

Dibujar, proyectar: fomento del talento en el ámbito universitario

Draw, project: helping to grow talent in a university context

Raposo, J.; Salgado, M.; Butragueño, B.

Departamento de Ideación Gráfica Arquitectónica, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid de la UPM, javierfrancisco.raposo@upm.es

Abstract

The main objective of this article is to establish the parallelism between the learning processes of artistic creation related to the act of projecting architecture and the discovery of talent to develop it.

The dynamics of spatial configuration as a series of open processes based on graphical actions are devised. Imagination is established as the origin and act of volition of projection, meanwhile the images are defined as schemas of contents' configuration of imagination. It is discussed to convert that first mental image, as imaginary trigger, in an architecturally productive image.

The experience developed in the subjects of Drawing, Analysis and Ideation 1 and 2 the teaching at the beginning of the projection, highlighting the work of graphics in the processes of architectural creation. Dynamics of teamwork between teachers and students which allow for talent discovery in all the phases of learning.

Key words: *Drawing, Imagination, Process, Action, Report, Project, Talent.*

Resumen

El objetivo fundamental del artículo es establecer el paralelismo existente entre el aprendizaje de los procesos de creación artística relacionados con el acto de proyectar arquitectura y la detección del talento necesario para su desarrollo.

Se plantea la dinámica de configuración espacial como una serie de procesos abiertos basados en acciones gráficas. Se establece la imaginación como origen y acto de voluntad del proyectar, y se definen las imágenes como esquemas de configuración de los contenidos de la imaginación. Se argumenta la necesidad de convertir esa primera imagen mental, de desencadenante imaginario, en imagen productiva arquitectónicamente.

La experiencia desarrollada en las asignaturas de Dibujo, Análisis e Ideación 1 y 2 enmarca su docencia en el inicio del proyectar, evidenciando la labor del grafismo en los procesos de creación arquitectónica. Una dinámica de trabajo colectivo entre profesores y alumnos que permite la detección del talento en todas las fases del aprendizaje.

Palabras clave: *Dibujo, Imaginación, Proceso, Acción, Informe, Proyecto, Talento.*

1. Introducción

El término Altas Capacidades (AC) es un término amplio que aglutina a grupos de estudiantes que destacan por encima de la media, en alguna o varias áreas del conocimiento. Identificar al alumnado con altas capacidades no es tarea fácil, debido a la diversidad de situaciones. El alumno con altas capacidades posee ciertas características que evidencian su alta capacidad intelectual, creativa, académica o artística.

A menudo pensamos que los alumnos con altas capacidades son excelentes en todas las áreas y sobresalen de manera notable en su comportamiento y madurez. Nada más lejos de la realidad. El talento es la capacidad de rendimiento superior en un área concreta. El estudiante que lo posee muestra habilidades y creatividad en áreas muy concretas.

De ahí la necesidad de identificar a los alumnos que desarrollen un comportamiento talentoso en el aula, para saber cómo actuar frente a ellos y al grupo. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995) es una aportación más a la teoría de los talentos. Cada persona tiene al menos nueve habilidades cognoscitivas. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas. Cada persona desarrolla unas más que otras. La mente se concibe de forma modular de modo que cada inteligencia aunque independiente entre sí, emana de una parte diferente del cerebro que trabaja al unísono. Las nueve categorías o tipos de inteligencia que integran este modelo son verbal/lingüística, lógico/matemática, corporal/cinética, visual/espacial, musical/rítmica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencialista.

Los estudiantes con talento requieren profesores que conozcan bien sus características y necesitan que éstos quieran evolucionar con ellos para potenciar sus talentos.

La apuesta por la innovación, creatividad y excelencia de estos alumnos, es una apuesta de futuro, por lo que los diferentes estamentos educativos deben facilitar su desarrollo, posibilitando la participación de todo el grupo en programas de identificación y desarrollo del talento.

Esta dinámica garantiza la relación entre los estudiantes con altas capacidades y el resto, lo que potencia la dinámica educativa del grupo en su conjunto. Cada vez más, la detección y el desarrollo del talento son dimensiones centrales de la política educativa de las universidades, y ello posibilita que la educación del talento sea un proceso clave para el logro de la excelencia educativa en la sociedad del futuro.

Este artículo pondrá de manifiesto el paralelismo existente entre el aprendizaje de los procesos de creación artística en arquitectura y la detección del talento necesario para el desarrollo de la misma, con la explicación de los mecanismos utilizados para potenciar y acompañar a los alumnos en el desarrollo de sus altas capacidades. Será el implemento de visión espacial, vinculada a la imaginación creativa y a la facilidad de interpretar los códigos gráficos, con las que se tratará de fomentar el talento en los estudiantes de primero de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM) de la UPM en las asignaturas de Dibujo, Análisis e Ideación 1 y 2 (DAI 1 y DAI 2). Todo mediante dinámicas abiertas basadas en acciones gráficas, un trabajo colectivo entre profesores y alumnos que permite la detección del mismo a lo largo de las distintas fases del aprendizaje.

2. Talento y aprendizaje. Alta capacidad en la docencia del proyectar arquitectónico

Aquellas disciplinas que conllevan una actividad artística en su aprendizaje, han de estar comprometidas con la identificación del talento.

En el caso que nos ocupa, la enseñanza de la arquitectura, implica un aprendizaje a caballo entre el arte y la técnica, en el cual se transforma un medio físico para albergar comportamientos humanos diseñados con el más alto nivel funcional, técnico y estético. El “proyecto de arquitectura” es una simulación de esa transformación, por medio de la articulación de diferentes disciplinas.

La docencia del “proyectar” es compleja, y utiliza el “dibujar” como soporte operativo y herramienta comprensiva y productiva. Se entiende el dibujar como la matriz fundamental del pensamiento figural, y medio más adecuado para la simulación arquitectónica. El dibujar implica el aprendizaje de un lenguaje, pero también la asunción de otras habilidades vinculadas a los discursos creativos y productivos. Al dibujar aflora el talento, pero también los conocimientos y las habilidades que fueron adquiridas con anterioridad en otros ámbitos.

Como sucede con otras artes, llegar a dibujar exige cierta habilidad. Pudiera parecer que en este contexto, la identificación del talento por parte de los profesores se limita al ámbito de la observación. Sin embargo en el ámbito universitario en el que el aprendizaje se mide en términos de adquisición de saberes y habilidades, el talento es un activo difícilmente evaluable si se extrapola del proceso intelectual del alumno en el contexto de la clase.

La falta de indicadores destinados a su medición, dificulta la valoración del talento. A menudo somos testigos de cómo los alumnos con talento quedan fuera de la rueda lógica del fomento de la auto-exigencia, acomodándose a programas de aprendizaje cuya rigidez impide su progresión. Una suerte de aislamiento que, especialmente en edades tempranas, les hace elegir entre la cohesión dentro del grupo y su desarrollo. La identificación del talento no debe implicar su segregación, muy al contrario, esta debe ser incorporada al proceso de trabajo de la clase.

Para la identificación de los alumnos con talento es necesario utilizar recursos diferentes. No debemos medir sólo la capacidad intelectual, sino también la creatividad, la dedicación y rendimiento. Estas mediciones deben realizarse empleando diferentes técnicas y recursos psicométricos. La observación, los test, los indicios de creatividad, el rendimiento y la capacidad de trabajo serían indicadores. Es frecuente poder gestionar ciertos recursos de medición desde el ámbito docente no especializado en este tipo de estudios, pero los recursos psicométricos los debe gestionar personal especializado.

Aun así, se acepta que para identificar a alumnos con altas capacidades podemos basarnos en medidas informales realizables mediante procedimientos subjetivos, y en medidas formales que se llevan a cabo a través de procedimientos estandarizados. (Pérez y Domínguez, 2000).

Existen diferentes autores especializados en la materia, que nos introducen de manera adecuada en la combinatoria de las posibles pruebas a realizar, haciendo diferentes simulaciones en cuanto a las posibilidades de utilizar medidas informales, formales o ambas (Genovard y Castelló, 1990; Acereda y Sastre, 1998).

Desde el punto de vista de unos docentes que tienen que formar a sus alumnos y evaluarlos, la gestión de ese talento es esencial de cara a la gestión del aprendizaje colectivo de este tipo de materias. Conviene aclarar primero un par de conceptos.

Si definiéramos “proyectar” arquitectura como una serie compleja de actos y reflexiones encaminados a la consecución de una anticipación o solución denominada “proyecto”, “dibujar” significa validar una pedagogía que valora los distintos momentos de los discursos creativos, frente a enseñanzas basadas en el proyecto, en las que solo se valida el resultado final del proceso como solución cerrada y codificada.

Al valorar el acto en sí del dibujar frente al resultado del dibujo, reenfoquamos el concepto de talento desvinculándolo de la habilidad de generar una imagen figurativa ajustada a la realidad. Se introducen otros parámetros ligados al talento, como la capacidad de esfuerzo, de procesar la información elaborada y la creatividad para poder seguir desarrollando ese proceso evolutivo.

Atendiendo a estos principios estamos en disposición de actuar con el grupo, identificando las capacidades de cada alumno, garantizando que los alumnos con altas capacidades no estarán señalados de manera especial. Se les aceptará y respetará de la misma manera que al resto del grupo, dando respuesta a sus necesidades.

Se transmite la idea de que el talento no es innato, creando la atmósfera adecuada para un aprendizaje sin complejos en el que el talento pueda evolucionar de manera natural a ritmos diferenciados, sin que ningún alumno quede desatendido.

Este tipo de dinámicas requiere flexibilidad y esfuerzo por parte de los profesores en el planteamiento docente, permitiendo el hecho de que los alumnos exploren diferentes posibilidades y actividades vinculadas a sus capacidades. Los profesores aceptarán áreas de interés propuestas por los alumnos haciendo incidencia en que son caminos personales de gran validez y validando el intercambio de ideas en busca de más de una solución al problema planteado.

Trataremos de aportar la investigación científica y metodológica de una dilatada experiencia docente, sobre alumnos de nuevo ingreso en la ETSAM, con el objetivo de desvelar a la comunidad educativa, experiencias docentes de carácter innovador para el óptimo desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes. Abordaremos reflexiones sobre los aspectos críticos del desarrollo del talento aplicados a la capacidad de visión espacial e instrumental para la formulación del proyecto de arquitectura.

Se establecerá una identificación entre los procesos gráficos del “dibujar” y del “proyectar” arquitectura como “procesos de metodología de investigación”, que nos permitan validar las situaciones para construir realidades observables, manejar la incertidumbre, validar el método aplicado (procesos metodológicos) y no la conclusión, y la necesidad de comunicar las investigaciones realizadas. De esto se deduce que la verdadera investigación en arquitectura está vinculada directamente a los mecanismos y procesos asociados a las metodologías aplicadas y no a los resultados obtenidos (Raposo, 2010).

3. Antecedentes y fundamentación de la imaginación en los procesos de génesis artística. El proyecto arquitectónico como acto imaginario

A lo largo del aprendizaje de un arquitecto, a menudo se le exigen ejercicios de invención de modelos o atmósferas, concentrados en escasos lapsos de tiempo. Desde que aterrizan en la escuela, los alumnos están obligados a imaginar entidades muy complejas para las que a menudo no están preparados. Es más, no solo las deben “imaginar”, sino que las deben saber “contar” a través de la herramienta más adecuadas para este fin, el dibujo.

La imaginación es el proceso por el que nuestra mente es capaz de percibir sensaciones visuales en forma de imágenes. Este proceso está nutrido de la memoria y la experiencia. Las imágenes son los contenidos de la imaginación. No existe actividad sin imágenes desencadenantes.

Seguí (1994) realiza una reflexión en torno a temas como: la dinámica del “dibujar”, las modalidades comunicativas, el “dibujar” para “proyectar” arquitectura y los fundamentos del dibujo arquitectónico.

Existe una clara articulación entre lo que nos enuncia Gardner (1995), respecto a las Inteligencias Múltiples, en relación a la posible inteligencia o habilidad verbal/lingüística, corporal/cinética y visual/espacial, y su aportación a la teoría de los talentos, aplicable a las capacidades desarrolladas por los alumnos de arquitectura en cuanto a las metodologías aplicadas en la universidad en los procesos de generación artística y arquitectónica.

La enseñanza tradicional de las artes que aún se practica en algunas facultades (también llamada academicista), basaba su aprendizaje en la repetición de modelos pre-existentes hasta alcanzar un nivel suficiente en términos de representación de dicha realidad. Si bien ese modelo hace tiempo que entró en crisis, los cambios de las enseñanzas universitarias motivados por los planes Bolonia, han evidenciado su total inoperancia en relación al tiempo del que se dispone.

Pablo Picasso afirmaba que no buscaba, que encontraba, apoyándose en una situación que le predisponía a adentrarse en procesos creativos que al final se construyen en un propósito experimental y artístico. Ramírez (1999) afirma que Picasso concebía su trabajo pictórico como un proceso continuo, un devenir inacabable de variaciones a partir de un asunto inicial.

Desvelar estas cuestiones ayuda a encontrar de manera introspectiva los talentos de los alumnos que trabajan en el grupo de manera descomprimida y abierta. Al hilo de esta cuestión, Marina (1994) nos indica que la autodeterminación es un rasgo distintivo de los humanos. Esta autodeterminación sólo se activa por medio de proyectos, que son irrealidades imaginadas capaces de organizar operaciones mentales y controlar la conducta hacia el fin anticipado en el propio proyecto. Según Gregotti (1972) proyectar es un acto de voluntad, la consecución de un deseo. Esta actitud frente al proyectar implica una intencionalidad hacia algo que está por descubrir. El carácter evolutivo del proyectar, de atender al proceso creativo, lleva asociado el entender que la solución, está determinada por la idoneidad de la secuencia cognitiva y operativa que lo procura.

Proyectar es un salto al futuro. Nace de una obsesión interna, de un propósito vital muy claro y asumido, según nos indica Argán (1969). Para Sastre (1963), el proyecto es la conciencia de libertad absoluta, es la condición de toda incitación al hacer que, como tal, siempre está abierto a toda modificación y nunca llega a ser constituido, porque si lo estuviera dejaría de ser proyecto.

Tomando estas premisas como punto de partida, se describen a continuación las experiencias vinculadas al aprendizaje del “dibujar como instrumento para el proyectar” desarrolladas a lo largo de varios cursos en las asignaturas de DAI 1 y 2 de la ETSAM. Dichas experiencias, nos han permitido realizar un análisis estratégico destinado a la detección y al fomento del talento de nuestros alumnos.

4. Claves para un aprendizaje en los procesos de génesis artística

Incluidos en el primer curso del Grado en Fundamentos de la Arquitectura de la ETSAM, las asignaturas DAI 1 y 2 se conciben como dos talleres de 6 ECTS que se imparten en continuidad. En estos talleres, haciendo uso del lenguaje gráfico, abordan los procesos de la creación arquitectónica en diferentes momentos generativos de pensamiento y comprensión arquitectónica.

Bajo la tutela de tres profesores por aula, el curso se imparte a un rango de entre 60-70 alumnos, estudiantes que no solo han de adquirir las competencias contenidas en el programa de la asignatura, sino que además deben comenzar a desarrollar su "imaginación" enfocándola a la arquitectura.

Aunque la evaluación es continua, cada uno de los cursos se divide en 3 ciclos de aprendizaje en los que se va profundizando en los procesos activos que intervienen en la creación arquitectónica y espacial. De esta manera los alumnos tienen la sensación de ir quemando etapas en su aprendizaje lo que a la postre, ayuda a visualizar una meta.



Fig. 1 Alumnos de la asignatura DAI 2. ETSAM. (UPM). Desarrollo de trabajo individual.



Fig. 2 Alumnos de la asignatura DAI 2. ETSAM. (UPM). Desarrollo de trabajo grupal.

5. Instrumentos y procedimientos

En las primeras semanas de curso, tiempo que abarca el ciclo 1 de DAI 1, el trabajo consiste en generar un mínimo imaginario visual en los alumnos, trabajando el “dibujar” en el aula, mediante imágenes desencadenantes. Divididos conceptualmente, estos paquetes de información gráfica (relacionadas con lo gestual, lo natural, lo arquitectónico, lo no geométrico, lo geométrico y el cubismo), no solo contribuyen a ampliar su cultura visual, sino también a desvincularse de concepto figurativo de la representación como fin último del “dibujar”.

Se invita a los alumnos a acometer la acción de dibujar desde un punto de vista desvinculado de un planeamiento inicial, su consecución siempre debe estar sujeta a la reflexión y la crítica posterior. Las nuevas tecnologías, implican cambios en la forma de aprender y de enseñar, potenciando el aprendizaje cooperativo. Eso requiere una mayor flexibilidad docente en los contenidos y una dinámica que posibilite procesos abiertos de investigación y comunicación. La adquisición de la información dependerá cada vez menos del profesor. La tecnología nos proporciona información de una forma rápida y atractiva, por lo que nuestra labor se especializará más en auxiliar al alumno a interpretar, relacionar, y contextualizar la información obtenida.



Fig. 3 El grafismo como lenguaje autónomo. Ejercitaciones gráficas relacionadas con lo gestual, lo natural, lo arquitectónico, lo no geométrico, lo geométrico y el cubismo. Curso 2013-14. Ciclo 1. Asignatura DAI 1.

La labor del profesor se circunscribe a crear un ambiente propicio de trabajo e intercambio de experiencias, lo que posibilitará un adecuado clima de cooperación, de diálogo abierto y confianza en el grupo. Utilizando el formato de la sesión crítica, los alumnos pueden participar de los comentarios de sus profesores y compañeros sobre el propio trabajo o el de otros.



Fig. 4 El grafismo como lenguaje autónomo. Series gráfica resumen del ciclo docente. Curso 2013-14. Ciclo 1. Asignatura DAI 1.

En esas primeras sesiones sorprende como la percepción de talento que los alumnos manejan respecto del trabajo de sus compañeros, difiere de la de los profesores. Al principio solo reparan en las habilidades relativas al “dibujo” en lugar de las relativas al hecho de “dibujar”.

Inciendiando en la crítica como complemento al acto en sí de dibujar, los alumnos van formándose un criterio, que les servirá para continuar su formación. Van desapareciendo las literalidades y el discurso de la clase va tornándose más maduro. En ese momento se salta al ciclo 2, que ahonda sobre lo aprendido aproximándose al espacio desde modelos físicos descontextualizados. Hasta ese instante es difícil distinguir capacidades extraordinarias que más adelante se revelarán en algunos alumnos.

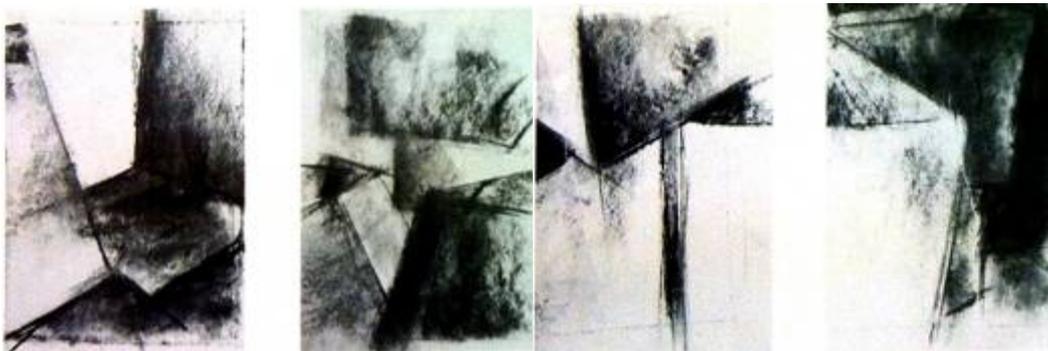


Fig. 5 El grafismo como mediador de la visualidad. La construcción gráfica. Encuadres intencionales. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 1.



Fig. 6 El grafismo como mediador de la visualidad. La construcción gráfica. Proceso completo. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 1.

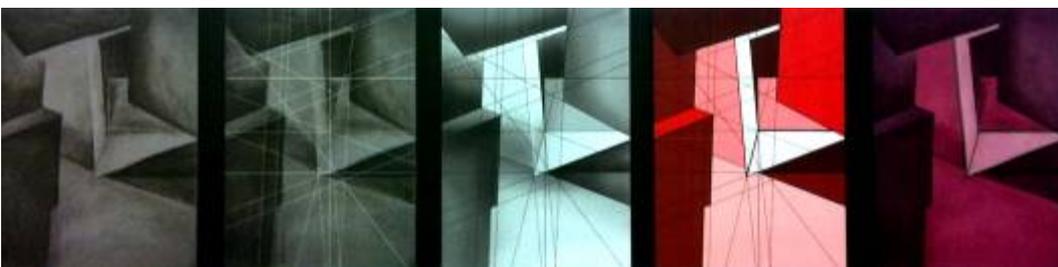


Fig. 7 El grafismo como mediador de la visualidad. La construcción gráfica. Proceso completo. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 1.



Fig. 8 El grafismo como mediador de la visualidad. La construcción gráfica. Proceso completo. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 1.

En estos momentos los alumnos han perdido el miedo al papel en blanco y ya son capaces de abordar el trabajo de manera más directa. Se trabaja con procesos de trabajo seriados, en los que los desencadenantes van siendo sustituidos por las propias imágenes de los alumnos. La dinámica de la clase se vuelve intensa. Se empiezan a generar sinergias entre algunos estudiantes del grupo y los profesores, que empiezan a compartir modos de ver más afines en relación al espacio que les rodea. Al término del mismo, la adquisición de habilidades en la representación queda en segundo plano frente al hecho dinámico del dibujar un espacio. El grupo parece más involucrado, apareciendo alumnos que destacan por sus ganas de seguir investigando en sus propios procesos. Este es un momento clave para los docentes en lo que al afloramiento del talento se refiere. Comienzan a emerger talentos que podríamos calificar como “dormidos”, que necesitaron quemar ciertas etapas de aprendizaje para aflorar con plena confianza. Es el momento en el que en la clase se empieza a generar una atmósfera de sana competitividad.

El ciclo 3 actúa como un agente conclusivo del ciclo anterior. Introduciendo algunas variables complementarias al trabajo anterior, se invita a los alumnos a compartir el espacio del aula para seguir desarrollando procesos que desembocarán en la ideación de espacios. El pensamiento crítico es compartido y debatido entre alumnos con resultados más o menos brillantes, beneficiándose toda la clase.



Fig. 9 El grafismo como lenguaje analítico y conceptual. Interpretación arquitectónica. Curso 2013-14. Ciclo 3. Asignatura DAI 1.

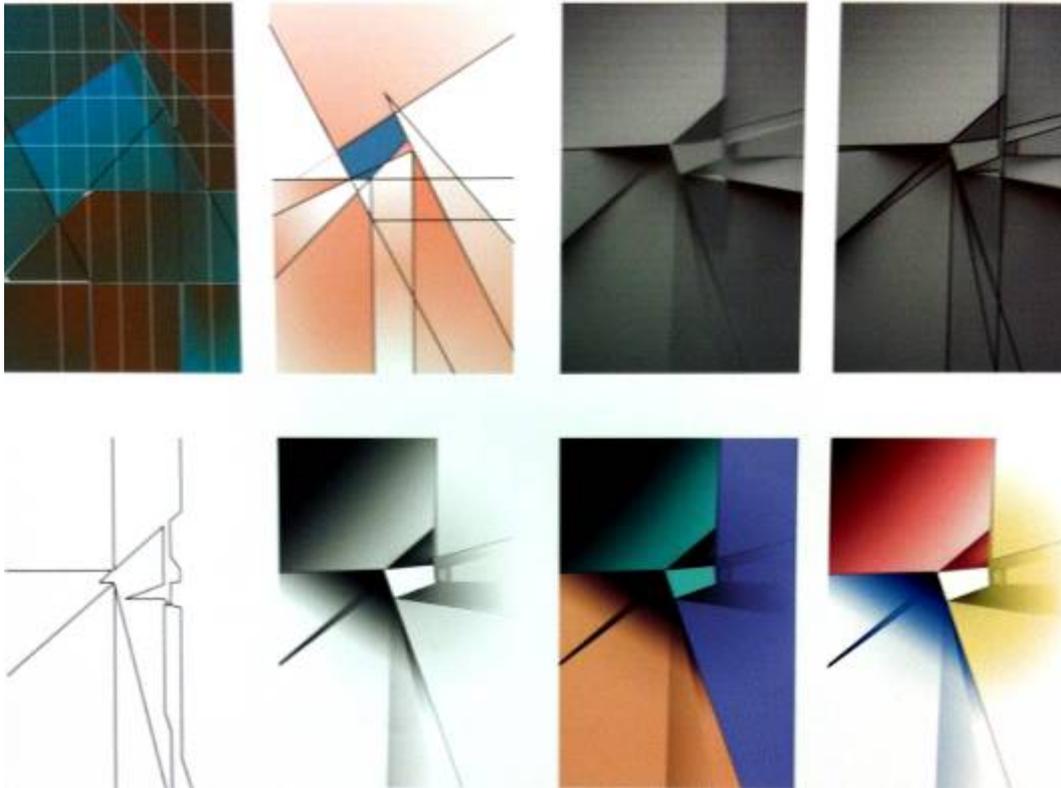


Fig. 10 El grafismo como lenguaje analítico y conceptual. Interpretación arquitectónica. Curso 2013-14. Ciclo 3. Asignatura DAI 1.

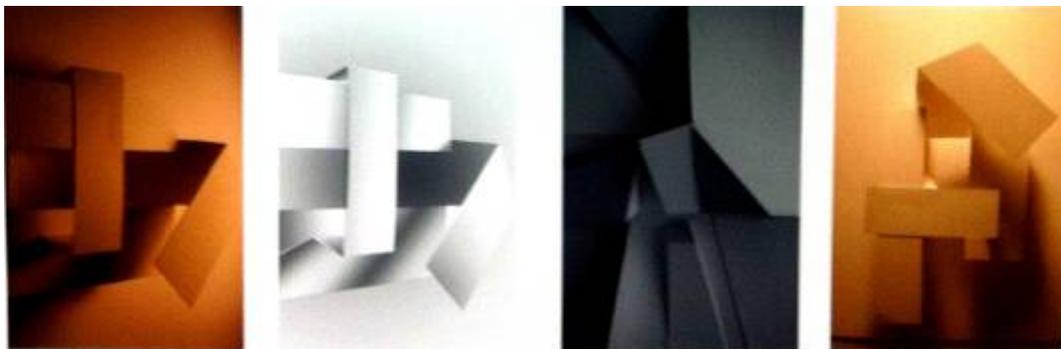


Fig. 11 El grafismo como lenguaje analítico y conceptual. Interpretación arquitectónica. Curso 2013-14. Ciclo 3. Asignatura DAI 1.

A pesar de tratarse de dos asignaturas, el aprendizaje en DAI 1 y DAI 2 sigue entendiéndose como acumulativo, contándose salvo excepciones, con los mismos alumnos.

En DAI 2 se sigue con el formato de tres ciclos docentes, con tres aproximaciones escalares progresivas. Si bien al igual que en el semestre anterior los ejercicios propuestos se desarrollan de manera individualizada, existe una gran parte del trabajo que también se acomete en grupo.

Al contrario que en DAI 1, se trabaja con un ámbito urbano real como desencadenante imaginario. Las actividades en el aula se desarrollan en base a ejercitaciones que favorecen una interdependencia positiva alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y

en el uso de habilidades interpersonales actuando en pequeños grupos. Los alumnos se apoyan mutuamente, desarrollando una mayor voluntad y esfuerzo en conseguir los resultados más adecuados.

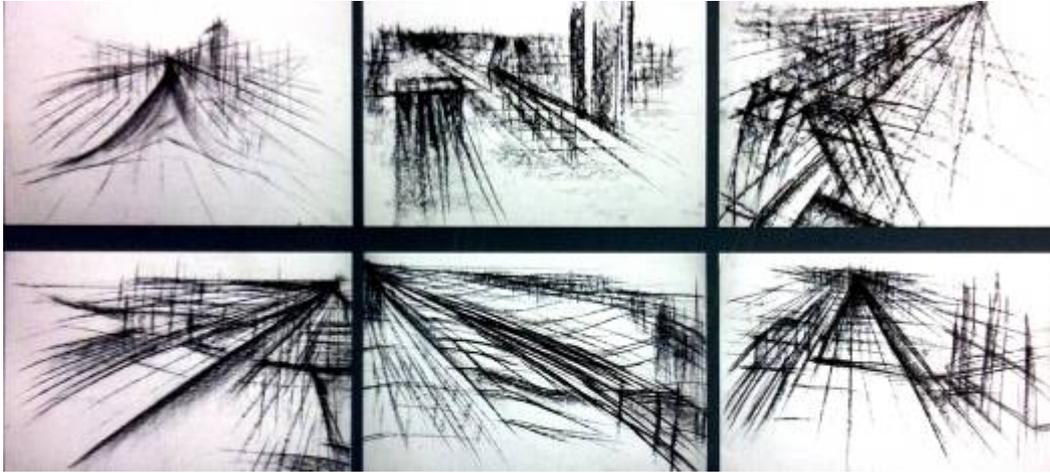


Fig. 12 El origen de la forma arquitectónica. Cualidades del espacio territorial. Curso 2013-14. Ciclo 1. Asignatura DAI 2.

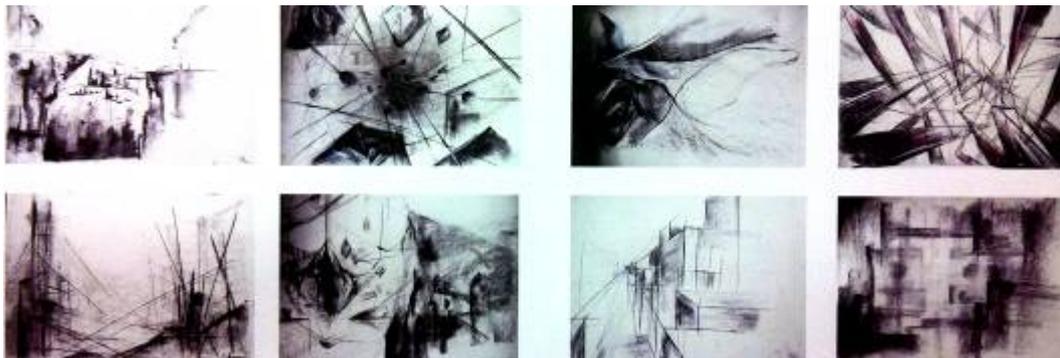


Fig. 13 El origen de la forma arquitectónica. Cualidades del espacio territorial. Curso 2013-14. Ciclo 1. Asignatura DAI 2.



Fig. 14 El origen de la forma arquitectónica. Cualidades del espacio territorial. Curso 2013-14. Ciclo 1. Asignatura DAI 2.

En este ciclo se reduce la fase de producción al proceso gráfico-compreensivo de “dar forma a la idea” con la mayor radicalidad significativa y el menor compromiso formal en la propuesta (cualidades y conceptos espaciales).

Se trabaja sobre la disociación formal de la imagen arquitectónica y del proyecto, trabajando especialmente con acciones relacionadas con lo sensorial. Se entabla una fuerte relación entre la capacidad de imaginar y la de abstraer la complejidad de lo analizado. Al trabajar sobre un contexto real (como el que configura cualquier espacio urbano), los alumnos ven trastocada momentáneamente la idea de “dibujo como herramienta de análisis e ideación” en lugar de “representación”. Por esa razón se echa mano de todos los recursos gráficos adquiridos en el semestre anterior, adaptando las mismas a las necesidades del modelo. El dibujo, collage, modelo 3D son herramientas de comprensión imprescindibles para la clase. Percepción, expresión e interiorización se asocian en el movimiento y la acción del dibujar. (Armstrong, Stokoe y Wilcox, 1995).

Fruto de esta desorganización mental transitoria, el esquema de talentos a menudo sufre una nueva organización. Empiezan a despuntar alumnos que apenas destacaban en el semestre anterior y otros muy brillantes se diluyen en el grupo. En esos momentos se genera una competitividad sana en la clase. Nada está asegurado, todo es posible.

Para el segundo ciclo, se aborda el Proyectar Arquitectónico desde la fase de procesos y producción-transformación arquitectónica. Se ahonda en la idea del proyecto desde el control de las fases creativas, cuyo fin último será la construcción de la forma arquitectónica" (cantidad, proporción y métrica espacial).

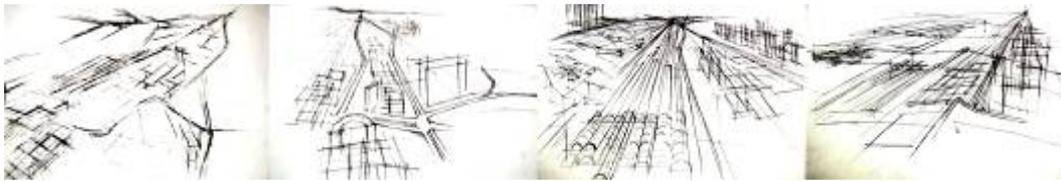


Fig. 15 Procesos de producción-transformación arquitectónica. La construcción de la forma arquitectónica. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 2.



Fig. 16 procesos de producción-transformación arquitectónica. La construcción de la forma arquitectónica. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 2.

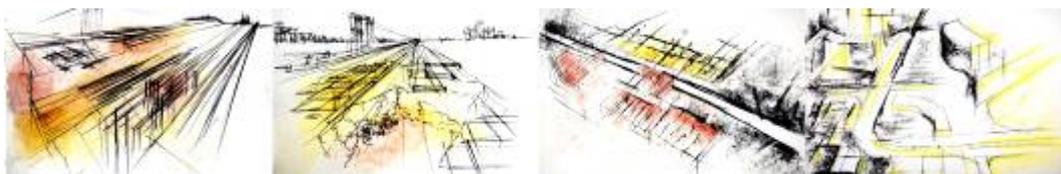


Fig. 17 Procesos de producción-transformación arquitectónica. La construcción de la forma arquitectónica. Curso 2013-14. Ciclo 2. Asignatura DAI 2.

Se aborda el área de trabajo de la ciudad desde el punto de vista de la escala territorial, dividiéndola en varios sectores sobre los que los alumnos trabajarán en grupos de hasta 5 alumnos. No solo se plantea un salto escalar al tener que ajustar las herramientas de dibujo al detalle de la nueva representación, sino que además los grupos no podrán perder de vista que su sector deberá interactuar forzosamente con los circundantes. Sus intervenciones deberán contemplar la continuidad de los elementos de la zona que comparten con los del sector vecino sin renunciar a su propia expresividad. La clase ha de funcionar como una colmena.

Para cuando se aborda el tercer ciclo, los alumnos plantearán la revisión de las intervenciones analíticas realizadas en el primer y segundo ciclos de forma individualizada. Se trata de desarrollar una propuesta personal de carácter arquitectónico, en la que definirán con total libertad un desarrollo programático, escalar y de ubicación, dentro del entorno trabajado.

Si bien esta es la fase más ilusionante, no suele ser la más exitosa en resultados; no es relevante. A estas alturas, consideramos que la gestión del talento se ha desarrollado con cierta solvencia, no solo por parte de los profesores, sino también por parte del grupo. Afloran nuevos talentos y otros se consolidan demostrando que a la postre, se trata de una cuestión más de actitud que de aptitud.

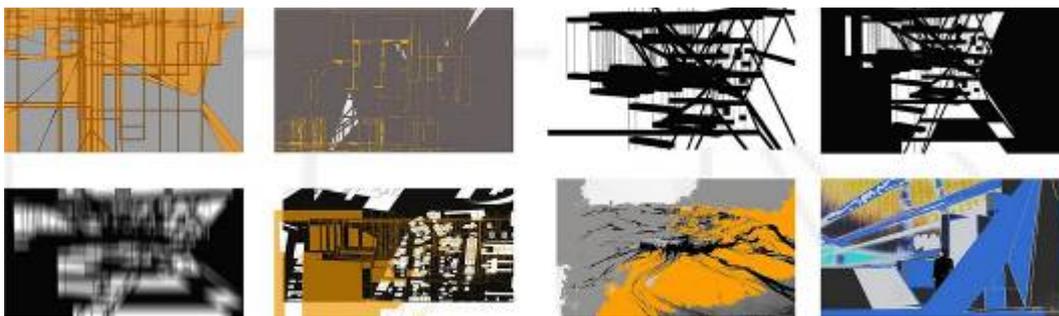


Fig. 18 Síntesis imaginación-transformación-conceptualización de la forma arquitectónica. Propuesta espacio territorial. Curso 2013-14. Ciclo 3. Asignatura DAI 2.

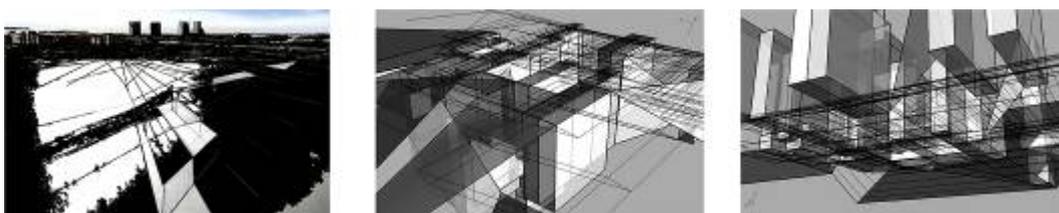


Fig. 19 Síntesis imaginación-transformación-conceptualización de la forma arquitectónica. Propuesta espacio territorial. Curso 2013-14. Ciclo 3. Asignatura DAI 2.

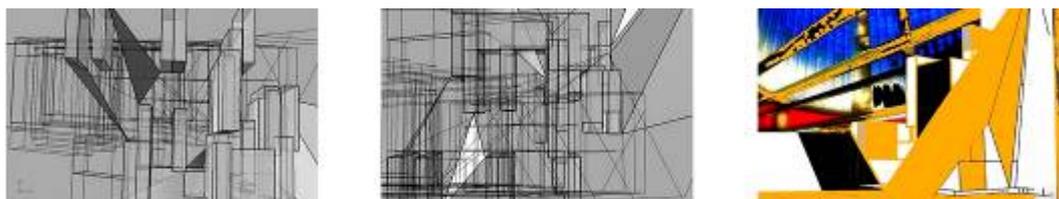


Fig. 20 Síntesis imaginación-transformación-conceptualización de la forma arquitectónica. Propuesta espacio territorial. Curso 2013-14. Ciclo 3. Asignatura DAI 2.

7. Referencias

- ACEDERA, A., Sastre, S. (1998). *La Superdotación: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis.
- ARMSTRONG, D., Stokoe, W., Wilcox, S. (1995). *Gesture and the nature of language*. Oxford: University Press.
- AMÓN, S. (1976). *Materia, Forma y Lenguaje Universal*. Conversación de Santiago Amón con Pablo Palazuelo. Revista de Occidente 01-05-1976.
- ARGAN, G. C. 1969 (1965). *Proyecto y destino*, Caracas: Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- (1991). *El arte moderno. Del Iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid: Akal.
- FIEDLER, L (1991). *Escritos Sobre arte*. Madrid: Visor.
- GARDNER, H. (1995). *Siete Inteligencias. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GENOVAR, C., Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad*. Madrid: Pirámide.
- GREGOTTI, V. (1972). *El territorio de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARINA, J. A., (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- RAMÍREZ, J. A., (1999). *Guernica. La historia, y el mito, en proceso*. Madrid: Sociedad Editorial Electa España.
- RAPOSO, J. F., Identificación de los procesos gráficos del “dibujar” y del “proyectar arquitectónico, como “procesos metodológicos de investigación científica arquitectónica”, *E.G.A-Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, vol. 15, nº 15, 102-111.
- REYERO, M., Tourón, J. (2003). El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. 1ª Edición. A Coruña: Netbiblo.
- SARTRE, J. P. 1966 (1943). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- SEGÚÍ, F. J., Para una poética del dibujo. *E.G.A-Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, vol. 2, nº 2, 59-69.
- PÉREZ, L., y Domínguez, P. (2000). *Adolescencia y superdotación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones, D.L.