

## ***Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso***

***Communicative awareness and visual culture. Proceedings.  
Compétence communicative et éducation culturelle. La recherche en classe***

**Begoña Souviron López**

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Málaga  
bsouviron@uma.es

Recibido el 19 de mayo de 2012  
Aprobado el 3 de septiembre de 2012

**Resumen:** En este trabajo presento algunas reflexiones sobre mi intervención docente y la productividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación del desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia de aprender a aprender junto a la adquisición de competencia social, cultural y artística. Mi objetivo es definir una metodología basada en la adquisición de competencias dentro de la modalidad de investigación en el aula en una clase de ESO y en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura española en Educación Primaria.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, competencia de aprender a aprender, investigación en el aula, didáctica de la Lengua y la Literatura.

**Abstract:** In this paper I present the reflections on my teaching practice and the students' productivity together with the assessment of the development of their communicative competence and their learning to learn competence; in so doing, I pretend to define a methodology based on the acquisition of competences within the paradigm of classroom research in a group of 3rd. Year (Educación Secundaria Obligatoria / Compulsory Secondary Education) and also at the University in the area of Language and Spanish Literature Teaching.

**Keywords:** communicative competence, learning to learn competence, the paradigm of classroom research, Language and Spanish Literature Teaching.

# I ntroducción

Enfocamos nuestra propuesta en el marco de referencia establecido por CANALE (1983) cuando al hablar de competencia comunicativa, siguiendo a HYMES (1972), distingue cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva, también llamada textual, y estratégica. Y no olvidamos que BACHMANN (1990), en un intento de simplificar el modelo de CANALE, hablaba, además, de competencia estratégica u organizativa, que agruparía a la gramatical y textual, y se refería a la pragmática y a la sociolingüística, particularizando en cuanto a los aspectos ilocutivos de la comunicación<sup>1</sup>.

El Marco de referencia europeo de las lenguas, más pragmático que los modelos teóricos citados, concreta que la competencia comunicativa se activa a través de actividades de lenguaje que se relacionan con la recepción, la producción, la interacción o mediación, tanto en el discurso oral como en el escrito<sup>2</sup>.

## 1.- Objetivo: una programación por competencias centrada en el proceso

En la propuesta didáctica que presentamos pretendemos que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en un contexto en el que se considera la lengua como vehículo de interculturalidad y aprendizaje para potenciar el resto de las competencias generales. Para ello proponemos textos paradigmáticos que servirán para que el alumno desarrolle la competencia discursiva, sobre todo a través de la interacción en la clase según los modelos pedagógicos que promueven la investigación en el aula para estimar de qué forma dichos procesos visuales fomentan el desarrollo de las competencias<sup>3</sup>.

Una serie de tareas encadenadas en un proceso de carácter investigador, reflexivo y productivo, con la posterior exposición sobre el mismo, nos permite programar asimismo una serie de actividades de evaluación. Creemos que mediante esta metodología es posible establecer una dinámica activa en el grupo donde cada cual va resolviendo en la medida de sus posibilidades los objetivos planteados, adquiriendo y desarrollando competencias básicas y específicas.

Según el concepto de mediación en el aprendizaje procedente de la “teoría sociocultural”, la interacción con otros individuos se fomentan a través de procesos

---

<sup>1</sup> Cit. por Antonio MENDOZA FILLOLA; Amando LÓPEZ VALERO y Eloy MARTOS NÚÑEZ.

*Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996, pág. 229

<sup>2</sup> MCERL, Consejo de Europa, 1998, pág. 15.

<sup>3</sup> Antonio MENDOZA FILLOLA; Amando LÓPEZ VALERO y Eloy MARTOS NÚÑEZ. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996, pág. 406 y ss.

cognitivos superiores que desarrollan el aprendizaje. Para construir el aprendizaje cooperativo y social se recomiendan algunas de las tareas, en particular aquellas que entrañan una mayor dificultad o diversificación, que serán realizadas por parejas o en pequeños grupos, los que asumirán el resultado global del proceso de aprendizaje y la responsabilidad de la exposición ante sus compañeros<sup>4</sup>.

Iniciación a la investigación en clase y exposición oral de los resultados son sólo el primer y último paso de este proceso de aprendizaje centrado en la descripción y la narración sobre textos relacionados con el ámbito de referencia curricular de ESO, porque como recomienda el Consejo de Europa la competencia discursiva de los alumnos implica que desarrollen la habilidad para interpretar y producir secuencias de frases de forma coherente y también que conozcan las convenciones que una comunidad utiliza para producir sus textos<sup>5</sup>.

El papel de la lengua materna queda desde estos presupuestos legitimado y ocupa un importante lugar como mediadora en los procesos de aprendizaje para alcanzar objetivos comunicativos en la LE, así como en el establecimiento de zonas de desarrollo próximo con la creación de un clima de relación afectivo basado en la aceptación y confianza mutua.

El saber, cómo conocimiento práctico, significa la puesta a punto de los recursos de que dispone un sujeto que realiza acciones concretas.<sup>6</sup> Esta concepción del conocimiento práctico que genera o motiva la acción, no sólo implica la capacidad de actuar sino también la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas en su contexto, lo que a su vez conlleva la valoración personal de los hechos y la elaboración de una respuesta proporcionada resolviéndose en prácticas activas y razonantes.

En la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística tenemos presente al lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y las conductas. Comunicarse y conversar son acciones que fomentan vínculos afectivos y sociales y nos abren al conocimiento de otras realidades y culturas; pero en el proceso docente, además, el lenguaje se convierte en una herramienta de comprensión y representación; debe ser instrumento para la igualdad y motor para la resolución pacífica de conflictos.

---

<sup>4</sup> Olga ESTEVE RUESCAS, "La interacción en el aula desde el punto de vista de co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico", en SALABERRI, RAMIRO, SAGRARIO, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2002, pág. 61.

<sup>5</sup> Véase M<sup>a</sup> Sagrario SALABERRI RAMIRO, *La Lengua vehículo cultural multidisciplinar*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, 2002, pág. 17

<sup>6</sup> Jesús CABRERIZO DIAGO *et alii*, *Programación por competencias. Formación y práctica*, Pearson Educación, Madrid, 2008, pág.79.

## **2.- Didáctica de la Lengua y la Literatura. Iniciación a la investigación, elaboración de un marco teórico y propuesta de intervención docente**

Dentro de los objetivos de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura ocupa un lugar destacado el del perfeccionamiento de los futuros maestros. Por eso consideramos importante poner en práctica estrategias de desarrollo de la expresión oral y escrita en consonancia con el nivel de educación superior universitaria en el que se encuentran estos estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad de redactar ensayos en un lenguaje académico adecuado y específico.

Mediante la dinámica de trabajo en el aula damos cabida al conocimiento y elaboración de un discurso pedagógico y didáctico adecuado a las necesidades de la formación universitaria y propiciamos el modelo de profesor investigador, abierto a revisar lo aprendido y a integrar nuevos aprendizajes, capaz de evaluar de manera crítica su docencia y de crear una dinámica de grupo que invite a sus alumnos a investigar en el aula en equipo y, sobre todo, capaces de transmitir no sólo los conocimientos adquiridos sino también de verbalizar el proceso de aprendizaje en el que se hallan envueltos, describiendo las estrategias y procedimientos que han utilizado.

Competencias, contenidos, procesos, habilidades y actitudes van a ser considerados para llevar a buen puerto nuestra metodología dentro del contexto de aprendizaje significativo actualizado por Guy CLAXTON (2005) cuando defiende el objetivo clave para el currículum del s. XX: aprendiendo a aprender<sup>7</sup>.

Llegado el caso opté por un proceso de aprendizaje cuya metodología estuviera basada en la puesta a punto de dos de las competencias que, a mi juicio, eran más relevantes en la formación de futuros docentes de Lengua y Literatura, procurando que los avances que consiguiéramos fuesen en todo momento susceptibles de ser puestos en práctica a través de la trasposición docente, llevada a cabo en función del curso para el cual estuviera diseñada cada propuesta didáctica concreta, punto al que nos referiremos más adelante. Como nuestra metodología demandaba que la evaluación se produjera tanto en grupos pequeños como de manera individual, decidimos constituir en primer lugar grupos de trabajo que recabarían la información necesaria en la biblioteca del centro y a través de la red para elaborar un marco teórico común. El siguiente paso consistió en la exposición, primero en el seno del grupo y luego en el del gran grupo, de los resultados de las investigaciones. Este hecho favoreció que las dudas de procedimiento o la falta de claridad en las ideas seleccionadas, así como las posibles dificultades que surgían a la hora de emprender la tareas de carácter investigador y científico fuesen compartidas y salvadas entre todos.

---

<sup>7</sup> Guy CLAXTON, *Aprendiendo a aprender: Objetivo clave para el currículum S. XX*, 2005. <http://dialnet.unirioja.es> [Consultado el 07/09/2011].

Constaté en esta fase del proceso la evidente la dificultad que tienen los estudiantes universitarios, sobre todo en los primeros cursos, para extraer ideas fundamentales, relacionarlas o contraponerlas, referir las fuentes de donde proceden y exponerlas o argumentar respecto a ellas. Por consiguiente y en un ejercicio de autoevaluación considero que es importante dedicar tiempo suficiente a la explicación sistemática y pautaada sobre cómo llevar a cabo esta fase de fundación del conocimiento teórico introduciendo a los alumnos en el análisis de postulados y sistemas que promuevan la abstracción conceptual para su posterior materialización.

Guy CLAXTON (2001) en *Aprender el reto del aprendizaje continuo* reconocía ya actitudes defensivas ante planteamientos de este tipo, y yo misma pude comprobar cómo algunos estudiantes mostraban prevención ante un aprendizaje que les parecía largo y confuso. Sin embargo, a medida que se producían pequeños avances se incrementaba la autoestima y descubrían el valor del esfuerzo personal y cooperativo.

Para dar el primer paso hacia la elaboración de un marco teórico propio, propusimos a los alumnos que redactaran un ensayo sobre los temas: Lenguaje y Pensamiento o Competencia y Actuación, considerando la posible preeminencia de uno de los conceptos sobre otro o la interrelación entre ambos.

Al buscar información encontraban definiciones y posturas de diferentes científicos al respecto, podían compararlas y argumentar sobre la actualidad o relevancia histórica de las mismas justificando sus opciones.

Partimos de que el Lenguaje contribuye a regular y orientar nuestra actividad mental, dotándonos de progresiva autonomía. Por ello el fomento de las estrategias lingüísticas desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nos permite comunicar mejor nuestros sentimientos y necesidades, regular las emociones y favorecer al fin el desarrollo de todas las competencias. El diálogo y la comunicación interactiva son objetivos específicos de nuestra metodología que, para desarrollar la educación lingüística, se basa en los metaobjetivos que propuso Formisano y el modelo de producción discursiva de BONCKART<sup>8</sup>.

### **3.- Hacia la trasposición didáctica**

Dentro del pequeño grupo cada estudiante debe contemplar un enfoque particular del marco teórico común para contextualizar su propuesta didáctica específica, que en la segunda parte del curso será expuesta ante el gran grupo, verificándose la viabilidad de su trasposición didáctica. En esta fase se manifiesta que el trabajo en grupo es eficaz y que mediante el intercambio de opiniones se produce un acceso más fácil a las fuentes de una información elaborada y diversificada que

enriquece a todos los integrantes. Los alumnos van aprehendiendo las ideas y contrastándolas con las propias, toman partido por una orientación epistemológica y seleccionan los fundamentos que van a sustentar sus propuestas didácticas.

Partiendo de la definición y ámbito de competencias de la Didáctica de la Lengua y la Literatura los alumnos tienen la posibilidad de ir estructurando su propio conocimiento desde la base, y advertir la función que en la conformación y límites de la materia tienen otras ciencias auxiliares como la Psicología, la Sociolingüística o la Pragmática.

¿De qué manera una exposición clara, diferenciada, bien organizada sobre determinado asunto asegura una estructuración eficaz del propio pensamiento? ¿Cómo podemos hacer más efectiva la transmisión de ideas o procedimientos dados a conocer en un grupo en clase de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Grado de Magisterio y de qué forma aplicamos nuestro conocimiento de manera útil en el futuro, con los alumnos. En resumidas cuentas cómo llevamos a cabo la trasposición de conocimientos desde la abstracción conceptual a la materialización funcional en la práctica de la expresión oral y escrita.

La actividad verbal, como dice Nuria SALÓ, actúa como interfaz entre el medio y el sujeto transformando el interior en exterior. La autora propone actividades concretas de habla en el aula que servirán a nuestros estudiantes para desarrollar las actividades de sus propuestas didácticas<sup>9</sup>.

Debemos ser capaces de pensar en lo que hacemos y de qué manera va a ser llevado a cabo en el aula para que, a su vez, se traduzca en conocimiento verificable y aplicable. Esto es posible gracias a dos acciones. Una, la comunicación de cada uno de los pasos que seguimos a la hora de ir resolviendo las diferentes secuencias que entraña nuestra propuesta, y otra, comunicando los resultados que hayamos obtenido al resto de los compañeros. La explicitación de los procedimientos y estrategias requiere que diseñemos de igual modo fórmulas que articulen el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los propios alumnos y entre el profesor guía y los estudiantes mediante instrucciones y estructuras sintácticas que favorezcan los acuerdos, la toma de decisiones y responsabilidades; así estaremos trabajando también la competencia social.

#### **4.- Competencia comunicativa y educación visual en la Educación Secundaria Obligatoria**

Las propuestas que van tomando cuerpo son factibles dentro de un currículum abierto, de enfoque comunicativo, que favorece las relaciones interdisciplinarias y el aprendizaje paradigmático de contenidos no meramente teóricos

sino de una inmediata funcionalidad dentro del contexto más cercano de recepción hipertextual en el que vivimos.

El análisis del currículo de Lengua Castellana, teniendo en cuenta la completa integración de España en el espacio común europeo de Educación, es tarea fundamental para el docente de lenguas. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, 2002), elaborado por el Consejo de Europa, constituye una herramienta indispensable a fin de elaborar programas de lenguas, directrices curriculares, sistemas de acreditación, libros de texto, etc. en el contexto de los países miembros, porque proporciona una descripción de la competencia comunicativa que los aprendices han de desarrollar a la hora de comunicarse de manera efectiva. Términos como los de: competencias, destrezas, estrategias, procedimientos, o tareas adquieren relevancia en todos los diseños curriculares.

Por su parte la LOE 2/2006, (BOE núm. 106) 4/05/2006 concretó propuestas ya avanzadas anteriormente por la LOGSE y la LOCE. El objetivo tanto del Ministerio de Educación como de la política autónoma, en nuestro caso particular el de la Junta de Andalucía en materia de Educación, coincide en desarrollar de manera concertada políticas educativas en ámbitos comunitarios y supracomunitarios y se cifra en la necesaria convergencia de proyectos y programas que deben ser de interés general para fomentar una educación concebida como práctica social y experiencia cultural común.

Los medios de difusión, a través del uso de las nuevas tecnologías, son el ámbito de actuación a través del cual el alumno participa en los acontecimientos del mundo que son relevantes para su formación. El arte en todas sus manifestaciones, desde la cultura popular a la clásica, los dibujos animados y películas de animación, los comics, chistes, folletos, cartas, prospectos, informes, comunicados, noticias y juegos inducen a los adolescentes a valorar el hecho comunicativo y artístico.

Asimismo la Educación literaria pasa en estas etapas por la audición y visualización de textos y en ella desempeña un papel fundamental la animación a la lectura así como el uso de los recursos de audio y video disponibles en la biblioteca escolar y de aula. Declamación de poesía, narración de cuentos y canciones, dramatización... se ofrecen igualmente como magníficas vías que permiten al alumno reconocerse como miembro de una comunidad social y cultural<sup>10</sup>.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado ofrecen una serie de orientaciones sobre la forma de secuenciar los contenidos, definidas, en gran medida, por el grado de apertura y flexibilidad. La existencia de un currículo abierto implica que no existe una forma única de seleccionar y organizar los contenidos, ya que la selección

---

<sup>10</sup> Crespo I. BORDA, *Como iniciar a la lectura*, Arguval, Málaga, 2006.

de aquellos viene condicionada por múltiples factores de tipo contextual difíciles de resolver desde instancias externas a la escuela.

Se promueve el uso pragmático de la lengua como organizador de la secuencia, por consiguiente, una secuenciación de contenidos en el área y ámbito que nos ocupa debe tener muy en cuenta los procesos de formación y uso del lenguaje para no discriminar, facilitar y graduar la captación y desarrollo del significado en sus distintos niveles asegurando los procesos comprensivos, expresivos y representativos.

Los aprendizajes lingüísticos tienen como función primordial garantizar la comunicación, su uso en los distintos contextos de situación. Esto implica un cambio en el enfoque y selección de los contenidos. La lengua se aprende desde el uso, en las situaciones de comunicación que a diario se presentan en la interacción social. Esto supone que la escuela debe programar y secuenciar estas situaciones y determinar los recursos o componentes lingüísticos que demanden.

A tal efecto se nos ofrece el aula como un magnífico centro de exploraciones, laboratorio en el que ensayaremos todas las posibilidades de comunicación incluyendo el ámbito de la comunicación no verbal, uno de los aspectos a los que merece la pena dedicar especial atención para incentivar competencias generales y lingüísticas específicas. Desde la atención a la diversidad de todos los alumnos, a través del uso y práctica de todos los recursos que tengamos a nuestro alcance, incidiendo en los lenguajes estéticos y códigos de representación, tanto a través de los medios como con el uso de las nuevas tecnologías diseñaremos trabajos por proyectos, talleres y tramas de desarrollo creativo<sup>11</sup>.

Las condiciones han de ser transformativas, procurando un cambio de concepción del aprendizaje de los alumnos, favoreciendo un aprendizaje útil y extrapolable a otros ámbitos de competencias. El punto de partida conviene que sea el del constructivismo, defensor del aprendizaje como un proceso social -cuyo contexto es percibido consciente o inconscientemente por el alumno- y definido como capacidad de pensar, sentir y actuar en cualquier situación; crucial para obtener una formación crítica. Con este enfoque el profesor se convierte en un facilitador y mediador de los aprendizajes.

Hoy día, cuando cada vez se insiste más en la conveniencia del aprendizaje de lenguas y el dominio de la materna desde la categoría de “usuario de la lengua”, es adecuado, frente a la reflexión más o menos especulativa, acometer de manera concreta y desde el comienzo de cualquier programación el objetivo final de nuestra tarea. Un “Objetivo” que se concreta en función de la adquisición de las competencias que los alumnos desarrollan mediante la puesta en práctica de destrezas precisas y que hallará

---

<sup>11</sup> Ramón RIBÉ, *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas, prototipos de tareas de tercera generación*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.



cumplida cuenta gracias a la realización de tareas previas de diagnóstico y autoevaluación.

Antonio MONTERO ALCAIDE (2008),<sup>12</sup> expone que el concepto de *competencia* incluye una aproximación externa y otra interna. La primera tiene que ver con una demanda individual o social de la resolución de las tareas, mientras que la segunda es propia de la actividad mental y la capacidad para ponerla en práctica y afrontar dichas demandas.

Los diseños curriculares derivados de los enfoques comunicativos se caracterizan por:

- a) Fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso, integrando las cuatro destrezas (hablar, escuchar, escribir y leer) al servicio de la comunicación.
- b) Contextualizar los aprendizajes recreando situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- c) Promover la interacción de los alumnos realizando tareas en grupo.
- d) Utilizar la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales para una mejor comprensión de las producciones ajenas y para la corrección de las producciones propias.
- e) Tratar de manera integrada la lengua y la literatura favoreciendo el contacto de los alumnos con discursos modélicos y despertando la conciencia de comunicación del lector con una tradición y una cultura.

Los propios alumnos, sujetos y hacedores en la construcción de su conocimiento mediante el lenguaje, hablando y escribiendo, podrán plantear y exponer ante sus compañeros los objetivos que persiguen y los resultados materiales de su aprendizaje.

Es la competencia operacional, “aprender a aprender”, la que puede convertirse también dentro de los planes de Educación Compensatoria en ejes de acción eficiente. Así los contenidos estarán asociados desde su programación con la posibilidad de ser plasmados, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de construir algo por ellos mismos, desarrollar alguna faceta positiva de su personalidad y mantener o mejorar las relaciones sociales dentro del aula.

Pero para que un recurso personal quede configurado como competencia es necesario determinar las tareas y el contexto en el que va a desarrollarse e incidir en la forma en que los procedimientos y las actitudes se manifiestan mediante la palabra, ya

---

<sup>12</sup> A. MONTERO ALCAIDE, “Competencias educativas y objetivos como capacidades”, *Escuela*, núm. 3.783 (539), abril, 2008, pág. 35.

que son las metacompetencias las que dinamizan e impulsan la transformación de los todos recursos personales<sup>13</sup>.

K. FREEDMAN (2003)<sup>14</sup> defiende la creatividad en el sentido de Habermas, más que en el sentido foucaultiano de originalidad, como proceso que da lugar a algo, una ficción concebida tras el hecho en sí, y afirma que se basa en el interés que despierta el tema, implicando un proceso de aprendizaje funcional que depende de la reproducción e incentiva una forma organizativa que fomenta el liderazgo.

### **5.-Una experiencia de investigación-acción en el aula de 3º de ESO del IES Manuel Alcántara. El “ready made”**

El objetivo era trabajar de manera paralela e integrar los lenguajes verbales y no verbales, desarrollar la competencia comunicativa a través de la educación visual. Los trabajos realizados en el aula de 3º de ESO, en pequeños grupos, de manera autónoma, con negociación entre pares y asesoramiento del profesor implicaron: redacción de textos de carácter expositivo, eslóganes, creación de hipertextos, explicación argumentativa de los pasos seguidos en el propio proceso de aprendizaje, producción de fichas de power-point, composición de objetos artísticos y presentación de los mismos en el blog creado a tal efecto.

Buena parte de la investigación se llevó a cabo mediante el uso de las tecnologías ya que nos hallamos en un centro TIC donde cada pareja de alumnos tenía acceso a un ordenador. El trabajo estuvo centrado en potenciar los procesos de participación de los estudiantes mediante la apertura de espacios de reflexión y expresión desarrollados a la manera de talleres en un trabajo por proyecto, cuyo objetivo final era, por una parte la exposición de los resultados del trabajo en clase a fin de ejercer la evaluación como proceso de aprendizaje, y la posterior inclusión de los resultados, por otra parte, en el blog <http://educacionliteraria.blogspot.com> y en el libro virtual de la biblioteca del centro.

A la hora de centrarnos en la producción procuramos que los alumnos se familiarizaran con algunos lugares comunes del arte contemporáneo (el arte conceptual, la apropiación, el collage, la instalación, el *ready made*, el *object trowé*, la fotografía, etc.), más que de un modo magistral, de una manera indirecta, a partir de indicios que abren las citas o los comentarios a algunas obras y las obras mismas que podían ser proyectadas en la pantalla grande. La parte práctica, consistía en la creación de un objeto que fuese el producto de uno o más objetos descontextualizados de su uso

---

<sup>13</sup> Véase el ejemplar sobre Competencias básicas, “¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?”, *Escuela*, nº 3, diciembre, 2007.

<sup>14</sup> K. FREEDMAN. *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of arts*, Teachers College Press, 2003.

común para, siguiendo una nueva combinatoria y disposición, crear un objeto de representación artística según las pautas de la vanguardia dadaísta o surreal. Esta tarea se proponía como ejercicio o proyecto para ser emprendido en casa en pequeños grupos o parejas, que se ocuparían de fotografiar el objeto producido “encontrado” en cuestión y de colgarlo en el blog. En la última fase se redactaron comentarios, igualmente incluidos en el blog y se seleccionaron los mejores, estimando aquellos que fueran más efectivos tanto en su realización material como en su articulación semiótica imagen-texto.

Para abordar el análisis de la información recogida se optó por dos estrategias básicas: la primera consistió en sintetizar la información verbal en mapas conceptuales que se mantenían en constante modelado a medida que aparecía nueva información complementaria. La segunda fue organizar la información visual surgida de los talleres mediante una selección de las imágenes, realizada por ellos a partir de los “ready made” más representativos y efectivos para ser usados en el medio de la publicidad, a la cual denominamos Galería y que constituyó el referente principal para abordar la posterior interpretación de las representaciones plásticas.

La realización de una serie de tareas de diversa índole, de acuerdo con la programación de determinadas secuencias de aprendizaje, fue fraguando en la realización de un proyecto de carácter interdisciplinar llevado a cabo bajo la modalidad de talleres, entendiéndolo por ello una manera estratégica de aprender y enseñar, cuyos fines son – y valga la redundancia– los de la producción de conocimiento “productivo”<sup>15</sup>. El objetivo último del aprendizaje fue, como expresamos más arriba, ampliar la competencia comunicativa, en especial la literaria, a través de la educación visual. En la puesta a punto de las habilidades de expresión, tanto oral como escrita, los alumnos y alumnas actualizaron sus conocimientos lingüísticos y culturales partiendo de información de carácter multidisciplinar y plurilingüe. El Surrealismo y el Dadaísmo proceden de países europeos a cuyas lenguas recurrimos para introducirnos en los conceptos axiales del arte y la poesía de la época cuya red de lecturas supondría, como afirmaba MENDOZA en (2001), la formación de un intertexto<sup>16</sup>.

La fase interpretativa propiamente dicha se abordó tomando como base: los mapas conceptuales de representaciones verbales, tanto orales como escritas, los testimonios seleccionados y las galerías de imágenes producidas en los talleres, para analizar a partir de ellos y verificar los discursos explicativos sobre los objetivos específicos. Esta fase se desarrolló mediante la implementación de dos acciones diferenciadas, pero complementarias; la primera se centró en las representaciones verbales y la segunda en las visuales. Para dilucidar el sentido de las representaciones verbales recogidas, se utilizó el modelo de interpretación de datos cualitativos que

---

<sup>15</sup> Véase sobre la noción de taller de lengua a A. LÓPEZ VALERO, y E. ENCABO FERNÁNDEZ, *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*, Octaedro, Barcelona, 2002, pág. 101.

<sup>16</sup> Citado por VALERO y ENCABO, *op. cit.*, pág. 123.

proponen BONILLA y RODRÍGUEZ (2005); utilizando el conjunto de representaciones seleccionadas para construir las explicaciones que, desde nuestro punto de vista, permiten comprender el sentido de las interacciones que mantienen los escolares a partir de las representaciones que manejan. Por su parte, para abordar la comprensión de las imágenes recogidas en los talleres, acudimos a un modelo mixto de análisis semiótico, tomando principalmente, con las debidas precauciones, la propuesta analítica e interpretativa elaborada por PANOFSKY (1983) para estudiar las artes visuales, complementándola con los aportes teóricos de GUBERN (1993) y, en especial, con las disquisiciones de los estudiosos de la semiótica visual.

En efecto, siguiendo la pauta desarrollada por Panofsky describimos las características genéricas de las imágenes recolectadas (aspecto iconográfico), para luego proceder a una somera interpretación de los significados subyacentes en las mismas (aspecto iconológico).

### ***5.1.- Secuenciación***

Hemos dedicado cinco horas presenciales a este proyecto en su modalidad de taller experimental. En la primera hora se presentaron sus líneas generales y objetivos, emprendiéndose a continuación una búsqueda guiada en la red. Cada pareja asumió la investigación sobre uno de los temas previamente presentados. En la última fase de esta hora quedaron manifiestos los objetivos que pretendía alcanzar cada grupo respecto al dominio o eficacia de la comunicación no verbal, con intervenciones en el coloquio de todos los alumnos.

En la segunda hora fueron expuestos el resto los resultados de la investigación y elaborado los mapas conceptuales siendo éstos facilitados a todos los grupos. Los alumnos llevaron para la casa la tarea de buscar los objetos para la composición vanguardista, su representación fotográfica y la colocación de los mismos en el espacio del blog habilitado a tal efecto.

En la tercera hora los alumnos presentaron sus propuestas y evaluaron la coherencia y adecuación de las mismas a los mapas conceptuales, así como las condiciones de representación, efectividad y posible repercusión en el medio de la publicidad.

En la cuarta y quinta hora se procedió a la exposición y evaluación en grupo de los trabajos.

## 5.2.- Evaluación

Se evalúa a cada pareja de alumnos, que expone los resultados de su trabajo de investigación en un mapa conceptual donde se reflejan los fundamentos del marco teórico que sustenta su propuesta y los resultados conseguidos en la experiencia artística que han protagonizado: la eficacia y originalidad del objeto creado, así como la de su representación fotográfica.

Los alumnos evalúan a sus compañeros cumplimentando el siguiente protocolo:

- 1.- La exposición oral ha sido:
  - a) adecuada: estructurada y clara
  - b) inadecuada
- 2.- El mapa conceptual se ajusta y favorece la comprensión de la exposición oral:
  - a) en gran medida
  - b) de manera suficiente
- 3.- La efectividad y originalidad del objeto es:
  - a) notable
  - b) suficiente
- 4.- Su representación fotográfica y colocación en el blog es:
  - a) impactante
  - b) neutra

## 5.3.- Conclusión

El medio fotográfico- visual- como medio preferencial de expresión del producto final, presenta un gran potencial debido a su carácter instrumental y a las facilidades que ofrece como medio expresivo. En efecto, dicho procedimiento permite la expresión de valoraciones, concepciones, nociones e incluso recreaciones puramente fantásticas con un alto grado de minuciosidad y de detalle que favorece la exteriorización de las pulsiones más profundas e inconscientes del ser humano, cuando aborda una temática que lo conmueve, porque apela a un sistema comunicativo, el de las imágenes, que como plantea lúcidamente GUBERN (1993), permite hacer aflorar la *forma más primaria, arraigada y estable de percepción y de comunicación del ser humano con su entorno, porque el mismo precedió filogenética y ontogénicamente a la verbalidad.*

Asumir este tipo de actitudes, como docente, partiendo de las estrategias investigación facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que permite reflexionar desde el propio quehacer pedagógico. Ciertamente, la estrategia de combinar

diversos procedimientos expresivos (orales, escritos, y plásticos), como herramientas didácticas, genera un notable enriquecimiento de los niveles de información recogida, al tiempo que emerge como un recurso idóneo para practicar la metodología de la investigación-acción y lograr que los alumnos y estudiantes participen haciéndose protagonistas de su propio aprendizaje y productores de su conocimiento.

Algunos ejemplos de los resultados de los grupos de trabajo de 3º de ESO del IES Manuel Alcántara (Málaga).



*El mundo se derrite*



*Planchando los trucos*

## Bibliografía

- Acaso, M. *La educación artística no son manualidades*, Libros de La Catarata, Madrid, 2009.
- Arheim, R. *Hacia una psicología del arte*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.
- Benjamin, W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Itaca, México, 2003.
- Bonilla, E.; Rodríguez, J. *Más allá del dilema de los métodos*, Nomos, Colombia, 2005.
- Borda, I. *Como iniciar a la lectura*, Arguval, Málaga, 2006.
- Buckhard, R. *et alii. Art at the turn of the millennium*, Taschen, (un ejemplo ilustrado de las prácticas artísticas de finales del siglo XX), Taschen. Alemania, 1999.
- Cabrerizo, J. *et alii. Programación por competencias. Formación y práctica*, Pearson Educación, Madrid, 2008.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*, Grao, Barcelona, 1997.
- Cirlot, J. E. *El mundo del objeto a la luz del surrealismo*, Anthropos, Madrid, 1986.
- Claxton, G. *Aprender el reto del aprendizaje continuo*, Paidós, Barcelona, 2001.
- De Micheli, M. *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- Devereux, D. “Artifacts, natural objects and works of art”, *Analysis*, XXXVII, 1997.
- Dickie, G. *Art and Aesthetic*, Cornell University Press, Ithaca, New York, 1974.
- Fremann, K. *Teaching Visual Culture, Curriculum, Aesthetics and the social Life of Art*, Columbia UP, Columbia, 2003.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Madrid, 1973.
- Gimeno Sacristán, J. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.
- Gubern, R. *La mirada opulenta*, Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*, Cátedra, Madrid, 1993.
- López Valero, A.; Encabo Fernández, E. *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*, Octaedro, Barcelona, 2002.
- López, A.; Santiago R. M. “El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua”, en *Didáctica de la Lengua para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, F. J. Cantero (Ed.) Universidad Barcelona, Barcelona, 1997.
- Martínez, L. Elvira; Delgado, Juan. “Expresión plástica”, en *Enciclopedia Práctica de la pedagogía, Técnicas Pedagógicas III*, Vol. 5, Planeta, Barcelona, 1988.
- Mendoza Fillola A.; López Valero, A.; Martos Nuñez, E. *Didáctica de la lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996.
- Montero Alcaide, A. “Competencias educativas y objetivos como capacidades”, *Escuela*, núm. 3.783 (539), abril, 2008.
- Moscovici, S. *Psicología Social*, Paidós, Barcelona, 1985.



Panofsky, E. *El significado en las artes visuales*, Alianza Editorial, Madrid, 1983.

Pérez Rodríguez, M. A. *Escuchamos, hablamos, leemos, escribimos con los medios, una guía didáctica*, Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, 2002.

Ribé, R. *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas, prototipos de tareas de tercera generación*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.

Saló, Lloveras, N. *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*, Ceac, Barcelona, 2006.

<http://educacionliteraria.blogspot.com>

[www.ubu.com](http://www.ubu.com) (se pueden descargar documentos históricos de arte).

