

# *Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística<sup>1</sup>*

C. LIDÓN BELTRÁN MIR y Ángel LOZANO HERAS

## ¿CÓMO APRECIAN EL ARTE CONTEMPORÁNEO LOS ADOLESCENTES?

### INTRODUCCIÓN

El contexto multicultural que caracteriza nuestra sociedad y la perspectiva posmoderna que impregna la visión de cuanto nos rodea, exigen *nuevos mecanismos educativos* para lograr que nuestra sensibilidad sea receptiva al arte contemporáneo.

Al utilizar conceptos como apropiación, deconstrucción, descontextualización, redefinición... del artefacto (Efland, Freeman y Stuhr, 1993), se exige la *participación profunda* del espectador. A partir de la teoría de la participación en el arte, basada en la teoría psicoanalítica de Freud y en la teoría del desarrollo afectivo y cognitivo del sujeto (A Wetzl-Fairchild, 1993).

Sin embargo, la hipótesis del espectador como creador (Gadamer, Pareyson, Monpurgo T., Eco, Duffrenne, Mc Donald, etc.) basada en la existencia de múltiples interpretaciones (Baumgarten, Sleiermacher) y en las teorías de la simbolización (Cassirer, Langer, Goodman) (Confr. Gellner, Mason, Gardner), ponen al descubierto en algunos casos, el bajo nivel afectivo y cognitivo de quien «espera pasivamente una respuesta» del objeto de arte.

La experiencia que estamos llevando a cabo pone de manifiesto que el espectador no siempre participa del arte y que quizás ello sea porque no ha sido preparado para ser parte activa del arte.

---

Colaboran los estudiantes: Ana M.<sup>a</sup> Barbero Franco, Beatriz Churruca Echevarría, Ramón Santos Anteportalatina, Alejandro García Martín.

<sup>1</sup> En la asignatura de Pedagogía de la Plástica de la Facultad de Bellas Artes de Salamanca, cada curso, paralelamente al programa, llevamos a cabo un trabajo de investigación relativo a cuestiones propias de la educación artística. Concretamente este pasado curso 1993/94 elaboramos el trabajo que a continuación se expone.

## ENTORNO EDUCATIVO Y REPLANTEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En España con frecuencia la educación artística ha ignorado las funciones psíquicas superiores (percepción, memoria, atención, etc.), limitándose a la ejecución de tareas motrices o manuales —supuestamente artísticas—. El desarrollo de procesos cognitivos tales como la memoria, el pensamiento, la motivación, la creatividad y el razonamiento, se ha atribuido tradicionalmente a las materias lógico-matemáticas. De este modo, se han omitido aspectos fundamentales del desarrollo general humano que se manifiestan actualmente en una deficiente formación cultural. Prueba de ello es ya no sólo que el ciudadano con nivel de estudios secundarios se ve incapacitado para apreciar el arte contemporáneo, sino que incluso su desarrollo general muchas veces no ha llegado a la autorregulación del conocimiento adquirido (interiorización o metacognición).

Las aportaciones de la psicología cognitiva (teoría del descubrimiento de Bruner; aprendizaje significativo de Ausubel; desarrollo genético-cognitivo de Piaget; el «aprender a aprender» de Vigotsky; el «enseñar a pensar» de Meichenbaum) aún están lejos de la práctica docente, siendo éste uno de los principales obstáculos para la verdadera educación artística.

La participación profunda del espectador de arte exigiría un cambio radical en el estilo de aprendizaje. Exigiría aplicar el llamado «enfoque profundo» de Ference Marton con todas sus implicaciones: comprensión, interacción de conocimientos, relación de lo nuevo con lo anterior, relación con la vida cotidiana, relación de los datos iniciales con las conclusiones alcanzadas. Unido, además, a un estilo más holístico que serialista (Gordon Park).

## OBJETIVOS

A largo plazo, nuestro objetivo fundamental es lograr que la *educación artística esté basada en las estructuras del conocimiento intelectual*. Es decir, que los métodos de enseñanza y las estrategias del aprendizaje artístico desarrollen aquellas capacidades cognitivas que les son propias.

En esta primera fase del trabajo nos proponemos:

1. Averiguar y determinar cuáles son los criterios de apreciación artística que los jóvenes de secundaria (adolescentes) utilizan cuando visitan una exposición de arte contemporáneo.
2. Diseñar un instrumento didáctico que les incite a la conexión con este arte.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DISEÑO DE UN CUESTIONARIO INICIAL

Dentro del planteamiento de desarrollo general del sujeto, hemos puesto la atención en las funciones psíquicas superiores con el fin de demostrar que

efectivamente existe una *inteligencia artística* por medio de la cual se da el paso de las operaciones concretas a las formales (Gardner, 1990).

Esto resulta evidente al enfrentarnos con el arte abstracto, ya que su comprensión supone un grado de abstracción conceptual alto.

Tener capacidad de *apreciación artística* consideramos que es poseer una *aptitud para percibir una imagen, reconocer en ella una serie de valores y descubrir y sentir, a través de ella, la expresión de sentimientos humanos.*

De aquí que hemos trabajado con 3 niveles:

- A. *Nivel sensorial*: por considerarlo la base necesaria de todo conocimiento (percepción).
- B. *Nivel cognitivo*: por efectuarse en él los procesos de conceptualización (reflexión).
- C. *Nivel afectivo*: por su implicación con toda actividad personal (sentimientos).

Los ítems de nuestro cuestionario hacen referencia a:

1.<sup>a</sup> parte:

- 1. Identificación del sujeto.
- 2. Frecuencia de visitas a exposiciones de arte.
- 3. Motivación de la visita.
- 4. Relación con el arte en su entorno familiar.
- 5. Práctica de alguna actividad artística.

2.<sup>a</sup> parte:

- 1. Su gusto o preferencia por una obra: para estimular las aptitudes de identificación, diferenciación y discriminación (nivel sensorial). Y para que relacione el arte con sus intereses por medio de la búsqueda y el descubrimiento (nuevo estilo de aprendizaje).
- 2. Las razones de su elección: para fomentar su propio criterio y que conecte y aplique sus anteriores conocimientos con esta experiencia (nivel cognitivo).
- 3. Los sentimientos que despierta en él esta obra: para lograr su participación personal (nivel afectivo).
- 4. Sus conocimientos formales sobre este trabajo artístico: para averiguar si tiene adquiridos los conceptos básicos del lenguaje de la imagen (nivel cognitivo).
- 5. La intención del autor: para que analice con autonomía el posible significado de esta obra. Referido a la independencia necesaria para diferenciar su preferencia personal y un juicio objetivado de la obra. (Integración de niveles).
- 6. La posibilidad de modificar algo de la obra, alegando sus razones: para que juzgue la capacidad del artista para utilizar adecuadamente los elementos visuales y ponga en juego su idea de valor artístico. (Integración de los tres niveles: sensorial, cognitivo y afectivo.)

Investigaciones que hemos revisado son:

1. Dimensiones de desarrollo (Moody, 1992).
2. Períodos de crecimiento (Wolf, 1988).
3. Etapas cognitivo-evolutivas (Kohlberg/Parsons, 1987).  
(Con el fin de situar su nivel de desarrollo.)
4. Modalidades del juicio (Valentine, 1962).
5. Niveles de significado (Wittokower, 1977).
6. Modelo de crítica de arte (Anderson, 1993).
7. Contenidos de la disciplina «Crítica del Arte» (DBAE, Dobbs, 1991).
8. Aproximación a la crítica del arte (E. B. Feldman, 1991).  
(Con el fin de determinar las variables que utilizan en sus juicios estéticos.)
9. Características entre *naïves* y expertos (Winston & Cupchick, 1992).  
(Para establecer una referencia de contraste.)

## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

Como continuación del trabajo del año pasado —llevado a cabo con una población heterogénea— hemos aplicado este nuevo cuestionario limitando la edad a la etapa de la adolescencia.

— *La exposición*: pintura, grabado y cerámica de Antonio Marcos; artista local con un estilo que cabría calificar de expresionista-abstracto.

— *Los sujetos*: 94 estudiantes de Secundaria (73 chicas/21 chicos), de catorce y quince años, alumnos de dos centros de enseñanza distintos.

— *Resultados*:

- La 1.<sup>a</sup> parte del cuestionario confirma:
  - Escasa asistencia a exposiciones (2 o 3 al año, la mayoría).
  - Mayor implicación personal cuanto más familiarizados con el arte están (bien por relación familiar o por práctica propia). Se ve más variedad de respuesta en este grupo.
  - Las chicas son menos espontáneas. (Comportamiento académico).
  - La profesión de los padres no se ve que influya en su nivel de apreciación artística.
  - No podemos considerar la motivación porque fue una iniciativa nuestra, de acuerdo con sus profesores.
- La 2.<sup>a</sup> parte del cuestionario muestra:
  1. Coincidencia casi absoluta en la elección del trabajo que resulta más «realista». Es decir, prefieren aquel que logran identificar con una imagen figurativa.
  2. Las razones que dan son precisamente que «reconocen» lo que está allí (tres personas dicen que les gusta por el color, el dibujo o las líneas; a un chico le gusta porque piensa que quedaría bien en una camiseta).

3. La mayoría sí que enumeran sentimientos humanos, pero sus respuestas son estándar; en algunos casos opuestas (dolor, alegría, tranquilidad, soledad, serenidad, confianza...). Doce personas dicen no sentir nada. Una rechaza todas las obras diciendo que son iguales y asquerosas.
4. Respecto a valores formales, sólo enumeran o describen lo que ven (sobre todo el color), pero no demuestran conocimientos específicos; algunos no dicen nada.
5. Sobre la intención del autor, la mayoría simplemente opina que aquél ha querido expresar sus ideas y sentimientos, sin concretar ninguno.
6. En cuanto al deseo de cambiar algo de la obra, la mayoría no cambiaría nada. Uno defiende rotundamente el derecho a ser respetada la expresión del artista. Los 18 que dicen que sí cambiarían algo, se refieren a aspectos plásticos (color, luz, etc.) y su intención es que tuviera más realismo la imagen.

## INTERPRETACIÓN

Si cotejamos estos resultados con las aportaciones de los diferentes investigadores analizados, encontramos que:

1. Según las dimensiones del desarrollo de Moody, utilizan su habilidad para identificar la imagen visual (perceptual) y proyectan —en parte— sus sentimientos (psicosocial). Sin embargo, no parecen utilizar su habilidad mental de codificar información simbólica ni aplican conceptos y constructos previos ni razonan abstrayendo. Es decir, la dimensión cognitiva no se ve presente en sus comentarios.
2. Al aplicar la clasificación de los períodos de crecimiento de Wolf, situamos a nuestros sujetos en el primero (actividad pictórica: me gusta – es bueno). No llegan a comprender el sistema visual utilizado por el artista porque les faltan los conocimientos necesarios. La captación de interpretaciones no es adecuada porque no se basa en el análisis de la expresión.
3. En relación a las etapas cognitivo-evolutivas de Kohlberg/Parsons, nuestros jóvenes se sitúan en la etapa del realismo. No parece verse un deleite intuitivo; sólo se juzga superficialmente la capacidad del artista para expresar intenciones; se desconocen las formas y estilos del arte y no se da la autonomía resultante de las normas de juicio personales.
4. A partir de las modalidades de juicio de Valentine, podríamos decir que nuestros chicos juzgan subjetivamente (más por impresiones que origina su ignorancia que por convicciones razonadas) y con cierta capacidad de asociación. No se ven capaces para disociar las cualidades formales de la obra y los sentimientos que suscita.

5. En la clasificación de los niveles del significado de Wittkower se da una posible comunicación a nivel representacional (identifican una menina). Pero la escasez de conocimientos y la falta de personalización en los sentimientos dificultan el acceso a otros niveles (temático, múltiple y expresivo).
6. Desde el modelo de crítica de arte de Anderson, diríamos que se ve una reacción y un análisis perceptual a nivel de representación, si bien no parecen acceder al nivel formal. Como ya hemos dicho, la interpretación personal es deficiente y tampoco se dan ni el examen contextual ni la síntesis (resolutiva y evaluativa).
7. Frente a los contenidos marcados por el DBAE en la disciplina «crítica de arte», observamos que son capaces de percibir y describir; que analizan sólo algunos; que interpretan muy subjetivamente y que no saben evaluar la obra.
8. En cuanto a la aproximación de Feldman, coinciden naturalmente los aspectos enumerados, añadiendo que no son capaces de emitir un juicio objetivado de los valores y del significado de la obra.
9. Si observamos las características que Winston & Cupchik atribuyen a los *naives* y a los expertos, diríamos que aparecen claramente situados entre los primeros por preferir lo que le resulta de más fácil acceso o cómo; mientras que rechazan la complejidad así como las propiedades del objeto excepto 3 personas) y omiten toda referencia de carácter filosófico.

## CONCLUSIONES Y AUTOCRÍTICA

La respuesta a nuestra pregunta inicial, ¿cómo aprecian el arte contemporáneo los adolescentes? es:

- En general, se ve una actitud de rechazo hacia la abstracción.
- Eligen la obra en la que reconocen una imagen figurativa.
- Su razón es haber encontrado mayor grado de realismo.
- Los sentimientos que les provoca esta obra aparecen *poco profundos y poco implicados con sus vivencias personales*.
- Sus comentarios sobre los *elementos formales* son casi nulos.
- No demuestran ser capaces de hacer un *juicio evaluativo* de la obra y del artista con autonomía de criterio.

De todo ello, deducimos que su capacidad de apreciación artística es parcial (faltan conocimientos), superficial (falta interiorización) e inadecuada (falta reorientación).

Las razones que nosotros podríamos señalar son:

- La falta de información o aportación de conocimientos sobre el lenguaje artístico.

— La ausencia de construcción de estructuras mentales propias en su educación artística.

En cuanto a nuestro objetivo 1, diremos que realmente no tienen criterios de apreciación, ya que sus juicios se basan en inclinaciones subjetivas producidas por su bajo nivel de desarrollo.

Respecto al objetivo 2, y haciendo una autocrítica a nuestro trabajo, diremos que el instrumento utilizado no nos satisface porque no es adecuado para lograr nuestro fin último. Deficiencias del mismo son:

— Descontextualiza.

— Recoge un aspecto de la educación estética (juicio estético) pero al dejar el aspecto de producción quizá no sea válido.

— No influye decisivamente en el cambio de mentalidad que consideramos necesario.

...

Sí es cierto que como instrumento de trabajo ha servido.

## PERSPECTIVAS DE FUTURO

De cara a la continuidad de esta investigación, consideramos necesario:

— La revisión del cuestionario, en cuanto a la formulación de preguntas y su capacidad de abarcar todos los matices que conlleva la apreciación del arte contemporáneo. (Integración de niveles cognitivos).

— La experimentación de esta hipótesis de trabajo en el transcurso habitual de las clases de enseñanzas artísticas. (Colaboración permanente con profesores de secundaria).

— La ampliación de los aspectos analizados. (Educación artística integrada).

— El contraste y complemento con resultados de otros sujetos de distintos entornos. (Por ejemplo, de otros países).

## CUESTIONARIO

1. Edad  
Sexo  
Profesión padres.
2. Número aproximado de exposiciones que ves al año.
3. ¿Por qué has venido a esta exposición?
4. Entre tu familia, amigos, conocidos... ¿hay alguien que se dedique a la pintura, escultura, fotografía... o que tenga relación con alguna de estas artes?
5. ¿Realizas tú mismo alguna de estas actividades?

\* \* \* \*

1. ¿Qué obra te gusta más?
2. ¿Por qué?
3. ¿Qué sientes ante esta obra?
4. ¿Dirías algo del color, espacio, luz, composición...?
5. ¿Cuál crees que ha sido la intención del autor?
6. ¿Cambiarías algo de la obra?
  - ¿El qué?
  - ¿Por qué?

1.  
DIMENSIONES  
DEL  
DESARROLLO  
(MOODY, 1992)

PERCEPTUAL: habilidad para identificar, diferenciar y discriminar el fenómeno visual.

COGNITIVA: habilidad mental para codificar información simbólica, recordar conceptos y constructos y razonar abstrayendo.

PSICOSOCIAL: sentimiento sobre experiencias, emociones, autoestima en relación a sí mismo y a las otras cosas.

2.  
PERÍODOS  
DE  
CRECIMIENTO  
(WOLF, 1988)

ACTIVIDAD PICTÓRICA: Me gusta = es bueno.

COMPRESIÓN DE LOS SISTEMAS VISUALES: Es difícil = es bueno.

CAPTACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES: Cómo ha manejado el artista el medio para llegar a la expresión del mensaje.



- 3. **ETAPAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS (KOHLBERG/PARSONS, 1987)**
  - FAVORITISMO: deleite intuitivo y respuesta asociativa, libre al tema.
  - BELLEZA Y REALISMO: considera el tema lo más importante. El factor principal de calidad es el realismo.
  - EXPRESIVIDAD: se juzga la capacidad del artista para expresar intenciones.
  - FORMA Y ESTILO: se juzga de acuerdo a normas del gusto social y cultural.
  - AUTONOMÍA: se anteponen normas de juicio personales.
  
- 4. **MODALIDADES DEL JUICIO (VALENTINE, 1962)**
  - SUBJETIVO: a través de sentimientos.
  - ASOCIATIVO: evocación de recuerdos o suscita emociones.
  - OBJETIVO: aptitud para disociar cualidades formales de un cuadro y los sentimientos que personalmente suscita.
  
- 5. **NIVELES DE SIGNIFICADO (WITTKOWER, 1977)**
  - REPRESENTACIONAL... VER... comunicación posible.
  - TEMÁTICO MPULTIPLE Conocer...comunicación dependiente del conocimiento.
  - EXPRESIVO... SENTIR... comunicación parcial.
  
- 6. **MODELO DE CRÍTICA DE ARTE (ANDERSON, 1993)**
  - REACCIÓN.
  - ANÁLISIS PERCEPTUAL: (representación, análisis formal, caracterización formal).
  - INTERPRETACIÓN PERSONAL.
  - EXAMEN CONTEXTUAL.
  - SÍNTESIS: (resolución, evaluación).

7. CRÍTICA DE ARTE (DBAE, 1991)
- PERCEPCIÓN ] ... ¿Qué hay allí?
  - DESCRIPCIÓN ]
  - ANÁLISIS ] ... ¿Qué significa aquello?
  - INTERPRETACIÓN ]
  - EVALUACIÓN ... ¿Qué valor tiene?
8. APROXIMACIÓN DE FELDMAN (1991)
- DESCRIPCIÓN: lo que ve.
  - ANÁLISIS: principios formales.
  - INTERPRETACIÓN: lo que siente.
  - JUICIO: valor y significado.
9. CARACTERÍSTICAS NAIVES-EXPERTOS (WINSTON & CUPCHIK, 1992)
- NAIVE: prefiere lo placentero.  
razones subjetivas.  
sentimientos cálidos.
  - EXPERTO: complejidad.  
propiedades del objeto.  
cambio filosófico.