



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**APLICAR
PARA VALORAR:
UNA SOLUCIÓN PARA
EL ABANDONO VISUAL
EN LA EDUCACIÓN**

Alumno/a: Pinto Mora, Sofía

Tutor/a: Prof. D. María Isabel Moreno Montoro
Dpto: Didáctica Expresión Musical, Plástica y
Corporal

ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	5
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. INTRODUCCIÓN	9
3.1 Presentación del tema de estudio	9
3.2 Planteamiento del problema	9
3.3 Objetivos del TFM	10
3.4 Metodología	10
3.5 Estructura del trabajo	11
4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	13
4.1 Estado de la cuestión	13
4.1.1 Historia humana, creación visual y lenguaje visual	13
4.1.2 La influencia de lo visual en la sociedad y la educación	18
4.1.3 La tendencia hacia el abandono del dibujo	23
4.1.4 Causantes del problema	24
4.1.5 La corrección y la creación visual	25
4.1.6 Recursos metodológicos innovadores	28
4.2 Reflexión de lo investigado y postura del proyecto	30
5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA	39
5.1 Metodología	39
5.1.1 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	39

5.1.2 Aprendizaje cooperativo	46
5.1.3 Técnicas creativas	48
5.2 Programaciones	49
5.2.1 Contextualización del centro en el curso 20-21	49
5.2.2 Metodología	51
5.2.3 Cómo se trabajan las competencias clave en EPVA	52
5.2.4 Objetivos de EVPA	54
5.2.5 Educación Plástica, Visual Y Audiovisual 2º ESO	55
5.2.6 Educación Plástica, Visual Y Audiovisual 4º ESO	64
5.5.7 Evaluación	72
5.3 Actividad práctica realizada	72
5.3.1 Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 2º de ESO	72
5.3.2 Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de ESO	76
6. CONCLUSIONES	83
7. BIBLIOGRAFÍA	85

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Aplicar para valorar es un Trabajo de Fin de Máster que expone la relevancia del lenguaje visual en la sociedad, se pregunta por los motivos por los que múltiples personas terminan por abandonar la creación visual y busca soluciones orientadas a estimular en el alumnado el interés por esta actividad en una etapa tan decisiva para la concreción de sus inquietudes académicas como es la ESO. Se ofrece una propuesta didáctica orientada a alfabetizar visualmente al alumnado e impulsarlo a proseguir con dicha formación en un sistema educativo en el que el lenguaje visual todavía se encuentra infravalorado. El proyecto se basa en una investigación documental cuyos resultados han derivado en realización de un trabajo de campo desarrollado durante las prácticas del MAES, el cual ha permitido hacer una observación participante de la cual sacar conclusiones.

Palabras clave: lenguaje, comunicación, aplicación, diseño, metodología.

2. JUSTIFICACIÓN

Como futura docente orientada al campo visual, me preocupa que en una sociedad que cada vez consume más contenido visual existan tantas personas que afirman no entender de artes, dibujo, estética etc. En los centros educativos hay materias para formar en este ámbito, sin embargo, un número de alumnos a tener en cuenta termina por alejarse en cuanto tienen la oportunidad, es decir, cuando dicha asignatura deja de ser obligatoria y a partir de entonces, circulan por un entorno visual sin cuestionarse demasiado lo que perciben. Es debido a lo expuesto anteriormente que me siento motivada a realizar un proyecto orientado a combatir la elevada analfabetización visual.

Socialmente, la creación visual no se encuentra tan estimada como otras disciplinas, tales como Matemáticas, Lengua y Literatura o Inglés; reflejo de ello es el hecho de que, al contrario que Educación Plástica, Visual y Audiovisual, estas tres son obligatorias durante toda la ESO. Ya sea porque a los alumnos les recomienden sus cercanos especializarse en algo con más “expectativas de futuro”, porque no consigan reproducir el tipo de creación visual que se estima “correcta” u otras razones. La realidad es que, a partir de cierto momento, parte de los alumnos comienzan a desinteresarse por el lenguaje visual, con las negativas consecuencias que ello conlleva en el presente.

El valor es algo crucial para que cualquier persona se interese en realizar una actividad, por supuesto, no tiene por qué ser necesariamente un valor económico, pero la práctica sí ha de cumplir una función relevante para la persona. Si los estudiantes piensan que la creación visual no les va a servir para ganarse la vida o que no son lo suficientemente buenos en él, tarde o temprano acabarán abandonándola y se centrarán en otras cuestiones que consideren que les aportan más. Es por ello que hace falta exponer la funcionalidad del lenguaje visual, que es capaz de influir en el entorno de forma destacada y de resolver problemas tanto diarios como más complejos. Al igual que es necesario conseguir que los estudiantes no se frustren ante las correcciones recibidas por parte de agentes externos, las cuales, normalmente, son subjetivas y en ocasiones, demasiado rígidas.

Hay un proceso sobre el que es oportuno reflexionar, la evolución del interés por la creación visual en las personas. Durante la niñez, todos dibujan, colorean, hacen manualidades, entre otras actividades y nadie o prácticamente nadie, cuestiona lo que hacen los niños, por lo que no tienen razones para desmotivarse, su libertad es prácticamente absoluta. Sin embargo, conforme se envejece, los jóvenes van a los centros educativos y poco a poco se encuentran, con cánones cada vez más cerrados, es decir, definiciones poco flexibles de lo “correcto” y a su vez, con un menosprecio hacia la creación visual a nivel general que se acentúa conforme pasan los cursos. Algunos alumnos encajan en el canon o se consiguen adaptar al mismo y se sienten motivados para seguir, pues consecuentemente, su trabajo se valora, otros son incapaces de ello y se frustran y asimismo, la totalidad de ellos se ve influida por la idea de que lo que se aprende en Artes Plásticas no es demasiado funcional para vivir bien cuando sean adultos. A nivel personal, he tenido varias conversaciones con amigos que ya se han desentendido de esta disciplina y resulta sorprendente el número de ellos que me dicen que dejaron de hacerlo porque otros dibujaban mucho mejor que ellos, porque sus padres le obligaron a cursar algo más “útil” o porque ellos mismos acabaron pensando que no podrían ganarse la vida dignamente si se especializaban en dicha rama.

Es cierto que, una vez que el alumnado decide centrarse en el campo visual y se dirige a estudios especializados, la disciplina comienza a tomar valor y se demuestra en profundidad su funcionalidad, al igual que la libertad creativa es mayor; pero para ese momento ya se han perdido muchos alumnos potenciales por el camino. La ESO es una etapa crítica para la alfabetización visual, pues es la última en la que, de forma obligatoria, los estudiantes cursan materias visuales y, por lo tanto, existe la posibilidad de fomentar el interés a profundizar en ello. Es por este motivo que solicité las prácticas en un IES, para tener la oportunidad de probar con los alumnos de estas actividades de la proyección didáctica del presente proyecto y poder sacar conclusiones fundamentadas en casos reales.

Por lo que, a modo de conclusión de la justificación, para remediar el problema de la alfabetización visual debe: concebirse la materia de Artes Plásticas como el medio para que los alumnos comprendan el lenguaje visual, exponer la funcionalidad de dicho lenguaje en múltiples contextos de la vida real y flexibilizar los criterios de corrección en base a la función para la que se ha creado la producción visual correspondiente; todo ello prestando especial atención a la etapa de la ESO.

3. INTRODUCCIÓN

3.1 Presentación del tema de estudio

Aplicar para valorar es un Trabajo de Fin de Máster que pretende poner en valor el lenguaje visual desde el punto de vista de la funcionalidad comunicativa, estudia las razones por las que existe un elevado abandono de la práctica de la creación visual y realiza propuestas que tienen como objetivo incitar el interés del alumnado por esta actividad en la etapa de la ESO, la cual es un punto crítico debido a que se trata de la última en la que las materias visuales son obligatorias para todos los estudiantes del nivel. A su vez, el TFM hace una propuesta didáctica enfocada al fomento funcional de la alfabetización visual en el alumnado, al que pretende impulsar a proseguir con dicha formación en un sistema educativo en el que el lenguaje visual todavía se encuentra infravalorado. La propuesta se centra en los cursos de 2º y 4º de la ESO, debido a que se trata de los dos puntos de especialización presentes en dichos estudios; esta se ha aplicado de forma práctica.

3.2 Planteamiento del problema

La cuestión descrita anteriormente, es decir, el rechazo de muchos estudiantes hacia el campo visual, es una situación que se agrava a medida que estos se sumergen en las escuelas. De forma contradictoria, el ser humano es primordialmente visual, pues la vista es nuestro sentido más desarrollado y consecuentemente, del que dependemos en mayor medida, el lenguaje visual se trata, de hecho, de un canal comunicativo tan universal que nos permite entendernos con personas que desconocen nuestro idioma con notable claridad, a pesar de ciertas diferencias simbólicas y culturales que puede hacer falta tener en cuenta. Es por lo expuesto que resulta coherente que a edades tempranas los medios de expresión visuales, como la pintura y el papel, por ejemplo, sean tan empleados, e incluso en los casos en los que la persona a edades más avanzadas renuncia a crear visualmente, no deja de consumir y complementar su entendimiento a través del uso de tales fórmulas, tan solo debe pensarse en los omnipresentes medios de comunicación. Un lenguaje tan extendido como es el visual debería ser tan comprendido y empleado como es consumido, sin

embargo, la realidad es que actualmente lo percibe la totalidad de la humanidad mientras tan solo un pequeño grupo de personas lo comprende y practica conscientemente. Encontrar y articular soluciones para la mencionada situación es lo que se plantea el proyecto.

3.3 Objetivos del TFM

3.3.1 Poner en valor el lenguaje visual desde sus aptitudes comunicativas.

- Mostrar la influencia de la creación visual en la sociedad.
- Exponer las consecuencias de la analfabetización visual.
- Promover la alfabetización visual.

3.3.1 Fomentar el interés por la creación visual durante la ESO.

- Analizar el motivo por el que un notable número de personas se desentenden del campo mencionado con el paso del tiempo.
- Pensar soluciones para el problema presentado en el subobjetivo anterior.
- Poner en práctica una selección de estrategias de modo coordinado y analizar los resultados.

3.3.2 Reflexionar sobre el concepto de “corrección” en el campo visual.

- Estudiar múltiples discursos existentes relacionados al concepto mencionado y analizar las consecuencias prácticas de los mismos.
- Presentar la posición del proyecto en lo que a corrección de la creación visual se refiere mediante argumentos firmes.

3.3.3 Reivindicar la creación visual como un medio flexible para cumplir una o varias funciones.

- Concebir la docencia orientada al entorno mencionado desde la premisa de que en este no existen soluciones absolutas.
- Facilitar el desarrollo de ideas y soluciones variadas por medio del estudio y aplicación de técnicas creativas.

3.4 Metodología

La metodología empleada para elaborar el proyecto cuenta con un bloque teórico sobre el cual se sustenta la práctica empírica realizada, que corresponde al siguiente bloque. Esta se trata de una investigación documental educativa a partir de la que, fruto de la información recopilada, se ha hecho un trabajo de campo durante el periodo de prácticas en el IES Jabalcuz, en el cual se ha podido realizar una observación participante que ha permitido sacar las conclusiones finales del

Trabajo de fin de Máster.

3.5 Estructura del trabajo

Antes que nada, debe aclararse que el orden del presente documento, anticipado en la metodología, refleja el proceso de trabajo que se ha llevado a cabo para elaborar el TFM.

El proyecto comienza con la exposición del estado de la cuestión. En primer lugar, se informa de la conexión y trascendencia del lenguaje visual en la historia humana, desde antes del *Homo sapiens* hasta nuestros días. En segundo lugar, se analiza la forma en que la creación visual influye en la sociedad, al igual que el papel de la educación en el proceso mencionado. En tercer lugar, se expone el problema de la tendencia hacia el abandono de la creación visual que existe actualmente. En cuarto lugar, se reflexiona sobre posibles causantes del dilema aludido. En quinto lugar, se enfatiza sobre el concepto de “corrección” en la creación visual, una de las causas más relevantes de esta situación. En sexto y último lugar se comentan una serie de propuestas metodológicas a tener en cuenta para alcanzar una solución. Tras esta primera investigación, se aporta una reflexión sobre la misma y se concreta la postura del proyecto.

Más adelante se describe la proyección didáctica, la cual se compone; en primer lugar, de una profundización en la metodología que se aplica, compuesta por el ABP, el aprendizaje cooperativo y las técnicas creativas; en segundo lugar, se concretan dos programaciones contextualizadas en el IES Jabalcuz 2021, para 2º y 4º de la ESO y en tercer y último lugar se describen dos proyectos prácticos realizados en la realidad, uno para 2º de la ESO y otro para 4º de ESO.

Para finalizar se manifiestan las conclusiones a las que se ha llegado fruto de la realización del proyecto y se facilita la bibliografía empleada.

En resumidas cuentas, el TFM cuenta con cuatro partes: la de finalidad introductoria, correspondiente a los apartados 1, 2 y 3; la fundamentación epistemológica, que se encuentra en el punto 4; la propuesta didáctica, en el bloque 5 y las conclusiones, en el 6.

4. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

4.1 Estado de la cuestión

4.1.1 Historia humana, creación visual y lenguaje visual

En el presente proyecto se alude reiteradamente a la “creación visual” y esta es entendida como “toda producción que estimule al sentido de la vista”.

La creación visual, como su propio nombre indica, guarda una estrecha relación con el lenguaje visual. Pero, antes que proseguir, es necesario comprender el concepto de “lenguaje visual”. María Acaso (2006: 25) lo define como “un sistema con el que podemos enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista”.

Para los seres humanos, el sentido principal es el de la vista, al cual le siguen el oído y tacto y por último, el gusto y olfato (Criado, 2015). Es por la cuestión anterior que no resulta desconcertante que la creación visual haya sido y siga siendo tan imprescindible para el ser humano; de hecho, estas prácticas se remontan a tiempos en los que este todavía no llegaba a ser *Homo sapiens*. Algunos ejemplos de dichas manifestaciones arcaicas son, por un lado, el zigzag geométrico grabado en una concha por un *Homo erectus*, alrededor de 430.000 años atrás, que puede verse abajo a la izquierda (Keim, 2014) y, por otro lado, una muestra de arte rupestre neandertal con 65.000 años de antigüedad (Greshko, 2018), situada abajo a la derecha.



I1) Zig Zag Geométrico: <https://cutt.ly/Fch3ezR>



I2) Arte rupestre más antiguo: <https://cutt.ly/wch3AgI>

Sin embargo, en aquellos tiempos remotos no existía tan solo la creación visual, también lo hacía ya el lenguaje visual. Tal como informa Manuel Asede (2019), el arte rupestre es un lenguaje visual, que además fue el primer lenguaje concebido para perdurar y estuvo destinado a transmitir los mensajes oportunos en cada contexto; lo que conlleva que la teoría de “el arte por el arte”, es decir, la creación visual sin función alguna, sea cada vez más rechazada.

Se ha dado una amplia evolución desde las primeras demostraciones hasta nuestros días, una transformación que se distingue por tres procesos de cambio principales: la diversificación de la creación y lenguaje visual, la optimización y aceleración de sus métodos de producción y finalmente, el incremento de la divulgación y consumo de estos elementos. En los tres casos los ejemplos son casi interminables, por lo que, a continuación, se mencionará una selección de ellos.

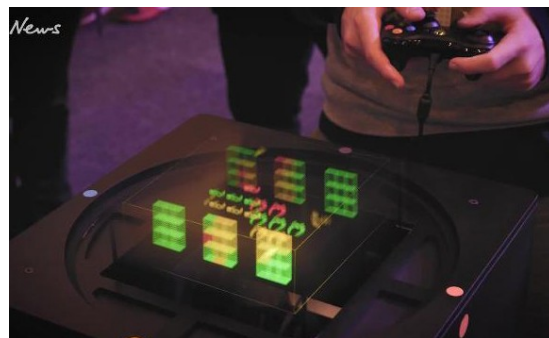
En primer lugar, debe analizarse la diversificación de la creación y lenguaje visual. Por un lado, puede apreciarse que fórmulas de creación visual bidimensionales tan antiguas como, por ejemplo, la pintura, se han ramificado y con ello, han pasado por hitos distintivos como: la invención de la fotografía, la animación 2D, edición digital, entre otras; en la página actual, la foto de la izquierda es una ilustración sobre cerámica griega de alrededor del 400 a. C. su temática son los juegos olímpicos y la imagen de la derecha consiste en un fotomontaje digital realizado por Carles Marsal. Por otro lado, la creación visual tridimensional tampoco ha permanecido impasible, un caso es la escultura física, que cuenta con un destacable recorrido, pero conforme ha transcurrido la historia, se han generado recursos como: la maquetación de edificios, el modelado y animación 3D digital, los hologramas, la realidad virtual, etc. En la siguiente página, la foto de la izquierda corresponde al *Ejército de terracota de Xi'an*, fechado en 210 a. C. y la segunda, a la mesa holográfica VOXON 3D, anunciada en 2018, con la que se puede analizar elementos 3D, jugar, reproducir animaciones, junto a otras funciones.



I3) Mujer en los Juegos Olímpicos: <https://cutt.ly/Fch3ezR>



I4) Jaianto: <https://cutt.ly/YnZcifH>



15) Ejército de terracota de Xi'an: <https://cutt.ly/lnZvqmC>

16) VOXON 3D: <https://cutt.ly/unZvy0e>

En segundo lugar, la optimización y aceleración de los métodos productivos asociados a la creación y lenguaje visual resulta innegable, especialmente en el lapso más reciente, debido a la proliferación de las tecnologías digitales. Este proceso de transformación se analizará mediante la comparación de la maqueta textual a lo largo de la historia.

Como es posible que el lector no considere la estructura de los bloques de texto como parte de la creación y lenguaje visual, se va a aclarar, antes de profundizar más, que sí lo son. Aunque, es importante no confundir el lenguaje narrativo con el visual; el primero es aquello que cuenta el texto al ser descifrado, en una novela sería la historia en sí misma, mientras que el segundo concepto es la forma gráfica empleada para presentar dicho texto, aquí se incluye la tipografía, dimensiones del bloque de texto, recursos icónicos adyacentes, etc. Por ejemplo, un libro de cuentos de H. P. Lovecraft, escritor de horror cósmico contextualizado en los años 20, que se maquete con una tipografía excesivamente moderna, además de poco legible, que emplee ilustraciones en tonos rosados pastel y mantenga un espaciado irregular en el texto, sería un mal ejemplo de creación visual y uso del lenguaje visual, ya que dificulta la lectura y transmite unas connotaciones contradictorias a la temática de los relatos, lo cual, aunque no influye en la calidad del lenguaje narrativo, debido a que el texto es el mismo independientemente de la editorial, sí que condiciona las impresiones del lector. Más adelante se profundizará en los recursos del lenguaje visual para comunicar, el adelanto realizado tiene el único objetivo de justificar la coherencia del uso de la maqueta como ejemplo para establecer la comparación del siguiente párrafo.

La evolución de los métodos productivos será analizada por medio de cuatro grupos a los cuales se les denominará: manual primaria, manual optimizada, mecánica y por último, digital. La manual primaria es la etapa a la que pertenecen las técnicas más tempranas, en el caso de la maqueta, un ejemplo sería la escritura sobre tablillas de arcilla las cuales se hacían a base de incisiones, otorgaban poca flexibilidad gráfica y los errores resultaban tediosos de corregir; dicha técnica fue empleada para el ejemplo de escritura cuneiforme del 3200 a. C. que se muestra en la siguiente página en primer lugar a la izquierda. La manual optimizada se ca-

racteriza por el uso de recursos que han supuesto un punto de inflexión positivo en la velocidad de producción sin que con ello se pierda calidad, dentro de este marco se encuentra la maquetación en papiro, en la cual ya se empleaba tinta en lugar de incisiones, además de un soporte más liviano y cómodo de manipular y corregir; un ejemplo es la primera imagen de la derecha, un papiro publicitario del 3000 a. C. La mecanización consiste en otro gran cambio, aunque, en este caso, fruto de procesos mecanizados, aquí se incluyen las maquetaciones impresas; la capacidad de planificación previa se incrementa notablemente, pues se emplean moldes, pero, una vez impreso, de existir errores, renta más corregirlo en la matriz que en las impresiones; en la segunda fila a la izquierda se muestra una captura de un ejemplar del *New York Times* correspondiente a 1911. Por último, la digitalización es, hasta ahora, el culmen de la velocidad y optimización productiva, por un lado, la flexibilidad de maquetación es extrema, pues se encuentra libre de las limitaciones físicas, los errores pueden corregirse con un simple comando y al no ser necesaria la impresión, la reproducción de los archivos es prácticamente instantánea, la segunda imagen de la derecha corresponde a la revista digital interactiva *Mine*, que se sigue publicando. Por supuesto, las etapas mencionadas también son aplicables a las creaciones 3D, desde el modelado en arcilla, pasando por la reproducción por moldes, hasta el escaneo y modelado digital.



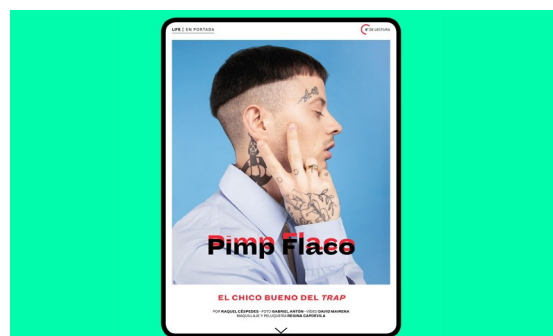
17) Escritura cuneiforme: <https://cutt.ly/jnZvYW7>



18) Papiro publicitario: <https://cutt.ly/knZvDRr>



19) New York Times: <https://cutt.ly/MnZvCqS>



110) Mine: <https://cutt.ly/knZv2ej>

En tercer lugar, se van a analizar una serie de datos estadísticos relacionados a los medios divulgativos y de consumo de las creaciones visuales. El porcentaje de personas que utiliza Internet ha crecido notablemente en los últimos años, se ha llegado hasta el punto en el que alrededor de 38 países cuentan con desde el 70% al 100% de su población conectada a internet de modo regular (Our World in Data, 2017). A pesar de que, como pudo verse en el estudio anterior, ciertos países han crecido poco en conectividad en comparación a otros, la tendencia del número de usuarios es ascendente en la totalidad de regiones del mundo, sea más o menos acentuada (Our World in Data, 2015). Además, se aprecia una tendencia ascendente en las horas de consumo de medios digitales dentro de la población conectada que pertenece a los países más desarrollados en lo que a Internet se refiere, un ejemplo es EEUU, cuya media de horas diarias gastadas en 2016 fue de 5.7 (Our World in Data, 2018) una cifra similar a la de España para el mismo año, que, según Our World in Data (2016), resultó en 5.25 horas diarias. Por último, como puede verse en Our World in Data (2019), las tecnologías que se han popularizado en mayor medida durante los años más recientes son aquellas que ofrecen imagen, sonido y conectividad a la red; algunas de estas dibujan prácticamente una línea vertical en el gráfico, con la que alcanzan finalmente al 80% de la población, como es el caso del smartphone; dicho estudio se basa en EEUU, que fue uno de los países más conectados en 2017, al igual que sucedió con España.

En cuarto y último lugar, conviene considerar que, tal como afirma María Acaso (2006: 25), aunque el lenguaje visual ha sido una vía de comunicación durante toda nuestra existencia, a partir del desarrollo tecnológico originado en los años 60 la cantidad de mensajes visuales emitidos y consumidos ha crecido sin precedentes, junto a su destacable influencia, es por ello que en el contexto actual se hace necesaria la toma de conciencia generalizada sobre: qué el lenguaje visual, cómo se pueden transmitir mensajes con él, qué elementos lo componen, a través de qué soportes se divulga y cómo puede interpretarse.

A partir de todo lo mencionado hasta ahora puede sacarse la conclusión de que el ser humano, de forma coherente a su naturaleza óptica, a lo largo de su existencia, no ha parado de diversificar sus creaciones visuales y desarrollar métodos para acelerar y optimizar su producción y difusión. Es este impulso humano el que ha conducido a la especie hasta un presente caracterizado por el crecimiento exponencial del intercambio global de contenido visual a través de herramientas conectadas a la red, un presente en el que, consecuentemente, se hace necesario comprender y hablar un lenguaje tan universal como es el visual, pues de lo contrario, la comunicación con la sociedad se vería condicionada negativamente.

4.1.2 La influencia de lo visual en la sociedad y la educación

Como se ha analizado anteriormente, la creación visual es muy relevante para la especie humana, la lleva acompañando desde antes de ser la variante de homínido que es hoy en día, antes de que supiese siquiera escribir. Lo gráfico ha estado presente para cumplir las necesidades de un ser primordialmente óptico, y de este modo, ha narrado historias, representado emociones, servido como ofrenda religiosa, publicitado ofertas comerciales, etc. No es una novedad afirmar que es posible conocer la sociedad de cierto periodo y localización a través de sus producciones visuales y justamente, tales elementos son una de las principales fuentes de información para los arqueólogos, que se esfuerzan en exponerlos con sumo cuidado, pues pueden revelar desde sucesos, creencias, prácticas, entre otras cuestiones. A modo de ejemplos, por una parte, la siguiente imagen de la izquierda corresponde al relieve en roca de la *Coronación de Ardashir II* que fue tallado entre 379 y 383 por Ardashir II y representa una ceremonia de coronación, como su título indica y, por otra parte, a la derecha, puede verse el *Mappa dell'Inferno* de Sandro Botticelli, creado en 1485, que ilustra los nueve círculos del Infierno.



111) Coronación de Ardashir II: <https://cutt.ly/rnZbmbK>

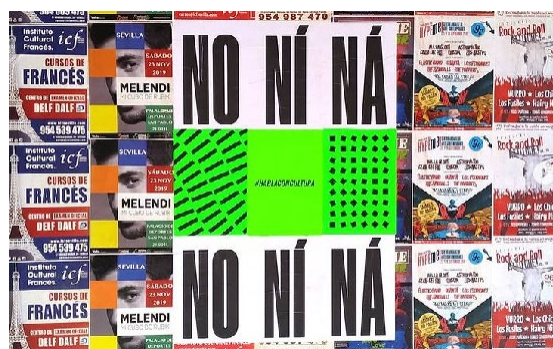


112) Mappa dell'Inferno: <https://cutt.ly/lnZbxmR>

Asimismo, puede apreciarse que la creación plástica es tan flexible como la historia misma, pues se adapta a la situación y requisitos del momento de forma eficaz, razón por la cual han surgido numerosos estilos gráficos a través del tiempo y siguen creciendo en el presente, algo que sucede con las dos imágenes anteriores, muy separadas en el tiempo, además de con las dos siguientes: *La Cuña Roja* por El Lissitzky en 1920, a la izquierda y *NO NI NA* de @hablatuandaluz, a la derecha.



113) La Cuña Roja: <https://cutt.ly/qnZbRBx>

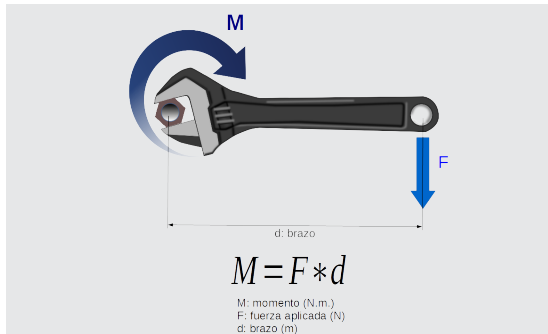


114) NO NI NA: <https://cutt.ly/AnZbFhl>

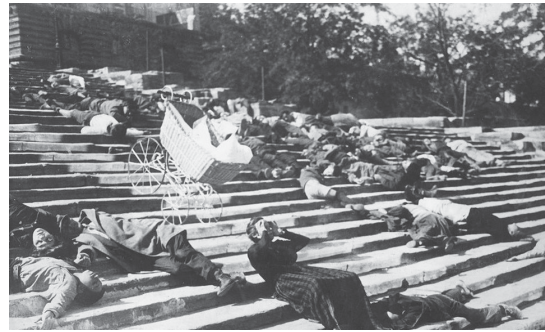
Tal como mostraron en el apartado anterior los datos analizados y al igual que señala Andueza, M. *et al* (2016) en la actualidad, la abundancia plástica se encuentra muy lejos de decrecer, debido a que la sociedad es considerablemente visual y tecnológica, motivo por el que la educación artística debería tener el mismo valor que asignaturas tan reconocidas como lengua, matemáticas o ciencias. En este sentido, cabe destacar que, al contrario que sucede con otras muchas materias, en el caso de la educación plástica, el individuo se encuentra tan receptivo a practicar y aprender que, antes incluso de leer y escribir, los niños se expresan y comunican mediante vías gráficas, como son los dibujos; se trata de un proceso con el que se divierten y disfrutan y que por lo tanto les agrada repetir.

De lo anteriormente mencionado puede concluirse que, tras la larga evolución de la especie humana, no se ha invertido el orden de preferencias en el aprendizaje por haberse descubierto la escritura, ya que, actualmente, las nuevas generaciones siguen recurriendo a las creaciones plásticas antes que a los códigos lingüísticos escritos. Si bien el lenguaje visual es complejo, con connotaciones culturales que deben tenerse en cuenta para practicarlo y entenderlo con maestría, este se explora de forma innata, aunque se trate de manchas abstractas con los dedos, algo que no sucede con la escritura, que no llega a entenderse por los niños hasta que reciben formación e incluso en la actualidad, aunque afortunadamente sean cada vez más escasos, existen analfabetos.

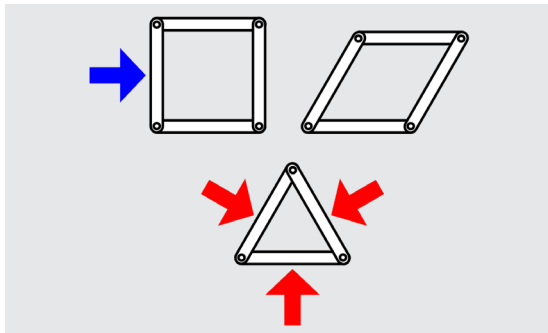
Hay una expresión muy conocida “una imagen vale más que mil palabras”, que es posible que, de forma inconsciente, se tomase como verdad absoluta sin saber el motivo; sin embargo, tras lo ya analizado, se aprecia que la frase mencionada, en realidad se sostiene en una característica humana que ha permanecido inmutable tras una larga evolución. Antes se hablaba de que la educación plástica debería ser tan relevante como las materias más reconocidas, pero no es solo eso, también debería reflexionarse sobre qué sería de otras muchas asignaturas sin las representaciones gráficas, sin el “una imagen vale más que mil palabras”; en física se comprenden mejor las fórmulas si se señalan los elementos sobre una imagen; la historia se aprende más fácilmente a través de películas; tecnología se encuentra estrechamente relacionada con el dibujo técnico; biología depende de las infografías y la lista es interminable. En la página siguiente se muestran ejemplos gráficos de las cuatro materias comentadas; arriba a la izquierda, física, en la que se explica cómo influye la longitud del brazo de una llave en la cantidad de fuerza necesaria para hacer girar la tuerca; arriba a la derecha, historia, en la que se muestra un fotograma de la película *El acorazado Potemkin* que narra una de las revueltas precedentes a la revolución soviética; abajo a la izquierda, tecnología, en la que se muestran las ventajas de las triangulaciones a la hora de hacer estructuras resistentes y abajo a la derecha, biología, una infografía de Fernando Baptista que analiza el cerebro durante el sueño.



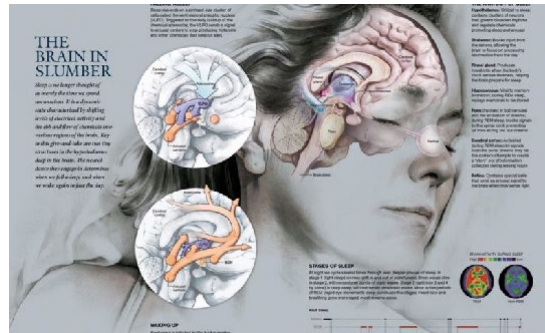
I15) Infografía: <https://cutt.ly/4nZnp3C>



I16) El Alcorazado Potemkin: <https://cutt.ly/anZng2J>



I17) Triangulaciones: <https://cutt.ly/ZnZnzFo>



I18) The brain in slumber: <https://cutt.ly/HnZnwNA>

El cerebro recuerda más fácilmente una información que otra, pero lo que marca la diferencia en la absorción, no es tanto la naturaleza de la información en sí misma como el contexto y medios por los que ha sido recibida. El psiquiatra William Glasser ya estudió esta cuestión y desarrolló una jerarquía de las vías de transmisión de conocimiento en base a su efectividad para el aprendizaje, la llamada *Pirámide de Glasser*; en la que puede apreciarse que tan solo recordamos un 10% de lo que leemos, es decir, un libro de texto; un 20% de lo que oímos, un ejemplo podría ser escuchar la clase del profesor; un 30% de lo que vemos, lo cual podría asociarse a las infografías; un 50% de lo que vemos a la vez que oímos, una combinación presente en los programas documentales y Glasser va más allá, pero a los siguientes porcentajes se aludirá más adelante.

Lengua y Literatura es una asignatura muy valorada, los humanos somos seres sociales y por lo tanto, dependientes de la comunicación con nuestros semejantes, de ahí que se de gran importancia a la comprensión de los códigos utilizados en el establecimiento de dicha comunicación. El proceso mediante el cual las personas intercambian información es, precisamente, una de las enseñanzas más básicas de la susodicha materia. Ha de recordarse que: en un contexto determinado, un emisor transmite un mensaje al receptor a través de un canal de forma codificada. Si alguno de los participantes no tiene acceso al canal, desconoce el código o no es consciente del contexto, la comunicación falla. Dicho esto, cabe destacar que los porcentajes mencionados anteriormente, de la *Pirámide de Glasser*, corresponden a tres canales comunicativos: escrito, oral y visual.

Los docentes, o emisores, transmiten información, o mensajes, para que los alumnos, o receptores, aprendan. En ocasiones, el mensaje se centra en el funcionamiento del sistema respiratorio, en otras, en el trascurso de la Guerra Mundial, en otras, en las reacciones químicas nocivas, etcétera. En todas las asignaturas hay conocimiento que intercambiar, sin embargo, no en todas ellas el mensaje se enfoca en el funcionamiento de un canal y código a través del cual se establece la comunicación en sí misma, Lengua y Literatura es una de las que hacen esto y el resto de materias dependen de lo aprendido en ella, pues utilizan el lenguaje oral y escrito para transmitir la información y eso conlleva que, aunque la clase de informática esté bien estructurada, de nada sirva si el alumno es incapaz de comprenderla.

La enseñanza es un acto de comunicación propiamente dicho y entre las asignaturas troncales se incluyen aquellas que tratan los canales y códigos a través de los cuales va a establecerse la comunicación, como sucede con Lengua y Literatura y en función del territorio, con los idiomas complementarios oportunos. No obstante, a pesar de que lo visual es también un canal, cuenta con códigos complejos, las otras materias emplean dicha clase de recursos e incluso en múltiples ocasiones son estos indispensables para la comprensión de ciertos aspectos, la Educación Plástica Visual y Audiovisual se encuentra muy lejos de ser tan valorada, pues como indica el BOJA (2021), a partir de 3º de la ESO ya es optativa, mientras que Lengua y Literatura permanece como obligatoria también en los estudios no obligatorios (BOJA, 2016). Por supuesto, lo dicho no se menciona precisamente con la intención de restar valor a Lengua y Literatura en “beneficio” de Educación Plástica Visual y Audiovisual.

Tal como analiza Andueza (2016: 15-24) la educación visual es clave para el crecimiento completo de los individuos. Nos encontramos en un contexto frenético y flexible, en el que los elementos gráficos son tan utilizados que resulta imposible percibirlos todos y en el que la creatividad y los pensamientos: crítico, divergente y simbólico, son prácticamente necesarios para la supervivencia; la educación visual es una herramienta muy efectiva para entrenar estas características, debido a su carácter experimental, óptico y plástico y además permite adquirir un nivel de profundidad en la comprensión del entorno y la sociedad que difícilmente podría obtenerse a través otros medios educativos. Estos rasgos deben ejercitarse desde la infancia, debido a que en el futuro han de estar lo suficientemente desarrollados como para responder de forma adecuada a las numerosas necesidades que se encontrarán los sujetos y en realidad, no es complejo su entrenamiento, ya que, como se mencionó al principio del presente apartado, los niños se encuentran pre-dispuestos a aprender por vías gráficas. En definitiva, se podría decir que la educación plástica cualitativa es básica para alcanzar en éxito en la vida, sin embargo, la situación escolar no se corresponde con esa premisa, pues a que, a día de hoy, el protagonismo de las artes es todavía muy escaso en comparación a lo que aportan.

En relación a ello, conviene tener en cuenta la reflexión de Da Silva sobre la grave condición de lo que él denomina “analfabetismo visual”. Da Silva (2016) define a los analfabetos visuales como personas incapaces de reconocer el mensaje presente tras las imágenes y argumenta que lo visual es un lenguaje más, que se trasmite a través de medios tan empleados como son el televisor, las redes sociales, videojuegos, entre otros. Concretamente, él tilda de “bombardeo” el grado de emisión de los conductos mediáticos mencionados y añade que, en el presente, es necesario entender el lenguaje visual, es decir, alfabetizarse en él, ya que ser un analfabeto visual tiene consecuencias como consumir imágenes sin pararse a pensar en lo que cuentan y al contrario de lo que puede suceder con otros códigos, verse influido de forma inconsciente por los mensajes codificados en ellas. Da Silva afirma que los centros educativos son el lugar para desarrollar desde pequeños a hablar y leer el lenguaje visual y que es la educación plástica la que concede la alfabetización visual y trabaja rasgos tan valiosos y solicitados en la sociedad como son la creatividad y el pensamiento crítico, que permiten a los ciudadanos, por un lado, encontrar soluciones a los problemas y por otro lado, discernir con criterio la opción más positiva para ellos de entre las que les son mostradas; la carencia de los rasgos mencionados es notablemente contraproducente para la independencia, es por dicha razón que el número de horas dedicadas a esta materia debería ser mayor. La imagen corresponde a la campaña propagandística *Tacha el odio* del ayuntamiento de Madrid.



119) Tacha el odio: <https://cutt.ly/WnZnYmu>

A modo de recapitulación, la creación visual siempre ha sido un registro de la actividad humana, puesto que el lenguaje visual se encuentra tan arraigado en la especie que las nuevas generaciones lo utilizan incluso antes de aprender a leer y escribir, sin embargo, actualmente, cuenta con una destacable complejidad que hace necesario recibir formación especializada para dominarlo, al igual que sucede con los idiomas. Que el lenguaje visual permanezca menospreciado es un error que deriva en el desarrollo de individuos poco preparados para comunicarse de forma plena y por lo tanto, para valerse por sí mismos en una sociedad inseparable de, justamente, la comunicación con otros sujetos. El estudio del lenguaje visual como canal comunicativo, se encuentra descompensado en comparación al de otros canales, como son el escrito y oral, que se trabajan en la asignatura troncal de Lengua y Literatura. Motivos por los cuales “El sistema docente y la sociedad en su conjunto deberían acostumbrarse a ver el arte en la educación como una constante” (Andueza, 2016).

4.1.3 La tendencia hacia el abandono del dibujo

Por ahora, ha quedado claro que el lenguaje visual es muy relevante para la sociedad humana, hasta el punto en que los niños actuales siguen predispuestos a comunicarse mediante el dibujo antes que con la escritura y a su vez, se mostró el contraste de lo dicho con el hecho de que se hace necesario dedicar más tiempo en las escuelas a la Educación Plástica Visual y Audiovisual, encargada de alfabetizar a los estudiantes a nivel visual en una sociedad visual. En relación a ello conviene reflexionar sobre a qué conclusión podría llegar una persona ajena al sistema educativo si se le describiese la situación, quizá podría pensar que la falta de horas dedicadas a una materia aparentemente tan importante no tiene sentido y que, ya que los humanos se encuentran predispuestos naturalmente a ella, no debería ser complicado limitarse a aumentar su presencia en el horario escolar para que los alumnos obtuviesen el nivel de comprensión gráfica que corresponde. No obstante, el contexto es más complejo.

Según Rodríguez (2014), después del año y medio, se realizan los primeros garabatos y el interés creativo es tan destacado que, durante descuidos de los tutores, pueden terminar las paredes del hogar totalmente pintadas; desde entonces, hasta llegar a los diez años, la evolución de la destreza es notable, yendo desde la creación de formas abstractas hasta la representación de sus alrededores con un manejo diestro del lápiz; es a los diez años cuando ha adquirido la capacidad de expresarse con inimaginables posibilidades y sin embargo, ese también es el punto de inflexión a partir del cual muchos niños comienzan a abandonar el dibujo.

El profesorado y la sociedad asume que expresarse con el dibujo es lo normal a edades tempranas, pero a medida que uno crece, dicha práctica se reduce y se considera un accesorio. Con respecto a ello es preciso señalar que, en educación primaria, es decir, desde los 6 a los 12 años, la Educación Plástica Visual y Audiovisual es una asignatura obligatoria en el currículo y en la ESO, de 13 a 16 años, también se encuentra presente, aunque solo sea obligatoria en primero y segundo curso. A pesar de que esta sea la estructura de los estudios, ya entre primero y cuarto de primaria los trabajos gráficos de los alumnos muestran indicios de desinterés por esta práctica (Rodríguez, 2014).

Finalmente, Tonucci (2011) expone que conforme los alumnos crecen, el tiempo dedicado a la creación visual y a su práctica, decrece y que, con ello, incluso los estudiantes que mostraban una motivación destacada para el dibujo, pueden terminar por pensar que sus proyectos dejan mucho que desear, fruto, precisamente, de la falta de práctica. La acumulación de la frustración a menudo culmina en el abandono y como resultado, el estudiante será un adulto más que anunciará “yo no sé dibujar”. “Está claro que sucede algo que lleva al niño a pensar que no vale la pena seguir dibujando. Es un fenómeno complejo y grave” (Tonucci, 2011).

4.1.4 Causantes del problema

Como se ha aclarado, es a partir de, aproximadamente, los 10 años cuando múltiples personas comienzan a desinteresarse por crear de forma gráfica. En esta etapa de la vida se dan numerosos factores que influyen en esa cuestión y, por lo tanto, han de tenerse presentes con el objetivo de encontrar soluciones para la misma.

Según Tonucci (2011) uno de los motivos principales por los que los estudiantes dejan de dibujar es que, conforme se adentran en primaria, la propia escuela ya les transmite la idea de que el dibujo no es tan importante. La Lengua y Literatura, Matemáticas, entre otras materias, van cobrando cada vez más protagonismo, tanto en el número de horas dedicadas como en la consideración social. Por el contrario, las habilidades como el dibujo, canto o manualidades se van atrofiando porque se consideran infantiles y, por lo tanto, no se estimulan ni desarrollan una vez se alcanza cierto rango de edad.

Más adelante, en la adolescencia, el punto de inflexión es más destacado aún si cabe, pues, como se lee en el siguiente fragmento:

Es un periodo en el cual se pasan cuentas. Con la familia, con la escuela, con la sociedad, con uno mismo. El momento en el que se comprende qué cosas de la infancia vale la pena llevarse a la edad adulta y qué cosas es mejor dejar atrás porque ya son inútiles. Y esta última es la valoración que frecuentemente se reserva al dibujo y la razón por la que se abandona (Tonucci, 2011).

En relación a lo anteriormente citado, Vinuesa (citado en Rodríguez, 2014), de la Associació de Mestres Rosa Sensat, insiste en que en las escuelas se ha tratado de forma inadecuada el asunto de la operatividad, pues esta se ha transformado en una obsesión que ha dejado fuera a la creación visual en beneficio de otras enseñanzas que, supuestamente, al contrario que la educación plástica, si son útiles para ganarse la vida en el futuro.

Otro factor es el del acto de corregir. En relación a él, por una parte, Tonucci (2011) defiende que no debe corregirse a los niños mientras dibujan, ya que al hacerlo se les inculca la idea de que no saben dibujar. Por otra parte, Jenny (2013) afirma que los términos “corrección” e “incorrección” no son los más adecuados para trabajar el lenguaje visual y que, por el contrario, los protagonistas en el campo deberían ser “experimentar” y “descubrir”.

Para Jenny (2013), el mayor error de la educación actual es considerar a la creación visual únicamente como una disciplina artística y no además como el lenguaje que es; a su vez, se agrava la situación con la interpretación de algunas personas, que ven un *hobbie* en todo lo asociado a esta materia. A lo que Tonucci (2011) suma que, de la misma forma que nadie espera que porque alguien sepa

escribir se transforme en un escritor o poeta, tampoco debe pensarse que uno no sabe dibujar hasta que no demuestra dotes plásticas propias de un artista; sino que, al igual que saber escribir es saber transmitir lo que se desea con palabras escritas, saber dibujar debería ser saber representar gráficamente aquello que se desea y añade la idea de que, de hecho, debería ser más sencillo que escribir, pues surge de forma natural en la infancia.

Jenny (2013) llama también la atención sobre una realidad que considera ignorada, la de que los adultos sí que utilizan el lenguaje visual de forma cotidiana, aunque no lo perciban de esta forma. Pueden encontrarse ejemplos de ello al observar los gestos de las manos, como podría ser el caso de señalar una dirección a seguir para llegar al destino, proceso en el cual se dibuja en el aire una línea con los cambios de sentido necesarios, al igual que el interpretar los pictogramas de las señales de tráfico, tan necesarias para la supervivencia en un entorno urbanizado o sencillamente en el momento de seleccionar una vestimenta y peinado coherentes para la actividad a ejecutar. Que la educación obvie la omnipresencia del lenguaje visual en la sociedad, independientemente de la edad, es incoherente e incorrecto.

A esto se añade que los niños cuentan con un derecho registrado en el *artículo 13 de la Convención del Derecho de la Infancia de 1989* (ley en el Estado español de 1990), en el cual se le otorga libertad de expresión, para buscar, recibir y difundir informaciones e ideas sin obstáculos impuestos, independientemente del medio de difusión elegido; esto implica que las escuelas deben asegurar que los estudiantes aprendan a utilizar los lenguajes disponibles con libertad, sin establecer jerarquías que menosprecien a unos bajo otros de forma externa (Tonucci, 2011).

Como resumen, la inclinación hacia el abandono de la práctica del dibujo es generalizada y destacada, lo cual es una situación grave, pues se trata de un lenguaje más. Para que una situación así haya podido darse a pesar de la omnipresencia de lo gráfico en la sociedad han sido necesarias un gran número de causas, de entre las cuales deben destacarse: la obsesión del sistema educativo por lo “operativo” para ganarse la vida, la percepción de lo óptico como algo infantil, la concepción de lo visual tan solo como una disciplina artística y obviar su condición de lenguaje universal y el duro juicio al que se someten las creaciones de los estudiantes.

4.1.5 La corrección y la creación visual

Una de las causas del abandono del dibujo mencionadas en el apartado anterior son los métodos para determinar qué creaciones visuales son o no correctas, los cuales resultan a menudo tan inflexibles que pueden provocar que el alumno sea dependiente de la aprobación y piense que no sirve para dibujar.

A continuación, se facilitan una serie de observaciones relacionadas a cómo debería ser la creación visual según distintos puntos de vista. Ha de tenerse presente que, a pesar de que algunos utilicen términos más específicos como “arte”, “diseño”, “dibujo” u otros, estas aportaciones se incluyen igualmente en la medida en que se considera que partes de ellas pueden aplicarse al término que los engloba, es decir, el de “creación visual”, que ya fue definido en el punto 4.1.1.

Para Freeland (2001), los museos son una institución a considerar, pues son agentes que establecen el criterio artístico social generalizado. Cuando se piensa en los museos, se piensa en obras de arte lo suficientemente dignas como para ser expuestas a ese nivel de prestigio, por lo tanto, el público, al visitar tales centros culturales, recibe muestras de lo que entienden por creaciones bien ejecutadas, ejemplos a seguir, en definitiva. Los museos tienen una destacada función educativa visual. Sin embargo, uno debe cuestionarse la naturaleza y orígenes de los criterios a través de los cuales han sido seleccionadas las obras de los museos más destacados y esto debe hacerse a través de la relación entre los valores artísticos, educativos, cívicos, comerciales, entre otros.

Freeland (2001) defiende que debe insistirse en que lo que se muestra en los museos no abarca la totalidad de las posibilidades artísticas adecuadas, pues, por ejemplo, las minorías señalan que sus artistas, gustos y valores no están presentes en los más reconocidos y aunque estos, a modo de respuesta a las minorías, han procurado abrirse a otros públicos mediante la ampliación de colecciones y composiciones musicales en las inauguraciones, la realidad es que la imagen de los museos de arte sigue siendo elitista.

El gusto es un aspecto determinante en los juicios de las creaciones visuales. En lo que a él se refiere, es oportuno tener en cuenta los estudios de Pierre Bourdieu, que buscaron “en la estructura de las clases sociales las bases de los sistemas de clasificación que... designan los objetos de goce estético” (Bourdieu, 1979).

Bourdieu (1979) concluye que existe una correspondencia entre las clases sociales y las preferencias que se establecen en las artes plásticas, música, cine y teatro. Las clases más bajas tienden a estar desinteresadas por la música clásica, los movimientos de vanguardia y el arte independiente, mientras que, por el contrario, los grupos más acomodados económicamente muestran un gusto hacia esta clase de manifestaciones artísticas.

Freeland (2001) incide en que algunos artistas han alcanzado el éxito a través de aprovecharse de lo que Bourdieu denomina “gustos bajos”. Esta práctica fue la que derivó en la aparición de lo que se conoce como *kitsch*, una estética socialmente concebida como vulgar y popular y que conecta fácilmente con las masas. Algunos ejemplos que atribuye al arte popular a nivel general son las lámparas de Tiffany, como la que se ve en la siguiente página a la izquierda, y las



I20) Lámpara de Tiffany: <https://cutt.ly/VnZn0GO>



I21) La bella y la bestia: <https://cutt.ly/qnZnBlf>

obras de Thomas Kinkade, ilustrador de Disney, cuya obra de *La bella y la bestia* puede apreciarse arriba a la derecha. Por último, Freeland insiste en que no existen obras maestras creadas a partir de la pintura que se limita por la receta creada en base a unos factores que teóricamente cuentan con buen recibimiento entre el público.

Si de educar mentes creativas se trata, no debe obviarse a la escuela Bauhaus y sus docentes, pues, tal como expone Vives (2019) aunque la Bauhaus, escuela de arte, diseño y arquitectura, se mantuvo en funcionamiento tan solo 14 años, su influencia sigue vigente a día de hoy. Se trató de una escuela que buscó coordinar el arte, el diseño y la industria por medio de prácticas educativas que estimulaban la experimentación y el entrenamiento de la creatividad. Los creativos de la escuela concebían a la funcionalidad como principal fuente de valor en sus diseños.

El objetivo de los profesores de la Bauhaus era “formar creativos y ciudadanos libres que unieran las esferas artísticas, personales, culturales, productivas, evitando la descomposición de géneros y la separación del arte y la vida” (Malaret, 2019).

Malaret (2019) piensa que, además de enseñar las cuestiones técnicas de la producción creativa, debe darse valor al diseño como herramienta que unifica a todas las disciplinas y para ello ha de formarse a los estudiantes de modo que obtengan una idea de proyecto global, en el que el receptor está en el foco de atención y el contexto influye en el resultado.

El diseño consiste en responder las necesidades planteadas mediante soluciones creativas, se trata de una herramienta de impacto social que coordina valores estéticos, funcionales, técnicos, productivos y comerciales (Malaret, 2019).

El diseñador Dieter Rams (1970), considera que un buen diseño debe ser: innovador, aportar algo más allá que los diseños existentes; funcional, ofrecer una solución efectiva al problema planteado; útil, cumplir con los requisitos funcionales a la vez que omite los elementos que no aportan a ese logro; estético, ser capaz de

deleitar ópticamente al observador; intuitivo, conseguir que su funcionamiento sea evidente a la vista, para evitar el uso de instrucciones externas; un buen negocio, si el diseño está destinado al mercado, debe ser competitivo; honesto, no intenta engañar al receptor; duradero, evitar ser desechado con prontitud; sencillo, enfocarse en los aspectos esenciales y obviar los accesorios, pues pueden distraer al observador de los primeros.

Cada persona citada ha aportado varias ideas de lo que una correcta creación visual debe abarcar y en el presente proyecto aquellas que más se tienen en cuenta, como se desarrollará más adelante, serán las de: el filtro del criterio social general y sus consecuencias en la educación visual, el entrenamiento de la creatividad y la función de la creación visual y su conexión con el entorno.

4.1.6 Recursos metodológicos innovadores

A día de hoy existen numerosos miembros de la comunidad educativa interesados en optimizar los métodos de enseñanza con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual y futura. A continuación, se analizarán una serie de metodologías que se consideran de interés, debido a que pueden aportar soluciones a varios de los problemas estudiados con anterioridad.

El “*coaching* educativo” se centra en desarrollar en las nuevas generaciones competencias emocionales que las preparen para gestionar la incertidumbre y demostrar la suficiente creatividad y flexibilidad en un mundo tan cambiante como el actual, el cual les forzará a enfrentarse a multitud de puntos de inflexión. Esta metodología tiene presente que en la educación tradicional las emociones son muy ignoradas y esto es un error a remediar, ya que los alumnos no deben únicamente adquirir conocimientos, también necesitan saber trabajar en equipo, comunicarse y desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Durante el empleo del *coaching* educativo, el docente ha de crear un contexto en el que sea posible pensar, observar y profundizar en los desafíos que enfrenta cada alumno o alumna de modo personalizado (López, 2013).

El “aula invertida” consiste en la reserva de las horas de clase para las actividades en las que el alumnado participa de forma activa y se beneficia en mayor medida de la comunicación directa con el docente y sus compañeros de clase; como son la resolución de dudas, desarrollo de proyectos, cooperación con otros alumnos, etc. Mediante la aplicación de esta metodología, se pretende evitar el empleo excesivo de las clases para las exposiciones teóricas, por lo que, en lugar de ello, se facilita a los estudiantes recursos teóricos que han de consultar en las horas no lectivas, para trabajar posteriormente con ellos en el centro educativo (Bergmann, 2016).

El “aprendizaje basado en problemas” consiste en el uso de obstáculos reales como motor del aprendizaje de los estudiantes. A través de esta técnica se presenta a los

alumnos un dilema que tienen que resolver, el cual debe plantearse teniendo en cuenta una serie de factores: para la resolución será necesario aplicar de forma práctica los contenidos de la materia; se requerirá que los alumnos investiguen, reflexionen, tomen decisiones y las argumenten y finalmente, el problema debe motivar a los alumnos a comprender los conceptos oportunos (UNIR, 2020).

El “aprendizaje basado en el pensamiento” pretende transformar las rutinas de pensamiento del alumnado para optimizarlas tanto de cara al ámbito escolar como para la vida real. Esta metodología incrementa el nivel de consciencia durante el aprendizaje en el alumno, pues le hace abordar la información recibida de forma diferente, de este modo, evoluciona desde la mera memorización hasta la profunda comprensión de aquello que se estudia. El aprendizaje basado en el pensamiento cuenta con potencial para motivar al alumnado a aprender, pues lo sitúa en un papel activo que: compara, clasifica, induce, deduce, analiza, construye y resume (Swartz, 2013).

El “aprendizaje cooperativo” es una herramienta metodológica que potencia el aprendizaje a través de la interacción social. En este caso, los alumnos trabajan en equipos coordinados y heterogéneos, lo cual los prepara para la vida laboral real, en la que deberán entenderse con individuos muy dispares. Para que esta metodología se aplique adecuadamente es crucial que: la consecución de los objetivos dependa de que todos los miembros del grupo cumplan con su trabajo, todos asuman la responsabilidad grupal e individual que les corresponda, los alumnos se respalden en caso de dificultad, el grupo se comunique de forma respetuosa y en el proceso de evaluación participen los estudiantes (Zariquey, 2016).

“Narrar el aprendizaje” es una práctica que consiste en plantear este proceso como una historia en la que el alumnado es el protagonista. Esta metodología sostiene que, realmente, ningún conocimiento se adquiere de forma ajena a la narrativa, ya sea en el interior o en el exterior del centro educativo. Para la aplicación del aprendizaje narrado ha de tenerse en cuenta que el concepto del relato y reparto de papeles debe ser atractivo para el alumnado, a la vez que ha de permitir trabajar los contenidos de la asignatura pertinente de forma adecuada (Vergara, 2018).

El “aprendizaje basado en proyectos” o “ABP” se enfoca en desarrollar experiencias educativas en las que se usen los contenidos como herramientas útiles para dar solución a cuestiones de la realidad. Estas experiencias educativas se materializan en proyectos visibles para la comunidad y durante su desarrollo se plantea una actitud de apertura, cooperación y debate que enriquece los resultados y la formación de los participantes. Se trata de una metodología estrechamente relacionada al aprendizaje cooperativo, con notable potencial para mejorar las relaciones entre los alumnos, profesorado y comunidad, pues crea un ambiente horizontal (Vergara, 2015).

A su vez, se han desarrollado las denominadas “comunidades de aprendizaje”, que son proyectos educativos que combaten el fracaso escolar mediante la reinención del concepto de “centro educativo” de modo que el aprendizaje no recaiga únicamente en manos del profesorado, sino que se reparta también entre las familias, asociaciones de barrios, voluntariado etc. El objetivo de estos proyectos es ofrecer una educación igualitaria en el contexto de la sociedad de la información presente. Para que estas cumplan su función, deben considerarse una serie de principios: la búsqueda de sistemas de organización escolar alternativos a los tradicionales, la conversión del centro escolar en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, la promoción recíproca de altas expectativas, la planificación de la enseñanza como una herramienta útil para los objetivos concretos de la comunidad, el desarrollo de la autoestima, la evaluación continua, la consideración igualitaria de las opiniones de toda la comunidad, el liderazgo compartido y por último, la educación entre iguales (Flecha, 2002).

Por último, cabe destacar la corriente pedagógica de “Reggio Emilia”, que se enfoca en concebir a los alumnos como personas capaces de aprender por sí mismos, de forma autónoma, colaborativa con los miembros del entorno y guiados por el docente. Algunos de los principios a destacar son: el rol del estudiante como protagonista del aprendizaje, el papel del docente como colaborador, la promoción de las relaciones y aprendizaje más allá del aula, el desarrollo de las capacidades de investigación, la tendencia a la multidisciplinariedad y la importancia del compromiso con la comunidad y la sociedad (Aller, 2020).

4.2 Reflexión de lo investigado y postura del proyecto

El apartado 4.1 *Estado de la cuestión* se centró en la investigación de la “creación visual” y del “lenguaje visual” desde diferentes perspectivas. Antes de concretar el criterio teórico del proyecto, es conveniente realizar un resumen de todo lo visto, pues la postura del proyecto se sostiene en lo investigado.

En primer lugar; se definieron los conceptos recién mencionados, alrededor de los cuales gira el proyecto; se expuso la predisposición genética y evolutiva del ser humano a comunicarse visualmente de forma funcional; se analizó la omnipresencia del lenguaje visual a través de la historia y la adaptación de este a las necesidades de cada tiempo y lugar; se estudió la diversificación de las creaciones visuales, su optimización y aceleración productiva y el incremento de la divulgación y consumo de las mismas hasta la fecha actual, la cual no conoce precedentes y a partir de ello, se afirmó que es necesaria la toma de conciencia generalizada sobre qué es y cómo funciona el lenguaje visual.

En segundo lugar; se mostró a la creación visual como un reflejo de la sociedad a lo largo del tiempo y como un medio que ha cumplido fines de diferente tipo para los seres humanos; se incidió en que la predisposición evolutiva hacia la creación

visual es tal, que, incluso en las generaciones recientes, los niños comienzan a dibujar de forma innata, algo que no sucede con la escritura; se analizó hasta qué nivel se ven beneficiadas las materias no visuales a través de los recursos gráficos, junto a su explicación neurocientífica; se reflexionó sobre las asignaturas que estudian canales de comunicación y el porqué de su relevancia en la educación; se cuestionó la situación de que las artes plásticas queden infravaloradas en el sistema educativo a pesar de instruir en el uso e interpretación del canal comunicativo visual; se afirmó que la creación visual responde a un lenguaje muy influyente en la actualidad, el visual y se informó de las consecuencias tan negativas a las que conduce la condición del “analfabetismo visual”.

En tercer lugar; se contrastó la predisposición evolutiva humana hacia la creación visual con un impactante fenómeno dado, el de la notable tendencia al abandono de la misma; se analizó el desarrollo de las habilidades plásticas en función de la edad de los más jóvenes y se señaló el temprano punto en el que su uso decrece, algo que sucede incluso en alumnos anteriormente motivados para realizar esta práctica.

En cuarto lugar, se enunciaron posibles causantes del problema del abandono de la creación visual como son: el hecho de que desde la escuela primaria se le va restando cada vez más importancia; la concepción infantilista que tiene la educación y la sociedad en general de ella; la obsesión de la educación por priorizar las enseñanzas “operativas”; los criterios de corrección, recurrentes e inflexibles; el no concebir la creación visual como un lenguaje; la ignorancia del lenguaje visual en el día a día.

En quinto lugar, se facilitaron una serie de observaciones relacionadas a la concepción de la corrección en la creación visual, tales como: la influencia de las autoridades artísticas en la educación visual de la población y por lo tanto, la definición de su criterio, junto al hecho de que dichas autoridades no abarcan todos los tipos de arte correcto existentes; el factor del gusto y la influencia de la clase social en el mismo; la existencia de creadores orientados a explotar gustos concretos para alcanzar el éxito; la relevancia de una enseñanza gráfica que no coarte a los creativos; el diseño como herramienta unificadora de disciplinas, valores y con influencia social; la funcionalidad de la creación visual.

En sexto y último lugar, se describieron varias metodologías educativas y proyectos de centro que se han tenido en cuenta para aportar una solución a los problemas analizados. Estos recursos han sido desarrollados y promovidos por personas con interés en provocar una evolución que aleje a la educación actual y futura de las prácticas tradicionales que se encuentran anticuadas.

Como se puede percibir, el recorrido de la investigación ha sido el siguiente: se ha expuesto la relevancia de la creación visual y su lenguaje a lo largo de la his-

toria humana, se le ha dado la importancia que le corresponde actualmente, se ha planteado el problema del abandono de la creación visual, analizado posibles motivos de este, incidido en la idea de la buena creación visual y finalmente, descrito metodologías que faciliten solucionar el problema.

Una vez se ha recordado esto, es momento de reflexionar sobre varios aspectos del lenguaje visual y su situación en el sistema educativo español antes de seleccionar las dificultades a salvar y concretar la postura del proyecto.

Antes que nada, la creación visual se percibe a través de un canal comunicativo, el visual y se interpreta mediante el lenguaje visual, el cual es más universal que el lenguaje escrito y hablado. Esto último se debe a que la representación de un elemento con el suficiente nivel de iconicidad, será comprendido como lo que es independientemente de la cultura del receptor; esto es algo que no sucede con el lenguaje oral y escrito. Por ejemplo, la fotografía de un cuervo, traerá el concepto de dicho animal a la mente de todos los que la vean, sin embargo, leer o escuchar “cuervo” en español, japonés, ruso y un largo etcétera, solo significará algo para quienes entiendan la lengua pertinente.



122) I Am a Hero: <https://cutt.ly/UnZmrDf>



123) Pulp Fiction: <https://cutt.ly/LnZmoOi>

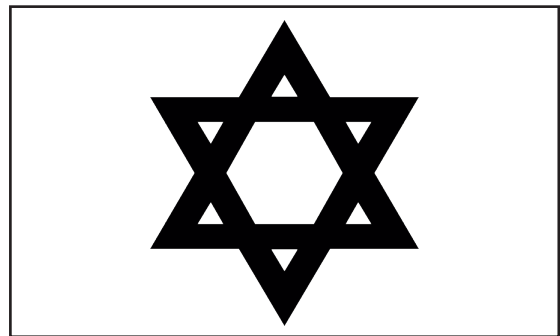
Con una imagen puede describirse a prácticamente cualquier persona una escena en un golpe de vista, lo que supone un ahorro de tiempo y la ya mencionada internacionalidad. Esto puede apreciarse en las imágenes de arriba, la de la izquierda corresponde a una viñeta del manga *I Am a Hero*, por Kengo Hanazawa, en la que se aprecia al personaje empuñando un arma dentro de un metro y la de la derecha es un fotograma de la película *Pulp Fiction* de Quentin Tarantino, donde se distinguen a dos personas bailando en una pista con público por detrás.

Sin embargo, la capacidad de realizar creaciones visuales que puedan comprender prácticamente todos, con independencia de la cultura, no aísla al lenguaje visual de la influencia cultural y por tanto, de los códigos que surgen a partir de ella, códigos que no son totalmente universales, de los cuales existen numerosos ejemplos. En primer lugar, los signos representan gráficamente elementos concretos, a este grupo pertenecen las letras y notas musicales, asociadas en ambos casos a sonidos. En segundo lugar, los símbolos se conectan a ideas

abstractas, como la paz, la religión, el amor, entre otras y en relación a ello, es interesante retomar la idea del cuervo, pues los animales, al igual que otros elementos, pueden tener valores simbólicos, en este caso se puede comparar la diferencia cultural entre los cuervos de Odín, Hugin y Munin, que representan al “pensamiento” y la “memoria”, con la actitud de la traición a la que lo asocia el refrán español “cría cuervos y te sacarán los ojos”. En tercer lugar, los colores pueden tener connotaciones legales, políticas, pasionales, climáticas, etc; en el caso del tono rojo estas podrían ser: prohibición, ideología de izquierdas, deseo y altas temperaturas, respectivamente. En cuarto lugar, del mismo modo, los estilos artísticos, que coordinan un conjunto de rasgos estéticos, tienen valores asociados algunos son: el clasicismo, relacionado a la armonía, el raciocinio, la sobriedad y la simplicidad; el art nouveau, que se conecta a la: naturaleza, asimetría, sensualidad y estilización; el dadaísmo, vinculado a la burla, provocación y crítica de los cánones establecidos y el pop art, enlazado a la moda, el capitalismo y el consumismo. En esta página pueden apreciarse: arriba a la izquierda, el signo kanji japonés correspondiente a “Fuego”; arriba a la derecha, al símbolo del judaísmo, la estrella de David; abajo a la izquierda, el rostro del payaso de la película de horror *IT* por Andrés Muschietti, en el que se combinan el rojo y amarillo, los cuales, en este caso se asocian a la sangre y al peligro respectivamente; por último, abajo a la derecha, el *readymade* de *La Fuente* por Marcel Duchamp, que trasmitía la idea de que cualquier objeto podía ser arte si se mostraba y definía como tal.



I24) Kanji “Fuego”: <https://cutt.ly/KnZmmxG>



I25) Estrella de David: <https://cutt.ly/ynZmEkm>



I26) IT: <https://cutt.ly/ynZmPHI>



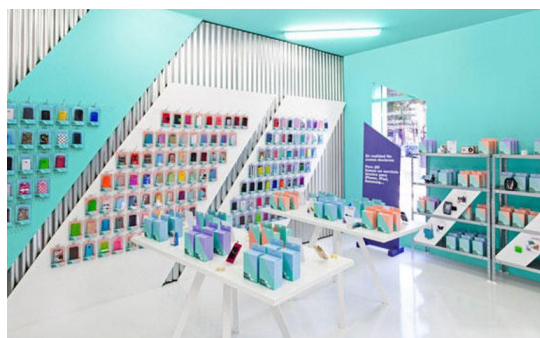
I27) La Fuente: <https://cutt.ly/8nZmDC4>

En definitiva, el lenguaje visual tiene una dualidad interesante. Por un lado, si se emplea el suficiente nivel de iconicidad, es capaz de transmitir información de forma más universal que los idiomas hablados y escritos, mientras que por otra, cuenta con códigos originados por las culturas que necesitan ser estudiados para que la comunicación resulte efectiva. Si a ello se le suman los hechos investigados de que: ha sido y sigue siendo el reflejo de la historia humana, los niños aprenden a dibujar antes que a escribir de forma innata, el grado de consumo de mensajes gráficos actual no tiene precedentes y el cerebro recuerda mejor lo visual que lo oral y escrito; hay motivos más que suficientes para afirmar que la comprensión del lenguaje visual es imprescindible para que cualquier miembro de la sociedad esté preparado para valerse por sí mismo de forma plena en el mundo.

Sin embargo, el nivel de desarrollo de la educación visual actual, encargada de formar en el mencionado lenguaje, dista mucho del necesario. Ya se trató precedentemente que los adultos que dicen “no saber dibujar” se relacionan con lo visual diariamente y toman decisiones de dicha índole, con respecto a ello, debe darse importancia a que las personas son permeables a las connotaciones de los códigos visuales, aunque no se den cuenta. No es ninguna casualidad que las tiendas tecnológicas utilicen tonos fríos, como el azul y acromáticos para transmitir futuro y elegancia respectivamente o que las marcas ecológicas recurran a colores verdosos y terrosos, usualmente asociados a la naturaleza; todo ello se emplea en publicidad, propaganda, identidad corporativa y un largo etcétera, a los receptores de los estímulos correspondientes se les redirigen las ideas preconcebidas vinculadas al sujeto del estímulo y muchos de ellos no se dan cuenta siquiera de que esto sucede, por lo que todavía menos van a poder dar explicación del motivo por el que ocurre y reflexionar que quizá lo que pensaron ha sido inducido de forma externa e intencionada. En las dos imágenes siguientes se aprecian tiendas tecnológicas con el objetivo de mostrar sus similitudes en la selección cromática.



128) Tienda de consolas: <https://cutt.ly/5nZm2jM>



129) Tienda de móviles: <https://cutt.ly/lnZm4Rr>

La situación recién mencionada es una de las tantas a las que conduce el analfabetismo visual: la permeabilidad inconsciente ante prejuicios provocados, la falta de pensamiento crítico, la atrofiada creatividad, la incapacidad de representar gráficamente aquello que se desea etc.

Cabe recordar que el analfabetismo escrito lleva siglos combatiéndose en España, la Ley Moyano de 1857 fue la primera en contar con un principio de gratuidad relativa para aquellos niños con padres que no pudiesen costeársela (Sevilla, 2007) e incluso a día de hoy la alfabetización escrita no es total (Idex Mundi, 2020). Es coherente el interés por erradicarla, pues la escritura es uno de los principales canales comunicativos de la humanidad y hasta hace relativamente poco, el único junto al visual que podía ser conservado, pues no fue hasta 1857 que se inventó el fonógrafo, primer dispositivo capaz de grabar sonido.

Por el contrario, la alfabetización visual es todavía considerablemente elevada y debido a la relevancia del lenguaje visual para los seres humanos se hace urgente ponerle remedio, más aún en el contexto actual. Sin embargo, el sistema educativo todavía no se encuentra organizado para paliarla, ni parece estar encaminado a ello, ya que es uno de los agentes que, de forma contraproducente, infantilizan la creación visual mediante la jerarquía de materias estipulada, que, entre otras cuestiones, sitúa a la Educación Plástica Visual y Audiovisual como optativa a partir de 3º de la ESO, a la edad de 14 años, tan solo cuatro años después de que el alumnado haya alcanzado la franja de edad a partir de la cual, cognitivamente, dispone de inimaginables capacidades expresivas visuales, 10 años, una edad en la que, asimismo, ya comienza a abandonar el dibujo y en la que hace tiempo que se encuentra escolarizado. Tal como afirma Paramio (1996), “El modelo de sociedad depende de la educación”. Si la sociedad es mayormente analfabeta visual, debe haber errores que solucionar en la educación que reciben los individuos que componen la correspondiente sociedad.

Es a partir de la ESO, e incluso de mediados de esta, cuando los estudiantes pueden desentenderse totalmente de la educación visual, por lo que el proyecto se centrará en la etapa de la ESO y no se analizarán las dificultades seleccionadas en una fase posterior. Los obstáculos sobre los que se llamará la atención son: en primer lugar, lo gráfico se concibe como una disciplina artística, no como el complejo y omnipresente lenguaje que es; en segundo lugar, la creación visual no se presenta como una herramienta funcional, a pesar de que cada vez se sostiene menos la teoría del “arte por el arte” incluso en las manifestaciones más antiguas; en tercer y último lugar, los inflexibles criterios de corrección condicionan a numerosos creativos.

Concebir lo gráfico únicamente desde la vertiente artística tiene consecuencias como, por un lado, el obviar al resto de manifestaciones visuales, motivo por el cual muchos adultos piensan que se encuentran al margen de esta cuestión aunque aboceten un mapa, decoren la casa, se maquillen, seleccionen un champú antes que otro etc. y por otro lado, el exigir en la materia de artes plásticas la demostración de habilidades propias de un artista en lugar de las de una persona que, sencillamente, habla y entiende el lenguaje visual adecuadamente, en este

sentido, es oportuno recordar el ejemplo de que las personas no dejan de escribir por no ser poetas o escritores.

Percibir la creación visual como una práctica no funcional la relega a una posición accesoria, propia de las actividades del ocio, no del trabajo. Si se mantiene ese punto de vista, no es de extrañar que se infantilice la educación plástica en el sistema educativo actual, pues dicho sistema prioriza lo que considera que los estudiantes adolescentes van a necesitar conservar en su etapa adulta para alcanzar un buen futuro.

Corregir de forma recurrente e inflexible deriva, en primer lugar, hacia el detrimento de la creatividad; en segundo lugar, hacia la dependencia del estudiante a la aprobación externa; en tercer lugar, hacia la frustración e incluso el abandono del alumnado incapaz de adaptarse a los cánones establecidos.

A partir del análisis del lenguaje visual y de los errores anteriores se han concretado las siguientes siete afirmaciones que componen la postura del proyecto.

En primer lugar, la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual debe concebirse principalmente como un medio de alfabetización visual, más que como tan solo un entorno en el que formar artistas en base a unos cánones o como un tiempo de ocio infantilizado. En dicha materia ha de aprenderse a reconocer las omnipresentes manifestaciones gráficas, a interpretar los mensajes de las imágenes y a transmitir otros a través del mismo medio, si la comunicación es exitosa, el alumno se ha formado visualmente y la materia ha cumplido con su función principal.

En segundo lugar, ha de ponerse en valor y práctica la funcionalidad de la creación y lenguaje visual, la cual se remonta a las primeras producciones de la historia. Es importante aclarar que una función puede derivar desde representar con un logotipo los valores de una empresa, hasta desestresarse sobre el papel tras un mal día. La toma de conciencia puede conseguirse a través de la visualización y análisis de casos reales; pero aún es más efectivo hacer proyectos con repercusión en el entorno cercano, después de la oportuna investigación de ejemplos reales, esto se debe a que los alumnos, a través de su propia experiencia, comprueban que lo que han ejecutado ciertamente sirve para algo. El ABP es una metodología basada precisamente en promover dicha clase de experiencias educativas y en el bloque de la proyección didáctica se profundizará en ella.

En tercer lugar, el alumnado necesita entrenar más la creatividad. Existen abundantes técnicas creativas, que se tratarán más adelante en detalle y muchas de ellas tienen en común el factor de la experimentación. Debe señalarse que en la fase de experimentación no conviene hacer valoraciones sobre el trabajo del alumnado, sino animarlo a probar sin límites, pues de lo contrario, alguna idea podría reprimirse debido a que el alumno juzgue que no es adecuada, quizá en base a

una valoración que le hicieron anteriormente. Las reflexiones, valoraciones y consecuentes selecciones deben reservarse para el fin de los ejercicios de creatividad.

En cuarto lugar, es necesario concretar qué es lo “correcto” en la creación visual. En los párrafos anteriores ya se ha aludido a este concepto, por un lado, al afirmar que el alumno se ha alfabetizado adecuadamente cuando sabe utilizar el lenguaje visual y por otro lado, al sostener que existen momentos en los que las valoraciones pueden ser contraproducentes, como en los ejercicios de experimentación creativa. El presente proyecto considera que las correcciones no siempre son oportunas. A su vez, afirma que estas deben bajar el nivel de frecuencia y planearse; para así desarrollar la independencia del alumnado y que sean ellos los que se cuestionen y corrijan múltiples veces a sí mismos antes de recibir la opinión del profesor, ya que, de lo contrario, podrían crecer alumnos inseguros, incapaces de avanzar sin la aprobación externa. Del mismo modo, piensa que las correcciones han de guiarse por la función de aquello que se realiza, es decir, si una creación visual cumple la función para la que fue pensada, dicha producción es correcta; esto supone la existencia de un sinfín de posibles soluciones dispares y no por ello menos correctas; nótese que es por este mismo principio que no tiene sentido corregir durante un ejercicio de experimentación, porque la utilidad de este es descubrir qué sucede si no se plantean límites a la hora de hacer algo y a su vez puede apreciarse que se ha aplicado la misma fórmula para concretar que una persona se ha alfabetizado visualmente de forma correcta en el momento en que ha aprendido a comunicarse por medio del lenguaje visual, que es la función para la que existe.

En quinto lugar, hay que fomentar la independencia de los estudiantes, esto puede lograrse mediante la ya mencionada corrección planeada y espaciada en el tiempo junto a una serie de prácticas que capaciten al alumnado para investigar y tomar las decisiones que den una solución funcional a aquello que le es planteado, mientras el docente los guía, pero no llega a tomar las decisiones por ellos. Sobre las prácticas se profundizará en la proyección didáctica.

En sexto lugar, deben trabajarse las habilidades sociales como un medio; por una parte, para incentivar la creatividad y, por lo tanto, la obtención de soluciones con mayor riqueza; por otra parte, para acostumar a los estudiantes a trabajar con diferentes personalidades, situación a la que deberán enfrentarse en la realidad. Un recurso para obtener esto es el aprendizaje cooperativo, del que se hablará en el siguiente bloque.

En séptimo lugar, es importante prestar atención a los dos puntos de inflexión que se encuentran en la ESO: a partir de 4º curso los alumnos deciden a qué bachillerato dirigirse, es decir, determinan cómo especializarse; sin embargo, después de 2º curso de la ESO ya se da una primera especialización, en la que, entre otras

asignaturas, Educación Plástica Visual y Audiovisual ya no es obligatoria. Esto supone que los alumnos de 3º y 4º ya cuentan con cierta predisposición manifiesta hacia el lenguaje visual, y por el contrario, en 1º y 2º, al ser una materia obligatoria, los alumnos no tienen por qué estar interesados en lo que se aprende en ella. En todos los cursos debe realizarse una práctica educativa que ponga en valor al lenguaje visual, lo muestre como la herramienta funcional que es y con ello, alfabetice visualmente al alumnado; sin embargo, dicha práctica es más determinante si cabe en la etapa en la que todavía es obligatoria, porque, de no conectar con el alumnado entonces, es posible que se desentiendan de la creación visual y se sumen a los analfabetos visuales, en 3º y 4º, por lo menos, la han elegido.

Fruto de estas siete afirmaciones se ha concluido que la metodología que puede responder de forma más efectiva al dilema planteado es la del ABP en combinación con el aprendizaje cooperativo, dos prácticas usualmente conectadas. Esto se debe a que de esta forma es posible, precisamente: reconocer la omnipresencia y utilidad del lenguaje visual mediante la propia experiencia, trabajar la creatividad para buscar soluciones, evaluar con coherencia a la naturaleza de la fase del proyecto, asociar la corrección a la consecución del objetivo del trabajo en lugar de a unos cánones subjetivos, desarrollar la independencia de los alumnos, fomentar las habilidades sociales y adaptar el nivel de dificultad a la etapa educativa correspondiente. La metodología se analizará en mayor profundidad en el bloque de la Proyección Didáctica.

5. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

La proyección didáctica se articula en las actividades realizadas en el IES Jabalcuz con los cursos de 2º y 4º de la ESO durante el periodo de prácticas.

5.1 Metodología

Tal como se explicó en el apartado anterior, el ABP y el aprendizaje cooperativo se relacionan de forma recurrente, tanto es así que los libros que describen el ABP suelen integrar al aprendizaje cooperativo dentro del proceso para su aplicación, pues lo enriquece. A continuación, se tratará, en primer lugar, el ABP en detalle, relacionado al aprendizaje cooperativo, en segundo lugar, varios puntos a destacar sobre el aprendizaje cooperativo y en tercer y último lugar, técnicas creativas capaces de potenciar la efectividad de los dos recursos recién aludidos.

5.1.1 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Para comenzar, es conveniente recordar la *Pirámide de Glasser*, que ya fue mencionada en la fundamentación epistemológica. En ella, William Glasser expone que solo recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos; fue hasta dicho porcentaje que se analizó antes, para dar una explicación científica del por qué los medios visuales facilitan la enseñanza, pero hay vías que permiten un mayor aprendizaje que las ya nombradas; concretamente, también recordamos un 50% lo que vemos y oímos a la vez, un 70% lo que debatimos, un 80% lo que hacemos y un 95% lo que enseñamos. En la siguiente imagen se puede ver la *Pirámide de Glasser* completa.



130) Pirámide de Glasser: <https://cutt.ly/ZnZQfM0>

En este sentido, como se apreciará a continuación, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP se centra en aprovechar los niveles más efectivos para el aprendizaje según la *Pirámide de Glasser*.

Pero, antes que nada, debe definirse en qué consiste el ABP: esta metodología se basa en fomentar el aprendizaje del alumnado a través de experiencias educativas conectadas a su realidad y con ella se desarrolla una obra final que permite trabajar de forma significativa los contenidos de la materia durante el proceso, con el cual se trabaja la independencia de los estudiantes (Vergara, 2015).

Según Vergara (2015) existen una serie de motivos por los que el ABP es una metodología que optimiza profundamente el aprendizaje en comparación a las más tradicionales.

En primer lugar, el aprendizaje es un acto intencional, cuando más se aprende, es cuando se quiere aprender, ya sea fruto de la necesidad, ocio, intereses personales u otros detonantes. Para que esta clase de instrucción pueda producirse, debe existir un estímulo que despierte en el estudiante la intención por comenzar la acción que le permitirá aprender durante el proceso de ejecución de la misma. El ABP se especializa en localizar y adaptar las ocasiones estimulantes para despertar dicha intención en los estudiantes que realizarán un proyecto, y por lo tanto, llevarán a cabo la acción; ello con el docente como guía. Todavía ciertos profesores y centros educativos se muestran escépticos respecto a la funcionalidad del ABP. Sin embargo, siempre que, por una parte, los docentes renuncien a ser la única fuente de conocimiento para pasar a ser un gestor del aprendizaje y que, por otra parte, los centros educativos se comprometan a dotar a sus alumnos de competencias que apliquen de forma práctica; se trata de una metodología abaricable y con la que se pueden obtener resultados destacados (Vergara, 2015).

En segundo lugar, el acto de aprender es útil, se aprende para cumplir un objetivo. En este sentido, ha de recordarse que hace pocas décadas, los estudiantes con buenas trayectorias académicas tenían su futuro medianamente asegurado; pero hoy no sucede así, en un presente de constante cambio en el cual no se sabe si dentro de poco otra profesión dejará de ser requerida, pues no es extraño en la actualidad haber cambiado múltiples veces de oficio. En la educación tradicional, se transmiten contenidos como verdades inalterables cuya utilidad dice situarse en el futuro, a través de materias separadas entre sí; pero los jóvenes no tienen razones para confiar en ello, debido a la incertidumbre por cómo será siquiera ese futuro. Es por esta razón que debe educarse para desarrollar capacidades que no dejen de ser provechosas con el paso del tiempo. En el contexto actual, es necesario aprender a adaptarse al cambio, para lo cual, la actitud creativa, utilizada para resolver problemas, es crucial. El ABP se aleja de las aulas cerradas y las simulaciones, en su lugar, invita a que los alumnos utilicen la rea-

lidad como una herramienta en la que intervenir para aprender (Vergara, 2015).

En tercer lugar, el ABP es capaz de conectar el currículo con los intereses de los estudiantes, por lo que no se trata de un incentivo de la motivación a costa del aprendizaje, todo lo contrario. Sin embargo, para que este tipo de enseñanza sea práctica debe cumplir con tres criterios: el grupo, formado por los alumnos y docentes, han de poner en común sus intereses, entre los que se encuentra cumplir con el currículo, una vez hablados, debe negociarse el desarrollo de un proyecto que satisfaga a todos; los proyectos han de verse afectados por el contexto e influir en la realidad de los miembros del grupo y por último, tiene que ofrecerse una experiencia educativa a los alumnos, es decir, los contenidos han de ser una herramienta que los alumnos interioricen en sus procesos de pensamiento y entendimiento de su realidad, no algo que retengan artificialmente (Vergara, 2015).

En cuarto lugar, hay que tener en cuenta la forma en la que aprenden los alumnos desde el punto de vista psicosocial y biológico. El cerebro es flexible, no se desarrolla únicamente en las edades tempranas, sino que, a lo largo de la vida, se adapta a su entorno mediante del crecimiento de las zonas más utilizadas, de hecho, según Blakemore (2008) esta adaptación puede darse en los adultos en tan solo cinco días. Los neurobiólogos también afirman que no son tanto las ideas en sí mismas como la pasión por estas lo que mueve a las personas (Lakoff, 2007); recuérdese que la educación tradicional procura enseñar de forma plenamente racional, sin embargo, la neurociencia contradice la eficacia de estas prácticas, pues se ha demostrado que las emociones potencian el aprendizaje. Además, el cerebro aprende para llevar a cabo acciones contextualizadas; es decir, que el conocimiento que no se utiliza, se desecha y el acto del aprendizaje se realiza en relación a un entorno que condiciona este proceso; por lo que las estrategias de enseñanza han de estimular la intervención activa, adaptarse al entorno y a la comunidad presente en este. Por último, debe tenerse presente cómo funciona el aprendizaje basado en la experiencia: primero, algo causa la suficiente impresión para querer aprender, seguidamente, se analiza y reflexiona sobre la experiencia y sus consecuencias, más adelante, se plantean hipótesis y por último, se contrastan las teorías en la realidad para actuar en consecuencia. En resumidas cuentas, se aprende de forma óptima mediante la coordinación de la razón, la emoción, la relación social y el cuerpo, cuatro dimensiones que pueden abarcarse si se aplica el ABP (Vergara, 2015).

En quinto y último lugar, conviene reflexionar sobre una serie de aspectos que influyen en el docente a la hora de cumplir con su trabajo. La programación es un documento que se les exige a los profesores y usualmente se plantea de forma rígida, en especial el apartado de la evaluación; este es un obstáculo que hace dudar a múltiples docentes al momento de actualizar su forma de trabajar. Sin embargo, es factible limpiar de tecnificación a este procedimiento y conseguir

que se transforme en una estrategia capaz de tolerar un proceso de trabajo no lineal y resultados abiertos, aunque no por ello de menor calidad; las estrategias no buscan anticipar la solución correcta, sino que admite rodeos, soluciones de problemas, improvisación, es decir, flexibilidad. Es óptimo concebir la programación como una estrategia en el ABP, pues es lo que permite sacar mayor partido a esta metodología. Los objetivos deben entenderse como una dirección hacia la que se dirige el grupo, que engloba el destino del proyecto, su funcionalidad y lo que se espera aprender durante el proceso de ejecución. Asimismo, es oportuno recordar que la evaluación es más que la calificación final; pues, mientras que evaluar es a su vez una actitud de guía, una herramienta de reflexión, un acto de investigación, un diálogo y un instrumento que orienta la acción; calificar es tan solo el juicio final, que tiene sentido en la medida en que se ha evaluado durante el desarrollo del proyecto, de lo contrario, es un número vacío (Vergara, 2015).

Por lo que, como recapitulación, el ABP facilita que los alumnos aprendan con interés mientras asegura la calidad del trabajo, concibe los contenidos como una herramienta útil en la vida real, tiene en cuenta cómo aprenden los alumnos desde un punto de vista psicosocial y biológico y finalmente, propone programaciones más flexibles y evaluaciones más profundas y efectivas sin que ello suponga un incremento excesivo de la carga de trabajo.

Vergara (2015) también describe las etapas generales a través de las que se desarrolla un proyecto organizado mediante la metodología del ABP y enfatiza sobre una serie de cuestiones a atender en cada una de las fases.

Antes que nada, es necesario identificar un acontecimiento con la suficiente relevancia educativa para justificar el desarrollo de un proyecto. Cabe destacar que las ocasiones de aprendizaje pueden ser espontáneas, inducidas por el profesorado u otros miembros de la comunidad educativa, planeadas para una fecha relevante, encargadas por el centro, etcétera. Para evaluar el potencial educativo de la ocasión, por una parte, el docente o docentes deben preguntarse si esta permite emplear los contenidos de la materia o materias implicadas como una herramienta funcional para la consecución del proyecto, para que tenga sentido realizarlo en dichas horas y por otra parte, se ha de realizar un análisis DAFO del mismo, es decir, estudio de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, que permita tener en cuenta el contexto, pues es posible que: no haya suficientes profesores involucrados para llevar adelante la propuesta (debilidad), existan recursos suficientes (fortaleza), el proyecto pueda sesgar la participación de las familias (amenaza), el trabajo implique al centro en un proyecto de servicio comunitario (oportunidad), entre otras situaciones. De esta forma es como se reconocen las oportunidades de interés educativo cuyo desarrollo es factible (Vergara, 2015).

A continuación, hace falta conseguir que el grupo se interese por la cuestión seleccionada y decida seguir indagando en ella a través de un proyecto. Para esto es crucial acercar la ocasión a los intereses de los miembros de la clase, con el objetivo de que se identifiquen con ella y así se produzca la conexión que estimule la acción, para lo cual son eficaces algunos recursos como: lo audiovisual, las redes sociales, la gamificación, la relevancia en el entorno comunitario, entre otros. Durante esta fase es importante crear espacios de debate en el que todos puedan expresar libremente sus impresiones sobre el acontecimiento, para, seguidamente, negociar las condiciones en las que se producirá el aprendizaje, tales como plazos, medios a emplear, actividades a realizar, reorientación de la temática, etc. (Vergara, 2015).

Más adelante, hay que determinar qué saben los alumnos acerca del asunto tratado, al igual que sus dudas y motivaciones, que son las que indican qué quieren averiguar sobre el tema. Con esta finalidad, se debe recoger el conocimiento grupal, expresar las inquietudes de obtención de conocimiento, diferenciar entre los puntos de opinión y los que necesitan de una investigación para ser contrastados, reconocer las dudas planteadas y los saberes que han de ponerse en práctica para resolverlas, formular preguntas que fomenten el intercambio de conocimientos y finalmente, plantear retos relacionados a lo tratado que permitan acordar líneas de investigación, tanto para los alumnos como para los docentes (Vergara, 2015).

Una vez se han concretado las líneas de investigación, es fundamental que el grupo las presente, analice y debata sobre ellas, para así, reorganizarlas, ampliarlas e incluso unir algunas de ellas que se encuentren estrechamente relacionadas. Para realizar este proceso de investigación y análisis, el grupo debe acordar un plan de trabajo y comprometerse a cumplirlo. Durante esta etapa, en numerosas ocasiones, será oportuno apoyarse en el trabajo cooperativo, las TICs o las técnicas de pensamiento creativo, como es el caso de la lluvia de ideas. Los docentes han de encargarse de conectar lo investigado al currículo, asesorar en lo que a la calidad de las fuentes de información se refiere, ofrecer métodos para resolver problemas científicos y sociales, fomentar nuevos análisis y conectar lo investigado con la comunidad. Debe tenerse en cuenta que la etapa de investigación se basa en la negociación igualitaria, compromiso individual, cooperación y toma de decisiones consensuada (Vergara, 2015).

Seguidamente, llega el momento de preguntarse qué hacer con lo investigado y cómo mostrar el trabajo elaborado a la comunidad. En varias ocasiones el proyecto habrá sido planteado con la intención clara de desarrollar un producto predeterminado, pero habrá otras en las que no sea así y es en dichos casos en los que es importante incentivar al alumnado para que decida qué forma darle a su trabajo. Existen múltiples vías para visibilizar un proyecto, tales como: producciones ar-

tísticas, intervenciones en el territorio, organizaciones de eventos, realización de visitas o viajes, emisiones a través de los medios de comunicación, etc. Es clave visibilizar lo hecho de forma que todo el grupo, alumnos y docentes, se sientan orgullosos del trabajo y lo que han aprendido en el proceso; pues de esta forma, comparten el conocimiento con otros y también lo arraigan más en ellos mismos, debido al impacto emocional positivo que esta acción provoca (Vergara, 2015).

Durante el desarrollo del proyecto conviene crear un registro que permita a los participantes situarse en la fase del trabajo en la que se encuentren en cada momento, narrar la evolución del mismo, recopilar la información aportada por los miembros del grupo, registrar los errores y aciertos observados junto a las tomas de decisiones derivadas de ellos y visibilizar el proyecto a la comunidad. Existen varios tipos de soportes, tanto analógicos como digitales, algunos ejemplos son: los paneles de post-it, dibujos en papel continuo, classroom, youtube, etc. (Vergara, 2015).

Finalmente, la evaluación debe concebirse como un proceso de reflexión centrado en analizar los resultados del aprendizaje para orientar así nuevos aprendizajes y esta reflexión ha de buscar responder al qué se ha aprendido, cómo afecta esto en el día a día y qué se decide hacer con ello. No es recomendable que la evaluación se limite a calificar, pues en el momento en que esta se aleja de la utilidad de lo evaluado y se utiliza con el único fin de etiquetar al alumnado, deja de tener sentido para el desarrollo académico. Existen recursos como los portfolios, las rúbricas y dianas de autoevaluación que facilitan y enriquecen el procedimiento aludido (Vergara, 2015).

En resumidas cuentas, el ABP es una metodología orientada a aplicar los contenidos de las materias como una herramienta útil con la que intervenir en la realidad y esta se aplica a través de unos pasos generales, que son: la identificación de un estímulo con valor educativo, la incitación del interés en el grupo por la temática, la recopilación de los conocimientos existentes y las inquietudes por saber, la concreción de líneas de exploración e investigación en sí misma, y finalmente, la presentación a la comunidad. Por último, durante los pasos mencionados, se recomienda crear un registro del desarrollo del proyecto y es crucial realizar una evaluación a lo largo del mismo, no únicamente un juicio numérico conclusivo.

El ABP, a pesar de su capacidad para fomentar el aprendizaje significativo, es una metodología cuyo uso produce ciertas dudas a parte de los docentes y centros de estudios. En este sentido, Vergara (2015) aporta una serie de consejos para facilitar su implantación en los centros.

El ABP se enriquece de la interrelación entre las personas y por lo tanto, sus piezas clave son los individuos que desarrollan el proyecto. Es por esta razón que todos

los participantes del mismo han de comunicarse en un plano de negociación en el que se respete la diversidad de los implicados, se planteen las posiciones, se acuerden los niveles de participación, se escuchen las opiniones y se informe de los intereses que cada miembro tiene en el trabajo. En este sentido, para que el ABP se integre adecuadamente en el centro, debe tenerse en cuenta que los componentes del proyecto no son únicamente los alumnos y el docente, también lo son el resto del centro y en ocasiones el exterior del mismo, esto depende del impacto de cada caso. El trabajo afecta y se ve afectado por el entorno, incluso en los proyectos poco ambiciosos; en estos casos, simplemente con procurar no importunar al resto de la comunidad mientras se ejecuta el pequeño proyecto, ya se tiene presente el contexto y por lo tanto, se promueve una imagen positiva en el centro en relación al ABP, en lugar de la de una metodología aparatosa e inoportuna; por supuesto, cuanto más ambicioso sea el trabajo, más factores del entorno y comunidad habrá que atender, tales como los niveles de implicación de personas no pertenecientes al grupo promotor del proyecto (Vergara, 2015).

El ABP puede practicarse tanto por la totalidad del centro y participantes exteriores al mismo como por una única clase y docente. En este sentido, existen tres niveles de participación: el del grupo promotor, que corresponde a los que impulsaron el proyecto en primera instancia y se responsabilizan de que este se concluya; el de los participantes parciales, a los que pertenecen miembros que aportan puntualmente al proyecto y finalmente, el de la comunidad informada, que, como su nombre indica, recibe la información de la existencia del proyecto y puede asistir a los actos de visibilización del mismo. Lo óptimo es que el grupo promotor utilice recursos para informar a la comunidad tanto del desarrollo del proyecto como de su actitud de apertura a la participación externa, para que así, esta se sienta bienvenida a colaborar y el trabajo y comunidad se enriquezcan (Vergara, 2015).

La implantación del ABP genera inseguridad entre parte de los docentes, a pesar de que existe la inquietud por actualizar los métodos de enseñanza tradicionales. Ello sucede a causa de la rigidez, la cual afecta a: la organización, la rutina de trabajo del resto de docentes, lo que esperan los alumnos respecto a la práctica del aula y las expectativas de las familias en lo asociado a los resultados académicos de sus hijos. Dado que emplear el ABP supone un punto de inflexión en lo que al modo de hacer se refiere, debe incorporarse poco a poco, al principio con proyectos poco ambiciosos y conforme se incrementa la seguridad y se visualicen los resultados, subir el nivel. Durante el desarrollo de los proyectos debe darse valor públicamente a los factores atractivos del ABP para facilitar su acogida, los cuales son: en primer lugar, que con su aplicación, las relación entre los alumnos y docentes se hace más cercana y horizontal, lo que incrementa la complicidad y un ambiente agradable de trabajo; en segundo lugar, que el aprendizaje se hace

visible y accesible a la comunidad, lo cual aporta prestigio a la escuela, al producir trabajos útiles y relevantes, lo que sitúa al centro a la vanguardia en lo relacionado a las prácticas pedagógicas aplicadas; en tercer y último lugar, que a lo largo del proceso, los alumnos no memorizan los contenidos para emplearlos en un examen y seguidamente olvidarlos, sino que los aplican de forma práctica en sus vidas concretas, lo que supone que los interioricen de forma más férrea (Vergara, 2015).

Para concluir, hay una serie de cuestiones a considerar para asegurar la efectividad del proyecto y su buen recibimiento por la comunidad: debe darse valor a las habilidades de quienes colaboran y sacarles provecho, escuchar de forma empática de los miembros del grupo, ser flexibles con los plazos en beneficio del aprendizaje, atreverse a explorar opciones creativas, confiar en las capacidades del alumnado y el resto de participantes, no conformarse con las simulaciones y finalmente, valorar y promover el esfuerzo (Vergara, 2015).

5.1.2 Aprendizaje cooperativo

A continuación, se realizarán un conjunto de observaciones a meditar al momento de aplicar el aprendizaje cooperativo de forma adecuada.

El aprendizaje cooperativo es una herramienta que utiliza la interacción social para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y que, por lo tanto, necesita que los alumnos se coordinen entre sí. No obstante, unos grupos mal pensados pueden proporcionar el efecto contrario y suponer un obstáculo tan grande que incluso podrían aprender más mediante el trabajo individual; es por ello que no debe descuidarse la estructura de los grupos. Ha de considerarse el número de miembros, el tiempo que permanecerán los unidos y cómo se repartirán los alumnos. En lo vinculado al tamaño, si se trata de un gran proyecto, es coherente que los grupos sean mayores y quizá se subdividan para tareas concretas del mismo, al igual que si se trata de ejercicios de creatividad en los que se agradece el máximo número de mentes pensantes, es factible aunar a toda la clase durante unos minutos; en definitiva, el número se establece en función de la tarea a desempeñar. Por parte del tiempo se aconseja que los grupos no duren más de un trimestre, tanto para que los estudiantes puedan colaborar con más compañeros como para que, en el caso de que algunos estén cansados de trabajar con ciertos miembros por alguna situación desagradable dada, puedan alejarse de ese ambiente; por supuesto, si se justifica realizar algún cambio puntual, debe hacerse aunque sea antes del tiempo estipulado. Finalmente, a la hora de repartir a los alumnos, es determinante evitar que se formen algunos demasiado capaces e incapaces para la tarea propuesta; los alumnos buscarán trabajar con sus amistades, sin embargo, en la realidad uno debe tratar con personas muy dispares, es algo a lo que deben acostumbrarse; en este sentido, resulta eficaz mantener a alguna amistad

en el grupo y que el resto sean miembros menos cercanos (Zariquey, 2016).

Es posible que, incluso en grupos bien estructurados, puedan darse ciertas situaciones poco deseables, tales como que: unos trabajen y otros se copien; algunos no participen, ya sea porque los ignoran o porque ellos se desentiendan; no se respeten las ideas ajenas; no se atiende a los miembros que soliciten ayuda, etc. Cuando un grupo coopera de verdad, se percibe que: quienes pueden ayudar, lo hacen; todos son necesarios para cumplir el objetivo; se debate respetuosamente; las opiniones se tienen en consideración; los miembros se exigen mutuamente niveles de responsabilidad; el equipo confía en sí mismo. Para promover este ambiente es efectivo: dar valor a los beneficios que otorga esta actitud para el éxito de los grupos; evitar grupos demasiado grandes, pues si no se llega a interactuar, es complicado cooperar, esto conlleva que, en los casos en que el proyecto sea muy ambicioso, convenga crear subgrupos coordinados; establecer metas comunes a todos los miembros para crear una interdependencia positiva; repartir roles a cada miembro, por ejemplo, quien se encarga de repartir las tareas entre los componentes del grupo o quien expone lo que se lleva hecho en cada momento, entre otros (Zariquey, 2016).

En las propuestas deben garantizarse las siguientes tres condiciones que conforman la “tríada cooperativa”: todos los alumnos del equipo han de ser necesarios para realizar el trabajo, el conjunto del grupo debe poder participar de forma equitativa y por último, tiene que ser factible comprobar qué ha aportado cada alumno. En primer lugar, para crear la interdependencia positiva es indispensable que cada miembro aporte una contribución única, en términos de habilidades, recursos, objetivos, rol u otra cuestión; de este modo, se valora la diversidad y nadie se aprovecha de otros miembros del grupo. En segundo lugar, debe asegurarse una participación mínima del conjunto de estudiantes y para ello resulta efectivo: el diseño de actividades basadas en turnos de participación, para que todos tengan su momento para colaborar; dividir el trabajo en tareas compaginadas y para finalizar, realizar actividades que tengan momentos de trabajo grupal e individual. En tercer y último lugar, para comprobar qué aportó cada estudiante, puede: fomentarse la autoevaluación individual y grupal, al igual que la coevaluación; crearse grupos o subgrupos pequeños, más sencillos de observar; asignarse tareas concretas a cada miembro y hacer que el nivel de cooperación sea un porcentaje relevante de la evaluación total (Zariquey, 2016).

Finalmente, al trabajar mediante el aprendizaje cooperativo, debe evaluarse la capacidad de cooperación. Al igual que en el resto de las evaluaciones, esta no se limita a la calificación, es un proceso que comienza desde el planteamiento del proyecto hasta su conclusión y posterior reflexión. Durante la evaluación se deben concretar las actitudes y destrezas que componen la competencia de la cooperación y a continuación, se han de establecer los indicadores correspondientes a los

distintos niveles de logro en las actitudes y destrezas de la mencionada competencia. Es aconsejable que participen los alumnos en la evaluación, no únicamente el docente, para lo cual existen prácticas como la autoevaluación individual, autoevaluación grupal y coevaluación; asimismo, hay recursos efectivos para este fin, como las rúbricas, escalas de valoración y listas de control (Zariquey, 2016).

5.1.3 Técnicas creativas

Dado que la metodología se orienta a promover el aprendizaje del alumnado a través de la realización de proyectos que den solución a problemas reales de su entorno, se han investigado y seleccionado un conjunto de técnicas creativas que se integrarán en el proceso de aprendizaje como un recurso para: superar bloqueos creativos, generar ideas aleatorias, buscar opciones que mejoren las existentes, etc. A continuación, se describen las que se consideran principales.

En primer lugar, la “Tormenta de ideas” consiste en la generación de ideas sin restricción alguna. Esta técnica es especialmente efectiva en grandes grupos, debido a que se beneficia del elevado número de personas pensantes. Los participantes parten de un concepto a partir del cual aportan opciones alternativas, fruto de estas nuevas ideas propuestas surgen otras y así se continúa hasta que se considera que se tienen suficientes. Para que este procedimiento sea efectivo es crucial eliminar todo juicio o crítica negativa, pues cada comentario debe sumar a lo ya sugerido (Marín, 2010).

En segundo lugar, la técnica de “Palabras aleatorias” fuerza la relación de conceptos descontextualizados, lo que posibilita crear nuevas conexiones en la mente. La aplicación de este recurso permite otorgar giros conceptuales inesperados e interesantes al trabajo que se desarrolla, además de superar bloqueos creativos (Marín, 2010). Es usual emplear un generador de palabras aleatorias de la web o abrir una página de un libro al azar para seleccionar la palabra con la que se trabajará; también puede hacerse lo mismo con una imagen aleatoria, pues representa un concepto, al igual que una palabra.

En tercer lugar, los “Seis sombreros del pensamiento” consisten en la revisión de ideas a través de seis actitudes diferentes, estas son: objetiva-neutra, lógico-negativa, optimista, creativa, emocional y organizativa. Es posible aplicar este método con una sola persona, ya que esta puede ser capaz de considerar un concepto desde los seis puntos de vista mencionados si rota de uno hacia otro; pero lo más óptimo es que exista un grupo de individuos en el que cada uno de ellos represente un sombrero y debatan qué piensan de lo realizado desde dichos puntos de vista fluidamente (Bono, 1985).

En cuarto lugar, los “Mapas mentales” relacionan conceptos, estructuran el proyecto y otorgan una visión general del trabajo; es por ello que facilitan la expo-

sición del proyecto, la identificación de problemas o puntos a pulir y también el surgimiento de nuevas ideas (Marín, 2010). Los mapas mentales pueden componerse únicamente de palabras o ser un *collage* de estas junto a imágenes, recortes, vídeos etc. existen herramientas digitales, como Padlet, que facilitan la creación de estos recursos.

En quinto lugar, la “Lista de atributos” consiste en la identificación de las características de un producto, servicio o proceso como una vía de mejora y perfeccionamiento del diseño final. Una vez se han identificado los atributos, se hacen propuestas que se consideran positivas para la llegar a una mejor conclusión de los objetivos planteados en el encargo (Marín, 2010).

En sexto y último lugar, la técnica de “Dividir el problema” permite enfocarse en cuestiones de menor complejidad que componen la totalidad del proyecto a realizar, de esta forma resulta más sencillo proponer ideas, pues estas no tienen por qué dar respuesta a todas las dificultades, tan solo a un conjunto de ellas. Una vez se han aportado soluciones a todas las partes del problema general, es cuestión de coordinarlas; se trata de un recurso eficaz ante un número de dificultades abrumador (Emprendedores, 2018).

5.2 Programaciones

La propuesta didáctica no se limita a organizar un proyecto, pues, con el objetivo de que el trabajo tenga una mayor utilidad de cara al futuro profesional, se han realizado dos programaciones, para adquirir una visión general a partir de la cual dirigirse a lo particular, es decir, los dos proyectos llevados a la práctica.

Las programaciones corresponden a 2º y 4º de la ESO en EVPA, ya que son los puntos de inflexión en lo que a especialización se refiere, debido a que a partir de 3º es optativa y después de 4º se encuentra bachillerato.

Ambas programaciones se han pensado para el mismo centro y contexto descrito con anterioridad, es decir, el IES Jabalcuz en el curso 2020-2021 y comparten la metodología, trabajo de competencias clave, objetivos de la materia y evaluación.

Debe puntualizarse en lo referido a la metodología, que se encuentra especialmente basada en el ABP, que el ABP es un contexto complejo en el que el profesorado debe ir bien preparado para improvisar en función de las condiciones que se encuentre en la realidad; dado que esta habilidad se obtiene con la experiencia y la experiencia de quien realiza el TFM es corta y a su vez muchos de los proyectos no se han podido llevar a la práctica por cuestión de tiempo, ha sido necesario hacer una previsión de propuestas de proyectos flexibles, capaces de adaptarse a las circunstancias e inquietudes del alumnado y comunidad, como, de hecho, se han adecuado en dos casos reales que se describen más adelante.

5.2.1 Contextualización del centro en el curso 20-21

Se ha elegido al IES Jabalcuz durante el curso 2020-2021 como contexto para realizar la programación debido a que este ha sido el lugar y el periodo en el que se han hecho las prácticas de profesorado y por lo tanto, los proyectos reales que se expondrán y analizarán más adelante.

En primer lugar, el IES Jabacuz se encuentra en la calle Sta. María del Valle, integrado en un entorno obrero con carencia de ciertos servicios públicos importantes, tales como: biblioteca de barrio, centro de ocio, centro cívico, asociaciones culturales... Al transitar los alrededores durante este curso se ha podido comprobar de primera mano que, en efecto, un crecimiento en los servicios públicos disponibles sería determinante para el desarrollo del alumnado, aunque, a su vez, a lo largo de la estancia en el IES Jabalcuz ha dado la sensación de que el centro pretende compensar las insuficiencias mencionadas a través de la mejora de sus instalaciones y su propia actividad, algo que, por ahora, parece estar logrando.

Este centro es público e imparte ESO, Bachillerato y varios Ciclos Formativos de Grado Superior, a su vez, es relativamente grande, por lo que los niveles de ESO llegan a dividirse hasta la letra “E” y cabe destacar que, aunque no exista el Bachillerato de la especialidad artística, se ofrecen las asignaturas optativas de Dibujo Artístico I y II y Dibujo técnico I y II, las cuales se encuentran considerablemente solicitadas.

En los años 60, el edificio se construyó con el objetivo de cumplir las funciones de un colegio de EGB y posteriormente se fue ampliando, por lo que, actualmente, se trata de un centro antiguo que requiere de un mantenimiento habitual, tanto para averías menores como para la renovación de áreas amplias, un ejemplo de estas últimas son las pistas deportivas y las zonas de tierra y maleza que cubren parte de los patios. Ahora se están llevando a cabo proyectos de mejora de las instalaciones, el más destacado es el de la obra en el patio derecho, que era un barrizal descuidado con unas escaleras de piedra peligrosas. En el momento de entrar de prácticas, ya se podía caminar perfectamente por la zona desaliñada, pero aún lo acondicionarán más y precisamente, uno de los proyectos hechos en la realidad gira en torno a dicho patio. Más adelante, se piensan arreglar las longevas pistas de fútbol y ampliar más el patio derecho, pues todavía queda una zona de tierra descuidada tras el gimnasio.

Cabe destacar que este es un centro en el que se realizan numerosos proyectos visibles e influyentes en la comunidad. Durante el periodo de prácticas se han organizado múltiples exposiciones y en considerables ocasiones, varias a la vez; las paredes se encuentran repletas de proyectos del alumnado y tanto el recibidor como la biblioteca, entre otras estancias visibles están ocupadas por actividades en vivo de forma recurrente, tales como conciertos, demostraciones teatrales

cortas bilingües, mercadillos solidarios; se han pintado un conjunto de murales, entre otros proyectos. Para que esta sea la realidad, parece que un factor clave es el hecho de que un gran porcentaje del profesorado es creativo y tiene interés por que el aprendizaje del alumnado actúe más allá del aula, dichas características del profesorado se dan en múltiples departamentos, desde dibujo y música hasta matemáticas e informática.

Debe mencionarse que en el caso de la asignatura de EVPA en 4º de ESO durante este año no ha salido elegida la especialidad en dibujo técnico, a causa del bajo número de alumnos que la eligieron y la imposibilidad de organizar el horario para agruparlos a todos. Este es el motivo por el que en las programaciones del presente proyecto no se concibe en 4º curso el “Bloque 2: Dibujo Técnico” del currículo oficial.

Por último, la situación del COVID-19 ha podido sobrellevarse de forma adecuada, pues en varias ocasiones el número de infectados decayó hasta el “0”. Esto se ha conseguido a través de la insistencia por el respeto hacia las medidas de higiene y la respuesta rápida ante posibles casos. Los alumnos confinados, a su vez, se han atendido académicamente de forma correcta a pesar de la incomodidad de la semipresencialidad para los estudiantes y docentes, lo que ha supuesto que en la mayoría de casos, los primeros no sufriesen una sensación de desorientación al volver a la presencialidad.

Por lo que, en resumidas cuentas, el contexto es el de un IES humilde que sabe emplear los recursos a su disposición y que se caracteriza por una comunidad creativa con interés por mejorar año tras año el centro desde la seguridad sanitaria.

5.2.2 Metodología

La asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual forma al alumnado en el lenguaje visual, omnipresente en el día a día de prácticamente la totalidad de la sociedad, como la relevante vía de comunicación que es. Debido a que la materia aludida cuenta con una considerable carga práctica e influencia en la sociedad, se aplicará una metodología activa que integrará la labor realizada dentro del contexto en el que se encuentra el alumnado y el resto de la comunidad educativa, pues este influye en la creación visual a la vez que es influido por la misma.

Estas prácticas son funcionales en la vida real, puesto que dan respuesta a necesidades de toda índole, desde un diseño de producto a una portada de libro o un videoclip, entre otros. En relación a ello, debe tenerse en cuenta que las personas aprenden más cuando tienen interés por ello, por lo que enlazar el aprendizaje a la realidad próxima, especialmente si tiene un considerable impacto emocional desata la intención de aprender. Es por estas razones que los proyectos y trabajos que se realizarán se orientarán a solucionar problemas reales,

ya sean del centro, personales del alumnado, de organizaciones externas u otros casos. Para ello, se plantearán actividades lo suficientemente flexibles como para poder adaptarlas a los encargos que surjan; un ejemplo de esto es que un proyecto de la programación consista en realizar un cartel, pero, en función de las circunstancias, este pueda anunciar un concierto, un mercadillo, un campeonato escolar de baloncesto etc.

Para fomentar la autonomía del alumnado a la vez que sus capacidades para resolver problemas a través de la investigación, evaluación y selección de posibilidades, se le otorgará el papel de protagonista de su propio aprendizaje, algo necesario en un contexto de cambios recurrentes, en el que debe ser capaz de adaptarse a estos.

Otra habilidad a trabajar en los estudiantes es la del trabajo en equipo, muy valorada en una sociedad heterogénea en la que es necesario poder trabajar con personas muy dispares. Ha de mencionarse asimismo que, mediante este tipo de aprendizaje se incentiva la carga emocional del trabajo y por lo tanto se asienta más en la memoria.

En lo que respecta a la docente, esta cumplirá la función de guía durante el proceso de aprendizaje; que aconseja sobre la calidad de las fuentes de información, realiza preguntas que incentiven nuevos puntos de vista, coordina técnicas creativas, fomenta el aprendizaje cooperativo eficaz, etcétera.

Se hará uso de técnicas creativas como herramientas para aquellos momentos en los que sea necesario generar múltiples ideas, perfeccionar diseños, superar bloqueos mentales, relacionar conceptos etc. pues se tratan, en definitiva, de recursos eficaces para la resolución de los problemas planteados en los proyectos.

Por último, debe mencionarse que cada trimestre contará con tres tareas y un proyecto, las primeras se plantean con la misma flexibilidad que los proyectos y se han pensado como una preparación para el mismo, no solo en el entrenamiento de las habilidades, también para que sea factible reutilizar algunos recursos en el proyecto de final de trimestre correspondiente.

Como conclusión, la metodología es Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) apoyado en el aprendizaje cooperativo y las técnicas creativas.

5.2.3 Cómo se trabajan las competencias clave en EPVA

1) Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La EPVA es una asignatura especialmente dependiente de la comunicación, pues prepara en un lenguaje en sí mismo, el visual y como tal, se apoya en otras vías comunicativas como son el lenguaje oral y escrito. Esta coordinación de lengua-

jes permiten efectivos diálogos creativos, defensas proyectuales, interpretaciones conceptuales, transmisiones de mensajes, expresiones emocionales, críticas constructivas y un largo etc. En definitiva, el lenguaje visual se enriquece del oral y escrito a la vez que los trabaja, lo que perfecciona la comunicación.

2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

Los proyectos de la presente asignatura son un contexto idóneo para: observar, identificar problemas, formular hipótesis, experimentar, analizar resultados y obtener conclusiones que permitan actuar en consecuencia. Del mismo modo, EPVA necesita del correcto manejo de magnitudes, mezclas químicas, física, entre otros recursos matemáticos, científicos y tecnológicos.

3) Competencia digital (CD)

Las herramientas digitales permiten llevar la creación visual a un nuevo nivel de flexibilidad, complejidad, conectividad, rigor, velocidad, entre otras cualidades y cabe destacar que son perfectamente combinables con los métodos analógicos, por lo que suponen una suma, no una sustitución. Dichos recursos agilizan la búsqueda de referentes, información, medios y facilitan el aprendizaje cooperativo a distancia.

4) Competencia aprender a aprender (CAA)

A lo largo de la asignatura será necesario que el alumnado investigue de forma autónoma, se adapte al contexto de los proyectos, compare fuentes de información y posibles soluciones, experimente, contraste hipótesis y redirija su hacer en función de los resultados obtenidos. En esta materia el docente cumple el papel de guía, mientras que los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje y por lo tanto, identifican sus conocimientos y recursos actuales al igual que aquellos que son necesarios obtener para la consecución de sus objetivos, los cuales adquieren finalmente.

5) Competencias sociales y cívicas (CSC)

La creación visual es un reflejo de la sociedad y forma parte del lenguaje visual, un medio a través del cual los seres humanos intercambian mensajes constantemente, en ocasiones de forma más consciente que en otras; en la presente asignatura se prepara para entender y practicar este lenguaje. Al concebir estas manifestaciones con amplitud y grupalmente, se prepara al alumnado para trabajar de forma cooperativa, se combaten los prejuicios y se desarrolla el compromiso social.

6) Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)

A través del desarrollo de trabajos, el alumnado obtendrá el criterio para: analizar lo planteado, estudiar el contexto, colaborar con sus semejantes, evaluar ideas,

realizar pruebas de validez y redirigir la idea inicial a una solución final óptima que dé respuesta al problema propuesto. Esto supone el empleo y trabajo de su autoestima y capacidades creativas, organizativas, de iniciativa y comunicativas, rasgos fundamentales para materializar ideas de forma eficaz.

7) Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC)

El lenguaje visual se aplica en un contexto influido por las culturas, lo que deriva en la existencia de numerosos géneros visuales propios de cada una de ellas. Durante esta asignatura el alumnado trabajará con diferentes estilos, técnicas y recursos lingüísticos visuales con el objetivo de establecer la comunicación con las personas de su alrededor. Este trabajo en relación al entorno permite a los estudiantes desarrollar una actitud crítica y respetuosa sobre las obras y estilos con los que trate, al igual que el interés por conocer y participar en las actividades culturales mientras valora las manifestaciones de esta índole como parte del patrimonio.

5.2.4 Objetivos de EVPA

- 1) Contemplar, interpretar, reflexionar y analizar las imágenes que nos rodean interpretándolas de forma crítica, siendo sensibles a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.
- 2) Participar en la vida cultural, apreciando el hecho artístico, identificando, interpretando y valorando sus contenidos y entendiéndolos como parte integrante de la diversidad, contribuyendo al respeto, conservación y mejora del patrimonio.
- 3) Emplear el lenguaje plástico, visual y audiovisual para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación y a la convivencia.
- 4) Expresarse con creatividad y descubrir el carácter instrumental del lenguaje plástico, visual y audiovisual como medio de expresión, sus relaciones con otros lenguajes y materias, desarrollando la capacidad de pensamiento divergente y la cultura emprendedora.
- 5) Conocer, comprender y aplicar correctamente el lenguaje técnico-gráfico y su terminología, adquiriendo hábitos de observación, precisión, rigor y pulcritud, valorando positivamente el interés y la superación de las dificultades
- 6) Utilizar las diversas técnicas plásticas, visuales y audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones, analizando su presencia en la sociedad de consumo actual, así como utilizar sus recursos para adquirir nuevos aprendizajes.
- 7) Superar los estereotipos y convencionalismos presentes en la sociedad, adop-

tando criterios personales que permitan actuar con autonomía e iniciativa y potencien la autoestima.

8) Representar la realidad de manera objetiva, conociendo las normas establecidas y valorando su aplicación en el mundo del arte y del diseño.

9) Planificar y reflexionar de forma individual y cooperativa el proceso de realización de objetos y obras gráfico-plásticas partiendo de unos objetivos prefijados, revisando y valorando durante cada fase el estado de su consecución.

10) Cooperar con otras personas en actividades de creación colectiva de manera flexible y responsable, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia.

5.2.5 Educación Plástica, Visual Y Audiovisual 2º ESO

5.2.5.1 Primer trimestre (Bloque 1: Expresión Plástica)

1) Objetivos de la actividad

objetivos de la actividad	objetivos de la asignatura
- Observar y analizar los estímulos visuales del entorno desde una perspectiva abierta y libre de prejuicios. - Comprender las connotaciones de recursos gráficos como el color, línea, técnica expresiva, nivel de iconicidad, etc. - Usar el lenguaje visual de forma funcional, crítica, consciente e integrada en el contexto cultural adyacente. - Representar el entorno de forma objetiva y subjetiva, de forma que el receptor capte el mensaje deseado. - Explorar vías alternativas de expresión. - Formar el criterio a la hora de seleccionar referentes. - Realizar proyectos de forma planeada, con evaluaciones durante el proceso que permitan la perfección del resultado. - Emplear las TICS como un recurso para intervenir y difundir las obras realizadas. - Potenciar la creación visual y el aprendizaje obtenido de ella a través de la cooperación. - Conocer profesiones dentro del ámbito de la creación visual.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

T1) Objetivos de la actividad: elaboración propia

2) Contenidos de la actividad

- Connotaciones emocionales y simbólicas del color, línea, textura, etc.
- Lenguaje visual como medio para transmitir mensajes.
- Técnicas de expresión secas y húmedas.

- Comprensión de los niveles de iconicidad.
- Representación denotativa y connotativa.
- Composición, volumen y textura.
- Diferencias entre el medio analógico y el digital.
- Planificación y ejecución de un proyecto desde la idea hasta el arte final.

3) Desarrollo de la actividad

- Trabajo 1: Aplicación de gama cromática

Tras seleccionar una imagen, se le aplicará una gama cromática coherente a la función que esta ha de desempeñar.

- Trabajo 2: Señalética

Se diseñará un conjunto de iconos con el nivel de iconicidad oportuno.

- Trabajo 3: Aplicación de técnica expresiva

Se realizará una ilustración con una técnica o conjunto de técnicas expresivas adecuadas para cumplir el cometido del encargo.

- Proyecto final: Cartel

Se hará un cartel que transmita gráficamente el mensaje solicitado.

4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación

primer bloque: expresión plástica	
contenidos que se trabajarán	
1. Comunicación visual. Alfabeto visual. 2. Elementos configurativos y sintaxis de la imagen: Punto, línea, formas. 3. El color y su naturaleza. Círculo cromático. Colores primarios y secundarios. Cualidades, valores expresivos y simbólicos del color. 4. Las texturas y su clasificación. Texturas gráficas. Técnicas para la creación de texturas. 5. La luz. Sombras propias y sombras proyectadas. El claroscuro. 6. Composición. Equilibrio, proporción y ritmo. Esquemas compositivos. 7. Niveles de iconicidad en las imágenes. Abstracción y figuración. 8. El proceso creativo desde la idea inicial hasta la ejecución definitiva. Bocetos, encaje, apuntes. 9. Técnicas de expresión gráfico-plástica. Técnicas secas. Técnicas húmedas. Técnica mixta.	
criterios de evaluación y sus comp. clave	estándares de aprendizaje evaluables
1. Identificar los elementos configuradores de la imagen (CCL, SIEP).	1.1. Identifica y valora la importancia del punto, la línea y el plano analizando de manera oral y escrita imágenes y producciones gráfico plásticas propias y ajenas.

2. Experimentar con las variaciones formales del punto, el plano y la línea (CAA, SIEP). 3. Expresar emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos gráficos: línea, puntos, colores, texturas, claroscuros (CAA, CEC). 4. Identificar y aplicar los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo en composiciones básicas (CAA, SIEP, CEC). 5. Experimentar con los colores primarios y secundarios (CMCT, CEC). 6. Identificar y diferenciar las propiedades del color luz y el color pigmento (CMCT, CD). 7. Diferenciar las texturas naturales, artificiales, táctiles y visuales y valorar su capacidad expresiva (CMCT, CAA). 8. Conocer y aplicar los métodos creativos gráfico-plásticos aplicados a procesos de artes plásticas y diseño (CD, CSC). 9. Crear composiciones gráfico-plásticas personales y colectivas (CAA, CSC, SIEP, CEC). 10. Dibujar con distintos niveles de iconicidad de la imagen (CAA, SIEP, CEC). 11. Conocer y aplicar las posibilidades expresivas de las técnicas gráfico-plásticas secas, húmedas y mixtas. La témpera, los lápices de grafito y de color. El collage (CAA, CSC, CEC).	2.1. Analiza los ritmos lineales mediante la observación de elementos orgánicos, en el paisaje, en los objetos y en composiciones artísticas, empleándolos como inspiración en creaciones gráfico-plásticas. 2.2. Experimenta con el punto, la línea y el plano con el concepto de ritmo, aplicándolos de forma libre y espontánea. 2.3. Experimenta con el valor expresivo de la línea y el punto y sus posibilidades tonales, aplicando distintos grados de dureza, distintas posiciones del lápiz de grafito o de color (tumbado o vertical) y la presión ejercida en la aplicación, en composiciones a mano alzada, estructuradas geométricamente o más libres y espontáneas. 3.1. Realiza composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando distintos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores...) 4.1. Analiza, identifica y explica oralmente, por escrito y gráficamente, el esquema compositivo básico de obras de arte y obras propias, atendiendo a los conceptos de equilibrio, proporción y ritmo 4.2. Realiza composiciones básicas con diferentes técnicas según las propuestas establecidas por escrito. 4.3. Realiza composiciones modulares con diferentes procedimientos gráfico-plásticos en aplicaciones al diseño textil, ornamental, arquitectónico o decorativo. 4.4. Representa objetos aislados y agrupados del natural o del entorno inmediato, proporcionándolos en relación con sus características formales y en relación con su entorno. 5.1. Experimenta con los colores primarios y secundarios estudiando la síntesis aditiva y sustractiva y los colores complementarios. 6.1. Realiza modificaciones del color y sus propiedades empleando técnicas propias del color pigmento y del color luz, aplicando las TIC, para expresar sensaciones en composiciones sencillas. 6.2. Representa con claroscuro la sensación espacial de composiciones volumétricas sencillas. 6.3. Realiza composiciones abstractas con diferentes técnicas gráficas para expresar sensaciones por medio del uso del color. 7.1. Transcribe texturas táctiles a texturas visuales mediante las técnicas de frottage, utilizándolas en composiciones abstractas o figurativas. 8.1. Crea composiciones aplicando procesos creativos sencillos, mediante propuestas por escrito ajustándose a los objetivos finales. 8.2. Conoce y aplica métodos creativos para la elaboración de diseño gráfico, diseños de producto, moda y sus múltiples aplicaciones.
--	--

T2) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación: elaboración propia

5.2.5.2 Segundo trimestre (Bloque 2: Comunicación Audiovisual)

1) Objetivos de la actividad

objetivos de la actividad	objetivos de la asignatura
- Transmitir una historia a través de imágenes fijas, secuenciadas y en movimiento. - Comprender y aprender a utilizar las herramientas de los audiovisuales y el cómic. - Emplear los códigos audiovisuales de forma eficaz, crítica, funcional e integrada en el contexto oportuno. - Emplear la fotografía, cómic y lo audiovisual como un canal de comunicación. - Disfrutar, analizar, valorar y dar a conocer obras cinematográficas. - Experimentar con técnicas, aplicaciones y herramientas asociadas al cine, fotografía y cómic. - Emplear las TICs como una herramienta que amplía las posibilidades de producción y difusión de las obras. - Coordinarse con otras personas para adquirir la capacidad de desarrollar proyectos desde la idea hasta el resultado. - Conocer las salidas profesionales asociadas a la fotografía, cómic, sonido y audiovisual.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

T3) Objetivos de la actividad: elaboración propia

2) Contenidos de la actividad

- Obras, estilos y técnicas expresivas audiovisuales.
- Mensajes visuales a través del cine, fotografía e imagen secuenciada.
- Referentes de obras y artistas del cine, cómic y fotografía.
- Planificación y secuenciación de una historia.
- Planos, ángulos y movimientos.
- Animación digital y tradicional.
- Diferencias entre las herramientas analógicas y digitales utilizadas en audiovisuales, fotografía y cómic.
- Estrategias publicitarias y propagandísticas.

3) Desarrollo de la actividad

- Trabajo 1: Festival de cine

Tras ver y analizar un conjunto de escenas de cine, se seleccionarán varias películas para que sean reproducidas en el salón de actos y posteriormente debatidas en comunidad.

- Trabajo 2: Cómic

Se representará una escena mediante una hoja de cómic.

- Trabajo 3: Gif en bucle

Tras planear con un sencillo *storyboard* una escena, esta se representará en un gif que concluya donde comenzó.

- Proyecto final: Corto audiovisual

Se creará una pieza audiovisual de no más de 30 minutos.

4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación

segundo bloque: comunicación audiovisual	
contenidos que se trabajarán	
1. Percepción visual. Grados de iconicidad. Significante y significado. 2. Finalidades del lenguaje visual y audiovisual. Interpretación y comentarios de imágenes. 3. La obra artística. Relación de la obra de arte con su entorno. 4. Estilos y tendencias: manifestaciones artísticas en Andalucía. 5. Valoración crítica y disfrute de la obra de arte. 6. La imagen publicitaria. Recursos. Signo y símbolo. 7. Imagen fija: la fotografía. Orígenes de la fotografía. Elementos básicos para la realización fotográfica. Encuadres y puntos de vista. 8. Imagen secuenciada: cómic. Historia del cómic. Elementos formales y expresivos del cómic. 9. Imágenes en movimiento: El cine y la televisión. Orígenes del cine. Elementos y recursos de la narrativa cinematográfica. 10. Animación. Relación cine y animación. Animación tradicional. Animación digital. 11. Fotografía y el cine para producir mensajes.	
criterios de evaluación y sus comp. clave	estándares de aprendizaje evaluables
1. Identificar los elementos y factores que intervienen en el proceso de percepción de imágenes (CMCT, CEC). 2. Reconocer las leyes visuales de la Gestalt que posibilitan las ilusiones ópticas y aplicar estas leyes en la elaboración de obras propias (CMCT, CEC). 3. Identificar significativo y significado en un signo visual (CAA, CEC). 4. Reconocer los diferentes grados de iconicidad en imágenes presentes en el entorno comunicativo (CAA, CSC). 5. Distinguir y crear distintos tipos de imágenes según su relación significativo-significado: símbolos e iconos (CAA, CSC). 6. Describir, analizar e interpretar una imagen distinguiendo los aspectos denotativo y connotativo de la misma (CCL, CSC, SIEP). 7. Analizar y realizar fotografías comprendiendo y aplicando sus fundamentos (CD, CSC, SIEP).	1.1. Analiza las causas por las que se produce una ilusión óptica aplicando conocimientos de los procesos perceptivos. 2.1. Identifica y clasifica diferentes ilusiones ópticas según las distintas leyes de la Gestalt. 2.2. Diseña ilusiones ópticas basándose en las leyes de la Gestalt. 3.1. Distingue significativo y significado en un signo visual. 4.1. Diferencia imágenes figurativas de abstractas. 4.2. Reconoce distintos grados de iconicidad en una serie de imágenes. 4.3. Crea imágenes con distintos grados de iconicidad basándose en un mismo tema. 5.1. Distingue símbolos de iconos. 5.2. Diseña símbolos e iconos.

8. Analizar y realizar cómics aplicando los recursos de manera apropiada (CCL, CSC, SIEP). 9. Conocer los fundamentos de la imagen en movimiento, explorar sus posibilidades expresivas (CMCT, SIEP). 10. Diferenciar y analizar los distintos elementos que intervienen en un acto de comunicación (CCL, CSC). 11. Reconocer las diferentes funciones de la comunicación (CCL, CSC). 12. Utilizar de manera adecuada los lenguajes visual y audiovisual con distintas funciones (CCL, CSC, SIEP). 13. Identificar y reconocer los diferentes lenguajes visuales apreciando los distintos estilos y tendencias, valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural (CAA, CSC, CEC). 14. Identificar y emplear recursos visuales como las figuras retóricas en el lenguaje publicitario (CAA, CSC, SIEP). 15. Apreciar el lenguaje del cine analizando obras de manera crítica, ubicándolas en su contexto histórico y sociocultural, reflexionando sobre la relación del lenguaje cinematográfico con el mensaje de la obra (CAA, CSC, CEC). 16. Comprender los fundamentos del lenguaje multimedia, valorar las aportaciones de las tecnologías digitales y ser capaz de elaborar documentos mediante el mismo (CD, CSC, SIEP).	6.1. Realiza la lectura objetiva de una imagen identificando, clasificando y describiendo los elementos de la misma. 6.2. Analiza una imagen, mediante una lectura subjetiva, identificando los elementos de significación, narrativos y las herramientas visuales utilizadas, sacando conclusiones e interpretando su significado. 7.1. Identifica distintos encuadres y puntos de vista en una fotografía. 7.2. Realiza fotografías con distintos encuadres y puntos de vista aplicando las leyes compositivas. 8.1. Diseña un cómic utilizando de manera adecuada viñetas y cartelas, globos, líneas cinéticas y onomatopeyas. 9.1. Elabora una animación con medios digitales y/o analógicos. 10.1. Identifica y analiza los elementos que intervienen en distintos actos de comunicación visual. 11.1. Identifica y analiza los elementos que intervienen en distintos actos de comunicación audiovisual. 11.2. Distingue la función o funciones que predominan en diferentes mensajes visuales y audiovisuales. 12.1. Diseña, en equipo, mensajes visuales y audiovisuales con distintas funciones utilizando diferentes lenguajes y códigos, siguiendo de manera ordenada las distintas fases del proceso (guión técnico, story board, realización...). Valora de manera crítica los resultados. 13.1. Identifica los recursos visuales presentes en mensajes publicitarios visuales y audiovisuales. 14.1. Diseña un mensaje publicitario utilizando recursos visuales como las figuras retóricas. 15.1. Reflexiona críticamente sobre una obra de cine, ubicándola en su contexto y analizando la narrativa cinematográfica en relación con el mensaje. 16.1. Elabora documentos multimedia para presentar un tema o proyecto, empleando los recursos digitales de manera adecuada.
--	--

T4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación: elaboración propia

5.2.5.3 Tercer trimestre (Bloque 3: Dibujo Técnico)

1) Objetivos de la actividad

objetivos de la actividad	objetivos de la asignatura
- Comprensión del uso de las herramientas de dibujo técnico analógicas y digitales. - Reconocer las formas y cuerpos geométricos en creaciones arquitectónicas, escultóricas, de producto, gráficas, etc. - Creación de redes modulares. - Conectar el dibujo técnico al dibujo artístico y el diseño. - Captar el potencial funcional y estético del dibujo técnico. - Realizar cuerpos geométricos a partir de formas geométricas. - Construcción de formas tridimensionales con cierta complejidad a partir de construcciones más simples. - Introducirse en el modelado e impresión 3D. - Acotación y representación diédrica de las vistas de un diseño. - Desarrollar la visión espacial. - Coordinarse con otras personas para adquirir la capacidad de desarrollar proyectos desde la idea hasta el resultado. - Conocer salidas profesionales vinculadas al dibujo técnico.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

T5) Objetivos de la actividad: elaboración propia

2) Contenidos de la actividad

- Formas y cuerpos geométricos.
- Redes modulares y su aplicación en la realidad.
- Diseño e impresión 3D en TINKERCAD.
- Normalización: acotación y representación diédrica de vistas.
- Teorema de Thales.
- Visualización y análisis de obras arquitectónicas, gráficas, de producto, entre otras que hayan empleado el dibujo técnico en su diseño.
- El dibujo técnico como base sobre la que apoyar el dibujo artístico.
- Diseño técnico planificado: ideación, desarrollo, evaluación y perfeccionamiento de la solución propuesta para un problema dado.

3) Desarrollo de la actividad

- Trabajo 1: Patrón geométrico

Se coordinarán una serie de formas geométricas en un patrón.

- Trabajo 2: Diseño 3D

Se diseñará un objeto sencillo mediante la web de TINKERCAD.

- Trabajo 3: Normalización del diseño 3D

Se obtendrán las vistas y se acotará un diseño hecho en TINKERCAD.

- Proyecto final: Diseño de producto

Se diseñará un producto sencillo en TINKERCAD, se imprimirá en 3D y se intervendrá con pintura.

4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación

tercer bloque: dibujo técnico	
contenidos que se trabajarán	
1. Elementos, conceptos y relaciones entre elementos geométricos básicos. Formas poligonales: triángulos y cuadriláteros. Uso de las herramientas. 2. Concepto y trazado de paralelismo y perpendicularidad. Operaciones básicas. Operaciones con segmentos: suma, resta y mediatriz. 3. Circunferencia, círculo y arco. 4. Operaciones con ángulos: suma, resta y bisectriz. Aplicaciones. Teorema de Tales. 5. Tangencias y enlaces. Tangencia entre recta y circunferencia. Tangencia entre circunferencias. Aplicaciones: óvalos y ovoides, espirales. 6. Redes modulares. Aplicación de diseños con formas geométricas planas, teniendo como ejemplo el legado andalusí y el mosaico romano. 7. Dibujo proyectivo. Concepto de proyección. Iniciación a la normalización. Principales sistemas de proyección y sistemas de representación: diédrico, axonométrico, planos acotados y perspectiva cónica. Representación diédrica de las vistas de un volumen: planta, alzado y perfil. Acotación. 8. Perspectiva isométrica: representación en perspectiva isométrica de volúmenes sencillos.	
criterios de evaluación y sus comp. clave	estándares de aprendizaje evaluables
1. Comprender y emplear los conceptos espaciales del punto, la línea y el plano (CMCT, SIEP). 2. Analizar cómo se puede definir una recta con dos puntos y un plano con tres puntos no alineados o con dos rectas secantes (CMCT). 3. Construir distintos tipos de rectas, utilizando la escuadra y el cartabón, habiendo repasado previamente estos conceptos (CMCT). 4. Conocer con fluidez los conceptos de circunferencia, círculo y arco (CMCT). 5. Utilizar el compás, realizando ejercicios variados para familiarizarse con esta herramienta (CMCT). 6. Comprender el concepto de ángulo y bisectriz y la clasificación de ángulos agudos, rectos y obtusos (CMCT). 7. Estudiar la suma y resta de ángulos y comprender la forma de medirlos (CMCT).	1.1. Traza las rectas que pasan por cada par de puntos, usando la regla, resalta el triángulo que se forma. 2.1. Señala dos de las aristas de un paralelepípedo, sobre modelos reales, estudiando si definen un plano o no, y explicando cuál es, en caso afirmativo. 3.1. Traza rectas paralelas, transversales y perpendiculares a otra dada, que pasen por puntos definidos, utilizando escuadra y cartabón con suficiente precisión. 4.1. Construye una circunferencia lobulada de seis elementos, utilizando el compás. 5.1. Divide la circunferencia en seis partes iguales, usando el compás, y dibuja con la regla el hexágono regular y el triángulo equilátero que se posibilita. 6.1. Identifica los ángulos de 30°, 45°, 60° y 90° en la escuadra y en el cartabón.

8. Estudiar el concepto de bisectriz y su proceso de construcción (CMCT). 9. Diferenciar claramente entre recta y segmento tomando medidas de segmentos con la regla utilizando el compás (CMCT). 10. Trazar la mediatriz de un segmento utilizando compás y regla. También utilizando regla, escuadra y cartabón (CMCT). 11. Estudiar las aplicaciones del teorema de Thales (CMCT). 12. Conocer lugares geométricos y definirlos (CCL, SIEP). 13. Comprender la clasificación de los triángulos en función de sus lados y de sus ángulos (CMCT). 14. Construir triángulos conociendo tres de sus datos (lados o ángulos) (CMCT). 15. Analizar las propiedades de los puntos y rectas característicos de un triángulo (CMCT). 16. Conocer las propiedades geométricas y matemáticas de los triángulos rectángulos, aplicándolas con propiedad a la construcción de los mismos (CMCT, SIE). 17. Conocer los diferentes tipos de cuadriláteros. (CMCT). 18. Ejecutar las construcciones más habituales de paralelogramos (CMCT). 19. Clasificar los polígonos en función de sus lados, reconociendo los regulares y los irregulares (CMCT). 20. Estudiar la construcción de los polígonos regulares inscritos en la circunferencia (CMCT). 21. Estudiar la construcción de polígonos regulares conociendo el lado (CMCT). 22. Comprender las condiciones de los centros y las rectas tangentes en los distintos casos de tangencia y enlaces (CMCT, SIEP). 23. Comprender la construcción del óvalo y del ovoide, aplicando las propiedades de las tangencias entre circunferencias (CMCT). 24. Analizar y estudiar las propiedades de las tangencias en los óvalos y los ovoides (CMCT, SIEP). 25. Aplicar las condiciones de las tangencias y enlaces para construir espirales de 2, 3, 4 y 5 centros (CMCT, CAA). 26. Estudiar los conceptos de simetrías, giros y traslaciones aplicándolos al diseño de composiciones con módulos (CMCT, SIEP). 27. Comprender el concepto de proyección aplicándolo al dibujo de las vistas de objetos comprendiendo la utilidad de las acotaciones practicando sobre las tres vistas de objetos sencillos partiendo del análisis de sus vistas principales (CMCT, CAA). 28. Comprender y practicar el procedimiento de	7.1. Suma o resta ángulos positivos o negativos con regla y compás. 8.1. Construye la bisectriz de un ángulo cualquiera, con regla y compás. 9.1. Suma o resta segmentos, sobre una recta, midiendo con la regla o utilizando el compás. 10.1. Traza la mediatriz de un segmento utilizando compás y regla. También utilizando regla, escuadra y cartabón. 11.1. Divide un segmento en partes iguales, aplicando el teorema de Thales. 11.2. Escala un polígono aplicando el teorema de Thales. 12.1. Explica, verbalmente o por escrito, los ejemplos más comunes de lugares geométricos (mediatriz, bisectriz, circunferencia, esfera, rectas paralelas, planos paralelos,...). 13.1. Clasifica cualquier triángulo, observando sus lados y sus ángulos. 14.1. Construye un triángulo conociendo dos lados y un ángulo, o dos ángulos y un lado, o sus tres lados, utilizando correctamente las herramientas. 15.1. Determina el baricentro, el incentro o el circuncentro de cualquier triángulo, construyendo previamente las medianas, bisectrices o mediatrices correspondientes. 16.1. Dibuja un triángulo rectángulo conociendo la hipotenusa y un cateto. 17.1. Clasifica correctamente cualquier cuadrilátero. 18.1. Construye cualquier paralelogramo conociendo dos lados consecutivos y una diagonal. 19.1. Clasifica correctamente cualquier polígono de 3 a 5 lados, diferenciando claramente si es regular o irregular. 20.1. Construye correctamente polígonos regulares de hasta 5 lados, inscritos en una circunferencia. 21.1. Construye correctamente polígonos regulares de hasta 5 lados, conociendo el lado. 22.1. Resuelve correctamente los casos de tangencia entre circunferencias, utilizando adecuadamente las herramientas. 22.2. Resuelve correctamente los distintos casos de tangencia entre circunferencias y rectas, utilizando adecuadamente las herramientas. 23.1. Construye correctamente un óvalo regular, conociendo el diámetro mayor. 24.1. Construye varios tipos de óvalos y ovoides, según los diámetros conocidos. 25.1. Construye correctamente espirales de 2, 3 y 4 centros.
---	--

la perspectiva caballera aplicada a volúmenes elementales (CMCT, CAA). 29. Comprender y practicar los procesos de construcción de perspectivas isométricas de volúmenes sencillos (CMCT, CAA).	26.1. Ejecuta diseños aplicando repeticiones, giros y simetrías de módulos. 27.1. Dibuja correctamente las vistas principales de volúmenes frecuentes, identificando las tres proyecciones de sus vértices y sus aristas. 28.1. Construye la perspectiva caballera de prismas y cilindros simples, aplicando correctamente coeficientes de reducción sencillos. 29.1. Realiza perspectivas isométricas de volúmenes sencillos, utilizando correctamente la escuadra y el cartabón para el trazado de paralelas.
--	---

T6) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación: elaboración propia

5.2.6 Educación Plástica, Visual Y Audiovisual 4º ESO

5.2.6.1 Primer trimestre (Bloque 1: Expresión plástica)

1) Objetivos de la actividad

objetivos de la actividad	objetivos de la asignatura
- Percibir, analizar y crear mensajes visuales desde un punto de vista abierto, crítico, consciente y libre de prejuicios. - Aprender a comunicar lo deseado gráficamente de modo coherente al contexto. - Comprender y aplicar los códigos visuales asociados a las formas, color, texturas, estilos definidos, entre otros recursos. - Representar gráficamente cuestiones racionales y emocionales. - Valorar la relevancia del lenguaje visual en la sociedad a lo largo de la historia. - Desarrollar el criterio a la hora de seleccionar referentes. - Planear y ejecutar proyectos funcionales a través de una metodología proyectual flexible y la aplicación de técnicas creativas. - Cooperar con otras personas para enriquecer los resultados obtenidos y el proceso de aprendizaje. - Utilizar las TICs como una serie de herramientas que potencian y difunden las obras a ejecutar. - Conocer las opciones laborales en el ámbito de la creación visual.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

T7) Objetivos de la actividad: elaboración propia

2) Contenidos de la actividad

- Códigos visuales del color, línea, textura, estilos, entre otros recursos.
- Composición, volumen y textura.
- Lenguaje visual como medio para transmitir mensajes.

- Representación denotativa y connotativa.
- Figuras retóricas visuales.
- Técnicas de expresión secas y húmedas.
- Imágenes analógicas y digitales, las diferencias entre RGB y CMYK al igual que de mapa de bits y vectores.
- Intervención digital y fotomontajes.
- Escalas y técnicas para pintar en grandes formatos.
- Planificación proyectual metodológica.

3) Desarrollo de la actividad

- Trabajo 1: Interpretación expresiva
Se representará una canción, historia u otra cuestión de forma gráfica a través de técnicas expresivas.
- Trabajo 2: Collage narrativo
Se contará a través de la técnica del Collage un suceso o relato.
- Trabajo 3: Estilo gráfico coherente
Se realizará una ilustración que emplee un estilo gráfico coherente con el mensaje a transmitir.
- Proyecto final: Mural
Se desarrollará el concepto de un mural, el cual se diseñará y pintará en la pared que indique el encargo.

4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación

primer bloque: expresión plástica	
contenidos que se trabajarán	
1. Procedimientos y técnicas utilizadas en los lenguajes visuales. 2. Léxico propio de la expresión gráficoplástica. Capacidades expresivas del lenguaje plástico y visual. Creatividad y subjetividad. 3. Composición: peso visual, líneas de fuerza, esquemas de movimiento y ritmo. 4. El color en la composición. Simbología y psicología del color. Texturas. Técnicas de expresión gráfico-plásticas: dibujo artístico, volumen y pintura. 5. Materiales y soportes. Concepto de volumen. 6. Elaboración de un proyecto artístico: fases de un proyecto y presentación final. 7. Aplicación en las creaciones personales. Limpieza, conservación, cuidado y buen uso de las herramientas y los materiales. 8. La imagen representativa y simbólica: función sociocultural de la imagen en la historia. Imágenes de diferentes períodos artísticos. Signos convencionales del código visual presentes en su entorno: imágenes corporativas y distintos tipos de señales e iconos. 9. Conocimiento y valoración del patrimonio artístico de la Comunidad Autónoma Andaluza.	
criterios de evaluación y sus comp. clave	estándares de aprendizaje evaluables
1. Realizar composiciones creativas, individuales y en grupo, que evidencien las distintas capacidades expresivas del lenguaje plástico y visual, desarrollando la creatividad y expresándola, preferentemente, con la subjetividad de su lenguaje personal o utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación (CSC, SIEP, CEC). 2. Realizar obras plásticas experimentando y utilizando diferentes soportes y técnicas, tanto analógicas como digitales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo (CD, SIEP, CEC). 3. Elegir los materiales y las técnicas más adecuadas para elaborar una composición sobre la base de unos objetivos prefijados y de la autoevaluación continua del proceso de realización (CAA, CSC, SIEP). 4. Realizar proyectos plásticos que comporten una organización de forma cooperativa, valorando el trabajo en equipo como fuente de riqueza en la creación artística (CAA, CSC, SIEP). 5. Reconocer en obras de arte la utilización de distintos elementos y técnicas de expresión, apreciar los distintos estilos artísticos, valorar el patrimonio artístico y cultural como un medio de comunicación y disfrute individual y colectivo, y contribuir a su conservación a través del respeto y divulgación de las obras de arte (CCL, CSC, CEC).	1.1. Realiza composiciones artísticas seleccionando y utilizando los distintos elementos del lenguaje plástico y visual. 2.1. Aplica las leyes de composición, creando esquemas de movimientos y ritmos, empleando los materiales y las técnicas con precisión. 2.2. Estudia y explica el movimiento y las líneas de fuerza de una imagen. 2.3. Cambia el significado de una imagen por medio del color. 3.1. Conoce y elige los materiales más adecuados para la realización de proyectos artísticos. 3.2. Utiliza con propiedad, los materiales y procedimientos más idóneos para representar y expresarse en relación a los lenguajes gráfico-plásticos, mantiene su espacio de trabajo y su material en perfecto estado y lo aporta al aula cuando es necesario para la elaboración de las actividades. 4.1. Entiende el proceso de creación artística y sus fases y lo aplica a la producción de proyectos personales y de grupo. 5.1. Explica, utilizando un lenguaje adecuado, el proceso de creación de una obra artística; analiza los soportes, materiales y técnicas gráfico-plásticas que constituyen la imagen, así como los elementos compositivos de la misma. 5.2. Analiza y lee imágenes de diferentes obras de arte y las sitúa en el período al que pertenecen.

T8) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación: elaboración propia

5.2.6.2 Segundo trimestre (Bloque 3: Fundamentos del diseño)

1) Objetivos de la actividad

objetivos de la actividad	objetivos de la asignatura
- Concebir el diseño como una práctica que alcanza soluciones gráficas a un problema dado a través de metodologías proyectuales. - Transmitir mensajes y sensaciones de modo gráfico eficazmente. - Identificar la presencia y utilidad del diseño en el contexto adyacente, además de su impacto en la sociedad a lo largo de la historia. - Observar y analizar diseños exitosos. - Familiarizarse con técnicas gráfico-plásticas y los estilos gráficos asociados a las mismas. - Desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la mentalidad abierta y la curiosidad. - Aprender a guiar la lectura del receptor. - Aprender a coordinar y reinterpretar elementos existentes para crear un nuevo diseño. - Familiarizarse con programas gráficos que empleen mapa de bits y vectores. Herramientas de maquetación e impresión. - Planear y ejecutar proyectos funcionales a través de una metodología proyectual flexible y la aplicación de técnicas creativas. - Desarrollar proyectos de forma coordinada con otros sujetos para optimizar el proceso de aprendizaje y resultados del diseño. - Conocer las ramas profesionales del diseño existentes.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

T9) Objetivos de la actividad: elaboración propia

2) Contenidos de la actividad

- El concepto de diseño, su origen y variantes.
- La conjunción de la forma y la función.
- Metodologías proyectuales y técnicas creativas.
- Las diferencias entre el plagio, copia y referencia.
- Redes modulares.
- La publicidad y propaganda.
- Trasmisión, manipulación y lectura de mensajes gráficos.
- Componentes de las identidades corporativas.
- Maquetación, tipografía y jerarquía visual.
- Programas de diseño gráfico para productos digitales e impresos.

3) Desarrollo de la actividad

- Trabajo 1: Patrón

Se diseñará un patrón coherente gráficamente con el encargo.

- Trabajo 2: Creación, lectura y modificación de mensajes visuales

En primer lugar, se transmitirá de forma gráfica un mensaje; en segundo lugar, el producto se entregará a un compañero para que lo interprete; en tercer y último lugar se hará una copia de cada creación y su mensaje será modificado de forma visual por el estudiante que la interpretó.

- Trabajo 3: Logotipo

Se diseñará un logotipo que represente los valores de la asociación a la que se relaciona.

- Proyecto final: Identidad corporativa

Se diseñará la identidad corporativa de una asociación, lo cual incluye el diseño de logotipo, selección cromática y tipográfica, entre otras cuestiones.

4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación

tercer bloque: fundamentos del diseño	
contenidos que se trabajarán	
1. Fundamentos del diseño. Ámbitos de aplicación. 2. Imágenes del entorno del diseño y la publicidad. Lenguajes visuales del diseño y la publicidad. El lenguaje del diseño. Conocimiento de los elementos básicos para poder entender lo que quiere comunicar. 3. Movimientos en el plano y creación de submódulos. Formas modulares. Exploración de ritmos modulares. El diseño ornamental en construcciones de origen nazarí. 4. Diseño gráfico de imagen: imagen corporativa. Tipografía. Diseño del envase. La señalética. 5. Diseño industrial: Características del producto. Proceso de fabricación. Ergonomía y funcionalidad. Herramientas informáticas para el diseño. Tipos de programas: retoque fotográfico y gráficos vectoriales. 6. Procesos creativos en el diseño: proyecto técnico, estudio de mercado, prototipo y maqueta. 7. Desarrollo de una actitud crítica para poder identificar objetos de arte en nuestra vida cotidiana.	
criterios de evaluación y sus comp. clave	estándares de aprendizaje evaluables
1. Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno cultural siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales y apreciando el proceso de creación artística, tanto en obra propias como ajenas, distinguiendo y valorando sus distintas fases (CSC, SIEP, CEC). 2. Identificar los distintos elementos que forman la estructura del lenguaje del diseño (CD, CEC). 3. Realizar composiciones creativas que evidencien las cualidades técnicas y expresivas del lenguaje del diseño adaptándolas a las diferentes áreas, valorando el trabajo en equipo para la creación de ideas originales (CAA, SIEP, CEC).	1.1. Conoce los elementos y finalidades de la comunicación visual. 1.2. Observa y analiza los objetos de nuestro entorno en su vertiente estética y de funcionalidad y utilidad, utilizando el lenguaje visual y verbal. 2.1. Identifica y clasifica diferentes objetos en función de la familia o rama del Diseño. 3.1. Realiza distintos tipos de diseño y composiciones modulares utilizando las formas geométricas básicas, estudiando la organización del plano y del espacio. 3.2. Conoce y planifica las distintas fases de realización de la imagen corporativa de una empresa. 3.3. Realiza composiciones creativas y funcionales adaptándolas a las diferentes áreas del diseño, valorando el trabajo organizado y secuenciado en la realización de todo proyecto, así como la exactitud, el orden y la limpieza en las representaciones gráficas. 3.4. Utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo sus propios proyectos artísticos de diseño. 3.5. Planifica los pasos a seguir en la realización de proyectos artísticos respetando las realizadas por compañeros.

T10) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación: elaboración propia

5.2.6.3 Tercer trimestre (Bloque 4: Lenguaje audiovisual y multimedia)

1) Objetivos de la actividad

objetivos de la actividad	objetivos de la asignatura
- Narrar mediante de imágenes fijas, secuenciadas y en movimiento. - Conocer y aprender a utilizar los recursos de la fotografía, cómic y audiovisuales. - Valorar y analizar obras de las especialidades mencionadas. - Reconocer la evolución de las obras a lo largo de la historia y su influencia en la sociedad. - Emplear los códigos visuales y audiovisuales de forma eficaz, crítica, creativa, funcional e integrada en el contexto oportuno. - Concebir la fotografía, cómic y lo audiovisual como un canal de comunicación. - Experimentar con técnicas, aplicaciones y herramientas asociadas al cine, fotografía y cómic. - Aprovechar las TICS para ampliar las posibilidades de producción y difusión de las obras. - Coordinarse con otros estudiantes para desarrollar las habilidades sociales y potenciar tanto el aprendizaje como el proyecto resultante. - Conocer las opciones laborales relacionadas a la narrativa gráfica.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

T11) Objetivos de la actividad: elaboración propia

2) Contenidos de la actividad

- Diferencias entre las herramientas analógicas y digitales utilizadas en audiovisuales, fotografía y cómic.
- Obras, estilos y técnicas expresivas audiovisuales.
- Planos, ángulos y movimientos.
- Mensajes visuales a través del cine, fotografía e imagen secuenciada.
- Planificación y secuenciación de una historia. *Storyboard*.
- Animación digital y tradicional.
- Referentes de obras y artistas del cine, cómic y fotografía.
- Estrategias publicitarias y propagandísticas.
- Formatos de pantallas y sus funcionalidades. La resolución.
- Programas de montaje audiovisual y animación.

3) Desarrollo de la actividad

- Trabajo 1: Sesión fotográfica conceptual

A partir de la definición de un concepto, se realizará una sesión fotográfica que lo represente.

- Trabajo 2: *Storyboard*

Se creará un *storyboard* para una escena.

- Trabajo 3: Montaje audiovisual

Se coordinará vídeo y audio para transmitir el mensaje deseado.

- Proyecto final: Anuncio audiovisual

Se producirá un anuncio audiovisual que transmita los valores del encargo.

4) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación

cuarto bloque: lenguaje audiovisual y multimedia	
contenidos que se trabajarán	
1. Lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión. Recursos formales, lingüísticos y persuasivos. Estereotipos y sociedad de consumo. Publicidad subliminal. 2. Principales elementos del lenguaje audiovisual. Finalidades. 3. La industria audiovisual en Andalucía, referentes en cine, televisión y publicidad. 4. La fotografía: inicios y evolución.	5. La publicidad: tipos de publicidad según el soporte. 6. El lenguaje y la sintaxis de la imagen secuencial. Lenguaje cinematográfico. Cine de animación. Análisis. 7. Proyectos visuales y audiovisuales: planificación, creación y recursos. 8. Recursos audiovisuales, informáticos y otras tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas.
criterios de evaluación y sus comp. clave	estándares de aprendizaje evaluables
1. Identificar los distintos elementos que forman la estructura narrativa y expresiva básica del lenguaje audiovisual y multimedia, describiendo correctamente los pasos necesarios para la producción de un mensaje audiovisual y valorando la labor de equipo (CCL, CSC, SIEP). 2. Reconocer los elementos que integran los distintos lenguajes audiovisuales y sus finalidades (CAA, CSC, CEC). 3. Realizar composiciones creativas a partir de códigos utilizados en cada lenguaje audiovisual, mostrando interés por los avances tecnológicos vinculados a estos lenguajes (CD, SIEP). 4. Mostrar una actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad rechazando los elementos de ésta que suponen discriminación sexual, social o racial (CCL, CSC).	1.1. Analiza los tipos de plano que aparecen en distintas películas cinematográficas valorando sus factores expresivos. 1.2. Realiza un storyboard a modo de guion para la secuencia de una película. 2.1. Visiona diferentes películas cinematográficas identificando y analizando los diferentes planos, angulaciones y movimientos de cámara. 2.2. Analiza y realiza diferentes fotografías, teniendo en cuenta diversos criterios estéticos. 2.3. Recopila diferentes imágenes de prensa analizando sus finalidades. 3.1. Elabora imágenes digitales utilizando distintos programas de dibujo por ordenador.

	3.2. Proyecta un diseño publicitario utilizando los distintos elementos del lenguaje gráfico-plástico. 3.3. Realiza, siguiendo el esquema del proceso de creación, un proyecto personal. 4.1. Analiza elementos publicitarios con una actitud crítica desde el conocimiento de los elementos que los componen.
--	---

T12) Contenidos de currículo oficial y criterios de evaluación: elaboración propia

5.5.7 Evaluación

En todos los trimestres de todos los cursos se empleará la tabla que se muestra a continuación. Los resultados finales se obtendrán a partir de una media los tres obtenidos en cada uno de los trimestres.

actividad evaluable	pond*
Trabajos	30%
Proyectos	50%
Capacidad de cooperación	20%
* Con el objetivo de otorgar la oportunidad al alumnado a superarse y aprobar la asignatura a pesar de que se den condiciones dificultosas, en los casos en los que las medidas de atención a la diversidad así lo aconsejen, se dará una mayor ponderación.	

T13) Evaluación: elaboración propia

5.3 Actividad práctica realizada

A continuación, se describirán los trabajos y proyectos desarrollados de forma real en 2º y 4º de la ESO, al igual que las técnicas creativas en las que se han apoyado. Estos fueron ejecutados durante el periodo de prácticas del MAES, que corresponde aproximadamente a un mes. Ha de recordarse que la programación anteriormente planteada planifica los trimestres de forma que tres trabajos menores asientan las bases para el proyecto final, sin embargo, al disponer en las prácticas de tres veces menos tiempo, ese nivel de coordinación no ha sido posible y consecuentemente, se han centrado en los proyectos finales.

5.3.1 Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 2º de ESO

El proyecto realizado corresponde al final del Bloque 1: Expresión Plástica, es decir, el cartel; se trató de un póster que anunció un evento de la escuela. El proyecto surgió fruto de una iniciativa que hizo el centro en conjunción con organizaciones solidarias, residencias de ancianos y los abuelos de los alumnos, concretamente con: Pídeme la Luna y las residencias Caridad y Consolación y Altos del Jontoya. Esta consistió en un mercadillo solidario en el que se vendieron manualidades hechas por alumnos y sus mayores, el objetivo de esta fue aprovechar que los abuelos ya

estaban siendo vacunados para promover el tan necesario reencuentro tras una separación, en muchos casos, de más de un año. Las manualidades se realizaron en la seguridad de los hogares y después se vendieron en el centro para recaudar fondos.

El cartel se hizo para que los alumnos de la escuela elaborasen estas manualidades con sus abuelos; participasen en el mercadillo, mediante la compra o la venta y que, asimismo, toda la comunidad del centro colaborase en la semana del mercadillo. El póster se colgó en lugares estratégicos del centro para que fuese visto por todos, se informó con este en mano por las aulas y finalmente, el mercadillo fue un éxito, pues la variedad y cantidad de manualidades fue destacada, al igual que la subsiguiente contribución económica. La posterior foto de la izquierda corresponde al mercadillo y la de la derecha al cartel en uno de los tableros de anuncios del centro.



I31) Mercadillo solidario: trabajo escolar



I32) Cartel en tablón: trabajo escolar

Una vez descrito el acontecimiento para el cual se desarrolló el cartel y los buenos resultados del mismo, fruto en parte de la previa actividad propagandística apoyada por recursos gráficos como, precisamente, el cartel del presente proyecto, es oportuno explicar cómo se realizó y en qué contexto.

Antes que nada, conviene describir a la clase que lo hizo. Se trata de 2ºD, un grupo con una mala reputación considerable en el centro, debido a que, además de no soler mostrar muchas ganas para trabajar, estropean el ambiente de su zona con el ruido que producen, lo que molesta a otras aulas. Cabe destacar que en dicho grupo existen una serie de alumnos concretos especialmente responsables de la atmósfera descrita, pues según ha informado el profesorado que más trata con ellos, los días que estos son expulsados de clase, puede llegarse a trabajar de forma medianamente fluida, algunos de los comportamientos inadecuados que se han dado en 2ºD son: golpes a compañeros, visualización de pornografía, la negación a crear visualmente sin ofrecer explicación alguna, entre otras.

Tal como se anticipa en la explicación de la metodología, al comenzar un proyecto, lo primero que se busca es despertar el interés del alumnado, ya sea un grupo más o menos complejo con el que tratar, pues como ya se ha afirmado, cuando mejor se aprende es cuando se quiere aprender. En este sentido, ha de recordarse que

son aquellas cuestiones que marcan emocionalmente y juegan un papel útil en la realidad próxima del alumno las que cuentan con mayor capacidad para despertar la intención que derive en la acción, es decir, la realización del proyecto, en este caso. Es por este motivo que, antes de hablar siquiera de la intención de hacer un proyecto, se tuvo un debate sobre la situación del COVID-19 y cómo les ha afectado en lo asociado a su relación con sus abuelos, la realidad fue que, excepto algunos afortunados que vivían con ellos, todos les echaban en falta y se preocupaban por su soledad al igual que por su salud.

Una vez se exteriorizó en la clase el interés de pasar más tiempo con sus mayores desde la seguridad sanitaria, fue cuando se informó de la iniciativa que iba a desarrollar el centro junto a otras organizaciones, residencias y los abuelos de los alumnos. A 2ºD les agradó la idea, pues daba respuesta a sus deseos y esto fue lo que les hizo mostrarse receptivos a encargarse de la realización del cartel que se usaría para incentivar la participación en una actividad que consideraron positiva.

Tras acordar el compromiso, se empleó la técnica creativa de la “lluvia de ideas” para recopilar múltiples opciones que podrían dar respuesta al mensaje que se pretendía transmitir, es decir, el de la necesidad del reencuentro entre los nietos y sus mayores. Al principio se daban comentarios que coartaban la creatividad entre los alumnos, pues realizaban algunas críticas negativas a las aportaciones de sus compañeros, pero conforme se insistió en que durante este proceso los “no” estaban censurados, la actividad experimental cumplió cada vez mejor su función.

Primero, se hizo un montaje que agrupó a una abuela, un abuelo, una nieta y un nieto, seguidamente, se acordaron los tonos con los que se intervino cada banda vertical, después se dividió la fotocopia en tantas partes como alumnos había en la clase, posteriormente, cada trozo fue redibujado y coloreado con libertad creativa a excepción del color acordado y finalmente, las secciones fueron agrupadas a modo de puzle para la posterior maquetación en el cartel con todos los datos necesarios, que fue impreso y distribuido por el IES Jabalcuz. En las imágenes de la página siguiente, arriba a la izquierda se puede apreciar el montaje base, abajo a la izquierda, las interpretaciones gráficas de las porciones y a la derecha, el cartel terminado. Durante el proceso se emplearon materiales propios como precaución ante el COVID-19.

Mediante este proceso se enlazó visualmente la actividad a la idea de la reunión entre los sujetos protagonistas del evento, abuelos y nietos, presentes en la ilustración final; se representó la diversidad de las incontables historias que habrá vivido cada familia, de ahí que la ilustración se encuentre fraccionada y por último, se empleó el color y textura como medios para expresar las vivencias particulares de cada alumno o alumna mientras se procuraba que los tonos no reforzasen los estereotipos de género, es por ello que, por ejemplo, la niña se intervino en azul y el niño en rosa.



I33) Fotomontaje: trabajo escolar



I34) Secciones intervenidas: trabajo escolar



I35) Diseño final del cartel: trabajo escolar

Como resultado, se ha realizado un proyecto fruto del impacto emocional que provocó la ocasión planteada a los estudiantes, que cumple una función en el contexto próximo del alumnado, que ha coordinado a toda una clase para un mismo fin en el que cada miembro era necesario para el éxito final, que ha situado a los estudiantes como protagonistas del aprendizaje mientras la docente cumplía el papel de guía. Es decir, que se ha estimulado el interés por aprender a emplear las herramientas del lenguaje visual, las cuales han demostrado su utilidad en la vida real; ello mediante la aplicación del ABP en conjunto con el aprendizaje cooperativo y el apoyo de técnicas creativas; lo que ha derivado en el aprendizaje significativo de la clase.

A continuación, se aprecia la rúbrica de evaluación diseñada para el proyecto.

criterio	pobre	insuficiente	suficiente	correcto	perfecto
Debate (10%)	No ha debatido e incluso ha dificultado la actividad	Ha aportado muy poco e incluso ha obstaculizado el debate	Ha participado	Ha intervenido en repetidas ocasiones	Ha participado varias veces con buenos argumentos
Lluvia de ideas (20%)	No ha aportado nada e incluso ha dificultado la actividad	Su colaboración ha sido baja e incluso ha obstaculizado la actividad	Ha colaborado con alguna que otra idea o aportado a las de otros	Ha dado varias ideas y asistido a las de otros	Ha aportado múltiples ideas llamativas y sumado a las de otros
Dibujo (20%)	No ha demostrado interés alguno o incluso no lo ha entregado	Se percibe la desgana en el trabajo, que se ha realizado por cumplir	Cumple con su función, pero no se aprecia mucho trabajo tras el resultado	Ha realizado un dibujo con matices creativos	El resultado es original y se ha trabajado de forma notable
Técnicas (20%)	No ha demostrado interés alguno o incluso no lo ha entregado	El uso de la técnica o técnicas han estropeado el resultado	Ha empleado la técnica elegida como pretendía	Ha utilizado una técnica de forma interesante	Ha combinado más de una técnica con ingenio
Gama cromática (20%)	No ha demostrado interés alguno o incluso no lo ha entregado	No se ha respetado el consenso del color	La gama es adecuada pero poco trabajada o eclipsa el color principal	La gama cromática acordada	La gama cromática acordada se ha empleado de forma muy llamativa
Cantidad y calidad (10%)	No ha demostrado interés alguno o incluso no lo ha entregado	Se hizo una intervención con cierta desgana	Se hizo una intervención adecuada	Se hizo una intervención llamativa	Se hicieron varias intervenciones y seleccionó la mejor

T14) Rúbrica de evaluación para el cartel: elaboración propia

5.3.2 Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4º de ESO

Este proyecto es el correspondiente al Bloque 1: Expresión plástica, el mural. Fue concebido para decorar una pared del patio exterior derecho, que se encuentra actualmente en reacondicionamiento, en el que se instaló un rocódromo. La zona mencionada ha sido durante muchos años, prácticamente, un barrizal por el que no se podía caminar y asimismo, contaba con unas escaleras peligrosas cerca del gimnasio, motivos por los cuales nadie paseaba por ahí; se trata de un desperdicio si se tiene en cuenta el gran tamaño de ese terreno, que es similar al del patio izquierdo. El IES Jabalcuz es un centro grande con un considerable número de alumnos y se hace necesario contar con más espacio durante el recreo, más aún

en tiempos de COVID-19. De hecho, múltiples alumnos de bachillerato salen fuera del centro en estos periodos y desatan la preocupación del profesorado, especialmente por la carretera que hay justamente a la salida; la comunidad considera que, si el patio derecho estuviese totalmente acondicionado, los alumnos más mayores no tendrían la necesidad de salir.

Las obras del patio han modificado de forma destacada el paisaje del centro, pues ha desbloqueado múltiples zonas nuevas de reunión y descanso. Estos cambios han motivado a gran parte de la comunidad a intervenir la zona para personalizarla y hacerla más acogedora, pues, al fin y al cabo, es esta la que la va a disfrutar, especialmente los alumnos. Los de Educación Física propusieron la instalación del rocódromo, en Tecnología y Dibujo Técnico I han diseñado elementos urbanos para añadir, otros alumnos decoraron unos bloques de hormigón... Es decir, que el interés por actuar en la zona ya existía en los miembros del centro y los alumnos de 4º de la ESO de EVPA no fueron una excepción, por lo que, en cuanto surgió la idea de decorar el muro en el que los de Educación Física colocarían el rocódromo, ellos estuvieron de acuerdo.



I36) Muro sin pintar: foto de elaboración propia

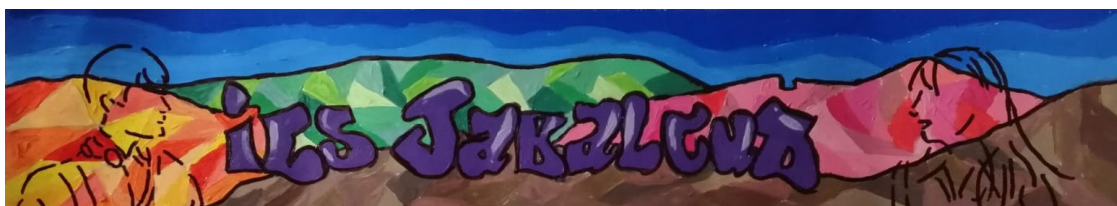
En esta ocasión, el proyecto fue común para todas las clases de 4º de ESO (A, B, C, y D), ya que, como puede apreciarse en la imagen de arriba, el muro era muy amplio. Las cuatro clases estaban unidas en dos grupos: A y B de EVPA, pues en este curso, ya se trata de una optativa y por lo tanto, hay menos alumnos de cada clase. En este caso, el curso trabajó generalmente bien y no tenían fama de ser problemáticos, aunque debe recordarse que, al contrario que en 2º de ESO, en 4º los alumnos cuentan con cierta predisposición hacia las artes, ya que, a pesar de que quizá no cursen en el futuro el bachillerato artístico, han elegido la presente asignatura. Se trata de un buen curso, no obstante, hay ciertas cuestiones a mencionar, como que los dos grupos se encontraban algo desequilibrados en el número, concretamente, uno era prácticamente el doble que el otro y en relación a ello, se percibió que el más pequeño participaba más, algo coherente, pues cuantas más personas hay mientras se realiza una misma tarea, más se relega la responsabilidad en otros. Otro asunto a tener en cuenta es que había un par de alumnos a los que se debía prestar atención; por un lado, una chica reacia a relacionarse

con sus compañeros, hasta el punto en el que trabajaba menos en ciertas ocasiones por no acercarse a otros y por otro lado, un chico al que solo le quedaba este año para poder sacarse la ESO y dificultaba la clase en ciertos momentos, aunque ha de mencionarse que él no ha repetido nunca, sencillamente entró ya mayor cuando inmigró; durante el desarrollo de la actividad se ha notado cierta mejoría en ambos casos; en el primero, debido a que el grupo en el que se incluyó la chica procuró integrarla, pero todavía puede avanzar más, pues en ciertos momentos algunos miembros manifestaron su agotamiento; en el segundo, a causa de que se le dedicó tiempo para que decidiese qué estudiar después de la ESO, lo cual será probablemente un ciclo, aunque, nuevamente, ha de mejorar más, ya que sigue obstaculizando la clase en ocasiones. Por último, cabe destacar que tanto en el grupo A como en el B hay una cantidad a tener en cuenta de personas que han expresado su interés por estudiar el bachillerato artístico y dirigirse en un futuro a los EESS de Diseño o Bellas Artes, por lo que, al parecer se les ha motivado durante este dificultoso año y los anteriores en el campo visual.

Para este proyecto, la intención ya estaba prácticamente creada en los alumnos cuando se propuso su realización, puesto que ya existía un ambiente de interés en el centro por amoldar el patio. La creación del mural; por un lado, cuenta con una notable repercusión emocional, ya que el recreo y consecuentemente, el patio, se asocian a sentimientos positivos, por lo que la oportunidad de mejorar ese espacio no pasa inadvertida; por otro lado, se percibe como una actividad útil y con repercusión en el entorno próximo, no se trata de una simulación.

Una vez se consensuó que se iba a hacer el proyecto, se empleó la técnica de la “lluvia de ideas” con cada grupo para proponer conceptos, estilos, figuras, etc. a partir de los cuales sugerir otros nuevos, coordinar algunos de ellos y a partir de ahí comenzar a investigar referentes y abocetar propuestas gráficas. La lluvia de ideas se hizo con toda la clase y para los bocetos cada alumno tenía su formato, aunque no se limitaba por ello el intercambio de ideas entre el alumnado durante ese proceso, todo lo contrario, unas propuestas podían nutrirse de otras.

El recorrido hasta llegar a las artes finales consistió en un boceto, un segundo boceto que perfeccionó al primero, un arte final y un fotomontaje con algunas modificaciones realizadas por ordenador. Durante este proceso fue de utilidad la técnica creativa de la “Lista de atributos” para señalar las características de los diseños cuya modificación derivaría en el perfeccionamiento de los mismos. A continuación, puede verse un ejemplo de cada una de las cuatro fases mencionadas en orden cronológico desde arriba hacia abajo. Todos los archivos pueden consultarse en [<https://cutt.ly/Rns6DFg>]



137, 138 e 139) Bocetos del mural: trabajo escolar



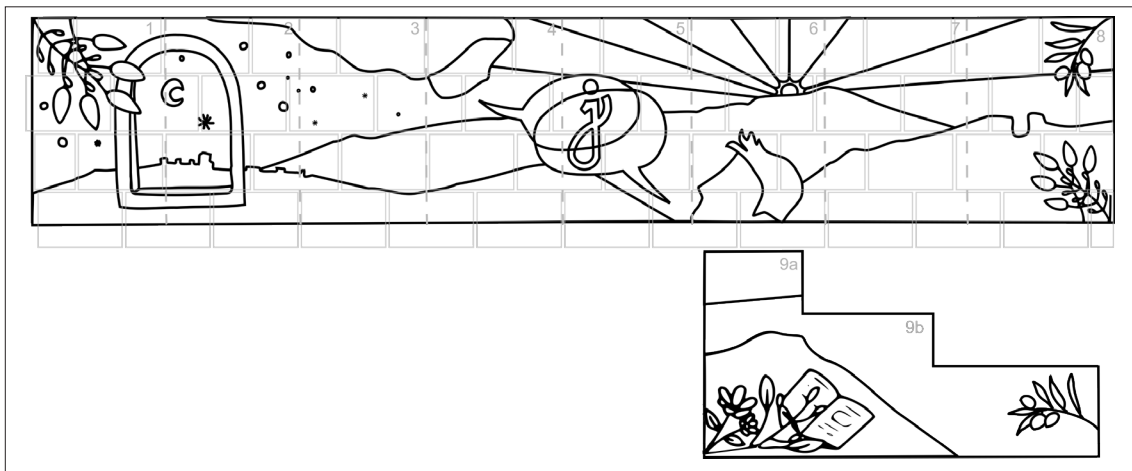
140) Fotomontaje elegido: trabajo escolar

Una vez se presentaron todos los fotomontajes, se hizo una encuesta de Google Forms común para ambas clases con el objetivo de elegir cuál pintar. El más votado fue el que se muestra justo arriba.

El diseño seleccionado representa al IES Jabalcuz como un espacio de aprendizaje igualitario dentro de la capital jienense. Es por ello que el centro del mural son una chica y un chico comunicándose mediante bocadillos en los cuales se aprecia la "J" del logotipo del centro, una escena que queda rodeada de múltiples elementos característicos de la zona, como son las montañas, el Alcázar o las olivas.

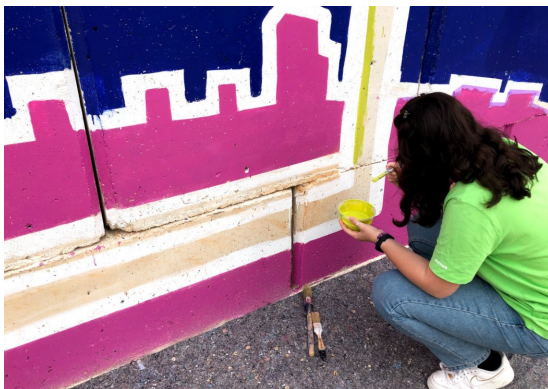
Después de seleccionar el diseño, se dividió el muro en varias partes y se realizaron leves modificaciones, como trasladar el libro, flores y algunas olivas a la dere-

cha, para que no quedase esa zona vacía. Seguidamente se asignó una porción a cada grupo y a continuación se comenzó a dibujar a escala y a pintar. La siguiente imagen corresponde al diseño lineal seccionado y numerado por grupos.



I41) Diseño final a escala: trabajo escolar

Durante el periodo en el que se pintó, el alumnado demostró, en su mayoría, interés por la actividad, cuidado de los materiales y capacidad para resolver problemas, tales como fallos al pintar o sucesos inesperados, como la ocasión en la que parte de la pintura del mural se desprendió debido a la humedad acumulada de una temporada de lluvia. En ciertos momentos de esta fase se hicieron pequeños cambios al diseño, el más llamativo fue añadir la constelación de la Osa Mayor en el conjunto de estrellas situado a la derecha de la ventana. Abajo pueden verse fotografías del proceso y todas están disponibles en [<https://cutt.ly/bns67FJ>].



I42) Proceso de creación del mural: trabajo escolar



I43) Proceso de creación del mural: trabajo escolar

Debido a que a lo largo del proceso de pintura se dejó una cámara sacando fotos periódicamente, una vez se terminó el mural, se montó un vídeo musical que inmortalizó la evolución del proyecto, el cual puede reproducirse aquí [<https://cutt.ly/AndyXc0>]. Asimismo, fue entonces cuando se dejó secar la pintura varios días y se instaló el rocódromo. En la siguiente página, la primera fotografía corresponde al mural finalizado, aún sin el rocódromo y la segunda, al mural con él ya colocado.



I44) Mural finalizado: trabajo escolar



I45) Mural finalizado con el rocódromo instalado: trabajo escolar

Por último, los estudiantes hicieron una coevaluación, pues son los miembros de los grupos quines mejor saben quiénes han ayudado en mayor o menor medida, a pesar de la presencia docente. Para el fin especificado se utilizó una encuesta de Google Forms.

Como recapitulación, se ha ejecutado un proyecto a raíz de una necesidad del centro educativo, por lo que la actividad ha puesto en valor la funcionalidad de la creación visual; el trabajo ha consistido en una intervención dentro del futuro entorno de ocio y se ha beneficiado constantemente del trabajo en equipo, lo que conlleva un destacado factor emocional; finalmente, los alumnos han trabajado con autonomía mientras los docentes presentes les guiaban. Metodológicamente, se ha recurrido, una vez más, a la coordinación del ABP con el aprendizaje cooperativo y el soporte de técnicas creativas; lo que ha resultado en el desarrollo del aprendizaje significativo en el curso.

A continuación se proporciona, en primer lugar, la rúbrica del proyecto total y en segundo lugar, la escala de valoración empleada en la coevaluación.

criterio	pobre	insuficiente	suficiente	correcto	perfecto
Lluvia de ideas (10%)	No ha aportado nada e incluso ha dificultado la actividad	Su colaboración ha sido baja e incluso ha obstaculizado la actividad	Ha colaborado con alguna que otra idea o aportado a las de otros	Ha dado varias ideas y asistido a las de otros	Ha aportado múltiples ideas llamativas y sumado a las de otros
Diseño (30%)	No se han aportado bocetos o se han hecho con total desgana	Se han proporcionado muy pocos bocetos e insuficientemente trabajados	Se ha participado en prácticamente todas las fases de diseño	Se ha intervenido en todas las fases de diseño con propuestas cuidadas	Se ha participado en todas las fases de diseño con propuestas cuidadas y creativas
Sección del mural (40%)	Trabajada con total desgana o directamente sin trabajar	Hay fallos notables en el diseño y acabado	Se ha respetado el diseño, pero las proporciones o acabado son mejorables	Se ha respetado el diseño y el acabado es bueno	Se ha respetado y mejorado el diseño, el acabado es excelente
Coevaluación (20%)	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10

T15) Rúbrica de evaluación para el mural: elaboración propia

criterio	pobre	insuficiente	suficiente	correcto	perfecto
Participación					
Ambiente de trabajo					
Habilidad técnica					
Preparación y conservación del material					

T16) Escala de valoración para la coevaluación del mural: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Fruto de la realización del proyecto se han conseguido una serie de logros. En primer lugar, se ha puesto en valor el lenguaje visual a través de la exhibición de sus aptitudes comunicativas; lo que ha supuesto la concienciación sobre la influencia de este en la sociedad y sobre las consecuencias de la analfabetización visual, una situación que se ha combatido mediante la praxis del presente proyecto. En segundo lugar, tras el análisis de los motivos por los cuales un considerable número de personas abandonan la creación visual, se han propuesto y ejecutado estrategias que han fomentado el interés por estas destrezas durante los dos periodos críticos de la ESO, es decir, 2º y 4º curso. En tercer lugar, se ha reflexionado sobre el concepto de “corrección” en el campo visual y después de comparar los discursos existentes, se ha compuesto una postura, que, finalmente, se ha puesto en práctica. Por último, se ha reivindicado la creación visual como un medio funcional para solucionar los problemas planteados de forma flexible, para lo cual se ha trabajado metodológicamente en la planificación de los trabajos y proyectos. En resumidas cuentas, los objetivos que se planteó *Aplicar para valorar* se han cumplido.

La puesta en práctica ha permitido comprobar que, en efecto, aquello que se aplica para cumplir unos fines contextualizados en la realidad cercana en conjunción con otras personas, se recuerda y valora considerablemente más que si no tuviese dicho impacto en el alumnado. Esto es algo que se ha percibido en ambos cursos con los que se ha trabajado, pero especialmente en el de 2ºD, pues, a pesar de ser complicado de tratar, se sintieron lo suficientemente motivados para realizar el proyecto debido a la trascendencia emocional personal y la conexión con la comunidad.

Hubiese estado interesante tener más tiempo de prácticas, cuatro meses en total, para que hubiese sido factible planear un trimestre tal como se explica en las programaciones, es decir, coordinar tres trabajos y un proyecto final flexibles, de forma que, según los sucesos adyacentes, se adapten los trabajos a las necesidades del centro, alumnos u otros agentes y que, asimismo, los trabajos sirvan para

preparar el proyecto final, tanto con el desarrollo de habilidades como con el reciclaje de parte de los recursos. Sin embargo, además de no contar con ese tiempo, ese proyecto probablemente sería demasiado largo para un TFM, en cualquier caso, esa sería una línea de investigación interesante que complementaría la que se ha abordado hasta ahora.

La sensación que queda tras la realización del proyecto es satisfactoria. Sin embargo, permanece la curiosidad por responder a otra serie de cuestiones relacionadas a la línea de investigación recién mencionada; pero es algo lógico, pues al realizar una actividad de investigación se descubren nuevas vías a través de las que investigar, algo que ya se expuso y comprobó con la aplicación de la metodología del ABP; ya se resolverá en el futuro.

7. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Aller, N. (2020). *10 principios para inspirarse en Reggio Emilia*. Recuperado de <<https://cutt.ly/HnyRYX3>> (última consulta: 25/05/2021).

Andueza, M. et al. (2016). *Dicáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. La Rioja: UNIR.

Asede, M. (2019). *¿Para qué pintaban los primeros humanos?* Recuperado de <<https://cutt.ly/rcjr4L2>> (última consulta: 02/04/2021).

Bergmann, J. et al. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Grupo SM.

Blakemore, S. (2008). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

BOJA (2021). *Boletín Extraordinario número 7 de 18/01/2021*. Recuperado de <<https://cutt.ly/ObUpVfv>> (última consulta: 07/04/2021).

BOJA (2016). *Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Recuperado de <<https://cutt.ly/4bUasn4>> (última consulta: 07/04/2021).

Bono, E. (1985). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: Les Éditions de Minuit.

Criado, M. A. (2015). *Una jerarquía casi universal de los cinco sentidos*. Recuperado de <<https://cutt.ly/JcgZLCW>> (última consulta: 02/04/2021).

Da Silva, A. (2016). *El descenso de la educación artística produce alumnos analfabetos visuales*. Recuperado de <<https://cutt.ly/ibQAWQt>> (última consulta: 05/05/2021).

Emprendedores. (2018). *Técnicas muy utiles para generar buenas ideas*. Recupe-

- rado de <<https://cutt.ly/Fnp5NzP>> (última consulta: 27/05/2021).
- Flecha, G. et al. (2002). *La comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa*. Recuperado de <<https://cutt.ly/vnyxBCQ>> (última consulta: 25/05/2021).
- Freeland, C. (2001). *Pero ¿esto es arte? Una introducción a la teoría del arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Greshko, M. (2018). *World's Oldest Cave Art Found—And Neanderthals Made It*. Recuperado de <<https://cutt.ly/wch3AgI>> (última consulta: 02/04/2021).
- Index Mundi. (2020). *Tasa de alfabetización*. Recuperado de <<https://cutt.ly/ibZXIMo>> (última consulta: 15/05/2021).
- Jenny, P. (2013). *Técnicas de dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Keim, B. (2014). *World's Oldest Art Identified in Half-Million-Year-Old Zigzag*. Recuperado de <<https://cutt.ly/Fch3ezR>> (última consulta: 02/04/2021).
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*. Madrid: Península.
- López, C. et al. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: Grupo SM.
- Malaret, B. (2019). *Cómo la Bauhaus cambió el concepto del diseño*. Recuperado de <<https://cutt.ly/CbDcp4e>> (última consulta: 11/05/2021).
- Marín, A. (2010). *Técnicas y métodos creativos aplicados a la conceptualización del diseño*. Recuperado de <<https://cutt.ly/LnpjhKn>> (última consulta: 26/05/2021).
- Our World in Data (2015). *Internet users by world region*. Recuperado de <<https://cutt.ly/ocp6H3x>> (última consulta: 01/04/2021).
- Our World in Data (2018). *Daily hours spent with digital media, United States, 2008 to 2018*. Recuperado de <<https://cutt.ly/Zcp7rr5>> (última consulta: 01/04/2021).
- Our World in Data (2017). *Share of the population using the Internet, 2017*. Recuperado de <<https://cutt.ly/zcp6dRx>> (última consulta: 01/04/2021).
- Our World in Data (2019). *Share of US households using specific technologies, 1915 to 2019*. Recuperado de <<https://cutt.ly/Tcak1SW>> (última consulta: 01/04/2021).
- Our World in Data (2016). *Daily time spent on the internet by young people, 2016*. Recuperado de <<https://cutt.ly/QcaOCVi>> (última consulta: 01/04/2021).

- Paramio, L. (1996). *El modelo de sociedad depende de la educación*. Recuperado de <<https://cutt.ly/QbZMB3c>> (última consulta: 15/05/2021).
- Rodríguez, M. (2014). *¿Por qué dejamos de dibujar?* Recuperado de <<https://cutt.ly/ZblGOy0>> (última consulta: 09/05/2021).
- Sevilla, D. (2007). *La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España*. Recuperado de <<https://cutt.ly/5bZXa4e>> (última consulta: 15/05/2021).
- Swartz, R. et al. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: Grupo SM.
- Tonucci, F. (2011). *Enseñar o aprender*. Madrid: Losada.
- UNIR (2020). *¿Qué es el aprendizaje basado en problemas?*. Recuperado de <<https://cutt.ly/GnylsMB>> (última consulta: 25/05/2021).
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Madrid: Grupo SM.
- Vergara, J. (2018). *Narrar el aprendizaje*. Madrid: Grupo SM.
- Vives, J. (2019). *Cómo la Bauhaus cambió el concepto del diseño*. Recuperado de <<https://cutt.ly/CbDcp4e>> (última consulta: 11/05/2021).
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender*. Madrid: Grupo SM.