



# Les proves de correcció objectiva i l'aprenentatge de la Història de l'Art al Batxillerat

Montserrat Rovira i Bach

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

Facultat de Formació del Professorat  
Departament de Didàctica de les Ciències Socials

**LES PROVES DE CORRECCIÓ OBJECTIVA I  
L'APRENTATGE DE LA HISTÒRIA DE L'ART  
AL BATXILLERAT**

---

**ANNEXOS**



**Annex I**

**Revistes consultades**



## **ANNEX I: REVISTES CONSULTADES**

---

### **REVISTA: IBER**

---

#### **1. La pintura como fuente histórica e instrumento didáctico**

- **Autores:** [Antonia Fernández](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 1, 1994 , pags. 83-88
- **Resumen:**
  - El artículo pretende presentar algunas posibilidades didácticas de la pintura en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. En este sentido, se presenta al servicio de una historia-problema preocupada por ayudar a conceptualizar procesos y situaciones, detectar protagonismos, cambios y permanencias de forma explicativa; pero también por la enseñanza de procedimientos y de actitudes propias del oficio de construcción de la Historia como ciencia.

#### **2. El patrimonio histórico-artístico, en una nueva dimensión curricular**

- **Autores:**
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 2, 1994 (Ejemplar dedicado a: El patrimonio histórico-artístico), pags. 4-6

#### **3. Una experiencia de evaluación procedimental: la prueba y los criterios de corrección**

- **Autores:** [Agustí Alcoberro Pericay](#), [Cristòfol A. Trepal i Carbonell](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 2, 1994 (Ejemplar dedicado a: El patrimonio histórico-artístico) , pags. 99-106

#### **4. Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria**

- **Autores:** [Enrique Gozalbes Cravioto](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 5, 1995 , pags. 95-100
- **Resumen:**
  - En este artículo se analizan diversos aspectos de la problemática que presentan los contenidos de Historia del Arte en la Enseñanza Secundaria. El papel de los mismos es subsidiario de los contenidos de Historia social y económica. Por otra parte, los profesores del Area han realizado escasas investigaciones o reflexiones acerca de estos contenidos. Tratamos de hacer una primera aproximación a su selección

---

y secuenciación que debe realizarse desde la investigación y la reflexión y no desde la improvisación.

## **5. El valor del arte y la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales**

- **Autores:** [Inma Socías](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 8, 1996 , pags. 7-16
- **Resumen:**
  - Este artículo se vertebra sobre dos núcleos conceptuales, a saber, el valor de la imagen en la Historia del arte, y la renovación de la didáctica. Consta de una primera parte donde se revisan distintos niveles icónicos: artístico, mediático, publicitario, patrimonial, y una segunda parte donde se propone una investigación de carácter práctico.

## **6. La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realidad posible**

- **Autores:** [Roser Calaf Masachs](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 8, 1996 , pags. 17-24
- **Resumen:**
  - El presente artículo pretende replantear la enseñanza de la historia del arte en la escuela secundaria. Para ello incorpora el discurso de las diferentes perspectivas de la historia del arte y de la Estética a nivel teórico. Propone la unión con las enseñanzas artísticas que se plantean en la escuela secundaria para enlazar con una praxis que definimos como Educación Artística. Nuestra sugerencia intenta superar la practica que de esta disciplina se hace en las aulas de secundaria, entendida esta como prolongación de la Historia.

## **7. Cómo elaborar unidades de Historia del Arte**

- **Autores:** [Gloria Alvarez de la Prada](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 8, 1996 , pags. 69-78
- **Resumen:**
  - Discurrir acerca de como mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del arte es el objetivo de estas paginas. Las cuestiones a resolver por el profesor son que enseñar, a quienes, cuando, como, con que recursos y, sobre todo, para que. Una vez explicitadas las respuestas, se realizaran las actividades de diagnostico y motivación, previas a la tarea de enseñar a "leer" obras de arte. La meta final es lograr que el alumno aprenda a observar, describir, interpretar, comparar y valorar, todo lo cual le conducirá a construir su propio pensamiento y gusto artístico.

## **8. La asignatura de Historia del Arte en el bachillerato LOGSE: un ejemplo de programación**

- **Autores:** [Aurora Gil](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 8, 1996 , pags. 79-92
- **Resumen:**
  - La concepción disciplinar de la asignatura de historia del arte que aparece en el decreto de currículo de bachillerato es muy novedosa. Se comentan algunas de las indicaciones de la introducción del decreto y se enumeran los contenidos que se proponen, para indicar seguidamente algunos aspectos relativos a la metodología e incluir un ejemplo de programación.

## **9. La lectura de la obra de arte en secundaria**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepà i Carbonell](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 8, 1996 , pags. 57-68
- **Resumen:**
  - La utilización de las obras de arte para el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia es frecuente y pueden tener diversos fines. No obstante, entre estos, no suele ser habitual el encaminado a obtener un aprendizaje de la lectura de la obra de arte. En este artículo el autor plantea una aplicación didáctica de este procedimiento. Después de unas consideraciones generales sobre el método en general y de su didáctica en particular se explícita su puesta en practica y se ejemplifica en relación a la escultura.

## **10. Omisiones y silencios: notas para una enseñanza no discriminatoria en la historia del arte**

- **Autores:** [Alba Ibero Constansó](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 13, 1997 (Ejemplar dedicado a: La cartografía) , pags. 99-106

## **11. El papel de la historia del arte en el currículum**

- **Autores:** [Rosa María Avila Ruiz](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 29, 2001 , pags. 67-80
- **Resumen:**
  - El presente artículo pretende dar una visión del estado actual de la historia del arte en el currículum desde una perspectiva constructivista, compleja y crítica del conocimiento. Para abordar esta cuestión, el análisis empieza por la disciplina propiamente dicha, los problemas y obstáculos que han surgido en su construcción histórica y que han marcado no solo a los distintos profesionales de la enseñanza, sino también a su enseñanza propiamente dicha. Después, el artículo abunda



---

en su correspondiente plasmación en el curriculum y en las respectivas propuestas didácticas que han surgido como propuestas alternativas al curriculum tradicional. Finalmente, se esboza, desde la perspectiva antes mencionada, los principios básicos de una propuesta didáctica y curricular proyectada en una educación historico-artística para la enseñanza obligatoria de marcado carácter social.

## **12. La didáctica de la historia del arte: Una propuesta para formar maestros**

- **Autores:** [Natividad Ortega Morales](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 31, 2002 (Ejemplar dedicado a: Internet y la enseñanza de la historia ) , pags. 112-118

## **13. Didácticas de la historia del arte: Criterios para una fundamentación teórica**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepà i Carbonell](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 37, 2003 (Ejemplar dedicado a: Repensar el arte en la enseñanza) , pags. 7-17

## **14. Paradigmas utilizados por el profesorado de bachillerato en historia del arte**

- **Autores:** [Javier Santamaría](#), [Mikel Mirena Asensio Brouard](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 37, 2003 (Ejemplar dedicado a: Repensar el arte en la enseñanza) , pags. 18-29

## **15. La enseñanza de la historia del arte en la ESO**

- **Autores:** [Ana María Alonso Gutiérrez](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 37, 2003 (Ejemplar dedicado a: Repensar el arte en la enseñanza) , pags. 54-64

## **16. Internet como recurso para la historia del arte**

- **Autores:** [Javier Santamaría Antonio](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 41, 2004 (Ejemplar dedicado a: Recursos de Internet para la enseñanza de la historia) , pags. 19-34
- **Resumen:**
  - El presente artículo está destinado al enseñante de bachillerato de historia del arte y muestra tanto las clases de acceso a las bases de datos localizadas en Internet, centradas en la arquitectura, escultura y pintura, como la descripción y valoración de sus contenidos. El conocimiento del índice de los archivos permite confeccionar con mayor

rapidez el listado de obras de un periodo determinado o de un movimiento y artista concreto como elemento previo para realizar a continuación las carpetas y álbums que compondrán los CD's que realizará el profesorado para sus clases. En la descripción de los archivos se presentan primero los pictóricos que son más abundantes y después los escultóricos y arquitectónicos, que aparecen unidos en la confección originaria. El orden de presentación de las bases de datos comporta asimismo una valoración de las mismas.

### **17. Los campos de aprendizaje y la historia del arte**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepàt i Carbonell](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 43, 2005 , pags. 44-57
- **Resumen:**
  - En este artículo se presentan los llamados campos de aprendizaje, institución educativa del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Se describen sus objetivos y sus menús didácticos. Se analizan pormenorizadamente en uno de ellos, "Monestirs del Cister", los temas que tratan y su metodología didáctica referidas principalmente a la enseñanza de la historia del arte. Finalmente se deduce de su práctica cómo podría ser el contenido básico de una aula-laboratorio de historia del arte.

### **18. La WebQuest y la didáctica de la historia**

- **Autores:** [Carmen Barba](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 47, 2006 , pags. 91-100
- **Resumen:**
  - Este trabajo expone el proceso artístico de realización de una alfombra floral por profesores y alumnos del IES Auga da Laxe de Gondomar, Pontevedra y sus implicaciones didácticas en diversas áreas de conocimiento y en temas transversales.

### **19. Lo que no es nuevo puede ser actual: hacia distintos puntos de mira de la didáctica del arte**

- **Autores:** [Roser Juanola i Muntsà Calbó](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 49, 2006 (Ejemplar dedicado a: Arte e historia del arte en las aulas) , pags. 26-37

### **20. Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte**

- **Autores:** [Olaia Fontal Merillas](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 49, 2006 (Ejemplar dedicado a: Arte e historia del arte en las aulas) , pags. 47-56

---

## **21. Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte: una propuesta didáctica**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepà i Carbonell](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 49, 2006 (Ejemplar dedicado a: Arte e historia del arte en las aulas) , pags. 57-73

## **22. Obstáculos para comprender y valorar el arte actual**

- **Autores:** [María Sánchez Agustí](#)
- **Localización:** [Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia](#), ISSN 1133-9810, Nº 50, 2006 , pags. 77-86
- **Resumen:**
  - Hoy en día una gran parte de la población, y entre ella, los alumnos no universitarios, manifiestan grandes reticencias a valorar las producciones artísticas de la actualidad, siendo éste un interesante tema de estudio para la didáctica de la historia del arte. Como método de aproximación a las claves explicativas del porqué de esta falta de entendimiento, se apuntan en el artículo algunas ideas. En él se realiza un barrido por las principales variables (belleza, dificultad técnica, creatividad...) que han explicado el arte de todos los tiempos y se señala la originalidad de los lenguajes expresivos generados en la pintura y la escultura a lo largo del siglo xx, como el hilo causal que lo vincula a la tradición artística, aunque sea para transgredirla. Pero ese delgado nexo no resulta válido para comprender la artísticidad actual, porque nada queda ya por transgredir. Llegados a este punto, se propone que los esfuerzos educadores se redirijan hacia nuevos medios expresivos, mucho más acordes con las valoraciones de la masa social.

**REVISTA: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

---

**Núm.148**

**Gener 2006**

[El aprendizaje en los museos de arte. Algunas propuestas](#)

Cristófol-A. Trepal

**Núm.170**

**Març 2008**

[La futura formación en ciencias sociales-historia de los profesores de primaria-ESO basada en estándares de contenidos](#)

Mauricio Molina

**1. Educar a través de l'art**

- **Autores:** [Lluís Vallvé](#)
- **Localización:** [Perspectiva escolar](#), ISSN 0210-2331, N° 269, 2002 , pags. 34-45

**2. La revisió del paper de la història de l'art en l'educació**

- **Autores:** [Fernando Hernández](#)
- **Localización:** [Perspectiva escolar](#), ISSN 0210-2331, N° 269, 2002 , pags. 57-63

**3. La història de l'art a l'escola**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepà i Carbonell](#)
- **Localización:** [Perspectiva escolar](#), ISSN 0210-2331, N° 269, 2002 , pags. 1-11

---

## **REVISTA: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES**

---

### **1. Mètode científic i didàctica de les ciències socials**

- **Autores:** [J. Montesinos](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 2, 1989 , pags. 51-56

### **2. Tratamiento del texto científico en la enseñanza de la historia**

- **Autores:** [J. Montesinos](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 3, 1990 , pags. 17-24

### **3. La cultura ibérica a través d' un museu i un jaciment arqueològic**

- **Autores:** [Josep Montesinos i Martínez](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 6, 1992 , pags. 59-72

### **4. La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairos**

- **Autores:** [Pilar Maestro](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 8, 1994 , pags. 53-96

### **5. Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión**

- **Autores:** [Rafael Valls Montes](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 12, 1998 , pags. 3-28

### **6. Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales**

- **Autores:** [Alberto Luis Gómez](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 13, 1999 , pags. 5-28

### **7. Aprendizaje de la cultura y cultura del aprendizaje (reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia)**

- **Autores:** [Ramón López Facal](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 13, 1999 , pags. 33-54

---

## **8. Los proyectos de innovación didáctica: el caso del Proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia**

- **Autores:** [Xosé Manuel Souto González](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 13, 1999 , pags. 55-80

## **9. Un punto de vista sobre la didáctica de las ciencias sociales**

- **Autores:** [Joan Pagès Blanch](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 14, 2000 , pags. 3-22

## **10. Usos y abusos de la educación histórica**

- **Autores:** [Raimundo Cuesta Fernández](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 14, 2000 , pags. 23-32

## **11. Qué historia y qué profesorado de historia secundaria en el siglo XXI**

- **Autores:** [Pablo Antonio Torres Bravo](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 14, 2000 , pags. 33-52

## **12. El examen en la enseñanza de la historia**

- **Autores:** [Francisco Javier Merchán Iglesias](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 15, 2001 , pags. 3-21

## **13. Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas**

- **Autores:** [Rafael Valls Montes](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 15, 2001 , pags. 23-36

## **14. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia**

- **Autores:** [Pilar Maestro](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 16, 2002 , pags. 3-33
- **Resumen:**
  - La escuela pública nacida en el XIX en España, produjo un modelo de enseñanza de la Historia fuertemente condicionado por objetivos políticos. La disciplina adoptó la forma de un resumen de la Historiografía oficial, es decir del nacionalismo historiográfico y sus obras mayores, las llamadas Historias Generales, cuya misión era la creación y divulgación de una conciencia nacional española. La versión historiográfica se volcó en programas y libros de texto mediante la teoría

pedagógica del resumen, a través del que se trasvasó junto a unos tópicos históricos, un modelo de currículum y una concepción teórica de la Historia. En ausencia de principios educativos independientes, estos tres elementos, son los que ayudaron a consolidar un modelo tradicional de enseñanza de la Historia de gran resistencia, muchos de cuyos supuestos se mantienen.

Palabras clave: historias generales, enseñanza de la historia, nacionalismo, modelo tradicional de enseñanza.

### **15. Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia**

- **Autores:** [Antonia Fernández Valencia](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 18, 2004 , pags. 5-24
- **Resumen:**
  - El artículo presenta formas actuales de incorporación del protagonismo social de las mujeres en la enseñanza de la Historia y aporta reflexiones y propuestas para enriquecerlas.

### **16. Los problemas docentes en historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad**

- **Autores:** [Xosé Manuel Souto González](#), [José Beltrán Llavador](#), [Nicolás Martínez Valcárcel](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 19, 2005 , pags. 33-55

### **17. Propuestas de intervención en el aula de las ciencias sociales de secundaria en un contexto multicultural**

- **Autores:** [Manuel José López Martínez](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 20, 2006 , pags. 3-21
- **Resumen:**
  - En este artículo queremos ofrecer un ejemplo práctico de las posibles acciones educativas desarrolladas por el profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria en los nuevos contextos multiculturales. Éstos comprometen a todo el profesorado a buscar planteamientos pedagógicos y didácticos ajustados a los actuales escenarios socio-educativos. Así, en un ambiente social de nueva configuración, la compleja labor emprendida por el profesorado para poner en marcha prácticas educativas interculturales merece ser reconocida y valorada por nuestra sociedad democrática.



---

**18. La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepal i Carbonell](#), [Maria Feliu Torruella](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 21, 2007 , pags. 3-13

**19. La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de bachillerato**

- **Autores:** [Vicent Llàcer Pérez](#)
- **Localización:** [Didáctica de las ciencias experimentales y sociales](#), ISSN 0214-4379, Nº 21, 2007 , pags. 53-89

---

## **REVISTA: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA**

---

### **1. BUP: las mujeres en la historia del arte**

- **Autores:** [Beatriz Porqueres](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 191, 1991 , pags. 52-54

### **2. Procedimientos en historia**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepal i Carbonell](#), [Francesc Xavier Hernández Cardona](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 193, 1991 , pags. 60-64

### **3. Secundaria: el Proyecto Historia 12/16**

- **Autores:** [Pilar Maestro](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 194, 1991 (Ejemplar dedicado a: Proyectos y materiales curriculares) , pags. 78-81

### **4. Ciencias Sociales, Geografía e historia: dos opiniones: al término de una cepa**

- **Autores:** [Joan Pagès Blanch](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 197, 1991 , pags. 70-73

### **5. BUP: teatro e historia**

- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 198, 1991 , pags. 42-43

### **6. El lugar de la historia**

- **Autores:** [Julio Valdeón Baruque](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 213, 1993 , pags. 15-18

### **7. BUP: del Barroco a las nuevas tecnologías**

- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 219, 1993 , pags. 56-57

### **8. La construcción del conocimiento histórico: Algunas cuestiones pendientes de investigación**

- **Autores:** [Margarita Limón Luque](#), [Mario Miguel Carretero Rodríguez](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, N° 221, 1994 , pags. 24-26

---

## **9. Enseñanza de las ciencias sociales: Balances y perspectivas**

- **Autores:** [Francesc Xavier Hernández Cardona](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 236, 1995 , pags. 8-11

## **10. Ideas, estrategias y recursos**

- **Autores:** [Joan Santacana Mestre](#), [Francesc Xavier Hernández Cardona](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 236, 1995 , pags. 12-25

## **11. Para saber más**

- **Autores:** [Cristòfol A. Trepal i Carbonell](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 236, 1995 , pags. 26-30

## **12. El arte, argumento educativo**

- **Autores:** [Belén Segurado Cortés](#), [Carlos Enrique Pérez-Bermúdez Inglés](#), [Luz Rodríguez Guillén](#), [Aurora Valero Cuenca](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 252, 1996 , pags. 18-21

## **13. Acercar la historia a la historia**

- **Autores:** [Francisco Pulido Muñoz](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 257, 1997 , pags. Enseñar el arte contemporáneo: taller para escolares del Museo Reina Sofía
- **Autores:** [Lola Lara](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 284, 1999 , pags. 37-42 24-27

## **15. La enseñanza de la Historia en el siglo XXI**

- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 295, 2000 , pag. 51

## **16. Taller de arte contemporáneo**

- **Autores:** [Inmaculada Martín Rodrigo](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 302, 2001 , pags. 20-22

### **17. Profesores y alumnos en la clase de Historia**

- **Autores:** [Francisco Javier Merchán Iglesias](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 309, 2002 , pags. 90-94

### **18. Cuando la historia se escribe y se pinta**

- **Autores:** [Montserrat Martín Alvarez](#), [María Jesús Alonso Vázquez](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 349, 2005 , pags. 38-41
- **Resumen:**
  - La visión de Velázquez y de Calderón de la Barca sobre un mismo hecho histórico es el objeto de estudio de esta experiencia interdisciplinar. Mientras en Historia analizan el cuadro, en Literatura estudian la obra teatral. Los alumnos relacionan los contenidos de ambas áreas, comparan los enfoques de un mismo acontecimiento y ofrecen el suyo propio en el código literario y el artístico.

### **19. Una galería de arte en el instituto**

- **Autores:** [Carlos García Ramos](#), [Cipriano Egido Fondón](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 358, 2006 , pags. 40-43

### **20. Aprendiendo a mirar**

- **Autores:** [Pilar Lacasa](#), [G. Lafuente](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 371, 2007 (Ejemplar dedicado a: Viaje por el arte) , pag. 57

### **21. ¿Por qué el arte como vehículo?**

- **Autores:** [G. Lafuente](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 371, 2007 (Ejemplar dedicado a: Viaje por el arte) , pags. 58-60
- **Resumen:**
  - En el programa DAP el arte es entendido como un elemento universal, integrador de culturas, que sirve para aprender a pensar y reflexionar. Ante una obra, elegida entre una selección de 40 lienzos, se formula al alumnado unas preguntas que lo animan a observar, analizar y argumentar sus opiniones. Niños y jóvenes interiorizan un sistema de diálogo con la obra y descifran sus secretos. El arte deja de ser una experiencia para "elegidos".

---

## **22. Diseñar un programa de Educación Artística**

- **Autores:** [María Elena Martín Ruiz](#), [Magalí Pasero Colunga](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 371, 2007 (Ejemplar dedicado a: Viaje por el arte) , pags. 64-66
- **Resumen:**
  - El reto del programa Didáctica del Arte y el Patrimonio es llevar al alumnado a dialogar con las obras, en un ejercicio de desarrollo intelectual y social. A través de nueve sesiones de trabajo, se exploran las distintas áreas que conforman la identidad del individuo: él mismo y su entorno, el valor de cada cultura -incluida la propia- y los valores universales.

## **23. Crear y aprender a través del arte**

- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 371, 2007 (Ejemplar dedicado a: Viaje por el arte) , pags. 67-69
- **Resumen:**
  - Se encuentran en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid y conversan con su profesora ante la obra Caballete con lienzo, de Michelangelo Pistoletto. A través de sus múltiples miradas y de la conducción de la profesora, se construyen significados diversos y se articula una interpretación peculiar, en la que dejan de comportarse como receptores pasivos de influencias.

## **24. Hacia una evaluación compartida**

- **Autores:** [Ana Belén García Varela](#), [Héctor del Castillo](#)
- **Localización:** [Cuadernos de pedagogía](#), ISSN 0210-0630, Nº 371, 2007 (Ejemplar dedicado a: Viaje por el arte) , pags. 79-83
- **Resumen:**
  - Alumnado, docentes, expertos en arte e investigadores se implican en el análisis del proceso de trabajo y no sólo del producto final. La evaluación tiene presente las distintas miradas de los participantes, los escenarios, las fases de preparación e implantación y el proceso de aprendizaje de niños y niñas, que responden las mismas preguntas al comienzo y al final del proyecto.

## MISCEL·LÀNIA

---

### **1. Las bases de datos gráficas del CSIC sobre Patrimonio e Historia del Arte en Internet** **CSIC Graphic Databases on Heritage and Art's History in Internet**

- **Autores:** [Clara Giner](#), [María José Fernández Frial](#), [Francisco Fernández Izquierdo](#)
- **Localización:** [La historia en una nueva frontera = History in a new frontier](#) / coord. por [Francisco José Aranda Pérez](#), [Porfirio Sanz Camañes](#), [Francisco Fernández Izquierdo](#), 2000, ISBN 84-8427-041-6
- **Resumen:**
  - La actividad científica continuada durante casi un siglo que se viene desarrollando en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, fundado en 1939, y anteriormente en la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, ha supuesto la adquisición sistemática de equipamiento tecnológico para experimentación que una vez convertido en obsoleto tiene interés para estudios de Historia de la Ciencia. Por otra parte, muchas de las investigaciones realizadas han supuesto la elaboración de múltiples colecciones de documentos gráficos. Las fotografías obtenidas con objetos científicos han sido acumuladas a lo largo de los años y su conservación, documentación y difusión es un objetivo que ha llevado a la ejecución de diversas iniciativas. Objetos que se conservan físicamente y que hay que documentar, especialmente con planos e imágenes de los mismos, y fotografías que también es preciso acompañar de información descriptiva sobre su contenido tienen un tratamiento documental análogo. La incorporación de la imagen digital en los procedimientos de documentación, y las facilidades de consulta abiertas por las redes telemáticas y por Internet en concreto nos hicieron pensar en el empleo de una plataforma común para poder difundir información gráfica y textual conservada en el CSIC. Tras diversos intentos se puso finalmente en marcha en 1996 gracias a la financiación del Plan Nacional de I+D en el Area de Aplicaciones y Recursos Telemáticos un proyecto de difusión de una parte del Patrimonio Histórico del CSIC, cuyo contenido es la Historia de la Ciencia y la Historia del Arte. En el primero de los ámbitos está trabajando desde hace años el Servicio de Patrimonio del CSIC, que se encarga del inventario de todos los bienes del organismo, incluidos los de tipo histórico. En el segundo caso, la Fototeca del Departamento de Historia del Arte del Centro de Estudios Históricos ha proporcionado materiales para ofrecer una base de datos con fotografías de arte español, de las que se han documentado y digitalizado hasta ahora una serie que supera las 15.000 imágenes de pintura y arquitectura de los estilos románico al gótico. Otras series se han incorporado al proyecto, como son la obra del pintor Francisco de Goya, al objeto de que su consulta se realice mediante Internet. El Centro Técnico de Informática (CTI) del CSIC ha ofrecido su colaboración como plataforma de un sistema de bases de datos con pasarela a Internet, tanto para la consulta, como para la incorporación de nuevos registros. Como software de apoyo se ha elegido Basis Plus sobre plataforma Unix, un gestor de base de datos ampliamente conocido por el equipo de

---

informática documental del CTI, y que incorpora facilidades para la difusión de imágenes en Internet. Asimismo se están realizando pruebas con otro software de más sencillo manejo para un productor con recursos económicos, como es Knosys Internet sobre plataforma Windows NT. En este trabajo se describirán los formatos y sistema de recuperación utilizados para las bases de datos de Patrimonio y de la Fototeca de Historia del Arte, así como las ventajas y limitaciones ofrecidas por los diversos sistemas.

## **2. Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando**


- **Autores:** [Juan Cantonero Falero](#)
- **Localización:** [Campo abierto: Revista de educación](#), ISSN 0213-9529, Nº 21, 2002 , pags. 83-96
- **Resumen:**
  - El presente artículo pretendo examinar la Historia del Arte que se enseña y que se aprende en la Enseñanza Secundaria. La revisión de los contenidos, los objetivos y las actitudes en la Historia del Arte del Bachillerato nos parece que han recibido una insuficiente atención por parte de la comunidad científico, didáctica y editorial, dedicada a dicha materia. Esa escasez renovadora hace que se sigan presentando los contenidos curriculares de la Historia del Arte con grandes lagunas, olvidos o injusticias. Debemos hacer, por tanto, una reflexión seria y sincera sobre la Historia del Arte que estamos ensoñando, lo que nos nos permitiría mirar la Historia del Arte de otra manera, descubriendo las discriminaciones, las mutilaciones y los silencios encerrados en los libros y los materiales que utilizamos para enseñar el Arte en los Institutos.

## **3. El ¿derecho¿ en las investigaciones estéticas.: Nuevas exigencias para la historia del arte**

- **Autores:** [Peter Krieger](#)
- **Localización:** [Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas](#), ISSN 0185-1276, Nº. 78, 2001 , pags. 203-212
- **Enlaces**
  - [PDF Texto completo](#)
- **Resumen:**
  - El artículo toma la formación jurídica y estética del maestro Moyssén como pretexto para reflexionar sobre las exigencias actuales de una reforma profunda a los planes de estudio en historia del arte con un compromiso interdisciplinario. En el campo de la iconografía política ya existen modelos interdisciplinarios para una historia del arte convertida en ciencia de imágenes. Otras posibles relaciones de los estudios visuales, por ejemplo con las ciencias naturales o la criminología, desarrollan un perfil más completo y complejo en las futuras generaciones de historiadores del arte, que compiten en un restringido mercado de trabajo. En el proceso de redefinición interdisciplinario de la historia del arte, sirven como inspiración y modelo los conceptos de los hermanos Alexander y Wilhelm von Humboldt con su arte intelectual de

relacionar diferentes tipos de informaciones y con su lucha por una academia abierta y no comercializada.

#### **4. El primer Manual de Historia del Arte con destino al Bachillerato. Su autor: Hermenegildo Giner de los Ríos**

- **Autores:** [María Rosario Caballero](#)
- **Localización:** [Imafronte](#), ISSN 0212-392X, Nº. 15, 2000-2001 , pags. 17-28
- **Enlaces**
  -  [Descargar](#)
- **Resumen:**
  - Consideraciones en torno al primer manual de Teoría e Historia del Arte publicado en España en 1894 con destino al bachillerato. Su autor, Hermenegildo Giner de los Ríos, vinculado con la Institución Libre de Enseñanza, muestra a través de sus páginas el grado de desarrollo de la historia del arte en nuestro país en los últimos años del siglo XIX, fusionando una concepción idealista del arte, derivada de postulados románticos, con los nuevos planteamientos positivistas. Destaca, asimismo, su contribución a la fundamentación científica de esta disciplina al afirmar el carácter inseparable de los fundamentos teórico-filosóficos con sus manifestaciones plásticas.

#### **5. Historia del arte: política educativa en la enseñanza secundaria y bachillerato: desarrollo de una unidad didáctica (llibre)**

##### **Información general**

- **Autores:** [Ana María Castañeda Becerra](#)
- **Editores:** Alfacar (c/ Camino de las Terreras, 2 18170, Granada) : A. Castañeda, 2003
- **Año de publicación:** 2003
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-688-2124-1
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

#### **6. Didáctica de la historia del arte (llibre-tesi)**

##### **Información general**

- **Autores:** [Natividad Ortega Morales](#)
- **Editores:** Universidad de Almería
- **Año de publicación:** 2002
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-8240-532-2
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)



---

## **7. Historia del arte: materiales de trabajo para C.O.U. (libre)**

### **Información general**

- **Autores:** [Ramón Moreno Cantero](#)
- **Editores:** Guadalajara : I.B. Liceo Caracense, 1993
- **Año de publicación:** 1993
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-600-8467-1
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

## **8. Problemas compartidos: la experiencia de legos y expertos con los multimedia sobre arte**

- **Autores:** [Aida Sánchez de Serdio Martín](#), [Fernando Hernández](#)
- **Localización:** [Arte, individuo y sociedad](#), ISSN 1131-5598, N° 13, 2001 , pags. 11-24
- **Enlaces**
  - [PDF Texto completo](#)
- **Resumen:**
  - Este artículo presenta los resultados obtenidos durante una investigación, cuyo objetivo principal es explorar el papel que desempeña el conocimiento previo de los usuarios acerca de un área de saber determinada, a la hora de producir estrategias de consulta y búsqueda de información en un multimedia educativo sobre dicha disciplina. Para ello se entrevistó a dos sujetos con diferente conocimiento de Historia del Arte durante su consulta a un multimedia sobre los Medici y el Renacimiento. El análisis de las entrevistas demuestra que, aunque el conocimiento del que parten los dos sujetos entrevistados es diferente, los problemas con que se encuentran y el balance que hacen de su experiencia con el multimedia son similares. La principal diferencia estriba en la complejidad de sus argumentos y en los cambios que aportarían al CD Rom para que favoreciese otro tipo de experiencias formativas. La conclusión de la investigación es que un mayor conocimiento sobre la materia no garantiza una experiencia más rica o compleja con un recurso educativo. Para buscar una explicación deben ser investigados y evaluados otros aspectos como la complejidad del diseño y de la representación del conocimiento en el multimedia como factores que influyen en el aprendizaje que los sujetos construyen.

## **9. Historia del arte, enseñanza y profesores (libre)**

### **Información general**

- **Autores:** [Rosa María Avila Ruiz](#)
- **Editores:** Sevilla : Díada, 2001
- **Año de publicación:** 2001
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-87118-90-9
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

## **10. Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales (llibre)**

### **Información general**

- **Autores:** Arthur D. Efland
- **Editores:** Barcelona : Paidós Ibérica, 2002
- **Año de publicación:** 2002
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-493-1237-X
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

## **11. El taller de la mirada: una didáctica de la història de l'art (llibre)**

### **Información general**

- **Autores:** Cristòfol-A. Trepà
- **Editores:** Pagés
- **Año de publicación:** 2003
- **País:** España
- **Idioma:** Catalán
- **ISBN:** 84-9779-082-0
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

## **12. Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia**

- **Autores:** [Alberto Paschuán Ferrerira](#)
- **Localización:** [Historia y geografía](#), N<sup>o</sup>. 20, 2007 , pags. 9-20
- **Enlaces**
  - [Texto completo](#)
- **Resumen:**
  - Se hace una descripción de los saberes que debe adquirir el profesor de Historia en su formación de pregrado, los cuales tienen que ver con un conocimiento disciplinar sobre las formas en que debe enseñar y la manera en que los alumnos aprenden, las características de la institución escolar y sobre la educación, en general. Del mismo modo, se realiza una sistematización de algunos aspectos de su formación en algunos ámbitos vinculados con la didáctica específica de la disciplina como una manera de poner al día su estado del arte.

## **13. Enseñar historia, geografía y arte: de los reyes godos al entorno social (llibre)**

### **Información general**

- **Autores:** Inmaculada González, Carmen Guimerà, Dolors Quinquer
- **Editores:** Barcelona : Laia, 1987
- **Año de publicación:** 1987
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-7668-126-7

- 
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

#### **14. La obra de arte y la didáctica de la historia en la enseñanza secundaria obligatoria**

- **Autores:** [María Antonia Loste Rodríguez](#)
- **Localización:** [Aspectos didácticos de geografía e historia \(Arte\), 5](#), 1990, ISBN 84-7791-040-5 , pags. 85-107

#### **15. Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos**

- **Autores:** [Mariela Eleonora Zabala](#), [Isabel Roura Galtés](#)
- **Localización:** [Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales](#), ISSN 1316-9505, N°. 11, 2006 , pags. 233-261
- **Enlaces**
  - [Texto completo](#)
- **Resumen:**
  - En este artículo analizamos la Educación Patrimonial, rama emergente de las Ciencias Sociales que pretende incorporar la didáctica y la interpretación al estudio de los bienes patrimoniales. El Patrimonio es un concepto interdisciplinario que debe ser abordado desde diversas áreas del conocimiento, tales como geografía, arte, historia, ciencias naturales, etc., para su comprensión integral. Desde el punto de vista educativo se presenta como un marco privilegiado donde se puede entender la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla. Si bien existen distintos escenarios educativos en donde puede presentarse la educación patrimonial, nuestro propósito en este artículo es aproximarnos al concepto, objeto y campo de intervención de la educación patrimonial museística.

#### **16. La formación del profesorado de Historia del Arte: un nuevo reto dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales**

- **Autores:** [Natividad Ortega Morales](#)
- **Localización:** [Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales](#) / coord. por [Jesús Estepa Giménez](#), [María Sánchez Agustí](#), [Mercedes de la Calle Carracedo](#), 2002, ISBN 84-86737-16-8 , pags. 97-104

#### **17. La evaluación de los contenidos en Historia del Arte en los libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria: una propuesta para futuros profesores**

- **Autores:** [Rosario Sanz Pastor](#)
- **Localización:** [Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales](#) / coord. por [Jesús Estepa Giménez](#), [María Sánchez Agustí](#), [Mercedes de la Calle Carracedo](#), 2002, ISBN 84-86737-16-8 , pags. 269-278

**18. Procesos de aprendizaje e instrucción en la producción y la comprensión del conocimiento artístico: las relaciones de las áreas de expresión visual y plástica y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria (llibre-tesi)**

**Información general**

- **Autores:** [Mikel Mirena Asensio Brouard](#), Elena Pol, Engracia Sánchez Ruiz
- **Editores:** Universidad Autónoma de Madrid
- **Año de publicación:** 1996
- **País:** España
- **Idioma:** Español
- **ISBN:** 84-7477-584-1
- [¿En qué Biblioteca Universitaria española puedo encontrar este libro? \(REBIUN\)](#)

**Consultes realitzades:**

- 1.- Revista IBER (1994-2008) números 1 a 56.
- 2.- Revista AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (1992-2008) números 1 a 174.
- 3.- Revista PERSPECTIVA ESCOLAR (2000-2008) números 241 a 326
- 4.- Revista DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES (1989-2007) números 2 a 21.
- 5.- Revista FÒRUM (2003-2008) números 1 a 16 (sobre organització del centre escolar).
- 6.- Revista GUIX (2001-2008) números 271 a 347 (centrada bàsicament a infantil i primària).
- 7.- Revista CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1990-2008) números 177 a 380.



**Annex II**

**Programa Història de l'Art**



## **ANNEX II: PROGRAMA D'HISTÒRIA DE L'ART**

### **Introducció**

La Història de l'art és una disciplina científica que té per objecte d'estudi l'obra d'art, i per finalitat la seva explicació i evolució dins dels contextos històrics. L'estudi de la Història de l'art pot ser de gran utilitat en la formació humana i social dels nois i de les noies de Batxillerat, en tant que els ajuda a construir una idea rellevant i significativa del procés de continuïtats i canvis en la societat, i de la diversitat de respostes humanes a algunes de les necessitats i problemes profunds i comuns de les persones.

La Història de l'art, a més, constitueix una eina privilegiada per afavorir la maduresa intel·lectual i humana dels alumnes, pot facilitar el treball autònom, posseeix unes tècniques d'indagació i investigació sobre obres concretes i perceptibles que ajuden a l'adquisició d'habilitats d'observació i comunicació, i, fins i tot, es pot aplicar a la vida pràctica, especialment en el consum del lleure i en la formació de la sensibilitat.

La iniciació a la Història de l'art no parteix absolutament de zero, sinó que troba el seu suport de pertinença en els continguts iniciats en etapes educatives anteriors i, d'una manera especial, a les Ciències socials de l'Educació secundària obligatòria i al grau de desvetllament de les sensibilitats personals desenvolupades a través de l'àrea d'Educació visual i plàstica.

Per la naturalesa del seu objecte, mètode, finalitat i potencialitat educativa, la matèria d'Història de l'art col·labora activament en l'assoliment dels objectius



---

generals del Batxillerat: facilita l'ús correcte de tècniques de comunicació icòniques, col·labora en l'obtenció d'un bagatge cultural, facilita la comprensió dels canvis de la societat actual i la rapidesa de les seves mutacions, ajuda de manera eficaç a la transferència de l'experiència cultural adquirida, transmet i consolida el valor social del respecte i la defensa del patrimoni artístic del nostre país i de la humanitat en general, i, en menor mesura, també és idònia per potenciar una orientació cap a professions diverses.

La selecció dels continguts d'Història de l'art se centra, prèvia introducció de les seqüències prehistòriques i de l'Antiguitat pre-hel·lènica, en els models clàssics — patró i mesura de diversos moments de la Història i testimoni mut dels orígens d'Europa—, en l'anàlisi d'alguns temes del món medieval i modern, i en l'estudi d'algunes línies de l'art contemporani del segle XX a partir dels seus precedents vuitcentistes. El propòsit fonamental consisteix a facultar l'alumnat per llegir obres d'art de forma progressiva amb unes guies que li facilitin l'autonomia i la introducció a la terminologia específica de la disciplina.

Per això hom ha seleccionat tres blocs relativament discontinus de la història de l'art, que completin en part les èpoques històriques estudiades en d'altres disciplines, amb un bloc introductori que pot ser treballat de diverses maneres, autònomament o bé implicat en els altres blocs, i posant un especial accent en l'estudi dels procediments d'anàlisi i interpretació de les obres d'art.

La pràctica docent ha posat de manifest al llarg de molts cursos la dificultat d'abastar l'amplitud i complexitat dels continguts d'aquesta matèria. Cal procedir a una selecció equilibrada que en permeti l'aprofundiment amb una especial atenció a l'art contemporani. D'acord amb això, i amb el que indiquen els objectius

terminals, el primer i el quart blocs de continguts conceptuals s'han de desenvolupar obligatòriament, i dels altres dos, a judici del professorat, se seleccionaran aquells continguts que es creguin més oportuns segons el context educatiu en què s'hagin de desenvolupar. S'ha optat per un currículum d'Història de l'art reduït en el seu àmbit cronològic, però intensificat en l'aprofundiment de les relacions, lectures i metodologies d'anàlisi de les obres d'art, amb la finalitat que els aprenentatges es constitueixin en nuclis significatius que permetin l'avenç consolidat cap a progressives ampliacions en el futur.

### **Objectius generals**

L'alumnat, en acabar la matèria, ha de ser capaç de:

1. Explicar i valorar, amb diversos exemples com a font d'argumentació, el concepte i la funció de l'art a través de diverses èpoques històriques.
2. Mostrar coneixement d'alguns dels sistemes de lectura i mètodes d'anàlisi de les obres d'art més sovintejats en la pràctica d'aquesta disciplina en els últims anys, aplicats a diversos exemples.
3. Utilitzar l'esquema d'un mètode d'anàlisi i interpretació de les obres d'art, manifestant el seu domini a partir de propostes pràctiques i concretes.
4. Identificar, classificar i argumentar la pertinença d'obres d'art a un estil, escola o tendència determinada.
5. Comentar diverses obres d'art, manifestant rigorositat i alhora sensibilitat i imaginació, talment que es manifesti l'adquisició d'un gust personal, la

---

capacitat de gaudi estètic i l'expressió de sentiments propis davant de les obres comentades.

6. Afavorir la comprensió del món del passat a partir de l'expressió artística dels avantpassats, entenent l'art com una forma d'expressió de les cosmovisions col·lectives.
7. Identificar, analitzar i diferenciar alguns dels estils principals de la història de l'art occidental; descobrir-ne les connexions explicatives amb el medi social i històric en el qual es van desenvolupar, i explicar-ne les significacions i els processos diacrònicament observables, tot relacionant-los amb els estils precedents i consegüents.
8. Utilitzar la terminologia pròpia dels grans corrents de producció artística, de manera especial la d'aquells que directament tenen relació amb l'art contemporani.
9. Analitzar autors/es, obres i temes d'estils particularment rellevants en la producció artística dins de l'àmbit de la història de Catalunya, amb especial accent a l'època contemporània.
10. Realitzar activitats de documentació i d'indagació en les quals s'analitzin, es contrastin i s'interpretin informacions diverses sobre aspectes de la història de l'art.
11. Valorar positivament la ciutat en la seva dimensió espacial i temporal com a marc artístic, així com la possessió d'un patrimoni artístic col·lectiu, argumentant la seva defensa, i coneixent algunes de les obres declarades per la UNESCO patrimoni de la humanitat.

## **Continguts**

### **Fets, conceptes i sistemes conceptuals**

1. La història de l'art: conceptes i mètodes.
  - 1.1. El concepte d'art: assaig de definició en el marc de la seva evolució històrica.
  - 1.2. Vehicls, tècniques, materials i tipologies artístiques: la seva classificació.
  - 1.3. La necessitat i la funció de l'art al llarg de la història.
  - 1.4. El concepte d'estil i la seva periodització. Anàlisi diacrònica d'un vehicle artístic al llarg del temps.
  - 1.5. L'evolució del rol de l'artista al llarg del temps. Les relacions actuals entre l'artista i l'espectador.
  - 1.6. El patrimoni artístic. Els museus. Les rutes historicoartístiques.
  
2. L'art occidental en el món antic i medieval.
  - 2.1. Els inicis: el llegat de la Prehistòria. Espai arquitectònic i imatge a Egipte i a Mesopotàmia.

- 
- 2.2. L'art clàssic (I): estils i espais arquitectònics a la Grècia i a la Roma antigues.
  - 2.3. L'art clàssic (II): continuïtats i canvis en l'evolució estilística de la imatge grega i romana.
  - 2.4. L'antiguitat tardana. El procés de transformació de les tradicions clàssiques fins al món medieval. Anàlisi d'alguns exemples.
  - 2.5. L'art romànic: arquitectura i imatge. L'art romànic a Catalunya. Anàlisi d'una obra concreta —arquitectònica, escultòrica o pictòrica— del romànic català.
  - 2.6. L'art gòtic: arquitectura i imatge. L'art gòtic a Catalunya. Anàlisi d'una obra concreta —arquitectònica, escultòrica o pictòrica— del gòtic català.
3. L'art occidental en el món modern.
    - 3.1. El Renaixement (I): la concepció de l'espai arquitectònic. Anàlisi d'alguns exemples.
    - 3.2. El Renaixement (II): l'art de la imatge. Temes, formes i funcions principals de l'escultura i la pintura a Itàlia. Anàlisi d'alguns exemples.
    - 3.3. El Barroc (I): la concepció de l'espai arquitectònic. Anàlisi d'alguns exemples.
    - 3.4. El Barroc (II): l'art de la imatge. Temes, formes i funcions principals de la pintura barroca a la península Ibèrica.

- 3.5. L'art del segle XVIII. La pintura francesa del rococó al neoclassicisme. Anàlisi d'alguns exemples.
  - 3.6. Anàlisi d'una obra escultòrica, pictòrica o arquitectònica de l'època moderna a Catalunya.
4. L'art contemporani.
- 4.7. Definició de l'àmbit cronològic i estilístic de l'art contemporani. Síntesi evolutiva dels estils pictòrics del segle XIX. La pintura catalana al segle XIX.
  - 4.8. Evolució de l'arquitectura al llarg del segle XIX.
  - 4.9. Els principals corrents arquitectònics del segle XX: modernisme, racionalisme, organicisme i estil internacional. El modernisme a Catalunya. Anàlisi d'alguns exemples.
  - 4.10. Les avantguardes abans de la Segona Guerra Mundial. Les avantguardes a Catalunya. Anàlisi de l'obra d'un autor/a.
  - 4.11. La plàstica a la segona meitat del segle XX. Anàlisi d'alguna obra plàstica rellevant o particularment representativa de la segona meitat del segle XX.
  - 4.12. El llenguatge del cinema: síntesi dels principals gèneres i estils. Anàlisi del llenguatge fílmic. Anàlisi de l'obra d'algun director/a de cinema de la segona meitat del segle XX.

---

## Procediments

1. Consciència temporal i temps històric.
  - 1.1 Ús de la cronologia i codis per a la mesura del temps històric.
  - 1.2 Representació gràfica del temps històric amb inclusió pertinent de dades, obres, autors/es, fets historicoartístics i estils.
  - 1.3 Identificació de causes i conseqüències dels fenòmens artístics en el seu context històric, amb especial referència als precedents i conseqüents estilístics i als processos de continuïtat i canvis.
  
2. Anàlisi i interpretació de les obres d'art.
  - 2.1 Aplicació d'un esquema de lectura de l'arquitectura.
  - 2.2 Aplicació d'un esquema de lectura de l'escultura.
  - 2.3 Aplicació d'un esquema de lectura de la pintura.
  - 2.4 Aplicació d'un esquema de lectura de l'obra fílmica.
  - 2.5 Aplicació i ús del vocabulari específic de la Història de l'art.
  - 2.6 Empatia de la percepció artística en un context històric.
  - 2.7 Comparació interpretativa entre obres significatives.

3. Obtenció, processament i aplicació d'informació.

- 3.1 Utilització de les principals fonts d'informació directes i indirectes (oral, documental, textual, audiovisual, cartogràfica, informàtica).
- 3.2 Utilització de pautes d'observació directa i indirecta.
- 3.3 Utilització de tècniques de representació i emmagatzemament de la informació (apunts, taules, resums, bases de dades, textos en suport informàtic).
- 3.4 Ús de tècniques d'indagació i comunicació de resultats i conclusions.

**Valors, normes i actituds**

1. Respecte d'un mateix.

- 1.1. Valoració positiva de l'hàbit d'observació.
- 1.2. Gust per l'observació i la percepció de sensacions i emocions.
- 1.3. Valoració positiva del gaudi estètic.
- 1.4. Apreciació per les actituds obertes i receptives.
- 1.5. Sensibilització per la bellesa i l'harmonia.
- 1.6. Predisposició a apreciar la producció artística.



---

## 2. Respecte del treball i l'estudi.

- 2.1. Valoració positiva de la pulcritud i endreça en la presentació i comunicació dels treballs propis.
- 2.2. Interès per la formulació d'hipòtesis i objectius abans d'iniciar una anàlisi d'una obra arquitectònica o plàstica.
- 2.3. Normalització del propi lèxic respecte als continguts específics de la Història de l'art.
- 2.4. Consciència de la importància de l'organització en els propis plans de treball.

## 3. Respecte dels altres i de les obres d'art.

- 3.1. Interès per participar en les activitats de caire artístic (exposicions, espectacles).
- 3.2. Respecte pel patrimoni artístic com a manifestació dels lligams que uneixen el present amb el passat i de l'humanisme col·lectiu.
- 3.3. Valoració positiva de la defensa democràtica del patrimoni artístic i cultural.
- 3.4. Preocupació per l'obtenció d'un esperit crític en relació amb la producció artística.
- 3.5. Valoració positiva per l'obtenció d'una actitud empàtica respecte a les obres d'art en la Història.

## **Objectius terminals**

1. Explicar el concepte d'art tot resumint algunes de les funcions que aquest ha tingut al llarg de la Història i posant-ne exemples concrets.
2. Identificar de manera pràctica els diversos vehicles de l'art i de les seves particulars tipologies (de l'arquitectura: temple, tomba, edificis edilicis, esportius; de l'escultura: volum rodó, alt relleu, baix relleu, tipologies sedents, orants, jacents, eqüestres, de grup; i de pintura: mural, sobre taula, llenç, i alguns dels diversos gèneres).
3. Analitzar un vehicle artístic al llarg del temps —des de la Grècia clàssica fins al final de l'època moderna— per tal d'establir distincions fonamentals de l'evolució estilística i de la periodització general de la Història de l'art.
4. Resumir els passos d'un sistema de comentari i lectura d'una obra arquitectònica, pictòrica, escultòrica i fílmica.
5. Aplicar a diverses obres arquitectòniques, pictòriques, escultòriques i fílmiques un sistema de comentari i lectura d'acord amb uns passos explicats prèviament.
6. Analitzar una obra artística i també l'evolució de l'obra d'un autor o autora que no sigui de l'època contemporània, tot assenyalant-hi les peculiars relacions entre el rol de l'artista i la societat en el cas estudiat i els canvis respecte d'èpoques precedents o conseqüents.
7. Explicar el concepte de patrimoni artístic tot esmentant i comentant algunes de les actuacions de la UNESCO en aquest sentit a títol d'exemplificació.

- 
8. Descriure una ruta historicoartística comentant les obres que s'hi poden observar i la importància social i econòmica de la seva explotació.
  9. Resumir els components determinants i les línies bàsiques de les formes, temes i funcions d'una de les èpoques de la Història de l'art (llevat de la Contemporània), tot establint-hi les ruptures i continuïtats pertinents i situant-ho amb la màxima precisió possible en la seva cronologia històrica.
  10. Identificar diverses obres arquitectòniques d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, tot comentant-les estilísticament i explicant-les en relació amb el seu context històric d'acord amb les pautes pertinents d'un esquema complet i rigorós de lectura.
  11. Identificar diverses obres escultòriques d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, tot comentant-les estilísticament, explicant-ne el tema i les seves fonts, i explicant-les en relació amb el seu context històric d'acord amb les pautes pertinents d'un esquema complet i rigorós de lectura.
  12. Identificar diverses obres pictòriques d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, tot comentant-les estilísticament, explicant-ne el tema i les seves fonts, i explicant-les en relació amb el seu context històric d'acord amb les pautes pertinents d'un esquema complet i rigorós de lectura.
  13. Fer un petit treball d'indagació sobre una obra arquitectònica, escultòrica o pictòrica d'una de les èpoques de la Història de l'art que no sigui la Contemporània, que s'hagi produït i sigui observable a Catalunya.

14. Explicar de manera resumida les continuïtats i canvis observables dels estils pictòrics vuit-centistes (romanticisme, realisme, impressionisme, simbolisme), així com el tractament dels temes i les actituds de l'imaginari col·lectiu que s'hi poden observar a través d'alguns exemples paradigmàtics.
15. Identificar, tot argumentant les raons de la tria, la pertinença d'un quadre representatiu d'un dels estils pictòrics del segle XIX i de dues obres plàstiques representatives dels estils i propostes del segle XX (una anterior i una posterior a la segona guerra mundial) assenyalant els precedents i conseqüents de l'estil i la seva situació cronològica aproximada.
16. Identificar, tot comentant-los, alguns quadres dels pintors catalans més significatius del segle XIX i del segle XX.
17. Resumir les tendències arquitectòniques dels segles XIX i XX a partir de l'anàlisi d'alguns edificis característics.
18. Comentar, a partir d'un esquema complet i rigorós de lectura i en relació amb el seu context històric, algunes obres arquitectòniques pertanyents als segles XIX i XX.
19. Explicar de manera ordenada per escrit un tema sobre el Modernisme a Catalunya, en el qual s'analitzin algunes de les obres més representatives d'aquest moviment a Catalunya i s'hi estableixin les relacions pertinents amb les seves manifestacions europees.
20. Realitzar un petit treball d'indagació sobre una obra arquitectònica modernista a Catalunya.

- 
21. Analitzar l'evolució d'una obra d'un autor plàstic del segle XX comentant, segons els esquemes de comentari establerts a classe, les obres que marquen una fita important en la seva producció.
  22. Descriure, tot comentant-los, els elements formals fonamentals del llenguatge fílmic: fotografia, espai de rodatge, taxonomia de plans, moviments de càmera, punt de vista, sonorització, ambientació, efectes especials, muntatge.
  23. Comentar els elements del contingut d'un film (guió, temps, gènere, argument, situació espaciotemporal, missatge o finalitat, idees principals, punt de vista del director/a, valors promoguts, condicionaments del moment històric de la seva realització) tot resumint una valoració personal de la seva significació.
  24. Realitzar un petit treball d'indagació sobre l'obra d'algun director/a de cinema de la segona meitat del segle XX amb inclusió, si fa al cas, d'un vídeo, diverses seqüències del qual constitueixin l'aportació de la documentació visual pertinent.
  25. Constatar la diversitat de propostes estètiques del segle XX tot valorant els sistemes de difusió, crítica artística, dimensió econòmica i institucions de mecenatge que condicionen l'art en l'actualitat.

**Annex III**

**Materials per a la didàctica en el centre  
experimentador**



### **ANNEX III: MATERIALS PER A LA DIDÀCTICA EN ELS CENTRES EXPERIMENTADORS**

---

En les pàgines que vénen a continuació s'han recollit tots els materials didàctics que s'han anat enviant al professorat experimentador al llarg del treball de camp del curs 2008-2009. Tot i que és impossible, naturalment, impartir docència exactament de la mateixa manera i pel mateix ordre, aprofitant el fet que les PAU obliguen a homogeneïtzar molt el contingut de les classes a segon de batxillerat, es va furnir al professorat de textos, fonts i materials en relació directa als objectius didàctics i la programació.

Aquests materials s'enviaven per via electrònica a tot el professorat tant si en aquell moment l'alumnat experimentava les PCO com si no li tocava passar-les. Algunes de les preguntes de les PCO, tal i com s'havia avisat, emergien d'aquestes fonts textuais. El professorat, tanmateix, era lliure d'aplicar de la manera que cregués més convenient aquestes textos. Podia també obviar-los.

En el decurs del treball de camp, doncs, per a cada unitat didàctica s'enviava al professorat un seguit de materials que ajudaven a homogeneïtzar una mica més encara la concreció de la programació. Aquests materials es comentaven d'acord amb el ritme de la programació. Sovint, respecte d'aquesta darrera, es destacaven les idees principals a informar. Es tractava, en definitiva, que l'alumnat rebés el màxim de referències comunes i així es facilités la disminució màxima de variables aleatòries.



---

En les entrevistes finals la majoria del professorat participant va jutjar i valorar molt positivament aquest esforç supletori realitzat al llarg del curs. A continuació es detalla la relació d'aquests materials.

Unitat didàctica núm. 1 - Introducció a la història de l'art

Unitat didàctica núm. 2 - L'art a la Grècia Antiga

Unitat didàctica núm. 3 - L'Art a l'antiga Roma

Unitat didàctica núm. 4 - Les arts plàstiques del segle XIX

Unitat didàctica núm. 5 - L'arquitectura del segle XIX

Unitat didàctica núm. 6 - Les arts plàstiques del segle XX

S'ha respectat el mateix tipus de lletra i els diversos fons de color amb els quals es van trametre aquests materials. Cal dir, finalment, que com que la unitat didàctica dedicada a l'arquitectura contemporània no es va experimentar, no es va recollir per a aquesta unitat cap mena de material.

## MATERIALS PER A LA UNITAT DIDÀCTICA NÚM. 1

### Unitat didàctica 1: Introducció a la història de l'art

1. Aproximació al concepte d'art.
2. Classificació dels vehicles artístics.
3. Esquema bàsic de la lectura i comentari d'una obra d'art.

[Passi d'una PCO]

**Nota inicial:** amb la finalitat que els centres experimentadors disposin d'un material comú pel que fa a aquesta unitat es proposen a continuació les idees, textos i una proposta genèrica de comentari d'una obra artística. La PCO corresponent a aquesta unitat es basarà en aquests materials. El professorat pot completar i ampliar com li sembli convenient el contingut d'aquest tema introductori.

### 1. Aproximació al concepte d'art

*Objectius:*

- Identificar que la definició del concepte art és problemàtica i canviant al llarg de la història
- Distingir algunes de les idees respecte de l'art al llarg de la història.
- Definir i aplicar correctament el concepte **d'imaginari com a part d'una cultura.**
- Distingir art d'història de l'art

**Idea principal-1:** definir art és difícil perquè cada època l'ha entès d'una manera diferent. Es proposa, per aproximar-nos a la seva definició, la idea senzilla de Alexandre Cirici: *forma de construcció i de comunicació creada per les persones humanes*. I afegim que perquè una forma de comunicació o de construcció sigui considerada art cal, d'alguna manera, que estigui dotada "**d'artisticitat**", és a dir, d'una dimensió especial que diferenciï les formes de comunicació i construcció que són art de les que no ho són. Per identificar aquesta artisticitat cal un cert **consens social**. A l'antic Egipte, les pintures de les tombes, no van ser considerades art a la seva època i, en canvi, ara sí. A l'Edat Mitjana la lògica o la matemàtica eren considerades arts i ara no ho són.

**Idea principal-2:** la història de l'art és una ciència, és a dir, una forma raonable de coneixement que estudia amb un mètode propi les obres d'art: les **identifica**, les **descriu**, les **analitza**, les aplega per tendències o **estils** i les **explica**. En canvi l'art no és una forma d'expressió, un llenguatge, però no és una ciència.

**Idea principal-3:** definir el concepte de **cultura** *el conjunt estructurat i històricament acumulat d'eines, símbols i valors amb els quals d'una manera històricament acumulada una comunitat humana organitza la seva manera d'enfrontar-se als reptes de la naturalesa, adaptar-s'hi i sobreviure-hi.*

Una cultura, des d'un punt de vista antropològic, sol estructurar-se en els següents **elements**: formes de vida o econòmiques, sistemes de parentiu, creences, idees i visions del món (imaginari) i formes de comunicació col·lectives. Les arts (sobretot pintura, escultura, música, poesia...) se solen situar dins de les formes de comunicació col·lectives.

Entre els diversos elements d'una cultura hi destaca l'**imaginari**. S'entén per imaginari *el conjunt d'imatges, creences, mites i formes de veure el món d'una comunitat. Sovint reflecteix qüestions d'ordre social i material.*

## TEXTOS<sup>1</sup>

### Text 1: SOBRE EL SIGNIFICAT I EL CONTINGUT DE L'ART

El mot “art” deriva del llatí, de la paraula *ars, artis* que volia ‘tècnica’, ‘habilitat manual’. Es referia a les destreses que tenien algunes persones per elaborar o crear formes a partir d'una matèria o amb el recitat o amb el propi cos. Tant li feia a l'antiga Roma, però, un cuiner que un poeta, un músic que un escultor, un ceramista que un pintor.

Tanmateix, el mot art és un d'aquells conceptes que tots tenim a la punta de la llengua i que a l'hora de *definir-lo* concretament se'ns escapa de les mans.

L'art a l'**Antiguitat** (Grècia i Roma, s. VIII aC – segles V dC) incloïa tant el que avui entenem com a “Belles Arts” com els oficis o la ciència. Es dividien en funció de l'esforç. Si aquest era mental s'anomenaven arts liberals o alliberades i si precisaven d'esforç físic s'anomenaven arts “vulgars” o “comunes” (a l'edat Mitjana seran conegudes amb el nom de “mecàniques”).

A l'**Edat Mitjana** (segles V a XV) les **arts liberals** eren les següents: *Gramàtica, Lògica, Aritmètica, Geometria, Astronomia o Música*. En canvi l'*Arquitectura*, com l'Escultura o la Pintura eren considerades **vulgars o mecàniques**.

Al **Renaixement** (segles XV a Itàlia i XVI a Europa) els oficis i les ciències surten del camp de l'art i la poesia s'hi inclou. El que queda de l'art forma un tot coherent unificat pel dibuix. *Arquitectura, escultura i pintura* hi quedaven dins. La poesia, el teatre i la música queden al marge sense criteri unificador coherent.

Al segle **XVIII** s'unifiquen arquitectura, escultura, pintura, música, poesia i teatre i dansa dins el concepte de “BELLES ARTS”, unificades pel criteri de la **bellesa**. S'entenia per bellesa “allò que proporciona plaer als qui ho contemplen”.

És al **segle XIX**, finalment, que es restringeix el concepte de **belles arts** a la **plàstica**, és a dir, a la pintura i escultura.

Reelaboració a partir del llibre de **Tatarkiewicz, W.**: *Historia de seis ideas*. Tecnos. Madrid: 1997 (6a edició). Pàgines 39-71

<sup>1</sup> Les PCO es posaran en funció d'aquestes idees i continguts. El professorat participant pot utilitzar aquests textos de la manera que li sembli millor, tant si els vol passar a l'alumnat com si en vol fer algun tipus d'activitat.

## Text 2: L'ART, UNA NOCIÓ ABSTRACTA

El turista que es troba a Roma i visita el Coliseu té davant dels seus ulls un dels monuments més destacats de l'art de l'Antiguitat. L'universitari que estudia la col·lecció de ceràmica grega del Museu Britànic pren com a base del seu treball uns objectes artístics. L'hindú que sacrifica un anyell davant l'estàtua de la deessa Kali es troba, tal volta sense adonar-se'n, davant d'una obra d'art. El col·leccionista que en una sala de subhastes està intentant comprar un quadre de Picasso intenta adquirir una obra del mestre més representatiu de l'art del segle XX. La diversitat d'objectes que reben el qualificatiu d'artístiques i les diferents actituds que s'adopten al seu davant ens porten a formular-nos la pregunta: ¿què és en realitat l'art? Tanmateix, l'esperança d'obtenir una resposta satisfactòria es dissipa quan ens adonem de la diversitat de definicions possibles, i més encara quan observem com han cristal·litzat les opinions sobre l'art i allò que és artístic al llarg de la història de la Humanitat. La gran diversitat de qüestions plantejades al voltant d'aquest tema i la multitud de respostes que han suscitat són suficients per confirmar l'opinió, estesa entre molts estudiosos, segons la qual no és fàcil, ni potser possible arribar a un acord acceptable. Perquè succeeix que en la mesura que més s'aprofiten els gaudis de la vivència artística, més sembla resistir-se l'art als mecanismes de la raó que pretén aprehendre'l.

Quan contemplem una obra que es considera artística i emetem una opinió sobre ella, manegem implícitament una idea de l'art que, quan pretenem explicar-la poques vegades coincidirà amb la que mantenen altres persones o amb les que puguem trobar en els diferents tractats d'estètica, branca del saber humà que estudia tot el que es refereix a l'art i a la bellesa.

Però no hem d'eludir la pregunta sobre la naturalesa de l'art: el món de l'art és un laberint i només podrem saber on ens condueix o què es troba en el seu interior si hi restem a dins i tractem d'orientar-nos a través de les obres que, per conveni social i cultural, donem per suposat que són artístiques.

Davant de l'actitud tradicional que tracta de trobar una resposta capaç de tancar la qüestió d'una vegada, l'experiència i la història aconsellen reconèixer obertament que no és possible definir la naturalesa de l'art de forma expeditiva. L'art, a diferència de la ciència, no pot reduir-se a un coneixement clar i distint del seu objecte. Si moltes vegades experimentem una certa sensació de fracàs al seu davant, no és tant per incompetència com per desmesurada ambició, perquè ens enfrontem a les obres artístiques com si fossin objectes de precisió. En aquest sentit, l'art llença contínuament un repte a la nostra capacitat reflexiva: el de traduir a esquemes conceptuals precisos alguna cosa que els desborda o que fins i tot els burla i els contradia obertament. I el problema es complica a causa de les característiques d'una època com la nostra, impregnada per hàbits derivats de les ciències exactes i de la tecnologia i interessada per finalitats eminentment utilitàries o per les obres d'art com a mercaderies. És evident que en l'actualitat l'art es troba en inferioritat de condicions per competir amb la ideologia dominant. El propi fet d'afrontar aquesta qüestió inicial mirant d'un mode racional el que ja fa temps que es va separar del que és lògic, encara que sense eliminar-lo del tot, condiciona la nostra comprensió de l'art. A més, la distància que hi ha entre la vivència artística i l'anàlisi suposa un obstacle que pot desanimar-nos tan bon punt iniciem la singladura.

Aquestes consideracions ens porten a una qüestió de fons: ¿i si l'art no fos altra cosa que allò que normalment coneixem amb aquest nom? Desconcertant pregunta que, de vegades s'ha suggerit com l'única possible.

### Text núm. 3: L'ART UN CONCEPTE OBERT

Tradicionalment s'ha tractat de reduir l'ampli domini de l'artístic a un concepte universal i estàtic vàlid per a qualsevol tipus de manifestació, època o lloc. Avui, ben al contrari, es tendeix a pensar que, si alguna cosa caracteritza l'art en el seu conjunt, és que tant els objectes considerats artístics com les qualitats que hi busquem per donar suport a aquesta consideració revesteixen tal varietat que és preferible abandonar la pretensió d'abastar-los amb una fórmula omnicomprendiva. D'altra banda, si adoptem una perspectiva històrica ens adonarem que objectes que actualment qualifiquem com artístics, en d'altres èpoques no haurien rebut aquest tractament. Ens podem preguntar, per exemple, sota quin òptica els home del Paleolític superior veien aquestes pintures rupestres, les estatuetses d'os o iveri, o els instrument per a la caça. Mai no obtindrem una resposta satisfactòria a aquesta qüestió, però sabem, en canvi, que en el segle actual els objectes artístics poden ser tan diferents, i fins i tot contradictoris, com una obra arquitectònica, una pintura abstracta, alguns "objectes trobats" que apareixen ja en les primeres obres de Marcel Duchamp (1887-1968) o determinades fotografies. Tot això confirma la gran inestabilitat que atribuïm al concepte d'art, les successives ampliacions i restriccions del qual semblen constituir una de les seves constants.

El reconeixement del caràcter obert d'aquest concepte i que, per tant, obertes han de ser les seves definicions no impedeixen percebre certes coincidències en el curs de la història, almenys en el que es refereix a l'estètic occidental. Concretament, en els darrers dos segles, al costat de successives versions i correccions de la noció d'art com fer i com imitació de la realitat circumdant, l'art ha estat també interpretat com a joc, com a expressió i com a llenguatge. Però abans d'ocupar-nos de cadascuna d'aquestes interpretacions del fenomen artístic convé al·ludir breument a l'evolució històrica de la noció d'art i al es diverses activitats humanes que sota aquest concepte han quedat agrupades.

L'actual terme *art* procedeix de la veu llatina *ars*, i sota aquesta forma va passar a les llengües romàniques. Ara bé, el pensament antic amb prou feines es va preocupar per separar l'art pròpiament dit, en el seu actual sentit restringit, de l'ofici o la tècnica de qualsevol artesà. Tan artístic era l'ofici d'un ceramista, un constructor o un fuster com el d'un poeta, un escultor, un pintor, un flautista o un retòric malabarista de la paraula; les obres que produïen es consideraven totes manifestacions d'una destresa o habilitat adquirida. Però ja a la cultura grega despunten certs matisos que després quedarien consagrats a Roma en dividir les arts en *servils* i *liberals* segons que exigissin o no el treball corporal. Mentre que, per exemple, l'escultura i la pintura eren considerades servils (en contraposició al que després s'esdevindria amb la concepció renaixentista i moderna), la música, l'aritmètica o la lògica, per exemple, van passar a ser qualificades pels romans d'arts liberals.

L'Edat Mitjana manté uns criteris semblants en distingir les arts *liberals*, d'exercici essencialment mental (com la poesia o la música), de les *mecàniques* (les que avui serien arts plàstiques). Només a partir del Renaixement es generalitza la denominació *belles arts*, aplicant-les a les manifestacions relacionades amb la bellesa. L'adopció d'aquesta categoria com a criteri de l'art va afavorir la divisió moderna entre arts *pures* i *aplicades*, basada en una distinció entre la bellesa desvinculada de les finalitats externes de l'obra (com, per exemple, la d'una pintura abstracta) i la bellesa barrejada amb la funcionalitat (com, per exemple, la del disseny d'un avió). Tanmateix, atesa la vaguetat de la noció de bellesa, que en el seu sentit més ampli s'entén com una qualitat de les formes, actualment ha perdut els seu significat original i s'utilitza amb certa arbitrarietat, i s'arriba a parlar fins i tot de l'estètica del que és lleig o del que és deforme.

MARCHÁN FIZ, S.: *El Universo del Arte*. Planeta. Barcelona: 1981. Traducció pròpia.

## 2. Classificació dels vehicles artístics

*Objectius:*

- Distingir entre vehicle artístic plàstic i dinàmic
- Classificar vehicles artístics plàstics i dinàmics

**Idea principal-4:** es tracta que l'alumnat atorgui significació al terme “vehicle artístic” i que distingeixi entre “plàstic” –obra d’art que implica un cert estatisme i es desenvolupa sobretot en un espai com per exemple l’escultura o la pintura —i “dinàmic” –obra d’art que implica seqüència i es desenvolupa sobretot en el temps, com per exemple la dansa o la música.

### Text 4: ELS VEHICLES ARTÍSTICS

El desplaçament d’un lloc a un altre el podem fer damunt d’un vehicle que pot ser diferent: una bicicleta, un cotxe, en moto... El desplaçament és el mateix. L’únic que canvia els vehicle per fer-lo. De la mateixa manera els vehicles a través dels quals desplaçem, comuniquem o rebem l’Art poden ser de moltes menes. Cada època en sol tenir un de privilegiat. El cinema i la música són vehicles actuals de l’Art consumits per milions de persones.

En general els vehicles artístics es poden classificar en dos grans grups: un que s’expressa primordialment en el **marc de l’espai** (les anomenades arts *plàstiques*, del verb grec πλαστεω -plasteo- que vol dir “modelar”). Un altre grup de vehicles artístics s’expressa primordialment a **través del temps** (arts *dinàmiques*, de δύνاميς –dínamis—que en grec volia dir ‘força que produeix moviment’).

Una fotografia ocupa un espai i a cop d’ull percep la seva totalitat. No cal temps per veure-la, llevat del que normalment discorre vitalment. En canvi una cançó de Louis Armstrong o un film de Woody Allen no els pots tenir tots al mateix temps cal cap o a la percepció com de fet s’esdevé en la fotografia.

En aquest curs estudiaràs només les arts plàstiques (escultura i pintura) i un vehicle artístic – l’arquitectura—que d’alguna manera participa dels dos tipus classificats. D’una banda és estàtica i ocupa un espai, i de l’altra a l’espectador li cal un temps de recorregut per veure l’exterior i l’interior per fer-se’n una idea global.

### 3. Esquema bàsic de la lectura i comentari d'una obra d'art.

*Objectius:*

- Memoritzar un esquema genèric i ordenat de comentari d'una obra d'art
- Identificar les parts de l'esquema de comentari.

**Idea principal-5:** es tracta que l'alumnat disposi des de les primeres classes dels nuclis principals d'un esquema de comentari de l'obra d'art que cada professor/a pot completar. Aquest nucli és tan vàlid per a una obra escultòrica, com pictòrica o arquitectònica. En el moment d'analitzar per primer cop cadascun d'aquests vehicles artístics es desenvoluparà aquest esquema. Convé que l'alumnat memoritzi l'esquema tant pel fet que es tracta d'un procediment d'aplicació constant com perquè constitueix una de les preguntes de les proves de les PAU.

ESQUEMA GENERAL PER A LA LECTURA D'UNA OBRA ARTÍSTICA <sup>2</sup>			
PASSOS		Preguntes o qüestions	Conceptes
Documentació general o catalogació i primer cop d'ull		Què és ? De quina època és? On és? Quines dimensions té? Com és en línies generals?	Conjunt d'aspectes i dades externes de l'obra
2. Anàlisi formal		Com és en concret? De quina manera diu o es comunica?	El vocabulari o significat concret del vehicle artístic, l'estil
3. Interpretació	Contingut	Què significa? Què vol dir?	El significat o semàntica de l'obra, el tema.
	Funció	Per què es va fer? Amb quina finalitat?	Les diverses raons (personals, socials, econòmiques, ideològiques, etc.) que impulsen la creació d'una obra d'art i les seves finalitats conscients.

*A continuació es proposen dos textos per si el professorat els vol utilitzar en aquestes primeres sessions. El primer és de Simon Marchan i especifica amb exemples el concepte de "funció de l'art". El segon fa referència a un comentari d'una obra escultòrica, un crucifix, com el que es pot trobar a cases de persones creients o en els temples. Es pot projectar per exemple un crucifix barroc i llegir el comentari com a exemple de lectura de l'obra artística.*

<sup>2</sup> La memorització a què es refereix l'objectiu afecta només a la columna en negreta de l'esquerra corresponent als passos.

#### **Text 4: FUNCIONS DE L'ART**

Les vigoroses representacions animalístiques de les coves d'Altamira o de Lascaux, les escenes cinegètiques de les muntanyes d'Ahaggar i tantes altres mostres de l'art primitiu semblen reflectir, abans que una preocupació per la forma, els esforços de l'home per fer front a la Naturalesa i estendre els seus poders a un entorn hostil. Dit d'una altra manera, on tota manifestació artística de les societats primitives els investigadors atribueixen a les funcions màgiques, mítiques o sexuals un caràcter predominant. Amb posterioritat, aquestes funcions deixen pas a les religioses, que imperen a l'Edat Mitjana, i a les informatives de la realitat exterior, que cobra singular relleu en el Renaixement. En canvi, en els nostres dies la predilecció de les arts per la forma, ha privilegiat la funció estètica, minimitzant les primitives i tradicionals.

La Història de l'Art, així com l'Etnologia i l'Antropologia, ens informen de les funcions que les obres artístiques han tingut en els diversos moments de l'evolució de la societat. Gràcies a les seves investigacions sabem que, per regla general, les obres no estan vinculades fatalment a la funció que acullen de manera predominant, sinó que protagonitzen diferents funcions relatives tant amb les obres en si mateixes com amb qui les utilitza: l'espectador individual o col·lectiu.

Per a ningú és un secret que en les arts temàtiques, principalment en les que reproduïxen aspectes evidents de la percepció ordinària, les funcions comunicatives passen a primer pla. Durant molt de temps, la pintura i l'escultura han estat els instruments més utilitzats per la cultura òptico-visual per transmetre els missatges, en els quals trobaven suport al seu torn les funcions religioses, simbòliques, ideològiques o documentals, així com les *epistemològiques*, és a dir, les que procuren el coneixement de les realitats externes. No menys constants han estat les funcions educadores i les anomenades de *degustació*, que entenen les arts com a font de plaer. A mesura que s'han anat abandonant aquestes funcions, s'han afirmat les estrictament estètiques, favorables a la recepció individual de les realitzacions artístiques. Tanmateix, l'autonomia assolida per les arts en la societat moderna no ha pogut impedir la seva utilització per a funcions alienes a ells, com ho són les de *canvi-signe*, que considera l'obra com un distintiu del "status social" i la de *canvi econòmic*, que la situa a la vora de la mercaderia. Les dues funcions són característiques de l'apropiació burgesa de l'art.

Des d'un altre angle, no està de més fer notar que cada gènere artístic possibilita una gamma diferent de funcions. Així, per exemple, mentre la funció estètica sembla haver-se refugiat en la pintura i l'escultura, és propi de l'arquitectura mantenir una tensió entre la funció utilitària i l'estètica, de la mateixa manera que el disseny gràfic equilibra aquesta última amb la comunicativa.

En resum, les funcions de l'art són canviants i el catàleg que tracta de fixar-les és il·lusori. Si és desafortunat intentar establir-lo agafant com a referència les que eren vàlides en el passat, no ho és menys invertir la perspectiva temporal, ja que en cada període històric s'assignen a l'art funcions diferents. Fins i tot una determinada obra d'art, en una situació social modificada desplega noves funcions, ja que, com hem vist, aquestes no emanen només de les intencions de l'artista o de les característiques de l'obra, sinó també del públic que les rep.

MARCHAN FIZ, S.: *El Universo del Arte*. Planeta. Barcelona: 1981.



---

## EXEMPLE D'APLICACIÓ INICIAL i BÀSICA DELS PASSOS DEL COMENTARI<sup>3</sup>

En algunes cases els habitants de les quals són catòlics es manté el costum de tenir un crucifix penjat a la paret d'algun lloc de la casa. En un crucifix s'hi representa un home pràcticament despullat, ple de nafres, coronat d'espines d'on li degota sang i amb els peus i les mans travessats per claus que l'enganxen a una creu de fusta. En definitiva: un cadàver exposat públicament després de ser torturat.

En algunes esglésies el crucifix presideix el temple. En algunes cases es pot trobar al mateix menjador. El fet en si pot ser esgarrifós. ¿Com es pot estar tan tranquil·lament davant la representació d'un cadàver exposat sovint amb tot el seu realisme al mateix menjador de casa, per exemple? I en canvi moltes persones ni s'hi fixen. Un budista que vingués de l'extrem orient, és possible que davant d'aquesta imatge experimentés un fàstic irresistible.

Per analitzar i "llegir" aquesta forma escultòrica d'entrada hauríem de dir què és (un crucifix), on es troba, de quina època és, quines dimensions té (alçada per amplada) i descriure'l una mica com, per exemple, dir que és una escultura on s'hi representa un home pràcticament despullat, ple de nafres, coronat d'espines d'on li degota sang i amb els peus i les mans travessats per claus que l'enganxen a una creu de fusta. En definitiva: un cadàver exposat públicament després de ser torturat. **(primer pas)**. Evidentment per poder-ne parlar ja en el primer pas i, sobretot, en el segon hauríem d'utilitzar el **vocabulari** propi de l'escultura.

Hauríem de continuar fent-ne **l'anàlisi formal**. Aquí hauríem de dir, segons com sigui el crucifix, de quina matèria està fet, si està o no policromat, si és realista o està estilitzat com un símbol, com és l'expressió de la cara, etc., per acabar, finalment, situant-lo en un estil, sigui del propi autor (si és conegut) o sobretot de l'època. **(Segon pas)**

A continuació hauríem de parlar del **contingut**, començant pel tema representat. Per identificar el tema hauríem de llegir un llibre – els Evangelis— on es descriu el que li va passar a un personatge històric anomenat Jesús de Natzaret que és la persona representada a la creu. I hauríem de saber que, dins de l'imaginari cristià que ha estat dominant al món occidental fins fa relativament poc, aquest personatge és el fundador d'una religió que el fa redemptor de la Humanitat. El crucifix avui ja no és tant la imatge d'un home torturat i mort sinó un **símbol** cultural que recorda uns fets religiosos. Al món occidental es veu en aquest símbol no la realitat desagradable del cadàver sinó la seva significació simbòlica.

Finalment ens hauríem de preguntar **¿quina causa i/o finalitat** ha motivat aquesta obra? Doncs, probablement, el crucifix en una casa que practica la religió cristiana pot servir de recordatori d'una creença sobre la qual es basen una sèrie de valors i d'actituds de la vida, o bé pot ser un emblema funcional que serveixi per adreçar-hi una pregària i d'altres aspectes que ara no és el cas d'enumerar (com, per exemple, la pura estètica).

La Història i la Literatura i altres ciències socials –com l'Antropologia—tenen un paper important i insubstituïble per tal de llegir correctament una obra artística encara que sigui rigorosament contemporània. Per saber-ne el **contingut** i, sobretot, per saber-ne la **causa** o la **finalitat** no hi ha altre camí que conèixer les idees, els anhels, les creences i els mites d'una societat en un moment determinat. Cal saber també quina estructura tenia, qui pagava les obres artístiques i a quins interessos podia servir.

---

<sup>3</sup> Res respecte d'aquest exemple es proposarà a la prova de correcció objectiva. Es proposa per si al professorat participant li pot resultar útil per saber les intencions de la recerca.

## MATERIALS PER A LA UNITAT DIDÀCTICA núm. 2

### Unitat didàctica 2: L'art de l'antiga Grècia

1. El context històric
2. L'imaginari social i cultural a la Grècia Antiga.
3. L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics.
4. El comentari d'una obra arquitectònica: aplicació a les obres de les PAU.

*[Passi d'una PCO sobre arquitectura]*

5. L'escultura grega
6. El comentari d'una obra escultòrica: aplicació a les obres de les PAU

*[Passi d'una PCO sobre escultura]*

**Nota inicial:** amb la finalitat que els centres experimentadors disposin d'un material comú pel que fa a aquesta unitat es proposen a continuació les idees, textos i uns nuclis de comentari de l'obra arquitectònica i de l'obra escultòrica. Les dues PCO corresponents a aquesta unitat es basaran en aquests materials. El professorat pot completar i ampliar com li sembli convenient el contingut d'aquest tema introductori.

#### 4. El context històric

*Objectius:*

- Identificar la seqüència cronològico-històrica dels grans períodes grecs (prehel·lènic i hel·lènic, pròpiament separats pel segle XII aC) i la seqüència artística del període hel·lènic (èpoques arcaica, clàssica i hel·lenística)
- Identificar els topònims bàsics de l'antiga Grècia relacionats amb les principals obres artístiques.
- Atorgar un sentit precís al terme "clàssic" distingint el seu significat com a qualificatiu global de l'art grec i romà de l'aplicat a un període concret de l'etapa hel·lènica.

**Idea principal-1:** es tracta d'assegurar que l'alumnat distingeix les etapes prehel·lènica i hel·lènica i, dins de la segona, les tres fases artístiques de Grècia: arcaica, clàssica i hel·lenística. També sembla pertinent saber situar els **topònims bàsics** referents a l'art grec (Cnossos, Atenes, Esparta, Olímpia, Corint...). Caldria referenciar a alguns aspectes polítics i socials per emmarcar la societat en allò que pot influir en l'art (vida social en petites unitats anomenades polis, pràctica de la "democràcia", identitat davant dels imperis egipci i mesopotàmic, etc.)

**Idea principal-2:** es tracta d'assegurar que l'alumnat distingeix el concepte de clàssic en general i aplicat l'etapa grega i romana d'una banda, i com a classificació d'un període de l'art hel·lènic pròpiament dit.

**Idea principal-3:** es tracta de relacionar l'estructura política i social de la polis grega i l'aventura del comerç com una de les claus que explica la dimensió humana de l'imaginari grec.

---

## TEXTOS D'INFORMACIÓ BÀSICA<sup>4</sup>

### Text 1 : EL CONTEXT HISTÒRIC

Se sol dividir la Història de l'antiga Grècia en dos grans períodes separats per la cesura que marca el segle XII aC. El període anterior al 1.100 aC. se sol qualificar amb l'apel·latiu de '**prehel·lènic**' i el període posterior a aquesta data com '**hel·lènic**', pròpiament dit.

#### **El període prehel·lènic (3.000 aC-1100 aC)**

El primer poble històric identificat sobre sòl grec va ser el dels pelasgs al començament del tercer mil·lenni. Abans del 2.000 aC. es documenten també diverses onades de grups humans procedents del nord que s'instal·len principalment en la península del Peloponès. Es tracta dels **aqueus**. Van ser els protagonistes de la famosa guerra Troia i van arribar l'apogeu de la seva civilització entre els segles XVI i XII aC. Els centres més importants de la seva cultura s'han trobat en les ciutats de **Micenas** i **Tirint**. L'obra més representativa del seu art és la **Porta dels Lleons** de la ciutadella de Micenas i el tresor de Atreu.

Al mateix temps que es desenvolupava la civilització aquea en la península del Peloponès, a l'illa de Creta s'expandia una cultura molt refinada que va rebre el nom de **minoica** com a conseqüència del mite de Minos. Segons la mitologia Minos, rei de Creta, va ofendre a Posidó, déu dels mars, el qual per venjar-se de l'ofensa va fer que l'esposa del monarca cretenc, Pasifae, s'enamorés d'un toro. Fruit dels amors de Pasifae amb el toro va ser un monstre, el Minotaure, meitat home i meitat toro. Segons la llegenda, Minos va fer construir un laberint en el qual es va allotjar al monstre que era alimentat amb carn humana. Els centres més importants de la cultura cretenca van ser **Cnossos** i **Faistos**, ciutats en les quals durant el segle XIX de la nostra era es van descobrir uns palaus impressionants la complexa estructura dels quals recordava la idea de laberint. La civilització minoica va desaparèixer al segle XIV, probablement com a conseqüència de l'expansió aquea.

El període prehel·lènic finalitza en el segle XII moment en el qual els aqueus es van embardissar en una llarga guerra contra Troia (ciutat situada en el pujol de Hissarlik, en l'actual Turquia, prop de l'estret dels Dardanels) de la qual van resultar vencedors. Els fets d'aquesta guerra van ser narrats, quatre segles més tard, per **Homer** en els monumentals poemes èpics de la *Iliada* i l'*Odissea*.

---

<sup>4</sup> Aquesta és la informació bàsica que s'utilitzarà per confeir les PCO. Es tracta de facilitar al professorat participant l'esquema informatiu de les proves. Pot aprofitar-les com li sembli pertinent.

## El període hel·lènic (1100 aC - 146 aC)

A partir de la guerra de Troia se saben poques coses de la història dels aqueus. Entre el segle XII i el segle VIII les fonts semblen emmudir fins al punt que els historiadors parlen d'una "**època obscura**". Al llarg d'aquests segles apareix el poble dels **doris**, també procedents del nord, els contingents del qual es van anar assentant en les zones més poblades del Peloponès.

Al llarg de la invasió dòria es van separar, segons sembla, del grup invasor la tribu dels **jonis** que es barrejaria amb els aqueus i amb altres habitants indígenes de la zona. Aquests es van instal·lar en la península del Àtica, en moltes illes del mar Egeu i al llarg de la costa de la península de l'Àsia Menor.

La font principal per a conèixer la cultura i la societat d'aquesta època continuen sent les ja esmentades *Iliada* i *Odissea*. En la primera es narra la lluita entre grecs i troians (el nom grec de Troia era *Ílion*, d'aquí el nom del poema). En el segon, en canvi, es relaten les peripècies d'un dels herois grecs, Ulisses (en grec *Odisseus*), rei de l'illa d'Ítaca, durant el llarg i complicat viatge de tornada a casa seva des de Troia després de la fi de les hostilitats.

La història grega entre el segle VIII i II a. de C., des del punt de vista artístic, se sol dividir en tres grans períodes:

- L'època **arcaica** (segles VIII-VI a.C)
- L'època **clàssica** (segles V i IV a. de C.)
- L'època **hel·lenística** (segles II i I a. de C.)

A grans trets l'**època arcaica** es va caracteritzar pel govern de l'aristocràcia, per l'aparició del típic sistema d'organització hel·lènic centrat en petits districtes territorials independents situats al voltant d'una ciutat fortificada (en grec **polis**) i per l'aparició del **primer pensament racional** (Tals de Mileto) i les primeres formulacions de la **matemàtica** (Pitágoras). També daten d'aquesta època els primers **jocs olímpics** (776 aC). Durant aquesta època les polis gregues colonitzaren la costa nord del Mediterrani i la costa del Mar Negre. En aquestes zones també apareixeran també nombroses manifestacions artístiques gregues.

L'**època clàssica** es va caracteritzar especialment pel desenvolupament del comerç i de les classes mitjanes i per l'aparició de la "democràcia" atenesa, època de màxima esplendor de la cultura grega, especialment en el període liderat per Pèricles (443-429). Va ser durant l'època clàssica que els grecs van guanyar les guerres mèdiques contra els perses i van reforçar la seva identitat. Els grans filòsofs grecs són d'aquesta època (Sòcrates, Plató, Aristòtil), època que també va contemplar grans realitzacions científiques (com les del metge Hipócrates) i literàries (la tragèdia grega i el desenvolupament dels espectacles teatrals).

Durant l'**època hel·lenística** els grecs van arribar a formar un sol estat a partir de la conquesta de tota la zona hel·lènica pels macedonis dirigits pel seu rei Filipos. El fill d'aquest, Alexandre el Gran, va estendre la cultura grega cap a l'Àsia i cap al nord d'Àfrica. La seva prematura mort va dividir l'espai conquistat en diversos estats que van regir alguns dels seus generals, alguns dels quals van encapçalar dinasties com els Ptolomeus a Egipte. En l'any 146 aC. els romans van ocupar el territori grec i el van incorporar a l'Imperi. L'època hel·lenística va ser l'etapa d'or de la ciència grega: Euclides, Arquímedes i Eratóstenes entre altres científics van viure durant el període hel·lenístic.

---

## Relació del context històric amb l'imaginari grec

La cultura i l'art grec es caracteritzaran per la seva **dimensió humana**. El fet que la vida comercial fos tan important i que la seva estructura política no superés l'àmbit de la **polis** o **ciutat-estat** ajuda a explicar, en part, aquesta dimensió humanitzadora. Una població reduïda, obligada a conviure en un espai relativament limitat i en una economia oberta cap enfora (comerç mediterrani) semblen explicar, parcialment, la progressiva "humanització" de lleis, costums i religions ben diferents del despostisme dels imperis orientals (assiris i perses). La democràcia, el pensament racional i una religió amb divinitats de forma humana i amb les mateixes passions que els humans són el reflex d'aquesta humanització progressiva que culminarà en el seu període anomenat clàssic (segles V i IV aC).

### TEXT 2: SOBRE EL SIGNIFICAT DEL TERME "CLÀSSIC"

**Clàssic** avui dia significa 'acabat', 'perfecte', 'modèlic' o 'definitiu' i no es vincula únicament amb l'Antiguitat. Quan una obra artística de qualsevol època, sigui aquesta literària, musical o de qualsevol altre tipus, es valora com a '**clàssica**' s'està estimant que ha [aprofundit](#) tant en la naturalesa humana i l'ha expressat amb tal equilibri que el seu producte final resulta intemporal, apte ja per a ser consumit en qualsevol època.

En general els cicles històrics de les antigues Grècia i Roma se solen qualificar de **clàssics**. El qualificatiu, no obstant això, pròpiament parlant des del punt de vista artístic, es refereix exclusivament a l'àmbit temporal dels segles V i IV aC. Més endavant, per extensió, s'aplicarà a les dues etapes esmentades de tal manera que quan es parla de la 'Antiguitat clàssica' ens referim, sens dubte, a tot el període greco-romà

A pesar del que s'ha dit anteriorment, l'art clàssic neix per primera vegada en els esdeveniments literaris, filosòfics i artístics dels pobles de l'antiga Grècia, els quals van aprofundir tant sobre la condició humana i les seves possibilitats que encara avui es consideren punts de referència ineludibles. En el transcurs de la Història posterior, el pensament, la literatura i l'art grecs freqüentment han constituït **models** a partir dels quals les persones i els artistes han trobat la inspiració exacta per a plasmar les seves inquietuds.

Els **antics grecs**, doncs, representen en la cultura europea –conjuntament amb el món romà, el món jueu i el cristianisme— una de les seves arrels inicials i un constituent essencial de la seva identitat. L'aportació cultural grega en el seu conjunt (filosofia, literatura, ciència, art, esport, teatre,...) es considera avui un moment especialment lluminós de la història de la humanitat l'herència espiritual de la qual, intel·lectual i artística a principis del segle XXI no està pas esgotada.

## 5. L'imaginari social

*Objectius:*

- Exposar els trets culturals de l'imaginari grec a partir de textos
- Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura.

**Idea principal-4:** l'alumnat ha de saber identificar els dos elements de l'imaginari grec que millor expliquen les formes artístiques hel·lèniques: la **racionalitat** i l'**antropocentrisme**.

### TEXT 3: TRETS BÀSICS DE L'IMAGINARI GREC

Els homes grecs es van distingir dels de les èpoques que els van precedir per un aspecte molt important: a partir de l'època arcaica van començar a interpretar el que veien a partir de la raó més que no pas a partir dels mites i de les religions. Per això es diu que van introduir la **racionalitat** i, sobretot, la importància de la persona com a centre de l'Univers. També s'afirma pel mateix motiu que els grecs van tenir una actitud **antropocèntrica** davant de la vida (=centrada en l'home), sobretot a partir del segle V aC. No té res d'estrany, doncs, que els grecs fossin els primers filòsofs i els primers científics de la Història. I que la seva escultura fos ben diferent a la de les èpoques precedents, traduint aquesta actitud humana i democràtica.

### TEXT 4: SOBRE LA PREGUNTA NÚM. 10 (imaginari)

Hem proposat, per verificar la distinció entre mite i racionalitat, un fragment del mite més antic que es coneix de Grècia de l'època dels pelasgs (segons Robert Graves) i un text d'Anaxímenes (segle VI aC). En el primer els orígens són "mítics", és a dir, procedeixen d'una divinitat; en el segon s'intenta explicar l'origen de les coses per les coses mateixes (en aquest cas l'aire). Afegim un fragment del text d'Anaxímenes per si es considera oportú mostrar la diferència entre el pensament racional i el pensament mític. Anaxímenes intenta explicar l'origen de les coses a partir de les coses mateixes.

*(...)Anaxímenes va dir que l'aire infinit és el principi de tot, i que d'ell procedeixen les coses divines i que les altres procedeixen dels elements que s'originen a l'aire. Que la forma de l'aire és així: quan està condensat és invisible; es manifesta en refredar-se i escalfar-se, en humitejar-se i posar-se en moviment. Està sempre en moviment perquè les coses que canvien no canvien si no es posessin en moviment. Es manifesta de manera distinta segons que es condensi o s'enrareixi perquè quan s'expandeix tot enrarint-se es converteix en foc, però al contrari, es condensa i es fa vent. Per condensació de l'aire procedeixen els núvols i l'aigua.*

## 6. L'arquitectura grega: els ordres arquitectònics.

### *Objectius:*

- Identificar les característiques generals de l'arquitectura grega
- Aplicar els elements característiques de "busca de l'harmonia visual" de l'arquitectura grega a la façana del Partenó
- Identificar tipologies arquitectòniques gregues.
- Identificar les parts del temple grec
- Relacionar els tipus de planta del temple grec amb el seu dibuix
- Identificar els elements de suport i els elements sostinguts dels tres estils arquitectònics
- Relacionar textos de proporcions dels ordres arquitectònics amb l'estil correcte
- Relacionar cada part del temple grec amb la seva funció
- Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta.

## TEXT 5: SOBRE LA PREGUNTA NÚM. 12 (trets generals arquitectura)

L'arquitectura grega es va caracteritzar per la **mesura humana** -lluny del [monumentalisme](#) mesopotàmic i egipci- el predomini de la **línia recta i de l'horitzontalitat**-traducció de l'actitud racional-, l'estructura [arquitravada](#), i, finalment, per un major interès per l'espai exterior que per l'interior. A l'època clàssica s'aconsegueix també **l'harmonia visual**

## TEXT 6: SOBRE EL CONCEPTE D'HARMONIA VISUAL

La paraula harmonia procedeix del grec, ἀρμονία, que es podria traduir per “combinació ben ajustada”. En música “harmonia” vol dir l'estudi de la combinació de sons diversos i simultanis perquè aquests estiguin ben combinats i sonin bé i de la millor manera possible. En arquitectura o escultura, l'harmonia seria la proporció convenient i la correspondència entre les parts i les dimensions (alçada en relació a la longitud, profunditat en relació a l'amplada, la distància entre si de les columnes en una façana, etc.).

Els grecs van observar que a la naturalesa i a la vida hi ha oposició de contraris: guerra i pau, amor i odi, unitat i multiplicitat, quietud i moviment... Creien que l'harmonia entre contraris no s'aconseguia anul·lant un dels seus elements sinó intentant que visquin en una tensió contínua. L'harmonia, doncs, no és una absència de contraris sinó **equilibri** entre ells.

La recerca de l'harmonia en l'arquitectura i les arts plàstiques inicialment la va buscar en la relació numèrica. L'alçada d'una columna, per exemple, en l'estil dòric havia de ser sis vegades el diàmetre del cercle del fust que tocava més a terra. Una koré grega era harmònica perquè era simètrica: iguals els ulls, ben repartides les trenes, iguals les sines, i iguals les cames i els braços. I el somriís era l'expressió de la serenitat, per tant de “l'equilibri d'humors” interns (com els agradava de dir als pitagòrics).

Més endavant l'harmonia no havia de procedir de la translació numèrica o matemàtica estricta sinó que els elements havien de “semblar harmònics” a la vista. I, per tant, perquè és veié com havia de ser idealment calia corregir els defectes de distorsió naturals de la vista. La façana del Partenó, per exemple, cerca l'harmonia violant “les matemàtiques” o, millor dit, utilitzant-les de manera que a la vista es veié el que havia de ser (amb aquesta finalitat es fa l'èntasi del centre de les columnes, la distinta distància dels intercolumnis, la lleugera inclinació de les columnes últimes, etc.). Per això es parla com a idea estètica de l'Antiga Grècia la recerca **de l'harmonia visual**.

D'on treure, però, les proporcions de l'arquitectura? De les proporcions de la persona humana teòricament ideal. Vitruvi ens les ha deixat escrites per als tres ordres clàssics i Policlet va cisellar una escultura que va titular “Canon”, és a dir, “mesura”, on proposava aquest home ideal. Molts escultors volien veure aquesta escultura per descobrir i conèixer les proporcions teòriques de la bellesa. És la primera i única vegada que una obra d'art és alhora teoria de com s'ha de fer l'art.

Si les proporcions de l'arquitectura neixen de les proporcions del cos humà, ni que sigui ideal, tenim un altre exemple de l'antropocentrisme i la mesura humana de l'art grec.



## TEXT 7: SOBRE LES TIPOLOGIES ARQUITECTÒNIQUES

Diverses van ser les tipologies d'edificis que van cobrir totes les noves funcions que van emergir de la civilització grega. Van ser els creadors, entre d'altres, del teatre, de l'estadi esportiu, del gimnàs, del [odèon](#) (sala de concerts), de models [edilicis](#) com el [bouleuterion](#) (sala de reunió de la [Boulé](#) o assemblea), la [stoà](#) (pòrtic cobert), etc. Amb tot, l'edifici més significatiu i el qual va determinar els diferents estils arquitectònics va ser el **temple**.

## TEXT 8: SOBRE EL TEMPLE GREC

El sentit religiós del món grec no va estar renyit amb la seva racionalitat. Des de l'època prehel·lènica van tenir la percepció del sagrat en llocs propicis a la manifestació de la divinitat: pujols, boscos, coves, fonts... llocs en els quals es pressentia la presència energètica del diví, dels déus. En aquests llocs s'aixecava un altar sobre el qual, d'acord amb el ritual majoritari de la religió grega, els sacerdots realitzaven un sacrifici (ordinàriament la matança d'un animal que després era rostir o bullit) o una libació (vessar vi o una altra substància líquida damunt l'altar) en honor d'algun dels nombrosos déus o deesses.

Al voltant de l'altar es marcava un espai sagrat: el *témenos*. Amb el temps en el *témenos* es va erigir un temple de murs quadrats o rectangulars en el qual s'albergava l'estàtua de la divinitat. Les portes del temple s'obrien durant els sacrificis. El ritual religiós, doncs, es realitzava fora del temple, lloc en el qual es reunien els fidels per a celebrar amb processons i sacrificis la litúrgia de comunicació i comunió col·lectiva amb els déus. Això explica que, en la seva forma, els temples grecs concentrassin els efectes estètics a l'exterior i descuressin els espais interiors limitats a la funció de casa de l'estàtua de la divinitat.

El temple grec, doncs, va adoptar una forma quadrada o rectangular en la qual es distingien tres espais: la **naos** o habitació on se situava l'estàtua de la divinitat a la qual estava dedicat el temple; la **pro-naos**, espècie de petit vestíbul sostingut amb columnes i, finalment, una habitació posterior, el cridat **opistòdom**, on es guardaven les ofrenes o "tresors" del déu.

Aquesta estructura simple podia presentar algunes variables segons el nombre i la situació de les columnes. Aquells temples que solament tenien dues columnes en la façana eren coneguts amb el nom de *in antis* o *distils*; si el temple presentava columnes només a la façana s'anomenava pròstil; amfipròstil si les columnes se situaven davant i darrere, *perípter* si tot l'edifici estava envoltat de columnes i, finalment, *dipter* si estava envoltat per doble filera de columnes.

Pel nombre de columnes de la façana els temples es van classificar en *tetràstil* (quatre columnes), *hexàstil* (sis columnes) o *octàstil* (vuit columnes).

## TEXT 9: SOBRE LES PROPORCIONS DELS ORDRES ARQUITECTÒNICS GRECS i SOBRE LA INTERPRETACIÓ DE L'ARQUITECTURA GREGA

La preocupació per les proporcions va estar en el centre de la preocupació dels constructors grecs. Segons ens conta el romà Vitruvi en el seu *De Architectura* (llibre quart, capítol 1) els grecs van buscar les proporcions en la relació de les parts en el cos humà. D'aquí que també puguem parlar de dimensió humana en una arquitectura on predomina la racionalitat de la recta i no només perquè les dimensions són reduïdes i l'horitzontalitat no afeixuga la percepció de l'espai extern.

Del llibre de Vitruvi hem extret una part dels textos que proposem a la prova de correcció objectiva. Per al seu possible ús amb l'alumnat us els passem a continuació.

També us adjuntem un capítol del llibre de Bruno Zevi: *Saber ver la arquitectura*, que malgrat els anys continua essent un judici molt encertat sobre l'arquitectura grega i que pot ajudar a la seva interpretació.



---

### L'ordre dòric (segons Vitruvi).

D'aquestes columnes la dòrica nasqué en primer lloc, inventada des de fa molt de temps i heus ací com. **Dorus**, fill d'**Hel·len** i de la nimfa **Orseida**, rei de tota l'Acàia i de tot el Peloponès, va fer construir un temple dedicat a Hera a l'antiga ciutat d'Argos; l'esmentat temple tingué casualment columnes d'estil dòric. Després, a d'altres ciutats de l'Acàia, n'edificà més del mateix ordre, sense que de moment s'hagués dictat cap regla referent a les seves justes i autèntiques proporcions. Més endavant, els atenesos, consultant l'oracle de Delfos i d'acord amb les seves respostes trameteren alhora en nom del Consell Comú de tot Grècia tretze colònies a Àsia, cada una amb el seu cap respectiu, però totes sota el comandament de **Ion**. Aquest traslladà els grecs a la zona indicada i fundà a la costa d'Àsia tretze ciutats al territori de Cària.

Aquestes tretze ciutats, després d'haver expulsat del país els caris i els lelegs van denominar el país en general amb el nom de **Jònia**, del nom del seu cap Ion i hi erigiren temples. Va ser el primer el dedicat a Apol·lo construït segons el model que havien vist a Acàia i l'anomenaren dòric perquè era el primer que, edificat d'aquella manera, havien vist a les ciutats dels doris. Com que desconeixien les proporcions que havien de donar a les columnes que volien posar en aquest mateix temple van buscar la manera que fossin prou fortes per tal que poguessin sostenir el pes de l'edifici i alhora fossin agradables a la vista. Per aconseguir aquesta finalitat van resoldre de prendre com a mesura la mida de la petja d'un home i l'ampliaren en el sentit de l'alçada, i havent descobert que el peu era la sisena part del cos, van transferir aquesta relació a la columna tot donant-li l'altura sis vegades de la part gruixuda de l'imoscap (=diàmetre del fust de la columna quan toca a terra) incloent-hi el capitell. D'aquesta manera la columna dòrica, proporcionada i masculina, començà a donar als edificis solidesa i bellesa.

### L'ordre jònic (segons Vitruvi)

(...) Una mica més tard, tot desitjant de construir un temple en honor de Diana i cercant la manera de donar-li proporció a les columnes, van seguir el mateixos principis anteriors i van fer la seva relació d'altura tot servint-se d'un cos de dona. En primer lloc van fer el diàmetre de la columna igual al vuitena part de la seva alçada, a fi i efecte de donar-li un aire una mica més esvelt; tot seguit van imaginar de posar la base feta a la manera d'un calçat; van retallar més tard volutes a una i altra banda del capitell com volent imitar el cabell que cau en bucles a dreta i a esquerra, i per mitjà de cimacis com cabell arranjats sobre el front, van adornar la part anterior dels capitells. A més van traçar estries tot al llarg del fust de la columna, a imitació del plec de la túnica de les matrones. D'aquesta manera, amb aquests dos matisos van inventar dos tipus de columnes, imitant en unes la simplicitat nua i la despreocupació del cos masculí, i a les altres la delicadesa, l'ornament i les proporcions de la dona.

### L'ordre corinti (segons Vitruvi)

Els arquitectes que van continuar l'obra dels primers arquitectes grecs, tot havent fet progressos en l'elegància i la finor del gust i de deixant-se guanyar per l'encant de les proporcions més delicades, varen estatuir com alçada per a la columna dòrica set cops el diàmetre propi i, per a la jònica, a la qual anomenaren així perquè els seus primers inventors havien estat els jonis la van fixar en nou vegades el diàmetre.

Quant al tercer gènere de columnes, anomenat corinti, representa la delicadesa d'una donzella, la cintura de la qual, per la seva edat més fina i, per tant, més susceptible de rebre ornaments que puguin augmentar la seva bellesa natural. La invenció del capitell d'aquest ordre es conta que fou deguda a aquestes circumstàncies: una donzella de Corint, a penes núbil, emmalaltí i va morir. La seva dida va posar sobre la seva tomba, en un petit cistell, alguns dels objectes que a la noia més li havien agradat en vida, i perquè poguessin conservar-se a la intempèrie més temps sense fer-se malbé, tapà la cistella amb un maó. Per casualitat quedà el petit cistell sobre una arrel d'acant.

Oprimida pel pes del cistell, aquesta arrel d'acant que estava al bell mig, començà durant la primavera a fer tiges i fulles, les quals van anar creixent als costats de la cistella i van anar ensopegant amb el cantell de maó. Per efecte de la pressió es doblegaren tot produint l'encontorn de la voluta. L'escultor Calímac, al qual els atenesos anomenaren "catateknós" (=el primer artífex), a causa de la delicadesa i habilitat amb què treballava el marbre, va passar per allí, va veure el cistell i es va fixar en la delicadesa de les fulles que anaven naixent, i corpès d'aquesta nova modalitat i bellesa de la forma, la va reproduir en les columnes que va fer després per als de Corint i establí les proporcions d'acord amb aquest model.

### **La concepció de l'espai a l'arquitectura grega (text de Bruno Zevi)**

El temple es caracteritza per un defecte molt important i per una valoració primordial indiscutible a través de tota la Història. El defecte consisteix en la ignorància de l'espai intern; la glòria en l'escala humana. Si a tota època de la crítica arquitectònica trobem enfrontats els qui defensen i els qui ataquen l'art grec i en concret el temple, si avui encara veiem judicis oposats entre els més coneguts arquitectes moderns i assistim a les lloances que li dedica Le Corbusier i al menyspreu de Wright, aquest fet depèn que uns han mirat la negació de l'espai i els altres l'escala humana. Qui investigui arquitectònicament el temple grec, buscant en primer lloc una concepció espacial, n'haurà de fugir horroritzat, assenyalant-lo amenaçadorament com un típic exemplar de no-arquitectura. Però qui s'apropi al Partenó i el contempli com una gran escultura restarà admirat com davant de poques obres del geni humà. Hem vist que tot arquitecte ha de ser una mica escultor per conduir per mitjà del tractament plàstic la caixa del mur i els elements decoratius que són la prolongació del tema espacial. Però el mite que fa de Fídies, més que d'Ictí i Calícrates l'ideador del Partenó sembla simbolitzar el caràcter purament escultòric de l'edifici religiosa grega en el curs de set segles de desenvolupament.

Els elements que constitueixen el temple grec, com se sap, són: una plataforma aixecada sobre terra, una sèrie de pals rodons recolzats al seu damunt i un arcau continu que suporta el sostre. També hi són, certament, una cel·la que durant el període arcaic constituïa l'únic nucli constructiu del temple i era, consegüentment, un espai intern; però aquest espai interior no fou mai pensat de manera creadora, perquè no responia a funcions i interessos socials: més aviat era un espai senzillament i literalment tancat, i de l'espai així tancat és justament característic de l'escultura. El temple grec no estava concebut com a casa dels fidels, sinó com a la llar impenetrable del déu. Els ritus es desenvolupaven a l'exterior, al voltant del temple, i tota l'atenció i l'amor dels escultors i arquitectes foren dedicats a transformar els pals en sublimes obres mestres de la plàstica i a cobrir la sortida de les bigues amb baix-relleus lineals i figuratius, així com els frontons i els murs. De la mateixa manera que dels grecs era molt lluny aquell problematisme psicològic íntim que havia de constituir la força bàsica de la predicació cristiana de les catacumbes, així també la civilització grega s'expressà a l'aire lliure en els recintes sagrats, a les acrópolis, als teatres al descobert, fora dels espais interiors i de les habitacions humanes, fora també dels temples divins. La història de l'arquitectura de l'acròpolis és essencialment una història urbanística; triomfa per la humanitat de les seves proporcions i de la seva escala, per les insuperables joies de gràcia escultòrica reposada i reposant, acabada en la seva abstracció, oblidada de tot problema social, autònoma en la seva fascinació contempladora i impregnada d'una dignitat espiritual mai més assolida.

Tota l'arquitectura respon a un programa edilici, i a les èpoques eclèctiques, quan manca una inspiració original, els arquitectes manlleven les formes del passat en aquells aspectes que serveixen funcionalment i simbòlicament a la seva pròpia edificació. Ara bé, ¿a quins temes han respost els neogreguismes del segle XIX? A cap tema típicament arquitectònic: des de la columna de Nelson que s'erigeix a Trafalgar Square, al Lincoln Memorial de Washington, des de la façana del British Museum fins a tots els porticots raquítics compostos per columnetes i frontons grecs produïts en massa per als petits xalets burgesos d'Amèrica i d'Europa, l'arquitectura hel·lènica ha estat cridada en socors només dels grans temes monumentals, en els elements decoratius, en problemes de superfícies plàstiques i de volumetria, però mai d'arquitectura. I, fetes algunes excepcions neoclàssiques, les reproduccions i les còpies esteses per tot el món constitueixen generalment màscares fúnebres de parets exteriors que tanquen espais interns i que per tan conserven tots els trets negatius de l'arquitectura grega, però manquen ensems de la qualitat de l'escala

---

humana que tenien els monuments originals.

Podem anotar encara aquest fet: en el temple grec l'home camina només en el peristil, és a dir, a la galeria que va des de la columnata a la paret exterior de la cel·la. Ara bé, quan els temples grecs arriben a Sicília i a la Itàlia meridional, els peristils es fan més espaiosos i profunds. Això és, potser, un indicatiu del fet que les gents itàliques estaven ja des d'aleshores inclinades a sentir i accentuar els espais, i intentaven ampliar i humanitzar les fórmules tancades de l'herència hel·lènica.

Bruno ZEVI: *Saber ver la arquitectura*. (pàgines 54-57)

#### 4. El comentari d'una obra arquitectònica: aplicació a les obres de les PAU.

*Objectius:*

- Identificar correctament els passos del comentari proposat per a una obra arquitectònica
- Aplicar aquests passos a algunes de les obres arquitectòniques gregues.

Explicitem a continuació una proposta mínima de comentari sobre la qual es basaran les PCO

ORDRE DE PASSOS GENERALS	
1. Documentació general o catalogació	
2. Anàlisi formal	
3. Interpretació	Contingut o significat
	Funció
	Causes o explicacions
4. Conclusió	

PRIMER PAS: DOCUMENTACIÓ GENERAL o CATALOGACIÓ		
<b>Catalogació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nom de l'edifici</li> <li>Arquitecte (si és conegut)</li> <li>Cronologia</li> <li>Lloc</li> </ul>	
<b>Ressenya breu al voltant d'aquest vocabulari bàsic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Materials que s'han utilitzat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedra</li> <li>Maó</li> <li>Ferro</li> <li>D'altres (explicitar quins)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tractament del mur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciclopi</li> <li>Isòdom</li> <li>De carreus ("mampostería")</li> <li>Paredat</li> <li>Encoixinat</li> <li>Llarg i través ("soga y tizón")</li> <li>Espina de peix (opus spicatum)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema constructiu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arquitrat</li> <li>Voltat</li> <li>Materials industrials</li> </ul> <p>[Aquí pot ser d'interès esbrinar les dimensions: longitud, alçada i profunditat]</p>

SEGON PAS: L'ANÀLISI FORMAL	
Elements de suport	Columna Pilar Contrafort o estrep (o d'altres)
Elements suportats	Coberta embigada Arcs (parts i tipus) Coberta voltada
Espai exterior	Dimensions Línies dominants Horitzontalitat/verticalitat Rectilinealitat/ curvilinealitat Escala (humana/no humana) Façana i relació amb l'interior Relació amb l'entorn
Espai interior	Planta (distribució bàsica de l'espai) Dimensions Unitat/fragmentació Punts ordenadors Il·luminació
Estil	De l'arquitecte (si és conegut) De l'època Precedent i consegüent

**TERCER PAS: LA INTERPRETACIÓ**

Contingut i significació	El caràcter de l'edifici	Religiós Civil Públic Privat
	Els símbols	Exteriors Interiors Decoratius (Cal explicitar els elements de l'imaginari que tradueixen)
	Encàrrec i recepció	Qui encarrega l'obra A qui o a què la destina la persona que l'encarrega
Funció	Religiosa Polític-administrativa (edificis edílisis) Recreativa Productiva/comercial Serveis Comunicacions Habitatge Altres	
Explicacions	Relació de la forma i dels símbols amb l'època històrica Relació de la funció amb l'època històrica El paper de l'arquitecte Altres	

En les PCO es proposen les quatre obres de les PAU i s'hi aplica un dels passos arquitectònics per tal de no allargar massa la prova.

## 5. L'escultura grega

*Objectius:*

- Situar cronològicament les etapes artístiques de Grècia i relacionar-les estilísticament pel que fa a l'escultura.
- Identificar els trets generals que caracteritzen l'escultura grega.
- Aplicar visualment els coneixement estilístics i cronològics a escultures gregues concretes.
- Relacionar l'imaginari grec expressat en textos amb obres o aspectes estilístics concrets d'escultures gregues.
- Identificar les característiques de l'escultura arcaica.
- Relacionar els elements estilístics arcaics amb el "Kuros d'Anàvissos"
- Comparar l'evolució estilística de l'època arcaica a partir de l'anàlisi estètic de dos "kuroi"
- Identificar els trets bàsics de l'escultura a l'època clàssica.
- Anàlisi del Diadúmen de Policlet.
- Identificar algunes de les diferències estilístiques de Praxitel·les.
- Relacionar obres concretes amb la identificació correcta del seu autor.
- Deducir el nom de l'obra escultòrica a partir de la seva descripció o de l'enumeració d'algunes de les seves característiques.
- Identificar les característiques essencials de l'escultura hel·lenística.

## 6. El comentari d'una obra escultòrica: aplicació a algunes de les obres de les PAU

- Descriure ordenadament els passos de comentari d'una obra escultòrica en general.
- Aplicar aquest comentari a la comparació de dues escultures gregues.

**Explicitem a continuació una proposta mínima de comentari sobre la qual es basaran les PCO**

<b>ESQUEMA GENERAL PER A LA LECTURA D'UNA OBRA ARTÍSTICA</b>			
<b>PASSOS</b>		<b>Preguntes o qüestions</b>	<b>Conceptes</b>
Documentació general o catalogació i primer cop d'ull		Què és ? De quina època és? On és? Quines dimensions té? Com és en línies generals?	Conjunt d'aspectes i dades externes de l'obra
<b>2. Anàlisi formal</b>		Com és en concret? De quina manera diu o es comunica?	El vocabulari o significant concret del vehicle artístic, l'estil
3. Interpretació	Contingut	Què significa? Què vol dir?	El significat o semàntica de l'obra, el tema.
	Funció	Per què es va fer? Amb quina finalitat?	Les diverses raons (personals, socials, econòmiques, ideològiques, etc.) que impulsen la creació d'una obra d'art i les seves finalitats conscients.

<b>PAS PRIMER: CATALOGACIÓ I DOCUMENTACIÓ BÀSICA</b>		
<b>Catalogació</b>	Títol, autor, cronologia	
	Tècnica	Talla, fosa, modelat ( <i>explicitar quina</i> )
	Material	Pedra, metall, fusta ( <i>explicitar quin</i> )
<b>Ressenya breu al voltant d'aquest vocabulari bàsic</b>	Formes	Exempta, relleu (pot ser convenient concretar-ne les dimensions)
	Tipologia	Dempeus, bust, retrat, orant, sedent, jacent, eqüestre, grup
	Cromatisme	Monocromia, policromia ( <i>explicitar quina</i> )
	Lloc	Actual, original

<b>SEGON PAS: L'ANÀLISI FORMAL</b>	
Composició	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporció</li> <li>• Eixos de simetria/dissimetria</li> <li>• Llum/Clarobscur</li> </ul>
Ritme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repòs</li> <li>• Moviment</li> <li>• Equilibri entre moviment i repòs</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moment anecdòtic</li> <li>• Voluntat d'eternitat</li> </ul>
Estil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De l'autor</li> <li>• De l'època</li> <li>• Del precedent i consegüent</li> </ul>

<b>EL TERCER PAS: LA INTERPRETACIÓ</b>		
CONTINGUT i SIGNIFICACIÓ	El tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscient: títol i història (si és figurativa)</li> <li>• Font del tema</li> <li>• Interpretació del tema (elements de l'imaginari que tradueix)</li> </ul>
	Recepció	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encàrrec de l'obra</li> <li>• A qui s'adreça l'obra</li> </ul>
FUNCIÓ	<b>Decorativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lúdica (per plaer, diversió...)</li> <li>• Religiosa</li> <li>• Il·lustrativa, pedagògica</li> <li>• Propaganda</li> <li>• Commemorativa</li> <li>• D'altres</li> </ul>	
LES EXPLICACIONS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relació entre la forma i l'època històrica</li> <li>• Relació entre el tema i l'ambient de l'època</li> <li>• Raons de la finalitat</li> <li>• Paper de l'artista en la concreció de l'obra i en el seu estil</li> <li>• Altres aspectes</li> </ul>	



## MATERIALS PER A LA UNITAT DIDÀCTICA núm. 3

### **Unitat didàctica 3: L'art de l'antiga Roma**

1. El context històric
2. Característiques generals de la civilització romana.
3. L'arquitectura
4. Aplicació de l'esquema de comentari d'una obra arquitectònica (l'listat de les PAU)
5. La imatge: escultura i pintura.

*[Passi d'una PCO]*

**Nota inicial:** amb la finalitat que els centres experimentadors disposin d'un material comú pel que fa a aquesta unitat es proposen a continuació algunes idees. La PCO corresponent a aquesta unitat es basarà en aquests objectius. El professorat pot completar i ampliar com li sembli convenient el contingut d'aquest tema introductori.

#### **1. El context històric**

*Objectius:*

- Identificar la seqüència cronològico-històrica dels grans períodes romans (Monarquia, República i Imperi amb el precedent etrusc).
- Identificar a partir d'una mapa de la península Itàlica alguns dels espais inicials de la història romana dotant de significat noms com "etruscs", "l'latins", "grecs" i fins i tot "cartaginesos".
- Situar alguns dels precedents històrics de l'art romà (en concret: Etrúria i Grècia).

**Idea principal-1:** es tracta d'assegurar que l'alumnat sap llegir un mapa i recorda la identificació de la precedència d'Etrúria i de Grècia en el camp artístic.

**Idea principal-2:** es tracta d'assegurar que l'alumnat identifica bé una seqüència correcta del període històric corresponent a Roma tant a través d'un fris com de dates concretes.

**Idea principal-3:** pretén verificar que els alumnes identifiquen bé alguns enunciats del context històric romà relacionats amb el seu art i amb les seves característiques generals.

## **TEXTOS D'INFORMACIÓ BÀSICA<sup>5</sup>**

### **Text 1: presentació.**

Les creacions de la civilització grega, en especial a través de les colònies del Mediterrani, seran recollides a finals del primer mil·lenni per la civilització que es formà a Itàlia o que s'estengué per tota la ribera del Mediterrani.

El tarannà dels romans –ben diferent del grec—s'inspirarà en el món formal hel·lènic però en canviarà substancialment el significat. A diferència dels grecs tindran una obsessió per la llei i per la construcció administrativa dels territoris que aniran posant sota el seu domini.

Si bé podem dir que el salt qualitatiu dels grecs ha estat un bon tros del que és Occident, sense Roma no s'hauria estès. El que avui coneixem com a Occident comença a Grècia però es va constituir al voltant de la mar mediterrània amb Roma.

### **Text 2: El temps de la civilització romana (I). [753-148 aC]**

Tenim pocs coneixements del que s'esdevingué a la península Itàlica abans de l'any 1000 aC. Durant la primera centúria apareixen al nord de la península Itàlica un poble ja històric anomenat etrusc que desenvolupà una civilització ben documentada per l'arqueologia. Alhora que apareixien els etruscs també comencem a tenir notícies del poble llatí –que habitava el Latium—i dels nuclis de la Campània, al sud, on hi havia les terres més fèrtils. D'aquests tres nuclis serà el de Roma el que aconseguirà una administració sòlida a partir de la qual s'estendrà el domini a tota Itàlia.

Això s'esdevé amb la mítica fundació de la ciutat de Roma atribuïda per Varró l'any 753 aC. Des d'aquesta data fins a l'any 509 s'estén l'etapa monàrquica, la qual serà succeïda a partir d'aquest any per la fase republicana. La República era dirigida per dos còsols anuals. Durant el segle IV aC Roma establirà el seu domini sobre la part central d'Itàlia arribant el 272 aC amb la conquesta de Tarento a dominar la península sencera. L'anomenada “Magna Grècia” –conjunt de polis independents fundades per colons grecs— passarà a domini romà en els seus punts continentals. Al llarg del segle III aC Roma s'enfrontarà a Cartago pel domini del Mediterrani occidental: Sardenya, Còrsega i Sicília constitueixen les primeres “províncies” romanes. A finals del segle III, l'any 218 aC, els romans, en un segon enfrontament amb Cartago, entre a la península Ibèrica, la qual constituirà una nova província romana a partir del 197 aC.

Entre l'any 148 i 146 aC, esclata la tercera i última guerra púnica donant el domini absolut a Roma de tot el Mediterrani occidental. Durant el segle II aC les tropes romanes s'introdueixen també cap a l'Orient.

### **Text 3: el temps de la civilització romana (II) (27 aC - 476 aC)**

A finals del segle I aC Roma ha assolit una extensió extraordinària dels seus dominis, cosa que dificulta la seva administració i provoca, al seu torn, dificultats econòmiques i desequilibris a la pròpia capital. La crisi –social, política i econòmica—acabarà amb la forma republicana l'any 27 aC, data en la qual Octavi prendrà el títol d'august: la república dona pas a l'Imperi. De tota manera al llarg d'aquest segle I aC Roma ha incorporat la Gàl·lia (58-51) i Egipte (30 aC) aconseguint que a la pràctica el Mediterrani esdevingui ja un llac romà.

El període imperial romà se sol dividir en dues grans etapes: la corresponent a l'Alt Imperi (d'Octavi August fins a l'emperador Caracalla, del 27 aC al 211 dC) i la corresponent al Baix Imperi (del 211 fins al 476 dC).

Durant l'Alt Imperi s'arriba a la màxima extensió territorial romana. Durant el segle III, però, l'Imperi sembla tocat per una decadència irreversible. Entre 211 i el 284 (moment en què Dioclecià puja al poder) se succeeixen més de vint emperadors, sovint com a conseqüència de cops d'estat.

<sup>5</sup> Aquesta és la informació bàsica que s'utilitzarà per confeccionar les PCO. Es tracta de facilitar al professorat participant l'esquema informatiu de les proves. Pot aprofitar-les com li sembli pertinent. Tanmateix, atès que no hi ha cap obra d'art paleocristià entre a les proves de les PAU, aquesta part s'ha exclòs de ser preguntada.

Des del I, II i III, una nova religió nascuda a Judea, el cristianisme, va estenent-se de forma lenta i segura qüestionant no pocs dels principis de la civilització romana. En un principi els emperadors van dur a terme implacables persecucions d'aquest nou col·lectiu que va agafar volada precisament al llarg de la crisi del segle III. Un dels successors de Dioclecià, Constantí I (306-337) per l'edicte de Milà (313) reconeixrà als cristians els mateixos drets que a les altres religions. Durant el regnat d'aquest emperador la capital de l'Imperi fou traslladada a Bizanci, zona comercial i pròspera lluny de al lenta decadència i ruralització de l'Occident. La vila de Bizanci rebé des d'aleshores el nom de Constantinoble.

A finals del segle IV l'emperador Teodosi (379-395) per l'edicte de Tessalònica (393) va declarar el cristianisme religió oficial de l'Estat tot prohibint les altres, els béns de les quals foren confiscats i lliurats a l'Estat o a l'Església. A la mort de Teodosi, l'Imperi quedà dividit en dues parts: Orient –capital de Bizanci—i l'Occident capital a Roma. Bizanci continuarà la seva història fins el 1453 mentre la part occidental amb prou feines i treballs arribarà al 476.

En efecte, l'any 409 tribus germàniques travessaren el Rin i s'establiren en territori imperial. En una onada definitiva el poble dels hèruls entrà a Roma el 476 on assassinà el darrer emperador. L'Imperi Romà d'Occident es va desfer per sempre.

#### **Text 4: Relació del context històric amb l'imaginari romà.**

L'art romà es caracteritza per la racionalitat i la funció pràctica. L'arquitectura acull la creació d'espais interiors importants i l'ús relativament eclèctic dels elements constructius en funció de la finalitat dels edificis. En aquest sentit pot utilitzar la volta o l'arc o bé la columna o bé la combinació dels dos sistemes constructius. L'art romà, rebut d'una banda, en bona part del món grec que es va ocupar a la Magna Grècia en el segle II aC i també amb l'ocupació del mateix espai grec a partir del 148 aC, i, de l'altra, de la civilització etrusca en els seus moments inicials, va estar gairebé des del començament al servei de l'administració de l'estat romà. Per dominar administrativament una tan gran extensió de terreny l'art va tenir, sens dubte, un vessant molt més pràctic i funcional que no pas en les civilitzacions precedents. El disseny de les ciutats, les vies de comunicació, els arcs de triomf, els retrats de consols i d'emperadors, els edificis de govern, econòmics, de lleure, religiosos, etc. es van estendre de forma homogènia pels espais de l'imperi i van contribuir en gran manera a l'aculturació dels pobles que conquerien i romanitzaven.

## **2. Característiques generals de l'art romà i el seu imaginari**

*Objectius:*

- Identificar les característiques generals de la civilització romana.
- Relacionar fonts literàries que tradueixen l'imaginari romà amb formes artístiques
- Exposar els trets culturals de l'imaginari romà a partir de textos
- Relacionar aquests trets culturals amb les característiques generals de l'arquitectura.

**Idea principal-4:** l'alumnat ha de saber identificar els tres elements de l'imaginari romà que millor expliquen les formes artístiques romanes: **el sentit pràctic**, la **gestió política** i el **desenvolupament del dret**.

### Text 5: Sobre l'imaginari romà

L'espai romà va cobrir un espai immens, sobretot si, a més, tenim en compte la tecnologia de l'època. Foren diverses també les cultures i pobles que van aculturar. Amb el mot "aculturar" designem la capacitat que té una cultura per assimilar les cultures d'altres pobles. El sentit d'expansió dels romans els dugué a dominar i explotar en funció dels seus interessos econòmics el conjunt dels territoris i pobles conquerits. L'explotació, emperò, no va ser grollera, tal i com havia esdevingut en temps passats, sinó d'una manera complexa i flexible.

D'ordinari van convèncer per la via de la persuasió i dels avantatges que podia reportar l'administració homogeneïtzada de territoris massa sovint inconnexos i retardats respecte de la nova potència. Però també és cert que no dubtava d'emprar la repressió més virulenta combinada amb l'enlluernament cultural.

Davant d'un espai tan gran calia construir un marc de senyals que facilités la identificació de l'Estat i de la civilització dominant. Això va fer que l'art tingués una de les seves funcions en la finalitat d'imposar amb contundència una vertebració homogeneïtzadora d'un espai tan immens com divers.

### Text 6: els dos textos literaris emprats a les PCO que ajuden a entendre l'imaginari

*D'altres, crec, seran més hàbils a donar al bronze alè de vida,  
i a arrencar del marbre figures vivents.*

*D'altres pledejaran millor i sabran mesurar més amb compàs  
el moviment i el curs dels astres.*

*A tu, Roma, se't recorda governar els pobles del teu Imperi;  
les teves arts són dictar les lleis de la pau entre les nacions  
perdonar els vençuts, amansir els superbs.*

(De l'Eneida, capítol IV. Traducció de Joan Bellès.)

*Graecia capta ferum victorem cepit  
et artes intulit agresti Latio*

[Grècia un cop sotmesa va sotmetre el seu ferotge vencedor  
i les arts va introduir en el rústec Laci\*]

## 3. L'arquitectura romana.

*Objectius:*

- Identificar les característiques generals de l'arquitectura romana
- Distingir els trets de l'arquitectura romana respecte de la grega
- Identificar tipologies arquitectòniques romanes.
- Identificar les funcions de les tipologies arquitectòniques romanes.
- Identificar elements constructius utilitzats pels romans indicant el seu nom correcte
- Analitzar formalment la Maison Carrée de Nimes.
- Relacionar plantes amb edificis romans concrets.
- Analitzar els ordres arquitectònics romans.
- Valorar textos sobre l'essencial de l'arquitectura romana
- Relacionar descripcions d'edificis amb l'obra concreta.
- Comentar el Panteó i el Colisseu.

---

### **Text 7: L'art romà respecte del grec**

Des d'un punt de vista formal l'art romà copia els estilemes dels grecs. (Estilema: unitats d'estil). Per aquesta raó sembla, a primer cop d'ull, una simple còpia de l'art hel·lènic, tant en l'arquitectura com en l'escultura. Ben mirat, però, els romans transmuten la semàntica de la forma. A l'arquitectura creen un espai interior, un buidat de volums, de vegades de grans dimensions. A l'escultura concreten els personatges i el seu caràcter sense buscar ni els prototipus ni la bellesa ideal. A més, a l'inrevés dels grecs, els inicis estètics romans partiran del realisme i del concret tot adaptant-se progressivament cap a l'idealisme simbòlic-cristià del Baix Imperi. Pel que fa a l'arquitectura, gairebé del començament aniran a la recerca del colossalisme propagandístic.

### **Text 8: sobre l'arquitectura romana**

L'arquitectura romana s'inspira en l'etrusca i en la grega. Però en el que externament copia amb modificacions hi afegeix un espai utilitari, funcional, unitari i estàtic a l'interior de l'edifici.

Els grecs s'havien limitat a un joc lineal mentre que els romans preferiran construir combinacions de masses tot tendint a la verticalitat i a l'escala monumental, aquest colossalisme que pretén evidenciar la força i la presència de l'Imperi.

Tècnicament parlant combinaran l'estructura arquitecònica amb l'ús de la volta i de l'arc. Per tant podem parlar d'un cert eclecticisme constructiu. També edificaran amb tot tipus de material (marbre, carreu granític, formigó, maó...) i amb resultats tècnics diversos pel que fa al mur (*opus incertum, reticulatum, quadratum, caementicium...*).

El resultat sempre crea una sensació de bellesa "estranya" per l'oposició entre repòs rectilini i "dinamisme" curvilini de la volta i l'arc.

**Text 9: La concepció de l'espai a l'arquitectura grega (text de Bruno Zevi)**

El judici arquitectònic que donem en aquest perfil històric de les edats de l'espai no s'identifica amb el judici estètic. El Partenó és una obra no-arquitectònica, però no per això deixa de ser una obra mestra de l'art i, tractant-se de la història de l'escultura, podem afirmar que a qui no li agradi el Partenó no té sensibilitat estètica. Si, en passar a l'arquitectura romana, observem moltes reconstruccions de monuments de l'Imperi i imaginem l'espai i el gust dels Fòrums en el seu estat primitiu, podem arribar a la conclusió que molts edificis romans no eren obres d'art, però mai no podrem afirmar que no eren arquitectura.

L'espai interior hi és present de manera grandiosa, i si bé és cert que els romans no tenien el refinament sensible dels escultors-arquitectes grecs, posseïen, en canvi, el geni dels constructors-arquitectes, que en el fons és el geni de l'arquitectura. En efecte, els menys filo-romans de nosaltres, àdhuc aquells que millor han resistit la tendència invasora d'aquella historiografia que per raons nacionalistes volia donar a Roma una primàcia incondicional a través de tota la història de l'arquitectura, així com els crítics més culturals sobre la producció del sòl italià, concorden unànimement a rebutjar com a insensata aquella posició crítica d'algun estrangers que defineixen l'arquitectura romana com a filla o esclava de la grega.

La pluriformitat del programa edilici romà que s'oposa netament al tema unívoc de l'arquitectura grega; la seva escala monumental; la nova tècnica constructiva d'arcs i voltes que redueixen les columnes i els arquiteus a motius decoratius; el sentit dels grans volums en els aljubs, en els túmuls, en els aqüeductes i en els arcs; les poderoses concepcions espacials de les basíliques i les termes; una consciència altament escenogràfica; una fecunditat d'invenció que fa de l'arquitectura romana des del Tabulàrium al palau de Diocleciana a Spalato, una enciclopèdia morfològica de l'arquitectura; la maduració dels temes socials com el palau i la casa;... totes aquestes contribucions estant absents de l'edifici grega, afloren parcialment a l'hel·lenisme i constitueixen la glòria incontestable de Roma. Nos i immensos horitzons arquitectònics conquerits al preu de la renúncia de la puresa i a l'estil de la plàstica hel·lènica.

Seria fàcil confrontar i oposar una de les termes romanes a un temple grec i demostrar la total diversitat del seu plantejament arquitectònic, que en el segon cas no determina per complet un espai tancat, sinó que simplement el cobreix. Però també en els monuments en els quals els romans no exploten la seva capacitat de cobrir amb volta els interiors, també en els temples i a les basíliques en els quals se serviren del sistema de suport arquiteuat aplicat a Grècia, és clara l'antítesi. Si hom compara una planta del temple grec i una altra d'una basílica romana, ¿què es troba? Fonamentalment, els romans han agafat les columnates que cenyeixen el temple grec i les han traslladades a l'interior. La civilització grega conegué poques columnates interiors; però allí on són —recordem el temple de Posidó a Paestum— responen a la necessitat constructiva de sostenir les bigues de la coberta, no a una concepció de l'espai. A Roma, al costat de la necessitat tècnica, feta més precisa per l'escala monumental de l'edificació de l'Imperi, apareix el tema social de la basílica, on els homes viuen i obren segons una filosofia i una cultura que trenca la contemplació abstracta i el perfecte equilibri de l'ideal grec, tot enriquint-se psicològicament i fent-se més instrumentals i més plegades a símbols retòrics de grandesa. Traslladar les columnates gregues a l'interior, significa deambular a l'espai tancat i fer convergir tota la decoració plàstica a la potenciació de l'espai. (...)

El caràcter fonamental de l'espai romà està pensat estàticament. Als interiors de planta circular i rectangular imperen la simetria, l'autonomia absoluta respecte dels interiors antics, subratllada pel gros paredat que els separa i una grandiositat doblament axial, d'escala inhumana i monumental, substancialment satisfeta en si mateixa i independent de l'observador (...). Fonamentalment l'edifici romà expressa una afirmació d'autoritat, constitueix el símbol que domina la multitud dels ciutadans i es fa present l'Imperi, potència i raó de tota la vida. L'escala de l'edifici romà és l'escala d'aquest mite, d'aquesta realitat, i no és ni ho vol ser l'escala de l'home.

Aquesta és la raó per la qual, quan l'academicisme i l'eclecticisme s'adrecen a l'arquitectura romana, no n'extreuen ni els elements de decoració i de façanes ni les precioses lliçons d'edifici domèstic. L'estil romà serveix per als interiors de les grans cases de banca nord-americanes, per a les immenses sales marbrenques de les

---

estacions ferroviàries, en obres que impressionen per la quantitat i la grandària però que no commouen per la seva inspiració, gairebé sempre gèlida; on un home “no se sent a casa seva”. D'altra banda, l'academicisme ha imitat l'arquitectura romana quan tenia un programa d'arquitectura-símbol que volien expressar els buits interiors de retorns imperials, mites de supremacia militar i política, amb edificis d'espais estàtics, envoltats en l'èmfasi de la megalomania i de la retòrica.

Bruno ZEVI: *Saber ver la arquitectura*. (pàgines 46-50)

#### 4. L'art romà de la imatge

*Objectius:*

- Identificar les característiques que defineixen l'art de la imatge a l'antiga Roma.
- Identificar les tipologies escultòriques a partir d'imatges
- Ordenar cronològicament algunes escultures romanes
- Identificar els personatges representats en algunes escultures romanes
- Valorar o avaluar respostes a propòsit dels trets de l'escultura romana.
- Comparar l'August de Prima Porta amb el Dorífor de Policlet
- Comentar íntegrament les dues escultures esmentades en l'objectiu anterior tant pel que fa a la documentació com a l'anàlisi formal, el contingut i la funció.
- Comentar el Sacrifici d'Ifigènia.

**Idea principal-5:** es tracta de verificar que l'alumnat sap comentar una escultura romana seguint la pauta explicada en el tema primer i posteriorment aplicat a l'escultura grega.

#### Text número 10: sobre l'escultura romana

Mentre que el retrat grec s'adreça sempre cap a l'essència i la idea de persona, en el romà sorgeix un realisme descarnat, que culmina en la reproducció naturalista. Si la fotografia hagués estat descoberta a l'Antiguitat, els seus inventors haurien estat els romans i no pas els grecs. El retrat grec brolla de l'heroïficació del model; i el romà no pot ocultar que procedeix de la mascareta mortuòria i les imatges dels avantpassats. Mentre que les estàtues gregues són sempre assumpte públic i estan reservades exclusivament als homes importants, el retrat romà té un caràcter més privat i serveix de record dels difunts que s'exhibeixen a les galeries dels avantpassats de la casa.

Ursula Hatje: *Historia de los estilos artísticos* (pàgina 102).

## ART CONTEMPORANI

### MATERIALS PER A LA UNITAT DIDÀCTICA núm. 4

#### Unitat didàctica 4: pintura i escultura del segle XIX

1. El context històric i els grans estils de la plàstica del segle XIX i les seves idees estètiques (pervivència del neoclassicisme, romanticisme, realisme, i impressionisme i postimpressionisme).

2. L'esquema de comentari de la pintura aplicat a obres del període.

*(Passi d'una PCO)*

3. Neoclassicisme, romanticisme i realisme.

4. L'impressionisme i el postimpressionisme.

*[Passi d'una PCO]*

**Nota inicial:** amb la finalitat que els centres experimentadors disposin d'un material comú pel que fa a aquesta unitat es proposen a continuació els objectius, idees, alguns textos i un model de l'esquema de comentari de l'obra pictòrica. Després de pensar-ho una mica hem cregut que aquesta unitat didàctica mereixia **passar dos PCO**: una **primera** referida **al panorama general** (context històric, cronologia, situació dels estils i estètiques i el caràcter general de cadascun d'ells) i una **segona** ja referida en concret a **cada estètica o estil per ordre**, amb comparacions, i comentaris precisos sobre les obres de les PAU i d'altres.

#### 1. El context històric

*Objectius:*

- Identificar la seqüència cronològico-històrica dels períodes estilístics de la plàstica del segle XIX.
- Identificar en obres concretes la seqüència cronològica dels estils del segle XIX.
- Relacionar els esdeveniments històrics amb els estils o estètiques del segle XIX.

**Idea principal-1:** Es tracta que l'alumnat situï clarament l'inici de la contemporaneïtat artística en els estils neoclàssics i romàntics i que els relacioni amb el context històric.

**Idea principal-2:** es tracta d'assegurar que l'alumnat distingeixi de manera genèrica els conceptes generals que defineixen els estils o estètiques artístiques i que els relacioni amb les obres de les PAU i en d'altres.

#### NOTA IMPORTANT

Per tal que les PCO tinguin el seu ple sentit tal i com s'han dissenyat convé que el professorat al principi, juntament amb el context històric presenti de manera general les característiques de cada estil i les relacioni **amb les obres de les PAU** que es corresponen a aquests estils sense entrar encara en profunditat en cap d'ells. És important també que es **passin altres obres d'aquests estils** encara que no estiguin en llistat oficial de les PAU.



---

## TEXTOS D'INFORMACIÓ BÀSICA<sup>6</sup>

### TEXT 1 : El context històric

Són molts els historiadors que fan començar la contemporaneïtat a mitjans segle XVIII com a conseqüència dels grans canvis **intel·lectuals** (Il·lustració, liberalisme), **polítics** (independència dels EUA, revolució francesa), **socials** (drets de l'home, puixança progressiva de la burgesia i aparició del proletariat) i **econòmics** (revolució industrial).

Des de **1776** (independència dels EUA) i **1789** (Revolució francesa) fins el **1870** (comuna de París) es desenvolupa el procés que progressivament porta la burgesia al poder. Aquesta classe emergent, en un procés no exempt de reaccions, aconsegueix imposar la seva visió del món (sobirania nacional, divisió de poders, sufragi censatari i la fundació de repúbliques o monarquies constitucionals), arraconar o fondre's amb l'aristocràcia i sotmetre el naixent proletariat. Aquest darrer, l'any 1871, fracassa en el seu primer intent revolucionari preparat per les noves ideologies: l'anarquisme i sobretot, el **socialisme**. Se sol considerar clau la data del **1848**, any en què Carles Marx publica el *Manifest comunista* —text fundacional de l'estratègia socialista— i alhora any en què a tot Europa es produeixen revolucions burgeses que aparten del poder elements absolutistes o aristocràtics. És una època de ritme històric accelerat i de grans canvis culturals. La producció artística no deixa de ser-ne resultat i testimoni.

Així, doncs, podríem assenyalar tres fases per organitzar el context històric d'aquest període en relació a la producció artística. La **primera fase** va del **1789** —revolució francesa— fins a mitjan segle XIX, assenyalant-se el **1848** com a data simbòlica de ruptura. Des de la perspectiva artística aquest període es caracteritzarà per la tensió entre **neoclassicisme** i **romanticisme** (encara que el naixement del neoclassicisme fos anterior). Els artistes, per primer cop, reivindiquen la seva llibertat creativa individual. Precisament en aquest temps el filòsof alemany *Johann Fichte* dedueix el món a partir de la individualitat i el *Friedrich von Schelling* escriu simptomàticament un assaig titulat *Del jo com a principi de la filosofia*.

La **segona fase** s'estableix entre **1848 i 1871**. Aquesta etapa està impregnada d'alts ideals socials i d'elaborats programes estètics. És l'època que es correspon amb el **realisme**. L'estil i l'estètica realista es manifesta tant en el camp de la novel·la (*Tolstoi, Balzac, Galdós*) com en la filosofia **positivista** (*Auguste Comte*) que afirma el valor de les ciències particulars per al coneixement de la veritat. Segons els realistes cal atènyer-se al que es veu, sense idealismes de cap tipus i sense aportar passions subjectives.

La **tercera fase** abasta des de 1871 fins al final del segle (convencionalment l'any **1900**). El protagonista d'aquest període és l'**impressionisme** i els diversos hereus individuals que se solen aplegar sota l'etiqueta de **postimpressionisme**. La importància d'aquest estil, preocupat sobretot pel llenguatge artístic sense vessants socials, radicarà en les seves innovacions tècniques, les quals generaran una gran dinàmica de canvi i renovació en l'art plàstic d'Occident.

---

<sup>6</sup> Aquesta és la informació bàsica que s'utilitzarà per confeccionar les PCO. Es tracta de facilitar al professorat participant l'esquema informatiu de les proves. Pot aprofitar-les com li sembli pertinent.

### TEXT 2: sobre l'inici de la contemporaneïtat artística (I)<sup>7</sup>

Dins de la polèmica sobre el moment a partir del qual cal parlar d'art contemporani ens situem entre els qui proposen la segona meitat del segle XVIII i consideren el **neoclassicisme** i el **romanticisme** com els primers estils contemporanis.

Durant segles, l'art havia estat un mode d'expressió al servei dels poders establerts (Església, monarquia, aristocràcia) el qual valent-se dels artistes els exigien al seva col·laboració per traduir en imatges les "veritats" del sistema. Justament a finals del segle XVIII es produeixen una sèrie de fenòmens que provoquen un **canvi qualitatiu en la condició de l'artista**; la crisi i progressiva desaparició de l'artesanat i el pas a la tecnologia industrial el marginaran i es veurà exclòs d'aquest nou món. La reivindicació de la **llibertat absoluta de l'artista** es manifestarà en diversos àmbits. El romàntic exigirà la seva capacitat **d'expressió personal sense límits** i reafirmarà la seva individualitat negant-se a continuar sotmès al mecenatge; la lluita contra el gust oficial i l'academicisme mostrarà constantment una ruptura contra les normes establertes, cosa que el portarà sovint a la marginació i fins i tot a la bohèmia.

Alguns artistes, a mitjans segle XIX, es comprometran amb la part de la societat menys afavorida: és el cas dels pintors realistes alguns dels quals fins i tot faran del seu art un **mitjà de denúncia i de lluita**. De mica en mica l'artista s'anirà convertint en un intel·lectual que aspira que la seva bora no tingui només un valor formal sinó que a través d'ella pugui donar la seva visió del món.

A tot plegat cal afegir el canvi del **mercat de l'art**. Cada cop hi ha una clientela més àmplia i importants novetats com la crítica artística, la indústria del llibre i dels mitjans escrits de comunicació de masses, i l'extensió de les tècniques de la repetició de la imatge mitjançant la litografia i la fotografia.

Segons Giulio Carlo Argan, a qui seguim en aquest punt, la contemporaneïtat es basa **en dues innovacions fonamentals**. La primera radica en l'afirmació de l'absoluta autonomia de l'esfera de l'art perquè aquest ja no es referirà als grans ideals cognitius, religiosos o morals sinó a un ideal específicament estètic. La segona consisteix en el fet que l'artista no s'abstreu de la realitat històrica sinó que, ben al contrari, declara explícitament ser de la seva pròpia època comproment-se amb la responsabilitat de la seva pròpia activitat. Potser el primer artista que seria exponent d'aquesta nova realitat fóra Goya, pintor que neix en el XVIII i tot partint d'aquest segle entra en el XIX marcant les bases del que seria definitivament l'art contemporani.

### TEXT 3: sobre l'inici de la contemporaneïtat artística (i 2)

La interrupció en el discórrer de la tradició figurativa ve determinada per la cultura de l'Il·luminisme; la naturalesa ja no és la revelació de l'ordre cert i immutable de la creació, sinó simplement l'entorn de l'existència humana, individual i social; ja no és un model sinó un estímul davant del qual es reacciona de diverses maneres. Resulta ben clar que la reacció tendeix a modificar la realitat objectiva, bé en les coses concretes o bé en la forma amb què se'n pren consciència. El que era el valor absolut i "a priori" de la naturalesa com a revelació o model donat des de dalt, és substituït en l'art contemporani per la ideologia com a imatge que la ment es forma de la realitat, com es pensa que aquesta és, o com es voldria que fos. El fet que el factor ideològic ocupi el lloc del principi metafísic de la naturalesa com a revelació, demostra que el neoclassicisme i el romanticisme ja pertanyen a un altre cicle històric: la diferència consisteix en el tipus d'actitud (racional o passional) que l'artista adopta davant de la realitat natural o social.

**Argan, G.C.:** *El Arte Moderno*. pàgs. 4 i 5.

<sup>7</sup> Les idees dels textos 1 i 2 estan extretes i reelaborades a partir de A. Colorado: *Introducción a la historia de la pintura*. Síntesis. Madrid: 1991, Pàgs.: 267-269, amb l'afegit d'altres idees i coneixements.

---

## 2. Les idees estètiques i els grans estils plàstics del segle XIX (panorama general)

*Objectius:*

- Identificar els trets essencials del romanticisme a partir d'un text de Hölderlin.
- Relacionar les idees del text de Hölderlin amb un exemple de plàstica romàntica.
- Identificar els principals valors de la pintura neoclàssica a partir d'un text del pintor Jean Louis David.
- Relacionar les idees neoclàssiques amb un exemple plàstic neoclàssic.
- Reconèixer a partir de textos les característiques generals del neoclassicisme, romanticisme, realisme i impressionisme,

**Idea-principal 3:** Es tracta que l'alumnat, un cop ordenats i vistos els grans estils del segle XIX i conegudes les idees bàsiques dels valors o trets que els caracteritzen a partir d'un primer visionat de les obres de les PAU i d'altres obres dels mateixos estils sigui capaç d'identificar textos que parlen d'aquest estil i tingui la intuïció de relacionar l'esperit d'aquests textos amb alguna obra plàstica encara que no sigui la vista a classe. Els textos no han de ser necessàriament d'artistes ni tampoc fonts primàries. Poden ser fonts secundàries.

### DOS TEXTOS PER IL·LUSTRAR L'ESPERIT ENCICLOPEDISTA EN RELACIÓ AL ROMANTICISME

#### TEXT 4: L'Esperit racional de la il·lustració (context de l'art neoclàssic)

L'ús dels coneixements matemàtics no és menor en l'examen dels cossos terrestres que ens envolten. Totes les propietats que observem en aquests cossos tenen relacions entre si, més o menys sensibles per a nosaltres: el coneixement o el descobriment d'aquestes relacions és gairebé sempre l'únic objecte que ens és permès d'aconseguir, i l'únic, doncs, que ens hem de proposar. En efecte, no podem pas esperar de conèixer la naturalesa mitjançant hipòtesis vagaroses i arbitràries, sinó per l'estudi reflexiu dels fenòmens, per la comparació que farem dels uns amb els altres, per l'art de reduir, en la mesura del possible, un gran nombre de fenòmens a un de sol que pugui ser mirat com a principi. En efecte, en la mesura que més disminuïm el nombre de principis en una ciència, més gran és l'extensió que li donem.  
D'Alembert: *Discurs preliminar a l'Enciclopèdia (1751)*

#### Text 5: El predomini de l'expressió de la passió o el sentiment en l'esperit romàntic.

Et comprenc ara, sublim esperit. He trobat l'òrgan amb el qual comprenc aquesta realitat, i amb ell probablement també tota altra realitat. Aquest òrgan no és el conèixer; cap coneixement pot fonamentarse i demostrar-se a si mateix. Tot coneixement pressuposa alguna cosa encara més amunt, com a fonament, i aquest ascens mai no té fi. És la fe: aquest restar voluntari en l'opinió que naturalment se'ns ofereix, perquè només en aquest parer podem satisfer la nostra destinació. Ella és la que aprova el coneixement i eleva la certesa i convicció tot allò que sense ella podria ser un simple engany. No és un saber sinó una decisió de la voluntat de fer valer el saber.

Fitche, J.G.: *La destinació de l'home (1800)*

### Text 6: La concepció de l'art en l'estètica neoclàssica

En decretar que els concursos d'art per tal de premiar les obres dignes de pública recompensa (...) heu encarregat al vostre Comitè d'Educació Pública la preparació d'una llista de candidats. En conseqüència, el vostre Comitè ha considerat les arts a la llum de tots els factors amb què elles han de fomentar el progrés de l'esperit humà, i propagar i transmetre a la posteritat els admirables exemples dels esforços d'un poble formidable que, guiat per la raó i la filosofia, està reinstaurant en la terra el regnat de la llibertat, de la igualtat i de la llei. Cal, doncs, que les arts contribueixin a l'educació del poble. Durant massa temps els tirans temerosos de la imatge de la virtut, van tenir encadenant el pensament, van fomentar la llicència i van sufocar el geni; les arts són la imitació de la naturalesa en les seves formes més belles i perfectes; un sentiment innat en l'home l'atrau a la mateixa finalitat;... aleshores aquests exemples d'heroisme i de cívica virtut, oferts a la contemplació del poble, electrizaran la seva ànima i sembraran llavors de glòria i de patriòtica devoció.

**Jacques-Louis David:** *L'art i l'estat* (1793)

### Text 7: El poder dels sentiments (un exemple de text romàntic)

Ara que, dissipades per un moment, les tenebres que ennegreixen tots els meus tristos pensaments, ara que el batec del meu cor troba cert repòs, i la fantasia no ho tenyeix tot amb els seus tints de mort, penso en l'amistat i em delito embolicat en una elegant melancolia murmurant els patètics versos d'Ossian i de Jeremies, contemplant imatges de Canova, Rafael i de Dant; i entre els meus suaus batecs resto finalment absorbt en l'aspecte de la més bella entre les dones. Beneeixo la mà de la naturalesa, adoro l'effigie del que és sublim i bell, em delito en l'aspecte tumultuós de les passions i d'un inquiet plaer.

**Ugo Foscolo** (1796)

### Text 8: El socialista utòpic Proudhon parla de la funció de l'art (context del realisme)

La irracionalitat de l'art, des de la Revolució (*es refereix a la revolució francesa de 1789*) ha estat universal. Això ha provocat l'argumentació dels romàntics contra els clàssics i dels romàntics entre ells. D'aquesta protesta ha sorgit una nova escola anomenada realista.

Què és l'art i quina és la seva funció social? L'art és una representació idealista de la naturalesa i de nosaltres mateixos, en vistes al perfeccionament físic i moral de la nostra espècie. (...)

Aquest idealisme no consisteix en vanes personificacions (...); ja no n'hi ha prou amb les representacions, ja sigui de la bellesa o de la santedat (...) aquesta recerca per a nosaltres és quimèrica, inútil i oposada a la raó pràctica i a la finalitat de l'art. (...) L'obra de l'artista no pot excloure res sota cap concepte de noblesa o grolleria, l'obra de l'artista és il·limitada i ho abasta tot, tots els pensaments i sentiments de la humanitat. (...)

O la pintura tindrà com a finalitat (...) exposar la vida humana, representar els sentiments, les passions, els vicis i les virtuts, els treballs, (...) els costums sans i insans, en una paraula les formes en les seves manifestacions més típiques individuals i col·lectives, i tot per assolir el perfeccionament físic intel·lectual i moral de la humanitat o bé, sota pretext de llibertat, (...) de somni, de fantasia o inspiració (...) quedi al servei de l'oci, el luxe, la voluptuositat o l'epicureisme. Si és així, si l'art no té una finalitat altament moral, pràctica i positiva n'adquirirà una altra totalment irracional, quimèrica i immoral.

**Pierre Joseph Proudhon:** *El principio del arte y su destino social* (1865)

### Text 9: L'objectiu dels impressionistes

Els anomenats impressionistes i els neoimpressionistes (*es refereix a Seurat i a Signac*) divergeixen en els procediments però convergeixen en l'objectiu: la llum i el color. Cal entendre bé la paraula neoimpressionista ja que la tècnica que utilitzen aquests pintors no té res d'impressionista: aquesta està feta d'instint i d'instantaneïtat; la dels neoimpressionistes de reflexió i permanència.

Els neoimpressionistes tenen en la seva paleta només colors purs. Repudien tota barreja en la paleta, llevat, de la barreja de colors contigus del cercle cromàtic. (...) De la barreja òptica d'aquests pocs colors purs, variant la seva proporció, obtenen una quantitat infinita de matisos, des dels més intensos fins els més grisos.

**Paul Signac:** *Des de Eugène Delacroix au Néoimpressionisme.*

### Text 10: Els impressionistes

Manet afirmava: *només hi ha una cosa veritable, plasmar al primer cop d'ull el que es veu i també no es plasma un paisatge, una marina, una figura: es plasma la impressió que es té a una hora del dia d'un paisatge, d'una marina, d'una figura.* (...)

Els impressionistes no tendeixen a plasmar bel·leses transcendents: desitgen resoldre problemes de tècnica pictòrica, inventar un nou espai, noves possibilitats perceptives.

**Umberto Eco:** *Historia de la belleza.*

Fins i tot quan un tema m'impel·leix a demanar-li a la model una determinada actitud, li ho dic, però evito curiosament tocar-la per posar-la en aquella posa, ja que no vull representar altra cosa que el que la realitat m'ofereix espontàniament.

**Auguste Rodin:** *L'art* (1911)

### 3. L'esquema de comentari d'una pintura (aplicada a les obres del segle XVIII i XIX)

*Objectius:*

- Identificar els passos o accions que s'han de dur a terme ordenadament per comentar una obra pictòrica
- Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XIX

**Idea-principal 4:** Es tracta que l'alumnat, seguint el mateix esquema general de comentari d'una obra d'art que ja ha practicat amb l'arquitectura i al pintura, identifiqui els passos que cal fer per comentar una obra de pintura i que els apliqui de manera general a algunes de les obres del segle XIX tot i que, formalment, també es puguin posar altres exemples més evidents per a alguns aspectes de l'anàlisi formal.

**PROPOSTA D'ESQUEMA PER A LA LECTURA i COMENTARI DE L'OBRA PICTÒRICA**

De la mateixa manera que hem proposat un esquema de comentari per a l'arquitectura (a propòsit de l'**arquitectura grega**) i per a l'escultura (a propòsit de l'**escultura grega**), oferim aquí el model de comentari de la pintura. Probablement els qui han començat per l'art modern ja hauran exposat i practicat algun model de comentari de la pintura. Esperem que aquest que aquí els proposem enriqueixi o en tot cas no sigui contradictori amb el que s'hagi utilitzat prèviament.

Per facilitar la lectura, l'esquema de passos segueix el panorama o epítom general que hem utilitzat per a l'escultura i per a l'arquitectura.

**ESQUEMA GENERAL**

ORDRE DE PASSOS		PREGUNTES GENERALS
1.Documentació general o catalogació		¿Què és? ¿Quin vehicle artístic? ¿Què hi veig? ¿Quan es va fer? ¿Qui és l'autor?
2.Anàlisi formal		¿Com és?
3.Interpretació	El contingut o significat	¿De quin tema es tracta? ¿Com l'interpreta?
	La funció	Amb quina finalitat conscient la van voler els qui la van encarregar o els qui la van fer?
	Causes o explicacions	¿Per què d'aquesta forma i aquest tema? (si la pintura és figurativa)
4. Conclusió	¿Com puc resumir els aspectes essencials de forma, contingut i ambient històric?	

PAS PRIMER: CATALOGACIÓ I DOCUMENTACIÓ BÀSICA		
Catalogació	Títol Autor Cronologia	
Ressenya breu (Al voltant d'aquest vocabulari bàsic)	Tècnica	Al fresc Al tremp A l'oli D'altres (explicitar quina)
	Suport	Mur Fusta Tela D'altres (explicitar quina)
	Lloc	Actual Origen (Aquí és convenient concretar les dimensions, en especial si és un quadre)
	Aproximació primera (descripció)	.Inventari-resum de formes i temes D'esquerra a dreta i de primer a darrer pla (explicitar si és figurativa o no figurativa)

PAS SEGON: L'ANÀLISI FORMAL	
Elements plàstics (1) • <i>La línia o dibuix</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomini de la recta</li> <li>• Predomini de la corba</li> <li>• Perspectiva</li> </ul>
Elements plàstics (2) • <i>El color</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freds</li> <li>• Càlids</li> </ul>
Elements plàstics (3) • <i>La llum</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sense llum (colors plans)</li> <li>• Real</li> <li>• Irreal o simbòlica</li> </ul>
Composició	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simètrica/assimètrica</li> <li>• Oberta/tancada</li> <li>• Superficial/profunda</li> <li>• Línies principals (diagonal, piramidal, circular, en "S", etc.)</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencial</li> <li>• Dinàmic</li> <li>• Simbòlic</li> </ul>
Ritme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repòs</li> <li>• Moviment</li> <li>• Equilibri</li> </ul>
Estil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De l'autor</li> <li>• De l'època</li> <li>• Del precedent i consegüent</li> </ul>

### Precisions i exemples sobre l'anàlisi formal

<i>Elements plàstics 1: la línia</i>
<p>Pel que fa al <b>dibuix</b> cal identificar si a la pintura hi predomina la recta o la corba. En general la primera confereix una certa estabilitat si és vertical o horitzontal. En diagonal, en canvi, suggereix dinamisme. La corba sempre dinamitza i produeix sensació de moviment feta l'excepció d'aquells casos en què dibuixa un cercle. Pel que fa a la línia també resulta d'interès analitzar la <b>perspectiva</b>, és a dir, el sistema que permet representar l'efecte de profunditat per mitjà del dibuix sobre un suport de dues dimensions. A "Les Menines" hi predomina la línia recta i vertical (sensació d'estabilitat) mentre que en "el crit" de Munch, la diagonal i les corbes produeixen sensació d'instabilitat.</p>

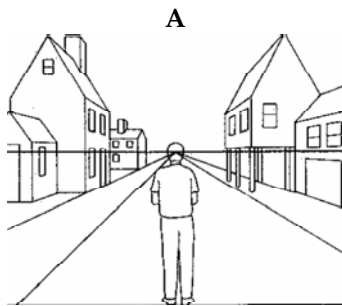




**Els elements plàstics (2): la perspectiva**

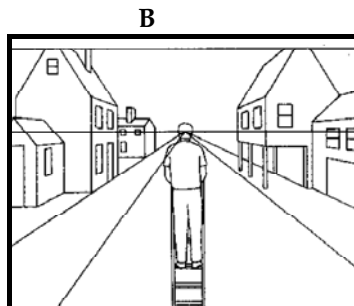
Perspectiva vol dir "mirar a través de". És l'artifici geomètric que ens permet tridimensionalitzar un espai de dues dimensions de manera que aquest i el seu contingut sembli la realitat que veiem. La manera d'aconseguir aquesta profunditat ha dut a dividir la perspectiva en **lineal** (aconseguida amb el dibuix) i **atmosfèrica** (aconseguida sobretot amb el color). El primer a sistematitzar el sistema de perspectiva lineal va ser L.B. Alberti tot i que el seu descobriment s'atribueix a Brunelleschi.

**La línia de l'horitzó**



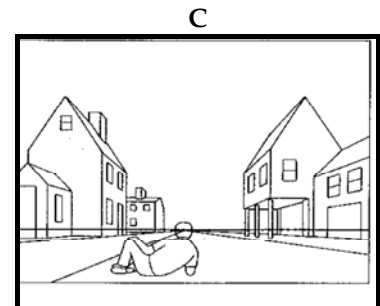
**Punt de vista normal**

El nivell dels ulls de l'espectador està directament relacionat amb la línia de l'horitzó de la imatge. Quan l'espectador està dret en el pla del sòl, la línia de l'horitzó se situa a l'alçada del seu cap.



**Punt de vista alt**

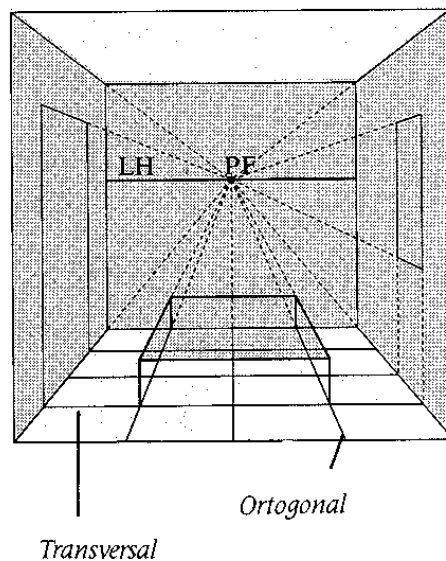
Si l'espectador es troba dret damunt d'una escala de mà, mirant cap a la mateixa escena, la línia de l'horitzó està al nivell dels ulls, però es veurà una major part del pla del terra.



**Punt de vista baix**

Si la posició de l'espectador és més baixa s'aplica el mateix principi. La línia de l'horitzó serà més baixa i es veurà una part més reduïda del pla del terra.

En aquesta perspectiva "ideal" d'un sol punt de fuga la perspectiva divideix l'espai en un cub, amb un terra quadriculat, parets i sostre. Totes les paral·leles recessives que van disminuint (rajoles, part superior de la taula, extrems inferiors i superiors de la porta i de la finestra) convergeixen cap el punt de fuga central situat en la línia de l'horitzó.





### *Els elements plàstics (3): el color*

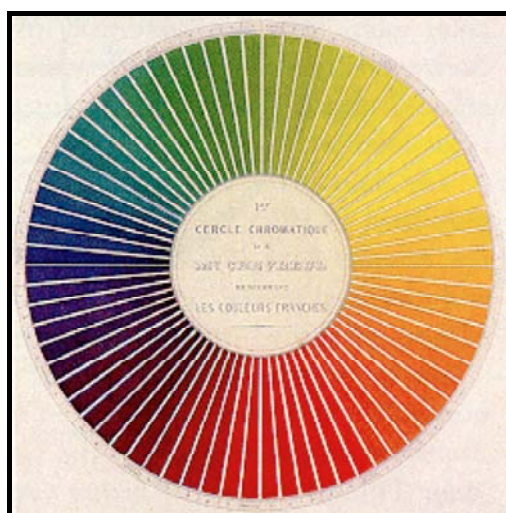
El color i la llum són dos elements imprescindibles de la pintura.

Els colors poden ser de dos tipus: **freds** o **càlids**. Els primers comprenen la gamma de blaus o violetes, mentre que els càlids van dels rojos als verds. (...) L'artista té en compte el color quan pretén que l'obra penetri en l'espectador, captant-lo o, al contrari, distanciant-lo (...) Els colors freds són emprats de manera intel·lectual i solen correspondre a moments en els quals la racionalització o el cripticisme de las obres és més gran. Els colors càlids permeten l'apropament sensorial a l'obra.

El Manierisme i el Renaixement són dos estils antitètics que defineixen perfectament aquesta dualitat. El primer utilitza colors freds mentre que el segon utilitza els càlids. No oblidem, però, que el que converteix un mitjà artístic en fred o càlid no depèn únicament del color, sinó de la seva formulació plàstica.

Els pintors tenen en compte l'harmonia dels tons cosa que aconsegueix donar unitat cromàtica a la pintura. S'ha tenir en compte que els colors complementaris i els oposats per definir qualsevol composició. De l'ús dels complementaris deriva una obra que podem qualificar de passiva, mentre que l'ús dels oposats pressuposa l'existència d'una obra activa i agressiva.

**J.R. Triadó:** *Las claves de la pintura*. Pàg. 50-51



Michele Eugène CHEVREUL, químic francès del segle XIX, va realitzar un cercle de l'espectre del color i va dividir els colors en **freds** (els blaus) que semblen "retrocedir" i **càlids** (la gamma vermella) que semblen "avançar".

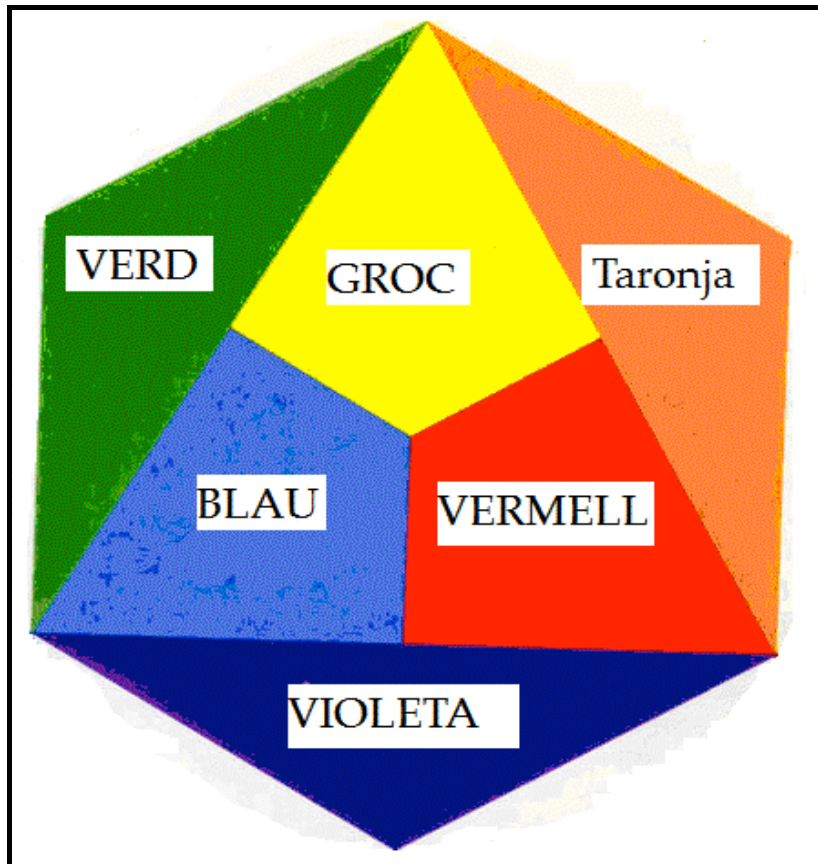
*Els elements plàstics (4): el color*

Hi ha tres colors bàsics amb els quals es pot, mitjançant mescles, aconseguir tots els altres: el vermell (o magenta), el blau i el groc. Són els anomenats **colors primaris**.

Barrejant-los per parelles obtenim els anomenats colors **secundaris**. Així, si mesquem el vermell i el blau obtenim el violeta. Si mesquem el vermell i el groc obtenim el taronja. I si barregem el blau i el groc obtenim el verd.

Els colors secundaris també són els **complementaris**, és a dir, els que produeixen un contrast més intens de color quan es juxtaposen al color primari que no intervé en la seva barreja. El violeta és complementari del groc. El taronja ho és del blau i el verd del vermell.

**Parramon J.M.:** *Así se pinta con lápices de colores.* Barcelona. Parramon de ediciones. 1990



En el centre hi ha representats **els colors primaris** (vermell, blau i groc). A la part exterior hi ha els colors **secundaris**, que són els que resulten de la barreja de dos primaris (vermell + groc = **taronja**; vermell + blau = **violeta**; i, finalment, blau + groc = **verd**). Els colors **complementaris** estan constituïts pel color secundari i el primari que no entra en la seva composició. (El violeta és el complementari del groc; el verd de vermell i el taronja del blau). Els colors complementaris posats l'un al costat de l'altre provocant el contrast més intens.

#### Els elements plàstics (4) : la llum

La llum segons la seva distribució pot ser **homogènia** (ho il·lumina tot igual) o **insertiva** (de contrast llum-ombra).

Segons el seu origen la llum es divideix en **pròpia** o **il·luminant**. La llum pròpia és intrínseca a la pintura i il·lumina els elements de manera homogènia. La il·luminant incideix en la composició de distintes maneres. La podem qualificar de focal, difusa, real, irreal... (...)

La llum **focal** procedeix d'un focus (sigui tangible, una espelma, o intangible, és a dir que no es veu d'on ve). La llum **difusa** no concreta els contorns dels objectes creant una atmosfera irreal. La llum **real** consisteix en l'intent de captar la llum real de l'atmosfera tal i com es percep a la realitat (Turner i els impressionistes per exemple). La **llum irreal** es la que procedeix d'un lloc impossible (la cara d'un personatge) i sol ser de caràcter simbòlic.

**J.R. Triadó:** *Las claves de la pintura. Cómo identificarla.* Op. cit. Pàg. 52

Els quadres renaixentistes solen presentar una llum homogènia per la seva distribució (*El Naixement de Venus* de Botticelli), mentre que el barroc solen presentar una llum insertiva (*El descendiment de la creu*, de Rubens).

*La vocació de Sant Mateu*, de Caravaggio és un exemple de llum focal (com també ho és *El penediment de la Magdalena* de George Latour). La llum anomenada real seria la dels impressionistes i de la llum irreal en podria ser un bon exemple *L'adoració dels Mags* de Velázquez (la llum surt de la cara del nadó). Probablement podria ser exemple de llum difusa la pintura romànica sobre taula (*Sant Martí de Puigbò*, per exemple).

#### La composició

La composició és l'esquelet del quadre. Ve a ser l'estructura, d'ordinari no evident a la primera percepció, que organitza els diversos elements formals a fi de crear un efecte unitari i preconcebut: crea estabilitat o moviment dins del quadre i disposa els seus colors, línies i llums per orientar i conduir l'espectador cap el (o els) punt(s) d'interès.

Els esquemes fonamentals de les composicions pictòriques s'estableixen per lletres (la L, per exemple) o per **línies** fonamentals que, combinades, generen al seu torn estructures **geomètriques**. Una manera inicial de compondre és a base d'un eix de simetria. Les principals composicions són **verticals**, **diagonals**, **triangulars** i **curvilínies**.

Triangulars	Diagonals	Curvilínies
El triangle equilàter és una de les formes que dona més sensació d'estabilitat. Atès que el vèrtex superior se centra sobre la base, l'eix vertical divideix el triangle en dues meitats simètriques. Els artistes del Renaixement es van sentir molt atrets per aquesta forma geomètrica (símbol de Trinitat). Per això els esdeveniments més importants del nou testament es representen sovint amb el triangle com a estructura de composició.	Un element poderós per dramatitzar l'acció i ampliar la imatge és la diagonal. Un fort accent diagonal fa que la mirada es desplaci ràpidament per l'escena fins a arribar als plans del fons, creant-se d'aquesta manera una impressió d'espai que suggereix moviment i proporciona a les figures espai suficient per actuar.	Degut a la seva base plana els quadrats, els rectangles i els triangles ofereixen un aspecte més sòlid i estàtic que els cercles. Aquests semblen no estar sotmesos a les lleis de la gravetat. Les composicions curvilínies estan regides per cercles o per línies arrodonides que no permeten reposar l'ull i creen una sensació de moviment perpetu.
<b>Exemples:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La Verge dels prats</i> (Rafael)</li> <li>• <i>El Crist crucificat amb la Verge, els sants i els àngels</i> (Rafael)</li> <li>• <i>La Verge de les Roques</i> (Leonardo)</li> </ul>	<b>Exemples:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El Sant Sopar</i> (Tintoretto)</li> <li>• <i>Prometeu encadenat</i> (Rubens)</li> <li>• <i>Vocació de Sant Mateu</i> (Caravaggio)</li> <li>• <i>Sant Jeroni</i> (Ribera)</li> <li>• <i>Jeremies prediu la destrucció de Jerusalem</i> (Rembrandt)</li> </ul>	<b>Exemples:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El rapte de les filles de Leucip</i> (Rubens)</li> <li>• <i>L'origen de la via lactea</i> (Tintoretto)</li> </ul>

Les composicions a l'època moderna	
Renaixement	Barroc
<b>Tancades:</b> s'ordenen els elements en funció d'un eix central. Tots els elements s'adrecen al centre del quadre. (Centrípeta). Globalitza. <b>Exemple:</b> <i>Santa Anna, la Verge i el Nen</i> (Massaccio-Massolino)	<b>Obertes:</b> ordena els elements al voltant d'un eix central o lateral o en funció d'un punt de fuga exterior. Els elements fugen del centre teòric i de vegades fins i tot són exclosos de la representació.(Centrífuga). Fragmenta. <b>Exemple:</b> <i>El rapte de les Sabines</i> (N.Poussin)
<b>No unitària:</b> els elements s'individualitzen, es juxtaposen i individualitzen. S'entén més fàcilment per l'espectador (Analític). <b>Exemple:</b> <i>El naixement de Venus</i> (Botticelli)	<b>Unitària:</b> tots els elements s'interaccionen i se sobreposen d'una manera necessària a la seva estructura global. Comporten més claredat o obscuritat. S'entén menys fàcilment per l'espectador (Sintètic) <b>Exemple:</b> <i>Dansa de vilatans</i> (Rubens)
<b>Superficials:</b> ordenen els elements en un primer pla o en plans successius ben diferenciats per la perspectiva lineal.	<b>Profundes:</b> sobreposen els elements diferenciant-los a través de la llum i del color

### Temps, ritme i estil

També resulta important establir **el temps** de l'obra pictòrica. Es pot fer almenys des de tres punts de vista. Respecte de l'escena a la qual fa referència, és a dir, el temps real en el qual s'esdevenia allò que s'ha pintat (temps referencial). També podem analitzar el temps interior del tema (temps dinàmic). Finalment, en alguns estils i en algunes obres, el temps és simbòlic, és a dir, no hi ha temps perquè es vol significar una realitat infinita.

El temps va lligat al **ritme**. En general una representació pictòrica es pot apreciar en tres estats de ritme: el repòs, el moviment i l'equilibri estètic. En general el repòs sol transmetre seguretat, el moviment ajuda a comunicar emocions mentre que l'equilibri difon serenitat.

Finalment, amb el resum de tots aquells elements formals que són constants en l'obra d'un autor o època podem establir l'**estil**, conclusió de tota anàlisi formal. Així, per exemple, del fresc de Leonardo da Vinci "el Sant Sopar" podem establir les següents constants: un equilibri de dibuix i color, una composició tancada i simètrica però suavitzada per l'elegància dels gestos dels personatges, temps interior sobre una anècdota important d'una escena coneguda, i un ritme equilibrat on no predomina ni el moviment ni el repòs. Tots aquests trets, per exemple, són bastant característics de l'estil renaixentista italià de la primera meitat del segle XVI.

### EL TERCER PAS: LA INTERPRETACIÓ

<b>CONTINGUT i SIGNIFICACIÓ</b>	El tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consisteix: títol i història (si és figurativa)</li> <li>• Font del tema</li> <li>• Interpretació del tema (elements de l'imaginari que tradueix)</li> </ul>
	Gènere	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 33%;">• Religiós</li> <li style="width: 33%;">• Retrat</li> <li style="width: 33%;">• Natura morta</li> <li style="width: 33%;">• Narratiu</li> <li style="width: 33%;">• Històric</li> <li style="width: 33%;">• Paisatgístic</li> <li style="width: 33%;">• De gènere quotidià</li> <li style="width: 33%;">• Informal</li> <li style="width: 33%;">• D'altres</li> </ul>
	Recepció	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui encarrega l'obra</li> <li>• A qui s'adreça l'obra (què es vol dir amb el dibuix i amb els colors?)</li> <li>• Lloc de l'obra en la intenció original</li> </ul>
<b>FUNCIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 33%;">• Decorativa</li> <li style="width: 33%;">• Religiosa</li> <li style="width: 33%;">• Il·lustrativa (didàctica)</li> <li style="width: 33%;">• Propaganda</li> <li style="width: 33%;">• Commemorativa</li> <li style="width: 33%;">• Expressiva del món individual de l'artista</li> <li style="width: 33%;">• D'altres</li> </ul>	
<b>LES EXPLICACIONS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relació de la forma i dels símbols amb l'època històrica</li> <li>• Relació de la funció amb l'època històrica</li> <li>• El paper de l'artista pintor</li> <li>• D'altres</li> </ul>	

#### 4. Neoclassicisme, romanticisme i realisme

*Objectius:*

- Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres neoclàssiques, romàntiques i realistes.
- Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils neoclàssics i romàntics (o a d'altres de molt similars).
- Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del segle XVIII i XIX.

**Idea-principal 5:** Es tracta que l'alumnat identifiqui, enuncii, exposi o classifiqui els trets rellevants del neoclassicisme i del romanticisme. També es tracta que l'alumnat sigui capaç d'aplicar el sistema de comentari d'una escultura o pintura a les obres de les PAU o a d'altres de similars.

#### TEXT 10 (per tal d'il·lustrar el sentit moral de l'art neoclàssic i la seva necessitat de regles)

*" El burro flautista "*

Esta fabulilla  
salga bien o mal,  
me ha ocurrido ahora  
*por casualidad.*

Cerca de unos prados  
que hay en mi lugar,  
pasaba un borrico  
*por casualidad.*

Una flauta en ellos  
halló, que un zagal  
se dejó olvidada  
*por casualidad.*

Acercose a olerla  
el dicho animal,  
y dio un resoplido  
*por casualidad.*

En la flauta el aire  
se hubo de colar,  
y sonó la flauta  
*por casualidad.*

«¡Oh!», dijo el borrico,  
«¡qué bien sé tocar!  
¡y dirán que es mala  
la música asnal!»

*Sin regla del arte,  
borriquitos hay  
que una vez aciertan  
por casualidad.*

**Sin reglas del arte, el que en  
algo acierta, acierta por  
casualidad.**

**TOMÁS de IRIARTE (1750),**  
*"Fábulas literarias"*

#### Text 11: Sobre la necessitat de racionalitat en l'art (neoclàssic)

Tot examen que comprova la bellesa de les arts depèn d'un raonament continu sobre el que és natural i sobre el que és veritable. Per això no s'ha de tenir en compte als mestres ni als exemples, quan aquests s'oposin a la raó; són vàlids només si estan d'acord amb la raó, servint així per a il·lustrar-la millor i fer-la més sensible.

(...) Els mestres i els exemples, de qualsevol temps que siguin. No han de tenir cap força quan no contradiguin la bella naturalesa, base i finalitat de la raó.

**Francisco Milizia:** *Principis de l'arquitectura civil (1781)*

## Textos 12 i 13: Sobre la racionalitat de l'art (neoclassicisme)

La naturalesa no s'ha de copiar massa fidelment; un simple copista mai no pot produir res de gran (...) L'aspiració de l'autèntic pintor ha de ser més àmplia; en lloc de procurar divertir la humanitat amb el minuciós primor de les seves imitacions, ha de tractar de millorar-les amb la grandesa de les seves idees (...)

Tota la grandesa i bellesa de l'art consisteix, en la meua opinió, en la capacitat d'elevant-se, de superar totes les formes individuals, costums locals, particularitats i detalls de tot tipus.

(...) Trobem molts defectes i taques en tots els objectes que la naturalesa exposa davant de la nostra visió. (...) A base d'una llarga i laboriosa contemplació i observació (...) l'artista adquireix una idea justa de les belles formes, corregeix la naturalesa mitjançant ella mateixa (...) extreu de les formes una idea abstracta més correcta que cap original de la naturalesa.

D'una experiència reiterada i d'una comparació rigorosa, és d'on un artista arriba a posseir la idea de la forma central i de la qual, si se'm permet dir-ho així, cada desviació és deformat. Però la recerca d'aquesta forma (...) és penosa i només conec un mètode per escurçar el camí, que és un acurat estudi de les obres dels escultors antics, els quals estudiant infatigablement la naturalesa ens han llegat models d'aquelles formes perfectes.

**Sir Joshua Reynolds:** *Quince discursos ante la Academia. (1768-1790)*

L'art que professem té la bellesa com a objectiu; la nostra tasca és descobrir-la i expressar-la; però la bellesa que busquem és general i intel·lectual, és una idea que subsisteix només en el pensament: l'ull no l'ha vista mai, ni la mà l'ha expressada. (...) El greu i auster caràcter de l'Escultura requereix el més alt grau de formalitat en la composició; els contrastos pintorescos no hi han de ser: cada cosa ha de ser calibrada i mesurada amb molta cura.

L'escultor utilitza la representació de la cosa en ella mateixa, però sempre com a mitjà per a una finalitat més elevada, com un ascens gradual que constantment avança cap a aquesta forma sense taca i cap a la perfecta bellesa. (...)

**Sir Joshua Reynolds:** *Quince discursos ante la Academia. (1768-1790)*

## Textos 14 i 15: ¿Predomini del dibuix o del color per trobar la bellesa?

El dibuix no consisteix només en el traç: el dibuix, ben al contrari, és l'expressió, la forma interior, el plànol, el modelat. ¡Ja em direu què queda a part d'això! El dibuix comprèn les tres quartes parts i mitja del que constitueix la pintura. Si jo hagués de posar un reclam al damunt de la meua porta hi posaria "Escola de dibuix" i estic convençut que formaria pintors. (...)

El dibuix ho comprèn tot. Com més simples són les línies i les formes més bellesa i més força tenen. (...)

L'expressió, part essencial de l'art, està íntimament lligada a la forma. La perfecció del color té tan poc a veure amb l'assumpte, que els pintors d'expressions excel·lents no han tingut con a coloristes un talent equivalent. (...) La rapidesa d'execució que exigeix el color per mantenir el prestigi no s'acomoda amb el profund estudi que exigeix una gran puresa de les formes.

El color contribueix a l'ornament de la pintura, però només és la seva dama de companyia ja que el seu paper és simplement el de fer més atractiva les veritables perfeccions de l'art. (...)

Un pintor no s'ha de preocupar massa per l'accessori. Els accessoris s'han de sacrificar a l'essencial i l'essencial és la construcció, el contorn i el modelat de les figures.

**Jean-Auguste Ingres:** *Aforismes*



Els pintors que no són coloristes, no fan pintura sinó gravat. La pintura pròpiament dita (...) implica la idea del color com una de les bases necessàries, així com el clarobscur i la proporció i la perspectiva. (...) El color dóna l'aparença de la vida.

Cal esbossar un quadre com si el tema estigués cobert per un temps sense sol i sense ombres. (...) Hi ha una massa calorejada per a cada objecte, reflectida de forma molt diferent per tots els costats. . Supposeu que, sobre aquesta escena, que transcorre a l'aire lliure amb un temps gris, un raig de sol il·lumina de sobte els objectes: tindreu el que s'entén per clars i ombres, però es tracta de purs accidents. La seva veritat profunda, (...) és tota l'harmonia del color en la pintura.

**Eugène Delacroix:** *Diari (1852)*

### **Text 16: Els tres camins de l'art. Per il·lustrar la sentimentalitat del romanticisme**

Tres camins travessen la terra de l'Art (...) i tots condueixen a l'infatigable viatge al Temple de la Immortalitat. EL primer és el recte i senzill camí de la Naturalesa i de la Veritat. (...) Aquest camí condueix a través d'una terra maca i productiva amb molts paisatges bells per delitar-lo (...) La superfície plana d'aquesta terra fa que aquest camí sigui agradable de fer. (...)

El segon camí és el Camí de la Fantasia que condueix a una terra de faula i somni. (...) En aquest camí l'alegria i el terror se succeeixen en agut contrast. (...) El que distingeix aquest camí de l'anterior és allò que és colossal, allò que és sublim. Aquí mai no hi ha res comú o vist normalment; tot és nou, rar, únic. La ment del viatger mai no està en pau: alegria salvatge i terror, por i esperança l'assetgen constantment.

El tercer camí és el de l'Ideal i la Bellesa. Aquí es trobarà un paradís estès on la fragància floral de la primavera es barreja amb la plenitud dels fruits de la tardor. A la dreta es troben les muntanyes de la Fantasia, a l'esquerra el paisatge arriba, a través de fèrtils vinyes, a la formosa planura de la Terra de la Naturalesa. Des del sol ponent, la Veritat vessa la seva llum; des de l'altre, la llum matinal de la Bellesa s'aixeca darrer de les daurades muntanyes de la Fantasia i banya tot el camp amb la seva boira rosada. D'aquesta manera aquí s'alternen l'albada i el crepuscle, la Veritat i la Bellesa i de la seva unió neix l'Ideal.

**Johann-Friedrich Overbeck:** *Els tres camins de l'art (1810)*

### **Text 17: El realisme de Courbet**

He començat una pintura immensa (*es refereix a "L'estudi del pintor"*)... que et demostrarà que no estic mort encara, com tampoc no ho està el realisme. Hi figura la gent que s'escarrassa en la vida i en la mort; és la societat en els seus millors i pitjors espècimens, en les seves mitjanes... L'escena es desenvolupa en el meu estudi de París . El quadre està dividit en dues parts. Jo estic en el centre, pintant; a la dreta hi ha els "accionistes", és a dir, els meus amics, els treballadors, els col·leccionistes d'art. A l'esquerra hi ha els altres, el món trivial: la gent corrent, el pobre, el ric, l'explotat, l'explotador; els que prosperen en la mort. A la parte del fons hi pengen "*El retorn de la fira*" i "*Els banyistes*" (*eren dos quadres recents del propi Courbet*) i en el cavallet, el quadre que estic treballant.

Carta de Gustave Courbet a un amic (1855)

**Afegit:** *Dues persones contemplen el quadre: un nen, la mirada del qual neta i sense prejudicis aprova la fidel trasposició de la naturalesa i una figura femenina mig nua, al darrera del pintor que simbolitza la veritat. Resulta significatiu que Courbet s'inspirés en fotografies de la model nua, com si pretengués evitar així tot subjectivisme.*



## Text 18: L'art segons un socialista utòpic

Heus ací en què consisteix el vostre error, l'error de totes les escoles d'art des del principi del món: voleu separar el que és inseparable, la llum de les tenebres, l'esperit de la misèria, la bellesa de la lletjor, la llibertat de l'esclavatge, la vida de la mort, la glòria de la humiliació. (...) Heu somniat l'existència d'una perfecció i bellesa. (...) D'aquesta manera, heu proscrit les nou desenes parts del gènere humà. (...) Nosaltres rebutgem les vostres egoistes categories, creiem que l'art ho ha d'abastar tot, encara que això sigui una infàmia per a ell i per a vosaltres.

**Proudhon:** *El principi de l'art i el seu destí social* (1865)

## 5. Impressionisme i postimpressionisme

*Objectius:*

- Enunciar i identificar les característiques rellevants formals de les obres impressionistes i dels pintors postimpressionistes
- Aplicar alguns dels passos de comentari sobre documentació, anàlisi formal, contingut, significat i funció a les obres de les PAU de pintura i escultura dels estils impressionistes i postimpressionistes (o a d'altres de molt similars).
- Aplicar aquests passos, sobretot pel que fa a l'anàlisi formal a algunes de les obres pictòriques del darrer terç del segle XIX.

**Idea-principal 6:** Es tracta que l'alumnat identifiqui, enuncii, exposi o classifiqui els trets rellevants de l'impressionisme i dels pintors situats dins del camp del postimpressionisme. També es tracta que l'alumnat sigui capaç d'aplicar el sistema de comentari d'una escultura o pintura a les obres de les PAU o a d'altres de similars.

## TEXTOS

### Text 19: L'impressionisme de Monet

*Quan vaig començar, jo era com el altres. Creia que n'hi havia prou amb dues teles, una per al "temps gris" i una altra per "l'asolellat". En aquella època estava pintant uns pellers que m'havien cridat l'atenció i que formaven un magnífic grup, a dos passos d'aquí: un dia em vaig trobar que la il·luminació havia canviat. Li dic a la meva jove: "ves a casa, per favor, i porta'm una altra tela". Me la va dur però al cap de molt poc temps torna a ser diferent (la il·luminació). Li'n vaig demanar una altra; no començava a treballar en cap fins que no aconseguia l'efecte que desitjava, això és tot.*

Paraules de Monet citades al *Catàleg de l'exposició de Monet*

Un cop elegit el tema i l'instant del tema projectava a la tela la seva impressió. S'imposava l'estricta norma de cobrir aquesta tela en el curt espai de mitja hora... cada dia a la mateixa hora, el mateix nombre de minuts, amb la mateixa llum; de vegades durant setanta sessions insistia en el tema tractant d'aconseguir amb un mateix cop d'ull els acords del to, les relacions entre els valors disseminats aquí i allí dins del tema; fixant-los, per dir-ho d'alguna manera, simultàniament, en la seva forma exacta i en el seu fugaç disseny... detenint-se implacablement i corrent a un altre tema, si durant aquesta ràpida sessió la llum començava a canviar.

*Catàleg de l'exposició de Monet*

### **Text 20: Un text de Cézanne**

Permeti'm repetir-li el que ja li vaig dir: considerem la naturalesa pel cilindre, l'esfera i el con, tot col·locat en perspectiva, de manera que cada costat d'un objecte, o d'un plànol, s'adreci a un punt central. Les línies paral·leles a l'horitzó ens donaran l'extensió, és a dir, una secció de la naturalesa o, si ho prefereix, l'espectacle que Déu estén davant dels nostres ulls. Les línies perpendiculars a aquest horitzó ens donaran la profunditat. Per tant, la naturalesa està, per a nosaltres, els homes, més en profunditat que en superfície, d'aquí la necessitat d'introduir en les nostres vibracions de la llum, representades pels vermells i els grocs, una suma suficient de blaus per fer sentir l'aire.

*Carta de Cézanne a Émil Bernard*

### **Text 21: Una carta de Gauguin**

Cada dia que passa em trobo millor; començo a entendre la seva llengua bastant bé. Els meus veïns ... em consideren un d'ells. Amb el continuat contacte amb els còdols els meus peus s'han endurit, s'ha familiaritzat amb el terra i el meu cos, nu gairebé sempre, no sofreix ja els rigors del sol. A poc a poc em va abandonant la civilització. Comença a pensar amb senzillesa i a penes sento rancúnia envers els meus congèneres, i el que encara és millor, començo a estimar-los. Gaudeixo de tots els plaers d'una vida lliure, animal i humana. Començo a deixar enrere el que és artificial, entro en la naturalesa. Amb la certesa que demà serà igual que avui, igualment lliure, igualment bonic, la pau envaeix tot el meu ésser; em desenvolupo normalment i ja no sento preocupacions vanes.

*Carta de P. Gauguin el 1891 des de l'illa de Mataïea (Tahiti)*

## ART CONTEMPORANI

### MATERIALS PER A LA UNITAT DIDÀCTICA núm. 5

#### **Unitat didàctica 5: l'arquitectura del segle XIX**

1. Context històric del segle XIX
2. Les grans línies estètiques de l'arquitectura decimonònica
3. L'arquitectura historicista
4. La nova arquitectura industrial
5. El Modernisme
6. Aplicació de l'esquema de comentari a obres arquitectòniques (l'listat de les PAU)

*[Passi d'una PCO]*

**Nota inicial:** amb la finalitat que els centres experimentadors disposin d'un material comú pel que fa a aquesta unitat es proposen a continuació els objectius, idees i alguns textos. En aquesta unitat només consten a les proves de les PAU dues obres pròpiament parlant del segle XIX (La Tour Eiffel i la casa Tassel de Víctor Horta). Tot i així hi afegim el Palau de la Música i la Casa Milà perquè pertanyen al modernisme –iniciat per Horta a Bèlgica- encara que les dues s'iniciïn a principis del segle XX.

#### **1. El context històric**

*Objectius:*

- Identificar els fets i circumstàncies històriques que es relacionen amb l'arquitectura del segle XIX.

**Idea principal-1:** Es tracta que l'alumnat relacioni els fets històrics que influeixen en l'arquitectura del segle XIX

#### **NOTA IMPORTANT**

Per tal que la PCO tingui el seu ple sentit tal i com s'ha dissenyat convé que el professorat al principi, juntament amb el context històric presenti de manera general les característiques de cada estil – historicisme, arquitectura industrial o del ferro, modernisme i Escola de Chicago amb algunes imatges de les obres de les PAU que es corresponen a aquests estils sense entrar encara en profunditat en cap d'ells i amb d'altres imatges. Tot i que no hi ha cap obra de l'Escola de Chicago per comentar al llista de les proves de les PAU creiem que convé esmentar-la i comentar breument el principi segons el qual “la forma ha de seguir la funció”. A les PCO només esmentem el nom i proposem la imatge d'uns grans magatzems de la capital de l'Estat d'Illinois.

## 2. Les grans línies estètiques de l'arquitectura decimonònica

### *Objectius*

- Relacionar els conceptes d'historicisme, arquitectura industrial o del ferro, modernisme i Escola de Chicago amb les seves definicions.
- Valorar la crítica a un dels estils arquitectònics del segle XIX a través d'una font primària.
- Identificar els quatre estils de l'arquitectura del XIX, situar-los cronològicament i saber-los ordenar en el temps.
- Identificar les noves tipologies arquitectòniques de l'arquitectura del ferro.

## 3. L'arquitectura historicista

### *Objectius:*

- Identificar i relacionar els trets de l'historicisme arquitectònic a propòsit de preguntes sobre l'arquitectura industrial i el modernisme.

**Idea principal-2:** Atès que no hi ha cap obra historicista per comentar a les PAU les referències a l'historicisme arquitectònic es faran en les preguntes i distractors de la PCO referides a l'arquitectura industrial i al modernisme.

## 4. La nova arquitectura industrial

### *Objectius:*

- Documentar la Tour Eiffel en el context de l'arquitectura industrial o del ferro
- Analitzar formalment la Tour Eiffel
- Interpretar alguns aspectes de la Tour Eiffel

## 6. El modernisme

### *Objectius*

- Situar cronològicament el modernisme en el temps i en l'espai
- Deducir característiques comunes de l'estètica del modernisme a partir de diverses imatges.
- Documentar la Casa Tassel i el Palau de la Música en el context de l'arquitectura modernista
- Analitzar formalment la Casa Tassel i el Palau de la Música
- Interpretar alguns aspectes de la casa Tassel i del Palau de la Música
- Identificar característiques de la Casa Milà.

**Idea principal-3:** Es presenten característiques generals del modernisme i, en acabat, s'aplica l'esquema de comentari arquitectònic a la casa Tassel i al Palau de la Música. Finalment es fan algunes preguntes també sobre la Casa Milà.

### **NOTA**

Convé que, pel que fa al modernisme català, els alumnes coneguin que aquest moviment, a diferència de l'entorn europeu, no només va ser burgès sinó que va gaudir d'una extraordinària irradiació popular.

---

## TEXTOS

*No ens ha estat fàcil trobar textos adequats per a les classes d'arquitectura del segle XIX. Per aquesta raó els que ens han semblat que es podrien utilitzar millor us els posem a continuació tots seguits.*

### Text 1: Una opinió crítica

Aquests apassionats amants de les formes gregues i romanes, ja que les confonen amb un ingenu amor, malgrat que són tan distintes, tant en el seu principi com en els seves expressions, han pogut al·lucinar Europa (...) i s'ha posat a construir un neogrec i un neoromà que farien riure als grecs i els romans, sense preocupar-se dels orígens, de les aptituds dels pobles, del clima, dels materials, de les noves condicions de vida de la societat. Tant a París com a Roma, a Madrid com a Sant Petersburg, a Viena com a Estocolm, s'han construïts palaus pretesament romans o grecs.

**E.E. Viollet-le-duc:** *Història de l'habitació humana des de la prehistòria fins als nostres dies (1863-1872)*

### Text 2: Una interpretació de l'historicisme

*De fet "l'historicisme" ens remet a una arquitectura que utilitza les formes o estilemes d'estils arquitectònics anteriors. En canvi "eclecticisme" es referiria a obres arquitectòniques on es poden identificar alhora elements d'estils diferents. Tanmateix pel que fa a la interpretació de l'arquitectura historicista ens ha semblat pertinent en un curs d'introducció com aquest no parar esment a aquesta distinció.*

El terme eclecticisme (o historicisme) que caracteritza l'arquitectura del segle XIX en el seu conjunt reflecteix alhora les incerteses estilístiques d'aquella època de canvi i la ferma voluntat de produir un estil. (...) L'historicisme reflecteix un pensament acadèmic inquiet però conservador, preocupat per transmetre un missatge cultural i ideològic en una forma d'activitat tradicionalment "noble": l'arquitectura en oposició a la construcció d'enginyeria. (...). La formació dels nacionalismes i el ressorgiment del culte catòlic van afavorir l'exemplaritat dels exemples del passat. (...) L'art dels clàssics havia estat imitació de la naturalesa i dels antics (especialment dels grecs, iniciadors de la cultura occidental). L'art dels moderns (segle XIX), seria una recreació elaborada amb formes extretes de la història amb una deliberada recerca de continuïtat. El control dels monuments històrics per part de l'administració i l'entusiasme dels romàntics per l'Edat Mitjana il·lustren perfectament aquest fenomen.

**Daniel Rabreau:** *El gran arte de la arquitectura*, volum 22, pàgina 1047)

### Text 3: Sobre l'historicisme

Hi ha dos eclecticismes (o historicismes) que no s'han de confondre: el que va utilitzar els estils històrics pel seu valor simbòlic o d'acord amb alguns valors i el que va seleccionar motius històrics i els va juxtaposar o fondre en un mateix edifici.

En els països anglosaxons, el romànic es considerava apropiat per a la justícia, el gòtic per a l'ensenyament, el grec per a la política, el renaixement italià per al comerç, etc. Cada edifici explicava una història i reflectia una moral.

**Daniel Rabreau:** *El gran arte de la arquitectura*, volum 22, pàgina 1047)

#### **Text 4: Una opinió sobre la Galeria de les Màquines (exposició de París de 1889)**

S'ha de reconèixer que des del punt de vista artístic aquesta galeria constitueix el més admirable esforç que la metal·lúrgia ha dut a terme fins avui. Tanmateix ho he de repetir un cop més, tal i com succeeix a l'Hipòdrom o a la Biblioteca Nacional (París) aquest esforç és totalment intern. El palau de les Màquines es grandios en tant que nau, com a interior d'un edifici, però és nul com a exterior, com a façana vista des de fora. Per tant, l'arquitectura no ha avançat ni un sol pas en aquest camí i, si no és que sorgeix algun geni, el ferro continuarà sense mostrar-se capaç de donar-nos una obra personal sencera, un autèntic edifici.

**J.K. Huysmans, arquitecte.** (Escrit al darrer terç del segle XIX)

#### **Text 5: Sobre l'arquitectura del ferro i els seus avantatges**

El desarrollo que de día en día toman las construcciones de hierro, la facilidad de ejecución de estas en los talleres donde con toda comodidad pueden ajustarse todas la piezas y llevarse desmontadas al punto donde deben colocarse para su colocación en la obra, la solidez del material y el poco coste relativo a las condiciones especiales que reúnan, hace que en la actualidad se generalice de una manera notable el empleo en las vías férreas de los puentes y viaductos metálicos con preferencia a los de fábrica y madera (...) Si la longitud del puente fuera excesiva e hiciera necesaria la instalación de varios tramos, pudiendo darse a estos una longitud mucho mayor que la que en todos casos permiten los arcos o bóveda de fábrica, se reduce el número de pilas y, por consiguiente las dificultades de conservación.

**C.Camps i Armet: Diccionario industrial (Artes y Oficios de Europa y América, volum III, 1888)**

#### **Text 6: Sobre el modernisme català**

El nucli català, tan precoç com el belga, va ser molt més nombrós ja que va coincidir amb el fenomen d'una extraordinària agitació del sentiment nacional, amb una tenaç voluntat d'abastar la totalitat de les activitats i de les formes culturals. Aquest contacte entre l'art i un fenomen popular massiu va conferir al modernisme català, excepcional a Europa, de no només conformar la part dirigent de la cultura artística, sinó també arribar a constituir un autèntic folklore, amb milers de manifestacions des de les més humils obres fins en l'àmbit d'un fuster o un paleta de poble. Per això, Catalunya posseeix encara avui el bloc compacte de tantes obres modernistes i Barcelona, l'eixampla del qual es va construir bàsicament aleshores es pot considerar com la ciutat modernista per excel·lència.

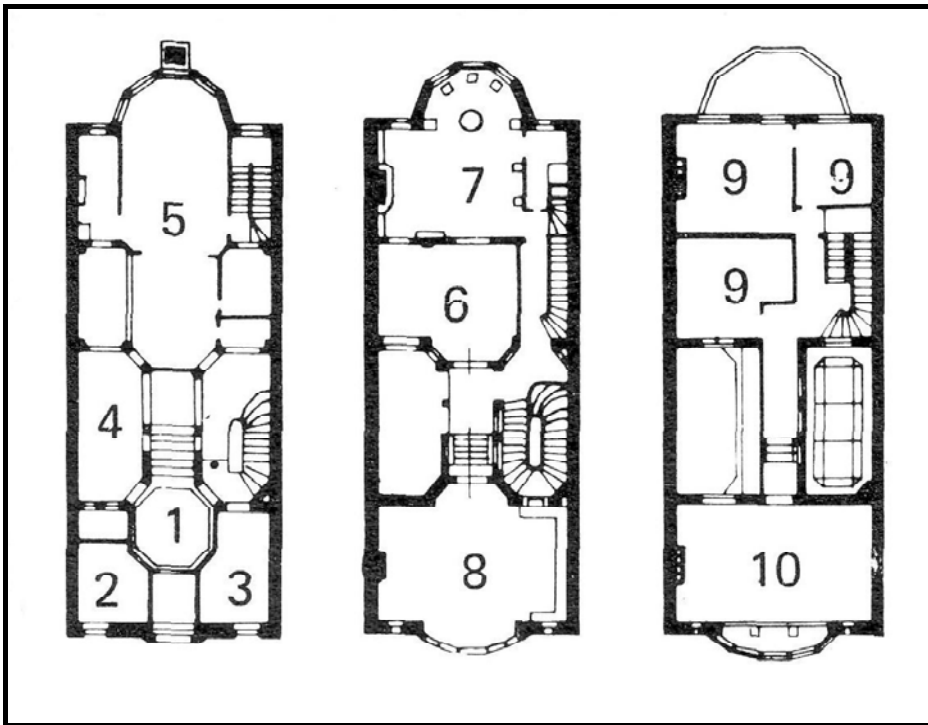
A. Cirici i Pellicer a *Historia del Arte*. Salvat. Pàgina 65-66 del volum IX.

#### **Text 7: Parla un arquitecte modernista català**

La paraula final de tota conversació sobre arquitectura, la qüestió capital de tota crítica ve a girar sense voler a l'entorn d'una idea, la d'una arquitectura moderna nacional. (...)Solament les societats sense idees fermes, sense idees fixes, que viuen fluctuant entre el pensament d'avui i el d'ahir sense fe en el de demà, solament aquestes societats no escriuen en monuments durables la seva història (...) ¿Per què no complir francament nostra missió? ¿Per què no preparar, ja que no podem formar-la, una nova arquitectura? Inspirem-nos en les tradicions pàtries; en bona hora, però que aquestes no ens serveixin per faltar als coneixements que tenim o podem adquirir. Admetem els principis que en arquitectura ens ensenyen les edats passades. (...) I amb aquests principis severament comprovats apliquem obertament les formes que les noves experiències i necessitats ens imposen enriquint-les i dant-los-hi expressió amb els tresors ornamentals que els monuments de totes les èpoques i la naturalesa ens ofereixen. En una paraula, venerem i estudiem assíduament el passat, busquem amb ferma convicció el que avui devem fer i tinguem fe i valor per dur-ho a terme.

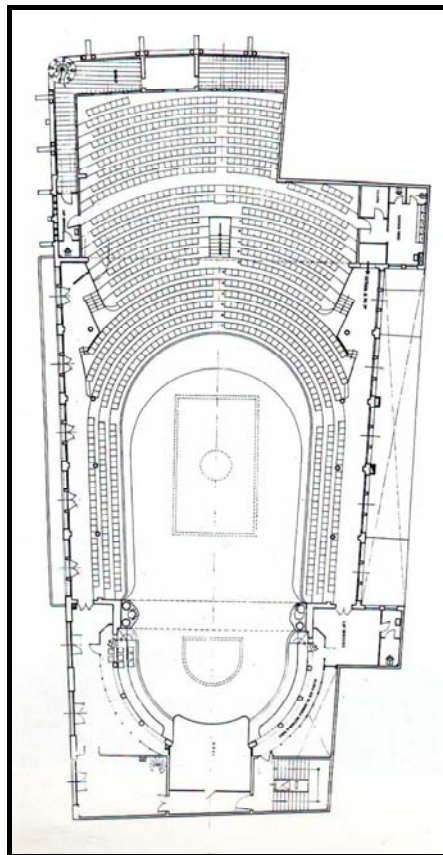
**Lluís Domènech i Montaner** (*La Renaixença*, febrer de 1878)

Planta de la Casa Tassel



- 1. Vestíbul
- 2. Guarda-roba
- 3. Estudi
- 4. Saleta
- 5. Sala d'estar
- 6. Estudi
- 7. Dormitori
- 8. Sala

Planta Palau de la Música (Sala de Concerts)





## ART CONTEMPORANI

### MATERIALS PER A LA UNITAT DIDÀCTICA núm. 6

#### **Unitat didàctica 6: la plàstica del segle XX**

1. El concepte d'avantguarda
2. El context històric del segle XX
3. Les primers avantguardes (abans de 1945)
4. Les segones avantguardes (després de 1945)
5. Aplicació de l'esquema de comentari a diverses obres plàstiques del segle XX (llistat de les PAU)

**Nota inicial:** amb la finalitat que els centres experimentadors disposin d'un material comú pel que fa a aquesta unitat es proposen a continuació els objectius, idees i alguns textos.

#### **1. El concepte d'avantguarda**

*Objectius:*

- Definir, identificar i aplicar el concepte d'avantguarda en el món de la plàstica del segle XX.
- Classificar i distingir les avantguardes segons que siguin “constructives o intel·lectuals” o “expressives o traductives”.

**Idea principal-1:** Es tracta que l'alumnat identifiqui clarament el concepte d'avantguarda artística, la raó del nom i identifiqui els trets que comunament la defineixen.

#### **NOTA IMPORTANT**

Tot i que, en general, sol ser aconsellable parlar del context històric en primer lloc, en aquesta ocasió fem una excepció per assegurar-nos que l'alumnat entén clarament el concepte d'avantguarda aplicat a la plàstica del segle XX i les característiques comunes dels diferents moviments estètics que se situen dins de les diverses avantguardes. Un cop sabudes les característiques compartides resultarà, probablement, més senzill relacionar els fets del segle XX, especialment els ideològics i culturals, amb les manifestacions estètiques.

En segon lloc proposem la classificació general dels moviments avantgardistes segons l'èmfasi que accentua la seva estètica. D'una banda les que posen el primat en la “construcció” d'una proposta estètica allunyada de les emocions i dels sentiments i, de l'altra, les que accentuen l'expressió directa del món interior de l'artista. Aquestes darreres les podríem qualificar d'expressives o “traductives”. Entre les primeres proposem de situar-hi el cubisme, el neoplasticisme i el constructivisme rus; entre les segones hi situaríem el fauvisme, el surrealisme i, per descomptat, l'expressionisme. Particularitzarem a Catalunya els modernisme plàstic i el noucentisme.



---

## 2. El context històric

### Objectius

- Situar de manera correcta les principals avantguardes en el temps, tant pel que fa a la successió com a la simultaneïtat.
- Identificar i relacionar les característiques de l'avantguarda amb els grans canvis històrics de la primera meitat del segle XX.
- Relacionar els fenòmens històrics de l'imperialisme i el colonialisme amb l'estètica de les avantguardes.
- Relacionar la psicoanàlisi de Freud i la teoria de la relativitat d'Einstein amb l'estètica de les avantguardes.

## 3. Les primers avantguardes (1900-1945)

### Objectius:

- Exposar les característiques generals de cada avantguarda estudiada (fauvisme, cubisme, surrealisme, expressionisme i neoplasticisme).
- Identificar algunes obres que no entrin necessàriament a les PAU d'acord amb l'aplicació de les característiques de cada avantguarda.
- Relacionar textos d'artistes o historiadors de l'art amb obres concretes.
- Identificar l'impacte de la fotografia en els moviments avantguardistes.
- Comparar i comentar obres de les PAU d'escultura d'acord amb l'esquema de comentari exposat a classe (documentació, anàlisi formal i interpretació).
- Avaluar textos sobre obres d'art segons criteris d'excel·lència, bé, mediocritat o suspens d'acord amb raons argumentades.
- Aplicació de l'esquema de comentari de pintura a obres de les PAU.

**Idea principal-2:** Es tracta que l'alumnat exposi els trets bàsics de cada moviment avantguardista, raoni si pertanyen a una estètica "traductiva" o expressiva, o bé intel·lectual i "constructiva", identifiqui les obres d'acord amb l'estètica a la qual pertanyen i procedeixi sistemàticament al comentari fonamental de les obres de les PAU d'acord amb l'esquema que s'ha utilitzat a classe.

## 4. Les segones avantguardes (1950...)

### Objectius:

- Situar Nova York en particular i els EUA en general com a nou centre de la producció plàstica a resultes de la segona guerra mundial.
- Relacionar aspectes del context històric amb les estètiques informalistes i l'*Action Painting*
- Comentari d'obres contrastades.
- Aplicació de l'esquema de comentari al quadre de Frida Khalo

## TEXTOS

### Text 1: Una proposta per explicar el concepte d'avantguarda (I)

El mot **avantguarda** pot ser equívoc i, per tant, pot provocar confusions lamentables. La paraula prové, sense dubte, del vocabulari militar: els qui van davant, els primers a topar, els qui tenen el màxim risc i, alhora, la màxima glòria. Per això, la idea d'avantguarda va lligada indissociablement a la idea de violència, de trencament i, també, a la idea de combat i, el que és més important, d'ignorància del resultat. En efecte, quan hom combat ignora no només el resultat de la lluita, sinó també la direcció que prendrà aquesta a mesura que la dialèctica de les forces en presència condicioni els diversos viaranyos per on avançar o, en el seu cas, l'oclusió absoluta de la possibilitat de camí. Per això no s'ha d'entendre per avantguardista aquell que és el més jove, l'últim. Un, pel fet de ser jove en les creacions artístiques, no s'adscriu necessàriament en el corrent avantguardista. Ser avantguardista suposa immediatament un rebuig de la tradició, una violència clara i palesa en l'obra pel que fa a la recepció del vehicle artístic, i una certa ignorància respecte de les possibilitats del camí.

La primera meitat del segle XX, fins ben bé al final de la II guerra mundial, veié florir l'avantguardisme en tots els camps de l'art. I no té res d'estrany que la política fins i tot la titllada de més progressiva, també practiqués l'avantguardisme. El mot fins i tot va fer fortuna en els rengles marxistes tan bon punt va ser teoritzat per Lenin. Els partits, segons aquest dirigent, no havien de ser de masses, cal que siguin l'avantguarda dels moviments alliberadors.

**C.A. Trepap:** "Els moviments avantguardistes: surrealisme, cubisme i abstracció" a *Papers de Batxillerat* (núm.2, 1983)

### Text 2: Els trets generals de l'avantguarda

*Continua una part del text de l'article esmentat anteriorment.*

L'avantguardisme artístic i literari, caracteritzat per una certa violència de les manifestacions, l'afirmació d'un llenguatge nou que trenca radicalment amb l'anterior, almenys en els propòsits; la incertesa sobre l'objectiu a assolir, i la pressa —en última instància aquesta darrera és la que més justificava l'avantguarda mateixa— no va ser un moviment homogeni i unitari. L'avantguardisme va ser un moviment plural. Essencialment plural.

L'arrel de tot el moviment va consistir en la necessitat de construir quelcom absolutament nou, fins i tot, en les relacions del paper de l'artista i l'art amb la societat. Però el punt de vista del llenguatge nou no vingué donat per una contemplació universal d'un problema genèric, sinó per les respostes individuals dels grups davant la diversitat dels problemes. D'ací els "ismes". D'aquí, també, la dificultat de pretendre historiar quelcom que, si bé respongué a un context històric-social bastant ben definit, s'escapava, però, a l'assimilació col·lectiva. De tota manera, de tots els avantguardismes, avui, podem donar-ne una sèrie de trets que tots haurien subscrit, encara que fos per diversos motius. Aquests serien:

a) La superació definitiva del llenguatge artístic tradicional. I aquest llenguatge pel que fa a la pintura es basava en:

-el cub escenogràfic de perspectiva

-La pintura d'història

-la imitació o re-presentació de la naturalesa considerant "el que és natural" com a referent únic, tot i que a través de les èpoques la re-presentació natural hagués passat per filtres diversos: escenografia o coreografia de la composició, llum artificial, atenció a diversos punts focals pel que fa a la nitidesa, per a un de sol pel que fa a la composició, etc. etc.

b) Creació d'un codi lingüístic nou que serà autosuficient davant la realitat exterior i que no crearà més exigències de les que les que sorgeixin de la mateixa necessitat plàstica. A partir d'ara, doncs, parlar de contingut del quadre serà molt més difícil i, en alguns casos, fins i tot potser impossible.

c) Crisi de la mateixa concepció de l'art i de l'artista, intentant construir un art que transformi la quotidianitat i que deixi de ser una pràctica separada dels artistes

De totes maneres cal advertir que les tres característiques bàsiques que creiem, defineixen l'avantguardisme són prou generals perquè les concrecions de la seva pràctica tinguin moltes fórmules diferents i, àdhuc, oposades.

**C.-A. Trepap:** *op. cit* pàgina 111.

### Text 3: Sobre el concepte d'avantguarda (II)

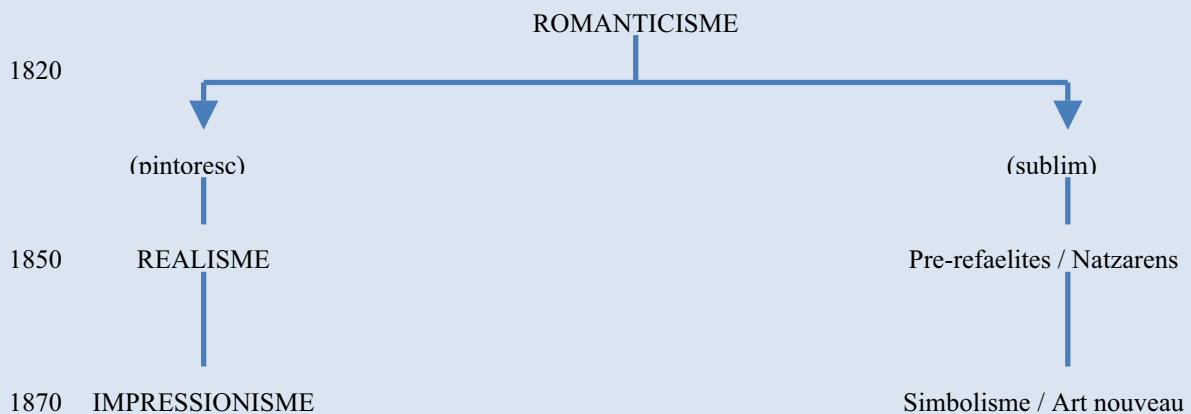
Els principals elements que caracteritzen les avantguardes són:

- a) (...) la combativitat dels moviments plàstics i literaris que lluitaven contra les normes academicistes i que, al mateix temps, constituïen l'avançada d'una nova sensibilitat creadora en la seva lluita per la transformació profunda de la creació artística.
- b) L'afany d'originalitat va portar els pintors a la ruptura de tot norma establerta.(...)
- c) L'art s'entén coma investigació permanent a la recerca d'un nou llenguatge. (...)
- d) El divorci amb el gran públic, ja que les noves propostes artístiques es fan difícilment intel·ligibles d'entrada. Alguns pintors fins i tot pretenen realitzar propostes provocadores. (...)
- e) Enfront d'una societat adversa els pintors avantguardistes assumeixen una consciència de grup que està realitzant una revolució plàstica incompresa.
- f) Els manifestos, proclames i textos teòrics constituïran un dels elements essencials del avantguardisme ja que el text teòric forma part indissoluble de la producció artística.
- g) Moltes són les avantguardes i efímeres en el seu recorregut vital. L'avantguardista està condemnat, pel seu propi caràcter d'experimentació constant, a la fugacitat; l'aparició de noves alternatives que superen les anteriors converteix el món de l'art en un permanent joc de negacions i d'afirmacions —que tornen a ser negades a curt termini— com una espècie de cercle viciós sense fi. Però la paradoxa és que tot avantguarda és incompresa en un primer moment per ser després aplaudida i digerida pel mateix públic burgès que abans l'havia rebutjat.

**Arturo Colorado:** *Introducció a la història de la pintura*. Síntesis. Madrid: 1991. Pàgs. 304-306.

### Text 4: La connexió de l'avantguarda amb les estètiques anteriors

Per tal d'explicar a l'alumnat la gènesi i parentiu de les diverses poètiques que configuren l'avantguarda plàstica del segle XX es pot proposar l'esquema didàctic següent:



Aquest esquema, potser massa encotillat, pretén explicar la plàstica del segle XIX d'acord amb les actituds humanes bàsiques. En efecte, les persones, davant de la realitat, solen inclinar-se per dues posicions d'arrel que poden tenir moltes variables.

Una de les actituds consisteix a quedar-se dins de la “membrana” dels fenòmens i de l'espai i tenir una confiança absoluta en les possibilitats epistemològiques del coneixement dins els límits estrictes de la matèria. Enllà del que es percep no hi ha res. *Ensenyeu-me un àngel i jo us el pintaré*—deia Courbet. Aquesta actitud es dona en tots els àmbits de l'art i de les ciències socials. Per als pintors que es mouen al voltant d'aquesta posició el referent de la seva plàstica d'una o altra manera serà la realitat. I quan a partir de l'impressionisme l'art vulgui construir més que no pas “re-presentar” la realitat com a ens global fora del qual no hi ha res continuarà essent una de les idees-matrius de la producció plàstica.

L'altra actitud vindria donada per la necessitat de no quedar-se satisfet dins de la "membrana" de l'espai i de la matèria. Els humans prenen aleshores foradar la "membrana" a veure què se'n pot trobar o què s'hi descobreix. Potser no s'hi trobarà ningú i aleshores es plantejarà l'absurd del ser, o hi trobaran pous infinits que abans no s'albiraven, com per exemple, l'inconscient, o bé hi haurà respostes místiques en topar-se amb l'Absolut. En el camp del pensament Nietzsche o més endavant Freud, podrien formar part d'aquesta mena d'actituds... En pintura hi veuríem fàcilment els preraphaelites, els modernistes, els simbolistes. I podríem parlar d'una poètica del somni.

(...)

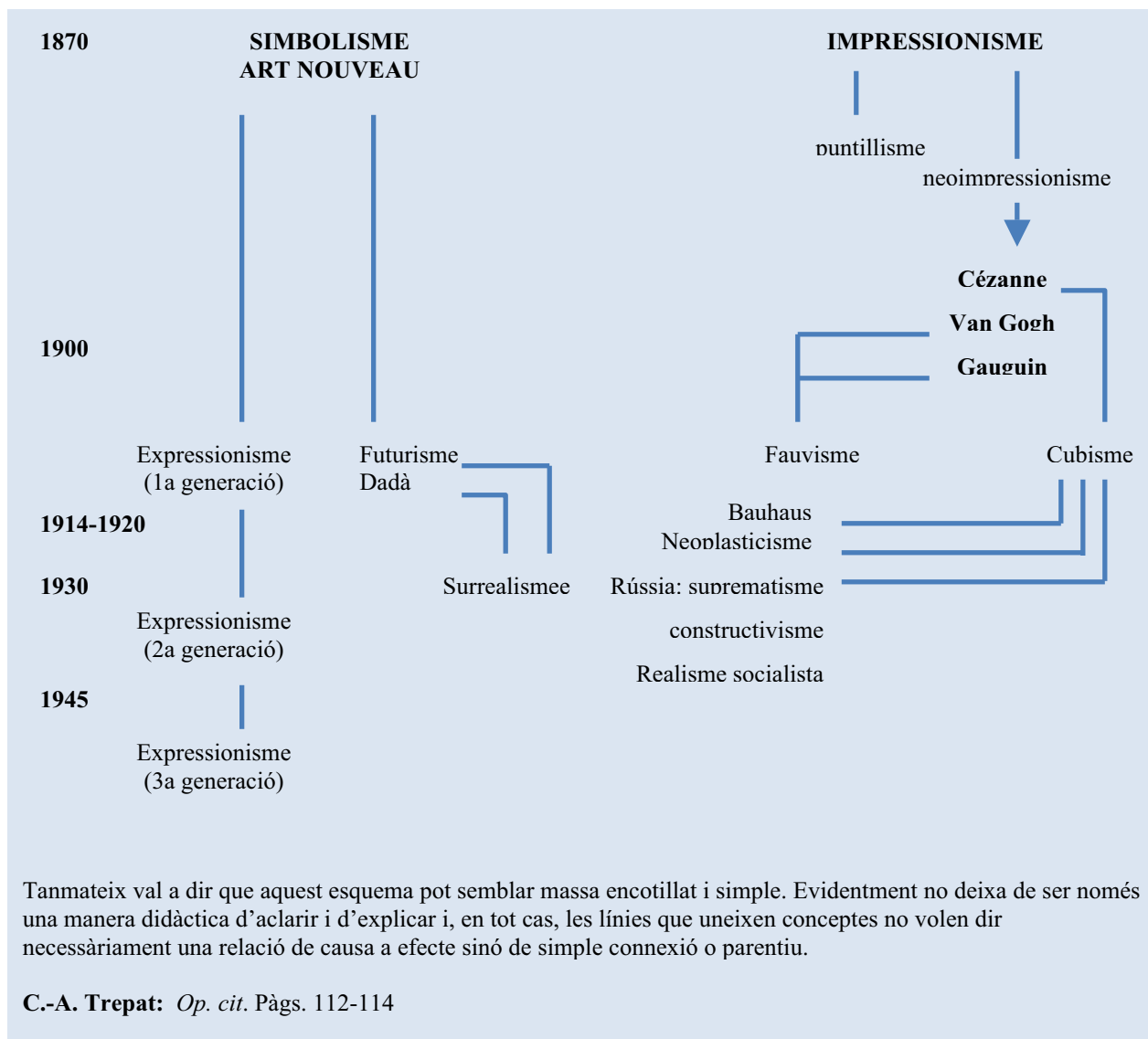
El romanticisme no va ser una ideologia o una poètica unidimensional. Fins i tot el romanticisme polític va provocar dimensions revolucionàries i d'altres de reaccionàries. Va ser més una manera de sentir que no pas una direcció del pensament. I si la primacia del sentir s'estableix com una coordenada bàsica del romanticisme, la lògica més elemental ens porta a pensar en la contradicció com a tret definitori, car els sentiments sense filtres raonables en una mateix ésser humà comporten intencions d'acció ben oposades. I dins del romanticisme bé prou que hi trobem dues poètiques ben diferents: la que s'anomena del **sublim** i la del **pintoresc**. L'una vindria a ser la potenciació dels sentiments a les més altes volades; la segona voldria retenir allò que és digne de ser pintat per la seva singularitat. D'aquestes dues tendències del romanticisme sembla que arrenquen la línia de les dues actituds estètiques i humanes del segle XIX.

C.-A. Trepac: *op. cit.* Pàg. 11-112

### Text 5: Les connexions de l'avantguarda

Si seguim el sistema de connexions del text anterior, les avantguardes estètiques del segle XX serien hereves de les dues actituds humanes esmentades, tot i que en la construcció d'una plàstica amb llenguatge nou refusessin tota vinculació amb el passat. Així, el cubisme seria fill de la línia que marca l'impressionisme i de Cézanne (construcció de la realitat reduïda a "cubs" tot intentant copsar una tridimensionalitat sincrònica en el mateix pla), mentre que el surrealisme i l'expressionisme vindrien a ser llenguatges hereus del simbolisme-modernisme, encara que suposessin un tall violent respecte del passat. L'abstracció respon a avantguardes força diferents, perquè no és el mateix Kandinski que Mondrian o bé els avantguardistes russos.

Així, doncs, podríem definir les avantguardes d'acord amb l'estètica dual que hem proposat des del segle XIX: una poètica racional que seria bàsicament la representada pel cubisme, i una poètica més subjectiva o traductiva del món interior que abastaria la major part de les estètiques. D'acord amb aquesta hipòtesi podríem establir l'esquema següent:



### Text 6: El concepte-clau de l'avantguarda estètica

Abans d'especificar unes avantguardes concretes, bo seria insistir una mica en el seu tret fonamental per superar el rebuig instintiu d'alguns sectors de l'alumnat envers un art que, tot i tenir gairebé 100 anys d'existència, no s'acaba d'entendre perquè inconscientment està format en una estètica realista de re-presentació.

En primer lloc **la fotografia**, i més endavant, el **cinema**, van qüestionar la funció de la pintura tradicional en el darrer terç del segle XIX. Una primera reacció davant del problema seria la de rebutjar-lo perquè "la pintura pot reproduir o narrar una història que imagino" (simbolisme) i que la fotografia, certament, no pot contar. Una altra resposta consistiria a acceptar d'antuvi que el problema existeix i que, per tant, cal entomar-lo. És el que van fer els impressionistes que abandonaren una mica la re-presentació per fixar-se més en la percepció dels colors i la llum que integren la realitat visual. El resultat, que potser no buscaven, va ser un canvi en la significació del mateix fet artístic: sense adonar-se'n en comptes de reproduir o re-presentar la realitat, feien, construïen una nova realitat estètica. Aquesta possibilitat de fer quelcom que no se sotmetés a les lleis de la pintura tradicionals (dibuix, perspectiva, color, composició...) serà la constant que, a partir de distintes intencionalitats, caracteritzarà el sentit de tot l'art plàstic del segle XX.

**C.A. Trepap:** *op. cit.* Pàg. 113

**Text 7: El context històric de les primeres avantguardes**

Els primers anys del segle XX es caracteritzen per una pràctica imperialista que entra en contradicció amb les polítiques nacionals dels països europeus i que, a la curta, desembocarà en la Primera Guerra Mundial (1914-1918), provocant un seguit de descensos sobre el model econòmic, una crisi política sense precedents, i una desconfiança creixent sobre el mateix sentit del mot progrés pel que fa a la naturalesa humana.

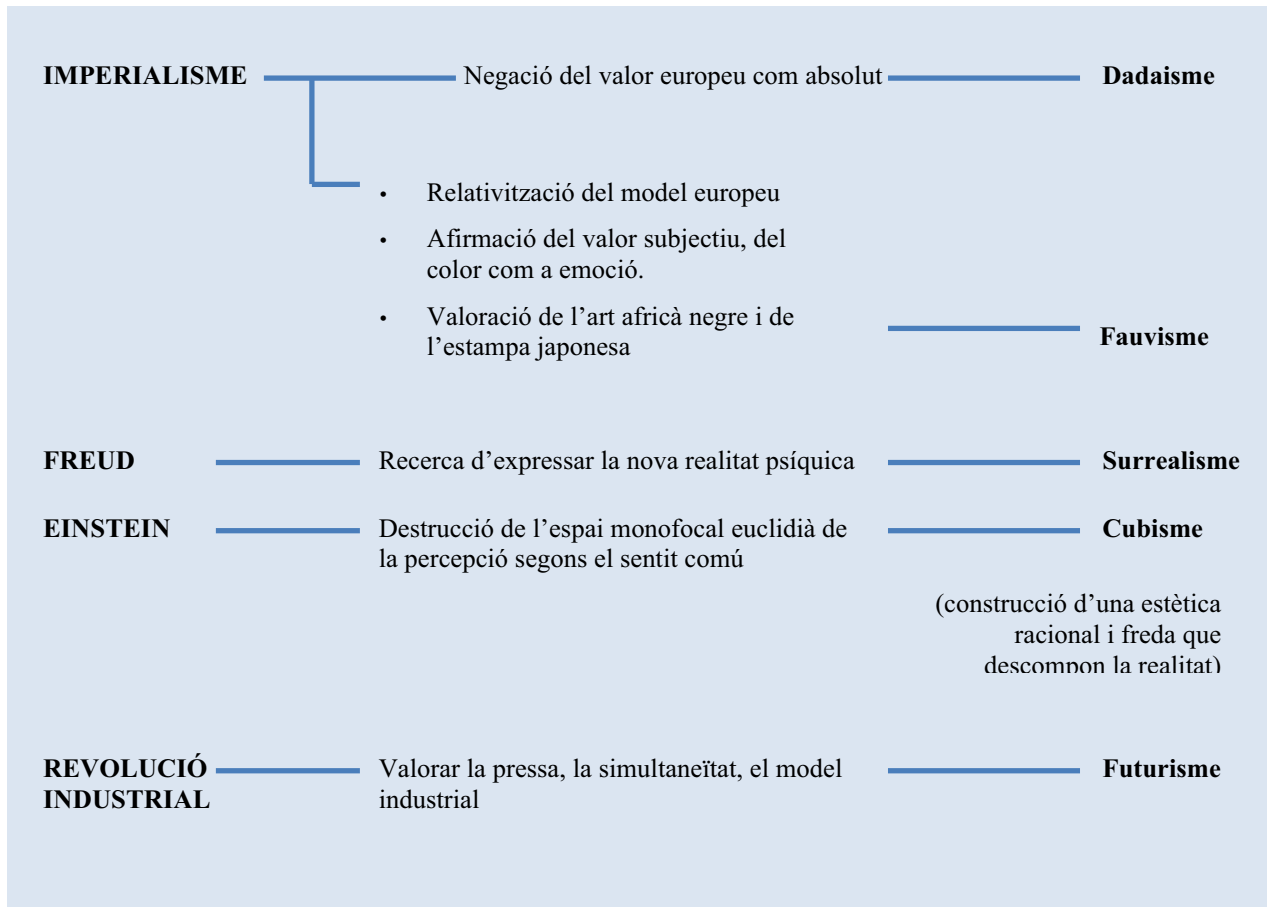
A més, les aventures del coneixement avancen de tal manera que la consciència individual de l'home queda com a presonera entre una dimensió externa (l'espai relatiu d'Einstein, finit però il·limitat) i un pou interior del qual desconeixia l'existència (l'inconscient freudià).

L'artista davant d'aquest ambient reacciona amb passió, amb radicalisme i amb pressa. L'imperialisme, d'una banda, ha posat el món europeu en contacte amb cultures llunyanes (del Japó, de l'Índia, l'art negre de l'Àfrica) d'on ha sorgit, de manera implacable i progressiva, la relativització del model cultural europeu pel que fa a l'estètica. Pel que fa a la teoria de la relativitat com a nova eina de coneixement racional, una de les conseqüències que afectarà els artistes consistirà en la negació de l'ordre immutable i únic de l'univers. Revalorització, doncs, al màxim de la percepció i l'expressió del món subjectiu i de la consciència individual. Deixa d'haver-hi estructures immutables i el sentit comú ens pot enganyar, perquè l'espai és finit i corbat. Es poden establir, doncs, les relacions que proposem en el quadre següent.

A tot plegat podríem afegir, com a denominador comú del període, que va del 1900 fins el 1945—en especial en el món germànic—una manifestació permanent d'inquietud psíquica provocada per les tensions polítiques, els desgavells econòmics i l'eclosió d'ideologies polítiques de signe radicalment excloent sobre la violenta crisi del liberalisme: l'expressionisme.

C.-A. Trepapat: *op. cit.*, pàg. 112

**Text 8: Esquema de les relacions del context històric**



### Text 9: Fauvisme

*El que persegueixo per damunt de tot és l'expressió. De vegades se m'ha concedit una certa saviesa en declarar que la meua ambició era limitada i que no anava enllà de la satisfacció d'ordre purament visual que proporcionar la contemplació d'un quadre. (...) La tendència dominant del color ha de consistir a servir el millor possible l'expressió. Pinto els meus tons sense cap mena de prejudici. Si a primer cop d'ull, i possiblement sense tenir-ne consciència, un to m'ha seduït constataré, per regla general, que un cop acabat el quadre he respectat aquest to mentre que he anat modificant i transformant progressivament els restants. La dimensió expressiva dels colors se m'imposa de manera purament instintiva. Per aconseguir un paisatge de tardor no intentaré recordar quins són els colors adequats per a aquesta estació, m'inspiraré exclusivament en la sensació que em proporciona: la pureza gelada del cel, que és d'un blau agre, expressarà l'estació tant com el matís de les fulles. La meua pròpia sensació pot variar: la tardor pot ser dolça o càlida com una prolongació de l'estiu, o, ben al contrari, fresca, amb un cel fred i arbres de groc llimona que fan una impressió de fred i ja anuncien l'hivern. L'elecció dels meus colors no respon a cap teoria científica: està basada en l'observació, en el sentiment, en l'experiència de la meua sensibilitat. (...) Jo busco colors que expressin la meua sensació.*

**Henri Matisse:** *Notes d'un pintor.* (1908)

### Text 10: Fauvisme (II)

*Vaig compondre a partir de l'instint; vaig aplicar els colors amb l'única idea que per a mi tot ho disculpa: dir el que sentia. Pintava de manera balbucejant, només per a mi. Em semblava que l'aigua, el cel, els núvols, els arbres tenien consciència de la felicitat que em proporcionaven. No tenia cap idea preconcebuda. (...) La meua passió m'impulsava a totes les audàcies contra la tradició en pintura. Anhelava provocar una revolució en els costums de la vida quotidiana, mostrar la naturalesa sense lligams, alliberar-la de les vetustes teories i del classicisme. (...) Sense prescriure cap mètode jo no traduïa una veritat artística, sinó una veritat humana.*

**Roger Vlaminck:** *Fragments* (1929)

### Text 11: Cubisme

#### Decàleg cubista:

1. *Distorsió*
2. *Gir dels objectes: el perfil s'exhibeix simultàniament de cara.*
3. *Talls: s'usen parts en comptes del total.*
4. *Desplaçament: dislocació de les parts*
5. *Superposició de diferents vistes dels objectes*
6. *Introducció de línies geomètriques exactes, rectes i corbes*
7. *Canvi de línies i plans positiu-negatiu*
8. *Múltiples formes en una. Pluralisme. Un contorn limita diverses formes.*
9. *Objectes: tipus d'impremta, sobre, taula, pota de taula, guitarra, violí, fruita, fruiters, copa, batalla, cara, ocell, mort, peix, carta, pipa, embolcall de tabac (l'atmosfera traduïa per aquests objectes és la del cafè de París)*
10. *Materials i tècniques per al tractament de la superfície: cartró, paper per a la paret, marbre, fusta, sorra, tipografia de diaris, pols de marbre, filferro teixit.*

**Moholy-Nagy:** *El decàleg cubista.*

### Text 12: Cubisme (II)

El cubisme va marcar una fita decisiva en la història de l'art. Va canviar la manera de presentar el tema d'una pintura. Els artistes, durant molt de temps, havien intentat resoldre el problema de la representació del món tridimensional sobre la superfície plana d'un llenç o taula. A partir del segle XV, els artistes havien seguit les regles del dibuix en perspectiva, segons les quals les coses de primer pla són més grans i les situades lluny més petites. Aquest procediment dóna a una pintura la il·lusió de profunditat. (...)

L'artista que va pintar el primer quadre cubista va ser Pablo Picasso. (...) Picasso va començar com un pintor tradicional, amb una formació de dibuixant, i aquesta habilitat manual li permetria dominar el tema, fins i tot quan ja havia abandonat del tot el dibuix tradicionals. (...) El 1907 va pintar una obra que va escandalitzar als qui la van veure, les famoses “**Senyorettes d'Avinyó**”, una escena de bordell que es va convertir en el prototipus de la pintura cubista. Les figures semblen estar compostes de diverses facetes del cos femení, però captades des d'angles diferents, mostrant el que sabem que hi ha i el que veiem a primer cop d'ull. Les distorsionades figures han quedat aplanades pràcticament del tot, i, en haver poc espai darrer o davant d'elles són empeses cap endavant, sense que existeixi entre nosaltres i elles una distància prudent. Si observem el fons blau de la dreta, podem veure que Picasso estava decidit a mantenir-ho tot en la superfície del quadre. Aquest color normalment retrocediria, però Picasso al perfilar-lo de blanc l'ha fet avançar marcadament. La figura de l'esquerra té l'actitud de les figures de l'Antic Egipte, les dues següents recorden figures del primitiu art ibèric, i les dues de la dreta presenten ganyotes de màscares africanes. Picasso va utilitzar l'art exòtic perquè era un model que li permetia allunyar-se amb més facilitat dels mètodes tradicionals de representar un tema. Fragmentà les figures i va recompondre brutalment algunes de les cares, produint un efecte salvatge que sabia que escandalitzaria. La disposició general de l'obra, la seva composició, és gairebé una caricatura de l'organització que Cézanne imposava en una pintura.

**R. Lambert:** *Introducción a la Historia del Arte* (pàgines 11 i 12)

### Text 13: Noucentisme

#### (Respecte al quadre “Pastoral” de Joaquim Sunyer, exposat al 1911)

*Em va semblar trobar-me en un encreuament de les nostres muntanyes, d'aquests turons tan característics de la nostra terra catalana, aspra i suau al mateix temps, simplement eixuta, com la nostra ànima.*

*(...) ...sentim de seguida la misteriosa afinitat de la nostra natura amb la de la terra i comencem a estimar-la amb voluntat.*

#### (Joan Maragall)

L'ideal dels noucentistes era un retorn a les formes clàssiques, mediterrànies, a la pau de la natura, als valors tradicionals, i a una catalanitat que calia retrobar. L'harmonia i la depuració de les formes defineixen l'escultura del cos femení que practicaven Josep Clarà o Enric Casanoves, seguint Arístides Maillol; unes dones robustes i plàcides vingudes d'una arcaica Mediterrània. En pintura es volia fer un art català que representés Catalunya, que es reconegués d'una terra i d'una època determinada, la del moment, però dins les arrels comunes mediterrànies, dins la tradició clàssica comuna. (...) ...trets definidors del noucentisme: la construcció d'una terra ideal, la mesura, l'ordre, el retorn al món clàssic com a model de civilització, tot això banyat per l'essència mediterrània.

**Xavier Barral i Altet:** *Art de Catalunya. Pintura moderna i contemporània*. Vol. 9. Pàgs. 254-255.



## Text 14: Expressionisme

*Un dia, cap a la vesprada, caminava jo per una carretera –d'un costat hi havia la ciutat i, sota meu, el fiord. Em trobava cansat i malalt -vaig aturar-me a mirar per sobre el fiord-. El sol es ponia els núvols estaven tenyits de vermell com si fossin de sang-.*

*Vaig tenir la sensació que tota la natura es posava a cridar, em semblava que podia sentir un crit de debò. Vaig fer aquell quadre, pintant els núvols com si fossin realment de sang. Els colors cridaven. El resultat va ser "El crit", part de "El fris de la vida".*

**Edvard Munch** (recollit al catàleg de l'exposició "Munch", Caixa de pensions, 1987. Pàg. 58)

*Dit pràcticament: el problema de la forma es converteix en la pregunta: ¿quina forma he d'utilitzar en aquest cas per arribar a l'expressió necessària de la meva experiència interior?*

**W. Kandinski: El problema de la forma** (1912)

*L'obra d'art consta de dos elements: d'un **intern** i d'un altre **extern**. L'element intern, pres aïlladament, és l'emoció de l'ànima de l'artista. Aquesta emoció té la capacitat de provocar una altra emoció, en el fons similar, en l'ànima de l'espectador. En la mesura que l'ànima està unida amb el cos només podrà rebre vibracions a través de la mediació del sentiment. El sentiment, per tant, és un pont de l'immaterial a allò que és material (l'artista) i del que és material al que és immaterial (l'espectador). (...) L'elecció de la forma, per tant, està determinada per la necessitat interior, que és essencialment l'única llei invariable de l'art.*

**W. Kandinski: Contenido y forma** (1914)

## TEXT 15: Expressionisme (II)

*Vaig sentir molt aviat l'home com una cosa lletja; l'animal em semblava més bell, més pur; però hi vaig descobrir tantes coses desagradables i lletges sentimentalment que les meves representacions es van convertir d'una manera instintiva, per necessitat interior, cada cop més esquemàtiques, abstractes.*

*Arbres, flors, terra, tot se'm manifestava cada any més lleig, en els seus aspectes més desagradables fins que de cop em vaig adonar de la lletjor de la naturalesa, de la seva impuresa. (...) El principal és el meu sentiment, el meu fur intern (...).*

**F. Marc: Carta del 12 d'abril de 1915.**

## Text 16: Expressionisme (III)

*Nosaltres ja no vivim; hem viscut. Ja no tenim llibertat, ja no sabem decidir-nos; l'home ha estat privat de la seva ànima; la naturalesa ha estat privada de l'home.... Mai no hi ha hagut una època més torbada per la desesperació i per l'horror de la mort. Mai l'home va ser tan menut. Mai no ha estat tan inquiet. Mai l'alegria ha estat tan absent i la llibertat més morta. I aquí que la desesperació crida: l'home demana cridant la seva ànima; un sol crit d'angoixa s'eleva des del nostre temps, demana socors, i invoca l'esperit: és l'expressionisme.*

**Hermann Bahr** (1916). (Novel·lista, dramaturg i crític austríac)

### Text 17: Expressionisme (IV)

*Déu ens ha donat la terra: un paisatge gegantí. Cal saber percebre'l de manera que ens arribi intacte i ens adonem que no captem la seva veritat només en la mesura que ens apareix com a realitat exterior. Així, doncs, hem de construir la realitat, trobar el sentit de l'objecte i no satisfer-nos amb el supòsit imaginat o anotat. Cal que la imatge del món es reflecteixi íntegra i neta i això només ho podem fer nosaltres.*

*L'artista expressionista transfigura així tot l'espai. No mira: veu; no narra: viu; no reproduïx: recrea; no troba: busca. (...) Els fets adquireixen importància només en el moment en què la mà de l'artista (...) aferra el qui hi ha al seu darrera. (...) El malalt ja no és només l'individu que pateix, sinó que es converteix en la malaltia mateixa; en el seu cos es transparenta el dolor de tot el que està creat i al seu damunt descendeix la pietat del creador. Una cosa ja no és només matèria, pedra, panorama o un quadrilàter amb els atributs de la bellesa o la llejor. La cosa s'allibera de tot això; és indagada en al seva essència fins a arribar al seu aspecte íntim; fins que la casa s'obre i s'allibera de l'obtusa opressió d'una veritat errònia; fins que és registrada fins al darrer racó i passa a través del tamís d'aquella expressió que revelarà el seu significat fonamental, potser a expences de la versemblança; fins que s'elevi o es precipiti, s'estiri o s'encongeixi; fins que, en suma, es realitzi el que en ella dorm en estat de possibilitat. (...)*

*El món ja existeix; no té cap sentit fer-ne una rèplica. La funció principal de l'artista consisteix a indagar els seus moviments més profunds i el seu significat fonamental, i a recrear-lo.*

**Kasimir Edschmid** (Conferència del 1917). Pseudònim de Eduard Schmid, assagista i novel·lista alemany.

### Text 18: Dadà

*El pintor nou crea un món els elements del qual són els seu mateixos mitjans, una obra sòbria i definida, sense argument. El nou artista protesta: ja no pinta (reproducció simbòlica i il·lusionista), sinó que crea directament en pedra, fusta, ferro, estany, blocs d'organismes mòbils, als quals el vent límpid de les sensacions immediates pot fer fíjar en tots els sentits.*

*Tota obra pictòrica o plàstica és inútil. Així, doncs, que sigui almenys un monstre capaç de fer por als esperits servils i no una cosa dolçassa per ornamentar els refectoris d'aquells animals vestits de paisà que il·lustren prou bé aquesta faula trista de la humanitat.*

**Tristan Tzara** (Manifest dadà, 1918).

### Text 19: Dadà (II)

Un dels trets més característics de l'art del segle XX és la seva constant atenció als objectes d'ús en l'època de la mercantilització de la vida i dels objectes. La reducció de tot objecte a la categoria de mercaderia i a la progressiva desaparició del valor d'ús en un món regulat només pel valor de canvi modifiquen de soca-rel la naturalesa dels objectes quotidians: l'objecte ha de ser útil, pràctic, relativament econòmic, de gust comú i produït en sèrie. (...)

A aquesta tendència respon, amb una crítica irònica i feroç de l'objecte d'ús el dadaisme i sobretot el seu més lúcida exponent: Marcel Duchamp amb els seu *ready made*. Duchamp en exposar una roda de bicicleta o un mingitori (titulat "Font"), denuncia paradoxalment la submissió de l'objecte a la funció: si és el procés de mercantilització el que crea la bellesa dels objectes, qualsevol objecte corrent pot ser "desfuncionalitzat" com a objecte d'ús i "refuncionalitzat" com a obra d'art.

**Umberto Eco**: *Historia de la belleza* (2004) (pàg. 366-367)-

### Text 20: Surrealisme

**Surrealisme**: substantiu masculí. Automatismes psíquic pur mitjançant el qual s'intenta expressar verbalment, per escrit o de qualsevol altra manera el funcionament real del pensament. És un dictat del pensament, sense la intervenció reguladora de la raó, aliè a tota preocupació estètica o moral.

**Enciclopèdia**: Filosofia. El surrealisme es basa en la creença en al realitat superior de determinades formes d'associació menyspreades fins a la seva aparició i en el lliure exercici del pensament. Tendeix a destruir definitivament tota la resta de mecanismes psíquics, i a substituir-los en la resolució dels principals problemes de la vida.

**André Breton**: *Manifest surrealista* (1924)

## Text 21: Surrealisme (II)

*Davant d'una falsa interpretació del nostre propòsit, estúpida difosa entre el públic, hem de declarar quelcom que escapa a tota la balbucient crítica literària, dramàtica, filosòfica, exegètica i àdhuc teològica contemporània:*

(...)

2. *El surrealisme no és un mitjà d'expressió nou o més fàcil ni tan sols una metafísica de la poesia. És un mitjà d'alliberament de l'esperit.*

3. *Estem completament decidits a fer la revolució.*

4. *Hem associat la paraula superrealisme a la de revolució únicament per tal d'evidenciar el caràcter desinteressat, independent i fins tot, completament desesperat d'aquesta revolució.*

5. *No pretenem canviar per res del món els costums dels homes però pensem demostrar-los la fragilitat dels seus pensaments i sobre quins suports més vacil·lants, sobre quines cavernes han edificat els seus tentinejants edificis.*

**L. Aragon, Max Ernst i d'altres....: Declaració del 27 de gener de 1925**

## Text 22: Neoplasticisme

Com a artista del segle XX, Pietr Mondrian expressa realitats molt complexes i es mou al ritme de la història. (...) Com a representant del **neoplasticisme** utilitza les formes per a determinades finalitats. Seguint E. Gombrich, en el moment en què l'art es considera bàsicament com una manera d'expressió personal de l'artista, de les seves emocions i de les seves idees subjectives, s'obté una certa frontera que es designa habitualment com a "representació". El terme "expressió" pren més importància, encara que els límits entre representació i expressió no siguin rígids. (...)

L'obra de Mondrian (es refereix a *Composició en vermell, groc i blau* i no pas a l'obra objecte d'anàlisi a les PAU, *Tableau II*) a simple vista és molt senzilla. Es tracta d'una estructura de línies verticals i horitzontals que es tallen en angle recte i que emmarquen uns plans de color gris, negre i els tres colors primaris: vermell, blau i groc. Tenim, doncs, una pintura en la qual s'ha utilitzat la forma i el color en la seva aparença més simple i invariable, i a partir d'aquests elements s'ha construït una realitat en equilibri. És a dir, és una superfície en què uns poques línies i colors primaris formen una realitat curiosament equilibrada i ordenada. Això ens pot donar a entendre que ens parla d'un art de relacions constants i universal; tots aquests termes designen alguns aspectes que formen part dels objectius de les abstraccions de Mondrian.

Es podria continuar amb tot tipus d'associacions i metàfores, però si volem tenir alguna garantia de concretar els objectius de les formes s'ha de saber en quin camp hem de buscar les equivalències. És a dir, s'ha de conèixer el que ell pretenia. En aquest cas, Mondrian va treballar amb la **reflexió filosòfica**. Aquesta informació sobre les seves intencions ens la facilitat a través dels seus escrits. La seva obra és un intent de presentar-nos amb mitjans pictòrics, tant la seva idea sobre la realitat com un model de pensament i comportament. És una forma d'expressar una actitud reflexiva i racional guiada o orientada al coneixement de la realitat essencial, d'aquella realitat que, amagada darrere el canviant món de les aparences, és objectiva i universal.

Per entendre millor la seva obra també s'haurien de conèixer certs corrents del pensament del moment. Concretament es va sentir atret per la **teosofia\***, moviment religiós-esotèric fundat a mitjan de segle XIX i amb una gran expansió en l'època d'entreguerres (1919-1939). Aquest moviment propugnava l'existència d'una única veritat que sols seria accessible superant l'individualisme i tot el que és particular. Per tant Mondrian en la seva pintura, pretenia visualitzar aquesta veritat. Creia que l'essència de les coses, el denominador comú a totes elles, sols es podria conèixer a través de la reflexió filosòfica. Aquesta reflexió buscant allò que és essencial el va portar a la rígida, ordenada i equilibrada simplificació formal que presenten les seves obres. Va ser un artista de mentalitat cartesiana i de preocupacions místico-filosòfiques. (...) Aquesta doble condició es reflecteix en la seva obra en l'aparent oposició existent entre la racional simplificació de les seves pintures i l'intent de donar als elements pictòrics i a les seves relacions de proporció i equilibri valors espirituals. (...)

**Montserrat Rovira: Mondrian: simplicitat i profunditat (2004)**

**\*Teosofia:** (del grec θεός, "déu", γ σοφία, "saviesa") és una doctrina esotèrica, segons la qual totes les religions constitueixen intents dels humans per apropar-se a allò que és diví i, en conseqüència. Cada religió posseeix una porció de la veritat universal o, dit d'una altra manera, totes aborden els mateixos fets encara que cadascuna utilitzi un prisma cultural i històric propi.

### Text 23: Neoplasticisme (II)

1. *Hi ha una vella consciència del temps, i n'hi ha una altra de nova. La primera tendeix a l'individualisme. La nova tendeix a l'universal. La batalla de l'individualisme contra l'universal es revela tant en la guerra mundial com en l'art de la nostra època*
  2. *La guerra destrueix el vell món amb el seu contingut: la dominació universal en totes els camps.*
  3. *L'art nou ha posat en evidència el contingut de la nova consciència del temps: proporcions equilibrades entre l'universal i l'individual*
- (...)
7. *El artistes d'avui, moguts en tot el món per la mateixa consciència, han participat, en el camp espiritual, en la guerra contra la dominació de l'individualisme, el caprici. Simpatitzen amb tots els qui combaten espiritualment i materialment per la formació d'una unitat internacionals en la Vida, en l'Art, en la Cultura.*

**Primer Manifest de la revista "De Stijl" (1918)**

### Text 24: Neoplasticisme (III)

*La concentració espiritual (Crist), la concentració material (capitalisme) i la possessió van formar en el món antic l'eix al voltant del qual el poble sencer es va desenvolupar. Però l'Esperit s'ha dispersat. Malgrat això, els portadors de l'Esperit són solidaris. Interiorment. No hi ha cap altra sortida. Concentració i possessió, individualisme espiritual i material eren les bases de la Vella Europa. Entre els dos ha quedat presonera. No es pot alliberar. El perill és fatal. Nosaltres mirem amb calma: encara que poguéssim no interviendríem. No desitgem prolongar la vida d'aquesta vella prostituta. Una nova Europa està naixent en nosaltres. Les ridiculs I, II i III internacionals socialistes només van ser exterioritat; estaven fetes de paraules. La internacional de l'Esperit és interior, intraduïble a paraules- Lluny de ser una redundància de paraules, es compon d'actes plàstics i de força vital interior. No diem als pobles: "Uniu-vos"! o "Uniu-vos a nosaltres"! No fem cap crida als pobles. Nosaltres sabem que els qui s'uneixin a nosaltres ja pertanyen al nou Esperit. Només juntament amb ells serà possible modelar el cos espiritual del nou món. ¡Actueu!*

**Manifest III de la revista "De Stijl" (1921)**

### Text 25: Neoplasticisme (IV)

*Nosaltres declarem:*

1. *L'art és universal.*
2. *L'obra d'art ha de ser concebuda i formada completament per l'esperit abans de la seva execució. No ha de rebre res de les formes donades de la naturalesa, ni de la sensualitat, ni de la sentimentalitat. Volem excloure el lirisme, el dramatism, el simbolisme, etc.*
3. *El quadre ha de ser construït completament amb els elements purament plàstics, és a dir, plans i colors. Un element pictòric no té cap altra significació que la pròpia; com a conseqüència el quadre no té cap altra significació que la pròpia.*
4. *La construcció del quadre, així com la dels seus elements ha de ser simple i controlable visualment.*
5. *La tècnica ha de ser mecànica, és a dir, exacta, antiimpressionista.*
6. *Esforç per la claredat absoluta.*

**Carlsund, Doesburg, Héllion, Wantz: Bases de la pintura concreta, 1930.**

## Text 26: Neoplasticisme (V)

*La neoplàstica, pintura de relacions amb només la línia i el color, és a dir, sense cap forma limitada ni representació particular, ¿és “pintura” encara? O és només pintura decorativa? No és certament pintura pintoresca o tradicional.(...)Si aquesta pintura aconsegueix obeir la llei principal de la pintura, que només exigeix l'expressió de relacions mitjançant la línia i el color, no és només pintura, sinó que a més és veritable pintura, aquella a qui no li cal recórrer a la forma limitada, que afebleix l'expressió purament plàstica. (...)*

*La cultura de la pintura l'ha duta, lentament, a través dels segles a l'abolició de la forma limitada i la representació particular. D'aquesta manera, a l'actualitat, l'art s'ha alliberat de tot el que li impedia ser autènticament plàstic. Aquest alliberament és molt important per a l'art el qual té la missió de vèncer l'expressió individual i mostrar, tant com li sigui possible l'expressió universal de la vida que està per damunt d'allò que és tràgic. (...) Cada expressió artística té les seves pròpies lleis que es concerten a,b la llei principal de l'art i de la vida: la de l'equilibri. (...) Avui l'art és molt important perquè s'ha de demostrar plàsticament, és a dir, d'una manera directa i alliberada de la nostra concepció individual, les lleis que fan sorgir la vida veritablement humana.*

**Pietr Mondrian:** (*La morfologia i la neoplàstica*) (1930)

## Text 27: De l'abstracció

Un dels en els quals, didàcticament parlant, cal aclarir més la situació artística en el segle XX és en el camp de l'**abstracció**. Els alumnes, en general, tenen la idea que l'abstracció és pràcticament el llenguatge artístic propi i majoritari del segle XX. Doncs bé, cal, d'antuvi, aclarir-nos una mica; en primer lloc l'abstracció no és patrimoni del segle XX perquè a la prehistòria, al món germànic, islàmic, etc. hi ha hagut una pràctica de l'abstracció, sobretot en el camp decoratiu; en segon lloc, l'abstracció només és una forma de les moltes que en el segle XX han treballat les avantguardes artístiques.

Dit això cal també fer un matís: l'abstracció no és el llenguatge d'una sola avantguarda sinó que és el resultat artístic d'algunes tendències avantguardistes que, portant els pressupostos estètics a les darreres conseqüències, arriben a formes d'abstracció. Cal aclarir també que l'abstracció no respon sempre als mateixos intents significatiu i a les mateixes intencionalitats expressives. Per tant, bé podem qualificar l'abstracció de llenguatge plural i polisemàntic.

I, d'altra banda, l'abstracció no és cap fenomen que pugi estranyar, atès que tan bon punt l'estètica renuncia a un codi que venia del Renaixement i no el substitueix per un altre sinó que per molts d'altres, així en plural, la conseqüència de l'autonomia del llenguatge artístic comporta com a última conclusió el joc de pures línies i colors.

L'abstracció tingué el seu **primer autor** en Kandinski que estava vinculat a grups expressionistes del món germànic. Kandinski veié en els jocs de línies i colors completament apartats de tota referència real l'aproximació més sublim a l'expressió dels sentiments interiors. Per tant, podem afirmar que la significació de la primera abstracció del segle XX és la traducció del món interior del pintor.

Una **segona manifestació** abstracta la trobem en el moviment Dadà durant la primera guerra mundial i la seva irracionalitat netament provocativa. Així com Kandinski vol traduir el seu món espiritual, els diversos pintors dadaistes (Picasso, Duchamp, Schwitters...) pretenen provocar. I pretenen provocar sense alternatives. Per a ells “l'art no és res”. I “no res és no res”. La contestació per la contestació fou la seva norma, no exempta en alguns grups d'un cert intent subversiu.

El mateix **cubisme**, abans de la guerra, tot construint un llenguatge autònom que dissecionés la realitat en formes geomètriques arribà a una abstracció de volums, l'exponent més important dels quals fou Delaunay. El mateix Picasso, en la seva època cubista, també realitzà alguns quadres pràcticament abstractes. Ens trobem, doncs, davant d'una abstracció racional i emotivament freda com els colors emprats (grisos, negres, blaus foscos, etc.)

El moviment avantgardista rus, tan el **suprematisme** de Malevitx com el **constructivisme** de Tatlin també practicà un llenguatge abstracte basat en colors plans sense gradacions i en formes geomètriques. La seva

semàntica, no exempta en alguns casos de simbolisme, cal trobar-la en un intent d'aplicar la plàstica a l'arquitectura, superant així la divisió de les arts i aportant una incorporació de l'art a la construcció del nou home que havia de sortir de la Revolució d'octubre. No cal dir que aquest intent fracassà i que la plàstica russa a començaments de la dècada dels 30 agafà una dimensió neorealista qualificada des d'aleshores com a realisme socialista que, segons els crítics, no és ni realista (perquè la propaganda, autèntica intencionalitat de l'obra, desfigura els personatges en funció d'una expressió que no té res a veure amb la dura realitat) ni socialista, per tal com no tracta el col·lectiu sinó la personalitat del dirigent.

Una altra direcció abstracta la trobem en el **surrealisme automatista**. En aquest cas el llenguatge tendeix als colors i a les línies sense pretensions d'inspiració en la realitat, però la semàntica respon a un intent també traduïble com el de Kandinski, però no d'un món d'emocions sinó del món inconscient que passa directament del pou psíquic al moviment pictòric que formulen les mans de l'artista, de manera semblant a com els escriptors pretenen practicar una escriptura automàtica que brolli directament de l'acudit sense pretensions de filtrar-la amb intencionalitats conscients o amb finalitats preestablertes.

I, finalment, una altra direcció abstracta la trobem als Països Baixos en el grup que s'aglutina al voltant de la revista "De Stijl" (L'Estil), l'animador més important de la qual fou Theo van Doesburg. El pintor més important del grup va ser Piet Mondrian que després d'una època figurista va anar progressivament introduint elements de geometria en els seus quadres fins que renuncià definitivament a la figuració i construí un llenguatge pictòric basat en formes regulars quadrades amb angles rectes, renunciant a la profunditat espacial i usant colors plans i purs sense ombres de cap mena. El negre només l'usà per fer la linealitat en perfectes angles rectes. A aquest llenguatge s'hi mantindrà fidel fins a la seva mort. Per a Mondrian l'art és el resultat d'un desequilibri entre l'home i la naturalesa i el que val es prendre en la manifestació plàstica els elements permanents i eterns de la pintura i deixar de banda tots els elements subjectius.

Com a balanç dels diversos llenguatges abstractes del segle XX podríem concloure que, de tota manera, la importància de l'abstracció rau en la seva funció decorativa aplicada a l'arquitectura. El contacte entre l'obra i el públic receptor només es pot establir a un nivell purament subjectiu. Quan hom observa una aquarel·la de Kandinski pot saber si li agrada o no, pot establir una certa sintonització amb l'obra però no té elements per agafar-se a una possibilitat de crítica objectiva amb el públic. L'abstracció suposa un hermetisme absolut, una expressió intersubjectiva i la impossibilitat de crítica objectiva. Potser és un bon símptoma de la cultura del segle XX.

**C.A. Trepac:** *op. cit.* Pàgs. 117-118.

## Text 28: Informalisme

Amb la pintura anomenada "informal" assistim al triomf de les taques, de les esquetxes, dels grumolls, de les capes de pintura, dels regalims... De vegades l'artista deixa que actuïn els propis materials, que el color esquitxi lliurement sobre la tela, que el sac o el metall parlin amb la immediatesa d'un esqueixament casual i inesperat. De manera que sembla que l'obra d'art ha renunciat a qualsevol tipus de forma per deixar que el quadre o l'escultura es converteixen gairebé en un fet natural, un producte de la casualitat, com aquestes figures que l'aigua del mar dibuixa sobre la sorra o les gotes de pluja graven sobre el fang. Alguns pintors informals han posat a les seves obres títols que evoquen la presència d'un material en brut anterior a qualsevol intenció artística: *asfalts, molses, petjades, terres, textures, al·luvions, escòries, etc.* Tanmateix no podem, ignora que l'artista no ens invita simplement (amb un missatge escrit, per exemple) que anem a observar per la nostra banda llambordes, quitrans o teles de sac abandonades en unes golfes, sinó que utilitza aquest material per fabricar una obra i, en fer-la, selecciona, posa al descobert, i per tant, proporciona forma al que és informe i li posa el segell del seu estil. Només després d'haver vist una obra d'art informal podem sentir-nos impulsats a explorar amb un ull més sensible també les taques realment casuals, la disposició natural de la pedra o els teixits masegats o arnats. I així, aquesta exploració de la matèria i aquest treball amb ell ens porta a descobrir la seva secreta bellesa.

**Umberto Eco:** *op. cit.* Pàg. 405



---

### Text 29: Action painting

*La meua pintura no és de cavallet. Gairebé mai no estenc la tela abans de pintar. Prefereixo enganxar-la a la paret o al terra. Necessito la resistència d'una superfície dura. Treballo més a gust al terra. Em sento més a prop, més part de la pròpia obra, perquè d'aquesta manera puc caminar al seu voltant, treballar pels quatre costats i, literalment, estar dins del quadre. És una cosa semblant al que fan els indis de l'oest quan pinten a la sorra. Segueixo sense utilitzar les eines típiques del pintor, com cavallet, paleta, pinzells, etc.; m'estimo més pals, llanes, ganivets i pintura degotant, o una barreja espessa de sorra i vidres trencats amb l'afegit d'altres matèries estranyes. Quan estic dins del meu quadre no tinc consciència de què estic fent. Només després d'un temps que podem dir de coneixement veig allò que he estat fent. No tinc por de fer canvis, destruir la imatge, etc. perquè el quadre té vida pròpia; el que intento és fer sorgir aquesta vida. Quan he perdut el contacte amb el quadre es produeix el caos; però quan hi estic dins, és harmonia pura, s'estableix sense dificultat una relació de donar i prendre, i l'obra surt bé.*

**Jackson Pollock:** *entrevista de l'any 1947.*

### Text 30: Pop Art

L'art pop va ser una explosió. De sobte, l'art va donar un fort gir –gairebé tan brusc com el del impressionismo- per a abandonar la teoria i orientar-se cap a l'acceptació de la vivència ordinària, transitòria. El món sòrdid o exuberant, superficial, despietat, quotidià, fugaç, en què tots estem immersos -el de la publicitat comercial i les diversions- seria reconegut com una espècie de cultura, com una espècie d'art en si. Després els artistes van començar a demostrar de debò que podien fer un nou art a força d'aquests elements. Alguns com Roy Lichtenstein, se sentirien fascinats per l'audaç expressió gràfica del còmic o del pòster, i utilitzarien tant la seva forma com el seu contingut per transformar, entre altres coses, la naturalesa de la pintura abstracta. Uns altres van utilitzar imatges confeccionades en substitució de la deessa, la batalla o el bodegó d'antany. Claes Oldenburg transmuta objectes produïts en sèrie mitjançant la seva transposició literal en altres materials. L'art Pop és art alliberat de la dignitat de l'Art Sublim; i els resultats del Pop han quedat palesats en les esferes del dibuix comercial, en el qual es va originar.

**Simon Wilson.** *(El arte Pop).* (1975). *(Historiador i col·leccionista anglès)*

**Annex IV**

**Transcripcions de les entrevistes finals al  
professorat**





## **ANNEX IV: TRANSCRIPCIONS DE LES ENTREVISTES FINALS AL PROFESSORAT**

---

### **Les transcripcions**

A continuació es reproduïx les transcripcions escrites de les entrevistes orals hagudes amb el professorat experimentador. Tal i com es va determinar a l'inici de la recerca, s'ha procurat no donar cap mena d'indicació que porti a la identificació del centre ja que el compromís de confidencialitat va ser estricta per part meua. Així, doncs, els centres estan numerats i només hi ha la indicació del tipus de centre i del dia en què es va efectuar l'entrevista.

Tal i com resulta metodològicament preceptiu en aquest tipus d'instrument s'ha reproduït la transcripció literalment sense corregir res i mantenint el registre col·loquial de l'entrevista. S'hi ha deixat, doncs, els castellanismes, les interrupcions i les errades sintàctiques tal i com es van produir.

Aquestes entrevistes van tenir lloc durant el mes de juny de l'any 2009 quan el curs s'havia acabat, els alumnes s'havien presentat a les PAU i el professorat participant tenia ben fresca l'experiència passada així com l'enquesta que se'ls havia demanat prèviament que complimentessin.

---

**CENTRE 1**  
**Escola concertada religiosa**

**Dia 15 de juny de 2009. 10: 30 del matí.**

**Professor/a: À.**

**Entrevistadora: M.**

**M.: Jo ara et faré l'entrevista À. Simplement... jo no intervindrè ni comentaré res del que em diguis... no t'ho prenguis com a falta d'interès sinó per no condicionar res del que puguis pensar o dir. En tot cas ho farem al final. Simplement tu em vas dient el que a tu et sembla de les preguntes que jo et faci, d'acord?**

**À.: Sí, d'acord.**

**M.: Aleshores, podries descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural, és a dir, coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc... Com que tu has tingut dos grups, aleshores m'interessaria que em fessis una mica també de valoració dels dos grups, de l'A i el B.**

**À.: El primer grup, el A, era un grup molt mmm... bueno, amb moltes dificultats: dificultats de comunicació oral, comunicació escrita, dificultats de comprensió lectora, moltes... era un grup amb un nivell molt baix, culturalment també, era un nivell molt baix, amb molts pocs coneixements. Interès per la matèria?. Era un grup molt passiu, per tant el mateix interès que per la resta de les matèries: poc. El grup B, l'Humanístic-Social, era un grup millor, amb un nivell més alt i amb un grup de gent molt més potent, però aquesta gent no va fer l'elecció d'Història de**

l'Art per a les PAU i per tant suposo que això ha repercutit en el seguiment del curs. És un grup millor...un grup amb *bueno*, amb més capacitats, més recursos, un grup amb... amb més nivell en general.

**M.: Podries distingir, dins de cada grup, el nombre aproximat... aproximat de persones que considerariem bones en rendiment, mitjanes i dolentes, amb nombre aproximat?**

À.: A veure, a l'Humanístic hi havia una persona bona, una, dos-tres amb un nivell regular, i la resta amb un nivell molt baix; l'altre grup, el de Socials, hi havia quatre-cinc persones amb un nivell molt bo, unes cinc o set persones amb un nivell mig, i la resta dolent.

**M.: O sigui que hi havia més persones bones en el grup dolent, diguéssim...?**

À.: No en el 2, en l'Humanístic-Social, en el bo...

**M.: En el grup B que és el d'Humanístic-Social hi havia quatre-cinc persones que deies bones...**

À.: Bones, molt bones, sí...

**M.: I en el grup A, una persona...**

À.: Una persona... en l'Humanístic, que és el grup A, és el grup que ha fet la part de clàssic, d'Art clàssic, hi havia una persona bona, només una, amb un nivell bo, una persona bona de coneixements, treballadora, amb recursos, amb capacitat...

---

**M.: Molt bé... Podries descriure breument l'entorn social del grup? O sigui professions dels pares, ambient familiar, etc... fins on arribi el teu coneixement eh, vull dir que anem a fer el perfil.**

À.: Sí, sí... aquest és un barri de serveis, i per tant classes mitjanes-baixes o obreres-treballadores, i realment no sé molt més, no sé molt més... perquè no sóc tutora d'aquest grup jo i no hi tinc gaire... L'ambient familiar?. Normalment hi ha quatre o cinc alumnes amb problemes familiars per grup, normalment, és la mitjana del col·legi, per tant suposo que en aquests grups també. Nenes amb problemes d'anorèxia i coses d'aquestes i hi ha famílies molt desestructurades i complicades en situacions problemàtiques, perquè és la mitjana d'alumnes del col·legi.

**M.: Molt bé... Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament les qualificacions a l'alumnat?**

À.: Facilíssimes... de fet és un material molt bo, molt bo, i m'ha agradat moltíssim.

**M.: Com ho feies això, o sigui passaves la prova i llavors quan tornaves les notes...**

À.: Com que com ho feia?

**M.: O sigui...**

À.: Ah, immediatament, al dia següent jo... he seguit la consigna que m'havien donat, és que normalment ja ho faig així, i feia la correcció en veu alta, hi havia preguntes que desenvolupava més, preguntes menys, perquè la correcció normalment durava tota la hora i inclús una miqueta més eh... La correcció de la

prova, en veu alta els alumnes, a l'endemà, sí... La correcció meva? Ràpida... vint minutets, que amb les transparències era molt ràpida.

**M.: aleshores, a l'hora de corregir, a l'endemà feies... o sigui, ells treien la pregunta correcta, o els hi feies argumentar...?**

À.: Moltes vegades preguntava "A veure Bea, aquesta, tal...", i d'altres vegades ho feia jo.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

À.: Més ràpidament sí.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament, prescindint del tipus de prova eh... Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat?**

À.: Sempre millor, millor...

**M.: Per què?**

À.: Doncs perquè l'alumne se'n recorda de la pregunta, la té encara al cap, té encara el neguit de l'examen i és molt més adequat d'intervenir, perquè si es triga molt no se'n recorden ja de res i els importa un... res. *Les importa un pimiento, vamos, que decimos en castellano...*

---

**M.: Sí, exacte... Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO?**

À.: M'han agradat perquè hi havia tipus diferents de proves: hi havia preguntes de comprensió, preguntes més de memorització, de coneixements, preguntes de deducció... M'han agradat molt, molt.

**M.: Fins ara doncs m'has assenyalat punts forts, podries dir-me algun feble?**

À.: Doncs, preguntes amb un nivell de redacció, pel meu alumnat d'aquest curs, una miqueta complicat.

**M.: La redacció de les preguntes?**

À.: La redacció de les preguntes, sí... I l'elecció dels textos, de les cites, una miqueta complicat, perquè he tingut un curs molt fluix. Malgrat que és un grup d'Humanístic, que se suposa que farà Filologies i tal... doncs malgrat això, suposo que bueno, per aquestes dificultats que he assenyalat abans.

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir, com que passen més proves sovint estudien més sovint. Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi de l'aprenentatge?**

À.: Jo penso que és millor, és millor fer aquest tipus de prova, però hi ha una complicació: es mengen moltes classes, moltes hores de classe, però suposo que això, com que és un auto aprenentatge també va millor... És que no ho sé.

**M.: Compensaria, diguéssim...**

À.: Sí, sí... o no sé si encara és millor, perquè cada vegada més penso que l'autoaprenentatge, és a dir la reflexió sobre el propi aprenentatge és molt millor que l'aprenentatge d'escoltar a la classe, de sentir a la classe, a la professora o al professor.

**M.: Creus que l'alumnat, de mitjana, quan ha fet les PCO li surt millor la PO que no pas quan no l'ha feta?. Creus que hi ha alguna relació?**

À.: No ho sé, això m'ha quedat molt clar... no m'ha quedat molt clar, perquè l'anàlisi té una dinàmica pròpia, té una estructura pròpia, implica molta redacció, molta elaboració de conceptes i una prova objectiva no ho facilita.

**M.: Sí, però la pregunta o la hipòtesi de treball és si un alumne fa més proves objectives...**

À.: ...més proves objectives té més coneixements...

**M.:... i llavors si això repercuteix d'alguna manera que quan s'ha de posar a escriure també té un esquema més clar, o li facilita, encara que no sàpiga escriure o encara que tingui dificultats.**

À.: És que jo continuo dient que no, això no em queda clar.

**M.: No t'ha quedat clar...**

À.: No, no... no sé traslladar-lo.



---

**M.: No veus que hi hagi relació?**

À.: Suposo que relació n'hi ha, i tant, però que no... no sé, no m'ha quedat clar, per a aquest tipus de prova de les PAU eh, per a l'anàlisi... Evidentment sí que està millor, perquè té més... a veure, és que jo he reflexionat una miqueta i no tinc les coses clares, perquè en realitat les proves objectives és reconeixement de... bàsicament identificació, i fer un anàlisi és elaboració, i no sé, no sé jo la translació que hi ha d'estratègies, de tal, d'una prova a l'altra, no ho sé, no m'ha quedat, no ho sé, no ho sabria dir jo. No sabria respondre jo si aquesta hipòtesi és correcta o no; han estudiat més, i això és bo, han reflexionat més sobre les seves capacitats i això penso que és molt bo, però no sé, aquesta hipòtesi... no sé.

**M.: Tu has fet dos grups i per tant has experimentat fer proves objectives durant el primer trimestre amb un grup i proves objectives no amb aquell grup, al següent... Els resultats que hagin pogut obtenir en les proves que tu feies, prescindint de les obertes que s'analitzen a banda, tu creus que sortien millor o pitjor, o que hi ha algun altre factor que ho pugui explicar?**

À.: A veure, al primer grup les proves objectives anaven tant dolentes o tant mal com les proves obertes, perquè són alumnes amb moltes dificultats. Al segon grup, les proves obertes i les proves objectives anaven millor.

**M.: Tu creus que és degut fonamentalment al...**

À.: A veure, jo lo que he vist és al segon grup... al primer grup la veritat és que no he vist moltes diferències, però al segon grup jo penso que han ajudat, les proves objectives han ajudat a la...

**M.: Aquest segon grup quin seria, el B?**

À.: El bo, el B, el B... El segon grup és... el bo és l'Humanístic-Social, i el dolent és el... el B és el bo.

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les correccions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? És a dir, la qualificació dels exàmens que feies tu normals...**

À.: Normalment sortia una miqueta millor.

**M.: Les proves objectives?**

À.: No, els meus millor que les proves objectives. Les proves objectives sempre... bueno, notes molt més baixes.

**M.: Notes més baixes a les proves objectives, i eren més altes en els exàmens...**

À.: Una miqueta més, no molt més, però una miqueta més, sí, un punt, punt i mig...

**M.: I a què creus que és degut això?**

À.: Jo penso que lo que he senyalat abans, les dificultats de comprensió lectora dels meus alumnes, és que no entenien bé, trigaven molt en llegir la pregunta, i moltes vegades és que no s'aclaraven.

---

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa, ens pots dir com?**

À.: A veure sí, hi havia una cosa... moltes proves objectives tenien a veure amb els materials, o moltes preguntes de la prova oberta tenien a veure amb els materials, i això evidentment a mi també m'ha significat que part d'aquest material que jo no feia

l'he utilitzat evidentment perquè l'alumnat tingués possibilitat de respondre les preguntes, i m'ha endarrerit una miqueta.

**M.: I t'han semblat interessants aquests objectius? Els has utilitzat no?**

À.: Sí, sí sí sí sí...

**M.: Molt bé... Les PCO creus que han estat útils per altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

À.: No, jo penso que han estat positives per a ells perquè s'han adonat de... bueno, insisteixo, de les seves capacitats de resposta... de resposta a preguntes formulades una miqueta més complicades, però no... i de les seves capacitats, doncs això, de deduir, de... jo penso que han estat útils. De fet deien al final "això sí que és una prova objectiva", perquè hi havia tipus diferents de preguntes. Les preguntes que al principi els semblaven molt injustes eren aquestes de completar, aquestes de si faltava una part o no faltava, aquesta és... era un tipus de pregunta que era "les característiques... eren textos... les característiques de tal està completa, no està completa, està mig, falta alguna cosa?"

**M.: Que són les d'avaluació, diguéssim, aquelles de "a un alumne li preguntes i contesta això..."**

À.: Aquestes, sí, aquestes...

**M.: Molt bé... Bé, ara repassarem una mica el que m'has contestat en la enquesta. Has fet algun altre tipus d'activitat d'avaluació del context de l'alumnat davant les proves obertes i les PCO, suposo que sí, però...**

À.: Sí, proves d'anàlisi, i anàlisi d'obres i respostes curtes al grup que no li feia la prova objectiva.

**M.: Quan feies a prova objectiva en un grup, a l'altre grup també els hi feies una mena de prova o feies classe normal?**

À.: Sí, no, no... Feia prova, sí perquè eren les proves d'avaluació, però no totes, no cada vegada perquè les proves objectives eren moltes proves.

**M.: Ja... Dius que la teva experiència, que l'actitud d'acceptació de l'alumnat ha estat bona.**

À.: Sí, en principi no perquè...

**M.: Per què no?**

À.: Doncs per les notes, pels resultats: lis semblaven proves molt difícils i les notes molt... claro, eren dolentes.

---

**M.: I a més eren molt justes les notes, no les podien protestar.**

À.: Exactament... I a més a més, quan jo feia la correcció a classe s'adonaven que no eren tant difícils ni tant complicades... per tant jo insisteixo que tenien un problema molt gran de comprensió lectora, però molt eh, molt greu.

**M.: Bé doncs aquí hem acabat. Ara el que sí et demanaria és si vols fer algun comentari lliure d'alguna cosa que diguis "no m'ho has preguntat i vull fer aquest comentari, o vull donar alguna idea més"...**

À.: No, la veritat és que aquest tema de la redacció... a veure, jo suposo que també, ara no tinc tot el material davant, però una part del material era molt específic, molt concret, però la veritat és que m'ha semblat bé; el material m'ha semblat molt idoni, molt bo, i les proves objectives m'han semblat molt bones, la veritat.

**M.: Les podràs utilitzar l'any que ve, vull dir ja et queden com a...**

À.: Oh i tant, i tant, i tant... Ja m'agradaria tenir proves d'aquestes per a Història també, que dono Història jo també a 2n...

**Molt bé Á., moltes gràcies.**

---

**CENTRE 2**  
**Centre Públic (IES)**

**Dia 17 de juny de 2009.**

**Professor/a: I.**

**Entrevistadora: M.**

**M.: I., pots descriure el grup que has tingut pel que fa al que podíem anomenar àmbit cultural, és a dir, coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc. I si hi ha dos grups, com és el teu cas, que em diguessis una mica el grup "A" qui l'ha portat, qui ha portat el grup "B" i quina especialitat hi havia a cada grup.**

I.: En principi, tal com vosaltres veu pautar, doncs nosaltres som un centre que tenim dues línies que fan Història de l'Art, una la fa, que és el d'Humanitats, la fa obligatòria que és la de modalitat, és la "A", i és la que he fet jo i aleshores, la "A" és de Ciències Socials; hi ha dos cursos de Ciències Socials i és una optativa o sigui, que hi ha una mostra dels dos cursos de Ciències Socials que la poden agafar. El perfil socio-cultural d'aquests alumnes enguany ha estat doncs, d'un perfil molt baix, és a dir, alumnes que tinguessin pares universitaris crec que en els tres grups d'humanitats i de ciències socials devia haver, es podien comptar amb els dits de la mà, o sigui, molt pocs. Interès per l'assignatura cap, ni un, el primer quadri... o sigui, en començar, nosaltres vam exposar doncs, l'assignatura, vam exposar la programació, vam exposar què faríem, què ens havíem apuntat doncs a una experiència de la universitat que ens feia molta

---

il·lusió, que seria molt interessant, que els ajudaria molt a estudiar, a repassar, ho vam vendre molt bé, no.... i ells indignats, *que què, que no! que de cap de les maneres, què comptaria això, per la nota? I tant que comptarà*, de seguida ja vam... evidentment, tot ha de comptar perquè sinó és un esforç que no es vol fer. Bueno, sobretot l'A.M. A. (*inicials de l'altra professora*) va tenir una lluita impressionant, tant és així que com és optativa i després d'uns dies determinats la llei et permet que puguis canviar; de tenir baixes, baixes considerables perquè no estaven disposats a fer tants exàmens i ara, a una optativa! Els d'humanitats, per altra banda, que és als que hi feia jo, doncs no van tenir cap més remei, ells és una assignatura que els importa moltíssim malgrat no tinguin interès per saber-ne, si que tenen interès per treure bona nota i aprovar perquè és un 20% a la selectivitat, i per tant això, mira és la pastanaga. Interès cultural per l'assignatura ni un, què hi havia més a sota de l'assignatura, allò background, ni un, és a dir, va ser com desesperant, l'A.M. i jo ens vam reunir i vam dir, escolta, truquem al la M. R. i diem que ho sentim molt, que la nostra voluntat era excel·lent, però que no ens *ensortirem* perquè és que quedarem com *cotxeros* perquè aquest any no ens havia passat mai amb tots els anys que nosaltres fem bonament el que podem.. el pitjor any, molt absentisme, avui feies una prova i no hi eren tots, pensaves *bueno*, a veure, aquests tres que faig jo, *bueno*, mmm.. demà a veure si en pesco dos més, per *almenos* per poder enviar tot, *bueno* no doncs, què us va bé que fem demà la prova? Sí, perfecte! Perquè pensaves *bueno* demà podré tindre quatre més i a l'endemà pescaves quatre més però sempre te'n faltaven dos o tres... horrorós, horrorós. Ha sigut, mmm... un any dur en aquest aspecte, però, però també haig de dir que poquet a poquet, poquet a poquet, poquet a poquet, hi van entrant i van entrant de tal manera que quan es van acabar aquestes proves per la meva part, les reclamaven, *escolta per què no fas aquelles*

*proves tan interessants? Allò sí que ens anava bé!. No perquè aquest quadrimestre no us es les faré... va però si una, no ho diguis que les fas!. Dic no, no, perquè llavors això no té cap validesa, no pot ser home. Sí, sí, sí perquè és clar els ensenyava pautes, van aprendre pautes amb les proves. Van aprendre a llegir coses, a estar tranquils i llegir, aaa!!! vam fer de mestre tita, saps allò bueno ara, quanta estona tardàvem per fer una prova; hi havia proves, la primera prova que vam fer, jo vaig començar per escultura, perquè tinc aquesta neura no començo per arquitectura noi, començo per escultura i aleshores l'espai és més difícil d'explicar i d'entendre i llavors nosaltres comencem per arquitectura ai, per escultura. Doncs la primera prova d'escultura no sé pas quant vam tardar. Allò va ser un camí llarguíssim, penso bueno, no passa res és que si voleu la fem en dos sessions, com que jo sóc la profe d'història i la d'art alhora i les tinc pràcticament seguides, li vaig demanar al profe del darrera: escolta te la canvio i tal jo necessito més estona, i no hi ha problema la fem en dues hores però vosaltres ho llegiu, vosaltres ho mireu ho analitzeu ja veureu, us ajudarà moltíssim. La cosa va anar així, va anar així, vam fer l'examen d'escultura, la prova escrita, d'aquestes del tipus selectivitat tot solemne fins que ja van començar a veure que això tenia un sentit, que és veritat, perquè ja havien començat a aprendre coses, ja les havien començat ... que costa molt ensenyar una miqueta a estructurar i la veritat és que va funcionar relativament, per lo que tenien relativament. Ara m'han enviat les proves, ens han enviat vaja a l'A M<sup>a</sup> i a mi les proves obertes diguéssim del primer quadrimestre i doncs clar doncs, en les correccions coincidim però gairebé molt contenta vaig dir mira, les vaig corregir totes dues jo, l'A M<sup>a</sup> diu corregeix tu no em veig amb cor, és el meu primer any, bueno vam fer negociacions ... vaig dir tu no et preocupis, tu fes això que jo et corregiré. I aleshores molt bé eh, vull dir les persones que els hi posaven un 1, amb nosaltres*



---

tenien un 1, les persones que tenien un 3'6 igual amb nosaltres tenien un 4'2, però això és una diferència mínima. Els notables coincidien amb notable i bé hem estat animades perquè la cosa s'aproximava i la veritat és que el resultat final del Llimona i dels altres va ser infinitament millor que el primer, va ser infinitament millor i suposo que ho serà a l'hora de comparar. Jo només penso que m'ha sabut greu de no poder fer els altres, l'altre quadrimestre jo perquè poder l'alumne avalua més, en sap més, té més... és més *gallito*, això que deies tu de mireu, què veieu, quines paraules ho traduïu doncs jo també els hi faig; els hi dic és que vosaltres a dins vostre hi ha alguna cosa que no coneixeu, va pregunteu-s'ho que vagin sortint i us quedareu parats; ja veureu és que sou capaços de coses que no sabeu i això és un repte, posar-se al davant d'una obra, agafar llapis i paper i escriure què sentiu, què experimenteu, què veieu i la persona més tanoca que no en donaries un ral, és un artista moltes vegades; és que això serveix tant per treballar l'autoestima, tan que la veritat és que creixen molt, o sigui que ha sigut una bona experiència en aquest aspecte.

**M.: Molt bé, ja has contestat a moltes preguntes... nem... no no ja està bé això, ha de ser lliure. Dintre del teu grup, tu has anat a l' "A", no? Dintre del teu grup "A" podries distingir el nombre aproximat de persones que consideraries bones, dels 23 que has tingut? Quantes n'hi hauria aproximadament de 3, 4, 10, 12, etc., no? Quantes mitjanes i quantes fluixes.**

I.: Molt bé, és un grup que podríem dir que bo, bo, bo, poder 3, bo, bo, bo. Perquè hi ha una persona que és molt bona però té unes dificultats impressionants de... una dislèxia tremenda i aleshores precisament és molt bo fent prova de

correcció objectiva, treu 10 sempre, te les clava; i en canvi, a les proves que ha d'escriure, uff és una altra cosa.

**M.: I mitjanes dolentes diguéssim, o fluixes?**

I.: Mitjanes seria doncs, la resta i fluixíssimes d'un 1, també 4 ó 5 o sigui, que lo mateix de bo, lo mateix de dolent i la resta una mitjania; que són els cursos que a l'hora de la veritat, són còmodes per a un docent perquè són els que t'obliguen a treballar per fer-los anar cap dalt i ja pensa que s'han donat de baixa molts, eh.

**M.: A veure, pots descriure breument l'entorn social del grup, professions dels pares, ambient familiar, etc.?**

I.: *Bueno*, majoritàriament n'hi havia un que els seus pares són universitaris i la resta doncs, estudis primaris i d'extracció social baixa.

**M.: Les proves de correcció objectiva t'han resultat fàcils de corregir, i per tant, de donar ràpidament les qualificacions a l'alumnat?**

I.: Sí, molt fàcils.

**M.: Com ho feies, la correcció?**

I.: El dia següent com que nosaltres tenim 7 hores de classe, doncs al dia següent d'haver fet les proves com que ja ho tenien i estaven molt freds, tornàvem a repartir els exàmens i aleshores ells tenien les seves respostes i ells comprovaven les respostes que tenien malament i discutien per què. Doncs n'hi havia respostes que donaven peu a la discussió i això és *lo que* a mi em divertia i m'agradava, no? doncs els hi deia: *tingueu en compte que un examen no és res més que allò que ens deien en francès, una col·lecció de trampes per caure-hi i que tu has d'estar*

---

*segur de què hi ha moltes coses semblants però que no són iguals i que destriar això és saber i aleshores això has d'estar molt al tanto. O és que he fallat aquí perquè m'he confós en això, és que... Molt bé ja heu enraonat, perfecte. L'altre: pues jo no ho veig, llavors el que ho veia ho raonava. Llavors això era molt ric i fèiem ... perquè jo penso que valia més la pena això que no pas doncs dir n'has fet 36, n'has... a mi més igual el número, sóc de lletres. Llavors, però quina nota tinc? Diguem, a mi no em feu calcular aquestes notes, jo si voleu us es les calculo, aquesta és la fórmula, sabeu? I amb la calculadora la teniu, però a mi més igual un 7'3 que un 6'8, jo vull que sapiguen que les 10 que heu fet bé o les 12 que heu fet malament no les tornaríeu a fer malament ara perquè les heu entès; ah sí, perfecte... no perquè a mi aquest text m'ha fet confondre... no perquè tu saps que la constitució de tal any no és això i per tant has de mirar una mica més i tal... uns anaven relacionant els fets; després feien preguntes, per exemple: aquesta pregunta és molt cultural és molt social, és molt política, és molt econòmica, és molt ... perquè són els diferents àmbits que formen la història i llavors evidentment això ens donava uns debats importants i jo és que ho trobo excel·lent fer classe així la veritat.*

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat a l'avaluació més ràpidament?**

I.: I tant!

**M.: I creus que donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat?**

I.: Jo crec que és infinitament millor, perquè a veure, corregir l'error el que l'ha fet *bueno*, és el que clàssicament diem...no? és *lo que* es pretén i aleshores no

arrossegat els disbarats per a la pròxima prova sinó que immediatament ja l'hagis corregida és fantàstic.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les proves tal com estaven muntades, has vist... has comprovat que hi havia un ordre interior?**

I.: Sí.

**M.: I... hi ha hagut una relació amb els objectius i el material que us enviàvem per correu electrònic?**

I.: Sí, molta! Perquè jo comprovava, abans d'explicar, comprovava, *bueno* a veure, que no em deixi res, que estigui tot coordinat, que estigui tot explicat i efectivament, estava tot molt pautat i molt seguit. La veritat és que com a guia didàctica, aquest tipus de prova ja és bona; vull dir, a l'A. per exemple, l'anava de perles; *i a tu què t'han enviat això? Sí, pam! S'ho mirava, s'ho estructurava i tal i deia bueno, és que ara ja sé com explicar-ho. Li anava molt bé.*

**M.: Hi ha algun punt feble en? ... perquè fins ara sempre estàs parlant entusiàsticament...**

I.: *Bueno*, el punt feble és el problema que tenim tots els que ens dediquem a això. Que quan han de llegir tres textos seguits: *quin horror! S'ha de llegir molt!* Quan haig de comparar dos imatges: *què divertit, què fàcil.* És un problema que tenim nosaltres també, tenim els profes també aquest problema... i *bueno*, el text, llegir-lo, comparar-lo, és un esforç, és un esforç, no hi estan acostumats, això era *lo que: ui no va, les de text ens les saltem!... sí home! De què? Ni pensar-ho!* O sigui, els textos els ha costat més.

---

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat en l'esforç? És a dir, estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o poder pitjor aquest passi de proves pel que fa a l'aprenentatge?**

I.: Jo crec que és bo, és bo perquè refresca i serveix per agafar mètode, però també en el fons me n'he adonat que de vegades se'n refien una mica perquè com que se'ls hi donen tantes dades, ells llegint-lo una vegada, les seves feines, els seus apunts i tal, ja estructuraran tot i aleshores jo me n'adono que per fer exàmens de text estudien menys, per fer exàmens objectius, o sigui, dels oberts, es preparen més i no ho entenc, perquè dic *bueno*, però perquè això ho llegeixes i et dóna pistes i tu ja ho lligues però ho has de saber, has de saber exactament igual, i llavors jo penso que se'n refien més, se'n refien més, eh? El que passa és que és una praxis molt continua, molt continua i els hi dóna hàbits, evidentment.

**M.: O sigui, prescindint de què estudiïn més o menys abans, el fet que hagin d'estudiar ni que sigui una mica amb més freqüència que amb les proves obertes perquè tens dificultats de correcció, no? El fet de passar la prova i després corregir-la creus que és un acte d'estudi que reforça el coneixement?**

I.: Sí, totalment. O sigui, per mi un examen ara i sempre ha estat una eina d'aprenentatge. I aleshores jo no classifico mai en els exàmens, els hi dono. Ara ens han enviat el departament d'ensenyament les ordres de començament d'aquest curs que m'han omplert de satisfacció i de joia, que els exàmens es podien donar als alumnes i jo fa 20 anys que els dono i sempre els hi dic, si ve un inspector ja anireu a veure'm a la Model però això és per a vosaltres no és per mi

per agafar pols; doncs al final de curs tots aquests... només em guardo els trimestrals perquè *bueno*, la llei és la llei, però a final de curs els alumnes agafen tots els exàmens tenen il·lusió, els miren i poden preparar la selectivitat amb el seu propi aprenentatge. Que jo sempre he congregat amb aquesta idea i en el cas d'aquest tipus de proves jo l'únic problema que hi veig, és que no he pogut fer tot el curs. M'hagués agradat poder fer el primer quadrimestre i el segon. Perquè és clar al primer quadrimestre quan els vaig tenir entrenadets, ja es va acabar i aleshores al segon, que al segon hi ha poder més suquet, que s'ha d'aplicar tot el que hem après al primer, perquè començar pel clàssic és aprendre metodologia, doncs aleshores m'he quedat que no l'he pogut fer, eh? Llavors l'A això li ha anat molt bé, perquè al primer trimestre va estructurar-ho, encara que no vam fer les proves, va estructurar-ho molt i tal i és el mètode, i al segon quadrimestre doncs no li ha anat tan malament amb ella, li ha anat bé, jo com a companya penso que ella que ha començat... a més es jubila l'any que bé, és una dona amb una empenta tremenda, per una altra que no vol fer res, i ella sí, sí *va porta, porta, que ens hem d'apuntar... és d'aprendre coses vinga, va!* O sigui que fantàstic, jo això si que ho he trobat a faltar!

**M.: Era provar el mètode de la recerca, o sigui l'any que ve tu tens els exàmens de primer i de quart i de segon quadrimestre i per tant, podràs perquè voldràs en aquest sentit, no? O sigui, tu te'ls has quedat els exàmens, no?**

I.: Sí, o hi tant! *Hombre* i els utilitzarem però abastament! Mira, ja tenim a la copisteria les d'arquitectura del segle XX, que ens heu enviat el CD i tal per tenir tota la col·lecció i els hi passarem contínuament l'any que ve.

---

**M.: Tu creus que l'alumnat en general i de mitjana quan han fet les proves objectives li surt millor la prova oberta que no pas quan no les ha fetes? Creus que té alguna incidència fer aquestes proves tal i com estan dissenyades en el resultat, en la eficiència de l'aprenentatge?**

I.: Jo penso que sí perquè ens repassa tots els àmbits. Els hi repassa teoria de l'art, els hi repassa l'estructura de la metodologia de l'anàlisi, els hi repassa el context, els hi repassa el significat i la funció... o sigui, els hi va donant pautes i ho van repassant; jo crec que sí, que està fet precisament per fer unes bones proves obertes, em sembla a mi.

**M.: Hi ha algun altre factor que pogués explicar el millor o pitjor resultat, com a conseqüència d'haver fet les proves objectives?**

I.: Les proves objectives és insistir més en el tema. Vaja jo ho veig així, és que fas més insistència en aquell tema i aquell tema a l'hora d'avaluar doncs ha d'estar més consolidat teòricament.

**M.: Les qualificacions de les proves obertes eren més altes que els proves normals que feies tu obertes? O sigui, els hi sortien més alt, més bones notes del text que de les obertes o al revés?**

I.: No, alguns casos sí, però no. No, generalment no. Contràriament a les proves que havíem fet fa anys d'història que les utilitzo contínuament, jo les segueixo treballant i tal perquè em semblen unes proves excel·lents, en aquelles sí que al haver-hi 10 ítems moltes vegades els bandarres treien més bona nota, però en aquestes no. Amb aquestes el bandarres en fallava 18 ó 20 i el bo te les treia.

**M.: No em refereixo tant a això sinó al... si la majoria dels alumnes treien més bona nota de la prova objectiva que de l'oberta o no.**

I.: No.

**M.: O sigui l'alumne bo, suposem... treia un notable...**

I.: L'alumne bo, que és retòric, perquè tinc uns quants i que d'allò... no sap fer proves objectives, no li surten bé. *Ui text no.! Però per què no?* L'alumne que és, del que no en donaries dos rals i que no l'agrada llegir gaire i que escriu bastant malament, les feia bastant bé.

**M.: Per tant, aquí poder treia millor nota que en el cas diguéssim del... i en canvi el que és més notori tu creus que treu pitjor nota en el text que no pas en l'examen obert.**

I.: *Bueno*, s'ha notat en el nostre cas, no sé què haurà passat en la selectivitat, eh però.

**M.: Ja en parlarem. T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat?**

I.: Sí.

**M.: Pots dir com els has utilitzat?**

I.: Sí, sí. Els materials d'ajut els comparava amb els nostres materials, i la... *bueno* amb els nostres esquemes metodològics a veure què expliquen primer, que fem això, que fem allò... per l'avaluació de tal i qual, si eren coincidint s'ampliava o el que sigui. Ens ha semblat molt interessant la situació que donàveu dels



---

contextos històrics que això a vegades queda una mica fluix per homogeneïtzar-ho, perquè un l'explica d'una

manera i un l'explica d'una altra; el context històric és una mica més peculiar i llavors *bueno*, doncs context històric d'aquesta etapa, context històric d'aquesta altra i tot això pot servir perquè en aquesta època ha estat fascinant fer aquest descobriment per a alguns alumnes... *"ah! I llavors totes les obres poden... No! és que totes les obres, no! Aquests senyors són coetanis; viviu en una època que el context històric el podeu anar emprant. Ah! Pos això és fantàstic, llavors només m'haig d'estudiar tres coses... Però a veure, entens la diferència d'obra és autor i és època i en una època no hi ha un sol autor, n'hi ha molts! I llavors tu estudies molts estils, molts autors, de diverses èpoques"*. I això és entendre com es col·lapsa, *bueno*, suposo que deu passar sempre però aquests any ha estat més complicat i això ens ha ajudat, la veritat, perquè algunes vegades inclús els hi havíem fotocopiats coses que vosaltres ens enviàveu.

**M.: Les proves de correcció objectives creus que han estat útils per altres finalitats didàctiques? O creus que poden tenir algun tipus d'impacte negatiu?**

I.: Jo... negatiu no li veig, no, jo no veig negatiu, home si fos verdader o fals sí perquè s'agafa un mecanisme però amb aquest tipus de proves no hi ha mecanisme, hi ha contenció, jo crec, jo la veritat és que les utilitzaré per repassar i les utilitzaré per... per... d'alguna manera inclús per recuperar gent que ... per recuperar... i sobretot ara que la llei marca que s'ha de treballar tant l'expressió escrita i oral; és molt important inclús llegir-les en veu alta algunes, repartir-les en classe i llegir-les en veu alta i intentar discernir-les en veu alta, i per què i

explicar-les, perquè si una persona llegeix bé i comprèn bé aquell mínim text que ha llegit ja compara amb un altre, doncs ja està bé, jo sí que ho penso utilitzar M.:, em sembla interessant, això la llàstima és que a la selectivitat no es faci així.

**M.: Aquí hi ha dues preguntes de l'enquesta que no les has contestades o no... i simplement ara te les formulo per si vols dir alguna cosa o no. A la pregunta 23 deia, com bé saps la hipòtesis de la recerca en la qual has participat pressuposa que l'alumnat que ha fet les PCO ha disposat d'una eina i una freqüència de proves superior i que això ha de repercutir positivament en els resultats de l'aprenentatge. Consideres que en el teu cas ha estat així?**

I.: *Bueno*, sí. Sí, sí, sí. I per què no la he contestat jo? És que estava pensant: per què no he contestat jo això? Considero que sí, el que passa que també considero que ha estat així "*mano en tanto*" perquè no ho hem fet contínuament, saps? Hauria estat així gairebé segur.

**M.: Molt bé. Consideres que en el teu cas, els alumnes del segon semestre han tret millor qualificació encara que no hagin fet les proves objectives, el fet d'haver acumulat experiència al llarg del curs o per qualsevol altre factor?**

I.: Jo sí, l'avaluació com a criteri és com un acte material, la última és la que val i per tant, hi ha una experiència acumulada en un individu que no és el mateix a l'octubre que al maig, dic jo.

---

**M.: I aleshores quedaria com a pregunta final, si vols fer algun comentari, alguna... o vols manifestar alguna opinió o alguna qüestió que no t'hagi preguntat, per acabar.**

I.: Jo crec que, em sembla que te les he contestat totes encara que no m'hagis dit res, però no... jo penso que aquest tipus d'eines ah! Et donen feina, perquè és veritat que et donen feina, però també te'n faciliten molta perquè t'ajuden, t'ajuden i et... et marquen una miqueta pautes que a lo millor tu les feies i et va bé. Altres que poder no les feies tan bé i dius *bueno*, me n'agafo aquestes pautes que són per exemple l'arquitectura que ens heu enviat ara que és en la que tots anem més fluixos i en sabem menys, almenys jo, d'explicar arquitectura doncs clar ens les hem mirat amb fruïció, hem dit arquitectura per fi! Ara tindrem unes pautes, ho farem a més tot junt, és molt important tot junt perquè tenim la... ho dispersem una mica i al tenir-ho tot junt i tot pautat i tot que una cosa interfereix en l'altre, intervé... És molt interessant, tampoc som experts, eh?

**M.: Molt bé, moltes gràcies I.**

---

**CENTRE 3**  
**Centre Privat laic**

**Dia 16 de juny de 2009. 10: 30 del matí.**

**Professor/a: J C.**

**Entrevistadora: M.**

**M.: Pots descriure el grup o grups que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.**

J.C.: Hi havia dos grups, el A podem anomenar que és el grup social i humanístic, d'aquesta especialitat de Batxillerat, i el grup B seria el grup d'arts, de Batxillerat artístic. Llavors clar, hi havia dues diferències que són bastant grans entre els grups, començant per això, per l'interès mateix. És sorprenent, però sembla ser que tenen més interès per l'art com a fenomen social els del Batxillerat social i humanístic, més que no pas el Batxillerat artístic que, sobretot, els interessen més les qüestions formals. Per tant, la història de l'art plantejada com la plantegem nosaltres, moltes vegades satisfà més els del Batxillerat social – humanístic que no pas els del Batxillerat artístic que potser esperen una altra cosa, esperen altres comentaris i una altra forma d'aproximar-se a la història de l'art. En quant a capacitats prèvies dels alumnes o coneixements previs dels alumnes, home, els del batxillerat social i humanístic, han passat per exemple per una Història Contemporània i tenen ja una base doncs de processos socials també, sobretot del XIX i del XX que ens afecten també com a historiadors de l'art, els altres de més antics no, se'ls hi ha de subministrar a mida que avancem la matèria, cosa els

---

d'artístic llavors no tenen, i això es nota una mica aquesta cadència i a més a més, també les seves facultats lectores podríem dir, són més elevades les del social i humanístic que no pas les del batxillerat artístic, o sigui aquí sí que hi ha una gran diferència. Als uns els hi és més fàcil llegir, els hi és més fàcil comentar, i els del batxillerat artístic els hi és molt més difícil. És una cosa que hem de treballar moltíssim i que realment els hi costa.

**M.: Pots distingir dins dels grups un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

J.C.: Al grup A, social i humanístic, tindríem uns set alumnes "bons", llavors en tindríem, els trenta – dos que eren en tindríem això, potser la meitat de la classe són alumnes "mitjans" que van fent i s'ho van traient, llavors tindríem uns altres set que serien alumnes allò, considerats "dolents", que els hi costa molt de treballar, bàsicament, no és que siguin faltats de capacitats, però bàsicament és això, l'esforç. En el batxillerat artístic potser, doncs, és més difícil de dir-ho, potser dels alumnes "bons" en tindríem dos o tres, però que curiosament es van despertant al llarg del curs, és a dir, no comencen sent alumnes com els de l'altre batxillerat, que des del principi del curs ja veus que hi ha unes grans qualitats i que simplement cultivades i treballades fan un molt bon curs, sinó que la cosa es va despertant cap al final i no sempre, a vegades. Aquest no hem estat amb aquesta sort, però sí que podríem dir que tenim dos o tres alumnes bons a l'artístic, la resta mitjans i alguns dels alumnes "dolents" que fan els exàmens amb precipitació i llavors els hi va com els hi va també.

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).**

J.C.: La majoria de les famílies tant d'un grup com de l'altre són famílies, el que entenem com famílies estructurades en aquest sentit. Jo sóc tutor d'un dels grups i això m'ho conec bé. La classe social és una classe social mitjana – alta, en el sentit de que estem parlant d'una escola que és de pagament, o sigui, no és una escola concertada, el batxillerat no està concertat i estem davant doncs d'un personal que d'alguna forma sí que a casa pot haver rebut podríem dir unes certes ensenyances en l'entorn de la cultura, han viatjat, és a dir, molts d'ells han vist exposicions, d'això sí que ens en parlen i senten la cultura com una cosa doncs, bastant afí però més aviat en el sentit de consum i en el sentit també de, com t'ho diria...lúdica, entesa més aviat des de la vessant lúdica més no pas que entenen-la com una professió, o com es podria relacionar amb això.

**M.: Les PCO t'ha resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

J.C.: Les més fàcils de la meua vida, això sí, sí, sí, fàcils de corregir, amb la plantilla, una cosa que era extraordinàriament fàcil. Acostumat a corregir exàmens "totxos" i de proves obertes, d'escrits i a més a més de bastantes pàgines això era la glòria en aquest sentit.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

J.C.: Sí, sí, sempre que podia l'endemà. O sigui, algunes vegades, havíem fet l'examen per qüestions organitzatives, poques però, aleshores s'havien d'esperar doncs un dia més. Perquè no em coincidia amb les seves classes, però, l'endemà normalment les podien tenir.

---

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què? (La causalitat si s'escau)**

J.C.: A veure, hi ha un desig de l'alumnat que és de tenir les notes rapidíssimament i això em sembla que és comú a tots els centres, i crec que en aquest sentit això sí que a ells potser els hi reportava alguna cosa de positiva, perquè, home, l'examen tenia moltes preguntes però suposo que aquelles preguntes que més els hi havia costat de respondre o que potser no havien respòs d'una forma els preocupaven i suposo que estaven més atents quan comentàvem l'examen l'endemà, perquè sempre el comentàvem l'examen. Era una qüestió que sempre fèiem, llegir les preguntes.

**M.: Quan tu el corregies a classe després d'haver-lo passat, com ho feies això?**

J.C.: Últimament fins i tot vam projectar l'examen a la pissarra, passava una transparència corregida perquè ells també doncs poguessin, no s'equivoquessin a l'hora de marcar, i comentar les preguntes. Rellegir les preguntes que havien costat més, n'hi havia algunes de molt senzilles que només ells amb els matisos ja deien la lletra que corresponia, ja ho veien clar. Amb les altres, sobretot on hi havia text i aquelles preguntes on hi havia més deducció a cada número, llavors sí que es comentaven més i es miraven una mica els pros i...

**M.: Els alumnes estaven interessats en aquesta correcció?**

J.C.: No tots. Evidentment estaven interessats aquests set dels que parlàvem i un conjunt de la classe important. Que també doncs la correcció era més aviat un

tràmit en el sentit de que la correcció doncs es fes el més ràpid possible o a vegades intentar allargar-la, allò que passa, doncs perquè tota la classe fos la correcció i fos tot molt més relaxat i molt més...

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

J.C.: La qüestió dels textos potser, que estaven dins d'aquestes proves objectives, de fet era el que potser costava més en aquest sentit, degut a la baixa comprensió lectora sobretot d'un grup, que això els hi costava horrors.

**M.:Suposo que era el grup artístic.**

J.C.: Sí, el grup artístic. I amb això doncs es perdien molt, encara que aquells textos haguessin sigut comentats directament algun d'ells, o d'altres que d'alguna forma haguessin de deduir allò del que es parlava després d'haver-ho explicat a classe però no citant el text directament. És a dir, que moltes vegades clar, la classe també té la seva pròpia marxa i acabaves sense citar aquell text explícitament però clar aquell text es podia deduir molt clarament de què estava parlant, a vegades això costava. I a banda dels problemes, hi ha les queixes sobretot, les desesperacions enmig de l'examen, jo això no ho entenc. Això és a base de dir: sí, a poc a poc, llegeix-t'ho. Moltes vegades era això, o sigui, això ens limitava molt el temps de respondre l'examen, havíem d'utilitzar per anar bé doncs tota una hora per fer-lo, que ells sortissin si més no satisfets del que havien fet o del que havien pogut contestar. És a dir, *bueno*, no hem pogut fer res més que això, després del que hem estudiat i després del que hem treballat, s'entén, no? Entenem també, clar l'hora completa, completa no l'utilitzàvem per respondre



---

perquè clar, les classes tampoc duren els seixanta minuts sinó queden això, doncs cinquanta minuts, entre entrega i fer l'examen i entregar-lo al professor. Per altra banda doncs hi havia, hi ha elements que a mi m'han interessat molt, especialment de l'examen d'arquitectura clàssica, a l'hora doncs de treballar aquest vocabulari arquitectònic i el vocabulari també, sobretot arquitectònic a l'hora de la terminació dels temples, etc. i que penso que això és important que ho facin i ells veuen molt clar allà on es poden equivocar o no. És a dir, treballar sobre la planta i doncs exigir-los que anomenin la part d'arquitectura amb el vocabulari que és també com s'ha de fer, no? Jo penso que aquí sí que veien ells també una mica la possibilitat d'aquest tipus d'exàmens i veien molt clar què era el que els hi demanariem. Suposo que preferien preguntes curtes i molt concises, a preguntes potser més llargues, de reflexió i que haguessin de triar una opció, allò que englobava potser tres respostes possibles. Això els hi complicava bastant la vida, moltíssim. Me la complicava a mi de vegades... (riu).

**M.:T'ha semblat que les proves tenien una certa homogeneïtat, tant unes com les altres?**

J.C.: Home, crec que sí. El que passa, clar, cada prova sobretot és difícil de dir, potser una mica per exemple, a les proves clàssiques es treballa més vocabulari que a les proves més contemporànies potser no es treballa tant, almenys en arquitectura això no sortia tant. I *bueno*, però penso que és lògic que sigui així també. Però jo penso que han estat bastant homogènies aquestes proves, eh.

**M. : Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

J.C.: Això és difícil de respondre perquè clar, jo sempre he considerat, i no sé si compartiràs amb mi l'opinió, és la regularitat de l'avaluació, independentment potser del tipus de prova el que dóna aquest aprenentatge continu, que és el que suposo que busca tota escola. Nosaltres el busquem a través d'exàmens o proves obertes on inclouen un comentari, però inclouen no només comentari d'obres sinó també un comentari de text, d'algun text artístic i crec que és això. Els hi fem fer treballs, també, d'una forma el treball els ocupa una part bastant gran de l'avaluació, l'elaboració d'aquest treball. Són treballs que intentem que no siguin de còpia fàcil des d'internet, sinó que comporti un procés de reflexió i que hagin de treballar unes coses que jo mateix els hi dono i els hi comento, i aquest treball, aquesta continuïtat del treball també fa que hagin d'estudiar, o sigui, que no perdin la matèria de vista. Però sobretot és això, és aquesta regularitat de les proves, nosaltres en fem dues i una prova final cada trimestre.

**M.: La idea de la recerca era evidentment que el que és important és la freqüència de proves, el tipus de proves. El problema és que el professorat de lletres, si tenim moltes classes, no en podem fer masses de proves, perquè ens passem el dia corregint i llavors se'ns van encavallant. La prova aquesta no era tant des del punt de vista que sigui una prova objectiva, sinó aprofitar la rapidesa de correcció per augmentar aquesta freqüència de l'esforç d'estudi, ho dèiem en aquest sentit. No tant pel tipus de proves, a banda que el tipus de proves seria un ordre**

---

**que al fer-la i acabar un tema la idea era que un tingués el resum organitzat del tema. És en aquest sentit que t'ho preguntava, com ho valdria això?**

J.C.: Home, déu n'hi do lo positiu que pot ser per la facilitat de correcció sobretot. El que passa, clar, obliga també un plantejament de curs també una mica diferent, sobretot portar un càlcul extrem sobre el moment en què es comença i s'acaba, que és allà que em penso que a nosaltres ens ha anat una mica a contrapeu perquè hem hagut d'adaptar coses que no teníem adaptades doncs a la nova realitat que estàvem fent en aquells moments. Penso que sí, que si s'aconsegueix doncs aquesta exactitud en el temps doncs aquestes proves sí que poden servir, tot i que jo penso que impliquen llavors això, o sigui, clar més proves també impliquen més hora de correcció i per tant menys hores lectives que dedicar a la matèria. No se'n perden masses, però...

**M. Consideres que la correcció, per exemple, no deixa de ser una forma lectiva d'aprenentatge?**

J.C.: També, sí, sí, és evident que sí. No s'avança matèria aquell dia però s'avança d'una altra manera, això és indubtable, sí, sí. Home, és que sense correcció...nosaltres ens ho plantejem en totes les assignatures que fem a l'escola, la correcció és obligatòria per tot professor, faci la prova que faci. En el sentit de corregir davant dels alumnes i amb els exàmens, que ells els tinguin, els vegin i tot plegat.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana, quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

J.C.: Aviam, això també és complicat perquè ells estan molt acostumats a fer proves obertes, ells sempre quan els hi vam parlar de la prova objectiva érem reticents en principi a fer-ho i vam seguir sent-ho bastant en el sentit de que sobretot quan un grup es va enterar que l'altre feia proves objectives i a la inversa, quan es van assabentar que passaven als de l'altre grup i ells no en farien doncs clar sempre es produïen aquest tipus de preguntes: per què en fan ells? Per què nosaltres no en fem? A la inversa, i penso que estaven més preocupats per la prova objectiva que altra cosa perquè no n'havien fet mai. O sigui, nosaltres sempre hem fet allà proves obertes de tot tipus i aquesta prova objectiva suposo que els sorprenia. Un cop adquirien la tècnica per fer aquesta prova objectiva, jo penso que actuaven moltes vegades fins i tot per deducció en les preguntes aquelles que ho podien fer. És a dir, van aprendre també de com sortir-se millor d'aquestes proves, sobretot aquest alumne espavilat que no estudia massa però que hi veu molt clar, doncs aquelles eren els principals avantatjats en aquest tipus de proves, cosa que en la prova oberta els obliga a estudiar perquè estan sols davant del perill, aquí tenen un suport i moltes vegades se'n sabien sortir bé en aquest sentit.

**M.: No em saps dir com a conseqüència d'aquestes proves objectives els hi sortien millor de tendència a les proves normals?**

J.C.: No t'ho sabria dir, perquè va haver-hi moltes variants aquí.

**M.: Hi ha algun altre factor que expliqui el millor o pitjor resultat?**

J.C.: Jo penso que, a veure, era més aviat un factor de costum en el sentit de que ells tenen molt clar quan han d'estudiar i què quan tenen una prova oberta. Quan tenen una prova de correcció objectiva ja els forçaves a estudiar-ho tot però

---

tampoc tenien massa clar cap allà on aniria, no podien saber de cap de les maneres allà on es posaria més èmfasi. Perquè moltes vegades, clar, la prova oberta es nota bastant cap on anirà, sobretot amb la insistència que tu poses a la classe amb algunes coses, aleshores clar aquest tipus de proves objectives aquí el camp era diferent en aquest sentit. I no sé, em costa una mica de dir-ho, això, francament.

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?**

J.C.: No ho he mirat exactament, però jo diria que a les nostres proves la mitjana era més alta.

**M.: Les proves obertes?**

J.C.: Les proves obertes, sí, sí.

**M.: I a què creus que és degut això?**

J.C: Jo penso això, aquest costum i potser que ells donaven clar, o sigui, jo vaig fer entrar les proves objectives en diferents moments de l'avaluació, per tant tenien uns percentatges també molt determinats, clar, totes les proves obertes tenen un percentatge més alt perquè són totes exàmens finals, que tenen aquest punt de final, aquestes proves el que feien era sumar percentatge i clar, o sigui, oscil·laven entre una classe el 20% i l'altra el 30% i clar, aquest 20% eren moltes proves que se sumaven amb aquest 20%, a més d'algun altre exercici que fèiem curt, o comentari.

**M.: Sí, però no em refereixo tant a això, jo em refereixo un alumne que fes la prova objectiva treia, per exemple, un set, i la qualificació que tu**

**posaves prescindint de percentatges, del número final. I d'un comentari de text que tu els hi posaves treia un vuit, o treia un sis?**

J.C.: Podia ser un vuit.

**M.: O sigui, que tu creus que a la prova oberta era més alta la qualificació?**

J.C.: Jo crec que sí, jo crec que de mitjana sí, ho comprovaré per això.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

J.C.: Sí, ha estat útil i sobretot per centrar una mica el teu discurs a l'hora de...sí, són útils aquests materials, d'això no n'hi ha cap dubte. I per preparar doncs això una mica, el terreny i d'alguna forma per ajudar una mica també a la millor comprensió d'aquesta prova objectiva. Perquè clar, la meva forma d'explicar potser és molt diferent, evidentment forma part del programa, però potser doncs alguns d'aquells aspectes en concret doncs no els tractava tant. Més de passada a vegades, i això t'ajudava potser a concretar una mica més.

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

J.C.: No les he utilitzat. En l'alumnat i la didàctica de l'aprenentatge? No, no, no ho crec. No sempre que hi hagi també llavors la prova oberta.

**M.: Una de les coses que destaca de la teva enquesta és que els alumnes preferien les proves obertes i que l'actitud era negativa al saber que no**

---

**era l'escola la que posava les proves. Dius "m'interrogaven sovint sobre la privacitat de les dades que van haver de lliurar". És curiós, no?**

J.C.: És una cosa molt curiosa, a mi em va semblar molt estrany però estaven com obsessionats amb això, amb què les dades, sobretot els del batxillerat artístic, que d'on venia, per què els hi demanàvem això...jo els hi vaig explicar evidentment tot i que era una cosa que realment si ells s'hi prestaven, jo els hi demanava voluntàriament, és a dir, que no era una imposició en absolut i ho feien una mica, abans no van veure les proves i el que realment els hi demanàvem i d'això, ho feien bastant sospitant vés a saber què i bastant a contracor. Això és el que em va semblar a mi sorprenent també de tot plegat. Al batxillerat social-humanístic no tant, és a dir, que potser aquí semblava que fossin els dos però els altres doncs no ho van ser tant, van ser més el batxillerat artístic en aquest sentit. Però més que per les proves va ser quan els hi vam demanar les fitxes, i que omplissin doncs aquella enquesta, i tot plegat doncs...

**M.: Dius que l'experiència respecte d'aquestes utilitzacions la valores com a regular, no?**

J.C.: Sí, *bueno*, la meva valoració i en quant a... sí, perquè realment a mi m'ha costat adaptar el curs, un curs molt curt a més a més, amb moltes sortides dels alumnes, adaptar-ho llavors a les proves, moltes vegades em trobava que em faltava temps per fer-les, no per corregir-les eh, sinó per trobar un dia per dir "aquí col·loquem la prova perquè tinguem temps l'endemà de corregir-la". És un curs molt dens, amb molt poques hores, i jo n'he tingut moltes menys aquest any perquè el curs s'ha escurçat i això ha sigut el més complicat de tot. És més, és a

dir, l'examen, la prova oberta final, l'he passada en temps d'assaig de selectivitat, això és una cosa que penso que heu de saber.

**M.: Però l'han passada tots els alumnes?**

J.C.: L'han passada un percentatge important de la classe, sí, Déu n'hi do, fins i tot un que no anava a selectivitat doncs t'ha inclòs aquell examen perquè val la pena de veure-ho, perquè és tota una obra d'art en quant a això, l'examen no val res, però si més no els dibuixos que hi va aportar són interessants i els pot guardar, ja li vaig escriure un mail dient-li que...però sí sí, és això, m'ha costat una mica encabir-ho en el meu temps, dispo realment de poc temps.

**M.: Tu utilitzaràs aquestes proves l'any que ve pel teu aire, diguéssim?**

J.C.: Sí, crec que algunes d'elles sí. El problema és el que...tindrè una hora més l'any que ve, o sigui que tindrè més temps, i sobretot potser les del 19/20 sí que les utilitzaré perquè l'any que ve m'estic plantejant de canviar una mica, perquè fa molt temps que dono art clàssic i m'agradaria potser fer una mica de renaixement i a ells també els hi agrada molt, sempre em demanen per què no fem pintura del renaixement, per què no fem barrocs... i em sembla que l'any que ve els hi donaré aquest gust als de segon.

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

J.C.: En quant a experiència, ja ho he dit, el que passa és que aquestes proves són difícils per una escola pel cost econòmic que suposen les fotocòpies aquestes repartides a tots els alumnes i això clar, és una cosa que em vaig plantejar de fer i penso que són proves cares de portar a terme.

**M.: Però a vosaltres no us ha costat ni cinc...**



---

J.C.: No, no, no ens ha costat ni cinc a nosaltres, però vull dir que si això ho hem d'implantar seria bastant onerosos pel seminari de fer aquest tipus de proves, seria una cosa no sé, jo m'estic plantejant potser de com que tenim intranet, passar-les ja sigui fragmentades, ja sigui algunes preguntes a intranet perquè ells facin les proves disposant d'un temps limitat que és una cosa que altres professors ja fan i a mi m'agradaria fer-ho també, aquest examen es fa ràpidament a casa, amb un quart d'hora, o se'ls hi dóna un temps molt més limitat perquè no tinguin temps llavors de buscar i de tot això, i potser podria ser una eina avaluativa més també. Però no ho sé, és una cosa que m'he de rumiar i plantejar i porta temps...

**M.: Algunes col·legues teus han vist aquests exàmens del vostre centre i han fet algun comentari?**

J.C.: Sí, sí, sí. Sobretot quan em veien passar amb aquells plec immensos i aquelles 51 preguntes o 43 o les que fossin, pensaven que era un personatge extraordinàriament dur, amb la meua matèria, i els hi deia "no tranquils, això..." "No, no, però molts em deien en broma "hòstia, on vas amb això?" Però bé, simplement els professors els comentaris que m'han fet, o sigui no ha despertat tampoc allò, en el meu seminari sí que ho hem comentat i saben tots el que aquestes proves que feia jo, i ells sí que suposo que ho valorarem en general a la reunió que farem el 30 de juny i això sortirà, serà un dels temes que es comentarà suposo, i si vols ja et faré arribar la informació. Però és això, o sigui, ha passat bastant desapercebut en el sentit de que només els professors que en aquell moment em veien passar sabien el que realment jo anava a fer, però no ha sigut una cosa tampoc...

**M.: Gràcies per la teua col·laboració, J.C.**

**CENTRE 4**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 29 de juny de 2009. 9: 30 del matí.**

**Professor/a: J.T.**

**Entrevistadora: M.**

**M: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.?**

J.T.: D'entrada, el grup tenia una situació prèvia molt bona, perquè es tracta d'un grup que, hem considerat, a nivell de l'institut, que és una de les millors promocions que ens ha arribat a segon de Batxillerat i que acabava també segon de Batxillerat. És a dir, que inicialment es donen unes condicions... Tot i que estem parlant d'un entorn cultural, el de les R., que no es tracta d'una situació diríem... allò adequada, perquè hi ha unes condicions... Hi ha una situació... Es tracta d'un barri obrer que va néixer tot just iniciant els anys seixanta... A finals dels cinquanta, amb unes estructures familiars tradicionals on el fet cultural no és pas un element de primer ordre sinó que hi ha tot una sèrie de condicions prèvies vinculades a la vivenda, a la relació social però no afavoridora d'una base, d'un creixement cultural.

---

**M.: Tenies 21 alumnes. Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

J.T.: Penso que, perfectament, ens situaríem al 75 o el 80% d'alumnes amb expectatives i que, de fet, han aprovat la selectivitat, perquè el nostre centre en aquesta promoció han aprovat pràcticament el 100%, és a dir, que els grups de base eren grups amplis, grups bons, i, llavors, solament el que serien cinc o sis alumnes potser han escapat aquesta tònica general. Tot i així l'assignatura d'Història de l'Art l'ha aprovat el cent per cent. Si no el cent per cent, el noranta cinc per cent; ara no voldria donar dades equivocades però asseguraria, sense tenir les dades al davant, un cent per cent. És a dir, que, en general, ha estat un bon grup, un grup que ha funcionat i que ha respost perfectament a les diferents propostes que els hi hem fet arribar.

**M.: I hi hauria un grup d'alumnes particularment brillants? És a dir, quants excel·lents hi hauria per grup?**

J.T.: Es tractaria al voltant potser del 30 ó 35% aproximadament.

**M.: I d'alumnes que els costa arribar o han treballat menys?**

J.T.: Diríem aquest vint o vint i cinc per cent que s'ha quedat al marge, que han tingut més o menys dificultats. Però la veritat és que l'assignatura ha agradat amb aquest plantejament i tot el que hem arribat a fer, la veritat és que s'han enganxat i de fet, a la selectivitat han preferit escollir Història de l'Art a cap altra assignatura de les que tenien com a opcional per fer la prova. Això també és una mostra del grau d'implicació que hi ha hagut a l'assignatura.

**M.: Tot i que ja ho has dit abans, pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.)?**

J.T.: D'entrada, voldria dir en aquest sentit que observem mancances importants en relació a coneixements de tipus religiós, i això és un handicap important perquè a l'hora d'analitzar bona part de les obres d'Història de l'Art el fet de la desconexió o no recordar (perquè en el seu moment potser van fer la comunió, perquè com que són al ser estructurades famílies tradicionals la majoria han fet la comunió però després s'han desvinculat del moviment religiós), això genera problemes en el desenvolupament de la matèria, perquè davant de qualsevol fet religiós o el que sigui, automàticament has de construir un univers al voltant per poder entendre el contingut de l'obra. Quant al que serien altres aspectes de cultura general, també en aquest sentit trobem dèficits importants en relació al coneixement de Catalunya, de la realitat de Catalunya. També m'obliga a un esforç afegit en aquest sentit per fonamentar i estructurar una societat bastant tancada, tradicional i formada al voltant d'un barri que no és ben bé un ghetto però que té unes dinàmiques pròpies amb dificultats de relació, amb dificultats d'arrelament al país. Això fa que amb les obres vinculades a la Història de Catalunya també haig de cobrir aquests dèficits. En el que serien aspectes generals de cultura, com que també la veritat són alumnes que s'esforcen i treballen i han basat l'èxit en la constància, això fa que altres possibles dèficits de tipus cultural o de tipus social els hagin cobert i les seves ganes i il·lusió per aprendre han corregit això. A classe no m'havia trobat mai que quan hi ha una explicació que ha sortit bé o han entès una cosa o una obra l'han treballat i els ha agradat es posen a aplaudir. És una cosa que m'ha sorprès, el grau d'implicació

---

que hi ha hagut. Això és un element que ha corregit i millorat les condicions de desenvolupament de la matèria.

**M.: Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

J.T.: Les obres les intentava corregir el mateix dia o a l'endemà. Com que amb ells tenia matèries diverses (no només Història de l'Art, sinó també Història i Geografia amb el grup de Ciències Socials) aquest contacte continuat que tenia amb ells em permetia la correcció immediata. Tan aviat com havien acabat la prova automàticament els comunicava els resultats. El que fèiem pròpiament a la classe d'Història de l'Art el que fèiem era analitzar cadascuna de les respostes que havien donat, en parlàvem, hi havia un debat, tractàvem de veure els dèficits de comprensió per intentar millorar les estratègies de cara a la pròxima prova i de cara a auto avaluar les pròpies respostes, el perquè dels dubtes. El que fèiem, doncs, era aquest reforç immediat de la prova.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

J.T.: Sí, perquè amb altres tipus de prova oberta, a mi personalment, em porta molt de temps anar analitzant, agafant el model de prova de la selectivitat, la documentació general, les característiques, contrastar que estigui ben posades les dates i els noms, i després, el propi desenvolupament de la matèria d'Història de l'Art, que exigeix un esforç més gran de correcció perquè has d'anar relacionant. Per exemple, potser s'han deixat a un punt una característica dels elements plàstics però a la composició fan referència a aquesta característica: no l'han posat a l'apartat corresponent però l'han posat. Això obliga a un esforç més gran; en

canvi, la prova objectiva permet aquesta immediatesa, aquesta correcció més ràpida.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

J.T.: Estic convençut d'això, i no solament ho faig amb Història de l'Art sinó amb les altres matèries, tot i que a vegades no és fàcil perquè tens altres feines. Però el fet de donar més ràpidament les notes dels exàmens em permet reforçar molt més bé el propi anàlisi dels alumnes. El que és evident és que nosaltres recordem les coses en un espai determinat, per tant si a un alumne ha fet un examen el dimecres li preguntes el divendres o el dilluns de la setmana vinent recordarà molt poques coses: hi ha una pèrdua lògica de memòria en relació als continguts. Aquesta immediatesa permet no perdre la informació i, al mateix temps, tenir més capacitat per analitzar aquesta informació.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

J.T.: El que m'ha agradat molt és la presentació formal, el fet d'incloure molt material visual. A Història de l'Art penso que la imatge és fonamental: com més imatges faciliti als alumnes més els estic ajudant a entendre i situar-se a l'obra i al context. Les proves incloïen tot un suport visual que els permetia situar-se, analitzar i donar resposta. Després, els diferents ítems, possibilitats i variables que havien d'escollir; buscar dues respostes que s'assemblen molt, una tercera que s'allunyi més... Aquesta estructura permetia als alumnes seguir una guia, perquè

---

a una prova no es tracta de buscar que els alumnes no responguin, sinó també facilitar una estructura que els permeti respondre. L'avaluació és una part del procés educatiu; no queda al marge, sinó que forma part de l'aprenentatge dels alumnes.

A més de les imatges i el tipus de respostes, també les preguntes en si seguien les pautes que des del començament ens havien donat: comprenien els continguts adaptats a la matèria que havíem donat. Les guies que ens havien donat, amb la informació de cadascun dels apartats i l'estructura, anaven molt bé de cara a la resposta, perquè si no també l'assignatura pot estar resposta de manera massa concreta respecte d'algunes coses que tu no els has donat, sinó que és convenient que hi hagi aquesta relació entre el que tu expliques i treballes i el que després els exigeixin. Llavors, les guies aquestes també ens anaven molt bé.

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

J.T.: La constància és la base. Abans parlava del tema de la memòria, de la informació que perden els alumnes, que perdem tots. Si d'una manera sovintejada vas passant proves, vas mantenint un determinat nivell d'aprenentatge, un determinat nivell de memorització d'aquests conceptes. Si ara fem una prova i al cap d'un mes i mig en fem una altra, la veritat és que això no ajuda a l'aprenentatge, perquè els alumnes els obliguem a partir d'un punt molt baix per poder estudiar un tema. En canvi, si anem mantenint una determinada línia, mantenim un nivell d'atenció, un nivell d'esforç que permet molt bé

l'aprenentatge. En si, el tipus de prova també permet tota aquesta situació, és a dir, la prova objectiva, tot i que de vegades pot haver algú que ho pot veure com un tipus de prova que queda coixa, perquè se suposa que els alumnes de Ciències Socials el que és important és que vagin explicant-se, que vagin construint un relat a partir d'una prova oberta. Hi ha una certa crítica, a mi em sembla desafortunada, en relació a les proves objectives; penso que poden ajudar molt precisament a aquest tipus de reflexió, al fet d'aprendre a raonar, aprendre a pensar, que els obliga la prova objectiva. En canvi la prova de Desenvolupament el que es tracta és de construir un relat sense seguir una estructura tan responsable per part de l'alumne, no fent-se més conscient sinó que es tracta d'anar explicant, explicant... D'aquí ve el valor de la prova objectiva.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

J.T.: Sí, sí, penso que sí. El problema que hem tingut (clar, això és a nivell experimental), més que res, és el fet de la combinació de proves objectives i de proves obertes de manera massa repetida. És a dir, que la prova objectiva els exigeix, ja manté una determinada exigència. Clar, de cara als efectes de la pròpia experiència, hem hagut d'introduir la prova oberta entremig. Llavors hi ha hagut una certa acumulació entre les proves objectives i les proves obertes i al final, doncs, un cert nivell d'angoixa, una certa tensió per part de l'alumnat que, en algun moment, se m'ha queixat: "Escolta Joan, potser portem molts exàmens fets, no? Potser podríem reduir" És a dir, que aquest any, aquesta vegada, el problema ha estat aquest. Per un altre curs, que puguis simultaniejar, que puguis estructurar, que puguis anar situant proves objectives i al final fer una prova



---

oberta podria ser un sistema, sense que hi hagi acumulació. També, de fet, clar, el formar part d'un projecte d'investigació... (riure) No sé si m'estic avançant.

**M.: No, no, digues, digues.**

J.T.: El fet de trobar-te a una organització, formar part d'un projecte de Recerca, els terminis són diferents que si tu estàs a classe, t'organitzes el curs i depens de la pròpia dinàmica del grup classe. En aquest sentit, hi ha hagut aquest problema, però explicant-los als alumnes el fet de que és important mantenir l'esforç, buscar aquest tipus de treball, fer aquest tipus de prova en base a l'experiència, l'han entès perfectament.

**M.: Hi ha algun altre factor que expliqui el millor o pitjor resultat?**

J.T.: No, les classes, el contingut, la veritat... He fet el mateix aquest any que el curs passat, és a dir que jo, en principi, els resultats d'Història de l'Art normalment són bons; hem trobat la forma de fer-ho que tingui benefici. Però uns resultats tan bons com aquest any, jo no els havia aconseguit, és a dir que jo penso que de manera decisiva ha influït la prova objectiva, no que jo ho hagi fet d'una manera o d'una altra, sinó que ha estat en bona part això. I també l'alumnat, han estat les dues coses. Ha estat un alumnat predisposat, perquè la prova objectiva també s'ha convertit en un element de motivació. Jo recordo, per exemple, quan havíem fet les proves d'història, que els alumnes em demanaven el fet de fer prova objectiva: "Com és que no fem proves objectives?" Jo els deia: "Ja en farem d'aquí més endavant, que encara no ens va bé, hem d'esperar, perquè voldria acabar el temari i quan acabem el temari llavors ja farem..." O sigui que també té un element de motivació.

**M.: Té un element de motivació.**

J.T.: Sí, sí.

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu?**

J.T.: En general, les notes solien ser més altes, les de prova objectiva que les altres.

**M.: A què creus que és degut?**

J.T.: A veure, la veritat, les coses també són així. En general, observes problemes d'expressió. La veritat és que hi ha uns dèficits d'expressió per part dels nostres alumnes, és a dir que a l'hora d'explicar-se tenen dificultats. Però el fet de la prova objectiva orientava més bé, diríem, el seu raonament. En canvi, la prova oberta els genera l'angoixa de la incapacitat, l'angoixa de la impotència. És a dir que penso que en els exàmens, és un factor, hi poden haver d'altres, però un factor és el fet que la prova objectiva representa orientar molt més bé la capacitat de respondre de l'alumne; la prova oberta, haver de construir els alumnes el que han de respondre genera més angoixes, genera més dificultats d'expressió. És a dir que inicialment pot ser que hi hagin problemes d'expressió als nostres alumnes per una sèrie de qüestions que ara no hi entrarem, però penso que d'entrada el tipus d'examen facilita la resposta, ajuda la resposta i en canvi l'altre... Vaja, m'he trobat amb més d'un cas d'això, d'alumnes que no responen, que es posen nerviosos tot i haver estudiat molt, tot i haver treballat molt. En canvi, a la prova objectiva això no es dona de la mateixa manera.

---

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat?**

J.T.: Sí, sí, molt.

**M.: Com els has utilitzat?**

J.T.: Els he fotocopiats, els he explicats, els hem treballats... M'han servit perquè vaja, jo també, la veritat, la història de l'art la conec però sóc conscient de les meves limitacions, però si hi ha persones expertes que et donen textos que t'acoten, que et donen uns objectius, que t'ho plantegen, és una molt bona guia per les classes. M'han ajudat molt, sí, sí.

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu? És a dir, a l'enquesta per exemple dius que has utilitzat les PCO amb correcció pública i per repassar temes.**

J.T.: Sí.

**M.: A més d'avaluar o de mesurar el contingut del coneixement de l'alumnat, creus que poden ser útils per altres finalitats didàctiques?**

J.T.: Et refereixes, M., al que seria la pròpia matèria o et refereixes per aplicar-ho a altres matèries?

**M.: La matèria, la matèria.**

J.T.: En quant al que seria la utilització de les proves objectives.

**M.: Exacte.**

J.T.: Bé, la prova objectiva no solament es relaciona amb el fet del que seria la prova en si, sinó també, vaja, d'acord amb les competències bàsiques tot el tema d'aprendre a pensar, d'aprendre a raonar, d'aprendre a aprendre... Penso que la prova objectiva desenvolupa aquesta competència de manera més clara, perquè en el moment de fer el repàs de la prova, doncs el que fem és també aprendre a raonar. Se n'adonen els alumnes: "Ostres, això podria haver-ho respost d'aquesta forma si hagués relacionat, si hagués buscat aquest tipus de vinculació" És a dir que es converteix en un element, em sembla, més important que la prova oberta en si perquè es vincula amb aquest tipus de desenvolupament, la competència bàsica d'aprendre a aprendre.

**M.: Veig que a la teva enquesta em parles del fet que als alumnes al principi semblava que aquest tipus de proves no els hi agradava.**

J.T.: Sí.

**M.: Podries explicar-nos una mica com ha evolucionat això? Si han estat tota l'estona que no els hi ha agradat o que de mica en mica s'hi han vist més còmodes?**

J.T.: Sí, sí, perquè al començament ho veien com més exàmens. El concepte examen, el concepte que representa el fet d'afrontar una prova, tenint en compte que a Segon de Batxillerat la veritat és que tots plegats, tots els professors i professores anem vaja, traient la llengua, anem tots plegats... Clar, els meus exàmens s'acumulen als exàmens de les altres matèries i no és per la pròpia prova en si, per la pròpia matèria, sinó que al començament de curs arribem i tots plegats posem uns criteris d'avaluació, forcem i clar, això els va generar una angoixa. No per la pròpia en si, la pròpia prova en si sinó perquè tot plegat, tot el

---

context de les seves ànsies, els seus desitjos, el fer possible aprovar Segon de Batxillerat semblava que amb tanta prova es pogués perdre. Superat aquest moment inicial, després ja la veritat és que es van incorporar a la dinàmica i es van relaxar perquè també és lògic, tenint en compte el pas que hi ha entre Primer i Segon de Batxillerat perquè a més a més hi ha el Treball de Recerca que allà al nostre centre el fem, l'acaben de presentar a Segon de Batxillerat. Tot plegat genera que al començament hi hagi resistència però una vegada el que s'ha fet ja és marcar un ritme unes pautes i ja s'asserenen, tu també els hi trasllades un missatge de serenitat, els resultats dels tipus de proves, tot plegat ja fa que hi hagi doncs un altre clima de cara al que serien les proves objectives.

**M.: Molt bé. Hi ha algun aspecte general que tu vulguis afegir lliurement sobre aquesta experiència?**

J.T.: Jo per mi, tot són coses positives. La veritat és que ha estat una experiència reeixida, i no ho expressa més que els resultats que han tret a les proves de la selectivitat que diríem és la conformació, la validació de tota la feina que hem fet. Perquè clar, la veritat és que també tu et creixes com a professor davant d'aquestes circumstàncies i intentes donar el màxim de tu perquè tot plegat vagi bé, perquè representi un bon desenvolupament perquè el fet d'incorporar-nos dins de l'experiència no repercuteixi negativament en ells perquè clar, es tracta d'una experiència. Tu no saps ben bé com anirà tot el procés i això et fa créixer a tu, fa créixer els alumnes i la veritat és que no voldria ser excessivament triomfalista, però la veritat es que estic molt content de com ha anat tot plegat.

**M.: Moltes gràcies. J.T.**

---

**CENTRE 5**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 30 de juny de 2009. 11:15 del matí.**

**Professor/a: P.M**

**Entrevistadora: M.**

**M.: Pots descriure el grup que has tingut, onze alumnes com figura a l'enquesta, pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.?**

P.M.: Del grup que tenia ara, només una persona l'havia... havia sigut alumna meva anteriorment a primer d'ESO. Era un grup bastant heterogeni. A veure, hi havia tres... cinc alumnes del Batxillerat d'Humanitats, per tant que se'ls suposa un interès per, diguem-ne... *Bueno*, per la Història de l'Art i per tot el que és... Ve aparellat. I sis del Batxillerat de Socials que, més aviat, eren pròfugs d'altres matèries que segurament els resultaven menys atractives o més feixugues. Eren més pròfugs de l'economia o d'aquestes matèries que no pas interessats en la Història de l'Art. Per tant, no era un grup especialment motivat. (Part que no s'entén) Extracció social... tres, quatre alumnes que podíem dir classe mitjana-acomodada, i els altres són alumnes del barri, un barri obrer, popular, equivalent no sé a quin barri de Barcelona, però vaja, un barri obrer, que és un gran èxit que arribin a fer el Batxillerat. No era un grup amb perfil de brillantesa ni, bé, una motivació extraordinària.

---

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

P.M.: Alumnes bons, no brillants, bons, eh? Diria que tres i desastrosos, un parell. Alumnes d'aquells que amb prou feines han arribat fins allà i que no han aprovat el segon de Batxillerat. I, entremig, aquests cinc o sis, *bueno*, aquesta mitjana seria la part alta de la purga.

**M.: Quants han aprovat d'aquests onze el Batxillerat?**

P.M.: D'aquests onze han aprovat el Batxillerat nou.

**M.: I d'aquests nou només tres s'han presentat a Història de l'Art?**

P.M.: D'aquests nou, els nou han anat a Selectivitat però només tres s'han presentat a Història de l'Art.

**M.: L'altra pregunta que et volia fer era sobre l'entorn social però ja m'has dit que excepte tres alumnes l'entorn social era de classe obrera, popular. ¿Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

P.M.: A veure, la prova, evidentment, jo els vaig anunciar que estaven sent... Formant part d'una experiència. Els alumnes, deien... També els crida l'atenció: *A veure, aquest perquè ens fa aquesta cosa que no la fa ningú, no?* Per tant, doncs ells sabien que quan tocava la prova tocava aquest tipus de prova, que era una prova general, que no era exclusiva seva. Els donava les qualificacions immediatament perquè són molt ràpides de fer, de corregir, és la veritat, i, després, fèiem, dedicàvem, una sessió de classe al que era el repàs, no? A la correcció de l'examen. I aquí és on sortien moltes vegades aquelles petites coses

que jo t'anava dient de *aquesta pregunta que no acaba bé*, que et posen aquests dos o tres alumnes una mica brillantets... Et posen la pega de: *Ah! Però...Ah! El que tu havies dit a classe, això es podria interpretar com...* I Aquesta sessió normalment era molt... La trobava molt enriquidora.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

P.M.: Sí.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

P.M.: Jo crec que... A veure, tal com funciona el món ara de estímul-resposta immediat, que una prova de qualificació trigui 15 dies, un mes, que ha de ser lliurada als alumnes corregida i qualificada em sembla una barbaritat. Jo crec que s'ha de fer amb una immediatesa... Tant com sigui possible, no? Bàsicament perquè, a veure, forma part de tot el procés i quan tu estàs, diguem, quatre passes més allà del procés has de retornar... A no ser que et limitis a donar la qualificació, però clar, si pretens treballar una mica el resultat de les proves ha de ser més o menys immediat.

**M.: Molt bé. Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

P.M.: A veure, les proves tenien una gran virtut, *bueno* varies, no? Una és que eren bastant exhaustives en el sentit de que abarcaven tot el que havien



---

d'abastar, no deixaven generalment punts sueltos, no? Però, precisament, per ser tant exhaustives jo crec que eren una mica complexes, en el sentit de... Alguns enunciats... *Bueno*, per començar, l'alumne rebia aquest examen i li costava llegir tot això i situar-se. Segon. Hi havia alguna pregunta en cada prova que tenia un grau d'ambigüitat bastant evident... Que, inclús, en algun cas he dubtat jo de quina era la resposta. Ara, dit això, jo crec que, en general, unes proves molt ben dissenyades i adequades. De fet, ara els resultats no variaven gaire... A veure, la distribució dels resultats no variaven gaire de les PO. El que si variava era una mica... Quantitativament sempre estaven una miqueta per sobre de les altres. No en els alumnes brillants, que són brillants també quan escriuen, sinó en els mitjans-baixos i algun alumne d'aquests espavilats que té certes dificultats amb el llenguatge. Per exemple, teníem un alumne polonès que li costava una mica entendre les preguntes però quan les entenia, clar, li era molt més fàcil que redactar un discurs. Per tant, mesura diferents coses que la PO.

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

P.M.: Però jo crec que seria... A veure, potser seria més eficaç encara fer-les més sovint. Em refereixo, en lloc de fer proves objectiva d'un tema ampli, diguem, fer-les més curtetes i més sovint, que és una hipòtesi sense demostrar, eh?

**M.: En tot cas, tu creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir**

**estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passí pel que fa a l'aprenentatge?**

P.M.: Home, jo crec que sí. Perquè bàsicament l'alumne estudia quan té un examen, llavors amb més freqüència de fer l'examen, més freqüència d'estudi.

**M.: Jo t'anava a preguntar, ja m'ho has mig respost abans, ¿creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

P.M.: En general li surt millor.

**M.: A què ho atribueixes?**

P.M.: Jo ho atribueixo a que l'alumnat actual crec que té moltes dificultats amb el llenguatge. I té dificultats de comprensió del llenguatge, però no tantes com d'expressió. És molt freqüent que un alumne, canviant tres preposicions i quatre connectors, et digui el contrari del que vol dir.

**M.: També la pregunta que t'anava a fer ara ja d'alguna manera està resposta, als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? Ja em dius que és degut a les dificultats de llenguatge. T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

P.M.: Home, sí, més que res per saber a què s'havia d'ajustar el meu discurs pedagògic a la prova. Ara, sincerament, amb la feina que jo he tingut d'aquests dies, d'aquests mesos, molt no les he utilitzat.

---

**M.: Per tant no has utilitzat els textos que també hem passat.**

P.M.: No.

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques?  
Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

P.M.: Un impacte negatiu no veig que puguin tenir. I, a veure, utilitat veig que el disseny de la prova permetia després, quan donaves els resultats, fer un repàs diguem bastant exhaustiu del tema corresponent.

**M.: Molt bé. Voldria preguntar també, a propòsit de la teva enquesta, si podries matisar l'actitud dels alumnes davant d'aquestes proves. Aquí em dius que al principi hi estaven una mica en contra però, després, les van acceptar de grat.**

P.M.: A veure, en principi ells tot el que... A veure, de tota manera la proposta és fer més feina. No, no, farem el de sempre però és que a més farem una prova objectiva periòdicament i tal i qual. Més exàmens. I això provoca rebuig. Després veuen que això els hi afavoreix en el sentit... A veure, pel seu objectiu bàsic que és aprovar, això els ha afavorit perquè per mi les qualificacions eren, doncs, posem un 10-15% superiors com a mínim al de la PO.

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

P.M.: A veure, és una cosa que, potser perquè ja n'havíem parlat de fa anys amb el Tòfol que portava al cap aquesta idea quan vas fer la proposta vaig dir, doncs *bueno*, al final en Tòfol farà a través de tu la investigació d'aquesta cosa que portava al cap des de fa molt.

**M.: Ha estat per a tu una experiència positiva?**

P.M.: Sí, potser coneixent una mica la teva manera de treballar no m'ha suposat cap sorpresa especial, ni el disseny de les proves, ni dels materials...

**M.: Bé, doncs moltes gràcies, això és tot.**

---

---

**CENTRE 6**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 19 de juny de 2009.**

**Professor/a: A.S**

**Entrevistador/a: M.**

**M.: Has tingut 12 alumnes en total, els has mantingut tot l'any?**

A.S.: *Bueno*, vaig començar amb 12 alumnes matriculats el que passa que aleshores venia una noia d'oient, que era una noia que simplement tenia matemàtiques suspeses i venia d'oient per preparar-se la selectivitat. Però a mesura que anava passant el curs *bueno*, va anar abandonant. Llavors, a les primeres proves que us vaig enviar els seus textos també hi eren però després ja ha desaparegut.

(interrupció per sorolls)

A.S.: Llavors, bé, pràcticament han sigut 12 matriculats i bé, els 12 que s'han mantingut bàsicament.

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.?**

A.S.: Sí, de coneixements de la matèria d'Història de l'Art, molt pocs. La veritat és que al llarg de la ESO i del Batxillerat es toca molt poc la Història de l'Art i sempre està inclosa dintre dels temaris d'Història general i, llavors, la manera d'abordar-ho sempre és bastant superficial. I a primer, doncs fan Història Contemporània

però específicament a Història Contemporània els aspectes artístics tampoc no es toquen massa. I a nivell, diguem-ne, de grup... Era un grup... Hi havia gent de la rama humanística, d'Humanitats i després de l'altra, de la... de Ciències Socials. Hi havia de les dues especialitats. I era un grup la veritat, molt poc treballador. Tot s'ha de dir. La veritat és que molt poc treballador, un grup bastant fluixet en general, no només en aquesta matèria sinó globalment en totes les matèries. I jo sí que he notat potser un abandonament, o sigui, una manera d'abordar la Història de l'Art molt a última hora com han fet a moltes assignatures. És a dir, l'estudi ha sigut... No ha sigut una cosa continuada sinó que jo penso que no s'ho han pres molt seriosament, aquesta és la meva sensació.

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

A.S.: En llistat....

**M.: Aproximadament, tampoc ha de ser una mesura exacta.**

A.S.: Sí, però, *bueno*, ja ho miro. En llistat, mira. Bons, jo diria que n'hi havia... quatre o cinc. Quatre bons. Més aviat quatre.

**M.: Quatre.**

A.S.: Sí. Després hi havia quatre més, quatre o cinc bastant justets i després n'hi havia dos francament fluixets del tot. Que suspenen al final... La matèria l'han d'aprovar però han passat bastantes dificultats. Dos o tres nois.

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).**

---

A.S.: *Bueno*, jo crec que molts dels nanos que hi ha en aquest centre són nanos que, com que estem una mica a l'extraradi de la ciutat de Lleida, la majoria dels nois que vénen en aquest centre són nois que vénen dels pobles del Segrià que són aquesta carretera que hi ha aquí, llavors agafen el poble de Alguaire, de Rosselló, Torrefarrera. També hi ha alguns nois de El Picà. Bàsicament, doncs, diguem-ne de la comarca del Segrià, més propera, que estan adscrits a aquest centre. I després també hi ha nois de Lleida que vénen... Que sol·liciten aquest centre per proximitat. Però la majoria són nois de poblacions d'aquesta àrea. Llavors l'àmbit, diguem-ne, socio-econòmic és variat. Classe mitjana pares de... no sé... no sabia dir exactament la professió dels pares perquè tampoc no n'he estat la tutora però, *bueno*, suposo que classe mitjana bàsicament. Sí. Perquè en aquest... Si que... *Bueno*, de fet població diguem-ne immigrant sí que en tenim però tampoc no gaire però en aquest grup concretament no hi havia ningú.

**M.: No hi havia cap immigrant.**

A.S.: No

**M.: Molt bé. Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament les qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

A.S: Sí. *Bueno*, la correcció bastant fàcil. Perquè... *Bueno*... La veritat és que ens heu facilitat molt la tasca amb les plantilles i tot plegat. La correcció per part meva, vull dir. I després un cop ho feia bastant ràpid. Potser el més que trigava era una setmana de marge. I després comentàvem a la classe. Anàvem comentant pregunta per pregunta, llavors doncs una mica anaven responent els seus errors per veure també on s'havien equivocat, perquè havien triat una

pregunta i no una altra i una mica... Que diguessin una mica les raons de la resposta correcta.

**M.: Com ho valores això, et semblava que era útil per l'aprenentatge aquest sistema?**

A.S.: Jo crec que sí. La veritat és que m'ha agradat bastant treballar d'aquesta manera; el que passa és que m'he trobat molt desbocada pel temps perquè pràcticament només conèixer (part que no s'entén)... el primer trimestre i fent les proves objectives ja no em donava temps a fer pràcticament res més tipus de proves perquè em venia tot molt rodat, fins i tot em donava la sensació que anava sempre enrederida aleshores d'enviar el resultat encara no hem fet la prova, no? Estava així com una mica amoïnada. I ells, jo penso que al començament ho van rebre... Ostres, clar això del descomptar ells ho veien com una cosa negativa però també se'n donaven conte de que, clar, s'havia de descomptar. I després els hi va costar molt de veure que si no tenien una resposta clara doncs que era millor deixar-ho en blanc no? I llavors ells contestaven. I llavors els resultats sortien així com bastant decebedors. No sé quin haurà estat el resultat als altres centres però jo tinc la sensació doncs que els resultats m'han resultat decebedors. Però crec, després quan hem fet altres proves als altres trimestres han sigut paral·lels, vull dir que tampoc no s'han modificat massa, no hi ha hagut massa canvi.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat?**

A.S.: Crec que sí, que és molt millor.



---

**M.: Per què?**

A.S.: Doncs perquè és el moment que ho tenen més clar, tenen la matèria que l'acaben d'estudiar i llavors és la manera també de que ells es donguin compte del que ells han fallat i com també modificar la seva manera... El seu propi aprenentatge, no? La manera d'aprendre els conceptes, de contestar-los, d'assolir-los en definitiva. Crec que sí, que és una cosa molt útil.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

A.S.: De les proves?

**M.: Sí, tal com estaven dissenyades didàcticament, el seu ordre, etc. Com ho valoraries?**

A.S.: Jo ho he valorat molt positivament. M'ha agradat molt la manera com ho heu dissenyat i crec que es tocaven molts aspectes claus de les diferents matèries.

(interrupció)

A.S.: En aquest sentit sí que crec que... Doncs que tot l'aspecte més global, més general dels conceptes abordats l'he trobat molt correcte.

**M.: Ho ha trobat correcte?**

A.S.: Sí, molt útil diria jo.

**M.: Molt útil.**

A.S.: Sí.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

A.S.: Pues no se. No t'ho sabria dir perquè m'he trobat aquest any amb un grup molt fluix. Vull dir, amb altres circumstàncies... Jo crec que segurament també els hi ha servit més però, diguem, els resultats de la PO han sigut decebedors i, tot i així, *bueno*, no se si us heu donat compte... *Bueno*, no, perquè vosaltres no sabeu la meva correcció com va ser, però em veu enviar la vostra correcció de la PO i, després, comparant-la amb la meva que ara us ensenyaré, jo veig que he sigut molt més generosa a l'hora de posar les notes, potser perquè els coneixia o potser perquè també considerava que havien treballat més, no sé per quina raó, però a vegades hi ha hagut, fins i tot, desajustos importants que ara us comentaré. Pot ser ha estat culpa meva o no se quin ha estat el problema però sí que he trobat un desajustament. La vostra correcció ha estat molt més dura en aquest sentit.

**M.: Però, sense tenir en compte la nostra correcció, el que jo et preguntava era si creus que els alumnes quan han fet les proves objectives doncs a l'hora de fer una PO, no la nostra, les que fas tu habitualment, no? És a dir, la manera de verificar l'eficiència del seu aprenentatge i, quan això no passa i simplement fas les proves normals sense donar aquesta continuïtat de les proves, amb aquest disseny didàctic organitzat que hi surt tot, si tu consideres que les proves obertes, si es fa això prèviament, mostren una millora del resultat, des del punt de vista de la PO, o no hi ha o no hi ha cap relació, o no creus que n'hi hagi.**

---

A.S.: Jo crec que sí. Perquè sobretot crec que les proves objectives són bones per clarificar sobretot els conceptes i per tindre una estructura més clara doncs de... Dels períodes, de la cronologia, de la terminologia pròpiament artística... En aquest sentit, diguem-ne, dóna més solidesa als coneixements i tot això en aquest sentit és la màxima... És la utilitat més gran... (*no s'entén la cinta: hi havia molt de soroll de construcció al costat de la sala on es feia l'entrevista*) El fet d'utilitzar proves objectives, que després tens una major soltura a l'hora de comparar, de relacionar, *bueno*, d'abordar, diguem-ne, les comparacions o les diferències i similituds. Jo penso que sí, que és molt útil en aquest sentit.

**M.: O sigui, que, resumint-ho, tu diries que sí, que si es fan proves objectives prèviament l'eficiència de l'aprenentatge es nota a les PO, es això?**

A.S.: Sí, sí

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu?**

A.S.: Normalment bastant similar.

**M.: Eren similars?**

A.S.: Sí. Potser, alguns que les proves objectives els hi van anar bastant més bé, diguem-ne, després a les PO van fer una baixada, perquè suposo que era més de redactar, d'explicar-se...

**M.: O sigui, hi ha algun grup que els hi surt més alta la nota...**

A.S.: La nota de les objectives que no pas la de PO.

**M.: Això és el que et preguntava**

A.S.: Sí

**M.: O sigui que és més alta la nota de les objectives que...?**

A.S.: En general potser sí.

**M.: En general potser sí. Aquest fet que surti més bé la qualificació de la prova objectiva respecte de la PO a què creus que és degut?**

A.S.: A que la PO és bàsicament un aspecte de redacció i d'una estructura evidentment global. D'escriure, de redactar, d'explicar-se correctament, de dir les coses amb coherència, no? I amb *(no s'entén pel soroll)*. I clar, la PO és simplement... Has de tenir les coses clares però, en el fons, no has d'expressar-te per escrit...

**M.: O sigui que seria l'expressió escrita o la dificultat en l'expressió escrita el que fa que...**

A.S.: Sí

**M.: Has observat si els alumnes més fluixos en la prova objectiva treuen una mica més... Sensiblement millor nota, encara que sigui baixa?**

A.S.: Més que en la PO?

**M.: Sí, els fluixos, eh?... Els alumnes que són fluixets que dius en la PC objectiva treuen una mica millor nota o no?**

A.S.: Doncs depèn de quins. Alguns sí que... Vaig començar amb dues noies molt fluixetes a les proves objectives que després van anar millorant a les proves de

---

redacció i, en canvi, n'he tingut un altre que també li van anar més bé les proves objectives però després a l'hora de redactar es va enfonsar. Vull dir, que suposo que això depèn una mica també de...

**M.: O sigui, no has notat una tendència sinó casos particulars, diguéssim. T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat?**

A.S.: Sí, la veritat és que molt perquè també m'ha servit per organitzar les classes, per...

**M.: Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

A.S.: Els he utilitzat jo per organitzar una mica les meves explicacions i després, en alguns aspectes concrets, els he passat algunes de les fotocòpies que vosaltres m'havíeu enviat, els hi he donat a ells, perquè les llegissin i comentessin, una mica també... Fins i tot abans, abans de la PO, alguns aspectes, no se, textos... Textos que passava sobre l'art grec, o sobre diferents aspectes, diferents períodes artístics, potser una mica perquè ho valoressin.

**M.: O sigui, que tu ho has utilitzat per a tu i ho has utilitzat també a les classes.**

A.S.: Sí, a veure, a ells no els hi he passat massa documents, però si, també els hi he passat.

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques?**

A.S.: En quin sentit?

**M.: Per exemple per repassar, per recuperar amb algú...**

A.S.: Sí, i tant. Sí, sí, sí. Crec que per repassar, jo què sé, per exemple per la selectivitat o per recuperar sí, i tant que sí. Per consolidar una mica els aspectes poden ser molt bàsics.

**M.: Els alumnes, en principi com van rebre les proves aquestes objectives, d'entrada?**

A.S.: *Bueno*, en principi bé, no van tindre cap manifestació en contra.

**M.: No van tenir cap manifestació en contra...**

A.S.: No. El primer examen, com que no estan acostumats tampoc a fer proves objectives, el fet de descomptar i tot això sí que els hi sobta, no? Però, *bueno*, poquet a poquet jo penso que s'han anat acostumant a la dinàmica i ho han rebut tranquil·lament.

---

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

A.S.: Sí, jo potser el que he trobat... *bueno*, potser perquè no he fet les proves objectives per tota la part de l'art contemporani, he trobat que potser faltava més aprofundiment, no? Perquè, clar, hi ha molta diversitat i també, *bueno* jo almenys he anat molt a corre-cuita, molt pressionada pel temps i per l'acabament de les classes, pel temari, no? Per la selectivitat... I a llavors això sí que condiciona molt, jo no les he fet les proves objectives... Les segones. I llavors, he fet unes proves bàsicament similars a les de la selectivitat, no? Una mica perquè s'acostumessin. Però sí que m'ha donat la sensació que he acabat... Mmm... Així, ofegada al màxim, no? I amb la sensació de que no tenia temps d'acabar... *Bueno*, i no n'he tingut perquè no hem acabat el temari ni molt menys. No sé encara com els hi ha anat la selectivitat als que s'hi han presentat perquè tots no s'han presentat, s'han presentat uns quants. I em sembla que el dia 26 els hi diuen el resultat i llavors serà aleshores quan...

**M.: Quan tinguis les notes me les envies...**

A.S.: Sí

**M.: Bé, doncs si no hi ha res més doncs moltes gràcies. Tu vols preguntar alguna cosa?**

A.S.: No.

**M.: Moltes gràcies.**

---

## **CENTRE 7**

### **Centre privat religiós (concertat)**

**Dia 18 de juny de 2009.**

**Professor/a: C.F**

**Entrevistador: M.**

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.**

C.F.: Bé, ha estat un grup... En general, un grup complicat per un professor, fonamentalment perquè tenien mancances d'aprenentatge importants tant a nivell d'història... I més concretament d'Història de l'Art perquè pràcticament cap d'ells havia fet cap crèdit a la ESO referit a art. Després, també vam tenir moltes dificultats a l'hora dels seus hàbits d'estudi. Eren alumnes molt immadurs, sobretot el primer trimestre i bona part del segon trimestre, alumnes molt immadurs que plantejaven problemes a l'hora d'estudiar, de concentrar, fins i tot problemes de parlar a la classe, de molestar. I això ha condicionat, torno a repetir, tota la primera part del curs que coincideix amb quan vam passar les proves.

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

C.F.: Bé, dels 26 alumnes que jo tenia al grup uns 10-12... Bé, uns 10 alumnes tenien dificultats importants al primer trimestre, insisteixo, després ha millorat la



---

cosa força. Després, jo assenyalaria uns 6... 5-6 alumnes amb un nivell alt i, la resta, entre mig.

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).**

C.F.: Sí. Estem parlant d'una escola concertada fins la ESO i privada 100% al Batxillerat, per tant això condiciona molt el tipus d'alumnat. Se'ns queda al Batxillerat les classes mitges de l'escola, mitges-altes no m'atreviria a dir, és la classe mitja de l'escola, i ens ve alumnes de classes mitges també. Per tant, en aquest sentit el nivell socio-cultural seria aquest. En quant a les professions dels pares estem parlant de professions... hi ha alguns amb professions liberals, però pocs, i en general són assalariats però amb estudis... jo diria estudis mitjos i, en alguns casos, sobretot la gent que ens ve de fora, d'estudis universitaris.

**M.: Les PCO t'ha resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat?**

C.F.: De corregir molt ràpid, són genials de corregir. És una eina pel professorat interessantíssima. Molt ràpides i a la classe següent, com a molt una altra, els alumnes tenien tots els resultats i això els hi agrada molt, tenir de seguida els resultats.

**M.: Com ho feies? Com feies la correcció?**

C.F.: Amb els alumnes?

**M.: Sí, amb els alumnes.**

C.F.: Quan jo tenia els exàmens corregits... jo sempre tinc el costum de donar alumnes per alumne l'examen i fer un petit comentari individual de cada alumne. Ells vénen a la taula, mirem l'examen, si jo veig unes barbaritats molt grans els hi comentem individualment. Aquest sistema l'he mantingut amb les PCO perquè és la meva forma de donar els exàmens, però després no me'ls quedava jo sinó que els hi deixava l'examen a la taula. I, a partir d'aquí, vaig començar repassant totes les preguntes, anant pregunta per pregunta i veient les possibles errades, les possibles dificultats. Però la veritat és que després, a la tercera prova, vaig començar a agafar només les que plantejaven més problemes i, la idea era pues fer... aprofitar per fer un repàs.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

C.F.: Sí. Sí, sí, sí.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

C.F.: A veure. En vistes a l'aprenentatge de l'alumne... A veure, és més interessant perquè els motiva més, perquè ho tenen més fresc. Perquè sobretot si fas servir aquesta classe com un moment de repàs, normal...

(Moments se silenci)

---

**M.: Continua, continua amb aquesta, sí.**

C.F.: Per aquí? *Vale...* Pues el que et deia, si fem servir això... aquesta avaluació com a instrument per a repassar va molt bé perquè ho tenen molt fresc i se'n recorden on s'han equivocat, a més sempre ho fem a final de temari... En aquest sentit sí. Un resultat directe de què donem abans els exàmens millora més l'aprenentatge... És relatiu, jo penso que és relatiu. Sí que els motiva més i ho tenen més fresc, però jo no se si aprenen més, la veritat.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

C.F.: El tipus d'examen vols dir, el tipus de preguntes...

**M.: No tant el tipus de preguntes com l'estructura, el disseny diguéssim general de la PCO.**

C.F.: Bé, en general m'ha agradat molt, sobretot perquè no són el tipus de preguntes de "*sí, no, no sabe no contesta*" o...

**M.: "Verdadero, falso"**

C.F.: "*Verdadero, falso*". El que m'interessa és sobretot quan hi ha relació imatge i text, això m'ha agradat molt. Les preguntes que hi ha una imatge i després relacionar-ho amb un text. Per tant, en general jo diria que el disseny de les proves està molt ben fet. L'únic que he trobat és que és molt llarg pels alumnes i el que he trobat també és que hi ha preguntes repetitives en el sentit de que, per

exemple, hi han tres, tres... Dues o tres preguntes sobre l'entorn històric. Penso que, potser, amb una hagués estat suficient per veure l'aprenentatge de l'alumne.

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç?**

C.F.: Sí

**M.: És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

C.F.: Sí, sí. Jo... Jo crec que aquest és el gran punt positiu d'aquesta manera d'avaluar. Clar, són 4 proves, si no m'equivoco. Una... Dues de Grècia i una de Roma més la prova oberta. Això són 4 proves. Jo, normalment, en condicions normals, l'any anterior o, possiblement, l'any que ve, no ho sé, jo feia dos parcials i un globalitzat. Feia 3 exàmens, i ja en feia molts, ja en feia molts, jo crec. Ara són 4 proves més una prova oberta. Això implica que l'alumne cada dues setmanes, dues setmanes llargues, ha d'estar repassant. Jo crec que això millora l'aprenentatge perquè és una continuïtat, res més.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

C.F.: *Esto tengo mis dudas.* Aquí sí que... És que no se si és que jo estic condicionada per l'alumnat que tinc o realment perquè és així. M'explico. Com he dit al principi, era un grup difícil sobretot al primer trimestre i, aquests alumnes, van fer les PO, correcte, i van arribar a la prova final, a la prova final. I aquesta prova final els resultats no han estat positius, ni de lluny. En canvi, jo he vist que al segon trimestre les coses han canviat molt i que els alumnes, quan jo els hi

---

passava models d'examen de selectivitat, els resultats eren correctes, molt millors que això. Per tant, no sé si estic condicionada o no. Jo crec que els alumnes que han fet les PCO teòricament han de fer millor aquesta prova oberta, en tan en quan el seu procés d'aprenentatge és més.... l'estudi és més continu per tant aprenen més. Però en el meu cas estic molt condicionada pel curs.

**M.: Hi ha algun altre factor que expliqui el millor o pitjor resultat?**

C.F.: Jo crec que sí.

**M.: Què seria el curs o la maduració de l'alumnat, en el teu cas, no?**

C.F.: Sí, sí. En el meu cas jo fonamentalment crec que és la maduració o un dels factors és la maduració de l'alumne.

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?**

C.F.: Pues, depèn de l'alumne, depèn de l'alumne. Per exemple, els alumnes bons, el grup d'alumnes bons, les PCO les feien molt bé, molt bé. I això m'ha sobtat. Els alumnes amb més dificultats les veien molt llargues. Possiblement no estaven concentrats i alguns les feien a "boleo". I... no sé. En el meu cas els alumnes més bons eren... tenien resultats més bons també a les PO. En canvi, a la prova tancada, diguem-ne que els alumnes de quatre pujaven una mica els seus resultats. Igual és possiblement perquè jo corregia condicionada però, no ho sé, el fet és aquest.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

C.F.: Sí, sí, sí. Jo crec que... Els he utilitzat, és útil i crec que és necessari per la recerca perquè tots tenim... Tots, com a professors, tenim la mateixa formació però cadascú interpretem les coses de maneres diferents i penso que com a un punt important de la recerca és saber quins objectius tenim, què és el que volem aconseguir amb això i els materials en els quals després quedaran reflectits en els exàmens. Per tant, considero que és important que constin i, a més, jo els he fet servir especialment pels textos. Realment, retallava els textos, els enganxava i els hi donava als alumnes... (soroll de telèfon)... els hi donava als alumnes i, a partir d'aquí, comentava... comentàvem, o, fins i tot com... de vegades jo sabia que això entrava a una o dues preguntes de la prova i això mentia, perquè... jo normalment això no ho explicava i en aquest cas sí que ho he explicat perquè sabia que després li preguntava tot això.

**M.: Molt bé. Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

C.F.: Negatiu no. En absolut. Negatiu no. Per mi aquestes proves és un sistema més d'avaluació. No és l'únic ni és la "*panacea de nada*". Per mi és un sistema més. Un sistema que estalvia temps al professor, implica que facis més proves, per tant l'alumne estudiï d'una manera més seguida. En aquest sentit jo les considero que estan francament molt bé. I com a estratègia didàctica... El fet que jo les doni als alumnes i ho comentem entre tots és un exercici de repàs per mi.

---

**M.: Pot consolidar els aprenentatges realment...**

C.F.: Sí, sí, sí, sí, sí.... La idea és aquesta, sí...

**M.: Bé, en la teva enquesta suposo que no hi ha cap punt especial a tractar. Els alumnes com veien aquestes proves? És a dir, en el cas de... Al principi això que dius, no? "Actitud indiferent", "al principi els alumnes rebutjaven" A veure, aquest rebuig el pots matisar una mica?**

C.F.: Sí, sí, sí, sí... Va ser molt curiós perquè jo vaig presentar les proves. Vaig dir que *bueno*, que era un sistema alternatiu per fer avaluació. Que faríem més proves. Per tant que tindrien més eines per ser avaluats. Jo al principi pensava que això els hi agradaria molt. Home, si tenim més proves tenim més oportunitats. Però no. De nou, la maduresa dels alumnes ens trobem aquí i em deien: *Oh, però no hi ha dret perquè, és clar, tenim més exàmens i no pot ser. I: Això ho fas perquè així ens equivoquem* I, no sé.... Aquestes coses que fan els alumnes. I, clar, al principi va haver-hi un rebuig. També haig de dir que a mi, com a profe, em va costar adaptar-me al sistema perquè jo tinc l'assignatura, com m'imagino tots, molt pautada i això d'introduir un element nou a mi també em va costar. Bé, jo vaig superar les meves dificultats inicials i els alumnes també, en el sentit de què veien que aquí no anàvem a enxampar ningú ni la idea era suspendre els alumnes ni res de l'altre món. I en aquest sentit si que al final els hi va començar a agradar. Fins i tot els altres trimestres em deien: *Però que no continuem?* (riu). Si, si. I després, òbviament, hi havia un grup d'alumnes, aquest que et deia al principi que tenen... que eren fluixos i força immadurs, que tenien una actitud indiferent. Podia haver passat allà el que a ells els hi semblava que... Estem parlant de 5-6 alumnes de la classe.

**M.: Lliurement vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

C.F.: Bé, jo l'únic que diria és que són per mi, sota el meu punt de vista, són exàmens massa llargs. I són exàmens, de vegades, hi havia alguna pregunta que jo me la tenia de llegir dues vegades amb calma i carinyo per veure el què... fins i tot us vaig trucar amb una que jo no acabava de veure-la. Per tant, poso a sobre de la taula que jo de vegades en alguna qüestió era, potser, massa filar prim. Pel demés, jo voldria destacar el tema de l'organització. Les proves estaven al dia en el moment. Vull dir, teníem ocasió de tenir-les totes arxivades de tal manera que no podia improvisar, que tenia temps per passar-les. Això també m'agradaria dir-ho. M'han agradat molt el material pel professor. Per mi ha estat una guia, una guia perquè clar era la primera vegada que fèiem aquest instrument com et dic en una classe molt pautaada que jo tenia molt seguint exàmens de selectivitat. Per tant, això m'ha ajudat en el sentit d'incorporar noves preguntes o, fins i tot, plantejar-me coses noves per explicar als alumnes.

**M.: Molt bé.**

C.F.: I, una cosa. Les PO jo les... A veure, estan molt bé però, potser, a mi m'hagués interessat més, com a professora que prepara a uns alumnes per la selectivitat, que tinguessin exactament el format de selectivitat perquè la PO, els alumnes, va ser la primera que vaig passar, *i bueno... Però això no és com selectivitat*. I s'ho van prendre més com... no tan seriosament com a mi m'hagués agradat.

**M.: Molt bé, doncs moltes gràcies.**

C.F.: De res.



---

**CENTRE 8**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 11 de juny de 2009.**

**Professor/a: O.V.**

**Entrevistador: M.**

**M.: O., tu podries descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural, coneixements previs d'història, capacitat de lectura, de redacció, interès per la matèria, etc... És a dir, seria una pregunta sobre com són aquestes quatre alumnes que tu has tingut, com les has vistes de nivell, quin... etc...**

O.V.: A veure, les alumnes són un resultat producte de l'entorn; són alumnes un pèl aculturals, amb un nivell baix tant d'expressió oral, escrita, com comprensió lectora i lèxic. Precisament, ha estat un dels problemes. La motivació a casa, si pregunto si llegeixen un diari setmanal, doncs normalment és el "Marca" o un d'aquests, costa molt fer-los comprar llibres de lectura, però a canvi no tenim interferències d'altres comunitats, no tenim immigrants, són alumnes de poble, molt sanots, molt macos, i molt agradable de treballar amb ells; el que passa que sí, hi ha una certa pobresa cultural.

**M.: Tu podries assenyalar el nombre aproximat de les alumnes aquestes, que sent quatre les has de conèixer molt bé, que consideris alguna que dius "home n'hi ha alguna que és molt bona en rendiment, una que és mitjana, una que és dolenta", o totes quatre són més o menys del mateix nivell?**

O.V.: Hi ha diferències, hi ha moltes diferències: hi ha una que escriu molt bé, s'expressa molt bé, però no treballa, mai ha estudiat perquè ja li estava bé, ja li proporcionava un cert nivell en els exàmens aquesta característica seva; després hi ha una que ha millorat moltíssim, que s'ha esforçat molt i que li costa molt tot, però que s'ha esforçat i ha aconseguit molt bé, un nivell bastant bo; hi ha una altra que és, potser la més, d'un nivell més baix a tots els nivells, a tots els aspectes, que és la C., que no és una alumna que ha vingut de Batxillerat; i l'altra que té un cert complex i no treu tot el que sabia, tot el que podria treure, l'A. però que és la millor, per mi és la millor.

**M.: Podries descriure breument l'entorn social del grup, professions dels pares, ambient familiar, etc...?**

O.V.: A veure, els pares són professionals de base: són... no hi ha ni un tècnic mitjà, com a molt com a molt un administratiu; els altres són paleta, o treballador en una empresa...

**M.: Bàsicament treballadors manuals?**

O.V.: Treballadors manuals d'empreses, menys un que és administratiu, però tampoc no arriba a tècnic mitjà.

**M.: Molt bé. Ara entrariem ja en les PCO, en les Proves de Correcció Objectiva, llavors hi ha una pregunta que m'agradaria que em responguessis, si pot ser, i diu: *les Preguntes de Correcció Objectiva t'han resultat fàcils de corregir, i per tant de donar ràpidament les qualificacions a l'alumnat? Em pots explicar més o menys com ho feies això de la correcció, etc?***

---

O.V.: Les proves les corregia amb elles, o sigui, les feien en una classe, normalment trigaven la classe i una estona més, perquè tenien un problema de comprensió del lèxic i de comprensió lectora i aleshores al dia següent ja les corregíem juntes: jo els hi deixava dir a elles primer i jo deia al final la correcta, i primer hi havia com una discussió entre elles, si alguna... si estaven totes d'acord era perquè estava claríssima la resposta i la feien, però si en alguna hi havia discussió la... per què, el per què de cada pregunta, o sigui que dedicàvem una classe a fer-la i mitja classe a la correcció.

**M.: O sigui que la correcció era ràpida...**

O.V.: Ràpida, fàcil i ràpida.

**M.: Cosa que no passa amb les altres...**

O.V.: Per descomptadíssim.

**M.: Quant trigues, quan fas una prova escrita, quant trigues a donar més o menys els resultats... habitualment?**

O.V.: Quant trigo? Clar, jo tinc quatre alumnes, les dono al dia següent, perquè inverteixo ....[no s'entén la cinta]... encara que sigui recent la feina, que dona més bons resultats...

**M.: Bueno, però quan tens més alumnes?**

O.V.:Quan tinc més alumnes trigo dos tres dies, no trigo més.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament que les altres?**

O.V.: Per descomptat, sí.

**M.: Creus que poden donar els resultats de l'avaluació ràpidament... eh, perdó, creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent, o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? I... diguessis el per què.**

O.V.: És molt millor. És molt millor perquè ells tenen l'examen recent, tenim comprovadíssim que els exàmens serveixen per oblidar-los per ells en setze dies. En setze dies recorden aspectes molt importants però d'una manera vaga, per tant si els hi corregeixes ràpid, els hi tornes i el comentes amb ells, queden els continguts més fixats i és, en aquest punt, aquest sistema és ideal.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar-ne punts forts i punts febles, o bé oportunitats i límits?**

O.V.: Hi havia de fer un treball previ, però segurament que és degut al nivell baix de les meves alumnes. Amb el material de suport que em donàveu havia d'elaborar-lo, preparar un esquema perquè elles fessin els seus apunts, completant aquest esquema, i un cop fet això, repassàvem tot, aplicàvem aquest resum a les obres, comentàvem les obres, i finalment fèiem la prova objectiva.

---

**M.: Però el disseny interior de la prova què t'ha semblat?**

O.V.: He contestat la pregunta? No... Molt bé, molt bé... hi han algunes desordenades, desordenades en quant a dificultat, o sigui hi havia preguntes molt fàcils que estaven... a continuació hi havia una que complicava... més complicada, i això les desorientava. O sigui, així com l'estructura era la típica de les PAAU, primer història, situació geogràfica, situació a l'espai, història, després estil i després interpretació i funció, o sigui l'estructura... clar, al mantenir aquesta estructura hi havia aspectes que eren molt fàcils i després es complicaven, tornaven a ser fàcils i es tornaven a complicar, i això a elles els hi costava, però ja et dic que tenen un nivell molt baix, i que aquest sistema no l'havien fet mai, i això també és important.

**M.: Clar... creus que aquest sistema d'avaluar com a sistema d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç, és a dir, estudia més sovint?**

O.V.: Per descompt... perdona.

**M.: Sí, sí... et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

O.V.: És molt millor, a mi m'ha donat molt bon resultat, però hi ha hagut un problema, el puc comentar ja ara o el deixem...?

**M.: Sí, sí, o i tant!**

O.V.: Hi ha hagut un problema amb l'avaluació, que jo el proper curs el tornaré a aplicar i el solucionaré, és: ells van a per nota, si està claríssim que ells no

estudien pel plaer d'estudiar, alguns sí però pocs, sols volen la nota, i aquestes tipus de proves tenen una nota més fàcil, més alta, i ells es confiaven i aleshores en la prova oberta no van estudiar tant, les proves obertes no les estudiaven tant perquè ja tenien la nota de l'objectiva. Aleshores, l'any que ve em plantejaria que la nota de la prova objectiva no fos, no tingués el mateix valor que l'escrita, sinó que fos part de l'escrita. Canviaria, *bueno* això ho he de comentar, si vols després ho comentem o em dones consells, però el sistema d'avaluar no m'ha funcionat, no la prova en sí, eh? El sistema del valor que li donava la prova respecte a l'oberta.

**M.: Bueno ja saps que nosaltres deixàvem llibertat a cadascú a l'hora de què avalués els valors que volgués...**

O.V.: Això...

**M.: L'únic que demanàvem era que... que allò comptés d'alguna manera**

O.V.: Exactament...

**M.:... que no fos una experiència de dir "a mira aquí passaré una enquesta",**

OV.: Exactament... no no no no no!

**M.: ... no, una cosa que obligués a estudiar perquè es tractava de veure eh...**

O.V.: Exactament! Comptava com a prova i jo ja li vaig fer un percentatge més baix que la prova oberta en l'avaluació final, però no va ser suficient, perquè a la prova oberta van posar estrictament el que recordaven de la prova objectiva i una

---

mica més. Clar, aquesta no és la finalitat, la finalitat és que la prova objectiva les ajudés, eh, amb una cosa que havien d'ampliar, un estudi que havien d'ampliar, de completar, mantenint aquella estructura, i no ho van fer. Si haguessin continuat tot el curs després de parlar amb elles, perquè m'han reaccionat però genial eh, i a més a més veure el membrete de la Universitat a dalt els ha encantat, s'han sentit importantíssimes, i els ha agradat molt però, si haguessin continuat tot el curs el rendiment jo penso que hauria millorat molt...

**M.: El fet de no fer les proves ...**

O.V.: Exactament, sí sí sí...

**M.: Això ve... ara vindrà. Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la Prova Oberta que no pas quan no n'ha fet?**

O.V.: Clar, jo he contestat una mica, eh...

**M.: Doncs torna-ho a dir, je,je.**

O.V.: Ho torno a dir, sí. Jo penso que...

**M.: Perquè és l'objectiu de la recerca, entens?**

O.V.: Exactament, jo penso que si es deixa ben clar els objectius i la manera d'avaluar i què comptarà aquella nota i la proporció que comptarà aquella nota, eh, si s'apreten una mica els cargols, millorarà moltíssim la prova oberta, però han de tenir ells molt clar... Clar, ells van... és la pastanaga, és la nota, aleshores jo la nota no la he utilitzat prou bé, aleshores no han estudiat la prova oberta

suficient; però realment la prova oberta posaven tot i seguien l'estructura de la prova objectiva, per tant és vàlida, és molt vàlida.

**M.: És a dir que es podria afirmar, d'acord amb el que dius tu, que quan han fet la prova objectiva la prova oberta els hi sortia millor, i que quan no l'han feta, en el segon semestre, la prova oberta no sortia tant bé perquè no tenien estructurat el coneixement.**

O.V.: Exactament, han estructurat. En la prova objectiva structuren, structuren el sistema, també el sistema no oblidem que hi ha unes PAAU darrera, el sistema de les PAAU, com comentar una obra, etc, etc...

**M.: Els alumnes, hi ha algun factor que expliqui el millor o pitjor resultat, algun altre factor?**

O.V.: Un altre factor sí. A veure, jo fa temps que em barallo amb aquest tema, és fem els exàmens en una setmana tots junts, en una setmana o en dues, continuen les classes, eh... abans quan fèiem Batxillerat era una setmana d'exàmens, ells estaven concentrats en el examen i ara no, ara es fa tot, tot plegat. Jo m'he trobat que hi ha gent que fa Batxillerat, i fa tres anys que faig Batxillerat, que hi ha gent que no saben ni quin examen toca aquell dia, o que si falta a la classe anterior el penalitzen... per a estudiar. Jo, això em dificulta molt el treball en Batxillerat, estan estressats, no hi ha una coherència.

**M.: Però... sí...**

O.V.: No té res a veure amb les proves...



---

**M.: Una de les coses que ens preocupa en aquesta recerca és el fet que els que en el segon semestre no han fet les proves objectives, que la prova oberta sortís bé, perquè doncs han madurat i perquè tal, no? Però si tu em dius que les proves les has fetes al primer semestre i que el fet de no fer-les en el segon es notava també a la prova oberta, es podria interpretar que les proves aquestes objectives col·laboren a l'eficiència de l'aprenentatge, inclús amb un altre mètode d'avaluació.**

O.V.: Estic completament segura perquè a mi m'han funcionat millor les proves obertes de... les proves obertes del segon semestre, primer perquè en el primer semestre les proves objectives els hi van donar aquesta estructura, eh? A mi el que em va fallar en el primer semestre és el sistema d'avaluació, que no estudiaven prou la prova oberta, no afegien res al que ja els havia aportat la prova objectiva, per tant a mi els 5 i els 6 que van treure a la prova oberta era totalment degut a aquestes proves objectives, i a més a més, quan han fet les proves obertes sense el recolzament de la prova objectiva seguien l'estructura de la prova objectiva: sabien quins... quins conceptes havien de recordar, i a més a més estudiaven, perquè sabien que la nota de la prova objectiva no existia. Per tant, per mi el resultat ha estat bo. Aleshores si l'any que ve jo li poso una avaluació correcta, un sistema d'avaluació correcte, les faria tot l'any tot barrejat. I a més a més és més: l'estic aplicant a història en altres cursos. És molta feina, per això.

**M.: Hi ha una pregunta que, d'alguna manera, ja me l'has resposta, però jo la segueixo fent per l'esquema, que és: als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?**

O.V.: Perdona, és que no...

**M.: Sí, les qualificacions de les proves objectives eren més bones que les proves obertes normals que feies tu quan no has tingut proves objectives?**

O.V.: Sí, sí sí sí... per descomptat, per descomptat. És que s'ha de tenir en compte que jo els hi valoro ortografia, els valoro, els descompto... llavors clar, a les proves obertes aquest problema no hi és. Hi ha més a més una altra cosa: les proves obertes van anar bé amb el tema d'ortografia perquè hi ha paraules que les veuen per primer cop. Nosaltres expliquem i diem, donem apunts oralment; el veure-les escrites, paraules tècniques, com pot ser un estilobat, un... els va bé, els hi va bé.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat?**

O.V.: Sí.

**M.: Els has utilitzat... si els has utilitzat, com els has utilitzat?**

O.V.: A veure, jo agafava els materials i primer, jo, feia l'estructura d'aquells materials, els hi donava l'esquema; aleshores anaven omplint l'esquema que jo els havia donat tot llegint el... el material.

---

**M.: Els textos...**

O.V.: Sí... els textos no, el material, el que és contingut, el que era redacció teva de contingut, i després quan eren textos, quan havíem acabat de fer l'esquema i l'explicació, el text el llegíem, el comentàvem i vàiem a veure on s'aplicava, però els hi donava els textos al final barrejats, no seguint "Impressionisme amb el text de l'Impressionisme", no. Utilitzàvem, al final fèiem una sessió de textos, a veure... i molt bé.

**M.: I t'han anat bé?**

O.V.: Molt bé, complicats els textos eh, però ja t'he dit que tinc un handicap amb les meves alumnes, amb l'alumnat d'aquí tinc un handicap.

**M.: Molt bé... Les proves de correcció objectives creus que han sigut útils per a altres finalitats didàctiques? O creus que poden tenir un impacte negatiu?**

O.V.: No, impacte negatiu cap, si soluciono l'avaluació... em repeteixo però ha de quedar molt clar... però han demanat, i m'han dit a mi, perquè en altres assignatures no es fa el mateix.

**M.: Perquè creuen que els hi aniria bé?**

O.V.: Creuen que els hi aniria bé en assignatures de tipus... literatura, que tinguin un contingut semblant... semblant, eh? Una estructura semblant a la història i a les socials i a l'art, i jo en història ho he fet, eh? A 1er de Batxillerat.

**M.: Ara et preguntaré algunes coses de l'enquesta que tu ja has omplert, no? Jo crec que ara ho entenc molt millor tot, no? I que per tant en aquí mmm... aquesta no té sentit, a veure... Els alumnes com han respost davant de les proves objectives?**

O.V.: Bé, molt bé. El que passa que hi ha una alumna, precisament aquella que s'expressa tant bé escrivint, que la prova objectiva li molestava, eh, li molestava perquè ella volia seguir exhibint la seva capacitat, la seva capacitat de... de... sintetitzar idees, de treure les idees principals, amb ella sempre ha anat molt bé, i aleshores la prova objectiva la feia sentir una mica incòmoda, però al final va reconèixer que li havia anat molt bé, que aleshores els seus escrits tenien més contingut. Clar, ella fa literatura quan escriu, la tenia a història l'any passat i li deia "no facis literatura si us plau, posa'm idees concretes, després me les expliques si vols però..." i "és que no vols llistes de la compra però vols..." no no, fuera, i una cosa és una cosa i una altra és una altra. I ara ha entès la diferència entre el que és explicar, fer llistes de la compra i fer literatura. És molt diferent...

**M: Molt... aleshores resumint una mica el que... el que jo et preguntaria una mica com a resum de tot plegat, abans d'entrar a que tu em comentessis lliurement el que volguessis, vindria a dir: creus que les proves aquestes de correcció objectiva han ajudat a la continuïtat de l'esforç d'aprenentatge de l'alumnat? És a dir, a estudiar més sovint perquè hi havia més... més prova?**

O.V.: mmm... sí, sí, més que estudiar més sovint, que no estudien, ho sento molt dir-ho però actualment s'estudia molt poc, era estar, que jo estudiar no ho diria,

---

eh?, però és fer unes activitats que els fan rumiar, que els fan reflexionar sobre allò més sovint. Estudiar... costa, eh? Molt...

**M.: I en segon lloc...**

O.V.: Però sí, han tingut la matèria més present més sovint, sí.

**M.: Llavors com a segona pregunta i última oficial meva seria: tu, ja ho has afirmat abans però que m'agradaria que com a conclusió tenir-ho clar, la... quan s'han fet proves objectives la prova oberta ha sortit millor, i quan no s'han fet proves objectives la prova oberta no ha sortit tant bé, malgrat que tu ho hagis fet en el segon semestre que els alumnes ja eren més madurs i tenien més el curs...**

O.V.: Em sembla que no m'acabo d'explicar bé...

**M.: A veure...**

O.V.: Al segon semestre han fet les proves obertes millor perquè han agafat el sistema d'estudi en el primer trimestre amb les proves obertes...

**M.: Proves objectives.**

O.V.: En les proves objectives, eh? O sigui, per tant, són de molta ajuda. El que passa que el... al... primer semestre la prova oberta, concreta, eh? La que em vau enviar vosaltres, jo havia fet més proves ja, aquella prova oberta no se la van treballar tant perquè confiaven ja en les notes, ja el problema aquest de les notes, però al segon semestre sense proves objectives eren millor perquè estudiaven millor, perquè no confiaven en la nota, però a més a més tenien un sistema i l'estructura que li havien donat les proves objectives, no sé si m'explico... sí?

**M.: Molt bé, sí, sí, sí, t'expliques perfectament. Bé doncs ara l'únic que jo volia era doncs lliurement tots els comentaris que tu vulguis fer de la experiència, aspectes que valoraries, que criticaries, etc.**

O.V.: A veure, lo que t'he comentat al començament, al principi, que és que jo l'experiència d'un any, eh? Jo tinc molta paciència amb les experiències... l'experiència d'un any ara jo la vull repetir amb tots els canvis possibles, perquè sembla molt vàlida, si no ja no em dedicaria més temps, naturalment. I elaborant aquest material, aquest treball per tal de què... de treure-li el màxim profit perquè això és una *currada*, és molt de treball, eh? Molt! Però molt treball: seleccionar, no repetir, que siguin coherents... hi ha alguna coseta que fins i tot es podria polir amb molta *xuleria*... eh?

**M.: No, es pot polir molt, clar...**

O.V.: Però genial, aquesta, aquestes primeres pàgines de la prova, a on se situa físicament, on se'ls hi dóna un mapa... jo, és una recuperació del que jo havia fet abans que m'ha semblat genial, aquest tornar a treballar bé a poc a poc, eh? Amb mapes, relacionant mapes, llengua, etc., etc... tot, molt bé. Agafa un text d'alumnes, opinions d'alumnes, opinar sobre l'opinió dels alumnes... té, té molts matisos aquesta... aquest treball, té totes les possibilitats: comentari de text, escollir les bones... eh, tot... material gràfic, tot... molt bé. Jo, genial. L'any que ve continuaré treballant amb ell.

---

**M.: Recordam que et passi un CD amb les proves que no has fet d'art contemporani.**

O.V.: Clar, això és el que et volia demanar, perquè l'any que ve ho faré tot l'any, i aleshores... ja t'explicaré, i a més a més saps que m'ha passat? L'altre dia arribo a 1er de Batxillerat, que els hi faig història, i diu "*qui farà Art l'any que ve?*" "*doncs segurament jo*" "*vale, ves? Ya te lo decía que no tenías que apuntarte a no sé qué...*" O sigui que estan, han sentit a parlar del tema. Han sentit parlar del tema, i una d'elles, aquesta més... que escriu millor i que és més així més orgullosa, em va dir "*per què no fem Art fa temps d'aquesta manera?*" Perquè jo els hi havia fet Art, i l'Art, el problema que tenim aquí amb els llibres és que és allò que hi ha al final del tema. Això és l'art, eh, ho sento molt però és això. Jo més que resava perquè jo sóc d'Art, m'agrada i em feia una relació... ells no, quan havien arribat a l'Art ja havien acabat el tema, m'entens què vull dir?

**M.: Tu ets llicenciada en Història de l'Art? És que aquí en les enquestes posava "llicenciatura del professor: Geografia i Història".**

O.V.: Bé, vaig fer Història de l'Art els dos últims cursos però vaig intentar fer un currículum molt variat, perquè m'agraden totes les assignatures: antropologia és la meva assignatura pendent que quan pugui tornaré a fer-la. Aleshores clar, ells veuen que arriben aquí i que tenen 65 obres, que segons com les plantegis no tenen ni cap ni peus, i que abans sí que hi havia allà al final una espècie de cosa que era Art, però no ho relacionen... Suposo que hi ha instituts que ho fan millor, eh?

**M.: No no, escolta, això no és ni millor ni pitjor...**

O.V.: No millor, a veure que quan hi ha una programació, i una programació de socials caòtica, l'han de reformar, de veritat, jo vinc de 7ens i 8ens, jo sóc de primària i ara fa quatre anys he tret les oposicions, aleshores quan fas, eh... quan veus aquesta programació és caòtica. Ara han afegit a més a més la moderna a 2on, a 3er no fan Història... fan tres hores a la setmana amb tot aquell patracol de programació, l'Art és allò que queda i quan arriben a 2on de Batxillerat flas, flas, flas... Costa.

**M.: Molt bé, vols dir alguna altra cosa?**

O.V.: No, que m'ha agradat molt el sistema, eh, i que vaig a fer-lo, vaig a... tinc tot ordenat, tinc els exàmens de totes elles... Em van demanar els exàmens per preparar-se la Selectivitat, les proves objectives.

**M.:Es presenten a Selectivitat les quatre?**

O.V.: Les quatre, sí sí sí... i una... jo crec que dos han millorat. A veure, jo intento treballar sempre amb el mateix equip de profes perquè es noten les millores, no? I això està incorporadíssim. Per això amb la R. vam presentar... volem treballar en aquesta línia i anar fent... anirem afegint textos literaris...

**M.: Doncs moltes gràcies, per tot, O.**

O.V.: De res.

---



---

**CENTRE 9**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 16 de juny de 2009.**

**Professor/a: M.J.**

**Entrevistador: M.**

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.**

M.J.: Jo tinc un grup que no havia tingut mai, ni en la ESO ni en cap altre moment, llavors era un grup petit però hi havia gent que estava repetint primer de batxillerat, repetien segon, hi havia una alumna que venia d'un altre centre.. llavors coneixements previs d'història de l'art pel que vam anar comprovant molt poca cosa, de fet sabem que al llarg de la ESO fan algunes coses d'història de l'art, hi ha temes que es tracten, però ells és com si els esborressin. Després quan veuen o senten parlar d'alguna cosa doncs recorden alguna cosa, però d'entrada era tot com nou. A l'hora de redactar és una cosa repetitiva, els costa molt escriure, assimilar terminologia, aplicar-la correctament, etc. Si els hi demanes definicions te les fan, se les aprenen i les fan, però llavors això integrar-ho en un text escrit que ells vagin creant, propi seu, els hi costa molt, repetir no, però allò de crear sí. Interès alguns més i altres no tant, alguns agafaven història de l'art una mica perquè doncs els obligava la drecera, el camí que havien agafat de batxillerat, i d'altres perquè potser si que els hi agradaven aquestes matèries. També comentar que teníem algunes noies per exemple que havien vingut del Marroc, ja feia uns anys que estaven a l'IES que havien fet la ESO i el Batxillerat

però hi havia coses que no els sonen de res, que els hi semblen totalment noves. També una noia xina se'ns havia incorporat a la ESO, a tercer, i que *bueno* parla molt bé pel temps que estava allí, però també hi havia tota una sèrie d'aspectes culturals que li venien totalment nous.

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

M.J.: Hi havia tres nois bastant desastrosos per diferents motius. Hi havia sobretot dues noies, que per la seva voluntat, pel treball, per les ganes que tenien d'aprendre i de fer i de fer les coses bé, doncs sobretot dues més bones, ara després a nivell de notes i de rendiment potser no eren d'aquestes excel·lents, de matrícula, però sí que sobretot al llarg del curs doncs van anar demostrant cada cop més ganes, sobretot una molt insegura però que poc a poc es va anar centrant i amb moltes ganes de buscar i de fer-ho millor. Després hi havia el grup, la mitjana més gran del grup, que podien ser com uns sis alumnes o set, que anaven fent, que depèn de a lo millor l'escultura grega, que això agrada molt i escoltaven una mica més, però *bueno*, i després hi havia tres o quatre que per diferents motius, alguns per motius personals, altres perquè l'assignatura no es hi agradava, perquè no connectaven potser amb mi tampoc, que també és possible... doncs van anar com complint de males maneres, entregant les coses tard, faltant molt, he de dir que algun que va anar abandonant el curs va desaparèixer un parell de mesos, després va tornar a venir... una mica desastre. És a dir, podríem dir que hi havien dues de bones, uns tres de males maneres i la resta anar fent.

---

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).**

M.J.: Jo molt, molt, no els conec, sí que havíem parlat amb la tutora i havíem estat preocupats per segon de batxillerat i tal, i en general són com treballadors la majoria autònoms, alguna cosa de transport, de treball en botigues, hi havia també dones que treballaven en una empresa de neteja...De fet en aquest curs la majoria tenien feina, fins i tot alumnes que treballaven, els caps de setmana, una que treballava unes hores a la tarda.. vull dir que ara, tal i com està la situació, encara hi havia una situació econòmica més o menys normalleta.

**M.: Les PCO t'ha resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

M.J.: Més fàcils de corregir sí, i més ràpides també. Era fer la prova avui i llavors a la classe següent normalment ja estaven corregits, són pocs alumnes i en un moment es podien anar fent. Acostumaven a fer els exàmens els divendres o dilluns, per comoditat d'ells, perquè les posen ells les dates. Quan els hi dono l'examen en paper, si hi ha alguna qüestió que jo veig que la majoria doncs no han fet bé, doncs llavors ho comento, si no s'ha entès la redacció, si era una cosa que no havien fet, que no havien parlat, si hi havia alguna dificultat, etc. Llavors ells també després de comentar la sensació meva doncs què us ha semblat, si ha havia algun que havia fallat unes qüestions que tothom les tenia bé, doncs si ho havia entès malament, fins i tot hi havia una que s'havia equivocat a l'hora d'anar fent les preguntes i havia marcat respostes, que si aquesta no vaig veure el full, després vaig voler corregir, després vaig fallar alguna perquè ja no sabia per on anava...vull dir alguna confusió.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

M.J.: Sí, sí, indudablement.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

M.J.: Per mi millor, és una cosa que procurava fer sempre, ni que siguin exàmens allò més llargs, més difícils de corregir, amb més alumnes, etc. Procuo màxim una setmana per l'altre, si és un dilluns pel pròxim dilluns com a molt, perquè penso que els alumnes tenen com més fresc el que han fet, que no han fet, que saben, que no saben, a l'hora de raonar per què han fallat o per què no doncs és molt més fàcil, tenen la matèria també més present, així com van passant els dies hi ha coses que s'obliden, que se'n van del cap, llavors si dones l'examen és com si els donessis qualsevol cosa perquè ja no se'n recorden bàsicament ni del que havien estudiat com qui diu, llavors la correcció ràpida els fa reflexionar una mica més per què han fallat o per què no, llavors és també potser més fàcil corregir algun hàbit o algun costum d'aquests que no fas bé tu o no fan bé ells. Els alumnes tenen el dret a saber si ho han fet bé o malament.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

M.J.: Crec que en relació als objectius estaven correctes, s'adequaven als objectius, llavors si que és veritat que fer més proves més sovint potser té alguna

---

avantatge i algun inconvenient. L'avantatge és que si tu estàs estudiant continuadament, no només un dia cada mes o cada no sé quan, sinó una mica més continuat, més seguit, llavors és una mica també l'hàbit, anar recordant que s'ha fet aquestes dues setmanes o aquestes tres setmanes, tornar-hi i no esperar al final del trimestre que llavors ja ha passat molt. Llavors sí que potser els hi fas fer una mica de recordatori continu, d'anar esforçant-se per recordar coses, posar-les en escrit més contínuament, etc. L'inconvenient és potser que talles molt, en aquest cas si que veies un bloc d'escultura i tal, però potser fragmentes molt la matèria, llavors potser el que no es veu és una qüestió més general, les coses més generals, per exemple quan fèiem el del romà, que eren tot l'art romà en una prova, llavors sí que era tot l'art romà, per exemple el context històric, tot anava més lligat i podies ficar característiques d'escultures, o algunes coses d'imatge en un context arquitectònic, però quan vas fragmentant molt doncs et quedes molt en una parcel·la, potser la visió més àmplia és una mica més difícil de donar-la.

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

M.J.: Això ja ho deia, tindria aquesta avantatge, que els fas treballar més cada dia, no pot esperar allò la última setmana del trimestre per posar-se a fer, a recordar, a comentar, a quines característiques, etc. Saber posar una mica cada dos setmanes o tres setmanes ha d'estar al *tanto*, llavors això també li facilita doncs tenir les coses més fresques, i veure si d'algo no se'n recorda bé, o no entén bé, pot preguntar més ràpid dubtes, de l'altra manera doncs tornar-les a fer al final ja és molt difícil, de precisar i d'anar tant al detall.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

M.J.: Això ben bé no ho sé, no ho hem parlat això amb l'altre professor, jo no sé per què però els alumnes que van estar amb mi aquell semestre d'història de l'art tenien en conjunt bones notes, o la mitjana de les altres matèries o una mica més, no sé si això ho fa l'assignatura, si el sistema aquest d'anar fent aquestes proves... Vaig mirar una mica les notes fa dies, llavors les notes del tercer trimestre no em van semblar molt diferents de les altres, no hi havia cap que em cridés molt l'atenció. Sí que hi havia una d'aquestes dues noies, no me'n recordo de quina, que jo he dit que eren molt bones, que tenien més bona nota, ara no recordo si al primer o al segon trimestre li havia de posar un 8 o un 9, ara potser al final de curs, al tercer trimestre tenia un 10, no a la final, sinó al tercer trimestre.

**M.: Hi ha algun altre factor que expliqui el millor o pitjor resultat?**

M.J.: No ho sé, perquè no els he tingut al final i no ho he comentat amb l'altre professor.

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?**

M.J.: En general a les PCO superior, diria que perquè pels alumnes els hi és fàcil això d'esforçar-se i memoritzar una sèrie de dades, de coses i tal, llavors quan els hi dones una resposta que ja està escrita només han de pensar quina és la bona, i no han de fer l'esforç d'escriure-la, que de vegades saben la resposta, la saben perfectament però a l'hora d'escriure i redactar perden, llavors no troben la

---

paraula correcta, adequada, no utilitzen el vocabulari de la forma més precisa, llavors se'ls hi escapen coses, perden coses pel camí que a lo millor les saben però a l'hora d'escriure no les saben escriure bé, llavors quan els hi dones una cosa més tancada que ells amb els seus coneixements només han de triar els hi resulta més fàcil. Redactar a vegades també fa molta mandra, tenen temps per escriure però si poden fer deu línies i ja està doncs ja acaben, quan potser es pot explicar millor, col·locar més coses, es pot explicar el que ja es sabia que quedarà millor, etc. Llavors potser escriure també els hi fa una mica de mandra.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

M.J.: Útils sí, sí que va bé, llavors l'utilitzàvem de vegades o bé per fer alguna explicació o de vegades també per plantejar algun exercici, de passar alguns textos que hi havien, alguns qüestionaris, llegir-los, comentar-los, o per escrit o comentar-los a classe entre tots, llavors a partir d'allí anar a la característica o al període o a l'art que ens interessava, o bé els utilitzava jo per introduir-los a l'explicació de classe, llavors en un moment donat o el llegíem o el tenien ells, o s'utilitzava per fer l'explicació entre tots o per fer algun exercici.

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

M.J.: Si és en aquesta potser sí, però impacte negatiu no ho he pensat, no se m'ha acudit, no ho he vist d'entrada. En història de l'art concretament aquestes proves no tenen altres finalitats, les fèiem servir com a exàmens parcials, eren part de la nota final.

**M.: Repàs punt per punt de l'enquesta ja complerta.**

M.J.: L'actitud dels alumnes ha estat molt bona, els hi agradava i si només haguéssim fet aquestes per ells millor. Va quedar clar des del començament com anirien els exàmens, quina valoració es donava a cada cosa, això ells ja ho sabien, però clar es trobaven que per ells els hi era més fàcil de contestar, contestaven ràpid, bastant ràpid i després tenien la nota ràpid i els hi sortien més bones notes, per tant per ells millor.

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

M.J.: Jo diria que és interessant, sobretot a batxillerat que es fan proves més parcials, allò per obligar-los a anar fent o a entregar un comentari d'una obra o tal, i llavors fer-los treballar més sovint, de forma més quotidiana i després potser una prova més global, o bé quan acabaven Grècia fer-ne una o quan acabaven les diferents etapes, llavors això el que m'estalvio era fer jo una prova d'aquestes parcials per exemple, i veure altres maneres, perquè t'acostumes molt tu al teu llenguatge, a la teva manera de fer, a la teva manera de preguntar, a la teva manera de plantejar les coses i les fas tu i ja et sembla bé, però no en veus d'altres. A mi de vegades em sorprenia la forma de redactar, o les possibles respostes, em sorprenia perquè o no hi havia pensat, o no les hauria plantejat d'aquella manera, hi ha vegades que per plantejar una pregunta concreta i fer una prova com aquesta d'opcions tancades és difícil, perquè tu estàs acostumat a explicar, no a donar una cosa molt concreta, llavors costa. El mateix passa amb els materials, perquè clar jo de fet era el segon any que faig aquesta matèria, no l'havia fet abans, no és allò que tingui molta rutina, i de fet el primer any i el segon vaig anar modificant coses perquè clar al primer any t'estrenes i no t'acaba



---

d'agradar però al segon si que modifiques coses i tal, però si que hi ha maneres de fer i de ser i que les tens assimilades i ja no hi has pensat., llavors d'altres matèries si que en faig, però d'Història de l'Art no m'ho havia plantejat, veig que és difícil. T'ajuda una mica a reflexionar i amb els materials igual, consulto els materials, els tinc guardats i els vaig mirant, però hi ha vegades que no has pensat que això es interessant de tractar-ho o que d'aquesta manera els alumnes potser ho veuran més fàcil amb aquest text que no amb la lectura del llibre o l'explicació que tu els hi puguis donar, llavors et dóna més possibilitats. Et fa pensar, reflexionar una mica sobre les proves, els materials, els objectius, tens potser una altre visió i de fet si que m'ha servit i als alumnes jo diria que també, els veia més contents, es sentien potser com més recompensats, no ho sé, i a mi també m'agrada que tinguin bones notes. En definitiva, ha estat una bona experiència, que potser necessiten més col·laboració i compartir per anar millorant aquestes coses.

**M.: Gràcies per la teva col·laboració.**

---

**CENTRE 10**

**Centre públic (IES, d'entorn rural)**

**Dia 19 de juny de 2009.**

**Professor/a: M.T.**

**Entrevistador: M.**

**M.: Aleshores, M.T., ens podries... ens dius que tens 13 alumnes....**

M.T.: Sí.

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.**

M.T.: A veure, el grup era molt, molt intel·ligent. Tenien 4-5 alumnes molt bons, excel·lents en general a totes les matèries i, després, 2 ó 3 que eren molt justos. De fet, n'hi havia que... un era repetidor i després n'hi havia també una altra noia que venia d'un aula d'aquestes obertes i, per tant, aquesta... Aquesta, de fet, s'ha quedat, no ha pogut continuar. Acostumats a llegir? Sí...

**M.: Tenien bona capacitat lectora?**

M.T.: Sí, n'hi havia uns quants que sí. Sí, sí, sí, sí.

**M.: I l'expressió escrita la tenien també...?**

M.T.: Tenia uns quants que sí. Tenia uns altres que sóc conscient que no, però bé, això suposo que a tot arreu.

---

**M.: Els coneixements previs que tenien eren suficients?**

M.T.: Algun potser sí. És que, clar parlar així tant en general és difícil, no? N'hi havia uns quants que sí que tenien un bons coneixements, d'altres no.

**M.: Per tant la segona pregunta ja me l'has contestada una mica. Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

M.T.: Hi havia 4 ó 5 que eren boníssims, que eren molt bons, que són alumnes de notable alt, excel·lent.

**M.: I fluixos?**

M.T.: Més fluixets... 2, 3...

**M.: La resta estarien, diguéssim a la franja mitjana...**

M.T.: Sí, a la franja mitjana.

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).**

M.T.: Són alumnes que són d'aquí, D'A., i dels pobles del voltant. Hi ha alguns fills que són... Els seus pares són immigrants i treballen sobretot aquí al camp, a les vinyes...

**M.: Entre els que has tingut a Història de l'Art?**

M.T.: Sí, al poble de R. N'hi ha d'altres que són fills dels pobles d'aquí però que són pagesos. I, fins i tot, hi ha algun alumne que els caps de setmana sempre

portava el tractor i sempre li fèiem broma, no? I n'hi ha d'altres, doncs, de pares que tenen negocis aquí a A. o n'hi ha que treballen a L. I n'hi han que treballen el pare i la mare i n'hi ha d'altres que no.

**M.: Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat?**

M.T.: Si, eren facilíssimes de corregir. He de considerar que al començament m'ha costat perquè sóc una mica "anti" a les proves aquestes objectives, sóc una mica "anti" perquè considero doncs que facilita el treball dels alumnes que en diem els clàssics *empollons* però els alumnes que són capaços de raonar i de relacionar coses doncs no els hi facilita. I al començament potser em va costar una mica perquè jo, ja et dic, jo sóc una mica "anti" aquestes proves i, a més, com tinc poquets alumnes tinc... si tingués molts si que em facilita molt la feina però com tinc pocs em permet agafar els seus exercicis i corregir-los i després poder-los comentar amb ells.

**M.: Com ho feies?**

M.T.: A veure, jo corregia l'examen i després el comentava amb ells.

**M.: Com feies aquest comentari amb ells?**

M.T.: Repartia... miràvem les preguntes que s'havien equivocat i buscàvem el perquè, senzillament. Això ho he fet amb aquests i ho faig amb els altres exàmens diguéssim llargs.

**M.: Aleshores en aquest procés argumentaves amb els alumnes i ells argumentaven.**

---

M.T.: Clar, sí, sí, sí...

**M.: I consideres que aquesta fase era útil per consolidar l'aprenentatge?**

M.T.: Clar que sí.

**M.: Per tant, aquestes proves, suposant que tinguessis un grup nombrós, permeten donar un resultat de la correcció més ràpid que d'altres.**

M.T.: Sí, clar, si tingués un grup nombrós. Si no, ja em va bé com ho faig, i és, potser, l'avantatge que tenim en aquests centres petits, que tenim un tracte més directe amb l'alumnat.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat?**

M.T.: És millor.

**M.: Per què?**

M.T.: Perquè ells tenen el resultat abans i els serveix al mateix temps per a motivar-se, per seguir aprenent o no. Perquè clar si estàs una setmana o un mes amb el resultat doncs el que està fent a classe ho fan amb desgana però si estàs pendent: *Què he tret? Què he fet?* Clar que sí.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

M.T.: A mi m'agraden molt. Hi ha molt treball i jo suposo que és un treball enorme fer aquestes PO que jo seria incapaç de fer-les, incapaç, potser em fa mandra fer-les.

**M.: Creus que hi han punts negatius? (soroll de telèfon)**

M.T.: Potser massa llargues.

(interrupció per conversació telefònica)

M.T.: Això que dèiem de les proves, potser són massa llargues i en alguns aspectes entren, fins i tot, massa en el detall, que no sé si cal tant. Un pelet llargues sí que les trobo, perquè clar 70 o no se quantes eren...

**M.: No, 40.**

M.T.: Sí, 40... Jo les trobo un pelet llargues. No sé, potser tampoc estic acostumada a fer-les...

**M.: En tot cas, el disseny t'ha semblat bé i el punt feble seria que són massa llargues?**

M.T.: Sí.

**M.: Molt bé. Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir**

---

**estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passí pel que fa a l'aprenentatge?**

M.T.: Si el resultat es dona ràpidament sí. Però en aquestes proves i en totes. Com més aviat puguem donar els resultats millor.

**M.: Aquestes proves, l'únic aspecte diguéssim diferencial respecte de les altres és que les pots corregir molt ràpidament i en canvi les altres... Per tant, la pregunta continua sent la mateixa, el fet que puguis disposar d'unes proves, siguin de l'estil que siguin, que es puguin corregir de seguida i no incrementin la teva fatiga o el teu cansament, això té a veure amb la possibilitat amb que l'eficiència de l'aprenentatge sigui millor. Tu que en penses?**

M.T.: Jo penso que sí.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

M.T.: No, jo no he notat absolutament res. No. Però és el que us estic dient tota l'estona, tenim pocs alumnes podem fer un seguiment molt individualitzat, molt acurat d'ells... Això segurament als centres grans i amb més alumnat sí que ho han pogut notar però aquí, jo aquí no he notat especialment res.

**M.: Per tant, doncs hi ha un factor que explica que hi ha un millor o pitjor resultat que és el fet que hi hagi pocs alumnes i per tant al ser un institut petit pots fer moltes més proves, corregir-les ràpidament i la incidència d'aquesta prova no ha estat tan significativa.**

M.T.: Clar que sí, sí.

**M.: Molt bé. Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?**

M.T.: La nota no variava gaire potser una mica millor.

**M.: Les de correcció objectiva?**

M.T.: Sí, les de correcció objectiva potser una miqueta millor.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

M.T.: Sí. Molt. Això ha estat essencial, clar, és el saber què vas a fer, essencial. I a més ho aprofitaré per altres anys, el material és fantàstic.

**M.: Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

M.T.: Doncs he aprofitat moltes coses de les que m'heu enviat per passar-les als alumnes. A Història de l'Art no tenim llibre de text i aleshores els hi vaig passant jo i llavors algun d'aquests materials per preparar els trimestres si que els he utilitzat.

**M.: Molt bé.**

(interrupció per conversació telefònica)

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir una altra utilitat que no pas mesurar, com a exercici de classe, per exemple?**

M.T.: Sí, jo els he fet servir com a material de classe per comentar obres.



---

**M.: Has aprofitat per altres usos didàctics. Per exemple per recuperar un alumne que no ha vingut a classe passar-li aquesta prova o...**

M.T.: Jo els he aprofitat, i els he aprofitat per preparar els exàmens de selectivitat.

**M.: Els has utilitzat per preparar els exàmens de selectivitat. I això era perquè el disseny interior era adequat a l'examen de selectivitat? Per quin motiu? Amb quina finalitat els has utilitzat per preparar els exàmens de selectivitat?**

M.T.: Perquè... A veure... Perquè tots sabem que als exàmens de selectivitat hi ha aquell apartat on els demaneu cronologia... Una sèrie d'aspectes allò molt concrets. I aquestes proves són allò molt concretes i, a l'hora de repassar jo trobo que els hi va força bé. I, de fet, els mateixos alumnes que s'hi han presentat m'ho han dit: *Mercè ho hem fet servir, ho hem utilitzat.* I algun dia jo els hi comentava, com hem fet les classes aquestes de repàs de selectivitat que venien: *Mireu, per demà, mireu-vos aquesta prova a veure si ho sabeu fer.* I l'endemà venien i la comentàvem. M'ha servit tot. Molt, per preparar selectivitat, i les penso fer servir, eh?

**M.: Tu has fet les clàssiques o les proves contemporànies?**

M.T.: No, les contemporànies.

**M.: T'hem d'enviar les clàssiques perquè les tinguis també per l'any que ve.**

M.T.: Sí, això m'ha agradat.

**M.: Els alumnes com han viscut aquestes proves? Què n'opinen?**

M.T.: Al començament els feia gràcia perquè, clar, no estan acostumats a fer proves d'aquest tipus. Després ja n'eren... *Oh, una altra vegada hem de fer creuetes?* Em deien. *M., una altra vegada? Que ens faràs examen de creuetes, M.? Si us faré examen de creuetes.* Al començament ho van agafar bé, com una experiència bona però, cap al final, estaven una mica cansats. Jo suposo perquè, clar, era la única matèria que feien i no n'estan acostumats, no n'han fet mai de creuetes que diuen ells, no? Fins i tot deien: *Però si sembla l'examen de conduir!* A més ha coincidit que algun es treia el carnet, no? Al final bé, després estaven una mica cansats. Em sembla que en algun lloc ja ho he posat. Però bé, el que n'estiguin una mica cansats perquè ells no estan acostumats a treballar d'aquesta manera. Potser si s'hagués introduït en una altra matèria... Però ells no estan acostumats. A més, potser els alumnes que són de l'ambient científic o tecnològic si però aquests són de lletres, són "del rollo", com diuen ells. Que estan acostumats al "rollo". Però això, a les darreres proves, em feia una mica de por que no contestessin així una mica a lo "tun-tun", sense pensar-s'ho, saps? Els hi deia: *Compte que és examen! Compte amb el que contesteu! No vulgueu anar massa ràpids!*

**M.: Molt bé. Hi ha algun punt de l'enquesta que s'hagi de comentar?**

M.T.: Jo ho he comptabilitzat com a examen. No he fet aquestes proves i a més a més els exàmens. No, no, eren els exàmens i eren el 70% de la nota del trimestre, no he fet una altra cosa especial...

---

M.T.: Igual, igual, igual, igual. El 70% eren aquestes proves i la resta els exercicis que fèiem a classe i ja està. Però... jo... ells ja ho sabien, ja sabien que ho farien d'aquesta manera.

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

M.T.: Valoro el treball que hi ha, que hi ha un treball immens. Els gràfics... *Bueno*, les línies... Hi ha un treball immens. La impressió en què està fet *bueno*, fenomenal. I que jo ho aprofitaré i per això potser he sigut una mica tossuda que us he anat dient: Envieu-m'ho tot! Perquè si tingués molts alumnes no però essent pocs jo... Això em va bé i ho aprofito. Després referent a les proves, si és millor o pitjor jo no ho sé, eh?. Jo... la Història de l'art sempre és una matèria que més o menys ha anat funcionant. Suposo, doncs, perquè tenim poquets alumnes. Jo la tipologia d'entrada no ho sé si és millor o pitjor, això no t'ho sé dir... Això no t'ho ser dir.

**M.: Molt bé. Moltes gràcies.**

---

**CENTRE 11**

**Centre públic (IES, d'entorn rural)**

**Dia 18 de juny de 2009.**

**Professor/a: A.S**

**Entrevistador: M.**

**M.: AS, em sembla que tu has tingut 4 alumnes, no?**

A.S.: 3, finalment.

**M.: 3 al final, no? Per tant, és clar, això també és important perquè no és el mateix tenir-ne 20, 30, dos grups o tres, no?**

A.S.: En absolut.

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.**

A.S.: Bé, jo he tingut aquest grup tant petit, que això també és la primera vegada que em passa i llavors també ha sigut una nova experiència per mi, tenir un grup de tants pocs alumnes. El meu institut és a C.à. Estem al barri de R. i també és una zona, diguem de classe treballadora. Ara està canviant, sociològicament aquella zona ara canvia, i llavors tindrem, suposo, un altre tipus de gent, però aquests nanos també són de classe mitja, mitja-baixa. Els pares, cap ni un té un pare professional però sí tenen una formació, relativa. Els nanos han fet Història de l'Art perquè no volen fer Matemàtiques, bàsicament, llavors agafen la

---

humanística però sense cap il·lusió ni cap vocació pel que és la humanística. Què ha passat aquí? Doncs que no tenien cap coneixement d'Història de l'Art. Hi havia algú que havia fet una optativa d'Art fa anys, a segon, i eren coses molt específiques, petits conceptes però que no podíem aplicar perquè eren més del Romànic, etc. Llavors, la comprensió lectora d'aquests nanos era molt baixa i, a més a més, no coneixien res de la Història de l'Art i no tenien cap il·lusió per la Història de l'Art. Això va començar amb aquest panorama. Després va canviar una mica, sobretot cap el tercer trimestre que ja es van anar emocionant i veure ja... coneixent alguna... eren capaços de dir coses de les diapositives, de les imatges. I això els animava. Llavors, van agafar una mica la il·lusió per la Història de l'Art però quasi bé quan vam acabar el curs. Però era un grup... no difícil, perquè... Diguem-ne que a nivell acadèmic molt, molt fluix i, a més a més com que eren tant poquets això també ha dificultat una mica tota l'experiència.

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

A.S.: Hi havia dos més fluixos, diguem-ne, i un una mica, una mica millor, però que no vol dir que és un alumne de notable ni res, era una mica... destacava dels altres però...

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.).**

A.S.: Sí, mig, mig-baix.

**M.: Mig, mig-baix?**

A.S.: Sí.

**M.: Les PCO t'han resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat?**

A.S.: A mi sí.

**M.: Com ho feies?**

A.S.: Normalment teníem un dia que teníem la hora de classe i a continuació teníem el pati. Llavors, jo feia l'examen de les... passava les PCO aquell dia i després els hi deia aneu-vos 5-10 minuts i llavors comentàvem. I, al dia següent, fèiem la resta del comentari. Així ells veien clarament i ràpidament on havien fallat, on havien fet la resposta correcta i això sí que els animava molt, o sigui que, saber-ho amb aquesta rapidesa, això sí... *Farem un altre test?* Ja no volien fer cap examen dels altres, només volien fer test. El que passa és que és veritat que eren molt llargs i això ens... pràcticament agafava tota l'hora i a vegades inclús aquesta hora del pati agafàvem 10 minuts, o sigui que era més d'una hora. Eren una mica lents, tenien algunes dificultats si sortien textos. Llavors, el text nosaltres no el treballàvem massa a la classe i doncs que a l'examen... d'Història *vale*, però d'Història de l'Art amb un text era una cosa molt rara. *I hem de fer-ho això? I hem de...?* Però després ja ho van agafar. Però el text sempre... *Y por qué pones textos?* Deien. *Y por qué pones textos?* (riu) No sabien que jo no feia els exàmens.

**M.: Perfecte. Per tant, consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

A.S.: Sí, i a ells això els hi agradava i els motivava d'alguna manera.

---

**M.: Per tant, creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

A.S.: Millor. Per als alumnes bé perquè veuen allò on han... *Com és que has posat això? On he fallat? Aquí. Perquè? Mira això és així. A sí és veritat que això ho vas explicar i no sé què...* Llavors això ells sí que s'adonaven. *Oh! M'he equivocat aquí. S'adonaven ràpidament i deien... Mmm, això no passarà més. Bueno, vale.* I això els hi agradava molt. De tan ràpidament que... *Quan ho corregeixes això? D'aquí 10 minuts. Això ja va bé.* Jo penso que això sí que volien ells. Ells volien només exàmens d'aquests, per corregir ràpidament i ràpidament veure on fallaven.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat? Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

A.S.: Per a mi les proves han estat molt bones. Estan molt ben fetes. M'han agradat molt. El que passa és que a mi, aquest any, com que tenia tan pocs alumnes i ningú bo per valorar realment com eren aquestes proves amb un alumne mig-alt, diguem-ne. Això, no sé, em feia una mica de nosa, no? Perquè clar, no podia valorar-les bé. Ara, jo, com a professora, m'han encantat. Penso que estan molt ben fetes, estan molt treballades, molt acurades. Però que són massa llargues, això sí. Massa, massa llargues.

**M.: Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç? És a dir estudia més sovint?**

A.S.: Això seria en un grup normal, potser sí.

**M.: Sí, amb un grup normal.**

A.S.: Amb el que jo he tingut és una mica més difícil perquè sí que els hi agradava però... Jo penso que sí. Com a resposta seria sí però amb aquest grup no.

**M.: Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

A.S.: Jo penso que és millor.

**M.: Que és millor... Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

A.S.: Depèn això. Perquè... Alguns sí. És curiós el que anava... Aquests dos que anaven pitjors sempre eren millors. Amb... És trist però és així. Amb la prova objectiva que no és subjectiva. En canvi a l'altre que era una mica... Preferia explicar. Allò que en diuen ells: *Jo prefereixo el rotllo*. Explicar tot el que saben. I aquests sempre fallaven més. De vegades passa això amb les subjectives curiosament. M'ha passat amb alguns alumnes, quan fèiem les d'Història m'havia passat, eh?

**M.: A què creus que és degut això? Hi ha alguna altre factor que expliqui el millor o pitjor resultat?**

A.S.: Perquè ells creuen que dominen més l'examen, la prova, si tenen aquella pregunta que ells consideren que la poden explicar tal qual i això de només posar "sí, no...", no es senten tan segurs i molts nanos que són bons (això seria més a



---

nivell general, que no amb el grup aquest, eh?) els hi costa més la PO. La raó...  
ells... sempre passa això, no sé...

**M.: Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu?**

A.S.: Jo penso que sí.

**M.: A què creus que és degut?**

A.S.: Jo penso que amb aquestes proves pots fixar una sèrie de conceptes que tu expliques a classe que de vegades no tornes a dir o tornes a dir però es queden allà, i que amb la prova sí que es fixa aquesta idea, aquest concepte. Llavors, jo penso que en aquesta vessant sí que són bones les PCO, i permeten que ells aprenguin molt més, penso.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

A.S.: A mi m'han semblat útils però els he utilitzat poc. Però em semblen molt útils, també els treballaré més. Però els he mirat i penso que són una ajuda pel professorat, és una eina bona.

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

A.S.: Home, jo penso que primer... *Bueno*, tres coses. Una seria el temps. El temps. Han sigut massa llargues pel temps que teníem, no explicaré una altra vegada tot allò de la temporalització perquè ja ho hem comentat. Després jo el vaig puntuar com a un 20% de la nota i, quan ja les anàvem fent, em vaig adonar

que podia haver sigut un 50% de la nota perquè, es clar, aquesta prova té una entitat que jo en el primer moment, com que ja teníem unes proves més o menys fetes, organitzades, etc., no li havia donat més que com a un treball a més a més: *La prova aquesta serà una nota que tindreu a més a més, que us ajudarà a més a més, un 20 %*. Però a mi, potser que... aquest tipus de proves cada vegada m'agraden més per posar-les-hi als alumnes com a prova normal de classe. També és cert que les subjectives s'han de fer, no? Però m'agraden molt les objectives, cada vegada més, perquè crec que porta una dinàmica diferent i que quan ells comencen... les fan ja comencen i tenen ja també aquesta dinàmica per contestar-les, ajuden molt més. És a dir, tindríem... jo penso... jo crec en elles, en aquestes proves, i penso que sí que podrien treure millors resultats, els nanos, malgrat que aquest curs no ha sigut res especial no? Però a mi m'agraden cada vegada més i, *bueno*, jo, tornaria a fer-les l'any que bé, les tornaria a passar.

**M.: Molt bé. Doncs moltes gràcies.**

---

---

**CENTRE 12**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 18 de juny de 2009. 17'30 hores.**

**Professor/a: L.S.**

**Entrevistador: M.**

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.**

L.: L'H. és un barri de classe treballadora i aquest és l'ambient social, tret d'algunes excepcions, de la major part d'ells. El nivell cultural de l'entorn jo diria que és mig, mig-baix tret d'alguns casos especials que semblen que els pares són professionals d'un cert nivell. En la major part d'ells els pares són treballadors d'un nivell cultural... normalment han fet estudis, els pares, però... però... no d'estudis superiors. Per tant crec que el nivell cultural jo diria mig, mig-baix.

**M.: De tota manera, per exemple... Com era aquest... el grup concret que has tingut d'Història de l'Art: els coneixements que tenien d'Història o d'Història de l'Art, la capacitat de lectura, és a dir, si la tenen bona, la tenen dolenta... Em refereixo més, diguéssim, a aquest nivell.**

L: La capacitat de lectura era fluixa.

**M.: La comprensió lectora.**

L.: El grup era un grup de, insisteixo, nivell mitjà, mitjà-baix tret d'un alumne molt llest i *bueno*... destaca una mica... Llavors, realment comprensió lectora els hi costava molt. Dona la sensació de que no era fàcil per ells. I d'art... gairebé res, no sabien res, de manera que els conceptes més bàsics (d'allò que és renaixement, del barroc..) no els tenien, els havia de donar jo un per un.

**M.: Tu has tingut, em sembla que ho dius aquí... No, no m'has posat el nombre d'alumnes. Quants alumnes tenies?**

L.: 20, em penso que han estat 20. El que passa és que, amb algun alumne que es va incorporar i es va retirar, podrien ser 19-20. No sé exactament quants van participar.

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

L.: Bons, amb un criteri ampli de bons, potser 3 ó 4. Realment bons, un... (part que no s'entén bé). Però hi havia dos o tres més que, déu n'hi do, podrien justificar-los com a bons. Fora d'això hi havia molta mediocritat. El que passa és que eren treballadors de manera que, *bueno*, al final no he hagut de suspendre a molts, només a 2 ó 3. Van prendre molta il·lusió a l'assignatura, etc. En aquest sentit la resposta col·lectiva era bona però el nivell de partida, que és allò que se'm pregunta, era dolent.

---

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.)?**

L.: Jo no tinc una enquesta de la professió dels pares però per allò que es dedueix de les converses amb els alumnes és allò que he dit abans. Normalment són fills de classe treballadora, treballadors.

**M.: Les PCO t'ha resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

L.: M'han resultat fàcils de corregir. No he donat ràpidament als alumnsats en algun cas en part per tres raons. Un cas vaig donar la resposta molt ràpidament i en l'altre cas vaig trigar una mica. Jo diria que una mitja d'entregar la resposta a l'alumnat estaria en una setmana. En part perquè en algun cas vaig intentar fer el diàleg amb els alumnes sobre el contingut i això també requereix trobar el dia bo perquè un ho ha de combinar amb el dia d'examen, el dia que no falten, el dia que... Resulta una mica difícil trobar la seqüència adequada per introduir tot això.

**M.: Segons ens dius a l'enquesta no ho vas fer sempre això de corregir amb els alumnes per manca de temps, oi?**

L.: No, no.

**M.: La raó era bàsicament la falta d'hores lectives?**

L.: La falta d'hores, evidentment. La falta d'hores i que les enquestes eren molt llargues de manera que fer-ho volia dir una classe sencera i això anant amb molta pressió. Perquè, clar, fer el raonament, fer-los parlar, clar, això porta uns minuts, són 43 preguntes... És que se'n va la classe immediatament.

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

L.: Si, el que passa és que avaluen allò que avaluen, no avaluen exactament allò que jo he treballat en classe. Jo treballo una sèrie de coses i també aquests continguts que hi ha aquí però jo necessito una avaluació més àmplia, perquè jo dono altres coses que no estaven reflectides a l'enquesta.

**M.: No parlo de que sigui la única forma d'avaluar parlo de la rapidesa...**

L: Si, si. Com a rapidesa són molt ràpides, d'un dia per l'altre pot estar.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

L.: És millor, és millor. Perquè l'alumne té un retorn molt ràpid d'allò que ha fet bé o ha fet malament. Jo penso que bàsicament és bo, és bo. Quan abans es faci millor. Ja dic, de vegades resulta difícil per combinar totes les (part que no s'entén bé)... la matèria abans de fer l'examen... Sí, perquè aquests no eren els meus exàmens. Havia de combinar-ho de la millor manera possible.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat?**

L: Parlem de l'estètica, del disseny?

**M.: No disseny... Del disseny didàctic.**

L.: Bé, el disseny didàctic... A veure, si ens referim al tipus de pregunta, al nivell de dificultat de la pregunta, a l'interès...

---

**M.: A l'ordre de les preguntes...**

L.: A l'ordre... Molt bé, jo he vist molta qualitat en això. Ara, si ens referim a allò que hem dit abans, al tema del temps, no. Allà hi ha hagut un error perquè es necessitava massa temps. Els alumnes, és que ni tan sols en una hora podien respondre bé a tot això. Anaven a corre-cuita i, penso que ja ho vaig comentar, a la segona meitat de les preguntes anaven molt de pressa perquè s'acabava el temps i jo deia... *Jo no puc agafar una altra sessió per comentar això.* Penso que sèries de preguntes més nombroses però més curtes, fins i tot amb les mateixes preguntes, amb els mateixos qüestionaris però amb sèries de 12 preguntes, per exemple, seria molt millor, molt millor.

**M.: Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

L: Com punts forts jo diria la qualitat del tipus, *bueno* això del retorn ràpid, que ells ho agafen amb molt d'interès, els agrada molt això. Que de vegades troben sentit a coses que a la classe més tradicional, més magistral tenen una actitud massa passiva i el fet d'haver ells de donar una resposta fa que ho assimilin molt millor. Jo penso que punts forts hi ha molts. Punts febles, torno a dir el tema de temps. Això agafa molt de temps, llavors, en una assignatura de quatre hores tindrà molt més sentit que en una assignatura de tres hores, però a més a més, s'hauria de reduir o fragmentar més els qüestionaris.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

L: Jo no sé si la PO surt millor o no, jo penso que sí. Però d'allò que tinc la seguretat és que han captat molt millor molts conceptes que abans no havien

entès igual de bé. O sigui, que ha millorat la seva comprensió de molts conceptes, això sí.

**M.: Interessant. Als alumnes els sortia millor o pitjor les qualificacions de les PCO respecte de les proves que has fet tu? A què creus que és degut?**

L.: La nota els hi surt molt inferior, inclús els alumnes bons, i és la pressió del temps. No podien... *Vale* que la tècnica és una mica complicada i els hi costa una mica d'agafar però sempre és això que quan van fent ja cada vegada els hi costa menys. Però la necessitat de fer-ho en un temps tant constrenyit feia que fossin una mica "a saco". *A veure, vinga va, i l'altre, l'altre...* I jo també és cert que no atorgava una puntuació molt forta dins de la meva valoració del sistema d'avaluació perquè feia com un exercici. Era una cosa que podia servir per pujar nota, per baixar nota, complementària... Per tant, valia i s'havia de prendre seriosament, però no promediava amb l'altre examen. Això, potser, va treure una mica d'intensitat a l'hora de respondre, això és possible.

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

L.: Materials d'ajuda al professorat. No he fet un gran ús d'això. Potser hauria d'haver fet...

**M.: No, no, no! Jo no dic que s'hagi de fer, jo dic que els hem enviat i quin ús n'has fet d'això.**

L.: Els tinc guardats i pendants d'utilitzar-ho per programar les meves classes, que això serà interessant.



---

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques?**

**Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

L.: Impacte negatiu de cap manera, tret del tema del temps que sempre és el mateix. Impacte positiu... Jo penso que tot el que sigui trencar l'actitud excessivament passiva que tenen els alumnes en el model tradicional és bo. Fer...Introduir interactivitat, i això introdueix interactivitat. Apart de que també la bona presentació física de tot fa molt més atractiu això. Després l'element d'utilitzar textos... que nosaltres en el nostre cas introduïm pocs. Introduir la relació entre els textos i l'art això també és un element molt positiu. O sigui que sí, jo crec que pel seu procés d'aprenentatge hi ha elements molt vàlids aquí.

**M.: Llegint la teva enquesta diguem-ne que la idea més important que tu ens aportes des de la teva experiència és aquest problema del temps i el fet que tu no has pogut, precisament per temps, corregir-ho a classe perquè faltaven hores i que...**

L: Una vegada vaig fer corregir a classe.

**M.: Bé jo no tinc res més a preguntar-te respecte de l'enquesta. Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

L.: Positives i negatives estan ja comentades. Hi ha el detall del problema de la temporalització, que està a l'enquesta i suposo que no val la pena ficar-ho aquí. El problema tant greu que hem tingut de que amb 60 hores... 72 hores doncs que és molt difícil treure això endavant i si a això s'afegeix una experiència que està concebuda per agafar 12 hores la veritat és que realment trenca tot el sistema. Però això ja ha sortit a l'enquesta...

**M.: No, si hi ha alguna cosa més que no ha sortit a l'enquesta o...**

L: No, no. Ja ha sortit tot el que havia de sortir.

**M.: Doncs bé, moltes gràcies.**

---

---

**CENTRE 13**  
**Centre públic (IES)**

**Dia 19 de juny de 2009.**

**Professor/a: MAF**

**Entrevistador: M.**

**M.: Pots descriure el grup que has tingut pel que fa al seu àmbit cultural: coneixements previs d'història, capacitat de lectura, capacitat de redacció, interès per la matèria, etc.?**

M.A..: Bé, el grup era un grup que no havia pràcticament fet cap tipus d'introducció al món de l'art. Llavors, arribaven a segon de Batxillerat amb coneixements mínims, per no dir nuls, de tot el que és no només la Història de l'Art sinó de la metodologia per aprendre la Història de l'Art, no ho havien practicat mai tampoc. I és un grup bastant heterogeni, majoritàriament noies com és, en general, aquí al centre el Batxillerat. I, bé, en principi també molts d'ells es van veure obligats a fer l'assignatura d'Història de l'Art, no hi havia opció a triar, tot i ser de modalitat en una franja en que d'altres anys havien pogut triar altres assignatures com la de ... Penso que el curs passat podien triar... Estic parlant dels que no tenen com a obligatòria per selectivitat l'itinerari sociològic-humanístic, que aquest sí que tenia triada de manera obligatòria, que havien de fer el Llatí i a Història de l'Art. Els altres, que no feien aquest itinerari, es van veure obligats a fer-la I llavors, bé, jo crec que en general tant uns com els altres al final han... No han quedat descontents d'aquesta primera introducció, perquè és la primera porta que se'ls hi ha obert al món de l'Art. Jo penso que se'ls hi han

despertat una sèrie d'inquietuds i de preguntes que potser mai s'havien fet. En general jo crec que el grup és heterogeni i amb poc coneixement del fet artístic i la Història de l'Art.

**M.: La comprensió lectora, ja que han sortit textos a l'examen, com la tenien?**

M.A.: En general bona. Jo vaig començar amb més de 20 alumnes, al final hem acabat amb 17. En general, jo diria que el 80% dels que han acabat el curs, tot aquest aspecte de la comprensió, també de la redacció i tot això, jo crec que la tenien d'una mitjana-alta. No excel·lent però crec que hi ha un parell de casos que han tingut dificultat però en general bé.

**M.: Pots distingir dins del grup un nombre aproximat de persones que consideres "bones" en rendiments, "mitjanes" i "dolentes"?**

M.A.: De diguem-ne que han tret pitjor... Les notes... Que han tingut... Que crec que dels 17 tres noies han arribat amb unes notes molt bones, de 9. Després, n'hi ha un parell, tres, que han anat molt apurats a l'assignatura i, després, hi ha el gran grup que ha sigut la mitjana... El grup és el que és més nombrós.

**M.: Pots descriure breument l'entorn social del grup (professions dels pares, ambient familiar, etc.)?**

M.A.: Sí, el... Bé, nosaltres... El centre està situat en una zona d'una barriada que és majoritàriament obrera, també hi ha bastanta immigració. El nivell social, cultural també, doncs és de mitjana-baixa, i alguns casos molt baixa. I els alumnes... També agafem alguns alumnes dels pobles que tenim... Dels centres adscrits de la zona del S., del S. Nord per entendre'ns... Hi ha Ll. La P., Vilanova

---

de S.... I d'aquests pobles també ens venen alguns alumnes que han fet la ESO aquí. En general, la mitjana socio-cultural és mitjana-baixa, i això també es veu moltes vegades a l'hora de partir d'uns coneixements que no han adquirit. Potser és degut també, a vegades, que no els hem sapigut donar nosaltres com a professors perquè ja us dic que la majoria ha fet la ESO aquí. Però *bueno*, ja unes carències que... Jo fa molts anys que estic aquí i sempre he tractat amb aquest tipus d'alumnat i no puc comparar tampoc amb altres centres que tenen també un altre entorn. Jo diria que, en aquest sentit, falta molt treball per dóna'ls-hi el que no tenen a casa.

**M.: Les PCO t'ha resultat fàcils de corregir i per tant de donar ràpidament els qualificacions a l'alumnat? Com ho feies?**

M.A.: A veure, sí, jo us vaig escriure també això, és una manera molt ràpida realment de corregir i una manera també de... Pel professor... Alguna vegada ho havia intentat fer jo això de que són bateries de preguntes i utilitzar una mica la tècnica que s'utilitza en llengües estrangeres del "multiple choice", una correcció, no amb plantilla però si amb aquest sistema ràpid de fer i, de tant en tant això la veritat és que relaxa molt al professor... Jo, almenys, segons els professors, la correcció em costa molt i jo al començament del curs els hi dit.: *Escolteu, mireu, jo sóc molt lent corregint, quan passin 3 setmanes pregunteu-me a veure què passa amb els exàmens i, si arribem al mes, llavors és que m'ha passat alguna cosa, però no m'ho digueu del dia per demà ni d'una setmana per una altra...* I a més és allò... *Bueno*, és molt avorrit per mi corregir. A més com que sempre he de corregir el mateix que he explicat jo o ho diuen ells i sempre són els mateixos, més o menys, exàmens m'és molt pesat per mi. Llavors aquesta és una manera d'escapar-te també d'aquest tipus de feina feixuga i ho agraeixes. I ells,bé, jo crec

que veuen una altra manera de treballar, un altre mètode, i jo crec que això és molt...

**M.: Les notes quan les donaves després d'haver fet l'examen?**

M.A.: Bastant ràpid, si, a ells els hi sorprenia també perquè com que no era l'habitual llavors era: si tenia dia si dia no amb ells doncs quasi bé la sessió següent ja tenia les notes. I llavors, com que era l'hora de corregir amb ells les proves objectives, invertíem molt temps. Que és bo, evidentment és bo però és un dels problemes que tenim a segon de Batxillerat, tant de bo no hi hagués la selectivitat. Jo, fa uns anys, havia donat la Història de l'art a primer i anava molt bé perquè ho podia fer molt més a la meua manera i no tenia aquesta pressió i, per tant, sortien coses que aquí no em permeto o és que ja no dono peu a que surtin o ja no surten espontàniament. Questions que no estan al llibre i que són tant interessants o més que allò del llibre.

**M.: La correcció aquesta que feies després et semblava útil des del punt de vista didàctic?**

M.A.: Home sí. La correcció és que no té gaire sentit que facin junts unes proves i es quedin només amb un número. Però jo dic que, i sobretot ara al final, que estaven tots ells molt atabalats des de Setmana Santa han estat molt preocupats per la selectivitat i pel temps i nosaltres encara més, ens pressionen més amb això de la Selectivitat. Doncs, llavors, qualsevol cosa excepcional hi havia alumnes, vull dir que no tots, però hi havia alumnes que bé...*Potser ara no toca això, potser...* però *bueno*, evidentment la correcció s'ha de fer i s'ha de comentar i...

---

**M.: I era útil?**

M.A.: Jo crec que és molt útil.

**M.: Molt útil.**

M.A.: Jo crec que sí. Però és això, és el moment que tu pots, inclús jo els hi he de dir: *M'he emportat l'examen a casa. I no he tret un deu.* Perquè hi ha preguntes que doncs has d'estar una estona si exactament aquesta exclou l'altre o estàs fent un exercici que d'altres maneres, al treballar-ho amb un altre sistema doncs no ho fas. Doncs... I jo tampoc trec el 10, que ells han tret un 8. Vull dir que jo potser he tret un 8.5 i llavors permet, permet...

**M.: Consideres que aquestes proves permeten donar el resultat de l'avaluació més ràpidament?**

M.A.: Sí, sí.

**M.: Creus que poder donar els resultats de l'avaluació ràpidament és millor, indiferent o pitjor en vistes a l'aprenentatge de l'alumnat? Per què?**

M.A.: Eh...

**M.: De cara al seu aprenentatge, eh?**

M.A.: Potser és bo tindre-ho. Perquè a vegades estàs donant... De la meua manera que tinc, si has de comentar l'examen que fa tres setmanes que has fet i tu estàs passant ja amb una altra història doncs potser no té gaire sentit. Però és que clar jo és que no sé com fer-ho, a mi em costa. Segurament si tardo tot el dia

o tota la tarda doncs n'avenço molt però és que no puc, és un inconvenient per a mi. I això no va bé pensant en ells. No és bo, segurament, que trigui tant.

**M.: Què t'ha semblat el disseny interior de les PCO en relació als objectius del material d'ajut al professorat?**

M.A.: En general crec que estan ben planificat, ben dissenyat i inclús hi ha... No totes les... Hi ha una certa varietat en el que són les preguntes i això també permet als alumnes una mica, doncs, que no ratllen l'excel·lència poder fer coses també al seu abast...

**M.: O sigui, hi han alumnes que amb proves normals tenen una nota baixa i amb aquesta se'n saben alguna cosa.**

M.A.: Sí, jo crec que sí. Doncs és dóna'ls-hi una mica, doncs, la confiança de dir que: *Ostres, (part que no s'entén)*. En canvi, en aquest tipus de proves, que s'ha d'estudiar, evidentment, t'ho has de mirar. Però hi ha alumnes que poden reeixir més en els... Jo crec que ells personalment se senten més gratificats si veuen que els resultats són millors. D'altres tant els hi fa, jo crec... I, bé, com que hi ha una certa varietat, com hi ha una certa diversitat de dificultat, doncs jo crec que és bo. Després, també n'hi ha que juguen amb l'atzar. Perquè el que no vaig comentar amb ells ni amb vosaltres és que si els errors restaven o no. Jo sempre els hi deia: *No, feu-les totes*. Clar, sempre hi havia un component de l'atzar però si no ho sabien molt bé doncs deien... Perquè no sabia si els altres centres el fet de preguntes....



---

**M.: Sí, s'aplicava una fórmula. I havia una fórmula d'encerts menys errors partit per tres que eren el nombre de preguntes que hi havien.**

M.A.: *Vale*, però això ho fèieu vosaltres o ens ho heu fet arribar a nosaltres?

**M.: No, això ho fèiem arribar. Clar, tu ens havies de dir el que havien fet i les que... En canvi sí que ens interessa saber que tu els hi deies que les contestessin totes. Aleshores, el nombre d'errors que hagin pogut sortir és més alt. En canvi, en altres centres, com aquest sistema que tenim d'aplicar la fórmula penalitza els errors, els professors que hagin dit que els error comptaven i un alumne no ha contestat perquè no ho sabia sempre li sortirà millor la nota si les altres les ha encertades. Veus, aquesta era una de les coses que ens interessava, al parlar del teu centre hem de tenir present que tu no els hi deies que es penalitzaven els errors, de tal manera que les notes que ens has enviat de tants encerts i tants errors a cada examen doncs això serà tingut en compte i matisarà el resultat de la recerca. Pots assenyalar punts forts i punts febles? O bé oportunitats i límits?**

M.A.: Negativa, no. Com a negativa no. Potser, bé, és que no estaven acostumats a aquest tipus d'examen i en algun moment se'ls hi va fer, no me'n recordo quin era, El del primer trimestre de plàstica del segle XIX.

**M.: Sí, el del segle XIX, el comentari d'una pintura.**

M.A.: Potser aquell se'ls hi va fer llarg. Però no més llarg que un altre que poguessin fer dels tradicionals, eh? Potser perquè sabien... Com no és allò del

vomitar tot allò que has après, sinó que has de exercitar més, trobem que el desgast potser és més gran, has d'estar més concentrat. Però no és dolent això.

**M.: No, no. Creus que aquest sistema d'avaluar com a estratègia d'aprenentatge estimula en l'alumnat la continuïtat de l'esforç?**

**MAF.:** Jo crec que sí.

**M.: És a dir estudia més sovint? Et sembla que és millor, indiferent o pitjor aquest passi pel que fa a l'aprenentatge?**

**MAF.:** Jo vaig estudiar allà al *(part que no s'entén)*. Tenia un professor de matemàtiques. Cada dia ens feia exàmens del que havia explicat el dia anterior. A mi, no és que fos un gran estudiant de matemàtiques però, bé, pel fet d'haver d'estar dia a dia amb la pressió d'un examen i la nota... És a dir, quan tu feies l'examen, l'entregaves i a l'endemà, quan et donava l'altre ja et donava el corregit. Vull dir que era tot molt dinàmic, molt ràpid, els resultats els tenies de seguida, sabies on posar el que t'havies equivocat de seguida. Inclús, per poder a l'endemà... El que passa que, clar, és una pressió. Era primer de BUP i jo venia de les Escoles Nacionals i va ser un xoc molt gran per mi. Però ara...

**M.: O sigui que tu tens l'experiència pròpia de que això t'anava bé...**

M.A.: I m'anava bé, m'anava bé perquè no em podia despistar, sabia que mitja hora... Feia mitja hora de classe i mitja més d'examen.

**M.: I això és el que no es pot fer en assignatures de lletres.**

M.A.: Clar, i llavors, si hi ha proves objectives... Clar, el problema és preparar-les, dissenyar-les i tot. Però això aniria molt bé, jo no diria cada dia però si després de

---

cada bloc o cada setmana o cada 15 dies poguessis fer... És que de l'altra manera, posa-hi el mínim d'exàmens possibles pensant en lo malament que ho passaré... I si perd el Barça llavors, ja...

**M.: Llavors et semblen millor de cara a l'aprenentatge de l'alumnat, no?**

M.A.: Jo crec que sí, jo crec que si. Per part, evidentment. Si hem d'estar treballant amb alumnes que van a selectivitat i els estàs preparant per selectivitat i, fins ara, les estructures de PAU són això, doncs haurem de treballar amb això fins que no canviïn. Espero que algun dia canviïn.

**M.: Creus que l'alumnat, en general, de mitjana quan ha fet les proves objectives li surt millor la PO que no pas quan no n'ha fet?**

M.A.: Jo crec que si fa o no fa. Vull dir que s'atansa bastant al que... Penso, en general, els altres resultats. Els que són... que tenen bones notes a les PO o tenen les objectives en general. *Bueno*, també hi ha algú, evidentment, el que deia abans, que això... És a dir, que així tret més bona nota a les proves objectives que no pas a les PO...

**M.: En general, pel que has dit abans, confirma-m'ho simplement, els que són més fluixos troben una nota més alta...**

M.A.: Sí, jo crec que això els hi pot ajudar.

**M.: Per tant s'animen més?**

M.A.: Sí, sí. En aquest sentit és bo.

**M.: Per tant, en principi, els resultats no són ni millors ni pitjors sinó que tu consideres que els resultats són equivalents excepte en el cas dels alumnes més fluixos que sí que poden tenir...**

M.A.: Sí, aquests sí que noten que.... Com jo a l'hora de fer la puntuació, la valoració, de les mitjanes tenia igual en compte una nota objectiva com una d'oberta, doncs això els hi ha anat molt bé a aquests alumnes que tenien ja notes baixes, les altres...

**M.: T'ha semblat útil que et passéssim els objectius i els materials d'ajut al professorat? Els has utilitzat? Si la resposta és afirmativa ens pots dir com?**

M.A.: Sí, sí.. Els he utilitzat i els han utilitzat ells. Els hi donava a ells el material que vosaltres...

**M.: Tot el material?**

M.A.: Sí, sí.

**M.: Déu n'hi do.**

M.A.: No ho podia fer?

**M: Sí, sí, i tant! No ho preteníem. Nosaltres només donàvem pistes...**

M.A.: Tot vol dir el material que vosaltres...

**M.: Els textos.**

M.A.: Els textos. Sí, sí. El que passa és que, clar, com ja tenia... Ja havia fet una certa previsió de... Era a més a més. Vull dir, no l'analitzàvem a classe. Era

---

material de suport per a ells, per preparar les proves. Però com m'havia de limitar bàsicament... És que el problema és de segon de Batxillerat, que estàs tant encaixonat allí que està tot allí posat i, llavors, què fer? Que sembla que si surts i respires et pegaran un cop. A mi no m'agrada donar la Història de l'Art així, però *bueno*, és el que hi ha. I bé, aquests materials els hi repartia, els hi donava i moltes vegades els textos mateixos ni els comentàvem. No teníem, entre comentes, no desniem temps o no...

**M.: Els alumnes te n'han parlat de l'ús que en feien d'aquests textos o t'ho comentaven a classe o et feien alguna pregunta?**

M.A.: Sí, però poc. Poc. No era un tema, diguem-ne, que sortís... Perquè també els hi donava, això que els hi passa, que els hi dones el material i s'ho guarden si tu no estàs a sobre i els ho... Els hi dius: *Vinga, anem a treballar això!* Ni s'ho miren. Fins i tot el dia abans.

**M.: Tu a classe dius que els has utilitzat poc, per això.**

M.A.: Els materials vostres els he utilitzat poc per treballar amb ells, sí.

**M.: A tu t'ha semblat útil que et marquéssim uns objectius? Que podies observar que estaven lligats amb l'examen que venia després, no?**

M.A.: Sí, sí.

**M.: Llavors, les idees principals que hi havia són les comunes, no?**

M.A.: ...

**M.: Les PCO creus que han estat útils per a altres finalitats didàctiques? Creus que poden tenir un impacte negatiu?**

M.A.: No, com a impacte negatiu no. No crec que tampoc... És una manera més, vull dir, no crec que... Clar, si tot fos... Es basés en aquest tipus de proves potser si que al final com... Doncs, a vegades si que es perdria aquesta... *Bueno*, l'exercici de l'expressió escrita... Però jo crec que no, de mal no pot fer cap. Penso jo. No, no, no. Tot el contrari. Però, vull dir que també és important que ells sàpiguen expressar les seves experiències davant de la obra i... I el fet de la Història de l'Art és que moltes vegades estem repetint als alumnes tot el que estem dient nosaltres, tot el que estan dient els llibres i aquesta capacitat més lliure d'expressar el que ells senten davant de la obra no els hi contem i no queda reflectit enlloc.

**M.: És que a la teva enquesta, per exemple, ens dius que sí que has utilitzat les proves per altres activitats didàctiques i marques diversitat d'opinions.**

M.A.: *Bueno*, en els sentit de que quan corregia, les vegades que hem fet la correcció hem comentat els materials... Hem comentat les respostes a les preguntes i a vegades hem utilitzat com.. *Bueno*, el material que ens heu facilitat per aclarir alguna cosa. Però no, diguem-ne, no ha sigut un tema de discussió habitual.

**M.: L'actitud dels alumnes és bastant molt bona des del començament?**

M.A.: Sí, a més, no he tingut, a nivell general, no he tingut cap problema amb ells. Tot i que us he dit que molts havien estat obligats perquè no tenien altra

---

opció de fer la Història de l'art. En principi no hi ha hagut d'això, rebuig a l'assignatura ni a cap cosa, no, del que he fet. Inclús reclamaven a vegades, inclús, sobre tot el que reclamen és que sortim a fora de l'institut a veure coses, no.

**M.: Lliurament vols fer algun altre comentari sobre aquesta experiència?**

**MAF.:** No, a veure... Que hi ha hagut un mal entès al començament del tema dels materials de la Edat Moderna que no me'ls heu pogut passar, perquè no m'han arribat...

**M.: Ah! És allò que ja et vaig comentar de l'examen. Que vas començar per l'Edat Moderna i et teníem a la llista d'Art Clàssic.**

M.A.: Sí, em vau enviar els materials d'art clàssic... però no els d'Art Modern...Que els que tenia era els d'art clàssic però, *bueno*, clar com no em toca l'art clàssic igual me'ls heu enviat perquè els tingués. Llavors, vaig... Jo tampoc vaig dir res i hem arribat al final i no, no l'hem fet.

**M.: O sigui, que ha de constar que la PO del primer semestre no la vas fer per aquesta confusió a la programació.**

M.A.: I, després, que els alumnes agraeixen molts que els materials, clar, això no es pot fer sempre, però que siguin materials de qualitat, en el sentit de que es vegi el que veus tu a les proves de la selectivitat. Ara, encara, són en color però quan eren en blanc i negre, és que la cosa era demencial! I, no, i veure aquest material, veure'l preparat, ben dissenyat, ells ho agraeixen i també forma part del món de l'art, que la maquetació, el disseny i tot tingui una certa coherència i que no és, allò, "recorta i pega", són materials que estan força bé.

**M.: Vols fer alguna pregunta? O vols fer alguna consideració més?**

M.A.: No.

**M.: Doncs moltes gràcies.**

M.A.: A vosaltres.



---

## CENTRE 14

### Centre públic (escola concertada religiosa)

**Dia 17 de juny de 2009.**

**Professor/a: I.S.**

**Entrevistador: M.**

**M.: Aleshores, simplement jo aniré fent unes preguntes, i aleshores, jo no intervindrè fins al final, o sigui no serà un diàleg, sinó que, per no condicionar la teva resposta, no? i llavors es tracta simplement que tu em contestis una sèrie de coses amb absoluta llibertat. Per això la primera cosa és si tu em podries fer un resum de l'ambient intel·lectual de l'alumnat que has tingut aquest any, en concret d'història de l'art, és a dir, com te l'has trobat, quins coneixements previs d'història, si els coneixies, velocitat de lectura, d'expressió escrita, etc, etc. Vull dir, una mica com era aquell grup en general.**

I.: Jo tenia un grup de 27 alumnes. Uns quants (14 alumnes) eren de l'Humanístic i la resta eren de Ciències Socials. Uns quants els d'Humanístic sobre tot, tenien força interès per la Història de l'art, per ells era obligatòria, per tant, no hi havia la possibilitat d'haver escollit una altra cosa, això a l'hora de tenir el grup, potser condiciona una mica, perquè els altres de Ciències Socials han tingut una lliure elecció i han pogut escollir entre literatura i història de l'art. A vegades aquests es plantejaven si havien fet bé o malament d'escollir història de l'art perquè creien que realment era una matèria doncs, amb molt més pes, sobretot per estudiar

que no pas literatura, i en algun moment s'havien plantejat si la seva elecció era bona o dolenta; però a pesar de tot, vam crear un grup homogeni penso que, amb gent motivada sobretot a meitat de curs anaves veient la motivació. Coneixements sobre la història de l'art tenien els bàsics, els bàsics fets a l'ESO, jo a alguns els havia tingut a 3r d'ESO però en ciències socials no els hi havia donat mai història de l'art, els tenia també tot el grup de 2n en història, val per tant, tenia moltes hores a la setmana amb ells per tant, ens coneixíem força. Uns alumnes doncs, amb molt bona, molt bona predisposició sobretot a l'hora de comportament i tot això molt bé, alguns no havien pràcticament mai anat a un museu per *mutu propi* i altres amb unes... amb un interès basat, doncs, una mica amb l'empenta de la família i tal, per tant un interès i uns viatges... jo estava contenta com a grup.

**M.: Aleshores, tu podries fer un resum així a *grosso modo* d'aquests 27, podries dir mira hi havia tants de bons, tants de mitjans, tants de fluixos? Aproximadament, eh?**

I.: Sí, jo crec que hi havia, per exemple, sobre uns 10 bons, diria uns 10 més *intermitjos* i 7 amb un nivell més baix. D'aquest grup doncs al final, no van fer les últimes proves perquè tres repetien curs, val i ho van deixar, ho van deixar pràcticament al final, per tant n'hi ha tres que no..., que no van acabar de fer-ho tot.

---

**M.: Podries resumir una mica l'ambient social d'aquest alumnat, és a dir, professions dels pares... en fi, el tipus d'alumnat que tens des d'aquest punt de vista de la classe social, no?**

I.: A veure, és un tipus de classe mitjana-alta. Tret de potser 2 ó 3, però és un nivell més aviat alt, eh.

**M.: Les professions dels pares, per exemple?**

**IS.:** Tots, *casi* tots, tenen estudis superiors, els pares... ja et dic que potser n'hi ha 5 ó 6 que no tant però la resta sí.

**M.: A veure, les proves aquestes objectives que has fet del món contemporani han estat fàcils i ràpides de corregir? Pots descriure més o menys quan les passaves, el procés des que la passaves fins que la corregies?**

I.: *Bueno*, ells l'expectativa davant d'aquestes proves doncs al principi era una mica d'inquietud, no? Per veure com, com serien, des del punt de vista de passar-les, al començament els hi va costar una mica assolir què havien de llegir i el que havien de contestar... mmm... la pràctica fantàstica, per mi... jo corregia, si tenia una hora lliure després, al cap d'una hora tenien els resultats i a més els esperaven... *bueno*, amb una gran inquietud, o sigui, que ha sigut fantàstic.

**M.: Corregies els exàmens... la primera secció... com feies la correcció?**

I.: Sí, a veure, moltes vegades es trobaven doncs, que els cos... a veure el que els va costar més van ser els textos. Jo veia que quan estaven fent la prova doncs molts estaven com capficats, sobretot a les primeres, no? Els hi cos... jo penso

que una gran dificultat que tenen és, alguns, entendre el que estan llegint, *val?* Estan molt acostumats a estudiar de memòria, jo penso que això s'ha de canviar i és, jo penso que és el més problemàtic que ens hem trobat, *val*, que moltes vegades doncs, ells estan acostumats a explicar tot el rollo que s'han estudiat, si ja surts del guió es perden, llavors el que vaig trobar en aquestes proves és que els hi facilitava o els ajudava o els acostumava a estudiar d'una altra manera i això penso que és important i sobretot a veure com ho posaven en pràctica. Mmm... jo penso que els hi ha anat molt bé, eh, els hi ha anat molt bé perquè s'han acostumat a això, ho corregíem després, la següent classe, si i a vegades doncs em deien, és que això no entenem aquest terme i tal, potser perquè jo a les classes no l'havia utilitzat igual, llavors clar, jo els hi deia a veure, penseu, és que el que es tracta és que vosaltres us sapigieu sortir encara que no sigui tot igual i després ho veien, hi havia algunes coses que potser discutien, però en principi bé.

**M.: O sigui, que la correcció suposava passar per les preguntes, demanar alguna actuació, per què han contestat aquesta i no altra...**

I.: Sí, a veure, no ho hem pogut fer sempre tan exhaustiu perquè clar, el temari ens obligava, però sí que jo penso que ha servit, sobretot després de la primera, va servir per veure una miqueta el tarannà de la prova, no? I que les altres anessin millor, sobretot jo em vaig donar compte que hi havia gent que després de la primera ja hi havia agafat el *tranquillo* i anava molt bé i gent que li seguia constant.

---

**M.: Què t'ha semblat el disseny d'aquestes proves? Interiorment, digueme-ne.**

I.: Sí, jo penso que estan molt bé. M'ha agradat molt. Penso que el hi ha tocat una mica tots els aspectes, no? I la varietat aquesta entre les imatges, els textos, i tal penso que els hi dóna... doncs una manera més amplia de preguntar.

**M.: A veure, una pregunta així una mica més complicada que és, des de la teva experiència pràctica creus que l'alumnat que ha fet les PCO aquestes li ha sortit la prova oberta, o les teves proves diguéssim, habitualment millor com a tendència global, emm.. encara que no hagi fet, diguéssim a la part clàssica perquè això no ho ha fet tothom, tothom només ha fet la meitat, eh? I *bueno*, han fet la part clàssica i han fet el primer semestre o l'art contemporani i no han fet proves, no? Per tant, es tracta de mesurar la prova oberta que va fer al començament de tot a l'art modern i ara aquesta altra. I llavors veure si com a conseqüència de fer les proves objectives milloren i queda igual o empitjora diguéssim el resultat estadístic, eh, no el de casos concrets dels alumnes, no? Aleshores, tu quina impressió, aquesta és una de les hipòtesis de treball, no, tu quina impressió tens que aquestes proves al ser més freqüents a l'hora d'avaluar ajuden a l'eficiència de l'aprenentatge? És a dir, encara que no preguntis de forma objectiva?**

I.: Jo el que crec és que, a pesar de què ells realment tenien molta por a aquestes proves, la gran majoria es van trobar que els resultats eren millors que en les altres proves i això els hi va donar, doncs, unes ganes de fer-les, *va!* I anaven preguntant, què no en tornarà a fer una altra? Per què? Doncs perquè al ser més

concretes, a veure, potser n'hi havia alguna que no la sabien etc, però la gran majoria va tenir bons resultats, *va!* i això jo penso que els ha ajudat a millorar la nota global; a *casi* en tots els casos perquè els que van començar amb unes notes fluixes en aquestes proves, després va millorar. En la segona i tercera prova les notes van ser molt millors, per tant jo penso que els ha ajudat molt en les proves obertes moltes vegades mmm.. el problema que tenen és el caos a l'hora d'explicar-ho, no, que no segueixen i clar, se'n van d'una cosa a l'altra, això al ser molt concret jo penso que han tret millors resultats i llavors globalment els veig bé.

**M.: Molt bé, tu creus que la freqüència d'avaluació ajuda a la continuïtat de l'aprenentatge, dic, que aquest tipus de prova com que es pot fer més sovint, obliga a estudiar el dia abans, tu creus que això ajuda a millorar la nota?**

I.: Jo penso que sí. Perquè el que era un problema és que, s'ho deixen tot per al dia d'abans i si tu les fas doncs amb més distància entre l'una i l'altra no estudiaran més durant aquest temps, malgrat que els hi estem repetint, no, que has de continuar etc, però l'estudi és el dia d'abans, és veritat.

**M.: Com valoreu el material i els objectius d'ajut al professorat que vam enviar. Els has utilitzat, els has fet servir, com? Explica'ns una mica. O sigui, que les proves tenien uns objectius clars que tu podies tenir abans de tenir la prova.**

I.: Sí, a mi m'ha servit molt sobretot per donar una altra visió, perquè moltes vegades doncs els professors ens quedem una mica amb el que expliquem i potser no variem tant i sempre ens acaba sortint allò que més ens agrada o allò que més

---

sabem, no? i penso que amb això, doncs amb aquest material, he fet una altra *vertent* que *a lo millor* jo no explicava a classe i tal i al tenir-ho prèviament doncs, m'ho he pogut preparar, i per tant, m'ajuda d'alguna manera a donar una altra visió i m'ha servit força.

**M.: N'has utilitzat algun a classe abans de les proves?**

I.: *Bueno*, no utilitzava concretament en allò, però m'ho havia preparat ja anteriorment i per tant, ho feia sortir d'alguna manera.

**M.: Bé, aquesta pregunta ja me l'has contestada però jo te la repeteixo, que és: els alumnes avaluats treuen més bona nota de les proves objectives que de les normals i a què creus que és degut?**

I.: Jo crec que sí, sobretot a veure, a mi *lo que* realment em sobtava és veure una miqueta doncs, l'actitud davant de la prova, no? Hi havia gent que anava molt segura i que aquest tipus de prova no els hi feia cap tipus de por i altres que en demanaven un full per fer un esborrany de les preguntes i dubtaven "tachaban" tornaven a posar i clar, després això, realment amb la gent que veies que durant la prova tenia més problemes eren els que després treien pitjor nota.

**M.: També en la prova oberta?**

I.: No tant, no tant, a mi el que m'ha sobtat molt, és que gent molt fluixa en la prova oberta per l'expressió, etc. *a lo millor* ha tret unes notes molt bones en les altres i això clar, els animava moltíssim. Una persona que *a lo millor* no treia més d'un quatre que pogués treure un vuit a l'altra ha sigut com una injecció de...de... un estímul important, jo penso que els ha ajudat, eh.

**M.: Com valoren l'experiència basada en aquests alumnes des del punt de vista didàctic? Així una avaluació general de tot el que... de la pràctica aquesta?**

I.: Jo penso que ha sigut positiva, en alguns moments doncs, hem tingut una mica problema de, una mica de dates, perquè es que no sé, el curs de segon de batxillerat és tan curt, anem tan forçats, etc. que les últimes és que *bueno*, les hem hagut de posar amb calçador, no? i això "*gaubava*" potser una mica però a part d'això, per la quantitat de proves, la qualitat i tot, jo ho valoro molt positivament, eh, molt positivament.

**M.: I aquestes proves com queden de propietat teva suposo que les tornaràs a utilitzar l'any que bé, no?**

I.: Sí, sí, això és lo que més il·lusió em fa, tenir...

**M.: No però són proves cares, diguéssim des del punt de vista del material.**

I.: Sí, amb una qualitat molt bona, color...etc. que aquest any, per exemple, les PAU eren horribles, no sé si és la qualitat de les fotografies, etc.

**M.: De blanc i negre?**

IS.: No, no eren blanc i negre, però es veien uns colors...



---

**M.: Anem a comentar una mica alguna cosa de...de... la diferència entre la prova oberta que van fer la primera, la d'art modern i la que han fet ara al final, tu creus que ha millorat una respecte de l'altra? O sigui, l'última és millor que la primera?**

I.: No li veig tanta diferència perquè, a veure, és que jo vaig tenir una mica un problema amb aquesta prova. La primera, resulta que jo els hi havia posat una prova, casualitats de la vida, els hi havia demanat exactament el mateix... i això ho vaig parlar amb la Montserrat jo dic és que sembla que haguem tingut telepatia i clar, llavors aquella prova la vam tornar a fer, clar, llavors, va sortir millor, casualitat que les dues mateixes obres... perdó, de la... era...

**M.: No me'n recordo, em sembla que era una comparació d'una escultura que era els David, em sembla...**

I.: No *pos* aquesta primera bé, no, va ser l'altra que l'havíem fet, la..., la... igual, que era el *Desconsol* i *Els jugadors de cartes*, clar aquesta, és que jo havia posat la mateixa prova, *val*, llavors clar, comparar-ho no és difícil.

**M.: Això va bé saber-ho perquè si sortí molt millor la segona, no es pot atribuir tant a què siguin les proves objectives sinó que hi hagi aquesta casualitat [parlen alhora]. La prova suposo que et durava gairebé tota la classe sempre, no?**

I.: Sí. Això també trobo que hi ha diferència no, dels temps? Els que acabaven força ràpid i n'hi havien uns que encara en demanaven més.

**M.:** Aquí hi ha una pregunta que diu: l'alumnat que no feia la prova objectiva, era objecte d'alguna altra prova al mateix temps? I aquí tu has posat que sí i és clar, en aquí no hem entès la pregunta perquè es tractava que si tu tenies dos grups..., i en aquest cas això no... Llavors, m'has dit que al principi els alumnes ho rebutjaven però que després ho van acceptar, potser la paraula rebuig és una mica pobre, no? Vull dir, diguem-ne que els incomodava, no? O els despistava o s'hi trobaven incòmodes.

I.: Tenien por, sobretot tenien una mica de por. A la que t'apartes una mica del guió...

**M.:** I que després de seguida ho van..., no?

I.: Sí

**M.:** La teva valoració és bona, mm aquí veus, és una pregunta que també t'he fet, diu: en el teu cas concret consideres que resultats dels alumnes que feien la prova objectiva han estat millors dels qui no la feien i aquí no has marcat res a l'enquesta que et vàrem enviar.

I.: Perquè clar, és que els meus, tots la feien.

**M.:** No, és clar hi havia hagut una prova oberta abans, que no havíeu fet proves objectives, no? Bueno, ja he passat tot... les dues proves que ha estat positiu perquè al principi tenen problemes per entendre les preguntes i després s'hi acostumen, treuen més bones notes a la... això! Consideres que aquestes proves han ajudat a un determinat tipus d'alumnes més que no pas un altre? És el que m'has contestat abans, que

---

**hi ha un tipus d'alumne que de seguida s'hi troba còmode i d'altres que dubten.**

I.: Sí, i després, els que en les proves obertes treuen pitjor nota, hi en aquestes han tret molt bones notes i això els animava molt, eh.

**M.: Bé, de totes maneres, doncs, no tinc res més a dir de la teva enquesta, ... ¿hi ha alguna cosa més que vulguis dir que jo no t'hagi preguntat que dius: voldria fer tal consideració o el que fos, no sé, que no quedi res, jo vull dir tal cosa?**

I.: No, això, això que t'he comentat abans que m'ha fet molta gràcia i fins al cert punt jo dic, no sé quina valoració podrem fer amb això de què haguéssim fet un examen igual que em va sorprendre perquè dic realment amb tantes obres... això, després, una cosa, sí, que el que jo trobo que els hi costa més és una mica fer la comparativa, a veure, nosaltres clar, treballàvem molt, potser, doncs amb lo que seria l'estructura de l'examen de les PAU *va*, i fer aquesta comparativa entre les obres els hi costa.

**M.: Per fer una cosa una mica més diferent.**

I.: No, a mi em sembla molt bé, però clar, és lo que en alguns els hi costa més.

**M.: Per falta d'entrenament i per falta de pràctica, no?**

I.: De totes maneres a veure, jo amb lo que més satisfeta estic, apart d'això, és que penso doncs que aquests alumnes encara que sigui un grup que hi hagi de tot van sortir de l'examen de les PAU dient: estem tant contents d'haver triat aquesta assignatura...

**M.: Doncs res més, moltes gràcies per tot i en tot cas recorda quan sàpigues les notes de les PAU d'aquests alumnes d'enviar-me-les.**

I.: Doncs, moltes gràcies.

---