
- i la part dreta, la de la intuïció, la imaginació plàstica, el pensament integral i la inconsciència; És controlada per la part esquerra.

Quan una de les dos parts s'estimula i s'exercita més que l'altra, com és el cas de la part esquerra en la nostra cultura, les capacitats de l'altra s'atrofien. Com a curiositat, investigacions realitzades en el Japó han demostrat que, degut a la seua grafia i idioma diferent, utilitzen ambdues parts de l'encèfal per igual. El concepte integral en l'activitat del cervell significa que les parts dreta i esquerra funcionen conjuntament. Sols d'aquesta forma es pot desenvolupar tota la capacitat de pensar d'un individu. Un exemple d'aquesta capacitat integral és el control del dolor optés pels hindú i de certa gent que practica ioga.

<sup>16</sup> PIEMONT, I. (1994): *Educació artística. Visual i plàstica. Musical. Corporal. Propostes didàctiques*. Ed. Eumo, p.34

El pensament integral pareix ser més fàcil i natural en els xiquets que en els majors. El somniar desperts i els jocs imaginatius dels xiquets activen la part dreta del cervell; i per altra banda, el pensament associatiu i el pensament figuratiu estan presents en la part esquerra. Una forma d'exercitar els dos hemisferis cerebrals és a partir de l'entrenament mental. L'objectiu directe de l'entrenament mental és ensenyar al xiquet a aprendre per si mateix i estimular i fomentar la imaginació i la creativitat a fi de formar una personalitat integral.

### 1.3.2. FACTORS APTITUDINALS<sup>17</sup>

Per aptitud creativa entenem la capacitat o habilitat dels xiquets de pensar i produir de forma creativa. Factors com fluïdesa, flexibilitat, elaboració i originalitat són imprescindibles per avaluar la capacitat creativa, i s'inclouen en tots els instruments d'avaluació.

#### - **La fluïdesa o productivitat.**

És la capacitat de produir moltes idees, es valora pel nombre de respostes que l'alumne produeix. La traducció educativa d'aquest factor és una ensenyança activa, en la que l'escolar respon, participa i practica. Els plantejaments oberts, possibles en totes les matèries, estimularan la producció abundant d'idees, individualment o en grup. Sinònims, analogies, similituds, metàfores, problemes de semblances, etc. són entre altres, formes de potenciar el poder d'associació, aptitud fonamental en el procés creatiu.

---

<sup>17</sup> DE LA TORRE, S. (1995): *La creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Cap.1. Editorial Escuela Española. De la Torre es basa en diverses obres de Torrance per explicar els factors, estímuls i obstacles de la creativitat. Per ampliar consultar:

- TORRANCE, E.P. (1977a): *La enseñanza creativa*. Marova, Madrid.
- TORRANCE, E.P. (1977b): *Educación y capacidad creativa*. Marova, Madrid.

### **-La flexibilitat o varietat.**

És la capacitat per veure i solucionar situacions de distintes formes. Aquest component de la creativitat es valora analitzant les categories de resposta diferenciades que és capaç de produir l'alumne. Educar en l'observació i atenció és la plataforma per detectar les qualitats o atributs de les coses del nostre entorn

### **-Elaboració.**

És la capacitat per enriquir qualsevol producció amb detalls que encara que no necessaris per explicar la idea principal, la realcen. El professorat té la possibilitat de suggerir moltes activitats variades dins la seua matèria. Inclòs pot plantejar-ho com un mètode d'estudi "aprendre pas a pas".

### **-Originalitat.**

És la capacitat per produir respostes poc freqüents en l'entorn. La millor forma de potenciar l'originalitat està en la flexibilitat de l'educador per acceptar i estimular les noves idees dels alumnes, ja que el xiquet instintivament crea, innova i inventa. La inventiva pot estimular-se dins del marc escolar des d'un punt tant elemental com és la planificació del centre, per que els recursos i mecanismes de que disposa el centre donen suport al naixement de la inventiva a les aules.

### **1.3.3. FACTORS ACTITUDINALS<sup>18</sup>.**

Una persona creativa a més de posseir una certa capacitat o habilitat per crear ha d'assumir uns valors i unes actituds que donen via ampla al desenvolupament de la seva personalitat. Així una persona creativa serà sensible i tolerant a la problemàtica del seu entorn, al tems que serà curiosa i independent.

---

<sup>18</sup> Ibidem, cap.1.



### **-Sensibilitat als problemes.**

La persona creativa pregunta, busca, observa els problemes i critica. L'educació en aquest camp deu sensibilitzar i conscienciar als subjectes que tot es pot millorar. Aquesta sensibilitat es relaciona generalment amb la necessitat d'obrir-se a les coses, als fets, experiències, i a les pròpies necessitats, sentiments i emocions.

### **-Tolerància.**

És l'equivalent actitudinal de la flexibilitat intel·lectual. L'escola té la missió de transmetre la cultura i la informació de forma clara, simple i ordenada. I fomentar en els alumnes una actitud d'acceptació de distints punts de vista i en el respecte a altres cultures.

### **-Independència i llibertat.**

Estimular la independència suposa treballar en un doble camp: perceptiu i intel·lectual. La independència perceptiva en el medi ambient ens permet captar les distintes formes en que s'enfoquen les coses. Objectes tan simples com una taula o una casa, poden ser percebuts i representats des de distintes perspectives per cadascú, i tots són vàlids com a transmissors de l'objecte . Condicionen la independència quan obliguen als escolars a què vegen les coses des d'una perspectiva determinada. L'educació no deu mantenir un sistema o estructura social determinat, sinó a de formar persones íntegres que s'autorealitzen en la societat en què viuen. La llibertat està en el pensament i la voluntat més que en l'acció. I la creativitat deu permetre la lliure concepció i expressió. Per això una forma d'educar en la llibertat és estimulante la fantasia i la espontaneïtat dels xiquets.

### **-Curiositat.**

Tota persona és creativa en la mesura que és curiosa. La curiositat és el millor símptoma d'inquietud i recerca, i és la característica principal dels xiquets: els xiquets manipulen els objectes; els xiquets els trenquen per vore que hi ha dins; els més majors

experimenten amb les paraules, objectes i idees, intenten extraure d'ells nous significats, i pregunten i pregunten sense parar. Mantenir aquest factor en l'educació és ben senzill, tant sols s'ha d'evitar atrofiar l'hàbit natural dels xiquets, evitant les activitats mecàniques i repetitives en les que l'alumne és només un receptor d'informació. I pel contrari introduir un llenguatge interrogatiu al començar els temes, formular els problemes amb diverses incògnites, etc. La creativitat es dona quan internament assumim una sensació de seguretat i llibertat psicològica, i que pretén ser un reflex de la realitat externa. Així, les elucubracions fantàstiques i els somnis infantils són quasi creativitat.

## **1.4. ESTÍMULS DE LA CREATIVITAT**

Hem parlat dels factors que determinen que una persona siga més o menys creativa, però aquesta habilitat també es pot estimular i fomentar en distints àmbits, a través de distintes activitats i diferents plantejaments educatius, com:

### **- El joc.**

A través del joc, els més menuts projecten les tensions, s'apropen a les persones i a les coses, descobreixen les lleis de les relacions humanes, s'autoconeixen i experimenten les seves capacitats. La millor forma d'avaluar la creativitat és a través del joc. El comportament lúdic permet extraure la forma de ser i actuar dels xiquets.

Tres tipus de jocs cal ressaltar en el desenvolupament de la capacitat creadora:

Jocs de moviment: es donen en els primers anys de vida i consisteixen en el descobriment de les parts del cos jugant amb elles.

Jocs d'il·lusió: donen la possibilitat de donar vida i realitat imaginativa als objectes de l'entorn. Reinterpreten la realitat "humanitzant-la".

Jocs de rols: porten una carrega emocional i social important. Observacions, experiències i vivències es transmeten i varien en les situacions lúdiques. A través d'ells s'exercita la creativitat social i expressiva, i es perfecciona la comunicació

En l'escola qualsevol contingut presentat en forma de joc és rebut amb plaer. Per que no exigeix una resposta punitiva i per que permet una activitat imaginativa. Per estimular una ment creativa és important estimular els xiquets a què manipulen amb els objectes, paraules i idees, fins als màxim possible dins dels límits de la seguretat.

#### **- El clima creatiu de la classe.**

Ací entren a formar part les actituds del professor i les relacions amb els alumnes. El professor deu actuar respectant el pensament divergent dels alumnes, no emetent judicis prematurs de les seves idees, utilitzant procediments flexibles en classe, donant llibertat per exposar idees, etc. Es a dir crear un ambient de seguretat psicològica. Però crear una atmosfera de creativitat depèn tan del professor com del grup d'alumnes. El grup actuarà amb una cohesió cooperativa, comprensiva, d'interès i esforç. Per que, quan l'ambient del grup és de treball productiu, arrastra aquells que no s'esforcen.

#### **- Plantejaments divergents.**

Les preguntes divergents, obertes i incitants a més d'una solució predeterminada, estimulen la recerca, indagació i ideació dels alumnes. Creen en els xiquets uns hàbits de tractar la informació creativament. Han de ser utilitzades tant pels professor en les explicacions, com pels alumnes al preguntar.

Les preguntes divergents es caracteritzen per<sup>19</sup>:

- a)no precisa de la memòria, encara que es requereix certs coneixements del tema,
- b)no deixa indiferent a l'alumne, sinó que desperta en ell certa curiositat i inquietud per la resposta,
- c)és sorprenent, diferent als plantejaments normals,
- d)dona lloc a moltes i variades respostes,

---

<sup>19</sup> Ibidem, p.255,. De la Torre exposa una mostra del tipus de preguntes divergents que estimulen el pensament divergent.

e)no hi ha respostes predeterminades.

Pel contra, generalment en l'escola el tipus d'activitats proposades segueixen la línia cognoscitiva, no aporten res personal. Es centren en l'assimilació de continguts. Són activitats tancades que sesguen la imaginació. Les tasques en que es demana una millora o perfeccionament són més estimuladores que les tasques informatives. Un joguet que permet combinacions, modificacions, te un poder major per estimular la inventiva que altres compactes, acabats, que sols serveixen per moure'ls d'un lloc a l'altre. La tècnica d'estudi dirigit, per exemple, orienta a l'alumne per descobrir la informació necessària a fi de respondre a uns plantejaments determinats.

#### **- Utilització de tècniques creatives.**

Aquests tipus de tècniques, d'aplicació individual o col·lectiva, són pràcticament desconegudes pels professional de l'ensenyament. No obstant moltes d'elles han demostrat ser eficaces tant a nivell empresarial com educatiu, com: el *brainstorming* de Osborn, la *sinéctica* de Gordon, la *lista de atributos* de Crawford, el *análisis morfológico* de Allen, etc. Aquest tipus de mètodes dirigits a activar el pensament creatiu, no tenen límits d'edats, poden utilitzar-se des de l'educació infantil fins a l'universitat.

#### **- Altres estimuladors de la creativitat.**

Habitualment els recursos emprats a l'aula són la veu del mestre, el llibre i la pissarra. Si utilitzem una major varietat de recursos que activen els distints sentits i que permeten l'experimentació i vivència per part de l'alumne, aleshores conseguirem que els assimile de forma significativa i els integre en el seu bagatge cognitiu. Per exemple, si utilitzem diapositives mentre escolten una peça musical, ambdues coses contribuiran a vivenciar eixes impressions i donar major vivesa a la fantasia. Evitar judicis crítics és la base de la tècnica del *brainstorming*. El judici crític del professor inhibeix moltes preguntes i respostes de l'escolar. Les opinions del companys igualment frenen determinades comunicacions. La missió del professorat és evitar l'enjudiciament en la fase de la ideació, ja que en una fase posterior de selecció ja es seleccionaran i s'elegirà la més adequada. La

lloança, com estímul verbal del professor, sobre tot per reconèixer l'originalitat, és considera com un poder màgic per estimular l'actitud creativa

## **1.5. OBSTACLES DE LA CREATIVITAT<sup>20</sup>.**

Els obstacles de la creativitat poden vindre del nostre interior (per la ment o les emocions), del propi medi sociocultural i de l'entorn escolar. Els factors que bloquejen la creativitat són:

### **- Bloqueig perceptiu i mental.**

Obstaculitza el camí d'accés al problema, impedit vore'l en totes les dimensions. És freqüent observar com determinades persones es recriminen per no haver sabut captar que es demana el problema, quan era tan fàcil. Ocorre en ocasions, quan ens obsessionem en un aspecte parcial del problema i no vegem el conjunt. O quan no prestem la suficient atenció a l'àmbit que rodeja el problema, i no vore'l expressat en termes distints, arriba a bloquejar-nos l'única via de solució. Altres aspectes que bloquegen la percepció són: la dificultat de percebre les relacions remotes, o donar per bones coses que ho aparenten i no són vertaderes; i la persistència o rigidesa en mantenir una mateixa estructura perceptiva, que impedeix passar d'unes formes a altres distintes per solucionar els problemes.

### **- Bloqueig emocional o psicològic.**

Provenen de la nostra actitud front a la vida i reflecteixen el nostre caràcter i vivències. Un dels principals obstacles és la inseguretad. La persona creativa es llança a descobrir i s'arrisca. En canvi el sentiment de dependència o temor, i del que diran coarta la llibre expressió. Per això moltes vegades no diguem allò que pensem per por a equivocar-nos o a fer el ridícul. Les primeres idees que ens donen sobre un camp nou, i contra les que no tenim prejudicis, solen convertir-se en el nostre punt de referència. Això es bo, fins que no ens aferrem a eixes primeres idees i no permetam ampliar o modificar-les a mesura que

---

<sup>20</sup> Ibidem, cap.2.

rebem més informació. També la falta d'impuls i la constància per arribar al final o els sentiments d'inferioritat ens influencien psicològicament.

### **- Bloqueig sociocultural.**

La cultura és una font de riquesa, però també pot ser d'estatisme, i en aquest sentit empobreix la creativitat. Quan la cultura ens condiciona a una forma determinada de veure les coses, ens imposa una concepció limitada i està bloquejant-nos. La societat i la cultura del nostre entorn pressionen cap al conformisme, la uniformitat i l'acceptació d'unes pautes o normes de comportament que hem de seguir per formar part d'un model estimat socialment. Frases fetes com: "Mes val mal conegut que bo per conèixer" reflecteixen este comportament.

En la societat també se sobrevalora el raonament lògic i la retenció de coneixements per damunt de la divergència del poder imaginatiu. Depenent de societats, es valora la competència (com la societat americana), o la cooperació entre persones (com les societats europees). Una i altra actitud si son extremes, porten a l'estancament de les idees. La creativitat necessita d'un estímul de superació alhora que precisa d'ajuda i cooperació. Molt lligada a la formació en la competència, es desenvolupa l'orientació a l'èxit. Moltes vegades, la nostra societat sobrevalora l'èxit sobre els demés, més que la pròpia satisfacció. El problema no es voler l'èxit i gaudir d'ell, sinó el considerar-lo com objectiu principal. I educar en el sexisme, donant una major importància a un sexe sobre l'altre comporta una pèrdua en la capacitat creativa, no sols del sexe desprestigiad, sinó sobre els dos sexes. La societat també ens demanda ser pràctics i econòmics, dona més valor a les autoritats i a les estadístiques, i ens difon l'actitud de no arriscar-se, a través d'eslògans publicitaris com: "jugueu segur", "inverteix segur", tot això disminueix la creativitat.

### **- Obstacles en l'àmbit escolar.**

Generalment el professor tendeix a educar segons la norma establerta per ell i pel centre, sense acceptació prèvia de l'alumne. Aquesta actitud passiva de l'alumnat i autoritària del professorat pressiona i fins i tot el coacciona als xiquets limitant la seva

capacitat de creativitat expressiva. Per tant mentre que l'actitud autoritària coarta la creativitat, la flexible l'estimula. Hem de tindre en comte que la personalitat de l'escolar és mal·leable, i es deixa influir fàcilment pels exemples i actituds de pares i mestres. Per això una actitud d'ironia i la ridiculització de l'alumnat en classe o en casa nega o limita la seva creativitat. Quan es ridiculitzen les preguntes obertes i provocatives, per que no entren en el sistema del professor, s'està assassinant la creativitat des de les arrels, ja que la pregunta és la forma en que el xiquet s'apropa al món i l'explora a través de l'informació dels adults. Les seves preguntes no distingeixen, en els primers anys, el límit d'allò que té una explicació racional, de la que no. Per ells tan vàlid es preguntar: "com es contenen els melons?", que "com es poden contar les estrelles?"<sup>21</sup>. Altres formes d'obstaculitzar la creativitat és mostrar hostilitat front a respostes o comportaments diferents al del grup, o no utilitzar el joc com metodologia de treball.

Revisant els factors determinants, els estímuls i els obstacles en la creativitat pensem que l'instin creatiu ve potenciat per la pròpia curiositat, la satisfacció per la pròpia realització, el descobriment de coses noves i l'esforç per aconseguir-ho. Per tant pensem que el sistema educatiu no deu treballar amb motivacions externes: premis o càstigs, que desperten els interessos egoistes, de prestigi i d'apariència, on l'alumnat busca l'èxit per obtenir el reconeixement de professor i companys, sinó que hem d'educar per aconseguir una motivació intrínseca. Es a dir treballar en el procés i no en el producte. Considerem que la conscienciació i formació del professorat és fonamental, així com un projecte educatiu de centre creatiu, obert, flexible i dinàmic.

## **1.6. EL PROCÉS CREATIU**

El procés creatiu s'ha revisat per diferents autors, per això els noms i el nombre d'etapes varien entre ells, però fan referència a la mateixa categorització del fenomen. Així, Sternberg i Lubart proposen la següent classificació<sup>22</sup>:

---

<sup>21</sup> Les anècdotes relatades en l'obra *El florido pensil* reflecteixen perfectament aquesta situació escolar.

1. **Preparació.** S'identifica com el moment en què s'estan revisant i explorant les característiques dels problemes existents en l'entorn i s'utilitza l'atenció per detectar els camps on intervindre. Alguns autors l'anomenen l'etapa de cognició, en la que els pensadors creatius sondegen els problemes.

2. **Incubació.** Es genera tot un moviment cognoscitiu on s'estableixen relaciones de tota classe entre els problemes seleccionats i les possibles vies i estratègies de solució, es juga amb les idees des del moment en què la solució convencional no cobreix amb les expectatives del pensador creatiu. Hi ha una aparent inactivitat, però en realitat és una de les etapes més laborioses ja que es visualitza la solució des de punts alterns als convencionals. La dinàmica existent en aquesta etapa ens porta a aconseguir un percentatge elevat en la consecució del producte creatiu i a exercitar el pensament creatiu, ja que s'utilitzen analogies, metàfores i imatges i símbols per a trobar la idea desitjada.

3. **Il·luminació.** És el moment crucial de la creativitat, és el que alguns autors anomenen la concepció, és l'eureka d'Arquímedes, on sobtadament es contempla la solució creativa més clara que l'aigua, és el que molta gent creu que és la creativitat: eixe insight que sorprèn inclús el propi pensador al moment d'aparèixer en escena, però que és resultat d'etapes anteriors; és quan s'acomoden les diferents parts del trencaclosques i resulta una idea nova i comprensible.

4. **Verificació.** És l'estructuració final del procés on es pretén posar en acció la idea per a vore si realment compleix amb l'objectiu pel que fou concebuda, és el paràmetre per a confirmar si realment la idea creativa és efectiva o només fou un exercici mental. És important mencionar que aquest procés ajuda a visualitzar les fases de producció de les idees creatives, però també ens permet pensar en les etapes que podem treballar en l'aula per a identificar si s'està gestant alguna idea que puga arribar a ser creativa i saber en quin moment del procés es troba cada un dels nostres alumnes, així com reconèixer les necessitats de suport requerit per a enriquir el procés i aconseguir que el pensament creatiu en l'aula siga cada vegada més quotidià i efectiu.



Un dels plantejaments més interessants en l'actualitat per a conceptualitzar i desenrotllar la creativitat en les aules l'aporten Robert Sternberg i Tood Lubart<sup>23</sup> que consideren que la confluència de sis recursos fa possible veure a la creativitat com una cosa terrenal i no com un estat inabastable.

Sternberg proposa sis recursos per a treballar la creativitat: intel·ligència, coneixement, estils de pensament, personalitat, motivació i context mediambiental.

**La intel·ligència** juga un paper important en la creativitat, ja que permet generar idees, redefinir problemes i buscar idees que funcionen, ací trobem relació amb les tres parts de la teoria triàrica del primer autor: la part sintètica, l'analítica i la pràctica. La intel·ligència és la que aporta elements importants per a l'anàlisi de la informació, com la codificació, combinació i comparació selectiva, requerides en un pensador creatiu. A més és important saber quina idea és bona i quina no ho és, la creativitat exigeix no sols proposar idees bones sinó saber on hi ha un problema interessant, quins recursos cal assignar per a la seva solució, com abordar-los, com avaluar la nostra intervenció, tot açò ens ho proporciona la part analítica de la intel·ligència, mentres que la part pràctica ens permet reconèixer quan les idees funcionen i quines idees poden estar destinades al fracàs.

**El coneixement.** Per a ser creatius és necessari tindre un coneixement formal i informal de l'àrea d'on ha sorgit la idea creativa, es a dir, que si volem innovar almenys hem de conèixer els antecedents de la nostra proposta, d'una altra sort podem fer plantejaments que ja han segut superats. El coneixement dóna la possibilitat de fer propostes serioses i funcionals que no siguin pura ciència ficció, permet que una persona centre la seva atenció a generar idees innovadores i no perd temps en qüestions bàsiques. El coneixement juga un paper important en la creativitat perquè les idees originals sorgeixen, en moltes ocasions, a l'establir noves relacions amb idees existents, transformant la informació o afegint detalls a situacions conegudes.

---

<sup>23</sup> Ibidem, revista *UdeG*, Dossier *La atención a los niños sobresalientes*, núm. 5, junio-julio.

**Els estils de pensament** són els modes en què la gent prefereix utilitzar les capacitats intel·lectuals que disposa, es poden identificar tres estils de pensament: l'executiu, el legislatiu i el judicial (fent similitud amb els poders del govern). Els estils defineixen els enfocaments com s'aborden els problemes i també hi ha alguns que fomenten més que altres el desenrotllament de la creativitat; per exemple, en l'estil legislatiu és caracteritzada per la iniciativa i el repte d'abordar problemes que no estan acabats, de proposar estratègies no convencionals, mentre que els altres estils del pensament estan més associats a qüestions lineals i convencionals. Les persones que no són legislatives volen saber exactament què han de fer i com cal fer-ho, no els agraden les ambigüitats, no toleren les consignes obertes de treball i no els agrada eixir-se de les regles. Aquests estils de pensament poden ensenyar-se i en el cas de la creativitat l'estil legislatiu és el que s'ha de practicar més en les aules, els docents hem de conèixer i emprar les accions que caracteritzen a este estil de pensament. Hi ha altres estils de pensament analitzats per Sternberg i Lubart<sup>24</sup> que es refereixen a la forma d'organitzar les idees per part dels individus; estos són l'estil monàrquic, el jeràrquic, d'oligàrquic i l'anàrquic. En el cas de la creativitat l'estil monàrquic és el que apareix amb major freqüència en els subjectes altament creatius com Picasso, Freud, Einstein, entre altres; es caracteritzen per ser enèrgics, prefereixen acabar una tasca abans d'iniciar una altra, els agrada dedicar tot el temps a un sol projecte sense distraure's.

**La personalitat** és un altre dels recursos que interactua en la producció creativa i es refereix a la forma en què un individu es relaciona amb l'entorn; ací parlem de la perseverança davant dels obstacles, la voluntat per a assumir riscos, la voluntat per a créixer, la tolerància a l'ambigüitat, l'obertura a les noves experiències, la confiança en si mateix, entre altres traços de la personalitat que permeten que el pensament creatiu es desenvolupe.

**La motivació** és important perquè és el motor que genera l'energia suficient per a aprofundir en els treballs, que d'una altra manera ens causarien cansament amb facilitat. La

---

<sup>24</sup> Ibídem, revista *UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes*, núm. 5, junio-julio.

motivació elevada provoca entusiasme i plaer no sols en la tasca, sinó també en les metes. Les persones creatives tenen una motivació intrínseca capaç de portar-los a acabar treballs complexos. Es pot dir que la motivació extrínseca poc aporta a la creativitat, encara que pot ser relatiu, ja que recents investigacions ens diuen que hi ha motivadors extrínsecs que apareixen en la llista de motius que porten als subjectes a la producció creativa; estan els motivadors intrínsecs en primer lloc, però els altres també participen.

**L'entorn i la creativitat** són dos elements units per una relació estreta. L'entorn ha de facilitar el treball creatiu. Es requereixen entorns retadors i encoratjadors que creen condicions idonees pel creixement de les idees creatives i que no les aniquilen abans de madurar. L'escola ha de constituir-se en un entorn provocador de l'expressió creativa, per a això es requereixen contextos oberts a l'opinió de tots els participants, consignes clares i ambicioses que generen idees diferents. Ningú no pot negar la importància del context en el desenrotllament de la creativitat i l'escola ha de modificar-se per a aconseguir crear entorns idonis per potenciar la creativitat com una de les seves principals metes.

## **2. LA CREATIVITAT DES DELS DISTINTS MODELS TEÒRICS.**

Com en tots els aspectes de la personalitat humana al tractar la creativitat ens plantegem: el ser creatiu es hereditari o sorgeix per l'influència de l'entorn, la formació i la pràctica. Aquest concepte ha variat segons les corrents de la psicologia predominant en cada moment. Dels estudis de Maite Garaigordobil Landazabal<sup>25</sup> s'interpreta l'evolució de la creativitat des de distints models teòrics .

Galton<sup>26</sup> en els primers estudis sobre la creativitat, la relacionava amb la genialitat, com a part heretada en els individus sobredotats. Més endavant, en el segle XIX, altres investigadors, com Ribot<sup>1</sup> observaven que la creativitat no es exclusiva dels sobredotats,

---

<sup>25</sup> GARAIGORDOBIL, M. (1995): *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Ed.Desclée De Brouwer, pp.155-171.

<sup>26</sup> GALTON F. (1869): *Hereditary genius: an inquiry into laws and consequences*. Londres: MacMillan Company. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.155.

sinó que estava present en totes les persones, però amb distint grau i intensitat d'aplicació, i que es podia estimular.

## **2.1. TEORIES CONDUCTISTES: CREATIVITAT PER ASSOCIACIÓ D'ESTÍMULS O PER REFORÇ**

El model associacionista explica els comportaments creatius externs per l'existència d'associacions entre estímuls i respostes. La resolució d'un problema nou, o la producció d'alguna cosa creativa, seria el resultat de transferir associacions de situacions passades a altres noves, aquestes respostes en aparença originals serien conseqüència de: per una part, la semblança de la situació nova amb una situació anterior coneguda, i per tant amb elements familiars que serviren de base per a la generalització; o per l'altra part, si la situació nova no té ningú element paregut a la situació anterior, aleshores el comportament del subjecte seria aleatori, combinant distintes respostes.

Segons els conductistes, totes les respostes, per originals que siguin, sempre estan relacionades amb experiències prèvies dels individus, o han sorgit per accident, i per tant no hi ha necessitat d'estudiar-les, o explicar-les. Les teories conductistes marquen la necessitat d'emfatitzar l'estimulació d'associacions d'elements, i el reforç positiu de les conductes creatives sorgides en l'escola.

## **2.2. LA TEORIA DE LA GESTALT: CREATIVITAT COM ORGANITZACIÓ FLEXIBLE DE LA PERCEPCIÓ.**

Al contrari que els conductistes, els teòrics de la Gestalt creuen que la creativitat no es basa directament en l'experiència prèvia, sinó que, a l'ordenar diferents elements particulars poden produir diferents coses. I per tant, consideren que d'excessiva fixació en experiències anteriors pot bloquejar la resolució creativa d'un problema. La teoria de la Gestalt insisteix en el fet que el tot es diferent al sumatori de les parts, i la creativitat, com la resolució de problemes, consisteix en la possibilitat de trencar amb la tendència de

respondre d'una forma comú, generalment estereotipada, i percebre les característiques dels objectes, per donar una resposta diferent.

La creativitat, segons la Gestalt, partiria d'una situació problemàtica, de la percepció d'alguna cosa inacabada, i la persona creativa seria la que intenta organitzar la informació en un tot significatiu. Un problema podria ser un figura oberta que incita en si mateix, al tancament. A la persona, la figura oberta li genera una tensió que l'obliga a restablir l'equilibri, es a dir, a tancar les formes obertes fins arribar a l'harmonia del tot. A través de reunir, centrar i estructurar els elements per proximitat, semblança, qualitat de tancament i optimització de la forma. Per explicar l'origen de les solucions creatives, els psicòlegs de la Gestalt partien del supòsit d'existència d'una relació entre la solució creativa del problema i la percepció. El pensament productiu es la conseqüència directa de la percepció d'una situació problemàtica que desemboca en l'encaixament dels elements i fan que el subjecte arribi a la solució del problema d'una forma intuïtiva.

Estudis posteriors qüestionen els resultats de les investigacions gestlàtiques al comprovar que per resoldre un problema, la persona deu conèixer el problema i tindre uns coneixements previs. En educació, la Gestalt subratlla la importància d'educar en la formulació de problemes, i l'estimulació de la flexibilitat del subjecte per utilitzar diferents objectes de distintes formes, i per percebre l'objecte des de distintes perspectives.

### **2.3. VYGOTSKI: CREATIVITAT COM ACTIVITAT COMBINATÒRIA.**

Vygotski<sup>27</sup>. diferència entre l'activitat reproductiva o memòria (procedent del record) i l'activitat combinatòria o creativa. Considera l'activitat creativa no, com la reproducció d'allò succeït en l'experiència, sinó com la creació de noves formes o activitats. I la imaginació és la base de qualsevol activitat creativa, i forma part de la vida cultural, l'art, la ciència i la creativitat tècnica. La imaginació sempre emana d'elements de

---

<sup>27</sup> VYGOTSKI, L.S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, editorial Akal, pp.84-96 (Traducció de F. Smoluch).

la realitat, i de la riquesa i varietat de les experiències prèvies, per tant l'activitat imaginativa potser a pressa

A l'estudiar la creativitat en l'infantesa, Vygotski observa que des de molt menuts, els xiquets tenen processos creatius que s'expressen en el joc (quan el pal d'una granera es converteix en un cavall, o les xiquetes són per un moment les mares de les nines). Opina que l'activitat lúdica no és simplement expressió d'experiències passades, sinó una reconstrucció creativa que combina impressions, a partir de les que construeixen noves realitats, segons les necessitats de cada xiquet. Discrepa del tòpic que els xiquets són més imaginatius que els adults, i passen més temps en el món de la fantasia que en la realitat. Opina que els xiquets imaginin menys que els adults, però es creuen més els productes de la seva imaginació, i tenen menys control sobre ells. Per a ell, els xiquets tenen menys experiències prèvies, menor habilitat combinatòria per unir el material, i les combinacions que realitzen són de menor qualitat i varietat que les que realitzen els adults.

Aquest investigador va demostrar que la creativitat varia en contingut i naturalesa al llarg dels distints estadis de la vida. En l'adolescència la fantasia madura i es deixa de banda la imaginació sorgida únicament del joc i, es passa a intercalar el raonament o pensament conceptual i la imaginació, influenciant-se i modificant-se. Més tard serà imaginació i pensament abstracte els que es combinen. En aquesta etapa la predilecció pel dibuix desapareix, perquè els xiquets emprenen una perspectiva crítica de les seves produccions i deixen de dibuixar. Substitueixen la creativitat en el dibuix per, altres formes com la creativitat literària. També va observar que durant l'adolescència es desenvolupen dos àrees de la creativitat: la subjectiva i l'objectiva. La imaginació subjectiva, durant l'adolescència, és la continuació del joc infantil, i té el seu paper en la clarificació i explicació d'aspectes de la vida emocional de l'adolescent, i és de caràcter secret i privat. Paral·lelament es desenvolupen processos de creativitat objectiva, on els adolescent creen noves idees i comprenen les imatges de la realitat. Les experiències socials influeixen en el desenvolupament i maduració emocional i intel·lectual.

En síntesi, per a Vygotski la creativitat pròpiament dita no apareix fins l'adolescència, degut que pensa que nivells elevats d'imaginació no poden donar-se sense raonament, i al revés. La creativitat que alguns investigadors observen en xiquets menuts, per a ell és el resultat de l'excitabilitat dels xiquets, i de la novetat de les percepcions i experiències que els adults observen en els xiquets.

## **2.4. LA TEORIA PSICOANALÍTICA: CREATIVITAT I IL·LUMINACIÓ INCONSCIENT.**

Aquest model considera que és en el subconscient on apareix la inspiració que permet arribar a noves formes d'expressió. Freud<sup>28</sup>. explicà el paper dels processos conscients i inconscient en la creativitat i va suggerir que les temptatives i esforços creatius són la realització del desig de les persones. El psicoanàlisi s'ha interessat més per la creativitat artística que per la científica, per que està més associada a la producció inspirada que a la producció elaborada de la ciència. Per a Freud la relació entre conscient i inconscient es dona en totes les persones, però la possibilitat de crear està mediatitzada per una forma de ser, per una personalitat concreta amb unes circumstàncies i experiències determinades en les primeres etapes de la seva vida. La persona creativa és la que expressa els conflictes inconscients a través d'activitats creatives, mitjançant mecanismes com la sublimació.

En l'actualitat els psicoanalistes mostren dos postures en relació a la creativitat:

-Els que atribueixen una major importància al <<JO>>, i als processos secundaris conscients i inconscients. Localitzen la creativitat en l'aptitud d'accedir a processos primaris preconscients i sintetitzar-los amb processos secundaris conscients.

-I els que emfatitzen que els processos primaris inconscients i les funcions del <<ELL>> són fonamentals en les produccions creatives

---

<sup>28</sup> FREUD, S. (1958): *On creativity and the unconscious*. New York: Harper & Row. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.163.

Tant Vygotski com Freud troben els orígens de la creativitat en el joc, i consideren que la fantasia que predomina en la infància cobreix les necessitats dels xiquets. Però, Vygotski a més va diferenciar entre joc i creativitat en la infància, l'adolescència i l'etapa adulta, i s'oposava a la perspectiva freudiana que proposava que la imaginació és primàriament el funcionament de l'inconscient.

## **2.5. PIAGET: CREATIVITAT EN ELS PROCESSOS D'ACOMODACIÓ-ASSIMILACIÓ.**

Les investigacions de Piaget<sup>29</sup> es centren, més que en el procés de creació, en l'evolució de les diferents formes de coneixements que condueixen a formes elevades de pensament, per que per a ell la creativitat és una part de la intel·ligència.

Piaget explica el desenvolupament de la creativitat basant-se en els processos interrelacionats d'assimilació i acomodació. El pensament creatiu estaria en els processos assimilatius que són transformacions subjectives de la realitat

Les teories de Vygotski i Piaget són complementaries en algunes qüestions. Mentre que les explicacions de Vygotski es centraren en l'estructura i contingut de la creativitat en les distintes etapes evolutives, emfatitzant l'adolescència com a moment de transició, els treballs de Piaget es centraren en els processos (acomodació-assimilació) que poden ser utilitzats per explicar els canvis operats en els distints estadis descrits per Vygotski. L'explicació de Piaget, del període de les operacions formals durant l'adolescència està vinculat al plantejament de Vygotski sobre l'increment de la capacitat de raonament de l'adolescent i la seva influència en la transformació qualitativa de la capacitat creativa, formant-se un sentit crític de l'estètica.

---

<sup>29</sup> PIAGET, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de cultura económica, pp.205-212.



## 2.6. L'EXPLICACIÓ HUMANISTA: CREATIVITAT COM AUTORREALITZACIÓ PERSONAL.

Els psicòlegs humanistes creuen que la salut humana resideix en el creixement expansiu de la persona, en l'autorealització. I esta autorealització és la major font de creativitat. En la piràmide de Maslow<sup>30</sup> la persona tendeix al creixement degut a una sèrie de necessitats jerarquitzades. En la base estan les necessitats fisiològiques, després les de seguretat, possessió, amor i autoestima. I dalt de tot estan les tendències a l'autorealització, com una forma d'actualitzar les potencialitats de les persones. Maslow considera que en tota persona existeix una tendència a la creativitat vinculada al propi desenvolupament. I aquesta creativitat es manifesta a través de les actituds, processos i activitats de la vida quotidiana. Estableix una distinció entre la creativitat com talent especial i la creativitat com una forma de realització personal.

Rogers<sup>31</sup> comparteix amb Maslow la idea de la creativitat com tendència a l'autorealització, però a més defineix la creativitat com l'aparició d'un producte nou a conseqüència de la relació entre la persona i les circumstancies de la vida i les aportacions d'altres persones. Per tant les persones que manifesten ser obertes a l'experiència, acceptació personal i capacitat per jugar amb el material seran més creatius.

Des d'aquesta perspectiva, Zelina, ha formulat la següent hipòtesis<sup>32</sup>: *“La tendencia a la creativización es un proceso a través del cual algo, que puede ser sujeto, objeto, figurativamente un instrumento, relaciones sociales y condiciones, se convierte en creativo, i proposa estudiar la creativitat des de quatre aspectes bàsics en el desenvolupament de la creativitat: producte, procés, personalitat i ambient.*

---

<sup>30</sup> MASLOW, A.H. (1973): *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.166.

<sup>31</sup> ROGERS, C.R. (1978): *Hacia una teoría de la creatividad*. Madrid: Narcea. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.167.

<sup>32</sup> ZELINA, M.(1992): *Creativization Of Personality:The need to study it*. *Studia Psychologia*, 34 (4-5), p.368. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.167.

## **2.7. TEORIA INCREMENTAL DE WEISBERG: LA CREATIVITAT COM A SOLUCIÓ DE PROBLEMES.**

Weisberg<sup>33</sup> s'oposa a la concepció de la nostra societat, en la que una persona creativa és un geni, que a més de tindre facultats intel·lectuals extraordinàries, tenen una personalitat excepcional. També descarta les hipòtesis associacionista i gestàltica i totes aquelles que consideren que l'inconscient influeix en el procés creador. I critica la hipòtesi de Guilford que planteja que el pensament creatiu depèn del pensament lateral o divergent.

Per a ell, la creativitat s'avalua des del producte i no des del procés. Les obres originals no sorgeixen necessàriament de la imaginació, ni de cap il·luminació inconscient, sinó és més bé el resultat d'una sèrie de passos que modifiquen i elaboren el producte creatiu. Entén la creativitat com el descobriment i solució de problemes. I encara que accepta que algunes persones tenen unes característiques excepcionals, pensa que es deuen més a habilitats adquirides i a un alt nivell de motivació, que a una capacitat creativa general. Estudiant les múltiples fases del pensament creador afirma que situacions distintes exigeixen distints tipus de pensament creador, però els processos intel·lectuals que intervenen són els mateixos que en les activitats ordinàries. Per a ser creativa la solució d'un problema ha de ser nova i resoldre el problema en si mateix.

## **2.8. LA TEORIA DE LA SUPRESSIÓ DE SECADAS**

Per a Secadas<sup>34</sup> el joc és l'instrument del procés de construcció i de supressió d'habilitats. De supressió per que les habilitats implicades en el procés de jugar s'automatitzen i no precisen d'atenció sostinguda. I de construcció per que una vegada assimilats uns coneixements les converteixen en el suport per a l'adquisició de nous aprenentatges i jocs.

---

<sup>33</sup> WEISBERG, R.W. (1986): *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona, editorial Labor, p.92. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.168.

<sup>34</sup> Basem aquest apartat en un material fotocopiats proporcionat pel DR. SECADAS: *Creatividad en la enseñanza*, i estret de l'obra de GARFELLA, P.R. i LOPEZ, R. (1999): *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. Valencia, Ed. Tirant Lo Blanch, pp.34-37.

El procés comença amb una sèrie de sensacions sorgides d'actuar sobre diferents objectes donant origen a l'organització perceptual, a la que continuarà l'estructuració, l'exploració fins arribar a l'assaig d'hipòtesis i les combinacions estètiques (dibuix, pintura, modelat, construccions, etc.).

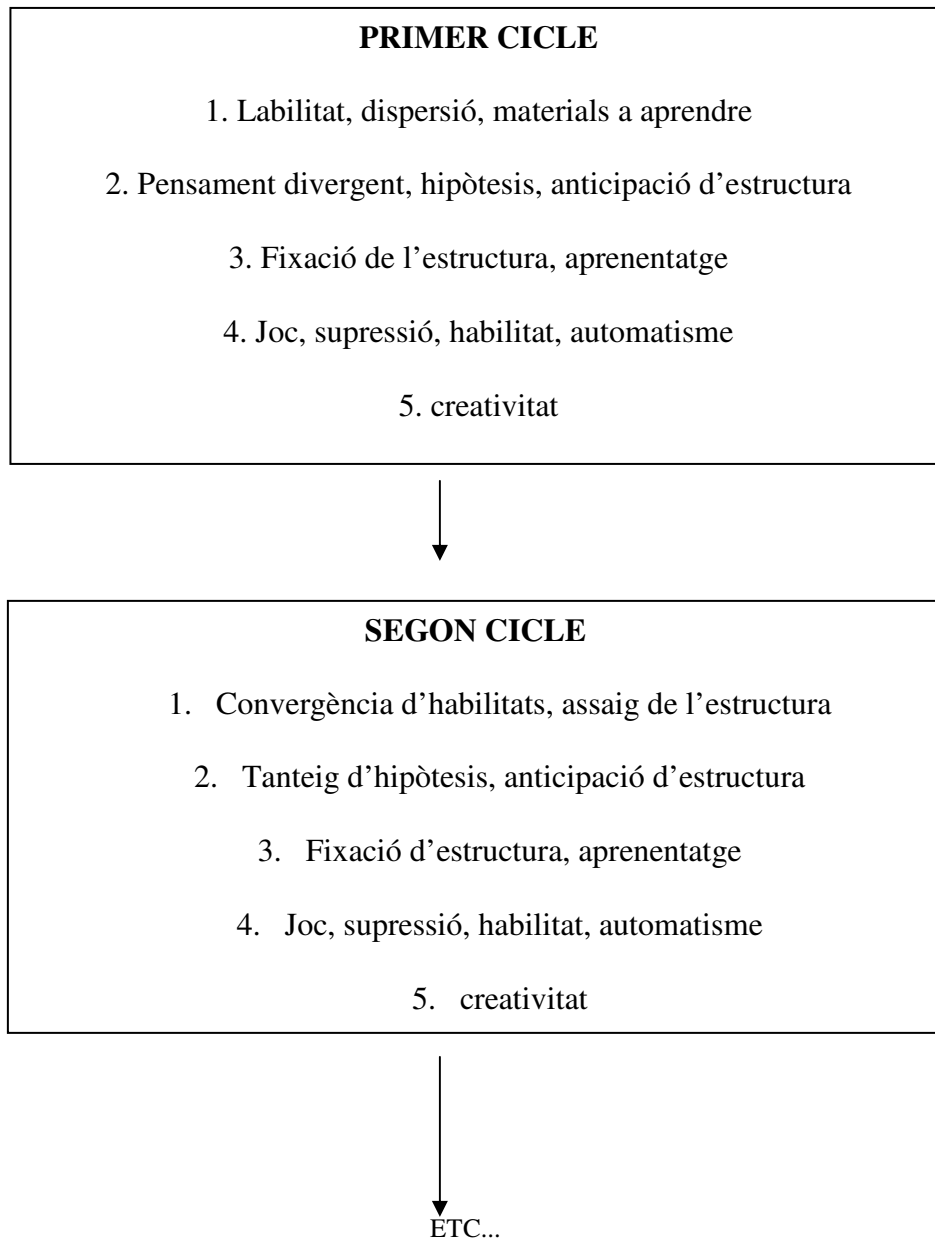
Aquesta pràctica lúdica i repetitiva permet definir l'estructura de l'aprenentatge, i com ja hem comentat, automatitza l'habilitat i suprimeix i actua després com andamiatge instrumental per aprenentatges nous.

La supressió d'habilitats segueix un ordre gradual: primer se suprimeixen les habilitats de percepció espacial (joc del cu-cú, de moviment, de recerca d'objectes...); a continuació es suprimeixen l'habilitat manipulativa, el nombre i el temps (jocs col·lectius, esportius, de circuit, de loteria, dames); i finalment se suprimeixen les estructures de sentit (verbals, conceptuals, etc.).

Finalitzat el primer cicle d'aprenentatge s'inicia el segon cicle reunint les habilitats prèvies i explorant noves hipòtesis donant lloc a una nova estructura d'aprenentatge relacionada amb l'anterior, i com l'anterior, amb la repetició es consolidaran i automatitzaran les noves habilitats fins arribar a una nova supressió i així successivament.

La creativitat apareix davant les possibilitats que dona el joc, al tindre que enginyar-se-les amb les habilitats disponibles al tractar un nou objecte.

**Quadre 5: Cicles del procés creatiu de la Teoria de la Supressió de F. Secadas<sup>35</sup>**



---

<sup>35</sup> *Ibidem.*, p.36.

## 2.9. STERNBERG I LUBART: TEORIA DE LA INVERSIÓ EN LA CREATIVITAT

Aquesta recent teoria sobre la creativitat té com objectiu comprendre, d'una forma integradora, les bases de la creativitat. I proposa que la creativitat implica sis fonts: processos intel·lectuals, coneixements, estil intel·lectual, personalitat, motivació i context ambiental. El producte creatiu és el resultat de la confluència d'aquests factors. Accepta que la creativitat pot apareixer en la vida quotidiana, però rarament es dona, per que les persones no estan disposades a invertir en ella. En el context d'aquesta teorització, Sternberg i Lubart<sup>36</sup> plantegen que la intel·ligència consisteix en un conjunt de processos mentals utilitzats per rebre informació, transformar-la i exterioritzar-la.

Tres són els aspectes de la intel·ligència: els components, el nivell d'experiència previa i el context.

Els **components** són de tres tipus:

- metacomponents: per planejar i avaluar estratègies de resolució de problemes
- components de realització: per resoldre problemes
- components d'adquisició de coneixements; per aprendre a resoldre problemes

El **coneixement previ** s'entén com un recurs de la creativitat en que és difícil utilitzar un material de forma creativa quan no es coneix.

I respecte als **estils cognitius**, tres són els estil característics de les persones creatives:

- El legislatiu; que implica guiar-se per les pròpies regles, procediments o idees. Són els inventors i descobridors.

---

<sup>36</sup> STERNBERG, R.J. I LIBART, T.I. (1991): An investment Theory of Creativity and Its development. *Human Development*, 34, pp.1-31. Citat per Garaigordobil en *Psicología para ....op.cit.* p.171-172.

-El global-local.

-I el progressiu; amb orientació cap a les coses noves, al canvi i a l'innovació.

Les persones creatives es caracteritzen per ser tolerants a l'ambigüitat, per tindre disposició a superar els obstacles i assumir riscos, per ser obertes a noves experiències i a defensar les seves conviccions. I la motivació intrínseca és fonamental i produeix satisfacció personal alliberant l'autoexpressió.

Finalment el context ambiental el consideren com una font d'idees on les idees creatives són fomentades o suprimides.

Els plantejaments actuals es fonamenten en part en les teories abans anomenades. Així, entenem que desenvolupar la creativitat implica un procés d'acomodació-assimilació de nous estímuls perceptius en els esquemes cognitius de les persones, Això implica no sols un creixement en capacitats creatives i de resolució de problemes, sinó, en una forma d'autorealització personal. El joc és el principal motor d'aquest desenvolupament ja que afecta no sols al creixement intel·lectual, sinó també, al creixement moral i de la personalitat, així com afecta a la motivació i al context ambiental.

**CAPITOL II:**

**DISTINTS MODELS I PROGRAMES PER  
DESENVOLUPAR LA CREATIVITAT**

---





La creativitat s'ha investigat des de moltes perspectives i amb moltes intencions diferents: des de crear instruments per a mesurar-la fins a crear programes per desenvolupar-la. A continuació presentem distints programes per incrementar la creativitat, uns més apropiats que altres, en l'àmbit educatiu.

## **1. MODEL <<IOE>>: IMAGINACIÓ-ORIGINALITAT-EXPRESSIÓ**

Es tracta d'un model d'estimulació de la creativitat en l'aula, proposat per Menchén, i basat en els tres elements bàsics de la plataforma creativa<sup>37</sup>: **Imaginació, Originalitat i Expressió**. Tres dimensions intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge: les àrees curriculars, les estratègies del professor i la capacitat d'estimulació en l'alumnat. El seu objectiu és oferir uns fonaments teòrics significatius i un material pràctic a utilitzar per els docents en l'educació obligatòria, en alumnes de 6 a 16 anys.

Aquest model sorgeix a l'any 1974, com a resultat d'un treball d'investigació sobre la influència de la tècnica audiovisual en la retenció immediata de conceptes, realitzat en la universitat Complutense de Madrid per Díez Mateos i Menchén. Parteixen de la hipòtesi de que les tècniques audiovisuals limiten la creativitat, i l'ús exclusiu de la visió estimula la capacitat creadora. El paradigma "ioeísta" és fruit de la reflexió realitzada sota els descobriments del professor Guilford, el doctor Torrance de la Universitat de Geòrgia en l'any 1983, i el doctor Gowan de la Universitat de Califòrnia en l'any 1986.

### **1.1. FONAMENTS TEÒRICS**

El model IOE està constituït per tres vies:

---

<sup>37</sup> MENCHÉN, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Ed. Piràmide. Cap.I

### 1.1.1.VIA INTEL·LECTIVA:

La intel·ligència juga un paper fonamental en el procés creatiu. S'entén com la capacitat per adquirir coneixements necessaris per solucionar problemes. En el model de l'estructura de la intel·ligència de Guilford<sup>38</sup>, el pensament divergent, que es pot considerar similar a la creativitat, no es pot projectar sense una informació que subministre al subjecte els coneixements necessaris per trobar la millor solució als problemes. Segons estudis de Torrance, la creativitat i la intel·ligència poden correlacionar per davall d'un CI de 120, però per damunt d'aquest es presenten com variables independents. Per tant a un cert nivell d'intel·ligència, la divergència i la convergència són bastant independents com per crear diferències.

En la via intel·lectiva es produeix un procés que obri les portes a la intuïció, la imaginació i el pensament.

La **intuïció** és una percepció interior, de l'inconscient, que ens porta a actuar de diferents formes, de vegades contraries a la raó. Intuir significa contemplar detingudament, observar, investigar i esperar. Els individus creatius són molt intuïtius, posseeixen la capacitat d'arribar al significat de les coses d'una forma indirecta. Els experts parlen de quatre nivells de coneixement intuïtiu: el físic o associat a les sensacions en el cos; l'emocional que implica una relació amb un altra persona; el mental associat al pensament, sobre tot matemàtic i científic; i l'espiritual associat a l'experiència mística.

La **imaginació** és la capacitat mental de formar representacions de persones, objectes o situacions no presents en un moment determinat. Tradicionalment parlem de imatges reproductives a l'evocació de coses ja conegudes; i de imatges creadores a les no percebides anteriorment i formades per associacions.

El **pensament** és la capacitat de pensar, reflexionar, raonar, meditar, imaginar, concentrar-se, etc. El pensar s'aprén de forma innata, però precisa d'una disciplina per

---

<sup>38</sup> Per ampliar consultar GUILFORD, J.P., STROM, R.D. (1978): *Creatividad y educación*. Paidós, Buenos Aires.

aprendre a pensar de forma crítica i creativa, per això Menchén pensa que des de l'escola es deu donar l'oportunitat de pensar per si mateix i "*Filosofia para niños*" de M.Lipman<sup>39</sup> potser un dels mètodes per estimular la capacitat de pensar.

### 1.1.2. VIA ECOLÒGICA

La persona creativa selecciona allò que es del seu interès i aprofundeix per a formar la seva pròpia realitat. Al model IOE la realitat de l'entorn de l'alumne és molt significativa, ja que si viuen en un ambient incitant, amb contacte directe amb la natura, i amb un medi cultural divers i enrequidor, tindran més oportunitats per desenvolupar totes les seves capacitats, que aquells que viuen en medis rutinaris i monòtons. Una intensificació i una ampliació de les experiències del xiquet seria una forma d'aconseguir major sensibilitat als estímuls de l'ambient.

La via ecològica respón a la importància que l'entorn té en la capacitat creadora: la naturalesa, la cultura, la societat són determinants per al naixement de la creativitat.

**La naturalesa** i els seus paisatges, animals, plantes, minerals..., són font de riquesa creativa. Ofereix la possibilitat de crear la pròpia realitat a partir del contacte directe i la interpretació de les percepcions. El xiquet observa i selecciona segons els seus desitjos i grau de motivació.

**La cultura** és el conjunt de fets, normes, costums i valors que caracteritzen a un poble o país. Es transmet d'una generació a l'altra i potser modificada, millorada o transformada de generació en generació. Per tant cultura i comunicació són inseparables ja que la cultura és un codi que aprenem i compartim els humans. El model IOE es basa en el principi de superació, de crítica, transformació i creació d'una nova cultura. La cultura pot manifestar-se en moltes dimensions: social, estètica, artística, musical, esportiva gastronòmica, popular, religiosa, científica.

---

<sup>39</sup> LIPMAN, M (1985): *Filosofia para niños*. Ed.La Torre. Proyecto Quirón. Actualment s'utilitza en les escoles com un mètode per estimular la intel·ligència en alumnes de compensatòria, a través de l'ensenyament d'actituds afectives i motivacions.

Per al model IOE l'originalitat es produeix en un moment d'inspiració resultat de les combinacions entre els elements de la via intel·lectual i la multisensorial. Fruit d'una profunda motivació i requereix paciència, humilitat i submissió.

**La inspiració** és l'impacte sorprenent que produeix un fet sobre la ment. És un dó que permeteix crear. Parlem de cinc etapes que s'anomenen: preparació, incubació, il·luminació, formulació i verificació.

La idea clau de la via ecològica està marcada per la riquesa que aporta la naturalesa, l'atractiu de la cultura, la influència de les altres dos vies que, coincidint en un moment d'inspiració dona com a resultat l'originalitat. Un producte nou, en termes d'originalitat, és inèdit i únic. Les idees originals apareixen de forma espontània o després d'un treball sistematitzat.

### **1.1.3.VIA MULTISENSORIAL**

És l'encarregada de l'estimulació dels sentits. Vore, escoltar, sentir, gustar, olorar, no són operacions passives, sinó exploracions actives que realitza el xiquet i la xiqueta per extraure informació. El xiquet inicia la seva relació amb l'entorn a través dels sentits i, les sensacions rebudes incideixen en la seva ment i l'ajuden a construir les idees pròpies. Potenciar la part sensorial facilita el creixement cognitiu, per tant és important que al medi familiar i escolar s'eduque en l'ús correcte dels sentits.

Com Menchén (en la via multisensorial de model IOE) i Goleman (en la teoria de la intel·ligència emocional) nosaltres també pensem que la millor forma d'estimular els sentits és dotant d'intel·ligència els sentiments i les emocions, especialment durant la infància i l'adolescència perquè és quan està formant-se la personalitat.

El model IOE intenta recuperar l'estimulació multisensorial amb l'objecte de despertar en el xiquet condicions per a descobrir coses noves tots els dies. Parteix de la força de la curiositat com una font de creativitat que impulsa a pensar, parlar i preguntar. A

través dels sentits, les persones rebem els estímuls de l'entorn i posem en acció un procés en què intervenen els següents elements: sensació, percepció, sentiment i emoció.

S'entén per **sensació** la impressió que rep la persona, tant del medi ambient com del seu món interior, i que desencadena una sèrie de connexions que activen un determinant mapa neuronal. La interpretació d'eixes sensacions està en funció de la motivació de la persona i del seu estat emocional, i influeix directament en el seu pensament i al contrari. Quan una sensació s'interioritza i s'expressa, es manifesta en forma d'emoció. Les sensacions que produeixen plaer, alegria, benestar, pau, tranquil·litat afavoreixen l'aparició d'idees creatives, al contrari que altres sensacions que manifesten dolor, por, tristesa, angoixa i malestar.

**La percepció** és una activitat intencional i selectiva que l'organisme realitza per extraure informació i donar significat als estímuls. Els xiquets són educats generalment per apreciar la realitat de forma tan estereotipada que la cultura no li dona oportunitat de fer-ho d'altra forma.

**El sentiment** és pot definir com una guia interior que genera u estat d'ànim o disposició afectiva front a les persones, objectes, actituds i opinions. Inclou elements fisiològics, cognitius i motivacionals. Els sentiments són menys intensos que les emocions però mes persistents. A través dels sentiments la informació s'integra en la consciència en forma de grans blocs de valors. Una de les condicions que afecta a la creativitat és el sentiment que provoca la autoimatge. Si aquesta és negativa la persona tendeix a amagar la seva personalitat.

A les escoles el camp dels sentiment no esta molt treballat i cal començar a treballar-lo per aconseguir el ple desenvolupament de la persona, ja que el domini dels sentiments és de gran importància en el món de les relacions humanes, socials i laborals. També l'expressió dels sentiments és molt important per a la salut mental i física. La incapacitat de fer-ho es denomina "alexitimia", i pot produir trastorns i disfuncions en l'organisme. Expressar sentiments és una de les característiques de la personalitat que

deuríem treballar a les escoles perquè tota persona ha de trobar la forma d'ordenar la consciència i ser capaç de controlar els sentiments i pensaments.

I per últim **l'emoció** que des d'un punt de vista psicològic és un estat afectiu intens i breu, originat normalment per una situació, pensament o imatge agradable o desagradable, que activa i excita a la persona. Es manifesta per conductes observables, com apropament o fugida, i canvis fisiològics en l'activitat del sistema endocrí i del sistema nerviós autònom. Per tant l'emoció implica sensacions, sentiments i impulsos. És una manifestació física dels pensaments i les imatges. Per exemple la por que se sent front a un castig es manifesta en canvis físics i químics del cos. Els moments emocionals dels xiquets (relaxació, alegria, excitació...) poden conduir a una distorsió o facilitació de certs aspectes del medi, per tant és important expressar les emocions per a poder ser canalitzades de forma constructiva. El domini de les habilitats emocionals és essencial per mantenir l'atenció, la motivació i la creativitat. És un estat imprescindible per tindre èxit en qualsevol àrea de la vida. Són experiències que motiven intrínsecament i que poden donar-se en qualsevol camp d'activitat. Les reaccions emocionals tenen el seu origen en la ment. Unes produeixen equilibri, són constructives i afavoreixen la creativitat, com l'alegria, l'amor i la relaxació; altres produeixen desequilibris, són destructives i bloquegen la creativitat, com la tristesa, la por i la tensió.

Els elements que intervenen en el procés de la via multisensorial, es projecten a través de l'expressió i formen part de la vida afectiva de l'alumne. Es a dir no basta tindre bones idees, sinó que és necessari saber expressar-les, amb expressió corporal, oral, escrita, plàstica, manual i simbòlica. El xiquet ha d'aprendre a expressar les experiències, que poden donar lloc a idees creatives.

La creativitat segons el model IOE és una capacitat universal i no màgica, una característica natural i bàsica de la ment de totes les persones. L'activació d'aquesta creativitat innata en els xiquets s'inicia amb la captació de la realitat, les seves conseqüències i les reaccions que produeix. Per captar la realitat en tota la seva extensió i profunditat és necessari el pensament, la imaginació i la intel·ligència (via intel·lectual) i la

consideració de l'ambient natural i sociocultural en el que viu. Però la realitat l'ha d'apreciar el xiquet i la xiqueta a la seva manera, generant les seves pròpies idees, i descobrint els seus valors i significats.

## **1.2. PROGRAMACIÓ PER ESTIMULAR LA CREATIVITAT EN L'ESCOLA**

Els objectius<sup>40</sup> d'aquest programa estan elaborats en termes de capacitats creatives, la finalitat es estimular habilitats i aptituds que predisposen a l'aparició de la creativitat com: la capacitat d'observació, la curiositat, fantasia i intuïció. La programació segueix unes pautes obertes per aconseguir una plataforma creativa: s'elabora una programació oberta, dins d'un enfocament interdisciplinar, amb la finalitat de crear un model d'autoaprenentatge més motivador que l'aprenentatge imposat. El disseny és obert donant iniciativa al mestre o mestra per a elegir els elements que consideren mes adequats per potenciar la creativitat.

### **1.2.1. OBJECTIUS**

Els **objectius generals** son:

- **La flexibilitat de pensament:** És la capacitat de trobar enfocaments i pistes diferents per tractar la mateixa situació.
- **Estimular l'originalitat de les idees:** És la capacitat de produir associacions i connexions distants del tema tractat. Aquestes persones solen oferir solucions hàbils, astutes i no comuns.
- **Aconseguir fluïdesa d'expressió:** És l'habilitat que permet emetre moltes idees, pensar en més coses, idees, preguntes, respostes i solucions del mateix fet o problema determinat.

I els **objectius específics:**

---

<sup>40</sup> MENCHÉN, F. (1998):*Descubrir ...op.cit..* Cap.III

Els objectius específics d'aquest programa estan enfocats per alumnes de 6 a 16 anys, distribuïts en 6 períodes que corresponen als cicles d'educació infantil, primària i secundària.

**- Desenvolupar els sentits:** L'activitat sensorial s'exercita a través de l'observació, la percepció i l'expressió. L'objectiu de l'educació sensorial en l'escola deu treballar el descobriment del fet, l'establiment de relacions d'utilitat, espai, temps, nombre i quantitat. Observar és considerar atentament els fets per conèixer-los bé i adquirir nous coneixements. La percepció consisteix en l'interacció d'estímuls externs i condicions internes de la persona. A més de rebre i enregistrar els estímuls, els organitza i ordena. La sensibilitat és la capacitat de sentir i elaborar els estímuls sensorials, es a dir, la facultat per experimentar sensacions, sentiments i emocions.

**- Fomentar la iniciativa personal:** És la decisió que pren una persona per començar una acció. Les capacitats a fomentar són: espontaneïtat, curiositat i autonomia. A l'escola deuen estar incloses en el currículum d'infantil. El xiquet i la xiqueta espontanis tenen facilitat per generar idees i quan més practiquen la producció d'idees més fàcil els resultarà generar-les. La curiositat és un comportament de recerca, de ganes de preguntar i desig de provar una idea manipulant-la de maneres diferents. L'autonomia és la capacitat de formular els judicis i decisions necessàries per actuar amb independència i llibertat personal. Per aconseguir-ho s'han d'exercitar els nivells superiors del pensament: anàlisi, síntesis, pensament hipotètic i divergent i recerca d'alternatives innovadores.

**- Estimular la imaginació:** És la capacitat de construir imatges mentals, visualitzar-les i somniar amb coses que no s'han produït. En els xiquet menuts, el poder imaginatiu creix més ràpidament que la raó, i a mesura que creixem la imaginació disminueix i la raó augmenta. Una imaginació productiva necessita de la fantasia, la intuïció i l'associació. La fantasia és la capacitat de formar imatges mentals conegudes, combinar-les i relacionar-les.



Segons E. De Bono<sup>41</sup> la paraula intuïció té dos significats: la visió de sobte d'una cosa coneguda vista de forma nova, i el sentiment que sorgeix amb l'experiència i la reflexió. La funció intuïtiva és natural en els xiquets. Apareix al voltant dels quatre anys i desapareix sobre els set. L'associació és la capacitat d'unir o combinar continguts vivencials, segons les lleis de semblança, contigüitat i contrast. Les idees paraules, imatges i sentiments es troben units de forma que s'evoquen uns als altres.

### **1.2.2. MODEL DE PROGRAMACIÓ CREATIVA**

El programa presenta una estructura tridimensional on s'interrelacionen: el currículum, les estratègies del professorat i les capacitats a desenvolupar en l'alumnat.

El programa conté 32 fitxes de treball, on es recomanen les activitats creatives pròpies per a cadascun dels objectius. En cada àrea curricular hi ha 4 fitxes, una per cada grup d'edat (6,8,10,12), que corresponen als distints cicles d'educació primària, i secundària. També es proposen 15 estratègies per a utilitzar pel professorat com la relaxació, el joc, el treball en equip, l'humor i la visualització entre altres. Les activitats proposades estimulen les 9 capacitats creatives, exposades en els objectius específics del Model IOE. El procediment és el següent: el professor o professora elegeixen un àrea curricular i una estratègia d'ensenyança, i tracten de desenvolupar les capacitats indicades per formar a l'alumne/a creatiu. En aquest procés es produeix una interacció entre cognició i afecte. Es pretén que l'alumne pense, senti i actue creativament.

Les 15 estratègies proposades per elaborar una programació d'aula creativa són:

---

<sup>41</sup> DE BONO, E (1994): *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Ed. Paidós Barcelona. Citat en Menchén, F.(1998): *Descubrir...op.cit.cap.3*. Tant Menchén com De Bono consideren que tot programa que pretenga estimular la intel·ligència deu incorporar entre els seus objectius l'estimulació multisensorial i la imaginació.

**Quadre 6: Estratègies utilitzades en l'elaboració d'una programació d'aula creativa, (confeccionat a partir del model IOE de Menchén)<sup>42</sup>.**

Humor	Esriptura creativa
Joc	Lectura creativa
Relaxació	Paradoxes
Treball en equip	Interdisciplinarietat
Analogies	Preguntes provocatives
Audició creativa	Tolerància
Recerca	Visualització
Discrepàncies	

No hem d'oblidar que són estratègies, estils o formes d'ensenyança, i no tècniques pròpies per desenvolupar la creativitat, com el *brainstorming*, la *sinèctica* o el *check lis*, entre altres. I les capacitats presentades corresponen als objectius específics del programa de Menchén. Cadascun dels objectius té implícit el desenvolupament de tres capacitats diferents.

**Quadre 7: Relació entre objectius i capacitats<sup>43</sup>**

<b>OBJECTIUS</b>	<b>CAPACITATS</b>
Desenvolupar els sentits	Observació Percepció Sensibilitat
Iniciativa personal	Espontaneïtat Curiositat Autonomia
Desenvolupar la imaginació	Fantasia Intuïció Associació

<sup>42</sup> MENCHÉN, F.(1998): *Descubrir....op.cit.p.109.*

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.183.

No hem d'oblidar que actualment es formulen els objectius educatius de l'educació infantil, primària i secundària en termes de capacitats. La capacitat és el poder o potencialitat de la persona alhora d'actuar.

### **1.3. L'ESCOLA IOEÍSTA.**

Pretén crear un sistema per a cobrir les necessitats dels xiquets al temps que desenvolupa les seues capacitats, sentiments i emocions. Els principis fonamentals d'aquesta escola<sup>44</sup> són: admetre les idees dels demés com un <<a priori>> que permet ampliar o renovar els nostres punts de vista i ser capaç d'alliberar els pensaments, aprofundir en el subconscient i eliminar les barreres dels costums.

L'escola ioeísta es basa en els següents **principis**:

**Principi d'espontaneïtat:** L'alumne ha d'exposar lliurement les seves idees, opinions i experiències. Això crearà en ell confiança i seguretat en si mateix, i li permetrà desarrelar una personalitat sana.

**Principi de dialogicitat:** Consisteix a establir una comunicació interpersonal a tots els nivells. La comunicació ha de realitzar-se en un ambient de reciprocitat on s'atendrà a les relacions interpersonals, s'inculcarà el treball en equip i es premiarà el saber escoltar. En l'escola creativa cada persona és capaç de mantenir distints punts de vista i al mateix temps tractar les idees dels altres.

**Principi d'originalitat:** Consisteix en acceptar totes les idees per extravagants que pareguen. En l'escola creativa deuen respectar-se les idees i iniciatives dels demés amb tolerància i respecte.

**Principi de criticisme:** Consisteix en dubtar de la veracitat dels missatges que rebem. L'escola deu desenvolupar en l'alumne una actitud activa i crítica front a l'aprenentatge i

---

<sup>44</sup> Ibídem., pp.180-184

l'assimilació de constants canvis. L'alumne deu saber analitzar els missatges que li arriben i dubtar de la seva veracitat en una actitud constructiva que deu començar per l'autodisciplina. El perfil del professor o professora creatiu és aquell que manifesta una personalitat i estil d'ensenyament propi. I es caracteritzen per ser: sensibles, flexibles, imaginatius, manifesten empatia amb tots els alumnes, tenen recursos enginyosos i disposen de gran capacitat per entaular relacions. A més a més gaudeixen amb el risc i els agrada encetar treballs difícils.

El Model ioeísta proposa que el professorat adopte actituds creatives i cree un ambient creatiu a l'aula i per tant deu conèixer les distintes tècniques i estratègies per desenvolupar la creativitat i utilitzar-les en el moment oportú, deu substituir els llibres de texts i conduir amb creativitat i innovació el procés d'ensenyança e incloure en les programacions un temps determinat per desenvolupar la creativitat. Aquest model comparteix amb la LOGSE la finalitat de formar persones amb capacitat d'aprendre a aprendre, de potenciar una personalitat integral en capacitats i valors, d'admetre distints punts de vista i ser creatius en els seus pensaments. El resultat serà una nova generació de persones que participen activament en la cultura i societat del seu entorn, ampliant-la i modificant-la.

## **2. EDUCREA**

Un altre model de programació per educar de forma creativa, plantejat des d'una perspectiva teòrica distinta i amb uns objectius i una metodologia més centrada en el currículum base i que dona molta importància al llenguatge total. La finalitat d'Educrea<sup>45</sup> és aconseguir que cada persona, professor o alumne, a partir de les pràctiques metodològiques, observe quins són els seus talents i les seves capacitats, i genere un creixement creatiu continuat que origine una personalitat amb un estil particular.

---

<sup>45</sup> DE PRADO, D. (1999): *EDUCREA: La creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Universidad de Santiago de Compostela. Caps. 8-10.

Els mètodes creatius d'Educrea pretenen mitjançant la creativitat, desenvolupar formules constructives, cooperatives i significatives per ensenyar i aprendre de forma més divertida, àgil i satisfactòria. Proposa una renovació educativa eficaç, comprovable i concreta en un termini fix, pas a pas, amb criteris universals vàlids.

Aquest mètode centra el canvi en els elements claus del sistema educatiu: processos i mètodes creatius, professors i alumnes creadors i currículum creatiu i autorenovable cada dia pels protagonistes. D'aquesta forma produeix un canvi significatiu personal i professional, noves formes de ser i actuar com professors i alumnes. Considera que la creativitat total afecta a tot el servei, totes les llengües i a tota persona: és multimèdia, multiforme i multidimensional. Amb un entrenament creatiu genèric mitjançant els mètodes creatius (1er. Curs Educrea) i altre específic dels llenguatges creatius (2 curs) es garanteix la potenciació de la persona creativa i dels seus talents ocults.

## **2.1. PRINCIPIS BÀSICS**

Els principis bàsic que fonamenten la seva actuació són els següents:

- 1 .Aprendre a pensar de forma oberta, lliure i lúdica. No hi ha respostes preestablertes, sinó pensaments nous, diferents i únics.
2. És necessària una avaluació creativa que valore la força expressiva i comunicativa i l'originalitat del treball. Hi ha que oblidar l'avaluació convergent amb criteris tradicionals de correcció.
3. Els models constructius i creatius proposats en Educrea afavoreixen l'autoaprenentatge.
4. La comunicació és essencial en la creativitat, per tant s'han de difondre les produccions creatives.
5. L'expressió creativa és interdisciplinària

6. Crear és repetir amb variacions, per això es proposa repetir les mateixes activitats en distintes ocasions i situacions.
7. La clau de tota expressió i obra creativa està en l'estimulació del pensament alternatiu, imaginatiu i inventiu. Cal utilitzar tècniques d'analogia, inventiva i fantasia.
8. L'assimilació de continguts serà espontània gràcies a una pràctica creativa i sistemàtica variada.
9. Contínuament s'han de seguir nous camins i utilitzar procediments inèdits per torbar noves metes i espais desconeguts.
10. L'aplicació i combinació de mètodes i llenguatges creatius en cada tema, assumpte o problema, obrirà les portes a noves creacions.

## **2.2. ELEMENTS D'UN CENTRE EDUCATIU CREATIU**

Els centres educatius, com qualsevol empresa, poden ser transformats en totalitat o element a element amb la finalitat de potenciar la creativitat i la inventiva. Els elements en què cal treballar son:

**ELS PROFESSORS** com agents educatius protagonistes de l'estimulació de la creativitat, coneixedors de la creativitat per estudi, comprensió i pràctica sistemàtica. Educrea pensa que el perfil d'un professor creatiu i participatiu és estar sempre aprenent amb els alumnes i el risc i la llibertat de plantejar preguntes obertes i sense respostes que estimulen el lliure pensament en tots.

**ELS ALUMNES** en Educrea son lliures i motivats, són autònoms i independents; tenen els seus projectes i desitjós; son autogeneradors d'idees, alternatives i accions pròpies i responen de les seves accions; i són autodisciplinats, constants i treballadors, però cadascun és distint als demés.

ELS PROCEDIMENTS DIDÀCTICS utilitzats pels centres educatius i els professors han de ser variats, activadors i creatius, que promoguen processos rics i estimuladors, que originen productes i obres originals, així com alumnes creadors, a la llarga. Els nous mètodes i processos creadors han de substituir el sistema anterior basat en la transmissió i acumulació d'informació, que no s'utilitza de forma vivencial i que sols s'avalua de forma memorística. Per tant si canvien els processos i els objectius de l'educació també ha de canviar totalment el sentit i les formes d'avaluació i els exàmens.

ELS RECURSOS DIDÀCTICS variats, atractius i estimuladors, de forma que els llibres de text únics i iguals per a tots cal substituir-los per una variada biblioteca temàtica d'àrea amb vídeos i audiovisuals, multimèdia i Internet, artefactes, etc.

ESPAI I TEMPS ESPECÍFICS DINS DE L'HORARI ESCOLAR per a la creació en cada àrea. Educrea proposa un temps il·limitat, mòbil i obert segons l'activitat, l'esgotament, etc. El temps creatiu és d'ús majoritari en totes les activitats de l'alumne. El professor orienta i dinamitza l'activitat. Els espais són oberts i distints, segons les matèries i els objectius. Són espais de treball en equip, de creació, construcció i reparació. Es consideren "Aules-món" per que ells extrauen les idees i vivències del món real per millorar-lo, en un espai natural o en multimèdia i internet.

### **2.3. EL CURRÍCULUM CREATIU BÀSIC.**

Es tracta d'un currículum que s'actualitza contínuament, és motivador i dinamitzador de la persona en la seva totalitat. Té un sentit personalitzat i social per que es determina per a cada grup i cada persona en particular. El seu objectiu és crear persones autònomes, lliures, que s'autoconeguen i aprenen per si mateix. Està centrat en el desenvolupament de totes les capacitats dels alumnes: intel·ligència, imaginació, informació, creació total i producció. Varia cada dia i en cada activitat amb el propòsit d'aconseguir els objectius. Proposa accions per desenvolupar les intel·ligències múltiples: social i pràctica, intuïtiva i sensorial, projectiva i racional.

La finalitat és arribar a pensar i expressar en tots els llenguatges, controlar la informació i aplicar-la, estimular i aplicar la imaginació creadora: visual, dialèctica, analògica, torbellínica, combinatòria,... I per això, segueix programes autogenerats, oberts i canviants, com els projectes d'acció creativa. On s'utilitzen recursos múltiples i canviants, com la biblioteca d'aula en lloc d'un llibre únic i comú; el mediambient i la comunitat (pares, comerciants, masmedias...,tots ells poden col·laborar en l'educació).

L'avaluació de l'alumne, preferentment autoavaluació, és contínua i transformadora. El seu objectiu és millorar, no controlar, ni sancionar. I es fonamenta en el fet que incrementar la creativitat suposa augmentat el rendiment en els alumnes, aconseguint alumnes talentosos. El motiu és l'alt nivell d'interés mantingut amb constància i esforç, que capacita dia a dia als alumnes que busquen vies per a l'èxit, ja que saben que tots tenen la seva cota d'èxit segons les capacitats i esforços aplicats.

## **2.4. METODOLOGIA CREADORA**

Els mètodes científics-didàctics es caracteritzen per ser universals (són aplicables per tots, en qualsevol temps i lloc i en qualsevol àrea); Lògics i sistèmics; Adaptables i no mecànics que modifiquen aspectes per al seu bon funcionament, tenint en comte a qui i a què, quan i on s'apliquen; Eficaces, avaluables i comprovables.

### **2.4.1. INDICADORS EXTERNS**

La majoria d'experts en creativitat coincideixen en els indicadors externs de la creativitat són: una facilitat en la producció de moltes idees, plans, iniciatives...; la flexibilitat mental per combinar camps semàntics (d'història, economia, estètica...); l'originalitat o novetat de les idees o productes; l'humor i la risa, la sorpresa i l'admiració; la transgressió i la ruptura, la inversió i la provocació i per últim, la integració intel·ligent i ingeniosa de les coses.



## **2.4.2. ACTIVADORS CREATIUS**

Són bàsicament estimuladors eficaços per iniciar de forma fàcil i operativa diversos processos i activitats divergents, innovadores i inventives. En essència es fonamenta en l'identificació de les formes elementals de pensar i imaginar, idear i crear que utilitzen de forma natural els creadors (artistes, inventors, dissenyadors, literats, músics...). Una vegada identificats les diferents formes de processar informació dels genis, creadors i líders, formulem procediments senzills per estimular una forma de creativitat, per exemple, el pensament analògic comparatiu que en Educrea dona origen a l'activador "Analogia Inusual". Cada fórmula o activador pot ser aplicar per qualsevol persona, en qualsevol lloc i temps, per a tot tipus de temes, objectes o qüestions de qualsevol àrea.

Educrea proposa un conjunt de 10 activadors que estimulen la majoria dels processos elementals del pensament creatiu. Molts dels activadors s'han desenvolupat amb mètodes creatius com el "Torbellino de ideas", la solució creativa de problemes i l'analogia inusual.

## **2.4.3.EL LLENGUATGE CREATIU TOTAL**

Educrea pretén afavorir el llenguatge creatiu total i l'expressió espontània enriquint-la amb aportacions culturals de creadors musicals, plàstics, literaris i dramàtics fins desenvolupar plenament la persona expressiva total, i arribar als màxims nivells de comunicació estètica, expressiva, creativa i original. El procediment bàsic, per exemple, alhora d'aplicar Educrea en l'estudi d'història de la cultura i les arts de cada obra i autor es:

1. Vivenciar l'expressió espontània de cada quadre/musica/poesia..., deixant que el pensament emane per si sols, no sols a través de paraules, sinó també de gestos, sons i imatges de l'objecte.
2. Analitzar de forma descompositiva els elements.

3. Recreació original i lliure, realitzant moltes proves de l'obra en estudi, representant-la de forma plàstica, mímica i sonorament, i partint de l'anàlisi de les pròpies sensacions fins convertir-se en creadors.

### 3. CREÀTICA

Saturnino de la Torre enfoca la creativitat d'una forma multidimensional i proposa una sèrie de tècniques per incrementar la creativitat en els distints sectors ocupacionals: empresarial, escolar... De la Torre, S.<sup>46</sup> ha utilitzat el terme creàtica per pertànyer a la mateixa família lèxica que creativitat i suggerir un camp bastant més ampli que el de descobriment. Creàtica seria doncs, aquell conjunt de mètodes, tècniques, estratègies i/o exercicis que potencien les aptituds i estimulen les actituds creatives de les persones a través de grups o individualment.

Es fonamenta en les següents ciències:

**Biònica:** és una ciència i un conjunt de tècniques de construcció de sistemes. Implica un procés de descobriment.

**Heuridrama:** descobriment a través de la dramatització.

**Inventiva:** desenvolupada per Kaufmann, com un nou mètode per estimular la creativitat.

Per a ell en tota programació creativa deuen haver quatre punts cardinals i quatre dimensions dels objectius, com s'observa en el quadre següent:

---

<sup>46</sup> DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad aplicada...* op.cit pp.110-115.

**Quadre 8: Punts cardinals d'una programació creativa i les dimensions dels seus objectius<sup>47</sup>.**

<b>PUNTS CARDINALS</b>	<b>DIMENSIONS DEL OBJECTIUS</b>
assimilació	coneixements
creativitat	capacitats
autodeterminació	actituds
destresa	psicomotricitat

### **3.1. EL CUB CREÀTIC: MÈTODES, TÈCNIQUES I CAMP D'APLICACIÓ**

El mètode és una via, una forma general de procedir per aconseguir un objectiu plantejat prèviament. I les tècniques o successió de passos per arribar al final. En creàtica, el mètode són procediments mentals per produir idees o solucionar problemes, i les tècniques, el procés.

Basant-se en M.Fustier agrupem els exercicis, per desenvolupar la creativitat ens:

**a) Mètodes analògics:** que es basen en les semblances parcials o totals. És com un bombardeig de conceptes sobre l'objecte o problema plantejat Són de quatre tipus:

- **Personal;** quan s'identifica amb el problema
- **Directa;** quan es comparen fets o coneixements semblants
- **Simbòlica;** quan s'utilitzen imatges objectives i impersonals per descriure el problema
- **Fantàstica;** en la que s'ideen solucions màgiques.

---

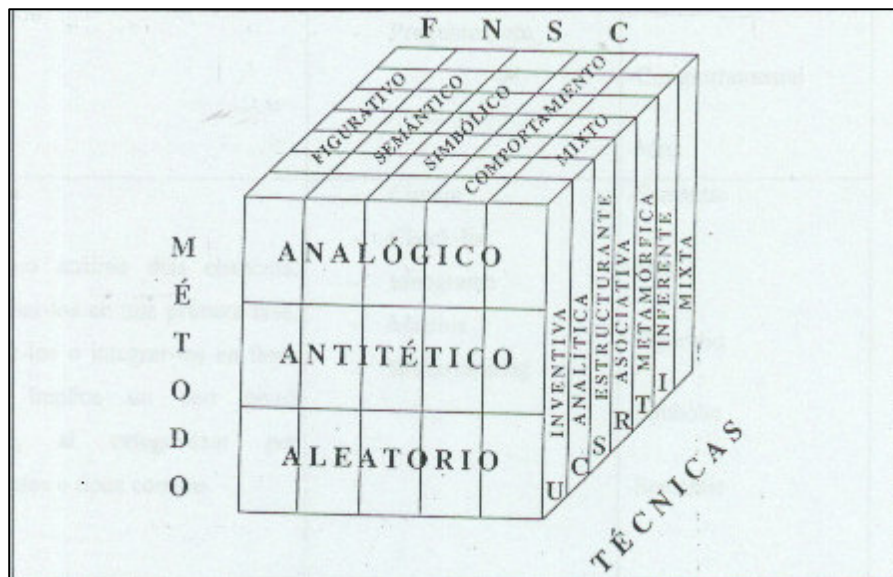
<sup>47</sup> Ibidem, p.111.

**b) Mètodes antitètics:** al contrari que l'anterior, observen les diferències, oposicions, negacions, deformacions, supressions, etc. Aquest mètode es fonamenta en una actitud crítica, amb la finalitat de construir coses diferents. De Bono comenta que alguns dels mètodes de raonament que utilitzem fallen per ser inflexibles cosa que fa impossible arribar a solucions millors. Per exemple: aquell plantejament que proposa el propi de Bono<sup>48</sup>: *Donats 9 punts, uniu-los amb sols quatre rectes, sense alçar el llapis.*

**c) Mètodes aleatoris:** en ells s'utilitzen, per a la resolució del problema, les estimacions aleatòries, combinatòries, l'exploració, superposició, l'atzar, etc. Edward de Bono l'anomena "pensament lateral" o recerca de formes més flexibles de pensament que es creuen o superposen.

En el cub creàtic següent s'observen les vies fonamentals del procediment mental, les tècniques paral·leles als productes creatius i el camp d'aplicació.

**Quadre 9: Cub creàtic de S. De la Torre<sup>49</sup>**



<sup>48</sup> DE BONO, E.(1991): *El pensamiento lateral*. Barcelona, editorial Paidós. Citat per De la Torre, S.(1995): *creatividad...op.cit.pp.112-113*. En aquesta activitat del programa Cort De Bono es treballen les estratègies cognitives generals i s'estimula el pensament creatiu, pensament lateral i pensament inventiu.

<sup>49</sup> DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad aplicada... op.cit p.112*.

Els camps d'aplicació són els continguts de les operacions mentals, als que s'apliquen les tècniques i són: figuratiu, simbòlic, Semàntic, comportamental i mixt.

El quadre següent ens mostra les vies o aptituds mentals del pensament divergent, les tècniques que l'estimulen i el camp d'aplicació.

**Quadre 10: Resum del model de Creàtica de Saturnino de la Torre<sup>50</sup>**

<b>APTITUD MENTAL</b>	<b>TÈCNiques</b>	<b>CAMPS D'APLICACIÓ</b>
<b>Inventiva</b> Pretén produir, aportar o suggerir moltes idees.	-Heuridrama -Brainstorming -Ideograma -XARXA -Preguntes, etc.	-Comportamental -Semàntic -Figuratiu -Comportamental -Mixt
<b>Analítiques</b> Impliquen un anàlisi dels elements, per diferenciar-los en una primera fase, i superposar-los o integrar-los en fases posteriors. Implica un cert nivell d'abstracció, al categoritzar per atributs, classes o tipus comuns.	-Circept -Check-list -Ideograma -Matrius -Brainstorming	-Semàntic -Mixt -Figuratiu -Simbòlic -Semàntic
<b>Estructurants</b> Implica una organització d'idees interrelacionades que s'influeixen mútuament	Gran part de les tècniques analítiques son també estructurants, per tant serviran les enumerades en el quadre anterior.	
<b>Associatives</b> Consisteix a relacionar i establir unions entre idees, ja siga per via antitètica o analògica	-Associacions forçades -Morfologizador -Llista d'atributs -Circumrelació...	-Semàntic -Semàntic -Semàntic -Mixt
<b>Metamòrfiques</b> Exerciten aptituds de redefinició i conversió	-Heuridrama -XARXA -DSP(deslliurament progressiu semàntic)	-Comportamental -Comportamental -Semàntic
<b>Inferents</b>	-Check list	-Mixt

<sup>50</sup> Ibídem, pp.238-239

Generalitzen o descobreixen implicacions en figures, idees, símbols o conductes.	-Llista d'atributs -Superposicions	-Semàntic -Mixt
<b>Complexes o mixtes</b> Combina dos o tres habilitats mentals	-Sinèctica -Brainstorming -Check-list -Llista d'atributs -Ideograma -Morfologizador	-Semàntic -Semàntic -Mixt -Semàntic -Figuratiu -Semàntic

## 3.2. TÈCNIQUES CREATIQUES

A continuació analitzarem tres dels mètodes per potenciar la creativitat que proposa Saturnino de la Torre. que els agrupa en tres apartats: mètodes analítics, antitètics i aleatoris.

### 3.2.1. MÉTODES ANALÍTICS

En aquest apartat citem i describim algunes de les tècniques analítiques que Saturnino de la Torre utilitza per potenciar la creativitat dins del seu programa Creàtica.

**BIÒNICA:** El procés biònic és molt complex i d'alt nivell d'investigació. Actualment s'aplica als sistemes autoorganitzats, els òrgans sensorials i les neurones. En l'àmbit escolar, l'utilització pot crear hàbits d'observació, anàlisi i transformació. El procés seria el següent: “es planteja el problema, s'observa analògicament, es desglossa el problema en tots els possibles elements o circumstàncies i es resol l'analogia elegida, i l'última fase és la realització pràctica.

**CIRCEPT O CONCEPTE CIRCULAR:** Des que la Gestalt va proposar la teoria de l'aprenentatge, el principi d'associació per proximitat és acceptat per tots, al comprovar que el raonament analògic es desenvolupa per proximitat. La tècnica va sorgir a nivell empresarial, amb l'idea de millorar qualsevol producte a través de la publicitat. En l'escola

partim de la riquesa d'imatges i idees que proporciona aquesta tècnica que atrau a l'alumne, i estimula el pensament divergent. El procediment és el següent: en primer lloc es determina el tema d'interès per al grup, segon edats; després s'anoten les analogies amb l'objecte del tema elegit, que aparegué espontàniament. Es divideix el grup en equips, que uniran les idees per significacions afins formant categories. I per últim, en gran grup, s'analitzaran cada analogia suggerint noves formes. El professor actuarà com motivador inicial, estimulador i conductor cap a la meta.

**HEURIDRAMA:** És el descobriment a través de l'acció dramàtica. Es basa en l'analogia personal de Gordon. L'essència és la identificació amb el problema u objecte d'estudi, vivificant-lo i expressant-se des d'ell. El tipus d'analogies o identificacions van des de personatges passats, presents o futurs, reals o ficticis; animals de tot tipus; i objectes físics, mecànics, per realitzar o desapareguts, etc. Requereix d'un ambient positiu de participació, un mínim de reflexió però sense fer desaparèixer l'espontaneïtat, i no es precís ser expert amb l'objecte d'identificació. Entre les tècniques sociodramàtiques a utilitzar estan:

-**La representació directa del problema:** per exemple representar en llengua com van apareixent les distintes llengües i dialectes de la península.

-**El monòleg:** el subjecte tracta d'expressar el que sent al identificar-se amb el problema.

-**Doble-simple:** Un dels personatges està acompanyat durant l'escenificació d'un doble seu, i en els moments d'aïllament del grup, el personatge parla amb "l'altre Jo".

- **Doble-múltiple:** útil per representar els distints punts de vista d'una situació conflictiva, a través de diversos dobles de l'actor.

-**Tècnica de l'espill:** Un dels actors principals s'imita en la situació conflictiva, com en un espill, es a dir conforme el veu el públic.

-**Canvi de papers:** es tracta de canviar els papers o rols de cadascú, es a dir l'alumne fa de professor, i el professor d'alumne; l'alumne conflictiu de bo i al revés. D'aquesta forma emergeix la problemàtica o conflicte subjacent i arriba a solucionar-se.

**-Projeccions futures:**és molt positiva com visió previsor. Permet avançar-se als problemes, preveure nous medis o inventar-los.

Les aportacions educatives són sobre tot en el camp comportamental. Les idees s'expressen al grup, a través del to, els gestos, la mímica i les actituds. Permet descobrir situacions, conflictes i inhibicions del què dramatitza, cosa que dona molta informació al professor dels problemes de pensament i aprenentatge dels alumnes. També serveix per identificar, diagnosticar i com a teràpia d'aquells estudiants amb problemes familiars o personals. Es pot utilitzar des de l'educació infantil fins als adults, en sessions terapèutiques. El procediment és el següent: Ha de començar-se per informar i ambientar al grup, plantejar la situació o problema, repartir els papers, sensibilitzar als actors i espectadors, desenvolupar l'acció, i per últim discutir i analitzar.

**DESLIZAMENT SEMÀNTIC PROGRESSIU:** Es tracta de construir escales semàntiques. A partir d'unitats semàntiques elementals que es creen progressivament a partir d'altres conceptes analògics, cada vegada més allunyats dels termes inicials. El procediment seria:

1. Condensar el problema en una expressió senzilla. Per exemple: "APRENDRE la LLIÇÓ en CLASSE".
2. Aprendre, lliçó i classe serien les unitats semàntiques, a les que buscaríem conceptes analògics, però no sols sinònims.

APRENDRE

Assimilar

Enriquir-se...

LLIÇÓ

informació. assemblea

joc...

3. Aquesta fase és aleatòria, ja que s'associen termes ordre segons qui origine noves frases que suggereixen noves formes d'aprendre una lliçó en classe.

"ENRIQUIR-SE mitjançant l' INFORMACIÓ d'una ASSEMBLEA"



**SOMNIAR DESPERT DIRIGIT (RED):** És una tècnica d'origen terapèutic practicada pel suís Robert Desoille, discípol de Freud, on es conjuguen el model fisiològic de Paulov i la teoria psicoanalítica. Revela l'inconscient mitjançant analogies i altres simbolismes. En el somniar despert l'esperit navega entre el somni i la vigília, i la persona és conscient de la ideació màgica. El procediment seria: en un equip reduït, de 5 a 7 persones, i en un ambient confortable, l'animador proposarà idees a les persones mentre dormen deserts. Primer proposarà imatges comuns per a tots, per després introduir distints elements del problema per a que cadascú l'integre en el seu somni i les respostes es gravaran. És difícil d'aplicar a l'àmbit escolar, per que es requereix una preparació especial en el dirigent, i una maduresa i equilibri en els participants. En els xiquets menuts pot resultar un joc entretingut que obrirà les fronteres mentals, ja que s'assembla a la fase animista per la que passen els xiques de cinc anys.

**RELAX IMAGINATIU** és una tècnica creativa adaptable a qualsevol edat. En ella s'integren la relaxació i la imaginació. És una tècnica de relaxació, en la que a través del pensament en imatges d'un procés o tema d'ensenyament, es projecta o identifica el tema en la ment.

### **3.2.2. MÉTODES ANTITÈTICS.**

En aquest apartat citem i describem algunes de les tècniques antitètiques que Saturnino de la Torre utilitza per potenciar la creativitat dins del seu programa Creàtica.

**ALLIBERACIÓ SEMÀNTICA:** Des de Korzybski, fundador de la semàntica general, sabem que el nostre pensament esta tancat en unes paraules contingents que ens condicionen i paralitzen. "L'alliberació semàntica" és l'estratègia per alliberar el nostre pensament dels prejudicis semàntics. El grup és més efectiu en aquesta tècnica per que pretén desenterrar la consciència col·lectiva i descobrir les relacions ocultes als termes. El procediment consisteix en: assenyalar una paraula familiar per a tots i que a la vegada suggeriria moltes significacions, per exemple: joc, lliçó, etc. Després en una espècie de brainstorming es formulen totes les possibles associacions, per exemple, en joc: diversió (què és), passatemps (que proporciona)... Per últim es reagrupen les expressions segons

significacions afins, d'aquesta forma s'amplia el camp semàntic. Aquestes experiències semàntiques afavoreixen l'ingeni, enriqueixen el lèxic i alliberen el nostre pensament.

**LLISTA D'ATRIBUTS:** Ideada per Robert P. Crawford en 1954, com estimulador d'idees. Per a ell la creativitat és un aprenentatge com qualsevol altre. Consisteixen en donar una nova qualitat, característica o atribut al treball que realitzem, i que fins el moment s'aplicava a alguna altra cosa. A l'escola es parteix de la selecció de l'objecte d'estudi i l'elaboració d'una llista d'atributs pròpies de l'objecte, a més d'una llista d'atributs d'un altre objecte. Després a l'atzar es seleccionen distints atributs i s'intentarà integrar en una, les diferents idees. Per exemple al terme "escola" podrien unir-se propietats com: "aprenentatge estimulador" i "possibilitat de moviment". Aquest exercici sensibilitza els estudiants de les distintes propietats dels objectes, i els acostuma a identificar els atributs, problemes, situacions o processos més complexos.

**EL "BRAINSTORMING":** Tècnica, a utilitzar en grup, proposada per Osborn<sup>51</sup> que la defineix com: "*liberación creativa con el único fin de recoger una serie de ideas que pueden servir de orientación a la solución del problema, y con ello se puede, después, valorar i mejorar las formas*". La fonamentació teòrica parteix d'admetre que la imaginació pot ser aplicada, constructiva i creativa, de forma que permet la solució de problemes pràctics, construir coses concretes i idear coses noves. Això seria possible a través de les lleis de l'associacionisme: semblança, oposició i contigüitat. La ideació requereix d'esforç, d'un ambient de treball adequat i d'evitar els obstacles que paralitzen la ideació, com el judici crític. L'Objectiu bàsic és aconseguir desinhibir per estimular la creativitat.

Les quatre regles fonamentals en aquesta tècnica són:

1. Suspensió del judici crític.
2. Alliberar la imaginació.

---

<sup>51</sup> OSBORN, A.F.(1971): *L'imagination constructive*. París. Citat en De la Torre, S. (1995): *Creatividad...*op.cit.p.249.

3. La quantitat incrementa la qualitat.

4. Combinació i perfeccionament de les idees.

El procediment per aplicar-la en les escoles s'inicia quan el professor explica el nou joc, amb les quatre regles. La primera fase consistirà en arreplegar dades de l'experiència i dels llibres per plantejar de forma precisa i real el problema. Després la fase de la "pluja d'idees" evitant repetir i anotant-les. El pas següent és avaluar les idees, agrupant-les en categories i donant la possibilitat d'afegir-ne'n més. I l'últim pas serà la posta en practica.

**"CHECK-LIST "**: Consisteix a plantejar-se una pregunta o situació determinada i revisar, sense ordre, tots els elements implicats. Prèviament s'ha d'arreplegar tota l'informació possible sobre el tema i considerar tots els seus aspectes. Aquesta tècnica en l'àmbit escolar, incita a l'inventiva, anàlisi, organització, inferència, redefinició, etc. a més d'estimular la creativitat. I és molt simple d'aplicar, tant individualment com en grup. Prèviament a la seva aplicació, s'ha de concretar al màxim el problema, objecte o imatge gràfica que seran la base de l'exercici. Per concretar-lo es revisarà la part tècnica, funcional i sociològica. Després i amb la finalitat de desfer l'objecte en totes les seves dimensions i provocar el màxim d'idees es faran les preguntes clàssiques: Què?, Cóm?, Quan?, On?... I per últim, combinarem objectes o funcions unes amb els altres; reagruparem de nou l'objecte en els seus elements; buscarem possibles aplicacions; ampliarem els seus valors; el modificarem i transformarem; l'invertirem; l'observarem des d'ànguls diferents; generalitzarem les seves funcions; l'adaptarem a noves situacions; i buscarem les coses acceptables d'allò que no s'ha dit de l'objecte.

**ANÀLISIS FUNCIONAL:** És paregut a la llista d'atributs, la diferència es que en la primera es buscava tot tipus de qualitats que ens aportarà informació sobre el problema u objecte plantejat; i en l'anàlisi funcional sols ens centrem en les possibles funcions. L'explicació que dona Crawford es que, en les conversacions quotidianes diguem, per exemple. "necessitem una cuina", en lloc de: "necessitem fer el menjar". Observen que cada necessitat pot ser satisfeta per un o varios objectes, i cadascun d'ells satisfer distintes necessitats. L'anàlisi funcional pretén desenvolupar en nosaltres una visió divergent de les

coses. A l'escola els passos seguits en l'anàlisi funcional són: la pregunta inicial, l'ordenació i classificació de les idees i la diferenciació dels usos dels objectes que s'englobem baix la mateixa denominació

### **3.2.3. MÈTODE ALEATORI.**

En aquest apartat citem i describim algunes de les tècniques aleatòries que Saturnino de la Torre utilitza per potenciar la creativitat dins del seua programa Creàtica.

**IDEOGRAMACIÓ:** La "ideogramació" és una tècnica creàtica, analítica-sintètica, estructurant i metamòrfica que, utilitzant un llenguatge lineal, dona una visió intuïtiva, completa i orgànica de les idees d'un ampli context, que pot anar des d'un tema, capítol, teoria, obra, etc. Capacita per a anàlisis i la síntesis, per a interrelacionar les idees i jerarquitzar-les segons criteris; i a més té un poder transformador, convertint allò normal en original. Proporciona una visió de conjunt dels conceptes implicats. L'esquema arreplega les idees principals, però no estableix dependències entre elles, ni les analitza, ni requereix creativitat. L'ideograma, pel contrari, comporta una activitat creativa de transformació i estructuració. Es tracta de traduir a un llenguatge lineal les paraules evocadores, tot un context d'idees encadenades en paràgrafs, apartats, capítols, etc. Consisteix en convertir elements semàntics a un llenguatge semàntic figuratiu, a través de tres punts:

1. Supressió de paràgrafs i frases per aconseguir paraules evocadores.
2. Recerca d'estructures figuratives per a permetre una visió adequada.
3. Transformació de les interrelacions semàntiques en elements lineals.

A nivell escolar, aquesta tècnica crea hàbits i actituds. Estimula la creativitat, al temps de ser un mètode d'estudi. I es pot aplicar de forma individual o en grup.

**ASSOCIACIONS FORZADES:** Són procediments per obtenir idees originals a partir de la creació de relacions forçades entre dos o més productes o idees, sense relació aparent.

Es pot utilitzar en tots els nivells d'escolaritat, tant a nivell individual com en grup, a partir d'una base de simple associació, per proximitat o semblança. En una primera fase, el grup aporta idees relacionades amb la paraula del tema proposat, després amb una paraula a l'atzar, es busca de la mateixa forma associacions. La segona fase implica construir un quadre de doble entrada, entrecreuant sistemàticament les dos llistes. La combinació dels dos conceptes ens donarà noves idees sobre el tema.

**MATRIUS DE DESCOBRIMENT:** És basa en la via combinatòria, on es combinen les idees en una espècie de matriu mental i gràfica que ens porta al descobriment d'idees noves o solucions originals. Una vegada plantejat el problema, s'estableixen tres etapes:

1. Enumeració dels elements per formar el quadre de doble entrada o matriu.
2. Anàlisi combinatori o valoració de l'interrelació de cada parell d'elements. La variabilitat va des de l'estimació qualitativa fins a anàlisi factorial.
3. Avaluació de les solucions.

Te l'avantatge de facilitar anàlisi de les situacions complexes, oferint una visió ràpida i intuïtiva de les possibilitats de solució. A més permet l'exploració sistemàtica; inventariar els elements importants, útils per a nous descobriments; i és un element estimulador de la imaginació.

**ANÀLISIS MORFOLÒGIC:** La morfologia tracta de descompondre un objecte o problema en els elements o atributs per a estudiar-los. Els elements resultants es poden descompondre en altre més simples. La combinació d'ells ens donarà la matriu base per l'estudi inventiu. Per exemple: A- Emotivitat, es descompon en A1: Emotiu i A2: No emotiu. Els passos per al l'aplicació, individual o en grup són:

1. Conjunt inicial : Definició del problema, descrivint els elements i components, determinar el camp d'aplicació i generalització.

2. Subconjunts formadors: Analitzar el problema definint els elements a estudiar. Cada subconjunt formador, o element, té una sèrie de respostes o solucions reals.
3. Construcció de la matriu
4. Determinar la solució més aconsellable segons les possibilitats de realització.

A nivell escolar, es proposa com exercici d'estructuració analítica de problemes. Així, per exemple, per a la construcció d'un vehicle urbà, col·lectiu, es proposen els següents subconjunts formadors: A) Posició dels viatgers: en peu, penjats, gitats, i B) Entrada dels viatgers: en sèrie, en paral·lel....

**MORFOLOGIZADOR:** Intenta sintetitzar les idees pròpies, les dels altres, les noves i les velles, per tal d'extraure noves idees originals. I es d'aplicació en tots els camps de l'activitat humana. Les quatre dimensions del mètode, que es complementen, són: SINTETITZAR, ASSOCIAR, ANALITZAR I ESTRUCTURAR. El primer pas del procediment és l'arreglada d'informació sobre el problema. Els passos següents: anotació de les idees en targetes diferents; extensió de les targetes formant grups de 12 columnes de quatre per files de tres (aquesta distribució facilita l'assimilació); llegir-les fins memoritzar-les; ocupar la ment en altres coses durant un espai de temps de hora per incubar combinacions d'idees; descobrir categories generals; reducció de grups fins un màxim de 7; formar subgrups, anomenats components; formació de columnes per a cada paràmetre i, per últim tindre en comte el valor clau per elegir les combinacions més adequades a l'objectiu plantejat.

**PREGUNTES CREATIVES:** La pregunta, junt a la imaginació i la fantasia són els factors que desenvolupen la creativitat. Per això saber preguntar implica començar a crear. No hem d'oblidar que la pregunta forma part de la curiositat congènita de les persones. I a nivell escolar és el millor instrument pedagògic i els més econòmic. Serveix per captar i despertar interès dels alumnes, incrementar la motivació, fomentar la curiositat intel·lectual, estimular la imaginació a través de les preguntes provocatives, i és un mig d'avaluar en els exàmens.

Les preguntes poden ser d'evocació de coneixements (preguntes per completar, o preguntes de retenció), o preguntes de reconeixement i identificació que requereixen major atenció (preguntes d'alternativa, de vertader o falç). També hi han preguntes que estimulen més directament la imaginació són les que no hi ha resposta preestablerta (Què passaria si...?); les que desperten la sensibilitat als problemes (Cóm milloraries una bicicleta?); o les preguntes incitants (Què conseqüències tindrà aquesta conducta?). Com observem la majoria dels mètodes i tècniques proposades per Saturnino de la Torre en el seu programa poden ser utilitzats a nivell escolar.

Hem seleccionat els models i programes comentats en aquest capítol perquè proposen actuar sobre la potenciació de la creativitat des de distints àmbits: escolar, social i cultural i ecològic. A més la base de la creativitat la situen en la percepció multisensorial i li donen molta importància a l'expressió creativa des d'un llenguatge total. I comprovem com el formar-se en creativitat no és exclusiu d'una determinada edat, ni d'un sector professional, cada vegada més, la creativitat és necessària en el nostre entorn social, cultural i per al nostre creixement com a persones amb múltiples intel·ligències, i entre elles la intel·ligència emocional.





**CAPITOL III:**  
**LA CREATIVITAT EN L'ESCOLA**

---



L'escola tradicional fomentava un ensenyament basat en el producte. El professorat impartia, de forma autoritària, un currículum preestablert, on l'alumnat rebia de forma passiva una sèrie de coneixements que devia assimilar i incloure en la seva estructura cognitiva. En aquest tipus d'escola la creativitat era nul·la o mínima.

En l'actualitat es parla de l'ensenyament-aprenentatge com un procés i no com un producte, on l'alumnat és el principal actor i el professorat és un mediador del procés, ambdós dins d'un entorn social i una cultura escolar.

Educar per a la formació de persones creatives, crítiques i que actuen de forma activa i responsable en la societat i cultura és una de les finalitats de l'educació i per tant cal analitzar les característiques de la personalitat creadora i el procés d'ensenyament-aprenentatge per fer un currículum creatiu on el llenguatge i el joc siguin els promotors de la creativitat en els escolars.

## **1. LA CREATIVITAT ABANS I DESPRES LA REFORMA EDUCATIVA**

La Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu a Espanya (LOGSE) de 1990, exigeix un nivell d'adaptació important i representa un repte per a la major part del professorat. El docent ja no és sols un transmissor de coneixements, sinó també el facilitador d'aprenentatges. Aquestes adaptacions seran més fàcils per als que tinguen actituds creatives. D'ací que la creativitat siga una qualitat tant o més necessària quant majors siguin els canvis que proposa la reforma. La vertadera creativitat no està en el text sinó en el context, en l'ambient i en l'acció de tots els membres compromesos en l'educació.

### **Abans de la LOGSE**

Una lectura superficial de la LOGSE i la Llei de 1970 faria pensar a molts lectors que les dos consideraven la creativitat com un aspecte rellevant en l'educació. El terme creativitat i creatiu apareixien en l'articulat de la Llei de 1970, al referir-se als objectius i a

la metodologia. El legislador tenia clara consciència que la creativitat hauria de formar part de les intencions educatives i de les formes d'ensenyar tant en l'educació infantil com en l'ensenyança General Bàsica (EGB). Per exemple es citava en la Llei de 1970: "Els mètodes seran predominantment actius per a aconseguir el desenrotllament de l'espontaneïtat, la creativitat i la responsabilitat" (Article 14.2). I al referir-se a l'ensenyança General Bàsica: "...la formació s'orientarà... a l'exercici de les capacitats d'imaginació, observació i reflexió" (Article 16). O també: "Els mètodes didàctics en l'Educació General Bàsica hauran de fomentar l'originalitat i creativitat dels escolars" (Article 18.1).

Quins canvis reials va produir en el professorat dita normativa? En què van canviar els docents? Una mirada retrospectiva evidència que ni esta ni altres noves aportacions de la llei van arribar a interioritzar-se. És a dir, canviant les paraules o llenguatge no es canvia la realitat. Dir que he vist la foto no és el mateix que veure i parlar amb la persona. És precís una miqueta més. Cal canviar primer la consciència que tals propostes són necessàries i després realitzar una formació sistemàtica per a la seva aplicació

### **En què canvia el currículum?**

Un dels aspectes rellevants de la Reforma a Espanya és la visió curricular dels continguts formatius. Enfront del concepte de programa en què predomina el contingut cultural, el currículum fa insistència en les intencions o metes educatives al mateix temps que proporciona orientacions per a la seva consecució i avaluació. El currículum no és una mera planificació d'objectius, continguts i activitats. És, sobretot, un mode de concebre i integrar els diferents components que intervenen en educació, des del marc sociocultural i ideològic a l'organitzacional i didàctic. La pràctica pedagògica de la reforma de 1965 es focalitza sobre les unitats didàctiques, la de 1970 sobre l'ensenyança personalitzada, la de 1990 sobre el projecte didàctic com a síntesi teòric-pràctica de l'actuació docent.

Els nous valors incorporats en el currículum de la reforma espanyola queden reflectits en l'articulat de la LOGSE:

- Desenrotllar les capacitats creatives i l'esperit crític (Article 2, 19).
- Nivells de concreció i flexibilitat del currículum per a ser adaptat a contextos i persones diferents.
- Autonomia al Centre per a dur a terme un segon nivell de concreció curricular (Projecte Curricular de Centre) i adaptar-los així a les necessitats del seu entorn.
- Autonomia i professionalitat docent per a dur a terme un tercer nivell de concreció i adaptació al grup d'alumnes, incloses les adaptacions curriculars a xicotets grups i subjectes amb necessitats educatives especials.
- Introduir el aprendre a aprendre com a expressió de les teories cognitives (Articles 2, 19, 20, 27, 34).
- Estimular l'autonomia, la investigació i la innovació curriculars (Article 2, 55, 59).
- Incentivar el treball en equip i col·laboratiu (Articles 20, 27, 34, 57).
- Fomentar hàbits democràtics, la igualtat de drets i la no discriminació. (Articles 1, 2, 19, 57).
- Incidència en l'avaluació contínua i formativa així com en l'avaluació del currículum i del sistema (Articles 2, 22, 55).

Cal afegir altres conceptes com comprensivitat, diversificació gradual, atenció psicopedagògica, agrupaments flexibles, avaluació integradora, tensió diferencial en l'aprenentatge, etcètera. Les teories psicològiques que estan sustentant el currículum són la teoria genètica de Piaget, la construcció social de l'aprenentatge de Vygotski, la teoria de la instrucció de Bruner, l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, els esquemes de coneixement de Norman i la teoria comunicativa, la teoria de l'elaboració de Reigeluth i Merrill.

A més els canvis que es produeixen amb la LOGSE es donen en diversos nivells:

**-Centres:** organització amb cultura pròpia, com a grup humà amb els seus valors, interessos, creences i peculiaritats dins d'una comunitat educativa i un entorn sociocultural amb competència per a realitzar el segon nivell de concreció (PEC), a partir del currículum prescrit per l'administració (DCB).

**-Professorat:** amb nous rols i funcions. No com transmissors d'informació, sinó, com a professionals de l'ensenyança, innovadors i creatius. Generadors de climes i entorns estimuladors de l'aprenentatge.

**-Alumnes:** L'educació escolar pretén la construcció per part de l'alumne de significats culturals. Es parteix de concepcions constructivistes i s'insisteix en l'aprenentatge significatiu. A partir del procés d'ensenyança aprenentatge es pretén assegurar la funcionalitat dels coneiximents.

**-Avaluació:** no té una finalitat exclusiva de promoció acadèmica, sinó que és formativa i orientadora. I s'estén als diferents elements del sistema educatiu: currículum, centre, gestió, administració i Sistema educatiu en general.

La reforma educativa que presenta la Llei General d'Ordenació del Sistema Educatiu (LOGSE) proposa un currículum amb una metodologia significativa, constructiva i cooperativa. El sistema educatiu té com a principi bàsic l'educació permanent. La seva finalitat es preparar els alumnes per aprendre per si mateix, desenvolupar les seves capacitats intel·lectuals, creatives i d'esperit crític, amb una metodologia activa i participativa en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Fomentar la relació amb l'entorn social, econòmic i cultural i formar-los en el respecte i defensa del medi ambient. La creativitat ha d'estar projectada en el currículum en els objectius, continguts i a través de les activitats, mitjançant els mètodes creatius d'acció docent/discent i l'avaluació.

La finalitat del sistema educatiu i dintre d'ell la funció de la creativitat és la següent:

-Treballar constructiva i comprensivament, i no de forma memorística i mecànica, reproductiva i reiterativa.

-Comprendre el sentit d'allò que s'aprèn per l'experimentació i aplicació als propis contextos, a través de la construcció sintètica, a partir dels elements aportats (informació), i per la creació adaptativa i innovadora, i mitjançant tècniques de pensament imaginatiu i analògic.

-Aplicar representacions visuals (imatges) en la ment i en el paper (plàstica), usar la inventiva, propiciar la innovació de millora, interrogar sobre el que s'estudia, aprendre o ensenyar, etc.

-Impulsar els llenguatges expressius per una comunicació oberta i original, plural i ètica, per al treball, l'aprenentatge cooperatiu, lúdic, grupal i interactiu.

L'enfocament creatiu de l'ensenyança i l'aprenentatge en els dissenys curriculars proposa utilitzar distints llenguatges: plàstic, verbal, dramàtic i musical; la comprensió i aprenentatge de les obres literàries i de l'art, la recerca de solucions creatives, etc.

## **2. LA CULTURA ESCOLAR**

Si pretenem entendre els fenòmens que es donen en l'entorn escolar, hem de rebobinar en el temps i recuperar l'història, per comprendre el present.

Anys enrere l'estudi de l'història de l'educació formava part d'un entramat més general conformat per diversos elements com: l'economia, la cultura, els moviments socials, la política. I l'educació depenia i s'explicava per aquests factors socials externs. Fets històrics i socials i una revisió epistemològica operada en l'àmbit de les Ciències de l'Educació han propiciat que els camps d'interès en els estudis pedagògics augmenten, donant prioritat a temes com: la situació educativa de les dones, els col·lectius marginats, d'immigració, el paper dels llibres de text, l'escola com subsistema social amb autonomia pròpia. Si volem entendre el fet educatiu en totes les seves vessants, no hem de tractar

l'història, tant sols, des d'un enfocament global i ampli, sinó, observar també la microhistòria, a través de tècniques etnogràfiques. L'història d'una escola concreta, de les motivacions i actituds dels seus alumnes, l'interrelació entre el professorat i entre professor - alumne, l'influència dels espais, la distribució del temps, la importància del mobiliari, les normes establertes en cada centre, el procés d'ensenyament i aprenentatge, l'elaboració i estructuració dels programes, etc.

La història emprà, per a tal fi, la etnològica<sup>52</sup>, com a disciplina vinculada a les ciències antropològiques, que es centra en l'estudi de la persona com a fenomen social creador de cultura. S'estudien els grups humans en funció de les característiques que els conformen, dels elements del seu entorn, i de la cultura que els afecta i sobre la que actuen, a més, de les interrelacions entre tots aquests factors. L'etnografia, també pot tindre un ús pedagògic al descobrir i analitzar les cultures dels grups particulars de l'escola, com: les subcultures dels mestres, la cultura de la sala del professorat, les classificacions de l'alumnat, els estils d'ensenyament i la seva eficàcia, la forma en què es prenen les decisions, etc.

L'escola pot ser com un ecosistema<sup>53</sup>, es a dir com un conjunt d'éssers vius que conformen un subsistema social i humà, amb una determinada organització de vida, i amb un caràcter integrador i holístic, en el sentit que un canvi o millora en un determinat element repercuteix en totes dels altres unitats organitzatives. I el fet educatiu s'entén des d'una cultura escolar, amb uns valors que orienten el seu funcionament, solucionen els problemes i, on es conformen subcultures.

---

<sup>52</sup> WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós pp. 24-29. Peter Woods ens ofereix un llistat d'aspectes que es poden conèixer millor a través de l'enfocament etnològic.

<sup>53</sup> LORENZO DELGADO, M.(1995): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas. Citat en López Martín, R.(2001): *La escuela por dentro*. P.17. Pensem que considerar l'escola com un ecosistema és el pas previ per a parlar de la cultura escolar.



## 2.1. ELEMENTS DE LA CULTURA ESCOLAR

Al parlar dels elements que conformen la cultura escolar, considerem la classificació proposta per Ramón López<sup>54</sup> com una síntesi d'un triple conjunt d'elements (personals, materials i organitzatius ) i tres perspectives d'anàlisi diferenciades (teoria, legalitat i pràctica).

**Els elements personals** fan referència a les persones que intervenen en el procés educatiu: els mestres, els alumnes, la família i l'inspecció. Tots ells, des de dimensions diferents configuren un tipus o altre de cultura escolar.

El mestre/a és el que desenvolupa, en la pràctica, el projecte d'ensenyança. D'aquesta figura depèn que l'aprenentatge s'orienti des d'un procés d'ensenyança i aprenentatge, que es desenvolupi la capacitat creativa, l'autonomia en la presa de decisions, etc. O, pel contrari, s'enfoque amb un plantejament d'autoritarisme i directiu on el mestre és l'executor del programa educatiu i l'alumnat tan sol un receptor passiu.

*Sea cual sea el sistema educativo en que nos situemos –escriu Gimeno Sacristán<sup>55</sup> –, sea cual sea el grado de responsabilidad y autonomía que ese sistema deje o permita a los profesores, éstos siempre tienen la función de la programación de su práctica como uno de los cometidos profesionales básicos.*

Factors d'especial rellevància en aquesta tasca del mestre són: el seu nivell formatiu, el domini de la tècnica pedagògica, les possibilitats de reciclatge professional, la

---

<sup>54</sup> LÓPEZ MARTÍN, R. (2001): *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Universitat de València. Dept.Educación Comparada e Historia de la Educación, pp. 22-50. En la classificació dels elements de la cultura escolar pren com a referent les propostes recents de:

-NOVOA,A. (1997): *A 'Educação Nacional?': dos anos 30 ao caetanismo (1930-1974)*, en ESCOLANO, A i FERNANDES, R.: *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Fundación Rei Alfonso Henriques, II Encuentro ibérico de Historia de la Educación. Zamora.

- VIÑAO FRAGO, A. (1998): *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, en *Cultura y Civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Valladolid, pp.167-83

<sup>55</sup> GIMENO SACRISTAN, J.(1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed.Morata, p.297.

seva capacitat de treballar conjuntament amb altres professionals i de relacionar-se amb la família, la seva actitud personal, etc. Tots els elements de la cultura escolar giren al voltant de la figura de l'alumne, de les seves necessitats i drets de formació. Entre altres variables importants citem: el sistema de classificació i agrupació en grups homogenis o heterogenis, el sistema d'avaluació i promoció, la possibilitat de coeducació, les subcultures que es formen dins del grup, els grups marginals, la integració dels immigrants, la possibilitat d'ésser autònoms en el seu aprenentatge, etc. La col·laboració de la família amb el mestre i la seva implicació en la gestió i funcionament del centre escolar, a través dels Consells escolars o municipals, ve determinada per la consolidació del model polític democràtic i un règim de drets i llibertats. Determina el tipus de cultura escolar i és un indicador de la qualitat de l'ensenyança.

Un altre factor que determina la qualitat de l'ensenyança és la figura de l'Inspecció, amb la seva tasca d'orientació, tutela i suport al mestre. Actua com a canal transmissor dels preceptes de l'administració i del control de la seva aplicació. La forma en que s'afronte esta doble vessant, orientadora i controladora, dependrà la capacitat de col·laboració, la qualitat de l'ensenyament i, influirà en la cultura escolar.

Al parlar **d'elements materials**, parlen de les condicions d'espais i de temps, del mobiliari i dels recursos didàctics.

Respecte a l'espai, tres són els paràmetres que integren aquesta variable: la descripció d'edificis o locals destinats a les escoles, l'anàlisi dels models de construcció escolars, la distribució d'espais en l'interior dels centres, la col·locació de l'aula i el seu ús, en definitiva la distribució de l'espai com un element més en el desenvolupament del currículum, (aspecte especialment important en el currículum d'infantil i primària). La concepció arquitectònica ha evolucionat des de la segona meitat del segle XIX, d'un model organitzatiu d'espai, escola a aula; millorant les condicions tècniques i higièniques (il·luminació, ventilació, capacitat, etc.) en els anys 30; fins a crear en l'actualitat organismes públics com el Negociat d'Arquitectura Escolar, l'Oficina tècnica de Construccions Escolars o la Secció de Construccions Escolars en el Ministeri d'Instrucció

Pública. Però, a pesar de la millora en els espais escolars, moltes voltes no s'escolten les suggerències de millora proposada pels docents i pels organismes municipal, i s'actua seguint un programa actuació rígid, buscant uns interessos econòmics privats. En definitiva, la variable espacial és considerada un indicador més de la cultura escolar. Recordant a Fernández Alba<sup>56</sup>, un dels arquitectes més atents a l'àmbit escolar, *generalmente, un modelo arquitectónico configura una pedagogía, un modelo de escuela.*

Un altra variable generadora de cultura escolar, és el temps, en tres dimensions: la del sistema educatiu: els cicles, nivells i cursos; l'acadèmica amb calendaris, interrupcions festives i vacances; i la de les distintes matèries i activitats organitzades en trimestres, mesos, setmanes, o matí i vesprada. Però, no sols hem de considerar aquest temps comú a tots els participants de l'educació, sinó també, el temps dels mestres, dels estudiants, l'influència de l'absentisme, les diferències climàtiques entre regions espanyoles, les costums temporeres, etc.

Per últim, el llibre escolar és considerat com el mediador entre les prescripcions de l'administració, els plantejaments teòrics dels projectes curriculars i la seva realització pràctica. Al llarg de l'història i encara avui en dia, en mols casos, el llibre és considerat com al recurs pedagògic més utilitzat junt a altres documents com el butlletins de notes, els quaderns de l'alumne i del mestre, les programacions didàctiques i els informes d'Inspecció, les actes de reunions, els reglaments interns de l'escola, les memòries, les fitxes de matrícula, els exàmens, etc. Tot això delimita les característiques de funcionament pròpies d'una escola i la cultura escolar creada.

Hi ha un tercer conjunt d'elements que fonamenten una determinada cultura escolar, els denominats **elements organitzatius o funcionals**, conformats pels continguts escolars, la disciplina escolar i la metodologia utilitzada. Els tres factors han reflectit la realitat del

---

<sup>56</sup> FERNÁNDEZ ALBA, A. (1982): *La miseria el espacio escolar*, Cuadernos de Pedagogía, 86, 21-24; entrevista realitzada per Juan Manuel de la Torre, dins d'un dossier dedicat a "espacio escolar", pp. 1-24. La revista Cuadernos de Pedagogía, 159 (1988), tornarà a tractar el tema en un monogràfic dedicat a "Los espacios escolares".

context social i polític del moment i han evolucionat en el temps determinen els principis de la cultura escolar.

Nosaltres apostem per una distribució dels continguts en projectes de treball, amb una metodologia en la que es prioritza l'educació emocional, la coeducació, l'autoaprenentatge, l'ensenyament bidireccional, on l'alumne siga actiu en el seu aprenentatge i el mestre actue com investigador en acció, i un sistema de regles que consolide un clima de respecte, de llibertat i participació.

Com hem comentat aquests conjunt d'elements deu ser analitzat des de tres perspectives: la **teòrica**, o propostes del coneixement científic que marquen l'ideal a seguir; la **legal**, o normes que permeten desenvolupar l'ideal teòric; i, la **pràctica**, o realitat quotidiana de les escoles. No hem d'oblidar que cada cultura i cada època històrica ha donat prioritat a una dimensió concreta. Així, al segle XVIII es van propugnar moltes teories, al segle XIX es van normativitzar i publicar disposicions legislatives, i actualment es prioritza la qüestió pràctica.

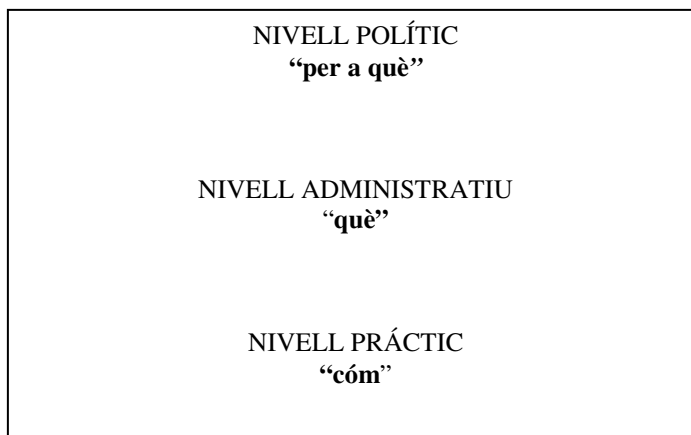
*Todas aquellas actividades que rodean el ejercicio del cómo enseñar y aprender, - comenta Ramón López<sup>57</sup> -, lo denominados práctica escolar.* L'idea de pràctica escolar està relacionada amb l'acte didàctic que es desenvolupa a l'aula com a resultat de la reflexió i concreció del projecte curricular proposat per l'administració.

Sobre el currículum hi ha tres nivells bàsics d'intervenció, com es pot observar en el quadre adjunte: el **nivell polític**, que com expressió del poder de l'Estat estableix els fins de l'educació i tractat de donar resposta al “per a que”; El **nivell administratiu** que interpreta els fins educatius i els principis polítics i estableix el currículum educatiu, i dona resposta el “què”; i per últim, el **nivell pràctic o docent**, que converteix les metes curriculars en objectius concrets que dirigiran la pràctica escolar i dona resposta al “com”.

---

<sup>57</sup> LOPEZ MARTIN, R. (1999): *La práctica escolar...*, op.Cit. p.39.

**Quadre 11: Nivells bàsics d'intervenció en el currículum. (Elaboració pròpia)**



### **3. CARACTERÍSTIQUES DE LA PERSONALITAT CREADORA**

Quan parlem d'una persona creativa en l'àmbit escolar ens podem referir tant a l'alumnat com al professorat, però ambdues posseeixen unes característiques pròpies de la personalitat que a continuació analitzarem.

#### **3.1. LA PERSONALITAT CREATIVA**

Distints estudis d'autors clàssics ens aporten múltiples matisacions de les característiques de la personalitat creadora: Així, Torrance, E.P.(1969) en l'obra *Orientación del talento creativo*, Buenos Aires: Troquel, caracteritza a la personalitat creativa com allunyada de l'entorn, poc comunicativa, amb humor en el treball, actitud lúdica, carència de rigidesa i relaxament; Beaudot, A. (1973): *La creatividad en la escuela*, Madrid: Studium, comenta que la persona creativa es caracteritza per ser inventiva, audaç, imaginativa i amb facilitat de paraula; Steinberg, L. (1976): *La creatividad como rasgo característico*, Salamanca: Anaya, per a ell la rigidesa, el pensament concret, la conducta

conformista i convencional, hostil i amb prejudicis front a grups aliens al seu són característiques de la personalitat autoritària, i antítesi de la personalitat creativa; en Sternberg, R.J. i Lubart, L. ( 1992): *Creativity: its nature and assessment*, School Psychology International, la persona creativa es caracteritza per d'individualisme i suport per les pròpies conviccions, tolerància a l'ambigüitat, disposició al risc, perseverança, obrir-se a noves experiències; per últim Garaigordobil, M., Maganto, C., i Cruz, S. (1994): *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta social, inteligencia, rendimiento académico, y autoconcepto*, Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela, analitzant les correlacions entre distintes variables observa que la creativitat verbal correlaciona amb conducta social assertiva amb els companys, amb intel·ligència i amb rendiment acadèmic.

Csikszentmihalyi, M.<sup>58</sup>, conjuga el producte creatiu, el procés de creació, la personalitat i l'ambient per esclarir les característiques de les persones creatives. Per a ser creativa, una persona ha d'interioritzar tot el sistema que fa possible la creativitat. Els individus creatius destaquen per la seva capacitat per a adaptar-se a quasi qualsevol situació i per a arreglar-se-les amb el que tenen a mà per a aconseguir els objectius. Potser el primer traç que facilita la creativitat és una predisposició genètica per a un camp donat. Un avantatge sensorial, com una oïda perfecta o una sensibilitat especial pel color, pot ser la responsable d'un interès precoç per la música o la pintura. Però no imprescindible, perquè per exemple, el Greco patia una malaltia del nervi òptic, i Beethoven estava pràcticament sord quan va compondre algunes de les seves grans obres.

L'obertura a l'experiència i una atenció fluida que processe contínuament el que ocorre al nostre voltant és imprescindible per a tota persona creativa. Però hi ha altres factors de l'entorn que condicionen com la sort, haver nascut en una família rica o viure prop de bones escoles, perquè de res serveix ser extremadament intel·ligent i curiós si no es pot apendre. En ocasions la falta de sort es pot pal·liar amb un gran esforç.

---

<sup>58</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad. El fluir y la psicología...* op.cit., pp.73-99. Reflexions sobre les característiques de la personalitat creadora.

L'accés a l'àmbit és igualment important. Algunes persones són tremendament erudites però són incapaços de comunicar-se amb altres persones del mateix camp i són ignorades. Així Miguel Àngel era un ser solitari, però en la seva joventut va ser capaç de relacionar-se amb membres destacats de la cort dels Mèdicis el temps suficient per a impressionar-los amb la seva destresa.

Una altra de les característiques de les persones creatives és la seva personalitat complexa, que significa ser capaç d'expressar la totalitat del repertori humà. Una personalitat complexa no suposa neutralitat, ni el terme mig de dos extrems, sinò suposa passar d'un extrem a un altre quan l'ocasió ho requereix.

Deu són les **dimensions d'una personalitat creativa**<sup>59</sup>:

1. L'energia física. Treballen moltes hores, amb entusiasme i gran concentració. Açò no significa que les persones creatives siguin hiperactives sinó que són persones que controlen la seva energia i poden concentrar-la tota en quelcom que els interesse.
2. Els individus creatius solen ser vius i ingenus al mateix temps. Segons els psicòlegs aquestes persones tenen alta la intel·ligència general, a qui anomenen "factor G".

El primer estudi longitudinal de les capacitats mentals superiors, iniciat en la Universitat de Stanford pel psicòleg Lewis Terman en 1921, demostra de forma prou concloent que els xiquets amb CI molt alt prosperen en la vida, però, passat cert límit, el CI ja no parèixer guardar relació amb un rendiment superior en la vida real. Estudis posteriors indiquen que el punt de tall se situa entorn de 120; podria ser difícil fer un treball creatiu amb un CI més baix, però, més enllà de 120, un increment del CI no implica necessàriament major creativitat. Les persones creatives són capaços d'utilitzar dos formes oposades de pensament: el convergent i el divergent. El pensament convergent és mesurat pels test de CI, i comporta resoldre problemes racionals ben definits que tenen una sola resposta correcta. El pensament divergent porta a una solució no convinguda. Suposa fluïdesa, o capacitat per a generar una gran quantitat d'idees; flexibilitat, o capacitat per a

---

<sup>59</sup> Íbidem, pp.79-99.

canviar d'una perspectiva a una altra; i originalitat a l'hora de triar associacions inusitades d'idees. Aquestes són les dimensions del pensament creatiu que mesuren la majoria dels tests de creativitat i que la majoria dels programes intenten potenciar. El pensament divergent no és de gran utilitat sense la capacitat de distingir una idea bona d'una altra roïna, i aquesta selecció exigeix el pensament convergent.

3. Una tercera dimensió es refereix a la combinació afí de caràcter lúdic i disciplinar, o responsabilitat i irresponsabilitat. Una actitud lúdicament alegre és típica dels individus creatius. Però aquest caràcter lúdic no arriba molt lluny sense la seva antítesi, una qualitat feta de tenacitat, resistència i perseverança. Es necessita molt de treball dur per a portar a terme una idea nova.

4. Els individus creatius alternen entre la imaginació i la fantasia. Els dos són necessaris per a apartar-se del present sense perdre contacte amb el passat.

La majoria de les persones suposem que els artistes (músics, escriptors, poetes, pintors), tenen el seu punt fort en la fantasia, mentre que els científics, els polítics i els home de negocis són realistes. Açò potser siga veritat des del punt de vista de les activitats rutinàries. Però quan una persona comença a treballar creativament, l'artista pot ser tan realista com el físic, i el físic tan imaginatiu com l'artista.

5. Les persones creatives pareixen albergar tendències oposades en el continu entre extraversió i introversió. Habitualment la majoria de les persones oscilen entre les dos. De fet, en l'actual investigació psicològica, l'extraversió i la introversió són considerades els traços més estables de la personalitat que diferencia a la gent entre si i que poden ser mesurats de forma fiable. Els individus creatius pareixen manifestar les dos característiques al mateix temps.

6. Els individus creatius són també notablement humils i orgullosos al mateix temps. Són conscients de la llarga línia de contribucions que els han precedit en el seu camp, són conscients del paper que la sort ha exercit en els seus èxits i habitualment estan tan centrats en els seus projectes futurs que les realitzacions passades, ja no els resulten interessants.



7. En totes les cultures, en major o menor mesura es dona l'estereotip dels papers per raó del gènere: homes masculins i temperamentals, i dones femenines. Però els individus creatius escapen, en certa mesura, a aquest rígid estereotip. En els test de masculinitat/feminitat realitzats joves s'observa que els creatius tendeixen a l'andrògina, que en psicologia es refereix a la capacitat d'una persona per a ser al mateix temps agressiva i protectora, sensible i rígida, dominant i submisa, siga quin siga el seu gènere. Una persona psicològicament andrògina duplica el seu repertori de reaccions i pot relacionar-se amb el món partint d'un ventall de possibilitats molt més ric i variat.

8. Generalment es pensa que les persones creatives són rebels i independents. No obstant, és impossible ser creatiu sense haver interioritzat primer un camp de la cultura, sense conèixer les tradicions.

9. La majoria de les persones creatives senten gran passió pel seu treball, encara que també poden ser summament objectives. Açò s'explica perquè sense passió, prompte perdem l'interès per una tasca difícil, però sinó som objectius, el nostre treball no podrà ser molt bo i mancarà de credibilitat.

10. Finalment l'obertura i la sensibilitat dels individus creatius sovint els exposa a l'abatiment i al dolor, però també a una gran quantitat de plaer. El més difícil de suportar per a un individu creatiu la sensació de pèrdua que experimenta quan no pot treballar, que el creure que la seva creativitat s'està acabant. D'altra banda són capaços de gaudir del procés de creació per si mateix.

### **3.2. EL PROFESSORAT CREATIU**

Saturnino de la Torre<sup>60</sup> analitza les funcions d'un professorat creatiu des de dos perspectives: en el seu paper en el desenvolupament de la creativitat, i des del seu comportament creatiu .

---

<sup>60</sup> DE LA TORRE, SATURNINO (1995): *Creatividad aplicada..op.cit.cap.2.*

## **Funcions del professorat.**

Les funcions del professorat comencen per valorar el talent creatiu. El xiquet divergent deu ser reconegut i compensar i no perseguit com en moltes escoles tradicionals.

A més ajudarà i orientarà, tan a aquestos alumnes directament, com als seus pares, ja que han de reconèixer el valor de la seva capacitat per utilitzar-la constructivament i evitar el fracàs i la frustració d'actituds improductives.

Ha de fomentar la comunicació, intercanvi i ajuda entre els membres d'un grup.

Crear un clima adequat en la classe, sense tensió entre els alumnes. Planificar a llarg termini, amb programacions flexibles i intentar desenvolupar en ells aquells atributs que són característics de la creativitat, com l'originalitat, flexibilitat, elaboració, etc.

La creativitat és una de les característiques dels xiquets ben dotats, i el professorat, comenta Saturnino de la Torre, por observar i desenvolupar la creativitat en aquestos alumnes de les següents formes:

1. Proporcionar els materials que inciten la imaginació
2. Facilitar recursos per enriquir la fantasia, com comtes, faules, mites, etc.
3. Deixar temps per pensar i somniar despert.
4. Animar els xiquets a què expressen les seves idees.
5. Donar als seus escrits un suport concret, que puguen ser objecte de valoració i estima. El reconeixement és un bon estímul per seguir buscant.
6. Acceptar la seva tendència per adoptar perspectives diferents. Les analogies que per a nosaltres tenen un aire literari, per al xiquet són una forma normal d'expressar el seu pensament.
7. Apreciar d'individualitat en lloc de sancionar-la.

8. Corregir i valorar sense desanimar. Donar importància al tot el que fa.
9. Estimular per que fagen jocs verbals. El joc és el millor ambientador per a una creativitat espontània.
10. Apreciar-los i fer que ells es donen conte.

### **Comportaments creatius.**

El professorat creatiu actua en classe acceptant les idees del seus alumnes i incorporant-les en les seves explicacions, utilitzant molts exemples que siguen motivants i propers a les experiències dels alumnes, utilitza diverses formes de presentar els continguts i distint mitjans com la pissarra, audiovisuals, anàlisi de lectures, etc.

De la Torre indica les característiques més representatives del professorat creatiu, quan actua en el medi escolar:

- **Promou l'aprenentatge per descobriment:** Relega els sistema magistral de transmetre uns continguts absoluts, per un estil cooperatiu i socialment més integrador. El professor no és el portador de la veritat absoluta, sinó l'estimulador de problemes, idees i solucions. Facilita un clima de llibertat.

- **Incita al sobreaprenentatge i a l'autodisciplina:** La pràctica i l'exercici en la utilització de coneixements facilita els descobriments. Es a dir, el mestre creatiu és aquell que incita els alumnes a aprendre cada vegada més, a buscar nova informació i a imaginar. Però l'aprenentatge requereix esforç, per tant l'escolar s'ha de conscienciar i autodisciplinar.

- **Estimula els processos intel·lectuals creatius:** Introdueix en els seus plantejaments exercicis de pensament divergent i creatiu, per exemple utilitza:

- associacions lliures entre informacions facilitades;
- distingir problemes i percebre connexions;

- analitzar idees insòlites;
- proposar solucions a problemes habituals;
- posar en pràctica la inventiva en tasques lingüístiques, gràfiques o dinàmiques;
- combinar materials coneguts en aplicacions noves.

- **Jutja en el moment adequat:** Ni la suspensió, ni el criticisme són adequades. En moltes tècniques creatives, com el brainstorming, s'aplaça el judici, per que la crítica o valoració en el procés d'ideació bloqueja la creativitat. Actualment s'enfoca l'ensenyança com una activitat crítica, on les preguntes romanen un temps obertes, abans de tancar-les amb les respostes; o els judicis de les produccions es fan al final. Però això pot desembocar en errates o equivocacions que entren a formar part del procés normal.

- **Promou la flexibilitat intel·lectual:** La flexibilitat com actitud permet, als alumnes, adaptar-se a distintes situacions, a modificar el seu pensament i acceptar com a bones les suggerències dels altres. La flexibilitat de pensament implica buscar nous significats en allò familiar, i utilitzar materials familiar en allò desconegut.

- **Indueix a l'autoavaluació del propi rendiment:** Permet i incita als propis alumnes per a que valoren els seus avanços. D'aquesta forma els reforça de forma creativa, donant-los llibertat i responsabilitat en el procés d'aprenentatge, i afavorint el sentiment d'autoestima i satisfacció personal, i a autovalorar les seves realitzacions.

- **Ajuda a incrementar la sensibilitat de l'alumne:** La sensibilitat perceptiva, intel·lectual i emocional, són la base d'unes relacions creadores amb l'entorn. La persona creativa capta els detalls, problemes, i qualsevol estimulació externa que es converteixen en font d'inspiració interior. El professor creatiu desperta l'interès de l'alumne per les arts, sensibilitzant-lo amb aquesta forma de comunicació.

- **Incita amb preguntes divergents:** Utilitza preguntes obertes, que no tenen respostes predeterminades, sinó que incita l'instint de la curiositat.

**-Aproxima a la realitat i a la manipulació de les coses:** Incita a l'experimentació, observació i manipulació de ferramentes, materials, estructures i conceptes.

**-Ajuda a superar els fracassos:** La il·lusió per descobriment duu aparellat el risc del fracàs, però la persona creativa l'afronta, considerant més un desafiament, que inseguretats o por al fracàs.

**-Indueix a percebre estructures totals:** Presenta interrelacions i visions de conjunt, i no un examen parcial o addicional dels fets, d'aquesta forma es comprenen millor les parts.

**-Adopten una actitud democràtica més que autoritària:** L'actitud del professor pot ser democràtica, autoritària o permissiva. Estudis clàssics al respecte coincideixen en afirmar que el comportament del professor deuria ser democràtic, es a dir el professor ha de subministrar als xiquets estímuls o suggerències per desenvolupar tasques conjuntes, però, a tall seguit, deixar-los en llibertat de decidir si seguiran les suggerències i de quina forma.

Educar en la creativitat implica partir de la idea de que la creativitat no s'ensenya de manera directa, sinó que es crea l'ambient més adequat per potenciar-la. Nosaltres els professionals de l'educació deben concienciar-nos de la necessitat d'innovar en les aules, de reciclar-nos i renovar pedagògicament. Des de la nostra tasca d'investigadors, el grup de treball Xucurruc, hem experimentat en l'aula diverses activitats, projectes de treball, procediments, actituds, conductes, sensacions, emocions i tot allò que creguerem milloraria la nostra creativitat i la dels nostres alumne. Hem après molt dels nostres errors i de l'experimentació dia a dia, i sobre tot de escoltar i observar els nostres alumnes. I hem pensat que la nostra actitud i la forma d'actuar en les aules deuria encaminar-se de la següent forma:

- El mestre deu afavorir en els estudiants la tolerància a l'ambigüitat, donant-los més espai en les seves classes per a pensar sobre una situació problemàtica presentada i estimulants-los a reflexionar sobre la mateixa des del principi de la classe. La incertesa és un altre aliment de la classe creativa. És a dir, s'ha de crear un clima dins del procés d'ensenyança-aprenentatge on el coneixement que s'està treballant no es done com immutable i estàtic.

L'escola necessita de la incertesa per a què l'alumne es llance a explorar el coneixement que no ha aconseguit construir totalment en les classes o fora d'elles.

- Quan comencem amb un projecte innovador per a l'educació, hem de partir sempre de dos metes: la primera, ser fidels als objectius que desitgem aconseguir; i la segona, estar conscients que per a arribar a aconseguir-los es van a presentar tota una sèrie de barreres a derrocar. S'elimina una i apareix una altra i així successivament fins a aconseguir el nostre objectiu. Els obstacles es converteixen en oportunitats i no en amenaces.

- En l'escola s'ha de cultivar la confiança en si mateix a través d'indicadors que no sempre siguen les bones notes i el passar de curs. Altres indicadors a considerar poden ser: l'obertura mental, l'originalitat, assumir riscos i plantejar-se preguntes que en determinats moments posen en dubte el coneixement que s'està treballant, entre altres.

- El mestre que desitja aconseguir un clima on els alumnes aprenguen a pensar i crear millor ha de treballar de valent. De vegades els resultats aconseguits no són els esperats o no són tan gratificants en un període curt de temps, però cal continuar posant tot l'empenyament, ja que les empremtes formadores que es deixen en els alumnes transcendeixen el present i s'arreglen en el futur.

- El mestre creatiu constantment s'anticipa a com serà la classe següent. Encara no ha finalitzat la classe i ell ja està veient quins recursos pedagògics emprarà perquè la següent siga de millor qualitat. A més s'acompanya d'una forma optimista de vore la vida.

- El professor ha de confiar en les capacitats potencials dels seus alumnes i no sols en les reals.

- Hem d'ensenyar als nostres alumnes, amb el nostre exemple, a vèncer el temor al ridícul i a cometre errors, ja que açò representa trencar amb les regles establides. Per damunt de tot hem d'evitar que l'alumne tinga por a equivocar-se per raons com les següents: perdre el nostre afecte, trencar amb la imatge de bon estudiant, contradir el mètode d'aprenentatge que els presentem.

- Els alumnes han de prendre a poc a poc la responsabilitat del seu propi aprenentatge en la mesura en què desenvolupen una motivació intrínseca. El mestre ha de facilitar i ser mediador de les oportunitats per a que els estudiants puguin decidir el que necessiten saber i amb quines estratègies aconseguir-ho.

- S'ha d'incitar a l'alumne a arriscar-se, per exemple, a donar una resposta no convencional en una prova, diferent de l'ofertada pel professor com a model en la classe o, en comptes de donar la resposta, donar ell la pregunta. Per a açò és necessari trencar amb aquelles creences en les quals el mestre té la veritat sobre el coneixement a construir i l'alumne l'ha d'acceptar; on l'alumne escolar i el mestre constantment parla i comunica als seus alumnes la seguretat del que ensenya, i que hi ha poc més que descobrir i indagar. Aquest tipus de mestre genera actituds en els alumnes davant de l'aprenentatge que es caracteritzen per la inseguretat, la passivitat, la submissió, la dependència, la reproducció de coneixements més que la construcció activa d'aquest.

- Hem de lluitar per un clima creatiu on la motivació intrínseca i l'èxit estan presents. Això implica desenrotllar una actitud en els alumnes davant dels èxits que van tenint en l'escola, que propícia el pensar no sols a ser competents, sinó també ser excel·lents; així com gaudir dels treballs que realitzen però mai no estar completament satisfets per a continuar millorant-los.

- És necessària la contextualització del coneixement. Contextualitzar implica no concórrer en situacions com les següents: s'imparteix tal com s'havia llegit en el text bàsic de l'assignatura; es demana que s'observen determinats coneixements tal com els menciona l'autor del llibre; s'exigeixen tasques als alumnes com si fora l'única assignatura que rep, oblidant la resta d'elles; es vol reproduir un experiment tal com s'havia realitzat en un país desenvolupat; es treballa en la classe tal tema o autor perquè està de moda i tots ho citen; s'extrapolen tècniques creades per a una activitat docent a una altra completament diferent.

- Hem d'ensenyar a l'alumne a pensar de forma creativa i reflexiva. Volem alumnes imaginatius i qüestionadors de les veritats que nosaltres o els llibres de texts presentem i que analitze les experiències i coneixements de la realitat i els sistematitze a través del seu pensament crític i creatiu, amb la nostra mediació com educadors.

- Hem de lluitar contra la ignorància. Generalment, any rere any es repeteixen les classes tal com es van planificar la primera vegada; s'acaba una llicenciatura i mai més es torna obrir un llibre de text o s'assisteix a un curs de postgrau per a l'enriquir la pràctica educativa. És necessari formar-nos al temps que afavorim que l'alumne busque fonts alternatives de lectura a les oficialment suggerides i deixar un espai de coneixement a aportar per aquest durant la classe. També prendre consciència que aprendre implica reconèixer les nostres ignoràncies i realitzar una anàlisi del que sabem genuïnament i el que simplement memoritzem.

- Pensem que és més valuós cobrir una xicoteta proporció de coneixements a fons que una gran quantitat. És més útil que l'alumne obtinga una xicoteta parcel·la del coneixement que una gran quantitat però de manera superficial, i que aquest coneixement siga descobert per ells mateixos de forma multisensorial i dins del seu entorn social i cultural.

- Crear una atmosfera creativa afavoreix que l'alumne aprengui per si mateix a pensar. Per això necessitem convertir les aules en espais per a sorprendre'ns, experimentar i investigar. Un dels recursos més importants i a l'abast de l'educador és la capacitat de sorprendre'ns davant de cada comentari reflexiu o creatiu dels seus alumnes. Per a aconseguir-ho ha de propiciar un coneixement ple de sorpreses i situacions inesperades.

- Hem d'establir una bona comunicació entre el pensament i les produccions creatives. Els alumnes necessiten aprendre a escoltar críticament, a raonar en grup i a apreciar les dos cares d'un assumpte tractat. A més, necessiten aprendre a retroalimentar-se a si mateixos i als altres durant un procés creatiu o crític. Els mestres han de modelar aquestes actituds comunicatives.



- Hem de facilitar la construcció d'habilitats de pensament creatiu i crític. Es parteix de que tot el que s'apren es presenta sempre en dos plans: interpsíquic i intrapsíquic. Durant la classe, el llenguatge dels altres anirà formant part del llenguatge de tots a través del diàleg que es va realitzant. I poc a poc s'interioritzarà i formarà part de les ferramentes psíquiques de l'alumne. El qüestionament és un excel·lent indicador de què s'està treballant el pensament creatiu i crític. Es parteix de considerar que els alumnes que formulen preguntes que inviten a pensar i imaginar estan aprenent.

- Cada vegada que es comencem a treballar un tema s'ha de tractar que l'alumne comente els conceptes quotidians que posseeix sobre el tema per a vincular-los de manera orgànica amb els científics. D'aquesta manera els conceptes científics s'enriqueixen de la vida quotidiana dels estudiants, al temps que els quotidians troben una lectura més sistematitzada, objectiva i abstracta sobre la realitat per mitjà dels científics.

- És important buscar l'equilibri entre allò afectiu i intel·lectual, per a aconseguir un espai dinàmic i motivant per pensar i crear. Per això quan treballem el pensament creatiu i reflexiu es parteix sempre de que l'activitat lúdica es realitzi mobilitzant els recursos afectius i intel·lectuals de la persona que l'exercita en eixe moment.

A manera de conclusió assenyalar que educar en la creativitat ha d'orientar-se desde la creixement personal i la millora professional de la pràctica educativa de tots els implicats en el procés d'ensenyança-aprenentatge. La creativitat ens permet tindre una actitud flexible i transformadora que proposa trencar els murs o barreres i edificar una nova escola de qualitat basada en: l'integració, la solidaritat, el respecte, la reflexió, el pensament divergent i oberta i consistent amb les necessitats de tots els alumnes.

### **3.3. L'ALUMNAT CREATIU.**

La creativitat en les persones varia en l'edat, per això cal observar les característiques creatives en els alumnes segons les edats i etapes escolars.

L'alumne creatiu en l'**etapa infantil** es caracteritza per:

- Expressar, de forma correcta i amb un ampli vocabulari, allò que vol; molt abans que uns altres xiquets de la mateixa edat.
- S'interessa pels conceptes abstractes i per aprendre a contar el temps, llegir el termòmetre i entendre el calendari.
- Mostra certa habilitat al contar històries que ha sentit en altres llocs o temps enrere.
- Intueix molt prompte les relacions causa-efecte.
- Mostra interès en moltes i variades activitats i experiències.
- Mols d'ells lligen abans d'anar a l'escola. Ja des dels 6 mesos s'interessen pel material escrit, juguen amb els llibres, els observen i imiten els adults.
- Mostren talent en l'art, música, expressió dinàmica i dramàtica, i totes les formes artístiques d'expressió.
- Són capaços de concentrar-se molt de temps en aquelles coses que criden la seva atenció.
- Tenen una percepció i consciència de les coses molt ampla. Són capaços de retindre allò que veuen, observen o escolten.

### **En l'etapa escolar:**

És l'etapa del grup de companys i el professor. Els alumnes creatius produeixen idees que no s'ajusten a les dimensions del comportament habitual i no tendeixen a seguir les regles establertes; i els seus comportaments es caracteritzen per l'humor i la falta de rigidesa.

Getzaels, J.W. i Jackson, P.W.<sup>61</sup> descriuen a l'escolar creatiu com:

- Es més sensible als problemes que els iguals no creatius, e intenta resoldre'ls.

---

<sup>61</sup> GETZELS, J.W. I JACKSON, P.W. (1962): *Creativity and intelligence*. London/New York, citado en DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad aplicada...* op.cit.pp.118-120.

- Aporta idees inusuals, per efectives.
- Es flexible en els seus procediments i solucions als problemes.
- Es capaç de fer moltes i variades associacions.
- S'interessa, alhora, per tot tipus de projectes i activitats.
- Es constant i es concentra molt en allò que li interessa.
- Prefereix les tasques individuals a les col·lectives.
- Te habilitat per convertir en artístic allò que no es agradable.

A més cabria afegir:

- Tendeix a donar respostes no convencionals, a captar percepcions irrealis i al tractament fantàstic i imaginatiu de les tasques.
- Independent respecte a les influències de l'entorn.
- Amb alta autoestima
- Amb facilitat de retenció a curt termini

#### **4. EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE**

Seguint el disseny curricular de la LOGSE l'ensenyament deu treballar sobre el procés i no tant sols sobre el producte o resultat. I aquest procés deu ser bidireccional, d'ensenyament per part del professorat, i d'aprenentatge actiu per part de l'alumnat. Per això cal parlar d'un plantejament metodològic constructiu i significatiu. Constructiu per que l'alumnat participa en l'assimilació o modificació dels seus esquemes de coneixement, a partir de conflictes cognitius; i significatiu per que, per a que això siga possible s'ha de partir dels coneixements previs i presentar-se la informació amb una ordenació lògica per a

l'alumne. Ser creatiu és un dels factors fonamentals per aconseguir un aprenentatge constructiu i , a més és el resultat d'un aprenentatge significatiu.

#### **4. 1. L'APRENTATGE I ENSENYAMENT CONSTRUCTIU**

El constructivisme es caracteritza per establir una relació d'ajust entre el coneixement i la realitat. La pedagogia constructivista pretén una educació integral de la persona entesa com un procés d'autoconstrucció personal.

Els motors d'aquesta corrent constructivista els trobem en les següents teories<sup>62</sup>:

- Teoria psicogenètica de Piaget.

Afirma que les funcions o capacitats cognitives es desenvolupen en espiral des de la capacitat sensoriomotriu fins l'abstracció reflexiva de les operacions formals. L'aprenentatge apareix com un procés d'equilibració en el que s'assimila i/o acomoda la nova informació.

- Teoria de la construcció social de Vigotski.

Vigotski proposa el mètode de la doble estimulació, que diu que tot procés cognitiu d'aprenentatge apareix dos vegades, primer a nivell interpersonal o social, i després a nivell intraindividual o personal. Procés afavorit per l'experimentació, pràctica i generalització.

Bruner proposa l'andamiatge com un mètode d'ensenyament-aprenentatge que afavoreix el procés evolutiu cognoscitiu.

- Teoria de l'aprenentatge verbal significatiu d'Ausubel.

Ausubel estudia totes aquelles variables que afecten, no sols a l'aprenentatge, sinó també a com el material lògicament significatiu permanenceix durant més temps. Es a dir

---

<sup>62</sup> AZNAR, P.;GARFELLA, P; et al (1999): *Teoria de la educació. Un enfocament constructivista*. Valencia, Ed. Tirant Lo Blanch. Cap.3. Consultar per ampliar sobre teories i corrents constructivistes

aquella informació presentada de forma lògica i estructurada, i pròxima als coneixements previs dels subjectes, s'assolirà més significativament i de forma més duradora.

Aleshores dos són els enfocaments del constructivisme:

#### **-El processament de la informació:**

Segons aquest enfocament el coneixement és construït per les persones a partir de les pròpies estructures i processos cognitius. Interpretant la realitat i associant la nova informació amb els esquemes mentals previs. Considera la memòria com l'estructura base del procés. Però no s'ocupa del signes com a portadors de significat propi, sinó com senyals buides que activen el processament. Tampoc no considera que els factors culturals i afectius puguin afavorir l'aprenentatge per associació.

#### **-La construcció de significats.**

Defensa que construïm significats a través des processos cognitius, partint del coneixement de la realitat, dels esquemes previs i de la reestructuració de les estructures cognoscitives. L'autoconstrucció personal implica activitat per part de la persona, ja que per una banda aprèn a partir de les relacions que estableix amb el context social, de forma intersubjectiva; i per altra banda allò que ha après actua com a motor de reestructuració cognoscitiva, a nivell intrasubjectiu. Llavors, podem dir que l'aprenentatge constructiu<sup>63</sup> es dona quan la persona manipula els objectes i fenòmens, els descompon i es torna a fer, al temps que expressa lliurement les idees i sensacions. L'alumne/a és l'element central en el procés d'ensenyament-aprenentatge, no hi ha aprenentatge constructiu si l'alumne no s'implica total i directament en la dinàmica d'aprendre. El professorat actua com dinamitzador d'aquest aprenentatge ressaltant el processos mentals que guien les accions d'aprendre.

---

<sup>63</sup> DE PRADO DÍEZ, D. (1999): *EDUCREA*:...op.cit. pp.57-60

### **Les finalitats de l'aprenentatge-constructiu són:**

- Construir una visió objectiva-científica de la realitat, racional, comprensiva i explicativa.
- Desenvolupar, mitjançant processos d'exercitació no mecànica, les operacions i aptituds mental bàsiques d'anàlisi i síntesis, de comparació, de conceptualització, etc.
- Construir estructures mentals de funcionament eficaç, seguint un model processal inductiu projectiu.

### **En l'aprenentatge constructiu es donen tres moments:**

1. L'autoanàlisi dels continguts socioculturals de la consciència
2. L'anàlisi de les dades objectives e informació que ens aporta la cultura, societat i la ciència
3. I la reestructuració integradora de les dues anteriors

### **Per a que l'aprenentatge constructiu siga efectiu i significatiu cal:**

- que els continguts estiguen estructurats de forma lògica i propers al subjecte
- que els processos cognitius siguen escalonats en dificultat creixent.

Com hem observat es tracta d'un aprenentatge principal o exclusivament cognitiu, per això no hem d'oblidar que l'ésser humà és global i inclou aptituds, sentiments, sensacions, que té un cos físic i te autonomia. I per tant hem d'incloure un component creatiu en aquest aprenentatge constructiu.

**Per educar dins d'un enfocament constructivista són moltes les tècniques a utilitzar<sup>64</sup> :**

1. Tècniques que provoquen conflictes cognitius i afavoreixen la solució (com: la presentació d'informació per contrastar amb idees preconcebudes pels xiquets; Mètodes socràtics per qüestionar les solucions; Role Playning; Tècniques de contrastació (confrontar solucions pròpies amb les dels companys o professors); Tècniques de solució de conflictes i contradiccions
2. Tècniques d'aprenentatge per descobriment (com: Tècniques per descobrir agrupacions, classes superposades; el descobriment guiat o les experiències de laboratori)
3. Tècnica per formular preguntes raonades que potencien els pensaments d'alt nivell
4. Tècniques de modelat (amb les tècniques d'acció participativa, no participativa o encoberta)
5. Tècniques de control del context
6. Jocs de pensar (per desenvolupar el pensament motor, visual, auditiu, manual, gràfic, lògic...)
7. Tècniques per fer categories (com: el reconeixement de patrons d'associació per contigüitat, semblança, diferències...; la classificació i comparació, la contextualització, l'anàlisi d'informació)
8. Tècniques per afavorir el desenvolupament cognitiu (com: l'experiència directa, els ambients estructurats; l'aprenentatge per observació...)
9. Tècniques d'aprenentatge verbal significatiu (organitzadors previs, mapes conceptuals, xarxes i ponts cognitius)

---

<sup>64</sup> AZNAR, P.; GARFELLA, P et al (1999): *Teoria de la educació...*op.cit. Cap.3

10. Estratègies d'autoaprenentatge ( Mètode socràtic, el modelat de Brown, les autoinstruccions de Meichenbaum, la introspecció, l'entrenament en la solució de problemes)

11. Tècniques d'aprenentatge cooperatiu (aprenentatge per descobriment de Cohen; Jigsaw d'Aronson; Cooperació estructurada de Dansereau...)

## 4.2. L'APRENTATGE I L'ENSENYAMENT SIGNIFICATIU

L'aprenentatge i l'ensenyament significatiu<sup>65</sup> trenca amb l'educació tradicional, mecànica, disgregada i memorística que produeix avorriment, desinterès i falta d'iniciativa en l'alumnat. Per connectar totes les facetes personals i socials de l'alumne. Associa les dades i continguts en estructures lògiques i fa comprensives les coses abstractes a través dels exemples, les analogies, la visualització gràfica i les imatges mentals.

Els **objectius** de l'aprenentatge i l'ensenyament significatiu estan basats en les finalitats bàsiques de l'educació, que apareixen en el DCB (Disseny Curricular Bàsic):

1. Configurar estructures mentals a través de la formació de conceptes, l'associació d'idees i objectes i l'organització d'estructures lògiques, rets o mapes conceptuals de caràcter científic i vivencial. D'aquesta forma s'aconsegueix el fi de la LOGSE: "adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball".

2. Comprendre i experimentar allò que s'aprèn per integra-ho en els propis coneixements. Per aconseguir-ho s'ha de connectar allò que l'alumne ja sap amb la nova informació, i experimentar i aplicar-la als propis contextos vitals o socials. Això respon a la finalitat de la LOGSE: " preparar per a participar activament en la vida social i cultural, i formar per a la cooperació i solidaritat entre els pobles".

---

<sup>65</sup> DE PRADO DíEZ, D. (1999): *EDUCREA: La creatividad...op.cit.*, pp.35-40. Aquest autor fonamentant-se en les corrents teòriques que sustenten la Reforma Educativa (Cognitivisme, constructivisme i aprenentatge significatiu) explica com es desenvoluparà el procés d'ensenyament i aprenentatge creatiu



3. Aplicar processos cognitius directes d'intuïció sensorial, analogia comparativa, vivència emotiva a través d'una expressió total. D'aquesta forma s'arriba "al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne" (fi de la LOGSE) i del professor.

Les **característiques** bàsiques de l'ensenyament i aprenentatge significatiu són:

**1. L'autoanàlisi:** partir del propi subjecte, dels seus errors, dels dubtes i les sensacions, de les seves creences i afirmacions, dels interessos i desconeixements. Per aconseguir-ho es indispensable extraure la seva consciència a través d'interrogacions divergents i la tècnica del "torbellino de ideas".

**2. L'autoconsciència:** revisió reflexiva i valorava dels continguts de la consciència i de les experiències vitals del subjecte i del grup. Es a dir autovalorar positivament l'autoimatge i l'autoconcepte.

**3. Projectió i aplicació:** dels coneixements adquirits en la vida personal i social per tal de millorar-la i transformar-la.

**4. Expressió i creativitat total:** de la creació i recreació personal i grupal dels continguts a través del joc i les accions innovadores, divergents i transformatives.

Són diverses les **etapes** per dur a terme un ensenyament i aprenentatge significatiu i constructiu. Així en una primera i segona etapa partim dels coneixements previs i d'autoconeixement personal per fer un diagnòstic expressiu i projectiu de nosaltres, per després fer una reconstrucció mental amb els coneixements que tenim però connectant-los amb la nova informació. Són diverses les tècniques per aconseguir aquestes connexions: a través d'associacions en conjunts o classes, a través de seriacions en processos de cadenes lògiques, causals o temporals, o a través de classificacions categorials, com mapes conceptuals o classificacions. La tercera etapa és la de la comprensió aplicada i vivencial, on s'apliquen directament o a través de tècniques de simulació, els coneixements adquirits a la vida. Una quarta etapa és la de l'autoanàlisi personal i sociocultural, on s'analitzen els estats de consciència, les errates, llacunes, els factors emocionals i els referents

socioculturals. Per aconseguir en la quinta i última etapa l'autoconsciència i autorealització plena, amb una autovaloració o autoestima positiva.

L'aprenentatge per descobriment és un aprenentatge integral heurístic, expressiu i creatiu, que permet la reconstrucció reproductiva i expressiva de la cultura. Adquirir un aprenentatge significatiu requereix: de l'experiència directa amb la vida; d'una motivació intrínseca amb la que es dona un sentit personal i social als nous coneixements; i connectar els nous coneixements amb els previs reestructurant les concepcions mentals.

Entre els mètodes d'ensenyança significatiu que pot emprar el professorat tenim: "Torbellino de ideas": per explorar el pensar i sentir dels alumnes, desenvolupar conceptes i ordenar el pensament; Interrogació divergent: per estimular la curiositat per saber ; Resolució de casos o problemes; Projectes vitals: per a decidir sobre les pròpies vides; Mètodes cooperatius o grupals i Els mètodes creatius.

### **4.3. ENSENYAMENT I APRENENTATGE CREATIU**

Un procés d'ensenyament-aprenentatge significatiu i constructiu, com proposa el DCB de la reforma educativa i la moderna psicologia cognitiva, ha de fonamentar-se en un enfocament docent creatiu i inventiu que desenvolupi en la pràctica activitats, procediments i mètodes creatius.

En l'actualitat es propugna aprendre de forma integral<sup>66</sup> , combinant els dos **tipus de pensament:**

- **el pensament convergent** o reproductor: aquell que depèn del medi ambient, no té autocontrol intern, que treballa amb un raonament verbal lògic-causal de caràcter seqüencial i que és incapaç de reaccionar activa i constructivament davant les novetats. Es localitza en l'hemisferi esquerre, el de la ciència i la lògica.

---

<sup>66</sup> Ibídem, pp.65-79.

- i el **pensament divergent**: que és intuïtiu, instantani i global, que explora, inventa, no està limitat pel mediambient, ja que el “*locus de control*” és intern. Correspon a l’hemisferi dret del cervell, el de l’art i la imaginació creadora.

La creativitat afavoreix un procés d’ensenyament-aprenentatge significatiu i constructiu, ja que els seus **objectius** són:

- Incentivar a pensar en si mateix, alliberant-se de les elaboracions culturals establertes, i de la influència ambiental i superant el pensament lògic-racional.
- Reconstruir el pensament propi, modelat per les circumstàncies socioculturals.
- Projectar el jo en la resolució de problemes i al iniciar activitats d’interès social o intervenció cultural.
- Impulsar el pensament fluït i associatiu i productiu.
- Combinar els llenguatges creatius: verbal, plàstica, sonora i corporal, per a una major comprensió de la realitat.

La creativitat es caracteritza per ser motivadora; productiva; pràctica i útil; personal, autorrealitzadora i optimitzadora; i en definitiva reconstructora de la cultura.

**Tipus de creativitat i procediments i estratègies creatives associades:**

- **La creativitat objectiva i realista**: es caracteritza per:

- Pensament fluït, que naix lliurement sense limitacions. D’ell deriva el mètode del “*Torbellino de ideas*”.
- Pensament problemàtic i qüestionador de la realitat que analitza allò que és negatiu, deficitari i conflictiu. D’aquest pensament deriva el mètode clàssic de solució creativa de problemes.

- Pensament heurístic d'exploració que deriva en el mètode clàssic d'investigació científica, que s'inicia amb tasques creatives com les hipòtesis imaginatives.

**- la creativitat imaginativa i fantàstica:**

- El pensament imaginatiu en el que es manipulen imatges mentals canviant, hàbils i borroses. Deriva en la visualització, la imaginació guiada i la relaxació imaginativa.
- L'analogia metafòrica, que compara i barreja aspectes i imatges d'objectes molt distints. Deriva el mètode de l'analogia inusual i la sinèctica.
- Pensament fantàstic, lliure i transformatiu, que es centra en els somnis i fantasies sense control lògic i racional. Deriven les fantasies lliures o guiades.

**- la creativitat aplicada innovadora i inventiva:**

- El pensament innovador intenta el canvi i millora de la realitat segon el desig de la persona.
- El pensament combinatori que reordena les parts, elements i accions de l'objecte per generar altre distint. Utilitza el mètode aleatori, a l'atzar, o el mètode combinatori propositiu orientat a un objectiu o un àrea d'acció.
- La invenció o creació de coses originals i úniques és la fase última i superior dels processos creatius.

**- la creativitat social i procedimental:**

- La creativitat pot ser un procés i capacitat social i institucional que s'aplica a problemes i situacions socials, organismes empresarials, estructures culturals o d'oci.

- Creativitat lúdica i màgica, que deriva del pensament propi dels xiques que exploren i assagen qualsevol objecte sense propòsit i sense control del temps, tan sols juguen donant màgia als objectes. Jugar i simular és un procés i una actitud essencial per a la creativitat.
- Creativitat desinhibida, alliberadora, on el pensament lliure traspasa les barreres de les normes i els hàbits socioculturals i psicològics i genera noves situacions i realitats noves.
- Creativitat procedimental tècnica i manipulativa, on el pensament es manifesta espontània i intuïtivament a través de les mans que manipulen i experimenten en els objectes, màquines o símbols.

## 5. EL CURRÍCULUM CREATIU

Cultivar la creativitat en el currículum, de forma sistemàtica, aplicant-lo tots els dies en cadascuna de les matèries, aportaria l'estimulació i el naixement de talents creatius. El mestre, preocupat per integrar en les seves metes curriculars el desenrotllament de la creativitat, ha de tindre clar que per a fer-ho és necessari modificar el context educatiu preocupant-se per<sup>67</sup>:

- Que els xiquets generen major quantitat d'idees sobre qualsevol situació plantejada.
- Que tinguen major llibertat per a expressar totes les idees, per molt desgavellades que sonen.
- Invitar-los a que pensen idees diferents a les acostumades.
- Que busquen idees poc comunes per a resoldre els requeriments que els fa el propi mestre.

---

<sup>67</sup> Ibidem, cap.4.

- Que s'esforcen per complementar les seves idees fent-les més eficaces i amb més elements per enfortir-les.
- Que escolten les opinions d'altres, ja que el diàleg pot enriquir les visions que es tenen dels problemes.
- Que analitzen les seves propostes, les experimenten i comuniquen les seves observacions.
- Que aquestes recomanacions es realitzen de manera quotidiana, independentment del contingut que s'està revisant, per a així acostumar-los que la creativitat no és un espai per a relaxar-se i informalment jugar amb les idees; al contrari, considerar que és un camí que amplia la nostra panoràmica de solució de problemes reals.

La creativitat és necessària en totes les activitats educatives, perquè permet el desenrotllament d'aspectes cognoscitius i afectius importants per al desenvolupament productiu. Davant d'aquest panorama la seva incorporació a les aules representa la possibilitat de tindre en el recurs humà l'agent de canvi capaç d'enfrontar els reptes d'una manera diferent i audaç; aquesta meta és un reclam de la societat a l'escola com a institució formadora d'individus. En la societat actual volem estudiants que siguin pensadors, investigadors i innovadors; no sols aprenents, memoritzadors i imitadors; no repetidors del passat, sinó productors de nous coneixements; no sols productors d'escrits d'imitació, es a dir, compositors i creadors de nous patrons. El pensament creatiu ha de treballar-se des de l'edat primerenca fins als nivells superiors, ha d'estar present en totes les estratègies metodològiques que dissenye i execute el docent, ha d'estar directament relacionat amb les metes i objectius de l'educació, és important que es considere com un hàbit del nostre pensament; només d'eixa manera la creativitat ocuparà un lloc en la nostra pràctica professional.

## Què aporta l'art al desenrotllament del xiquet?

Les activitats artístiques, la música, la pintura, la dansa i el teatre, afavoreixen i estimulen el **creixement de la psicomotricitat fina i grossa** dels xiquets, la qual cosa redundarà en un major control del seu cos, proporcionant-li seguretat en els propis poders i elements per a l'adquisició de la lecto-escritura. També ajuden a les experiències d'aprenentatge escolar, motivant el **creixement mental**, ja que amb aquestes s'aprenen conceptes com a dur/suau, clar/fort, lent/ràpid, alt/baix, etcètera. S'exercita l'atenció, la concentració, la imaginació, les operacions mentals com la reversibilitat (al considerar diverses formes per a resoldre una situació), la memòria, l'observació, la iniciativa, la voluntat i l'autoconfiança; aquesta última, com un resultat de la constatació per part del xiquet de tot el que pot realitzar, la qual cosa es traduirà en un concepte positiu de la seva persona, que generalitzarà a les activitats acadèmiques.

L'art beneficia també el **creixement socioemocional** del xiquet al propiciar l'acceptació de si mateix amb les seves possibilitats i límits. Aquesta acceptació va íntimament lligada a l'autoconcepte, el qual determinarà el seu comportament present i futur: el xiquet es conduirà d'acord amb qui crega que és. Desgraciadament, molts pares reflecteixen els seus fills una imatge negativa de la seva persona i, en aquest sentit, l'art juga un paper reparador d'eixa imatge deteriorada, manifestant-se així una de les seves grans qualitats que és la terapèutica. Així mateix, al treballar en grup, el xiquet s'enfronta a múltiples ocasions d'interrelació en què es conjuguen el treball individual i el col·lectiu en un continu donar i rebre, demanar i cedir, dirigir i seguir, compartir, cooperar i comprendre les altres individualitats amb les seves diferències i necessitats. S'afavoreix el **creixement moral** de què ens parla Piaget<sup>68</sup> ja que: "*Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas*". En efecte els xiquets, de forma espontània, elaboren la normativa dels seus jocs al relacionar-se entre ells.

---

<sup>68</sup> PIAGET, J.(1983): *El juicio moral en el niño*. Barcelona, editorial Fontanella, p.9.

La paradoxa que Piaget tracta de resoldre és com es desenvolupa la moralitat autònoma individual en contraposició amb la moral imposada pel món dels adults. El canvi principal es produeix entre dos tipus de moralitat: la moral de la pressió adulta, del respecte unilateral a les normes imposades pels adults, i la moral de l'autonomia i de la cooperació, del respecte mutu als iguals. Aquest canvi és una conseqüència de les interaccions amb els iguals i de les capacitats cognitives del xiquet, que al seu torn faciliten les relacions socials.

La moral de la cooperació i de l'autonomia suposa el canvi d'una moralitat absoluta i egocèntrica a una moral basada en una concepció relativa, en la que el xiquet és capaç de situar-se en la perspectiva dels altres. L'autonomia sorgeix quan el xiquet descobreix la importància de les relacions de simpatia i respecte mutus. La reciprocitat i la cooperació entre els iguals és el factor determinant de l'autonomia moral. Els aspectes socials i, més en concret, les relacions amb els iguals, són els elements imprescindibles per a progressar en l'autonomia moral.

Per mitjà de l'experiència artística es cultiven i desenvolupen també els sentits del xiquet, promovent-se així el **creixement perceptiu**. L'espai, les formes, els colors, les textures, els sons, les sensacions kinestésiques i les experiències visuals inclouen tota una varietat d'estímuls per a l'expressió. Els xiquets que rara vegada se senten influïts per les pròpies experiències perceptives, demostren poca habilitat per a observar i poca agudeses per a apreciar diferències entre els objectes. L'art influeix, així mateix, en el **creixement estètic** del xiquet. L'estètica pot definir-se com el mitjà d'organitzar el pensament, els sentiments i les percepcions en una forma d'expressió per a comunicar a altres aquests pensaments i sentiments. No hi ha patrons ni regles fixes aplicables a l'estètica. En els productes de la creació dels xiquets, el desenrotllament estètic es revela per l'aptitud sensitiva per a integrar experiències en un tot cohesiu. Esta integració pot descobrir-se en l'organització harmònica i en l'expressió de pensaments i sentiments realitzada a través de les línies, textures i colors utilitzats. Els autors estan considerant l'àrea d'expressió plàstica, però aquest mateix desenrotllament estètic i la seva expressió són propiciats també per la música, la dansa i el teatre.



Finalment, l'art afavoreix enormement el **creixement creador** del xiquet, motivant-lo a la flexibilitat, la fluïdesa, l'originalitat, la independència, la crítica i l'autocrítica. Al crear es posen en joc habilitats d'anàlisi, de selecció, d'associació i de síntesi, així com les experiències i coneixements del xiquet; la qual cosa dóna lloc a un producte nou, que ha adquirit vida per la voluntat i activitat d'aquest. La producció creativa es manifesta en la mesura en què la persona s'interessa efectivament en l'activitat que realitza, i per l'èxit d'aprenentatges significatius que el comprometen i li permeten, a través de la seva experiència, expressar-se per mitjà de l'activitat que realitza i per l'estimulació que l'ambient natural i social li proporcionen. És important mencionar que l'educació artística, amb tots els beneficis que aporta al desenrotllament del xiquet en els seus diferents aspectes i en especial al desenrotllament de la creativitat, es troba en estreta coincidència amb els objectius que planteja Piaget per a l'educació. El principal objectiu de l'educació és crear homes que siguin capaços de fer coses noves, no sols de repetir el que han fet altres generacions; homes que siguin creatius, inventius i descobridors. El segon objectiu de l'educació és formar ments que puguin criticar, que puguin verificar i no acceptar-ho tot per que sí.

## **5.1. OBJECTIUS I CONTINGUTS**

L'educació creativa ha d'incloure's en els objectius<sup>69</sup> i activitats, en els procediments i mètodes didàctics, en els materials i en l'avaluació del currículum. Els objectius, activitats i mètodes didàctics de creativitat deuen ser variats, per fomentar el desenvolupament integral de la personalitat humana.

Els Decrets d'ensenyaments mínims expliciten el desenvolupament de la creativitat, de la representació i expressió amb llenguatges múltiples i de la resolució de problemes tant en l'educació primària com la secundària. La LOGSE marca com a principis educatius:

- Preparar els alumnes per aprendre per si sols
  
- La formació personalitzada, que propícia una educació integral

---

<sup>69</sup> DE PRADO DíEZ, D. (1999): *EDUCREA...op.cit.*, pp.97-102

- El desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític
- El foment d'hàbits de comportament democràtics
- La metodologia activa que incita la participació dels alumnes.

Els dissenys curriculars distingeixen tres tipus de continguts:

1. Cognitius i informatius: que recullen fets, conceptes i principis.
2. Procedimentals i instrumentals: relatius a les aptituds i els procediments.
3. Socioactitudinals: relatius a les normes i els valors de la societat.

El problema principal que es dona en la formació d'un currículum creatiu és la sobrecàrrega de continguts, de programes i d'assignatures. El professorat es queixa que no queda mes temps i espai, que per a transmetre i memoritzar mecànicament. La solució a aquest problema passa per substituir la centralitat obsessiva dels continguts cognitius i, intentar equipara els tres tipus de continguts, a través d'activitats, procediments i mètodes creatius pel desenvolupament cognitiu i creatiu, afectiu i efectiu, amb la finalitat que els continguts siguin significatius, comprensius i motivadors per alumnes i professorat.

## **5.2. METODOLOGIA BÀSICA DE CREATIVITAT<sup>70</sup>.**

L'estimulació del pensament creatiu individual i grupal mitjançant les següents tècniques són usals per la formació i desenvolupament de la creativitat expressiva. És imprescindible la repetició variada de cada procés en distints temes i qüestions, així com resulta estimulante, contrastar les pròpies experiències i resultats, frustracions i satisfaccions amb altres persones. A continuació citem algunes de les tècniques que poden ser interessants per potenciar la creativitat en l'aula:

1. "EL TORBELLINO DE IDEAS": és la tècnica bàsica que afavoreix la inhibició, la lliure ideació i expressió, la tolerància amb altres idees i propostes completament diferents,

---

<sup>70</sup> Ibidem, cap.5.

activar l'escolta per tal de millorar i ampliar. I es pot aplicar a qualsevol tema i situació, individualment o en grup.

2. LA SOLUCIÓ CREATIVA DE PROBLEMES: ajuda a estimular vivament l'imaginació per al canvi i l'inventiva.

3. LA VISUALITZACIÓ TRANSFORMATIVA : activa la visió de la realitat en imatges mentals que no es poden manipular.

4. L'ANALOGIA ajuda a trobar altres àmbits d'actuació que permeten contemplar la nova situació o problema de forma més clara, i afavorir la presa de decisions més favorable a l'innovació.

5. PROGRAMES D'ACTIVITATS DIVERSES DE CREATIVITAT I EXPRESSIÓ

6. LA RELAXACIÓ CREATIVA en la que a través de la imaginació guiada de la vivència corporal, la identificació i visualització dels objectes, de l'originalitat de les visions i moviments, permet una experiència personal on es fomenta l'integració ment i cos.

7. LA PROJECCIÓ DELS LENGUATGES EXPRESSIUS plàstics, literaris, sonors i musicals i dramàtics al camp educatiu, és un procés natural de culminació de totes les activitats metodològiques anteriors, a partir del joc, l'assaig i noves possibilitats de treball i comunicació.

### **5.3. RECURSOS DEL MEDI ESCOLAR**

El sistema educatiu requereix unes programacions on s'especifiquen objectius, continguts, metodologia i avaluació. Per introduir la creativitat en l'àmbit educatiu i seguint els plantejaments de David de Prado, cap preguntar-se els recursos que es disposen, i com organitzar les condicions ambientals per que fomenten el pensament creatiu. A continuació exposem els elements del medi escolar sobre els que actuar:

- **La distribució del temps:** Actualment distribuït en funció de matèries o assignatures, però es poden distribuir també en funció interessos individuals o col·lectius. Es pot introduir la creativitat dins les matèries, en el temps lliure o dins dels temes transversals. El temps lliure és intensament productiu ja que cadascú manifesta les seves aptituds, i dins de l'àmbit escolar es pot distribuir per matèries, segons l'edat dels escolars i la personalitat del professor. Un altre període de temps es pot dedicar a activitats, també individuals, però en consonància interessos comuns als grup, com elegir un aspecte particular d'un projecte comú de la classe. Aquestos projectes poden desenvolupar-se dins de cada matèria.

L'organització dels grups també ofereix noves possibilitats creatives. Així els grups amplis són apropiats per a plantejar problemes, recerca de solucions o síntesis del tema. El temps dedicats en grups menuts o de treball és d'utilitat en la recerca d'informació i l'anàlisi del problema.

- **La redistribució de l'espai:** Un lloc agradable, amb motius decoratius, dona lloc a un esforç i concentració en la creativitat. Els mateixos treballs realitzats pels alumnes poden decorar les parets com estímul. Un centre escolar ha de disposar d'aules de distintes dimensions i espais oberts per experiències i jocs. L'espai obert és la nota distintiva de l'enfocament creatiu, en contraposició a l'espai tancat com és l'aula tradicional. El mobiliari ha de ser flexible i mòvil per a que done peu a activitats variades. Crear un àrea que fomenti l'autonomia per a que el xiquet agafe els materials que l'interessen segons les activitats que realitze (per exemple la biblioteca d'aula).

- **Utilització dels materials:** Els materials són instruments que es manipulen per generar experiències, quan són utilitzats pel professor o alumne, amb aquesta intenció, s'està potenciant el pensament creatiu. L'organització i utilització dels recursos materials deurien seguir els següents principis:

1. La sorpresa: Quan no esperem el resultat, el vivim més intensament, i ens queda marcat, recordant-lo en altres ocasions.

2. L'originalitat o novetat dels materials , o les possibilitats que ofereix.

3. La manipulació dels materials per l'alumne/a.
4. La motivació que desperta interès pel contingut.
5. El material amb possibilitats de modificacions que permet experiències creatives.

El material escolar com recurs didàctic deuria complir dos finalitats: ajudar a la comprensió i exercitar l'imaginació.

- **El grup com potenciador de la creativitat:** La convivència de varies persones, amb distinta carrega d'experiències, amb les mateixes finalitats formatives o productives, és una font d'energia creadora. Però no tot grup és creatiu. El grup creatiu es caracteritza per seguir uns objectius comuns de recerca i descobriment; equips reduïts i heterogenis entre 5 a 10 persones; l'estabilitat dels membres, en el que cadascú desenvolupa el seu rol; la flexibilitat per utilitzar tots els recursos al seu abast i no lligar-se a formes concretes d'actuar; i per últim la confiança en el grup degut a les relacions de mutu coneixement. En la situació escolar ha d'existir una cohesió entre els membres de la classe i una compenetració amb el professor. I s'han de donar unes condicions per aconseguir una estructura grupal adequada, aquestes condicions són:

- Una motivació social, que implique acceptació i seguretat
- La comunicació entre les persones del grup, requereix a més de transmetre informació, el coneixement mutu.
- L'acceptació, respecte i tolerància d'idees, opinions i forma ésser dels demés
- El compromís amb un objectiu comú
- La integració grupal, ja que un grup on predomines massa estrelles o marginats no és adequat per al treball productiu.
- Un clima adequat on s'eviten els problemes interns i es cree una atmosfera de confiança en el grup front als problemes externs.

## 5.4. L'AVALUACIÓ CREATIVA.<sup>71</sup>

És una nova forma de pensar, fer les coses i comunicar-les de distintes formes i amb múltiples alternatives. L'avaluació creativa te com a finalitat essencial crear, innovar, millorar i optimitzar contínuament tots els components, en tots els llocs i moments del procés creatiu. Per aconseguir-ho es imprescindible la participació de tots els agents implicats en el procés (alumnat, professorat, centre...). I l'avaluació potser una tasca fàcil mitjançant l'utilització dels processos i tècniques creatives. Per aconseguir canviar l'avaluació en pro de la creativitat és precís ser conscients de quan insatisfactòries i improductives són les formes actuals d'ensenyar, organitzar i avaluar. S'ha de prendre la determinació conscient de canvi de cultura i acció per part del sistema en tots els nivell, i difondre i preparar a tot el personal en aquest estil participatiu i creatiu de millora i qualitat total de l'ensenyament.

**Quadre 12: Diferència entre l'avaluació creativa i la clàssica<sup>72</sup> :**

AVALUACIÓ CLÀSSICA	AVALUACIÓ CREATIVA
<p><b>Per a què</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conèixer què i perquè ocorren les coses</li> <li>• Contrastar els resultats i les persones</li> <li>• Catalogar-les i etiquetar-les</li> <li>• Exercir de jutges</li> </ul> <p><b>Perquè</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenir el poder del professor, com expert</li> </ul> <p><b>Qui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El professorat com expert i jutge</li> </ul> <p><b>Cóm i amb què</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amb qüestionaris, test i proves clàssiques escrites</li> </ul>	<p><b>Per a què</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber què volem, pensem i el perquè</li> <li>• Reflexionar sobre el procés i el producte per millorar-los</li> <li>• Impulsar el creixement personal</li> </ul> <p><b>Perquè</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alliberar el poder de crear, innovar, millorar...</li> </ul> <p><b>Qui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tots, de forma cooperativa</li> </ul> <p><b>Cóm i amb què</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amb instruments informals, autoinformes, tècniques d'expressió creadora i en directe</li> </ul>

<sup>71</sup> Ibidem, cap.6.

<sup>72</sup> Ibidem, p.119.

<p><b>Quan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Al final del treball i sols es valora el producte</li> </ul> <p><b>Sentit últim</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Conservar el paper de professor expert i alumne passiu</li> <li>•Fomentar la crítica al talent i a l'innovació</li> </ul>	<p><b>Quan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Al llarg del treball es valora el procés i al final el producte i les alternatives de millora</li> </ul> <p><b>Sentit últim</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Alliberar el sentiment i el pensament, l'optimisme i el talent, i l'autoaprenentatge.</li> </ul>
--	---

## 5.5. ESTUDIS E INVESTIGACIONS SOBRE LA IMPORTÀNCIA DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA.

En programes educatius dels Estats Units, dissenyats per a poblacions amb problemes de llenguatge, s'està incloent com a element bàsic l'educació musical; un exemple d'això és el Language Experience Approach<sup>73</sup>. Se li dóna importància a l'educació artística en xiquets amb problemes de llenguatge. S'ha comprovat que la pràctica d'escriure cançons disminueix les dificultats en la lectura i en l'escriptura que presenten xiquets amb problemes d'aprenentatge, a més d'afavorir la seva expressió emocional. Amb base aquestes troballes, es va proposar que l'escriptura de cançons s'integrarà com una activitat més dels programes.

L'educació musical en l'escola fomenta el desenrotllament, en forma general, de la intel·ligència dels estudiants. Laco<sup>74</sup> va comparar tres tipus de currículum de l'escola primària per mitjà de l'aplicació del test de matrius progressives de Raven. Aquestos currículum foren els següents: un tenia educació musical, un altre d'instrucció intensiva del llenguatge i l'últim un currículum normal. Alhora d'avaluar als xiquets de tercer i sisè d'eixos tres currículum, va trobar que les puntuacions més altes foren per als xiquets que havien rebut educació musical. Veiem resultats favorables amb l'aplicació de la música.

<sup>73</sup> GFELLER, K (1987): Songwriting as a Tool for Reading and Language Remediation, *Music Therapy*, vol. 6, núm. 2, pp. 28-38.

<sup>74</sup> LACSO, S, (1985): The Nonmusical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence, *Bulletin of the Council to Research In Music Education*, núm. 85, pp. 109-118

Ens comenta Lunell<sup>75</sup> que és difícil per als científics convèncer i canviar la forma d'educació arrelada des dels segles passats, proposen una reorganització cerebral, amb açò les matèries de llengües estrangeres i geometria com a exemples, tindrien molt més que oferir als joves estudiants amb la música i la gimnàstica que seran de requeriment diari, les lectures i treballs de memorització seran reemplaçats per activitats manuals, drama i projectes i els mestres posaran major atenció a les emocions dels estudiants que cap a les matèries. Ara els científics saben per què la música prepara al cervell per a rebre informació de més alt nivell. Veiem que les investigacions reflecteixen que l'educació artística desenvolupa les neurones del cervell.

D'altra banda la gimnàstica, una altra hora inútil diuen molts, i només el 36 per cent dels estudiants d'avui en dia practiquen diàriament exercici físic. Les investigacions actuals mostren que l'exercici no sols és bo per al cor, sinó per al cervell també, envia nutrients en la glucosa que s'irradien fins al cervell per l'exercici que ajuda a les connexions nervioses i açò ajuda els xiquets de totes les edats a aprendre. Per tant la dansa no sols ajuda a desenrotllar algunes habilitats i destreses, sinó que també ajuda a desenrotllar el cervell. És a dir, es més fàcil aprendre representant la història amb els mateixos alumnes que només llegint-la. Al dibuixar el que vas aprendre d'una classe reforça els conceptes no sols visualment sinó mentalment. L'olor del pegament, entra en la memòria i és portat a un sistema sensorial i la suau textura d'un objecte, o el color és més fàcil de recordar. El cervell crea un model multidimensional de cada experiència sent fàcil de retindre. És a dir, a més sentits funcionant alhora més coneixements s'interioritzen.

Els científics estan d'acord en què els xiquets són capaços d'arribar més lluny del que generalment arriben en l'escola.

---

<sup>75</sup> LUNELL HANCOCK,(1996): Why do Schools flunk biology. *Art and Society*, Newsweek, febrero 19 de 1996, p. 43



## **6. LA IMPORTÀNCIA DEL LLENGUATGE TOTAL EN LA CREATIVITAT.**

Si el nostre objectiu és proporcionar una educació integral de la persona, no hem d'oblidar el llenguatge creatiu total, que al igual que Gardner i la teoria de les intel·ligències múltiples, pensem que és l'element clau per educar en la creativitat. Ja que, el ser humà per expressar-se utilitza distints llenguatges: el gest, el so, l'expressió corporal, la representació gràfica i simbòlica. Els beneficis de l'expressió creadora total són molts i a distints nivells:

**-A nivell personal** (on actua el que per a Gardner és intel·ligència intrapersonal).

El llenguatge total no sols permet alliberar els dubtes i les pors de l'inconscient, sinó que a més comunica de forma viva i directa les pròpies idees i sentiments per aconseguir l'integració harmoniosa de tots els components del jo. I així incrementar el sentit creador originari i únic del ser humà des dels primer anys.

**-En l'aspecte social i cultural** (on actua el que per a Gardner és intel·ligència interpersonal).

L'estímul de la interacció i del diàleg entre interlocutors socials i el suport clarificador i equilibrador del llenguatge verbal, i dels altres: plàstic i corporal, dona més nitidesa a la comunicació entre professors i alumnes; i permet cultivar totes les arts creadores i expressives sense privilegiar un o altre llenguatge, i així generant talents i intel·ligències Múltiples. També és important l'ús del vehicle multilingüístic com comunicació, propi de la cultura multimèdia actual.

**-En l'àmbit educatiu.**

El tractament artístic, interdisciplinar i globalitzat de totes les àrees, obri la ment a una visió interrelacional dels mateixos. Permet crear ments flexibles i perspectives integrals

de la realitat. També el descobriment i expressió de les pròpies sensacions i idees a partir de llenguatges globals i espontani afavoreix el sentit personal i humanístic de l'ensenyament.

L'art garanteix l'autodescobriment, l'autoconeixement i l'automotivació per tot allò que estudia. I els productes i resultats de l'expressió creadora són d'interès per a cada subjecte i els companys, per la seva originalitat, novetat i visió personal. Davant les mateixes propostes i estímuls per a tots, cadascú elabora idees i obres molt distintes, que dona peu a la comunicació i intercanvi d'idees.

En totes les matèries la utilització de 2 o 3 llenguatges per cada activitat didàctica afavoreix la comprensió intuïtiva i lògica i la memòria reconstructiva de llarg termini. I la pràctica continua de tots els llenguatges, així com la creativitat que implica, afavorirà, a través del sistema educatiu, el desenvolupament general de persones multitalents i genis, que en l'actualitat es perden per no fomentar l'aprenentatge creatiu i expressiu en les escoles.

## **6.1. LA CREATIVITAT EXPRESSIVA I EL LLENGUATGE TOTAL.**

El pensament creatiu i divergent, imaginatiu i inventiu s'estimula i manifesta a través dels llenguatges expressius naturals en tot ésser humà, generant una multiexpressió creativa corporal (mímica gestual, dansa...), sonor-musical (sons, cançons,...), plastic-espacial (escultures, arquitectura,...), simbolic-matemàtic (fórmules físiques i símbols abstractes) i tecnic-instrumental (artefactes, invents, productes...). Per tant, la creativitat es pot expressar d'una forma total a través de distints llenguatges.

La pràctica de l'expressió es distribueix en tres grans camps<sup>76</sup>, com observem en el quadre 13: l'art, la psicoteràpia i l'educació. Que vénen delimitats per la finalitat perseguida d'utilitzar l'expressió i practicar-la, i no tant pels mètodes i les activitats utilitzades. Així quan es parla d'una formació en art dramàtic es veuen les activitats dramàtiques des d'una òptica teatral, com a espectacle, resultat estèticament elaborat per a

---

<sup>76</sup> MOTOS, T.: *Expresión total y educación emocional*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. Article d'internet: <http://www.iacat.com/webcientifica/tomas.html>

oferir a un públic; si la formació és en psicoteràpia es parlarà de psicodrama o sociodrama; i si la formació és pedagògica, es contemplaran les activitats dramàtiques com a pràctiques educatives, com a exponent dels mètodes actius.

## **6.2. EXPRESSIÓ TOTAL**

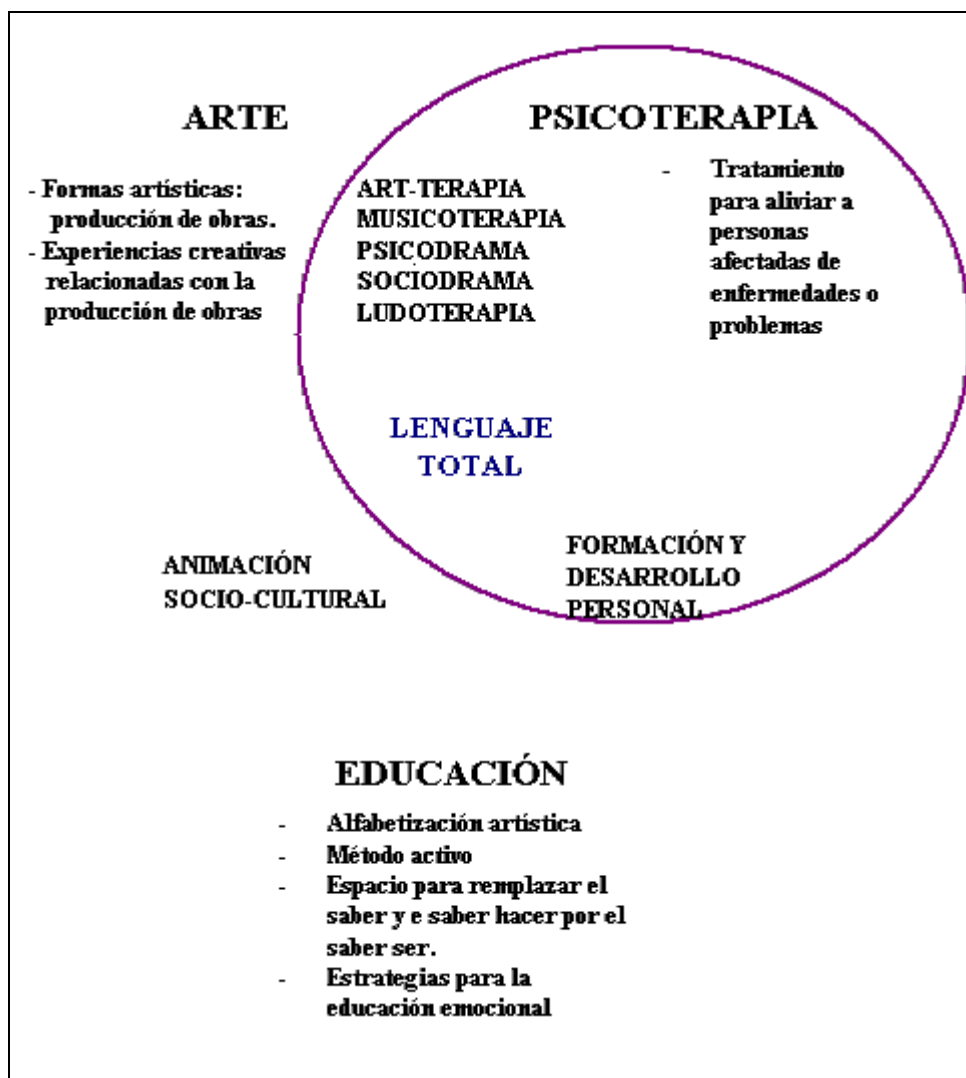
L'expressió total s'aconsegueix emprant un llenguatge creatiu total, que es dona amb la confluència de distints llenguatges expressius.

Quan hem comentat els distints model de programació per a educat de forma creativa, David de Prado, en el seu model EDUCREA<sup>77</sup>, comenta que: per aconseguir una persona creativa, a més de precisar d'uns indicadors externs com l'originalitat, la flexibilitat mental, entre altres; també es necessari una sèrie de tècniques activadores de la creativitat com l'analogia inusual, la solució creativa de problemes; i tot això deu ser tractar des d'un llenguatge creatiu total i una expressió espontània on les aportacions culturals, musicals, literàries i dramàtiques (fruits dels distints llenguatges expressius) enriqueiran al màxim la capacitat de comunicació expressiva, estètica, creativa i original de la persona.

---

<sup>77</sup> DE PRADO, D.(1999): *EDUCREA*: ...op.cit.cap.10.

Quadre 13: Camps d' acció de l' expressió creativa<sup>78</sup>.



### 6.2.1. LLENGUATGES EXPRESSIUS

A l'hora d'expressar una realitat es col·loquen tres models bàsics de llenguatges: l'icònic, l'analògic i el gràfic. L'icònic utilitza el llenguatge plàstic; l'analògic, el plàstic i el corporal; i el gràfic, el simbòlic, el matemàtic i el verbal. Per la seva banda, cada un d'aquests llenguatges es presenta més apte i precís per a expressar determinades realitats.

<sup>78</sup> MOTOS, T. S. op.cit. gràfic 1.

Així el llenguatge verbal i el matemàtic són especialment adequats per a expressar la vida intel·lectual, pel fet que els dos exigeixen una alta capacitat abstracta a causa del convencionalisme que els és propi; per a les manifestacions de la vida afectiva és més apropiat el corporal i per a les manifestacions estètiques el llenguatge plàstic.

La teoria de l'expressió reconeix sis formes bàsiques o multilingüatges: lingüística oral, lingüística escrita, numèrica, plàstica, ritmicomusical i corporal. A les que haurem d'afegir les noves formes mixtes d'expressió que es generen a partir de la mescla de llenguatges. L'expressió audiovisual, basada en la imatge, el so, la paraula i el color. L'expressió dramàtica, que integra la lingüística, la corporal, la plàstica i la rítmic musical i es presenta com una disciplina d'encreuament, una espècie de síntesi de matèries o de possibilitats d'exercir la polivalència, en la que no es correspon per successió, passant d'una disciplina a una altra, sinó que al contrari, hi ha la possibilitat de donar a l'expressió el suport necessari segons el fi elegit, per lo que es presenta com màxim exponent de l'expressió total. La tecnic-instrumental (màquines, artefactes) I en informàtica l'hipertext (text hiperactiu integrat pel text pròpiament dit, so, imatges estàtiques i imatges en moviment). La utilització del llenguatge corporal, gestual, o muscular permet a les persones pensar activament amb el cos. L'ocupació del llenguatge iconicoplàstic assegura el pensament fluid dels automatismes conscients o inconscients del subjecte, preparant la representació visual i icònica de les pròpies idees, emocions, o projectes.

La confluència de tots els llenguatges, actualment es donen en certes manifestacions com el teatre, les manifestacions artístiques d'avantguarda o en les produccions multimèdia obrint el camí a l'expressió total, on el pensament creatiu i divergent, imaginatiu i inventiu es manifesta a través de la conjunció els distints llenguatges expressius.

### **6.2.2. PROCÉS DE REPRESENTACIÓ EXPRESSIVA: IMPRESSIÓ-EXPRESSIÓ-COMUNICACIÓ-REFLEXIÓ.**

Tot acte expressiu es basa en un moviment de doble direcció: del món exterior cap a la persona (impressió) i de la persona cap al món exterior (expressió). Només podem expressar-nos si, voluntàriament o no, ens deixem impressionar pel que ens rodeja o

interpel·la. Si no som com a plaques sensibles que enregistrem per mitjà dels sentits i emmagatzemem les diverses sensacions molt poc podrem després expressar.

Els mitjans que faciliten la impressió són la tranquil·litat, la receptivitat i el pensament personal.

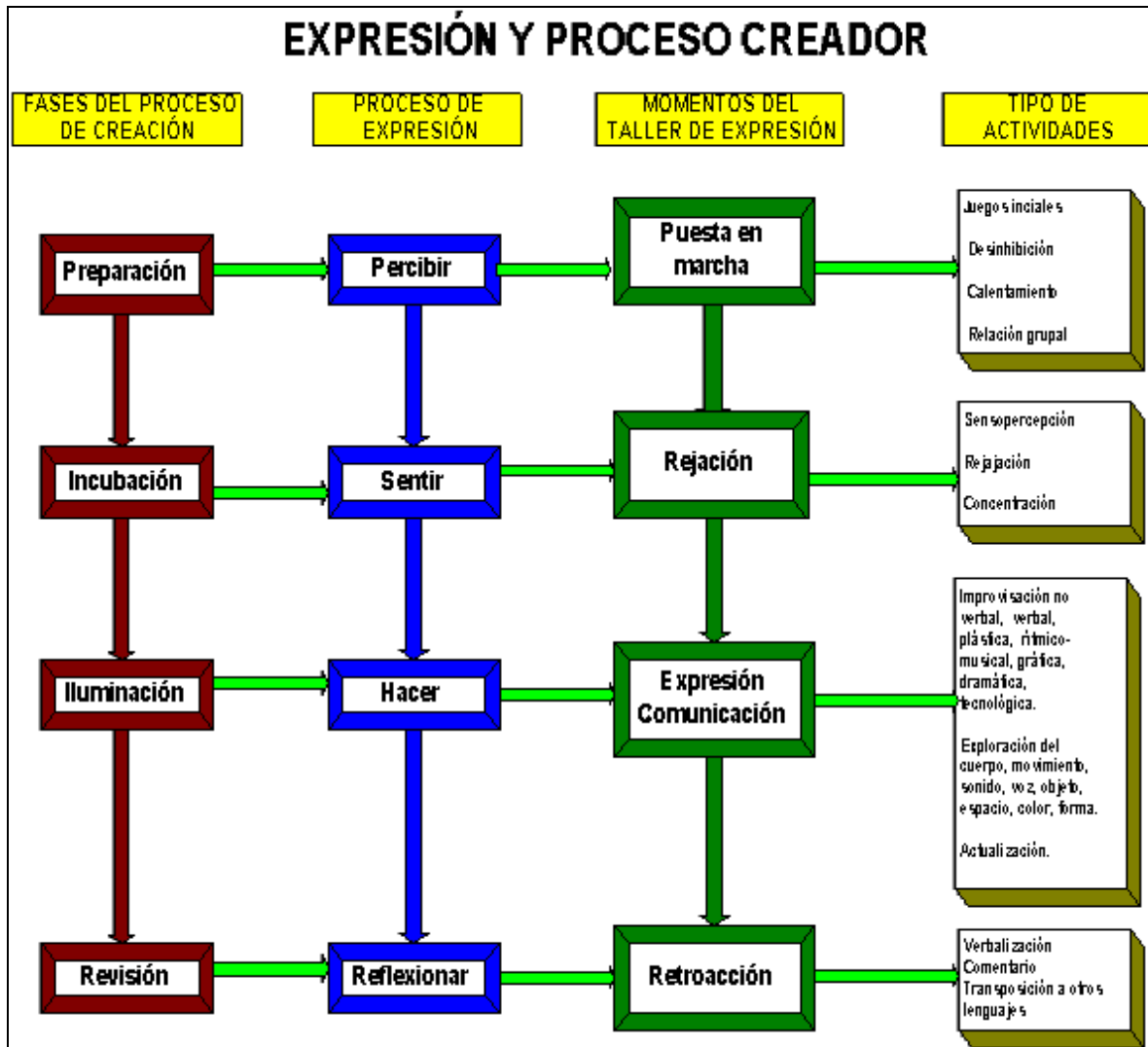
La tranquil·litat és l'actitud que ens permet servir-nos de les nostres pròpies energies. I açò exigeix: disponibilitat o preparació per a rebre; actuar per a fer desaparèixer les tensions del nostre entorn; relaxació o preparació per a la receptivitat, per afavorir un estat de no resistència a les sensacions; i domini de la conducta autònoma, no sols en els aspectes físics sinó també en els aspectes de l'esperit que permeten l'equilibri del pensament.

La receptivitat o acumulació d'energies s'aconsegueix per mitjà de la interpel·lació dels nostres sentits; l'atenció, que afix una voluntat de sentir; l'observació o capacitat per a observar les coses, el mirar en el seu interior i tractar de comprendre-les no sols en l'aparença sinó també en el seu contingut.

El pensament personal equival al desplegament de la nostra energia i suposa concentració, és a dir, centrar l'atenció en el punt o objecte únic que hem elegit, en el desenrotllament de l'objecte del nostre desig.

En el quadre següent es reflecteix el model proposat per Tomás Motos, destinat a la didàctica de l'educació artística, i a qualsevol matèria sempre que es treballa a partir d'objectius expressius. Aquest model es basa en quatre dimensions: les fases del procés, el procés de representació artística, els moments de la classe, taller, o el tipus d'activitats .

Quadre 14: Expressió i procés creador<sup>79</sup>.



### 1. Procés creador.:

- Preparació: situació del subjecte en el clima favorable i amb els mitjans adequats per a crear.

<sup>79</sup> Ibídem gràfic 2.

- Incubació: elaboració interna de l'obra; informació i anàlisi de la situació i recerca de solucions múltiples.
- Il·luminació: plasmació de la nova idea o fixació de la millor solució trobada.
- Revisió: avaluació dels resultats; experimentació, correcció i posada en pràctica.

## **2. Qualsevol procés expressiu s'articula sobre estes paraules clau: percebre, sentir, fer, reflexionar .**

• **Percebre.** Suposa la disponibilitat de l'individu a deixar-se impregnar pels estímuls de l'entorn físic i humà i permetre l'aparició de les imatges que indueixen.. Açò implica un estat de disponibilitat en els plans cognitiu, motriu i afectiu. Des del punt de vista didàctic, la percepció suposa crear un clima de calma i d'escolta conscient i mirada activa, una atmosfera dinàmica i estimulants; oferir un ampli ventall d'experiències sensorials; ajudar a prendre consciència d'un mateix i de la realitat exterior. Els exercicis i activitats de relaxació, de concentració, de percepció sensorial, d'observació s'inclouen dins d'aquesta fase. L'actitud a adoptar podem concretar-la en els principis següents:

- Prendre consciència que sempre estem percebent amb els cinc sentits.
- Donar importància als detalls pràctics.
- Estar en contacte amb la les realitats físiques.
- Atendre al moment actual
- Adonar-se dels detalls xicotets de la vida quotidiana.

• **Sentir.** Es tracta de no oblidar el sentir en el procés d'aprenentatge, és a dir ensenyar a saber i a sentir, a expressar les emocions.

• **Fer.** El subjecte posa en acció les seves imatges interiors, elabora a partir d'un estímulo, comunica el seu món interior. Aquest fer s'ha d'orientar en dos direccions: l'exploració i



l'actualització. L'exploració és un període d'assajos múltiples, de llançament de propostes diverses. En les activitats d'exploració es posa l'accent sobre els mitjans i instruments amb què es realitza l'aprenentatge dels distints llenguatges. L'actualització és l'etapa d'elegir, d'organitzar, d'arrancar. Moment en què la creació emergeix a partir de les propostes plantejades. És la fase per excel·lència de l'expressió-comunicació. L'activitat base d'aquest període és la improvisació articulada sobre distintes situacions

• **Reflexionar.** Es tracta de disposar d'un moment de pausa per a tornar sobre l'activitat realitzada i apropiar-se de l'experiència viscuda. És el moment de l'anàlisi, de reprendre les vivències prèvies i prendre consciència dels mitjans utilitzats per a expressar-se. Les activitats de reflexió se solen realitzar davall algun dels formats següents:

- Activitats d'interiorització.
- Verbalització simple: cada alumne per torn comenta l'activitat.
- Intercanvi verbal: es comenta i analitza l'activitat amb intervencions lliures.
- Transposició a altres formes d'expressió (escriptura, dibuix, *collage*, expressió corporal, etc.) de les imatges, emocions, sensacions o idees sorgides durant les fases de percepció, exploració i actualització.
- Presentació davant del grup d'una activitat avaluadora realitzada per un equip.

L'àrea de l'expressió, i qualsevol acte d'ensenyança aprenentatge,- és l'espai del cos: primer cal reaccionar amb els sentits, després amb els sentiments i les emocions per a acabar amb la reflexió, el coneixement i la voluntat, sobre uns continguts culturals.

## **7. IMPORTÀNCIA DEL JOC EN L'EDUCACIÓ CREATIVA**

La Real Acadèmia Espanyola defineix el joc com: *un exercici recreatiu sotmès a regles en què es guanya o es perd.* Però el concepte de joc és tan ampli que conté totes les

activitats humanes recreatives i no recreatives, pel que és difícil donar una definició precisa.

## 7.1. CARACTERÍSTIQUES DEL JOC<sup>80</sup>.

Des del punt de vista pedagògic es a partir de l'anàlisi i observació de l'alumnat de primària quan podem extraure les següents característiques del joc:

1. El joc és una activitat lliure. Quan s'obliga als alumnes a jugar, el joc deixa de ser una activitat lúdica per convertir-se en una tasca escolar. El professorat no deu obligar a l'alumne, sinó orientar i motivar per afavorir el joc en l'aula.
2. Té un espai i un temps determinat. Per això quan s'intenta reduir aquest temps, genera ansietat en els jugadors; i si s'incrementa produeix desmotivació. El joc també necessita un espai per desenvolupar-se, i si no existeix el xiquet l'imagina.
3. És una activitat diferent al treball. Donat que la faena dels alumnes és aprendre, resulta més interessant la transmissió dels coneixements, valors, actituds... a través del joc i la diversió.
4. El joc té un caràcter desinteressat. La satisfacció i el plaer immediat que proporciona jugar es converteix en la finalitat del joc
5. Tot joc porta un element de tensió. El joc és una activitat gratificant però també requereix esforç per part de l'alumne, i de la tensió emergeix l'aprenentatge, desenvolupant-se capacitats físiques (resistència...), intel·lectuals (estratègies de resolució, creativitat), morals (seguir regles, competició sana), etc.
6. El joc està connectat amb la realitat, donat que empra tots els seus elements. Permet al xiquet un millor coneixement del món, i li afavoreix l'integració

---

<sup>80</sup> URDIALES, M.A. i altres (1998): *Guía lúdica para el currículo de educación primaria*. Ed. Escuela Española. I GARFELLA, P.; LOPEZ, R. (1999): *El juego...* op.cit.pp.38-40. A partir d'aquestes dos obres hem delimitat les característiques dels jocs i ens ha permès reflexionar sobre la relació entre joc, primària i creativitat.

7. El joc suposa acció. El xiquet està en constant activitat física i mental.

A partir d'aquestes característiques podem definir el joc com una activitat voluntària, amb unes regles lliurement acceptades, que es realitza dins de certs límits establerts d'espai i temps i a través d'ell es manifesten sentiments de tensió i satisfacció. Huizinga, J. Defineix el joc com<sup>81</sup>: *una acción libre ejecutada y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitua*".

## 7.2. CLASSIFICACIÓ DELS JOCS.

Són molts els autors que han fet una classificació dels jocs: Maria Montessori, Ovidio Décroly, Wallon, Chateau, Elkonin, Piaget... Una de les més famoses és la de Piaget, J.<sup>82</sup> que, des d'una perspectiva evolutiva, presenta distintes etapes del desenvolupament de la intel·ligència segons l'edat.

### - De 0 a 2 anys: Jocs sensoriomotors

El xiquet realitza jocs basats en moviments repetitius que li permeten experimentar amb el seu cos i sentits, i li donen plaer. Juga amb el seu cos (dobla braços, es balanceja, produeix sons, s'observa en els espills...), però també manipula altres objectes: mòbils, instruments musicals, trenca papers, arregar ninots, tira objectes per sentir el cop...

### - De 2 a 4 anys: Jocs simbòlics, d'imitació o ficció.

És l'etapa de joc individual, de ficció i imaginació, en la que allunyant-se de la realitat que l'envolta, tracta d'adaptar-la a les seves necessitats i gustos.

---

<sup>81</sup> HUIZINGA, J. (1972) : *Homo Ludens*. Madrid, Editorial Alianza, p.26. Citat en GARFELLA,P.; LOPEZ,R.(1999): *El juego...*op.cit.p.40.

<sup>82</sup> PIAGET, J. (1979): *La formación del símbolo...*op.cit.pp.146-199.

El xiquet utilitza objectes per transformar-los en altres elements: una caixa de mixtos per una casa; imita situacions: fa com si llegia, dormia...; Gaudeix amb jocs de construcció (cubs, trencaclosques..), instruments musicals (triangles, xilofons...). Amb aquestes activitats inicia la capacitat de simbolització, mol important pel desenvolupament intel·lectual i afectiu.

**- De 4 a 7 anys: Declinació del joc simbòlic.**

Es passa de l'egocentrisme als jocs col·lectius. Els jocs passen a reflectir l'interès pel món i per integra-s'hi i els símbols s'ajusten a la realitat. Així juga amb cotxes, ambulàncies que imiten als de veritat, i circulen amb ells per carreteres tractant d'imitar la realitat.

**- De 7 a 12 anys: Jocs de regles.**

Els jocs de regles es consoliden a partir dels 7 anys i perviuen tota la vida. Les regles són establertes i proposades pels propis jugadors, regles que tots deuen assumir.

És un període de mols canvis:

- Entre els 7 i 9 anys es consolida intel·ligència abstracta i la sociabilitat. Els jocs preferits son: loteria, joc de l'oca, parxís, cartes, jocs didàctics...
- Entre els 9 i els 12 anys es valora el grup i els amics, pel que predomina el treball en grup a l'aula i en l'esport. Es prefereixen jocs intel·lectualment més complicats com: dominó, escacs, trencaclosques de moltes peces...

**- Adolescència, joventut i edat adulta.**

Etape de reflexió i càlcul, pels jocs de manipulació queden marginats. L'única activitat lúdica que predomina es l'esport.

### **7.3. APORTACIONS DEL JOC**

El joc influeix en totes les manifestacions del camp educatiu, i mai no afecta a un sol aspecte de la personalitat humana, sinó que influeix a varies. El joc està implicat en el:

#### **-Desenvolupament psicomotor**

El joc millora la coordinació motriu s'inicia en els primers passos del xiquet complicant-se progressivament fins la carrera o dansa. L'equilibri a partir de la construcció de torres amb cubs, patinant, corrent...La força, sobre tot a partir de jocs de competició física, de lluita..La manipulació d'objectes. El domini dels cinc sentits. La discriminació sensorial. La capacitat d'imitació. I la coordinació visomotora: motricitat fina desenvolupada per jocs de pilota, jocs de llançar objectes, clavar, desmuntar...

#### **-Desenvolupament cognitiu**

Els jocs a més de desenvolupar la coordinació motriu permeten el desenvolupament d'aspectes del pensament . A través del joc s'estimula l'atenció i la memòria. Millora el rendiment, ja que s'esforça en comprendre el procés del joc. Estimulen la imaginació i la creativitat, sobre tot els jocs lliures que permeten transformar la realitat, inventar i crear situacions i personatges nous. El xiquet a través dels jocs simbòlics, de rols i lingüístics que discriminen la fantasia de la realitat, i desenvolupa la comunicació i el llenguatge. A través dels jocs de ficció desenvolupen el pensament abstracte i l'introdueixen en el món de les idees. Això li faciliten els processos d'anàlisi i síntesis, ja que per jugar deu conèixer els elements per dominar bé el seu funcionament i jugar d'acord amb les regles. Els jocs també estimulen el pensament científic i matemàtic i la capacitat per resoldre problemes, ja que moltes de les estratègies que serveixen per analitzar i explorar els jocs són les mateixes que s'utilitzen en situacions matemàtiques.

#### **-Desenvolupament social**

El caràcter social és la característica predominant en el joc, ja que en grup es practica i en grup es transmet, d'ací l'existència de nombrosos jocs i dels jocs populars.

Tots els jocs que es realitzen en grup desenvolupen la capacitat social, però depenen de si són jocs simbòlics o cooperatius desenvoluparan uns aspectes o altres.

- Jocs simbòlics o de ficció:

Afavoreixen els processos de comunicació i cooperació amb els demás, ja que en situació de joc, el xiquet ha de relacionar-se amb els demás per establir les regles, han d'ajudar-se mútuament per dominar el joc, i han d'aprendre a acceptar el fracàs. A través de la imitació del comportament dels majors coneixen millor la societat, la vida familiar, la realitat de l'entorn, i les regles de comportament bàsic. Els prepara com a futurs professionals i per a la vida laboral. Amb els jocs, els xiquets representen el rol d'un altre personatge, es posen en lloc de l'altre, cosa que es ajuda a comprendre el seu comportament. Exerciten l'autocontrol per dominar la ira i l'agressivitat. Tot això es permet formar-se una consciència personal i estimular el desenvolupament moral.

- Jocs cooperatius:

Són de gran importància pel desenvolupament integral del xiquet. L'escola deu fomentar-los perquè: estimulen la cooperació, el compartir i l'ajuda mútua creant una ambient positiu. Afavoreixen la comunicació, la unió i la confiança en sí mateix, i en l'aula és un element integrador que fomenta el treball en grup. Potencia el desenvolupament de les conductes prosocials, ja que treballant en grup s'acostumen a respectar les idees dels altres, a actuar coordinadament, a participar en pro d'un fi comú. Disminueix les conductes agressives i passives: l'acceptació de les regles torna inadmissibles els comportaments agressius, i incita a participar en un ambient positiu superant la timidesa i la por a què diran. I facilita l'acceptació interracial, fomenten la igualtat.

### **-Desenvolupament emocional**

El joc s'utilitza com teràpia per resoldre conflictes de personalitat, degut a la seva importància en el desenvolupament emocional. Permet desenvolupar la subjectivitat, ja que mentre juguen, els xiquets expressen sentiments, desitjós, traumes...i l'intercanvi d'idees

enriqueix cada personalitat. Produeix satisfacció emocional, al reproduir experiències viscudes positives o negatives. Controla l'ansietat al representar situacions difícils de la seva vida supera aquestes experiències negatives. En els jocs de combat i els jocs bèl·lics, s'observa com el xiquet canalitza les conductes agressives, no acceptades en el món adult. Facilita la resolució de conflictes a l'enfrontar-se a situacions problemàtiques i elaborar estratègies de resolució. També facilita patrons d'identificació sexual. L'escola ha d'intentar vèncer els estereotips sexuals imposats per l'influència sociocultural, i centrar els jocs en el coneixement anatòmic.

Com a conclusió dir que la major part dels aprenentatges i habilitats que s'aprenen en l'escola s'inicien en activitats lúdiques que es permet observar, relacionar-se amb els demés, a través de l'assaig i l'error, l'experimentació... Per tant es deuria incloure el joc en el currículum, com estratègia d'aprenentatge, sobre tot en les primeres etapes escolars, que és quan es formen els conceptes i habilitats. Però també en totes les etapes, ja que les activitats lúdiques transmeten coneixements i habilitats.

#### **7.4. ELS JOCS DE MOTRICITAT I LA CREATIVITAT.**

Si el joc és l'activitat humana on la persona es sent més lliure serà l'espai ideal per desenvolupar la capacitat creativa. La creativitat està molt lligada als valors, es a dir la creativitat és un procés i/o un producte realitzat per un subjecte que desenvolupa la seva vida en un determinant sistema de valors. En la creativitat motriu, com en totes les creativitats, es distingeix entre el procés creatiu i el producte. Per procés entenem la capacitat d'expressió motora i lúdica que tota persona manifesta quan se li dona la llibertat i se li permet la comunicació apropiada. Els productes creatius motrius són el resultat d'alguns dels processos creatius que suposen una novetat en la cultura social, com la creació d'un joc nou, una representació de dansa nova i original, etc. Al parèixer el xiquet va perdre l'espontaneïtat, la riquesa expressiva i la creativitat, a mesura que creix dins del sistema educatiu.

En un currículum d'educació física per a ser creatiu, el professorats donarà tanta importància al procés com al producte final. L'objectiu fonamental deuria ser, aprendre a jugar cooperativament, a través de la dinàmica corporal. Els continguts i les activitats s'ajustaran a les característiques i al ritme de cada persona i grup. La metodologia serà participativa, motivadora de noves experiències i no impositiva o excessivament directiva. L'objectiu és l'autonomia dels subjectes en la recerca i desenvolupament de la seva capacitat motora. S'utilitza tot tipus de materials i espais, evitant els sofisticats i estereotipats, per a possibilitar el moviment i la creativitat. En les sessions s'alternaran tasques creatives amb altres de distinta naturalesa, tasques que incideixen en els distints indicadors de la creativitat (fluïdesa, flexibilitat...), s'introduiran poc a poc les estratègies creatives. Es treballarà en grup i individualment. El paper del professorat serà d'observador continu, que actuarà depenent de les situacions i les demandes del grup. Retroalimentarà positivament durant el procés. Utilitzarà mitjans i recursos no habituals per evitar conductes estereotipades. Incorporarà en les sessions períodes per afavorir la reflexió, o anàlisi del que s'ha fet; i utilitzarà el suport musical que facilita la desinhibició i l'alliberació corporal.

Les aportacions de la creativitat motriu en cadascuna de les esferes del comportament humà<sup>83</sup> es reflexen en els següents valors:

**-Valors en l'àmbit motor:**

Els jocs de motricitat potencien la creativitat al permetre explorar i vivenciar formes d'expressió, possibilitats de moviments inusuals que afavoreixen la tonicitat, l'esquema corporal, l'espacialitat... Això permet a l'alumnat adaptar-se a les distintes situacions sociomotrius, als diferents rols i combinar i explotar les possibilitats de nous productes per arribar a l'expressió global a partir d'una idea inicial.

**-Valors en l'àmbit cognitiu:**

A través dels jocs motrius també es permet activar la capacitat creativa, el pensament divergent i per extensió tot el funcionament intel·lectual. Fent realitat

---

<sup>83</sup> TRIGO AZA, E. (1996): *La creatividad lúdico-motriz*. Universidad de Santiago de Compostela, pp.87-90.



l'aprenentatge significatiu a través del metaconeixement de les accions motrius i millorant, al mateix temps, la capacitat de processament, ordenació i elaboració de l'informació per crear nous programes motors. En definitiva, afavoreix la capacitat constructiva de cada alumne com a ser humà.

**-Valors en l'àmbit afectiu:**

A l'expressar la creativitat a través del moviment, les persones aconseguim millorar l'autoestima, potenciar l'expressió personal i fomentar el sentiment d'autorealització, d'autoavaluació, d'autonomia, la motivació.....

**-Valors en l'àmbit social:**

Tot joc, i també, el motriu, permet l'interrelació entre els participants desenvolupant actituds de cooperació, respecte, tolerància, llibertat i responsabilitat. Creant un ambient lúdic.

Vists els valors que la creativitat motriu aporten al desenvolupament del comportament humà proposem una programació en educació artística que procure espais multifuncionals i multiculturals, sales obertes, simulació d'un ambient natural, quan no siga possible utilitzar els espais naturals. I materials adaptats a la diversitat de necessitats i interessos dels subjectes, atractius, amb possibilitat de ser reciclats, etc. Tot seguint el principi de creativitat i afavorint el naixement de postures ecologistes, creant així sensació de plaer, llibertat i desinhibició.



**CAPITOL IV:**  
**L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA**

---



# **1. JUSTIFICACIÓ DE LA NECESSITAT D'UNA EDUCACIÓ ARTÍSTICA COM UNA DE LES FORMES D'ACTIVAR LA CREATIVITAT.**

El fet de triar l'art com motor i impulsor de la creativitat esbrina en que: l'art afavoreix el contacte equilibrat entre les persones i el seu entorn; equilibra les diferències d'entre el món que caracteritzen els pobles i les persones; afavoreix l'enteniment i el respecte necessaris en la diversitat; i representa cada moment històric en les seves particularitats i identifica als grups humans.

El sistema tradicional d'educació donava molta importància a l'aprenentatge de fragments d'informació, a la memorització i a la correcta repetició d'aquelles coses que el mestre i la cultura de l'entorn espera que els alumnes aprenguen. El nou sistema educatiu proposat en la LOGSE estableix unes habilitats bàsiques a ensenyar en les escoles: la capacitat de descobrir i d'aprendre per sí sols, en lloc d'esperar passivament les respostes dels mestres. Es fonamenta en la base teòrica del constructivisme, que tracta d'estimular als alumnes per que s'identifiquen amb les seves experiències, i d'animar-los per que desenvolupen, en la mesura del possible, els conceptes que expressen les seves emocions, sentiments i sensibilitat estètica. Cal intentar evitar una resposta estereotipada.

Les experiències sorgides d'activitats artístiques propicien aquests factors. Un dels components bàsics d'una experiència artística creadora és la relació entre l'artista i l'ambient. Així, la pintura, el dibuix o la construcció són un procés constant d'assimilació i projecció, que consisteix a captar a través dels sentits una gran quantitat d'informació i integrar-la en els esquemes de l'artista per a després donar-li una nova forma d'acord a les necessitats estètiques de l'artista en el moment. El món dels sentits és essencial en l'aprenentatge: tocar, veure, escoltar i sentir el sabor impliquen activament a l'alumne en la seva formació. I l'art està ple de textures, formes, colors que sensibilitzen els alumnes i els dona satisfacció i plaer.

L'art es considera també, com un reflex de la societat en què emergeix i és motor de nous canvis. Serveix per vendre productes, per fer propaganda de polítics, per denunciar mals tractaments de persones, per mostrar els horrors d'una guerra, o les meravelles de la naturalesa, etc. Per als xiquets l'art és, principalment, un mig d'expressió, un llenguatge del pensament. No hi ha dos xiquets iguals, i cadascú canvia a mesura que creix, percebint, comprenent i interpretant l'entorn de distintes formes.

En l'educació artística, el producte està subordinat al procés creador. Allò més important és el pensament, els sentiments i percepcions dels xiquets, que expressen en dibuixos i pintures, i demostren el coneixement que tenen de l'entorn. Així, el xiquet de deu anys que acaba de visitar una fàbrica, familiaritzant-se en la mecànica de les palanques i engranatges, les utilitzarà en els seus dibuixos. Els productes de l'activitat artística dels xiquets revelen moltes coses. El xiquet o xiqueta es descobreix a si mateix. Per a ell o ella, l'art és una comunicació significativa amb la seva persona, és la selecció de totes aquelles coses de l'entorn amb les que s'identifica, i l'organització d'eixes coses en un tot amb sentit per a ell o ella. L'art és important per al procés mental, el desenvolupament perceptiu i afectiu, la conscienciació social i el desenvolupament creador.

Una característica comú a tots els programes comercials que intenten desenvolupar el pensament creatiu és el fet que el procés sempre és extern; es a dir, s'inventen problemes per resoldre pels xiquets a través d'histories, els fabriquen exercicis de colorar dibuixos, completar figures, etc. per persones alienes als propis xiquets. En art pel contrari, el procés és intrínsec. De vegades, la forma d'ensenyar l'art pot anular la creativitat, per això, s'ha d'intentar mètodes per expressar una emoció amb materials tridimensionals, fer les coses fàcils i vistoses, de forma que sembla que avancen o s'allunyen, etc. tot de forma que surta de dins del propi xiquet. L'objectiu de l'art deu ser incrementar la fluïdesa en les idees, la flexibilitat en els enfocaments, l'originalitat en les respostes i la capacitat per veure noves relacions. Per això l'objectiu principal, que ens marquem és formar persones emocionalment intel·ligents i creatives que participen activament en la societat, trencant en els estereotips. Com una forma d'apropar l'art i la cultura de la societat utilitzem com a continguts els mateixos que utilitza un artista professional. El tema de les activitats les

proposaran els mestres, d'acord amb el currículum oficial, però el desenvolupament de les activitats serà lliure, seguint en tot moment el procés constructivista i d'aprenentatge significatiu que marquen els alumnes. La metodologia seguirà una línia de participació activa, de treball individual i cooperatiu, d'investigació-acció, utilitzant les distintes tècniques i estratègies proposades, en programes per incrementar la creativitat, per investigadors com Saturnino de la Torre, Ricardo Marín, David de Prado, Maite Garaigordobil, entre altres.

Fins el moment hem analitzat el concepte de creativitat, les distintes teories que la fomenten, els factors que la determinen, els estímuls que permeten el seu desenvolupament i els obstacles que la limiten. També hem revisat distints programes per activar la creativitat, tant en l'escola com des d'altres àmbits socials. Arribat el moment d'analitzar les variables que considerem estan més relacionades amb la creativitat en l'escola: l'autoestima, la intel·ligència, l'atenció, els coneixements previs, la motivació, els estils cognitius i les habilitats socials. I, justificarem per què, el currículum deu estar impregnat d'un procés d'ensenyament – aprenentatge amb una metodologia i unes tècniques que activen la creativitat, no de forma exclusiva des de l'àrea de plàstica, sinó, com una pràctica docent generalitzada en totes les àrees. Com el camp de treball és molt ampli nosaltres ens centrem en l'àrea de l'educació artística, tradicionalment anomenada, dibuix i plàstica, i proposarem un canvi total, des del nom, fins el procés, la metodologia i les tècniques. Ho farem des de l'art, com una forma d'apropament a l'interior de la persona i a la societat amb la seva cultura visual.

## **1.1. VARIABLES RELACIONADES EN L'ACTIVACIÓ DE LA CREATIVITAT.**

A continuació comentem les variables que considerem que correlacionen amb la creativitat: l'autoconcepte i la motivació, l'intel·ligència i els estils cognitius, la sociabilitat i l'atenció.

### **1.1.1. AUTOCONCEPTE I CREATIVITAT.**

La creativitat és una resposta natural del xiquet al seu entorn, una forma d'interactuar amb el món. Quan no se li permet desenvolupar aquesta creativitat, també se li nega desenvolupar la seva autoestima. L'autoestima està relacionada en la capacitat del xiquet per obtenir satisfacció i benestar en diversos aspectes de la seva vida i comportament. Els xiquets amb gran autoestima obtenen satisfacció de moltes de les activitats que realitzen. La sensació de ser única o únic és un dels factors que incrementen l'autoestima. Creure's únic té un aspecte intern i altre extern. Els xiquets deuen admetre i respectar les característiques i qualitats que els fan especials i distints, però també necessiten confirmació dels demés que les seves qualitats són valorades i respectades.

La creativitat també té un aspecte intern i altre extern. L'aspecte intern és la combinació d'emocions i fantasies que originen les activitats creatives, així com la satisfacció que obtenen a l'expressar-se de forma creativa. L'aspecte extern és la satisfacció que els altres experimenten i comuniquen als xiquets després d'observar el resultat creatiu. La tendència natural dels xiquets, en un clima de seguretat, és manifestar els seus sentiments directament, sense censures. Sentir-se lliures per expressar-se és un requisit previ per a l'èxit en distints camps. L'art permet expressar-se lliurement, sense tabús, tòpics o estereotips. En l'art totes les creacions són bones, úniques i irrepetibles. Dignes de ser observades i respectades. Els xiquets capaços d'expressar sentiments de diverses formes tenen avantatge en les relacions socials del futur, ja que podran tractar a distints tipus de persones, en distints ambients, per que confien en si mateix per controlar les emocions i són més receptius als sentiments dels demés.

A través de la creativitat el xiquet aprenen a autovalorar-se i els permet desenvolupar l'autoestima necessària per arribar a una integritat personal. Integritat significa que les decisions d'una persona són un reflex dels seus valors, creences i emocions.



### 1.1.2. CREATIVITAT I INCREMENT DE LA MOTIVACIÓ.

La motivació és la força rectora o l'incentiu que condueix a la realització de certa acció. La motivació pot ser extrínseca o de l'exterior i que ens aporta uns beneficis independents de l'activitat. En canvi, la motivació intrínseca prové de dins de la persona, i ens dona satisfacció personal. Des de l'autorealització de les teories humanistes i existencialistes de Rogers, a la necessitat de qualitat i novetat de les teories de la comunicació de Maddis, o la superació del sentiment d'inferioritat d'Adler, en l'enfocament psicoanalític. Totes concideixen a afirmar que dos són les condicions indispensables per a l'activitat creadora: una gran sensibilitat per els buits o la falta d'harmonia de l'ambient; i una forta motivació per a l'esforç. Amb independència d'altres components necessaris en la creativitat, com la intel·ligència, personalitat, etc., no són suficients per crear, si la persona no està motivada per utilitzar aquests recursos.

Sternberg, R.J. i Lubart, T.<sup>84</sup>, des de la teoria de la inversió, parla de la motivació intrínseca, que proporciona satisfacció personal, com una meta en si mateix. Una important motivació per a la creació és la motivació focalitzada en les metes, dirigida per la motivació intrínseca o autoexpressió. Però la motivació intrínseca i extrínseca, a sovint, són interactives i, poden funcionar juntes més que en oposició. La motivació intrínseca és particularment important en les fases inicials de formulació del problema i de la generació d'idees pròpies. I la motivació extrínseca ajuda en la fase de producció, quan el producte creatiu necessita ser desenvolupat en tots els detalls. Sense motivació no hi ha creativitat. L'expressió artística, lliure de censures i estereotips, és precisament el motor de la motivació, donat que permet l'expressió dels sentiments de la persona (motivació intrínseca) i de la seva valoració i reconeixement social tal com es (motivació extrínseca).

---

<sup>84</sup> STERNBERG, R.J. i LUBART, T (1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Editorial Paidós Transiciones, cap.9.

### 1.1.3. CREATIVITAT I ESTILS COGNITIUS

Els estils cognitius són formes d'actuar, no capacitats. Mostren la forma en què les persones prefereixen enfocar les tasques, i no del grau en què les realitzen bé. Algunes persones volen proposar idees creatives, però el fet de voler no dona garantia que els productes siguin creatius. En canvi altres tenen molt de talent creatiu però no obtenen satisfacció amb el seu treball. Les persones no sempre mostren els mateixos estils en totes les situacions i poden variar al llarg de la vida, i com els estils estan socialitzats, poden ensenyar-se.

Segons la teoria de l'autogovern mental de Sternberg, R.J.<sup>85</sup>, les persones actuen segons tres estils de pensament:

-LEGISLATIU: són els que es guien per les pròpies regles, procediments o idees. Els agrada fer les coses com ells volen. Són els inventors i descobridors. És l'estil que condueix al pensament creatiu.

-EXECUTIU: persones que els agrada seguir instruccions per resoldre problemes, seguir uns passos per arribar a la solució, actuar en situacions en què el paper a interpretar i la forma de participar estan predeterminats. Els escolars executius prefereixen l'aprenentatge de tipus expositiu al de descobriment, les proves de resposta ràpida o d'elecció múltiple al treball d'assaig.

-JUDICIAL: els agrada avaluar les coses i a les persones, així com les regles i els procediments. Prefereixen els problemes en què es demana analitzar i avaluar, i jutjar a altres persones i al seu treball. Als escolars judicials s'agrada redactar treballs crítics, comparar coses, els assajos crítics, i no les proves d'elecció múltiple o d'omplir espais en blanc, a no ser que els elements inciten al pensament crític, i no a la memorització.

Dels tres estils, el pensament legislatiu, és l'element clau per al treball creatiu, però també precisa del judicial, per que, en els treballs creatius no sols fa falta proposar idees,

---

<sup>85</sup> Ibidem, pp.190-198

sinó també la crítica. L'educació a través de l'art s'ajusta als dos estils de pensament, al legislatiu, perquè permet l'originalitat i la creació; i al judicial, perquè permet la crítica creativa. Pel que fa a l'estil executiu, l'art permet desenvolupar la seva creativitat, en la mesura que els permet executar accions, pensaments i sentiments pròpies o del grup. Donat que, l'educació en l'art és més que un treball individual, un conjunt de produccions del grup d'alumnes, amb una finalitat comú. Els subjectes creatius tendeixen a ser més flexibles i fluides. Alhora d'abordar els problemes són més intuïtius, enfàticament i perceptualment oberts. Són persones perceptualistes que contrasten la teoria amb l'experiència i revisen la teoria per posar-la d'acord amb la pràctica. Pel contrari les persones conceptualistes verifiquen l'experiència i si no encaixa amb la teoria la rebutgen.

#### **1.1.4. PERSONALITAT, SOCIABILITAT I CREATIVITAT**

En el clima cultural característic d'avui, preocupat per problemes politicosocials i atent a la crisi del concepte individu, la personalitat i la sociabilitat de l'art també s'han fet malbé. L'art, diuen alguns, és producte de l'ambient: reflecteix una època, un poble, un grup i l'artista no és més que el mitjà d'expressió d'aquesta veu col·lectiva. L'artista pretén crear obres despersonalitzades i objectives, que parlen per si mateixes, sense cap sentiment ni reflexions de l'autor. Altres comenten que, l'art no només té un caràcter expressiu i sentimental, sinó també inventiu i original que li dona un aspecte de personalitat única i essencial. Aleshores, dins l'artista hi ha tres personalitats: una persona individual i concreta indiferenciada i indistinta d'entre les múltiples persones del món; una altra, que és la personalitat artística, original, irrepetible i determinada que es manifesta en les obres d'art; i per últim, la personalitat de l'artista amb individualitat biològica i sentiments.

Certament, comenta Luigi Pareyson<sup>72</sup>: "l'obra d'art conté l'esperit del temps, la veu d'un poble, l'expressió d'un grup, però tot això ho conté refractat en l'experitualitat singularíssima d'un persona, perquè l'home res no pensa, duu a terme, fa, si no és personalment".

---

<sup>72</sup> PAREYSON, L.(1997): *Els problemes actuals de l'estètica*. Col·lecció estètica i crítica. València, p.105.

Art i persona són inseparables. En qualsevol activitat humana, doncs, també l'art, hi ha una iniciativa personal, un objectiu d'obligatorietat, dedicació, passió i interès, a més de l'avaluació d'uns resultats, que manifesten la personalitat de l'artista. Però, l'art també és una activitat formativa, inventiva, original, creativa que a través de la lliure expressió plàstica dels sentiments es modela la personalitat de l'artista. La persona, per si mateixa, és oberta, comunicativa i social, a més d'ésser creativa, inventiva i original. Per tant, l'art té un caràcter personal i social alhora, té una funció de sociabilitat. Tanmateix, la societat influeix en l'art, a través de la històrica; determinades necessitats socials determinen el caràcter social de l'art; en fi, el gust del públic, com consciència estètica organitzada socialment, amb els seus indicis i les seves sancions, esdevé una condició social de l'art.

### **1.1.5. CONEIXEMENTS, ATENCIÓ I CREATIVITAT**

Si el nostre objectiu és aprendre qualsevol cosa hem de prestar atenció a la informació que hem d'ensenyar-nos. L'atenció és un recurs limitat, per això hem de ser selectius. Per a aconseguir la creativitat en un camp ja existent, s'ha de disposar d'atenció sobrant, ja que gran quantitat de la nostra limitada reserva d'atenció està dedicada a les tasques de supervivència quotidiana: conduir un cotxe, preparar el desdèjuni, parlar amb el company, etc. Per a aconseguir la creativitat en un camp ja existent, s'ha de disposar d'atenció sobrant. Per això les persones creatives pareixen tan absortes a la vista dels altres, perquè concentren tota la seva atenció en allò que els interessa. D'altra banda la creativitat suposa un canvi en la tradició, però no podria sorgir sense el coneixement profund d'aquesta tradició. Per exemple un músic ha d'aprendre la tradició musical, el sistema de notació, la forma en què es toquen els instruments, abans de poder pensar a escriure una cançó nova. La tradició forma part d'una cultura i pareix que la creativitat sorgia en aquells llocs en què confluïen cultures diferents, on creences, estils de vida i coneixements es mesclen i permeten als individus veure noves combinacions d'idees amb major facilitat. En aquests llocs la percepció d'idees noves i creatives suposa menys esforç. La nostra societat, cada vegada més, és multicultural i multiracial, cosa que hem d'aprofitar per fomentar la creativitat a través de l'art, i induir, als nostres alumnes, valors per a la pau, igualtat i convivència no discriminatòria.

Els centres de creativitat, com ho van ser Grècia en el segle V abans de JC, Florència en el segle XV i París en el segle XIX tendien a ser llocs on la riquesa permetia als individus aprendre i experimentar per damunt i més enllà del necessari per a la supervivència. Però la cultura evoluciona i amb ella el coneixement especialitzat. Donat que disposem de poca atenció per a treballar, i el volum d'informació creix enriquint contínuament els diversos camps, l'especialització pareix inevitable. Pitjor no hem d'oblidar que la creativitat suposa creuar les fronteres dels camps especialitzats. És a dir un químic que pren la mecànica quàntica de la física i l'aplica a les connexions moleculars aconseguirà resultats més creatius. Vam arribar a la conclusió que pensaments i obres creatives precisen del coneixement de les tradicions, d'un ambient multicultural i on la riquesa permet a les persones creatives centrar tota la seva atenció en un camp.

Actualment, Sternberg, R.J. i Lubart, T.<sup>73</sup>, des d'un concepte multidimensional de la creativitat diuen que són diverses les fons de la creativitat, entre elles els processos intel·lectuals i el coneixement. Seguint la teoria triàrquica de Sternberg, la intel·ligència consisteix en un conjunt de processos mental utilitzats per rebre informació, transformar-la i exterioritzar-la. Tres són els aspectes de la intel·ligència: els components de la intel·ligència, el nivell d'experiència aplicat a eixos components, i el context d'aplicació. Tots tenen importància per a la creativitat. Per a ells el coneixement pot dividir-se en dos classes:

- **el formal**, que consta de fets, principis, valors i opinions, i que és adquirit a través de mitjans directe d'ensenyament, com els llibres. Permet a la persona creativa produir un obra innovadora en un domini determinat, donat que el coneix en profunditat.
- **i l'informal**, que és el que adquirim d'una disciplina o treball a partir del temps que li dediquem, i no te res a vore en el que s'ensenya en les escoles. Alguns investigadors, com Cskszentmilalyi<sup>74</sup>, M. han vinculat la creativitat amb el coneixement informal, perquè pensen que es imprescindible conèixer tots els aspectes d'un camp, per poder progressar.

---

<sup>73</sup> STERNBERG,R.J. i LUBART, T. (1997): *La creatividad...*op.cit.cap.6

<sup>74</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad...*op.cit.cap.7.

Per exemple, en el món de les arts, els propietaris de les galeries d'art controlen tot el flux de la creativitat, saben quin són els interessos necessaris per aconseguir l'èxit d'una obra creativa.

## **1.2. INTEL·LIGÈNCIA I CREATIVITAT.**

Intel·ligència és una de les variables, àmpliament investigades, al llarg de la història humana. S'ha relacionat amb la competència social, l'autoestima, la personalitat, la conducta humana, etc., i com no, amb la creativitat. Les relacions entre intel·ligència i creativitat porten estudiant-se des dels anys 50, des de dos enfocaments diferents: un en què es relaciona resultats de test intel·ligència amb productes creatius; i l'altre que analitza les relacions entre puntuacions en test intel·ligència i resultats en test de pensament divergent. L'existència d'intel·ligències múltiples ens fa replantejar-nos el concepte de persona intel·ligent i, especialment, la funció de l'educació en el desenvolupament equitatiu de totes aquestes habilitats o intel·ligències.

### **1.2.1. TIPUS DE PENSAMENT QUE INTERVENEN EN LA CREATIVITAT.**

En la generació d'idees creatives intervenen molts tipus de pensaments, en algun moment del procés, que permeten fer a la creativitat més efectiva; per exemple, posteriorment a la generació de moltes alternatives de solució (fluïdesa) hem de fer una revisió de quina d'elles representa la millor opció, per tant precisem d'habilitats del pensament crític.

El **pensament divergent** és considerat com un dels pilars de la creativitat. Permet obrir les possibilitats existents en una situació determinada, que d'una altra sort estaria limitada a només una o poques idees tancades en una lògica convencional.

El **pensament lateral** tracta de resoldre problemes per mitjà de mètodes aparentment il·lògics. Consisteix en provar diferents camins: els descobriments que permeten l'avanç de la ciència es generen per que algú provà una manera diferent de fer les coses amb resultats favorables. L'originalitat té gran influència en aquest tipus de

pensament; pensar en les solucions poc comunes permet visualitzar les situacions des de perspectives laterals.

**El pensament productiu** és un tipus de pensament que genera moltes idees diferents, originals i elaborades; els alumnes sobredotats o talentosos posseeixen aquest tipus de pensament. La creativitat es pot activar i desenvolupar a través d'aquest pensament, i l'educació artística pot ser la porta i la clau per aconseguir-ho.

**El pensament convergent.** Encara que parega contradictori, aquest pensament ajuda al desenrotllament seriós i efectiu de la creativitat, ja que aporta elements necessaris per a formular opcions, tractar-les i arribar a una solució. El pensament crític d'igual manera ajuda en la presa de decisions i a l'implementació de les idees. És important dir que els dos últims tipus de pensament són útils després que s'han obert totes les alternatives i arribat el moment de l'anàlisi, doncs, ajuden a realitzar el que en creativitat s'anomena el judici diferit.

Considerem que aquestos tipus de pensament són els que més s'involucren en la producció creativa donant-li un toc més realista, llevant-li eixe vel de misteri que algunes persones han volgut donar-li, fent-la accessible a tots a partir de l'esforç i del treball constant.

### **1.2.2. EL PAPER SINTÈTIC, ANALÍTIC I PRÀCTIC DE L'INTEL·LIGÈNCIA**

Basant-se en la teoria triàrquica de Sternberg, R.J.<sup>76</sup>, la intel·ligència té tres parts: una sintètica, una analítica i l'altra pràctica, cada una d'estes participa activament en la creativitat.

---

<sup>76</sup> STERNBERG, R.J. i LUBART, T (1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Paidós Transiciones. Cap.5. Sternberg conjuga intel·ligència, creativitat i conformisme des del punt de vista de la seva teoria triarquica.

### **-El paper sintètic de la intel·ligència: Generar idees.**

Tenim una noció falsa que la solució dels problemes és un procés lineal, en el que hi ha un començament, un mig i un fi, es a dir: existeix un problema, el solucionem i el problema queda resolt. Però en la vida real, les solucions d'avui prompte es converteixen en els problemes del demà. Per exemple si no ens agrada el treball que fem, la solució pot ser trobar-ne un altre, però el treball següent tampoc no estarà exempt de problemes. La necessitat de trobar una solució creativa als problemes, no te mai un terme final, sinó que les persones creatives estan constantment buscant noves formes de redefinir el problema. I en la resolució dels problemes, la part més creativa és la de buscar problemes on ningú més els busca, o no intenta buscar-los. Generalment, les persones des de menudes, sempre optem per l'explicació més ximple de les coses i no per la més complexa. I sempre utilitzen els mateixos processos mentals. Les persones creatives, pel contrari, són aptes per passar, fàcilment, del mode de pensar convergent al no convencional o divergent.

Una forma d'avaluar la creativitat és a partir d'analogies verbals originals, per que les analogies verbals estàndard ja s'avaluen en els proves d'aptitud escolar i d'intel·ligència. Però en les analogies, a més, mesuren el vocabulari i informació general, per tant si les analogies contenen paraules d'us comú són de fàcil resolució per les persones que pensen convergentment, però si les analogies són originals i han de pensar en termes no convencionals la tasca es complica. Les persones que no resolen els problemes de forma creativa ho passen molt mal al imaginar qualssevol estat del món que no es aquell al que està acostumat. La intuïció és un nova forma de considerar els coses, que se sent com si hi hagués ocorregut de forma improvisada, evocant la sensació de sorpresa. El pensament creatiu es constitueix a partir de tres classes d'intuïcions: la codificació, comparació i combinació selectiva de les intuïcions. En la resolució d'un problema, la codificació selectiva es produeix quan es reconeix la rellevància d'una informació que no pareixia obvia. La comparació selectiva s'utilitza per desxifrar com la informació del passat pot influir en els problemes del present (pensament analògic). I la combinació selectiva es produeix quan la persona percep la forma de reunir tots els fragment d'informació,



aparentment no relacionats. Els processos d'informació selectiva i intuïtiva poden redefinir els problemes i conduir a noves idees en la solució.

### **-El paper analític de la intel·ligència: els fonaments de la resolució de problemes.**

Les persones tenen una tendència natural d'oposar la capacitat sintètica a la analítica, d'utilitzar la forma de pensar de l'hemisferi dret, al de l'hemisferi esquerre. La creativitat exigeix no sols proposar idees, sinó saber quan existeix un problema, com definir-lo, com utilitzar els recursos per solucionar-lo, i com avaluar el valor de les solucions potencials. Per a ser creatiu es precisa una certa capacitat analítica, però no es precis tenir un CI extraordinari per a ser creatiu. La primera habilitat fonamental és la de reconèixer que hi ha un problema per resoldre, i la segona part, entendre exactament de que es tracta abans de redefinir-lo. La forma en que representem la informació i li assignem recursos a un problema pot influir en la forma de resoldre'l, inclòs si els solucionem o no. Així, les persones més intel·ligents destinen més temps a una planificació global de la resolució del problema, que a la planificació pas per pas, just el contrari que les menys intel·ligents, que es llancen a resoldre el problema sense quasi pensar sobre ell. Les persones que utilitzen un pensament divergent proporcionen gran varietat d'alternatives amb què resoldre els problemes. Generalment el treball creatiu està ple d'errates en la seva trajectòria, a no ser que els creadors analitzen i modifiquen els errors, per per aconseguir un obra que manifestarà el millor d'ells.

### **-El paper pràctic de la intel·ligència: fer que les bones idees funcionen.**

En efecte, la creativitat no s'acaba amb posseir capacitats analítiques i sintètiques, no es suficient tenir bones idees i saber resoldre els problemes, sinó a més necessitem saber difondre aquestes idees i posar-les en pràctica. Necessitem aquest factor d'interacció social que ens permetrà posar-se en lloc de l'altre, pensar el que poden pensar els demás i saber com arribar amb les nostres idees a tothom. Part de la intel·ligència pràctica de la creativitat consisteix a saber com reaccionar a les crítiques, saber com separar les crítiques constructives de les inútils.

### 1.2.3. LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES

Howard Gardner va utilitzar, per primera vegada, el terme d'intel·ligències múltiples en el llibre *Frames of mind*, en 1983, com a resultat d'un treball de recopilació monogràfica de la naturalesa del potencial humà des de les distintes ciències humanes. Gardner argumentà que la intel·ligència no és una entitat amb diverses habilitats, sinó, múltiples intel·ligències independents unes d'altres. Més tard, en 1993 va treballar amb altres companys en el *Proyecto Zero de Harvard*, sobre les implicacions educatives d'aquesta teoria i comentà: “*La consideración detenida de un amplio rango de inteligencias humanas conduce a una nueva visión de la educación*”<sup>77</sup>, que denominaria l'educació centrada en l'individu.

Howard Gardner defineix la intel·ligència pluralitzant el concepte tradicional, i diu que: “*una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada*”<sup>78</sup>. Així, la intel·ligència es tradueix en temes d'habilitat que es poden detectar i desenvolupar. I planteja, en un principi, l'existència de set intel·ligències:

**1. Lingüística:** És la capacitat per a resoldre i plantejar problemes de tipus verbal. El llenguatge és universal i el seu desenvolupament és semblant en els xiquets de totes les cultures. El poetes són les persones que més desenvolupada tenen aquesta capacitat.

**2. Lògic – matemàtica:** L'habilitat per a resoldre i plantejar productes de lògica, matemàtica i científics. Junt a la capacitat lingüística, proporciona la base principal per als test de coeficient intel·lectual, l'arquetip tradicional de la intel·ligència en brut.

**3. Espacial:** És la capacitat per a formar-se un model mental del món espacial i per maniobrar utilitzant aquest model. Els professional que més desenvolupada la tenen són: els mariners, escultors i pintors.

---

<sup>77</sup> GARDNER, H. (1999).: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós, Barcelona, p.16.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p.33.

**4. Intel·ligència musical:** És l'habilitat per a percebre i produir música. Aquesta capacitat està localitzada en àrees de l'hemisfèric dret del cervell, i proporciona un sistema simbòlic accessible: la notació musical. El fet que xiquets autistes toquen molt bé un instrument musical subratlla la independència d'este tipus intel·ligència.

**5. Corporal i cinètica:** És la capacitat per a resoldre problemes o crear productes utilitzant el cos o parts d'este. Atletes, artesans i ballarins tenen una gran intel·ligència corporal i cinètica.

**6. Interpersonal:** Aquesta capacitat, es construeix, segons Gardner, a partir de l'habilitat per a distingir entre persones, i entre distints moments d'una mateixa persona: temperaments, motivacions, intencions, contrastos en l'estat d'ànim; es a dir, la capacitat per entendre les motivacions d'una persona i poder treballar amb ella. Està molt desenvolupada en els professor, líders religiosos, venedors...

**7. Intrapersonal:** És la capacitat per formar-se un model ajustat de si mateix, i de ser capaç d'utilitzar-lo per a funcionar eficaçment en la vida diària.

Howard Gardner considera que totes les intel·ligències posseeixen un vincle biològic i que tots els éssers humans desenvolupen diferents habilitats per resoldre distints problemes, i aquestos són independents unes d'altres. La combinació de les intel·ligències en una persona és com la seva empenta personal.

El treball inicial de Gardner va donar com a resultar aquesta llista de set intel·ligències, però, considerava que no era la llista final i més tard en va afegir dues més:

**8. Natural:** És la capacitat per desenvolupar-se en la naturalesa i descobrir les estructures subjacents. La tenen els biòlegs, geòlegs, aventurers i exploradors i la gent de camp.

**9. Existencial:** És la capacitat de la persona per a plantejar-se preguntes fonamentals per a l'espècie humana: Qui soc?, Què és la vida?; Què és essencial i que no?, Hi ha un Deu?, etc.

#### 1.2.4. INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL.

És la capacitat per reconèixer els nostres propis sentiments, els sentiments dels demés per a motivar-nos i relacionar-nos adequadament amb els demés. La intel·ligència emocional és el fruit del funcionament concertat i harmònic entre els centres emocionals i els intel·lectuals. L'activitat precedeix de llocs diferents del cervell. La intel·lectual es localitza en el funcionament del neocòrtex, i els centres emocionals en la regió subcortical.

Daniel Goleman<sup>79</sup> proposa cinc habilitats emocionals i socials bàsiques:

- **Consciència de si mateix:** Capacitat de conèixer els nostres sentiments en un determinat moment i d'utilitzar les nostres preferències per guiar les nostres decisions, a partir d'una avaluació realista de les nostres capacitats amb la sensació de confiança amb nosaltres.
- **Autorregulació:** Consisteix a controlar les nostres emocions de forma que no puguin interferir, sinó, faciliten la tasca a realitzar. És ser capaç de: demorar de la gratificació, recerca d'objectius o recuperar-se prompte l'estrès emocional.
- **Motivació:** Ens ajuda a prendre decisions, a utilitzar les nostres preferències per arribar als objectius prefixats i, a ser més eficaços i perseverants davant les frustracions i els contratemps.
- **Empatia:** Donar-se comte dels sentiments d'altres persones i saber posar-se en el seu lloc. Cultivar la relació i ajustar-se a la forma d'ésser de diverses persones.
- **Habilitats socials:** Controlar les emocions en la relació amb altres persones, interpretant adequadament les situacions i les xarxes socials. Utilitzar aquestes habilitats per persuadir, dirigir, negociar i resoldre conflictes; cooperar i treballar en equip.

Una de les formes per cultivar la intel·ligència emocional és considerant la diversitat de conductes, sentiments, pensaments i valors que ens aporten les diferents persones per

---

<sup>79</sup> GOLEMAN, D.(1999): *La pràctica de la intel·ligència emocional*. Ed. Kairós, Barcelona, p.431-432.

crear un ambient, lliure d'estereotips, on puguen desenvolupar-se tothom. Les persones amb intel·ligència emocional: respecten i es relacionen bé amb persones procedents de diferents substrats, comprenen diferents perspectives del món i són sensibles a les diferències entre els grups i afronten els prejudicis i la intolerància.

A nivell neurològic, el cultiu d'una habilitat suposa l'extinció de la resposta automàtica que l'antic hàbit desencadenava en el cervell, reemplaçant-lo per una resposta nova. Generalment, les actituds i valors són més difícils de canviar que els hàbits de treball. És més complicat canviar un estereotip ètnic que una conducta discriminatòria.

La motivació, els trets de personalitat, el coneixement de si mateix, el control de les emocions estressants, l'empatia i les habilitats socials poden ser actualitzats i modificats, però el procés és llarg i es requereix molta constància.

Són molts els programes de formació i tècniques per desenvolupar la intel·ligència emocional: simulació de situacions, jocs, role-playing, exercicis de solució de problemes en equip, l'ensenyament assistit per ordinador, etc. Però, el fet de participar-hi no garanteix el seu aprenentatge. Deuríem partir d'unes necessitats per dissenyar un programa i seleccionar aquelles habilitats concretes que volem desenvolupar, sense oblidar les revisions i el feedback.

#### **1.2.4.1. PER QUÈ ÉS IMPORTANT LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL?**

La intel·ligència emocional, i no la capacitat abstracta de raonar, és la que determina actes i decisions importants de la vida. És la que determina l'èxit en les relacions humanes i professionals. Esta en la base de moltes actuacions creatives. L'absència d'intel·ligència emocional provoca inhibicions, bloquejos, temors, inestabilitat i frustracions davant de l'adversitat. Les manifestacions de l'emoció poden ser de naturalesa neurofisiològica,

corporal, psicològica i social. Així, el procés de la vivència emocional sol seguir un determinat recorregut<sup>80</sup>:

1. Fet desencadenat o estímul extern o intern.
2. Valoració en què el subjecte sospesa de quin mode li afecta i la importància que li dóna.
3. Canvis psicofisiològics: rubors, palpitations, tensió muscular, relaxació, etc.
4. Predisposició a l'acció o motivació.

I els canvis que es produeixen en la persona són:

- Neurofisiològics: sudoració, taquicàrdia, sequedat bucal
- Corporals: expressions facials, postures corporals, parallenguatge. El llenguatge no verbal i el parallenguatge proporcionen indicis per a inferir emocions d'ira, ràbia, tristesa, alegria, etc.
- Psicològics: el sentiment és l'expressió psicològica de l'emoció (amor, tendresa, afecte, tristesa, etc.). També una emoció forta pot provocar fòbies, depressió, estres i altres comportaments patològics com a obsessions compulsives.
- L'expressió social de les emocions és l'orgull (de la pròpia cultura, poble o raça) que si se extrema provoca intolerància.

R. Bisquerra<sup>81</sup> agrupa les emocions en quatre categories:

1. Negatives: ira, por, ansietat, tristesa, vergonya, aversió.
2. Positives: alegria, humor, amor, felicitat.
3. Ambigües: sorpresa, esperança, comprensió.

---

<sup>80</sup> DE LA TORRE, SATURNINO (2000): Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía* n.º.217. p.548-549.

<sup>81</sup> BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis. P.96.

#### 4. Estètiques: admiració i complaença artística.

No podem dir que les capacitats siguen fruit d'un determinisme genètic, ni tampoc exclusiu de l'ambient, sinó a la interacció entre predisposicions, traços personals, condicions ambientals i influències educatives. A més cada persona tenim un estil d'actuació en la vida que no és únic i exclusiu, sinó combinable i agrupable. Per això és important conèixer els estils d'aprenentatge dels nostres alumnes per a afavorir l'autoaprenentatge i l'aprenentatge significatiu.

El procés d'ensenyament i aprenentatge discorre en els distints àmbits de la persona<sup>86</sup>:

1. **Àmbit sensoperceptiu. PERCEBIR.** Hi ha persones que s'inclinen i valoren la sensorial i perceptiu, l'estètic i artístic, el llenguatge plàstic i icònic sobre el simbòlic. Prefereixen la informació en termes sensoperceptius i imaginatius. Utilitzen els sentits: vista, oïda, gust, olfacte i tacte per a aprendre i gaudir de la vida. Les seves expectatives i valors tenen a veure amb un aprenentatge sensomotor i es recolzen en imatges visuals, auditives, motores, etc. Prefereixen procediments inductius.

2. **Àmbit cognitiu. PENSAR.** Són persones que atribueixen molta importància a allò simbòlic, cognitiu, a la reflexió i conceptualització com a forma de dominar la realitat que li rodeja. Si les persones perceptives miren cap a fora, les reflexives tracten d'elaborar les informacions abstraure-les dels seus contextos i generalitzar-les. Les paraules són els vehicles del seu pensament i prefereixen els procediments deductius.

3. **Àmbit emocional i afectiu. SENTIR.** Sentir i pensar es complementen. Per a algunes persones les emocions estan per davant del percebre, pensar o actuar, almenys en alguna etapa de la vida. Interessos, expectatives, decisions, prioritats, relacions, actuacions estan regides per allò emocional. Valoren les relacions o intercanvi d'idees entre iguals. Són educadors perfectes en infantil i primària, on les relacions afectives juguen un paper decisiu en la transmissió de valors, i per tant, en l'educació especial.

---

<sup>86</sup> Ibidem, p.97.

4. **Àmbit pragmàtic. EDUCAR.** Persones que troben satisfacció en l'acció (com a confluència del pensar i sentir). Valoren la utilitat, la pràctica, transferència dels aprenentatges, concreció, actitud estratègica.

5. **Àmbit conatiu i volitiu. PERSISTIR.** La constància, persistència, empenyament i voluntat de superació, és la condició més determinant de les obres de qualitat. Des del punt de vista creatiu, la constància està relacionada amb l'elaboració i qualitat de l'obra o producte aconseguit.

6. **Àmbit comunicatiu. COMUNICAR.** El fet d'interactuar i comunicar-se defineix la naturalesa de la persona com ser social. Són persones amb qualitats empàtiques, comunicatives, i els agrada treballar en grup.

Investigacions realitzades en neurociència sobre emocions i salut ens posen en alerta sobre la importància d'una educació emocional<sup>82</sup>. Per això la necessitat de plantejar-nos l'educació emocional com un procés educatiu continu i permanent, com a complement indispensable del desenrotllament cognitiu i per al desenrotllament integral de la persona.

#### **1.2.4.2. EXPRESSIÓ I EDUCACIÓ EMOCIONAL**

Durant dècades el model d'intel·ligència acadèmica - abstracta o coeficient d'intel·ligència - va ser el patró de referència. Basat en habilitats numèriques, verbals, mecàniques i espacials fonamentalment, ha sigut útil per a classificar els individus amb vista a predir el seu rendiment en certes activitats, i entre elles les acadèmiques. Avui pareix existir acord en què aquest model suposa un concepte restringit d'intel·ligència, perquè en ell s'ha prescindit de les emocions en els processos mentals i no s'han tingut en compte altres habilitats tant o més importants en la vida.

Com hem comentat anteriorment, Gardner considera que cada individu és una combinació de les set intel·ligències (logicomatemàtica, lingüística, espacial,

---

<sup>82</sup> CASINO, G. (1999).: La ciencia descubre las emociones. Madrid, *El País*, 5 de octubre. Comenta l'estudi longitudinal amb més de 25.000 treballs sobre emocions realitzat per l'Institut d'Investigació sobre emocions i salut de l'Universidad de Wisconsin (USA) en el que s'afirma que els estats emocionals afecten al cos i a la salut



cineticocorporal, musical, interpersonal i intrapersonal. I defineix la intel·ligència interpersonal com la capacitat de discernir i respondre adequadament als estats d'ànim, temperaments, motivacions i desitjos dels altres. I la intel·ligència intrapersonal com l'accés als propis sentiments i la capacitat de discriminar-los i formar-los perquè guien el comportament. Però, no crea un espai per a les emocions en la descripció que fa de la intel·ligència intrapersonal, no aprofundeix en el paper dels sentiments, ja que se centra més en els processos de cognició dels mateixos i deixa per explorar el que hi ha d'intel·ligència en les emocions.

Mes tard Goleman en *“Educación artística y desarrollo humano”* dona un paper rellevant a l'expressió dels sentiments com a forma de desenvolupament de la persona a través de la producció artística. Per a ell, el comportament intel·ligent ha d'atorgar un paper central a les emocions, dins del conjunt d'aptituds necessàries per a adaptar-nos i interactuar amb el nostre entorn. La intel·ligència emocional, en essència, es concreta en un govern adequat dels nostres sentiments i en la capacitat per a connectar amb els altres, intuir els seus sentiments i respectar els seus interessos. I la connexió entre sentiments i art, naix per a Goleman de<sup>87</sup>: *“la capacidad de tratar clases de símbolos visuales-espaciales en artes visuales es prácticamente definitoria: pensar en términos de forma, qué representan, qué sentimientos pueden expresar, de qué modo pueden componerse y combinarse, y qué formas múltiples de significación pueden incorporar”*.

Les competències bàsiques a què fa referència l'alfabetització emocional o intel·ligència emocional són: conèixer els propis sentiments, controlar els sentiments, la motivació pròpia i reconèixer els sentiments dels altres i manejar les relacions. Habilitats que es concreten en confiança, curiositat, intencionalitat, autocontrol, relació amb els altres, capacitat de comunicar i cooperació.

Un plantejament curricular de les emocions ha de tindre en compte els objectius, els continguts, les estratègies i l'avaluació. Saturnino de la Torre<sup>88</sup> aborda aquestos aspectes,

---

<sup>87</sup> GARDNER, H. (1999): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, p.78.

<sup>88</sup> DE LA TORRE, S. (2000). Estrategias creativas...op.cit. p. 560-571.

assenyalant uns objectius dirigits a l'autorrerrealització, a les relacions amb el grup de convivència, al treball i altres d'orientació social; com continguts bàsics assenyalats l'autoestima i la consciència de benestar, als que afegim els proposats per Bisquerra <sup>89</sup> (consciència de les pròpies emocions, control emocional, autoestima, comunicació afectiva i efectiva, relacions interpersonals, resolució de conflictes, habilitats de vida i qualitat de vida). Com a recurs metodològic recomana De la Torre, les tècniques creatives, les tècniques dramàtiques, el procediment ORA i la interrogació didàctica. I com a instruments d'avaluació, els utilitzats per a avaluar la creativitat.

### **1.2.5. CÒM TREBALLAR LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES I L'INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL DES DE L'ESCOLA.**

El paper de l'escola deu avançar com avança el saber i la societat. Estem en una època de molts canvis i descobriments, on el saber és molt ampli i variat i seria una tasca molt vanitosa, el intentar aprendre'l o ensenyar-lo tot. A més, és un fet comú, avui en dia, les classes multiculturals i multirracials, on les habilitats i interessos dels alumnes són molt diversos, i l'escola deu atendre aquesta diversitat.

Gardner afirma: "Desde mi punto de vista, el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en ese sentido se siente, según mi opinión, más implicada y competente y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva"<sup>93</sup>.

Desenvolupar les múltiples intel·ligències, a través d'un l'aprenentatge constructiu, en el que partint de les habilitats i particularitats de cadascú arribem a una finalitat vocacional, és, baix el nostre punt de vista, l'educació idònia per atendre a la diversitat de l'alumnat i formar a persones intel·ligentment emocionals que s'adaptin a una societat en continu canvi.

---

<sup>89</sup> BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional...* op.cit.p.247-250.

<sup>93</sup> GARDNER, H.(1995): *Inteligencias múltiples...*, op.cit.p.27.

Art i emocions naixen, creixen i moren junts. El nostre programa d'educació artística té un substrat d'educació emocional i de fet incorporem en ell molts dels principis i objectius que podem trobar en un programa d'educació emocional, com el següent.

#### **1.2.5.1. UN PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL.**

Un programa d'educació emocional podria plantejar-se amb els següents objectius:

1. **Autorrealització** per a conèixer les pròpies emocions i sentiments i controlar-els. Conèixer les limitacions i sobreposar-se a elles. Desenvolupar la capacitat d'implicar-se i entusiasmar-se per les coses. I aprendre a saber encaixar quant ens succeeix.
2. **Aprendre a relacionar-se amb el grup:** desenvolupant el sentit de l'humor, somriure i veure el positiu. Generant les relacions interpersonals i de grup satisfactòries. Establint vincles d'afecte i amistats estables i sense imposicions.
3. **Aprendre a treballar i estudiar:** contribuint a generar climes satisfactoris en el treball. Saber treballar en grup de forma col·laborativa. Aportar idees creatives i reconèixer la dels altres.
4. **Orientació social:** per desenvolupar actituds de solidaritat, tolerància i cooperació. Promoure actituds positives davant de successos negatius de la vida. I prendre consciència de la nostra creativitat com a contribució al benestar social.

Els continguts versarien sobre la salut, temps lliure, creixement personal, dinàmica de grup, solució de conflictes, autoconfiança, curiositat, intencionalitat, autocontrol, capacitat de comunicar, cooperació.

La metodologia es basaria en els pilars de l'aprenentatge constructivista: l'autoaprenentatge, l'aprenentatge significatiu, l'experimentació, etc. Els mètodes, recursos i estratègies són múltiples i variats, tant com ho puga ser la creativitat docent, perquè les seves variants i jocs ens poden desbordar: Role-playing, suport a pares, pel·lícules, música, diàlegs o cartes analògiques, texts poètics o literaris carregats de sentiment,

dramatitzacions, històries de la vida o relats, diaris de classe. Utilització d'humor, de la interrogació didàctica i les faules. Utilització de la didàctica de l'error, de l'atzar o serendipia.

I l'avaluació partiria de que tot el que és educable ha de ser avaluat, però com a forma d'obtindre informació, comparar-la, interpretar-la i utilitzar-la per a millorar. Els criteris per a avaluar partirien de: els valors socials, les característiques i desenvolupament del subjecte, els canvis que es produïxen i del grau de satisfacció i benestar subjectiu (la felicitat).

Els indicadors per a determinar el progrés en l'aprenentatge emocional són:

- reconèixer els sentiments propis
- els mecanismes cognitius i afectius de la presa de decisions
- millorar l'empatia, comprenent sentiments i preocupacions dels altres
- saber comunicar sentiments, actituds positives davant de les coses
- assumir conseqüències de les decisions
- saber cedir i solucionar conflictes
- assertivitat per a afirmar els propis sentiments.

Els instruments per a avaluar poden ser variats. Qüestionaris, escales, entrevistes, estudis de casos, relats, il·lustracions, còmics, heuridramas, diàlegs, tutories, debats, casos límit, situacions de la vida. Totes les que ens acosten a situacions emocionals o de grup.

### 1.2.5.2. UN PROGRAMA DE COMPETÈNCIA SOCIAL.

Alhora de treballar la intel·ligència emocional en les escoles, nosaltres apostem per un programa de competència social, com el programa DECIDEIX<sup>94</sup>, per a la solució de problemes mitjançant el desenvolupament de les habilitats socials i cognitives. L'origen d'aquest tipus de programes els trobem en el Curs de Competència Social dissenyat pel professor Rober Ross, de la Universitat d'Ottawa al Canadà, un curs eminentment pràctic i amb enfocament cognitiu. El professor Vicente Garrido Genovés de la Universitat de València el va introduir a Espanya i es desenvolupa pel professor Manuel Segura Morales, del Departament de Psicologia Educativa, Evolutiva i Psicobiologia de la Universitat de La Laguna, Canàries.

El citeu en aquesta tesi perquè creuem que la competència social és un dels predictors de la intel·ligència emocional, i certament, les persones creatives saben comprendre i expressar de forma multesensorial les emocions del seu interior i de l'entorn. Per tant l'educació artística pot afavorir un major domini de la competència social, i per contra, aquesta pot servir a l'art per poder aprendre a expressar, de forma canalitzada, els sentiments i les emocions (per exemple, a través del graffiti).

Aquest programa està adreçat als alumnes agressius, i a qualsevol que tendeix a respondre o actuar sense pensar-s'ho prou, o que no sàpiga resoldre els seus problemes adequadament. Utilitza el llenguatge com a mediador intern del pensament racional i lògic. L'ús de la mediació verbal es desenvolupa, normalment entre els cinc i els set anys d'edat i és el que diferencia els processos humans de pensament dels processos propis d'animals inferiors o de xiquets menuts; és a dir, es passa de processar la informació associativament, a fer-ho cognitivament<sup>90</sup>.

---

<sup>94</sup> SEGURA, M.; EXPÓSITO, J.R. i ARCAS, M.: *Programa de competència social. Decideix*. L' edita el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya . Decideix és un programa per als cursos de Primària, adreçat a la solució de problemes mitjançant el desenvolupament de les habilitats socials i cognitives.

<sup>90</sup> WHITE, S.H.(1970): Some general outlines of the matrix of develop-mental changes between five and seven years. *Bulletin of the Orton Society*, pp, 41-47. Citat per SEGURA, M.; EXPÓSITO, J.R. i ARCAS, M.: *Programa de competència social...op.cit.p.5*

D'acord amb els treballs de Luria i Vygotsky<sup>91</sup>, es poden resumir així les etapes del desenvolupament de la funció inhibidora del llenguatge:

- El primer any, el llenguatge té una funció social i instrumental, però no té funció inhibidora;
- El segon any assenyala el començament de la resposta infantil a les ordres inhibidores d'altres persones (però no a les seves pròpies);
- En els anys pre-escolars, es comença a regular la pròpia conducta tot donant-se ordres en veu alta, però no es fa cas de les donades en silenci (ni tampoc en forma de murmuri);
- Entre els 5 o els 7 anys, la majoria dels xiquets i xiquetes aprenen a inhibir i regular la seva conducta mitjançant una activitat verbal interior, silenciosa, que cada cop es farà més automàtica en l'edat adulta.

Distints estudis, -Jensen, Achenbach i Copeland<sup>92</sup>-, han demostrat que el retard escolar de l'alumnat de classe cultural baixa ve donat, precisament, per no saber usar espontàniament la mediació verbal i pel fet, per tant, de no utilitzar el raonament, sinó l'associació lliure, per respondre. També hi ha diferències en els xiquets hiperactius i no hiperactius: aquests darrers utilitzen igualment tota mena de llenguatge interior, mentre que els primers utilitzen més l'exterior i a més utilitzen més exclamacions i més descripcions d'ambient, però fan servir menys el llenguatge per fer plans i per autoregular-se. Per tant, un desenvolupament adequat de la mediació verbal facilita la internalització de la funció

---

<sup>91</sup> LURIA, A. (1961): *The role of speech in the regulations of normal and abnormal behavior*, Liveright, New York. VIGOTSKY, L. (1962): *Thought and language*. Wiley, New York. Citats per SEGURA, M.; EXPÓSITO, J.R. i ARCAS, M.: *Programa de competència social...*op.cit.p.5, per comentar les funcions emocionals del llenguatge.

<sup>92</sup> SEGURA, M.; EXPÓSITO, J.R. i ARCAS, M.: *Programa de competència social...*op.cit.p.6. Aquest recull d'estudis els hem estret de la fonamentació teòrica que ha servit per justificar el programa de competència social. Les font originals són:

- JENSEN, A.R. (1975): *The role of verbal mediation in mental development*, Journal of Genetic Psychology, 118, pp.39-70
- ACHENBACH, T.M. (1975): *A longitudinal study between associative responding, I.Q., changes and school performance from grades to 12.*, Developmental Psychology, 11, pp.653-654.
- COPELAND, A.P. (1979): *Types of private speech produced by hiperactive and nonhyperactive boys*, Journal of abnormal child Psychology,7, pp.169-177.

inhibidora del llenguatge, que serveix per bloquejar les reaccions impulsivo-associatives, tant en el camp cognitiu com en el social; i a més, la mediació verbal serveix per facilitar l'aprenentatge, la solució de problemes i la previsió de conseqüències.

Vist la importància de la mediació verbal, Meichenbaum<sup>93</sup> va idear un programa amb la finalitat de que els xiquets i xiquetes es parlaren a sí mateixos mentre intentaven resoldre problemes interpersonals. Va aconseguir un augment en el seu rendiment escolar, però, no va millorar la conducta dels alumnes i les seves relacions socials. En canvi el programa de Spivack i Shure<sup>94</sup> adreçat a aconseguir que verbalitzessin plans, solucions i conseqüències referents a problemes socials, és a dir, identifica els pensaments o habilitats cognitives necessàries per poder solucionar problemes interpersonals, i mantenir una bona relació amb els demés.

Són molts els programes que han sorgit adjuntant l'enfocament impersonal de Meichenbaum amb l'interpersonal de Spivack i Shure, per exemple els programes dissenyats per De Bono<sup>95</sup>, per V.Garrido Genovés<sup>96</sup>, entre altres.

Cinc són els pensaments necessaris per a una bona relació interpersonal:

- **El pensament causal:** és la capacitat per determinar on està el problema i formular-lo. Aquells que no tenen aquest pensament, solen atribuir els seus problemes als altres (“és que el mestre o la mestra en té mania”) o a la mala sort.
- **El pensament alternatiu:** és la capacitat de generar el major nombre possible de solucions, un cop que està formulat el problema. Qui no té aquest pensament, no sap per on

---

<sup>93</sup> Ibidem, p.6. Font original: MEICHEMBAUM, D.H. (1977): *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*, Plenum Press, New York. És el creador de l'estrategia d'aprenentatge de les “Preguntes autodirigides”.

<sup>94</sup> Ibidem, p.6. Font original: SPIVACK, G. And SHURE, M.B.(1974): *Social adjustment of young children*. San Francisco, Jossey Bass.

<sup>95</sup> DE BONO, E.: *Aprender a pensar*. Ed. Plaza y Janés, Barcelona, 1991

*El pensamiento lateral*. Ed. Paidós, Barcelona, 1991

*Abre tu mente*. Univ. La Laguna, 1991

<sup>96</sup> GARRIDO GENOVÉS, V.: *Pedagogía de la Delincuencia juvenil*. Ed. CEAC, Barcelona, 1990

*Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Fundación Ramón Areces, Madrid, 1993

*La prevención de la delincuencia; el enfoque de la competencia social*. Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 1995.

anar i sol buscar una sortida violenta. Antonio Machado deia que de cada deu caps espanyols, un pensa i nou envesteixen. Els qui envesteixen són aquells que no tenen pensament alternatiu.

- **El pensament conseqüencial:** és la capacitat de preveure i assumir les conseqüències d'actes i dites, propis i aliens.

- **El pensament de perspectiva:** és la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, de sortir de l'egocentrisme. Les persones agressives tenen molta dificultat de posar-se en el lloc d'un altre.

- **El pensament mitjans-fi:** és la capacitat de tenir objectius i saber seleccionar els millors mitjans per aconseguir-los. Qui no té objectius, actua a batzegades; qui no sap escollir els mitjans per aconseguir aquest objectius, s'amarga.

El programa Decideix es mou en el camp de la solució de problemes impersonal i interpersonal, i en l'entrenament en habilitats cognitives, principalment per mitjà d'un modelatge continu per part del professorat. La importància de les intel·ligències múltiples i especialment de la intel·ligència emocional en l'educació i, la seva relació amb la creativitat l'expliquem així: estem en un època amb molta informació i canvis tecnològics ràpids que ens resulta quasi impossible d'entendre, assolir i formant-nos-en un concepte personal. L'escola i la societat intenten donar resposta a eixe ampli i divers camp de la tecnologia, formant persones especialitzades en una o altra capacitat. Però, no deuríem formar a persones generalistes, amb capacitat de sintetitzar la immensa informació?.

L'existència d'intel·ligències múltiples és un fet, i creem que des de l'escola es deuria partir de treballar totes les intel·ligències, per a formar persones amb capacitat de síntesis i crítica; i al mateix temps, donar la possibilitat a cada alumne de trobar el seu interès vocacional per poder incidir-hi i desenvolupar-lo. La creativitat és una habilitat que participa de les múltiples intel·ligències. Trobem la creativitat en la intel·ligència lingüística, on el poeta és el seu màxim representant; en els músics; en els ballarins, que són capaços de crear art a partir del seu cos; etc. La creativitat també està immersa en la



intel·ligència emocional , com a fruit del desenvolupament personal, emocional i social de les persones. És tant important saber fer les coses bé, com saber expressar-les i compartir-les amb tothom, respectant-nos a nosaltres i als demés. Pensem que és l'elixir de l'èxit personal i professional.

## **2. LA CAPACITAT CREADORA I L'EXPRESSIÓ GRÀFICA**

A mesura que els xiquets canvien i creixen, també varia la seva expressió creativa. Es a dir, el desenvolupament en l'art és continu però marcat per distintes etapes que se succeeixen ordenadament al llarg del desenvolupament creatiu de tots els xiquets, i ens dona un valuós element per comprendre les característiques de cada xiquet i la seva capacitat artística en un moment determinat. No obstant no tots els xiquets passen d'una etapa a l'altra en la mateixa època, i els xiquets amb alguna anomalia, o els sobredotats són una excepció.

### **2.1.FACTORS IMPLICATS EN LA CAPACITAT CREADORA**

A través de l'art es pot comprendre i estimular els distintos factors que implicats en el desenvolupament humà<sup>97</sup> :

#### **- Desenvolupament emocional o afectiu:**

A través del dibuix, el xiquet o la xiqueta es manifesta emocionalment i s'identifica, representant coses significatives i importants per a ell o ella. El grau d'identificació varia d'un baix nivell de compenetració, amb repeticions estereotipades; a un alt nivell creador. Un xiquet o xiqueta incapaç de respondre afectivament, no inclou res personal en el seu treball de creació. És capaç d'estar satisfet per la seva representació objectiva, però se sent aïllat sentimentalment. Els xiquets que pateixen desajustos afectius, freqüentment s'evadeixen cap una representació rígida i estereotipada, que es protegeix contra un món d'experiències. Així la permanent sobreprotecció condueix als xiquets a dependre dels

---

<sup>97</sup> LOWENFELD, V., LAMBERT, W.(1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz, pp. 39-49.

altres, els priva de la llibertat i la capacitat d'adaptar-se a noves situacions. Un xiquet afectiva i emocionalment lliure, i que no està inhibit en la seva expressió creadora, se sent segur i serà capaç de superar qualsevol problema que derive de les seves experiències. S'identifica amb els seus dibuixos i se sent independent per explorar i experimentar amb els materials. Aquesta intensitat i compenetració amb la seva experiència artística li proporciona un factor de desenvolupament emocional i afectiu.

#### **- Desenvolupament intel·lectual:**

El xiquet o xiqueta creixen cognitivament a mesura que prenen consciència de sí mateix i de l'ambient, i heu manifesten en els seus dibuixos. L'avaluació dels dibuixos s'utilitza com indicador de la capacitat mental quan els mitjos verbal de comunicació no són adequats. Generalment un dibuix ple de detalls subjectius és característic d'un xiquet o xiqueta d'elevada capacitat intel·lectual, fins els deu anys. Després els detalls variaran a mesura que pren consciència de l'ambient. És important mantenir un equilibri entre el desenvolupament emocional i l'intel·lectual, i l'art pot afavorir aquest equilibri .

#### **- Desenvolupament físic:**

En el treball creatiu es manifesta el desenvolupament físic per la necessitat de controlar el cos i d'utilitzar habilitats de coordinació visual i motriu. Les variacions en el desenvolupament físic s'observen fàcilment en el xiquet que garabateja, quan les traçades en el paper canvien de poques marques indefinides a altres més controlades, en un curt termini de temps. Un xiquet o xiqueta físicament actiu retratarà moviments físics actius, i mostrarà una major sensibilitat respecte a les activitats físiques. I si tenen alguna imperfecció, carència o docència física també les projectaran en els seus treballs, accentuant-los.

#### **- Desenvolupament perceptiu:**

El desenvolupament dels sentits no sols és una part important de l'experiència artística, sinó que és vital per viure alegre i per aprendre significativament. Generalment en

les experiències artístiques té major importància l'observació visual, la progressiva sensibilitat cap el color, la forma i l'espai, en un principi, i més endavant el camp de la percepció espacial. L'espai, les formes, colors, textures, sensacions auditives i experiències visuals conformen una varietat d'estímuls per a l'expressió. Els xiquets que no s'interessen per les experiències que perceben demostren poca habilitat per observar i per apreciar diferències en els objectes, això influeix en totes les activitats formatives.

#### **- Desenvolupament social:**

A mesura que creix, l'art dels xiquets reflexa el progressiu coneixement del mig social. Les persones, en els més menuts, ocupen el major percentatge del contingut subjectiu de les seves obres, a mesura que perceben la influència en la seva vida. Per als majors, l'art d'altres cultures és un mig d'apreciar i comprendre altres societats o pobles, i de com els valors d'una generació influeixen d'alguna manera en la següent. Els treballs de creació dels xiquets amb esperit de cooperació i conscients amb la seva responsabilitat social, mostren un evident sentiment d'autoidentificació amb les pròpies experiències, i també amb les dels altres. Contràriament els que se senten inferiors socialment i els reprimits en els seu desig de participació social, demostren aquesta aïllament per la falta de capacitat per correlacionar les experiències pròpies amb les dels altres.

#### **- Desenvolupament estètic:**

L'estètica es pot definir com el mig d'organitzar el pensament els sentiments i les percepcions en una forma d'expressió per poder comunicar-los als demés. No hi ha regles ni models fixes per; els criteris estètics es basen en l'individu, en un tipus particular d'activitat artística, en la cultura que l'envolta i en el propòsit que originà la forma. En els productes de la creació dels xiquets, el desenvolupament artístic es revela per l'aptitud sensitiva a l'integrar experiències en un tot cohesionat; en l'organització harmònica i en l'expressió de pensaments i sentiments a través de les línies, textures i colors utilitzats. L'educació estètica és part integral de l'experiència artística i es pot aprendre en l'escola.

### **-Desenvolupament creador:**

Comença en el moment que el xiquet o xiqueta dibuixen les primeres ratlles de forma intencionada, inventant les pròpies formes, fins una producció més complexa. No es precis posseir una capacitat especial per ser creador, però si alliberar el pensament emocional i l'afecte, explorar, experimentar i compenetrar-se amb l'obra.

## **2.2. ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT**

Viktor Lowenfeld i W.Lambert Britain consideren el desenvolupament artístic com un procés d'organització del pensament i de representació de l'entorn que ens permet comprendre el desenvolupament mental. Aquestos investigadors proposen una sèrie d'etapes o estadis d'evolució de la capacitat creativa, que no són simplement etapes de desenvolupament artístic, sinó que són etapes de l'esquema total<sup>98</sup>. Algunes d'aquestes etapes són paral·leles a les investigades per Piaget sobre l'evolució de la intel·ligència de les persones: Períodes sensoriomotor (de 0 a 2 anys); període preoperacional (2 a 7 anys); període de les operacions concretes (7 a 11 anys) i període d'operacions formals (a partir dels 12 anys).

Juan José Jové, després d'analitzar molts centenars de dibuixos, també proposa una classificació de l'evolució de l'expressió gràfica, influenciat per Luquet, Stern, Vidlöcher, Lowenfeld i Kellogg<sup>99</sup>. A continuació proposem una classificació de les etapes de desenvolupament de l'expressió gràfica conjugant les classificacions de Piaget, Lowenfeld i Jové. Lowenfeld i Jové coincideixen en quatre etapes bàsiques: l'etapa del garabateig, la etapa pre-esquemàtica i l'esquemàtica, i per últim l'expressió gràfica realista. Partint d'aquestes tres etapes conjuguem les aportacions més rellevant dels dos investigadors relacionades amb el present treball d'investigació.

---

<sup>98</sup> Ibidem, pp.119-334.

<sup>99</sup> Per ampliar sobre les distintes etapes i subetapes consultar JOVÉ, J.J. (1994): *El desarrollo de la expresión gráfica*. Edit. ICE-Horsori.

**Quadre 15: Relacions en l'evolució de la capacitat creadora. (Elaboració pròpia a partir de les obres d'aquests autors citades en la bibliografia)**

<b>PIAGET</b> Estadis d'evolució de la intel·ligència	<b>V.LOWENFELD I W.LAMBERT</b> Etapas de l'evolució de la capacitat creadora	<b>J.J.JOVÉ</b> Els períodes del desenvolupament de l'expressió gràfica
<b>PERIODE SENSORIOMOTOR</b> (de 0 a 2 anys);	<b>ETAPA DEL GARABATEIG</b> ( 2 a 4 anys): El començament de l'autoexpressió. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garabateig desordenat</li> <li>• Garabateig controlat</li> <li>• Garabateig amb nom</li> </ul>	<b>PERÍODE DEL GARABATEIG</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase exploradora</li> <li>• Fase del garabateig desordenat</li> <li>• Fase del garabateig estructurat</li> <li>• Fase del garabateig prefigural</li> </ul>
<b>PERIODE PREOPERACIONAL</b> (2 a 7 anys);	<b>ETAPA PREEQUEMÀTICA</b> ( 4 a 7 anys): Primer intents de representació.	<b>PERÍODE ESQUEMÀTIC I:</b> La construcció del llenguatge figural i del dibuix representatiu
<b>PERIODE DE LES OPERACIONS CONCRETES</b> ( 7 a 11 anys)	<b>ETAPA ESQUEMÀTICA</b> (7 a 9 anys): L'obtenció d'un concepte de la forma <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'esquema humà</li> <li>• L'esquema espacial</li> </ul>	<b>PERÍODE ESQUEMÀTIC II:</b> La conquesta de la fluïdesa narrativa. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase esquemàtica emergent</li> <li>• Fase esquemàtica simple</li> <li>• Fase de plenitud narrativa</li> <li>• Fases generals i personals</li> </ul>
<b>PERIODE D'OPERACIONS FORMALS</b> (a partir dels 12 anys)	<b>L'EDAT DE LA COLLA</b> ( 9 a 12 anys): El començament del realisme.	<b>EL DESENVOLUPAMENT GRÀFIC</b>
	<b>L'ETAPA PSEUDONATURALISTA</b> (12 a 14 anys): L'edat del raonament.	

**- ETAPA DEL GARABAT ( 2 A 4 ANYS): El començament de l'autoexpressió.**

Generalment pensem que l'art comença quan, el xiquet fa la primera ratlla en un paper, però, en realitat comença abans, quan els sentits interactuen amb l'entorn, i el xiquet reacciona a eixes experiències sensorials. Tocar, sentir, manipular, vore, sentir el sabor,

escoltar, qualsevol forma de percebre i reaccionar és una base per a la producció de formes artístiques. Abans de començar l'expressió gràfica amb els garabats d'un llapis en un full de paper, el xiquet ja hi ha realitzat experiències que poden considerar-se com antecessores dels primers dibuixos. Així quan un nadó de 9, 10 o 15 mesos s'entreté passant el dit o la palma de la mà sobre la papil·la o la llet escampada, està realitzant una activitat molt pareguda a la que mesos més tard configurarà la primera obra plàstica. En aquest tipus de conductes pregràfiques, (que formarien part de la fase exploradora que proposa J.J. Jové), intervenen els següents elements bàsics: una superfície per ratllar, un útil per fer les traçades i substàncies pigmentàries. Les primeres traçades són de curta extensió, sense estructura i són executades torbament. Però després de varies sessions de garabat, el xiquet i la xiqueta es familiaritzen amb els útils gràfics, millora la tècnica de subjectar-los, regularitza la tonificació muscular i el nivell de pressió del llapis sota la superfície gràfica. El resultat és un gest gràfic més fluid i flexible. Durant aquest període, el xiquet comença a establir pautes d'aprenentatge, actituds i comença a conèixer-se. L'art pot contribuir perquè aproxima al xiquet al seu entorn, i en aquesta interacció és on es dona l'aprenentatge.

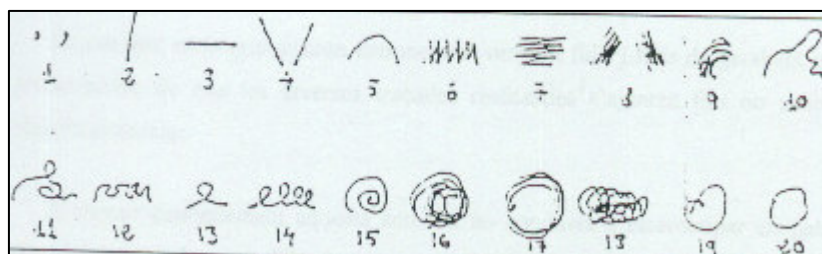
Els garabats segueixen un ordre: generalment comencen als 18 mesos amb traçades desordenades en un paper, i gradualment evolucionen fins convertir-se en dibuixos amb un contingut apreciable als adults. Lògicament el garabateig és primer que tot, un tipus de conducta fonamentalment motriu, que implica diverses articulacions del braç: múscle, colze, maneta i els dits. En les primeres fases quasi tots els patrons són el resultat de la mobilització del múscle i del colze. La maneta i els dits sols aprofiten per subjectar el llapis i estabilitzar-lo sota la superfície a ratllar. Però, moltes limitacions aparentment de tipus motriu, són més bé ideades, ja que no són capaços de concebre mentalment la trajectòria a executar.

Més endavant es dona un procés perceptiu amb característiques constructivistes: el xiquet o xiqueta descobreixen i consoliden accions motrius relativament simples i regulars, que amb la retroalimentació perceptiva, aquests garabats comencen a ser reconeguts visualment com entitats estructurades i perceptivament interessants i els patrons perceptius resultants acaben consolidant-se com entitats cognitives estructurades i estables (patrons

prototips) i es vinculen a l'acció gestual que els ha generat. Per tant es produeix un sistema que integra acció motriu i format perceptiu que el qualifiquem com perceptiu-motor, i permetrà que els xiquets siguin capaços de copiar un garabat dibuixat per un altre subjecte. Còpia que en un principi es restringirà a la còpia per observació directa, per passar més endavant a la còpia en diferit, amb la capacitat de retindre la imatge figural en la ment, de forma que el gest gràfic es farà més lent.

Roda Kellog després d'estudiar molts dibuixos de garabats ha classificat els múltiples patrons gràfics en els següents 20 tipus fonamentals, als que J.J. Jové afegeix tres mes.

**Quadre 16: Grup de garabats primaris de R. Kellog<sup>100</sup>.**



Com observem el xiquets solen donar prioritat al dibuix de garabats cíclics i, sols en l'última fase del període del garabat, és quan s'interessa pels garabats no cíclics, quan comença a introduir-se en el mon figural. Punts, línies, rectes, arcs, bucles i cercles comencen a interessar-los. La diversificació gràfica es dona quan un patró gràfic de tipus cíclic pot donar lloc a versions noves, pel simple fet d'augmentar o disminuir de forma progressiva l'amplitud del successius cicles; o per la simple modificació de la disposició espacial de les articulacions que intervenen en el gest gràfic (el zig-zag canvia quan canvien la posició del colze respecte al tronc); o ser el resultat de canvis posturals de base (dibuixar

<sup>100</sup> Dibuixos extrets del llibre KELLOG, RODA (1981): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid. Cincel. p.19.

assegut en una cadira o a quatre pates origina noves versions). Aquestes operacions gràfiques es produeixen sense que les xiquets, aparentment, siguin conscients.

Els garabats es classifiquen en tres categories:

**-Garabat desordenat:**

Els garabats no són intents de reproduir el medi visual, sinó tenen com a base el desenvolupament físic i psicològic, i no la intenció de representar alguna cosa. Generalment sense sentit, varien en longitud i direcció, i pareix que el xiquet no se n'ha donat del que fa, perquè moltes vegades mira en una altra direcció. Donat que els xiquets en aquesta edat, encara no han adquirit un control muscular precís, garabatejen amb grans moviments. És una fase en què gaudeixen enormement omplint fulls i fulls de garabats, sense preocupar-se que les diverses traçades realitzades s'ajunten fins no arribar a identificar-ne cap. El repetir contínuament aquesta activitat no condueix a estereotipar els patrons gestuals, perquè la ment dels xiquets es comporta d'igual forma que en altres àrees conductuals: repeteix per consolidar les noves adquisicions, però sense bloquejar la introducció de lleus modificacions o el descobriment de noves possibilitats grafo-motors. Apareixen els garabats primaris que s'agrupen en dos categories: els cíclics i els no cíclics.

**-Garabat controlat:**

Els patrons gràfics fonamentals ja s'han consolidat, i el xiquet/a els realitza de forma fluida i consistent. Comença quan el xiquet descobreix que hi ha una vinculació entre els seus moviments i les traçades que fa en el paper, aproximadament sis mesos després de començar el garabateig. Ha aconseguit la coordinació visual i motora i això l'entusiasma, ara repeteix línies horitzontals, verticals i en cercle, intentarà utilitzar el color per omplir tota la pàgina i intentarà distints mètodes per sostenir el llapis. Als tres anys ja s'aproxima a la forma d'agarrar el llapis, compren que és copiar una ratlla o una creu, i podrà copiar un cercle, però no un quadrat. L'esquema corporal va desenvolupant-se, apareixen les preferències manuals i s'inicia l'integració visual i motriu que es completarà en



l'adolescència. L'objectiu prioritari d'aquesta fase és regularitzar i diversificar el repertori de garabats prototípics.

#### **-Garabat amb nom:**

L'atribució de significat abans de l'etapa prefigural és fruit de la inducció social. Donar un significat als garabats és rentable per al xiquet o xiqueta ja que aconseguix que les persones del seu entorn estiguen pendents del què fa. L'actitud de posar nom als garabats (en torn als 3 anys i mig), és molt significativa, marca l'inici del pensament imaginatiu. Ja dominen la funció simbòlica i han descobert la funcionalitat del llenguatge com instrument de comunicació i dinamitzador de l'activitat mental. Ara dibuixa amb la intenció de representar alguna cosa del seu entorn. Les traçades poden anar amb una descripció verbal del que està fent, com una forma de comunicació amb el seu interior. De vegades el xiquet diu que va a dibuixar abans de començar, en altres, el nom sorgirà de les primeres exploracions que realitza en el paper, ja que es evident que aquests no tenen una idea prefixada de l'aspecte que tindrà el seu dibuix en acabar. Així una línia ondulada potser un gos corrent o el mateix dibuixat caminant. Aquestes línies, sense sentit pels adults, tenen un significat real pel xiquet. En aquesta etapa el xiquet desitja utilitzar diferents colors per a distints significats. El color a banda de ser un factor que motiva l'acció gràfica, facilita la retroalimentació perceptiva ja que resulta més fàcil la identificació dels patrons gràfics realitzats. En aquesta fase l'objectiu prioritari és descobrir i consolidar el valor dels garabats tipus com unitats figurals.

#### **-ETAPA PREESQUEMÀTICA ( 4 a 7 anys): Primer intents de representació.**

Comença en els últims períodes del garabateig, quan el xiquet crea conscientment formes que tenen una relació amb l'entorn. Dibuixen figures que ens fan pensar que la intencionalitat figural ja s'ha consolidat. I això va acompanyat a una disminució de la velocitat d'execució del gest gràfic. Es passa de fer trajectòries lineals sense sentit a diversos garabats prototípics: tant cíclics (línies ondulades, espirals...) com els no cíclics (arcs, pals, porcions de rodolins...), que s'encadenen uns als altres amb certa lògica estructurant i s'intenta tancar la figura.

El repertori de figures s'amplia i diversifica considerablement tant per mediació de l'atzar com per una ment juganera dels dibuixants que ho vol provar tot.

Al voltant dels **quatre anys**, ja fan formes reconegudes són capaços de fer figures compostes en les que s'aprecia una relació de tipus inclusiu (dibuix de figures simples dins d'una altra major), de tipus distributiu, additiu, perifèric, connectiva, etc). La ment dels xiquets pareix tenir una certa predisposició per les figures simples regides per regles d'estructuració espacial, on es combinen cercles i línies rectes. A banda de les relacions estructurals anteriors, els xiquets en els inicis del període esquemàtic també utilitzen un altre tipus de relacions: dins-fora, prop - lluny, gran - menut... que presideixen el dibuix figural. Així en els dibuixos apareix junt a un cercle gegant, un altre molt menut i lluny una agrupació de cercles de la mateixa grandària, o un altre solitari. Això potser fruit de la casualitat o obeint a regles conscientment prefixades, és difícil saber-ho perquè la nostra valoració és molt projectiva, a no ser que els mateixos xiquets verbalitzen les accions abans de fer-les: *vaig a dibuixar un més menut, aquest el posaré dins i l'altre fora*.

Sobre els **cinc anys**, ja s'observen persones, cases, arbres; i als sis les figures han evolucionat fins conformar dibuixos amb un tema. La figura humana, la primera en dibuixar-se per la importància en la vida, es dibuixa típicament amb un cercle per al cap i dos línies verticals que representen les cames. Poden aparéixer moltes variacions, com afegir un cercle entre les cames per representar la panxa.

Als **sis anys** ja dibuixen la figura humana molt elaborada. En aquesta etapa el xiquet busca contínuament conceptes nous i els símbols representatius canvien constantment, l'home que representa avui serà distint del de demà. Però als **set anys** ja s'estableix un cert esquema per representar les persones i les coses. En els dibuixos d'aquesta etapa hi ha poca relació entre el color elegit per pintar un objecte i la representació del mateix: un home pot ser roig, blau o groc, segons com ha impressionat els colors, al xiquet. L'espai el relaciona amb si mateix i el seu cos. Es a dir, els objectes apareixeran dalt, baix o junts, segons la forma en què el xiquet els comparen.

Aquests dibuixos esquemàtics de tipus representatiu es caracteritzen per ser de tipus viso-referencial i conceptualistes. Es a dir, els xiquets representen sols aquells aspectes que consideren molt importants i dibuixen les característiques genèriques que coneixen sobre l'objecte. Un altra de les característiques d'aquesta etapa és la flexibilitat, que s'aprecia en els freqüents canvis que es produeixen en els seus conceptes. I exagerarà aquells objectes o fets en els que estiga emocionalment afectat. Es a dir, aquell xiquet que ha experimentat la humitat de xafar la neu, es possible que represente en els seus dibuixos els peus més grans, amb el detall dels dits. En aquesta edat és important que qualsevol tema o motivació proposada estiga directament relacionada amb el xiquet, en si mateix. És tracta d'una etapa en que l'autonomia mental progressa paulatinament i que es caracteritza per la utilització d'un llenguatge figural o gràfic, on el xiquet o la xiqueta a través d'unes figures i mitjançant regles de coordinació o estructuració creen un sistema operacional obert amb moltes possibilitats de frases gràfiques noves. A diferència d'altres llenguatges, en aquest llenguatge figural no és imprescindible obtenir un significat, ni ser representatiu d'alguna cosa, pel moment. Els dibuixos representatius sorgiran molt de tant en tant en aquesta etapa, a mesura que els xiquets siguen capaços cognitivament de contrastar les representacions mentals de tipus referencial amb les de tipus figural, es a dir, quan siguem capaços de decidir que un cercle allargat, per exemple, serà una figura apropiada per representar una cama.

#### **- ETAPA ESQUEMÀTICA (7 a 9 anys): L'obtenció d'un concepte de la forma.**

Els xiquets que accedeixen al dibuix representacional disposen ja d'un sistema cognitiu operacional.

**Els processos mentals implicats en la realització de dibuixos representatius són els següents<sup>101</sup> :**

---

<sup>101</sup> JOVÉ, J.J.(1994): El desarrollo...op.cit., pp.112-113. Jové explica de forma detallada l'evolució gràfica i la implicació cognitiva de les distintes figures: el dibuix del rectangle, de figures de tipus tubular,...

- L'activació dels coneixements que el xiquet/a té sobre l'estructura global de l'objecte a dibuixar, a les parts a diferenciar, les relacions entre parts i atributs bàsics. Processos indispensables per formar una representació integrada de l'objecte en la ment del xiquet/a.
- Identificació de l'orientació de l'objecte en l'espai visual. Qualsevol cosa en la vida quotidiana adapta diverses formes. Els xiquets solen dibuixar la forma més representativa, per això les persones són dibuixades normalment de peu.
- Activació de la memòria en la producció d'unitats figurals i configuracions. Processos implicats en el sistema lingüístic figural.
- Operacions mentals per seleccionar, d'entre el repertori d'unitats figurals i configuracions que el xiquet/a sap dibuixar, aquelles que per les seves característiques perceptives poden convertir-se en els equivalents gràfics de les parts de l'objecte a dibuixar.
- Operacions mentals per regular l'ordre, la grandària i posicions en què van a dibuixar-se els elements figurals i configuracions.
- Estructuració de l'espai gràfic segons les referències bàsiques: vertical i horitzontal.
- Orientació espacial de les figures dibuixades respecte a les coordenades anteriors.
- Controls perceptius del dibuix que està realitzant-se, per orientar la pròpia actuació gràfica.
- Mobilització dels conceptes o sistema de conceptes implicats en els referents a dibuixar. (El xiquet al moment que dibuixa pensar en els conceptes: *cap, ulls, boca...*, per dirigir l'activitat gràfica).
- Mobilització del sistema lingüístic com auxiliar de les accions mentals. Així els comentaris verbals dels xiquets al dibuixar, com: *vaig a dibuixar un xiquet gros que menja molts caramels*, es converteix en un organitzador previ de l'acció gràfica.
- Regulació de l'acció motriu responsable del dibuix figural.

- I per últim els processos relatius a la coordinació de tots els anteriors.

Tots aquestos processos mentals no són independents, sinó s'han construït i coordinat a la marxa, a partir de sistemes de coneixement - acció, mentre els xiquets practicaven, primer amb els garabats i després en les figures, anaven consolidant-se complexos suports neurològics que possibilitaven els processos mentals anteriors.

El pensament creador no és un pensament desorganitzat, sinó que, pel contrari, és la capacitat per redefinir i reorganitzar de manera flexible aquelles formes i elements que són familiars. Aleshores ha començat a desenvolupar la capacitat de fer categories, d'agrupar coses en classes i de fer generalitzacions. I el pensament abstracte està basat en símbols, i durant aquesta etapa podem veure els primer passos del xiquet cap a la simbolització.

Després de molt experimentar, ja s'ha format un concepte definit de la persona i el seu ambient, i repetirà contínuament, a no ser que un altra experiència els canviï. També repetirà els mateixos colors pels mateixos esquemes, i utilitzarà formes i colors que representen més objectivament les coses. Hi ha colors comuns, utilitzats per la majoria dels xiquets per determinar els objectes, però cada xiquet desenvolupa les pròpies relacions de color. Com veuen l'accés al dibuix representatiu dona lloc a l'aparició d'un nou tipus de llenguatge: el llenguatge gràfic, que a diferència del figural té una funció significativa. Les figures dibuixades són com un lèxic per als xiquets ja que amb elles poden expressar moltes representacions mentals, que augmenten amb el vocabulari i l'adquisició de noves regles d'estructuració espacial.

J.J.Jové<sup>102</sup> proposa una sèrie de **fases evolutives del període esquemàtic:**

#### **A.Fase esquemàtica emergent:**

En ella, els xiquets consoliden la tendència a dibuixar unitats figurals de perfil simple (cercles, espirals, bucles, pals...), repetint contínuament. Comença a coordinar-les, primer mitjançant regles de tipus topològic (gran - petit, prop - lluny, dins - fora...)

---

<sup>102</sup> Ibidem, pp. 198-206

obtenint conjunts figurals agregats. Després coordina figures amb regles euclidianes (simetria, encreuaments lineals, en angle recte, figures concèntriques, distribucions radials o homogenis,...). Mentrestant el repertori d'unitats figurals i de configuracions no para de créixer, i va conformant-se el llenguatge figural. Simultàniament als processos de consolidació anteriors, els xiquets exploren la possibilitat de noves figures: figures de perfil d'atzar que tanquen un espai irregular, addicionant figures...També sorgeix el dibuix representacional, on el xiquet/a és capaç d'elaborar representacions mentals que guien l'acció gràfica i que dona com a resultat figures paregudes al referent que pretenen representar. I s'estableix l'estructuració de l'espai gràfic com un espai en què es diferencia dalt i baix, on les figures deixen de flotar sobre la làmina i adopten una posició prototípica (el cap està més amunt que els peus...). En aquest moment evolutiu ja és capaç d'aconseguir una síntesis cognitiva en la que apareixen: el llenguatge figural (que permet dibuixar configuracions abstractes); les capacitats conceptuals i representacionals (que possibiliten, amb l'ajuda dels coneixements icònics i conceptuals, l'elaboració d'elementals representacions mentals de diversos referents). Es a dir el xiquet/a dibuixa des d'un enfocament visó - referencial esquemàtic y conceptualista.

### **Fase esquemàtica simple**

En aquesta fase es consolida el dibuix representacional i l'adquisició d'estratègies bàsiques per donar un sentit temàtic a la representació i convertir el dibuixant en un narrador gràfic. Augmenten la varietat d'unitats figurals (cercles, pals, rectangles, trapezoides, triangles...), i la quantitat d'unitats figurals que formen part d'una mateixa figura, així com la quantitat i varietat de regles d'estructuració que regulen la forma d'addicionar unitats figurals. Així descobreix les figures tubulars que li serviran per representar infinitat de referents (braços, cames doblades...) i li permetran representar distintes postures i les articulacions. Tot això permet que el xiquet/a elabore les representacions mentals en relació als coneixements icònics i conceptuals que té sobre els referents.

Els dibuixos representatius ja no són sols ideogrames, però encara utilitza un estil geomètric i esquemàtic. Dibuixa un arbre a partir d'addicionar figures geomètriques simples

però hi afegeix molts detalls que li donen una major riquesa al contingut. Representa la cara de front i el cos de costat. Fa dibuixos en que l'interior es pot veure, etc. En aquesta etapa els dibuixos de figures a l'atzar (realitzades a base d'encadenar línies diverses: zig-zag, corbes, ondulacions...; o figures geomètriques) desapareixen poc a poc, per donar pas a línies envolvents que engloben diverses parts d'un referent amb una intencionalitat (tronc, braços i mans estan dibuixats en una mateixa traçada). Apareix també la línia base sobre la qual descansen les figures, i una línia que representa el cel, de forma que l'espai està clarament estructurat. Més endavant les figures es relacionaran (dos figures donant-se la mà) amb la intenció de donar un sentit temàtic a la representació.

### **B.Fase de plenitud narrativa**

Representa la culminació de les dos anteriors, ja que es consolida tot allò aconseguit fins el moment i passa a ser utilitzat amb més maduresa i fluïdesa pel dibuixant. Si els mitjans que proporciona l'entorn ho faciliten dibuixen a totes hores, cosa que permet aconseguir més facilitat gràfica. Les figures són més riques en continguts, augmenten el nombre d'atributs a reflectir, les figures geomètriques desapareixen i donen pas a figures que mostren el perfil de la figura humana o distintes variants posturals i adquireixen dinamisme. I els grups figurals a més d'estar ben coordinats són molt expressius. Els continguts temàtics són més variats i carregats de detalls. L'esquematisme desapareix poc a poc, per donar pas a una estructuració de l'espai gràfic on les figures són més realistes i es coordinen.

### **C.Fases generals i personals**

L'estudi de les distintes fases evolutives de l'expressió gràfica ens mostra no sols fases generals per què passen tots els xiquets i xiquetes alhora d'adquirir estratègies i capacitats cognitives i motrius per dibuixar, sinó també fases personals que en determinats moments evolutius diferencien l'evolució gràfica per la que passa cadascú. Així al xiquet que li agraden els herois d'acció, com Superman, intentarà expressar l'acció dels seus herois dedicant temps per explorar l'àmbit de les figures en moviment. I un altre xiquet en el

mateix nivell evolutiu dedicarà més temps a construccions figurals abstractes. Tot dependrà del sistema de coneixement – acció que el xiquet active.

### **Característiques dels dibuixos esquemàtics<sup>103</sup> :**

#### **•L'esquema humà:**

Un xiquet de 7 anys dibuixarà les distintes parts del cos humà, segons siga el seu coneixement actiu del cos. Hi haurà cos, cap, braços i cames, també altres símbols com: els ulls, diferents del nas i de l'utilitzat per a la boca. També dibuixarà el cabell i el coll. Moltes vegades dibuixarà la roba en lloc del cos. El xiquet no tracta de copiar una forma visual, sinó que ha aconseguit el concepte mitjançant la combinació de molts factors: el procés mental, la conscienciació dels propis sentiments, i el desenvolupament de la sensibilitat perceptiva. Per tant l'esquema humà és personal i reflexa el desenvolupament com a persona

#### **•L'esquema espacial:**

El principal descobriment en aquesta etapa és l'existència d'un ordre en les relacions espacials. Ja no pensa en coses sense relacionar-les entre si: *un arbre, un home, un cotxe*, sinó, *Jo estic sota el sol, el cotxe i l'arbre també, tots estem sota el sol*. Aquest primer coneixement conscient que el xiquet forma part de l'ambient s'expressa pel símbol de la línia base. A partir d'ara tots els objectes en una relació comú es dibuixen sobre la línia base. També hi ha una línia de base per al cel, traçada en la part superior del dibuix, i l'espai buit entre la línia del cel i la del sol, significa l'aire pe als xiquets. Quan dibuixen un tema d'exterior, la línia de base simbolitza de vegades la base sobre la que s'aguanten les coses, i altres, la superfície del terreny del paisatge. Per representar l'espai i el temps en el mateix dibuix sol utilitzar el pla i l'elevació al mateix temps. El dibuix del tipus rais X és un altra interessant forma no visual de representació per mostrar diferents aspectes que no seria possible vore al mateix temps. Consisteix a descriure simultàniament interior i exterior d'un edifici, o qualsevol ambient tancat.

---

<sup>103</sup> LOWENFELD, V., LAMBERT, W.(1980): *Desarrollo...* op. Cit. pp.174-189.



## **- ETAPA DE L'EXPRESSION GRÀFICA REALISTA**

Lowenfeld<sup>104</sup> aprofundeix més en l'estudi evolutiu i desgrana aquesta etapa en distintes fases segons l'edat:

### **A.L'EDAT DE LA COLLA ( 9 a 12 ANYS): El començament del realisme.**

La característica principal d'aquesta etapa és el descobriment, per part del xiquet, de ser un membre de la societat. Durant aquesta etapa construeixen els fonaments de la capacitat per treballar en grup i cooperar en la vida dels adults. És l'època del grup d'amics, de compartir amb ells interessos semblants, secrets i del plaer de fer coses junts, de col·leccionar coses. Generalment els grups d'amics i amigues són del mateix sexe, degut a diferències físiques en el desenvolupament, i als distints interessos de xic i xiques en la nostra societat. En el grup es desenvolupa la independència social, el desarrelament dels pares, i aprenen les estructures socials d'una forma molt personal. Comencen a pensar en termes socials, a considerar les idees i opinions dels demés, allunyant-se lentament de l'egocentrisme de l'etapa anterior. La comprensió de les interrelacions, la causalitat i la interdependència està començant. Els seus treballs de creació manifesten les emocions pels descobriments. L'esquema de la figura humana ja no s'adequa, perquè el concepte de persona ha canviat, ara estan interessats a representar característiques sexuals, com per exemple, els xics en pantalons i les xiques amb falda. A les xiquets els agrada dibuixar animals, sobre tot cavalls, i als xics cotxes. Com han desenvolupat una major consciència visual ja no utilitzen el recurs de l'exageració, omissions i altres desviacions per expressar-se. Comencen a utilitzar altres mitjans d'expressió com, una acumulació de detalls en aquelles parts que són emocionalment significatives, que de vegades pareixen distorsionades. Ara valoren com artificials els dibuixos de tipus raïx o els de la tècnica dels doblegaments. Pel que fa al color, oscil·len entre una rígida relació color - objecte fins fer categories del color, es a dir, distingeixen entre el roig morat i el roig taronja. La utilització del color deu partir de l'experiència i no d'allò que els mestres considerem com apropiat pel dibuix.

---

<sup>104</sup> Ibidem, pp. 213-334

Augmenta el significat de l'espai. Han adquirit l'habilitat per distribuir varies imatges sobre un full de paper, de forma que tinguen relació entre si, significa que el xiquet està en condicions per manipular eixos objectes simultàniament, i no tan sols d'ordenar-los sobre un línia. Per exemple, l'arbre ja no apareix aïllat de la casa, sinó al costat donant-li ombra, encara que el lloc que ocupa l'ombra no es comprenia perfectament. El canvi de la línia base única al descobriment del pla és ràpida, va des de dibuixos amb diverses línies base, fins dibuixos en què línia base representa l'horitzó. El xiquet encara no ha adquirit la percepció visual conscient de la profunditat, però ja s'ha iniciat en aquest coneixement.

### **B. L' ETAPA PSEUDONATURALISTA (12 a 14 anys): L'edat del raonament.**

Aquesta etapa marca el fi de l'art com activitat espontània i senyala el final de l'activitat imaginativa i el començament d'un període de raonament en què el jove és cada volta més crític amb les seves produccions. S'intenta el naturalisme en els dibuixos buscant imitar l'expressió del món adult. I ara l'atenció està fixada en el producte final de la creació artística i no en el procés. Quan els xiquets comencen a dibuixar i pintar, ho fan sense inhibicions, però a mesura que creixen, en els últims cursos de primària i la secundària, són més conscients de la seva obra artística, i l'expressió ja no és espontània i lliure d'inhibicions. Pel contrari, ha creat una consciència crítica. És l'època de l'autoidentificació, en la que el jove es troba a si mateix. La representació de la figura humana cobra interès en aquesta etapa. Varia progressivament segons la conscienciació i preocupació respecte als canvis del cos del preadolescent. Per regla general, les característiques sexuals dels dibuixos són molt exagerades, reflexa la preocupació dels joves pel desenvolupament físic. Els resulta molt difícil dibuixar-se a si mateix. Els joves s'esforçaran per mostrar un major realisme i inclouran les articulacions en els dibuixos de la figura humana. La semblança de la roba varia, apareix doblada, arrugada, amb ombres segons la llum i les condicions atmosfèriques, etc. També es diverteixen molt amb les caricatures.

Pel que fa a la representació de l'espai, els joves descobreixen que la grandària dels objectes distants es redueix, i son capaços de vore les qualitat tridimensionals dels objectes. El color i el disseny poden adquirir nou significat quan els adolescent els examinen amb

sentit crític. Els agrada dissenyar coses de la naturalesa, com la corfa d'un tortuga, o les escates del peix; o jugar amb l'estètica i el color d'una varietat d'objectes d'ús diari.

A nivell escolar, el desenvolupament creador és una part vital del programa artístic. El professorat permetrà la individualitat en l'expressió, demostrant que els pensaments i idees d'aquests joves són ben rebuts i acceptats sense cap criteri d'avaluació. L'atmosfera de la classe deu ser emocional, lliure i flexible i, oferir l'ocasió per a una actitud experimental.

### **C. L'ART DELS ADOLESCENTS (14 a 17 anys): El període de la decisió.**

És un moment de la vida en què apareix una creixent ansietat per la llibertat individual i un descontent per les condicions socials. El jove de 14 a 17 anys és autocrític, introspectiu, idealista i es preocupa per la societat. No hi ha dos adolescents iguals, però tots ells tenen interessos comuns. L'art ja no es per a ells part fonamental de la seva vida. Però, l'art pot ser un mig constructiu per alliberar les emocions, i per desenvolupar el pensament creador. La base d'un programa artístic en secundària deu ser la mateixa que per a les persones en la societat. Deu compenetrar a l'estudiant en la cultura en què es troba, interessar-lo per que participe en la societat i la canvi. La pintura, la fotografia, l'escultura són aspectes de l'art que els interessen.

## **2.3. ESTRATÈGIES GRÀFIQUES UTILITZADES I LA SEVA EVOLUCIÓ**

### **Les estratègies gràfiques utilitzades<sup>105</sup> :**

Per entendre l'expressió gràfica infantil Jové proposa separar les estratègies en dos grups: un que compren les estratègies de caràcter figural i l'altre que inclou les estratègies generals.

---

<sup>105</sup> JOVÉ, J.J. (1994): *El desarrollo ...* Op. Cit., pp. 163-176

- Les estratègies de caràcter figural són: atzarosa, filiforme, additiva de tipus geomètric, additiva no geomètrica i lineal – envolvent.

- I les estratègies generals són: la de caràcter conservador i la de caràcter innovador o divergent.

#### A) ESTRATÈGIES ATZAROSA

És característica del període del garabateig, on el dibuix mostra línies traçades desordenadament i de forma lliure sota la superfície gràfica, sense cap intenció de continuïtat. En el període esquemàtic a més de continuar amb caràcter d'atzar pot començar per guiar l'addició d'unitats figurals que amb regles d'estructuració espacial pròpies del llenguatge figural donen lloc a simetries, distribucions radials, alineacions, etc. En el mateix dibuix poden aparèixer zones amb línies a l'atzar i zones amb addicions. Aquesta estratègia disminueix però no desapareix ni en l'edat adulta per què està lligada als moments en què la ment està relaxada i les traçades sorgeixen sense control conscient. Per exemple quan dibuixem distretament sobre els marges d'un diari o bloc de notes, sense cap intenció determinada.

#### B) ESTRATÈGIA FILIFORME

Apareix en els inicis del període esquemàtic, moment en què les figures representatives són realitzades a base de cercles i pals i comencen a combinar-se. Consisteix a realitzar unitats o combinats figurals a base de pals simples o corbats, per representar cames, mans, cares, animals, etc. tots ells molt esquemàtics i de fàcil i ràpida execució. No demana nivells d'activació del sistema cognitiu – configurador excessivament profunds. Sorgeixen a partir de les xarxes conceptuals i els coneixements sobre les característiques estructurals bàsiques, que sobre l'objecte haguera construït el xiquet/a. També s'activa una mínima part del vocabulari figural.

### C) ESTRATÈGIA ADDITIVA DE TIPUS GEOMETRITZANT

Permet la realització de figures en què cadascun dels elements conta amb la corresponent unitat figural que el representa. Es a dir el braç, la palma de la ma o els dits de la figura humana dibuixada estaran representats per les unitats figurals específiques, clarament diferenciades. Això no vol dir que una mateixa forma no pugui ser utilitzada per representar parts distintes.

Aquestes unitats figurals són de tipus geomètric (cercles, rectangles, triangles...). I demanda al dibuixant una major capacitat cognitiva que en l'estratègia filiforme donat que ha d'emprar les xarxes conceptuals que sobre l'objecte disposa i en activar tot el repertori figural de tipus geomètric que coneix. El dibuix d'una ovella és un exemple perfecte per destacar les característiques bàsiques d'aquesta estratègia. En ell el xiquet o xiqueta pot utilitzar un rectangle per dibuixar el cos, línies per les cames, cercles per els ulls i les potes i l'addició de molts cercles al voltant del cos per representar la llana. En les últimes fases del període esquemàtic deixa d'utilitzar-se per que els xiquets ja no els senten còmodes amb les figures geomètriques, però no desapareix completament, i en qualsevol moment el dibuixant pot reactivar-les sense cap problema d'oblit.

### D) ESTRATÈGIA ADDITIVA DE TIPUS NO GEOMETRITZANT

És semblant a la d'abans però amb la diferència que no és precís realitzar tots els components de la figura mitjançant unitats figurals de tipus geomètric, sinó a més permet figures de tipus irregular. Ja apareixen en les fases inicials per període esquemàtic, però no s'utilitza com estratègia fins que els xiquets elaboren unitats figurals no geomètriques amb la intenció de representar parts dels referents que són irregulars. Els xiquets amb aquesta estratègia pretenen aproximar la forma de les unitats del dibuix a la forma real de les parts del referent que volen representar. El perfil lineal de les figures està més marcat, hi ha més quantitat de detalls perceptius. Així, la boca, per exemple, deixarà de dibuixar-se com un cercle i el nas un triangle o un combinat de pals verticals, per aconseguir una forma més estreta en la part superior i més ampla en la base.

## E) ESTRATÈGIA LINIAL ENVOLVENT

Els dibuixos realitzats amb aquesta estratègia estan formats per elements figurals complexos en què cada traçada lineal pareix englobar diferents parts de l'objecte.

Apareixen al consolidar-se el dibuix representatiu. Inicialment, el xiquet/a sols utilitza l'estratègia envolvent de tipus no geomètric, que dona figures tosques i de difícil identificació per la falta de pràctica i de capacitat cognitiva. Però a mesura que s'avança en el desenvolupament cognitiu i en la pràctica de l'acció les figures són més representatives, i coincidint amb la decadència de la geometria, s'empra l'estratègia envolvent no geomètrica. Consisteix en un únic trajecte que engloba, per exemple, tot el braç, la ma i els dits. Es a dir una línia tancada està traçada de tal forma que el perfil resultant representa no sols diverses parts del model real, sinó també algunes característiques estructurals bàsiques.

La diferència respecte a l'estratègia additiva de tipus geomètric és que l'estratègia envolvent renuncia a dibuixar cadascun dels components de l'objecte mitjançant unitats figurals de tipus discret. Pretén ser una estratègia més realista, donat que no trosseja els referents que es presenten la vida real com a conjunts compactes, cosa que manifesta la capacitat perceptiva del dibuixant. Per exemple, per dibuixar una cama i el peu s'utilitza la mateixa línia continua que es dobla per deixar constància de la disposició vertical de la cama i horitzontal del peu, i la mateixa línia, sense addicions ni interrupcions, es corba de manera reiterativa per perfilar la forma dels dits.

La utilització d'aquesta estratègia requereix una condició prèvia imprescindible, i es que el xiquet o la xiqueta deuen disposar de sistemes de coneixement – acció capaços de guiar, segons les representacions mentals de tipus icònic, les traçades de línies que es corben en funció dels perfils delineats per aquelles representacions mentals.

## F) i G) ESTRATÈGIES CONSERVADORES I ESTRATÈGIES INNOVADORES.

El xiquet o xiqueta utilitza una estratègia conservadora quan es limita a repetir de manera mecànica un mateix model gràfic. Conserva, reproduceix o repeteix els mateixos dibuixos sense introduir canvis. Mobilitza la ment de tal forma que per dibuixar determinats

tòpics utilitza sempre les mateixes accions mentals. Estratègies innovadores sorgiran quan els sistemes de coneixement – acció involucrats en l'expressió gràfica superen els models gràfics estereotipats fixats en la memòria, amb la intenció de crear figures noves. Aquestes estratègies requeriran que la ment deixi en suspens allò més tradicional, per admetre noves suggerències dels sistemes de coneixement – acció implicats en les conductes habituals.

Per tant, segons J.J. Jové tota creativitat no sorgeix de res, sinó per crear hi ha de partir d'un sistema de coneixement – acció sòlidament consolidats. L'actitud lúdica és fonamental en l'àmbit de la innovació i de la creativitat, per què sense ella, la dinàmica mental acabaria desvitalitzada. Ara segons siga el punt de partida en la ment del dibuixant s'utilitzarà una estratègia o l'altra. Cosa que explica que utilitzant les mateixes estratègies gràfiques (filiforme, additiva, geomètrica o envolvent) un mateix xiquet o xiqueta poden realitzar dibuixos de tipus rutinari o de tipus divergent.

Les dos estratègies, conservadora i innovadora, es complementen, ja que mentre una fa l'expressió vitalista, convertint-la en exploradora i juganera, l'altra permet donar consistència a les pròpies experiències d'exploració. Això és propi de les primeres etapes del desenvolupament (8 a 11 anys), i s'abandona després

## **2.4. ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT DE LA COMPRESIÓ DE L'ART SEGONS PARSONS.**

Per formar persones capaces de crear, innovar, investigar i desenvolupar un sentit crític, estètic i personal d'entendre's a si mateix, als demés i al seu entorn cal estudiar no sols com evoluciona la seva capacitat gràfica sinó també com va canviant la seva concepció i comprensió de l'art com a mig d'expressió.

Parsons<sup>106</sup> estudià les entrevistes d'uns 300 individus de diferents edats i coneixements artístics i descobrí que quan les persones parlen sobre obres d'art ho fan segons els següents quatre temes o idees:

- La matèria del problema (bellesa, realisme...), que fa referència al contingut de l'obra, al problema que l'espectador troba en ella.
- L'expressió de les emocions que ens aporta l'obra observada.
- El mig, la forma i l'estil percebuts com a dominants en les obres.
- La naturalesa del judici en què les persones valoren les obres.

Parsons detectà cinc estadis en l'apreciació estètica de les obres d'art i els relaciona amb les dimensions psicològica i estètica.

### **ESTADI I: Favoritisme**

Es defineix com la valoració empàtica, a partir de l'associació dels elements reconeguts i de l'experiència personal, tant de la forma com de la narració de la representació. Es correspon amb la fase egocèntrica i de no confrontació amb els objectes de Piaget. Des de la perspectiva estètica no es produeix cap reconeixement de graus en les obres artístiques.

### **ESTADI II: Bellesa i realisme.**

En aquest s'identifiquen el grau de semblança entre la representació i la realitat, en base a l'habilitat formal i temàtica de l'autor en l'art figuratiu. Des d'una perspectiva psicològica aquesta identificació i valoració de l'obra artística implica el reconeixement del

---

<sup>106</sup> PARSON, M.J. (1996): *Interpretación e investigación en Educación Artística*. Curso de doctorado en el Programa Investigación en la Educación de las Artes Visuales (1994-1996).; Facultat de Belles Arts. Barcelona



punt de vista de l'altre. I estèticament hi ha un reconeixement dels graus d'iconicitat i habilitat de l'autor per representar una part de la realitat.

### **ESTADI III: Expressió.**

Consisteix en l'experiència que a l'espectador li produeix l'expressivitat reflectida en l'obra artística. L'interés i la intensitat garanteix que l'experiència siga més vívida. La bellesa del significat és secundària, el que interessa és comprendre que ens intenta mostrar l'artista. Psicològicament aquesta etapa reflecteix la interioritat de l'experiència dels altres i l'habilitat per comprendre els seus sentiments. Es reconeix l'existència d'individualitat diferents. Estèticament es desvaloritzen les categories tradicionals, donat que la bellesa dels subjectes, el realisme dels estils ja no importen, el que importa és l'experiència emocional que produeixen les obres.

### **ESTADI IV: Estil i forma.**

El significat de l'obra artística passa a ser més social que individual. S'identifiquen les traçades estilístiques classificades segons les diferents concepcions de l'estètica i de l'història de l'art. Les persones valoren les obres segons el context, textura, color, forma, espai, etc. Tot allò que es veu des d'una perspectiva formalista i en connexió amb la tradició. Des d'una perspectiva psicològica atendre a la tradició estètica i històrica és cognitivament complex, doncs implica una dialèctica interdiscursiva de diferents enfocaments interpretatius. Estèticament suposa un reconeixement de les característiques generalitzables i diacròniques de l'obra, distingint el subjecte i el seu món personal i concret.

### **ESTADI V: Autonomia.**

La persona ja valora raonadament les construccions de significat de les diferents tradicions del món de l'art. Valor que canvia contínuament amb l'història i que s'ajusta a circumstàncies contemporànies. Psicològicament s'integra la valoració personal amb les valoracions socials diferents a la pròpia elaborant una estratègia argumentativa front a elles.

I estèticament es permet la recepció, es crea un discurs creatiu i es pot arribar a produir una innovació interpretativa.

Cadascú dels estadis implica una elaboració major sobre els significats de l'obra artística en direcció al pensament formal. La interpretació evoluciona des de la dependència visual fins a l'autonomia interpretativa.

### **3. L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA**

#### **TABÚS SOBRE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA**

Hi ha diferents concepcions sobre l'educació artística, que mencionarem a continuació:

- Hi ha persones que pensen que l'educació artística serveix per a aprofitar el temps lliure en una activitat que entretinga i que siga agradable; per a tranquil·litzar-se, com a teràpia ocupacional, per a descansar i relaxar-se, sense valorar quin sentit té l'educació artística.
- Altres persones conceben l'educació artística com a passatemps, és a dir, per a tindre una estona ocupada, per a divertir-se, per a desfogar-se, per a jugar o per a tindre quelcom que fer. En aquest sentit l'art perd totalment la seva importància i passa a un pla més baix i sense aplexi pel verdader significat de l'art.
- Hi ha un altre tipus de concepció en què l'educació artística és exclusiva per a una classe selectiva, per a la classe alta o burgesa com uns li criden, és a dir, es pensa que és molt car estudiar art ja siga ballet, piano, pintura, etcètera, i estudiar alguna disciplina els donarà un estatus més alt en la societat. Esta visió és també limitada. Perquè l'art és i pot ser desenvolupat d'igual forma per tots els individus sense distinció de classe, amb l'excepció de la diferència en habilitats innates.
- Un altre grup de persones reconeix que l'educació artística és important, però en ocasions no sap per a què serveix, quines habilitats desenvolupa i en un futur quines repercussions

puga tindre en la seva vida professional. En esta concepció hi ha una carència d'informació adequada sobre l'educació artística.

- I, finalment, una visió més negativa, és quan es pensa que l'educació artística no serveix i no es percep com alguna cosa profitosa, que no és una professió o no és un estudi seriós, és a dir, es pensa que s'ha de tindre una altra professió més segura com a advocat, arquitecte, metge, etcètera, una carrera per a poder sobreviure, la qual cosa no és del tot cert. Per esta raó hi ha molts artistes frustrats, que els coarten la seva creativitat, els seus dons innats, en una paraula la seva vida.

L'escola tradicional entenia l'educació artística com l'aprenentatge del dibuix i centrava tots els esforços en adquirir les habilitats de dibuixar i la seva projecció mecànica i professional. L'Educació artística estableix un pont entre dos pràctiques socials: l'art i l'educació. L'art és una forma de conèixer i representar el món. L'educació permet la formació d'un jo personal, en relació a una cultura i a unes formes socials de representar el món. Des de la Reforma Educativa s'entén l'art amb un caràcter global i multicultural, que pot convertir-se en un àrea transversal.

### **3.1. EL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA EN PRIMÀRIA**

Els plans i programes d'estudi no sols tenen com a finalitat que els xiquets obtinguen i emmagatzemen dades; una de les línies més importants és desenrotllar en ells habilitats i capacitats cognoscitives i afectives, és ací on la creativitat troba justificació; a més, la formació dels perfils que es necessiten per a enfrontar el futur no pot deixar de costat aquest aspecte tan important de l'individu. Tant les característiques de la creativitat, els recursos que en ella interactuen, així com, les etapes del procés creatiu, ens donen elements per al disseny d'estratègies de treball en les aules. Tots els docents hem d'incorporar a les nostres pràctiques tècniques que desenvolupen la creativitat contextualitzant-les amb allò que s'ha establert, buscant el desenrotllament del pensament creatiu i prenent com a matèria primera el que contempla el currículum bàsic, açò és:

l'estructura organitzativa dels continguts temàtics no és un obstacle per a treballar creativitat, es poden arribar als mateixos objectius i metes d'una manera diferent, aconseguint experiències més significatives i més enriquidores.

El currículum, (LOGSE 1990), tracta d'oferir als alumnes de les escoles tant de primària com de secundària, l'opció d'iniciar-se en el món de l'art, i com una forma d'entendre la cultura visual de la nostra societat. Això ha suposat, no sol el canviar el nom de la matèria que tenia en l'antiga llei d'ensenyament (Llei General d'Educació de 1970 – LGE-), que ha passat d'anomenar-se “Expressió plàstica” a “Educació Artística” en primària; i de “Formació Estètica” a “Educació visual i plàstica” en Secundària. Sinó també han canviat les finalitats i objectius d'aquesta matèria.

El següent quadre mostra les finalitats i continguts de l'educació artística en primària segons les lleis de 1970 i 1990

**Quadre 17: Continguts de l'educació artística en primària<sup>107</sup>**

<b>REFORMA DE 1970 EXPRESSIÓ PLÀSTICA</b>	<b>REFORMA DE 1990 EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-satisfer la necessitat d'expressió del xiquet/a</li> <li>-estimular l'espontaneïtat creativa</li> <li>-introduir a la comprensió de les obres artístiques de tots els temps i a la cultura visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-importància de la lectura d'imatges</li> <li>-gaudir amb l'anàlisi de l'obra artística</li> <li>-l'ús expressiu de la representació plàstica</li> <li>-educar per saber mirar, analitzar i comprendre la imatge</li> <li>-potenciar la percepció de representacions plàstiques i de l'expressió de sentiments i idees</li> <li>-introduir l'anàlisi i reflexió de la producció artística, amb la finalitat de descobrir valors de bellesa en un objecte.</li> </ul>

Les intencions d'aquestes matèries en l'anterior reforma de 1970 eren adequades a la realitat d'Espanya i de la guerra freda internacional. Donat que lluitava per una reordenació

<sup>107</sup> HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona. Ed. Octaedro, p.94

del sistema econòmic mundial, l'objectiu i l'organització de l'educació deuria afavorir el desenvolupament tecnològic. Que es traduïa en l'expressió plàstica com la realització d'una sèrie d'activitats predeterminades i l'adquisició de tècniques i estratègies de dibuix, modelat, construcció, etc.

Avui l'educació artística pretén a més de satisfer la necessitat d'expressió dels alumnes i d'estimular l'espontaneïtat creativa, introduir la comprensió de les obres artístiques de tots els temps i la cultura visual. Per això el currículum de primària inclou les matèries de música, visual i plàstica i teatre. Els conceptes centrals a les tres matèries són: la imatge, la percepció, la representació i l'expressió de sentiments i idees. La finalitat és iniciar als alumnes en la comprensió de diferents significats i valors artístics. La funció de l'expressió com acció educativa és la d'ajudar a l'alumne/a a adquirir confiança amb si mateix i a ser conscient de la seva capacitat de comunicació. Però a més, la pràctica de l'expressió actua també com a suport de l'alfabetització estètica. Partint que aquesta es fonamenta en el comportament emocional i el cultural, Tomás Motos (2000) en "*La escucha activa mediante las técnicas dramáticas*", proposa una educació artística que contemple un desenrotllament de l'autonomia, entesa com a capacitat de l'estudiant per a dirigir per si mateix el seu propi procés de desenrotllament personal. El desenrotllament de la comunicació, entesa com a capacitat d'emetre i rebre missatges estètics. El desenrotllament del sentit crític, com a capacitat d'analitzar missatge verbals i icònics, situar-los en el context en què s'inscriuen i poder fer una lectura crítica de les situacions culturals a què fa referència. I per últim, el desenrotllament de la creativitat, com a capacitat que dóna noves dimensions a la representació artística, associada a diversos llenguatges expressius o fent una lectura renovada de les productes artístics ja existents.

La pràctica de l'expressió ha d'estar integrada en totes les àrees curriculars, ja que és necessari treballar totes les dimensions de la persona (emocional, relacional, corporal) i no sols les cognitives. L'expressió ha de constituir la base dels mètodes actius i l'espai on el saber ser predomina sobre el saber i el saber fer. Però en el currículum actual l'expressió queda reduïda a l'àrea de "Descobriments de si mateix", en l'Educació Infantil; a l'àrea d'Educació Artística, en Primària; i a alguna optativa en Secundària.

En l'àrea d'educació artística actual es valora el procés comunicatiu del món de les imatges i els significats que l'alumne/a a d'aprendre a identificar i interpretar mitjançant els procediments, conceptes i actituds. Es considera l'art com un llenguatge, que té com a continguts: la imatge i la forma; l'elaboració de composicions plàstiques i d'imatges; la composició plàstica i visual dels elements formals, les arts i les cultures.

En l'anterior currículum, l'objectiu principal de l'Educació General Bàsica era desenvolupar en els alumnes una expressió lliure i creativa. Per al nou currículum (seguint en la concepció constructivista i de l'aprenentatge per descobriment), l'objectiu és donar als alumnes les estratègies necessàries que els permet llegir, interpretar i gaudir amb qualsevol fet visual, plàstic i artístic. I iniciar-los en el món de l'art i de la imatge com a receptors i productors, tenint en compte que la majoria no seran artistes.

### **3.2. LA CAPACITAT EDUCATIVA DE LES ARTS<sup>108</sup>**

El xiquet, des del moment del seu naixement, busca el coneixement del món per mitjà de la percepció, ja siga visual, tàctil o auditiva, i posteriorment arriba a una etapa de coneixement interpretatiu i imitatiu. En la mesura que va creixent, busca la forma de comunicació i expressió en relació amb els altres; per a açò, pren els elements que considera importants per al seu enteniment i comença a utilitzar-los artísticament i a projectar situacions vivencials, que expressen les seves relacions amb allò social, el familiar i l'escolar. És ací on el xiquet (d'acord amb la seva etapa de desenrotllament) comença a manejar la simbologia (la seva simbologia), la seva interpretació del món d'acord amb la seva edat. La creativitat i la imaginació van de la mà amb els dos elements; crea les seves fantasies transformant-les en elements artístics segons la manifestació simbòlica que van adquirint; és així com va creixent dins d'eixe procés de creació artística; la seva intel·lectualitat ha d'anar alhora amb la seva imaginació per a anar creant la seva autenticitat expressiva. El simbolisme o llenguatge intel·lectualitzat pressuposa, per tant, el llenguatge

---

<sup>108</sup> VERA, B.L.: El arte como factor determinante en el proceso educativo. Article d'internet <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/15>.

imaginatiu o llenguatge pròpiament dit. Ha d'haver-hi, en conseqüència, una relació corresponent entre les teories sobre els dos.

Artísticament el xiquet va enfortint el seu coneixement. Quan ingressa a l'escola primària rep un condicionament que va limitant la seva forma d'expressió, açò és, quan el xiquet no rep de manera integral l'educació. Ací comença el problema, quan no se li promouen les habilitats i les destreses, quan l'educació es converteix en teoria i es perd la practica i s'aplica un aprenentatge conductiu i no inductiu. Tot açò constitueix un trencament en el desenrotllament que torna al xiquet menys expressiu.

El respecte de la individualitat i expressivitat és molt important, ja que açò proporciona al xiquet l'equilibri perquè el seu aprenentatge siga més significatiu. L'art en el xiquet compleix una funció evolutiva que li va hi ha permetre el desenrotllament creatiu i col·lectiu, així com certa estabilitat emocional. Si el mestre no respecta al xiquet en la seva expressió impossibiliten la seva formació integral. A més al trencar la necessitat real d'expressió dels seus alumnes, prenen models donats per a reproduir formes, representacions i imitacions de vivències o objectes que no li corresponen. Pedagògicament, el mestre no està aconseguint la seva funció social, ni el xiquet s'està formant com un ser creatiu i amb la capacitat per a resoldre els problemes amb què s'enfronta.

Si el xiquet no està en contacte amb l'ensenyança artística com un objectiu necessari per al seu desenrotllament psicomotor, sensitiu i intel·lectual en la primària, açò ocasiona que a l'iniciar el nivell secundari tinga dificultats tant en l'aspecte psicomotor de les habilitats físiques, com en el desenrotllament del seu pensament. Es torna un reproductor d'esquemes, sense propostes ni iniciatives, ja que l'entusiasme que desprenia del fet de ser xiquet en el camp del coneixement del món es va transformar en desinterés del saber perquè ha perdut l'element més important: la creativitat.

Allò que enriqueix el xiquet en la seva capacitat creativa no és l'obra creadora sinó el seu procés creador, és a dir, eixe succeir continu de decisions davant allò que s'està creant.

La dansa, la música, el teatre i les arts plàstiques en l'educació estableixen una sèrie de condicions importants que ajuden a la integritat en el desenrotllament de l'alumne, tal com la psicomotricitat, l'expressió i la simbologia; la imaginació i la creativitat, el sentit estètic, l'apreciació artística, la sensibilitat, la percepció i el coneixement. Si estos elements integradors de l'educació artística no s'estableixen en el camp educatiu, la formació del xiquet no es realitzarà dins d'un sentit ple i difícilment hi haurà una relació harmònica entre l'individu i el món exterior.

### **Per què fomentar l'art en l'escola?**

L'art en l'educació és un factor determinant en el procés del desenrotllament evolutiu, sensitiu i intel·lectual de l'alumne, constitueix un medi per a comunicar-se i expressar-se en pensaments i sentiments. Quan s'imparteix en l'aula, es comença a treballar amb la creativitat, l'expressió i el desenrotllament de l'apreciació estètica; elements que aconseguixen integrar la personalitat de l'alumne, i que, en si mateixos, poden arribar a ser terapèutics, ajudar a alliberar tensions i a proposar solucions creatives en la vida quotidiana. El seu objectiu fonamental és aconseguir el procés creatiu en l'educació; açò resultaria de forma més objectiva si aquest procés portara un planejament teòric pràctic en els dotze anys d'educació bàsica; la seva importància resideix en la maduració de la personalitat dels alumnes i l'equilibri entre pensament/cos, raonament/sensibilitat.

Gardner<sup>109</sup> proposa un possible esquema de l'educació artística en el que es conjuguen la producció artística i la comprensió del procés artístic dins de les tradicions històriques, filosòfiques i culturals de l'art en la societat. Pensa que, inclús els més menuts poden formar-se en art si els proporcionen un entorn visual ric al mostrar-los obres d'art significatives. També resulta productiu posar als xiquets en contacte amb els iguals que ja poseixen habilitats de síntesi i coneixements artístics.

---

<sup>109</sup> GARDNER, H. (1999); *Educación artística...* op.cit. pp.74-75.



## **La imaginació i la creativitat, factors determinants en el procés educatiu**

La imaginació naix a partir de les imatges que va percebent l'alumne; el xiquet elabora també imatges que somia i anhela; la seva fantasia està dins del que ell coneix, la seva realitat interna li permet la imaginació. L'afectivitat és un dels factors que intervenen en el desenrotllament de la imaginació, així com la percepció; el xiquet o el jove pot imaginar coses inexistents, però només a l'imaginar-les i plasmar-les a través de l'art es converteixen en existents. L'associació de pensament i la imatge permet el desenrotllament cognoscitiu amb què s'assimila la realitat externa de l'alumne, des del punt de vista neurològic les imatges es manifesten en la ment quan sorgeix el moviment de les ondes corticals o musculars, açò és, a partir de la percepció sorgeix el moviment i apareix la imatge mental.

Des del punt de vista genètic no hi ha possibilitat de sostindre la imatge des del naixement i no s'observa cap manifestació durant el període sensoriomotor, la retenció de la imatge s'inicia únicament amb l'aparició de la funció simbòlica. Per açò l'aparició de la imatge resulta tardana. La imitació interioritzada proporciona una còpia de què el xiquet percep per mitjà dels seus sentits. Les imatges permeten que l'alumne desenvolupe el pensament i s'auxilie de la seva simbologia i expresse a partir del llenguatge que va adquirint la seva pròpia forma d'expressió artística.

La creativitat no és la còpia fidel d'un objecte determinat o d'una realitat; per a això hi ha la fotografia, que resol en instants aquest problema; la creativitat consisteix en el desenrotllament de la imaginació i el sentiment, que ens permet representar la realitat per mitjà d'una particular interpretació d'elements, línies, masses, tons, colors, moviments, formes, espacialitat, musicalitat, coordinació, etcètera; no és la simple observació i reproducció de quelcom extern. Cada individu reacciona davant de les imatges reals en forma diferent, segons el seu caràcter, sensibilitat, formació, experiència davant dels fets més significatius de la seva vida, lo que li permet desenrotllar una expressió personal que dona lloc a imatges molt emotives. Per açò al llenguatge artístic no sols se li considera com

un difícil però meravellós ofici, sinó, principalment, com un mitjà de coneixement que desenvolupa la nostra capacitat creativa i conceptual.

### **El sentit estètic, aspecte necessari en el desenrotllament artístic que permet un estil propi d'expressió**

La bellesa indueix l'home a la interiorització espiritual, a la forma i el pensament; aconseguix en ell, el desenrotllament de la sensibilitat, la flexibilitat mental per a arribar al coneixement i el tracte directe de la matèria. Molts de nosaltres separem el sentiment del pensament i és necessari que els dos s'equilibren per a aconseguir la concepció integral de la sensibilitat a la bellesa. El desenrotllament de la sensibilitat fa l'apreciació estètica; l'home ha d'aprendre a despertar el seu sentit perceptiu perquè pugui reconèixer el sentit estètic. A través de l'art l'home ha aconseguit desenrotllar la seva actitud estètica amb respecte al món, ja que pel medi artístic és capaç d'expressar i reflectir els valors, i, al mateix temps, l'actitud subjectiva de l'artista (recordem que el procés creador porta com a conseqüència l'obra, ja siga a nivell educatiu artístic o a nivell artístic professional).

L'estètica està lligada a les formes socials i a la consciència de l'home del seu entorn, així com la creativitat en l'art, que ve sent el mètode artístic, l'estil i la direcció, ajuden l'home a trobar una orientació útil, humanista, que troba una raó en l'existència dels diferents fenòmens de la vida, a elaborar un ideal estètic avançat d'acord amb la vida social. Quan el xiquet utilitza la creació estètica està desenvolupant la seva capacitat en diferents nivells de potencialitat en l'aspecte creatiu i imaginatiu; estem convençuts els mestres que trebalem l'educació artística de què són qualitats innates i no podem caure en l'error de pensar que l'educació no intervé en el procés creador si no s'estimula a l'educand en direcció a açò; caiem en el perill que vaja perdent la seva capacitat expressiva i creativa. L'aspecte pedagògic didàctic en l'educació artística és molt important, ja que actua de manera favorable en el desenrotllament del xiquet, del seu sentit estètic i crea la capacitat d'acceptació o no acceptació per a determinar, ja que els cànons de bellesa van canviant d'acord amb el temps i l'època, igual que totes les cultures. L'objectiu de l'estètica en l'educació és proporcionar a l'educand elements que propicien la transició incondicional

d'actituds davant de la societat que no se subjecten a la passivitat o a qüestions ja establides, sinó que intervinguen en l'alumne com un ventall de possibilitats amb característiques divergents davant de les expectatives vivencials en el seu entorn social i cultural.

L'art en l'educació crea individus amb actitud oberta i progressiva, capaços de pensar per si solos, amb esperit de crítica i capacitat de trencar línies ja estructurades; és important interindre amb una pedagogia creativa, que done solucions i expectatives, estimulants amb el desenvolupament estètic i eliminant conceptualitzacions tancades de bellesa absoluta que imposen cànons que definitivament obstaculitzen el pensament creatiu.

### **Percepció i intel·ligència; un equilibri en l'aspecte artístic.**

La percepció es produeix a través de les sensacions rebudes pels receptors del cos, per mitjà dels sentits i per ordres motores permet l'activitat de la funció sensomotora; els estímuls són els que produeixen l'activitat de reacció a partir de sensacions rebudes per objectes externs. Al percebre, l'alumne està interpretant de forma significativa les sensacions que li produeixen els objectes externs, aconseguint així un coneixement d'estos.

Els processos psicològics que intervenen en l'educació, tal com la memòria, l'aprenentatge, la creativitat, la imaginació, són funcions de les capacitats perceptuals de l'organisme. Amb el desenvolupament motor s'està donant la base de la maduració del sistema nerviós que permet el desenvolupament de la capacitat perceptiva. Aquestes capacitats són les que l'educador ha d'orientar perquè l'alumne aconsegueixi el desenvolupament integral i pugui amb açò apreciar els valors artístics i culturals. A partir del desenvolupament sensorial l'educand adquireix les imatges que li permeten activar la seva funció motora, lo que l'emportarà a l'evolució intel·lectual; dins d'esta activitat es va adquirint una sensibilitat cada vegada més fina de tipus sensomotor gratificant en la relació subjecte objecte.

Una altra problemàtica sorgeix quan el mestre, a banda del seu desconeixement en l'àrea, no porta una metodologia adequada i recorre a la còpia, a treballar de forma individualitzada. Al preparar les activitats no té en compte l'etapa de desenvolupament dels

xiquets, ni els coneixements previs. I per supost no motiva a l'alumnat, al no valorar el seu treball creatiu.

La conseqüència en els alumnes d'aquestes actituds i de la metodologia utilitzada s'aprecia en la desvalorització del treball creatiu, la confusió en la personalitat, el desequilibri emocional i una incapacitat per a ser productiu que impossibilita la formació integral com a persona.

En aquest context, l'educació artística i l'art, és utilitzat ni més menys que com un mitjà i no com un fi en si mateix. El propòsit de l'educació per l'art és usar el procés de creació per a aconseguir que els individus siguin cada vegada més creadors no important en quin camp s'aplique eixa capacitat. La introducció de l'educació artística en els primers anys de la infància podria molt ben ser la causa de les diferències visibles entre un home amb capacitat creadora pròpia i un altre que, a pesar de que ha segut capaç d'aprendre, no sap aplicar els seus coneixements, manca de recursos o iniciativa pròpia i te dificultats en les seves relacions amb el medi en què actua. Ja que percebre, pensar i sentir es troben igualment representats en tot procés creador, l'activitat artística podria molt ben ser l'element necessari d'equilibri que actue sobre l'intel·lecte i les emocions infantils.

Des d'una perspectiva psicopedagògica, l'aprenentatge del coneixement artístic activa un pensament d'ordre superior, utilitzant estratègies intel·lectuals com l'anàlisi, la inferència, el plantejament i resolució de problemes, o diferents formes de comprensió i interpretació. Quan un alumne realitza una activitat vinculada amb el coneixement artístic, no sols potència una habilitat manual desenvolupant una dels sentits (vista, oït o tacte), sinó que utilitza distints sentits al mateix temps, i sobre tot perfila la pròpia identitat, exercint les capacitats de valorar, interpretar, comprendre, representar, imaginar...Aquest coneixement es pot adquirir en l'escola, i està especificat en el currículum com Educació Artística en Primària, i com Educació Visual i Plàstica en Secundària.

Fernando Hernández<sup>110</sup> justifica la importància de l'educació artística a través de distintes formes de racionalitat:

- **Racionalitat industrial:** vincula l'habilitat manual amb l'art i va donar suport, a finals del segle passat, a l'aparició de les escoles d'arts i oficis, i a la introducció d'habilitats manuals i procediments pictòrics en l'escola.
- **Racionalitat històrica:** l'art des de sempre ha format part de la cultura i la societat de cada època.
- **Racionalitat forana:** utilitzada com argument per reivindicar el paper de l'educació en l'art dins del currículum, com una forma d'expressió, i no com dibuix de còpia.
- **Racionalitat moral:** considera que l'educació artística contribueix a l'educació moral dels xiquets i xiquetes, a través de les ocasions d'espiritualitat i vida emocional que proporciona.
- **Racionalitat expressiva:** a través de l'art les persones expressen els sentiments, emocions i el seu món interior. Aquest argument conegut com d'autoexpressió es va iniciar als anys quaranta amb la divulgació de l'obra de Lowenfeld.
- **Racionalitat cognitiva:** considera que l'art està vinculat a una forma de coneixement que afavoreix el desenvolupament intel·lectual.
- **Racionalitat perceptual:** defensa la necessitat de l'art com un forma de desenvolupar la percepció visual, en la doble dimensió estètica i de l'entorn. Aquest enfocament dels anys seixanta pretén, mitjançant l'observació i les anàlisis dels elements formals, desenvolupar les habilitats plàstiques dels alumnes.
- **Racionalitat creativa:** argumenta que si l'escola deu afavorir el desenvolupament de la capacitat creativa, l'art és la millor proposta. Aquesta corrent es va iniciar als anys cinquanta i continua vigent en l'educació primària.

---

<sup>110</sup> HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación...* Op. Cit., pp.37-40

- **Racionalitat comunicativa:** considera que si vivim en una cultura dominada per la imatge és important que els xiquets i xiquetes aprenguen a llegir i reproduir imatges. Aquest plantejament junt a alguns aspectes de la semiòtica i del llenguatge formal són la base de l'actual disseny curricular de l'educació secundària obligatòria.
- **Racionalitat interdisciplinària:** planteja que si l'educació artística vol ser reconeguda com un altra matèria del currículum deu organitzar els continguts d'acord a les quatre disciplines que tenen com objecte l'estudi de l'art: estètica, , història, crítica i taller.
- **Racionalitat cultural:** considera que l'art és una manifestació cultural i els artistes representen els significats de cada època i cultura. L'interpretació i producció d'aquests significats és l'objectiu prioritari de l'educació artística

L'art té un valor extraordinari en l'educació donat que potència el llenguatge, la intel·ligència, la interpretació, l'autoconsciència, la sensibilitat i la interacció. Jové proposa un model didàctic centrat en els processos de producció en el que, a través de les activitats artístiques proposades per Jové en el model MOPRART<sup>111</sup> els alumnes aprenen a mirar, analitzar, vivenciar, sentir, interpretar i conceptualitzar, i tot això a través de l'acció comunicativa i interactiva amb si mateix, amb la cultura, amb les persones del seu entorn

### 3.3. LES QUATRE DIMENSIONS DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

Des de l'àmbit de la investigació a les Escoles de Mestres en l'educació infantil i primària, a l'igual que Ricart Huerta, Roser Juanola i els equips de treball de les universitats catalanes<sup>112</sup>, compartim i participem en la idea comuna d'estructurar la formació i capacitació dels mestres en matèria d'Educació Artística a partir de quatre dimensions:

- **Dimensió cultural.** Una reflexió sobre el fet artístic i el seu paper en la formació global de les persones com a membres d'una societat.

---

<sup>111</sup> JOVÉ , J.J.(1999): *Model didàctic d'iniciació a l'art*. Ed.Ceac. Escola Catalana. Diputació de Barcelona. Cap.1

<sup>112</sup> HUERTA, RICARD (1995): *Art i Educació*. Universitat de València., pp. 41-45.

- **Dimensió crítica.** Una visió teòrica dels elements compositius del llenguatge visual, elaborada i completada amb una anàlisi conceptual que ajudarà a dominar-la fonamentant-se en criteris personals.

- **Dimensió procedimental.** Coneixement dels materials i les tècniques de realització al taller. Tradicionalment havia estat l'única preocupació dels ensenyants de matèries artístiques.

- **Dimensió psicopedagògica.** Aportacions i aplicacions dels continguts de la plàstica a l'entorn escolar. Anàlisi dels llenguatge plàstic des dels àmbits de la percepció, la creativitat, la sensibilitat i l'expressió.

Això suposa que la tradicional concepció de l'àrea de plàstica queda superada, ja que no es centraria tan sols en la dimensió procedimental (saber fer treballs al taller de forma mediada pel professorat), ni tampoc en la preponderància dels aspectes expressius. Aquestes quatre dimensions fan referència a tot un conjunt de sabers (dimensió cultural), el “saber fer” (dimensió procedimental), el “saber estar” (dimensió crítica) i finalment la capacitat de transmetre totes aquestes adquisicions fent-les accessibles als demés (dimensió psicopedagògica).

L'idea d'enfocar les relacions entre art i educació d'aquesta forma sorgeix a partir de tres dimensions:

- Històrica - social (en funció del context que afavoreix cada tendència curricular)

- Ideològic - cultural (dependent del sistema de valors vinculats a una cultura o grup social)

- Curricular - instruccional (els criteris que inspiren la selecció i articulació dels continguts educatius)

### **3.4. L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA COM A FORMA DE LLUITAR CONTRA LA DISCRIMINACIÓ.**

La discriminació per raó de gènere, malgrat el lent avanç en matèria legal i moral social, encara és una realitat actual en la nostra societat. I s'afegeix la xenofòbia al torrent d'immigrants procedents de països i cultures tant diferents com la de països africans, magrebis, sud-americans o dels països de l'est. L'educació en les escoles té un paper decisiu en la bona resolució d'aquest entramat de pensaments, tradicions, sentiments i llengües diferents. L'educació a través de l'art, lliure de connotacions socials i culturals i amb un llenguatge comú, és el mitjà perfecte per acostar a cada persona al seu interior i al dels demés compartint pensaments i sentiments.

L'educador, com el polític, el periodista o el jutge, dins la seva ètica personal i professional, decideix educar dins d'un model conformista, la del patriarcat, o pel contrari, optarà per una pedagogia crítica, amb l'objectiu de crear un futur on les persones, de qualsevol país, ètnia, raça, religió, home o dona, tinga les mateixes oportunitats. Per això, buscarà models educatius alternatius i crearà les condicions òptimes per al diàleg en igualtat de condicions. Sols mitjançant una educació on es desenvolupe l'apertura a l'altre, respectant el seu matís diferent, es podrà lluitar contra la discriminació. Considerant que l'educació pot actuar com agent transformador social, anem a analitzar com l'educació artística pot actuar com un element important i actiu en aquest canvi social. L'activitat artística proporciona un mitjà concret, no verbal, per a expressar-se, de forma conscient i inconscient al mateix temps, i els sentiments i pensaments fonamentals que sorgeixen de l'inconscient s'expressen a través de les imatges, que al visualitzar-se, es pren consciència d'ells, i, poden actuar com a gent de canvi.

L'educació artística no sols te com a finalitat, preparar a la persona per a l'art, sinó que, a més suposa un procés de desenvolupament i enriquiment de la personalitat mitjançant una relació expressiva – creativa amb la realitat física i amb les persones, i li proporciona una relació independent i universal amb la realitat. Aquesta experiència estètica proporciona a la persona la possibilitat d'utilitzar activament els seus sentits i



facultats per crear. També és una finalitat de l'educació artística<sup>113</sup> ajudar a la persona a formar-se idees, sentiments, capacitats i hàbits estètics que formen part de la seva actitud en la vida. Desenvolupar la lliure expressió ajuda a les persones a entrar en contacte amb si mateix, a ser conscients de la seva diversitat, i a expressar-se i apreciar-se més a través de les seves realitzacions.

Al formar a les persones en l'art els donem la possibilitat de conèixer, apreciar i jutjar l'art, i a més a participar en ell, expressant i creant. El primer pas és aprendre a mirar, l'entorn i a les persones, i després, reconèixer les pròpies sensacions interiors sense necessitat d'emergir física i socialment; per últim, desenvolupar un sentit crític propi. L'educació estètica és fonamental en el procés, ja que proporciona una forma d'expressió comunicable d'aquesta experiència mental, sense barreres lingüístiques. Ni fronteres. Però, l'expressió a través de l'art, no es tan sols un registre de què la persona sap i pensa de si mateix, sinó, que li permet canviar i crear noves dimensions en la vida personal. Per aconseguir el canvi s'ha d'iniciar actuant des de la vida quotidiana (el gest més insignificant, el ritual familiar, el llenguatge sexista) , on tenen lloc la majoria de les discriminacions.

El desenvolupament perceptiu en l'art o en les tasques relacionades amb l'art permet la capacitat individual de vore relacions visuals complexes, en lloc d'una visió focal, es desenvolupa una visió contextual i les seves interrelacions. Exigeix vore les relacions dels elements dins d'una totalitat. Les arts permeten desenvolupar la nostra perceptivitat i apreciar les coses que prèviament ens resultaven insignificants, ens permeten donar sentit al món. Si eduquem incorporant (a través de l'àrea de plàstica) una estructura de referència estètica permetrem qualitats com l'expressivitat, la riquesa formal, l'originalitat i la creativitat. Valors importants en una realitat intercultural, donat que allò que és diferent ens aporta riquesa. Art i creativitat va íntimament relacionat amb la intel·ligència qualitativa i les intel·ligències múltiples, donat que ens permet aprendre d'una realitat múltiple.

---

<sup>113</sup>CAO, M. (Coord.)(2000): *Creación artística y mujeres*. Recuperar la memoria. Ed. Narcea. Pilar Díez del Corral, en el capítol: *Educación artística: lo femenino en un desarrollo humano sostenible*, ens dona una perspectiva de la relació entre sexe i gènere, i les relacions entre desenvolupament humà sostenible i educació artística.

La creativitat deu considerar-se com una actitud més que com una aptitud. La creativitat es manifesta quan la persona realitza alguna cosa nova i li resulta satisfactòria, o quan al relacionar coses de l'experiència anterior aconseguix un resultat gratificant. La creativitat pot arribar a ser un estil de vida.

En la nostra societat, de pensament social conformista, no es valora la creativitat. La forma de començar a canviar-la comença des d'una educació distinta, que forme persones creatives i independents, que afronte els problemes amb sensibilitat, que siguen oberts a les experiències, tolerants front a l'ambigüitat, que tinguen capacitat per acceptar el conflicte i la tensió que sorgeix davant les coses diferents, i amb flexibilitat per actuar sense basar-se en normes rígides i solucions fetes. El criteri d'apertura és un dels requisits necessàries pel desenvolupament de la creativitat. Hi ha condicions en l'ambient que afavoreixen la creativitat, com la sensibilitat, tolerància a l'ambigüitat, autoacceptació i espontaneïtat. Aquestes condicions no són hereditàries, sinó, s'aprenen i l'educació artística és un dels mitjans més adequats per a desenvolupar-les.

Esperem que l'educació artística pugui servir per a donar consciència de la possibilitat d'expressió de cada persona, en un món com el nostre, en el que gran part de la població està en silenci (dones marcades pel sexisme, minories ètniques).

### **3.5. APORTACIONS DE J.W.GOETHE A LA COMPRESIÓ DEL PROCÉS ARTÍSTIC**

Per a Goethe<sup>114</sup> una obra d'art naix de la mateixa manera que naix una planta, una flor a la Natura, segueix el mateix procés. En la producció artística hi veu una manera de fer, d'obrar de la Natura.

---

<sup>114</sup> GOETHE, J.W.(1975): *La metamorphose des plantes*. Centre Triades, París. Comentaris de Martí Prat i Costa en el llibre (1999): *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística*, publicat per la Universitat de Lleida. P.23

Goethe no va aconseguir la seva concepció del món pel camí de les deduccions lògiques, sinó per l'observació de l'essència de l'art. L'artista, a través de la percepció sensorial capta la idea que hi ha en els fenòmens naturals i la transmet, la fa visible a través de l'expressió artística. Per a ell, el coneixement humà és un vertader viure dins la creació i el govern de la Natura. Vol investigar i descobrir com la Natura viu creant. Goethe pretenia entendre el món viu. Em aquest món viu, la forma és el final del procés creador. Rere cada forma es troba un moviment i rere aquest moviment, un impuls. En el món orgànic és el moviment que crea la forma i no la forma que crea el moviment. La forma és la matèria modelada (sorra, núvols...). Goethe estava interessat en els canvis de forma, en el perquè d'aquests canvis. D'ací que un dels conceptes clau per entendre l'obra científica de Goethe segueix el concepte de metamorfosi. Ara bé, seguir el procés d'aquest canvis demana un esforç per part de l'observador: aquest no pot estar passiu, cal que desenvolupi les seves capacitats sensibles fins el punt de poder llegir d'una manera viva el llenguatge de les formes. Percebre el ritme, el moviment, l'evolució és a dir: la metamorfosi.

Goethe crea un nou punt de vista i un nou mètode d'observació. En el procés de la creació artística distingia tres fases: l'impuls, el moviment i la forma. I explica el procés d'aquesta forma: el món de les idees crea el moviment i aquest es posa en moviment a través de les forces formadores, les quals acaben donant una forma a l'impuls inicial, d'aquesta forma es pot conceptualitzar. Per entendre el procés cal utilitzar el llenguatge de l'art.

La teoria dels colors de Goethe<sup>115</sup> es considerada com la primera història de la teoria del color. En ella s'adona que la utilització del color pels artistes italians és totalment arbitrària: ningú no sap quina relació existeix entre cadascun dels colors. Classifica els colors en tres tipus segons les diferents manifestacions:

---

<sup>115</sup> GOETHE, J.W.: *Teoria de los colores*. Comentaris de Martí Prat i Costa en el llibre (199): Art, cultura, educació...op.cit.p.23.

-Colors fisiològics: són aquells que apareixen a la retina, però que no tenen una manifestació externa real. Són aparicions cromàtiques engendrades pel mateix ull. La retina sempre tendeix a la compensació de llums i ombres i a contemplar la totalitat de l'espectre cromàtic.

-Colors físics: aquells en què la seva producció requereix determinats mitjans materials, que, poden ser incolors i transparents i són produïts a la nostra retina per determinades causes exteriors. Es caracteritzen per ser passatgers i no poden ser fixats

-Colors químics: la llum és una substància indivisible, simple i homogènia.

La polaritat i la intensificació són els dos conceptes bàsics per comprendre les qualitats del cercle cromàtic.

Goethe està convençut que per comprendre els processos vitals cal una manera de veure que ha de ser diferent a la que es fa servir per copsar els fenòmens de la natura inorgànica. Explica la percepció no com substàncies, ni forces, ni energies, sinó com estats i transformacions d'aquestes. Així, per obtenir una imatge completa de la planta, s'ha d'observar les formes successivament adoptades al llarg del creixement. S'adona que la ciència fragmenta la realitat sensible cada vegada més, tendeix a l'especialització. Ell no vol perdre la unitat, la visió de conjunt, en la que es basarà per explicar el món dels colors. Si experimentem amb els colors ens adonem que els colors generen formes.

La teoria goethana parteix d'una concepció del món diferent de la de Newton. Per Goethe l'home i l'ull viu és el centre dels seus estudis. En la teoria de Newton els colors només es diferencien en allò quantitatiu.

#### **4. ART I ESTÈTICA.**

El terme estètica s'utilitza per relacionar l'art amb la bellesa ja siga, alhora de deduir els principis sistemàtics, de parlar de l'experiència, o com crítica de les obres d'art. Pel que fa al terme art, les definicions més famoses es poden reduir a tres, recurrents en la

història del pensament, com comenta Luigi Pareyson<sup>116</sup>: “*l'art és concep com un fer, com un conèixer o com un expressar*”.

Els límits de l'estètica es fixa en punt entremig entre la teoria filosòfica i l'experiència, on per entendre el concepte filosòfic d'estètica s'ha de remetre a una obertura a la concretesa de l'experiència, però, sense confondre's amb la crítica, la historia o la tècnica de l'art. L'estètica esdevé així, un punt de trobada fructífer, un camp on tenen dret a parlar artistes, crítics, historiadors, psicòlegs, sociòlegs , tècnics , pedagogs, filòsofs, metafísics, amb l'única condició que tots en parlen des de la confluència de l'experiència i la filosofia. Etimològicament expressió és deriva d'expressere, que significa fer eixir pressió cap a fora. Però aquest terme adquireix sentits molt precisos en els distintes disciplines. Així, en Estètica s' entén per tal la propietat que posseeix una obra art per a suscitar emocions, sentiments; en Lingüística: paraula o grup de paraules utilitzades per a manifestar sentiments, pensaments, opinions i també és el significant, el que és dit, això és, el enunciat; en Algebra: conjunt de termes que representen una quantitat; en Psicologia: comportament exterior, espontani o intencional, que tradueix emocions o sentiments; per exemple: l'expressió d'alegria; l'expressió de sorpresa. La manifestació dels estats afectius pot ser revelada pels gestos, la paraula, pels signes que apareguen en el rostre. I, també, és un terme que s'atribueix a fets neutres, així s'utilitza la paraula expressió per a referir-nos a certs gestos més o menys vehements de comunicació interpersonal: moure els braços a parlar, gesticular, subratllar les frases, etc.

#### **4.1. EVOLUCIÓ HISTORICA**

Per entendre els conceptes d'art i estètica al llarg de la història hem acudit ha investigacions sobre la teoria de l'art. José Jiménez<sup>117</sup> planteja un ajust conceptual de les categories d'anàlisi de la teoria de l'art i delimita nous aspectes que configuren la realitat actual de l'art i l'artista. Fa una recerca al llarg de l'història de la conceptualització i

---

<sup>116</sup> PAREYSON, L. (1997): *Els problemes...*, op.cit.p.39.

<sup>117</sup> JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*. Editorial Tecnos (Grupo Anaya), Madrid, pp.174-191.

terminologia utilitzada en les distintes manifestacions artístiques i la denominació. Nosaltres fem una aturada en l'art primitiu per considerar que influeix, no sols en l'estètica i la forma de viure l'art dels nostres alumnes, sinó també, en un aspecte candent en la societat actual, la integració dels immigrants.

A principis del segle XX es parlava d'art primitiu per considerar totes aquelles manifestacions artístiques procedents d'Àfrica, Àsia i Sudamèrica, es a dir, tot allò que no era occidental. La dècada dels seixanta és l'època de la descolonització, el moment en què tot una sèrie de països africans i oceànics accedeixen a la independència política. I, en conseqüència, tot una sèrie de persones i nacions emergents, reclamen un paper en l'història. Les expressions plàstiques tradicionals d'aquestes cultures no occidentals, entren dins del comerç de l'art i les seves produccions ja no tenen la funció inicial (religiosa, ornamental, de feina) sinó, passen a formar part d'art, tal i com els occidentals entenem aquest terme. Tendeixen a homogenitzar-se i a crear productes culturals en termes acceptables i operatius per a la nostra cultura occidental. Amb el contacte cultural amb l'occident, es produeix un procés intercultural i s'inicia, a partir d'aquest moment una nova història, Ara, més que art primitiu, seria millor anomenar-lo com art ètnic, com a expressió de la diversitat artística de grups ètnics o cultures humanes.

Totes aquelles qualitats que formaven part de l'art primitiu es fan més familiars i entren a formar part del nostre entorn estètic. Aquesta confluència i pluralitat cultural, de superposicions i mestissatge demanda una nova terminologia, que denominarem multiculturalisme. Però, no hem d'oblidar que: " *todas las formas de vida y pensamiento humanos, sin excepción, com afirma José Jiménez<sup>118</sup>, se caracterizan por su complejidad, independientemente de la mayor o menor simplicidad de su estructura económica y social, de su tecnología, de sus instituciones políticas, y de que posean o no un tipo de escritura*" a. Això implica que no es possible acceptar un plantejament evolucionista en l'art, per què, per exemple, cap persona acceptaria que l'art grec clàssic es considerava més primitiu que

---

<sup>118</sup> JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*. Op.,cit., p.176

el modern, sinó, simplement és distint, pertany a un altra cultura i una època històrica diferent a la nostra.

No podem parlar de que el terme art siga universal, donat que els antropòlegs han descobert que una paraula corresponent no existeix en la majoria de les llengües de la societat, però sí, hi ha termes equivalents a “bellesa” i a “bo”, cosa que, suposa una distinció entre ètica i estètica. Per tant, allò que és realment universal son les experiències, les manifestacions estètiques, presents en tots els grups humans. Quan els occidentals parlem d'art ho fem per institucionalitzar les manifestacions estètiques produïdes en la nostra cultura. I no existeix, originàriament, forma de la tradició cultural que sorgeix a Grècia. Quan apliquem el terme art a les manifestacions estètiques d'altres cultures o altres èpoques històriques, projectem les nostres categories i sensibilitat, a unes formes i objectes que tenen un sentit i una funció distinta de la que nosaltres atribuïm com a art.

A l'analitzar les produccions estètiques d'altres cultures fem, en primer lloc, una operació, conscient o inconscientment, de descontextualització, un canvi radical dels usos social i funcions culturals originaris dels objectes i representacions, per després, utilitzar la percepció de la vista, oïda i grafia, i apreciar de forma jeràrquica els seus valors formals, considerats sempre, a partir dels nostres propis criteris. Caldria preguntar-se si la descontextualització es un dels components fonamentals del que denominem creativitat. Els artistes occidentals utilitzaren, el que en el seu moment, anomenarem art primitiu. Hi ha un paral·lelisme en la superposició de materials distints que es poden apreciar tant en alguns “fetitxes” africans, com en la tècnica dels collages. També és significativa la importància estètica en els surrealistes del “dépaysement”, la desnaturalització que s'observa en l'art primitiu, com una via desencadenant per apreciar las qualitats estètiques d'objectes i representacions.

En el segle XXI el món avança i també ho fa l'art cap el reconeixement ple de la diversitat estètica i cultural. Un extens recull d'objectes i manifestacions estètiques de cultures no occidentals formen part del nostre patrimoni artístic i cultural, però, cal no generalitzar formes, donat que aquestes es presenten dins d'una gran diversitat de contextos

culturals, èpoques i situacions ambientals que els donen un sentit diferent. El procés de modernitat permet apreciar el contrast entre un univers estètic, cada volta més ampli i envolvent, front a l'art: no hem d'oblidar que no tot allò que considerem estètic és art i totes les produccions artístiques són estètiques. Eixa afirmació que l'estètica és més ampla de l'art, es pot observar també al comparar les manifestacions estètiques d'altres cultures (que inicialment no considerem art), amb l'art occidental. Aquest contrast entre estètica i art és fonamental per entendre l'art contemporani.

La vida canvia mol apresada i el dibuix, la pintura i l'escultura deixen de ser l'única forma de representar les imatges. I el conjunt de les arts comença a ser modificada per la influència de tres noves vies d'experiència estètica, de gran potència i expansió: **el disseny industrial**, que dona importància a les arts aplicades com expressió de la recerca de benestar material i de sensibilitat per l'estètica en la moda, el mobiliari, la decoració d'interiors i els objectes domèstics. **La publicitat** amb un llenguatge directe i agressiu que reclama amb cura l'atenció del ciutadà modern. I **els mitjans de comunicació de masses**. Els tres són signes de l'expansió tècnica que ha provocat una estilització de l'experiència i una configuració tècnica de la cultura.

## 4.2. ESTÈTICA I CRÍTICA

No es pot assimilar la crítica a l'estètica<sup>119</sup>, ni dient que la reflexió crítica és de naturalesa filosòfica ni dient que l'estètica és essencialment metodologia de la crítica. En primer lloc, la reflexió de la crítica no té caràcter filosòfic: el crític, com a tal, no és filòsof, sinó lector i avaluador, intèrpret i jutge. Respecte al filòsof, el crític s'inclou, igual com l'artista, en l'experiència estètica, que és objecte, a més de font i verificació, de la seva reflexió: el treball del crític ni s'inclou en el del filòsof, ni s'aliena al costat d'aquest, com si es tractés de dues maneres paral·leles de considerar l'art, sinó que, sobretot, se situa al costat del de l'artista i ambdós són objecte de l'estètica, l'un en la mesura que produeix art, l'altre en la mesura que en gaudeix i el valora.

---

<sup>119</sup> PAREYSON, L. (1997): *Els problemes...* op.cit p.34. Reflexions de l'autor sobre la relació entre estètica i crítica.



No és pot concebre la idea d'art- crítica – estètica com una escala d'intensificació progressiva de la reflexió, donat que, la relació que té l'estètica amb l'art són directes i no mediatitzades per la crítica. No es pot fer de l'estètica una mera metodologia de la crítica.

Un dels punt més complexos de tota l'estètica és el problema del judici<sup>120</sup>. Al voltant de la valoració de l'obra d'art es concentra una problemàtica infestada de dificultats i font de discussions infinites. Per alguns el judici és l'expressió espontània de la sensibilitat (gaudiment de la bellesa, distinció entre bonic o lleig), que denominen gust. Per a d'altres, aquella primera intuïció no conté cap judici, i es redueix a un gaudiment immediat, i cal passar a la reflexió sobre el contingut. A l'observar un obra d'art espontaneïtat i reflexió, o sensibilitat i pensament són inseparables, no hi ha ni una divisió, ni una relació de gradualitat i de successió.

### **4.3. ESTÈTICA DE LA FORMA I ESTÈTICA DEL CONTINGUT**

El significat d'aquest dos termes ha estat molt divers en la historia de l'estètica. Durant un llarg temps, el contingut es va veure com el simple tema o argument tractat. Paral·lelament es veia la forma com la perfecció tècnica i estilística amb què es tracta o s'ha de tractar l'argument. Això conformava la teoria de l'ornamentació, que reduïa l'art a un exercici tècnic, que concebia la forma i contingut a una addició. Quan es va veure que l'argument podia ser un pretext per a la inspiració real de l'obra, es va començar a veure el contingut en el tema com el sentiment inspirador. I la forma s'identificava amb l'expressió, per la qual l'obra diu tot el que ha de dir, per si mateix, sense remetre a títols, o a l'autor per explicar-ne el sentit i el valor.

Fer art significa, segons Luigi Pareyson<sup>121</sup>: “*formar continguts espirituals, donar una configuració a l'espiritualitat, traduir el sentiment en imatges, expressar sentiments*”.

---

<sup>120</sup> Ibidem, p.210.

<sup>121</sup> Ibidem.,p.70.

## 5. ART I CULTURA VISUAL

L'art i la cultura visual estan molt relacionades en la societat actual. No es pot estudiar l'art sols com un coneixements formal, conceptual i pràctic, sinó que cal considerar-lo com part de les diferents manifestacions de la cultura visual dels diferents pobles i societats. L'art, com part de la cultura visual, actua com constructor i mediador cultural de representacions socials, relacionades amb la bellesa, la religió, el poder, el paisatge, les relacions socials, el cos, et. El concepte de mediació enllaça amb l'idea de Vigotsky de la mediació social en la construcció de significats. La funció de l'art i la cultura visual afavoreix la construcció d'una consciència individual i social. Social per què a través dels processos d'intercanvi social incorporem els valors simbòlics produïts pels artistes. Individual per que les pròpies experiències personals ens permeten personalitzar i produir significats visuals, sonors, estètics....

### 5.1.EVOLUCIÓ HISTÒRICA

L'educació artística ha evolucionat, en el currículum escolar, des de l'aprenentatge del dibuix del segle XVIII, a l'assignatura d'educació visual i plàstica i la seva relació amb la interpretació de la denominada societat de la imatge i la formació de productors i consumidors. Un resum escarrit dels últims quaranta anys posa, de seguida, de manifest eixes superposicions<sup>122</sup>:

#### 1- Abans dels 70: ensenyança en el treball

Amb anterioritat als anys 70 la Plàstica ( Dibuix ) es contemplava com a activitat que exercia l'habilitat manual i la destresa per al dibuix. Es basava fonamentalment en l'habilitat per a reproduir patrons exteriors i que es concretava segons el nivell dels alumnes. En educació infantil en quadernets d'esquemes adults falsament infantilitzats, perquè el xiquet completara i acolorira. En educació primària primaven els anomenats

---

<sup>122</sup> Article d'internet <http://www.iacat.com>: "La expresion plastica como producto creativo del lenguaje visual. reflexiones acerca de su integracion curricular.

treballs manuals sotmesos a patrons de reproducció mecànica i en les últimes edats les lamine de dibuix per a adquirir domini del traç i ombreig.

Avui en dia encara es pot observar la pervivència d'aquest model obsolet, molts educadors, a pesar dels canvis de denominació i concepció que van suposar la llei d'educació del 70, els programes renovats del 80 i posteriorment la LOGSE, en educació primària es continua denominant "treballs manuals" a les activitats plàstiques. D'altra banda és curiós constatar com un avanç tècnic com és la fotocopiadora ha afavorit la pervivència d'eixe model obsolet, ja que un gran percentatge del professorat, sobretot en educació infantil i primers nivells de primària, produeix fitxes fotocopiades perquè l'alumne reproduísca i acolorisca els models de l'educador.

## **2- En la dècada dels 70: la dècada de la lliure ensenyança desbloquejadora**

La llei del 70 produeix un canvi de denominació de l'àrea introduint el terme Expressió Plàstica, així com de la seva concepció en la EGB, lo que no succeeix en BUP, on continua prevalent el model antic. A partir dels anys 70, primer per influència de Stern i Luquet, després per les aportacions de Read, però sobretot a causa de Victot Lowenfeld i el gran impacte que en el seu moment va produir la traducció i difusió del seu llibre *El Desenrotllament de la Capacitat Creadora*, s'advoca per desbloquejar la creació de l'alumne, fins llavors subjecta i encotillada per rígids patrons, per facilitar l'expressió individual i per desenrotllar la faceta motivacional del professor i el seu paper de possibilitador de recursos i materials. Aquest enfocament, que suposa uns dels canvis més radicals que s'han produït en l'educació artística, va suposar un gran avanç en la concepció de l'àrea, modificant continguts, actituds i sobretot metodologia. Fou ràpidament adoptat, encara que de forma minoritària, ja que sols es van fer eco d'ell els moviments progressistes de l'educació i els professors més renovadors.

Per a Eisner en "*Educar la visió artística*" (1995) el desconeixement per part dels professors tant de les aportacions dels estudiosos de la psicologia evolutiva de l'expressió, dels desenrotllaments coordinatius i perceptius, així com dels continguts del llenguatge plàstic, va reduir el paper del mestre a animadors o facilitadors de les condicions

apropiades per al desenvolupament espontani de l'art infantil. I va permetre que proliferaren els tallers en què imperava una suposada pedagogia de la lliure expressió, que en la practica es traduïa en un "**Laisser faire**" que produïa com a conseqüència un fer per fer, sense tindre en compte el com i el per a què. El problema com apunta Eisner en "*Procesos cognitivos y currículum*" (1987) és que: l'ambient òptim, encara que necessari no basta, cal dirigir a l'alumne dins d'aquest... per mitjà d'activitats estructurades que formen part del desenvolupament curricular regular de l'aula.

### **3- La dècada dels 80 i 90: la disciplina artística**

Des de **finals dels vuitanta**, comença a manifestar-se en aquest país un moviment de professionals (sobretot dels nivells superiors de l'ensenyança no universitària) que partint dels treballs de Gardner<sup>123</sup> i el grup Zero advoquen per convertir l'àrea en una "**disciplina artística**" i a dotar-la de continguts propis i específics basats fonamentalment en els estudis sobre la sintaxi del llenguatge visual realitzats per Arheim, Dondis, etc...

Aquesta reacció que era necessària ja que pretén corregir les desviacions que van produir la mala aplicació dels models dels setanta i els vuitanta, s'estava desenvolupant de forma reduccionista i com en els casos anteriors s'estava construint un model parcial, per una assimilació superficial i per una resistència al canvi, que unit a la influència de concepcions neogestaltiques, estava tornant a potenciar el treball imitatiu i dependent de l'alumne. Per exemple. Es deia que ha de desaparèixer l' Expressió Plàstica (encunyat en els 70), perquè és restrictiu, ja que es refereix a un procés intel·lectual de categoria exteroceptiva i que ha de ser substituït pel d'Arts Plàstiques amb categoria de disciplina acadèmica. En les raons que s'addueixen per al canvi es fa una equivalència quant a les didàctiques de la llengua i l'art, en aquesta equivalència subjau la contradicció de la proposta, ja que encara que es parla de sintaxi visual, segueix sense assumir-se en la seva totalitat i amb totes les seves conseqüències el caràcter de llenguatge de l'expressió Plàstica.

---

<sup>123</sup> GARDNER, Howard.(1994):-"*Educación Artística...*op.cit. pp. 33-50

Es parla de sintaxi, però s'oblida que la sintaxi és la ciència que estudia com s'estructura un llenguatge ( relacions formals entre signes), per establir una equivalència (que també podria ser discutible) caldria establir-la en termes de literatura i arts plàstiques, és a dir entre la utilització artística de la llengua i la utilització artística del llenguatge visual, ja que els llenguatges van molt més enllà del purament artístic.

Com diu Goodman en “*Els Llenguatges de l'Art*”, cap sistema de símbols (llenguatge) és inherentment artístic o no artístic, els sistemes de símbols es mobilitzen amb finalitats artístiques quan els individus usen eixos sistemes de símbols de modes determinats i en funció de determinats fins. En la mesura que el sistema de símbols s'utilitza per a comunicar un únic significat, d'una manera tan inequívoca com siga possible, amb una alta possibilitat de traducció i resum exacte, no funciona estèticament, però en la mesura que eixe sistema de símbols s'utilitza d'una manera expressiva o metafòrica, per a trasmetre una gamma de significats subtils, per a evocar un determinat estat emocional o per a cridar l'atenció sobre un mateix el mateix sistema de símbols, aleshores s'està utilitzant amb finalitat estètica.

En la reforma de 1990<sup>124</sup> (LOGSE), es vincula els components essencials del llenguatge plàstic amb la tradició de les propostes analític - conceptuals de la Bauhaus i d'altres escoles formalistes. Aquesta orientació arriba a Espanya a partir d'uns plantejaments curriculars de finals dels anys setanta procedents d'Itàlia, amb influències de la semiòtica i la psicologia de la Gestalt i que contribuiran a divulgar el treball de Balada i Juanola<sup>125</sup>. Però en aquesta tendència general existeixen dos parèntesis: Un que abraça l'última part del segle XIX, en el que La Institució Lliure d'ensenyança (inspirats pels reformadors de l'Escola Nova, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey...) i amb les aportacions de les experiències escolars renovadores de Catalunya, tracta d'afavorir,

---

<sup>124</sup> HERNÁNDEZ, F. (1994): *La historia de la Educación Artística: Recuperar la memoria para comprender el presente*. I Jornades sobre història de l'educació artística. Barcelona: Facultat de Belles Arts, pp.1-16.

<sup>125</sup> Conclusions de l'article de JUANOLA, R. Sobre “Viure l'art: l'arquitectura com a clau d'integració de l'educació artística a la vida quotidiana” del llibre : *Art, cultura, educació*. Aquest llibre conté diversos textos del cicle de conferències celebrat a la Universitat de Lleida del 19 de gener al 9 de febrer de 1999. Organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat en col·laboració amb el Grup de Mestres per a la Renovació Pedagògica de Lleida.

mitjançant l'educació artística, el desenvolupament no sols d'habilitats, sinó també d'actituds estètiques i artístiques, amb intenció de millorar l'adequació de les classes populars al procés industrials, i afavorir la seva educació integral. L'altre parèntesis es produeix a partir dels anys setanta, quan apareix una proposta doble en l'educació artística: una que dona especial rellevància a l'autoexpressió de l'alumnat, impulsada per Herbert Read, Viktor Lowenfeld i Arno Stern., i que conformaran la proposta curricular de l'art en l'Educació General Bàsica de la reforma de 1970. En mig dels dos parèntesis hi ha una trajectòria de quasi quaranta anys en què predominava la còpia de dibuixos de models en làmines (generalment de caràcter patriòtic i religiós).

En 1939, durant el franquisme, es fa obligatòria l'assignatura “*Hogar*” en les escoles de xiquetes, i la secció femenina serà l'encarregada de la programació d'aquesta assignatura que inclou treballs manuals com una forma d'educació artística. Aquells treballs manuals tenen com a finalitat crear un gust estètic centrat en l'activitat manual i la realització d'objectes bonics, popular i barats, privant als xiquets d'una experiència estètica basada, per exemple en la comprensió de les obres d'art.

Actualment existeixen dos tendències en l'educació artística<sup>126</sup>: la que destaca el caràcter especialista respecte a l'ensenyament de l'art, en la que l'artista, tal com el veuen els mitjans de comunicació o tal com es representa en els museus, és un dotat. I la concepció de l'educació artística com un complement formatiu que tracta de desenvolupar unes habilitats, tant en els dibuix com en els treballs manuals; i una sensibilitat en l'alumnat per la producció d'objectes bonics amb una certa càrrega de sentiments i emocions. A més, en l'actualitat, l'educació artística aporta uns continguts conceptuals relacionats amb el llenguatge visual, i la lectura sígnica de les imatges.

---

<sup>126</sup> HERNÁNDEZ, F.(1996): *La importancia de la historia de las materias curriculares: el ejemplo de la educación artística*. II Jornades sobre història de l'educació artística. Barcelona: Facultat de Belles Arts, pp.145-166

## 5.2. LA CULTURA VISUAL.

És curiós constatar com, d'una banda, se sol considerar allò creatiu i allò artístic com qualificatius inseparables i, s'oblida que no hi ha activitats específiques del ser humà especialment creatives, o més creativa que altres, sinó difereixen en la forma d'abordar-les. Per un altra banda, quan es pretén l'aprenentatge d'allò artístic (expressió plàstica, educació artística o educació visual), l'alumne és sotmés a aprenentatges gens creatius, a la imitació, a la còpia o a processos instrumentals tancats. A pesar de totes les bones declaracions de principis de les reformes educatives l'Educació Visual i Plàstica continua considerant-se una activitat margina dins del currículum per diverses raons de distint àmbit:

- **Poca valoració social i pedagògica:** perquè allò artístic no és productiu per al sistema, l'art és privilegi d'artistes. I , en l'escola se sobrevalora les àrees instrumentals i de coneixement i no els llenguatges expressius. No deixa de ser curiós que quan els especialistes parlen de xiquets creatius, en Expressió Plàstica, es refereixen a xiquets que dibuixen amb espontaneïtat, que realitzen treballs intuïtius, plens de gràcia i sorprenents des del punt de vista adult, troballes gràfiques que moltes vegades són conseqüència dels desenrotllaments perceptius, motors i coordinatius, però mai no es descriuen com a creatius xiquets que ordenen realitats ben conegudes en relacions noves de tal manera que aconseguen altres relacions més riques, més complexes i més efectives.

- **Falta de preparació dels docents en Educació Artística:** D'una banda, els mestres, generalment, desconeixen els fonaments del llenguatge visual (sintaxi visual ), els recursos expressius així com la utilització d'operadors creatius; per un altre, els especialistes desconeixen els fonaments evolutius respecte als desenrotllaments perceptius, coordinatius, reflexius i d'abstracció i integració espacial. Ja que la funció de qualsevol llenguatge és expressar-se i comprendre el que a través d'ell se transmeteix, una educació que pretenga el desenrotllament del llenguatge visual, ha de contemplar al ser humà, en interacció amb el seu entorn, en la seva doble vessant de receptor i emissor de missatges visuals, ocupant-se de desenrotllar **el saber vore** (capacitat de rebre) i el **saber fer** (capacitat d'emetre). Però com acabem d'observar cap llenguatge és inherentment artístic, sinó depèn de la utilització

que d'ell es faça. Així l'habilitat artística es podia definir com una activitat de la ment que transforma símbols presents en la cultura i que l'artista ha d'aprendre a descodificar i manipular, per reutilitzar-los en la seva producció artística i per expressar-se amb les diverses formes presents en la seva cultura. En definitiva, per a que l'adquisició i ús del llenguatge visual siga una activitat creativa suposa aplicar processos creatius al propi procés generatiu del llenguatge en cada un dels seus tres escalons:

**1.-INTERIORIZACIO-RECEPCIO:** Recepció de sensacions, percepcions i elements cognoscitius.

**2.-REFLEXIO-TRASFORMACIO:** Reelaboració de les dades interioritzades de forma personal.

**3.-EXPRESIO-COMUNICACIÓ:** Projecció exterior, elaboració de l'obra.

Així l'interiorització ha d'estar unida a les actituds de producció divergent, sobretot la generació d'idees, a la "fluïdesa" o capacitat de recuperar la informació emmagatzemada i sobretot al què Guilford<sup>127</sup> anomena *recordación de transferència* i que defineix com la capacitat d'utilitzar la informació emmagatzemada en connexions i modalitats noves.

La reflexió és creativa si va unida a actituds de transformació, o a la flexibilitat o capacitat de transformar la informació adaptant-la als usos nous i a l'elaboració o producció d'implicacions, és a dir, que un ítem d'informació arribe a implicar a un altre. En la projecció exterior, aconseguir que l'expressió siga única implica elaborar l'obra a través de l'assaig constant, utilitzar les tècniques de forma creativa i dominar els codis de transmissió.

La noció de cultura visual és multidisciplinar (amb referents d'art, arquitectura, història, medi, psicologia cultural, antropologia, estudis de gènere,...) i no s'organitza a partir de noms d'artefactes, fets o subjectes, sinó en relació amb els significats culturals.

---

<sup>127</sup> GUILFORD, J.P.(1976): Creatividad: retrospectiva y prospectiva. *Innov. Creadora.*, 1, pp.9-21.



Per a Fernando Hernández<sup>128</sup>, la cultura visual respon a canvis en les nocions d'art, cultura, història, educació produïts en els últims quinze anys, i vinculats a la noció de mediació, de representacions, valors i identitats. El punt de partida de la cultura visual són els artefactes materials (edificis, imatges fixes i en moviment, representacions en els Mass medias, performances...), produïts per les persones amb finalitats estètiques, simbòliques, rituals o polític i ideològiques. O amb una finalitat pràctica dirigida al sentit de la mirada o al seu significat. Aquestos artefactes materials són el resultat de la combinació de molts factors (econòmics, socials, polítics, culturals, institucionals, tecnològics, creatius, de diseg...)per tant conèixer-los suposa conèixer com eren i com són les societats, com s'organitzen i com treballen.

En l'actualitat la cultura visual no sols és important com estudi en l'escola, sinó també en camps com l'economia, els negocis o les noves tecnologies. Avui, les manifestacions culturals i artístiques són múltiples i variades. I l'estudi de la cultura visual des de les universitats recull des dels anuncis, els objectes de disseny, la moda, les pel·lícules, els graffiti, les fotografies, les actuacions de roc/pop, la televisió, la realitat virtual, les imatges digitals, a més de les arts tradicionals com la pintura, arquitectura o escultura.

Fernando Hernández proposa com a primer objectiu d'una educació per a la comprensió de la cultura visual, i que a més estaria present en totes les àrees del currículum: *“Explorar les representacions que els individus, segons les seves característiques socials, culturals i històriques, construeixen de la realitat. Es tracta de comprendre allò que es representa per comprendre les pròpies representacions”*<sup>129</sup>. Això suposa que en la cultura visual no hi ha receptors, ni lectors, sinó constructors i interpretes, el contacte amb la cultura no és passiu, ni dependent, sinó interactiu i relacionat amb les experiències prèvies de cadascú.

---

<sup>128</sup> HERNÁNDEZ, F. I ALTRES (1999): Art, cultura, educació...op.cit. pp.116-126.

<sup>129</sup> Ibidem, p.119.

Aquesta postura no determinista d'organització del currículum compta amb els canvis de la societat actual<sup>130</sup> que pugna per: l'expansió global de la informació i les fonts de coneixement; els canvis creixents en el món i en les formes d'entendre'l, degut a la comprensió per part de les tecnologies de l'espai i el temps; el contacte creixent entre individus, creences i cultures degut a les migracions i a la facilitat per viatjar i una relació més forta i interactiva entre investigació i desenvolupament social, degut a la rapidesa de les comunicacions i a la reorientació i desenvolupament constant del coneixement.

Per això l'ensenyament de la cultura visual no s'enfoca com un assignatura més, sinó es planteja com el trànsit entre la cultura de la certesa (caracteritzat en el pensament de la modernitat i fonamentat en les propostes de la il·lustració), i la cultura del dubte (caracteritzat per un moment de la història de la humanitat en què els sistemes de creences morals, religioses i ideològiques són diverses, plurals i constant canvi.

El currículum de l'educació artística per a la comprensió de la cultura visual ha d'abordar les imatges com a representacions socials, de manera transdisciplinar; basant-se en les característiques evolutives, socials i culturals dels estudiants; establint connexions interculturals; i des d'una posició social crítica. Són diverses les estratègies que utilitzen els alumnes per comprendre els elements de la cultura visual:

- descriptives (què veuen, què representa, què tractem de representar)
- analítiques (què components configuren el procés de representació)
- interpretatives (centrades en la producció de significats relacionats amb altres imatges i disciplines vinculades a la cultura visual)
- crítiques (valoració fonamentada de les pròpies produccions i les dels altres)

No obstant, al pensar en l'aprenentatge com a relació entre la construcció per part de la subjectivitat individual i la construcció social de la comprensió, suposa considerar que

---

<sup>130</sup> Ibidem, p.121

quan els xiquets i xiquetes arriben a l'escola, no sols tenen experiències de construcció cognitiva, referits als continguts de les disciplines, sinó que, ells mateix són el resultat d'entorns socioculturals concrets i d'èpoques històriques amb uns tipus de valors. Es a dir entren a l'escola amb una identitat basada en les experiències de gènere, ètnia i classe social, i amb unes nocions sobre autoritat i saber. El que es pretén en l'escola és, a més d'ensenyar uns continguts culturalment establerts, necessaris per adaptar-se al món social i laboral. Reconstruir la pròpia identitat en relació amb les diferents construccions de la realitat, per aprendre a interpretar-la.

### **5.3. L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA PER A LA COMPRESIÓ DE LA CULTURA VISUAL.**

Des de l'educació artística, s'intenta estudiar la comprensió de la cultura visual, no com un procés individual de comprensió de significats, sinó com una dinàmica social d'aquest llenguatge de símbols i signes que ens permet adonar-nos-en dels múltiples significats que ens aporta el món i les seves representacions. Els principals objectius a aconseguir en l'aula d'educació visual i plàstica són:

- Cultivar el respecte per totes les manifestacions humanes de capacitat creativa, i utilitzar-los per a explicar com la nostra cultura les cataloga i jerarquitzava.
- Plantejar el problema del gust a partir del propi grup, i relacionar-lo amb la diversitat històrica i la del present.
- Oferir una visió àmplia, contextualitzada i inacabada del concepte art, oberta a la redefinició.
- Valorar l'exercici interpretatiu i comprensiu (a partir de l'ús del parlar socràtic i hermenèutic) al costat de l'exercici de la percepció i la producció.
- Explicar la pràctica artística actual com a exercici actiu d'autoidentitat ètica i estètica.

- Entendre el patrimoni artístic de la nostra cultura com a font de coneixement, reflexió i noves activitats.
- A partir de la revisió ètica i estètica dels conceptes d'abstracció, *collage* i ready-mode, i de les idees que els van inspirar, introduïrem les estratègies relacionades i que s'han convertit en gèneres artístics de l'actualitat (la *performance*, la tecnologia digital audiovisual).
- Recuperar el sentit intervencionistes i intencional del *collage* per a entendre la reproducció de la imatge i comunicació de masses (TV, cine, publicitat...) Com una forma d'analitzar la seva sintaxi i interpretar els seus missatges.

Fernando Hernández<sup>131</sup> proposa treballar l'art des d'un camp de coneixements interdisciplinar que permeti apropar-se a les diferents cultures i èpoques; afavorir l'aprenentatge d'estratègies d'interpretació i ser capaços de produir de forma creativa i amb diferents mitjans i recursos. La formació artística implica dos processos interdependents i d'especial rellevància: la percepció d'imatges i el procés de comprensió. “... *pensar en el arte es diferente de pensar sobre el arte...*” F.Hernández<sup>132</sup>

Treballar la percepció en el currículum significa establir una clara distinció entre les qualitats estètiques, que es consideren universals, i les altres característiques que poden trobar-se en els objectes visuals i que no estan en la representació. Aquesta separació no té en compte que les imatges formen part de contextos visuals (històrics, socials, culturals...) que poden afectar a la generalització de les qualitats estètiques que la visió perceptiva afavoreix. Per un altra banda, el procés de comprensió de l'art suposa utilitzar dos processos el verbal i el visual. Va més enllà dels objectes en sí, doncs relaciona la l'història personal de cadascú amb els objectes visuals, els productes artístics i culturals. L'objectiu de l'educació artística és ensenyar a establir relacions entre les produccions culturals i la

---

<sup>131</sup> Ibidem, pp.40-41. En aquest llibre Hernández, seguint el currículum proposat per la LOGSE, proposa trencar en la tendència d'ensenyar en les escoles una habilitat reproductora o interpretativa (el dibuix, per exemple), i substituir-la per una actitud alliberadora de la creativitat interior (com l'expressió plàstica en primària); o el reconeixement de còdigs analítics de la imatge (com en l'Educació visual i plàstica en primària).

<sup>132</sup> Ibidem, p.42.

comprensió que cada persona, que els diferents grups socials i culturals elaboren. Es tracta d'anar més enllà del “què” (que són les coses, experiències i versions), i començar a plantejar-se el “per què” d'eixes representacions, el que les ha fet possibles, allò que expressen i valoren, etc.

El mediador d'aquest procés de comprensió de l'art és en opinió de Fernando Hernández<sup>133</sup>, “el llenguatge”, i la seva finalitat és establir marcs de comprensió sobre i des dels mitjans visuals i verbals que al temps interactuen produint contextos d'interpretació i xarxes variades de significats. Es a dir adquirir la capacitat de contrastar, generar i interpretar significats a partir d'imatges i paraules.

#### **5.4. L'EXPRESSION GRÀFICA EN EL MÓN DE LA CULTURA VISUAL**

Vivim en la societat de la informació, una societat complexa, on la diversitat és la predominant, al contrari que les societats ordenades i jerarquitzaes d'abans. L'escola i les matèries curriculars deuen avançar en la mesura que ho fa la societat, per reflectir els seus valors i actituds, al temps d'ésser motor de canvi. L'educació artística és la matèria que millor s'adequa per a la comprensió de la cultura visual. Les imatges adquireixen gran importància en la nostra cultura i influeixen en els processos d'ensenyament -aprenentatge. Com que la percepció sensorial és inseparable de les aportacions de la memòria, l'organització i la formació de conceptes, el llenguatge visual forma part de totes les matèries del currículum. El llenguatge en l'art va des de la tradicional escultura, arquitectura, pintura, dibuix, ..., fins a altres tipus de comunicació en què la percepció visual predomina com en la fotografia, cinema, premsa, televisió, i la resta dels mitjans àudio - visuals.

---

<sup>133</sup> Ibidem p.43. Per ampliar sobre la importància del llenguatge total en la creativitat cal remetre-se a Gardner que ho explica des de la seva teoria de les intel·ligències múltiples.

Els elements que constitueixen el llenguatge de la visió<sup>134</sup>:

### **-El punt.**

Per a Kandinskij, el punt és l'element primari de la pintura i de l'obra gràfica. Com a unitat mínima, el punt és el senyal mínim que deixa la punta del llapis o del pinzell. Les imatges fotogràfiques estan formades per punts, que en blanc i negre donen tonalitats de grisos, mentre que en color van creant les gammes. Dins de l'art modern, els pintors anomenats "puntilliste" van investigar la composició del color a partir de l'acumulació de punts. Un punt qualsevol és capaç d'atraure la nostra atenció, ja disposa d'una gran força visual d'atracció sobre l'ull. En el moment en què n'apareixen uns altres, tenim tendència a unir-los. Són les forces de tensió visual amb les quals anem ordenant tot allò que veiem.

### **-La línia.**

Podem definir la línia com el punt en moviment, o una acumulació de punts que segueixen una trajectòria. Per tant, el sentit de la direcció, així com el recorregut i la distància, van elaborant la sensació de dinamisme que manifesta la línia. La força del traç i les combinacions que possibiliten les marques amb les quals realitzem les línies permeten que n'hi hagen de molts tipus i gèneres diferents. En funció de l'instrument que es farà servir, la línia serà d'una determinada grossària i textura, de manera que resultaran fàcils d'interpretar i identificar les línies fetes amb llapis, bolígraf, ploma, pinzell, ceres, etc. També hi ha un altre tipus de línies que s'obtenen de manera quasi aleatòria, quan deixem anar la mà, aconseguint unes sensacions amb un cert parentesc amb la llum del llamp o el creixement de les plantes.

### **-La composició: ritme, equilibri, contrast, harmonia**

L'observació de l'entorn i els processos de percepció que ens ajuden a entendre el món que ens envolta estan condicionats per algunes característiques que ens són pròpies com a éssers humans. Quan observem una composició plàstica (quadre, fotografia o peça

---

<sup>134</sup> HUERTA, R. (1995):*Art ...* op. Cit., pp. 50 a 70

de ceràmica) estem elaborant una reflexió que té substrats culturals i condicionants fisiològics. Tot allò que sabem i transferim a l'experiència de contemplar una imatge està subjecte als nostres estímuls. L'efecte del ritme és important en l'ordenació, perquè és una extensió temporal, ja que necessita un període per a manifestar-se, i està basat en la seqüència. En plàstica aquesta seqüència s'estableix a partir de la repetició, l'alternança, l'acumulació progressiva, el reforçament i l'antagonisme. Amb aquestes imatges visuals es pot comunicar el factor temporal i l'estructura rítmica.

L'equilibri és una necessitat. La sensació d'estabilitat davant d'una imatge equilibrada ens reconforta. Però, equilibri no és sinònim de simetria. L'equilibri visual potser de dos tipus: perceptual o psicològic. La línia de l'horitzó de la mar és perceptual, mentre que l'equilibri psicològic depèn de factors culturals. Equilibri, ritme, contrast i les relacions entre els elements configurats, són un conjunt de factors que incideixen en el món sensible, tots aquest factors responen a una idea de conjunt: l'harmonia.

### **-La superfície del relat visual**

El pla o superfície és la base material sobre la qual s'esdevenen les interpretacions plàstiques. És imprescindible, ja que permet establir les connexions existents entre els diversos elements que hi intervenen. El temor de l'artista és precisament la idea inicial del món inexplorat. Temor que queda superat amb el bagatge o experiència acumulada. Una de les superfícies més presents en la nostra vida quotidiana és la pantalla del televisor, que és imminentment visual. La nostra capacitat de dominar la influència d'aquesta superfície estarà en funció dels coneixements previs sobre el seu llenguatge. Si passem de l'actitud d'espectador a la de creador, estarem enfortint la nostra capacitat d'enfrontar-nos al medi, al codi, al llenguatge.

### **-El color**

La percepció del color és un fenomen físic amb moltes connotacions psíquiques, i per tant depèn de cada receptor la idea de color assimilada. L'experiència visual de la percepció del color està carregada d'informació. Per un banda estan els significats

associatius, que són una sèrie d'estímul comuns en els quals tots coincidim (roig sang, blanc neu...). Per contra, i depenent dels condicionats culturals, els significats simbòlics dels colors són diversos ( el dol per la mort en occident és assimilat al negre, mentre que a l'orient és representat pel blanc). Els colors depenen molt de la llum, tant per la intensitat com per l'entitat del focus lumínic (natural o artificial), com per l'entorn en el qual es manifesten. En el color podem detectar tres dimensions: el matís, la saturació i la lluminositat. El color dona peu a sensacions molt subjectives provocades per les tradicions culturals i per l'experiència personal que haurem de tenir en comte en l'educació: associem els colors càlids (grocs) amb ambients càlids; la fredor dels blaus i verds a la mar; el roig a coses excitants i perilloses, etc.

### **-La forma**

Veiem coses perquè ens han ensenyat i hem après a veure-les. La gestalt ho explica a través de la teoria de la forma: a partir d'esquemes que hem construït sobre objectes, ens permet distingir entre la forma d'una part i la forma del tot. La forma ens serveix per a informar-nos de la naturalesa de les coses a través del seu aspecte extern. El nostre concepte visual d'un objecte està caracteritzat per aquelles parts de l'objecte amb les quals podem identificar-lo millor. A l'hora de dibuixar seleccionem aquells trets més familiars. Per tant quan ens mostren una figura incompleta tendim a completar-la amb els nostres esquemes previs de l'objecte en qüestió. L'esquema cubista es va rebel·lar contra els esquemes unívocs de la pintura tradicional, i ens va alliberar de la inèrcia en la percepció i la representació de l'espai.

### **-L'espai**

La idea de l'espai està íntimament relacionada amb la profunditat i el volum. Tres dimensions ens defineixen l'espai: llargària, alçària i profunditat. El buit és la primera ocupació de l'espai. El buit és una idea, fa referència a la negació, però també a l'espai com a recipient, on la matèria es l'encarregada d'omplir aquest buit. Els contrastos figura - fons de les representacions bidimensionals i tridimensionals capaciten per a la discriminació entre la figura i el fons en què està situada.



Les deformacions provenen de la tendència a la simplicitat. Les perspectives perceptuals i gràfiques són en realitat deformacions que ens ajuden a representar la profunditat dins del pla. El nostre programa d'educació artística pretén treballar la comprensió i expressió de l'art i per això poc a poc estem endinsam-nos en el món de l'estètica i la cultura visual, temes importants en la cultura del nostre temps.

## **6. UN MODEL DIDÀCTIC D'INICIACIÓ A L'ART (MOPRART)**

El grup de treball Xucurruc va iniciar el seu treball en educació artística basant-se en el model Moprart proposat per J.J.Jové. La seva base pedagògica està basada en els projectes d'investigació en acció que proposa Jové, i les activitats es realitzen com a jocs d'art. El model Moprart segueix un mètode de projectes, en el que les activitats d'ensenyament- aprenentatge s'orienten cap al desenvolupament de projectes d'investigació-acció. Tracta d'iniciar als escolars en l'art treballant a l'aula obres artístiques de tipus figural esquemàtica en forma de jocs d'art. El motiu d'elegir aquest tipus d'obres radica en que, precisen menys temps de realització i, que els alumnes es senten més còmodes que en les de tipus naturalista, en les que es requereix una habilitat major. La finalitat és que a l'analitzar les obres dels artistes les vinculen a la seva vida i context sociocultural, i igualment les obres personals produïdes pels alumnes expressen aspectes propis de la vida personals i del particular context sociocultural que els envolta.

### **6.1. TÒPICS EN L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA**

La seva intenció és superar els tòpics de que l'art:

1- L'art apareix espontàniament de la ment del xiquet. És fruit de la inconsciència i, per tant l'artista crea sense conèixer els procediments

2- L'art es conceptualista. Els artistes naixen dotats per a l'art i sense aquesta capacitat és impossible produir art. L'art es confon amb el ritme, l'harmonia i la fluïdesa expressiva. L'educació crearà les condicions òptimes.

El model MOPRART intenta fugir d'aquest tòpic, això no vol dir la renúncia a la formació conceptualista, ni que evita en els escolar de l'autoexpressivitat, sinó que intenta que les dos orientacions es donen juntes. El model promou que s'alternen, tal com succeeix en la ment dels artistes, en les que hi ha moments o fases en què es dona un anàlisi conceptualista, i altres on l'expressió apareix espontàniament.

3- L'academicisme. El model MOPRART intenta no caure en l'academicisme, en el rigor i formalisme propis de les disciplines acadèmiques, al menys en les primeres fases. Pensa que les energies invertides en l'estructuració i seqüència de continguts i el disseny d'activitats concretes, tendeixen a desvitalitzar els primer contactes dels escolar en l'art.

4- La tendència en educació artística, al llarg de les dos últimes dècades, de tractar infinitat de marcs i enfocaments teòrics (gesltalt, Piaget, moviment de l'autoexpressivitat, la semiòtica, etc.), sense ordre.

## **6.2. ELS JOCS D'ART**

Per facilitar la comprensió del treball mental dels artistes, el model utilitza un concepte auxiliar: el concepte de joc d'art<sup>135</sup>, semblant als jocs de llenguatge de Wittgenstein. En el model MOPRART<sup>136</sup> les obres d'art són el resultat de jocs mentals en els que participen totes les funcions psíquiques: la percepció, la memòria, la imaginació, les emocions, el pensament, etc. Els jocs d'art que proposa són a més de mentals, culturals formen part del món personal de l'artista.

Els jocs d'art no són entitats autònomes, autosuficients, sinó, és connecten amb la vida cultural, i la vida i món artístic dels artistes particulars. El model dona especial protagonisme als jocs d'art per a que els escolars activen la seva ment de forma pareguda als artistes, que: despleguen, inventen i relacionen de manera creativa diversos jocs d'art.

---

<sup>135</sup> Poden trobar-se relacions entre semblança i contrast entre jocs de llenguatge i jocs d'art en JOVE, J.J. (1997): *Modos de producción figural y educación artística*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida; i en la citada obra del mateix autor de 1999.

<sup>136</sup> JOVE, J.J.(1999): *Model didàctic...*op.cit.cap.3.

Per tant moltes activitats didàctiques giren en torn a l' anàlisi de les obres d'art, però amb la intenció de descobrir les formes de producció mental natural, utilitzades pels artistes. En contraposició a l'escola tradicional que dona més protagonisme a les tècniques i procediments de tipus executiu. Les activitats didàctiques exigeixen dels alumnes l'autoconsideració de la seva ment com si fos un laboratori d'investigació o exploració, on s'introdueixen coses, es fan modificacions, on s'oblida les coses prefixades i que obri a la interacció amb els altres.

Jové en el model MOPRART utilitza làmines de pintors com: Picasso, Miró, Kandinsky, Ernst i Paul Klee, entre altres, que es caracteritzen per l'estratègia filiforme. L'objectiu és que l'expressió de les seves figures s'incorporen a la vida mental dels escolars potenciant la seva riquesa operacional, les capacitats expressives, la sensibilitat i l'univers emocional i afectiu. L'estratègia consisteix en modelitzar els processos emprats pels artistes en la creació de la seva obra. Aquesta modelització no és més que una estratègia didàctica, donat que, per a un artista és impossible establir amb antelació uns passos o models de la seva obra. No obstant Jové proposa analitzar en profunditat un obra per a partir de l'anàlisi establir un model hipotètic sobre com es va realitzar. En la modelització s'atendran també altres condicionants, a més de l'obra, com aspectes de la vida i del món personal i artístic, i l'entorn cultural.

El procediment és el següent:

1. Els alumnes interpretaran figures esquemàtiques i emmarcaran l'obra en la vida i el món artístic de l'artista, amb l'ajuda del professor.
2. A continuació experimentaran i viuran els aspectes expressius dels dibuixos. Per exemple, en un quadre de Klee on es mostra una mà amb una forma expressiva, es demanarà als alumnes que fagen exercicis amb les seves mans de forma que siguin expressives.
3. Després dibuixaran mans esquemàtiques que siguin tan expressives com les de Klee.

4. I per últim se'ls desafiarà que dibuixen alguna obra personal, que com la de Klee expresse allò que volen dir.

Aquestes activitats donen peu a orientar-les en un o altre sentit d'acord als objectius educatius a aconseguir (la composició, el simbolisme, les tècniques emprades...), i amb elles es potenciarà les capacitats operacionals i expressives dels escolars. Tanmateix s'adequarà al nivell de desenvolupament i els coneixements dels escolars. Per tant, a partir d'una mateixa obra s'obri un ampli ventall de nivells d'exigència, de treball individual o en grup, i els resultats seran diversos: obres pròximes a les de l'artista, i més o menys diferenciades.

Coincidim amb Jové al aplicar una metodologia on les activitats didàctiques permeten que els alumnes experimenten, de forma que eixes vivències siguen significatives per a ells i, al actuar sobre el seu entorn més immediat, aconseguim introduir-los en la vida cultural, partint d'allò que Vygotsky denomina zona de desenvolupament pròxim.

Per potenciar la creativitat artística Jové suggereix l'ajuda d'alguns artistes que es prestin a col·laborar en determinats moments del curs, mostrant com ells mateix, a partir dels jocs d'art formen els seus propis jocs personals i creen un obra. Aquestos actuen com a mediadors en el procés de culturalització de la ment dels xiquets, potenciant al màxim l'autonomia i la riquesa personal.

### **6.3. EL CARÀCTER COGNITIVISTA I CONSTRUCTIVISTA DEL MODEL MOPRART**

El cognitivisme<sup>137</sup> en el model es basa en la psicologia procesual, que explica l'anàlisi dels jocs d'art a través del descobriment dels esquemes implicats, dels sistemes de representació i simbolització utilitzats, dels processos i estratègies que li donen identitat, dels problemes estètics abordats i de les subtileeses activades. Les estratègies que trauen el màxim partit operacional dels jocs, fomenten un desenvolupament creatiu i divers. No

---

<sup>137</sup> Ibidem, cap.4 punt 7.

obstant educar en l'art també requereix dels coneixements de l'estètica, de la teoria crítica i història de l'art.

Pel que fa al constructivisme, el model ho és radicalment, tant en les activitats de disseny didàctic, com en el procés d'ensenyament - aprenentatge, com en les activitats avaluatives i orientatives. Donen especial importància a tractar de forma constructivista els problemes d'ordre estètic.

En aquest capítol hem parlat de la necessitat d'una educació artística, de les variables que interveuen i de la cultura estètica i visual, fonament d'una societat dominada per les telecomunicacions, la publicitat, etc. Mitjans que bombardegen amb molta informació e imatges per segon i que satura el sentit crític de la persona. També hem analitzat un model didàctic d'iniciació a l'art que utilitzarem com a punt de partida per a iniciar la nostra programació d'educació artística.



**CAPITOL V:**  
**PROGRAMA D'INTERVENCIÓ**

---





La present programació d'educació artística sorgeix de la recopilació d'activitats i vivències de molts anys de treball en educació artística en les diverses escoles del grup de treball Xucurruc, entre altres les escoles d'Almoines i d'Oliva (d'on eixen els grups experimentals).

El grup de treball «Xucurruc» ,amb 10 anys de seminari dins l' MRP Escola d'Estiu Marina-Safor (comarques centrals del País Valencià) ha treballat, entre altres coses, sobre la llengua escrita de la mà de Neus Roca Cortés (UB) i d'Anna Teberoski (UB), els projectes de treball de la mà de Fernando Hernández (UAB) i el Grup Minerva, les matemàtiques amb el suport de Carles Gallego (U. Blanquerna) i , l'educació artística amb el suport de JJ.Jové i el seu llibre «Model Didàctic d'iniciació a l'art».

La forma de treballar que proposem concorda amb la filosofia de la LOGSE, ens basem en el paradigma constructivista i cognitivista, en l'anomenat currículum obert, en el treball per projectes, en l'autonomia d'organització i direcció dels centres, la investigació en acció (introduint en l'aula experiències desafiants de construcció i reconstrucció) etc. Al mateix temps pretenem difondre el nostre treball a través del grup de treball «Xucurruc» o l'escola d'estiu, a fi d'aconseguir una renovació pedagògica i una major qualitat educativa.

## **1. JUSTIFICACIÓ**

Pensem en l'art com una manifestació de l'interior de les persones, un reflex de la societat i la cultura de l'entorn, al temps que com un propulsor de nous canvis. Aleshores, pensem en l'educació artística com un àrea que recull la finalitat de la LOGSE de formar persones integrals, amb capacitats i valors, que participem de forma activa i crítica en la societat. Un àrea que fomenta el desenvolupament de la capacitat creadora, i que per tant deuria implicar la resta de les àrees d'una forma transversal, donat que la creativitat és una capacitat necessària en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge.

Lawrence Stenhouse<sup>138</sup> descriu una interessant relació directa, afirma que l'ensenyament és un art. Que el bon aprenentatge consisteix a elaborar, i no tant sols a actuar. De manera que: “*el professor és un investigador pel fet de ser un artista, ja que el bon art constitueix una indagació i un experiment*”<sup>139</sup>. Aquesta aportació de Stenhouse prové de la convicció de que l'art es basa en la investigació, ja que el propòsit de la investigació de l'artista consisteix en perfeccionar la seva actuació. En l'art, les idees es comproven en la pràctica. El procés general per l'artista sempre està associat al canvi de les idees i de la pràctica. I per això, són més potents les aspiracions que la tècnica.

Aquest plantejament es podria generalitzar a la resta de les àrees de formació, per que l'aprenentatge és un procés que implica l'assimilació i reestructuració d'esquemes de coneixement a partir de noves vivències i experiències que ens permeten, no sols comprendre l'entorn i adquirir nous coneixements, sinó també, crear a partir d'ells.

Fins el moment en les escoles s'ensenyava tècniques i habilitats plàstiques, que són inadequades, al nostre entendre, en les primeres etapes del desenvolupament de la capacitat creadora. El fet de tenir marcats uns objectius concrets per ensenyar el color, la perspectiva, la utilització de materials, la figura humana, etc. impedia que les alumnes heu descobriren per ells mateix i tendiren a l'estereotipa en els seus dibuixos, i a no experimentar en les formes i materials. Amb aquest programa pretenem que, els alumnes observen per ells sols l'art, i desenvolupen la seva capacitat creadora, d'una forma lliure d'estereotips, investigant i innovant amb formes, materials, colors i amb tot allò al seu abast. De forma que l'art, siga per a ells, una forma lúdica de formació cultural, i una forma d'expressió i comunicació personal i original. Es tracta d'educar des d'una perspectiva artística com a mitjà per a potenciar actituds creatives, tolerants i obertes cap a altres formes de vore, sentir i expressar-se. L'expressió plàstica i visual pot i ha de contribuir en la construcció del coneixement per mitjà de l'acció i la curiositat permanent.

---

<sup>138</sup> STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid. Pag.150-151

<sup>139</sup> Ibidem, p.151

Després d'aquesta breu introducció i abans d'iniciar la programació en sí mateix farem un recull dels aspectes fonamentals que ens varem portar a considerar l'art com un procediment educatiu fonamental. Són moltes les preguntes que ens varem fer alhora d'iniciar la tesis: Serveix per a alguna cosa l'art? És l'art simple joc capritxós? Aborda l'art els grans temes que afecten a la condició humana? Per què l'art sempre està en trànsit d'evolucionar? Pot l'art contribuir a millorar la comprensió de determinats temes nuclears en què cobren vida paraules com a pau, guerra, justícia, multiculturalitat, afectivitat, poder, submissió, bellesa, harmonia, esperança, ...? Pot contribuir l'art a millorar la nostra qualitat de vida? Pot l'art contribuir de manera substantiva a la construcció de la pròpia identitat de les persones? Pot l'art potenciar la intel·ligència, la creativitat i la sensibilitat? Pot contribuir a millorar a cada una de les funcions psíquiques? Etc. A continuació reflexionem sobre les possibles respostes<sup>140</sup>:

## **1.1. L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA, UNA NECESSITAT SOCIAL.**

Pensem que el món social està immers en una infinitat de codis que ens faciliten la comunicació, tenim sistemes de creences, sistemes d'interpretació del que succeeix, marcs teòrics que ens ajuden a orientar el nostre pensament i la nostra acció, disposem d'infinitat de procediments i estratègies d'acció, la informació ens ve donada des de múltiples mitjans... És a dir, que immersos en la vida social assimilem multitud d'informació i usem infinitat de sistemes auxiliars de la vida social i de la vida de la ment per a comunicar-nos, i que moltes vegades ens saturen i ens porten a deixar-nos manipular. L'educació artística pretén activar en nosaltres l'autoexpressivitat i una actitud crítica.

Tradicionalment en l'escola, en l'època en què el conductisme era la psicologia que més incidia en el món escolar, l'educació plàstica es realitzava a través de fitxes. Els psicòlegs conductistes descomponien el comportament en microsegments de relacions estímulo-resposta, i conduïen l'aprenentatge cap a l'assimilació de múltiples relacions d'aquesta naturalesa. Les fitxes realitzades pels escolars equivalien a una peculiar versió d'eixe enfocament de la psicologia i de l'aprenentatge. Cada fitxa presentava a l'alumne un

---

<sup>140</sup> Reflexions estretes d'unes cartes que Juanjo Jové enviades al grup de treball Xucurruc

estímul (una breu informació, una imatge,...) i demandava de l'alumne una resposta (acolorir de roig els rectangles, de blau els quadrats, posar una creu en la pilota més gran, acabar una frase, ...). Qualsevol tema, prèviament explicat, culminava en la realització d'unes quantes fitxes. Estes servien per a practicar les relació estímulo-resposta que prèviament s'havia fixat en els objectius a aconseguir. Servien també per a comprovar el rendiment de l'aprenentatge. A més permetien avaluar cada alumne.

Avui també observem això en moltes escoles en les activitats de plàstica, en les que, al marge de les obres que responen a l'encapçalament «dibuix lliure», presenten obres presidides per l'enfocament conductista. Cada obra sol ser la resposta puntual a un estímulo o qüestió. Per exemple: apegar cotó sobre el cos d'un corder entregat a tots els xiquets com a estímulo de base, posar colors vius sobre un dibuix d'un artista sense nom, per mitjà de punteig retallar una figura que després serà apegada sobre un full prèviament preparat, ...). Encara que és veritat que els xiquets alguna cosa poden aprendre a través d'aquest tipus d'activitats, resulta més dubtós que el procés desencadenat en les seves ments al realitzar-les tinga a veure amb l'art. Allò interessant és que l'art siga viscut com a experiència d'especial interès. I que aquesta experiència involucre a la ment en diversos processos d'ordre emocional, sensitiu, estètic i intel·lectual.

## **1.2. EL CONSTRUCTIVISME I EL COGNITIVISME FONAMENTS DEL SISTEMA EDUCATIU I DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA.**

El conductisme, i amb ell la cultura de les fitxes, poc poden aportar a l'educació artística. Molt més poden aportar enfocaments com el cognitivista i el constructivista, eixos enfocaments que presideixen l'emmarca't teòric de la Reforma. El cognitivisme-constructivista gira, sobretot, entorn dels processos mentals implicats en les activitats humanes de certa complexitat. L'educació artística, a més d'estar orientada cap al desenrotllament de les capacitats vinculades a la producció i contemplació d'obres, ha d'estar orientada en altres direccions rellevants: la comprensió de la naturalesa d'allò artístic, la comprensió dels contextos culturals enmarcadors i la comprensió de les formes de vida pròpies de d'univers de l'art. Allò més important és comprendre com funciona la

ment (com percep, com aborda problemes, com pensa, com crea un text, com tradueix a imatges icòniques una experiència viscuda, etc.); que instrumental de base utilitza i que procediments usa la ment al percebre, a l'abordar problemes, al pensar, al generar un text, al produir imatges icòniques, ...).

La cultura cognitivista exigeix als educadors que conduïsqnen les activitats educatives cap al terreny de la comprensió. Cap al terreny de l'aprenentatge significatiu. Tot ha de ser significatiu: les obres d'art sobre les quals es treballa, els processos d'anàlisi i interpretació, els processos de producció, en definitiva la ment ha de presidir la producció i gaudir de l'art. En el cas de la producció d'art, l'ideal seria dissenyar activitats que permeteren identificar el que va fer la ment de l'artista al realitzar la seva obra, el context sociocultural en el que es va produir, i que ens inspira a nosaltres al contemplar-la i al reproduir-la. Hi podrien haver diverses versions de major o menor complexitat en funció de quins siguin els nivells de desenrotllament i capacitat dels escolars. I, també, de quins siguin els objectius educatius preestablits. En definitiva, cada obra pot ser treballada de mil maneres distintes. I segons nivells de dificultat o exigència molt variats. I en qualsevol dels cicles educatius.

Una de les qüestions que ens plantejarem a l'iniciar aquesta tesi, era si l'educació artística es podria aplicar a qualsevol edat. La resposta la trobem al preguntar-nos, si l'enfocament cognitivista i constructivista es podria aplicar a qualsevol edat. Bruner des de la seva teoria dels «andamiajes» va defensar que tot pot ser ensenyat a qualsevol edat. Només que esta afirmació exigeix que el que ha de ser après siga tractat o abordat en funció de les capacitats pròpies dels xiquets. Tota activitat pot abordar-se des d'una anàlisi a un nivell de màxima simplicitat o a un nivell de màxima sofisticació. I, sens dubte, segons una amplíssima gamma de nivells intermedis. En l'art, els xiquets poden realitzar dibuixos inspirats en les obres vistes des del moment en què tenen certa capacitat per a generar figures. I es pot pensar que prompte poden començar a comprendre aspectes elementals de les formes de vida o activitat dels artistes. etc.

Vygotsky diferenciava entre processos psíquics elementals i processos psíquics superiors (i en cert moment cita els de nivell intermedi). Naturalment, l'art exigiria el cultiu dels d'índole superior. L'art infantil, en un primer moment, seria fruit de processos psíquics elementals. I, després, dels de nivell intermedi. Però, segons Gardner, els processos mentals exigits per l'art són dominats, en allò bàsic, pels xiquets en el període infantil. No obstant això nosaltres hem preferit treballar amb xiquets de primària per treballar amb projectes de certa envergadura que engloben la dimensió productiva i contemplativa de les obres d'art, a més de la comprensió dels contextos culturals propis de l'art i dels mons personals dels artistes

El paper de nosaltres com educadors és el de mediadors culturals, que, a través de la interacció entre persones de distint nivell de culturalització (educadors i xiquets o xiquets de nivell superior de culturalització i xiquets de nivell inferior), faciliten la culturalització artística, i això els exigeix certa culturalització de base. Instal·lar les activitats educatives en la zona de desenrotllament pròxim és una prioritat irrenunciable, però no és fàcil, perquè té a vore amb molts diversos i desafians qüestions: el nivell de desenrotllament i aprenentatge dels xiquets, les capacitats, destreses i hàbits que tinguen, la comprensió i coneixement per part dels educadors de l'univers dels jocs d'art i dels contextos en què s'emmarquen, el domini que tinguen dels procediments i estratègies potenciadores de l'anàlisi, interpretació de les obres, la preparació que tinguen per aconseguir adequades acomodacions dels jocs d'art a les capacitats dels xiquets, etc. A més, un altre desafiant repte deriva del fet que la zona de desenrotllament pròxim està sempre modificant-se, perquè, mentre els xiquets van progressant, l'horitzó a què s'encamina la interacció educativa ha de ser canviat o reajustat. I no cal oblidar el repte originat pel fet que la interacció formativa és de tipus obert, cosa que comporta que el que vaja a ser en ella educacionalment pertinent dependrà del que vaja succeint, sobre la marxa, en cada moment. En qualsevol cas, si ens deixem influenciar per Vygotsky, haurem d'involucrar-nos en activitats educatives que sempre apunten a aconseguir que els processos psíquics propis dels xiquets (els processos que Vygotsky denomina elementals) vagen aproximant-se als de nivell superior: els propis de les formes de vida de major qualitat.

### **1.3. QUINA ÉS LA FINALITAT DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA?**

Amb l'educació artística pretenem sentar les bases per a que els alumnes siguin capaços de comprendre les distintes produccions artístiques i incitar-los a que espresen la seva capacitat creadora.

#### **1.3.1. LA COMPRESIÓ DE L'ART.**

Amb l'ajuda de Parsons i el seu llibre “ *Desenrotllament de la comprensió de l'art*”, farem un recorregut pel que pensa un xiquet davant de l'art. Les fases que descriu Parsons les va obtindre a l'analitzar les respostes que donaven molt diversos subjectes a les múltiples preguntes que es plantejava mentre observaven obres d'art de distinta naturalesa. Sens dubte eixes fases tenen alguna cosa a vore amb l'edat, però en cap cas cal pensar que la gent major està necessàriament en els nivells superiors, doncs estos nivells, descomptant alguns pocs casos de tenaç autodidàctismo, només poden ser aconseguits amb l'ajuda de l'ensenyança.

Al principi, els xiquets tenen, davant de les obres d'art, reaccions que poc tenen a vore amb el món culte de l'art. Responen al color, a les figures, a les textures, als continguts, d'una manera molt concreta i vivencial. Els agraden els colors vius i les formes simples. Els agrada reconèixer quines coses estan representades. I tendeixen a relacionar el que veuen en elles amb les seves pròpies experiències de la vida. Reconèixer que hi ha en un quadre un gat pot conduir-los a recordar que el seu gat està malalt o és un glotó. I el color preferit en eixe mateix quadre pot ser el taronja perquè li recorda el color dels caramels. Sens dubte els agrada vore imatges, formes, colors. El que viu la seva ment davant de les obres d'art poc té a vore amb l'art, però serveix de base perquè més endavant puguen endinsar-se en els amagatalls d'allò artístic, doncs l'art sempre és forma, textura, color, tema, ...; i sempre pren la vida com a referència de partida. I eixos aspectes són precisament els que tenen en compte els xiquets mentre veuen obres, per més que ho facen a un nivell molt simple.

Quant a les seves preferències estilístiques, els agraden dels enfocaments esquemàtics i els colors vius. No tenen encara una clara decantació pels enfocaments realistes. Esta preferència es consolidarà més endavant a mesura que en ells es referme la tendència a dibuixar segons un enfocament aparença-referencial realista. Durant un temps, els xiquets reaccionen davant de les obres d'art sense prestar atenció que han segut realitzades per artistes que al fer-les volien expressar o dir coses. Les obres són, simplement, el que ells veuen. Però arriba un moment, que comencen a tindre consciència del paper de la ment que les va crear. Naturalment, quan arriben a aquest nivell, també tenen nítida consciència que ells, quan dibuixen i acolorixen, diuen, expressen, contenen coses. Són, com els artistes, autors d'obres. Les obres, doncs, les pròpies o les dels artistes són expressives i expressen les experiències de la vida. Per als xiquets, si un rostre està trist, o ells veuen que està trist, l'obra expressa tristesa. Les obres d'art són, doncs, tan fàcilment comprensibles com ho són les seves pròpies obres. Les obres, expressen i diuen, el que cadascun sent de manera intuïtiva. Amb tot, encara que les obres dels artistes reben tractaments interpretatius idèntics als que apliquen a les seves pròpies obres, noten que entre estos dos grups d'obres hi ha diferències. Les veuen distintes. Les dels artistes tenen un altre estil. Noten que certes obres són de Miró. Altres de Picasso. ... A vegades, endevinen de qui són. Són sensibles als estils, però, no saben explicar com saben que són de tal o qual artista.

En paral·lel, a tots aquests progressos es donen altres d'ordre conceptual, cosa que es mostra a través del vocabulari que utilitzen: aquesta obra és abstracta, aquest estil no m'agrada, aquesta és cubista, ... Utilitzen uns pocs conceptes triats de la cultura de l'art, però saben donar poquíssimes explicacions referides als seus significats. Quant a les preferències dels xiquets es decanten cap als enfocaments naturalistes, també ells intenten ser realistes, però aquesta tendència els condemna al fracàs, i a la pèrdua d'interés pel dibuix, perquè no són prou madurs per a dominar certes tècniques.

En la següent etapa, a la que no arriben sempre els escolars, i que sorgeix necessàriament com a conseqüència de l'educació artística, es descobreix que l'art té a vore amb sistemes de representació d'ordre cultural i personal. Es comprén que tot pot ser



representat de mil maneres distintes. L'art té a vore amb les formes de representació. Hi ha mil maneres d'utilitzar el color, les textures, les formes, la composició, els temes tractats, les emocions expressades, ... Infinites maneres d'articular els diversos components que participen de l'elaboració de les obres d'art. L'art té a vore amb estils, amb corrents artístics, amb tradicions, amb contextos històrics, amb els particulars mons dels artistes. Amb maneres simbòliques, analògiques, metafòriques, de dir i expressar sensacions, emocions, idees, pensaments. En definitiva l'art té a vore amb artistes, amb crítics, amb historiadors de l'art, amb teòrics de l'art, ... Amb les formes de vida que els són pròpies.

Aquesta fase del desenrotllament pressuposa l'assimilació de molts continguts d'ordre culturalista. I, sobretot, la comprensió dels seus vincles d'interdependència. Ara, estar davant d'una obra d'art, ja no comporta sols, el dedicar-se a vore què hi ha en l'obra, de què va el tema i què es sent davant de les imatges que reflecteixen, sinó que condueix a apreciacions i consideracions d'ordre cultural, més enllà de l'espontaneïtat de la ment. L'alumne/a que està en aquesta fase, quan veu, per exemple, una obra impressionista aprecia coses sobre el color, les textures, les pinzellades, la llum, ..., que no apreciaria sense saber coses sobre com els expressionistes enfocaven i entrecreuaven eixos aspectes. La seva ment no funciona de manera únicament reactiva. Aprofita els aprenentatges d'índole cultural que han assimilat, referits a l'art. Així mateix, en les obres descobreix significats d'ordre metafòric o temàtic que sap associar als emmarcats culturals i personals que van presidint la seva elaboració.

Finalment, en una última etapa, aconseguida sens dubte per molt poques persones (artistes, crítics, aficionats d'alt nivell, ...), la contemplació d'obres d'art desencadena processos mentals d'ordre obert en els que el subjecte va més enllà del que sap sobre estils, corrents, autors, estètica, ... per generar un univers de vivències i d'apreciacions i propostes d'elaboracions pròpies.

L'educació artística, en la primeres fases, permet als xiquets tindre moltes experiències d'ordre artístic relacionades amb el color, la forma, les textures, l'acció gestual, la composició, ... Eixes obres permeten moltes diverses experiències tant

vinculades a l'art, com potenciadores de les capacitats vivencials, expressives, lúdiques i comunicatives dels xiquets. Per això, nosaltres els educadors hem de ser capaços de veure les obres d'art des d'un terreny de l'acció productiva, experimentadora i expressiva, practicar els jocs d'art relatius al color, a les textures, a les formes, als ritmes, a la llum, a la composició, als significats literals i metafòrics. D'altra banda, el que els xiquets no estiguen encara marcats en les primeres fases per la tendència a considerar l'enfocament realista com a superior a l'enfocament esquemàtic, permet que el contacte amb diverses obres de tipus esquemàtic siga per a ells altament interessant. Cosa que permetrà, més endavant, que els seus gustos no queden exclusivament aferrats a l'enfocament realista. Així mateix, és de summa importància que els xiquets, des de molt prompte, descobrisquen que les obres són expressives, i que el que expressen no sols apunta a mostrar coses concretes sinó que en elles cobren vida vivències, emocions, idees, pensaments, ...

Els artistes, en definitiva, han de ser vistos com a companys de viatge. Com a persones que ens ajuden a tindre experiències mentals d'alt interès. A poc a poc els xiquets han de familiaritzar-se amb els emmarcats culturals, els conceptes i estratègies del món de l'art, a un nivell elemental, però evitant que l'ús d'aquests no siga d'ordre mecànic i rutinari, sinó plenament significatiu. A més, els xiquets poden començar a viure experiències que els aproximen a alguns dels sistemes d'activitat propis de determinats professionals que treballen en relació a l'art: crítics, teòrics de l'art, responsables d'exposicions, ... D'altra banda, els xiquets han d'aprendre a *dialogar* amb les obres de forma fluida, rica, imaginativa i màgica. A establir connexions amb la vida quotidiana, amb múltiples continguts d'ordre simbòlic, al·legòric o metafòric, amb qüestions referides a la condició humana, amb qüestions que afecten a la construcció de la pròpia identitat personal. L'educació artística, en definitiva, ha de ser oberta a molt diverses possibilitats d'índole formativa.

Una altra perspectiva del valor formatiu de l'art, diferent de la proposta per Parsons i les seves fases de desenrotllament de la comprensió de l'art, té a veure amb la presa de consciència. Tota ment humana autoconscient i reflexiva a d'aprendre a veure les coses des de cert distanciament de forma que possibilita operar sobre les coses vistes o fetes de

manera espontània i intuïtiva. La qual cosa permet potenciar tant la intel·ligència com la sensibilitat. Així, amb l'ajuda de les obres d'art els xiquets prenen consciència de:

- els múltiples aspectes relacionats amb l'art, i ho fan a través de riques experiències amb en el món del color, la forma, les textures, la composició, ...
- el nivell d'autoconsciència sobre les nostres reaccions o vivències millorant-lo a partir de la contemplació de les obres i comprensió del que expressen i del que sentim davant d'elles
- la rellevància dels emmarcats culturals i personals, a d'observar-los en les obres d'art, i com aquests emmarcats incideixen en el funcionament de les nostres ments i en la vida que portem.
- millorar el nivell de consciència que tenim sobre coses rellevants relatives a la condició humana i a la construcció de la pròpia identitat personal, a d'establir diàlegs oberts i personals amb les obres d'art.

En fi, potser aquesta siga un gran objectiu educacional: contribuir, amb l'ajuda de l'art, a la millora qualitativa de la vida mental.

### **1.3.2. L'EXPRESSION DE L'ART.**

Pensem que allò més important és cultivar l'expressivitat tant en la producció d'obres d'art, com al generar vida mental. Ja que la persona s'expressa també quan parla amb altres, quan imagina o, parla amb si mateix. És a dir, creiem que la nostra vida mental, la nostra identitat, deu molt a les formes expressives que cultivem. La ment genera, sobre la marxa, idees, pensaments, vivències, emocions, ... L'expressió, independentment que siga d'orde merament interior o s'òbriga cap a l'exterior, sempre té la possibilitat d'escapar a la mera reproducció d'estereotips, frases fetes, idees cristal·litzades, ... I és en els moments en què renúncia a ser merament reproductiva quan pot contribuir que la vida mental amplie els seus horitzons.

Les formes expressives pròpies de l'art (tant les vinculades a la producció d'art, com les orientades a la seva contemplació, lectura, crítica o discussió) tenen un gran potencial formatiu, donat que permeten expressar la pròpia personalitat amb sensibilitat, un sistema de valors i unes formes de conducta que ens donen una identitat pròpia. En conseqüència, hem de dissenyar activitats educatives que promoguen i faciliten el cultiu d'emergents i prometedores formes expressives.

Com ajuda l'educació artística a produir art?. Doncs, proporcionant situacions que generen una experiència única en els alumnes, integrada en un context sociocultural que incite els alumnes a gaudir amb la contemplació i la producció d'art. L'art és una experiència interessant, desafiadora, prometedora, suggestiva, ... en si mateix. Però, segons els plantejaments de Dewell en "*El arte como expresión*", no implica que la ment faça coses radicalment distintes de les que fa comunament. Segons ell, els processos mentals activats són els mateixos que els exigits per les activitats quotidianes. Només que orientades cap a una major plenitud, subtileza, sofisticació, elaboració, integració, sense lligams i exigències de tipus funcional que pesen sobre la majoria de les conductes quotidianes. Per això l'art s'associa espontàniament al cultiu de la imaginació, de la fantasia i de la creativitat. I, també, a certa propensió a transgredir els sistemes normatius habituals. L'art és sinònim de llibertat. I, molt especialment, en el cas de l'art contemporani. Pareix cert que la conducta artística demanda que totes les funcions mentals (la percepció, la memòria, la imaginació, el pensament, ...) siguin activades amb extraordinària flexibilitat i fluïdesa. Amb àmplia llibertat.

Jugar amb el color, les formes, les idees, les textures, les estratègies de composició, les emocions evocades, ..., a fi d'aconseguir que l'obra resulte màgica, suggeridora i suggestiva, condueix a múltiples processos d'orde indagador, explorador, combinatori, evaluatiu, ... He ací una de les raons que expliquen el caràcter additiu de l'art. Però l'art sorgeix de la vida. S'alimenta d'ella. No pot viure sense ella. Això significa que no hi ha art que estiga desvinculat de la vida mundana, quotidiana, laboral, ... I, tampoc hi ha art que no se sustente en la cultura viva. Es a dir, encara que cada obra d'art tinga la seva particular entitat, totes les obres tenen un suport contextuals. Per això l'educació artística ha

d'ancorar-se en l'espai entrecreuat d'eixos dos mons: el món de la vida i el món de l'art. Així, per exemple, les obres de Miró s'entenen molt millor si són compreses com formant part del seu món personal i artístic, interrelacionant els contextos de vida en què el va viure: la seva època, el seu entorn cultural i les circumstàncies històriques.

Tota educació artística s'ha d'associar a un context sociocultural i a unes formes d'expressió artística. Per això cal evitar que el anomenat «dibuix lliure» tinga com únic marc contextual les consignes donades pels mestres: *Feu un dibuix de l'excursió, Dibuixeu un dibuix, el que vulgueu, sobre el que heu fet aquest diumenge, ...* Això sols pot conduir a dibuixos superficials, rutinaris, repetitius, sense personalitat. De la mateixa manera, en l'educació artística hem d'evitar realitzar activitats del tipus: *posar color al dibuix de Miró que vos acabe de donar o acabar el dibuix d'eixa cara (treta d'un quadro de Klee) que només té dibuixada una mitat* i altres per l'estil, que poden contribuir, certament, a lleugers progressos puntuals, però, des d'una perspectiva més exigent, són exercicis que tenen poc a vore amb l'art i el seu contextos sociocultural i mental.

En les nostres propostes de treball, intentem crear contextos pertinents. Així, per exemple, al treballar determinades obres de Miró, procurem que els xiquets coneguen algunes coses sobre ell: sobre la seva vida, sobre la seva obra i sobre el context sociocultural en el que va viure, a través de contes, vídeos o altres recursos que puguen sorgir. D'altra banda, també intentem que aquesta contextualització s'aplique també a les seves obres espontànies de forma que es convertisquen en art.

Gaudir de l'art i de l'estètica comporta esforç, lluita, recerca, exploració, dedicació, reorientació, autocorrecció, sentit crític, ... Però d'una forma pausada i gradual, no fora a succeir que a xiquets de molt curta edat es conduirà a associar l'art a vivències negatives i angoixants.

## **2. CARACTERÍSTIQUES DEL CENTRE EDUCATIU IDONI PER A L'EDUCACIÓ ARTÍSTIC.**

L'escola és una de les parts del sistema educatiu i es caracteritza per tindre una identitat pròpia, una cultura escolar i, una autonomia en la direcció i organització. Considerem que els trets d'identitat que més caracteritzen a una escola creativa, dins de cada una de les perspectives curriculars, són els següents:

### **Respecte al currículum:**

- Obertura i flexibilitat
- Adaptació als diferents contextos particulars
- Perspectiva constructivista d'objectius i continguts
- Participació, negociació i consens dels diferents agents socials
- Eina de transformació de la realitat social
- Material divers, adaptable a la complexitat de l'aula
- Exemplificacions en el treball per projectes
- Investigació crítica de l'entorn social

### **Respecte a l'avaluació:**

- Intenta interpretar i comprendre els processos
- Del currículum, del professor, del context organitzatiu, de l'aprenentatge de l'alumne.
- Crítica, democràtica, no selectiva
- Anàlisi del currículum reglat per les institucions

- Anàlisi dels processos socials
- Investigació acció
- Rendiment acadèmic de l'alumnat

### **Respecte el model de professionalitat docent:**

- La pràctica és una acció basada en la reflexió
- Col·laboració entre l'expert i el pràctic
- Investigador en/sobre la pràctica. Investigació cooperativa i participant centrada en l'escola i l'entorn
- Elabora teoria a través de la pràctica
- Formació a través de les pràctiques com espai de reflexió i acció professional
- Construcció d'un coneixement professional pràctic
- Professionalitat: capacitat crítica per reflexionar i actuar en conseqüència sobre els processos.

### **Implicacions organitzatives**

- L'escola com a organització és una realitat construïda subjectivament. És una realitat construïda per les persones que la constitueixen, la desenvolupen i la mantenen a través de les seves interaccions, dels conflictes i de les formes de comprensió de l'organització
- Participació i implicació de tots els membres de la comunitat. Presa de decisions compartida
- Lideratge pedagògic i d'equip. Preocupació per la cultura de l'organització escolar

- L'organització com a part del desenvolupament professional i personal.
- L'organització està construïda des d'una realitat socio-cultural i política més ampla

### **Direcció de l'organització:**

- Competència interpersonal, autoritat compartida i professionalitat docent
- Presa de decisions des de criteris de consulta, comunicació i col·laboració
- Participació de la comunitat educativa en la gestió del centre.
- Les funcions principals seran l'organització de la participació, distribució del poder institucional i resoldre conflictes.
- Els materials curriculars dins el PCC.
- Incorporació de diferents fonts d'informació al currículum.
- Desenvolupament professional de l'equip educatiu.
- Guió per a l'anàlisi dels materials curriculars.

## **3. OBJECTIUS**

En el programa que proposem és impossible tenir previstos uns objectius concrets, ja que el que intentem, no es dirigir, directa o indirectament, la capacitat creadora dels alumnes, sinó, donar-los llibertat per a que elaboren els seus propis processos, mentre que els mestres actuen de dinamitzadors d'aquest aprenentatge i fomenten l'assimilació d'uns criteris d'actuació i unes actituds. No obstant, és evident que en el començament de qualsevol cosa: un quadre, una redacció, una classe...; prèviament s'han delimitat unes bases d'actuació que seran substituïdes, modificades o eliminades al llarg del procés al intervenir diversos factors sorgits en el procés. El procés que seguim suposa un ajust a la realitat seguint el paradigma de Investigació – Acció en l'aula.



La finalitat i els objectius bàsics que ens marquem són:

1. Educar la sensibilitat artística dels xiquets, xiquetes i mestres.
2. Aprendre i conèixer l'art com una forma d'expressió humana.
3. Desenvolupar la sensibilització estètica, considerant l'art com un valor.
4. Fomentar l'autoestima.
5. Desenvolupar la imaginació i la creativitat.
6. Conèixer i valorar el treball d'un pintor i la seva producció.
7. Interconectar amb temes transversals com: educació per a la pau, medi ambient i coeducació.
8. Propiciar l'experimentació artística com un recolzament didàctic a altres matèries.
9. Desenrotllar una actitud positiva en el treball de grup, participant de forma cooperativa.
10. Millorar l'habilitat gràfica i adquirir tècniques pictòriques.
11. Explorar, manipular i descobrir les possibilitats de diversos materials (ceres, pintura de dits, aquarel·les, guix, materials reciclats,...).
12. La creació d'un sistema propi de treball
13. L'adquisició d'hàbits (respecte, ordre, neteja...)
14. La capacitat d'obertura a noves experiències
15. Desenvolupar el sentit crític artístic
16. Afavorir la investigació i facilitar la planificació
17. Afavorir la independència i estimular la seguretat

18. Treballar de forma multisensorial.
19. Desenvolupar en els alumnes la capacitat de comprensió de l'art
20. Afavorir els processos de percepció i atenció, aspectes clau en l'aprenentatge.
21. Potenciar habilitats cognitives (com les avaluades en el TAEC): originalitat, elaboració, connectivitat, resistència al tancament, fantasia, alçans imaginatiu, expansió figurativa, riquesa expressiva, habilitat gràfica, morfologia de l'imatge i estil creatiu.

## **4. CONTINGUTS**

Abans de comentar els blocs de continguts del nostre programa d'educació artística, convé comentar els continguts que per a l'educació artística marca el currículum oficial de primària.

### **4.1. CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA EN EL DCB DE PRIMÀRIA**

L'àrea d'educació Artística en Primària<sup>141</sup> abraça la música, la plàstica i la dramatització. Les tres formes d'expressió estan considerades llenguatges, ja que fan servir uns codis, uns mitjans i uns procediments propis per tal de comunicar. La finalitat de l'educació artística és la construcció del pensament, ajudant a formar la persona per tal d'aconseguir el seu desenvolupament individual i social.

En el DCB de primària es recomana donar importància al coneixement de l'entorn, del seu món natural, cultural i artístic. Això suposa incidir en l'apreciació i el reconeixement del patrimoni cultural, des de la vessant popular i artesana fins als més actuals mitjans de comunicació de masses. També recomana la utilització de les tècniques plàstiques convencionals (dibuix, pintura, modelat, construccions), el coneixement de les imatges, el tractament expressiu de les experiències derivades de la percepció, i la recerca

---

<sup>141</sup> HUERTA, RICARD (1995): *Art i Educació*. Op. Cit. pp. 90-91.

creativa amb respostes divergents. Un dels reptes de l'educació Artística rau en el coneixement dels mitjans audiovisuals i de comunicació com a generadors d'imatges. En el DCB de primària s'argumenta la necessitat dels tallers, ja que mitjançant l'experiència de «fer» els xiquets aprenen, juguen, s'expressen, descobreixen, experimenten, recreen i creen formes, assumeixen codis i es desenvolupen artísticament. L'expressió plàstica és considerada un bloc de continguts prioritari, i el DCB concreta dos punts de partida per al seu treball:

- ajudar l'alumnat a construir les seves capacitats artístiques i expressives amb llibertat creativa

- l'estudi plàstic de la natura i d'allò que la humanitat ha fet

Entre les funcions de la plàstica destaca: d'expressiva, lúdica, artística, formativa i procedimental. La recerca, la investigació i la creació hauran d'estar presents en totes les experiències, ja que suposa una projecció formativa important.

L'educació artística en primària tindrà com a objectiu desenvolupar en l'alumnat: l'experimentació per guanyar capacitats, conèixer els elements del llenguatge de l'art i formar-se una opinió crítica dels mitjans de comunicació, saber expressar-se amb imatges, respectar les manifestacions artístiques de l'entorn i confiar en les elaboracions pròpies.

I els blocs de continguts que proposa el DCB són:

- continguts procedimentals (tècniques i materials)

- continguts actitudinals (respecte als diferents plantejaments i valoracions personals)

- la forma (natural o artificial, bi o tridimensional, el gest, els signes)

- el color (la llum, teoria dels colors, textura i composició)

- les imatges tecnològiques (fixes i en moviment, amb plantejaments semàntics i estètics propis, molt relacionades amb els mitjans de comunicació de masses)

- el patrimoni artístic (tradicions populars, artesanía, disseny, arquitectura i art)

## **4.2. CONTINGUTS PROPOSATS EN AQUEST PROGRAMA**

John Dewey en “El arte como experiencia” considera que la persona es desenvolupa pel diàleg entre el jo i el context, i que l’educació ha de començar a partir de les demandes dels estudiants, organitzant-la de manera que es podrà aprendre mitjançant les pròpies accions. A través del treball en el context és possible obtenir coneixements, és a dir: aprendre en l’acció de fer. Per tant, considerem que la pràctica i l’acció poden ser considerades coneixements del fet artístic, i per tant continguts de l’educació.

Sabem que la cultura de l’art no pot ser assimilada sense comptar amb l’ajuda d’un ampli marc conceptual, recursos narratius i múltiples marcs teòrics de referència. Per consegüent, la funció mediacional dels educadors té a veure amb l’objectiu d’iniciar als xiquets en la comprensió i utilització d’aquest tipus de continguts culturals, però, seleccionant i acomodant-los a les possibilitats dels xiquets, partint del que Vygotsky anomena zona de desenvolupament proper. El nostre programa d’educació artística pretén fer real els propòsits de la LOGSE i del DCB de primària substituint en la classe de plàstica, el treball de fitxes, (molt habitual en moltes escoles), per un procés d’ensenyament i aprenentatge en el que tenen en comú tant continguts teòrics i conceptuals, com aspectes culturals, on podran gaudir tant els alumnes com els mestres.

La selecció dels blocs de continguts s’ha realitzat seguint les següents pautes:

- Partim dels continguts mínims per a l’àrea d’educació plàstica proposats pel DCB, en el segon cicle de primària
- Seleccionem de les distintes matèries artístiques (pintura, escultura, fotografia, etc.), aquells continguts que s’adeqüen al currículum, ja que a més d’ésser una forma de coneixement cultural, posseeix una estructura, uns procediments, conceptes i criteris

- Entenem el procés, per ell mateix com un contingut intrínsec de l'aprenentatge. Per tant, el procés personal de desenvolupament creatiu de l'alumne en l'aula de plàstica s'avalua també com a contingut.

- L'educació artística contribueix a la formació de la sensibilitat i a la formació intel·lectual de l'alumnat. Si en els treballs adquireix tanta importància el procés com els resultats, el mètode es converteix en contingut.

Hem organitzat el programa en quatre blocs de continguts. En cada bloc hi ha diversos projectes de treball amb les experiències realitzades en cadascú. Dins de l'art, ens hem centrat en la pintura i hem intentat tractar distints estils, seleccionant els pintors més representatius i més propers a l'art que fan el nostres alumnes, i a partir d'ací intentar ampliar coneixements.

### **Quadre 18: Blocs de continguts o projectes de treball.**

---

#### **BLOC I: DELS ARTISTES A LES VIVÈNCIES PERSONALS.**

1. L'art representatiu:
  - 1.1. Els colors de Rivera
  - 1.2. Juguem amb Las Menimas.
2. Vincent Van Gogh i l'art post- impressionista.
3. L'expressionisme.
  - 3.1. L'abstracció de la mà de Mondrian.
  - 3.2. Paul Klee i les formes geomètriques.
4. L'art abstracte de Joan Miró.
  - 4.1. Entrem en el quadre.
  - 4.2. Quadres amb històries de Joan Miró
  - 4.3. Els colors i les línies de Miró.
  - 4.4. Estudi del quadre «Vol de la libèl·lula al voltant del sol».
  - 4.5. La botija de Miró.
  - 4.6. L'estil de Miró.
5. Picasso, pare del Cubisme.
6. Pintors contemporanis.

- 6.1. L'art sensorio-simbòlic en: La ruta de les piràmides de Vicent Aunió
- 6.2. Manolo Gallardo
- 6.3. Philip Gastón
7. Leonardo Da Vinci, artista per a tot.

### **BLOC II: DE L'EXPERIMENTACIÓ A L'ART**

8. Fem d'inventors.
  - 8.1. Fem maraques
  - 8.2. Fem farina d'ametla.
9. Els sentits i la percepció.
  - 9.1. Fem la pell d'un animal.
  - 9.2. Treballem les textures
  - 9.3. Els peixos del fons de la mar.
  - 9.4. En Bernat i la vaca.
  - 9.5. Dibuixem pel tacte.
  - 9.6. Mirem el cel.
  - 9.7. La vista, l'olfacte i el tacte.
    - 9.7.1. La vista:
      - Els nostres ulls.
      - Què miren els nostres ulls.
      - Des d'on miren
    - 9.7.2. L'olfacte: Els olors.
    - 9.7.3. El tacte: Està nevant.
10. La psicomotricitat
  - 10.1. Un circuit.
  - 10.2. Les ombres i el sol.

### **BLOC III: COM TREBALLAR DE FORMA ARTÍSTICA LES CELEBRACIONS.**

11. Nadal: La targeta de Nadal.
12. Carnestoltes.
  - 12.1. «Som artistes»
  - 12.2. Les menines a carnestoltes.
13. Falles.
  - 13.1. Un castell de focs artificials.

### **BLOC IV: UNA MOSTRA DE TREBALL PER PROJECTES.**

14. La fusta que volia ser peix.
-

## 5. METODOLOGIA

La metodologia que proposem segueix la línia del paradigma cognitivista i els plantejaments de la teoria constructivista i de l'aprenentatge significatiu. El programa es centra en el procés de desenvolupament cognitiu, expressiu i formatiu de l'alumnat. Es basa en una pedagogia individualitzada, on les activitats s'adapten a les necessitats dels alumnes i amb estratègies que propicien l'adquisició de determinades actituds i aptituds, i estimulen la creativitat, dins d'uns processos que afavoreixen la comprensió dels continguts. I s'estructura al voltant de les quatre dimensions proposades per Ricard Huerta<sup>142</sup> en el *Model de procés*:

### **- La dimensió cultural: els sabers.**

Pretenem que els alumnes s'apropen a la cultura de l'art utilitzant obres artístiques com a continguts, de forma que desenvoluparan la seva capacitat creadora amb Picasso, Paul Klein, etc., al temps que descobriran els fets i el context sociocultural de l'època, el perquè i els formaran un concepte dels dibuixos i pintures.

### **- La dimensió procedimental: el saber fer.**

La llibertat per crear no està barallada amb la tècnica i l'adquisició d'habilitats plàstiques, per tant els xiquets descobriran el color, la profunditat, la perspectiva, els materials a mesura que observen als artistes i creen les seves pròpies obres d'art.

### **- La dimensió crítica: el saber ser.**

La pretensió de formar judicis i valors personals en els joves artistes, va en la línia de fomentar l'autoestima en els alumnes. Afavorir l'actitud d'acceptació de qualsevol obra com a bona sempre que expresse pensaments i sentiments d'una forma imaginativa i nova, evitant la censura i l'estereotipa.

---

<sup>142</sup> Ibidem, pp.78-82.

## **- La dimensió psicopedagògica**

L'objectiu és, a partir d'un coneixement, d'una habilitat adquirida i d'una actitud i uns valors personals, crear en els alumnes la necessitat i l'habilitat per expressar i comunicar als altres les seves idees i sentiments a través de les seves obres.

Al igual que el Disseny Curricular Base de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, l'educació artística emprà els coneixements de les fonts socioculturals, psicològiques, pedagògiques i epistemològiques. L'entorn social i cultural ens proporciona els fets i continguts per comprendre'ls i adaptar-s'hi. La psicologia ens permet comprendre el desenvolupament de la capacitat creadora i la seva relació amb altres capacitats de la persona. La pedagogia ens apropa a una metodologia i una forma de fer. I l'epistemologia ens dona les tècniques i habilitats de l'art.

Aquest programa d'educació artística pretén innovar en la vessant educativa, pel que fa als procediments, metodologia i activitats, tot allò des d'un enfocament d'aula basat en la investigació-acció. Alguns aspectes a tindre en compte alhora de crear activitats en les que es treballen els processos mentals implicats en la producció d'una obra (més endavant els comentaré de forma més extensa):

- Ferramentes externes (llapis, pinzells, pintures, suports, ...) i ferramentes mentals usades (paraules, conceptes, imatges, eixos estructurants, ...).
- Processos, procediments o estratègies (orientats a la regulació de l'acció externa desplegada al produir l'obra i/o de l'acció interna (mental) posada en acció).
- Continguts d'ordre sensorial, perceptiu, cognitiu, descriptiu, narratiu i interpretatiu.
- Vivències, afectes, emocions, sentiments, ..., que omplien les accions mentals desplegades.
- Emmarcats i condicionaments socioculturals.



D'altra banda, també té interès el pensar les obres des de la perspectiva de la identificació dels jocs d'art implicats en la seva producció: jocs relatius al món de les sensacions, de les formes, de les textures, del color, de la composició, de l'expressió de les emocions, sentiments, desitjos, pensaments, de la recerca de subtils i suggeridores interpretacions, etc.

Sens dubte, tots els aspectes assenyalats, poden ser tinguts en compte, també, quan en l'aula es treballa sobre les obres realitzades pels propis xiquets, així com quan es treballa sobre obres infantils extretes del museu imaginari que l'escola o el mestre haja construït prèviament. D'aquesta forma millorarà, per part dels xiquets, el grau de comprensió que tinguen sobre el seu propi sistema de producció d'obres. Cosa que els pot ajudar en el moment de produir, a partir de les pròpies obres, altres de qualitativament millors. Pel que fa a les activitats, poden ser més o menys significatives. Les que mereixen el qualificatiu de molt significatives són aquelles que generen moltes ressonàncies mentals: vivències múltiples, associacions multivariades, comparacions, suposicions, deduccions, comentaris, interrogacions desafiadors, activitats complementàries, ... És a dir, múltiples processos vinculats al quefer mental obert, variat, ric, intel·ligent, ...

En definitiva, busquem realitzar múltiples i desafidores experiències de divers nivell d'exigència: unes molt curtes, altres prou més llargues; unes apuntant a objectius de curt abast, altres a objectius de major nivell; unes potenciant l'autoexpressivitat, altres la comprensió de l'autoexpressivitat d'algun artista d'alt interès; unes orientades al cultiu de determinades funcions psíquiques (la imaginació, la percepció, el pensament, ...), altres a altres funcions; unes abordant temes d'alt interès humà, altres, temes de més limitat abast; etc.

Però, la metodologia que proposem per potenciar i desenvolupar la creativitat no és única i exclusiva de l'art, sinó que és:

### Quadre 19: Característiques d'una metodologia potenciadora de la creativitat.

<b>Universal i general</b> , perquè es pot aplicar a:	<b>Essencial i permanent</b> , ja que:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- tots els temes i problemes,</li> <li>- en tots els temps, èpoques i llocs,</li> <li>- a totes les edats i condicions socials</li> <li>- en tots els nivells educatius</li> <li>- en totes les organitzacions i assumptes</li> <li>- tant en la creació cultural, artística, literària, dramàtica, musical, científica, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No varien ni canvien en la seva <b>essència</b> estructural i funcional</li> <li>- Representen <b>processos simples naturals</b> de pensar, sentir i actuar del ser humà</li> <li>- Són <b>fonamentals</b> per a tot, ja que constitueixen l'essencial forma de ser funcional de l'humà</li> <li>- Són el principi d'acció i progrés en qualsevol àrea i la culminació final del sentit del ser humà.</li> </ul>
<b>Experiencial i viva:</b>	<b>Comprovada i comprovable:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualsevol pot <b>experimentar-ho</b> i comprovar que funciona</li> <li>- Són processos <b>vius i vitalitzadors</b>: donen alegria i optimisme, iniciativa i ganes de fer</li> <li>- Són <b>espontanis i divergents</b>, confusos i caòtics i inviten a construir i crear coses noves, noves organitzacions o traure claredat i orde del caos i la confusió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Han segut <b>experimentats</b> per les personalitats creadores, els genis i talents: ajuden a ser genials</li> <li>- Estan <b>avalats</b> per la investigació teòrica i empírica</li> <li>- Poden <b>comprovar-se i replicar-se</b> els seus processos per múltiples subjectes individual o grupalment</li> </ul>
<b>Fàcils i còmodes:</b>	<b>Eficaç i pràctics:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Són <b>fàcils de comprendre i d'aplicar</b>, pas a pas, portant a resultats imprevisibles i distints segons les ocasions i subjectes</li> <li>- Estan <b>clarament descrits</b>: són visibles i observables</li> <li>- Resulten <b>atractius</b> tant per com es realitzen com pels seus resultats</li> <li>- Al final, es fan imprescindibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Donen els resultats</b> per als que estan concebuts, si s'apliquen correctament</li> <li>- Estan dissenyats per a la seva <b>fàcil pràctica</b> des de l'edat i educació infantil i escolar a l'adult a i professional</li> <li>- La seva eficàcia en el camp educatiu, cultural i científic, si no esta provada, pot comprovar-la cada practicant</li> </ul>
<b>Intrínscament motivants:</b> Resulten <b>sempre d'interés</b> per la naturalesa divergent i divertida mateixa de la creativitat que persegueixen i estimulen.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per ser <b>actius i alliberadors</b></li> <li>- Per produir coses <b>noves i sorprenents</b></li> <li>- Per provocar <b>humor i optimisme</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per sentir-nos <b>autònoms i creadors</b></li> <li>- Per acabar en productes/obres <b>tangibles, útils i divertides</b></li> </ul>

## 5.1. LA INVESTIGACIÓ EN ACCIÓ EN L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

L'ensenyament de l'art necessita una experimentació pràctica per a comprovar la base teòrica personal. A través de la reflexió deliberativa que suposa la investigació en acció, els mestres elaboren llurs pròpies solucions en relació als problemes pràctics als quals s'enfronten. La missió dels mestres<sup>143</sup> és afavorir el desenvolupament global de la personalitat dels xiquets, creant les condicions adequades per a l'aprenentatge. Per tant estimularan els alumnes en els següents nivells:

- Afectiu-emocional: oferint-li situacions que propicien una major seguretat personal a partir del descobriment de la seva pròpia identitat
- Intel·lectual-expressiu: afavorint l'abstracció i el sentit crític, la capacitat d'observació i el descobriment del medi.
- Social: facilitant la capacitat comunicativa dels xiquets i xiquetes amb la resta dels companys i amb els adults.

Ara bé, la tasca educativa dels mestres no és individual, ja que treballen en equip, formant part d'una comunitat educativa, per tant la seva actitud serà participativa i crítica. Lawrance Stenhouse, en "*La investigación como base de la enseñanza*"(1987) formula el model de procés com a estratègia d'elaboració, desenvolupament i reformulació permanent del currículum. Per a Stenhouse l'educació comprèn quatre processos:

- **Entrenament:** assolir destreses concretes que proporcionen la possibilitat de respondre a problemes determinats.
- **Instrucció:** adquirir informació i coneixements dels més diversos àmbits de la cultura i de les activitats humanes.
- **Iniciació:** familiaritzar-se amb valors i normes socials.

---

<sup>143</sup> Ibidem. pp. 83-86

- **Inducció:** processos orientats a facilitar l'accés al coneixement, establint relacions entre elements dispersos de la cultura, ajudant l'alumne a situar-se davant del món de forma personal.

Dins d'aquests paràmetres, la reconstrucció del coneixement a l'aula requerirà la incorporació de l'alumne a un procés imprevisible de descobriment i experimentació, d'informacions, idees, conductes i valors. L'aprenentatge significatiu haurà de fer-se rellevant per a l'alumne. Ricard Huerta<sup>144</sup> proposa: *“un model obert a la divergència, a la diversitat d'elaboracions, ritmes, interessos i resultats. Significa involucrar individualment i col·lectiva l'alumne en una dinàmica educativa d'aprenentatge per a la comprensió i per a l'acció”*.

El paper dels mestres en la investigació en acció és per una part, no obstruir l'acció dels alumnes, i per l'altra intervenir en el moment adequat per ajudar als alumnes a actuar. També exerceixen un important paper com a mediadors de la cultura. Un dels valors de la investigació en acció, i una de les intencions de l'educació artística, és adquirir la capacitat de transmetre un raonament independent. Això suposa que l'alumne ha de tenir llibertat per a: plantejar problemes a investigar, expressar, desenvolupar i comprovar les seves idees i discutir amb els altres les seves idees.

Al contrari que en l'estudi de casos, un mètode de construcció de teories que permet que el professional comprove i modifiqui les seves teories anticipatòries, explorant els conceptes amb la intenció de millorar-los; La investigació educativa entén l'aula des de la perspectiva de l'acció dels participants: mestres i alumnes.

---

<sup>144</sup> HUERTA, RICARD (1995): *Art i...* Op. Cit. P.84

## 5.2. ELS PROJECTES DE TREBALL

La Reforma presta una especial atenció als procediments. Encara que amb freqüència són enfocats en l'àmbit escolar com si foren procediments de conducta (que poden ser descrits de manera seqüenciada i que poden ser observats a l'analitzar què fan les persones que els dominen a cert nivell), però, en el cognitivisme-constructivista s'enfoquen més com a procediments de la ment.

Gardner comenta<sup>145</sup>: *“En la medida que se elige introducir las formas escolares de conocimiento del arte, la forma de introducirlas se convierte en especial. No es preciso que este conocimiento se presente aislado de las facultades artísticas productivas del niño. Más bien al contrario, .....a través de cierta forma de aprendizaje bien situado”*. Gardner parla de treballar a través de projectes en els que els alumnes, amb un suport apropiat però no excessiu, s'involucren en l'aprenentatge de coneixements i habilitats artístiques per pròpia experiència.

Compartim amb Gardner i J.J. Jové<sup>146</sup> la necessitat d'organitzar l'ensenyament-aprenentatge a partir de projectes de treball. La utilització de projectes de treball com línia metodològica s'explica des dels enfocaments constructivistes i cognitivistas, amb processos transformatius de la ment que condueixen a que aquesta millori les seves capacitats operacionals, les seves ferramentes de treball, els seus recursos instrumentals, les seves estratègies operacionals, els seus nivells de coneixement, els seus repertoris comportamentals, etc. Però sempre es construeix sobre el ja construït, per la qual cosa l'educació hi ha de tindre la missió d'ajudar a construir noves capacitats, coneixements, destreses, repertoris conductuals, formes expressives, ..., sobre les capacitats, coneixements, destreses, repertoris conductuals, formes expressives, ..., prèviament consolidades.

---

<sup>145</sup> GARDNER, H.(1999): *Educación art...*op.cit.p.76.

<sup>146</sup> Comentaris d'unes cartes de Juanjo Jové enviades al grup de treball Xucurruc sobre la línia metodològica a seguir en l'educació artística.

D'altra banda, els diversos sistemes que formen la ment interaccionen entre si. Propietat que explica que en ella tot, o quasi tot, estiga relacionat amb tot. Açò significa que els particulars processos constructius activats en l'escola poden derivar en millores no previstes o buscades i que tot el sistema mental quede beneficiat. És per això que interessa que l'escola es decante pels projectes de treball de certa envergadura, de certa duració que permeta l'activació entrelaçada de múltiples processos de construcció. I inclús també entrelaçar els processos constructius desenvolupats a través de successius projectes de treball. El treballar per projectes no és sols un mètode, sinó tota una pedagogia o fórmula didàctica d'enfocar el procés d'ensenyament-aprenentatge que permet:

- Apropar-nos a la identitat dels alumnes afavorint la construcció de la subjectivitat a partir del desenvolupament d'una sèrie de competències que els permet comprendre i interpretar el món en el que viuen. Per això no s'ensenyava sol continguts sinó també procediments i actituds.
- Replantejar-nos l'organització del currículum per matèries i la forma d'implantar-lo en un temps i un espai escolar que permet una construcció personal.
- No oblidar-nos del context social i cultural de l'entorn (per això també observem i intentem comprendre les obres d'art dels artistes del nostre poble).
- Canviar la funció docent permetent experiències significatives d'aprenentatge en els alumnes, premiant les actituds investigadores i d'autoaprenentatge.

La finalitat d'aquest plantejament de treball és promoure en els alumnes la comprensió de les obres d'art, de l'expressió dels sentiments, dels problemes que investiguen, etc., donat que comprendre és ser capaç d'anar més enllà de la informació que ens proporcionen, poder reconèixer les diferències, buscar explicacions i plantejar hipòtesis. Es a dir és una activitat cognoscitiva i experiencial.

Hem elegit treballar per projectes per que afavoreix en els alumnes l'adquisició de competències relacionades amb<sup>147</sup>:

- La construcció de la pròpia identitat, en la mesura en que l'aprenentatge respon a les qüestions que els xiquets i xiquetes es formulen respecte a la realitat i a la seva interpretació.
- L'autodirecció, en la mesura que possibilita el desenvolupament de la iniciativa per investigar, indagar i construir.
- La inventiva, mitjançant la utilització creativa de recursos, mètodes i explicacions alternatives a les tradicionals.
- La crítica, pel que fa a l'anàlisi i interpretació de les coses que s'imposen
- El plantejament i resolució de problemes, desenvolupant estratègies analítiques, interpretatives i avaluatives
- La integració conceptual, llavors afavoreix la síntesi d'idees, experiències i informació de les diferents fonts i disciplines.
- La presa de decisions, donat que s'ha d'elegir allò que és rellevant en la investigació i s'ha de comunicar.
- La comunicació interpersonal, al contrastar les pròpies opinions i punts de vista amb les dels altres.

El treballar a través de projectes suposa: anar més enllà dels límits curriculars, realitzar activitats pràctiques, i permetre la vivència i experimentació,-seleccionar els temes més apropiats als interessos i estadis de desenvolupaments dels alumnes, permetre la investigació, la recerca d'informació la utilització de diferents fonts, l'anàlisi, interpretació

---

<sup>147</sup> HERNÁNDEZ,Ff.(2000): *Educación... Op. Cit.*, pp.196-197

i crítica..., i a més implica activitats individuals, grupals i de classe, així com un ambient de cooperació.

Si l'educació artística ha de girar en gran manera entorn de la producció d'art, l'apreciació d'obres d'art, la comprensió dels contextos personals i socioculturals enmarcadors i la comprensió de les formes de vida pròpies de l'art, tant més important, és treballar-la a través del desenrotllament de projectes de treball que activen d'una manera integrada estos múltiples aspectes.

### **5.3. EL MUSEU IMAGINARI**

Els xiquets han de ser introduïts al món de l'art partint del seu propi art. Cal trobar estratègies englobants que permeten encadenar les activitats educatives amb sentit, de forma que condueixquen els xiquets cap a la millora de les seves capacitats, cap a superiors nivells de desenrotllament, cap a la consecució d'una bona formació artística de base.

Juanjo Jové ens parla en unes cartes enviades al grup de treball Xucurruc del museu imaginari i ens adonem que la metodologia proposada en un museu imaginari ja estavem practicant-la a l'aula però sense reflexionar sobre la seva base pedagògica.

El museu imaginari el crea cada persona a partir de les visites a exposicions, museus, mostres artístiques, ..., i del visionat i lectura de llibres o vídeos d'art. Emergeix en la nostra ment una selecció d'artistes i d'obres que, per les raons que sirguen, adquireixen especial rellevància. Eixos artistes i eixes obres, es converteixen espontàniament en referents d'alt valor i significativitat. I, consegüentment, influeixen en la nostra manera de vore, enfocar i gaudir de l'art. Constitueixen el nostre particular museu imaginari. Un museu que, òbviament, no existeix en cap altra part que no siga l'espai de la nostra ment. Està integrat en les seves estructures. I té un paper rellevant en els nostres contactes amb l'art. Al passar de l'àmbit personal a l'escolar, proposem que cada escola (i inclús cada aula) dispose del seu propi museu imaginari en el que adquiriren especial rellevància certs artistes i determinats repertoris d'obres, sobre les que treballarien a nivell d'aula (en un micropojecte com les exposicions de les obres en un mural en el corredor, o l'exposició i



venda de quadres, realitzats pels xiquets, als pares) o d'escola (en un macroprojecte, com en el cas de l'escola d'Almoines de cara al projecte comú de preparar una exposició d'art per a la Trobada d'escoles en valencià). Però, en l'escola, vore i comentar obres, només pot tindre un rellevant interès, si en eixos moments, en que la ment dels xiquets es donen autèntiques experiències d'índole artística. El museu imaginari pretén ser un museu potenciador de la vida de l'art en l'escola, sustentat des del PEC i desenvolupat des del PCE on el disseny i desenvolupaments d'activitats educatives generen autèntiques experiències d'índole artística, perquè, en cas contrari, pot convertir-se en una mera col·lecció de cromos. A més, el museu imaginari ha de contindre tant obres d'art adult com les pròpies obres dels escolars. D'aquesta forma, el museu tindrà un major potencial educatiu, perquè facilitarà tant els progressos dels xiquets partint d'ells mateixos, com aconseguir-los amb l'ajuda de l'art culte o a través d'activitats educatives que generen interacció entre l'art infantil i l'art culte.

#### **5.4. ELS JOCS D'ART<sup>148</sup>.**

Si l'art pren vida a través del desplegament entrecreuat de diversos jocs d'art, facilitadors de la producció d'obres i de la seva contemplació, anàlisi, interpretació i gaudir, la iniciació a l'art ha de recolzar-se en activitats en què educadors i xiquets interaccionen entorn a la pràctica d'eixos jocs. Art i joc sempre han anat de la mà. Els artistes quan produeixen art en realitat estan jugant. Picasso deia: *M'ha costat tota una vida aprendre a dibuixar com els xiquets*. Per una banda, pareix dir-nos que els xiquets estan en la cima de l'art, perquè jugant, jugant, fan com els grans artistes: renovar i potenciar les seves formes expressives. Però, cal considerar, que els jocs desplegats per Picasso al dibuixar, no són els mateixos que els utilitzats pels propis xiquets. Els xiquets, amb freqüència, encaren el dibuix com si fora un joc. I mentre van jugant descobreixen noves possibilitats per a enriquir aquest joc. De fet, al dibuixar entrecreuen molts jocs: juguen amb les línies, amb les formes, amb les imatges recordades, amb les anècdotes viscudes, amb les paraules, amb

---

<sup>148</sup> Reflexions estretes d'unes cartes de Juanjo Jové enviades al grup de treball Xucurruc sobre la línia metodològica a seguir en l'educació artística. Compartim amb Juanjo Jové la idea de convertir les classes d'educació artística en jocs d'art i investiguem en el dia a dia de l'aula, la forma més idònea de jugar a l'art en els nostres alumnes.

els significats, amb les emocions, amb la imaginació, ... És a dir són, en certa manera, artistes.

Els artistes fan coses del mateix ordre. Juguen amb les línies, amb les formes, amb les emocions, amb les idees, amb la imaginació, ... Però els jocs que despleguen no són, generalment, els propis dels xiquets. I si ho són, els formats i sofisticacions que utilitzen són molt allunyades de les possibilitats infantils. Un dels grans problemes de l'educació artística consisteix en aconseguir que els jocs d'art propis de la infància s'aproximen als jocs propis de l'art adult, que, sens dubte, estan recolzats per la cultura de l'art . Per aconseguir-ho, certament haurem d'atrevir-nos a jugar els educadors a partir de les obres d'art, tant dels xiquets com dels adults.

J.Jové en el seu llibre *“El desenrotllament de l'expressió gràfica”*(1994), després d'analitzar molts dibuixos de diversos xiquets, de diferents edats, intenta descobrir els jocs implicats en la producció dels dibuixos, i presenta una versió sobre com els xiquets generen les seves obres, i com mentre les produeixen sempre obrin nous camins cap al futur. I és en “Model didàctic d'iniciació a l'art” on conjuga art, jocs i llenguatge per incidir en el procés de creació artística.

Els xiquets, quan juguen al seu aire, aborden desafiadors problemes. Per exemple: vull alçar una torre molt més alta que esta; vull que el cotxe al abaixar la rampa vaja molt més lluny, ... Sens dubte, els problemes que es plantegen donen consistència al joc. En el cas del joc de la rampa, potser el xiquet desenvolupe diversos jocs parcials amb variats suports de sustentació, amb diverses superfícies de lliscament, amb diversos sistemes d'impulsió del vehicle, ... I tots ells potser els combine a fi d'aconseguir que el cotxe vaja més lluny. Veiem, perquè, que un joc particular, en el cas d'abordar algun problema o repte particular, pot demandar el desplegament de diversos jocs auxiliars que, més o menys coordinats, contribuiran, si el xiquet posa de la seva part la necessària dedicació i esforç, a resoldre el dit problema o repte. Una cosa semblant pot dir-se de la producció per part del xiquet d'obres d'art. Tota cosa a construir implica un repte o problema a resoldre: narrar una anècdota, subratllar el més important d'ella, expressar amb intensitat i eficàcia les

vivències experimentades, aconseguir que el conjunt realitzat siga harmonios, etc. En qualsevol cas, té sempre interès que la producció d'obres per part dels xiquets quede associada a l'intent d'aconseguir estimulants metes. Cal aconseguir que els xiquets es compenetren amb els problemes abordats. I que els visquen com a reptes summament estimulants. Cosa que serà més fàcil d'aconseguir si els jocs d'art associats als problemes abordats són tractats com si foren camps d'exploració i investigació. Per tant, pensem que com educadors hauríem d'aprendre els jocs d'art, tant els implicats en les obres d'art, com els dels alumnes. Per a després intentar dissenyar activitats educatives que, partint d'unes o altres obres (les pròpies dels xiquets o les dels artistes), potencien la iniciació a l'art. Però sense caure en la cultura de les fitxes. A més convé que els jocs descoberts siguen practicats en diversos moments, amb versions distintes, i coordinant-los amb altres jocs. En la nostra programació hem intentat jugar amb l'art, utilitzant distintes estratègies: de l'obra dels artistes a la dels alumnes, dels alumnes als pintors, utilitzant contes, música, treballant la psicomotricitat, etc.

## **5.5. L'UTILITZACIÓ DEL CONTE.**

En l'educació artística, també cobra importància els descriptiu i la narració<sup>149</sup>. Així com: allò descriptiu i narratiu pot apuntar a conferir continuïtat i estructura a les activitats educatives. El que es faja dins d'una sessió de treball, durant un quadrimestre, un curs, o tot un cicle escolar, pot estar orientat cap a l'aprenentatge d'amplis coneixements de tipus descriptiu, i, també, de múltiples narracions capaces de conferir sentit al que succeïska a l'aula i als aprenentatges realitzats. Així mateix, eixes narracions, i molt especialment les que puguen apuntar al cultiu de la imaginació, de la fantasia, de la intel·ligència metafòrica, de la sensibilitat estètica, ..., poden contribuir que les activitats educatives tinguen encant, màgia, misteri, sorpresa, ... Per això en educació artística aprem el conte, ja no sols, per a contextualitzar la dimensió sociocultural que va viure un determinat artista, sinó per a donar-li eixe encant i màgia que la narrativa pot aportar. Aquestes narracions estructurants

---

<sup>149</sup>Reflexions estretes d'unes cartes de Juanjo Jové enviades al grup de treball Xucurruc sobre la línia metodològica a seguir en l'educació artística.

a més de tindre interès per elles mateixes, poden facilitar el desenrotllament de variades i formatives activitats (des de l'autoexpressivitat a la iniciació a l'art culte).

Unir art infantil, art culte i narrativa té la virtut d'ajudar als educadors a no quedar-se ancorats exclusivament en els plantejaments propis del moviment de l'autoexpressivitat. Les nostres activitats uneixen obres d'artistes com Miró, Picasso, Klee i Kandinski, junt amb la narració a través d'un conte de la seva vida i història resultant molt formativa i potenciant el progrés dels alumnes. Però, clar està, que en les activitats prenguen vida narracions i temes d'alt interès artístic, cultural i humà, dependrà en gran manera de que nosaltres, els educadors, siguem mitjanament rics en eixes dos dimensions. Un pot agarrar un sistematitzat guió sobre l'evolució de l'art contemporani i, a partir d'ell, dissenyar una seqüència d'activitats encaminades a aconseguir que els xiquets coneguen algunes qüestions bàsiques sobre eixa fase de l'art. O pot agarrar un conte sobre la vida de Miró, i convertir-lo en el protagonista bàsic de diverses sessions de treball, per exemple: començar amb la narració del conte, presentar, després, alguna imatge pertinent, que pot ser comentada, i, potser, pintada, recordar una de les primeres etapes de la vida artística de Miró i presentar i comentar alguna obra d'aquesta etapa. Etc. Però hi ha altres possibilitats. L'estructura que presidisca les activitats pot obeir, per exemple, al fet que s'embarque tota la classe en un determinat projecte: muntar una exposició sobre Miró, investigar les múltiples maneres que té Miró de representar la dona o als pardals, crear una sèrie de constel·lacions que inspirant-se en les que va fer Miró, mostren la influència d'altres obres seves, etc.

Reflexionant sobre la realitat dels nostres centres i pensant en xiquets de poca edat, compartim amb Juanjo Jové altres opcions possibles d'interès com: desplegar narratives de tipus fantàstic, contes, que, a més de generar per si mateixes màgia i sorpresa, puguen facilitar la realització de múltiples experiències d'iniciació a l'art. De fet en la nostra programació continuament estem experimentant amb els contes, els utilitzem abans d'iniciar l'activitat d'art o després, utilitzem els contes de distintes editorials o en confeccionem de nous a partir dels interessos dels xiquetes i xiquetes i fins i tot hem gaudit amb els contes que els propis alumnes han ideat. Totes les opcions són bones si resulten

significatives per als alumnes i aconseguim desplegar tota la seva imaginació i fer sorgir les emocions i sentiments.

## **5.6. ELS PORTAFOLIS**

Tradicionalment els treballs dels xiquets queden agrupats formant quaderns, que reflecteixen els particulars modes d'orientar les activitats d'aula. En els quaderns solen haver-hi fitxes, dibuixos d'expressió lliure, treballs manuals i mostres de tècniques i procediments que els xiquets han après a usar de manera puntual. En alguns casos comencen a tindre presència algunes mostres d'activitats educatives que apunten a la familiarització dels xiquets amb algunes obres d'artistes estel·lars com Picasso, Miró o Klee. Les activitats en els quaderns es col·loquen de forma additiva, és a dir poden estar en quasi qualsevol lloc del quadern, es a dir, són activitats soltes sense cap correlació amb les altres.

Nosaltres, dins del moviment de l'Educació Artística com a Disciplina i del paradigma cognitivista i constructivista que emmarca la LOGSE, preferim la producció per part dels xiquets de portafolis. En els portafolis també s'agrupen els treballs realitzats en l'aula, però sempre donen testimoni que les activitats educatives no són meres activitats puntuals sense vincles orgànics, estructurals, seqüencials o evolutius. En els portafolis poden aparèixer simples apunts ocasionals, esbossos del que poguera ser una futura obra, anotacions després d'observar una obra o visitar un museu, obres a mig fer que van ser abandonades i que van conduir a un nou plantejament de l'obra, seqüències d'obres que formen una autèntica sèrie evolutiva, etc. És a dir, que els portafolis reflecteix el treball per projectes que es realitza a l'aula i dona constància que es tracta d'un treball de tipus constructiu, on qualsevol moment té interès. Naturalment, davant de la visió dels portafolis, els mateixos xiquets poden recuperar els múltiples processos constructius que han viscut i observar l'evolució. I el mateix poden fer els educadors i els pares. Resultant una bona estratègia d'avaluació tant per els mestres com per als alumnes.

En síntesi, les estratègies de formació a utilitzar han de continuar una plantejament constructivista i evolutiu, aconseguit a través del treball per projectes i la plasmació d'aquest treball en portafolis.

## **6. ACTIVITATS**

Aquest recull d'experiències d'art, part de la iniciativa de distints mestres, preocupats per la limitació a la creativitat i la capacitat d'expressió, que aporten els dibuixos estereotipats de les fitxes predeterminades de plàstica i les referències plàstiques que des de ben menuts troben als dibuixos de Walt Disney i la televisió. Aleshores ens plantegem treballar l'art com una forma de desenrotllar la sensibilitat, la curiositat per investigar i el plaer de descobrir. És tracta d'una forma distinta de pensar, sentir i imaginar. La finalitat és l'art en si mateix, no el producte final, sinó el procés d'exploració i elaboració, on la tècnica és utilitzada ací, com un recurs.

En el programa d'educació artística que proposem, treballem a partir de pintors de distints estils, li donem un toc artístic a les activitats quotidianes d'una escola, treballem els sentits i les emocions, treballem les celebracions de forma artística i tot des d'una perspectiva experiencial i activa per part dels alumnes.

En l'art representatiu treballem l'observació, anàlisi i crítica de les obres. En l'art impressionista, expressionista, abstracte i esquemàtics: Picasso, Miró, Mondrian..., treballem d'una forma més experiencial, perquè aquest tipus d'art és més proper i possible de comprendre i reproduir pels alumnes. Intentem triar artistes propers al nostre àmbit cultural i social, per facilitar la relació afectiva.

En algunes activitats introduïm l'estil de l'artista donant certes consignes per fer les reproduccions dels seus quadres. Podria resultar contradictori si pensem que la nostra finalitat és l'expressió lliure i experimental dels xiquets i xiquetes des de ben menuts. Però nosaltres empen aquesta tècnica com un recurs per facilitar les claus d'un vocabulari gràfic, de la mateixa forma com ho fan els artistes quan s'inicien, o quan adquirim altres llenguatges: verbal, musical, corporal, etc.

Donat que, la nostra finalitat és la construcció artística i creativa dels xiquets i xiquetes, barregem distintes tècniques, tant de reproducció, com altres més experimentals i creatives, en la mateixa i en altres experiències, i en distint ordre. Així, poden construir el propi aprenentatge a través del treball de diversos procediments d'anàlisi, aprendre pel mètode d'assaig i error, i trobar distintes solucions per al mateix problema. A més hi ha activitats d'experimentació i altres relacionades a certs aconteximents anuals de l'escola: Falles, Pasqua, Dia de ..., però tractats d'una forma més creativa i artística.

També treballem la coeducació amb els pares, al coordinar-nos amb les famílies en la recerca d'informació, creant un ambient reflexiu i motivador.

Les sessions s'organitzen a partir dels interessos dels xiquets i xiquetes, de forma que quan els preocupa que li va passar a Van Gogh en l'orella, l'investigació s'orienta cap a la bibliografia del pintor. D'aquesta forma els aprenentatges són vertaderament significatius i funcionals, ja que tenen en comte el que saben i el que volen saber..

Les activitats que presentem no són pròpiament activitats en blanc, ni predeterminades, per a posar en pràctica tal i com es presenten en els manuals o els quaderns de plàstica, sinó són un recull d'experiències dels projectes desenvolupats a la classe. Es a dir, el que presentem és un guió per desenvolupar l'activitat, una descripció general de l'experiència o activitat i el procés seguit en cada sessió. Així com un recull de suggerències per ampliar i diversificar l'experiència seguida en cada projecte.

La finalitat és que pugui servir de guia, i no de manual, per treballar amb altres grups, ja que, si pretenem que els alumnes siguin els propis constructors del seu aprenentatge devem deixar que siguin ells els que aprenguen per si mateix, a través de les vivències.

Un projecte, inclou diverses activitats desenvolupades en varies sessions de treball.  
A continuació Presentem el guió de treball base, de les activitats o experiències.

### **Quadre 20: Guió de les activitats.**

#### **GUIO DE LES ACTIVITATS**

**OBJECTIUS:**

**TÈCNICA:**

**RECURSOS:**

**BIBLIOGRAFIA:**

**SESSIONS:**

**DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

- Introduir el tema: Què en saben els xiquets?, relacions amb altres temes tractats,...
- Visió general del context històric, social, de l'artista...
- Seguir el procés d'aprenentatge dels xiquets: observar, experimentar, deduir...
- Meditació individual i en grup sobre el treball realitzat

**VALORACIÓ:**

- Dels xiquets
- Dels mestres
- De l'activitat

**SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**



## **BLOC I: DELS ARTISTES A LES VIVÈNCIES PERSONALS**

Les activitats proposades en aquest bloc versen sobre distints artistes, materials i manifestacions artístiques. Les hem organitzades per tendències artístiques i artistes. I la forma d'apropar-nos a ells les hem enfocades de distintes formes: partint de les obres dels artistes per arribar a la pròpia experimentació i producció personal, o, experimentant primer per extraure les nostres percepcions, sensacions i sentiments per després comparar-les amb les vivències dels artistes alhora de produir les seves obres.

### **1. L'ART REPRESENTATIU.**

És tracta d'una manifestació artística que tracta de plasmar en un obra d'art l'aspecte «realista» d'alguna cosa.

Fins el segle XIX l'art va ser figuratiu i els valorava com un mèrit la representació fidel de la realitat. Aquesta tendència comença a trencar-se amb alguns artistes romàntics, però sobretot amb els ismes del s.XIX i les avantguardes del segle XX.

Aquest tipus de referent necessita d'un gran domini de les tècniques pictòriques, per això, el tractament d'aquestes obres d'art a classe és d'observació, comprensió i valoració, i no de reproducció o imitació.

#### **1.1. ELS COLORS DE RIVERA.**

Al voltant de 1960, com una reacció contra l'informalisme predominant durant els anys 50, i el desgaste econòmic i informatiu de l'abstracció, es torna a l'art representatiu. S'utilitza la composició desordenada i la vibració de la superfície pictòrica.

Rivera, junt a altres artistes mexicans com Orozco i Siqueiros, formen el grup Cobra i les seves manifestacions artístiques es caracteritzen per extensos murals expressionistes.

## **OBJECTIUS:**

- Potenciar l'observació directa.
- Adquirir coneixements culturals i artístics.
- Desenrotllar la sensibilitat estètica, al formar a l'alumne com espectador culte i sensible que li va a permetre comprendre les manifestacions artístiques del seu entorn, al temps que enriquirà el seu llenguatge plàstic i visual al interpretar les obres d'art de manera personal
- Practicar la narració i descripció a partir dels elements del quadre
- Ampliar el vocabulari
- Valoració i crítica personal.

## **TÈCNICA:**

Observació directa del quadre amb lupa i encerclar tots els elements o accions que vegen per després narrar la seva història.

## **RECURSOS:**

Lupa, retolador veleda.

## **BIBLIOGRAFIA:**

Làmines de Rivera

## **SESSIONS:**

- 1.Qui era Rivera i que feia.
- 2.Observem amb lupes i fem cercles a les accions que ens interessa.
- 3.Comentem al grup que hem vist i que en pensem.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

Al llarg de tres sessions varem fer un joc d'observació amb lupes. Donàrem tres làmines i amb la lupa les miraren.

Férem una xicoteta introducció sobre qui era Rivera, qui són els mexicans i com pintaven (Rivera pintava sobre les parets murals i feia dibuixos molt grans sobre la vida dels mexicans).

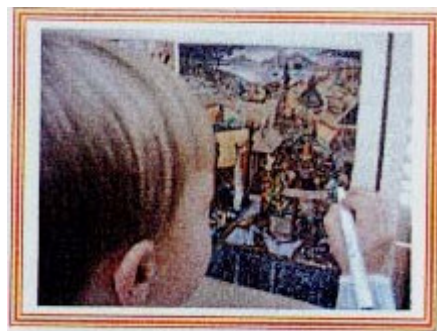
Després de triar el quadre que més els agradava en retolador de veleda feren un cercle sobre les accions, objectes, persones,... que més es crida l'atenció. Numeren els cercles i en una fulla escriuen els números i expliquen el que han vist. (els més menuts passem directament al comentari en grup).

Després tot el grup escolta a un dels companys o companyes que els explica el seu quadre i que li ha paregut.



**Arnau:** *He vist una família d'indis perquè viuen en cabanyes. El quadre està ple. Estaven tirant color a potets més menuts i pintaven teles de diferents colors.*

**Lluís** encercla allò que reconeix i explica: *estan fent pintures, hi ha un «jefe» perquè té la pell amb tatuatges, hi ha un volcà perquè tira fum, uns homes arrosseguen un «arbol», altres arrepleguen flors.*



Col·lectivament parlem de la làmina de Rivera:

- **Arnau:** *és un poblat d'indis, les cabanyes són d'indis.*
- **Ana:** *són indis que viuen a Mèxic.*
- **Marina:** *tiren colors a potets menuts per pintar teles. En sembla que és un poble molt bonic.*
- **Israel:** *Hi ha muntanyes «especials» perquè ix fum. Són volcans. Hi ha gent que replega les flors del cotó-en-pèl. Hi ha un home gitat en terra tensant un arc.*
- **Arnau:** *hi ha avets i uns arbres que es diuen HEBEAS (de Brasil) són grans i els homes fan un tall al tronc i ix un líquid blanc i amb ell fan cautxú.*

### **VALORACIÓ:**

Aquesta activitat és útil a nivell pedagògic l'hem comprovada en activitats semblants que realitzem quotidianament en l'escola. Ací el que més interessa es la valoració i utilitat pels alumnes:

- **Israel:** *m'ha agradat mirar els quadres a través de la lupa.*
- **Arnau:** *m'ha agradat el quadre de Rivera dels indis perquè hi ha carasses.*

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Utilitzar la lupa resulta de gran interès per als xiquets, no sols es pot utilitzar en altres làmines d'altres pintors, sinó també sobre llibres de text o enciclopèdies (que a sovint resulten llibres de decoració, i, on les fotos són la mínima expressió). Podem, per exemple, observar les fotos de com Jackson Pollok pintava amb tot el seu cos.

També podem introduir aquest tipus d'activitats amb un conte sobre el pintor.

## 1.2. JUGUEM AMB LES MENINAS

Utilitzem les menines per treballar dos artistes completament diferents, Velázquez i Picasso.

Diego Velázquez, que en realitat es deia Diego Rodríguez de Silva i Velázquez va nàixer a Sevilla l'any 1599, és a dir, un any abans que comencés el segle XVII, el segle del barroc per excel·lència. Tot i que les seves obres destacaven per la foscor dels seus colors (influït per la manera de pintar del finalitzat segle XVI), aviat la llum va començar a penetrar amb força els seus quadres gràcies a la influència que va exercir en ell un altre pintor anomenat Rubens, amb el que va establir una gran amistat. A l'edat de 24 anys Velázquez fou nomenat pintor de cambra del rei Felip IV. La seva missió consistia a pintar la família reial i persones il·lustres de la cort. La manera de pintar de Velázquez, així com la manera d'organitzar les escenes que havia de plasmar a les teles, era molt original i si no és per la confiança que el rei tenia en el seu talent i l'enorme fama de què gaudia com a artista, més d'un cop li haurien estat retornats alguns dels seus quadres.

“Las Meninas” , pintat al 1656, és un quadre al Oli sobre tela 310x276 cm, i que actualment es pot contemplar al Museu del Prado (Madrid). És un quadre de la família real, on s'aprecia un sistema molt sotil de reflexes i de posicions relatives dels personatges, on apareix el mateix pintor retratant als reis davant de la filla Margarita.

La mirada del pintor, que sembla que es dirigeix a l'espectador, realment mira als reis, que els veuen a través del reflex d'un espill. La verdadera protagonista il·luminada al centre del quadre és la infanta Margarita, germana de Felipe Próspero i filla de la reina Mariana i del rei Felip IV. Una mica més apagades hi apareixen les figures de les menines (nom amb què es coneixien les dames de companyia de la nena reial), el bufó, la nana, el gos, és a dir, el seguici de la infanta. La resta dels personatges no pertanyen a l'entorn directa de Margarita, es troben més allunyats i les seves figures semblen emergir de la penombra. Entre ells cal destacar l'artista mateix, pintant, i també els reis, reflectits al mirall del fons de la sala.

## **OBJECTIUS:**

- Potenciar l'observació directa.
- Adquirir coneixements culturals i artístics.
- Adquirir les tècniques de l'esgrafiament i del collage.
- Valoració i crítica personal.

## **TÈCNICA:**

Collage, esgrafiament, pintura al natural, retallar.

## **RECURSOS:**

Cola cel·lulòsica, ceres dures i grasses, cartró base, cartolina negra, paper de diari, paper de seda, tempera, punxo i tisores.

## **BIBLIOGRAFIA:**

Estudi de les menines de Picasso i de l'Equip crònica.

Contes: "On és la Reina?" I "La princesa i el pintor" De M<sup>a</sup> Àngels Comella. Editorial Serres, Barcelona 2001.

## **SESSIONS:**

1. Dibuixem a l'infanta Margarita.
2. Picasso també té Menines!.
3. La Menina passeja.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

Introduïrem el tema amb dos contes. Primer els varem contar el conte de “La princesa i el pintor”, com els va encantar i preguntaven molt sobre els altres personatges i el pintor, varem utilitzar el conte de “On és la Reina? Per contar-los més coses sobre l'època de Velázquez i els reis, reines i princeses de la cort.



### **Primera sessió: Dibuixem a l'infanta Margarita.**

Com és va encantar la princesa Margarita varem voler pintar-la. Primer la observarem per veure com era la seva cara, com anava vestida,... i després cadascú la va pintar amb ceres.

### **Segona, tercer i quarta sessió: Picasso també té Menines.**

Ensenyarem les fotos de les Menines de Picasso i comentarem les característiques de la pintura d'aquest artista. Decidirem fer una menina al l'estil de Picasso.



Sobre una fotocòpia A3 amb el contorn de l'infanta Margarida de Picasso, els xiquets i xiquetes l'emplenaren de trocets de paper de diari enganxats amb cola d'empaperar. En secar-se li dibuixarem les línies que li donen l'estructura del dibuix: línies del vestit, braços i mans, cara i pel. Li pinten la cara de negre i li enganxen un tros de paper de seda que fa l'efecte del mocador. Ho retallen.

Sobre un cartró, amb unes línies marcades formant un marc, pinten amb tempera el marc, i amb ceres grasses destaquem el contorn i pintem els quatre cantons amb un altre color. Enganxem la menina, i pintem el fons del mateix color que el mocador, però amb tempera molt diluïda, fent el color més claret. Ja tenim la nostra pròpia menina, i hem pensat fer una exposició a l'escola i convidar als pares. També posarem preu per vendre'ls.

### **Cinquena, sisena i setena sessió: La menina passeja.**

Aprofitant l'arribada de la primavera eixim al pati, amb el material de pintar (un full A3 i ceres grasses), i ens adonem de com està la natura. De seguida dibuixem la línia de terra i sobre aquesta totes les herbes i arbres que veiem. Hem fet un paisatge preciós, però no hi ha ningú!, Per què no traquem a passejar a la Menina?. I així ho varem fer. Varem dibuixar la silueta de la menina en un altre full i l'emplenaren tota amb molts colors, utilitzant ceres dures. Sobre la silueta anterior, pintada, la tapàrem tota de cera grassa negra, i amb un punxonet decorarem els cabells (amb tirabuixons), el cos (amb motius geomètrics) i el faldar (amb floretes). Retallem aquest esgrafiati i l'apeguem sobre el paisatge d'abans. Sembla que la Menina passege al nostre jardí.





Simultàniament, entre tots, fem un mural d'un paisatge i apeguem les menines. L'exposem al passadís.



### **VALORACIÓ:**

Aquest projecte a donat lloc a moltes activitats a demanda dels mateixos alumnes. Valorem positivament l'iniciativa dels alumnes per fer més coses amb les Menines, i encara que, el nostre objectiu no és el producte resultant, sinó el procés, tant els mestres com l'alumnat ens considerem molt satisfets amb la nostra obra. Als alumnes els ha agradat molt el fer una exposició de les seves obres i vendre-les, s'han sentit com veritables artistes. A més dels objectius proposats hem aconseguit una veritable cohesió grupal al llarg de tot el projecte, s'ha incrementat l'autoestima i hem notat una participació més activa per part dels alumnes en totes les activitats de classe, no sols en art.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Podríem proposar als alumnes que feren una versió pròpia del quadre, o que estudiarem l'estil i tècnica d'un altre artista per fer una menina diferent, o, provar amb un altre personatge de la cort,...

## **2. VINCENT VAN GOGH I L'ART POST-IMPRESSIONISTA.**

Vincent Van Gogh junt a Paül Gaugin i Paül Cézanne, són coneguts com postimpressionistes. Aquest, tot i que utilitzaven els mateixos colors lluminosos i les pinzellades gruixudes com els seus antecessors, intentaven mostrar a més a més els seus sentiments i la seva visió del món a través dels seus quadres.

Vincent Van Gogh (1853-1890), en un principi era religiós, però, al voltant de 1880, i després d'una missió entre els miners del Borinage (Bèlgica) decideix fer-se pintor. La seva passió pels impressionistes el porta en 1888 a Arlés, on espera trobar eixa llum deslumbrant que tant ha buscat en la religió i ara espera reflexar en els seus quadres. Però, la seva salut mental no es bona, com ho manifesta quan Gaugin va a treballar durant un temps amb ell. Els quadres que pinta reflecteixen, pas a pas, aquest estat d'ànim depressiu que acabarà en el suïcidi. És famós per com usà els colors que fan que les seves pintures semblen quasi vives. La pintura és molt gruixuda i els colors molt brillants. Els gira-sols n'és un bon exemple. El seu estil es manifesta amb pinzellades sinuoses, xiprers que semblen flames, violència en l'aplicació dels colors. Van Gogh s'expressa i allibera a través de la pintura i el tema sempre és ell mateix, i el seu drama interior. Prepara el camí a les tendències expressionistes.

### **OBJECTIUS:**

- Conèixer l'art impressionista.
- Aprendre a expressar, per mitjà dels llenguatge plàstic (dibuix i color), vivències personals, idees i sentiments.
- Aprendre l'estil pictòric de les pinzellades de color.
- Associar colors a sentiments.
- Analitzar la composició de línies (rectes, horitzontals, verticals) i les formes geomètriques ( triangles en els xiprers, rectangles en l'habitació de Van Gogh, cercles en els gira-sols,...).

## **TÈCNICA:**

Pintura amb pinzellades, dibuixar i retallar elements d'un quadre, dibuix lliure.

## **RECURSOS:**

Temperes, pinzells, , tisores, cola, ceres grasses, fulls DIN A-3

## **BIBLIOGRAFIA:**

-Bibliografia del pintor, «Van Gogh» per Ingo F. Walther, Editorial Taschen.

-Làmines de les obres més representatives.

-Conte basat en la vida i els quadres més representatius de Van Gogh: «Per l'amor de Vincent», de Brenda V. Northeast, Editorial Serres, Barcelona, 2000.

## **SESSIONS:**

-Els gira-sols.

-L'habitació.

-La casa.

-Paisatge.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Primer introduïm al pintor, contant-los un conte i fem referència a l'època en la que va viure, on va viure i quin quadre va pintar.

Quan mirem les làmines, ens adonem que pintava coses de la seva vida diària i del seu entorn.: paisatges, la terrassa d'una cafeteria, un gerro amb gira-sols,... Els xiquets observem que utilitza molt el color groc. També comentem que Van Gogh expressava els seus sentiments a través del color i les pinzellades dels seus quadres.

### **Primera sessió: Els gira-sols.**

Decidim que el quadre que més ens agrada és el dels gira-sols. L'observem atentament: repeteix formes pintades amb pinzellades intenses de color groc, taronja i ocre, hi ha una barreja de tonalitats, pinzellades allargades, redones, curtes,... I, intentem pintar el nostre propi quadre, seguint la tècnica de Van Gogh. Així, posant un gerro amb gira-sols, damunt d'una taula,i intentem representar-lo en la fulla de dibuix.



### **Segona, tercera i quarta sessió: L'habitació.**

Estudiem el quadre del pintor, observem els colors de les parets, del pis de terra, enumerem els elements de l'habitació: el llit, la taula, la cadira, la finestra, el quadre,...

Cada xiquet conta una anècdota i manifesta com es va sentir. Entre tots decidim que color seria el més adequat per expressar amb el pinzell eixe sentiment.



Tornem al quadre, i decidim dibuixar els elements de l'habitació i retallar-los. Per un altra banda, pintem les parets de l'habitació, segons el color que expresse els nostres sentiments al contar l'anècdota. I sobre aquets fons apeguem la taula, cadires, finestra,...

### **Cinquena sessió: La casa.**

Continuem estudiant a Van Gogh, i descobrim els colors que utilitzava: grocs, taronja, blaus. En observar el quadre «Las casa groga», els xiquets i xiquetes decidiren que ells/ells també volien pintar la seva casa. La consigna que els varem donar va ser: *«pinteu la vostra casa conforme es veu des del carrer, i utilitzeu els colors que necessiteu per expressar com es sentiu vivint en eixa casa»*. Després cadascú comenta a tot el grup, que a pintat, perquè i que ha sentit.



### **Sisena sessió: Paisatge.**

Un dia, un alumne va portar a classe un llibre sobre les obres de Van Gogh, i al mirar-lo i observar els quadres «el camp de blat amb sembrador» i «Vistas des de la plana», ens adonarem que també li agradava pintar arbres, muntanyes, el cel, els núvols, les flors,...Eixirem al pati a observar el paisatge al nostre voltant i cadascú va triar el paisatge que li agradava i el va dibuixar conforme ho faria Van Gogh.



### **VALORACIÓ:**

Ens ha resultat molt interessant aprendre a expressar sentiments amb distints llenguatges: verbal i pictòric. A més, a partir del comentaris dels xiquets, al explicar els quadres de l'habitació i la casa, hem conegut el seu interior i els seus sentiments respecte a la seva casa.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Continuant amb l'expressió pictòrica dels sentiments, podem introduir altres pintors d'altres moviments artístics. Per exemple, Picasso, que amb sols dos colors, blanc i negre, expressava sentiments d'angoixa i dolor.

### **3. L'EXPRESSIONISME.**

L'expressionisme ens ofereix matisos i contradiccions que no s'observen en altres moviments de l'art contemporani:

-Serveix per designar artistes i obres que pertanyen a tots els moments de la història de l'art (parlem d'expressionisme de Goya o de Grünewald).

-Els límits cronològics i geogràfics d'aquest moviment són imprecisos, pareix que s'inicia en Alemanya entre 1910 i 1920, però hi ha realitzacions expressionistes anteriors i posteriors, en Europa, Àfrica i Àsia (el nòrdic Munch, l'eslavo Kandinsky, l'espanyol Solana, etc.).

-Hi ha molta diversitat estilística, on es barregen tendències artístiques: el modernisme expressionista i Munch; els fauvisme dramàtic amb Rouault; el surrealisme expressionista amb Klee; l'expressionisme no icònic i abstracte de Kandinsky, etc.

-L'expressionisme es desenrotlla en totes les arts: poesia, teatre, música, arquitectura, arts gràfiques, cine, etc.

-No hi ha una vinculació política ni ideològica determinada. Hi ha artistes socialdemòcrates, comunistes, anarquistes i nazis. No importa tant la ideologia, sinó el contingut del moviment que busca la llibertat individual, la supremacia del jo unida a un irracionisme.

L'expressionisme es caracteritza per: un apassionament per les superfícies del quadre, l'aplicació violenta de la pasta pictòrica, i una temàtica morbosa i prohibitiva (dimonis, coses sexuals, fantàstiques i perverses).

### **3.1. L'ABSTRACCIÓ DE LA MÁ DE MONDRIAN**

Piet Mondrian (1827-1944) s'inicia dins del corrent del neoplasticisme que es caracteritza per l'abstracció i la simplificació. Utilitza la línia recta, els volums prismàtics simples i els colors plans. Repeteix en els seus quadres una i altra volta, rectangles de distintes grandàries, usa solament colors primaris, el blanc i el negre. Busca un art pur basat en la suposada llei universal de l'equilibri. El seu propòsit no és crear formes i colors particulars amb totes les seves limitacions, sinó treballar per abolir-les en un interès comú per aconseguir una unitat més gran. Encara que els seus plantejaments son idealistes i formalistes, no pren consciència de les coses tràgiques, emotives o estables, i sembla molt diferent de la llibertat pictòrica i la desorganització de l'expressionisme, els uneix una filosofia comú (per exemple Kandinsky inspira ambdós moviments).

#### **OBJECTIUS:**

- Conèixer al pintor del segle XX.
- Entendre l'abstracció com una forma de representar la realitat
- Representar d'una forma abstracta la realitat que ens envolta.
- Treballar amb els colors bàsics: roig, groc, blau.
- Entendre les interseccions de línies horitzontals i verticals.
- Fabricar un calidoscopi.

#### **TÈCNICA:**

Reproducció de làmines, dibuix representatiu de la realitat, abstracció d'un objecte real, filtres de colors, foradar amb punxó, abstracció de la realitat.



## **RECURSOS:**

Temperes, ceres grasses, papers de cel·lofana, cartolina, punxó, tubs de cartró, projector de cossos opacs.

## **BIBLIOGRAFIA:**

Portafolio amb 6 làmines de Mondrian.

## **SESSIONS:**

- 1.Introducció al Món de Mondrian.
- 2.Reproduïm a Mondrian.
- 3.Les nostres finestres poden ser com les de Mondrian.
- 4.Abstracció d'una cadira.
- 5.Modifiquem la realitat.
- 6.Vitrall de colors.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Portarem unes làmines a la classe de Mondrian, que captivarem molt als xiquets i les xiquetes per la contundència del seu colorit. Varem comentar les diferents formes de representar la realitat que emprà cada pintor. Després d'analitzar-les, varem buscar la forma de representar la classe amb les tècniques d'aquest pintor, i les reproduïrem baix el nostre punt de vista. Amb les activitats realitzades varem entendre com es podia representar l'abstracció a partir d'uns models reals.

### **Primera sessió: Introducció al món de Mondrian.**

Mostrarem les làmines d'un portafolios sobre Modrian (6 làmines d'una mesura aproximada A3), i a primera vista veguérem que captivarem molt l'alumnat, doncs és una

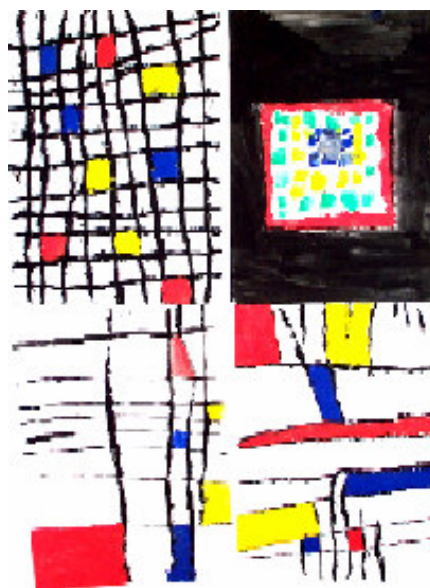
forma de pintar molt impactant (línies negres rectes, entrecreuades, i alguns espais pintats amb colors bàsics: roig, groc, blau), i, alhora, molt fàcil de reproduir per a ells. Després de veure-les, les estiguérem analitzant a la classe: les línies horitzontals, les verticals, com interseccionaven, els espais, els colors entre els espais,...

### **Segona sessió: reproduíem Mondrian.**

En la classe d'artística projectarem amb el projector de cossos opacs les làmines sobre la paret, amb la finalitat que l'alumnat entre << dins dels quadres >>, experimentar amb ell en un format més ample que els límits del A3 o de la reproducció de les làmines. Això també els acostava més a les mesures reals dels quadres.

Arriba el moment de la reproducció. Els donarem els pinzells i els colors (temperes) i havien de reproduir alguna de les sis làmines del portafolios, Cadascú triava la que més li havia agradat, i la reproduïa lliurement. Algunes persones van triar les de la quadrícula, i algunes altres triaren les que tenien com a base un fons negre, amb una figura central rodona o triangular, dins de la qual estaven les línies i els colors.

Mural amb les reproduccions de l'alumnat.



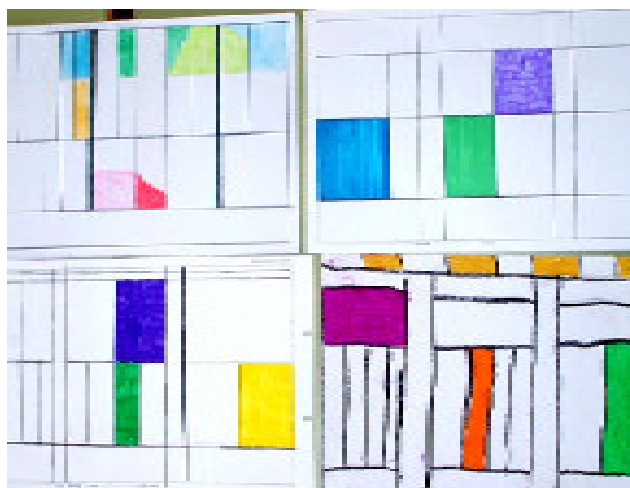
### **Tercera sessió: Les nostres finestres poden ser com les de Mondrian.**

Tornem a la classe. Expliquem com ha sorgit l'estil de Mondrian, i els fem veure que això és una abstracció de la realitat. Aprofitem l'espai de la classe, per veure les línies de les finestres i en fem una abstracció, que resulta ser molt semblant a les que fa aquest artista. Després li posem els colors depenent del que veiem de l'exterior, per cadascuna de les ventalles de la finestra: el blau del cel, el verd dels arbres, ...Aquesta activitat es va realitzar amb ceres grasses.

Abstracció finestres (8 anys)



Aquesta experiència també es va realitzar a la classe de 5é de primària. Els resultats, com es pot comprovar clarament, són molt similars (deixant de banda els 3 anys de diferència, i l'ús dels regles). Abstracció finestres(11 anys).



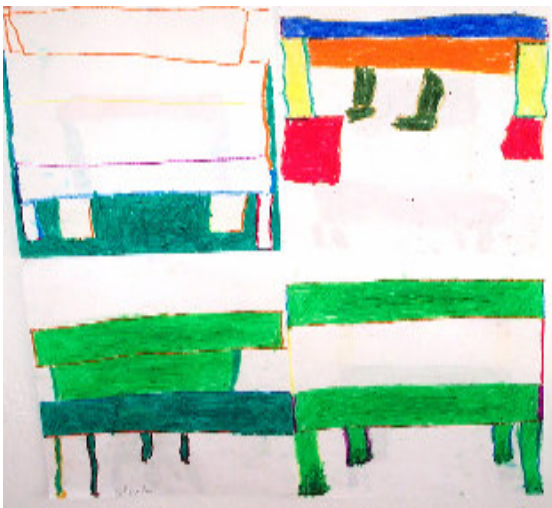


Xiquets dibuixant Mondrian. Els colors que es representen en aquestes produccions corresponen a aquells que es veien per les diferents ventalles de les finestres, doncs la consigna que els varem donar era que intentaren reproduint allò que veien per les finestres. Així apareix, a la classe de 6 anys, el verd dels arbres o el blau del cel, mentre que a

la classe de 12 anys apareixen més colors de les flors del pati. En ambdues classes predomina el blanc de les parets d'enfront.

#### **Quarta sessió: Abstracció d'una cadira.**

Continuem amb les abstraccions de la realitat. Ara és el moment de veure com podem abstraure un objecte quotidià: la cadira sobre la que seuen cada dia. Analitzàrem la seva forma, les línies que tenia, com en podíem fer l'abstracció,... per facilitar la feina usàrem les ceres grasses.



Abstracció de les cadires.

Després dibuixaren les cadires del natural i observàrem clarament les diferències entre les mateixes cadires del natural i de l'abstracció.

En aquestes produccions el color s'ha usat lliurement, així, alguns xiquets han colorejat les cadires amb colors aproximats als de la realitat, mentre que d'altres han usat els colors lliurement.



#### **Cinquena sessió: Modifiquem la realitat.**

Hem vist com es podia representar la realitat, fent-ne una abstracció. Ara comencem a modificar aquesta realitat per adaptar-la a les nostres sensacions, les nostres vivències. I això ho fem a través dels colors. Volem aprofundir en els diferents colors que ens envolten i donar l'oportunitat a l'alumnat d'experimentar distintes situacions on manipulem els colors i així comprovar la importància que aquests tenen en l'expressió de sensacions i de sentiments. Varem començar l'activitat portant papers de cel·lofana de diferents colors a la classe: roig, blau, groc, rosa, taronja, verd, ... tot això va donar un altre ambient. Ens n'adonarem que les coses que sempre havíem vist d'un color determinat, ara canviaven de colorit a l'altra banda del paper de cel·lofana. Jugarem amb les cel·lofanetes combinant diversos colors, provant-ne de diferents,... fins i tot fabricàrem <<calidoscopis>>: senzills tubs de cartró (de paper de cuina o de paper del WC), en els que situem en un extrem cel·lofana de colors. Amb el calidoscopi podíem canviar la realitat: ara tot és groc, o blau, o roig,... depenent del cristall, o del punt de vista, amb el que es mire.

Després férem un vitrall de colors, enganxant les cel·lofanos a la finestra, i tornàrem a fer l'abstracció de les finestres, però ara a partir de les sensacions del nou colorit que ens arribava a través de la cel·lofana.

els papers de cel·lofana canvien la realitat.

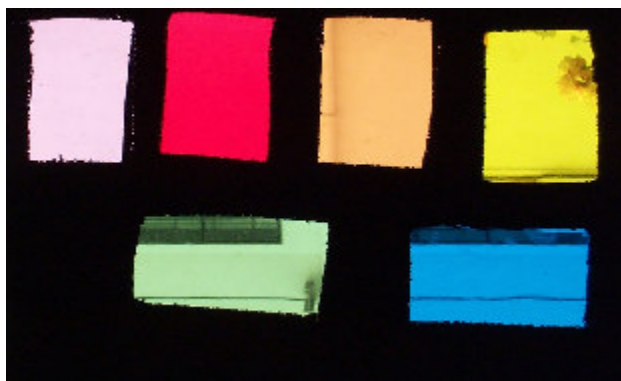


abstracció de la realitat vista a través de les finestres amb els colors canviats.

### Sisena sessió: Vitrall de colors.

Per acabar l'experiència, férem un vitrall: sobre una cartolina A3 foradàrem amb el punxó les sis finestres (similars a les sis ventalles de la finestra de la classe) i per darrere enganxàrem cel·lofana de colors.

Vitrall de colors sobrer cartolina



### VALORACIÓ:

Els mestres valoraren com a molt positiu la implicació i predisposició al treball per part de l'alumnat, que suposa el donar-los llibertat d'actuació. I el ventall de possibilitats i idees que sorgeixen al treballar per projectes i enfocar l'activitat com un procés i no com un

resultat (com es pot veure en les suggerències que a continuació varem proposar). Els alumnes comenten que es senten artistes com Mondrian, perquè són capaços d'observar i crear les seves pròpies abstraccions. A més l'experiència a donat lloc a aconseguir més objectius dels proposats en iniciar les activitats com. augmentar la confiança i autoestima en les pròpies produccions, observar que la realitat es pot manipular i canviar i extrapolar-ho a altres situacions i introduir l'experiència de crear un calidoscopi, no prevista en principi.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Seguint amb el mateix artista, es poden proposar un seguit d'activitats en la mateixa línia, que ens poden ajudar a comprendre millor l'abstracció i arribar a la màxima depuració de les línies: podem realitzar abstraccions de qualsevol objecte de la classe, de la classe sencera, de l'escola,... i arribar a produccions semblants a les de Mondrian. Els inicis de Mondrian es basaren en les abstraccions dels arbres del seu entorn (ametllers), els quals per a hivern donen una imatge despallada amb tot el branquem,, formant una mena de xarxa. Això, que va ser la font d'inspiració de tot l'estil mondrianesc, pot servir-nos a nosaltres per tractar la tardor. I fer produccions dels arbres del nostre pati al temps que introduïm un coneixement artístic. També podem ser més agosarats i intentar arribar a l'abstracció del cos humà i buscar de quina manera, amb línies simplificades i l'observació, podem representar el nostre cos estàticament, però, també en moviment (representar un cos que corre, un altre que jeu, o un que nada). I en podem utilitzar tant el dibuix com l'escultura (amb fang, plastilina o farina). I connectar amb altres representacions artístiques?. En observar les ones de la mar, no podem investigar i arribar a les abstraccions de la realitat que realitzava Miró?, com representava Miró els ocells?, i les estrelles?, i la figura humana?, i així poder arribar als sentiments dels nostres alumnes, a partir d'experimentar amb les sensacions que ens aporta representacions artístiques de diferents pintors.

### **3.2. PAUL KLEE I LES FORMES GEOMÈTRIQUES.**

El suís Paul Klee (1879-1940) es va formar musicalment i quan es dedica a la pintura les seves obres conserven certa harmonia i acordes que revelen una certa sensibilitat musical. Klee practica a vegades l'abstracció, i altres voltes manifesta en els seus quadres clares evocacions figuratives. Paul Klee comentava<sup>150</sup> que les coses que tenim al nostre voltant són les arrels d'un arbre i el pintor és el tronc d'eixe arbre que extrau l'aliment de les arrels i el transmeteix a les fulles. Les fulles són les pintures, les obres d'art sorgides del tronc del pintor. El seu vocabulari pictòric és molt personal i amb cal·ligrafies infantils que l'aproximen a les obres de Miró, ambdues molt properes a l'art infantil.

#### **OBJECTIUS:**

- Treballar els contrastos.
- Aprendre a utilitzar els plànols.
- Representar artísticament el plànol de la nostra ciutat.
- Treballar formes geomètriques bàsiques.
- Desenrotllar una actitud positiva en el treball de grup, participant de forma cooperativa.

#### **TÈCNICA:**

Fer quadrats i retallar.

#### **RECURSOS:**

Cartolina de diferents colors, llapis i tisores.

**BIBLIOGRAFIA:** Informació diversa sobre Paul Klee.

---

<sup>150</sup> CARPI, P.(1980): *La isla de los cuadrados mágicos*. Editorial Edhasa, Barcelona. Parla sobre Paul Klee



- Historia del arte, editorial Anaya.

- Làmines de quadres de Paul Klee.

### **SESSIONS:**

1. Introducció a la vida i obra de Paul Klee.

2. Fem el plànol de la nostra ciutat.

3. Les formes geomètriques.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

#### **Primera sessió: Introducció a la vida i obra de Paul Klee**

Per a introduir a Paul Klee utilitzem un joc que consisteix en construir en un espai sense llum. Amb les llums apagades, tot està obscur i negre i els xiquets i xiquetes intenten dibuixar en la pissarra.

#### **Segona sessió: Fem el plànol de la nostra ciutat.**

Després, en cartolines A-4 de diferents colors dibuixen quadrats, els retallen i els apeguen en una cartolina negra, formant un mosaic. Mirem de fer un plànol simbòlic amb cases, parcs, hospitals, etc. Ens adonem que, aquest dona la sensació d'un plànol d'una ciutat. I parlem als alumnes dels plànols de ciutat que pintava Klee. Entre tots comentem que vegem en el plànol que hem construït.



### **Tercera sessió: Les formes geomètriques.**

Després de treballar de forma espontània les formes geomètriques, per grups treballarem una forma específica i l'associarem a un color. Dividirem els alumnes en tres grups, segons formes de base preconcebudes: triangle, cercle i quadrat, i jugarem a fer composicions amb els colors.



### **VALORACIÓ:**

Varem observar que els xiquets i xiquetes buscàvem la perfecció de les formes geomètriques i s'obstinaven en retallar i retallar fins fer el quadrat, cercle o triangle perfecte. En el treball en grup, observarem la divisió de papers: el líder, el conciliador, el negociador,... tots front a la tasca comú de fer una forma geomètrica gran, composta de formes geomètriques més menudes.

En la confecció del plànol de la nostra ciutat i pels comentaris dels xiquets i xiquetes, varem aconseguir treballar, sense adonar-nos, el context social i físic de la nostra ciutat (*en l'escola treballen mestres, en l'hospital hi ha malats, metges i infermeres, baix de ma casa hi ha un taller mecànic,...*), la problemàtica marginal (*aquestos quadrat més destatalats son de les cases dels gitanos, en aquest més gros viuen moltes persones que venen de l'Àfrica,...*).

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Sense adonar-nos-en hem enllaçat els coneixements d'art amb els coneixements del medi. També ho podem fer en altre matèries com per exemple: podríem fer estadístiques de la quantitat d'alumnes per classe en la nostra escola; treballar la família i les distintes professions, a partir de dibuixos dels membres de la família i en que treballen; treballar les distintes llengües i dialectes a partir de gravacions en cinta de frases dites pels alumnes a classe, o a l'escola, o a casa, etc.

Com, Paul Klee, també podem jugar amb els colors: vivenciar els colors, comparar el brillo, intensitat, la llum, les semblances, crear gradacions de colors, assignar sentiments i gustos a cada color... Una forma d'aconseguir-ho podria ser com van fer en l'escola Skattkärr de suècia<sup>151</sup>. Elisabeth Johansson, la mestra, ens conta com cada xiquet i xiqueta va pintar un quadrat ple de punts de colors, jugant i mesclant colors. Pegats junts, tots els quadrats i fent el contorn amb una línia negra, pareix un quadre semblant al de Paul Klee.

---

<sup>151</sup> Autoria compartida, 2002: "Crear desde artistas contemporáneos", *Cuadernos de pedagogía*, n°316, septiembre 2002.

## **4. L'ART ABSTRACTE DE JOAN MIRÓ.**

El màxim pintor del surrealisme, és el català Joan Miró (1893-1983). El seu estil es caracteritza per quadres plens d'elements figuratius personals, lírics i emotius. El seu mètode de descomposició i anàlisi de la realitat, trenca amb les convencions espacials tradicionals i mostra una nova relació entre els objectes que sobrepassa l'apariència i intenta donar un toc poètic. En alguns quadres apareixen elements fàcilment irreconeixibles barrejats amb altres fantàstics i una línia que delimita l'horitzó. El llenguatge de Miró és molt abstracte i directe: estrelles, llunes, ulls i espirals. Pinta sobre grans superfícies.

### **4.1. ENTREM EN EL QUADRE.**

#### **OBJECTIUS:**

- Introduir al pintor Joan Miró.
- Aprendre a pintar en grup.
- Aprendre a pintar en nous materials.

#### **TÈCNICA:**

Projectió en pantalla gran i pintura amb pinzell.

#### **RECURSOS:**

Projector, làmines, teles, pintures de tempera.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Joan Miró. «Los genios de la pintura espanyola». Editorial Sarpe.

## **SESSIONS:**

- 1 .Entrem en el quadre.
2. Dibuix una història en un quadre de tela.
3. Contem la història.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

L'experiència consta de tres sessions. La finalitat d'aquesta experiència és comprovar si els xiquets/es més menuts entenen el llenguatge plàstic de Joan Miró, donat que el seu dibuix esquemàtic es semblant als dibuixos dels xiquets/es en aquesta etapa. Els xiquets/es no coneixen a Joan Miró, ni els hem parlat d'ell. Tampoc han vist mai aquesta làmina de Miró ni saben el seu títol.

### **Primera sessió: Entrem en el quadre**

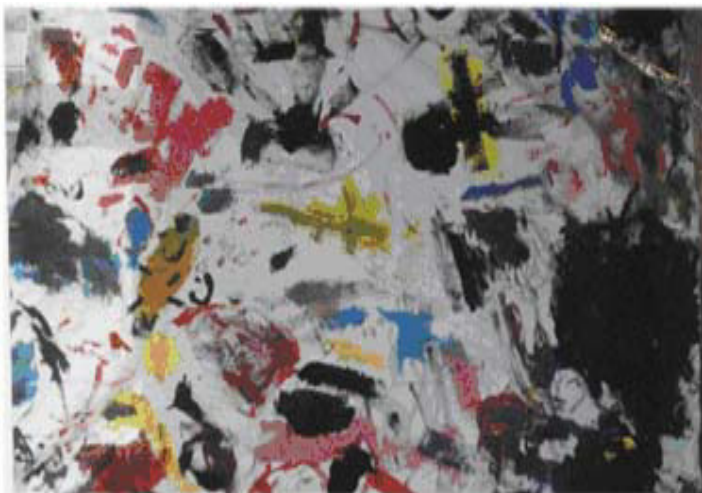
Projectem una làmina de Joan Miró en una pantalla gegant. L'activitat consisteix en observar la làmina de gran tamany i que cada xiquet/a diga el que veu. Els xiquets/es s'alcen per tocar la làmina tan gran, cosa que els sorprén, pareix que «entren dins del quadre», i, açò resulta un poc màgic. Al mateix temps que observem la làmina i la toquem, anem inventant una història que ens ajudarà a fer el nostre dibuix. Quan acabem la història, entre tots decidim que el protagonista es converteix en un rei, i des d'eixe moment la làmina es diu per a ells «El rei». Curiosament la làmina de Joan Miró es titula «El loco del rei». Per tant, si sembla que els xiquets/es entenen el llenguatge de Miró. Per a ells és un llenguatge habitual com el que ells realitzen.

### **Segona sessió: Dibuix una història en un quadre de tela.**

En aquesta sessió varem decidir dibuixar entre tots, la història que havíem inventat, en una tela gran i amb pinzells. Comencem a pintar damunt de la tela i van apareguen traços i dibuixos molt personals, i algun dibuix esquemàtic semblant als que realitza Miró.

### **Tercera sessió: Contem la història**

Penjarem la tela a la paret i entre tots anàrem eixint i explicant el que havíem dibuixat. Uns havíem dibuixat coses relacionades amb el rei i la seva història, i altres havien dibuixat sols i núvols, potser influenciats pel treball feia poc havíem realitzat sobre la percepció de l'oratge.



### **VALORACIÓ:**

Com a mestres ens hem adonat que acostar l' art als xiquets/es, potser molt senzill o extremadament complicat. Per que resulte una tasca agradable per a tots i formativa, cal observar i escoltar els xiquets abans de seleccionar el material, i al llarg de tot el procés, doncs, ells són els protagonistes. Així, en observar els dibuixos dels xiquets vegerem una semblança en l'estil de Miró, i organitzarem aquesta experiència. El resultat va ser sorprenent perquè observarem com els xiquets/es entenen el llenguatge del pintor. Hem aconseguit els objectius previstos, però a més, els hem aconseguit a través de l'investigació en acció. La senzillesa d'aquest mètode ens predisposa a utilitzar-lo assíduament.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Podríem contar-los un conte sobre Miró, per introduir-lo en el context de la seva vida. També podríem treballar els colors a partir de les seves pintures. Acostar-los a l'obra de Miró de forma multisensorial: a través del tacte, el moviment del cos, la música,...

## **4.2. QUADRES AMB HISTÒRIES DE JOAN MIRÓ.**

### **OBJECTIUS:**

- Conèixer l'estil de Miró.
- Percebre qualitats sensorials a través de l'art.
- Treballar l'intel·ligència emocional, sensitiva i estètica.
- Imaginar històries a partir d'un quadre de Miró.
- Reproduir quadres de Miró per conèixer l'estil d'aquest artista.

### **TÈCNICA:**

Reproducció de làmines amb pintura de temperes i ceres grasses, manipulació de filtres de colors, dibuix lliure emprant la simbologia de Miró.

### **RECURSOS:**

Temperes, ceres grasses, papers de cel·lofana, cartolina, làmina de Miró, CD de música.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Làmina << L'or del blau >> de Miró.

Conte d'elaboració pròpia: <<Els colors joganers >>

Conte <<El quadre més bonic del món >> de Miquel Obiols i Roger Olmos.  
Col·lecció Llibres per somniar. Editorial Kalandraka, Barcelona 2001.

CD «Música mágica: las voces del bosque»

## **SESSIONS:**

1. Conte dels colors joganers.
2. En l'aula de psicomotricitat.
3. La paleta del pintor.
4. Reproducció del quadre L'or del Blau.
5. L'importància del títol.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA**

Varem iniciar l'experiència escoltant una música suau mentre explicaven un conte que parlava de tres personatges molt divertits que eren tres colors: el groc, el roig i el blau. Amb aquest conte i les activitats d'experimentació següents s'intentava que els xiquets expressaren emocions, desitjos, sentiments, pensaments,... a través del col·loqui i l'expressió de formes, colors i sensacions. En l'aula de psicomotricitat es varen realitzar diverses activitats en les que els protagonistes eren els colors i l'expressió corporal. Després connectarem amb un conte sobre el pintor Joan Miró que també jugava amb els colors per pintar els seus quadres. Varem mostrar una làmina de Miró per analitzar-la i reproduir el gust del pintor. I per últim, els alumnes, contaren la història que s'amagava darrere del quadre, tancant el cercle d'aprenentatge.

### **Primer sessió: El colors joganers.**

Explicuem el conte mentre escoltem música tranqui-la («Música mágica: las voces del bosque», que és un tipus de música que ens transporta a un bosc reproduint els sons que hi podem trobar, junt a una melodia molt dolça). Després d'explicar el conte, intentem que els alumnes visquen allò que van sentir els colors quan van desaparèixer: apaguem els llums i els fem palpar objectes diversos de la classe per experimentar el fred, l'angoixa d'allò desconegut, el tacte dels peluix, del líquid, etc. Obrim els llums i comentem que han sentit, les pors o monstres que ens han visitat i de quins colors els hem imaginat.



Extrapolem a altres situacions de la vida, i els xiquets expliquen altres experiències que han viscut: somnis, experiències placenteres, tranquil·litzants o enguixadores.

### CONTE DELS COLORS JOGANERS

Aquesta és l'aventura de tres divertits personatges: Groga, la llum; Roig, el calor, i Blau, el cel. Tots tres van sempre amb ganes de córrer món i passar-ho d'allò més bé.

Groga, la mes menuda sabia barrejar-se entre la colla. Cada dia sortia a buscar els seus amics els peixos. Amb el seu amic preferit, Dofí, nadava i nadava mentre l'aigua corria al seu compàs, i les algues es gronxaven ajudades per les ones, que anaven i tornaven. Tant de temps passà jugant amb les algues i amb Dofí que va arribar la foscor de la nit, i va desapareixer...

Blau volia conèixer la lluna, i li va contar al seu amic mussol que, encara que li feia un poquet de por, anava a fer un llarg viatge per la nit fins trobar-se amb la lluna. Aquell dia bufava el vent amb força. Mussol i Blau manpregueren el viatge cap a la foscor. Mussol li explicava a Blau que a la foscor no hi eren els colors, i que tot era ben diferent. Mentre li ho explicava, i Blau feia que sí amb el cap, arriba la foscor de la nit, i va desaparèixer...

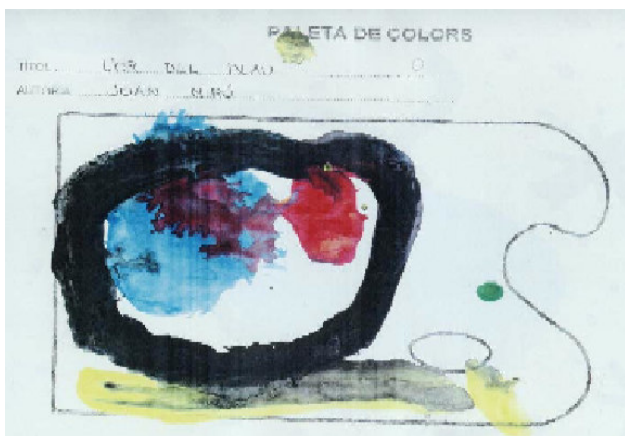
Tot i que a Roig li agradava molt fer amics i amigues, el que és ben cert és que tothom li fugia. Quan ell apretava, i feia molta calor, tothom li fugia. Quan ell apretava, i feia molta calor, tothom desapareixia. Únicament alguns animals ben forts es quedaven per jugar amb ell. Camell era el més atrevit i cada dia podia resistir molta estona amb Roig. Un dia, però, Camell va inventar-se un joc amb unes pedretes, i van estar tanta estona jugant que va arribar la foscor de la nit i Roig va desaparèixer...

## Segona sessió: A l'aula de psicomotricitat.

Recordem el conte dels colors joganers i les experiències viscudes a la classe i demanen als xiquets que expressen en moviments del cos allò que sentirem quan es va fer fosc, mentre es miren a l'espill (el fred, la por, la calor, l'angoixa a les coses desconegudes,...). Després els donem papers de cel·lofana de colors que es fiquen davant dels ulls i els preguntem com es veu el món?. I comenten: «el cel es veu lila», «o veig verd com si foren arbres amb ulls, braços i cames. Ara els toca a ells triar els colors que expressen els seus sentiments i sensacions, i de nou amb els colors en mà, contem com es senten a través del color, l'expressió corporal i la narració. Com ens agrada veure el món de colors, deixem a les finestres les cel·lofanades enganxades.

## Tercera sessió: La paleta del pintor.

Enllaçant amb el conte dels colors joganers, comentem als xiquets que Joan Miró també tenia un conte en el que els protagonistes també eren uns colors joganers. El contem i deixem el llibre al seu abast per què el puguem consultar quan vulguem.



Després presentem una làmina del quadre de Joan Miró <<L'or del blau>>, i observem els colors i comentem quin colors conformen la seva paleta de pintor. Expliquem que la paleta és el conjunt de colors que usen els pintors a l'hora de compondre un quadre, són els colors que necessiten per expressar els seus sentiments. Els xiquets comentem

que la seva paleta variarà depenent de si volem pintar la por que ens fan els monstres dels somnis, (utilitzaran colors més foscos), o si, volen representar que bé seu varen passar el dia d'excursió (utilitzaran colors clars i brillants). Retornem al quadre de Miró i comentem quins sentiments reflexa la paleta d'aquest quadre. Entre tots arribem a la conclusió que és una paleta molt alegre, i que representa la part del dia més lluidora i més clara. Podíem dir,

fins i tot, que Miró estava molt content quan va pintar aquell quadre. Dibuixen la paleta de Miró amb els colors que va utilitzar per pintar aquest quadre.

#### **Quarta sessió: Reproducció de L'or de l'atzur .**



Observem atentament el quadre de Miró, els símbols que utilitza, que poden representar, que pot voler dir tot el conjunt. Després cada xiquet i xiqueta, fa pràctiques dels símbols que utilitza Miró, per acabar reproduint aquest quadre de Miró, imitant l'estil i la composició, i utilitzant la mateixa simbologia per a crear la seva pròpia interpretació del quadre.

#### **Cinquena sessió: La importància del títol.**

Aquesta activitat ens va fer adonar-nos de la importància que té la informació. Començarem amb el quadre de Miró al davant i vam dir a l'alumnat que intentara imaginar-se un conte amb els elements que apareixien en el quadre, i va eixir fàcilment: el fred el representava el blau, les gallinetes eren representades pels puntets,... Però, quan s'assabentaren que el quadre té un títol, <<L'or del blau>>, i que en el conte que acabaven d'inventar no figura per enlloc ni l'or ni el color blau, es varen vore en la necessitat de fer un altre conte que incorporara els nous elements que han entrat en escena en el títol.

#### **VALORACIÓ:**

Aquets recull d'activitats ha suposat una informació valiosíssima per als mestres, sobre els sentiments i preocupacions del seus alumnes. Ens ha permés conèixer-los més i adaptar les activitats de totes les àrees curriculars a les necessitats tant cognitives com emocionals de cada xiquet. Els alumnes han constatat que hi ha varies formes d'expressar

sentiments i emocions. Comenten que poden parlar amb el cos, la boca i les mans. Hem aconseguit objectius valiosíssims per a l'educació emocional, i hem relacionat colors i sentiments (roig d'ira, verd d'enveja,...).

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR AMB EL PROJECTE:**

Al mercat hi ha multitud de contes que fan referència a pintors, a quadres, a estils artístics,... que podem usar en classe per introduir qualsevol tema que se'ns acudeix-se. «La petita història de...» és una col·lecció de contes que estan dedicats a diferents artistes, i que expliquen senzillament la biografia d'aquests, o, «Les tres bessones i ....», en el que aprofiten els dibuixos de les tres bessones per a que els alumnes s'identifiquen amb aquestes protagonistes i entren dins la vida i història de l'artista. Una altra sèrie són aquells que han reinterpretat la història dels artistes transformant-los en animals. O les aventures de Carlota, una xiqueta que visita museus i entra dins dels quadres, i fa un recorregut per obres d'art, museus o estils artístics. Hi ha uns altres, els més bonics per nosaltres, en els que el conte no té res a veure amb el pintor, però les il·lustracions són els mateixos quadres de l'artista a qui va dedicat. Moltes vegades en les biografies dels pintors ixen tècniques que podem usar en les classes imitant als artistes: a Miró, el seu mestre de dibuix li feia tocar un objecte sense veure'l i després dibuixar-lo; Jackson Pollock adopta una tècnica gestual en la que tot el cos es compromet amb l'acte de pintar. Aquest tipus de pintura pot utilitzar-se com a referent de les produccions infantils, on els materials i tot el cos serveixen per a expressar-se. Un exemple de com utilitzar aquest tipus de pintura en classe, és a partir d'una fotografia del pintor treballant en el seu taller. Moltes d'aquestes anècdotes poden ser introductòries de divertides sessions de treball a la classe. Quan inventem un conte a partir dels elements d'un quadre, podem, amb l'ajut de les noves tecnologies, separar els elements de la composició mitjançant l'escaneja't i posterior tractament amb un programa de retoc fotogràfic, i imprimir-los sobre transparències. Després, mentre els xiquets expliquen el conte, mentre van apareixent els personatges, anem posant les transparències amb els elements que els representen i tornar a compondre el quadre. Es pot, fins i tot, representar-lo teatralment.

### **4.3. ELS COLORS I LES LINIES DE MIRÓ.**

#### **OBJECTIUS:**

- Conèixer la història de Miró.
- Treballem l'estampació.
- Llibertat d'expressió.
- Expressió oral.

#### **TÈCNICA:**

Pintura amb pinzells sobre paper continu i estampació.

#### **RECURSOS:**

Paper continu, pinzells i pintures.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

El llibre de Miró «Pintura» de l'editorial Taschen.

El conte d'elaboració pròpia: «Petita història de Joan Miró».

#### **SESSIONS:**

1. Un conte de la història de Miró.
2. Els colors de Miró.
3. «Mironià». Dibuix lliure.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

En l'experiència anterior, «Quadres amb històries de Miró» ja hem sentat les bases sensorials i perceptives que ens permetran treballar l'estil de Miró. En aquesta experiència decidirem treballar els colors i donar peu a la lliure expressió de cada xiquet, amb l'única consigna de que feren parlar als seus quadres utilitzant les línies com les utilitzava Miró.

### Primera sessió: Un conte de la història de Miró.

Primer varem contar el conte «Petita història de Joan Miró», i després comentarem les coses més importants de la seva vida, els colors que utilitzava, i els que més li agradaven. En un full dividit en quatre parts, cada xiquet/a va dibuixar lliurement, la història de Miró, segons recordava de la seva vida.



## Segona i tercera sessió: Els colors de Miró.

En aquesta sessió varem treballar els colors partint de les pintures de Miró. Varem fer una selecció de làmines de Miró en les que apareixen els colors primaris. Observant-les, els xiquets opinaven que aquests colors són bonics, molt vius i donen alegria. Ens posarem mans a l'obra i decidirem experimentar en les pintures i férem dos murals: un grup va fer un mural estampant les mans mullades amb els colors primaris per tot el paper. L'altre grup van fer mescles amb els colors primaris i amb els colors resultants es mullaren les mans i feren taques per tot el mural.

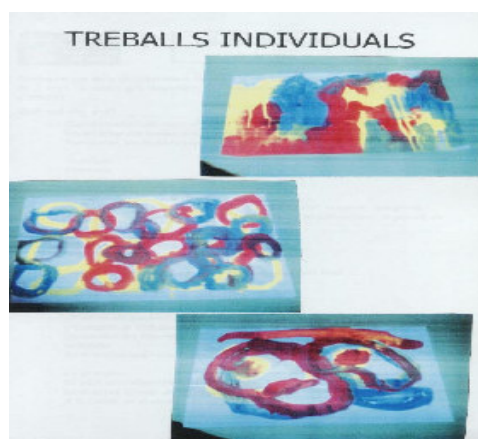
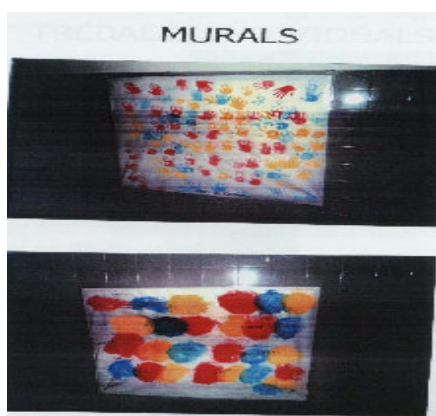
- **MARINA:** *Ara tinc el verd*
- **JORDI:** *Jo també mescle els colors.*
- **PERE:** *Jo tinc el marró.*
- **SERGIO:** *Mira que he fet un rotgle.*
- **JOAN:** *Jo faré un quadrat.*
- **LAIA:** *estic mesclant, és marró, lo blau es fa de color negre.*
- **JOAN:** *Jo estic mesclant molt i ix de color gris.*
- **VICENT:** *T'has embrutat.*
- **JOAN:** *jo tape el marró.*



Com tots volien tindre el seu quadre, varem fer treballs individuals. Amb els mateixos colors, però ara amb pinzells i un full, cada xiquet/a va pintar el que volia. Uns taques de colors, altres cercles de colors i altres taques i cercles. S'adonaren que en mesclar-se els colors en el paper, també n'apareixen de nous.

#### **Quarta i cinquena sessió: «Mironià». Dibuix lliure.**

Els xiquets ja coneixen Miró i el seu estil. Després d'observar les obres del llibre, els xiquets se n'adonen que Miró repeteix formes i línies, i volen pintar com ell. Estudien les línies, les formes i els colors i cadascú imitant el seu estil realitza una pintura lliure. Després explicaren el que havien pintat, hi ha alguns que ja han adquirit destresa en la narració de contes i com en l'experiència «Quadres amb històries», en fan tot un recital. Decidirem exposar la seva obra en un mural i posar-li un títol: «MIRONIÀ», inspirat en Miró.



#### **VALORACIÓ:**

Aquesta activitat ens ha semblat com una conclusió o recopilació de tot el que han après els xiquets sobre Miró. És una expressió de la creativitat que ha emergit en ells després de treballar amb tots els sentits l'obra de Miró. Per a ells ha resultat molt placentera i relaxant.

#### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

En la mateixa línia de treball podem utilitzar altres materials: guix per fer una mural a les parets del pati (com els graffiti), fang o plastilina per fer escultures a l'estil de Miró. Podem continuar treballant amb la barreja de colors utilitzant colors comestibles: maizena, farina, mantega, iogurt, colorants alimentaris,... i fer una obra per tastar. (què sorpresa per als pares!).



#### **4.4. ESTUDI DEL QUADRE «VOL DE LA LIBÈL·LULA AL VOLTANT DEL SOL».**

##### **OBJECTIUS:**

- Ampliar coneixements sobre altres obres de Miró.
- Practicar l'observació directa.
- Treballar la narració de contes i l'expressió oral

##### **TÈCNICA:**

Dibuix lliure, pintura amb pinzell sobre paper DIN-A3.

##### **RECURSOS:**

Papers, pinzells i pintures.

##### **BIBLIOGRAFIA:**

Miró – Pintura. Editorial TASCHEN.

##### **SESSIONS:**

1. Observem i comentem el quadre «Vol de la libèl·lula al voltant del sol» de Miró.
2. Inventem un conte a partir del quadre.
3. Fem un dibuix del conte.

##### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

En aquesta experiència continuem treballant els colors i les línies a partir de Miró. Observem el quadre de Miró «Vol de la libèl·lula al voltant del sol», narrem una història del quadre i la pintem.

**Primera sessió: Observem i comentem el quadre «Vol de la libèl·lula al voltant del sol» de Miró.**

Exposem a la pissarra una làmina del quadre en DIN-A3 i tots els xiquets/es s'acosten a mirar-la i la comentem. A tots ens agrada molt les seves formes i colors. Sense conèixer el títol varen dir tots el que veien en l'obra: el color blau era el mar, la taca roja una poma, la ratlla negra una ser d'aigua i el punt negre l'ull d'un tauró.

**Segona sessió: Inventem un conte a partir del quadre.**

Ja teníem els elements del quadre, ara calia inventar un conte i així ho varem fer entre tots.

Hi havia una vegada un xiquet que anava passejant per la voreta de la mar amb una pometa roseta a la mà. La pometa li va caure i se'n va anar cap al fons de la mar. Allí es va trobar amb una serp negra que se la volia menjar, però el tauró amb el seu ull negre ho va veure i va salvar a la pometa. La serp espantada va fugir com un coet. La poma i el tauró es van fer amics per sempre més.

**Tercera sessió: Fem un dibuix del conte.**

Molt motivats per aquesta història van voler representar-ho gràficament, i en una paper DIN-A3: primer van pintar la poma, després la mar i per últim la serp i l'ull del tauró.

Una vegada acabada l'obra cada xiquet la va comparar amb l'original i tots pensàvem que era igual que la de Joan Miró. Totes les obres van quedar exposades en un gran mural amb el títol «una poma en mig del mar».



## VALORACIÓ:

Els xiquets/es, en general, ja han adquirit una destresa en l'observació i anàlisi de les obres d'art. Al llarg d'aquestes experiència amb Miró hem utilitzar la narració de contes com estratègia de treball i hem observat que els xiquets/es, alhora de mirar i interpretar els quadres també utilitzen la narració e inventen contes. A més hem generalitzat aquesta estratègia a altres activitats: a les taques del pati posen títol i fan una història, al menjador contem contes sobre els macarrons, el pepino. Hem aconseguit activar l'imaginació dels xiquets i expressar-la a través de les narracions de contes i el dibuix: són més creatius que abans de començar les experiències i més autònoms, no demanden tant de l'ajuda del mestre, ja no escoltem tant les frases: *es que no se que posar, no se que pintar*.

## SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:

Podríem continuar el projecte amb altres làmines de Miró, o compar-les amb les obres d'altres pintors del seu estil. O també, podríem canviar d'estratègia i iniciar les experiències treballant els colors amb diversos materials, i després comentar quin estil de pintura hem utilitzat i si els recorda algun dels pintors que coneixen. Per exemple:

- Podem jugar amb els colors: cada xiquet tria un color preferit i pinta tota la fulla amb ell, amb un pinzell gros. Després, de secar-se, i amb un retolador, han de dibuixar damunt del fons, però utilitzant colors diferents a l'utilitza't per al fons. El resultat és que com la làmina ja està pintada, els xiquets/es, busquen camins per a que passe el retolador i, intenten dibuixar gargots, lletres, números, figures geomètriques..., quedant autèntics «Mirós».

- Busquem camins: En una primera sessió els xiquets/es pinten amb pinzell una fulla amb molts colors, intentant no mesclar els colors. Després d'eixugar-se, i en una segona sessió, els xiquets i xiquetes amb retolador negre han de buscar camins per on ha quedat espais en blanc. El resultat són noves formes que emergeixen de nous artistes.

## **4.5. LA BOTIJA DE MIRÓ.**

### **OBJECTIUS:**

- Representar formes que no es troben present utilitzant la memòria visual, tàctil i retentiva.
- Desenvolupar la memòria tàctil.
- Treballar els contrastos de color.
- Identificar colors amb sensacions tàctils.
- Introduir la línia base.

### **TÈCNICA:**

Pintura del natural i a partir de la memòria tàctil.

### **RECURSOS:**

Un objecte (una botija), ceres grasses.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Petita història de Miró.

### **SESSIONS:**

1. Toquem un objecte.
2. Dibuixem una botija.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

Varem continuar contant la història de Miró, i es varem assabentar que un mestre de Miró feia que tocara un objecte amb els ulls tancats i després el dibuixara. Nosaltres també volíem fer igual.

### Primera sessió: Toquem un objecte.

El mestre va portar una botija dins d'una bossa de plàstic negra, i un per un tots els xiquets i xiquetes van introduir les mans dins la bossa per tocar l'objecte. Després van dibuixar l'objecte, seguint allò que recordaven haver tocat. I li van afegir un fons. La consigna va ser: si havíem tocat l'objecte i ens havia semblat fred, el pintaven amb colors freds, i el fons càlid; i si pel contrari, l'havien notat càlid, el pintaven amb colors càlids, i el fons amb colors freds.



### Segona sessió: Dibuixem una botija.

Varem posar la botija en una taula enmig de la classe, per a que tots poguérem observar-la i dibuixar-la. La varem dibuixar parant atenció als contrastos de colors que tant agradaven a Miró, i en fer la línia base. Dalt la dibuixarem sense mirar i baix mirant.

## VALORACIÓ:

Als xiquets i xiquetes els intrigava molt que puguera haver a dins la bossa i el tocaven amb ulls als dits. Pensem que el vertader aprenentatge significatiu esdevé quan els xiquets i xiquetes experimenten amb tots els sentits. Estem segurs que la paraula botija, el concepte de recipient i la sensació de fred han seguit perfectament assimilats pels xiquets.

## **4.6. ELS ESTILS DE MIRÓ.**

### **OBJECTIUS:**

- Crear el nostre propi museu.
- Desenvolupar el sentit del gust personal.
- Observar i extraure conclusions sobre l'estil del pintor.
- Treball en grup: presa de decisions comuns, col·laboració,...

### **TÈCNICA:**

Dibuix lliure i reproduccions amb ceres grasses, temperes i sobre tela.

### **RECURSOS:**

Làmines de Miró, temperes, teles i ceres grasses.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Obres de Joan Miró: L'autoretrat

El carnaval de l'arlequí

Blau I, Blau II, Blau III

Personatge davant del sol

Interior holandés

Ocell migratori

Les roderes del cotxe

Dona amb pardal (escultura)

## **SESSIONS:**

1. Expliquem l'estil de Miró.
- 2, 3. El fons del mar.
4. L'autoretrat de Miró.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

### **Primera sessió: expliquem l'estil de Miró.**

Varem montar a classe un xicoteta exposició amb sis dels quadres més representatius de l'obra de Miró. Els xiquets i xiquetes varen explicar l'estil de Miró: com combinava les línies, com jugava amb elles per omplir el llenç, com utilitzava els colors. I varem decidir fer quatre murals ben grans utilitzant la tècnica de Miró.

### **Segona i tercera sessió: El fons del mar.**

Seleccionem les làmines Blau I, Blau II i Blau III i les observem. Ens sembla el fons del mar amb peixos i tot. Decidim sobre un tela blanca de 2 x 1 metres fer el nostre fons del mar. Primer pintem amb rodillos i pintura de color blau, el fons del mar. Després amb pinzells de distintes mesures i temperes, cada xiquet i xiqueta pinta peixos en una zona de la tela.



### Quarta sessió: L'autoretrat de Miró.

Al llarg de totes aquestes sessions sobre Miró hem après molt sobre ell, també l'hem vist com era en els llibres. I ara hem decidit pintar el seu retrat, seguint la seva tècnica.



### Cinquena, sisena i setena sessió: Pràctiques de l'estil de Miró.

Ens varem fixar en una representació que havia fet d'una dona mirant el cel, i, nosaltres varem fer primer les pràctiques corresponents, i després, varem dibuixar un quadres semblant amb ceres grasses, pintant-li posteriorment el fons.



Un altre dia de pluvia varem intentar interpretar i representar la pluja com ho hagués fet Miró.

Com teníem moltes pintures de Miró i ens agradaven tant, varem decidir fer una exposició a l'escola. Convidarem a pares, mares i amics. Feia poc temps

haviem anat a veure una exposició al Kiko Port en Oliva i per primera vegada, els xiquets/es s'adonaren que els quadres tenien preu, i que els que estaven venuts hi tenien un cercle roget, i els que estaven reservats en tenien un cercle verdet. Ho varem comentar a classe i els xiquets i xiquetes decidiren vendre els seus quadres (tots no, alguns els volien regalar) i varem posar els preus que ells van decidir (entre 1 i 3 euros). El mestre va fer de marxant, i va anar venent els quadres a les persones interessades. Per Nadal, cada artista va recollir els seus guanys.



## **VALORACIÓ:**

Al llarg de tot el projecte sobre Miró hem aconseguit que els xiquetes i xiquetes, coneguen qui era Miró, on vivia i com pintava. També els xiquets/es han practicat l'estil i el color de Miró i l'han adaptat a la seva personalitat i gust.

En aquesta última sessió ha sorgit entre ells la venda de quadres, pel que hem aconseguit, sense buscar-ho, que s'adonaren del valor dels quadres i dels diners, fomentant l'orgull per les coses ben fetes.

Els mestres han gaudit amb l'experiència i se n'adonen que, encara que és un poc costós iniciar un projecte, a la llarga resulta molt més fàcil treballar així, perquè són els propis xiquets els que dirigeixen el procés.

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EN ALTRES PROJECTES:**

En aquest projecte hem partit d'un pintor per estudiar-lo a fons (la seva vida, el context social i cultural, la seva obra), entendre la seva pintura i practicar-la, per arribar a decidir per nosaltres mateix si ens agrada, i modelar el nostre propi estil.

Per a altres projectes suggerim fer el procés del revés, partir d'una tècnica pictòrica, o d'un moviment artístic (cubisme, surrealisme, futurisme, dadaisme,...), i després de practicar-la i formar el nostre propi estil, comprovar que es tracta d'un corrent artístic, d'una època de la història, que varen haver uns artistes que la varen iniciar i altres que la desenrotllaren, i, així comparar les nostres obres i estils propis amb la dels pintors més representatius de cada moviment artístic.

## 5. PICASSO, PARE DEL CUBISME?

El naixement del cubisme, dins l'art contemporani, arranca en 1907 amb el quadre de Picasso «Las señoritas de Avignon», inspirant-se en escultures ibèriques i en màscares africanes. Aquest estil es caracteritza per l'organització de l'espai en base a una trama geomètrica però sense profunditat, e intentant ressaltar la idea de la simultaneïtat. Els temes dels seus quadres son relacionats amb la fam, el fred la soledat, i utilitza els colors i els tons freds per reforçar la sensació de soledat i angoixa.

### **OBJECTIUS:**

- Entendre que el cubisme és un moviment artístic i per què Picasso el va iniciar.
- Practicar el cubisme.
- Conèixer i experimentar amb les principals obres de Picasso. Entendre la importància del colom, l'amor pel Mediterrani i el món de la faràndula.
- Implicar als pares i mares en la formació artística dels fills.
- Experimentar amb els colors pastels.
- Treballar amb una reducció cromàtica de blanc i negre.
- Implicar a tot el centre en una tasca comú: Reproduir el quadre de Picasso «Gernika».
- Analitzar i valorar les produccions pròpies, la dels companys i la del grup.
- Afavorir l'actitud crítica.
- Anàlisi i reproducció del Gernika segons la pròpia interpretació i percepció.

## **TÈCNICA:**

Dibuix lliure i reproduccions fidels, reproduccions segons la pròpia percepció, còpia d'una obra d'art.

## **RECURSOS:**

Llapis, retoladors, temperes, colors pastís (llapis pastel Goya), fixador de carbonet.

## **BIBLIOGRAFIA:**

Conte: Picasso para niños. Editorial Celeste Albur.

CD ROM: Picasso. Editorial Dolmen. Grandes Genios de la pintura.

Document explicatiu: El Gernika de Picasso, descripció d'una experiència.

## **SESSIONS:**

1. Introducció a Picasso.

2, 3 i 4. Pràctiques de dibuix com Picasso.

5 i 6. L'arlequí de Picasso.

7. El Gernika.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Per introduir a Picasso varem utilitzar el conte «Picasso para niños», que fa un recorregut pels seus diferents estils, d'una manera molt senzilla.

### **Segona i tercera sessió: Pràctiques de dibuix com Picasso.**

Varem explicar que era el cubisme i varem mostrar algunes obres cubistes de Picasso (amb l'ajuda del CD ROM). Després férem algunes pràctiques de dibuix cubista.

Els donarem com a tasca per a casa, el realitzar un dibuix cubista. Això va implicar els pares i mares, alguns dels quals varen buscar informació al respecte i la compartiren amb la resta de la classe.



Els dibuixos resultants varen ser figures amb cantons angulosos (alguns més encertats que altres, per l'ajuda dels pares). Però, tots varen captar l'idea.



Després varem practicar l'autoretrat de Picasso fixant-nos en les línies més essencials, per acostar-nos a l'estil cubista. Sobre una fotocòpia DIN-A4 de l'autoretrat cubista de Picasso, l'havíem de calcar per adonar-nos-en de les línies depurades que utilitza. Va ser una activitat divertida, doncs, mai havien calcat.



A la dreta, pràctica de dibuixos lineals, fets amb una sola línia.

Al conte que varem llegir de Picasso explicava que va fer molts dibuixos amb un sol traç, que representaven formes diverses. Varem explicar l'anècdota del dibuix que va fer amb una llanterna en una habitació fosca. Després varem fer quatre proves: línies trencadisses, línies ondulades i bucles, una casa i un animal o persona, tots fets amb una sola línia. Molts van captar la idea encara que és molt difícil de realitzar.



### **Cinquena i sisena: L'arlequí de Picasso.**

Exposem una làmina del quadre «Pau disfressat d'arlequí», i deixem que els xiquets xiquetes l'observen detingudament. Expliquem que a Picasso li agradava molt l'espectacle, fer comèdia, anar al circ..., i és per això que als seus quadres hi apareixen molt personatges d'aquest món, com L'arlequí. Primer, a través d'una fotocòpia ampliada en color, varem analitzar els tons que hi predominen (lila, verd blavós, rosa, malva, salmó i color carn). Mostrem làmines de quadres d'aquesta època del pintor anomenada

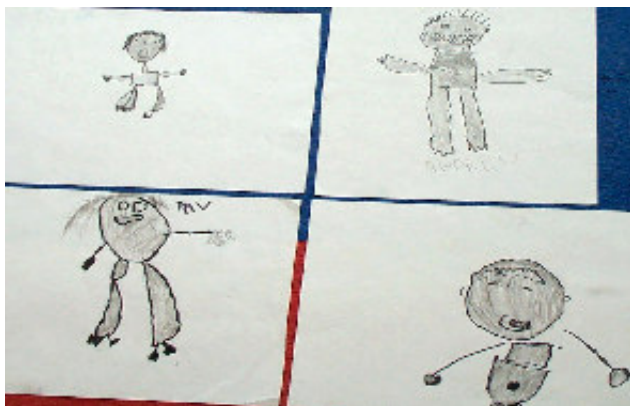
«Època rosa», i comentem, que en aquella època a Picasso li agradava investigar i experimentar amb aquests colors. Sobre una fotocòpia A3 amb el dibuix del contorn i les línies arlequinades dels cos del quadre, pintem amb temperes i pinzells el mosaic del vestit (quadre blau – quadre groc). Pintem amb tempera també el contorn de la cara i el barret. Després, amb colors pastel acabem el quadre pintant el fons, les mans, les sabates, la blonda de coll i mànigues i acabem la cara. Usar els colors pastel és molt difícil, doncs es desintegren a la més mínima expressió. Amb l'experiència varem aprendre a deixar un poquet de color i escampar-ho amb el dit o amb un cotonet. Cal un fixador especial (per a carbonet) si no empastra molt. Hem vist que els llapis pastis es poden usar bé aplicant-los sobre el paper i després amb un pinzells mullats amb aigua escampar-los. Queden més fixats.

### **Setena, vuitena i novena sessió: El Gernika.**

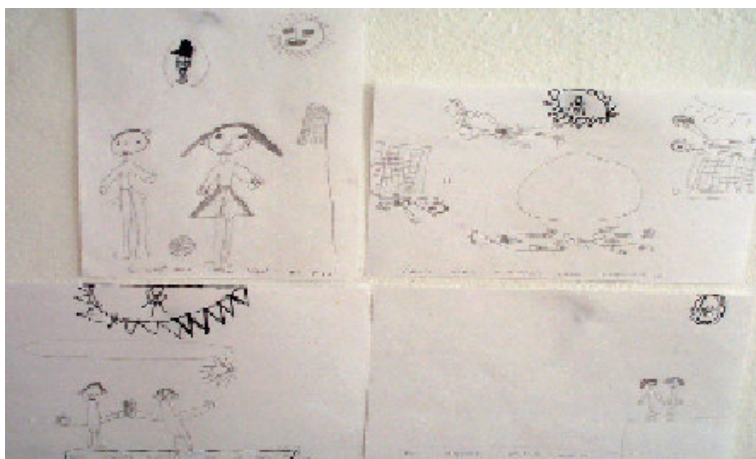
Picasso va pintar el Gernika, durant la guerra civil espanyola, en la que s'identificava amb la causa republicana. El quadre és una denúncia contra la violència i la mort, contra el bàrbar bombardeig dels alemanys contra la població basca, Gernika. Després d'haver vist el Gernika, i d'explicar els motius que el van provocar, decidim fer un treball conjunt de centre. Desmuntem el quadre en els diferents motius, i a cada classe li pertoca treballar-ne un: a uns els toca el colom ferit; Altres, la dona corrent; i altres, la llum de l'esperança. Cadascú, dobla el seu dibuix en parts, i pinta cadascuna de les parts en varies tonalitats de grisos, apareixent així una visió cubista.



No obstant, observem en totes les classe, l'efecte de fer un quadre únicament en grisos. Els xiquets i xiquetes no volen pintar amb grisos sol. I, decidim, entre tots, pintar un colom, una dona corrent i la llum de l'esperança en colors grisos, i a banda, cadascú fa un dibuix del colom, els dibuixa a sí mateix corrent, o el motiu que vol, en els colors variats.



Com que la pintura és amb temperes, i únicament tenen el blanc i el negre, ells i elles han de fer les barreges. Encara que els resulta molt difícil, tots han dibuixar coses tristes. Caldrà usar per una propera vegada uns pinzells més fins. En un altra sessió fem un dibuix d'alguna cosa que per a ells i elles representen la pau, i li hem de posar a la part superior la llum de l'esperança, com va fer Picasso. El dibuix el fan en lapis i el repassen en retolador.





## **VALORACIÓ:**

L'experiència de treballar l'art en l'escola és molt positiva i motivadora, ja que la resposta dels xiquets i xiquetes, tant a nivell d'adquisició de tècniques, destreses plàstiques, com a nivell d'entusiasme, és molt engrescadora.

Aquest plantejament educatiu ens permet contextualitzar continguts propis de l'àrea de llenguatge plàstic del cicle, i alhora introduir les alumnes i els alumnes en una part molt important de la nostra cultura.

També ens hem adonat que el seu traç, la seva visió del món i la realitat i, en definitiva, les seves produccions, passen per diferents períodes o etapes, igual que els pintors, i els ajuda a comprendre l'evolució que tothom seguim al llarg de la vida.

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Podríem treballar l'expressió dels somnis i les pors com ho va fer Philip Gaston: amagant-se dins l'armari ( o en el nostre cas baix la taula) i a fosques i amb la sola companyia d'una llanterna, dibuixar tot allò que ens preocupa. Així, una volta assolit el concepte de la por, tristesa o angoixa, i associat a la foscor, i als colors negres i grisos, introduir el Gernika de Picasso.

També podem fer quadrats de tela, amb representacions de parts del Gernika. Per a que els xiquets i xiquetes aprenguen a cosir amb fils de colors. O, amb llana, cosir formes geomètriques, que després combinaríem per fer un ram de flors a l'estil de Picasso.

Una forma de conèixer el pintor podria ser partint de la visita a un museu, on observariem les obres del pintor de forma cronològica per apreciar l'evolució en la seva pintura. Després organitzaríem les activitats per blocs:

- El realisme, propi de d'infantessa de Picasso: treballaríem l'observació directa a partir de fer el retrat al natural d'alguna company o companya, o reproduir un model proporcionat pel mestre/a. La consigna seria: «fixar-nos molt en com són les persones i els objectes com feia Pablo Picasso, quan aprenia a pintar». Aquesta activitat serviria per a que els xiquets i xiquetes s'adonen que no tots som iguals, i que hem de reflectir les diferències en els nostres dibuixos.
- L'expressionisme: a través dels quadres «Blaus» i «roses» de Picasso podem experimentar amb les mescles de colors per tal d'obtenir les diferents gradacions. I aplicar-les després a quadres com «Arlequí».
- L'impressionisme: Després d'identificar les característiques de les obres impressionistes de Picasso (colors, siluetes, tipus de pinzellada, etc.), poden omplir figures extretes de l'obra del pintor amb la tècnica del puntejat amb retolador.
- Cubisme: Podem plantejar l'explicació del Gernika com un joc d'endevinalles. I treballar les figures amb volum (cub, esfera, cilindre, etc.) a través de l'escultura.
- Surrealisme: introduir comentant que hi ha moltes maneres d'expressar les coses, tantes com fantasia tinguem. Picasso distorsionava la realitat per adaptar-la al seu gust, on els colors no eren els colors de la realitat, sinó aquells que més agradaven al pintor, o que s'avenien més amb el seu estat anímic. És fixava molt bé en les coses, en els personatges, etc., però després ho capgirava tot, com en un joc on la imaginació n'és la protagonista.

## **6. PINTORS CONTEMPORANIS.**

### **6.1. L'ART SENSORIO – SIMBÒLIC: LA RUTA DE LES PIRÀMIDES DE VICENT AUNIÓ.**

#### **OBJECTIUS:**

- Percebre com els sentiments ens influeixen en la nostra percepció.
- Veure la manera com els artistes representen allò que senten.
- Jugar amb els símbols.
- Valorar les pròpies produccions i la dels companys.

#### **TÈCNICA:**

Dibuix, reproducció de làmines, pintura al natural, textures, pintura amb arena, la figura i el fons.

#### **RECURSOS:**

Temperes, ceres grasses, papers de cel·lofana, cartolina, materials de rebuig, arena, guix de colors.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Exposició: La ruta de les piràmides de Vicent Aunió.

#### **SESSIONS:**

1. Mirem els colors.
2. i 3. Figura – Fons.

4. Visita a l'exposició de l'artista Vicent Aunió.

7. Comentari de l'exposició.

8. Juguem amb un color.

9. Juguem amb els símbols.

10. Composem un quadre sensoriosimbòlic.

11. Pintura amb arena.

12. i 11. Composició col·lectiva.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

En aquest projecte decidirem començar treballant amb el sentits, que són la porta d'entrada de les més variades experiències que tenim. Començarem per plantejar-nos: pels ulls, què miren?, observem que és el que miremr?, hi ha diferències entre les imatges i la realitat?. També tractarem el color com ha comunicació de sensacions i la figura i el fons. Després, i aprofitant un exposició que es va realitzar a Bellreguard, d'un pintor de la comarca, Vicent Aunió, varem apropar l'art al context cultural més proper dels alumnes. També tenim veïns que són artistes!. I per últim, després d'haver analitzar el treball de Vicent Aunió, varem acordar treballar el color com Aunió i entendre i emprar els símbols per ell utilitzats, i inventat d'altres nous. Per acabar composant un quadre seguint l'estil d'Aunió. Però, no ens varem quedar ací, varem anar més endavant al treballar les textures i els colors i varem fer un quadre col·lectiu de sorra pintada, un quadre per mirar i tocar.

#### **Primera sessió: Mirem els colors.**

Començarem parlant dels sentits, com a font d'observació i anàlisi de l'entorn, i per tant, d'aprenentatge. Treballarem els ulls, o si voleu la vista. els nostres ulls, les diferències entre ells i les semblances, els colors que tenen,... Però sobre tot la diferència entre mirar i observar.

A l'observar necessitem tota la nostra atenció fixada en un aspecte concret de la realitat que ens envolta, fins que aconseguim fer-la nostra, entendre-la, conèixer-la. Fem un dibuix dels nostres ulls: la diversitat de formes i colors. També decidim fe un dibuix del que veuen els nostres ulls, d'allò que han vist i ens ha agradat molt. Entre tots decidirem que el que més ens havia agradat era la mar i varem passar unes diapositives de diferents mars i platges, i després la pintàrem amb ceres aquarel·lables sobre un A3.

Quadres dels ulls



Quadre de la mar



### Segona i tercera sessions: Figura – fons.

El color també és important. Cada color ens dóna unes sensacions diferents. I això es pot conceptualitzar: férem diferents proves pintant el fons de negre i la figura de diferents colors, i a l'inrevés, la figura de negre i el fons de diferents colors. Observàrem les diferències.

També pintarem la nit. Observarem la



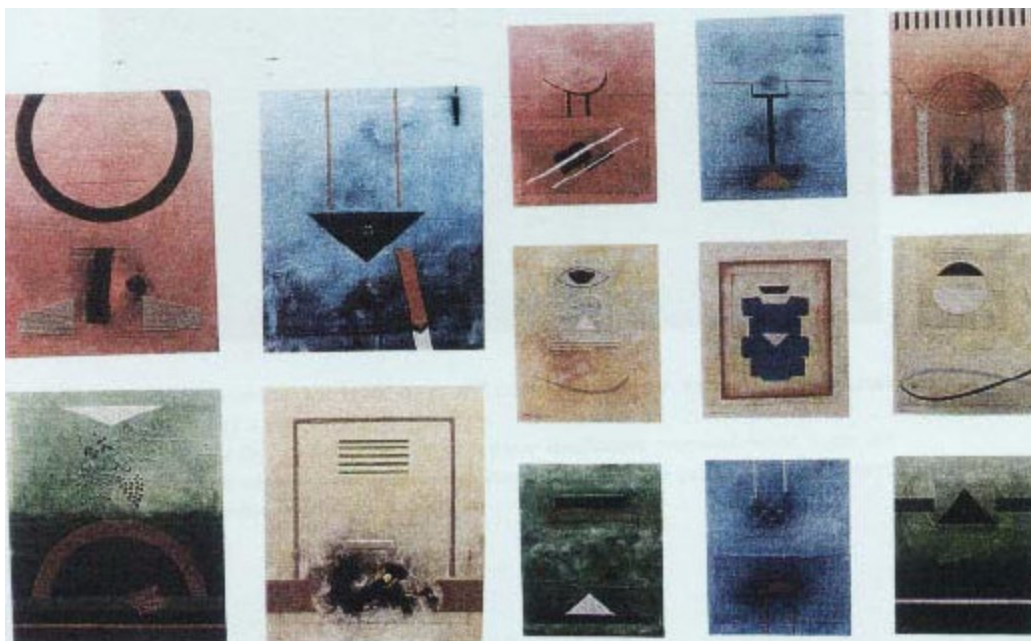
sensació del color negre de la nit i la sensació de la llum de la lluna.

#### **Quarta sessió: Visita a l'exposició de Vicent Aunió.**

Visitarem l'exposició «la ruta de les piràmides» a la Casa de la Cultura de Bellreguard. Una exposició amb prop de 150 quadres <<sensorio – simbòlics>>. El propi Vicent Aunió ens va explicar el seu estil i tècniques: allò que l'artista pinta no és el que veu o el que recorda, sinó les sensacions que li produïren aquells instants, i hi afegeix símbols per acabar d'explicar les històries dels seus quadres. Els xiquets i xiquetes preguntaren molt i recordaren, el treball que havien fet amb Miró, sobre els quadres amb història, la informació que ens dona els títols, i la sensació que ens produeixen els colors.

#### **Cinquena sessió: Comentari de l'exposició.**

Per comentar els quadres de l'exposició varem projectar els catàlegs de l'exposició amb un projector de cossos opacs, i anaven analitzant les diferents fotos dels quadres. De cop i volta van començar a aparèixer coses que en un principi no havien vist i que estaven al fons dels quadres. Els símbols que hi ha damunt ens ajuden a situar-lo, però el quadre està treballat extensament al fons. Varem observar que cada fons representava un sentiment, una sensació i comproven perquè l'autor es confessava sensorio-simbolista. Hi havia quadres que representaven el desert, la sorra, uns altres, explicaven la sensació de calor, uns altres la natura, la vegetació i l'aigua omnipresent al voltant del Nil. Això ens va donar peu a explicar un poc sobre el riu Nil i la cultura dels egipcis que tant admira Vicent Aunió. Continuen jugant als jocs mentals dels descobriments i enllacem els quatre elements primaris: la terra, el foc, la natura i l'aigua, que de sempre han marcat diferències a la filosofia, la medicina, i altres ciències com l'art. I observem com estan representats als quadres: el desert amb el groc-ocre, la calor amb el roig, la vegetació amb el verd, i el Nil amb el blau.



Varies mostres del treball de Vicent Aunió, dins la seva exposició «La ruta de les piràmides». L'art modern sovint ens és difícil d'entendre. Són més les vegades en que admirem una obra per les coses que ens han dit d'ella, o per què s'estila, o per què el pintor té renom, que no per què realment la estem veient i apreciant allò que ens diu. Se suposa que l'art és comunicació entre l'artista i l'observador. Ho hauria de ser, ja que moltes vegades està mediatitzat per crítics, galeries,... que ens diuen què ens ha d'agradar i què no. Amb l'art figuratiu, aquesta comunicació és quasi evident, doncs els quadres expliquen històries. Amb l'art simbòlic i l'abstracte, aquesta comunicació no és tan evident, i potser necessitem l'explicació (o la manipulació) dels mediadors. Però, quan arribem a observar i comprendre el missatge de l'artista, sense ajuda, és quan arribem a captar la història dels quadres i comencem a gaudir d'ells. Amb els nostres alumnes aprenguérem a llegir el llenguatge de l'art

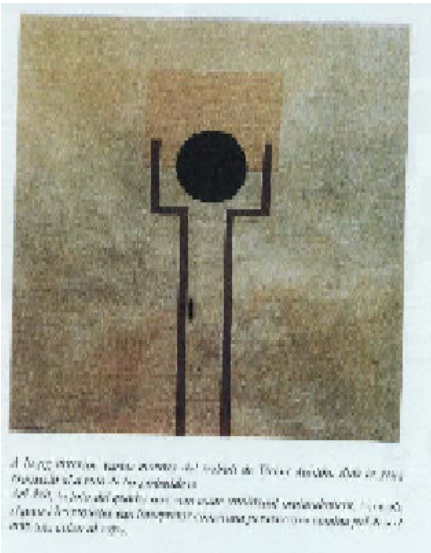


Foto del quadre que varem analitzar profundament, i que els xiquets i les xiquetes van interpretar com <<una persona que camina pel desert amb una caixa al cap>>.

### Sisena sessió: Juguem amb un color.

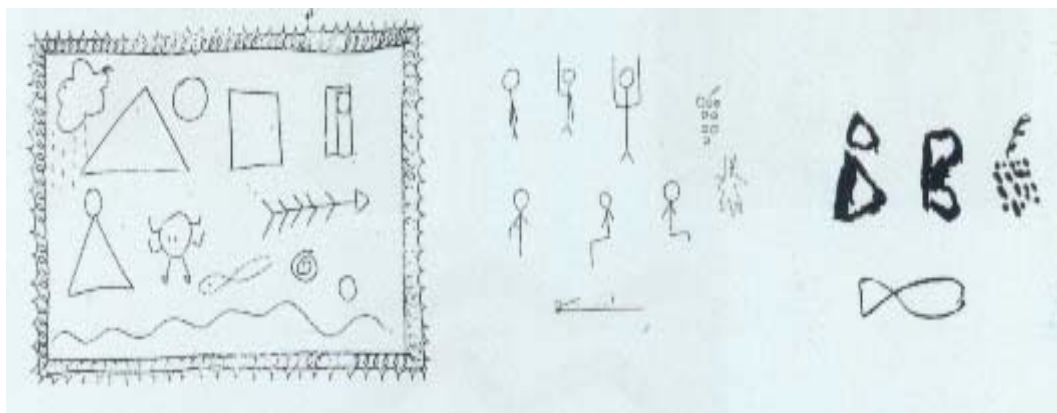
Després d'haver analitzat el treball de Vicent Aunió, acordarem treballar el color. Férem diverses pràctiques amb les barreges de colors, per aconseguir fons com els de l'artista.





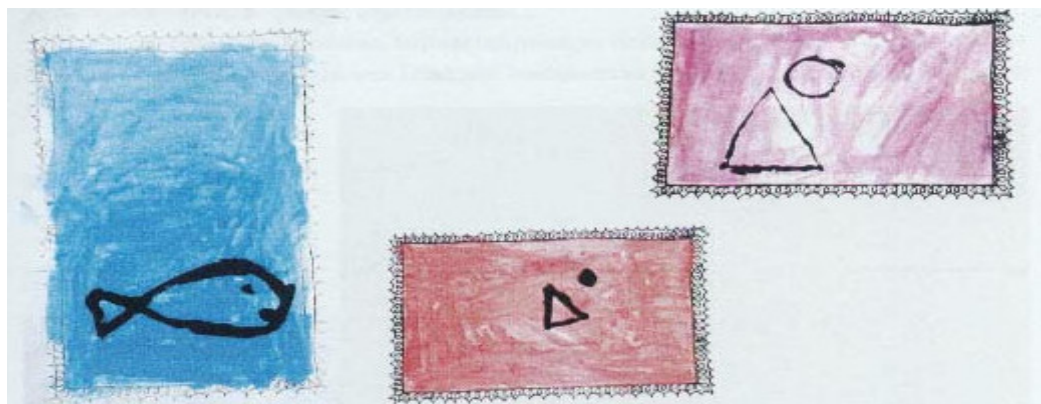
### Setena sessió: Juguem amb els símbols.

Per completar les composicions sensorio-simbòliques, varem practicar amb els símbols. Varem observar els que feia Aunió i els varem reproduir, però també en crearem de nous, i varem jugar amb ells.



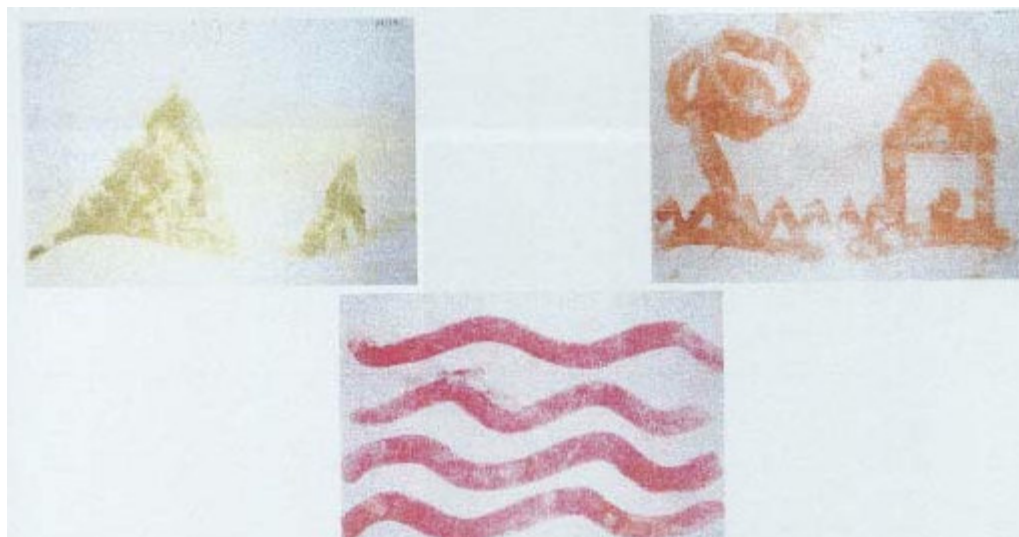
### Vuitena sessió: Composem un quadre sensorio-simbòlic.

L'altre pas lògic que ens pertocava ara, era compondre un quadre similar als de Aunió, combinant els fons d'aquarel·les i els símbols damunt, relacionant-los ambdós.



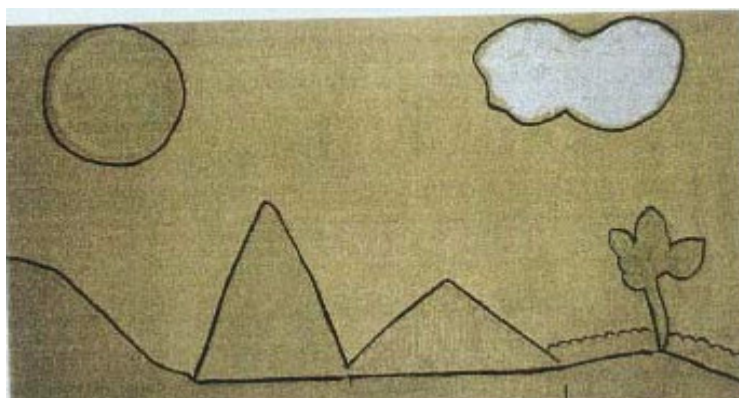
### **Novena sessió: Pintura amb arena.**

Un dels elements destacables del treball d'Auni3n foren les textures que utilitzava als seus quadres, i nosaltres vam aprofitar aquest esdeveniment per enllaçar, el treball que començarem amb el sentit de la vista, amb el sentit del tacte. Explicarem l'importància d'aquest sentit, i acordarem fer algun quadre per a tocar, com els d'Auni3n. Acordarem fer-ne un individual i un altre col·lectiu. El que varem fer per nosaltres va consistir en pintar arena del pati (refregant-la amb guix de colors fins que agafe el color del guix), i després varem pintar, amb pegament, un dibuix senzill en un foli, sobre el que posarem la sorra pintada.



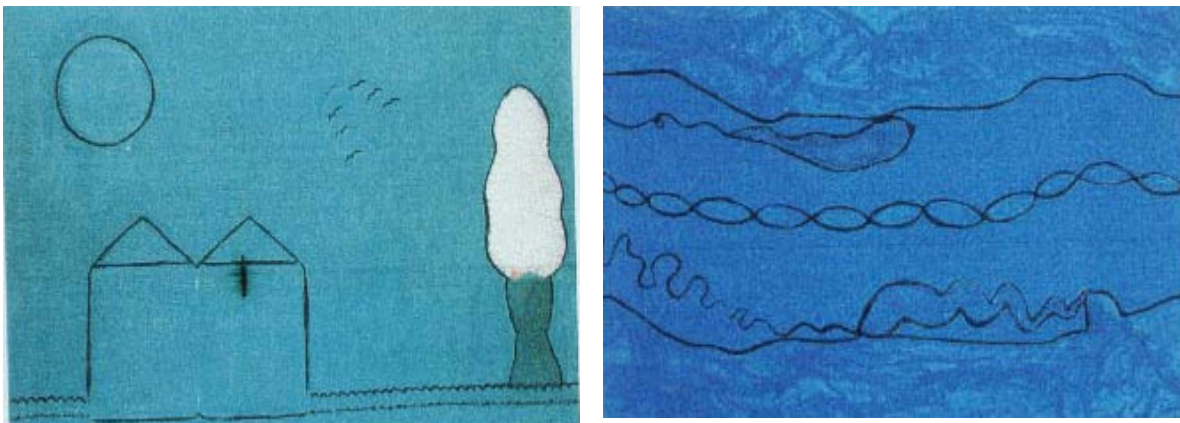
### **Desena i onzena sessions: composici3 col·lectiva.**

Per realitzar la composici3 col·lectiva escollirem els motius que havien treballat prèviament d'Auni3n, i sobre un cartr3 de 2x1 metres, anarem encolant tot all3 que havien portat els mateixos xiquets per fer les



textures: teles, cartrons, puntilles, safates de cartr3, plàstics, objectes naturals, ...

Un cop les textures encolades, formant uns paisatges simbòlics, pintàrem tot el cartró d'un color adequat per a les diferents composicions, i finalment, bordejàrem les textures amb pintura negra, dibuixant els símbols.



### **VALORACIÓ:**

Aquest projecte no sols ha segut molt formatiu tant per a mestres com alumnat, sinó que a més, hem comprovat que el procés d'ensenyament-aprenentatge és recíproc. Hem observat com els alumnes, més lliures d'estereotips, poden comprendre l'art d'una forma més natural, i ens han ensenyat a observar i llegir els quadres d'Aunió.

Els alumnes varen gaudir amb el seu protagonisme en l'interpretació dels quadres. Notaven la seva proximitat, tant física (per ser de la comarca), com artística (varem aprendre a utilitzar els símbols i el fons per comunicar sensacions i sentiments).

Varem aconseguir més objectius dels proposats, tant a nivell de normes socials: saber comportar-se en una exposició; com a nivell de comunicació grupal: respectar el torn de paraula, respectar les produccions dels altres, treballar en grup per fer una quadre comú, prendre decisions en grup, ...

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR AMB EL PROJECTE:**

Havent treballat els sentits de la vista i del tacte, amb el suport de l'exposició de Vicent Aunió, podem treballar els altres sentits, amb el suport de diferents artistes:

**Oïda:** transformant una música en un quadre. La música és font d'innumerables sentiments, i expressa moltes històries. Podem buscar música molt expressiva i arribar a compondre l'història que ens conta amb l'expressió artística. Per exemple, la suïsa Peer Gint, les simfonies de Maler, les quatre estacions de Vivaldi, ...

Un treball molt interessant podria ser agafar el treball de Mussorgsky i fer el contrari que va fer ell: a partir d'una exposició d'un amic seu que era pintor, va compondre l'obra <<quadres d'una exposició>>. Nosaltres podríem, a partir de la composició de Mussorgsky, intentar pintar allò que expressa.

**Gust:** el gust és un dels sentits oblidats a l'escola. Podem aprofitar les classes d'educació artística per potenciar-lo, pintant amb productes comestibles (melmelades, iogurt, ou amb colorants,...) que prèviament podem haver tastat. També podem pintar una fruita, una verdura,... qualsevol cosa que, després de pintar-la se la podem menjar.

**Olfacte:** com el gust, l'olfacte sembla que només en tinguen els gossos. A la classe podem treballar allò que ens suggereixen els colors agradables o els desagradables, i pintar els nostres sentiments respecte els olores. També podem pintar flors, simbolitzar-les i jugar amb elles, veure alguns exemples de com pintem les flors diferents artistes, i, fins i tot, podem arribar a analitzar <<Dona – flor>> de Picasso, veure que intentava explicar amb ella, i intentar nosaltres fer alguna cosa semblant.

## **6.2. MANOLO GALLARDO.**

Manolo Gallardo és un pintor contemporani de la zona de la Safor. El varem convidar a vindre un dia a l'escola per a que ens explicara com era la seva vida d'artista, quins sentiments el movien a pintar i com havia evolucionat la seva pintura.

### **OBJECTIUS:**

- Apropar l'art a l'entorn més immediat dels xiquets.
- Appreciar l'art dels pintors contemporanis més propers a nosaltres.
- Fomentar el escoltar i participar activament en els comentaris sobre art.
- Acceptar la crítica artística com un pintor.
- Observar l'evolució creativa d'un pintor.

### **TÈCNICA:**

Pintura amb temperes i ceres grasses. Pintura lliure.

### **RECURSOS:**

Pinzells, temperes i ceres grasses.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Explicació del pintor, diapositives dels seus quadres.

### **SESSIONS:**

1. Visita de Manolo Gallardo.
- 2,3. Estudiem el quadre «Endevine una certa ruptura».
- 4, 5, 6. El nostre quadre.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

### Primera sessió: Visita de Manolo gallardo.

Manolo Gallardo ens va visitar a l'escola i ens va explicar com ha evolucionat la seva forma de pintar. Ens va passar diapositives dels seus quadres, des que va començar, quan estava estudiant, fins ara, en plena maduresa creativa. Ens va explicar que hi havia un quadre que per ell significava un trencament amb tot allò que havia fet anteriorment, «Endevine una certa ruptura». El varem estudiar a fons.

### Segona i tercera sessió: Estudiem el quadre «Endevine una certa ruptura».

Per estudiar a fons aquest quadre varem separar els elements que componen el quadre: els dos gossos, les dues pedres, les dues figures; i, varem fer transparències amb ells. Jugant a combinar les transparències aprenem a llegir el quadre: elements, composició, colors,... que vol dir cada cosa.



Varem analitzar a fons el significat de les seves parts, i perquè Manolo les havia posat on les havia posat i de la forma en que ho havia fet. Després hem inventat una història amb els personatges.

### Quarta, cinquena i sisena sessió: el nostre quadre.

Sobre una full DIN A-3, varem dibuixar amb llapis el quadre fixant-nos en la composició. Després varem retallar una tira horitzontal de paper per dibuixar els gossos, i una tira vertical per dibuixar la persona. Varem dibuixar les figures, fixant-nos en ocupar tot l'espai disponible a les tires de paper. I per últim, sobre un fons pintat prèviament, amb

temperes, i varem apegar les figures. Finalment, varem comentar el significat que el quadre duu implícit: «encara que les persones estiguen enfadades, poden arribar a ser amigues». I varem decidir que cadascú, lliurement, pintaria amb ceres, allò que li suggeria el quadre. Varem deixar clar que no havien de reproduir el quadre de Gallardo, sinó cadascú el seu. I ho van fer amb ceres grasses sobre un paper A4.



### **VALORACIÓ:**

Molt agraïts a la visita de Manolo Gallardo, per l'impressió causada als xiquets i xiquetes, tant com ampliació del coneixement del context socio – cultural, com en la seva autoafirmació com entesos en art, com aprenents de pintor.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Visita a un museu.

### **6.3. PHILIP GASTÓN**

#### **OBJECTIUS:**

- Identificar les pors de cadascú.
- Conèixer a Philip Gastón.
- Representar pictòricament les pors.
- Exposar i comentar quins son els nostres somnis.
- Introduir l'ús de la pintura per a la crítica social.

#### **TÈCNICA:**

Dibuix lliure sobre paper i tela.

#### **RECURSOS:**

Folis, llapis, retolador, temperes, llanterna, llençol.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Philip Gastón, pintor contemporani.

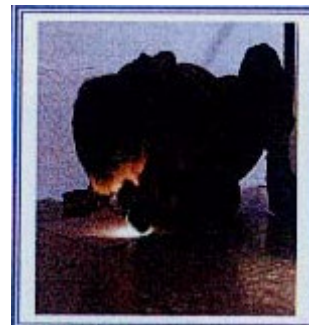
#### **SESSIONS:**

1, 2. Dibuixar les pors i comentar-les.

3, 4. El llençol de les pors.

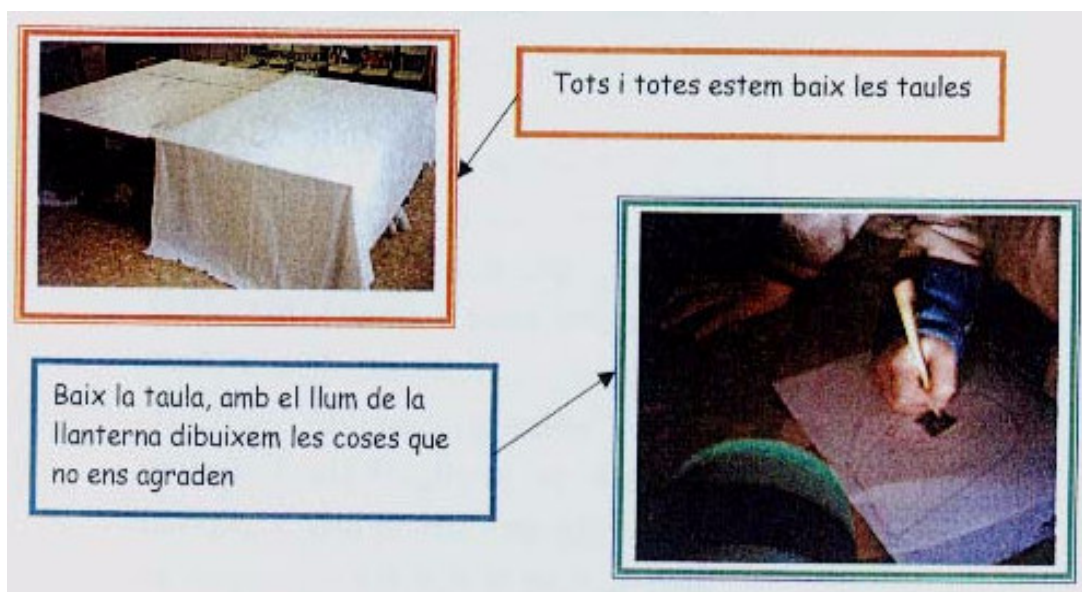
#### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Introduïm a Philip Gaston, contant que és un pintor americà que des de menut li agradava llegir i dibuixar i, quan la seva mare li deia que era hora de dormir i li tancava la llum de





l'habitació, ell, es posava a dintre d'un armari i amb una llanterna llegia i dibuixava. Ja de major dibuixava tot el que veia pel carrer: poals oberts plens de fem, gent que pegava als animals,... També dibuixava rellotges, estava obsessionat pel temps, volia aturar-lo. Tots els quadres que pintava i que no li agradaven perquè representaven maldats o brutícia que fa la gent, els guardava tancats dins l'armari, i així, no eixien al món, desapareixien. Varem decidir que nosaltres també volíem dibuixar com ell. Ajuntem varies taules i les cobrim amb un llençol. Apaguem les llums i amb poca llum, sols una llanterna, els xiquets i xiquetes dibuixen en un foli les coses que no els agraden.

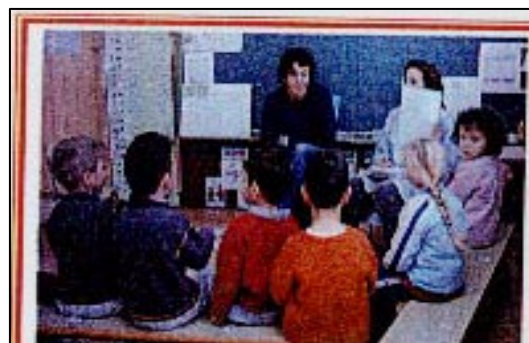


Després de dibuixar el que no ens agrada, tots i totes asseguts al banc, expliquem el que hem fet.

- **ARNAU:** *un xiquet li pega una patada a un gosset. No li agrada la guerra i que desapareixen. Li fa por la cova fosca.*

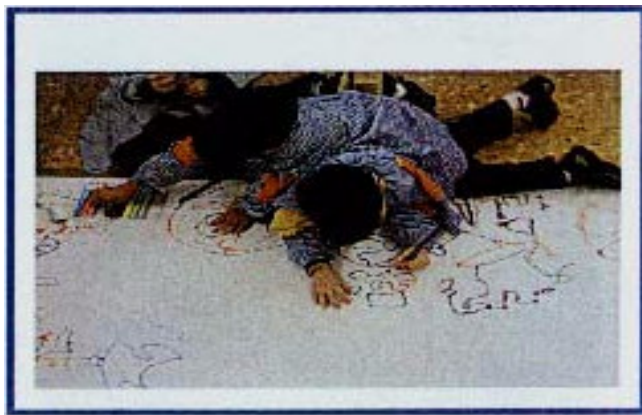
- **MARIO:** *un pastor que encén el llum i parla amb xiquets.*

- **ISRAEL:** *plat ple d'espaguetis podrits.*



**Tercera i quarta sessió: El llençol de les pors.**

Una vegada ja exterioritzades les pors i explicades a la resta dels companys, dibuixem en un llençol tots junts, aquelles coses que ens donen por. Utilitzem el llapis i després repassem amb els retoladors.



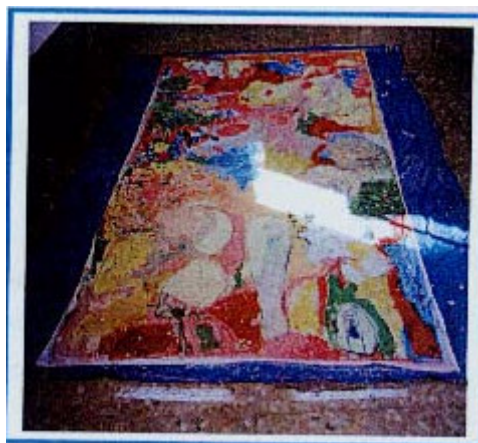
Després pintem les siluetes per dins amb pintures.



I per últim utilitzarem temperes per a pintar per fora de les siluetes.



El resultat...



## **VALORACIÓ:**

Molt positiva per part dels mestres, pel seu paper terapèutic, i molt participativa per part de l'alumnat. Tanmateix els ha ajudat a alliberar i contar les seves pors i preocupacions.

És útil per detectar possibles problemes psicològics, i alhora d'intentar organitzar activitats a la classe per superar les pors. A més suscita una sentiment d'ajuda mútua i una amistat més íntima entre els companys i companyes

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

En la majoria dels casos les pors dels xiquetes i xiquetes és incitada pels comentaris dels majors («portat bé o l'home del sac vindrà a per tu», «no vages ahí, que t'agarrarà el moro musa»,...). En altres ocasions, aquestos comentaris també poden incitar sentiments racistes («si no t'amagues això, vindrà un gitano i t'heu furtaà», «forasters vindran que de casa ens trauran»,...).

En altres ocasions són els personatges sinistres dels contes, o les imatges de la televisió les que originen els monstres que apareixen als somnis i que donen lloc a la por de la foscor i, a quedar-se sols.

Tot això, i arrel de l'activitat encetada amb Philip Guston, ens dona peu a realitzar moltes altres activitats de caràcter terapèutic, per superar les pors dels nostres alumnes: buscar monstres en les ombres de la classe a fosques, dibuixar-los de forma còmica amb colors alegres i riure'ns d'ells; practicar tècniques de relaxació quan estiguem sols,...

Però, pensem que, per a que els xiquets i xiquetes exterioritzen la por, deu ser una tasca dirigida pels mateixos alumnes, que sorgisca de forma espontània, en la que els mestres seran espectadors i sols donaran unes mínimes consignes.

## **7. LEONARDO DA VINCI, ARTISTA PER A TOT.**

Leonardo Da Vinci (1452-1519) ha segut considerat des de sempre com un dels majors genis de l'humanitat. Home d'una gran curiositat, buscava la realitat el sentit i l'apariència de les coses. Era artista, científic, escriptor i filòsof, i va ser el major representat del Cinquecento en Itàlia.

### **OBJECTIUS:**

- Activar l'observació directa.
- Fomentar l'imaginació.
- Treballar en grup
- Desenvolupar la capacitat creativa en distintes superfícies.
- Explicar l'art del grafiti.

### **TÈCNICA:**

Descobrir i extraure formes amagades al pati amb les pintures.

### **RECURSOS:**

Tempera i pinzells

### **BIBLIOGRAFIA:**

Història de Leonardo Da Vinci.

### **SESSIONS:**

1. Qui era Leonardo Da Vinci?
2. Descobrir formes a terra del pati, i pintar-les.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

### Primera sessió: Qui era Leonardo Da Vinci?

Comencem contant als xiquets com de vegades els dibuixos i pintures no te'ls imagines, simplement els veus, estan amagats en dibuixos a terra, a casa, en les taques d'humitat de les parets,... Al pintar-los descobreixes imatges noves, com li passava a Leonardo Da Vinci. Els expliquem qui era Leonardo Da Vinci: era un pintor, escultor, enginyer, arquitecte i savi italià. Va nèixer, fa molt de temps, al 1452 a Vinci, una ciutat prop de Florència. Va fer moltes coses, com inventar un aparell que rodava com un ventilador. Més tard d'aquest aparell que va inventar va eixir l'idea del futur helicòpter. A la seva casa les parets tenien moltes taques d'humitat i ell pintava sobre elles. Va pintar un quadre molt bonic, <<La Mona Lisa>>, aquesta dona diuen que té, el somriure més misteriós de la història de l'art. Avui es pot contemplar en el Museu del Louvre a París.

### Segona sessió: Descobrir formes a terra del pati, i pintar-les.

Els xiquets i xiquetes es queden bocabadats amb la historia de Leonardo Da Vinci. I volem provar, com ell, a pintar taques. Així que anem al patí per descobrir les taques i les formes que s'amaguen a terra i, pintem sobre elles.

Entre ells es formen grupets segons les formes que descobreixen al seu voltant, i per grups es dediquen a pintar-les.



Hi havia un pirata sobre dos roques molt grans.

Una vegada finalitzada l'obra, per grups comenten que han descobert i han pintat, i aprofitem per explicar-los l'art del grafitti.



### **VALORACIÓ:**

Al llarg de totes les experiències artístiques ens adonem com els xiquets i xiquetes, independentment de l'edat, reconeixen les obres que han treballat, saben els noms de l'obra i dels artistes, i inclús quan pinten comenten: «jo també se fer un quadre de rectangles com Klee», o, «a mi també m'agrada molt el color groc com a Van Gogh».

Pensem que l'èxit es deu a introduir-los l'art amb naturalitat, contant-los anècdotes que se'ls queden gravades en la memòria, i sobre tot deixar-los que experimenten l'art per si sols.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Podríem continuar treballant la tècnica de descobrir el tema de la nostra obra a mesura que anem pintant, per exemple:

-deixant la ment en blanc i, amb un llapis, fer ratlles en un paper sense cap ordre. Després observar-les per extraure formes i pintar-les, i posar-li nom, a més d' inventar una història.

-Treballar el fang, o la plastilina, formant cada xiquet i xiqueta una forma, que després formarà part d'una cosa u objecte comú al grup, que entre tots i totes s'encarregaran de batejar amb un nom i contar la seva història.

## **BLOC II: DE L'EXPERIMENTACIÓ A L'ART**

### **8. FEM D'INVENTORS.**

#### **8.1. FEM MARAQUES**

##### **OBJECTIUS:**

- Construir unes maraques per a la disfressa de carnestoltes.
- Conscienciar-los de l'utilitat del material reciclat.
- Identificar objectes que puguen fer soroll dintre d'un pot.
- Exercitar la discriminació auditiva i visual.
- Treball de classificació i etiquetació amb números.

##### **TÈCNICA:**

Experimentació, construcció i discriminació auditiva.

##### **RECURSOS:**

- 1 pot de beguda
- 1 tros de cartolina en forma de rectangle
- Gomets per a decorar
- Celo ample

- Objectes per a fer soroll: arròs, pedres, lletilles,...

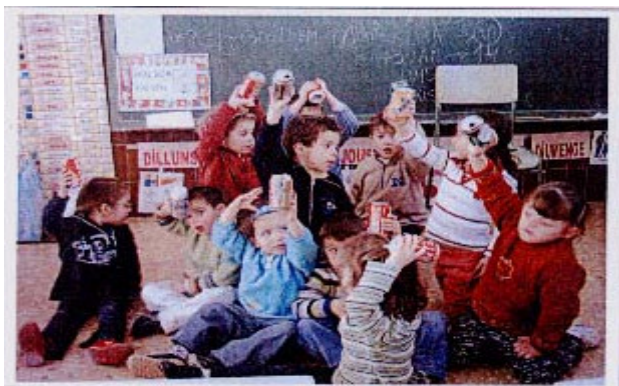
### SESSIONS:

1. Els elements que necessitem.

2, 3. Construïm les maraques.

### DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

En una primera sessió, parlem entre tots, com fer unes maraques i quin materials necessitarem. Decidim arreplegar el material i portar-lo el proper dia.



ENTRE TOTS I TOTES JA TENIM **11**  
POTS

En la segona sessió i tercera sessió classifiquem el material, l'etiquetem i el numerem segons la seva categoria.



CLASSIFIQUEM ELS POTS SEGONS EL TIPUS DE BEGUDA QUE TENIEN. ELS COMPTEM I POSEM ETIQUETES AMB NÚMEROS.



Després construïm les marques, i quan les tenim acabades fem exercicis de discriminació auditiva: busquem els pots que sonen igual, diferenciem el so agut i el greu, identifiquem els pots més o menys plens,...

### **VALORACIÓ:**

A través de la construcció d'unes marques per a la disfressa de Carnestoltes, hem treballat d'una forma significativa diversos conceptes del currículum: discriminació auditiva i visual, agrupacions d'objectes, classificacions, etiquetació, el medi ambient i el reciclatge.

Per tant estem convençuts que aquest aprenentatge és més sòlid i durador que el aconseguit amb les fitxes dels llibres i materials proporcionats per les editorials.

### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Encara que ací sols citem l'experiència de construir unes marques, aquesta forma part d'un projecte més ampli, com el de fer la disfressa de carnestoltes. En el projecte es poden incloure tantes activitats com es puguin imaginar o com temps done: parlar dels orígens de la festa, organitzar un concurs de disfresses per classes, fer agrupacions flexibles en els alumnes de distintes classes amb l'objectiu d'organitzar la televisió o la revista del centre, amb el seus directors, productors, càmeres, ajudants de càmera, presentadors, editors, maquilladors, etc.

## **8.2. FEM FARINA D'AMETLA.**

### **OBJECTIUS:**

- Conèixer tot el procés en la fabricació de la farina d'ametla.
- Observar i analitzar de forma visual i tàctil els ingredients.
- Aprendre a fer una recepta de cuina.
- Treballar en equip per fer boletes de farina.

### **TÈCNICA:**

Els processos d'elaboració i les receptes de cuina.

### **RECURSOS:**

Mortor, molinet, cullera, plats, sucre, canella, llima ratllada, confitura de moniato i farina d'ametla.

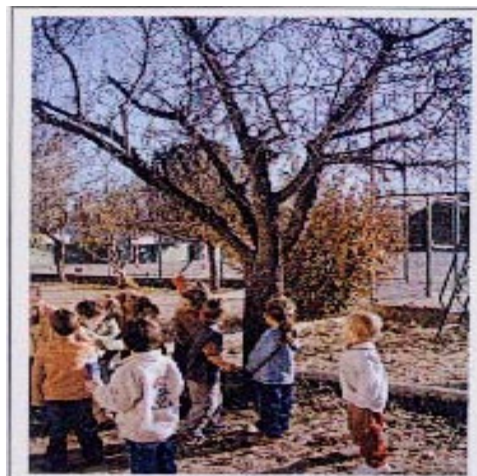
### **SESSIONS:**

1. L'ametler i les ametles.
2. Taller de cuina.
3. La recepta.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

#### **Primera sessió: L'ametler i les ametles.**

Com en el patí de l'escola tenim un arbre que fa ametles hi anem a vore'l.





Té les fulles seques i branques a l'aire, perquè en la tardor li han caigut totes les fulles. Encara queda alguna ametla penjada i l'agafem per observar-la. L'arbre és diu ametler.



DE LA FLOR IX UNA AMETLA XICOTETA QUE ES FA GRAN.



L'AMETLA TÉ UNA CORFA DURA QUE ES XACA.



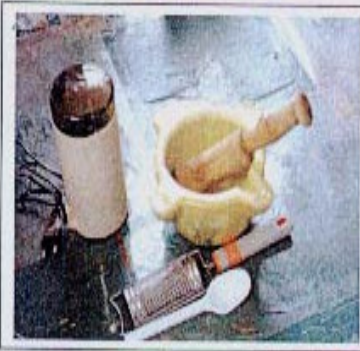
ES PER DINS MARRÓ. I LLEVEN LA PELL I ES FA DE COLOR BEIG

### Segona sessió: Taller de cuina.

Anem a fer de cuiners i farem boletes de farina d'ametla. Primer ens prepararem els ingredients i els aparell que necessitem i després a fer les boletes.



INGREDIENTS: SUCRE, CANELLA, LLIMA RATLLADA, CONFITURA DE MONIATO I FARINA D'AMETLA



APARELLS: MORTER O MOLINET (per a picar l'ametla), RATLLADOR I CULLERA.

CADA EQUIP FA BOLETES AMB EL COLORANTS ALIMENTICI DEL SEU EQUIP: ROIG VERD GROC

### **Tercera sessió: La recepta de cuina.**

Parlem a classe de que es una recepta de cuina i de la seva utilitat, i decidim arreplegar tot el que hem après al fer les boletes, i confeccionar una recepta per consultar-la un altre dia, si se'ns oblida com fer-les.

#### **VALORACIÓ:**

Els xiquets i xiquetes han gaudit amb l'experiència i s'han sentit orgullosos amb la tasca realitzada. A més hem treballat el sentit del tacte, la cura i neteja que hem de tindre en els aliments, i els colorants alimentaris. S'han adonat que els cuiners també són artistes cuiners, escultors i pintors.

## TALLER DE CUINA

### Boletes d'ametla



**Ingredients**

- 3 cullerades d'ametla
- 1 cullerada de confitura de moniato
- llima ratllada
- colorants alimentaris
- canella en pols
- sucre en pols

**Preparació**

Mesclar tots els ingredients i fer boletes.  
Espolvorejar amb el sucre en pols.



#### **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Aquesta experiència ens ha donat l'idea de treballar els distintes oficis i professions, a partir de l'experimentació directa, el diàleg amb professionals, les visites als llocs de treball, ... Per suposat adaptat a les distintes edats.

## **9. ELS SENTITS I LA PERCEPCIÓ.**

### **9.1. FEM LA PELL D'UN ANIMAL.**

#### **OBJECTIUS:**

- Treballar la psicomotricitat.
- Adonar-se del silenci i mantindre'l.
- Aprendre a través del tacte.
- Treballar les distintes textures.
- Observació atenta de la ma.
- Conèixer uns animals i el context en el que varen viure.

#### **TÈCNICA:**

Experimentació lliure ocupant tot l'espai.

#### **RECURSOS:**

Paper setinat, ceres blanetes, lupa per observar la nostra pell, plastificació del treball.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Conte suís, «Los maestros ciegos i el elefante» de Idries Shah.

El joc «La lluna i el mamut».

#### **SESSIONS:**

1. El joc de «La lluna i el mamut».

2. Converses sobre el mamut.

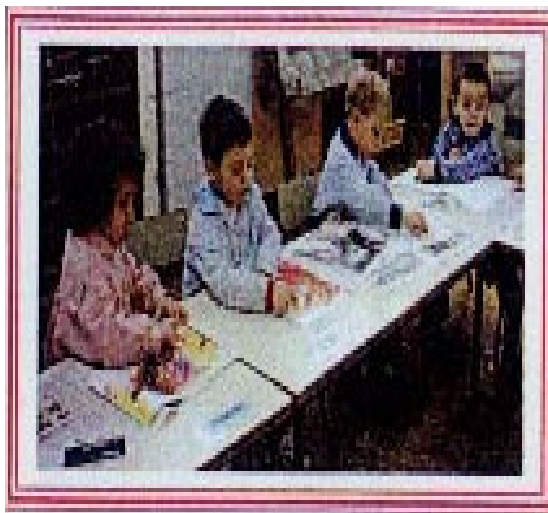
3. Observem la pell.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

A partir de les converses sobre el mamut, varem fer un animal (que ells no sabien quin era). Dibuixaren les diferents parts de l'animal: les escates, la cua, les ales, el cap,..Partirem del joc «La lluna i el mamut» i, de les converses sobre el mamut: on vivien, l'època en que vivien eixos animals i els homes, com utilitzaven la seva pell i les banyes, com feien foc,..Després introduïrem un altre animal, i amb l'intenció de crear expectació, donem pistes per jugar a endevinar-ho: és gran, té cua, pot volar,... algú diu si és un drac.

### **Primera sessió: El joc de «La lluna i el mamut».**

La lluna i el mamut:La lluna té cigrons, macarrons,... li agraden els xiquets i xiquetes, i el mamut que està cec, pel l'olfacte i l'oïda va buscant cigrons o macarrons que és el seu aliment. Els xiquets/es tenen cadascú/na un macarró o cigró, que deuen conservar fins l'acabament del joc. Els xiquets/es han de fugir del mamut i anar cap a la lluna per aconseguir més macarrons o cigrons, sense fer cap soroll i no ser atrapats pel mamut. Una mestra fa de mamut i l'altra de lluna. Com que el mamut està cec es dirigeix als xiquets seguint el soroll o l'olfacte i quan els localitza els diu «macarró» i rep el macarró del xiquets. En aquest moment els diu un secret a l'orelleta: han de dibuixar una part d'un animal. Entre tots faran el mamut. Després en DIN-3 cada xiquet i xiqueta dibuixa la part de l'animal que li ha tocat. I amb ceres blanetes cobrirem tot l'espai i després plastificarem els treballs.



## **Segona sessió: Converses sobre el mamut .**

Parlem del mamut, de l'època del fred glacial, dels homes que vivien en coves i amb la pell del mamut feien cortines per tapar les entrades a les coves. Amb els queixals del mamut guardaven les brases del foc, i així sempre tenien foc. Utilitzarem paper setinat per tocar-lo i endevinar les seves característiques: és gelat, brilla, és suau. Amb aquest material construirem cubs menuts oberts per un costat (com si forma la pell que envolta un cos mostrant el seu interior). Juguem a col·locar diferents òrgans o extremitats, per formar diferents representacions del cos humà, i treballar l'escultura.



## **Tercera sessió: Observem la pell.**

Per parelles i amb una lupa, observem la pell de la mà i la dibuixem.



## **VALORACIÓ:**

Ha resultat molt divertit per els xiquets i xiquetes. El joc ha resultar ser un bon treball de psicomotricitat i d'autocontrol. Hem treballat les parts de cos tant a nivell d'observació, de funcionament, com d'organització. Com la diferència i semblança amb la de altres animals.

## **9.2. TREBALLEM LES TEXTURES**

### **OBJECTIUS:**

- Extraure les textures de les superfícies dels objectes.
- Experimentar les diferents qualitats dels objectes a partir del tacte.

### **TÈCNICA:**

- Tocar diferents superfícies amb textures diverses.
- Descobrir la tècnica més adient per a representar les distintes textures en paper.

### **RECURSOS:**

- Plàstics durs amb diferents textures.
- Cartrons, lones de plàstics, estors,... qualsevol tipus d'objecte pla amb el qual puguem fer textures.
- Cel·lo ample per a fixar les textures i els fulls a les taules.
- Fulls de petita mida, ¼ de foli.
- Cola de barra.
- Colors de ceres molles i dures.

### **SESSIONS:**

Cinc sessions en les que es treballen distintes textures, sobre distintes superfícies, amb materials variats, i en distintos llocs.



## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

### Primera sessió:

Els ajudarem a adonar-se que les superfícies no són totes iguals, que tenen diferents qualitats. Podem veure-les amb els ulls, o tocar-les amb els dits. Les representarem posant un plàstic dur per terra, al damunt les diferents superfícies, i sobre un full, al damunt, extraguérem les textures amb ceres molles.



### Segona sessió.



Modificarem el material I i els donarem ceres dures. Alguns xiquets i xiquetes proven a utilitzar el color en horitzontal i en aquest cas les textures s'aprecien millor.

### Tercera sessió:

Comentem en grup els diferents resultats de les dos activitats i les conclusions són les següents:

- **ADRIAN:** millor pintar en el color gitat, sinó, ixen ratlles i no es veu el dibuix.
- **AINA:** les textures són per a tocar i per a notar els dibuixos. Esta està fineta i l'altra rasposa.
- **MAR:** tenim que apretar molt el color en el paper
- **SIRA:** si es mou el paper, la textura no ix. Tinc que aguantar el paper amb la mà o amb el celo.



## **Quarta sessió**

Férem una exposició per les taules de diferents materials amb textures diverses, fixats amb celo. Els deixarem, al seu abast colors de ceres dures i fulls tallats de ¼ de foli A-4, i els animarem a què provaren les diferents textures de les taules.

## **Cinquena sessió.**

Després eixirem al pati a tocar les diferents coses i elements que hi podem trobar. Observarem si estaven fines o rugoses, gelades o calentes,...Com a la classe, amb colors i fulls de ¼ de foli, representarem les diverses textures que hi trobarem.Finalment cadascú va fer una composició en un full A-3 pegant amb cola de barra totes les textures realitzades en les sessions 4 i 5.

## **VALORACIÓ:**

Ens adonarem que en els xiquets i xiquetes menuts l'aprenentatge és multisensorial i si volem que aprenguen de forma significativa, no ens hem de limitar a l'aprenentatge visual que donen els llibres i les fitxes preparades, sinó hi ha que experimentar amb ells, amb les mans, amb la boca, el nas, i amb tot el cos si fa falta. A més aquesta forma d'ensenyar tant variada té l'avantatge d'arribar a tots i totes, ja siguen amb dificultats d'aprenentatge, immigrants,...A més, no tots arribem a comprendre bé la informació que se'ns presenta de forma visual, hi ha de nosaltres que interioritzem millor els coneixements que se'ns presenten de forma auditiva, o tàctil, o... Per tant la forma de treball multisensorial hi arriba a tots. El que hem de fer es presentar l'activitat amb multitud de variants, per assegurar-nos que els nostres alumnes interioritzen els conceptes que pretenem ensenyar.

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Podem enllaçar aquesta activitat amb altres de les que citem en aquest apartat de les percepcions, contextualitzant-les primer.

### **9.3. ELS PEIXOS DEL FONS DE LA MAR.**

#### **OBJECTIUS:**

- Experimentar mesclant colors.
- Evocar i representar la mar, els peixos i els colors.
- Treball en grup en un gran mural.
- Treballar el color blau, les tonalitats i graduacions.
- Collage de papers i altres textures.

#### **TÈCNICA:**

Treballar sobre el fons del mar mesclant pintura de tempera i pintant amb pinzell. Dibuix lliure de peixos, i collage amb les figures resultants i apegar-les en un mural. Calcar les figures dibuixades en un full d'acetat transparent i pintar-les amb pinzell.

#### **RECURSOS:**

- Per al mural: dos trossos de paper continu de 2-3 metres.
- Per als peixos: ceres molles de diferents colors, incloent el daurat i el platejat.
- Per al fons del mar: pintures de tempera líquida dels colors blanc, groc, blau. I pinzells d'un cert grossor.
- Fulls d'acetat transparent, retoladors permanents, pinzell i pintures amb làtex (La Pajarita).

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Consultar l'experiència dels peixos en TRAS-TO-CATS.

## SESSIONS:

Cinc sessions d'aproximadament un hora.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

El motiu de triar la mar i els peixos és perquè aquesta classe s'anomena dels peixets. Els xiquets i xiquetes es senten motivats per crear l'imatge del seu emblema o logotip de

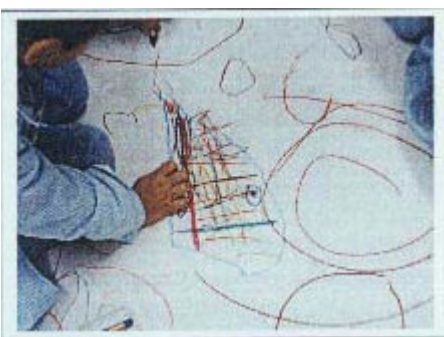


classe. Primer, entre tots, seleccionarem els materials i férem l'escultura d'un peix amb materials que tenim quotidians de l'aula.

**Primera i segona sessió.**



En la sala múltiple, férem un cercle entre tots els xiquets i xiquetes al voltant del paper continu. Els animarem a pintar peixos per tot l'espai, canviant de colors i delimitant la figura del peix amb cera negra.



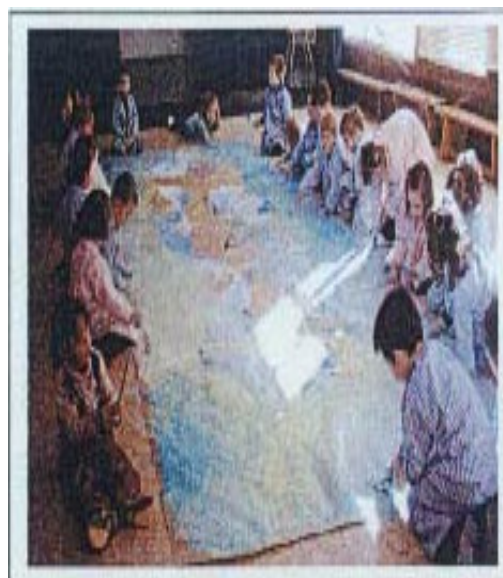
També animem als xiquets i xiquetes a observar i a col·laborar en pintar els peixos d'altres companys. En alguns moments férem que pujarem dalt dels bancs per contemplar el mural que estaven fent, i observaren on falten peixos, i on hi ha d'inacabats.

Esponàniament alguns xiquets i xiquetes fan la silueta de la seva mà i dibuixen una medusa o un peix partint de la forma que els ha eixit.



### **Tercera i quarta sessió.**

Fem pintura d'aquarel·les mesclant pigments amb sucre i després diluint-ho amb aigua. Utilitzarem les pintures per un mural de la mar, sobre un tros gran de paper continu. Els xiquets i xiquetes pinten amb els pinzells, mesclant els distints colors per colorar tot l'espai de la mar. De tant en tant observem el resultat, i de vegades, tirem directament la pintura líquida de tempera des de la botella (això sorprèn i agrada molt als xiquets i xiquetes donat que, aprecien la llibertat de l'art per innovar i experimentar). El resultat és un mural amb diferents tonalitats i graduacions del color blau. Per últim retallarem els peixos, que prèviament havien dibuixat i els apegarem sobre el mural de la mar. També inclogueren en el collage, restes de papers i pinzells, que li donaren certa textura.



### **Cinquena sessió.**

Innovarem amb els materials i la tècnica però continuarem treballant els peixos. Dibuixarem lliurement peixos en un full amb el llapis. Posteriorment repassarem la silueta dibuixada, calcant-la sobre un full d'acetat transparent, amb retoladors permanents. I per últim pintarem, els peixos, amb les pintures de làtex i un pinzell.

### **VALORACIÓ:**

Aquesta activitat els va identificar com a grup i va fomentar la cohesió grupal. Als xiquets i xiquetes els va agradar molt treballar amb l'acetat, per ser un material nou que desconeixien. Els varen sentir orgullosos pel resultat.

## **9.4. EN BERNAT I LA TACA.**

### **OBJECTIUS:**

- Treballem les formes geomètriques bàsiques.
- Conèixer el cos de la vaca, la seva alimentació, el seu entorn.
- Explorar la qualitat del paper de seda.
- Identificar i utilitzar els colors reals de la natura: segons les estacions, les condicions ambientals o l'oratge.

### **TÈCNICA:**

- Dibuix en llapis d'una vaca, sobre un full en blanc. A partir d'una taca de color de negre que tenen un la palma de la mà i que han estampat en el full.
- Repassar la silueta de la vaca que feren en llapis, amb color de cera negra. Pintar la vaca de blanc i el fons de verd i de groc, per a l'herba amb distintes tonalitats, i, de blau i blanc, per al cel i els núvols.
- Exploració de la qualitat del paper de seda: lleuger, fa soroll,... Fem una bola amb el paper de seda i la peguem en un foli, com si fora una taca negra del cos de la vaca. Al voltant dibuixem la vaca..
- Composició d'un collage a partir del treball anterior: peguem el full amb la taca de paper de seda en una cartolina verda, com si fos el cos de la vaca. Completem les altres parts (cap, potes, mamelles, cua,...) amb plastilina de colors.

### **RECURSOS:**

- Fulls en blanc: foli, cartolina A-4, cartolina gran de color verd (diferents tonalitats de verd).

- Llapis i colors de cera molles.

- Plastilina blanca, negra, rosa (per al morro i les mamelles), i roja (per a la llengua).

## **BIBLIOGRAFIA:**

Conte: «En Bernat i la taca» de l'editorial Kalandraka.

## **SESSIONS:**

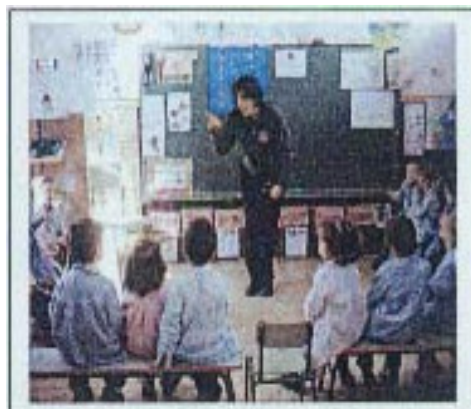
1. El conte de Bernat i la taca.
2. Una taca negra sobre un full blanc.
3. Un altra vaca amb altres materials.
4. Un collage.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

### **Primera sessió: El conte de Bernat i la taca.**

El conte ens narra la història d'un xiquet al que li agradava molt dibuixar. En el seu aniversari li regalen una caixa de colors i després de dibuixar coses per tot arreu, s'adorm. En despertar descobreix en la seva mà un dibuix negre que no pot identificar. Pregunta a tothom el que pot ser, però cap resposta el convenç, fins que finalment descobreix que es tracta de la taca... d'una vaca!.

La persona narradora va vestida amb rova negra sobre la que s'ha dibuixat, amb guix blanc, els elements més representatius del conte. Duu damunt una gavadina negra que amaga els dibuixos que ixen com una sorpresa al llarg de la narració. Després



mostraren el conte d'en Bernat i el deixarem a l'abast dels xiquetes i xiquetes perquè el pogueren consultar.

### **Segona sessió: Una taca negra sobre un full blanc.**

Pintarem la mà de cada xiquet i xiqueta amb un color de cera negra i, cadascú estampà una o més taques negres en un full en blanc. Al voltant de les taques dibuixaren una vaca (la taca o taques devien integrar el cos de l'animal).



Després amb els colors verds i grocs pintarem el fons del dibuix, simulant l'herba que menjava la vaca, i la part de dalt amb colors blaus i blancs per al cel i els núvols. Amb un color de cera blanca pintarem el cos de la vaca. I repassarem la silueta del cos de la vaca, les banyes i altres atributs de l'animal, amb un color de cera negra.



### **Tercera sessió: Un altra vaca amb altres materials.**

Pensarem en fer una vaca nova amb altres materials, com el paper de seda. Donarem un tros de paper a cadascú perquè explorara les característiques del material. I amb el tros de paper de seda de color negre i jugarem amb ell: l'observem, l'olorarem, el llancem pujant dalt d'una cadira i veuen com cau poc a poc, notem com és lleuger, fa soroll si l'arruguem,...





Feren una bola amb ell i el transformaren en una taca negra, que apegarem en un foli blanc. Després retallarem el foli, formant el cos de la vaca: uns feren una vaca quadrada, altres en forma de rectangle, altres circular,...



#### **Quarta i cinquena sessió: Collage.**

Pegarem el cos de la vaca en una cartolina verda gran i amb plastilina de colors férem macarrons per a compondre les potes, el cap, les banyes, els ulls, la boca, el morro, les mamelles i la cua. Premem fortament la plastilina sobre la cartolina. Cada una de les vaques té la seva història: corre, cau, menja,... inclòs tenen un nom que anotem en la cartolina.



#### **VALORACIÓ:**

És una activitat ideal per als més menuts per l'atractiu del conte i la seva escenificació, l'experimentació amb els materials, l'utilització dels colors bàsics i l'associació amb els colors de la realitat, el treball espontani amb les formes geomètriques bàsiques, el treball de les parts del cos,... Es a dir, a través de jugar amb les pintures i el dibuix hem treballat objectius diversos del currículum.

## **9.5. DIBUIXEM PEL TACTE.**

### **OBJECTIUS:**

- Estimular el sentit del tacte.
- Dibuixar utilitzant la memòria tàctil.
- Observar i analitzar les qualitats d'un objecte.
- Analitzar les seves utilitats.
- Agrupar, classificar i diferenciar els objectes.
- Treball de recerca de raspalls a l'escola i a casa.

### **TÈCNICA:**

- Observació i anàlisi tàctil i visual.
- Dibuix seguint la memòria tàctil.
- Classificacions i agrupacions

### **RECURSOS:**

Llapis, fulls de paper blanc, una caixa de cartró amb un forat per posar la mà i fregalls diferents.

### **SESSIONS:**

1. Una sorpresa.
2. Dibuixem pel tacte.
3. Exposició de fregalls.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

### Primera sessió: Una sorpresa.

Portarem a classe una caixa de cartró amb un objecte dins. Un per un cada xiquet i xiqueta posaren les mans dins la caixa i el tocaren, alhora deien que pensaven que era i que sensació tàctil els donava.

### Segona sessió: Dibuixem pel tacte.

Sense obrir la caixa dibuixaren la forma de l'objecte que havien tocat. Després destaparem la caixa i observarem que era un fregall i comentarem com l'apreciàvem de forma visual.



## VALORACIÓ:

La memòria tàctil i l'aprenentatge a través d'aquest sentit està poc explotat en l'escola, generalment es treballa a partir de les distintes textures. Amb aquesta experiència volem no sols treballar les textures, sinó, a més relacionar-les amb els objectes, analitzar les característiques i utilitats dels objectes amb aquest tacte, i sobre tot treballar la memòria tàctil per davant de la visual.

### Tercera sessió: Exposició de fregalls



DESPRÉS DE FER LA SORPRESA, PORTEM DE CASA FREGALLS DE MOLTES CLASSES DIFERENTS. PARLEM DE COM SÓN, ELS OBSERVEM, ELS TOQUEM.....



ELS CLASSIFIQUEM I POSEM JUNTS AQUELLS QUE ENS SEMBLEN IGUALS. ELS COMPTEM I ELS AGRUPEM PER QUANTITATS



1 DE CADA



2 DE CADA



3 DE CADA



4 DE CADA



5 DE CADA. ÉS DEL QUE MÉS HI HA



POSEM ETIQUETES AMB NÚMEROS DESPRÉS DE COMPTAR-LOS

## 9.6. MIREM EL CEL.

### OBJECTIUS:

- Treball d'observació del cel.
- Conscienciació del canvi de colors, tonalitats i intensitat a mesura que es fa de nit.
- Treball en grup: col·laboració i complementació en el treball dels demés, respecte de les opinions dels demés i del torn de paraula i pintura.
- Crear un quadre amb una història, a partir de l'observació i el treball grupal.

### TÈCNICA:

Pintura de dits sobre cartró.

### RECURSOS:

Cartró gros, pinzells i pintura de dit.

### SESSIONS:

Una sessió.

### DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

Tots els xiquets i xiquetes sortirem al pati i observarem el cel. Després amb pinzells i sobre un suport de cartró gros eixirem d'un en un per pintar allò que havíem observat. I pintarem núvols de color blanc, de color roig (perque el sol s'amaga i pinta de color els núvols) i de color gris (perque va a ploure).



Començarem per pintar el sol, hi havia sols de molts colors, però de sobte un xiquet pintà una ratlla blava i digué que estava fent-se de nit. De seguida els altres xiquets/es dibuixaren i pintaren estrelles i la lluna. Ens adonem com el quadre va canviant al temps que es construeix una història de sols, llunes i estrelles. Quan ja pareixia que s'estava acabant el quadre, un dels xiquets que estava pintant dibuixà una escala perquè la necessitava per poder arribar a la lluna, el sol i les estrelles. Entre tots decidirem que el quadre es titularia «És de dia i a poc a poc s'ha fet de nit i han eixit les estrelles i la lluna».



### **VALORACIÓ:**

Valorem com a molt positiva l'actitud autodidacta dels xiquets i xiquetes. Pensem que si s'inicien en l'autoaprenentatge practicant en activitats d'art i de plàstica, podran extrapolar aquesta metodologia a altres àmbits educatius, socials i personals.

## **9.7. LA VISTA, L'OLFACTE I EL TACTE.**

A partir del conte «ULLS I ESTRELLES» de Joan Miró encetarem una sèrie d'experiències artístiques basades en els sentits humans. Treballarem els sentits aprofitant situacions i contextos que desperten els interessos dels xiquets i les xiquetes. L'ordre que seguirem ha estat motivat pels esdeveniments que anaven passant a l'aula o al seu entorn. D'aquesta manera hem treballat la vista, l'olfacte i el tacte. Aquestes experiències ens han permès treballar l'educació artística com un àrea relacionada amb la resta del currículum escolar i no com un coneixement aïllat. Com el bloc de continguts del currículum que, versa sobre el coneixement del nostre cos, és comú en l'etapa infantil i primària, amb els seus objectius diferenciats. Organitzarem un macroprojecte d'escola en el que participaren l'educació infantil i la primària.

### **9.7.1. LA VISTA**

#### **ELS NOSTRES ULLS.**

##### **OBJECTIUS:**

- Identificar i reconèixer la morfologia d'aquesta part del cos.
- Observació directa dels nostres ulls.
- Representació plàstica dels nostres ulls.
- Treballar les expressions facials

##### **TÈCNICA:**

Dibuix lliure amb ceres molles sobre cartolina.

##### **RECURSOS:**

Ceres molles, cartolines i espills.

## BIBLIOGRAFIA:

Conte sobre Joan Miró: «Ulls i estrelles».

## SESSIONS:

Una sessió.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

Després d'escoltar el conte de Joan Miró ens varem observar, individualment, els ulls en un espill. Al mateix temps ens fixem en els ulls dels nostres companys i companyes. Havíem d'esbrinar com canviava la forma i l'expressió dels ulls segons la cara que fèiem: plorar, riure, enfadar-se, esglai, sorpresa,...Descobrirem les parts de la morfologia dels ulls: pupil·la, iris, parpelles, pestanyes, celles, color, grandària, forma.



Després dibuixarem cadascú els nostres ulls en una cartolina blanca (1/3 de full). El dibuix el realitzarem en cera negra, però, al pintar-lo podríem utilitzar qualsevol color per a expressar allò que sentíem en eixe moment. El treball final ha segut: ulls grans molt tristos, ulls amb mirada alegre, ulls xicotets multicolors, ulls de persona major,... També treballèrem l'autoretrat destacant el color, la forma i l'expressió dels ulls. Eren veritablement ells i elles, ningú ho podia negar!.





## **QUÉ MIREN ELS NOSTRES ULLS.**

### **OBJECTIUS:**

- Aprendre a realitzar un projecte comú entre varies classes.
- Treball en grup.
- Experimentar amb diversos materials.

### **TÈCNICA:**

Tempera sobre tela i plàstic.

### **RECURSOS:**

Teles, plàstic transparent, temperes, pinzells, sorra de platja.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Conte sobre Joan Miró: «Ulls i estrelles».

### **SESSIONS:**

Tres sessions.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Cada classe ha decidit, en votació, on volen que miren els seus ulls:

Primer- EL SÒL DE TERRA.

Segon- EL CEL DE NIT.

Tercer- LA POSTA DE SOL.

Cinquè- LA MAR.

Cada xiquet/a contà les seves experiències en mirar: el sòl de terra, el cel, la posta del sol o la mar. Expressà allò que imagina que estan mirant els seus ulls, i ho dibuixà i pintà sobre la tela. Utilitzarem teles grans per pintar, i, en el cas del mar, el plàstic per simular l'aigua transparent, baix de la que es podien vore la sorra, els peixos i les meduses del fons del mar.

## **DES D'ON MIREN.**

### **OBJECTIUS:**

- Conèixer l'estil i la simbologia de Joan Miró.
- Treballar els textures i l'estampació.
- Contrastar diferents opinions i punts de vista i respectar-los.
- Observar els elements per representar-los.

### **TÈCNICA:**

Tempera sobre tela i sobre plàstic. Estampacions.

### **RECURSOS:**

Teles, cartolines, ceres molles, temperes, plàstic adhesiu transparent, fil de pescar, làmines de Miró.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Conte sobre Joan Miró: «Ulls i estrelles».

Làmines de Miró.

### **SESSIONS:**

Dos sessions.

## DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

Després de l'experiència «Què miren els nostres ulls», va sorgir l'idea d'un xiquet sobre com devíem col·locar els ulls per poder mirar el cel.

- **MARC:** *Maribel els ulls no miren el cel, estan damunt del cel.*

- **MARIBEL:** *on vols que posem els ulls?.*

- **MARC:** *Hem de fer uns altres ulls i un altre cel i pegar els ulls a terra mirant cap amunt al cel.*



Aleshores varem anar a les altres classes a explicar l'idea de Marc, per a que pensaren on volien posar els ulls que ells havien dibuixat. El resultat va ser:

Segon: Els ulls a terra i el cel dalt, gitat com si fora el sostre.

Tercer: La posta de sol davant d'una porta de vidre i els ulls mirant el sol des de la paret contrària.

Cinquè: El mar a continuació de la posta de sol i els ulls penjant del sostre com si foren les persones de peu mirant el mar.

Després d'aquestes observacions sobre on col·locar els ulls, la següent sessió va ser començar a dibuixar els nostres ulls altra vegada. Quan ja teníem els ulls, varem canviar el plantejament sobre com realitzar el dibuix del lloc des d'on havíem de mirar. Com volíem innovar respecte a l'estil del dibuix, varem observar diferents làmines dels quadres de Joan Miró, on utilitzava diferents símbols, molt senzills, per a representar el dia, la nit, els

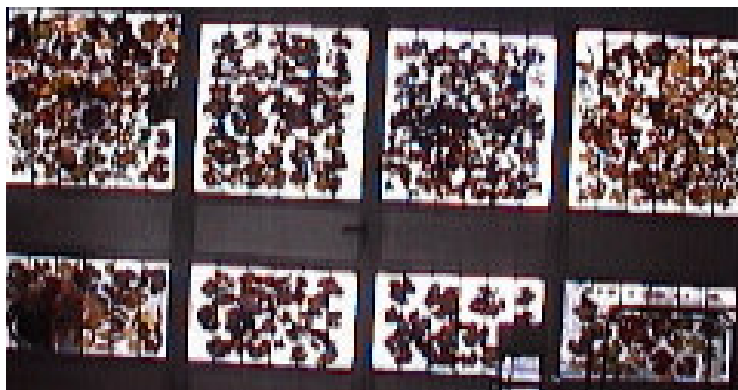
animals, etc. I Com a tots i totes ens va agradar l'idea, varem estudiar l'estil i la simbologia de Miró, per emprar-la en els nostres quadres. El resultat, en cada grup, va ser el següent.

**LA NIT:** Varem dibuixar estrelles de color negre i una lluna roja perquè els agradava aquest color. Al dibuixar les estrelles cada xiquet/a va realitzar un dibuix diferent segons la forma com ell/a imaginava que seria una estrella, i ho va explicar a tot el grup.

**EL SOL:** Primer ens varem posar d'acord en els colors que volíem utilitzar per a representar la posta del sol. Paula va dir que volia pintar una ratlla blava dalt del sol perquè, quan el sol està amagant-se està més baixet que el cel.

**LA MAR:** Les experiències dels xiquets i xiquetes sobre el mar estaven bassades en les seves eixides a la platja en estiu. El que més representava per a ells el mar, eren les meduses, els peixos, la sorra i les ones. I així ho varen representar.

**EL SÒL DE TERRA:** Varen aprofitar l'estació de la tardor per representar el sòl, amb els elements de la tardor, i varem treballar sobre un mural amb textures. Com el pati estava ple de fulles i bassals, van relacionar el sòl amb aquestos elements. Van fer estampacions amb fulles i van pegar elements naturals: terra, fulles, caragols, branquetes,...



**MURAL DEL 9 D'OCTUBRE:** aprofitant aquestes experiències al voltant dels ulls, varem realitzar un mural del 9 d'octubre, amb el títol «MIRANT CAP AL FUTUR».



## **9.7.2. L'OLFACTE: ELS OLORS.**

### **OBJECTIUS:**

- Discriminar olors.
- Diferenciar olors en agradables i desagradables.
- Associar olors a sensacions i colors.
- Treballar el medi ambient, la natura i les espècies protegides.

### **TÈCNICA:**

Ceres molles sobre cartolina.

### **RECURSOS:**

Obra de teatre, espècies naturals, herbes aromàtiques, ceres molles i cartolina.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Obra de teatre. «LA RAMITA DE HIERBABUENA»

### **SESSIONS:**

Dues sessions.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Aprofitant l'assistència a l'obra de teatre «La ramita de hierbabuena», portaren a classe espècies naturals, i varem recollir del pati herbes aromàtiques com: maria Lluïsa, llorer, romer, herba-sana,... Varem comentar l'importància de la protecció de les espècies protegides, la funció de moltes herbes com a remeis curatius, les herbes aromàtiques que hi ha en les muntanyes del nostre entorn,... Varem olorar tot el que havíem portat i, diferenciaren entre els diferents matisos d'olor, i seleccionarem els agradables i els

desagradables. Varem pensar en representar plàsticament eixos olors sobre un paper, però, dibuixar la forma real de les plantes no era la més adequà, perquè responia a una representació visual. I decidirem representar els olors d'una forma més abstracta, associant olors amb colors, segons anaren d'una escala de més a menys agradables.

A poc a poc arribarem a relacionar colors obscurs (marró, negre, gris) amb els olors desagradables, i, colors més clars (groc, verd, rosa, blau, lila, taronja) amb els olors agradables.



### **9.7.3. EL TACTE: ESTÀ NEVANT!.**

#### **OBJECTIUS:**

- Observar la sensació de fred i calor a partir de la neu natural.
- Experimentar amb l'aigua.
- Representació plàstica de la neu.
- Deduir a través de que materials podem representar la neu i l'aigua.
- Conjuguar l'experiència sensorial i tèrmica amb l'adquisició de vocabulari i expressions lingüístiques.

## **TÈCNICA:**

Mural col·lectiu. Pintura amb els dits.

Experiència sensorial i tèrmica.

## **RECURSOS:**

Paper continu, tempera, neu natural, plàstic, lupa.

## **SESSIONS:**

1. Està nevant!.
2. Experimentem amb l'aigua.
3. Representació artística de la neu.

## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

### **Primera sessió: Està nevant!.**

En una primera sessió, i aprofitant la neu que havia caigut a les serres del voltant del poble, recollirem un poal ple de neu i el portarem a l'escola. Sense explicar als xiquets/es quina activitat anàvem a fer, els diguérem que tancaren els ulls. Un per un, posaren les mans dins del poal tapat amb una tela i havíem d'expressar la sensació que els produïa, i després endevinar què era. Descobriren que es tractava de neu natural recollida de les muntanyes del voltant, i la varem observar amb lupa, la varem tocar i experimentarem com es desfeia poc a poc. Després ens tirarem grapats de neu els uns als altres i en acabar enmig de rialles ens varem adonar que la classe s'havia convertit en un gran bassal. L'estat de la neu havia passat de sòlid a líquid.

### **Segona sessió: Experimentem amb l'aigua.**

Varem dissoldre colorants de reposteria en aigua, i la col·locarem en cubiteres de gel que posàrem al congelador de la cuina de l'escola. Una volta l'aigua congelada varem jugar amb els glaçons de gel de colors, i observàrem com es desfeien poc a poc. També col·locarem uns quants al microones i observàrem amb quina rapidesa es desfeien i es convertien en aigua calenta i després bullint, amb bombolles i vapor. A temps que observàrem els canvis en l'estat de l'aigua, apreciarem les distintes tonalitats i intensitats dels colors en l'aigua.

### **Tercera sessió: Representació artística de la neu.**

Amb tota l'experiència prèvia, tant de sensacions tèrmiques com cromàtiques, ens disposàrem a representar plàsticament les experiències viscudes. Decidirem representar artísticament la neu en un gran mural, i buscàrem com pintar un fons obscur sobre el que representar la neu blanca. Descartàrem els pinzells perquè pintaven un rastre molt llarg. Com que volíem representar cops de neu caient en eixe moment, un xiquet va provar amb les empentes dels dits de la ma. Ens va agradar l'idea i tots i totes pintarem amb els dits. En acabar el mural, els mestres preguntàrem el perquè en la part superior del mural hi havia molta més neu. Els alumnes explicaren que era perquè encara no havia caigut a terra.

### **VALORACIÓ DE TOT EL PROJECTE.**

Pensem que amb aquest projecte hem ates a la necessitat intel·lectual dels xiquets i xiquetes de construir el seu coneixement a partir de l'exploració, observació, experimentació i transformació, al temps que hem complit amb els objectius del currículum. El procés d'aprenentatge, especialment en els més menuts, deu ser intuïtiu, basat en la percepció directa, a partir de l'observació i manipulació, donat que allò que construïm amb les nostre mans queda fixat en la memòria. Per tant pensem que devem organitzar les activitats, no com a experiències soltes i inconnexes, sinó com un projecte que incloga sensacions polisensorials i de percepció global, que aconseguirem quan les tasques resulten interessants per els xiquets i xiquetes.



## **10. PSICOMOTRICITAT.**

### **10.1. UN CIRCUIT.**

#### **OBJECTIUS:**

- Conèixer el propi cos.
- Descobrir les possibilitats perceptives i motores del propi cos.
- Treballar distints exercicis corporals.
- Dibuixar un circuit d'activitats.
- Explicar els moviments del cos en realitzar distints exercicis.
- Representar la figura humana.
- Diferenciar entre imatge i realitat.

#### **TÈCNICA:**

Jocs de moviment a la sala de psicomotricitat, dirigits i lliures. Dibuix lliure i dirigit representatiu dels moviments de la figura humana.

#### **RECURSOS:**

Per el circuit: rodes, bancs de fusta, cubs de plàstic, anelles de plàstic.

Per el dibuix: folis i retoladors.

Per a la representació corporal: càmera de fotos, espill.

#### **SESSIONS:**

1. Circuit

2. Dibuix del circuit.

3, 4. Representació de la figura humana.

### DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

En el gimnàs montem un circuit i cada xiquet i xiqueta passa per totes les proves: ho fem en grups, individual i controlant el temps.

Després, ja a la classe, cadascú dibuixa en un foli el circuit i conta als companys i companyes quines proves li han agradat més, com es realitzen i les dificultats que a trobat.



En una tercera sessió i quarta sessió, mostrem diferents fotos d'estàtues i comentem que representa la seva posició (assegut, a cavall, amb la mà en alt,...). I cada xiquet i xiqueta es transforma en una estàtua original i li fem una foto.

Després cadascú dibuixa la seva figura representada en l'imatge de la foto. Aprofitem per diferenciar entre imatge i realitat, i els instem a que utilitzen aquestes distincions verbals quan expliquen quina escultura representaven en: «l'imatge de la foto representa....», o «el dibuix del meu cos representa ...».



## **VALORACIÓ:**

Resulta interessant unir psicomotricitat i expressió oral i plàstica, ja que els xiquets i xiquetes aprenen a observar les sensacions i els canvis en el seu cos, i a saber expressar-los verbalment, i a plasmar les sensacions de forma plàstica.

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

A partir d'activitats d'aquest estil, podem treballar tècniques de relaxació (ja que precisa d'una pràctica prèvia d'identificació de les sensacions del cos, i de la tensió i relaxació dels músculs). També podem treballar l'autoestima al associar expressions facials en sentiments, dibuix de la família i l'autoretrat,... Podríem realitzar activitats del tipus:

- Dibuixar-se cadascú, d'una forma guiada:» Ara ens fem el cap, Què hi ha al cap?,... i què més?,... el cos , els braços»,...; o de forma lliure: «Dibuixa't a tu mateix». Mirar-se a un espill i anar dibuixant-se. Un es posa davant dels altres fent una postura original i els altres xiquets el dibuixen en aquell mateix moment.
- Veiem fotografies i pintures de gent en general fent activitats diferents: asseguts, caminant..., després deduem quines accions realitzen, descobrim l'entorn en que es desenvolupa l'acció i per últim ens dibuixem, a nosaltres mateix, fent diferents accions.
- Fem un mural de fotos de revistes i dibuixos on es veuen persones que realitzen diverses accions, i les anem comentant i descrivint, al temps que relacionem cadascuna de les accions de les fotografies amb una part del cos.
- Treballar les expressions de la cara a partir d'un recull de fotografies o de pintures de persones amb diferents expressions i parlar de la forma dels ulls, del nas, de la boca...,del sentiment que demostren, què els passa...
- Treballem la interculturalitat a partir de fotografies de persones d'altres races per observar-ne el color de la pell, la forma dels ulls, dels llavis, del nas... Visitem un museu. Fem un passeig per la nostra ciutat i observem, comentem i analitzem les escultures.

## 10.2. LES OMBRES I EL SOL.

### OBJECTIUS:

- Treball d'identificació personal.
- Activitats de psicomotricitat: vots, passos llargs o curts, rodar sobre el propi cos,...
- Experimentar i diferenciar les ombres del sol.
- Percatar-se de sensacions de calor i fred, i d'intensitat de la llum.
- Conscienciar-se de la posició del sol i la dels objectes, i del nostre cos.



### TÈCNICA:

- Repassar amb guix blanc les siluetes de les ombres que es fan en el pati.
- Diferents jocs per a fer-los conscients de les ombres i dels llocs on hi ha sol.

### RECURSOS:

Cal eixir a l'exterior, en un dia de sol, per adonar-se de les ombres que fan els cossos de les persones i dels objectes.

### SESSIONS:

Una sessió.



## **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

L'experiència i les diferents activitats els desenvolupen a l'exterior, en un dia de sol i amb alguns núvols.

**-Busquem les ombres** que fan els objectes que trobem pel pati: els arbres i les plantes. Juguem a refugiar-nos en determinats llocs, ja en el sol, ja en l'ombra. Repassem amb guix de color blanc la silueta dels objectes que trobem. Observem que si fa vent, les ombres dels objectes es mouen.

**-Juguem a xafar les ombres** dels altres, unes vegades tots alhora i altres per parelles.

**-Estàtues o persones?** Uns es queden quiets, com estàtues i els altres dibuixen la silueta que fa la nostra ombra a terra.

**-Ens gitem a terra i mirem el cel**, els núvols i les formes que tenen, a què es semblen. Tanquem els ulls i notem la sensació del sol sobre el nostre cos: l'escalfor, els colors, les formes i les llums que percebi'm amb els ulls tancats. Després ens gitem en un lloc que està a l'ombra i sentim com fa més fred, si tanquem els ulls està més fosc que quan estàvem al sol en els ulls tancats,...

## **VALORACIÓ:**

Per a tots aquesta activitat ha resultat un moment d'esplai i diversió, al temps que hem après a través de l'experimentació. Els xiquets i xiquetes de forma espontània han continuat jugant a les ombres durant varios dies.

## **SUGGERÈNCIES PER CONTINUAR EL PROJECTE:**

Podríem observar i comentar els quadres de pintors ja treballats, que reflecteixen en els seus quadres les ombres. Aquesta activitat ens donaria peu a conscienciar-nos que d'un quadre senpre podem extraure noves sensacions, i coses que abans no havíem percebit. I practicar a dibuixar nosaltres també siluetes amb les seves ombres. També podríem mostrar distintes làmines de Sorolla, per observar l'intensitat de la seva llum.

## **BLOC III: COM TREBALLAR DE FORMA ARTÍSTICA LES CELEBRACIONS.**

### **11. NADAL: LA TARJETA DE NADAL**

#### **OBJECTIUS:**

- Fabricar una targeta per felicitar el Nadal.
- Introduir i treballar les interseccions.

#### **TÈCNICA:**

Pintura amb ceres grasses.

#### **RECURSOS:**

Cartolina preimpresa i ceres grasses, colors de fusta

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Les interseccions de Miró.

#### **SESSIONS:**

Dues sessions.

#### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Com havíem treballat a Miró i ens havia agradat, i a més, havien de fer una targeta de felicitació per Nadal, varem decidir fer la felicitació d'un artista.

Varem estar estudiant com Miró canviava de color cada vegada que trobava una intersecció. I varem començar a fer proves nosaltres, fent dibuixos amb interseccions, i després els pintàvem amb colors de fusta canviant cada cop que trobàvem l'intersecció de la ratlla.

Després, sobre una cartolina preimpresa amb un arbre de Nadal dibuixat el varem pintar amb ceres grasses canviant de color cada cop que hi havia una ratlla.



### **VALORACIÓ:**

Tots hem decidit que a partir d'ara ja no comprarem targetes de felicitacions, sinó que les fabricarem nosaltres. Però, amb altres tècniques i estils, i de forma més creativa i original ( no el típic arbre de Nadal).

## **12. CARNESTOLTES.**

### **12.1. «SOM ARTISTES»**

#### **OBJECTIUS:**

- Interessar a tots els xiquets/es en un projecte comú.
- Activar l'imaginació.
- Incitar a expressar-se cadascú segons el seu estil.
- Recordar i posar en pràctica els coneixements adquirits d'art.

#### **TÈCNICA:**

Estampat i pintura amb pinzell.

#### **RECURSOS:**

Pintura de dit, cartolina, ceres blanetes, esponges, corró, pinzell.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

Tot el material, làmines i llibres, a disposició dels xiquets/es per a la seva consulta.

#### **SESSIONS:**

Tres sessions.

#### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Com treballar l'art ens a motivat i ens ha agradat molt. Hem pensat disfressar-nos d'artistes per a carnestoltes. Però, com caracteritzar els xiquets i xiquetes de pintor i pintores no era fàcil, per la dificultat de la disfressa, decidirem que el vestit de pintor i pintora fora una creació plàstica feta pels alumnes.



Cada xiquet i xiqueta va pintar dos quadres en cartolina, amb dues tècniques diferents. En una de les cartolines, amb esponges i pintura de dits de diferents colors, van estampar la cartolina i amb un corró van fer el marc del primer quadre. En l'altra cartolina, els varem donar la consigna de que ells i ells amb pintures i pinzells havien de pintar lliurement el que volgueren. Els resultats van ser d'allò més variats: paisatges, dibuix figuratiu, Picassos, dalís, etc... Després varem plastificar els quadres, van pintar uns tirants de cartolina amb ceres blanetes i ho varem grapar.

La disfressa es va completar amb una gorreta i un llaç de paper de seda molt gran.



### **VALORACIÓ:**

Molta acceptació per tots, un efecte visual amb moltes tonalitats de colors i un sentiment d'orgull i valoració personal per part del xiquets i xiquetes.

## **12.2. LES MENINES A CARNESTOLTES.**

### **OBJECTIUS:**

- Fomentar el treball en grup.
- Treballar la pressa de decisions.
- Treballar en un projecte comú.

### **TÈCNICA:**

Collage, dibuix sobre cartolina.

### **RECURSOS:**

Tisores, revistes i diaris, papers de seda, punxonet.

### **BIBLIOGRAFIA:**

Estudi de les menines de Picasso i de l'Equip crònica.

### **SESSIONS:**

Tres sessions.

### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

Com va ser un èxit l'exposició de les Menines i s'acosta carnestoltes, un altre grup d'alumnes, varem pensar en fer-se un traje de menina. Primer varem dibuixar el contorn de la menina en un cartró gran, de la grandària dels xiquets i amb un forat a la cara. Després cada xiquet i xiqueta retallava



papers de diaris i revistes i els organitzava per colors. Després varem dibuixar, sobre el cartró, el vestit que portaria la nostra menina i apegarem els trossos de paper de colors confeccionar l'indumentària de menina disfressada de: fallera (per falles), de pasquera (per Pasqua) i, de banyista (per donar la benvinguda a l'estiu), etc.

### La pàsquera

En acabar carnestoltes deixarem a la classe, la Menina corresponent **segons cada època del curs**. La disfressa de Menina és va espossar en la trobada d'escoles en Valencià que es va celebrar en Barx.



### **VALORACIÓ:**

Hem aconseguit un sentiment de grup cohesionat, amb molt bones relaciones i ganes de treballar. Ara fins in tot tenim una mascota!.

## **13. FALLES.**

### **13.1. UN CASTELL DE FOCS ARTIFICIALS.**

#### **OBJECTIUS:**

- Representar pictòricament sensacions auditives i visuals.
- Practicar l'observació.
- Combinar colors per representar l'intensitat del so.
- Gaudir de la festa des d'un altra perspectiva sensorial.
- Comprendre la importància dels focs artificials en la nostra festa fallera.

#### **TÈCNICA:**

Dibuix amb ceres grasses i refregat.

#### **RECURSOS:**

Ceres aquarellables de la casa Manley.

#### **SESSIONS:**

1. Observem una mascletà i un castell de focs artificials.
2. Representem els coets en un dibuix.

#### **DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:**

El soroll dels coets ens impregnava l'ambient previ als dies de la festa, i, evidentment, encara molt més els dies assenyalats. Entre tots varem fer un debat sobre per què hi ha coets a les Falles. Després de presenciar, observar i analitzar, una mascletà i vore

algun vídeo sobre castells de focs artificials, varem demanar als xiquets i xiquetes que interpretaren artísticament aquesta explosió de sorolls.



Varem provar una tècnica que ens va agradar molt: el dibuix el feren amb uns colors de cera especials, que es dissolen amb aigua. Una vegada el dibuix fet amb una tovallola humida es refrega un poc per damunt, i la humitat escampa la pintura deixant-la com si fos pintura d'aquarel·la.



## VALORACIÓ:

La tècnica del refredat ens ha resultat molt efectiva.

Representar pictòricament el so és un bon treball d'observació i deducció, no sols ha posat en funcionament l'imaginació i la creativitat dels alumnes, sinó la seva capacitat per interpretar sensacions, conceptualitzar-les i representar-les. Activa la memòria auditiva.

## **BLOC IV: UNA MOSTRA DE TREBALL PER PROJECTES ON S'INCLOU L'EDUCACIÓ ARTÍSTICA.**

### **14. LA FUSTA QUE VOLIA SER PEIX.**

#### **OBJECTIUS:**

En el següent projecte de treball s'ha treballat:

- De forma interdisciplinària, treballant les àrees de coneixement del medi, educació artística, el llenguatge,... I adquirint coneixements sobre la fisionomia, hàbitat i reproducció dels peixos, les pautes de comportament en llocs socials.
- Partint dels coneixements previs
- Organitzant l'aprenentatge de forma significativa: utilitzant l'entorn social i cultural de l'alumnat, a través de experiències viscudes,..
- Jugant als jocs d'art que inciten els contes, la creació a partir de diferents materials, la creació conjunta d'un macroprojecte d'etapa com és una peixera interactiva.
- Incitant a l'expressió d'emocions i sentiments a partir del llenguatge artístic.
- A partir d'agrupacions flexibles entre els tres cursos d'una mateixa etapa educativa.
- Evaluant en iniciar el projecte, durant tot el procés i en finalitzar s'ha recollit tot el procés en un quadern per a l'alumne i els pares.

## LES DISTINTES SESSIONS:

Aquest projecte de treball ens ha ocupat tot un trimestre, dedicant-li quatre sessions setmanals.

1. Autors i autores.	9. Com nadem.
2. Com hem començat.	10. La balena.
3. Avaluació inicial.	11. La medusa.
4. Que volem saber.	12. Anem al cine.
5. La fusta que volia ser peix.	13. Anem a la pescateria.
6. Com naixen els peixos.	14. Teatre: El peixet roget.
7. Com naix el cavallet de mar.	15. Visitem l'oceanogràfic.
8. Com respiren.	16. Treballem el llenguatge artístic mitjançant els peixos.

## METODOLOGIA:

En tot moment s'ha intentat que l'alumant siga el creador, productor i director dels seus aprenentatges. S'ha partit de crear un centre d'interés comú per a tots, per després analitzar els coneiximents previs que tenien al respecte i, entre tots confeccionar un mapa conceptual sobre què volíem aprendre sobre dels peixos. Al llarg de tot el procés s'han ideat activitats properes a l'entorn de l'alumnat perquè hi pogueren identificar-se. S'ha intentat presentar, els conceptes objectes d'aprenentatge, de forma multisensorial i a través de diversos llenguatges, perquè hi pogueren arribar a tots i totes.

## RECURSOS:

Hem utilitzat materials reciclats com troços de fusta, teles grans cosides per formar el fons del mar, tubs de llum fluorescent, fil de peixcar, ecografies. Altres materials com paper continu per als murals, retoladors, temperes, ceres grasses.

Diversos contes: -La fusta que volia ser peix. -Taurons d'aigua dolça. -Nadarin. -Animals del mar. -Nemo. -El bebé més gran del món. -Per què l'aigua del mar és salada.	Fotocopies de distints llibres educatius de distintes editorials, sobre: -Còm naixen els peixos? -Còm naix el cavallet de mar? -Còm naden els peixos? -Fisionomia dels peixos. - La balena. -La medusa
---	--

També hem realitzat una visita a una pescateria del poble, hem anat al teatre, a l'oceanogràfic i al cine per vore «Buscando a Nemo». Hem utilitzat música relaxant per ambientar el fons del mar.

## LA DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS DE TREBALL.

Al contar el procés seguit, hem utilitzat la mateixa estructura i llenguatge, que el utilitzat en confeccionar el quadern d'alumne. La idea és fer partícipe als pares i a tothom, què valuos és ensenyar i aprendre a través dels jocs d'art, de l'implicació de l'entorn



inmediat de l'alumne, de l'experimentació i l'expressió d'emocions i sentiments, en definitiva de vivenciar tot allò que s'apren.

### **1.AUTORS I AUTORES.**

Iniciem el procés reflexionant sobre les possibilitats d'aprenentatge de tots els xiquets i xiquetes, a partir d'una cita de Loris Malaguzzi:

*El xiquet està fet de cent.*

*El xiquet té cent llengües, cent mans, cent pensaments, cent maneres de pensar, de jugar i de parlar.*

*Cent, sempre cent maneres d'escoltar, de sorprendre i d'estimar, cent alegries per a cantar i entendre, cent maneres de descobrir, cent mons per inventar, cent mons per a somniar.*

*El xiquet té cent llenguatges (i, a més, cent, cent, cent) però li'n furten noranta-nou...*

Com una forma de valorar i respectar el treball de cadascun dels xiquets i xiquetes, en el quadern resultant es fa referència a tots els participants, ficant el nom de tots els autors i autores.

### **2. COM VAM COMENÇAR?**

A partir del conte «la fusta que volia ser peix» del llibre «Traçtocats», va sorgir la idea de crear una peixera gegant, entre tots i totes al corredor de la nostra escola. Però, per poder hi arribar, primer teniem que començar per conèixer coses sobre els peixos.

### **3. AVALUACIÓ INICIAL:**

El primer pas va ser una avaluació inicial, per veure què sabíem dels peixos. Aquestes són les idees prèvies que tenien els xiquets i xiquetes sobre aquest tema.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que viuen en el mar i tenen aletes.</i></li> <li>- <i>Tene cua i la menegen per nadar.</i></li> <li>- <i>Es poden pescar per a menjar-se'ls.</i></li> <li>- <i>Jo tinc una peixera on hi ha tres peixos.</i></li> <li>- <i>Hi ha moltes classes de peixos.</i></li> <li>- <i>Hi ha peixos que son molt malos.</i></li> <li>- <i>Els polps són gran i tenen molts braços.</i></li> <li>- <i>Els taurons mosseguen i fan molt de mal.</i></li> <li>- <i>Hi ha peixos que viuen en el riu, i en el mar es moririen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Els peixos dormen en els ulls oberts.</i></li> <li>- <i>Els peixos dormen en les petxinetes.</i></li> <li>- <i>La balena és un peix molt gran.</i></li> <li>- <i>Hi ha un peix que te una espasa molt llarga en la boca.</i></li> <li>- <i>Jo vaig vore un peix de color roig.</i></li> <li>- <i>Hi ha peixos de molts colors.</i></li> <li>- <i>A mi m'agraden molt els dofins.</i></li> <li>- <i>Vaig anar a València i vaig vore un peix pallaso.</i></li> </ul>
---	---

#### **4. QUE VOLEM SABER.**

Entre tots i totes varem confeccionar un mapa conceptual del què volíem aprendre sobre els peixos.

COM SON

. Parts del peix.

. Com dormen.

. Com menguen.

ON VIUEN

. En l'aigua.

. En el mar.

. En el riu.

CON NAIXEN

. Reproducció:

- Peixos.

- Cavallet de mar.

- . Com es camuflen.                      . En els llacs.                                      - Balena.
- . Com beuen.                                      . En els barrancs.
- . Com poden vorer.                      . En els pantans.

#### COM NADEN

- . Aleta dorsal.
- . Aleta pectoral.
- . Aleta anal.
- . Aleta ventral.
- . Aleta caudal.

#### COM RESPIREN

- . Brànquies.
- . La balena pels pulmons.

#### CLASSES DE PEIXOS

- . Taurons.
- . Balenes.
- . Meduses.
- . Cavallet de mar.
- . Peix pallasso, etc.

### 5. LA FUSTA QUE VOLIA SER PEIX.

En les següents sessions es barreja l'imaginació, els coneiximents previs i les experiències viscudes, a més de l'experimentació a través de diversos materials, tot en un entorn familiar i social proper. Comencem imaginant-nos un món de peixos. Hi ha peixos de molts colors i formes, de pell fina o rugosa, reals o imaginaris, pintats o fotografiats, modelats en fang o en plastilina...Si



parlem de peixos, els xiquets i xiquetes, tenen tema per a llargues converses. Tots tenen coses a dir: sobre com son, on viuen, que mengen, com parlen, els perills que hi ha sota l'aigua o les aventures al fons del mar...I quan es proposen «fer un peix»m pintar-lo, modelar-lo, cadascú reproduirà el seu peix, un peix imaginat. Hi ha un diàleg evident entre els materials i l'univers creatiu de cada alumne. Hi ha, igualment, una relació entre l'obra i l'entorn familiar i social: les connexions entre el peix i les experiències viscudes son també tangibles...Per això, és important el procés que fa uns elements sense forma (plaques de fusta) siguen pensats en forma de peix; l'alumne, amb les seves mans i amb les habilitats adquirides, mira la fusta i hi veu un peix, però aquell retall de fusta també parla al seu entorn, i li diu: «vull ser un peix».

Un a un, els alumnes dibuixaran el peix sobre un full de paper blanc, i així començaran a prendre forma peixets molt diversos. Un a un també s'aniran reproduint els animals, realistes o imaginaris, sobre una fusta. El procés continua: retallant i llimant, donant forma, afegint relleus amb pasta de paper, pintant... A poc a poc el peix va prenent vida, ja només li falten els colors. Cada xiquet i xiqueta dona el color preferit per al seu peix. El resultat: un peix, dos peixos, tres peixos, quatre peixos, cinc peixos... molt peixos. Tots semblants i cap igual.



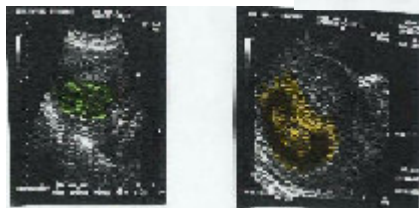
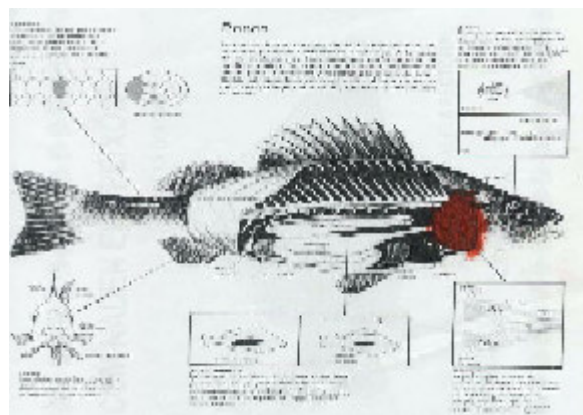
Ja tenim doncs el peix de cada alumne, si ajuntem tots els peixos, tindrem un lloc preparat per a nadar en un mar o en una peixera gegant. I un cop dins de la mateixa peixera, penjant d'un fil transparent, les fustes hauran aconseguit ser peixos i nadaran moguts pel vent. Hem sumat els treballs individuals, els hem emmarcat en un projecte col·lectiu on el

fons del mar ha sigut l'espai on hem viscut experiències, vivències, expressant emocions i sentiments. El mar era el medi que ens ha transportat al món de la fantasia i molt endins de la nostra imaginació. El resultat: una gran peixera interactiva, al corredor de l'escola, per on naden els retalls de fusta convertits en éssers vius, penjats amb un fil de peixcar transparent. Sobre unes teles pintades que conformen el fons de la mar i il·luminades amb una llum blava fluorescent i música ambiental. Una il·lusió màgica creada per tots.



## 6. ANEM A ESTUDIAR ELS PEIXOS.

Compaginant amb la part artística, dediquem varies sessions a aprendre coses sobre els peixos, i observem com naixen, com respiren, com naden, quins tipus de peixos existeixen,... Són mamífers i vivim al ventre de la mare



## 7. ANEM AL CINE.

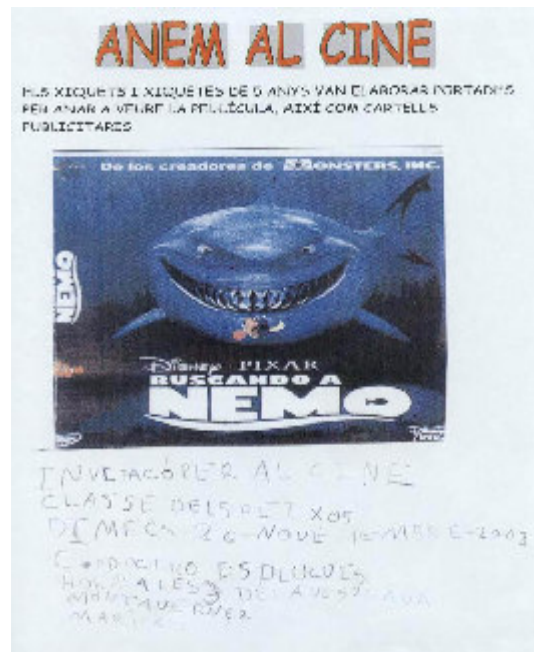
Aprofitem que al cine fan la pel·lícula «Buscando a Nemo» per anar a veure-la. Però primer, cada curs fa un treball previ: uns elaboren invitacions per anar a veure la pel·lícula, altres cartells publicitaris, i uns altres un dibuix sobre Nemo.

## 8. ANEM A LA PESCATERIA.

Visitem la pescateria del poble i el pescater ens ensenya els distints peixos: lluç, mero, sèpia, polp, palà, moll, aladroc,... són de molts colors, uns tenen escates i altres no, no tots tenen espines,...

## 9. TEATRE: EL PEIXET ROGET.

Anem a veure un teatre de titelles sobre un peixet roget.



## 10. VISITEM L'OCEANOGRÀFIC.

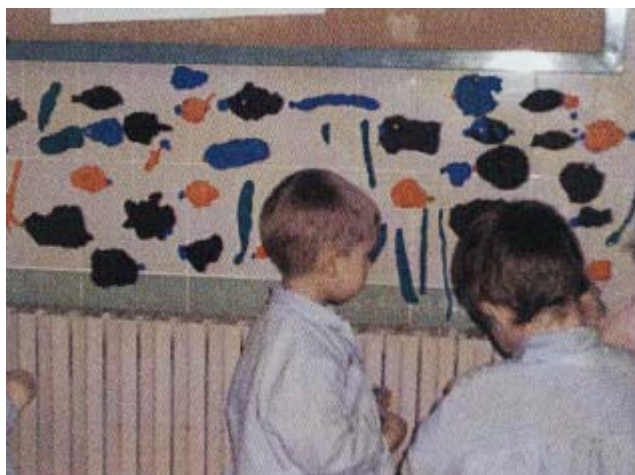
Passen el dia a l'oceanogràfic de València. Tot una experiència!.



## 11. COM VAM TREBALLAR EL LLENGUATGE ARTÍSTIC MITJANÇANT ELS PEIXOS.

El procés creatiu s'ha desenvolupat a la par amb l'aprenentatge conceptual. Al llarg del projecte hem treballat l'educació artística a partir de distins contes. Per arribar a crear la nostra història hem intentat omplir de referents, conceptuals i de l'entorn immediat, la imaginació dels xiquets i xiquetes. Partint dels coneiximents que sobre el tema ja tenen els xiquets, hem ampliat vocabulari, hem après coses sobre diferents tipus de peixos, on viuen, què mengen, com respiren, com naden,... Ha segut una mena d'investigació i recerca de l'informació que demandaven els xiquets i xiquetes.

Poc a poc, ens hem omplit de referents visuals fins configurar l'univers personal de cada xiquet i xiqueta.



És a través de l'experimentació, les vivències, el diàleg amb els materials i la manipulació com anem construint les nostres estructures mentals, els nostres aprenentatges.

Aquest mural és la representació artística que els alumnes ha fet a partir del conte: “El bebé més gran del món”, que parla del bebé d’una balena.



### **VALORACIÓ:**

L’Entrada a les classes d’educació infantil, s’ha transformat en un lloc màgic. Per poder anar a l’aula hem de passar pel fons del mar. S’ha recreat un espai amb il·luminació i ambientació musical especial i apropiat, que semple que estem al fons del mar. Els peixos naden per dalt i nosaltres estem baix. Les parets estàn plenes de peixos i plantes submarines.

Aquests treball ens ha ajudat a mestres i alumnes a sentir emocions i tenir vivències molt especials. Entrar a classe pel fons del mar era com transoassar la barrera de la realitat i entrar en un món màgic. La màgia forma part de tots nosaltres, i el seu màxim exponen són els més menuts. Menuts i majors, volem viure eixa màgica i disfrutar de la construcció, entre tots, de nous coneiximents i experiències.

Com què volíem fer participes als pares d’aquesta màgia varem reflectir tot el projecte en un quadern d’alumne, que al temps ha servit d’avaluació del procés d’aprenentatge i dels coneiximents adquirits.



## **7. AVALUACIÓ**

L'avaluació deu ser multidimensional i amb una dinàmica continuada, donant tanta importància al procés com al resultat final. S'avaluarà tant l'increment de la creativitat en els alumnes i els canvis en les altres variables avaluades, com la idoneïtat del programa, així com, el resultat de la investigació en acció duta a terme en l'aula pels mestres.

### **7.1. AVALUACIÓ DE LA CAPACITAT CREATIVA DE L'ALUMNAT.**

L'avaluació de l'alumnat estarà mediatitzada per l'evolució de cada alumne en el procés de treball, la capacitat de conjugar els condicionants que afecten al procés, el desenvolupament de l'originalitat de les solucions, i finalment el resultat de l'obra creativa.

És important que es valoren les solucions plurals i diferents, l'expressió d'allò que és personal, la pressa de decisions, i el valor de cada experiència. Els mestres tindran cura de no expressar les seves preferències personals, ja que provocaria en l'alumnat una renúncia a l'originalitat i intentaria imitar el model que més agrada al professor. Els mestres observaran a l'aula, el progrés en la formació d'una sensibilitat estètica dels seus alumnes, l'adquisició d'habilitats i destreses, així com la desimboltura en els successius processos creatius.

Els paràmetres d'avaluació són:

- La capacitat de motivació de l'alumne
- El desenvolupament de les seves habilitats i potencialitats
- El seu comportament i la receptivitat davant la nova informació
- La seua disposició i el compromís amb cada experiència nova

Per tant els criteris d'avaluació es fonamenten en l'observació del progrés de l'alumnat en tot allò referent a:

- L'adquisició de terminologia i vocabulari bàsic artístic i de tallers
- La comprensió davant l'evolució de cada activitat (organització, predicció de conseqüències)
- Els comportaments (diferenciar allò essencial del que és accessori, establir-hi relacions)
- L'augment progressiu de les aptituds creatives (modificar sense temor, perfeccionar, canviar)
- La capacitat de síntesi (extraure els aspectes importants de cada proposta)
- La valoració crítica (emissió de judicis propis)

## **7.2. AVALUACIÓ DE LA IDONEÏTAT DEL MÈTODE D'INVESTIGACIÓ EN ACCIÓ A L'AULA**

L'avaluació continuada és imprescindible en tots els mètodes, però en especial en la investigació en acció, per què no hi ha una programació didàctica determinada i estructurada prèviament i el procediment està supeditat a possibles canvis al llarg dels projectes o blocs de treball. Per tant la revisió de les estratègies didàctiques emprades deuen ser contínuament avaluades per les mestres i la investigadora per poder:

- a. Valorar les idees prèvies i el seguiment del procés
- b. Organitzar la seqüència i coordinar les previsions
- c. Verificar els resultats obtinguts i l'efectivitat de les possibles aplicacions didàctiques
- d. Proposar suggerències per ampliar i diversificar

**CAPITOL VI:**  
**ASPECTES METODOLÒGICS DE**  
**L'INVESTIGACIÓ**

---



# 1. INTRODUCCIÓ

Comencem la part investigadora de la tesis doctoral sobre creativitat i ens plantegem com avaluar l'increment de la creativitat de la forma més fiable possible.

Hem de treballar amb una mostra de persones, en un context sociocultural determinat i, en un entorn escolar on no es possible alterar l'estructura o configuració dels grups. A més devem controlar en la mesura del possible les variables estranyes i contaminats i aquells altres factors que correlacionen amb la creativitat i puguen interferir. A tot això, devem contar amb els recursos que disposem i la disponibilitat dels centres a obrir-nos les portes i permetir-nos aquest treball d'investigació. Es tracta d'una feina àrdua però ens posem a treballar.

En primer lloc fem una recerca dels centres educatius de primària disposats a col·laborar en l'investigació. Visitem dotze centres i pensem quins ens podrien servir com grups experimentals i als que utilitzaríem com grup control. Dels dotze centres visitats fem una primera selecció de sis centres que per la seva ubicació, el cens de població i recursos educatius comparteixen un context socioeconòmic i cultural semblant.

En segon lloc, d'aquests sis centres comprovem que hi ha tres que treballen amb una metodologia semblant i porten uns anys treballen l'educació artística. Els reservem per si ens interessa utilitzar-los com a grups experimentals. Els altres tres, treballen la plàstica amb una metodologia tradicional, i els utilitzaríem com a grups de control.

En tercer lloc, observem que un dels centres té dos grups de tercer i tres grups de cinquè i ens plantegem utilitzar dos grups del mateix nivell, un com grup experimental i l'altre com a grup control i, aplicant un disseny d'investigació pre-post, avaluar la idoneïtat del programa d'educació artística que proposem. Però, després de presentar el projecte d'investigació, per a la seva aprovació pel claustre de professors, ens contesten que això no

és possible perquè ni el claustre, ni l'Ampa, estan d'acord que dos grups del mateix nivell segueixen una programació diferent. Descartada aquesta possibilitat, presentem el projecte de treball d'investigació al claustre de cadascuna de les sis escoles per a poder començar a fer un anàlisi previ.

En aquesta situació disposem de tres grups experimentals i tres controls, però sense possibilitat d'utilitzar un disseny pre-post, per tant la línia d'investigació gira al voltant d'un disseny sols postest. Per aconseguir demostrar que en els centres on s'aplica el programa d'educació artística, els alumnes incrementen la seva creativitat degut al programa i no a altres variables, devem seleccionar aquells grups el més homogenis possibles en aquells factors que considerem són correlats de la creativitat: intel·ligència, autoconcepte i socialització. I per últim, després d'aquest anàlisi previ fem una segona selecció i ens quedem amb un grup control i dos grups experimentals, als que apliquem el TAEC per avaluar la creativitat.

## 2. FASES I TEMPORALITZACIÓ

**Quadre 21: Fases i temporalització de la tesis doctoral i del treball d'investigació.**

FASES	2001 al 2005
Aspectes teòrics i conceptuals de la creativitat: recopilació de bibliografia i síntesi dels aspectes més rellevants.	2001 - 2002
Treball de recerca de centres d'investigació.	Setembre 2003
<b>Anàlisi previ:</b> Presentació i aprovació del projecte d'investigació pel claustre	Octubre 2003
Passe i correcció de les proves d'intel·ligència, autoconcepte i socialització	Novembre-desembre 2003 Gener-Març 2004
Selecció dels grups experimentals i controls.	Març 2004
Passe i correcció del TAEC per avaluar la creativitat	Abril – Maig 2004
Avaluació del resultats i redacció de la tesis	Juny 2004 – febrer 2005

### 3. ANÀLISI PREVI.

Disposem de sis centres educatius de primària als que passem les proves d'intel·ligència, autoconcepte i socialització, per a buscar els grups més homogenis en aquestes variables que correlacionen amb la creativitat.

En un principi vam seleccionar a un grup per cycle: primer, tercer i cinquè, per a passar-los les proves, però prompte vam descartar els grups de primer, perquè ens adonarem que, degut a la seva curta edat, els resultats no resultaven molt fiables.

Les proves que hem seleccionat es descriuen en l'annex II.

#### **INSTRUMENTS D'AVAUACIÓ ESTANDARITZATS**

- \* **Bateria de socialització**, Silva y Martorell, 1983 (BAS I y II).
- \* **Escala d' autoconcepte de Piers Harris**.
- \* **Intel·ligència General i Factorial**, Carlos Yuste Hernanz (IGF, nivell bàsic i elemental).

Les variables analitzades en cadascuna de les proves són:

-INTEL·LIGÈNCIA (IGF):

- IG Intel·ligència general
- INV Intel·ligència no verbal
- IV Intel·ligència verbal
- RA Raonament abstracte
- ApE Aptitud espacial
- RV Raonament verbal

- ApN Aptitud numèrica
- RAP Rapidesa
- EFI Eficàcia.

- SOCIALITZACIÓ (BAS):

Variables positives o facilitadores:

- LI lideratge
- Jv Jovialitat
- Ss Sensibilitat social
- Ra Respete – autocontrol

Variables negatives o pertorbadores:

- At Agressivitat – terquedat
- Ar apatia – retraïment
- An Ansietat – tímidesa
- Escala criterial de socialització

- AUTOCONCEPTE (Escala d'autoconcepte Piers Harris):

- Cond. Autoconcepte conductual
- Intel. Autoconcepte intel·lectual
- Físic. Autoconcepte físic.



- Ansietat. Falta d'ansietat
- Popul. Autoconcepte social o popularitat.
- Felic. Felicitat – satisfacció.

### **3.1. PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES:**

S'ha realitzat, en tots els grups, a primera hora del matí, en dos sessions, una primera per a l'escala d'autoconcepte i una segona per al IGF. S'han eliminat les proves dels alumnes amb ACIS, i dels alumnes immigrants de nova incorporació, a més d'aquells alumnes que no han estat en el grup aula al llarg de tots els anys del programa d'educació artística. També s'han eliminat aquells alumnes que no tenen totes les proves realitzades o que, per alguna circumstància han resultat nul·les ( per exemple: dos respostes en el mateix ítem, omplir el qüestionari com si es tractara d'un quiniela, no seguir les instruccions, etc.). També, s'han intentat controlar totes aquelles variables estranyes o disruptores que pogueren intercedir com:

- la fatiga i la pèrdua d'atenció, per això cada una de les proves s'han realitzat en dies diferents i s'han passat a la primera hora del matí.
- els alumnes són de les mateixes edats i la distribució respecte al sexe és semblant.
- el factor sorpresa per la implicació de la investigadora s'ha solventat amb uns contactes previs amb els alumnes, abans de les proves.

### **3.2. SELECCIÓ DELS GRUPS.**

Després d'interpretar totes les dades recopilades seleccionarem tres grups, que resultaren els més equivalents i homogenis en intel·ligència, autoconcepte i sociabilitat. Dos grups d'entre els centres que treballaven l'educació artística i els anomenaren Experimental I , Experimental II. I un tercer grup d'un centre equivalent amb els anteriors,

(tant el nombre d'alumnes com el homogeneïtat en intel·ligència, autoconcepte i sociabilitat) i que no treballava l'educació artística, l'anomenarem Control.

A continuació presentem els registres de dades del IGF, BAS i AUTOCONCEPTE DE PIERSS HARRIS, dels centres seleccionats:

### 3.2.1. ANÀLISIS D'HOMOGENEÏTAT DELS GRUPS DE TERCER CURS EN LES VARIABLES D'INTEL·LIGÈNCIA (IGF).

A continuació presentem tres taules que contenen els factors d'intel·ligència avaluats en la prova IGF, la mitja de cada grup de tercer en cada factor, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat.

En la primera taula es comparen els grups experimentals entre sí, i en la segona i tercera cada un dels grups experimentals amb el control.

#### Taula 1:

#### Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en la prova d'intel·ligència IGF

VARIABLES	X Experimental I	X Experimental II	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
General	43,75	40,18	3,57	1
No verbal	50,17	51,23	-1,07	1
Verbal	28,75	29,18	-,43	1
Raonament abstracte	58,75	55,12	3,63	1
Raonament espacial	55,67	45,70	9,96	1
Raonament verbal	29,58	30,41	-,83	1
Aptitud numèrica	34,25	35,35	-1,10	1
Rapidesa	24	21,06	2,94	1
Eficàcia	49,83	62,12	-12,28	,99

**Taula 2:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control, en la prova d'intel·ligència IGF**

VARIABLES	X Experimental I	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
General	43,75	49,31	-5,56	1
No verbal	50,17	56,12	-5,96	1
Verbal	28,75	45,5	-16,75	,88
Raonament abstracte	58,75	52,37	6,37	1
Raonament espacial	55,67	61,56	-5,89	1
Raonament verbal	29,58	44,81	-15,23	,88
Aptitud numèrica	34,25	45,37	-11,12	,99
Rapidesa	24	39,69	-15,69	,84
Eficàcia	49,83	55,31	-5,48	1

**Taula 3:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control, en la prova d'intel·ligència IGF**

VARIABLES	X Experimental II	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
General	40,18	49,31	-9,14	,99
No verbal	51,23	56,12	-4,89	1
Verbal	29,18	45,5	-16,32	,81
Raonament abstracte	55,12	52,37	2,74	1
Raonament espacial	45,70	61,56	-15,86	,87
Raonament verbal	30,41	44,81	-14,40	,87
Aptitud numèrica	35,35	45,37	-10,02	,99
Rapidesa	21,06	39,69	-18,63	,67
Eficàcia	62,12	55,31	6,80	1

Com observem en les taules no hi ha diferències significatives en intel·ligència general ni en cap de les seves variables, entre alumnes de tercer de primària dels tres centres. Pel que fa a la mitja, tots els alumnes de tercer dels tres centres tenen una intel·ligència general dins de la normalitat.

### 3.2.2. ANÀLISIS D'HOMOGENEÏTAT DELS GRUPS DE CINQUÈ CURS EN LES VARIABLES D'INTEL·LIGÈNCIA (IGF).

A continuació presentem tres taules que contenen els factors d'intel·ligència avaluats en la prova IGF, la mitja de cada grup de cinquè en cada factor, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat. En la primera taula es comparen els grups experimentals entre sí, i en la segona i tercera cada un dels grups experimentals amb el control.

**Taula 4:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II, en la prova d'intel·ligència IGF**

VARIABLES	X Experimental I	X experimental II	Diferència de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
General	43,36	49,79	-6,43	1
No verbal	24,77	66,31	-41,54*	,011*
Verbal	43,50	31,95	11,55	,99
Raonament abstracte	50,43	68,95	-18,51	,80
Raonament espacial	40,21	60,05	-19,83	,46
Raonament verbal	39,64	33,63	6,01	1
Aptitud numèrica	46,71	32,89	13,81	,98
Rapidesa	35,50	23,31	12,18	,95
Eficàcia	47,50	56,89	-9,39	,99

**Taula 5:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control, en la prova d'intel·ligència IGF**

VARIABLES	X Experimental I	X control	Diferència de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
General	43,36	58,69	-15,33	,98
No verbal	24,77	56,85	-32,07	,27
Verbal	43,50	61,85	-18,35	,95
Raonament abstracte	50,43	41,15	9,27	1
Raonament espacial	40,21	73,15	-32,94	,12
Raonament verbal	39,64	50,31	-10,66	,99
Aptitud numèrica	46,71	77,38	-30,67	,30
Rapidesa	35,50	55,77	-20,27	,83
Eficàcia	47,50	62,38	-14,88	,98

**Taula 6:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control, en la prova d'intel·ligència IGF**

VARIABLES	X Experimental II	X control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
General	49,79	58,69	-9,38	1
No verbal	66,31	56,85	9,47	1
Verbal	31,95	61,85	-29,89	,29
Raonament abstracte	68,95	41,15	27,79	,20
Raonament espacial	60,05	73,15	-13,10	,99
Raonament verbal	33,63	50,31	-16,67	,94
Aptitud numèrica	32,89	77,38	-44,48*	,005*
Rapidesa	23,31	55,77	-32,45	,08
Eficàcia	56,89	62,38	-5,48	1

Com observem en les anteriors taules no hi ha diferències significatives en intel·ligència general entre els alumnes de cinquè de primària dels tres centres. Sols s'observa una intel·ligència no verbal (sig. .011), un poc més elevada en el experimental II respecte al experimental I, i en aptitud numèrica (sig. .005) en el control respecte al experimental II. Després de comentar-ho amb els mestres, intuïm que potser degut a una major pràctica d'activitats semblants a les demandades en la prova d'intel·ligència. Tots els alumnes de cinquè dels tres centres tenen una intel·ligència general dins de la normalitat i no hi ha entre ells diferències estadísticament significatives.

### **3.2.3. ANÀLISIS D'HOMOGENEÏTAT DELS GRUPS DE TERCER CURS EN LES VARIABLES DE LA SOCIALITZACIÓ (BAS).**

A continuació presentem tres taules que contenen els factors de socialització avaluats en la prova BAS, la mitja de cada grup de tercer en cada factor, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat.

En la primera taula es comparen els grups experimentals entre sí, i en la segona i tercera cada un dels grups experimentals amb el control.

**Taula 7:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en la prova de socialització BAS.**

VARIABLES	X Experimental I	X Experimental II	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Lideratge	72,67	67,47	5,20	1
Jovialitat	70,83	68,76	2,07	1
Sensibilitat social	61,33	42,35	18,98	,87
Respete-Autocontrol	62,42	47,47	14,95	,99
Agressivitat-Terquedat	50,33	66	-15,67	,97
Apatía-Retraïment	25,92	13,76	12,15	,98
Ansietat-Timidesa	23,75	32,82	-9,07	,99
Escala criterial (BAS total)	63,08	68,12	-5,03	1

**Taula 8:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control en la prova de socialització BAS.**

VARIABLES	X Experimental I	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Lideratge	72,67	64,94	7,73	1
Jovialitat	70,83	90,81	-19,98	,63
Sensibilitat social	61,33	90,75	-29,42	,21
Respete-Autocontrol	62,42	62,75	-,33	1
Agressivitat-Terquedat	50,33	42,37	7,96	1
Apatía-Retraïment	25,92	26,19	-,27	1
Ansietat-Timidesa	23,75	37,75	-14	,97
Escala criterial (BAS total)	63,08	75,56	-12,48	,99

**Taula 9:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control, en la prova de socialització BAS.**

VARIABLES	X Experimental II	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Lideratge	67,47	64,94	2,53	1
Jovialitat	68,76	90,81	-22,05*	,03*
Sensibilitat social	42,35	90,75	-48,40*	,00*
Respete-Autocontrol	47,47	62,75	-15,28	,92
Agressivitat-Terquedat	66	42,37	23,62	,37
Apatia-Retraïment	13,76	26,19	-12,42	,66
Ansietat-Timidesa	32,82	37,75	-4,93	1
Escala criterial (BAS total)	68,12	75,56	-7,44	,99

Com observen en les anteriors taules no hi ha diferències significatives en la socialització (BAS total), entre els alumnes de tercer de primària dels tres centres. Sols s'observa una diferència significativa en les variables de jovialitat (sig. .03) i sensibilitat social (sig. .00) que és superior en el grup control respecte al experimental II. Pel que fa a la mitja aritmètica, encara que no hi ha diferències estadísticament significatives si s'observa que la mitja en els tres grups està per damunt de la normalitat.

### **3.2.4. ANÀLISIS D'HOMOGENEÏTAT DELS GRUPS DE CINQUÈ CURS EN LES VARIABLES DE LA SOCIALITZACIÓ (BAS).**

A continuació presentem tres taules que contenen els factors de socialització avaluats en la prova BAS, la mitja de cada grup de cinquè en cada factor, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat.

En la primera taula es comparen els grups experimentals entre sí, i en la segona i tercera cada un dels grups experimentals amb el control.

**Taula 10:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II en la prova de socialització BAS.**

VARIABLES	X Experimental I	X experimental II	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Lideratge	78,78	73,42	5,36	1
Jovialitat	90,93	80,00	10,92	,76
Sensibilitat social	66,00	73,68	-7,68	,99
Respete-Autocontrol	85,71	70,53	15,18	,15
Agressivitat-Terquedat	8,14	27,10	-18,96*	,001*
Apatia-Retraïment	5,93	7,89	-1,96	1
Ansietat-Timidesa	2,50	16,58	-14,07*	,011*
Escala criterial (BAS total)	89,07	77,89	11,17	,79

**Taula 11:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control en la prova de socialització BAS.**

VARIABLES	X Experimental I	X control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Lideratge	78,78	72,61	6,17	1
Jovialitat	90,93	68,92	22,00	,13
Sensibilitat social	66,00	59,54	6,46	1
Respete-Autocontrol	85,71	60,,38	25,33	,06
Agressivitat-Terquedat	8,14	73,23	-65,09*	,00*
Apatia-Retraïment	5,93	62,31	-56,38*	,00*
Anssietat-Timidesa	2,50	61,46	-58,96*	,00*
Escala criterial (BAS total)	89,07	64	25,07*	,03*



**Taula 12:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control, en la prova de socialització BAS.**

VARIABLES	X Experimental II	X control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Lideratge	73,42	72,61	,80	1
Jovialitat	80,00	68,92	11,08	,93
Sensibilitat social	73,68	59,54	14,14	,98
Respete-Autocontrol	70,53	60,,38	10,14	,98
Agressivitat-Terquedat	27,10	73,23	-46,12*	,000*
Apatia-Retraïment	7,89	62,31	-54,41*	,000*
Ansietat-Timidesa	16,58	61,46	-44,88*	,005*
Escala criterial (BAS total)	77,89	64	13,89	,84

Com observen en les taules anteriors la mitja aritmètica en totes les variables positives del BAS, dels tres grups està per damunt de la normalitat. Però observem que en el variables negatives: ansietat/terquedat, apatia/retraïment i ansietat /timidesa, hi ha diferències estadísticament significatives en els tres grups. Sembla que els alumnes del grup control (en major mesura que l'experimental II), i l'experimental II son més cabuts, apàtics i tímids que els del grup experimental I.

També observem que en socialització, els alumnes de cinquè no tenen puntuacions amb diferències estadísticament significatives en BAS total entre els grups experimentals I , II, i entre l'experimental II i el control. Però sí entre l'experimental I i el control.

### **3.2.5. ANÀLISIS D'HOMOGENEÏTAT DELS GRUPS DE TERCER CURS EN LES VARIABLES DE L' AUTOCONCEPTE DE PIERS HARRIS.**

A continuació presentem tres taules que contenen els factors d'autoconcepte avaluats en la prova de L'autoconcepte de Piers Harris, la mitja de cada grup de tercer en cada factor, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat.

En la primera taula es comparen els grups experimentals entre sí, i en la segona i tercera cada un dels grups experimentals amb el control.

**Taula 13:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.**

VARIABLES	X Experimental I	X experimental II	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Conductual	25	57,94	-32,94*	,007*
Intel·lectual	6,67	30	-23,33*	,001*
Físic	19,58	32,06	-12,47	,43
Falta d' ansietat	21,25	30,29	-9,04	,99
Social-Popularitat	24,58	46,18	-21,59	,12
Felicitat-Satisfacció	25	38,82	-13,82	,43
Total	12,92	43,82	-30,91*	,00*

**Taula 14:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.**

VARIABLES	X Experimental I	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Conductual	25	35,94	-10,94	,98
Intel·lectual	6,67	22,5	-15,83*	,007*
Físic	19,58	29,37	-9,79	,91
Falta de ansietat	21,25	25,31	-4,06	1
Social-Popularitat	24,58	34,06	-9,48	,99
Felicitat-Satisfacció	25	31,25	-6,25	,99
Total	12,92	28,75	-15,83	,15

**Taula 15:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.**

VARIABLES	X Experimental II	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
<b>Conductual</b>	57,94	35,94	22,00	,05*
<b>Intel·lectual</b>	30	22,5	7,5	,95
<b>Físic</b>	32,06	29,37	2,68	1
<b>Falta de ansietat</b>	30,29	25,31	4,98	1
<b>Social-Popularitat</b>	46,18	34,06	12,11	,91
<b>Felicitat-Satisfacció</b>	38,82	31,25	7,57	,93
<b>Total</b>	43,82	28,75	15,07	,50

Si observem la mitja d'autoconcepte total i de cada una de les variables, ens adonem que els alumnes del grup experimental II, tenen un autoconcepte més elevat que els del grup control i experimental I, en aquest ordre.

Pel que fa a cada una de les variables, hi ha diferències estadísticament significatives en autoconcepte conductual entre el grup experimental II i control (sig. .05), i l'experimental II i experimental I (sig. .007). Sembla que els alumnes del grup experimental II consideren que es porten millor que el control i l'experimental I (en aquest ordre).

I en autoconcepte intel·lectual, també puntuen més alt els alumnes del grup experimental II (sig. .001) respecte a l'experimental I. I el control (sig. .007) respecte a l'experimental I. Per tant, sembla que els alumnes del grup experimental I, que porten més anys treballant l'educació artística i amb ella el pensament divergent, es senten menys capaços en una societat, on el que es prima és el pensament convergent.

### 3.2.6. ANÀLISIS D'HOMOGENEÏTAT DELS GRUPS DE CINQUÈ CURS EN LES VARIABLES DE L' AUTOCONCEPTE DE PIERS HARRIS.

A continuació presentem tres taules que contenen els factors d'autoconcepte avaluats en la prova de L' autoconcepte de Piers Harris, la mitja de cada grup de cinquè en cada factor, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat.

En la primera taula es comparen els grups experimentals entre sí, i en la segona i tercera cada un dels grups experimentals amb el control.

**Taula 16:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.**

VARIABLES	X Experimental I	X experimental II	Diferència de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Conductual	44,64	44,21	,43	1
Intel·lectual	27,14	38,95	-11,80	,70
Físic	24,64	40,79	-16,14	,18
Falta de ansietat	54,28	50,00	4,28	1
Social-Popularitat	41,28	39,47	1,81	1
Felicitat-Satisfacció	37,50	36,58	,92	1
Total	35,00	45,79	-10,78	,96

**Taula 17:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.**

VARIABLES	X Experimental I	X control	Diferència de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Conductual	44,64	36,54	8,10	,98
Intel·lectual	27,14	38,46	-11,32	,87
Físic	24,64	47,69	-23,05*	,006*
Falta de ansietat	54,28	50,77	3,52	1
Social-Popularitat	41,28	30,38	10,90	,97
Felicitat-Satisfacció	37,50	36,54	,96	1
Total	35,00	43,85	-8,85	,99

**Taula 18:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.**

VARIABLES	X Experimental II	X control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Conductual	44,21	36,54	7,67	,97
Intel·lectual	38,95	38,46	,48	1
Físic	40,79	47,69	-6,90	,99
Falta de ansietat	50,00	50,77	-,77	1
Social-Popularitat	39,47	30,38	9,09	,81
Felicitat-Satisfacció	36,58	36,54	,04	1
Total	45,79	43,85	1,94	1

Com observem en les taules anteriors no hi ha diferències estadísticament significatives entre els alumnes dels tres grups, ni en l'autoconcepte total, ni en cada una de les variables, exceptuant el grup control amb diferències significatives en l'autoconcepte físic (sig. .006) respecte al experimental I.

No obstant i observant la mitja en autoconcepte dels grups, tots els alumnes estan dins la normalitat en la percepció sobre les seves capacitats.

Sintetitzant tota aquesta informació observem que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els tres grups, en la intel·ligència general dels alumnes de tercer i cinquè. I les diferències observades (sig. ,011) en intel·ligència no verbal entre experimental I i experimental II, i en aptitud numèrica (sig. ,005) entre experimental II i control són mínimes i aïllades i difícils de controlar. A més la mitja aritmètica dels tres grups ens mostra una població amb un nivell d'intel·ligència dins de la normalitat. Per tant, d'entre tots els grups analitzats en aquest anàlisi previ, podem considerar que aquests tres grups són els més homogenis en intel·ligència.

Tampoc hi ha diferències estadísticament significatives en la socialització dels alumnes de tercer dels tres grups. Sols s'observa una diferència en jovialitat (sig. ,03) i sensibilitat social (sig. ,00) a favor del grup control respecte al experimental II.

Pel que fa als grups de cinquè observem que en les variables positives del BAS no hi ha diferències estadísticament significatives, però no passa igual en les variables negatives. El grup control puntua més alt en agressivitat-terquedat, apatia-retraïment i ansietat tímidesa que els grups experimentals I i II. Aquests aspectes els tindrem en conte a l'analitzar els resultats finals del TAEC per observar una possible influència.

En autoconcepte, els grups de tercer no presenten diferències estadísticament significatives en autoconcepte total, excepte entre experimental I i experimental II (sig. ,00). I en les variables d'autoconcepte conductual el grup experimental II puntua més alt que l'experimental I (sig. ,007) i control (sig. ,05). També, en autoconcepte intel·lectual puntua més alt l'experimental II que l'experimental I (sig. ,001) i el control que l'experimental I (sig. ,007).

En els grups de cinquè no hi ha diferències estadísticament significatives entre els tres grups, ni en autoconcepte total, ni en cada una de les variables, exceptuant que entre el grup control i l'experimental I hi ha una significativitat de ,006 en l'autoconcepte físic.

D'entre tots els sis grups analitzats els tres seleccionats són els més homogenis en intel·ligència, socialització i autoconcepte. Al mateix temps, les diferències sorgides en cada una de les variables de les proves són menors en aquests grups.

## **4. AVALUACIÓ DEL CONTEX**

Els tres grups seleccionats són tres col·legis públics de la comarca de la Safor:

- el col·legi públic "Verge dels Desemparats" de la localitat d'Oliva.
- el col·legi públic "Sant Jaume" d'Almoines.
- i el col·legi públic "Joanot Martorell" de Xeraco.

A continuació descrivim les característiques del context social, econòmic, demogràfic i cultural de la comarca i dels pobles on estan ubicades les escoles. Després

analitzem les característiques i diferències de les escoles tant a nivell de recursos humans i materials com de la línia metodològica utilitzada.

#### - LA COMARCA DE LA SAFOR

La Safor és una de les comarques centrals de la Comunitat Valenciana. Les poblacions de Xeraco i Oliva estan creuades per la carretera nacional N332 i tenen un punt d'enllaç amb l'autopista A-7, i per tant ben comunicades amb Alacant i València. La població d'Almoines està a pocs quilometres de Gandia i amb bon enllaç amb la N332.

De les tres poblacions Oliva és la mes poblada, amb una població actual aproximada d'uns 20.000 habitants distribuïts entre el nucli urbà i una barriada marítima. Seguida de Xeraco (també amb platja) i Almoines. Oliva i Xeraco disposen d'instituts d'educació Secundària.

L'activitat laboral en les tres poblacions se semblen, es centra, majoritàriament, en la taronja: magatzem, transport, indústria... Però també existeixen, indústries alimentàries, i altres indústries relacionades amb la construcció: rejolars i empreses de materials de construcció.

L'oferta sanitària és deficitària donat que Oliva, sols disposa d'un centre d'atenció ambulatori, i Xeraco i Almoines de consultoris mèdics, remetent als malalts als hospitals de Gandia o València.

Pel que fa a l'oferta escolar i cultural, Oliva compta amb 8 centres d'educació primària: 6 públics i 2 privats, a més 2 instituts d'educació secundària. També hi ha una escoleta infantil. Xeraco disposa d'un centre d'educació primària, un escoleta infantil i 1 institut d'educació secundària. I Almoines d'un centre d'educació primària i una escoleta infantil.

L'oferta cultural i d'animació comú en les tres poblacions és de: biblioteca municipal, casa de la cultura on es fan exposicions i conferències i un poliesportiu. A més Oliva disposa d'un teatre, un centre per a la joventut que coordina i gestiona totes les

activitats juvenils (tallers, acampades...), una Escola Esportiva Municipal que pretén crear hàbits i destreses esportius entre els escolars i un conservatori de música.

#### - LA POBLACIÓ

En les tres poblacions, tradicionalment, la major part de la població era valenciana, amb un petit sector de població immigrant procedent sobretot d'Andalusia i La Manxa. I en el cas d'Oliva amb un sector de famílies gitanes.

Actualment hi ha també famílies procedents de sud-americà, països de l'Est d'Europa i Magrebís.

En els tres pobles predominen les famílies de matrimonis joves, degut que és un zona amb gran expansió demogràfica i urbanística, especialment amb zones residencials d'adossats.

#### - ELS CENTRES ESCOLARS

En les tres escoles la línia lingüística d'ensenyament és el Valencià, i a més s'empren aquesta llengua com a mitjà habitual de comunicació entre professorat i pares. I disposen d'un projecte lingüístic per afavorir l'integració lingüística de l'alumnat d'ètnia gitana i immigrant.

S'imparteixen estudis d'infantil i primària, i la ràtio d'alumnes per classe és de 18-20. En línies generals estan adequadament equipats, pel que fa als espais escolars, mobiliari i materials. Però, cal matisar, que l'escola de Xeraco, per la quantia d'alumnes, ha desdoblant el curs de tercer en dos grups, el de cinquè en tres.

En les escoles d'Oliva i Almoines la gran majoria del professorat és definitiu i les relacions professionals són fluïdes, actuant coordinadament en equips de cicle i formant-se diversos grups de treball per a desenvolupar els projectes de formació en centre. I la relació amb els pares és fluïda, col·laborant molt sovint en diverses tasques al llarg del curs. En l'escola de Xeraco no predomina aquesta línia de treball, els mestres actuen de forma més



independent en la seva aula, seguint la línia metodològica marcada pels llibres de text i el material de les editorials.

#### - LÍNIA METODOLÒGICA

Pel que fa als trets d'identitat, els tres centres es manifesten aconfessionals i lliures de qualsevol tendència política o ideològica, però respectuosos amb totes les creences. Són escoles pluralistes, democràtiques, no sexistes, on l'ensenyament es desenvolupa en un marc de coeducació i participació de la comunitat educativa.

Mentre que Xeraco utilitza una metodologia més tradicional, menys innovadora i creativa. Oliva i Almoines treballen amb un enfocament metodològic semblant, més a prop dels plantejaments constructivistes de la LOGSE:

- \* Admetre la diversitat de ritmes evolutius, capacitats intel·lectuals i desenvolupament psicològic, com a base del treball a l'aula.
- \* Programar les activitats a partir dels coneixements previs.
- \* Desenvolupar l'esperit crític, la capacitat de discussió i de decisió de l'alumnat.
- \* Fomentar en l'alumnat l'activitat i la iniciativa en la recerca dels coneixements.
- \* Donar importància tant a l'actitud com a l'adquisició de procediments i continguts bàsics.
- \* Fer una avaluació integral, individualitzada i continua
- \* Donar un tractament integrador i progressiu de les distintes àrees.
- \* Cultivar la investigació – acció

Com es pot observar les característiques del context social, econòmic, demogràfic i cultural als tres pobles es semblant: l'economia es fonamenta en la taronja, a més del sector serveis i algunes empreses de construcció; la població és majoritàriament valenciano-

parlant amb un increment de famílies joves i els serveis sanitaris i culturals ofertats a les tres poblacions és semblant.

Pel que fa a les característiques de les escoles, les tres són de línia en valencià, la dotació material i personal és la que disposa Conselleria, i l'única diferència s'observa en els plantejaments metodològics, més constructivistes, en Almoines i Oliva, que en Xeraco.

## **5. HIPÒTESIS**

La finalitat de l'investigació és demostrar que els xiquets de primària poden incrementar la seva capacitat creativa en les variables del TAEC com a conseqüència d'un programa d'educació artística amb una metodologia de treball, constructivista i per projectes. Les variables, de creativitat, avaluades en el TAEC són: temps d'execució, resistència al tancament, originalitat, elaboració, fantasia, connectivitat o integració creativa, alcans imaginatiu, expansió figurativa, riquesa expressiva, habilitat gràfica, morfologia de la imatge i estil creatiu.

Partim d'una mostra homogènia, a nivell d'intel·ligència, socialització i autoconcepte, i pretenem demostrar que les diferències significatives entre els grups experimentals i el control, en les variables de creativitat, es deuen, al programa d'educació artística i a la metodologia de treball.

Les hipòtesis que ens formulem són:

1. Els alumnes que segueixen un programa d'educació artística amb una metodologia constructivista i per projectes de treball puntuen més alt en creativitat.
2. Els alumnes que porten més anys seguint un programa d'educació artística puntuen més alt en creativitat.

3. L'alumnat que segueix un programa d'educació artística retarda o venç la tendència al tancament de les figures incompletes. E.P. Torrance<sup>152</sup> comenta: *una figura incompleta de qualquier tipo determina que un individuo se sienta tenso. La tendencia de parte del sujeto es reducir esta tensión cerrando la figura en la forma más simple possible.* Per això, aquells alumnes que utilitzen l'aprenentatge de l'art com a forma de comprensió i l'expressió plàstica no es preocupen per tancar les figures incompletes, al contrari analitzen totes les alternatives possibles.
4. L'alumnat que segueix un programa d'educació artística utilitza, en major mesura, composicions originals, noves i ingenioses, front a la representació d'imatges habituals, generalment estereotipades.
5. L'alumnat d'educació artística afronta la tasca d'emplenar el TAEC de forma analítica i afegeix més detalls a les figures bàsiques, aconseguint produccions més elaborades.
6. La fantasia es perd amb l'edat i les exigències realistes dels programes escolars. L'alumnat d'educació artística mantén un cert nivell de fantasia al recórrer a imatges tant de la vida ordinària com a altres menys familiars.
7. L'alumnat d'educació artística és capaç de connectar en la mateixa representació, un major nombre de figures del TAEC, per aconseguir una sola composició significativa.
8. L'alumnat d'educació artística ha arribat molt lluny en l'imaginació i ha arribat a una imaginació transformadora, donat que és capaç d'integrar figures amb imaginació. Arriba fins a simbolitzar en una de les figures una part d'una figura major. Per exemple convertir la figura 1 en el nas d'una cara.
9. L'alumnat d'educació artística manifesta una actitud o tendència a arriscar-se i sobrepassar els límits imaginatius donats per les figures del TAEC.

---

<sup>152</sup> TORRANCE, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires. Editorial Troquel. .p.254.

10. L'alumnat d'educació artística manifesta una imaginació més dinàmica i plena d'expressivitat: representa éssers vius, objectes en moviment, molt de colorit i inclús les tècniques de perspectiva i contrast.

11. L'habilitat gràfica en els alumnes d'educació artística millora respecte als altres companys de la mateixa edat. Saben aplicar distintes tècniques i dominen distints instruments i material divers.

12. L'alumnat d'educació artística és més sensible en la construcció de les imatges i dibuixos, valora l'harmonia entre la forma, el color i la proporció. *La educación artística – afirma R.Martín<sup>153</sup> - es idónea para dotar al individuo de un lenguaje, el de la imagen, tan característico de nuestro tiempo.*

13. L'alumnat d'educació artística, amb el temps de programació, adquireix un estil creatiu analític, elaborat i reflexiu.

14. Els alumnes més creatius realitzen produccions més elaborades, amb més detalls i amb més tècniques pictòriques, i per això li dediquen més temps.

## **6. DISSENY D'INVESTIGACIÓ**

Pensem que el mètode d'investigació més adequat en un context educatiu on no es possible alterar l'estructura o configuració dels grups de classe, és un disseny d'investigació quasiexperimental, amb tres grups amb sols postets.

Donat que, en aquestes situacions educatives resulta difícil controlar totes les variables i pot donar-se el cas de que la variació observada en la variable independent siga deguda més a l'acció d'aquestes variables estranyes que al factor manipulats, ja varem fer un anàlisi previ per aconseguir grups homogenis en aquelles variables que consideràvem correlats de la creativitat.

---

<sup>153</sup> MARTIN, R. (1984): La creatividad. Barcelona. CEAC, p.10.

**Quadre 22: Disseny d'investigació**

<b>GRUPS</b>	<b>PRETEST (VD)</b>	<b>TRATAMENT (VI)</b>	<b>POSTEST (VD)</b>
<b>EXPERIMENTAL I</b>	-----	X1	O2
<b>EXPERIMENTAL II</b>	-----	X2	O4
<b>CONTROL</b>	-----		O6

Les variables serien:

**VD** (variable dependent)= Les puntuacions de l'alumnat en cada una de les variables: del TAEC<sup>154</sup>

**VI** (variable independent)= Programa d'educació artística<sup>155</sup>

## **7. GRUPS DE L'INVESTIGACIÓ.**

L' investigació s'ha realitzat, durant el curs escolar 2003-2004, en una població de 91 alumnes de tercer i cinquè de primària, de tres escoles públiques. La distribució és la següent:

### **Escola d'Almoines:**

Els alumnes d'aquesta escola segueixen una programació en art des de l'educació infantil. La dinàmica de treball en tota l'escola i en cadascuna de les matèries és a través de blocs significatius de treball.

Les proves s'han passat a 26 alumnes:

Tercer: 12 alumnes

Cinquè: 14 alumnes

---

<sup>154</sup> Les variables del TAEC estan explicades en les pàgines 453-456.

<sup>155</sup> Per vore el programa d'educació artística consultar Capítol 5, pp.242-421.

### **Escola d'Oliva:**

Els alumnes d'aquesta escola segueix una programació en art, també des de l'educació infantil, però, durant el curs 2003-2004 es va suspendre el programa d'educació artística en cinquè de primària. Com en l'escola d'Almoines, la dinàmica de treball en tota l'escola i en cadascuna de les matèries és a través de blocs significatius de treball.

Les proves s'han passat a 36 alumnes:

Tercer: 17 alumnes

Cinquè: 19 alumnes.

### **Escola de Xeraco:**

Els alumnes d'aquesta escola no han seguit mai una programació en art, i la dinàmica de treball de l'escola i per matèries no es per blocs significatius de treball.

En totes les matèries, així com la classe de plàstica, es segueix un determinat llibre de test i quadern de dibuix

Les proves s'han passat a 29 alumnes:

Tercer A: 16 alumnes

Cinquè A: 13 alumnes

## **8. INSTRUMENTS D'AVUACIÓ**

L'instrument per avaluar la creativitat que hem utilitzat és el TAEC de Saturnino de la Torre. Però a banda hem considerat interessat, pel tipus de metodologia que utilitzem i per la dinàmica de les classes, incloure també uns instruments d'avaluació qualitativa del programa i del procés, tant per part dels mestres, com de l'alumnat.

### Quadre 23: Instruments d'avaluació

<p style="text-align: center;"><b><u>INSTRUMENT D'AVALUACIÓ ESTANDARITZAT</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>Test d'abreacció per avaluar la creativitat, Saturnino de la Torre, 1991 (TAEC).</b></p>
<p style="text-align: center;"><b><u>INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ QUALITATIVA</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>AUTOINFORME D'AVALUACIÓ DEL PROGRAMA.</b></p> <p style="text-align: center;">a. Versió dels alumnes</p> <p style="text-align: center;">b. Versió de la mestra</p> <p style="text-align: center;"><b>DIARI D'AULA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EL PORTAFOLIOS</b></p>

## 8.1.AVALUACIÓ DE LA CREATIVITAT

El passe de les proves s'ha realitzat, en tots els grups, a primera hora del matí. Com en l'anàlisi previ s'han eliminat les proves dels alumnes amb ACIS, i els immigrants de nova incorporació i alumnes que no estigueren des del principi en la programació d'educació artística. També, s'han intentat controlar totes aquelles variables estranyes o disruptores que pogueren intercedir com:

- la fatiga i la pèrdua d'atenció, per això s'ha passat a la primera hora del matí.
- els alumnes són de les mateixes edats i la distribució respecte al sexe és semblant.
- el factor sorpresa per la implicació de la investigadora ja es va superar al passar les proves de l'anàlisi previ.

La correcció del TAEC, degut a la subjectivitat del test per avaluar la creativitat, s'ha realitzar entre l'investigadora i dos mestres de primària, i les puntuacions obtingudes són la mitja dels tres.

L'explicació que se'ls ha donat a l'alumnat, respecte a la finalitat d'emplenar la prova del TAEC és: dir-los que volem avaluar la seva capacitat creadora i vore com creix dia a dia i, per això necessitem que realitzen una sèrie de dibuixos de la forma més original possible. No se'ls ha donat cap pauta respecte a si poden unir figures o utilitzar colors per pintar-les.

Si partim de la premissa de que el xiquet o la xiqueta han d'aprendre per si mateix, seguint els seus interessos i desenvolupament espontani resulta difícil no sols planificar el seu aprenentatge sinó també avaluar el progrés. La corrent expressionista i des dels plantejaments de Lowenfeld<sup>156</sup> es basava en la importància del desenvolupament de la espontaneïtat i el no pertorbar ni interferir el desenvolupament natural del xiquet o xiqueta. El procés d'activitat gràfica espontània tenia prioritat sobre el producte, i els continguts de l'ensenyament devien plantejar-se en un ambient de llibertat i sense restriccions en la planificació.

Fernando Hernández<sup>157</sup> proposa una sèrie d'aspectes a avaluar en l'educació artística:

- el coneixement i la comprensió dels fenòmens i problemes relacionats amb l'art, les obres i els artistes
- la capacitat de donar forma visual a les idees
- l'argumentació que dona suport als temes i qüestions relacionades amb l'art
- la descripció, anàlisi i interpretació de les obres artístiques i dels seus significats
- la curiositat, la inventiva, la innovació, la reflexió i l'obertura a noves idees
- la claredat a l'hora d'expressar idees, de manera oral i escrita, sobre l'art

---

<sup>156</sup> LOWENFELD, V. I LAMBERT, W. (1980): *Desarrollo ...* op.cit.cap.3.

<sup>157</sup> HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación...* Op. Cit., p. 171.



- expressar i sintetitzar idees en les discussions sobre art o sobre les produccions artístiques
- la diferenciació de les qualitats visuals en la naturalesa o en el entorn humà
- la participació activa en totes les activitats
- la competència en la utilització de les ferramentes, els equips, els processos i les tècniques relacionades amb les diferents manifestacions de la cultura visual
- les actituds davant les manifestacions artístiques i el seva paper en la vida de les persones

Però l'avaluació de la creativitat, de forma objectiva i normativa, és una tasca difícil per que la creativitat és multidimensional i la correcció de les poques proves que l'avaluen és poc objectiva i fiable, donat que és l'avaluador el que ha de categoritzar les respostes dels xiquets, i aquest procés està influenciat per la subjectivitat. A més no existeixen referències normatives precises per a la creativitat i amb freqüència s'empra el grup com a norma, per a fer comparacions entre subjectes. Per aquest motiu, la prova TAEC l'hem corregida entre tres persones, per donar la màxima objectivitat als resultats.

### **8.1.1. TAEC: INSTRUMENT PER AVALUAR LA CREATIVITAT DE SATURNINO DE LA TORRE<sup>158</sup>**

#### **Característiques de la prova**

Es tracta d'un test gràfic – inductiu de completar figures, que es pot aplicar de forma individual i col·lectiva, a alumnes des de l'etapa escolar d'infantil fins l'edat adulta.

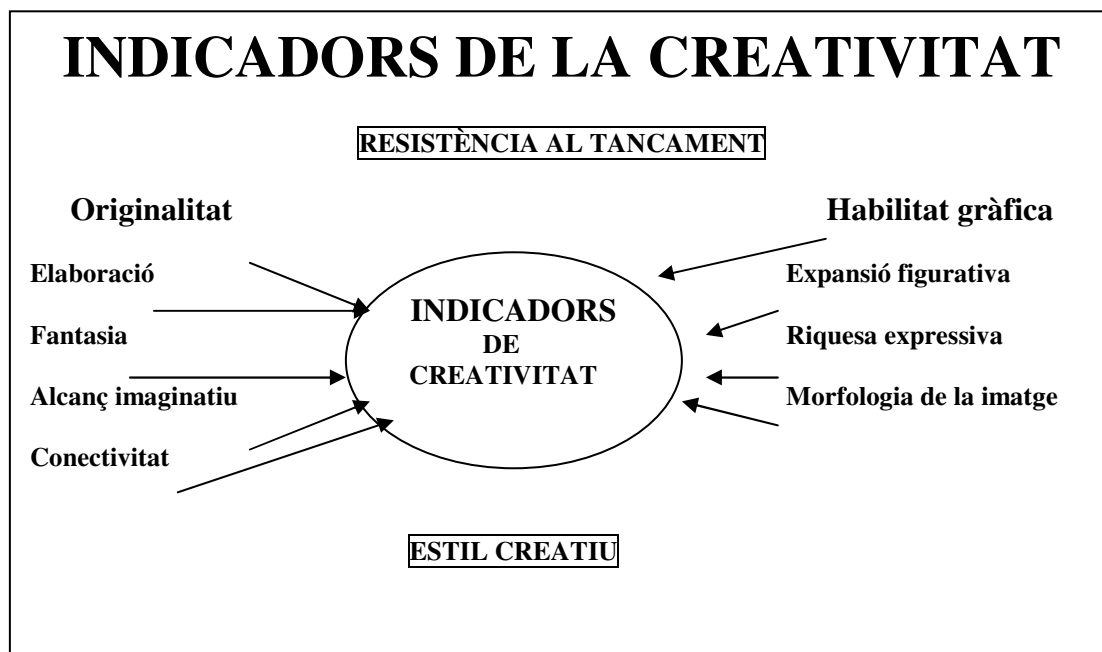
El seu objectiu és diagnosticar per afavorir l'orientació escolar i professional. Però no com si fos un atribut quantificable de la personalitat, sinó com un instrument per a valorar la creativitat des de distints angles de forma que permet establir categories diferenciadores entre subjectes.

---

<sup>158</sup> DE LA TORRE, S.(1991): *Evaluación de la creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma*. Editorial Escuela Española.pp.13-23.

Els factors que avalua són: el control de la tensió al tancament, l'originalitat, l'elaboració, la fantasia, la connectivitat, l'arribada de la imaginació, l'expansió de la figura, la riquesa expressiva, l'habilitat gràfica, la morfologia de la imatge i l'estil creatiu.

**Quadre 24: Indicadors de la creativitat<sup>159</sup>**



### Fonaments teòrics

Es fonamenta en dos supòsits teòrics: el perceptiu gestàltic i el sociocognitiu e interactiu. Per a la teoria gestàltica, la creativitat comença amb una situació problemàtica, la percepció de que alguna cosa no està acabada, i amb l'intent d'organitzar-la per donar-li un significat. El factor de la tensió al tancament s'inspira en la concepció psicològica de la teoria de gestalt. Al captar la figura oberta s'inicia en nosaltres una tensió o pensament problemàtic, dirigit a restablir l'equilibri, es a dir, a tancar les formes obertes o donar solució al problema. La persona creativa tindrà puntuacions altes en la "abreacció" o resistència al tancament, donat que controla el retard en el tancament de les obertures, sense embargar-se en la tensió natural per percebre tot seguit el conjunt acabat. La resistència al

<sup>159</sup> Ibidem.p.44.

tancament pot manifestar-se: deixant la figura oberta o tancant-la mitjançant una via indirecta, es a dir, per més de dos traçades llunyanes dels punts de tancament, o amb tancaments originals com serreta, bucles...

Pel que fa a la teoria sociocognitiva o model interactiu, la creativitat és un potencial humà que es pot definir com: *la capacitat per tenir idees pròpies i comunicar-les*<sup>160</sup>. Per tant la manca d'idees personals equival a una falta de creativitat. I la forma de comunicar-les forma part d'un procés creatiu diferent denominat elaboració.

### **Procediment d'aplicació**

L'aplicació és ben senzilla. Pot ser aplicada per el mestre o mestra, o qualsevol altra persona sense experiència prèvia. Es presenta un full amb 12 figures menudes, compostes de 3 ó 4 traçades simples, distribuïdes en quatre files i tres columnes. A l'alumne/a no se li dona més informació que: "dibuixa alguna cosa nova, original inclosa en aquestes figures". S'ha de tenir cura de crear un clima agradable i presentar l'activitat com un joc divertit.

### **Factors a valorar i criteris d'avaluació.**

Per a valorar la creativitat en el nostre grup d'alumnes hem valorat de forma quantitativa set dels onze indicadors d'avaluació que aporta l'autor de l'instrument: resistència al tancament, originalitat, elaboració, fantasia, connectivitat, la imaginació, expansió de la figura i riquesa expressiva. L'habilitat gràfica, la morfologia de la imatge i l'estil creatiu els valorarem de forma qualitativa, doncs, considerem que la seva valoració quantitativa ens resulta difícil a tan curta edat.

## **1. "ABREACCIÓ" O RESISTÈNCIA AL TANCAMENT**

Segons Torrance<sup>161</sup>: *una figura incompleta de qualquier tipo determina que un individuo se sienta tenso. La tendencia de parte del sujeto es reducir esta tensión cerrando la figura en la forma más simple possible.* Un tancament mitjançant una línia recta o corba

---

<sup>160</sup> Ibidem. p. 19

<sup>161</sup> TORRANCE, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Ed. Troquel, p.254

indica una mancança en el control de la tensió. Però si el tancament es retarda mitjançant altres procediments com dos traçades allunyades dels punts de tancament, o amb tancaments originals com serreta, bucles..., considerem que el subjecte ja està capacitat per resistir o retardar la tendència al tancament de la figura. No hi ha que oblidar que l'edat i el desenvolupament contribueixen a un major control de la tensió al tancament.

## **2. ORIGINALITAT**

És l'indicador més útil per valorar el potencial creador de les persones. Potser valorada mitjançant una apreciació global de les respostes, i utilitzant criteris quantitius per figures.<sup>162</sup>

Quatre enfocaments diferents de l'originalitat:

- a) Com alguna cosa originària, que és punt d'anada d'accions posteriors.
- b) Com resposta poc corrent en un grup determinat
- c) Com associacions llunyanes
- d) Com resposta amb ingeni i talent que suposa novetat i sorpresa.

L'alta originalitat sol completar-se amb fantasia, connectivitat, imaginació, expansió i riquesa expressiva. Les persones que trenquen amb els límits de la uniformitat temàtica, la unitat figurativa, l'espai imaginatiu assignat a cada figura posseeixen un elevat grau d'originalitat.

## **3. ELABORACIÓ.**

Fa referència al nombre de detalls que componen les representacions bàsiques. Com que elaboració i productivitat són inverses, el no posar límit de temps per a la realització, és determinant en aquests factor.

---

<sup>162</sup> DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación...* Op. Cit. P.47-48

Es pot valorar de forma qualitativa i quantitativa, aspectes com:

- el dibuix té les traçades suficients per reconèixer l'objecte representat (boca, orelles, ulls, nas...)
- A més incorpora elements decoratius repetitius com sanefes, bucles, zig-zag...
- Elaborar molt detalladament parts del dibuix
- Utilitza elements secundaris i d'ampliació de l'objecte.

Hem de considerar que l'habilitat artística i el domini de certes tècniques gràfiques implica puntuar més alt en elaboració.

#### **4.FANTASIA**

La fantasia és una plataforma per anar més enllà de les imatges percebudes. Si la imaginació naix de les imatges sensorials, reals i percebudes, que la ment transforma . La fantasia és la representació mental de coses irreal, no percebudes. Així les persones amb poca fantasia, imaginaran i dibuixaran coses de l'entorn familiar, mentre que les persones fantasioses oferiran representacions no habituals, estranys o exòtics.

#### **4. CONECTIVITAT O INTEGRACIÓ CREATIVA**

Implica integrar en la mateixa representació, distintes perspectives, enfocaments o conceptes. És la més alta representació del potencial creatiu. La persona creativa no es conforma amb la informació rebuda, sinó que intenta connectar els elements independents en un tot significatiu. En els dibuixos dels xiquets es manifesta quan el xiquet o xiqueta integren dos o més figures en una sola composició.

#### **5. ALCANÇ IMAGINATIU**

Ens indica el poder d'una imaginació transformadora. Es a dir, quan és capaç d'integrar figures, amb imaginació. Es valora de menys a més puntuació en funció de: si és capaç de fer les composicions a partir de les figures, sense sobrepassar els límits. O utilitza

la figura com a part central de la seva composició, sobrepassant lleugerament els límits. O, si per el contrari, juga amb les figures utilitzant-les com a parts o elements d'una composició global. Per exemple utilitzar una de les figures com a barret, l'altra com a nas, ulls..., de la representació global amb totes les figures.

## **6. EXPANSIÓ FIGURATIVA**

Així es valora més una actitud o la tendència de la persona d'afrontar risc sobrepassant els límits imaginatius donats per dibuixar cada figura. Les persones amb baix nivell d'expansió figurativa poques vegades sobrepassen els límits, i són generalment persones molt convencionals i defensors de les normes establertes.

## **7. RIQUESA EXPRESSIVA**

L'avaluació d'aquest factor és de gran valor en l'etapa infantil, donat que contribueix a diferenciar la imaginació dinàmica o experimentada, front a l'estàtica i buida d'expressivitat. Aquest dinamisme es manifesta en les representacions a partir d'éssers vius, d'objectes en moviment, colorit, amb perspectiva i contrast.

## **8. HABILITAT GRÀFICA**

La destresa en el dibuix no és una qualitat creativa però sí que la condiona i la realça. Per a crear és important dominar els instruments que s'utilitza i saber aplicar les tècniques. Però aquesta habilitat gràfica ha de valorar-se en funció de l'edat del subjecte.

## **9. MORFOLOGIA DE L'IMATGE.**

Està íntimament relacionada amb el sentit estètic. Consisteix en crear imatges o dibuixos amb una harmonia entre la forma, el color i la proporció. I permet ajustar l'imatge a l'idea representada o simbolitzada. De forma que una composició estètica proporciona sensacions de plaer en el receptor. És molt interessant detectar-la perquè les persones que manifesten aquestes habilitats en l'utilització estètica dels codis icònics poden ser

estimulats i orientats cap a l'expressió artística més que cap altres continguts semàntics, simbòlics o socials.

## **10. ESTIL CREATIU.**

És l'estratègia o forma d'actuar de les persones front a un procés productiu o ideatiu. En el TAEC és manifesten dos estratègies contraries. Per una part l'estratègia analítica, elaborada, reflexiva i retardada, i, per l'altra una forma d'actuar globalitzada, intuïtiva i espontània. Els principals factors que faciliten la seva identificació són: elaboració i temps d'execució.

## **8.2. INSTRUMENTS PER A LA VALORACIÓ QUALITATIVA DEL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA EN EDUCACIÓ ARTÍSTICA.**

En tot programa d'intervenció pedagògica, com en qualsevol procés d'ensenyament – aprenentatge estan implicats molts factors i persones que convé considerar alhora de fer una valoració dels resultats d'una intervenció amb l'alumnat. Nosaltres hem utilitzat tres recursos per a realitzar aquesta valoració:

- El portafolis.
- El Diari d'aula.
- Uns autoinformes d'avaluació del programa amb una versió per l'alumnat i altre per a les mestres.

### **8.2.1. EL PORTAFOLIS**

Alguns dels aspectes citats els podem avaluar a través del TAEC, però no hem d'oblidar que el TAEC és un instrument que avalua conductes i ho fa a partir del producte artístic resultant, aleshores, no disposem de cap mesura d'avaluació del procés de creació. Per això hem utilitzat l'estratègia del portafolis. La seva funció és facilitar la reconstrucció i

reelaboració, per part de l'alumnat, del seu procés de creació al llarg del programa. Aquesta estratègia s'ha utilitzat en diverses ocasions en educació, també és utilitzada per artistes, arquitectes i dissenyadors que recopilen, seleccionen i ordenen mostres de la seva trajectòria professional, en un suport físic o portafolis, per poder presentar-los. És com el currículum artístic.

La utilització del portafolis com recurs d'avaluació parteix de la idea de la naturalesa evolutiva del procés d'aprenentatge. El portafolis ofereix als alumnes i al professorat una oportunitat per reflexionar sobre el progrés en la comprensió de la realitat, al temps que possibilita introduir canvis durant el desenvolupament del programa, no de forma puntual i aïllada com passa en les proves d'avaluació tradicionals, sinó en el context d'ensenyament i com una activitat relacionada amb les altres.

Es pot definir el portafolis com<sup>163</sup>: *un contenidor de diferents classes de documents (notes personals, experiències de classe, treballs puntuals, controls d'aprenentatge, connexions amb altres temes fora de l'escola, representacions visuals...) que proporcionen evidències del coneixement que s'està construint, les estratègies utilitzades per aprendre i la disposició per seguir aprenen.*

El portafolis també permet a l'alumnat sentir l'aprenentatge com propi, donat que cadascú decideix que treballs i moments són representatius en la seva trajectòria artística.

Per a Gardner<sup>164</sup> el portafolis reflexa la creença de que els estudiants aprenen millor, i d'una forma més integral, ja que formen les pròpies idees sobre el coneixement, les creences i habilitats sobre les coses, es a dir organitzen el seu andamiatge personal i conceptual, en relació al que saben, creuen haver après i practiquen. És una forma d'avaluació adequada i beneficiosa tant per alumnes com per a professorat per que a més el portafolis els permet prendre decisions sobre el currículum, posar en pràctica diferents recursos i crear entorns creatius d'aprenentatge.

---

<sup>163</sup> HERNÁNDEZ, F.: *Educación...* Op. Cit., p.176

<sup>164</sup> GARDNER, H. (1994): *Educación artística ....*op.cit. pp.76-77.



Com que el contingut del portafolis servirà a la professora per a l'avaluació de la matèria, s'ha de presentar a l'alumnat al iniciar el programa. Tots deuen saber quins són els objectius del programa i deuen expressar que es el que esperen aprendre durant el programa abans de començar-lo. La finalitat és que tots tinguen clar que deuen recollir en el portafolis, que tot allò que incloguen tindrà un encapçalament que li done sentit per al que ho mira des de fora, i formarà part del procés d'un projecte més ampli .

Aquesta estratègia està generalitzada a l'escola d'Almoines i a la d'Oliva. El portafolis es compon de esbossos de pintures, obres finalitzades i totes aquelles activitats verbals, pictòriques i de construcció que són d'interès per l'alumne/a o la mestra, i que han conformat el projecte de treball.

Al finalitzar el curs o el trimestres, depén de l'amplitud del projecte de treball, es confecciona un llibret amb el contingut del portafolis i amb fotografies del desenvolupament de les activitats a classe, per mostrar-lo als pares. Els i les alumnes en estan molt orgullosos.

Serveix tant com butlletí informatiu de l'evolució de l'aprenentatge als pares, com retroalimentació per els propis alumnes, i, com avaluació continua i final per els mestres, donat que es visualitza no sols el producte, sinó, tot el procés d'aprenentatge.

### **8.2.2. EL DIARI D'AULA**

El diari d'aula és un dels recursos més utilitzats en l'educació per enregistrar el desenvolupament de les activitats a l'aula, les absències d'alumnat, les anècdotes, problemes o dificultats sorgides i les suggerències o comentaris. És emplenat per la mestra i un dels models tipus utilitzat és el següent.

### Quadre 25: Diari d'aula

C.P. CURS: MESTRA:	
HORA: MATÈRIA:	ABSÈNCIES:
	ACTIVITATS REALITZADES:
	DIFICULTATS SORGIDES:
	ANÈCDOTES/SUGGERÈNCIES:

#### 8.2.3. ELS AUTOINFORMES DE VALORACIÓ DEL PROGRAMA D'INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA.

Considerem essencial recollir les opinions i suggerències dels majors implicats en el desenvolupament del programa d'intervenció pedagògica: les mestres i l'alumnat. Per tal motiu hem confeccionat dos autoinformes: una versió per a les mestres i l'altre per l'alumnat que hem passat en l'última sessió amb ells i elles. S'adjunta a continuació l'autoinforme de la mestra.

Pel que fa a la versió de l'alumnat hem dedicat una sessió per comentar oralment que ens ha paregut el que hem fet al llarg del curs en educació plàstica i que els agradaria treballar per al proper curs. El guió de l'autoinforme resultant els el següent.

**Quadre 26: Autoinforme de la mestra**

<b>MESTRA</b>		
<b>VALORACIÓ DE L'ÀREA DE PLÀSTICA I SUGGERÈNCIES PER AL PROPER CURS</b>		
	<b>AQUEST CURS</b>	<b>PROPER CURS</b>
<b>ACTIVITATS</b>		
<b>MATERIALS</b>		
<b>FORMA D'AGRUPAR L'ALUMNAT</b>		
<b>UTILITZACIÓ D'ALTRES RECURSOS</b> (activitats extraescolars, visita a museus i/o taller de pintors de la zona...)		
<b>TREBALLS PREVIS</b>		
<b>RESULTATS</b>		

## Quadre 27: Autoinforme de l'alumnat

### ALUMNAT VALORACIÓ DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ PLÀSTICA

1. Què heu fet en plàstica al llarg del curs?
2. Quines activitats vos han agrada't més?
3. I quines menys?
4. Què vos agrada més?:
  - Pintar allò que se vos ocorreix sense que ningú vos diga com fer-ho,
  - Pintar copiant una mostra,
  - Pintar dibuixos ja fets
  - Fer coses amb les mans (titelles, cistelles de mimbre, coses amb fang...),
  - Pintar allò que heu après després d'una lliçó, d'una visita extraescolar, d'una resta...,
5. Vos agrada explorar amb els sentits: tocar, escolat, olorar, vore i tastat les coses abans de pintar-les?
6. Què vos agradaria treballar en plàstica el proper curs?

**CAPITOL VII:**  
**RESULTATS, CONCLUSIONS I**  
**RECOMANACIONS**

---



## 1. ANÀLISIS DE DADES DE LES VARIABLES DEL TAEC.

En funció del disseny d'investigació i dels grups hem realitzat una sèrie d'anàlisis estadístics comparatius, per avaluar les variables indicadores de la creativitat, i buscar les diferències estadísticament significatives entre grups tant a nivell intercentre i intracentre.

A continuació presentem nou taules que contenen la mitja, la diferència de X (I-J) de TAMHANE i la significativitat de la creativitat total, del temps d'execució i de cada una de les 12 variables que el TAEC avalua com indicadors de la creativitat.

En primer lloc comparem els grups dels tres centres entre sí, en tercer i en cinquè. I en segon lloc observem l'evolució longitudinal, en comparar els grups de tercer i cinquè del mateix centre.

**Taula 19:**

### **Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en el TAEC**

VARIABLES	X Experimental I	X experimental II	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	18,33	18,23	,09	1
Resistència al tancament	15,42	15,29	,12	1
Originalitat	10,42	11,70	-1,29	1
Elaboració	4,17	7,06	-2,89	,95
Fantasia	4,67	7,82	-3,16	,86
Connectivitat	1	2,12	-1,12	1
Alcans imaginatiu	7,92	9,35	-1,44	1
Expansió figurativa	11,75	16,53	-4,78	,83
Riquesa expressiva	11,17	10,41	,75	1
Habilitat gràfica	1,33	1,23	,09	1
Morfologia de l'imatge	1,42	1,35	,06	1
Estil creatiu	1,17	1,35	-,19	,99
Total	70,42	84,23	-13,82	,99

No hi han diferències significatives entre el grup experimental I i el experimental II en cap variable, donat que porten una metodologia i un programa d'educació artística semblant.

**Taula 20:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control en el TAEC**

VARIABLES	X Experimental I	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	18,33	18,31	,02	1
Resistència al tancament	15,42	6,56	8,85*	,003*
Originalitat	10,42	5,56	4,85	,38
Elaboració	4,17	1,87	2,29	,19
Fantasia	4,67	,62	4,04	,03*
Connectivitat	1	,56	,44	1
Alcans imaginatiu	7,92	4	3,92	,63
Expansió figurativa	11,75	9,31	2,44	,99
Riquesa expressiva	11,17	4,06	7,10*	,03*
Habilitat gràfica	1,33	1,12	,21	,98
Morfologia de l'imatge	1,42	1,69	-,27	,94
Estil creatiu	1,17	1,19	-,02	1
<b>Total</b>	<b>70,42</b>	<b>39,25</b>	<b>31,17</b>	<b>,05*</b>

Hi ha una diferència estadísticament significativa en la creativitat total (sig. ,05) on el grup experimental I puntua més alt que el grup control.

A més són rellevants significativament les variables:

Resistència al tancament (sig. .003)

Fantasia (sig. .03)

Riquesa expressiva (sig. .05)



**Taula 21:**

**Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control en el TAEC**

VARIABLES	X Experimental II	X Control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	18,23	18,31	-,08	1
Resistència al tancament	15,29	6,56	8,73*	,01*
Originalitat	11,70	5,56	6,14	,09
Elaboració	7,06	1,87	5,18	,25
Fantasia	7,82	,62	7,20*	,01*
Connectivitat	2,12	,56	1,55	1
Alcans imaginatiu	9,35	4	5,35	,20
Expansió figurativa	16,53	9,31	7,22	,17
Riquesa expressiva	10,41	4,06	6,35*	,05*
Habilitat gràfica	1,23	1,12	,11	1
Morfologia de l'imatge	1,35	1,69	-,33	,85
Estil creatiu	1,35	1,19	,16	1
Total	84,23	39,25	44,98*	,01*

La creativitat total és estadísticament significativa (sig. ,01) en el grup experimental II respecte al grup control.

També hi ha diferències significatives en les variables:

Resistència al tancament (sig. ,01)

Fantasia (sig. ,01)

Riquesa expressiva (sig. ,05)

Com hem pogut observar no hi ha diferències entre els dos grups experimentals, però sí entre estos i el grup control, especialment en les variables més indicadores del potencial creatiu:

\* **Resistència al tancament:** els alumnes dels grups experimentals I i II són més capaços de dominar la tensió natural que suposa vora una figura incompleta, i no tendeixen a tancar-

la, sinó la deixen oberta o la tanquen d'una forma indirecta i original (en forma de bucles, serra,...)

\* **Fantasia:** els alumnes del grup experimental I-II són capaços d'anar més enllà de les figures percebudes, sobrepassar les sensacions sensorials, combinar elements de l'experiència passada amb altres aspectes nous, i, a més, implicar en els seus dibuixos una part emocional. És el major indicador del potencial creatiu.

\* **Riquesa expressiva:** És tracta d'un factor d'expressió i és manifesta tant a nivell gràfic com verbal. El puntuar alt en aquesta variable és de vital importància en la nostra investigació donat que demostra que els alumnes dels grups experimentals I-II, que segueixen una metodologia constructivista i una educació en art tenen una imaginació més dinàmica i vívida. Al contrari que els alumnes del grup control que reflecteixen en els seus dibuixos una imaginació estàtica i sense expressivitat (dibuixen en menor mesura sers vius u objectes en moviment, utilitza menys el colorit i el contrast en les composicions,...)

### Taula 22:

#### Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II en el TAEC

VARIABLES	X Experimental I	X experimental II	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	35,78	19,31	16,46*	,001*
Resistència al tancament	12,93	12,63	,29	1
Originalitat	16,21	11,05	5,16	,34
Elaboració	7,78	10,42	-2,63	,99
Fantasia	6,57	5,05	1,51	,99
Connectivitat	4,28	,00	4,28	,88
Alcans imaginatiu	13,14	13,95	-,80	1
Expansió figurativa	17	11,16	5,84	,66
Riquesa expressiva	14,07	13,89	,17	1
Habilitat gràfica	1,43	1,53	-,09	1
Morfologia de l'imatge	1,57	1,68	-,11	1
Estil creatiu	1,64	1,74	-,0918,04	1
Total	99,36	81,31		,78

Com observem no hi ha diferències significatives entre els alumnes dels dos grups experimentals I-II, ambdós puntuen molt alt en creativitat, com s'aprecia en la mitja de creativitat total (Exp.I= 99,36 i Exp.II=81,31).

Sols s'aprecia una diferència significativa en el temps d'execució de la prova, on el grup experimental I realitza la prova en menys temps que els del grup experimental II (sig. ,001). Això s'explica per la diferència d'anys d'educació artística. Els alumnes que li dediquen més temps a les seves produccions artístiques es perquè les elaboren més, li posen més detalls, solen reflexionar sobre el treball a realitzar i l'analitzen des de distints punts de vista.

**Taula 23:**

**Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control en el TAEC**

VARIABLES	X Experimental I	X control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	35,78	18,61	17,17*	,001*
Resistència al tancament	12,93	9,54	3,39	,96
Originalitat	16,21	4,08	12,14*	,000*
Elaboració	7,78	1,08	6,71*	,000*
Fantasia	6,57	1,08	5,49*	,009*
Connectivitat	4,28	,00	4,28	,88
Alcans imaginatiu	13,14	3,92	9,22*	,001*
Expansió figurativa	17	10,15	6,85	,57
Riquesa expressiva	14,07	8,08	5,99*	,009*
Habilitat gràfica	1,43	1,77	-,34	,93
Morfologia de l'imatge	1,57	1,85	-,27	,98
Estil creatiu	1,64	1,54	,10	1
Total	99,36	43,08	56,28*	,000*

Els alumnes del grup experimental I són més creatius que els del grup control donat que hi ha una diferència estadísticament significativa en la creativitat total (sig. ,000).

I a més resulten significatives les variables:

Temps d'execució (sig. ,001)

Originalitat (sig. ,000)

Elaboració (sig. ,000)

Fantasia (sig. , 009)

Alcans imaginatiu (sig. ,001)

Riquesa expressiva (sig. ,009)

L'única diferència en les variables significatives del TAEC entre el grup experimental I i II de cinquè, respecte al grup control, és que hi ha diferències significatives entre el grup experimental I i el control (sig. ,001) en la variable temps d'execució. Els alumnes de cinquè del grup experimental I destinen més temps en les seves produccions artístiques perquè les elaboren, li posen més detalls, solen reflexionar sobre el treball a realitzar i l'analitzen des de distints punts de vista. Aquesta diferència també es dona entre Exp.I-Exp.II (sig. , 001) i s'explica per la major duració del programa d'educació artística en el Exp.I.

#### Taula 24:

#### Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control en el TAEC

VARIABLES	X Experimental II	X control	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	19,31	18,61	,70	1
Resistència al tancament	12,63	9,54	3,09	,92
Originalitat	11,05	4,08	6,97*	,002*
Elaboració	10,42	1,08	9,34*	,025*
Fantasia	5,05	1,08	3,97*	,005*
Connectivitat	,00	,00	,000	...
Alcans imaginatiu	13,95	3,92	10,02*	,000*
Expansió figurativa	11,16	10,15	1,004	1
Riquesa expressiva	13,89	8,08	5,81	,05*
Habilitat gràfica	1,53	1,77	-,24	,98
Morfologia de l'imatge	1,68	1,85	-,16	1
Estil creatiu	1,74	1,54	,19	,99
Total	81,31	43,08	38,23*	,001*

Els alumnes del grup experimental II són més creatius que els del grup control, donat que la creativitat total resulta significativa (sig. ,001).

També són significatives les variables:

Originalitat (sig. , 002)

Elaboració (sig. , 025)

Fantasia (sig. ,005)

Alcans imaginatiu (sig. ,000)

Riquesa expressiva (sig. ,05)

Com hem observat entre els grups experimental I-II no hi ha diferències significatives, però sí entre aquests dos grups experimentals I-II i el grup control, i en més variables que al comparar els alumnes de tercer dels mateixos centres, això és, perquè porten més anys d'educació artística.

Com en els grups de tercer hi ha diferències en:

\* **Fantasia** : els alumnes de cinquè dels grups experimental I-II segueixen incrementant la fantasia, (mitja tercer Exp.I= 4,67, Exp.II= 7,82; mitja cinquè Exp.I= 6,57, Exp.II=5,05). En el grup control la fantasia no creix tant i s'estabilitza (mitja tercer= ,62; mitja cinquè= 1,08), perquè amb l'edat i un programa de plàstica poc creatiu, amb dibuixos estereotipats, la fantasia va perdent-se. Els alumnes del grup control centren els seus dibuixos en la representació d'objectes del seu entorn familiar, mentre que els alumnes dels grups experimentals imaginin objectes inhabituals, estranys i exòtics. Per posar un exemple del tipus de representacions, comentar que el surrealisme en l'art és la millor manifestació de la productivitat fantàstica.

\* **Riquesa expressiva:** els alumnes de cinquè dels grups experimentals I-II incrementen la seva capacitat expressiva. Representen en major mesura persones i objectes en moviment, i degut al seu treball d'investigació, manipulació i assaig-error, realitzat en les classes d'educació artística, saben interpretar i expressar de forma personal el món perceptiu.

En l'abreacció o resistència al tancament, no hi ha diferències perquè els alumnes de cinquè del grup control han vençut està tendència a tancar les figures per intentar vore d'immediat la figura acabada. És una habilitat evolutiva. A més hi ha diferències significatives, entre els grups experimentals I-II i control de cinquè, en altres variables:

\* **Originalitat:** és el factor més fiable per diagnosticar la creativitat. Per tant podem afirmar que els alumnes dels grups experimentals I-II són més originals, ingeniosos que els del grups control (Exp.I= 16,21, Exp.II=11,05, C=4,08). I són capaços de abandonar els convencionalismes i els procediments establerts per crear altres nous. I a més, el fet de que l'originalitat vaja incrementat amb la pràctica demostra que els programes d'educació artística desenvolupen la capacitat creativa.

\* **Elaboració:** és també un factor de la creativitat. Els alumnes dels grups experimentals I-II són capaços de formar-se una idea base i seqüenciar tots els passos necessaris fins tractar tots els detalls necessaris per expressar-la en el seu dibuix: afegint detalls, implicant les figures entre sí per aconseguir una més complexa, o, buscant les connexions entre les figures i les seves aplicacions, representacions o simbolismes . Aquests alumnes destinen més temps i ho fan amb un estil més analític. La diferència en la mitja entre grups experimental i control és notable ( Exp.I= 7,78, Exp. II=10,42, C= 1,08).

\* **Alcans imaginatiu:** a pesar que cap alumne ha segut capaç de connectar totes les figures en una més complexa (les puntuacions en connectivitat són nul·les o mínimes), si hi ha diferències significatives en el alcans imaginatiu o figuratiu a favor dels grups experimentals I-II (Exp.I=13,14, Exp.II=13,95, C=3,92). Aquests alumnes han aconseguit integrar dos o més figures en una sola composició, imaginant una figura com element secundari d'una escena formada per varies figures, i, sobrepasant els límits implícits que la figura gràfica suggereix. Per exemple, consideren la figura 2 com part del braç o, el nas

d'una persona. A més és una capacitat que s'estimula amb la pràctica, per això obtenen una mitja més elevada els alumnes de cinquè que els de tercer dels grups experimentals, quedant-se igual, la mitja en el grup control (en tercer: Exp.I=7,92, Exp.II=9,35, C=4).

**Taula 25:**

**Comparació entre el grup experimental I de tercer i el grup experimental I de cinquè en el TAEC**

VARIABLES	X Experimental I tercer	X experimental I cinquè	Diferència de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	18,33	35,78	-17,45*	,00*
Resistència al tancament	15,42	12,93	2,49	,99
Originalitat	10,42	16,21	-5,80	,44
Elaboració	4,17	7,78	-3,62*	,04*
Fantasia	4,67	6,57	-1,90	,98
Connectivitat	1	4,28	-3,28	,99
Alcans imaginatiu	7,92	13,14	-5,23	,47
Expansió figurativa	11,75	17	-5,25	,87
Riquesa expressiva	11,17	14,07	-2,90	,95
Habilitat gràfica	1,33	1,43	-,09	1
Morfologia de l'imatge	1,42	1,57	-,15	1
Estil creatiu	1,17	1,64	-,48	,16
Total	70,42	99,36	-28,94	,23

A pesar que en el total de creativitat no hi ha diferències significatives entre tercer i cinquè si s'observa un increment en la mitja en totes les variables. I són significatives les variables elaboració (sig. ,04) i temps d'execució (sig. ,00). Com hem comentat abans el temps d'execució i l'elaboració estan relacionades. Els alumnes de que destinen més temps elaboren uns dibuixos amb més detalls.

Pensem que l'educació artística amb el suport de la metodologia constructivista que utilitza, forma a uns alumnes amb un estil d'actuació, davant l'aprenentatge, de tipus analític.

La perspectiva que s'observa és un increment de la creativitat, i en totes les seves variables, amb el pas del temps. Per tant, encara que en l'investigació actual no s'aprecia un increment significatiu en la creativitat per l'edat (intracentre), les dades si pronostiquen a una major creativitat a mesura que s'incrementa el temps de programació en educació artística.

### Taula 26:

#### Comparació entre el grup experimental II de tercer i el grup experimental II de cinquè en el TAEC

VARIABLES	X Experimental II tercer	X experimental II cinquè	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	18,23	19,31	-1,08	1
Resistència al tancament	15,29	12,63	2,66	,98
Originalitat	11,70	11,05	,65	1
Elaboració	7,06	10,42	-3,36	,99
Fantasia	7,82	5,05	2,77	,93
Connectivitat	2,12	,00	2,12	,99
Alcans imaginatiu	9,35	13,95	-4,59	,57
Expansió figurativa	16,53	11,16	5,37	,50
Riquesa expressiva	10,41	13,89	-3,48	,90
Habilitat gràfica	1,23	1,53	-,29	,69
Morfologia de l'imatge	1,35	1,68	-,33	,92
Estil creatiu	1,35	1,74	-,38	,85
Total	84,23	81,31	2,92	1

En aquest grup, també experimental, seria lògic, que com passa en el experimental I, la mitja de creativitat augmentarà amb l'edat (mitja tercer=84,23, mitja cinquè=81,31). Però, no es el cas, perquè, no hem d'oblidar que aquest grup, experimental II, té aquesta condició perquè no ha seguit el programa d'educació artística durant eixe any. Per tant, concluïm que la creativitat no sols s'ha de potenciar sinó, també mantindre per no decaure.



**Taula 27:**

**Comparació entre el grup control de tercer i el grup control de cinquè en el TAEC**

VARIABLES	X control tercer	X Control cinquè	Diferencia de X (I-J) de TAMHANE	Sig.
Temps d'execució	18,31	18,61	-,30	1
Resistència al tancament	6,56	9,54	-2,97	,92
Originalitat	5,56	4,08	1,48	,99
Elaboració	1,87	1,08	,79	,97
Fantasia	,62	1,08	-,45	1
Connectivitat	,56	,00	,56	,99
Alcans imaginatiu	4	3,92	,08	1
Expansió figurativa	9,31	10,15	-,84	1
Riquesa expressiva	4,06	8,08	-4,01	,06
Habilitat gràfica	1,12	1,77	-,64*	,04*
Morfologia de l'imatge	1,69	1,85	-,16	1
Estil creatiu	1,19	1,54	-,35	,59
Total	39,25	43,08	-3,83	1

En els alumnes del grup control sols a augmentant l'habilitat gràfica amb l'edat, cosa esperada pel desenvolupament personal i l'adquisició de major destresa a tots els nivells, no sols el gràfic. Però, la creativitat, a pesar d'haver augmentat continua amb valors per baix de la normalitat (Mitja creativitat total: Control tercer=39,25, control cinquè=43,08), perquè no està potenciada per una programa d'educació artística.

El programa d'educació artística permet un increment en la creativitat amb el temps, independentment dels factors evolutius.

Però, aquesta creativitat pot estancar-se o disminuir si s'elimina el programa i es substitueix per una programació tradicional.

A més retornat a les dades sobre socialització de l'anàlisi previ, observem com que els alumnes del grup control, que no segueixen un programa d'educació artística augmenten la tossudesa i apatia amb l'edat (comparació entre tercer i cinquè en les variables del BAS tossudesas= sig. ,04, i apatia= sig. ,008).

I els alumnes del grup experimental II, que en cinquè no segueixen el programa d'educació artística també mostren el seu inconformisme, i una certa tossudesa davant les noves activitats (comparació entre tercer i cinquè en la variable del BAS tossudesa=sig.,00).

Els alumnes del grup experimental I, que actualment, encara segueixen en educació artística han disminuït amb l'edat en totes les variables negatives del BAS, i han augmentat en les positives.

## **2. VALORACIÓ DE LES HIPÒTESIS PLANTEJADES.**

Al analitzar les dades hem comparat els grups entre sí, tant a nivell intercentre, com intracentre, per avaluar la idoneïtat del programa tant entre alumnes de la mateixa edat, però amb distintes programacions, i, alumnes que segueixen la mateixa programació al llarg del temps.

L'anàlisi dels resultats ens corrobora les següents hipòtesis:

- **Hipòtesi 1:** en efecte corroborem que els alumnes, que segueixen una programació en educació artística, amb una metodologia constructivista i treballant per projectes augmenten la seva **creativitat total**. Així, s'observa que els grups experimentals I i II de tercer i de cinquè, obtenen una mitja més elevada en creativitat total del TAEC, que els grups controls de tercer i cinquè. Al comparar grups observem, en la taula següent<sup>165</sup>, que hi ha diferències estadísticament significatives entre els grups experimental I i experimental II respecte al grup control, però no hi ha diferències al comparar els dos grups experimentals entre sí.

---

<sup>165</sup> Per tindre una visió general dels resultats en totes les variables consulteu les tables 19 a 24 en les pàgines 464-469

**Taula 28: Puntuacions totals i significativitat en TAEC**

	<b>TERCER</b>	<b>CINQUÉ</b>
<b>EXPERIMENTAL I</b>	70,42	99,36
<b>EXPERIMENTAL II</b>	84,23	81,31
<b>CONTROL</b>	39,25	43,08
<b>EXP.I - CONTROL</b>	Sig. ,05	Sig. ,000
<b>EXP.I – EXP.II</b>	Sig. ,99	Sig. ,78
<b>EXP.II - CONTROL</b>	Sig. ,01	Sig. ,001

- **Hipòtesis 2:** corroborem que amb **més anys de programació en educació artística la creativitat total és superior**. Com observen en la taula 28 el grup experimental I de cinquè puntua més alt en creativitat total que l'experimental I de tercer. Però no passa el mateix en el grup experimental II, perquè en aquest grup experimental de cinquè la programació d'educació artística s'ha suspès durant el curs 2003-2004 i per tant porta menys anys de programació que el grup experimental I de cinquè<sup>166</sup>.

Seguint amb aquest resultat, hem considerat oportú comentar els resultats, que en aquests grups, vam observar en l'anàlisi previ de la socialització. Les taules següents 29 i 30 són un resum de les taules de la 7 a la 12 en les pàgines 409-412.

**Taula 29: Puntuacions totals en BAS**

	<b>TERCER</b>	<b>CINQUÉ</b>
<b>EXPERIMENTAL I</b>	63,08	89,07
<b>EXPERIMENTAL II</b>	68,12	77,89
<b>CONTROL</b>	75,56	64

Partim de que tots els grups puntuen en socialització, per dalt de la mitja, però s'observa que els grups experimentals, incrementen la socialització, de forma proporcional als anys de seguiment del programa d'artística, mentrestant el grup control disminueix.

---

<sup>166</sup> Pert tindre una visió més amplia de l'anàlisi intracentre consultar les tables 25 a 27 en les pàgines 472-474

Analitzant més detingudament cada una de les variables del BAS, ens adonem que hi ha diferències significatives, entre grups, en les variables negatives.

**Taula 30: Significativitat en les variables negatives del BAS**

	TERCER			CINQUÉ		
	Agre.-tossut.	Apat.-retraim	Ans.-Timid.	Agre.-tossut.	Apat.-retraim	Ans.-Timid.
EXP.I- C	1	1	,97	,00	,00	,00
EXP.I- EXP.II	,97	,98	,99	,001	1	,011
EXP.II - C	,37	,66	1	,000	,000	,005

En tercer no hi ha diferències significatives, però sí en cinquè. Sembla que: els alumnes del grup control que no han seguit la programació d'artística, ni han seguit una metodologia fonamentada en l'aprenentatge significatiu, en l'expressió dels coneixements i les emocions, a través de l'art, i a participar de forma activa en la construcció de l'aprenentatge personal i social. Aquest alumnes es mostren més cabotes i negatius a seguir les normes establertes, més apàtics i tossuts al realitzar les activitats tradicionals de l'educació plàstica, i més ansiosos davant situacions noves, en la resolució de problemes, i tímids al treballar en grup.

També observem, com al suprimir la programació d'artística, els alumnes del grup experimental II, es mostren descontents, cosa que demostren tant en la seva actitud davant el mestre, com en la relació social amb els companys.

Les hipòtesis següents es centren en les variables del TAEC, i comprovem que, en els grups experimentals I-II hi ha diferències significatives en algunes de les variables, respecte al grup control. Mentrestant entre els grups experimentals no s'aprecien diferències significatives. També, amb els anys de programació, són més les variables del TAEC que resulten significatives. A continuació hem fet una taula resum de les variables significatives, no obstant si es vol consultar les taules de procedència cal buscar les taules de la 19 a la 24. en les pàgines 439-444.

**Taula 31: Variables del TAEC amb puntuacions significatives**

	<b>TERCER</b>	<b>CINQUÉ</b>
<b>EXP.I – EXP.II</b>	-----	Temps d'execució
<b>EXP.I - CONTROL</b>	Resistència al tancament(sig. ,003) Fantasia (sig. ,03) Riquesa expressiva (sig. ,03)	Temps d'execució Originalitat (sig. ,002) Elaboració (sig. ,000) Fantasia (sig. ,009) Alcans imaginatiu (sig. ,001) Riquesa expressiva (sig. ,009)
<b>EXP.II - CONTROL</b>	Resistència al tancament (sig. ,01) Fantasia (sig. ,01) Riquesa expressiva (sig. ,05)	Originalitat(sig. ,000) Elaboració (sig. ,025) Fantasia (sig. ,005) Alcans imaginatiu (sig. ,000) Riquesa expressiva (sig. ,05)

- **Hipòtesis 3:** és corrobora que els alumnes que utilitzen l'aprenentatge de l'art com a forma de comprensió i expressió plàstica no és preocupa que les figures estiguen incompletes i per a tancar-les utilitzen distintes alternatives. La **resistència al tancament** és una variable evolutiva (per això, en els alumnes de cinquè no resulta significativa perquè tots han adquirit aquesta capacitat). Però si comprovem en la taula 31 que els alumnes de tercer dels grups experimental I i II retarden o vencen la tendència al tancament de les figures incompletes, abans que els del grup control.

De la Torre considera que els majors indicadors del potencial creatiu son: l'originalitat, l'elaboració, fantasia, alcans imaginatiu, expansió figurativa i riquesa expressiva. I com observem, els alumnes dels grups experimentals puntuen de forma significativa en la majoria d'aquestes variables. I a més anys de programació d'artística més variables del TAEC resulten significatives.

- **Hipòtesis 4:** en efecte els alumnes que segueixen un programa d'educació artística utilitza en major mesura **composicions originals**, novedoses i ingenioses. Com observem en la taula 31 hi ha diferències significatives entre els alumnes dels grups experimentals I i II respecte al grup control.

- **Hipòtesis 5:** en efecte els alumnes de cinquè dels grups experimentals I i II, amb més anys de programació en educació artística, afegeixen més detalls a les figures bàsiques, aconseguint **treballs més elaborats**. Com s'observa en la taula 31 en els grups experimentals I i II l'elaboració és una de les variables amb diferències significatives respecte al grup control. En l'annex III hem incluit algunes de les proves del TAEC per observar les diferències sobre el dibuix.

- **Hipòtesis 6:** és corrobora que els alumnes tant de tercer com de cinquè mantenen un cert nivell de **fantasia**, amb el transcurs dels anys, al recórrer a imatges tant de la vida ordinària com a altres menys familiars. En la taula 31 la variable fantasia ha resultat significativa entre els grups experimentals I i II tant de tercer com de cinquè.

- **Hipòtesis 7:** no es corrobora que els alumnes d'artística siguin **capaços de connectar** totes o quasi totes les figures en una única composició significativa, però de fet, no ho ha aconseguit cap xiquet de cap dels grups d'investigació. És la més alta representació del potencial creatiu i per tant requereix una certa maduresa cognitiva i creativa.

- **Hipòtesis 8:** és corrobora que els alumnes de cinquè dels grups experimentals I i II (observar diferències significatives en la taula 31), amb més anys de programació d'artística ha segut capaç d'arribar a una certa **imaginació transformadora**, que li permet utilitzar la figura donada com a part central de la seva composició o inclús utilitzar la figura com a part d'una composició major. En l'annex III hem incluit algunes de les proves del TAEC per observar les diferències sobre el dibuix.

- **Hipòtesis 9:** encara que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els grups, en esta variable, observant la mitja aritmètica comprovem com els grups experimentals I i II de tercer i cinquè obtenen unes puntuacions majors que els grups controls de tercer i cinquè. També observem en la taula 32, com els alumnes dels grups experimentals, amb els anys de programació adopten una actitud de risc i **sobrepassen els límits imaginatius donats per les figures**, i tenen una mitja superior, excepte al comparar experimental II de tercer i experimental II de cinquè, en que el grup de cinquè puntua menys (recordem que aquest grup de cinquè no segueix el programa durant el curs 2003-2004).

**Taula 32: Mitja de les variables del TAEC**

	<b>TERCER</b>	<b>CINQUÈ</b>
<b>EXPERIMENTAL I</b>	Temps d'execució (18,33) Resistència al tancament (15,42) Originalitat (10,42) Elaboració (4,17) Fantasia (4,67) Connectivitat (1) Alcans imaginatiu (7,92) Expansió figurativa (11,75) Riquesa expressiva (11,17) Habilitat gràfica (1,33) Morfologia de l'imatge (1,42) Estil creatiu (1,17) Total (70,42)	Temps d'execució (35,78) Resistència al tancament (12,93) Originalitat (16,21) Elaboració (7,78) Fantasia (6,57) Connectivitat (4,28) Alcans imaginatiu (13,14) Expansió figurativa (17) Riquesa expressiva (14,07) Habilitat gràfica (1,43) Morfologia de l'imatge (1,57) Estil creatiu (1,64) Total (99,36)
<b>EXPERIMENTAL II</b>	Temps d'execució (18,33) Resistència al tancament (15,29) Originalitat (11,70) Elaboració (7,06) Fantasia (7,82) Connectivitat (2,12) Alcans imaginatiu (9,35) Expansió figurativa (16,53) Riquesa expressiva (10,41) Habilitat gràfica (1,23) Morfologia de l'imatge (1,35) Estil creatiu (1,35) Total (84,23)	Temps d'execució (19,31) Resistència al tancament (12,63) Originalitat (11,05) Elaboració (10,42) Fantasia (5,05) Connectivitat (0) Alcans imaginatiu (13,95) Expansió figurativa (11,16) Riquesa expressiva (13,89) Habilitat gràfica (1,53) Morfologia de l'imatge (1,68) Estil creatiu (1,74) Total (81,31)
<b>CONTROL</b>	Temps d'execució (18,31) Resistència al tancament (6,56) Originalitat (5,56) Elaboració (1,87) Fantasia (0,62) Connectivitat (0,56) Alcans imaginatiu (4) Expansió figurativa (9,31) Riquesa expressiva (4,06) Habilitat gràfica (1,12) Morfologia de l'imatge (1,69) Estil creatiu (1,19) Total (39,25)	Temps d'execució (18,61) Resistència al tancament (9,54) Originalitat (4,08) Elaboració (1,08) Fantasia (1,08) Connectivitat (0) Alcans imaginatiu (3,92) Expansió figurativa (10,15) Riquesa expressiva (8,08) Habilitat gràfica (1,77) Morfologia de l'imatge (1,85) Estil creatiu (1,54) Total (43,08)

- **Hipòtesis 10:** si comprovem com els alumnes d'educació artística manifesten una major **riquesa expressiva** i una imaginació més dinàmica: representen éssers vius, objectes en moviment, molt de colorit i inclús les tècniques de perspectiva i contrast. Com s'aprecia en la taula 31 hi ha diferències significatives en aquesta variable entre els grups experimentals I i II i el grup control, tant en tercer com en cinquè.

- **Hipòtesis 11:** no podem corroborar que l'**habilitat gràfica** millori amb l'educació artística, perquè no hi ha diferències significatives entre els grups experimentals I i II i els controls. Si observem en la taula 32, com la mitja dels grups experimentals I i II és superior a la dels grups controls, tant en tercer com en cinquè. L'habilitat gràfica millora amb l'edat i sembla que hi ha una tendència a ser millor en els alumnes d'educació artística.

- **Hipòtesis 12:** no es corrobora aquesta hipòtesis. **La morfologia de l'imatge** íntimament lligada amb el sentit estètic s'adquireix amb els anys i la formació artística, estètica i de la personalitat. Consisteix en crear dibuixos amb harmonia, forma, color i proporció, habilitats que encara els nostres alumnes estan adquirint.

- **Hipòtesis 13:** no es corrobora aquesta hipòtesis. **L'estil creatiu** és una estratègia o forma d'actuar de les persones i en el nostre programa pretenem formar als nostres alumnes en l'utilització d'un estil analític, elaborat i reflexiu. Per tant, encara que en aquests moments no es corrobore l'hipòtesis si s'observen diferències significatives pel que fa als principals factors que identifiquen l'estil creatiu: elaboració i temps d'execució.

- **Hipòtesis 14:** es corrobora l'hipòtesis especialment en comparar el grup control de cinquè amb els alumnes de cinquè del grup experimental I (sig. ,001). Aquests alumnes, amb més anys de programació d'artística, puntuen més alt en **temps d'execució** al realitzar la prova del TAEC, perquè el temps d'execució va aplellat amb l'elaboració i la riquesa expressiva utilitzades. Per tant els alumnes més creatius realitzen produccions més elaborades, amb més detalls i amb més tècniques pictòriques, i per això li dediquen més temps.

Si observem la taula 32, la diferència en els grups de tercer és mínima, i també ho és entre els grups experimentals II i control de cinquè (recordem que els alumnes de cinquè del grup experimental II no segueix el programa).



## **2.2. VALORACIÓ SUBJECTIVA DE LA CREATIVITAT.**

En base a la valoració qualitativa aportada pel Diari d'aula, els autoinformes de valoració del programa de les mestres i l'alumnat i l'observació del portafolis, així com, de les reunions entre les mestres i la investigadora, podem concloure que:

- La metodologia emprada resulta satisfactòria tant per els alumnes com per a la mestra, a pesar de suposar un major esforç d'organització per part de la mestra.
- Alumnat i mestra coincideixen en afirmar que les activitats són més motivants, donat que, permeten una major implicació i participació en l'experiència. Les viuen com a pròpies.
- Al llarg del programa d'artística hem observat en l'alumnat :
  - \* una major receptivitat a la informació i una major capacitat d'atenció,
  - \* una major predisposició i compromís davant cada nova experiència,
  - \* una major sensibilitat social i artística front a diverses manifestacions d'art i cultures,
  - \* major adaptabilitat i compromís en el treball grupal i cooperatiu,
  - \* un major coneixement del cos humà i de les seves possibilitats d'acció,
  - \* emissions espontànies de valoracions crítiques d'art
  - \* capacitat de síntesis, es a dir, són capaços d'extraure els aspectes mes rellevants i significatius de les obres d'art, pròpies i dels artistes,
  - \* són capaços d'utilitzar una terminologia i un llenguatge propi de l'art,
  - \* i sembla que són més capaços de produir amb major originalitat i creativitat.

### 3. CONCLUSIONS I RECOMANACIONS

El present treball d'investigació ens ha aprofitat al món de la creativitat, fent un recorregut a través del concepte, els factors i els estímuls de l'activen, així com els obstacles que la dificulten. També ens ha permet conèixer la fonamentació teòrica dels distints models teòrics, ens ha aprofitat a la personalitat creadora dels mestres i els alumnes i a altres conceptes relacionats amb la creativitat com: l'educació estètica, la cultura visual,....

Com la finalitat del treball és descriure el programa d'intervenció pedagògica, per potenciar la creativitat a través de l'art, que hem desenvolupat. Hem comentat distints models i programes existents per a desenvolupar la creativitat, centrant-nos en el model MOPRART, Model didàctic d'iniciació a l'art proposat per J.J. Jové de caràcter cognitiu i constructivista, per acabar exposant el nostre programa d'educació artística amb uns trets d'identitat propis.

També hem volgut analitzar la idoneïtat d'utilitzar aquest programa d'educació artística, que amb una metodologia constructivista i un aprenentatge significatiu, inicia als nostres alumnes en la creativitat. I hem investigat sobre les repercussions d'aquest programa sobre l'increment de la creativitat en l'alumnat. Matisant que aquest tipus d'investigació, amb grups humans en un context escolar ja organitzat, està, en certa forma limitada, per les possibilitats personals i materials, i les facilitats que ens han donat els centres i persones implicades.

Podem concloure afirmant que s'incrementa la creativitat total dels alumnes dels grups experimental I i II, que han seguit un programa d'educació artística. I que el potencial creatiu augmenta amb els anys de programació. Especialment resulten significatius aquells aspectes més indicadors del potencial creatiu: l'originalitat, elaboració, fantasia, al·lucinatiu i riquesa expressiva.

Observem com en els alumnes de cinquè del grup experimental II en els que s'ha interromp't el programa provoca un recés i una disminució en el potencial creatiu.

Sembla que els alumnes de cinquè que no segueixen un programa d'artística o interrompien els provoca un increment en les variables negatives del BAS: agressivitat-tossudes, apatia-retraïment, ansietat-timidesa.

Les altres variables del TAEC, a pesar de no ser significatives en aquesta investigació, la tendència general és a augmentar amb els anys de programació d'artística, i ser més altes en els grups experimentals.

A partir de les conclusions a les que hem arribat després d'investigar sobre la idoneïtat del programa d'educació artística, podem afirmar que resulta molt positiu tant per als alumnes com per als mestres i recomanem:

- \* Ajudar en la difusió, entre les escoles, del programa d'educació artística així com de la línia metodològica seguida (com és la tasca de difusió de la renovació pedagògica realitzada per diversos grups de treball, entre ells el grup "Xucurruc").

- \* Enfocar la potenciació de la creativitat a llarg termini. Seguint el programa d'artística amb molts anys per davant i sense interrupcions.

- \* Plantejar l'educació artística com un eix transversal en el currículum de primària, de forma que es tractaren totes les àrees partint de projectes de treballs iniciats en l'art (per exemple, el projecte que descrivim en la programació, en el Bloc IV: una mostra de treball per projectes on s'inclou l'educació artística).



**ANEX I**

**PROGRAMACIÓ DE L'ÀREA**  
**D'EDUCACIÓ PLÀSTICA DE L'ESCOLA DE**  
**XERACO DELS CURSOS:**  
**TERCER I CINQUÈ**

---



# PROGRAMACIÓ DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ PLÀSTICA DE TERCER

La programació i les activitats són seleccionades de diversos llibres de plàstica, segons les necessitats dels mestres en el moment.

La programació seguida en l'àrea de plàstica és comuna per als dos grups de tercer.

El criteri de selecció de les activitats, seguit pels mestres, és el següent: s'intenta aprofitar el temps de l'àrea de plàstica per treballar de forma manual les activitats alternatives com: les disfresses de carnestoltes, la diversitat cultural, etc.; participar en concursos de dibuix o preparar targetes de Nadal.

Les activitats realitzades no es relacionen amb els temes tractats en altres àrees de treball del curs.

L'àrea de plàstica en tercer es de dues hores setmanals.

## **OBJECTIUS:**

- Aprendre a treballar en grups col·laboratius.
- Retallar i pegar.
- Assolir destresa en el traç curt amb retoladors de colors.
- Observar i manipular papers amb distintes tonalitats confeccionant collages.
- Implicar-se i col·laborar en una tasca comú a tot el centre: dia de la dona, carnestoltes, etc.
- Reconèixer i treballar amb les figures geomètriques del tangram: figura – fons, les relacions de les figures en l'espai.

- Observar composicions naturals i intentar copiar-les.

## **CONTINGUTS:**

**Primer trimestre:** S'ha treballat la tonalitat, les figures geomètriques amb la posició a l'espai i la figura-fons, i la interculturalitat.

### **ACTIVITATS:**

#### **1.- EL COLLAGE.**

1.1. Les tonalitats

1.2. La composició de figures i paisatges.

#### **2.- LES FIGURES GEOMÈTRIQUES. EL TANGRAM.**

- Estudiar la forma

- La posició en l'espai.

- La figura – fons.

#### **3.- SÓC D'ACÍ, SÓC D'ALLÀ. LA MULTICULTURALITAT.**

**Segon i Tercer trimestre:** S'han treballat el traç curt amb retolador, el treball col·laboratiu, i el dibuix natural a través de copia de bodegons.

### **ACTIVITATS:**

#### **4.- ELS LLOROS. DISFRESSA DE CARNESTOLTES.**

#### **5.- LES SANEFES.**

Composició amb sanefes.

#### **6.- EL TRAÇ CURT AMB RETOLADOR.**



7.- EL BODEGÓ.

8.- DIBUIX LLIURE.

## **METODOLOGIA**

La dinàmica de treball és semblant en totes les activitats. Es parteix d'una composició de referència donada en els distints llibres de plàstica, proporcionada pels mestres, originada en jocs com el tangram, o extreta d'un tema comú com el de la interculturalitat que, s'observa i estudia. Després es completen i acaben altres composicions del mateix estil, per acabar l'activitat creant un altra composició lliure.

Quasi sempre es treballa de forma individual i es dona llibertat d'acció als alumnes en els seus treballs, però sempre partint d'una composició inicial de base.

## **BREU DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS.**

Les activitats descrites corresponen al primer i segon trimestre del curs 2003-2004.

### **1. EL COLLAGE.**

L'objectiu és treballar els colors i les seves tonalitats a partir de retallar papers de colors de distintes revistes per després fer composicions de distint colors amb els papers retallats.

L'activitat s'ha desenvolupat al llarg de dues sessions.

En una primera sessió, en grup, s'han observat distintes revistes i s'han elegit i retallat els papers de colors que ens interessaven, agrupant-los per colors i tonalitats.

En una segona sessió s'han apegat tots els papers del mateix color sobre una fulla de dibuix per fer una collage.



D'esquerre a dreta, composicions de: Hèctor, Carla, Maria i Tomàs. Baix collage amb rectangles de Cristina.



## 2.- LES FIGURES GEOMÈTRIQUES. EL TANGRAM.

La finalitat d'aquesta activitat és estudiar la forma de les figures geomètriques, la posició en l'espai i, la figura – fons.

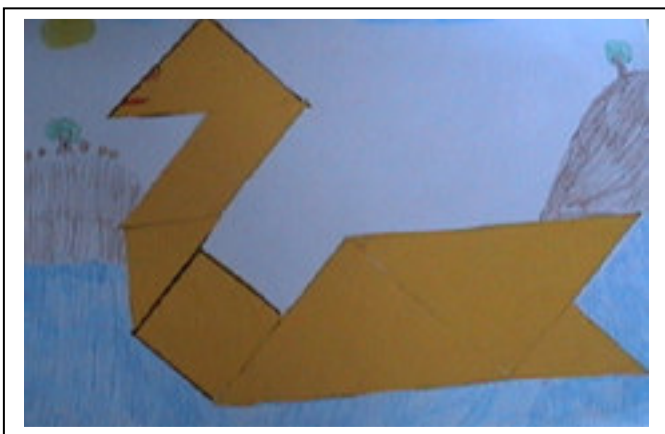
Tornant a la tècnica del collage i a través del joc del tangram els alumnes retallen figures geomètriques de distintes revistes, componen figures del tangram, i confeccionen un collage amb un fons al que solapen una figura.

S'ha desenrotllat al llarg de tres sessions:

Una primera sessió en grup, s'han retallat papers de colors, de les revistes, i se'ls ha donat formes geomètriques. També s'han agrupat per colors i formes.

Un segona sessió s'ha destinat a elegir una figura del tangram i utilitzant les figures geomètriques retallades, abans, fer una composició.

En la tercera sessió s'han utilitzar la resta dels papers retallats per fer un fons de collage sobre una cartolina i, damunt un objecte o forma de lliure elecció, també confecciona amb la tècnica del collage.



Dalt collage amb una figura del tangram i la dreta una composició de figura- fons amb collage, les dos d'Hèctor.



### 3.- SÓC D'ACÍ, SÓC D'ALLÀ. LA MULTICULTURALITAT.

Com a continuació de la tasca encetada en l'àrea d'activitats alternatives on es treballa la diversitat cultural, els alumnes de plàstica fan un dibuix en relació al tema tractat en les activitats alternatives.

La dinàmica és la següent: en activitats alternatives, que s'està treballant la multiculturalitat, es llegeix un conte sobre uns personatges que viuen en altres zones del món, es conta com viuen, com es la seva societat, les característiques físiques i els seus pensaments i sentiments. Es comenta en grup les característiques pròpies, les semblances i diferències amb la nostra forma de viure i pensar. I per últim en plàstica, els alumnes, fan un dibuix lliure sobre com els veuen a aquets altre grup de persones.

A la dreta dibuix de Maria sobre els pobles del Marroc.



A l'esquerra dibuix d'Hèctor sobre la vida d'una xiqueta d'Hongria.



Dibuixos de Tomàs ( a l'esquerra) i Enric (a la dreta) sobre la vida i els pobles dels Indis

#### **4.- ELS LLOROS. DISFRESSA DE CARNESTOLTES.**

Amb motiu de carnestoltes els xiquets i xiquetes de cada curs han dissenyat una disfressa i l'han confeccionada.

Al llarg de quatre sessions s'han realitzat diverses activitats al voltant del lloro que serà la disfressa d'aquest curs.

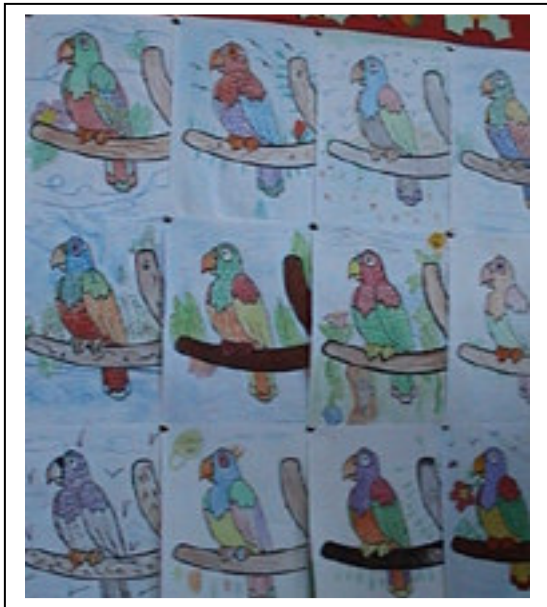
En una primera sessió s'ha dissenyat un lloro i s'ha fet una plantilla que cada alumne caloreja segons els seus gustos.

En la segona sessió s'ha pintat el fons sobre el que està el lloro.

En la tercera sessió s'ha iniciat la disfressa retallant i pintant la distintes parts.

En la quarta sessió s'han donat els últims retocs a la disfressa.

I aquest és el resultat.

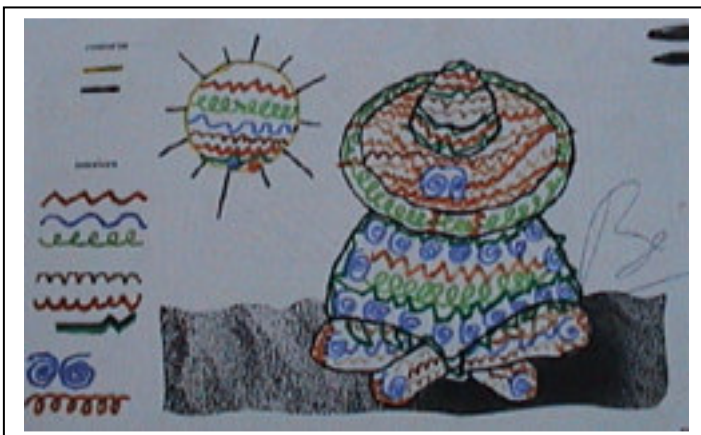


D'alt mural amb els dibuixos dels lloros. A la dreta disfressa acabada.



## 5.- LES SANEFES.

L'objectiu és treballar al llarg de dues sessions, el traç curt amb retoladors de colors. En una primera sessió cada alumne ha fet proves de sanefes, seleccionant el tipus de sanefes i els colors que li agradarien. En una segona sessió es dona un dibuix en blanc d'un mexicà dormint i els alumnes el deuen omplir amb distintes sanefes de colors.



Un mexicà dormint de Carla.

Castell d'Hèctor.



## 6.- EL TRAÇ CURT AMB RETOLADOR.

La finalitat d'aquesta activitat es assolir la tècnica del traç curt i treballar amb el compàs per fer arcs i circumferències.

Es treballa al llarg de dues sessions. En la primera en una fulla Dina-3 es tracen als arcs i circumferències, amb el compàs, fent una composició.

En una segona sessió s'omplin les figures i el fons amb retoladors de colors utilitzant la tècnica dels traç curt.



Composició d' Andreu

## 7.- EL BODEGÓ.

La finalitat és treballar el dibuix natural a través de la copia de bodegons.

Es treballa la forma, les ombres i el relleu.

Els components del bodegó estan exposats en la taula de la mestra per a que tots els alumnes els puguem copiar.



Bodegó de Maria.

## 8. DIBUIX LLIURE.

Una sessió per trimestre es dedica al dibuix lliure. Cada alumne fa un dibuix i l'explica a la resta del grup.

Dibuix lliure de Tomàs.





## AVALUACIÓ

L'avaluació del treball dels alumnes de l'àrea de plàstica, tant en tercer com en cinquè es fa sobre cada dibuix puntuant des d'excel·lent a insuficient.

Les làmines insuficients o no finalitzades deuen ser acabades i presentades als mestres per a la seva avaluació.

Tots els dibuixos i làmines realitzades són recopilades en quaderns de cada alumne, on hi ha un recull dels treballs realitzats per trimestres en cada una de les àrees.



Quaderns de Maria i Hèctor de tercer.

Quadern de Carla de Cinquè.





# PROGRAMACIÓ DE L'ÀREA DE PLÀSTICA

## ESCOLA DE XERACO

### CINQUÈ

La programació seguida en l'àrea de plàstica és comuna per als tres grups de cinquè.

La programació i les activitats són seleccionades del llibre de plàstica, interrompint-les esporàdicament per a participar en concursos de dibuix o preparar targetes de Nadal o disfresses per a carnestoltes.

Les activitats realitzades no es relacionen amb els temes tractats en altres àrees de treball del curs.

L'àrea de plàstica en cinquè és d'una hora setmanal.

#### **OBJECTIUS:**

- Assolir les tècniques de la proporció i la simetria.
- Perfeccionar el traç en el dibuix dels punts i les línies.
- Aprendre a prendre mesures amb distints instruments de dibuix: regla i compàs.
- Utilitzar diferents materials de dibuix: retoladors, llapis, goma, coloretos.

#### **CONTINGUTS:**

**Primer trimestre:** S'han treballat els punts i les ratlles per agafar destresa en el traç i perfeccionar la tècnica de la proporció.

## **ACTIVITATS:**

1.- PUNTS: Descriure una forma mitjançant punts. (Pàgines 6 i 7 del llibre de plàstica).

2.- RATLLES: (pàg.18)

- Estudiar la forma
- Esbossar i proporcionar
- Dibuixar amb gruixos diferents

3.- Concurs de dibuix de l'AMPA sobre el còmic.

**Segon i Tercer trimestre:** S'han treballar les línies i els colors a través de la medició de figures geomètriques.

## **ACTIVITATS:**

1.- Dibuixar línies seguint una direcció. (Pag. 4-5)

2.- Dibuixar una fulla. (pàg.14).

3.- Arbres. (pàg.16-17)

4.- Preparar disfresses de carnestoltes.

5.- Traçar i pintar creus.

6.- Traçar amb el compàs:

- Un cercle dins d'un quadrat.(pàg.42)
- Un quadrat dins d'un cercle.
- Estrelles de sis punts.

- Una flor.

7. Treballar les expressions de la cara.

## **METODOLOGIA**

La dinàmica de treball és semblant en totes les activitats. Es parteix d'una composició de referència donada en el llibre de plàstica, que s'observa i estudia. Després es completen i acaben altres composicions del mateix estil, per acabar l'activitat creant un altra composició lliure seguint la dinàmica dels models anteriors.

## **REFERÈNCIA BIBLIOGRÀFICA I MATERIALS DE TREBALL**

S'utilitza el llibre de plàstica i un quadern de dibuix.



### **Educació visual i plàstica**

Cicle Superior – Primària

Ed. Santillana

Grupo Promotor

## **BREU DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS:**

### **1.PUNTS**

En una primera sessió, es presentà una composició d'un ramell de flors realitzat en punts amb llapis, on s'hi marquen clarament els detalls de les fulles i de les flors, i es demanà que amb retoladors blaus i verds omplir la figura, només amb punts. Les zones d'ombra es marcaren puntejant amb retoladors blaus i verds més foscos que els utilitzats per a les zones de llum.

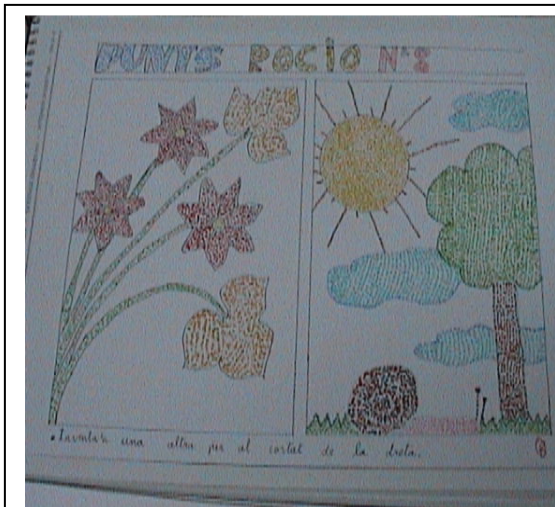
Per a les segona sessió es demanà que s'inventaren un altra composició i l'ompliren amb punts de colors diferents als d'abans.



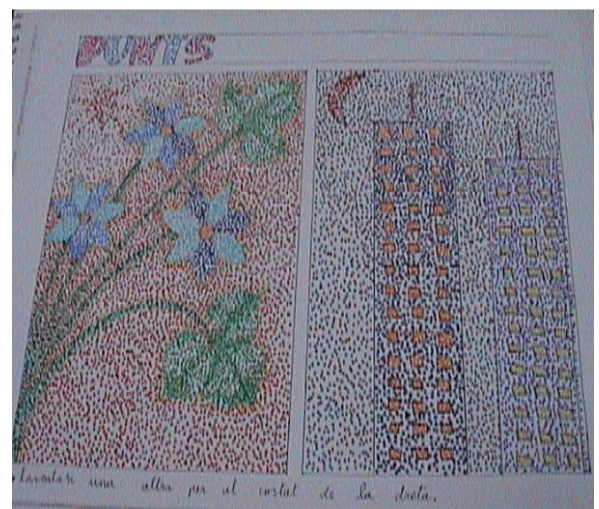
Mostra del llibre de plàstica.



D'esquerra a dreta: Mario, Rocio, Hèctor i Esther, de cinquè.



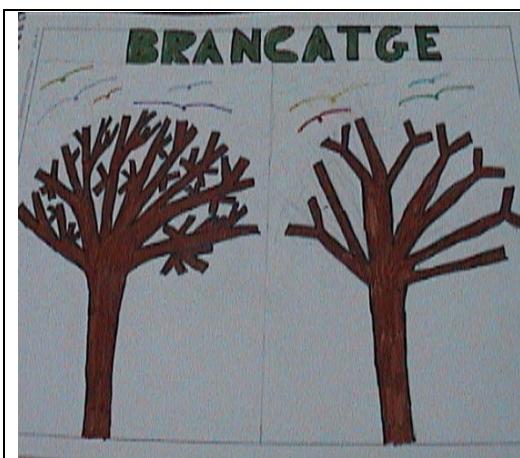
Rocio de cinquè



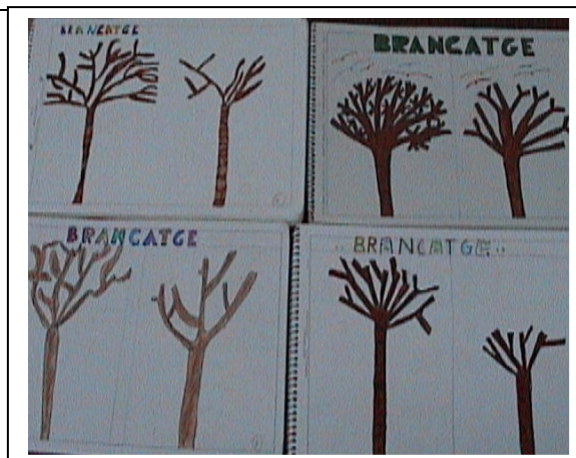
Alba Vidal de Cinquè

## 2.RATLLES.

Aprofitant l'època de la tardor es varen treballar els arbres sense fulles. L'objectiu era treballar línies de distint grossor. Es varen fer servir retoladors negres de tres gruixos diferents: un de molt gruixut per dibuixar-ne els troncs, un altre una mica més fi per dibuixar-ne les branques principals i un altre de molt fi per als branquillons més prims de la capçada de l'arbre.



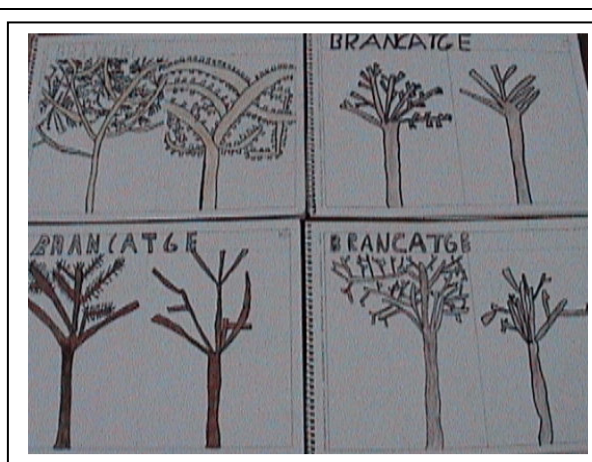
Laura de cinquè



Alumnes de cinquè: Fran, Laura, Trini i Joan



Cinquè : Mario, Rocio, Héctor i Esther



Cinquè Dani, Alba, Anabel i Pablo

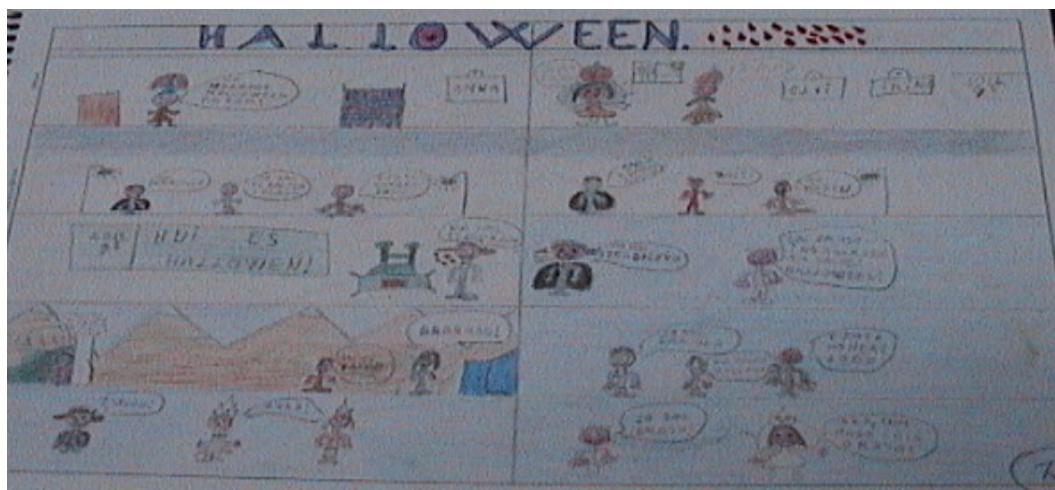


### 3.EL CÒMIC.

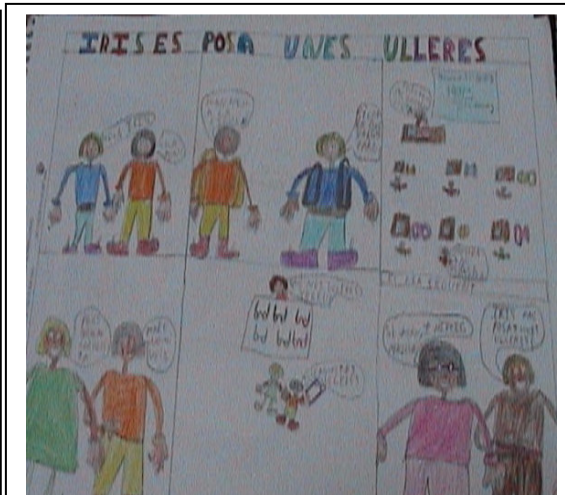
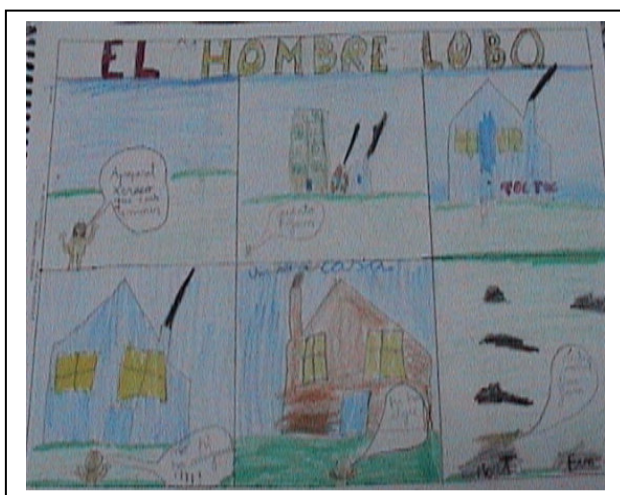
Aprofitant que en la classe de llengua s'estava treballant el còmic, es va organitzar un concurs de dibuix a través del AMPA.

L'objectiu era treballar dins de la llengua, el diàlegs i la grafia. I des del dibuix: la creativitat i utilització de les tècniques treballades: la simetria, la proporció, la medició i la combinació de colors.

El tema i la utilització de materials era lliure.

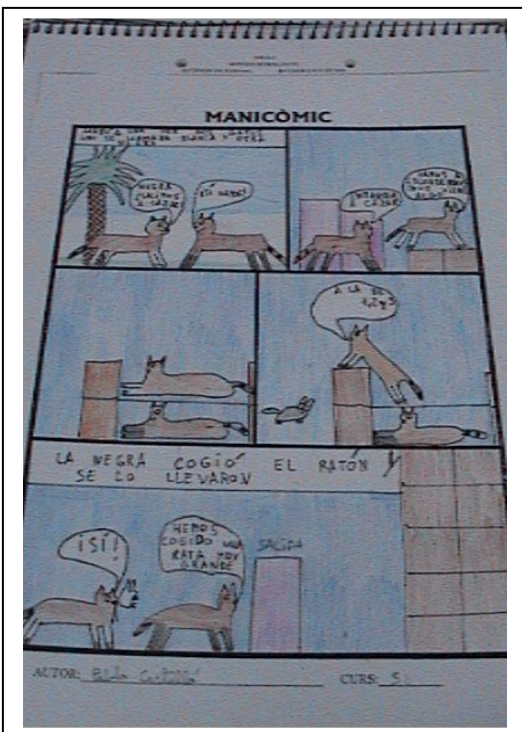


Alumnes de Cinquè: dalt Rocio, esquerra Esther i dreta Mario





Alumnes de cinquè : dalt, Dani, Alba i baix, Anabel i Pablo.



## 4. LÍNIES I COLORS

En una primera sessió, prenen com a referència la primera composició del llibre, i acaben les altres composicions, completant les línies mig traçades i s'omplin els espais buits amb més línies de colors.

En cada composició s'han de fixar bé en els tipus de línies que hi ha (rectes, trencades, ondulades), i en la seva posició (horitzontals, verticals, inclinades).

En una segona sessió creen una composició lliure seguint la mateixa dinàmica de les anteriors.

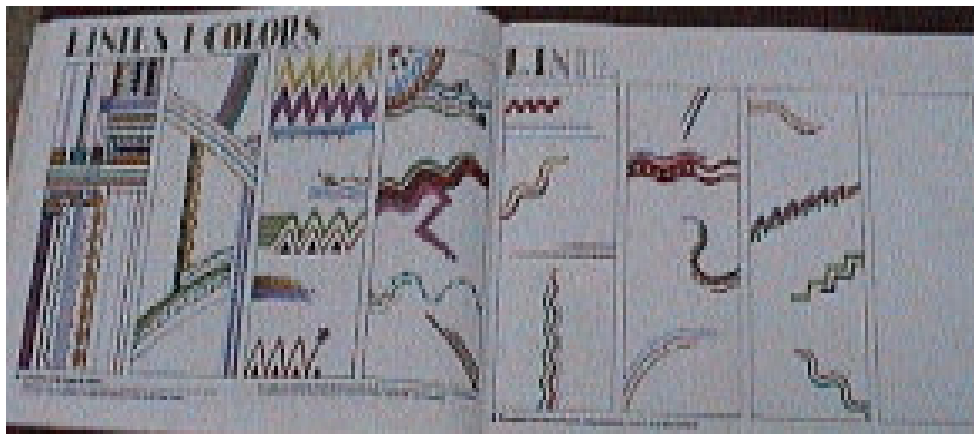
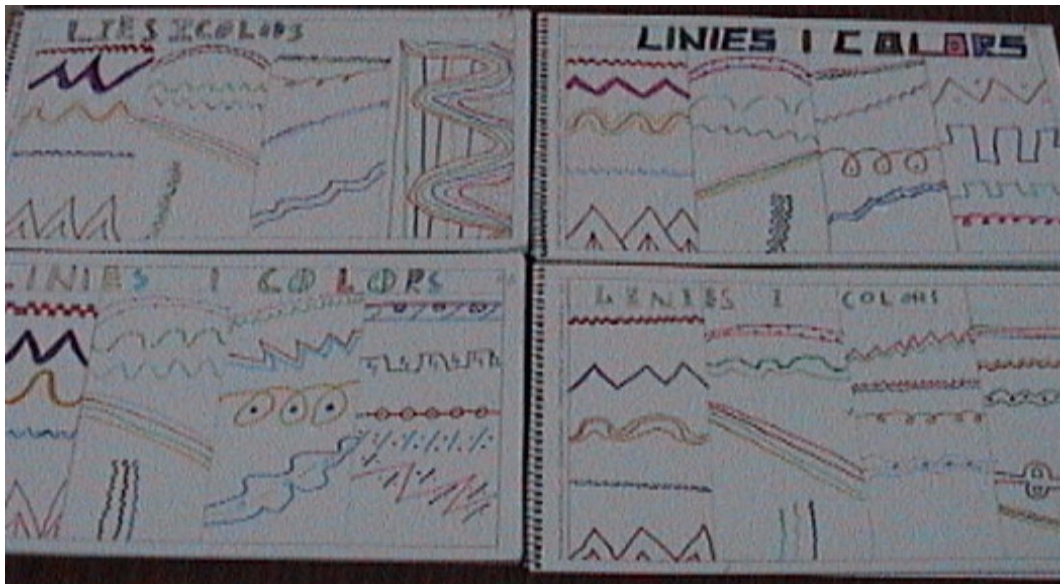


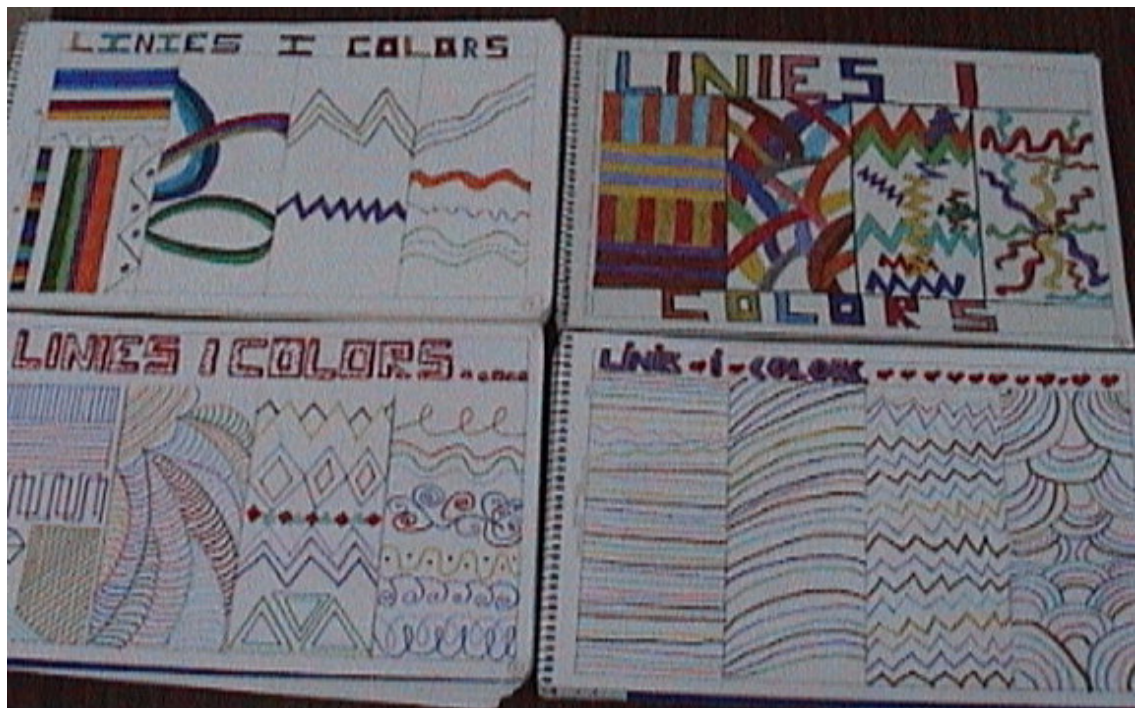
Foto del llibre de plàstica mostrant les composicions acabades i per acabar, i un requadre final per a fer la composició lliure.



Quaderns de dibuix del alumnes de cinquè (de esquerre a dreta: Fran, Laura, Trini i Joan Fuster), amb una mostra de l'activitat.



Quaderns de dibuix del alumnes de cinquè A (de esquerre a dreta: Mario, Rocío, Hèctor, Esther), amb una mostra de l'activitat.



Quaderns de dibuix del alumnes de cinquè B (de esquerre a dreta: Dani, Alba, Anabel i Pablo), amb una mostra de l'activitat.

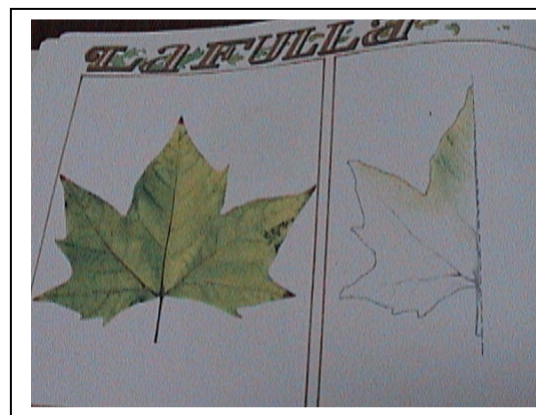
## 5. LA FULLA.

Es treballa les línies i la simetria.

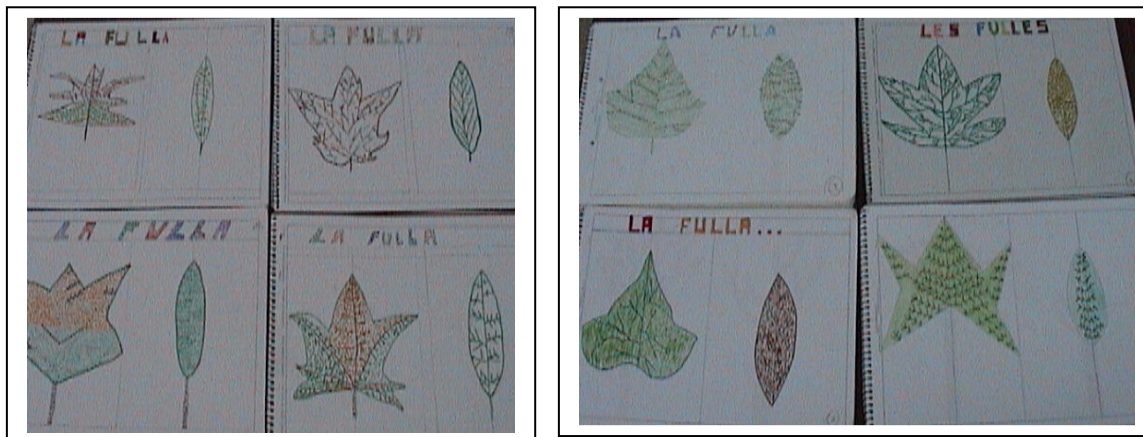
S'utilitza un llapis de grafit.

Com en totes les activitats del llibre hi ha una

Mostra (dreta).



Alumnes de Cinquè : Mario, Rocio, Hector i Esther.

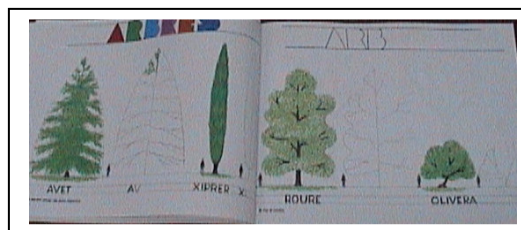


Alumnes de Cinquè: Dani, Alba, Anabel i Pablo.  
Fuster.

Cinquè: Fran, Laura, Trini i Joan

## 6. ELS ARBRES.

Es treballa la medició la simetria a través de  
la copia de la forma dels arbres i del nom.



A la dreta de nou l'activitat proposada del llibre.



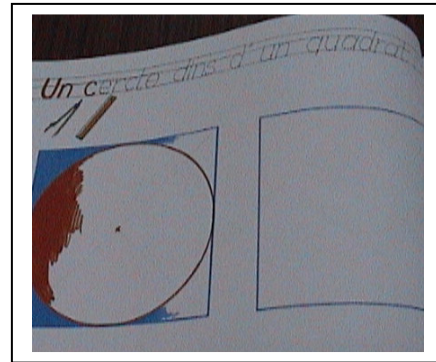
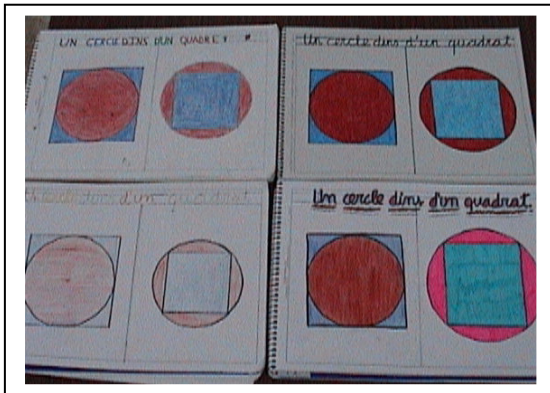
Cinquè : (d'esquerre a  
dreta) Mario, Rocio,  
Hector i Esther.

## 7. UN CERCLE DINS D'UN QUADRAT.

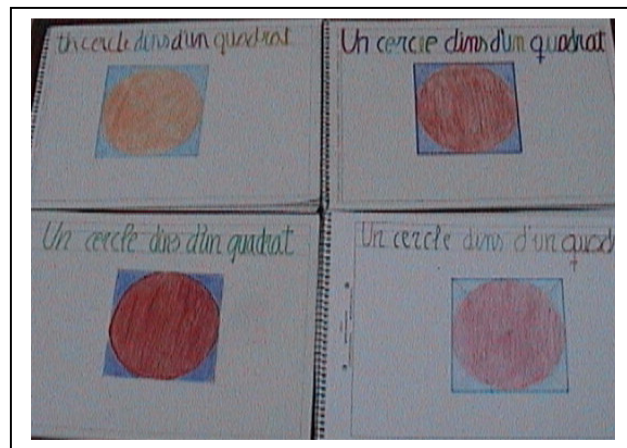
Es treballa la mesura i les figures geomètriques.

Per construir-la disposaven de la mostra del llibre (dreta).

També devien pintar-la.



Cinquè: Mario, Rocio, Hèctor i Esther.



Cinquè : Dani, Alba, Anabel i Pablo.





**ANNEX II:**

**INSTRUMENTS D'AVAUACIÓ**

**UTILITZATS EN L'ANÀLISI PREVI**

---



## 1.AVALUACIÓ DE LA SOCIALITZACIÓ

Hem de destacar que l'avaluació de la socialització i la personalitat resulta difícil en alumnes de tant curta edat. Generalment aquestes variables s'avaluen a través d'autoinformes o altres proves que requereixen el pensament abstracte en els subjectes, la capacitat de posar-se en lloc de l'altre i la destresa en escriure. La majoria de les proves no són adequades per alumnes de primer de primària (d'entre cinc a set anys), donat que és en aquest moment quan comencen a aprendre a llegir i escriure. I evolutivament, encara no han adquirit una capacitat d'abstracció, ni el posar-se en lloc de l'altre. Per això hem elegit, d'entre les poques proves disponibles en castellà i adequades a l'edat, les següents escales que pensem s'adeqüen més a les característiques dels nostres alumnes i valoraran de forma més objectiva els factors a investigar.

### 1.2. BATERIA DE SOCIALITZACIÓ DE SILVA I MARTORELL.

#### Característiques de la prova<sup>167</sup>

Aquesta bateria (a emplenar pel professorat) forma part de la Bateria de socialització de Silva i Martorell, que junt al BAS 2 (a emplenar pels pares) i BAS 3 (autoavaluació). Està indicada per a xiquets i adolescents d'entre 6 a 15 anys, i es pot aplicar de forma individual o col·lectiva. És una escala d'estimació en quatre dimensions facilitadores de la socialització ("Lideratge, jovialitat, sensibilitat social i respecte-autocontrol"), i tres pertorbadores de la socialització ("agressivitat-terquetat, apatíatretraïment i ansietat-timidessa"), a més d'una escala global d'adaptació social o criteri de socialització. L'escala es compon de 118 ítems, amb quatre categories de resposta (mai, de vegades, freqüentment, sempre), per avaluar 7 factors: Liderat, jovialitat, sensibilitat social, respecte – autocontrol, agressivitat – apatia – retraïment i ansietat – timidesa. Els elements de l'escala es presenten barrejats segons l'ordenació original de tipificació, però en la

<sup>167</sup> SILVA I MARTORELL, 1983: *Bateria de socialització*. Manual, Ed. TEA, pp.7-10.

primera part sols estan els aspectes facilitadors, mentre que en la segona part estan els pertorbadors. L'escala Cs és l'única que té tant elements facilitadors com pertorbadors.

### **Escala d'aspectes facilitadors:**

**“lideratge” (Li):** composta de 17 elements, detecta aspectes del liderat en una connotació positiva i adaptativa. Una puntuació alta indica popularitat, iniciativa, confiança en si mateix i esperit de Servei.

**“Jovialitat” (Jv):** amb 12 elements, mesura l'extraversió en les seves connotacions concretes de sociabilitat i bon ànim. Les relacions socials s'entenen com una forma fàcil i alegre de la vida per aconseguir una bona integració.

**“Sensibilitat social” (Ss):** permet avaluar la conducta social a l'aula, i específicament la sensibilitat social o conducta d'ajuda en relació als companys que tenen més dificultats d'interacció social amb els iguals. Els 14 ítems que conté l'escala exploren el grau de consideració i preocupació de la persona per els demés, en particular d'aquells que tenen problemes i són rebutjats o desplaçats pels demés.

**“Respecte-autocontrol” (Ra):** amb 18 elements, observa el grau de compliment de les normes i regles socials que faciliten la convivència i el respecte mutu. Es valora el sentit de la responsabilitat, l'autocrítica y, en general, un rol madur en les relacions interpersonals.

### **Escales d'aspectes pertorbadors:**

**“Agressivitat-terquetat” (At):** amb 17 elements, detecta diversos aspectes de la conducta impositiva, pertorbadora i antisocial. La base principal està en la resistència a les normes, l'indisciplina i l'agressivitat verbal o física. A més està relacionada amb l'hiperactivitat motriu.

**“Apatía-retraïment”(Ar):** amb 19 elements, aprecia el retraïment social, l'introversió i, en casos extrems, un clar aïllament. També estan relacionats la torpea, la falta d'energia i iniciativa i, en graus extrems, la d'expressivitat.

**“Ansietat-timidessa”(An):** amb 12 elements, medeix diversos aspectes relacionats amb l'ansietat (por, nerviosisme) i relacionats amb la timidesa (apocament, vergonya) en les relacions socials.

**“Escala criterial-socialització” (Cs):** amb 15 elements ofereix una visió global del grau d'adaptació social del subjecte segons el judici dels majors (professors o pares).

### **Procediment d'aplicació i correcció.**

La valoració és realitzada per el/la mestre/a que després d'observar durant un temps (sis o vuit setmanes) als xiquets en relació a aquestes conductes, indica en un registre de respostes la freqüència amb la que el xiquet o xiqueta realitza la conducta descrita. Hi ha que matisar que la conducta a registrar és l'observable i no la desitjable, i que, en cas de dubte per canvis en la conducta al llarg del temps es seleccione aquella alternativa que represente la conducta més actual. No hi ha temps límit en l'aplicació. Les respostes s'anoten en el full de respostes comprovant que tots els elements estiguen contestats. La correcció es realitza puntuant com 1 punt quan la conducta es produeix alguna volta, 2 punts quan es produeix freqüentment i 3 punts quan el xiquet o xiqueta la fan sempre.

## **2. AVALUACIÓ DE L'AUTOCONCEPTE.**

Per aquesta finalitat s'utilitzarà l'escala d'autoconcepte Piers Harris.

### **Objectiu i característiques de la prova.**

L'objectiu de l'escala és obtenir informació sobre la percepció que l'alumne/a té de si mateix (autoconcepte global) i com valora diferents aspectes de la seva forma de ser i el seu comportament.

Les dimensions que es valoren són:

- 1. Autoconcepte conductual:** percepció de comportar-se de la forma apropiada en diferents situacions.
- 2. Autoconcepte intel·lectual:** percepció de competència en situacions escolars o en situacions en les que s'aprenen coses noves.
- 3. Autoconcepte físic:** percepció de competència física.
- 4. Falta d'ansietat:** percepció d'absència de problemes de tipus emocional.
- 5. Autoconcepte social o popularitat:** percepció d'èxit en les relacions amb els demés.
- 6. Felicitat i satisfacció:** Valora l'autoestima, el grau de satisfacció davant les característiques i circumstàncies personals.

L'escala consta de 80 frases senzilles amb resposta dicotomia (SI – NO) en les que l'alumne/a ha de marcar amb una creu, **SI**, si la frase coincideix amb el que ell o ella pensen, o **NO** si no te res a vore amb la seva forma de pensar.

### **Procediment d'aplicació i correcció.**

Degut a la curta edat dels alumnes, la classe es dividirà en grups reduïts de 8 ó 10 alumnes en els que, al temps que les professores (tutora, investigadora, professora de pedagogia terapèutica) llegeixen la frase, els alumnes la segueixen i marquen amb una creu SI – NO), la resposta més adequada segons la seva forma de pensar. En aplicar la prova convé crear un clima de confiança i aclarint que no existeixen respostes correctes ni incorrectes i que el més important és l'opinió sincera de cadascú. Cada alumne/a ha de contestar segons creu que és en realitat, i no segons li agradaria ser o pensa que deuria de ser. No hi ha que deixar cap pregunta per respondre. En cas de dubte entre el si i el no, cal contestar pensant com som la majoria de les vegades.

Per corregir l'escala s'utilitza una plantilla amb símbols, i es puntua 1 punt per cada resposta que coincidia amb el símbol marcat. El sumatori de les puntuacions de tots els factors ens permet obtenir l'autoconcepte global.

### **3. AVALUACIÓ DE L'INTEL·LIGÈNCIA.**

L'utilització d'un test psicomètric per a mesurar l'intel·ligència sorgeix com a necessitat dins de l'experimentació psicològica, com mesura de variables dependents. Ens interessa saber quins processos i components cognitius intervenen en la realització de processos creatius. Encara que pensem que els components cognitius que valoren aquest tipus de proves psicomètriques són més propis de processos d'aprenentatge escolar més centrats en el raonament verbal i numèric, que en els processos creatius. No obstant és una variable que ens interessa mesurar i observar la seva correlació positiva o negativa amb la creativitat.

#### **3.1. INTEL·LIGÈNCIA GENERAL I FACTORIAL (IGF)<sup>168</sup>.**

El motiu de triar aquesta prova radica en que precisa un curt temps d'aplicació i cobreix la major part del període escolar, des dels 7 anys, estructurats en quatre nivells progressius de dificultat que permet discriminar bé en els nivells extrems de la distribució, es a dir, entre els molt bons i els molt roïns. Per això, donen un temps curt per a que pocs alumnes acaben, i al mateix temps hi ha suficient elements tant difícils com fàcils per poder discriminar en els nivells extrems de la distribució. Amb aquesta prova obtenim uns factors globals d'intel·ligència general, no verbal i verbal, a més d'una informació específica respecte a l'aptitud espacial, raonament verbal i aptitud numèrica. També ens dona una estimació de la rapidesa i l'eficàcia, així com la manifestació d'algun possible problema en el moment de realitzar el test. És difícil diferenciar intel·ligència i raonament, donat que el raonar és possiblement l'operació més important específica de l'intel·ligència.

---

<sup>168</sup> YUSTE HERNANZ, C. (1991): *Inteligencia general i factorial (IGF)*. TEA ediciones, Madrid, p.10-12.

El raonar, C.Yuste el defineix,<sup>169</sup> com una operació de l'intel·ligència consistent en establir conclusions a partir d'una sèrie de dades proposades, inferir lleis o trobar semblances i diferències entre conceptes, i que són el raonaments deductius, inductius i analògics. Però l'intel·ligència a més del raonament té altres funcions perceptives, imaginatives, creatives, de plantejament d'hipòtesis, etc. Per a medir l'intel·ligència general busquen elements amb alta saturació de "g", es a dir, que la mesura amb tota la seva extensió de forma heterogènia. Per això utilitza tant continguts numèrics, que medeixen la facilitat per al càlcul mental; com continguts verbals, que medeixen el coneixement de vocabulari. Però en el cas del vocabulari, són elements culturals que estan condicionats per les estructures adquirides en el transcurs del temps i transmises per un entorn cultural. I en el cas dels elements figuratius, el raonament està més condicionat per l'espai geomètric i la percepció visual.

### **Normes generals d'aplicació**

Al tractar-se d'una prova tipifica s'ha d'anar en cura de que:

- Els alumnes no estiguen cansats, ni en situació de tensió. Per això hem elegit la primera hora del matí per aplicar-la.
- Es col·locaran els alumnes de forma que no puguem copiar-se ni molestar-se.
- Sols es tindrà en la taula el quadernet, el llapis, la fulla de resposta i un full en blanc per si els volen fer operacions.
- Per motivar-los abans de la prova hem matisat que no es tracta d'un examen, sinó, d'una prova que ajudarà a l'investigadora en el seu estudi sobre la creativitat.
- Abans de començar hi ha uns exemples que respondrem entre tots i l'aplicador podrà atendre a totes aquelles preguntes i dubtes que puguem sorgir.

---

<sup>169</sup> Ibidem, p.10.



- Hi ha un temps d'aplicació i una vegada començat no es podrà respondre a cap pregunta. Val la pena votar les preguntes dubtoses i no perdre temps, i en cas de sobrar-ne retornar aquestes preguntes dubtoses.

- No hem d'oblidar que es millor contestar bé que ràpid però mal.

### **Normes de correcció.**

Els màxims punts possibles en el IGF-B és de 72. I es puntua de la següent forma:

- Un punt per cada resposta encertada.

- Dues marques en un mateix element es considera error. Una prova amb més de 6 dobles marques queda nul·la.

- Per valorar la rapidesa es pren l'últim element contestat com a valor dels elements resolts en la prova, encara que alguns dels anteriors no estiguen contestats, però es dona per suposat que s'han intentat. Aquells alumnes que acaben abans del temps fixat se'ls bonificarà amb dos punts per cada minut de menys empleat en l'execució. No tindran la bonificació aquells que finalitzen abans de temps però deixen preguntes per contestar. I els que no acaben la prova quan finalitze el temps, la seva puntuació serà l'indicada per l'últim element contestat (bé o mal).

- Per valorar l'eficàcia es farà un quocient entre la quantitat de respostes encertades i la quantitat de respostes intentades. El número de respostes intentades equivaldrà a l'últim element contestat.

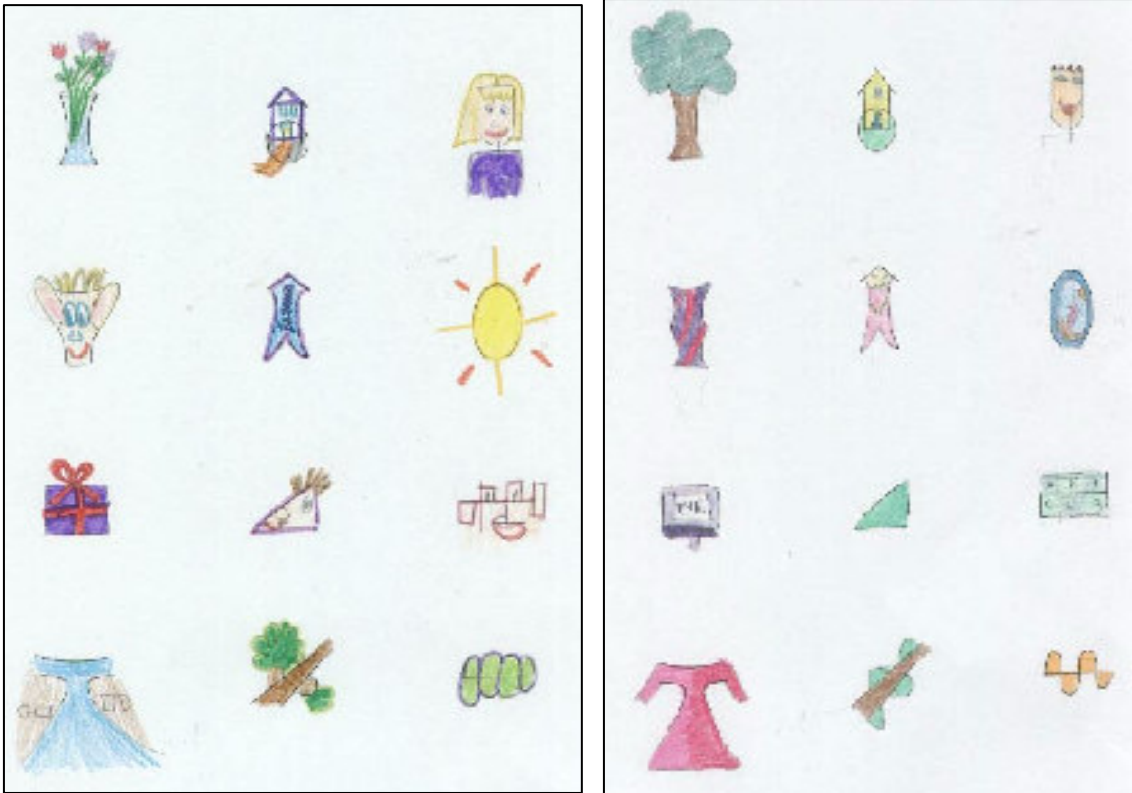


**ANNEX III:**  
**EXEMPLES DE LA PROVA TAEC**

---



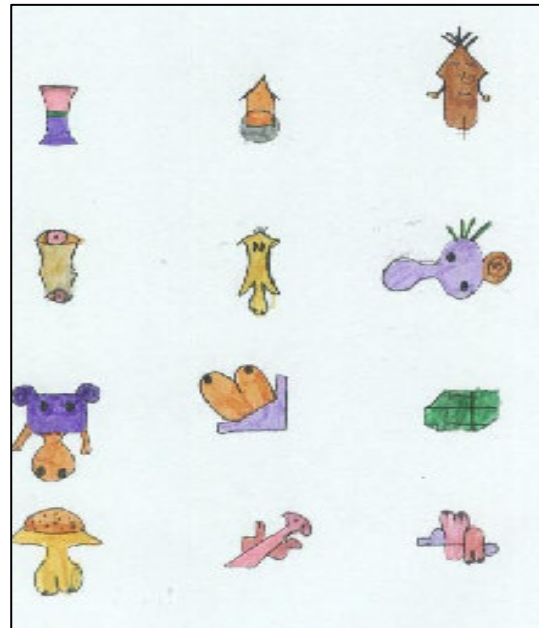
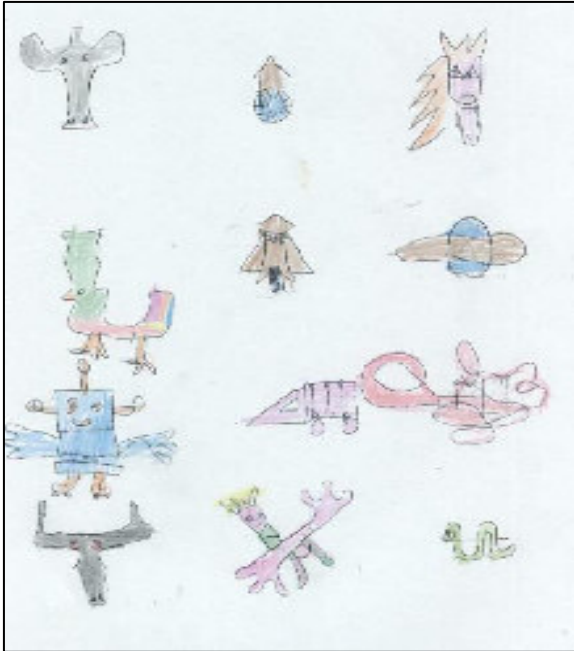
### Alumnes de tercer del grup control



S'observa que tendeixen a tancar les figures amb una línia recta i no sobrepassen els límits imaginaris de cada figura. Les coses que representen són inanimades, objectes quotidians i coneguts i els dibuixos no són molt elaborats.

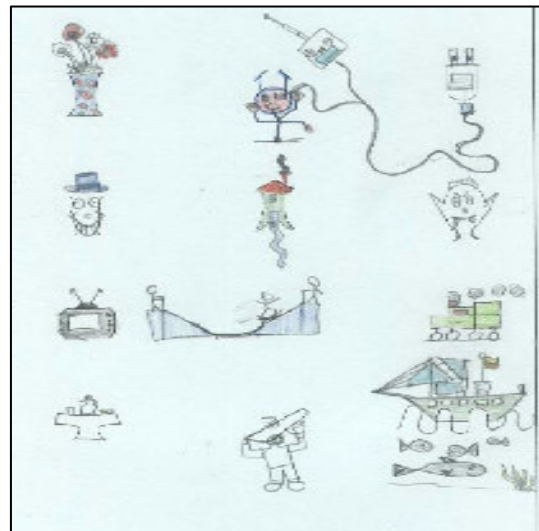
**Alumnes de cinquè del grup control.**

S'observen dibuixos un poc més originals



Hi ha una major habilitat gràfica però la tendència al tancament continua i no sobrepasa els límits imaginaris de les figures.

Clara influència dels dibuixos dels videojocs.

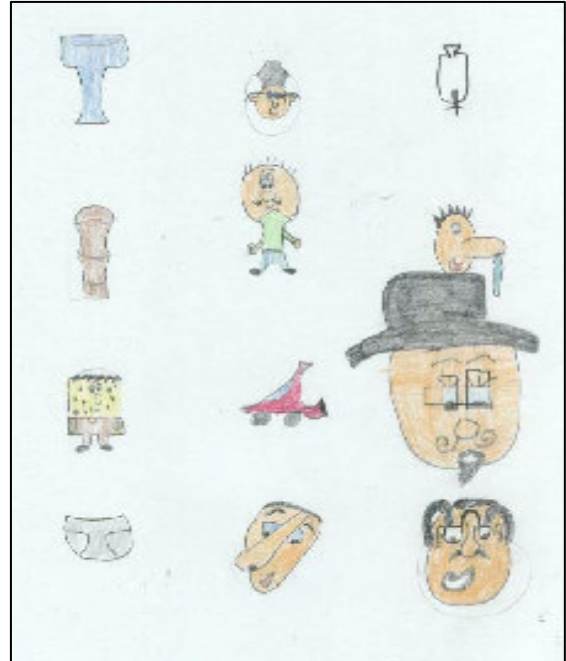


Dibuixos un poc més elaborats, ha unit dos figures en una mateixa composició significativa.

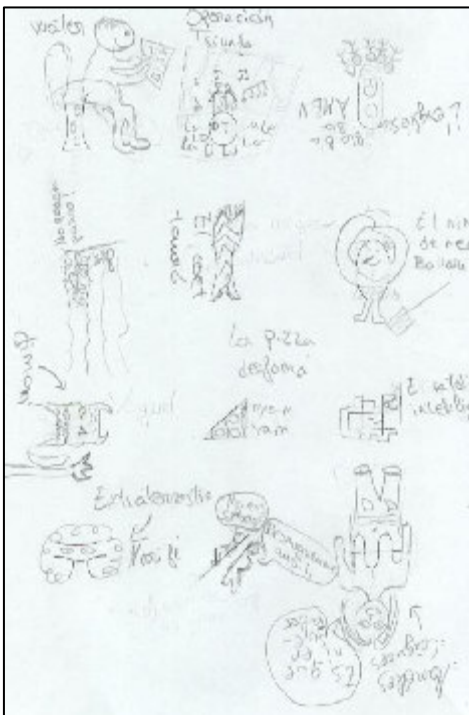
## Alumnes de tercer dels grups experimentals



Intenta connectar totes les figures en una composició única i significativa. Estil més holístic o globalitzador.



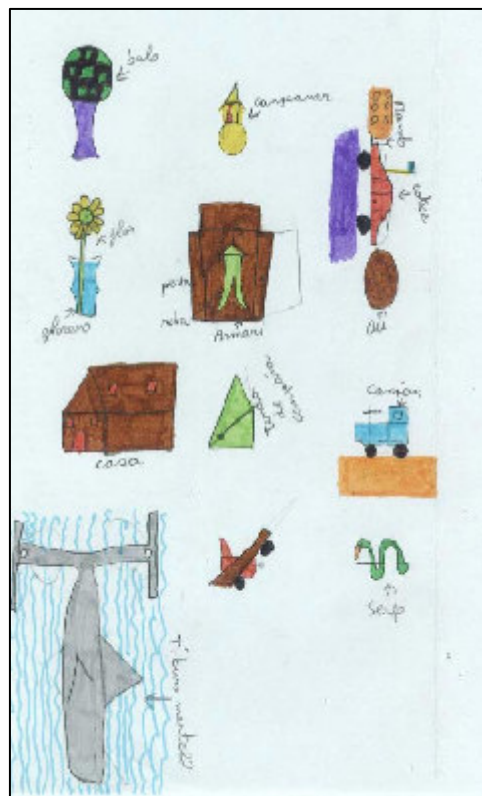
Alguns dibuixos molt elaborats amb detalls de bigots, ulleres, granets a la cara,...



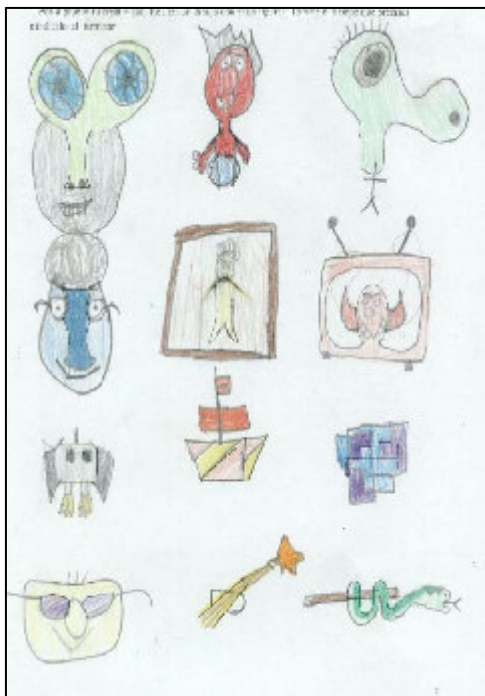
Intenta que els dibuixos siguin significatius a través de la narració. Sembla un còmic.



Dibuixos originals i fantosiosos, s'observa una certa tècnica de la perspectiva en el vaixell i es sobrepassen els límits imaginaris.



Alguns dels dibuixos reflecteixen el resultat d'una observació meticulosa del funcionament de les coses (com el cotxe amb mando).



Dibuixos originals i fantosiosos, més elaborats, representa cares expressives i sobrepassa els límits imaginaris de les figures.





S'observen la majoria dels factors de la creativitat: Hi ha una resistència al tancament de les figures amb línies rectes, són dibuixos originals i molt elaborats (amb detalls d'ulleres, mocs, bigots,...), sobrepassa els límits imaginaris de les figures, són molts rics expressivament (hi ha fum en el cigarret i el coet), les cares són expressives, s'observa habilitat gràfica, la imatge és equilibrada i harmoniosa, es a dir ha utilitzar un estil analític i operacional donant-li més importància a l'elaboració que a la globalització.



## BIBLIOGRAFIA

---

.DE LA TORRE, S.(1995): *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Editorial Escuela Española.

ACHENBACH, T.M. (1975): A longitudinal study between associative responding, I.Q., changes and school performance from grades to 12, *Developmental Psychology*.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Labor, Barcelona.

AUTORIA COMPARTIDA, 2002: Crear desde artistas contemporáneos, *Cuadernos de pedagogía*, nº316, septiembre 2002.

AZNAR, P. ; GARFELLA, P et al (1999): *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia, Ed. Tirant Lo Blanch.

BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Paidós.

CAO, M. (Coord.)(1995): *La prevención de la delincuencia; el enfoque de la competencia social*. Ed. Tirant lo Blanch, Valencia.

CAO, M. (Coord.)(2000): *Creación artística y mujeres*. Recuperar la memoria. Ed. Narcea.

CARPI, P. (1980): *La isla de los cuadrados mágicos*. Editorial Edhasa, Barcelona. Parla sobre Paul Klee

CASINO, G. (1999).: La ciencia descubre las emociones. Madrid, *El País*, 5 de octubre

COPELAND, A.P. (1979): Types of private speech produced by hiperactive and nonhyperactive boys, *Journal of abnormal child Psychology*.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona:Kairós.

CSIKSZENTMIHALYI, M.(1998): *Creatividad. El fluir y la psicología del desubrimiento y la invención*. Editorial Paidós Transiciones.

- DE BONO, E. (1991): *El pensamiento lateral*. Ed. Paidós, Barcelona.
- DE BONO, E. (1991): *Abre tu mente*. Univ. La Laguna.
- DE BONO, E. (1991): *Aprender a pensar*. Ed. Plaza y Janés, Barcelona.
- DE BONO, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós
- DE LA TORRE, S. (1985): *¿A qué llamamos creatividad?*. En S.Torre de la, M.Fortuny., M.D.Millan., J.M.Puig., F.Raventós., & J.Trilla (Eds.), *Textos de Pedagogía: conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educación*. Barcelona: PPV.
- DE LA TORRE, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional, en *Revista española de Pedagogía*, nº 217.
- DE LA TORRE, S. (1991): *Evaluación de la creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma* Editorial Escuela Espanyola
- DE LA TORRE, SATURNINO (2000): Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía* nº.217.
- DE PRADO DÍEZ, D.: *Metodologías creativas del Màster Internacional de creatividad aplicada total*. Article d'internet <http://www.iacat.com>
- DE PRADO, D. (1999): *EDUCREA: la creatividad motor de la renovación esencial de la educación*. Universidad de Santiago de Compostela.
- DEWEY, J. (1934): *El arte como experiencia*. México: Fondo de cultura económica.
- EISNER, ELLIOT W (1997): *Procesos cognitivos y curriculum*. Martinez Roca.-Madrid.
- EISNER, ELLIOT W. (1995): *Educación la Visión Artística*. Paidós.-Madrid.
- ESCOLANO, A. FERNÁNDEZ, R.: Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). Fundación Rey Alfonso Henríquez II. *Encuentro Ibérico de historia de la educación*. Zamora.
- FERNÁNDEZ ALBA, A. (1982): La miseria el espacio escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 86 i Los espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 159 (1988).

- FREUD, S. (1958): *On creativity and the unconscious*. New York: Harper & Row
- GALTON F. (1869): *Hereditary genius: an inquiry into laws and consequences*. Londres: MacMillan Company.
- GARAIGORDOBIL, M.(1995): *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Editorial Desclée De Brouwer.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística i desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- GARDNER, H. (1997): *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARFELLA, P.; LÓPEZ, R. (1999): *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch.
- GARRIDO GENOVÉS, V.(1990): *Pedagogía de la Delinquencia juvenil*. Ed. CEAC, Barcelona.
- GARRIDO GENOVÉS, V.(1993): *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Fundación Ramón Areces, Madrid.
- GARRIDO GENOVÉS, V.(1995): *La prevención de la delincuencia; el enfoque de la competencia social*. Ed. Tirant lo Blanch, Valencia.
- GERVILLA, M.A. (1980): *La creatividad y su evaluación*. Revista Española de Pedagogía
- GETZELS, J.W. I JACKSON, P.W. (1962): *Creativity and intelligence*. London/New York
- GFELLER, K (1987): *Songwritting as a Tool for Reading and Language Remediation, Music Therapy, vol. 6, núm. 2*.
- GIMENO SACRISTAN, J.(1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed.Morata.
- GOETHE, J.W.(1975) *La metamorphose des plantes*. París: Centre Triades, 1975.
- GOETHE, J.W.(1975): *Teoria de los colores*. París: Centre Triades, 1975

- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- GOLEMAN, D.(1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós, Barcelona
- GOLEMAN, D., KAUFMAN, P. Y RAY, M. (2000): *Espíriti creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*. Buenos Aires: Vergara.
- GUILFORD, J.P (1976): *Creatividad: retrospectiva y prospectiva.*, Innov. Creadora.
- GUILFORD, J.P. (1950): *Creativity*. American Psychologist
- GUILFORD, J.P.; STROM, R.D. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós
- HERNÁNDEZ, F. (1994): La historia de la Educación Artística: Recuperar la memoria para comprender el presente. *I Jornades sobre història de l'educació artística. Barcelona: Facultat de Belles Arts*.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): Educación y cultura visual. Editorial Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F.(1996): La importancia de la historia de las materias curriculares: el ejemplo de la educación artística. *II Jornades sobre història de l'educació artística. Barcelona: Facultat de Belles Arts*.
- HUERTA, RICARD (1995): *Art i Educació*. Universitat de València.
- HUIZINGA, J. (1972) : *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- JENSEN, A.R. (1975): The role of verbal mediation in mental development, *Journal of Genetic Psychology*.
- JIMÉNEZ, J. (2002): *Teoría del arte*. Editorial Tecnos (Grupo Anaya), Madrid.
- JOVÉ, J. J. (1994): *El desarrollo de la expresión gráfica*. Universidad de Barcelona. Cuadernos de Educación. Editorial Horsori/ Institut de Ciències de l'Educació.
- JOVE, J.J. (1997): *Modos de producción figural y educación artística*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.
- JOVÉ, J.J. (1999): *Model didàctic d'iniciació a l'art*. Escola Catalana. Diputació de Barcelona. Ediciones Ceac

JOVÉ, J.J., HERNÁNDEZ, F. Y otros (1999): *Art, cultura, educació. Idees actuals entorn de l'educació artística*. Edició de la Universitat de Lleida.

KELLOG, R. (1971): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid, editorial Cincel.

LACSO, S.: The Nonmusical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence, *Bulletin of the Council to Research In Music Education*, núm. 85, pp. 109 y 118.

LIPMAN, M (1985). *Filosofía para niños*. Ed. La Torre. Proyecto Quirón.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2001): *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Universitat de València. Dept. Educación Comparada e Historia de la Educación

LORENZO DELGADO, M.(1995): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.

LOWENFELD, V. Y LAMBERT, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

LUNELL HANCOCK, (1996): Why do Schools flunk biology. *Art and Society, Newsweek*, febrero 19 de 1996

LURIA, A. (1961): *The role of speech in the regulations of normal and abnormal behavior*, Liveright, New York.

MARÍN, R. (1998): *La creatividad: diagnóstico, evaluación y investigación*. Barcelona: Vicens Vives.

MARÍN, R. Y TORRES, S. (1991): *Manual de creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.

MARINA, J.A. (1999). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

MARTIN, R. (1984): *La creatividad*. Barcelona. CEAC

MASLOW, A.H. (1973): *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós

MATURANA, H. (1999). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte:UFMG.

- MCKINNON, D.W. (1962): The nature and nurture of creative talent., *American Psychology.*, 17,
- MEICHEMBAUM, D.H. (1977): *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*, Plenum Press, New York
- MENCHÉN, F. (1998): *Descubrir la creatividad*. Editorial Pirámide.
- MORAES, M.C. (1999). *O paradigma emergente*. São Paulo: Pirámide.
- MOTOS, T (1999). *Creatividad dramática*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- MOTOS, T. (1996). *Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje* en Garcia Hoz y otros Enseñanzas artísticas y técnicas. Madrid: Rialp.
- MOTOS, T. (2000). *La escucha activa mediante las técnicas dramáticas* en F. Bercebal y otros, Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, TOMAS: *Expresión total y educación emocional*.Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. Article d'internet: **<http://www.iacat.com/webcientifica/tomas.html>**
- NOVOA,A. (1997): “ A ‘Educação Nacional?: dos anos 30 ao caetanismo (1930-1974)”, en Escolano, A. i Fernandes, R.: *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Fundación Rei Alfonso Henriques, II Encuentro ibérico de Historia de la Educación. Zamora.
- OSBORN, A.F.(1971): *L'imagination constructive*. París
- PAREYSON, L. (1997): *Els problemes actuals de l'estètica*. Col·lecció estètica i crítica. València.
- PARSON, M.J. (1996): *Interpretación e investigación en Educación Artística*. Curso de doctorado en el Programa Investigación en la Educación de las Artes Visuales (1994-1996).; Facultat de Belles Arts. Barcelona



- PERKINS, citado en Gellatly, A.(1997): *La inteligencia hábil: el desarrollo de las capacidades cognitivas*, Aique, Argentina.
- PIAGET, J. (1979): *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de cultura económica.
- PIAGET, J.(1983): *El criterio moral en el niño*. Barcelona, editorial Fontanella.
- PIEMONT, I.(1994): *Educació Artística. Visual i Plàstica. Musical. Corporal. Propostes Didàctiques*. Editorial Eumo.
- PRADO D(1982).: *Torbellino de Ideas, Por una Educación Participativa y Creativa*. - Biblioteca Basica de Creatividad Aplicada V.I.
- RIBOT, TH. (1901): *L'imagination creatice*. París: Alcan. (Traducción española *Ensayo sobre la imaginación creadora*. Madrid: Victoriano Suarez).
- ROGERS, C.R. (1978): *Hacia una teoría de la creatividad*. Madrid: Narcea.
- SECADAS, F.(1978): Las definiciones del juego. *Revista española de Pedagogía*, 142,
- SEGURA, M.; EXPÓSITO, J.R.; ARCAS, M.: *Programa de competència social. Decideix*. L' edita el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
- SHALLCROSS, D. J. Article d'Internet <http://www.iacat.com>. Ed.D. Ex-presidenta de la Creative Education Fundation. University of Massachusetts, Amherst, U.S.A. Miembro del grupo IACAT Compostela. Santiago de Compostela, España, Julio 1995.
- SILVA I MARTORELL, 1983: *Bateria de socialització*. Manual, Ed. TEA
- SPIVACK, G. And SHURE, M.B.(1974): *Social adjustment of young children*. San Francisco,
- STENHOUSE, L.(1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid
- STERNBERG, R. Y T. LUBART, (1996): Creando mentes creativas, *Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes, núm. 5, junio-julio*, Guadalajara, México.
- STERNBERG, R.J. I LUBART, T. L.(1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Editorial Paidós transiciones.

- STERNBERG, R.J. I LIBART, T.I. (1991): An investment Theory of Creativity and Its development. *Human Development*, 34.
- TORRANCE, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- TORRANCE, E.P. (1977): *Educación y capacidad creativa*. Marova, Madrid.
- TORRANCE, E.P. (1977): *La enseñanza creativa*. Marova, Madrid.
- TRIGO, E.(1996): *La creatividad Lúdico-Motriz*. Universidad de Santiago de Compostela.
- URDIALES, M.A. Y OTROS (1998): *Guía Lúdica para el currículo de educación primaria*. Editorial Escuela española.
- VIÑAO FRAGO, A. (1998): Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes, en *Cultura y Civilizaciones, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Universidad de Valladolid.
- VYGOTSKY, L. (1962): *Thought and language*. Wiley, New York.
- VYGOTSKY, L.S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- WEISBERG, R.W. (1986): *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor
- WHITE, S.H.(1970): Some general outlines of the matrix of developmental changes between five and seven years. *Bulletin of the Orton Society*.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós – M.E.C.
- YUSTE HERNANZ, C. (1991): *Inteligencia general i factorial (IGF)*. TEA ediciones, Madrid
- ZELINA, M.(1992): Creativization Of Personality:The need to study it. *Studia Psychologia*, 34

# BIBLIOGRAFIA PROGRAMA D'EDUCACIÓ

## ARTÍSTICA

- Bibliografia del pintor, “Van Gogh” per Ingo F. Walther, Editorial Taschen.
- Historia del arte, de Jose Maria de Azcarate Ristori, Alfonso Emilio Perez Sanchez y Juan Antonio Ramirez Domínguez, Editorial Anaya, Madrid, 1991.
- El arte del siglo XX, editorial Salvat.
- AGÜERA, I.(1997): *Ideas prácticas para un currículo creativo*. Editorial Narcea.

### CONTES:

- “Per l’amor de Vincent” , de Brenda V.Northeast, Editorial Serres, Barcelona, 2000. Conte basat en la vida i els quadres més representatius de Van Gogh, especialment els pintats en Arlés.
- “El quadre més bonic del món” , de Miquel Obiols i Roger Olmos, Editorial Kalandraka, Barcelona 2001. Fa referència a Joan Miró i al seu estil artístic, especialment al seu treball amb els colors: groc, blau, vermell, negre i verd. (Per a xiquets i xiquetes d’infantil).
- “El somni d’en Dalí”. Text i il·lustracions de Carles Rabat. Edicions Brosquil, València. En Salñvador Dalí té un sumni: construir una casa meravellosa per a viure-hi amb la Gala, la seva estimada. Però aquesta casa és molt especial: és una casa feta amb els somnis que té cada nit i que va pintant dia rere dia. Construir-la no serà una tasca gens fàcil, ja que la nit amaga un misteri que intentarà acabar amb la seva gran il·lusió (un exercit de formigues és mingent poc a poc la seva casa). Tot i això, els seus somnis són plens de màgia i en Dalí lluitarà perquè no desapareguin (un ós formiguer l’ajudarà a desfer-se de les formigues). (Per a xiquets i xiquetes d’infantil).

-“Salvador Dalí, pinta’m un somni”. Montse Gisbert. Dalí 2004, editorial Serres, Barcelona 2003. Fa un recorregut per la vida i obres de Dalí: hi ha un recull de les fotos més representatives de la seva vida. També mostra i explica les obres més representatives de totes les facetes de la seva vida, i anota la grandària del quadre i en quin museu es pot contemplar. (Més adequat per a alumnes de primària i secundària). La Història és la següent: Salvador Dalí va nèixer a Figueres l’any 1904, i quan era petit ja li agradava molt dibuixar i pintar. Sovint feia retrats del seu pare i de la seva germana, i també li agradava pintar paisatges de Cadaqués, que és el poble on anava a passar les vacances. Quan va ser més gran es va convertir en un artista molt famós, i feia exposicions de les seves pintures a tot el món. Gala va ser la seva companya, model, i esposa, i també li va fer molt retrats. El 1974 va inaugurar el Teatre museu Dalí a Figueres, on es poden veure moltes pintures seves, i també el seu cotxe amb pluja a l’interior, i un sofa amb forma de llavis!. L’any 1983 Dalí va crear la Fundació Gala-Salvador Dalí, la institució que des d’aleshores conserva, protegeix i divulga la seva obra.

- “El món màgic de Gaudí” per Carlos Esteve. Editorial Molino. Barcelona, 2002. La Júlia, una adolescent, fa un recorregut pels edificis de Gaudí (Finca Güell, Finca Miralles, Les teresianes, edifici Bellresguard, Parc Güell, Casa Vicens, Sagrada Família, Casa Milà o la Pedrera, Casa Batlló, Casa Calvet, Palau Güell), ens transporta a un món màgic ple de criatures fantàstiques, tan imaginatives com la seva obra. (Per a infantil i primària).

-“Les tres bessones i Gaudí” per Roser Capdevila, Editorial 2002 Cromosoma. Aquest llibre vol ser un record de l’especial TV Les tres Bessones i Gaudí, producció realitzada en commemoració del 150 aniversari del naixement de l’arquitecte Antoni Gaudí. Es centra sobre tot en la construcció de la Pedrera. (Adequat per a infantil i primària.).

-“Auguste, con amor”, per Brenda V. Northeast, editorial Serres, Barcelona ,2000. Representa al pintor Auguste en un oset que conta la seva vida i l’amor per pintar paisatges, la bellesa de les persones i la natura. Mostra els quadres més representatius. (Per a primària i secundària).

-“Claude, con amor”, per Brenda V. Northeast, editorial Serres, Barcelona, 2001. Aquest llibre està dedicat a la memòria de Claude Oscar Monet. Per a Claude, simbolitzat en un

oset, la llum era un motiu de fascinació. Li encantava observar la llum en les fulles dels arbres, el canvi de colors amb el moviment del vent, les zones de llum i ombres. (Ideal per treballar tècniques pictòriques on la llum siga la protagonista. Per a primària i secundària).

-“On és la reina?, per M<sup>a</sup> Àngels Comella, editorial Serres, Barcelona, 2001. Amb aquest llibre, i de la mà de Sofia i la seva àvia, es poden conèixer algunes de les obres de Velázquez. Explica detalls i personatges dels quadres: “Las Hilanderas”, “El infante Felipe Próspero”, “Las Meninas”, “La rendición de Breda o El cuadro de las lanzas”, “Felipe IV armado, con león a los pies” i “Reina Mariana de Austria”. (Per a primària i secundària).

-“La princesa i el pintor”, per Jane Johnson, editorial Serres. Conta la història de l’infanta Margarita, que espera vore finalitzat el quadre de la Meninas, que ha fet el seu amic Diego Velazquez. (per primària i secundària).

-“ Carlota i les llavors de gira-sol”, per James Mayhew, editorial Serres. Conta les aventures de Carlota en el museu. Els quadres que es representen són dels post-impressionistes: Vincent Van Gogh, Paul Gaugin i Paul Cézanne.

-“Bon dia, sensory Tàoies!”, per M<sup>a</sup> Àngels Comella, Romi Kirilova i Mercè Seix, editorial Serres, Barcelona 2001. A través dels ulls d’una xiqueta és fa un recorregut per les obres més enigmàtiques del artistes contemporani Antoni Tàpies. Al final del llibre es relaciones les obres, la tècnica utilitzada en cadascuna, l’anys i on es pot vore.

-“¿Qué es el arte?. Pintura i escultura”, per Nuria Roca. Editorial Molino, Barcelona, 2003. A través de la veu i les imatges de xiquets es parla de com experimenten els més menuts l’art: els colors preferits, la barreja i creació de nous colors, les sensacions que aporten els colors, les formes, línies i taques,... És un conte d’activitats i experiments.

-Carpi, Pinin (1980): “La isla de los cuadrados mágicos”. Editorial Edhasa, Barcelona. Parla sobre Paul Klee.



## ÍNDIX DE CUADRES

---

Quadre 1:	L'expressió creativa des de diferents llenguatges.	22
Quadre 2:	El llenguatge total com a expressió creadora integral.	22
Quadre 3:	Àmbits en què aplicar i desenvolupar la creativitat.	23
Quadre 4:	Funcions dels hemisferis en l'afàsia.	28
Quadre 5:	Cicles del procés creatiu de la Teoria de la Supressió de F. Secadas.	50
Quadre 6:	Estratègies utilitzades pel professorat per elaborar una programació creativa.	64
Quadre 7:	Relació entre objectius i capacitats	64
Quadre 8:	Punts cardinals d'una programació creativa i les dimensions dels seus objectius.	73
Quadre 9:	Cub creàtic de S. De la Torre	74
Quadre 10:	Resum del model de Creàtica de Saturnino de la Torre	75
Quadre 11:	Nivells bàsics d'intervenció en el currículum.	99
Quadre 12:	Diferència entre l'avaluació creativa i la clàssica.	132
Quadre 13:	Camps d'acció de l'expressió creativa.	138
Quadre 14:	Expressió i procés creador	141
Quadre 15:	Relacions en l'evolució de la capacitat creadora.	187
Quadre 16:	Grup de garabats primaris de R. Kellog.	189
Quadre 17:	Continguts de l'educació artística en primària.	210
Quadre 18:	Blocs de continguts o projectes de treball.	275
Quadre 19:	Característiques d'una metodologia potenciadora de la creativitat.	280
Quadre 20:	Guió de les activitats.	294
Quadre 21:	Fases i temporalització del treball d'investigació.	436
Quadre 22:	Característiques del disseny d'investigació.	459
Quadre 23:	Instruments d'avaluació.	461
Quadre 24:	Indicadors de la creativitat.	464
Quadre 25:	Diari d'aula.	472
Quadre 26:	Autoinforme de la mestra.	473
Quadre 27:	Autoinforme de l'alumnat.	474





## ÍNDIX DE TAULES

---

Tabla 1	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en la prova d'intel·ligència IGF	440
Tabla 2	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control, en la prova d'intel·ligència IGF	441
Tabla 3	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control, en la prova d'intel·ligència IGF	441
Tabla 4	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II, en la prova d'intel·ligència IGF	442
Tabla 5	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control, en la prova d'intel·ligència IGF	442
Tabla 6	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control, en la prova d'intel·ligència IGF	443
Tabla 7	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en la prova de socialització BAS.	444
Tabla 8	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control en la prova de socialització BAS.	444
Tabla 9	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control, en la prova de socialització BAS.	445
Tabla 10	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II en la prova de socialització BAS.	446
Tabla 11	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control en la prova de socialització BAS	446
Tabla 12	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control, en la prova de socialització BAS.	447
Tabla 13	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.	448
Tabla 14	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.	448
Tabla 15	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.	449
Tabla 16	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.	450
Tabla 17	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.	450
Tabla 18	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control en la prova d'autoconcepte de Piers Harris.	451

Tabla 19	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i experimental II en el TAEC	477
Tabla 20	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental I i control en el TAEC	478
Tabla 21	Comparació entre els grups de tercer curs, experimental II i control en el TAEC	479
Tabla 22	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i experimental II en el TAEC	480
Tabla 23	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental I i control en el TAEC	481
Tabla 24	Comparació entre els grups de cinquè curs, experimental II i control en el TAEC	482
Tabla 25	Comparació entre el grup experimental I de tercer i el grup experimental I de cinquè en el TAEC	485
Tabla 26	Comparació entre el grup experimental II de tercer i el grup experimental II de cinquè en el TAEC	486
Tabla 27	Comparació entre el grup control de tercer i el grup control de cinquè en el TAEC	487
Tabla 28	Puntuacions totals i significativitat en TAEC	489
Tabla 29	Puntuacions totals en BAS.	489
Tabla 30	Significativitat en les variables negatives del BAS.	490
Tabla 31	Variabes del TAEC amb puntuacions significatives.	491
Tabla 32	Mitja de les variables del TAEC .	493

# ÍNDIX DE LES ACTIVITATS DEL PROGRAMA D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA.

---

## BLOC I: DELS ARTISTES A LES VIVÈNCIES PERSONALS

1	L'art representatiu:	295
1.1.	Els colors de Rivera	295
1.2.	Juguem amb Las Menimas.	299
2	Vincent Van Gogh i l'art post- impressionista.	304
3	L'expressionisme.	309
3.1.	L'abstracció de la mà de Mondrian.	310
3.2.	Paul Klee i les formes geomètriques.	318
4	L'art abstracte de Joan Miró.	322
4.1.	Entrem en el quadre.	322
4.2.	Quadres amb històries de Joan Miró	325
4.3.	Els colors i les línies de Miró.	331
4.4.	Estudi del quadre «Vol de la libèl·lula al voltant del sol».	335
4.5.	La botija de Miró.	338
4.6.	L'estil de Miró.	340
5	Picasso, pare del Cubisme.	345
6	Pintors contemporanis.	353
6.1.	L'art sensorio-simbòlic en: La ruta de les piràmides de Vicent Aunió	353
6.2.	Manolo Gallardo	363
6.3.	Philip Gastón	366
7	Leonardo Da Vinci, artista per a tot.	370

## BLOC II: DE L'EXPERIMENTACIÓ A L'ART

8	Fem d'inventors.	373
8.1.	Fem maraques	373
8.2.	Fem farina d'ametla.	373
9	Els sentits i la percepció.	376
9.1.	Fem la pell d'un animal.	379
9.2.	Treballem les textures	379
9.3.	Els peixos del fons de la mar.	382
9.4.	En Bernat i la vaca.	385
9.5.	Dibuixem pel tacte.	388
9.6.	Mirem el cel.	392
9.7.	La vista, l'olfacte i el tacte.	395
9.7.1.	La vista:	397
	-Els nostres ulls.	397

	-Què miren els nostres ulls.	399
	-Des d'on miren	400
	9.7.2. L'olfacte: Els olors.	403
	9.7.3. El tacte: Està nevant.	404
10	La psicomotricitat	407
	10.1. Un circuit.	407
	10.2. Les ombres i el sol.	410
<b>BOLC III: COM TREBALLAR DE FORMA ARTÍSTICA LES CELEBRACIONS.</b>		
11	Nadal: La targeta de Nadal.	412
12	12. Carnestoltes.	414
	12.1. «Som artistes»	414
	12.2. Les menines a carnestoltes.	416
13	Falles.	418
	13.1. Un castell de focs artificials.	418
<b>BLOC IV: UNA MOSTRA DE TREBALL PER PROJECTES.</b>		
14	La fusta que volia ser peix.	420

---

---