



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL ARTE COMO UN INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN EN EDUCACIÓN. PROPUESTA GAMIFICADA "AMONG SIXTH"

Alumno/a: Torres Hernández, María Jesús

Tutor/a: Montoro Cabrera, Carmen
Dpto: Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal

Julio, 2021



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Trabajo fin de Máster

**El arte como instrumento de
transformación en educación.
Una propuesta gamificada
“Among Sixth”**

RESUMEN

El presente trabajo pretende conseguir el desarrollo de una serie de **capacidades** en un **alumnado muy específico**, valiéndose del **arte** para lograrlo. Se selecciona el **Arte Contemporáneo** como base del aprendizaje. Más concretamente dos de sus movimientos más conocidos: la **Instalación Artística** y el **Land Art**. A través de la utilización de una **propuesta gamificada**, se establecen una serie de metas, donde el principal método de trabajo que será utilizado es un **taller de informática**.

Por ello, en un primer momento, es necesario realizar un trabajo de **investigación** que reúna las claves de lo que supone la sociedad de la actualidad con la **Tecnología de la Información y Comunicación**, así como la correcta justificación de porqué introducir el **arte en educación**. Además, es imprescindible también el estudio del **contexto** donde se propone la propuesta, un colegio de infantil y primaria ubicado en una **zona marginal** en la provincia de Jaén. Con ello, en un segundo momento, el documento contempla una parte más didáctica y

educativa, enfocada al trabajo de aula. En la misma, se exponen las partes fundamentales de la **propuesta**.

Finalmente, los **resultados** adquieren un doble sentido. Por un lado, el resultado de la **experiencia** llevada a cabo en el centro. Por otro lado, las **creaciones** de los alumnos, las cuales ayudarán a entender un poco más la creatividad y el sentido que le dan los niños al arte.

Palabras clave: Arte, Apropiación, Propuesta, Gamificación, TIC, Alumnos.

ABSTRACT

The present work aims to achieve the development of a series of **capacities** in a **very specific student**, using **art** to achieve it. **Contemporary Art** is selected as the basis for learning. More specifically, two of his best-known movements: **Art Installation** and **Land Art**. Through the use of a **gamified proposal**, a series of goals are established, where the main working method that will be used is a **computer workshop**.

For this reason, at first, it is necessary to carry out a research work that gathers the keys of what today's society means with **Information** and

Communication Technology, as well as the correct justification of why introduce **art in education**. In addition, it is also essential to study the **context** where the proposal is proposed, a nursery and primary school located in a **marginal area** in the province of Jaén. With this, in a second moment, the document contemplates a more didactic and educational part, focused on classroom work. In it, the fundamental parts of the **proposal** are exposed.

Finally, the **results** acquire a double meaning. On the one hand, the result of the **experience** carried out at the center. On the other hand, the **creations** of the students, which will help to understand a little more the creativity and the sense that children give to art.

Keywords: Art, Appropriation, Proposal, Gamification, TIC, Students.

ÍNDICE

Introducción.....	p.6
Bloque 1: Fundamentación teórica.....	p.8
1. La sociedad del siglo XXI.....	p.9
1.1 La Tecnología de la Información y Comunicación.....	p.9
1.2 La brecha digital.....	p.11
1.3 La exclusión social generada por el cambio del siglo XXI.....	p.13
1.4 Hacia la inclusión social.....	p.14
1.4.1 Políticas encaminadas a la eliminación de la exclusión mediante la alfabetización social.....	p.14
1.4.2 La inclusión de jóvenes en riesgo de exclusión social.....	p.16
2. La educación como proceso de desarrollo integral.....	p.17
2.1 ¿Qué es la educación?.....	p.17
2.2 ¿Qué es el aprendizaje significativo?.....	p.18
2.3 De la educación tradicional a la educación del siglo XXI.....	p.20
2.4 La digitalización en entornos educativos.....	p.22
3. La gamificación.....	p.23
3.1 Pilares básicos de la gamificación.....	p.23
3.2 La motivación.....	p.26
3.3 La creatividad.....	p.27
3.4 Arte y tecnología en educación.....	p.28
3.4.1 El arte en propuestas de gamificación.....	p.29
3.4.2 La tecnología en propuestas gamificadas.....	p.30
4. Fundamentación contextual.....	p.31

4.1 Las Comunidades de Aprendizaje.....	p.31
4.2 La etnia gitana.....	p.33
4.2.1 Historias de la etnia gitana.....	p.33
4.2.2 Análisis de los diferentes ámbitos que describen a la etnia gitana.....	p.34
4.2.3 Ámbito educativo en la población gitana.....	p.35
Bloque 2: El arte contemporáneo.....	p.37
1. Instalaciones artísticas.....	p.40
1.1 Pilares básicos.....	p.40
1.2 Artistas del movimiento.....	p.41
2. Land Art.....	p.48
2.1 Pilares básicos.....	p.48
2.2 Artistas del movimiento.....	p.49
3. Apropiación artística.....	p.58
Bloque 3: Propuesta de trabajo Among Sixth.....	p.59
1. Contextualización.....	p.60
1.1 Estación Linares-Baeza.....	p.60
1.2 C.E.I.P Alfonso García Chamorro.....	p.61
1.3 Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA).....	p.62
2. Participantes.....	p.63
3. Metodología.....	p.64
4. Objetivos.....	p.65
5. Elección del juego en la propuesta gamificada: Among Us.....	p.67
5.1 Pilares básicos del videojuego.....	p.67
5.2 ¿Por qué la elección de este juego?.....	p.68

6. Funcionamiento de la propuesta: Sesiones.....	p.69
Bloque 4: Resultados y discusión.....	p.74
1. Diario de sesiones.....	p.75
2. Comparativa de obras.....	p.80
Conclusión	p.88
Bibliografía	p.91
Índice de figuras	p.101
Anexos	p.102

INTRODUCCIÓN

La **realización de este trabajo** se debe principalmente a mi **formación como docente**, la cual a través de diversos años ha ido evolucionando hacia una misma dirección: conseguir ayudar a los más pequeños en su desarrollo integral, además de servirles de guía en su proceso de enseñanza- aprendizaje. Gracias al cómputo de clases, cursos y prácticas ha habido una **evolución** en cuanto a mis valores y mis metas, los cuales me han permitido desarrollar una conciencia que impulsa todo lo que actualmente soy, quiero ser y quiero hacer.

En este sentido, y considerando el punto actual en el que me encuentro, llevo a cabo una **propuesta de gamificación**, cuya finalidad radica en una de las necesidades primordiales encontradas en los niños de **6º de primaria** del **C.E.I.P. Alfonso García Chamorro**, en la **Estación Linares-Baeza**, Jaén. A través de las diversas experiencias vividas con ellos en las sesiones del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (en adelante **PROA**), he podido constatar que la mayoría de ellos, no poseen casi ninguna habilidad tecnológica, la cual se considera fundamental en la sociedad actual. Los motivos de ello son diversos, aunque generalizando se podría hablar de su contexto: su nivel cultural y su nivel socioeconómico. Y en ese punto, es donde se empieza a generar todo este proyecto, llamado **“Among Sixth”**, con el que fundamentalmente quiero generar en ellos nuevos aprendizajes

relacionados con las tecnologías, que les sirva en su vida diaria y en su posterior formación, utilizando el **arte** como base de actuación.

El hecho de utilizar las artes como herramienta no es algo aleatorio, sino que su justificación radica en las infinitas posibilidades que tiene para **generar aprendizaje y conocimiento**. Y así, a través de esta propuesta, quedará demostrado si verdaderamente se logran los objetivos propuestos. Sin embargo, el trabajo contempla otros **objetivos** que van más allá de los que se establecen con los niños. Los mismos son:

- ✓ *Reflexionar sobre la sociedad de la actualidad y sus consecuencias en diferentes ámbitos de la vida*
- ✓ *Introducir el arte actual en prácticas educativas*
- ✓ *Mejorar el ambiente de aprendizaje del centro*

Finalmente, solo queda hacer mención en esta introducción, a todo aquello que quedará reflejado en el presente trabajo, estructurado **en diferentes bloques**. En primer lugar, el marco teórico, que ayudará a esclarecer todos los aspectos relevantes que implica la propuesta. En segundo lugar, un breve repaso de lo que supone el arte contemporáneo en la actualidad, además de diferentes artistas involucrados en distintos movimientos, los cuales, servirán para el desarrollo del trabajo de los niños. En tercer lugar,

el propio desarrollo de la propuesta, la cual engloba al contexto, participantes, objetivos y sesiones. En cuarto lugar, el resultado de este trabajo, incluyendo un diario de la propuesta además de una comparativa de las apropiaciones artísticas los alumnos con las obras originales. Y para concluir, en quinto lugar, las conclusiones, las cuales

ayudarán a mejorar mi práctica educativa para investigaciones y proyectos posteriores.

Bloque 1:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Se entiende por **cultura** el conjunto de rasgos, costumbres y características que identifican a una comunidad o grupo de personas en un momento concreto. Por lo tanto, puede afirmarse que lo que une a una sociedad precisa es ese **vínculo de pertenencia** a una determinada cultura. Del mismo modo, se sabe que la cultura es **cambiante**, por lo que la evolución natural y social del mundo hace que la cultura se vaya transformando. El problema está en creer que la cultura solo se debe preservar, y no continuar generando. Consecuentemente, lo lógico es tener en cuenta los **antecedentes** de las pasadas sociedades para poder **transformar y adaptarse** con éxito a las realidades que se van configurando en la actualidad, para así encontrar el **equilibrio** entre cambios, sociedades y culturas.

1.1 La Tecnología de la Información y Comunicación

Con todo lo que conlleva lo anterior, la sociedad de hoy, y el mundo en general, asiste al **continuo cambio**. Actualmente, Salcedo, Salcedo y Posligua (2018) la llaman la **Sociedad del Conocimiento**, lo que conlleva la Tecnología de la Información y Comunicación (de ahora en adelante **TIC**), puesto que se puede acceder a ella en unos instantes. Del mismo modo, también es conocida como la **Sociedad de la Información**, la cual hace referencia a la interacción entre individuos y colectivos (De la Cruz, 2019). Además, en su escrito, el autor relaciona este término con el de **Sociedad Red**, refiriéndose a las tecnologías, no como causa, sino como el recurso, las cuales han transformado cualitativa y cuantitativamente una variedad de ámbitos en las personas. Por otro lado, Reyes y Rodríguez (2020) identifican esta nueva etapa con la nueva **revolución industrial**. Finalmente, muchas personas la entienden como la **era digital** “*que se manifiesta a través de una verdadera revolución tecnológica que está transformando de manera clara y profunda los hábitos, el lenguaje, la vida y las costumbres de muchas personas para crear una cultura digital*” (Camacho, Cortez y Gabino, 2018, p.410). En resumidas cuentas, la era que se vive en la actualidad está regida por las tecnologías, las cuales, causan multitud de cambios profundos en nuestra manera de ser, hacer y sentir.

Sin embargo, y a pesar de la variedad de opciones que se encuentran para hablar de esta sociedad, se hace necesario definir con claridad en qué consiste el término TIC, para poder abordarlo correctamente. Lo importante es establecer una **conexión entre el desarrollo natural con los nuevos cambios**. Para Litwin (1995) es el “*conjunto de conocimientos y técnicas que, aplicados de forma lógica y ordenada, permiten al ser humano modificar su entorno material o virtual para satisfacer sus necesidades*” (p. 11). Igualmente, las mismas son consideradas como una **plataforma para la difusión del conocimiento y accesibilidad al mismo** (Toledo, Sarmiento y Álvarez, 2018). Consecuentemente, consolidando el término, se puede señalar que es un potente

instrumento social, económico, político y cultural que ayuda al hombre en multitud de ámbitos y funciones de su vida.

Este ritmo acelerado de cambio, causado por las TIC, genera la **globalización e interconexión**, que en palabras de Zaldívar, De la Llana y Benites (2018), *“han hecho sentir al mundo más pequeño y menos distante”* (p.148). Las mismas han irrumpido en nuestra vida sin precedentes, y por este motivo, una parte de nosotros es la tecnología, como si de una prolongación de nuestro ser se tratase. Por ello, cada día que pasa, están más normalizadas, encontrando su **presencia** en los hogares, lugares de trabajo, escuelas....Luego, en el siglo XXI todo el mundo debería poder acceder a todo tipo de información, sea en el lugar que sea. En este sentido, en el trabajo de Sola, García y Ortega (2019) se destaca la inmensa presencia de móviles en la vida diaria de las personas en todo el mundo, que hace que se efectúe el hecho anterior. Además, el autor lo relaciona con el siguiente dato de nuestro país: *“en el caso de España, el 83,4% de los hogares tienen acceso a internet, y el 69,1% de los menores entre 10 y 15 años disponen de teléfono móvil (Instituto Nacional de Estadística, 2017)”* (p.199).

Este primer dato es revelador en dos sentidos. En primer lugar, que más del 80% de la población tenga acceso a internet significa que las tecnologías generan **nuevas cuestiones y retos** en los ámbitos donde se establecen, ya sea en los hogares, las empresas, el gobierno, o la educación, puesto que se requiere de una preparación para rentabilizar esta herramienta. En este sentido, y como se verá en epígrafes posteriores, la sociedad en general debería preocuparse por formar y preparar a los niños para el futuro, de tal forma que sean capaces de resolver los asuntos que genera la era digital, de una forma eficaz, libre y creativa. Y en segundo lugar, ese casi 20% de la población que falta, no está en igualdad de condiciones respecto a los demás, por lo que empieza a producirse una **desigualdad generada por la tecnología**.

1.2 La brecha digital

Esta desigualdad, establecida en el epígrafe anterior, da lugar a la ya conocida como **brecha digital**, la cual nace en los años 90, haciendo referencia a la falta de recursos tecnológicos que no dispone la población. Con los años ha evolucionado, y después de tres décadas, esta brecha no se refiere solo al acceso material, sino también a la exclusión de varios colectivos (Colom, 2020) o como se aclara en el trabajo de De la Cruz (2019) la brecha está desapareciendo rápidamente *“debido a la inversión de los distintos países en las TIC, dando lugar a otra brecha de carácter social, en la que el umbral que separa al que puede y al que no, es la capacidad educativa y cultural de usar Internet”* (p.76). Consecuentemente con esta situación, y antes de abordar la variedad de brechas que existen actualmente y que dan lugar a la complejidad de la desigualdad digital, se hace imprescindible hacer un repaso por varios autores y su **definición** del término.

Para ello, se utilizan tres fuentes, las cuales aclaran el término. Primeramente, en Ávalos, Victoria y Berral (2020) se hace referencia a Benito-Castanedo (2017), quien por su parte, define la brecha digital como *“la diferencia entre instituciones, sociedades, personas e incluso países, que viene dado por el poder que poseen para acceder a Internet de manera particular y a las TIC de manera general, y aquellas que por el contrario no pueden hacerlo”* (p.880). Seguidamente, Martínez (2020) la aborda como *“la expresión de la desigualdad en el uso y acceso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y como desigualdad es generadora de procesos de exclusión social”* (p.267). Y por último, en el informe Perspectivas de las Tecnologías de la Información, emitido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2001) se define como la distancia que existe entre individuos, colectivos o áreas geográficas, en los distintos niveles socio-económicos relacionados con el ámbito de las TIC. En síntesis, la brecha digital hace referencia a la **posibilidad o a la imposibilidad de acceder a la nueva realidad que hoy vivimos**, una era digitalizada donde existe un flujo constante y continuo de comunicación e información.

En estas tres concepciones sobre lo que supone la brecha digital se hace referencia a términos como el de desigualdad, exclusión e inclusión. Los mismos no solo están relacionados con la posibilidad de acceder a estos nuevos recursos, sino que engloban otros ámbitos y conciernen a más personas que el propio individuo. Por ello, esta brecha digital se extiende tanto en la imposibilidad de acceso como en la falta de competencias y destrezas para su uso, que como consecuencia genera una emergencia digital. A pesar de la concepción de Francis Bacon de *“la información es poder”*, en el trabajo de Ribas, Malas y Malas (2020) se habla de que ya no basta con saber y almacenar, puesto actualmente las bibliotecas realizan esas tareas por nosotros, sino que, lo importante ahora se rige en poder acceder a ella y en poder sacarle partido. En consecuencia, tanto su acceso como su utilización traerán desigualdades.

Del mismo modo, y haciendo referencia a esa variedad de brechas que surgen con este cambio de sociedad, en Ávalos, Victoria y Berral (2020) se entiende en dos sentidos. En primer lugar, asociarla a una **brecha económica y social**, y en segundo lugar, ampliar este primer aspecto al uso masificado que se hace de la tecnología. A esto puede añadirse que dentro de este gran ámbito, puede distinguirse la **brecha familiar**, la cual los organismos internacionales de la UNESCO (2020), UNICEF (2020), la OECD (2020) y la OEI (2020) en Cabrera, Pérez y Santana (2020) *“advierten que los obstáculos no son sólo digitales, de carencia de dispositivos electrónicos, sino que las familias con menos instrucción tienen más dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares en casa”* (p.29). En este sentido, las familias con bajos niveles educativos se enfrentan a una **situación compleja**, puesto que tienen peores condiciones en sus viviendas, menos opciones económicas, menos recursos, etc. Esta segunda brecha contiene tanto un componente económico, como un componente sociocultural. En consecuencia las políticas de mejora no solo deberían ir orientadas a garantizar el acceso a la red, sino que debe haber un trasfondo que indique qué hacer en la red y

cómo hacerlo. No basta con soluciones parciales, hacen falta **enfoques transversales y colaborativos capaces de abordar la alfabetización digital**. Tanto es así que es fundamental abordar la brecha digital de forma global, concibiendo las mismas como un derecho para todos los individuos (Reyes y Rodríguez, 2020).

1.3 La exclusión social generada por el cambio del siglo XXI

Tal y como afirman Ávalos, Victoria y Berral (2020) muchos avances no están llegando de la misma forma a las distintas zonas geográficas del mundo, pues algunos países que no están desarrollados tienen un **difícil acceso**, y por supuesto, ninguna o **escasa formación**. En el caso de nuestro país, Colom (2020) afirma que incluso en nuestro país, hay segmentos de la población que se están quedando atrás, a pesar nuestra sociedad digitalizada. A ello puede sumarse que un mínimo del 5% de los hogares carece de ordenador (INE, 2018), lo que dificulta esta nueva responsabilidad que se comentaba en párrafos anteriores.

En cualquier caso, las TIC deberían ser una herramienta que fomentase la igualdad y calidad de vida, además de que deberían ser parte de la solución ante los problemas sociales, económicos y medioambientales, y no, como en muchas ocasiones, originarias de las desigualdades y de la marginalidad. Tanto las TIC como internet impulsan las desigualdades de oportunidad, aún con las diferentes inversiones por eliminar la brecha. Lo conveniente entonces, es ser consciente del problema que se está generando, ya que *“la exclusión, segregación, desigualdad e inequidad son realidades que enfrenta hoy el mundo... donde el ciudadano de éxito que divulga, constituye una meta inalcanzable por la mayoría de las personas que habitan el planeta”* (Bernal y García, 2018, p.924), para así favorecer medidas encaminadas a su resolución.

Con todo lo que se ha abordado anteriormente, surge la siguiente pregunta: **¿Por qué las TIC, que son algo que mejora la vida de las personas, pueden llegar a empeorarla hasta tal punto en el que hay exclusión?** Con ello, se llega a una realidad que se vive desde que el ser humano tiene constancia prácticamente, y es el hecho de la existencia de la **pobreza** y la **marginalidad**. Para la RAE (2021), la Real Academia de la Lengua Española, el término de pobre se vincula con *“necesitado, que no tiene lo necesario para vivir”*, mientras que el segundo término hace referencia a una *“situación de marginación o exclusión social de una persona o de una colectividad”*. De este estado de falta y desigualdad, surge la exclusión, causada en cada caso, por diferentes factores. Así, es necesario hacer un análisis de lo que pasa en cada caso de exclusión, (Martínez, 2020), considerando variables de tipo personal, ambiental, comunitario, económico, cultural, social, político o legal. Con ello, estas variables se entrelazan produciendo estados en donde las personas de una comunidad quedan fuera de ella de manera permanente.

Generalmente, la población que se halla en **riesgo de exclusión** social son **grupos minoritarios** a los cuales se les niega la participación en la vida social porque no se espera que hagan contribuciones valiosas. Con ello, se les excluye de sus comunidades y se les fuerza a vivir apartados, alejados del resto, privándoles de su libertad. Como resultado, se crean enormes distancias físicas, afectivas, sociales, económicas y culturales, que *“junto con una visión sesgada de los colectivos en riesgo de exclusión, desencadena procesos intensos de creación de estereotipos”* (Martín, 2020, p.140). Estos **estereotipos** e ideas preconcebidas generan que la postura de las personas que no se encuentran en este tipo de situaciones, actúen con recelo y pocas expectativas. Se requiere de intervenciones encaminadas a modificar radicalmente la relación entre comunidad y colectivos marginados.

A continuación, surge la siguiente pregunta: **¿Dónde está el límite entre ser pobre, marginado y excluido?** Basándose en el Consejo Europeo, Lacuesta y Anghel (2020) establecen tres criterios, por los que la población estará en riesgo de pobreza y exclusión si al menos cumple uno de las siguientes condiciones. La primera hace referencia a poseer ingresos inferiores al 60% de la población del país, la segunda a trabajar menos del 20% de horas potenciales, y la tercera a cumplir algunas de estas características: no poder hacer frente a los gastos de la vivienda, no poder hacer frente a gastos inesperados, no poder comer carne y proteínas regularmente, y finalmente, no poder comprar cosas como una lavadora, coche, televisor o teléfono.

Y es que en su mismo trabajo, y según los datos de la ECV, *“4,5 millones de hogares se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social en España en 2018”* (p.2), lo que supone algo más del 25% de la población total, mientras que un informe del INE (2018) en Morales (2021), *“se estableció que el 26.1% de la población española se encuentra en riesgo de exclusión social”* (p.3).

1.4 Hacia la inclusión social

1.4.1 Políticas encaminadas a la eliminación de la exclusión mediante la alfabetización digital

En un primer momento, es fundamental aclarar el término de **inclusión**, el cual, hace referencia a la **democracia y participación** de todos los ciudadanos de la misma forma, al igual que Reyes y Rodríguez (2020) lo definen como:

“Un proceso, el cual garantiza a aquellas personas en desventaja de obtener las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, permitiéndoles el goce de un estilo de vida considerada normal en la sociedad que vive, así como el acceso a sus derechos fundamentales” (p.481).

Por ello, el impacto que han tenido las TIC actualmente es eminente. Se hace necesaria una **reestructuración** de organismos y sociedades que conlleven a la inclusión de todas y cada una de las personas, puesto que el valor que se les otorgan a las mismas genera

esa brecha digital que se comentaba con anterioridad. En consecuencia, toda esta problemática, causada por el cambio del siglo XXI, en Reyes y Rodríguez (2020) se habla de que nuestra sociedad, demanda la vigilancia de la **relación** que se establece entre **inclusión social y digital**, puesto que la inclusión digital mejora la calidad de vida. Con ello se asegura el proceso de inclusión social que actualmente tanto preocupa. Y es que, como se ha comentado ya, en apartados anteriores, las TIC están diseñadas de tal forma que permitan la inclusión, y no la exclusión.

Del mismo modo, en este epígrafe se hace necesario mencionar algunas de las **medidas** más importantes contra esta problemática en Europa, puesto que siempre ha sido un tema de interés y preocupación. En el trabajo de Podadera, Martín, García y Lobato (2020) se destacan. La primera de ellas, la **Cumbre de París** de 1972, con la que se aborda la exclusión desde unas mejoras sociales. La segunda de ellas, la **Estrategia 2020**, con el objetivo de que la Unión Europea creciera de forma inteligente y sostenible, sin olvidar la integración e inclusión. Dichas medidas, han tenido poco éxito, puesto que han sido definidas en torno a metas que se han ido renovando; nunca alcanzadas verdaderamente. La razón del **fracaso** se debe a que *“dichas políticas han estado caracterizadas, fundamentalmente, por atender los síntomas, y no las variables que presentan mayor influencia sobre la situación revisadas”* (Podadera, Martín, García y Lobato, 2020, p.160). De tal forma que deben ser revisadas, puesto que, como afirma Morales (2021), la participación de los individuos debe darse en todos los sectores de la población. La población que se encuentra dentro de la exclusión social se ubica fuera de la sociedad, por lo que sus derechos y deberes se ven reducidos. Es fundamental, garantizar la participación de todos en la sociedad, incluyendo los más vulnerables y, por tanto, en la cultura.

A continuación, se toma como referencia la idea de que la inclusión social se vincula directamente con el uso de la tecnología. Las estrategias y medidas deben ir encaminadas hacia la **alfabetización digital**, ya que, según Toledo, Sarmiento y Álvarez (2018), las TIC se consideran como un **compromiso de igualdad** que garantiza la alfabetización de todos los individuos, y reduciendo así, las diferencias entre países desarrollados y no desarrollados. Esta alfabetización consiste en la formación de competencias digitales, la cual es también, según Area y Guarro (2012) *“un aprendizaje instrumental indispensable para cualquier individuo porque es una condición necesaria para poder obtener aprendizajes nuevos de mayor complejidad intelectual y cultural”* (p.70). Del mismo modo, y una vez definida la meta, es conveniente establecer el conjunto de competencias necesarias para llegar a esa alfabetización que ayudará en la inclusión social. Por ello, según Ardell (2008), en Zaldívar, De la Llana y Benites (2018), las **competencias** que buscan movilizar los diferentes ámbitos cognitivos para enfrentarse a la nueva realidad son:

- *La alfabetización informacional basada en gestionar la información, resolver los problemas, colaborar y crear*
- *Comprender como funciona la tecnología y los medios de los que disponemos.*

- Conocer y usar los lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) crear, expresar, multimedia, crear información, simular y representar datos
- Habilidades cognitivas en la resolución de problemas
- Análisis crítico de la información, el impacto que puede causar con actitud crítica y reflexiva (p.152)

Consecuentemente, la sociedad se encuentra frente a un aprendizaje fundamental que puede contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la era tecnológica.

1.4.2 La inclusión de jóvenes en riesgo de exclusión social

Una vez aclarado el concepto de inclusión social y cómo abordarla, es conveniente centrar el tema en los **destinatarios** a quienes va dirigido el proyecto que se realiza en epígrafes posteriores. Según Martín (2020), uno de los grupos más castigados por la exclusión son los **jóvenes** que pertenecen a familias con bajos niveles socioeconómicos, quienes, cuentan con pocas redes sociales de apoyo debido a la desigualdad de oportunidades.

Teniendo en cuenta que la **infancia y adolescencia son etapas clave para el desarrollo integral de la persona**, habría que poner especial atención en los casos en donde, aparte de los problemas comunes que surgen, se someten además a situaciones de riesgo de exclusión. Con ello, los menores deben asumir dos **factores**, tanto los cambios en la adolescencia como su situación de desventaja por la exclusión. Como bien afirma Morales (2021), *“si la exclusión social tiene lugar en estas edades puede acarrear un grave problema, especialmente al proceso de maduración física, psicológica, afectiva y relacional de los menores, de cara a su futuro”* (p.3). El mismo autor, hace referencia a que este estado les conlleva a la incomprensión de sus emociones y su mala gestión, impulsividad en sus acciones, estar a la defensiva, depresión, etc.

De igual forma, es en esta edad donde se configura **proyecto de vida**, definido como *“el resultado de la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional”* (Garcés, Santana y Feliciano, 2020, p.150), capaz de proyectar la vida en el futuro, a partir de la elaboración de metas y objetivos en el ámbito laboral, emocional, personal... En el trabajo del mismo autor se indican cuáles pueden ser los **factores** que condicionan esta proyección, como la escasa madurez, la falta de identidad, la personalidad conflictiva, el entorno socio-familiar problemático o el fracaso escolar, entre otros. Por ello, se debe poner especial atención a los menores, especialmente cuando sufren de marginalidad, pobreza o exclusión. Para el autor anterior, estos proyectos de los jóvenes se construyen desde la inadaptación al sistema y con un déficit emocional, lo que da como resultado una probabilidad menor a la hora de realizar un proyecto de vida eficaz, enfocado al crecimiento personal, afectivo, social y laboral.

Llegados a este punto, surge la pregunta de: **¿qué puede hacer la educación y cómo puede ayudar en relación a la exclusión social?** No es una tarea fácil que pueda resolver por sí misma con total éxito, sin embargo, sí que puede contribuir a combatirla,

teniendo en cuenta que los procesos de inclusión no dependen ni exclusiva, ni principalmente de los jóvenes en riesgo, sino, en gran parte de la capacidad de la comunidad para comprenderles, ayudarles y acogerles. Por ello, y como se exponía con anterioridad, la exclusión supone un hándicap en la integración, adaptación y participación de los jóvenes en la sociedad, por lo que, según Bernal y García (2018), la **inclusión educativa** constituye un reto a nivel mundial para todas las instituciones educativas.

Con todo lo que lo anterior supone, e incluyendo aquí una causa fundamental de exclusión el hecho de no poder acceder a internet, o no saber cómo utilizar las nuevas tecnologías, se pueden concebir las TIC dirigidas a los sectores más vulnerables como una gran oportunidad para alcanzar la inclusión en la sociedad del siglo XXI, *“donde la Competencia Digital se transforma en un aprendizaje fundamental para la ciudadanía, un valor para la participación plena, activa, democrática, libre, responsable y crítica en la sociedad actual”* (Fraga y Alonso, 2019, p. 98). El hecho de que las características de los niños hayan cambiado con el paso de generaciones se debe a que, según Camacho y Esteve (2018) *“la tecnología móvil se convierte en catalizadora del cambio y elimina barreras: en cualquier momento y desde cualquier lugar se puede acceder a la información y, por tanto, se pueden generar oportunidades para aprender”* (p.172).

2. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE DESARROLLO INTEGRAL

2.1 ¿Qué es la educación?

Desde un primer momento, surge una temática fundamental a tener en cuenta en este trabajo, como consecuencia del desarrollo del ser humano. La **educación**, que en palabras de Luengo (2004): *“es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos...va configurado de alguna forma concreta nuestro modo de ser”* (p.30), debería ser definida, como el proceso que pretende **modificar al humano para completarlo y optimizarlo**, tomando como referencia un modelo ideal de persona y de sociedad. Por ello, la educación se vuelve **necesaria** en la sociedad, puesto que configura de manera decisiva a las personas que construirán el futuro.

Por ello, desde que se tiene constancia, la educación ha existido. Según el autor anterior, ya en la **prehistoria** los adultos enseñaban a los más pequeños, mientras que en la **Edad Media** era impartida por sacerdotes. En los **siglos XV, XVI y XVII** los profesores iban de ciudad en ciudad, enseñando la lección, hasta que a partir del **siglo XVIII**, se crea la educación como una institución. Pero independientemente de las distintas formas de educación que han existido a lo largo del tiempo, está claro que la misma *“nos humaniza, nos civiliza y nos inserta en una cultura”* (Corral y De Juan, 2021, p.22). En

este sentido, si se toma como referencia la última concepción de la educación, se habla de un lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo, donde se encuentran escenarios de vivencias cotidianas y fomento de relaciones. Para Herrera (2018) es ahí, en el ámbito educativo, donde se combinan el alumnado, el maestro y el saber. Su permanente unión permite que las escuelas sean espacios privilegiados para aprender a vivir juntos.

Siguiendo en este marco teórico, es interesante también considerar el término **enseñanza**, el cual se utiliza indistintamente para hacer referencia a educación. Lo más significativo aquí, es que tanto uno como otro forman parte de ese proceso de desarrollo del que se habla con anterioridad. Por lo tanto, *“la enseñanza es comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información, según Zabalza (1990)”* (Sarmiento, 2007, p. 40). Y en este punto, aparece la expresión de enseñanza-aprendizaje (en adelante **e-a**) entendida como la unión que simplifica todo lo anteriormente. Se puede definir como el proceso humano de perfeccionamiento, vinculado a determinados valores sociales, que utiliza influencias intencionales, y que tiene como finalidad la individualización y la socialización del individuo. Apoyado por Rivera (2016), destaca su **doble condición**, *“objeto de la enseñanza y sujeto de su propio aprendizaje”* (p. 610). Por consiguiente, esta acción que se desarrolla a lo largo y ancho de muy diversas instituciones, ambientes, edades y situaciones considera al niño como el verdadero protagonista.

Con todo lo anterior, se hace necesario realizar una síntesis de lo que supone la e-a, atendiendo a **rasgos**. Para ello, se puede contemplar como rasgos principales que es un proceso dinámico, permanente e inacabado en el que intervienen distintos agentes, que busca la inserción activa y que además, debe proporcionar los medios para alcanzar las metas de todos, partiendo de la aceptación e individualización. Además, para completar la información, se establece que tiene una finalidad explícita, con la división del trabajo, ordenación de las relaciones interpersonales y la jerarquización de funciones.

En este punto, todo se simplifica a que el cometido principal de la e-a es el de **socializar**, puesto que el ser humano es un ser social por naturaleza, que debe contar con los demás para sobrevivir. De tal modo, es comprendida como la preparación para la vida entendiendo los acontecimientos, reaccionando ante los distintos episodios vitales y organizando las relaciones con los demás. Y es que *“a convivir se aprende, y se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros”* (Mena, Bugueño y Valdés, s.f., p.1), donde, para el mismo autor, la escuela es el lugar en el que se originan las relaciones entre estudiantes y sociedad.

2.2 ¿Qué es el aprendizaje significativo?

En educación, existe varias **teorías** acerca de cómo el niño construye su aprendizaje. Por ello, en este apartado, se intenta explicar con claridad en qué consiste una de ellas, puesto que es la más acorde con este trabajo. Esta teoría es compartida por los

enfoques constructivistas, donde el alumno construye sus esquemas a través del conocimiento previo. Como resultado, el **aprendizaje significativo** es aquel que se genera entre las estructuras cognitivas pasadas y nuevas. Es el momento de pasar a explicar las bases sobre las que se fundamenta la teoría del Aprendizaje Significativo, propuesta en la década de los años sesenta, de la mano del psicólogo y pedagogo **David Ausubel**.

Para ello, en Meneses y Caballero (2017), se hace un repaso por diferentes teorías que sustentan la misma. Para **Dewey**, el estudiante es el actor de su aprendizaje, quien debe comprender, actuar y reflexionar sobre las oportunidades que se presenten como posibles aprendizajes. Para **Piaget**, el desarrollo cognitivo depende de la maduración biológica del sujeto, por lo que la relación entre experiencia y conocimientos que se establece es fundamental. Para **Vygostky**, la interacción social es necesaria en el aprendizaje, donde se aprende mediante la experiencia cultural y social. Finalmente, para **Vergnaud**, las situaciones-problemas de los sujetos generan el conocimiento. Como resultado, el aprendizaje significativo se define como *“la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones”* (Moreira, 2017, p.2).

En este sentido, en el trabajo del autor anterior, se considera fundamental la concepción de **Joseph Novak** sobre la teoría del Aprendizaje Significativo. Él afirma que *“la predisposición para el aprendizaje es una de las condiciones de aprendizaje significativo y ciertamente se relaciona con la integración de pensamientos, sentimientos y acciones”* (p.6), con la que el alumno es capaz de crecer y obtener buenos resultados. Además, *“es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”* (Díaz – Barriga y Hernández, 2005, p. 39). Con ello, de la teoría de Ausubel se desprende que hay tres **tipos** de aprendizajes significativos:

- a) **Aprendizaje representacional**, con el que se atribuyen significados a determinados símbolos.
- b) **Aprendizaje de conceptos**, con el que se define a los conceptos, siendo estos elementos, objetos o situaciones con atributos designados por símbolos.
- c) **Aprendizaje proposicional**, con el que se generan oraciones por medio de la combinación de palabras que representan conceptos.

Sin embargo, desde la actualidad, es importante que este aprendizaje significativo también sea **crítico** (Moreira, 2017), ya que no basta con adquirir aprendizajes significativos, sino que es necesario ser críticos con ellos, puesto que la sociedad actual lo demanda así. A pesar de ello, Ordoñez y Mohedano (2019) afirman que la teoría del aprendizaje significativo *“es todavía una respuesta válida y actual a los problemas del sistema educativo en un contexto en el que a pesar del uso de metodologías*

innovadoras, la enseñanza sigue estando dirigida a la superación de distintos test, estimulando así el aprendizaje mecánico en lugar del aprendizaje significativo’’ (p.18).

2.3 De la educación tradicional a la educación del siglo XXI

Como se aclara en apartados anteriores, el cambio de sociedad no escapa a influir de manera decisiva en la configuración de la educación. Por ello, *‘hablar de la educación del siglo XXI, supone hablar de las características y necesidades del mundo y del hombre de hoy’’* (Callejón y Granados, 2003, p.131).

Consecuentemente, hace falta exponer las **metodologías del pasado** para **comprender** donde se sitúa hoy la educación, ya que el cambio constante del mundo ha generado otras maneras de educar (Tobón, 2006) o como afirma Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2018) *‘la escuela perdura pero tiene que cambiar; debe adaptarse a los tiempos, espacios y modos de gestionar’’* (p.170). En épocas pasadas, se concebía la educación como un proceso de aprendizaje donde el **profesor** era el **protagonista**, impartiendo clases magistrales sobre una materia determinada, puesto que se daba por sentado que era él el que poseía la verdad y el saber absoluto. El papel del **alumno** quedaba en el de **mero oyente**, construyendo su aprendizaje a partir de los libros de texto, consistiendo, en acumular todo tipo de conocimientos posibles. En este sentido, tanto en el trabajo de varios autores como en el de De la Cruz (2019) se refuerza esta concepción, donde en el aula el profesor transmitía conocimientos a los alumnos, y ellos los recibían como si fuesen vasos vacíos. Además, la repetición cobrará un papel especialmente relevante, por el que los niños lograban adquirir conocimientos, ya que la escuela tradicional abusaba de la memoria, descartaba la realimentación y abogaba por un trabajo individual y poco personalizado (Cañete, 2019).

Sin embargo, la globalización del conocimiento ha causado estragos en el desarrollo integral y en el comportamiento de los niños, por lo que no se puede aplicar las mismas políticas de e-a para ellos. Un mundo donde la sociedad ejerce una gran presión por conseguir personas competente y resolutivas para cualquier tipo de situación. Toledo, Sarmiento y Álvarez (2018) hablan de que:

‘‘Hoy día ya no sirve la escuela, ni los modelos de aprendizaje de hace cien años. La sociedad 2.0, dará pie a la futura sociedad que demanda individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, autónomos, con altos dotes sociales, que se adapten fácilmente a los ambientes laborales, capaces de trabajar con cualquier persona, en cualquier lugar y momento’’ (p.1133).

Y es que el uso de los aparatos tecnológicos ha llegado a ser un elemento imprescindible en la vida diaria de las personas, ya que ha modificado nuestras formas de comunicarnos, relacionarnos, acceder a la información, trabajar, etc. La de los niños, también, ya que los conciben como una necesidad para su entretenimiento y desarrollo, puesto que muchos de ellos es lo único que conocen. Para Zaldívar, De la Llana y

Benites (2018), las generaciones en la sociedad han cambiado, y prueba de ello es *“su forma de enfocar e interactuar con el mundo, de percibir las realidades de la vida, los deseos aspiracionales de la generación”* (p.148). Es por esto, que la educación no puede escapar de la transformación que se vive, por lo que ya desde hace varias décadas, se asiste a una **reestructuración** del sistema educativo. Tomando como referencia a Ottone Ernesto y Hopenhayn Martin (2007), en el artículo de Castro (2018) se habla de la existencia de tres **retos** fundamentales que debe afrontar la educación respecto a este cambio en la sociedad. El primero, igualar las oportunidades de acceso a la educación para todos, el segundo transformar los procesos de e-a, y el tercero, conceder más importancia a la inteligencia creadora y crítica en el alumnado.

Con esto, surgen un nuevo paradigma en la educación, el **Conectivismo**. Si bien es cierto que no existe una corriente perfecta, se define como la corriente que tiene en cuenta el flujo constante de información, a la hora de socializarse y desarrollarse dentro de esta era, puesto que el *“conocimiento se distribuye en redes, se actualiza constantemente y debe utilizarse para el diseño de soluciones tanto para pequeños problemas como para los grandes desafíos de la humanidad”* (De la Cruz, 2019, p.160). Dentro de esta concepción, en el trabajo del último autor nombrado se encuentran sus **principios** fundamentales, como son: la diversidad de opiniones, conexión entre fuentes de información, capacidad de conocer, mantenimiento de conexión que faciliten el aprendizaje continuo y toma de decisiones. Todos ellos, basados en un modelo curricular por competencias, las cuales se evalúan teniendo en cuenta las individualidades.

Por ello, se aboga por un cambio radical, ya que los niños poseen debilidades para atender durante horas de forma pasiva, sin ninguna interacción. El alumno, en la actualidad *“debe estar incluido, debe participar, dentro de este proceso, lo que obliga al maestro a dejar de lado, su papel protagónico”* (Herrera, 2018, p.98). Se debe **incluir a todos** de forma activa en la construcción de su aprendizaje, de una manera más **amena y motivadora**, como se verá en epígrafes posteriores, además de que los niños deben adquirir el conocimiento en consonancia con la realidad que viven. Para Callejón y Granados (2003), los niños y adolescentes del presente reflejan el modo de ser del adulto, con problemas de inadaptación personal y social, inferioridad, incomunicación, agresividad... Se requiere de acciones educativas *“relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información, de manera que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información”* (Quiroga, Vanegas y Pardo, 2019, p.82). Y es que el sistema educativo no puede olvidar tanto el lugar como las personas de hoy en día, por lo que el mismo no puede escapar del alcance de las TIC y esta transformación digital que se viene diciendo.

2.4 La digitalización en entornos educativos

Sola, García y Ortega (2019) hablan de que es muy complicado concebir la educación de la actualidad sin las TIC, puesto que lo tecnológico extiende sus redes por la mayoría de los ámbitos en lo que se encuentra el hombre. *“Según González et al. (2018), la tecnología nos permite superar limitaciones, ampliar las oportunidades educativas y favorecer la interconexión, acortando las distancias”* (Ávalos, Victoria y Berral, 2020, p.876). Por lo que es necesario que la sociedad se adapte, pero yendo un paso adelante, también se necesita que el docente mejore sus aptitudes incluyendo las TIC en el aula, además de que los estudiantes posean características específicas como voluntad, flexibilidad, crítica o autonomía, entre otras. Para Zaldívar, De la Llana y Benites (2018), **los artefactos tecnológicos deben tener su sitio en el aula**, puesto que debe ser explorado, comprendido y manipulado. Y es que resulta fundamental hacer una apuesta efectiva por la introducción de la tecnología dentro del aula, puesto que ésta se incorpora con facilidad en las aulas y se desenvuelve como **elemento innovador** en el cambio educativo, además de que, para Morales y Pérez (2020) permite la retroalimentación y una enseñanza más personalizada.

Sin embargo, según Castro (2018), unir tecnología y educación significa hacer de la escuela un **cambio permanente**. Para diversos autores, su incorporación necesita de un **uso responsable y razonable**, puesto que la importancia reside en sus destinatarios, la futura sociedad. Es cierto que los nuevos métodos de aprendizaje están avanzando notablemente, aunque todavía falta mucho camino, puesto que su incorporación es un proceso que incluye a diferentes agentes como instituciones educativas, docentes, padres... Para Suárez y Toyo (2018), las TIC en la educación pueden *“ensanchar los horizontes culturales, estimular el desarrollo cognitivo, mejorar los procesos de adquisición de objetivos de las distintas disciplinas del currículo, y satisfacer las necesidades educativas del alumnado”* (p.841), considerando la **tecnología como el motor de la sociedad** y un elemento que contribuye a la solución de problemas. En su trabajo, se hace referencia al tipo de formación que requiere esta nueva perspectiva: saber (conocer las TIC en sus diferentes aspectos), saber hacer (aplicar las TIC) y saber para qué hacer (ser crítico y consecuente).

Así mismo, la educación debe ir en el camino constante de la **evolución**, en concordancia con las TIC, teniendo en cuenta las dinámicas y mecanismos que se generan en la sociedad. La misma requiere de una metodología nueva, y eso origina pasar **de un modelo expositivo a un modelo constructivista**. Se busca que a través de las TIC, el alumno sea capaz de movilizar diferentes recursos cognitivos que posibiliten la resolución de conflictos, en donde, casi se exige de manera subliminar, su utilización. En este sentido, las **potencialidades** que ofrecen estas herramientas, contribuyen a la construcción activa del aprendizaje del niño, y así, a su desarrollo integral. En resumidas cuentas, a través de este elemento innovador en el aula, los alumnos consiguen transformarse de manera creativa, analítica y emprendedora, donde obtienen

conocimiento de manera lúdica, colaborando con los demás, de forma que son capaces de representar sus ideas en multitud de lenguajes.

3. LA GAMIFICACIÓN

3.1 Pilares básicos de la gamificación

Con todo el repaso que se ha realizado en los dos epígrafes anteriores, se establece que los niños de hoy en día están inmersos de manera completa en el mundo digital, puesto que han nacido y han crecido rodeados de los artefactos tecnológicos, lo que hace que sean de gran interés para ellos. De hecho, los jóvenes les prestan más atención a las pantallas que a cualquier elemento externo en la realidad. Es cierto si se afirma que la mayoría de ellos, utilizan los dispositivos durante todo su tiempo libre. Se les viene llamando **nativos digitales**, puesto que aparte de que no conciben el mundo sin la tecnología, forma parte esencial de sus vidas. Para De la Cruz (2019), *“el ciudadano educado ha de ser un “knowmad”, es decir, un individuo creativo, imaginativo e innovador, capaz de trabajar con cualquier persona y en cualquier momento y lugar”* (p.154), debido a que son las características propias que demanda la actual sociedad.

Para trabajar con ellos en los entornos educativos, es necesario considerar su realidad, la realidad de la era digital. En las nuevas propuestas educativas, lo ideal es aplicar una metodología de e-a que favorezca el aprendizaje significativo del alumnado, considerando al niño como propio protagonista. Por ello, en este epígrafe se abordará una metodología que pretende conseguirlo. Reflejo de ello, se propone la siguiente **fórmula**: *“Innovar las formas de enseñanza + Involucrar a los alumnos = Provocar un aprendizaje significativo”* (Morales y Pérez, 2020, p.48).

En este trabajo se considera el **juego** como pilar fundamental para trabajar con los niños, puesto que se ha convertido en un aliado fundamental para establecer vínculos sociales, a través de la exploración y manipulación. El mismo es entendido como una actividad en la que se involucran distintas personas, con el objetivo de conseguir algo determinado. Además, de acuerdo con Vygostky, en el trabajo de Morales y Urrego (2017), se afirma que *“el juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño, concentrar la atención, memorizar y recordar se hace en el juego de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad”* (p.129).

Durante muchos años, según Expósito (2019) se consideraron la antítesis de la educación, aunque con el paso del tiempo se ha comprobado la conexión que existe entre los mismos y el aprendizaje. Por ello, en el trabajo de Soria (2016) se expone su **evolución**. En la **época clásica**, el juego era una realidad que estaba presente en el día a día de los niños. En la **Edad Media**, las clases sociales más altas crearon juegos para entretener a los menores. En la **Edad Moderna**, se empezó a imponer el juego como un elemento pedagógico en la educación. Finalmente, a partir del **siglo XIX**, se originan

nuevas propuestas de juego, a pesar de que los menores tienen menos tiempo de jugar. Y es que, al jugar, el alumno es capaz de **retroalimentar** la información que contiene, comprendiéndola por sí misma y llevándola a la práctica. Además, el juego trae consigo **beneficios** como el desarrollo de habilidades mentales, sociales, sensoriales y físicas, mejora de la atención, planificación de estrategias, mejora del pensamiento crítico...

En este sentido, es donde surge hablar de la **gamificación**, un término bastante reciente, que no se empieza a concebir en educación hasta 2010 aproximadamente. Está ubicada dentro de las técnicas de aprendizaje utilizadas en las **Metodologías Activas de Aprendizaje**, más concretamente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta metodología se inscribe en el marco constructivista, siendo su rol principal el de cultivar una atmósfera de cooperación, donde el profesor se caracteriza por ser guía y el alumno el protagonista de su aprendizaje, para así lograr un desarrollo integral. Para definir esta estrategia, se tiene en cuenta la revisión que Pancorbo (2020) hace del término, a través de diferentes autores:

“Según Deterding et al. (2011), podemos definirla como el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos. De acuerdo con Carpena, Cataldi y Muñoz (2012) gamificar consiste en introducir estrategias y dinámicas propias de los videojuegos en contextos ajenos o no lúdicos a fin de modificar conductas, comportamientos y habilidades de las personas... Para Marín (2015), la gamificación puede entenderse como una estrategia que introduzca la conectividad y el compromiso por consolidar una comunidad. Por otra parte, según Marín y Hierro (2013), no es solo una estrategia, sino que se trata de una técnica, un método y una estrategia a la vez” (p.7).

Por ello, y para simplificar el término, se puede establecer que es una **estrategia educativa** que busca generar un proceso de e-a efectivo, integrando diferentes elementos del juego dentro del aula, con lo que conseguir una motivación y entrega por parte del alumnado. Además, es conveniente justificar su introducción dentro del aula, por lo que hay que considerar lo que conllevan la misma. La gamificación **genera procesos de e-a efectivos, donde se facilita la cohesión, integración y creatividad** (Expósito, 2019), la cual es capaz de conseguir también que el alumno obtenga una sensación de dedicación absoluta. En el trabajo de Martínez (2018) se establecen un listado de **beneficios**, los cuales derivan de este tipo de propuestas: desarrollo de habilidades y competencias para la vida cotidiana, regulador de conductas, control de impulsividad, mejora de la atención, creatividad y toma de decisiones, autocontrol, reducción de ansiedad, etc.

La gamificación no implica crear un juego, sino que significa hacer la educación más divertida y estimulante, donde la estimulación que reciben genera una retroalimentación positiva para impulsar su propio aprendizaje. Para ello, es necesario clarificar cuáles son sus **elementos principales**. Herranz (2013) los divide en tres, las dinámicas, las mecánicas y los componentes del juego, como se explican a continuación:

-Dinámicas: están relacionadas con los efectos, motivaciones, y deseos que se pretende incrementar en el alumnado. Entre los diferentes tipos de dinámicas, destacan las siguientes:

- ❖ Emociones: trabajar la curiosidad y competitividad durante actividades que conllevan retos.
- ❖ Progresión del juego: consiste en que este vaya aumentando su dificultad conforme transcurre el proyecto de gamificación.
- ❖ Restricciones del juego: supone resolver un problema acotado mediante el entorno.

-Mecánicas: constituyen reglas que promuevan el disfrute del juego y suscite “adicción” y compromiso al participante, ya que estas tienen como base los retos a lograr por el alumnado.

- ❖ Retos: desafío que saca al alumnado de su zona de confort y le hace superar un obstáculo.
- ❖ Puntos: conforme superen los retos, se les otorgará puntos o cualquier otro premio que les servirá para tareas posteriores.
- ❖ Recompensas: estas se otorgarán para que el alumnado se sienta reconocido por su esfuerzo y participación.

-Componentes del juego: dependiendo de la creatividad del juego, estos pueden variar en cantidad y tipo. Están asociados con las dinámicas y los mecanismos, entre los que destacan:

- ❖ Logros: son de gran importancia, pues a través de estos se ve incrementada o no la motivación del niño.
- ❖ Avatares: consiste en la caracterización del alumnado.
- ❖ Desbloques: para pasar al siguiente nivel, deberán de ir superando las pruebas.
- ❖ Formación de equipos: promueve la interacción entre el alumnado y el respeto hacia los demás.

Seguidamente, en este apartado se exponen **las premisas fundamentales** que el docente debe tener en cuenta a la hora de planificar este tipo de estrategias, puesto que ya no basta con mirar la legislación y aplicar los contenidos a una determinada programación, sino que los docentes deben incorporar los nuevos recursos que consigan el aprendizaje autónomo y significativo por parte del alumno. Por ello, según Rodríguez (2018), en Expósito (2019) se establece lo siguiente:

-Que los objetivos educativos que se quieren alcanzar sean definidos con claridad para que se puedan diseñar con coherencia y eficacia las estrategias de gamificación.

-Que los comportamientos que queremos conseguir en los alumnos como habilidades, actitudes, conocimientos, etc., sean delimitados correctamente.

-Que los jugadores sean establecidos con claridad, identificando rasgos y características, para que las actividades diseñadas se acerquen a sus verdaderos intereses.

-Que los ciclos de las actividades del sistema de gamificación se establezcan, definiendo las mecánicas de juego, el orden de los eventos, la interacción, etc.

-Que la estrategia busque en todo momento la diversión de los participantes, ya que es la base de todo juego.

-Que se utilicen todos los recursos disponibles que puedan ser útiles para desarrollar la estrategia. (p.9)

Y finalmente, queda hablar de las posibles **desventajas** que pueden tener este tipo de estrategias, puesto que todo, sin una buena planificación, deja de ser eficaz. En primer lugar, la propuesta puede derivar en una pérdida tiempo y productividad por parte de los niños, si no se definen con claridad los objetivos y la metodología. En segundo lugar, puede generar entre los alumnos un exceso de competitividad, que derive en peleas y enfados entre compañeros. Por último, en tercer lugar, se puede crear una motivación efímera, que solo esté presente en el momento de la propuesta, y que por lo tanto, desanime otra vez a los niños. En consecuencia, cualquier propuesta de gamificación, u otro tipo de propuestas deben centrarse tanto en el contexto como en los propios individuos, de forma flexible y global.

3.2 La motivación

En el apartado anterior se menciona reiteradamente la **motivación** como objetivo fundamental de las propuestas de gamificación. Y es que, la motivación es uno de los **factores determinantes** en el proceso de aprendizaje, puesto que permite a los profesores **conectar** con los estudiantes en clase, de la misma forma que **involucrarlos** de manera verdadera en su aprendizaje, por las que se crean interacciones efectivas que dan como resultado un aprendizaje significativo. Consecuentemente, el hecho de enfocar la atención en la motivación no es en vano, sino que radica en la gran desmotivación que sufren los jóvenes de hoy en día, sumergidos en metodologías tradicionales de aprendizaje que no les hace pensar ni ser activos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es el momento de exponer en que consiste este proceso, y cómo puede conseguirse.

Se sabe que el **éxito del proceso de e-a**, y en resumidas cuentas, de la socialización del individuo en el colegio, depende de tres factores fundamentales, en palabras de Jimbo (2002, p.7), *“la inteligencia del aprendiz (o sea su capacidad de aprendizaje); el método, según el cual se aprende; y la motivación que incita a estudiar”*. Esta última, es la más importante y sobre la que se debe prestar más atención para conseguir el objetivo último de la educación, el **desarrollo integral del niño**, como se comentaba con anterioridad. El término motivación hace referencia al grado de predisposición que una persona tiene a la hora de realizar una determinada tarea, que para Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) *“representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal”* (p.4).

Sin embargo, todo ello depende de la importancia que se le concede a cada una de las **necesidades** que las personas necesitan satisfacer, como por ejemplo: alimentarse, sentirse seguro, ser querido o mantener una autoestima positiva. Como consecuencia, es

obvio hacer referencia aquí al ámbito escolar. Suponiendo que las necesidades más importantes para los alumnos son el amor y la autoestima, el profesor debe ser capaz de hacer que sus alumnos se sientan aceptados y respetados como individuos, afín de conseguir que éstos muestren mayor disposición a asumir otro tipo de riesgos. De hecho, cuanto más capaz es un individuo de lograr el conocimiento y comprensión del mundo que le rodea, mayor será su motivación por seguir aprendiendo acerca del mismo. Apoyando esta afirmación, Naranjo (2009) expresa que *“el grado de motivación que se obtenga debe ser lo suficientemente relevante para que la persona desarrolle la disposición para aprender y continúe haciéndolo por sí misma, por su propio gusto y para su crecimiento académico y personal”* (p.168).

También, un aspecto que se une intrínsecamente a la motivación es la **curiosidad**. Y es que, dependiendo del nivel de motivación, la curiosidad será mayor o menor, luego para conseguir eso, los aspectos a tratar deben ser **cercanos a la realidad e intereses** del niño. Puesto que esta motivación genera una conexión con el aprendizaje del alumno, la motivación origina la implicación de emociones. Y tanto es así, que con el tipo de propuesta que se expone en apartados anteriores sucede lo siguiente, de acuerdo con Morales y Pérez (2020), quienes aclaran el proceso por el que pasan los niños que generan emociones al encontrarse motivados:

- ❖ *Enjoy: El hecho de aplicar algo nuevo y diferente en una clase ordinaria de inglés hace que los estudiantes disfruten de la novedad y se sienten parte de una experiencia diferente.*
- ❖ *Relax: Los estudiantes disfrutan cuando salen de la rutina, cuando las clases se hacen más amenas y en consecuencia hay un bajo nivel de estrés, es entonces que se activa su receptividad al aprendizaje y que ellos se dan cuenta de que son capaces de aprender lo que siempre creyeron que era muy complicado o imposible, generando a la vez proactividad.*
- ❖ *Solve: Resolver incógnitas mediante nuevos descubrimientos empodera a los estudiantes; por lo tanto, se sienten felices y motivados a diseñar sus propios retos* (p.51).

3.3 La creatividad

Para muchos docentes, la **creatividad** es un elemento que deberían poseer todos sus alumnos, y en general todas las personas, puesto que es un excelente aliado en la tarea de resolver los problemas que se presentan en la realidad. Y es que, el desarrollo de la creatividad es algo **fundamental** tanto en el ámbito personal como social, puesto que ayuda a **fomentar la conciencia crítica**, y así se genera una sociedad más justa y sostenible. En el trabajo de Llor, Toala y Quezada (2018) se habla de que *“ser creativo en estos tiempos inciertos es algo casi necesario para la vida. Esta creatividad o capacidad de innovación es imprescindible para afrontar nuevos retos del futuro”* (p.624).

Es cierto que cada vez se trabaja más este aspecto en el aula, aunque en la mayoría de los casos no se llegan a obtener los objetivos planteados. Aun así, se deben seguir generando propuestas que apuesten por la creatividad, puesto que es algo que se va

desarrollando con la **experiencia** y que todo humano tiene la capacidad (Hurtado, García, Rivera y Orense, 2018). Además, para Loor, Toala y Quezada (2018) *“en las últimas décadas la creatividad e imaginación de los niños se ha ido deteriorando, probablemente por el uso de las nuevas tecnologías”* (p.623), por lo que el ambiente y **condiciones** socio-ambientales se consideran como potenciadoras o inhibidoras, según el caso. Por ello, en este apartado se hablará de la creatividad, ya que es una de las habilidades que se demanda trabajar en los proyectos gamificados.

Haciendo una búsqueda de lo que supone este elemento, el último autor nombrado afirma que es *“la capacidad que tiene una persona para generar ideas o productos originales, novedosos en un contexto social determinado”* (p.3). Del mismo modo, *“la creatividad permite tener una actitud flexible y transformadora que propone el romper las murallas o barreras para edificar la escuela del futuro, cuyo principal objetivo es ser integradora, solidaria, respetuosa, reflexiva, divergente y abierta”* (Salcedo, Salcedo y Posligua, 2018, p.1375). En resumidas cuentas, una persona creativa o innovadora es aquella que tiene la capacidad de **hacer algo diferente**. Dentro de la misma, en el trabajo de Loor, Toala y Quezada (2018) se definen cuatro **fases** por las que toda persona pasa cuando está trabajando de manera creativa, que son: preparación (percibir y analizar la situación), incubación (relación con las experiencias y conocimientos anteriores), iluminación (generar la solución) y verificación (validar la solución y sus posibilidades para realizarla).

Por ello, una vez planteada su definición y las fases que lo componen, es interesante abordar todos los **beneficios** que nos ofrecen las propuestas que trabajen la creatividad. Por ello, Martínez (2009) afirma que las mismas ayudan en el crecimiento mental y a hacer frente a sentimientos y emociones. Así mismo, con la creatividad se consigue consolidar la salud emocional del niño, puesto que es una forma de expresarse libremente. Por lo tanto, *“cada niño que salga de una institución educativa formada con esta visión logrará que la sociedad llegue a ser libre, manifestado mediante el pensar, crear, sentir, comunicar, compartir y el respeto a sí mismo y a sus semejantes”* (Salcedo, Salcedo y Posligua, 2018, p.1375). Y en este sentido, para finalizar con este punto, es importante recalcar que la creatividad requiere que *“las personas tengan agrado, motivación, interés, preparación conceptual y disposición a lo novedoso y original”* (Hurtado, García, Rivera y Orense, 2018, p.3), por lo que es necesario trabajar propuestas donde la creatividad se desarrolle de manera indirecta. Por ejemplo: propiciando un clima donde desarrollar el pensamiento creativo y reflexivo, invitar al alumno a trascender en su futuro o generando espacios motivadores.

3.4 Arte y tecnología en la gamificación

Finalmente, con este bloque, se pretende exponer la posible relación que se puede establecer entre dos elementos fundamentales en el currículum de educación, como son

las artes y las TIC, con estas propuestas innovadoras que se viene hablando con anterioridad.

3.4.1 El arte en propuestas de gamificación

Se parte de Bamford (2009), quien hace referencia a que *“educar con arte significa orientar la educación hacia el poder de la expresión artística y su capacidad de fomentar en todos y cada uno de los niños, las niñas y jóvenes de mentalidad innovadora, el espíritu creativo y las ganas de vivir y de aprender”* (p.176).

Y en un primer momento, se podría afirmar que hay muchos ámbitos que consiguen lo mismo, pero hay algo significativo que hace que las artes se vuelvan **fundamentales en el desarrollo integral del niño**. De este modo, y de acuerdo con Martínez (2018) *“la multidisciplinariedad del arte ayuda a los docentes a desarrollar metodologías que favorecen la interacción, la manipulación, la experimentación e interiorización de contenidos curriculares desde el juego y la resolución de problemas”* (p.12). Como resultado, se puede establecer que el ámbito a tratar consigue multitud de **objetivos**, a la vez que potencia las diferentes capacidades de los alumnos. En resumen, todo se puede simplificar a que el arte como principal estrategia metodológica es capaz de obtener multitud de **beneficios positivos** como pueden ser la consecución de la autonomía personal, una buena autoestima, conocimiento de emociones, sentimientos y valores, trabajo cooperativo, conciencia y respeto por el entorno, etc.

Ahora bien, y aunque está comprobado su eficacia, el tratamiento que reciben las prácticas artísticas en el colegio son muy diferentes a lo que deberían ser. Por consiguiente, se parte de la **LOMCE** (2013), la última ley de educación vigente para analizarla. En ésta se establece que el arte implica un **conocimiento básico**. Sin embargo, la educación artística deja de ser una asignatura básica o troncal, para pasar a ser una asignatura específica. Además, en el Anexo II. Asignaturas específicas del **Real Decreto 126/2014**, se especifica que la educación artística *“va a permitir al alumnado el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad”* (p.46).

Se podría afirmar que hay una **contradicción**. Por una parte, se conocen y poseen las herramientas necesarias a fin de conseguir los objetivos principales de la educación, pero sin embargo, por otra parte, la educación sigue estancada en las enseñanzas tradicionales. Es cierto que no reconoce el arte como medio de aprendizaje, lo cual hace que la misma se aleje de las aulas cada vez más. Y es que se está asistiendo a un cambio social, cultural y económico, el cual necesita de una revisión de lo que debe enseñarse en el colegio hoy en día.

Y una vez analizado el arte dentro de la educación, se hace necesario establecer una distinción entre **dos ramas**, las cuales ayudarán a entender un poco mejor cómo se puede abordar dentro de la escuela. Pero antes de ello, es imprescindible situarse, ya que *“uno de los lugares desde el cual entender un proceso de creación artística es desde la aproximación contextual, histórica, generacional, formativa, cultural que*

revela premisas y condicionantes del proyecto de creación indiscutibles'' (Nogué, 2020, p.537).

A lo largo de los años, las concepciones sobre el arte han cambiado, pero de igual forma, las concepciones sobre otros ámbitos también lo han hecho, por lo que sería un error descartar el tema de este escrito como inválido, puesto que ahí reside la riqueza y el poder, en su trayectoria. Tal y como afirma Valladares González (2014) *‘el carácter del arte es como el del ser humano que poniendo en relación la razón y el sentimiento, se comporta diferente según las situaciones’* (p.9). Por consiguiente, se puede diferenciar entre la **educación en las artes** y la **educación a través de las artes**. Bamford (2009) establece la siguiente distinción: educación en las artes (aporte teórico de los diferentes campos del arte) y educación a través de las artes (uso de las mismas como herramienta pedagógica).

3.4.2 La tecnología en propuestas gamificadas

Este último punto será menos extenso que el anterior, puesto que en el epígrafes anteriores ya se habla sobre las **TIC** en el ámbito educativo. Sin embargo, es necesario relacionar este elemento con la propuesta que se exponen en este trabajo.

Y es que, la **inserción** de las TIC se genera cuándo las mismas se integran en el aula de forma habitual y natural, sin forzar ninguna situación. Por ello, se parte de la legislación para conocer su tratamiento dentro de la escuela. En la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (**LOE**), se recogen las TIC como **competencias básicas** en la Educación Primaria y Secundaria, mientras que la LOMCE no cambia nada de lo establecido en la ley anterior.

Ahora bien, al igual que pasa con el ámbito artístico, la realidad dicta mucho de lo que debiera ser. Para Tapia y Giler (2019), la tecnología en educación se ve de manera escéptica, indiferente u optimista. Consecuentemente, existe un **debate** entre integrar las TIC o no en educación. Sin embargo, es necesario centralizar el tema, y preguntarse si este cambio genera buenos resultados en las propuestas innovadoras. Martín-Macho y Faya (2016) señala, en Martínez (2019) que *‘desde ‘el comienzo de la gamificación se ha vinculado a las nuevas tecnologías, realizando el papel del alumno pase al de jugador y así realizándose una dinámica diferente a lo tradicional. Por tanto hay que tener en cuenta las nuevas tecnologías cuando hablamos de gamificación, ya que nos facilitan numerosos recursos’* (p.22). Además, en Tapia y Giler (2019) se establecen tres razones por las que utilizar las TIC en educación, siendo la última la de innovar en las prácticas docentes, aprovechando las posibilidades de las TIC para conseguir que los alumnos se desarrollen y reducir el fracaso escolar.

En la sociedad en la que vivimos, obtener cualquier tipo de información es tan fácil como encender el ordenador y buscarlo en internet. Por ello, la labor del docente del siglo XXI es llevar a cabo una **metodología** que ayude al alumnado a saber utilizar las nuevas tecnologías e interpretar y contrastar la información que se encuentra en ellas. Todo esto mediante un proceso que suscite la motivación del alumnado, la implicación y un aprendizaje de calidad.

4. FUNDAMENTACIÓN CONTEXTUAL

El cometido fundamental de este apartado es abordar dos cuestiones claves del **contexto** donde se realiza el proyecto de este trabajo. Por ello, es necesario ahondar tanto en las Comunidades de Aprendizaje como en la etnia gitana, puesto que son dos de los rasgos que caracterizan al centro, como se verá en la contextualización. Por ello, se realiza la siguiente fundamentación teórica, puesto que su correcto entendimiento generará el éxito en la intervención.

4.1 Las Comunidades de Aprendizaje

Al igual que se afirma en otros epígrafes, el cambio en la sociedad es eminente, lo que hace que se tengan que reorganizar multitud de organismos dentro de ella. Consecuentemente, las **Comunidades de Aprendizaje** (de ahora en adelante CdA) surgen como **cambio** en el ámbito educativo, en el que se hace necesario incluir a toda la comunidad en el proceso de aprendizaje del niño.

Hace aproximadamente 30 años, nació esta iniciativa en el **Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA)** de la Universidad de Barcelona, coordinado por el profesor **Ramón Flecha**, cuyo propósito era crear una escuela donde las desigualdades y la exclusión social no tuviesen cabida. Basándose en el **aprendizaje dialógico**, entendido como las oportunidades de aprendizaje que ofrece la interacción con los demás, y la **pedagogía crítica**, corriente con la que se adquiere una conciencia crítica mediante el cambio social y eliminación de desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, entre otras. Para entender un poco más en que se fundamenta este proyecto, se parte de **autores** como Vigotsky, Freire, Bruner, Schütz, Mead y Habermas, quienes hacen grandes aportaciones al mundo de la educación. Por ello, Elboj et al., (2006) afirman que las CdA se basan en:

“Un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire)” (p.74).

En este sentido, se asume que las personas aprenden con la **interacción** con los demás, luego el conocimiento se adquiere en comunidad, desde un plano intersubjetivo a intrasubjetivo (Soria y Hernández, 2017). De este modo, los **principios** que rigen este proyecto son la participación, la centralidad del aprendizaje, las expectativas positivas y el progreso permanente, involucrando a profesores, familias, alumnos, voluntarios y vecinos, etc.

Ahora bien, es el momento de definir en qué consisten las CdA. Para ello, a continuación se expone una lista con las diferentes consideraciones de varios autores a lo largo del tiempo:

En primer lugar, Valls (2000) afirma que es un proyecto de **transformación social y cultural**, para conseguir una educación inclusiva. En segundo lugar, Flecha y Puigvert (2002) hacen referencia a que las CdA son una **oportunidad por la igualdad educativa** en el contexto de la era tecnológica, la cual genera multitud de situaciones de desigualdad. En tercer lugar, Flecha y Álvarez (2016) exponen que este proyecto se fundamenta en la generación de interacciones y participación de la comunidad en la escuela. Finalmente, en cuarto lugar, en Domínguez (2017) se comprometen en desarrollar y potenciar prácticas y principios pedagógicos que **eliminen el fracaso escolar y la marginalidad**.

A modo de síntesis, las CdA son proyectos educativos llevados a cabo en centros escolares, con el propósito de transformación social y cultural permanente, además de intentar hacer partícipes a toda la comunidad en el desarrollo integral del niño, teniendo en cuenta que se aprende en bajo unas características y contexto en concreto. Los fines de las mismas son diversos, sin embargo, uno de los principales es conseguir esa **escuela inclusiva** de la que hablan tantos autores y organismos. Además, Azpiazu (2018) considera que el objetivo de las CdA es compartido con la LOMCE. La misma pretende reducir la tasa de abandono escolar temprano, y mejorar los resultados académicos, puesto que *“ambos centran su atención en la equidad y calidad, ya que consideran que una educación solo es de calidad si garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades”* (p.35). En este sentido, los dos autores hablan de la inclusión, la integración de todos los alumnos en la sociedad de igual forma, con las mismas oportunidades. Y es que, uno de los pilares básicos de las CdA es esto mismo, ya que crear una sociedad en la escuela hace que los ciudadanos del futuro puedan vivir libres.

Con ello, se llega a abordar los **beneficios** que puede acarrear sumergirse en un proyecto de esta envergadura. Como resultado de la investigación en varios centros que hace Domínguez (2017) se desprende que: se reduce de manera significativa los niveles de absentismo escolar, ya que los niños le encuentran un sentido a la escuela y se motivan, se logra una mejora de la convivencia escolar, puesto que lo dialógico ayuda en el establecimiento de relaciones, donde se previenen y reducen los conflictos, y finalmente, se mejora el rendimiento escolar de los alumnos, en algunos casos tan difícil de alcanzar por las situaciones personales.

A continuación, lo fundamental es aclarar cómo se trabaja dentro de estos proyectos. Dentro de los mimos, encontramos las llamadas **Actuaciones Educativas de Éxito** (de ahora en adelante AEE). Para Valls, Buslón y López (2016), las AEE *“responden a la necesidad de cambio del sistema educativo, en un contexto de diversidad y un mundo cada vez más conectado y exigente académicamente, que necesita responder ante la*

pluralidad de situaciones y desigualdades del alumnado'' (p.21). Las mismas pretenden dar soporte a todo el alumnado para conseguir el éxito educativo y asegurar su inclusión social, buscando así la equidad a través de la diversidad y no dentro de un contexto homogéneo, que no es representante de las sociedades actuales. Dentro de estas actuaciones, las más comunes son las tertulias dialógicas, la formación de familiares, formación dialógica del profesorado, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, y **grupos interactivos**.

Estos últimos, son los más conocidos, además de los más utilizados. Es una forma de **organizar el aula** en pequeños grupos heterogéneos con una persona adulta voluntaria, responsable de guiar las actividades. Su papel como tal, no es impartir ninguna clase, sino la de generar el ambiente y clima preciso para que los niños desarrollen su propio proceso de e-a. Consecuentemente, para Valls, Buslón y López, (2016) son entendidos como una forma de organización inclusiva, ya que ven la diversidad del alumnado como un factor positivo para su propio aprendizaje. Este autor hace referencia a la interacción, ya que considera que es el aspecto clave de éxito en cualquier actividad, puesto que promueve la participación de todos. Consecuentemente, esta interacción que se da en los grupos interactivos se considera como un beneficio, no solo para el alumnado, sino para todos los agentes implicados en las CdA, puesto que *“permiten aprovechar mucho más un capital humano que está presente en ellos - el propio alumnado, el profesorado, las familias y la comunidad - en beneficio de una escuela más inclusiva”* (Molina, 2015, p. 389).

4.2 La etnia gitana

Para empezar a abordar este epígrafe, surge el término **etnia**, el cual es entendido por la RAE (2021) como una *“comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc.”* En este sentido, toda etnia tiene unos **rasgos característicos** que la definen y que la distinguen de las demás, y así *“la etnicidad se refiere a la identificación de una colectividad humana a partir de antecedentes históricos y un pasado común, así como de una lengua, símbolos y leyendas compartidos”* (Torres y Bolis, 2007, p.406). Y es que pertenecer a una etnia, cultura, comunidad o colectivo es un proceso por el que todas las personas atraviesan, ya que el ser humano es un **ser social** por naturaleza, y así, se vive en sociedad desde que se tiene constancia. Ahora la cuestión está en determinar si esa pertenencia a cualquier etnia trae consigo beneficios o inconvenientes.

4.2.1 Historia de la etnia gitana

Por consiguiente, una vez establecido su significado, es importante que se aborde la etnia que se distingue en el entorno donde se producirá la propuesta de este trabajo. La comunidad gitana es la **principal minoría étnica de España** según Barbero (2015). Asimismo, Márquez y Padua (2016) establecen que es la comunidad peor valorada. Se

debería echar la vista atrás para comprender el porqué de este tratamiento hacia esta comunidad.

Pero es una tarea difícil conocer con exactitud cuál es el **origen** de cualquier pueblo, y siguiendo a Barbero (2015) *“en el caso de la comunidad gitana, existe la dificultad añadida de estar ante una cultura ágrafa, es decir, sus valores y costumbres se transmiten de generación en generación”* (p.8). Sin embargo, los primeros datos que se tienen sobre la existencia de gitanos dentro de España son alrededor del siglo XV y de acuerdo con Sánchez Ortega (1986), en los trabajos del último autor mencionado, a continuación se establece un repaso por las diferentes etapas de proceder con la etnia con el paso del tiempo:

El período entre 1425 y 1499 está caracterizado por la ausencia de problemas, ya que éstos poseían cédulas para poder circular libremente. Entre 1499 y 1633, los Reyes Católicos generaron un período de persecución, con el intento de que los gitanos se asentaran y fueran sirvientes de señores, obligando así a que dejaran todas sus señas de identidad y costumbres. Entre 1633 y 1783, se viven los episodios más crueles, apresando a más de 900 gitanos, con Felipe IV. Entre 1783 y 1812 se producen multitud de migraciones, debido a la revolución industrial. Entre 1812 y 1978 se producen avances de integración y reconocimiento de derechos del pueblo gitano. Y finalmente, después de este período se llega a un estado de estabilidad a través de la Constitución Española (1978), donde se refleja en su art. 14 lo siguiente: *“los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*.

Aun así, a pesar de los múltiples intentos y diversas políticas de erradicar el comportamiento racista hacia esta comunidad y de velar por los derechos de la población romaní, a finales del siglo XX y principio del siglo XXI, por ejemplo, con las **Asociaciones Gitanas**, con la **Década para la inclusión de los Roma 2005-2015** y el trabajo realizado en el seno de la Unión Europea (2010) como menciona Hernández, García, y Gehrig (2019), los episodios de persecución siguen persistiendo. Según los mismos autores, en la actualidad *“su riesgo de exclusión (69,9%) es cerca de cuatro veces superior al de la población no gitana (17,8%)”* (p.11) y por consiguiente, este colectivo sigue sin estar integrado en su totalidad en nuestra comunidad.

4.2.2 Análisis de los diferentes ámbitos que describen a la etnia gitana

Para estudiar diferentes ámbitos de esta comunidad que puedan medir su grado de riesgo social, es importante saber en un primer momento su **porcentaje** dentro de la población española. En el trabajo de Hernández, García, y Gehrig (2019, p.5) se le otorga a la población gitana *“un peso del 1,2% de la población española, lo que equivale a 560.676 personas”*. Igualmente, se podría destacar que esta comunidad muestra un incremento en el conjunto de su **población joven**, con un menor porcentaje de personas mayores.

Existe la convicción de que esta ignorancia y desconocimiento sobre esta etnia radica en ella misma, en su mecanismo de auto-marginación, imposibilitando el acceso. Ahora bien, retomando los diferentes ámbitos de estudio para saber su nivel de exclusión, se hará un breve repaso por los más importantes, empezando por la **vivienda y el tipo de familia**. De acuerdo con Barbero (2015, p.15) *“el 4% de los gitanos viven en chabolas y el 12% en infraviviendas”*, lo que da como resultado que la mayoría de ellos se sitúan en áreas marginales, en el extrarradio o fuera de las ciudades. En adicción, la mayoría de estos hogares cuentan con núcleos mayores de convivencia a la del resto de población, los cuales son muy endogámicos.

El siguiente ámbito a destacar es el **empleo**, afirmando Hernández, García, y Gehrig (2019) que la etnia tiene *“una peculiar inserción laboral de la población gitana, bastante alejada del resto de la población en cuanto a edad de entrada y salida, niveles de precariedad, ramas de actividad y principales ocupaciones”* (p.21). De este modo, se establece que dentro de este ámbito abundan las situaciones de precariedad, ya sea por trabajos temporales, irregulares o autónomos, donde la mayoría de la población se dedica al sector servicios y a la venta ambulante. Además, a través de los estudios de Laparra et al. (2011) se refleja que la tasa de actividad laboral de esta comunidad es superior al del resto, atribuyendo el hecho a su anticipada incorporación y su abandono más tardío. Y es que está claro que la comunidad romaní se dedica a aquellas actividades o sectores que requieren menos formación, ya que tal y como exponen los autores anteriores *“una baja inversión en educación significa condenarse a trabajos de escasa cualificación que implican baja retribución y condiciones laborales precarias”* (p.38).

4.2.3 Ámbito educativo en la población gitana

Para concluir con este apartado, se realiza un breve repaso por el ámbito de la educación. Damonti y Arza (2014) exponen que la importancia de esta dimensión radica principalmente por dos causas:

“Por un lado, se observa que el capital formativo tiene una gran influencia en la definición del individuo que hacen los otros y uno mismo en el plano moral. Por otro, se constata que la falta de preparación limita la competencia para el empleo y aumenta el riesgo de exclusión laboral” (p. 21).

No obstante, es un hecho que esta comunidad destina muy poco tiempo a su formación, donde *“en la actualidad, sólo el 2,6% de los gitanos tiene estudios universitarios, sólo el 7,4% ha completado los estudios secundarios y sólo el 18,8% ha finalizado la primaria”* (Rey Martínez, expuesto en Barbero, 2015, p.15).

Pese a que la educación es un derecho fundamental reconocido (art.27, CE) si se hace un repaso por el tiempo, con la **Ley Moyano** (1857) es donde se empieza a regular el sistema educativo (Barbero, 2015). Ya en 1978 el estado español crea las **aulas puente**, con el objetivo de responder ante situaciones de rechazo o marginalidad y cuya finalidad era prepararlos para su posterior incorporación a aulas ordinarias. Unos años

más tarde, surge el **Real Decreto sobre Educación Compensatoria**, en 1983, proporcionando apoyo a grupos excluidos y con la LODE, en 1985, la educación fue un derecho para todas y todos, además de que la escolarización de la comunidad gitana era una prioridad también. Más adelante, en la **LOGSE** (1990) se aboga por respetar la cultura de cada ciudadano y tanto en la **LOE** (2006) como en la **LOMCE** (2013), las últimas leyes de educación vigentes, aparece el término de necesidades específicas de apoyo educativo, las cuales ayudan a la integración e inclusión de la etnia.

Recopilando algunos datos de la actualidad, se establece que la **escolarización** en la **primaria** está casi normalizada, mientras que en la **secundaria** es escasa, coincidiendo con el momento en el que se posee la edad para dejar la escolarización obligatoria. Además, Damonti y Arza (2014, p.25) aseguran que *“la gravedad de la situación se refleja en la tasa de fracaso escolar, que en la población gitana es casi 5 veces mayor que para el conjunto de la población (64,4% frente a 13,3%)”*.

Asimismo, hay muchas **causas y factores** por las que esta etnia tiene problemas en la educación, ya sea el **absentismo**, el **fracaso** o la **escasez de continuidad**. Tanto **internos** como la motivación, las capacidades personales y las experiencias como **externos**, especialmente la familia, el tipo de hábitat, los recursos económicos o el acceso a servicios sociales. Sin embargo, la familia, sea la que sea, ejerce una la mayor influencia en cuanto a la toma de decisiones de los hijos, y por lo tanto, en su trayectoria educativa. Tal y como se refleja en la Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano (2002) *“algunas familias gitanas aún siguen opinando que la escuela es un instrumento a utilizar pero no un recurso imprescindible para el futuro, porque entienden que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos”* (p.30). En resumidas cuentas, entre las causas que se encuentran, se puede destacar la escasa tradición que tiene este colectivo al acudir a la escuela, la falta de comunicación entre familias y escuelas, la importancia que le da la familia al fracaso escolar, el bajo nivel educativo de las familias, la pobreza y la marginalidad, etc.

Lo que sí es cierto, es que nuestro sistema educativo tiende a tener un **enfoque monocultural**, lo que se traduce a tratar a todo el alumnado por igual, desde una perspectiva homogénea. En este sentido, lo ideal sería considerar el contexto y las desventajas que poseen para involucrarlos en proyectos comunitarios que relacionen su comunidad con la propia escuela, ya que compartir espacios educativos propicia un ambiente seguro, cercano y útil para todos. En resumidas cuentas, *“una pedagogía centrada en el aprendizaje solidario, cooperativo y comprometido frente a la tendencia del aprendizaje individualizado de las escuelas disciplinares que persiguen la eficacia y la despersonalización”* (Márquez y Padua, 2016, p.8), ya que las niños y las familias necesitan sentir que su escuela reconocen su cultura y que forma parte de su educación.

Bloque 2:

**EL ARTE
CONTEMPORÁNEO**

La intención de este bloque no es otra que la de **analizar** el arte de la actualidad, el **arte contemporáneo**, ya que, tal y como se mencionaba antes, el arte juega un papel fundamental en el desarrollo de este trabajo. Su justificación radica en la utilización de diferentes conceptos, movimientos y artistas dentro del desarrollo de la propuesta en el centro. Y es que, como se afirma en el bloque uno, el arte puede llegar a ser un ámbito que permite el **desarrollo integral** de los más pequeños. Por ello, se parten de dos de los **movimientos** más representativos de la época, la **Instalación Artística** y el **Land Art**, abordados a continuación. Los mismos servirán de **hilo conductor** para el proyecto elaborado en el bloque tres, cuyos contenidos principales serán trabajados e investigados por los alumnos. Es importante comentar que la **elección de los artistas** en cada uno de los movimientos viene de una extensa investigación, donde finalmente se seleccionan esos por facilidad para su entendimiento y cuestiones visuales. Finalmente, se desarrolla en las últimas páginas de este epígrafe lo que supone la **apropiación**, puesto que será una de las tareas principales que realizarán los niños en la propuesta. Consecuentemente, a continuación se desprende un mapa conceptual de lo que supone este segundo bloque:



Imagen 2. Mapa conceptual del Arte Contemporáneo.

Por ello, se comienza con su definición. El **arte contemporáneo** se refiere al conjunto de prácticas artísticas que surgen a **mediados del siglo XX**, como consecuencia de todo el cambio de sociedad que en ese tiempo empieza, y que sigue haciéndose, como se expone en epígrafes anteriores. Era el momento de romper todos los esquemas y concepciones previas sobre el arte, para hacerse así, con **nuevas tendencias y estilos**. Para Abad (2009), el arte contemporáneo y el artista contemporáneo está caracterizado por utilizar el **concepto como la esencia** para su creación, donde el repertorio de opciones son infinitas y todas lícitas, y provocando así la diversidad. En este sentido, Feldman (2017) apunta que esto implica concebir el presente como todo lo que hay, asociándolo tanto al pasado como al futuro. Si bien es cierto que hasta ese entonces, el arte estaba muy encasillo, lo contemporáneo intenta **eliminar las categorías tradicionales** y **experimentar nuevas formas y técnicas**. El nuevo problema de la historia del arte es que, este continuo movimiento de acciones artísticas no permite clasificarla de manera formal, puesto que hay multitud de condiciones que dejan que tanto el artista como el espectador creen y recreen su propia obra.

Además, la inmensa **variedad de temas** que abarca el arte contemporáneo ofrecen una enorme cantidad de contextos en los que poder generar experiencias, pensamientos y reflexiones, y en definitiva, contextos significativos en los que la trascendencia del aprendizaje hace que las personas actúen e interactúen con propio entorno. Por ello, su incursión en la educación debe darse lo antes posible, puesto que es el perfecto aliado para conseguir ese giro que debe dar esta institución para responder a las necesidades de los niños del presente. A continuación, se retoma un pequeño extracto de la tesis de Javier Abad (2009), quien habla sobre el papel que puede jugar el arte contemporáneo dentro de la educación:

El arte contemporáneo puede jugar un papel importante en la educación como medio para registrar y expresar la manera de concebir el mundo que tiene la infancia de la sociedad actual en la que se encuentra inmersa, pero también puede ser uno de los medios más poderosos que dispone el niño y la niña en particular para significarse y construir su alteridad (la identidad en relación al “otro”). El arte contemporáneo propone una participación activa de la cultura, identificando el arte como experiencia cotidiana (p.300).

Del mismo modo, puede afirmarse que el arte que existe hoy en día es capaz de favorecer la comprensión y sensibilidad hacia la cultura actual, y en definitiva, las sociedades que confluyen en el presente. Seguidamente, se exponen las claves más importantes sobre la relación entre el arte contemporáneo y su **acercamiento al aprendizaje en la educación**, sacadas del trabajo del autor mencionado anteriormente:

- ❖ La estética, la cual comprende la apariencia o forma, hace que se consideren categorías anteriormente excluidas, como por ejemplo: lo feo, lo absurdo o lo imposible, entre otras
- ❖ El espacio, da lugar a que se deje de lado la bidimensionalidad o tridimensionalidad para considerar el espacio interior o del espacio virtual
- ❖ La materia, la cual no se vincula necesariamente a la obra.
- ❖ La percepción, con la que se ponen en marcha todos los sentidos de la persona, no solo la vista
- ❖ El contexto, el cual genera que se añadan nuevos contextos a la hora de generar y exponer el arte

Y es que, en estas categorías, los más pequeños podrán encontrar el **desarrollo de la creatividad y de habilidades emocionales**, ámbitos fundamentales en la actualidad. Los niños son pura potencialidad, tal y como afirmaba Aristóteles, quienes deben confluír en el mundo libremente para encontrar su lugar, ya que *“pueden serlo todo porque todavía no son nada, por eso se pueden mover cómodamente entre lo confuso de lo posible”* (Abad, 2009, p.331). Con todo lo anterior, a continuación, se clarifican dos de los movimientos que surgen en este contexto, tanto las Instalaciones Artísticas como el Land Art, las cuales, además de ser representativas del arte contemporáneo, son dos movimientos que son abordados y utilizados desde edades tempranas.

1. INSTALACIONES ARTÍSTICAS

1.1 Pilares básicos

Para Marañón (2018), este movimiento no surge de manera espontánea, sino hay quienes lo sitúan en la Prehistoria. Sin embargo, no es hasta las **primeras décadas del siglo** pasado cuando empieza a ser notorio. Para el mismo autor, es gracias a **Kurt Schlitters**, quien plantea una obra, donde tanto el espacio como el espectador cobraban especial relevancia. Sin embargo, según Bringas (2015) y otros autores, los orígenes reales de este movimiento se le atribuyen al artista francés **Marcel Duchamp**, quien con el **Ready-Made**, utilizaba objetos cotidianos sacándolos de su contexto y metiéndolos en los ámbitos artísticos. Por ello, a partir de esos momentos, esta tendencia fue evolucionando, puesto que los artistas podían expresarse utilizando un gran repertorio de técnicas y materiales, hasta llegar a tener máxima relevancia en los años sesenta, de la mano de artistas como Peter Smithson, Robert Morris o Christo y Jean-Claude, intentando dar respuesta a las nuevas necesidades artísticas que surgían en la sociedad.

Está claro entonces que esta nueva forma de expresión pretendía borrar los límites entre disciplinas, transformando el espacio con una intención estética y comunicativa. De esta forma, Bringas (2015) afirma que una de sus características fundamentales es su **capacidad para inquietar y perturbar al espectador**. Y es que, Gutiérrez (2009) ubica sus antecedentes dentro del **movimiento Dadá**, puesto que *“tienen como fundamento una actitud desacralizadora, que equipara el arte con la vida, y que rechaza todas las restricciones técnicas, temáticas y formales de las artes tradicionales”* (p.130). En síntesis, un instrumento para luchar contra la institución del arte que hasta el momento se había forjado.

Por ello, una **instalación** puede definirse como una manifestación artística que utiliza **distintos ámbitos** (pintura, escultura, fotografía, arquitectura, video, etc.), **combinados con el entorno** o espacio, fundamental en la concepción de la obra. Para el autor anterior, *“el espacio es en este caso un ente expresivo, que demanda de los espectadores una actitud más participativa”* (p.132), puesto que es el soporte por el cual se expresan ideas y sentimientos. De este modo, la obra no está completa hasta que en el **espectador** no afloran sentimientos ni pensamientos. Con ello, se empieza a valorar el espacio y, comprender sus componentes y realidades. De esta forma, se genera un nuevo pensamiento que hace repensar a nosotros mismos, en particular, el lugar que ocupamos en el mundo y las relaciones que podemos establecer en ese espacio (Marañón, 2018).

A continuación, se parte de Valesini (2012) para establecer las **características** principales de este movimiento, el cual permite reestablecer la relación entre el arte y el lugar:

- ❖ Existe un dominio espacial, relacionado con la apropiación y modificación del lugar
- ❖ Manipulación y ubicación de todo tipo de materiales en el espacio, a fin de crear una experiencia sensorial
- ❖ El proceso es parte de la obra
- ❖ La instalación no está completa hasta que el espectador se integra en ella

Ahora bien, **dentro de la educación**, al igual que pasa en los demás ámbitos, la instalación no es solo un espacio decorado, sino que ofrece la posibilidad de estimular al espectador, facilitando la **creación de nuevos aprendizajes, valores y significados**. En síntesis, un lugar para crear, imaginar y emocionarse. La disposición de los materiales genera una invitación, que hace que los niños puedan reconstruirlo y transformarlo, al igual que apropiarse y reinterpretar el espacio, haciéndolos suyos, ya que no existe lo correcto ni lo incorrecto.

Tanto multitud de trabajos anteriores como el estudio realizado por Gómez, Zuazogoitia, y Vizcarra (2020) evidencian que las instalaciones en las instituciones educativas son un medio alternativo para trabajar el **desarrollo integral del niño**. Para estas autoras, en la instalación *“no se trata de hacer arte sino de experimentar arte, sin la presión de saber o no saber hacer y con la libertad de experimentar vivencias en las que se ponen en juego las capacidades creativas, sociales e intelectuales”* (p.2). Finalmente, en Abad (2009) también se remarca la característica participativa de la instalación, considerándola como un lugar de interacción, relación y comunicación con la que se anua *“el arte contemporáneo con la educación y la sociedad, utilizando para esto una educación artística actualizada que integre las pautas actuales de creación y educación”* (p.320).

1.2 Artistas del movimiento

El número de artistas que basan su trabajo en realizar instalaciones es inmenso, con lo que llevaría mucho más de la extensión de este trabajo analizar cada uno de ellos. Consecuentemente, se han seleccionado los cinco siguientes, de los cuales, se expondrán sus principales líneas de trabajo, así como sus vivencias más importantes y obras más características. Aclarar también, que toda la información que se expone a continuación está sacada de diferentes páginas webs, todas ellas recopiladas en el Anexo I.

CHIHARU SHIOTA

(Osaka, Japón, 1972)



Chiharu Shiota es una **artista japonesa** de la instalación y de la performance. De una **familia de trabajadores**, comienza sus **estudios** formales de Bellas Artes en la Universidade Seika (1992 -1996), hasta que desde 1997 hasta 2003 complementa sus estudios en el extranjero, en la Hochschule für Bildende Künste (Braunschweig) y en la Universität der Künste (Berlín). Se le considera como **máxima heredera** de Ana Mendieta (expuesta posteriormente) y de toda una generación de artistas feministas, ya que fue alumna de Rebecca Horn y estudió con Marina Abramović.

Entre la multitud de exposiciones, reconocimiento y premios que ha presentado y recibido alrededor del mundo, puede destacarse el Premio de Fomento del Arte del Ministro de Japón (2008), exposiciones de Mori Art Museum (Tokio, 2019), Gropius Bau (Berlín, 2019), Galería de arte de Australia del Sur (2018) o Yorkshire Sculpture Park (Reino Unido, 2018), entre otros. Además, destaca la participación de exposiciones colectivas como Oku-Noto International Art Festival (2017), Sydney Biennale (2016), Echigo-Tsumari Art Triennale (2009) y Yokohama Triennale (2001).

Sus intervenciones se caracterizan principalmente por el **uso de hilos y lanas de color negro y rojo**, que se entrelazan y recorren diferentes estancias, tanto techos como paredes y suelos. Y es que, para esta artista, utilizar este material le permite explorar las **infinidades del tiempo**, como si de una línea se tratase. Los mismos, configuran una superficie, la cual recrea el espacio y las conexiones entre éste y el tiempo. Con ello, uno de los temas principales de todas sus obras, es la **existencia en la ausencia**, donde a partir de la nada crea y recrea según sus recuerdos y experiencias. La misma, otorga especial relevancia a los objetos cotidianos que incluye en sus obras, y que lógicamente, generan nuevos significados. En consecuencia, la idea principal es construir una obra en la que los hilos recojan y conecten los recuerdos. También, otro de sus temas más trabajados son las **fronteras entre lo real y lo soñado**, con la que surge una conexión con la primera línea.

Del mismo modo, suele partir de **espacios vacíos**, como si de lienzos en blanco se tratase, puesto que, para ella, es el lugar idóneo donde volcar todas sus emociones, las mismas que generan ese devenir constante entre el presente, el pasado y el futuro. Además, a diferencia de otros artistas, sus intervenciones no necesitan de tiempo para invadir el pensamiento de los espectadores, y por tanto, sus interiores, por lo que se caracterizan por ser inmediatas a la vez que sensoriales. Finalmente, algunos ejemplos de sus obras más representativas son:



Imagen 3. Sobre los continentes, 2011.



Imagen 4. The Key in the hand, 2015.



Imagen 5. Conectando pequeños recuerdos, 2019.

NACHO CRIADO

(Mengibar, E, 1943- Madrid, E, 2010)



Nacho Criado está considerado como **uno de los principales artistas españoles** de la segunda mitad del siglo XX, quien realiza **estudios** de arquitectura en Madrid y Ciencias Sociales en Barcelona. Como consecuencia, es uno de los **pioneros del arte experimental** en España, puesto que basó su vida en la búsqueda constante de nuevos caminos, campos y técnicas en el arte.

Entre sus últimas **exposiciones**, destacan las que tienen lugar en la Galería Metta (Madrid, 2003), la Galería Contra de Koper (Eslovenia, 2003), el MNCARS (Madrid, 2005) y el Círculo de Bellas Artes (Madrid, 2006). También, es importante hacer referencia a algunos de los **premios** otorgados al artista, como Premio Nacional de Artes Plásticas en 2009, el Premio Pablo Ruiz Picasso de las Artes en Andalucía en 2001 y el Villa de Madrid Mariano Benllure en 2007.

En este sentido, este artista ha estado relacionado con todo tipo de **movimientos** (Fluxus, Arte Povera y Land Art) y trabajos, tanto escultura, fotografía y cine, como performance e instalaciones. Estas últimas le han otorgado el título de pionero en España del arte conceptual y el minimalismo, con las que intenta eliminar todo tipo de barreras para llegar a la idea que intenta expresar. Por ello, casi siempre recurre a **materiales** como la madera y el hierro. Consecuentemente, se habla de que la mayoría de sus obras están dirigidas hacia una ampliación y liberación del lenguaje, con el que materializa sus ideas, además de que otorga especial relevancia a aspectos como la identidad o la experiencia del tiempo. Entre sus obras más conocidas, destacan:



Imagen 6. Herida Alpina, 1996



Imagen 7. Agentes colaboradores, 2011.

VANESSA BEECROFT

(Génova, Italia, 1969)



Vanessa Beecroft es una **artista contemporánea italiana** que vive y trabaja en Nueva York, casada con el sociólogo Greg Durkin, tiene dos hijos. En referencia a su formación, estudió **arquitectura** en Génova (1983-1987) y **lingüística** (1987-1988), además de **diseño** en la Academia de Bellas Artes de Milán (1988-1993).

El trabajo de esta artista se basa en el uso de la **figura femenina**, por medio de la **performance, fotografía y escultura**, por lo que se puede decir que es multidisciplinar. Para ella, influenciada por la pintura y escultura clásica, sus obras son pinturas que se desarrollan lentamente en el tiempo. Y es que su objetivo principal es **criticar** los estándares femeninos establecidos, por lo que en todas sus obras, las mujeres aparecen con facciones aburridas, reflejo de la mujer obligada a ser perfecta por la sociedad. Además, en la mayoría de los casos, las **modelos** están **inmóviles** en el espacio con muy poca ropa o desnudas, con lo que la artista intenta revelar la parte más humanista de las mujeres. Con ello, todas sus obras siempre están envueltas en multitud de **polémicas** y debates sobre la sexualidad.

Sin embargo, dentro de su carrera hay una controvertida relación con el mundo de la publicidad y la moda. Y es que, a pesar de criticar en todas sus obras los cánones de belleza y las exigencias de la sociedad hacia la mujer, ella ha colaborado con distintas **marcas de ropa** como Valentino, Luis Vuitton o Saint Laurent. Para ella, es la única forma de hacer llegar su mensaje al máximo de gente posible.

Además, tiene una singular forma de llamar a sus obras, todas con sus iniciales **VB** más una cifra. Las mismas, han sido expuestas alrededor de todo el mundo, en diferentes exposiciones y galerías de arte. Por ello, a continuación se hace referencia a tres de sus obras más conocidas:



Imagen 8. Obras de Vanessa Beecroft.

LEE BUL

(Yeongju, Corea del Sur, 1964)



Esta mujer es una **artista contemporánea** de esculturas e instalaciones que surge a finales de la década de 1980, que actualmente vive en Seúl. Durante su infancia, tuvo que hacerse cargo de sus hermanos, puesto que sus **padres eran disidentes políticos**. Con ello, **opresada por su ideología**, decidió emprender un nuevo camino como vía de expresión, por lo que trabajó en la música y el teatro antes de unirse al arte de las instalaciones.

Inspirada por el cine, la literatura, la arquitectura y la historia política y cultural de Europa y Corea del Sur, reivindica en sus obras las fuerzas del estado coreano, hasta 1987. Desde entonces, y a partir de la utilización de diversos materiales, sus trabajos se centran en examinar el deseo utópico de conseguir la **perfección** por medio de los avances tecnológicos. Entre sus obras se encuentran desde el cuerpo individual hasta enormes marcos arquitectónicos que evocan ciudades y sociedades utópicas. Y es que, para esta artista, las **preocupaciones de la actualidad** se refieren a la relación que debe mantener el humano con las nuevas tecnologías, donde intenta unir esos dos componentes como la única unidad. Consiguientemente, aparece aquí la figura de un **ciborg**, un ser mitad orgánico y mitad mecánico, que despierta tanto el rechazo como la curiosidad.

Todas sus **obras son internacionales**, por lo que se han ubicado en lugares como el Museo de Arte del Condado de Los Ángeles, el Museo de Arte Mori de Tokio o la Galería Nacional de Victoria en Australia, entre otros. Además, ha recibido premios como el Premio Ho-Am de las Artes, el Premio Noon en la 10ª Bienal de Gwangju o la mención de honor en la 48ª Bienal de Venecia por su contribución tanto al Pabellón de Corea. A continuación, se exponen tres de sus obras más representativas:



Imagen 9. Monster Pink, 2011.



Imagen 10. Aubade III, 2014.



Imagen 11. Aubade V.

CHRISTIAN BOLTANSKI

(París, Francia, 1944)



Christian Boltanski es un **artista multidisciplinar** representante principalmente de las instalaciones, aunque también ha trabajado con la fotografía, el cine y la escultura, entre otros. De **ascendencia judía**, sus primeros años están marcados por la **Segunda Guerra Mundial**, lo que supondrá una huella en sus obras. Después de una adolescencia sin escolarización, causado por problemas de adaptación en la escuela, empieza con la pintura de forma autodidacta en 1958. En ese momento, empieza a realizar **cuadros** que representan escenas históricas o personajes marginales en situaciones perturbadoras.

Puede decirse que está ligado al desarrollo de las formas artísticas de su época, ya sea el **Pop Art**, **Nuevo Realismo**, **Arte Povera** o **Arte Conceptual**. Sin embargo, no se puede clasificar dentro de ninguna corriente, sino que se trata de un trabajo bastante peculiar. En su evolución con el arte, pretende **confundir** la realidad de su vida con la ficción, creando episodios de una vida que nunca ha vivido. Consecuentemente, al hablar de sus obras, es necesario exponer la **relación entre lo ausente y lo presente**, con la peculiaridad de introducir objetos que nunca existieron a esa realidad.

Además, se hace necesario incluir aquí dos de sus **publicaciones** en 1969: *Recherche et présentation de tout ce qui reste de mon enfance*, y *Reconstitution d'un accident qui ne m'est pas encore arrivé et où j'ai trouvé la mort*, ambos publicados por la Galería Givaudan, París. Realiza exposiciones en lugares como: el Théâtre le Ranelagh (París) y el ARC/Musée d'Art Moderne de la Ville de París, además de la participación en la Documenta 5, Kassel, Alemania, en 1977. Finalmente, a continuación se incluyen varias de sus obras:



Imagen 12. El caso, 1988.

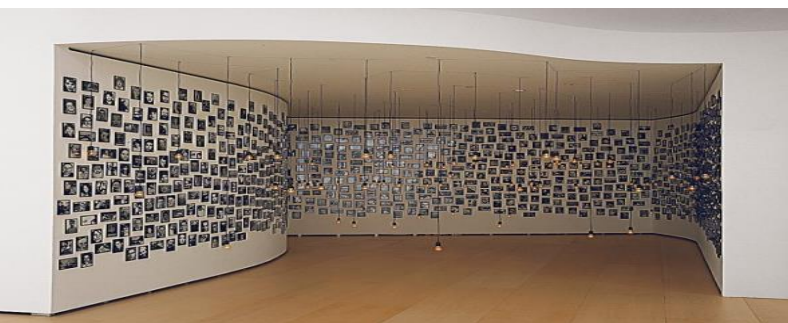


Imagen 13. Humanos, 1994.

2. LAND ART

2.1 Pilares básicos

El **Land Art** es una tendencia de intervenciones artísticas que se empezó entre los **años sesenta y setenta**, después de la Segunda Guerra Mundial, por artistas tanto ingleses como americanos. Por ello, se puede afirmar que dicho movimiento tiene sus **raíces** en la cultura anglosajona, el cual se desarrolla en un marco poco habitual hasta ese entonces, la naturaleza. Para Delgado (2011) es un concepto inventado por el artista estadounidense **Walter de María**, quien describía sus incursiones en la naturaleza, como la que realizó en 1968, titulada “One Mile Long Drawing” en el desierto de Mojave.

En el trabajo de Vallejo (2015) se especifican **multitud de nombres** que se utilizan para llamar a esta tendencia, como: Earthwork, Enviromental Art, Ecological Art, Porcess Art, Nature Works, Crop Art, Site-Specific Projects, Arte en la Naturaleza o Arte de la Tierra. Sin embargo, la misma autora hace una distinción entre Earthwork y Land Art. El primer término, es utilizado por los artistas americanos como Robert Smithson, Walter de María o Muchael Heizer , quienes mantienen una actitud de fuerza con transformaciones megalómanas, mientras que Land Art, es utilizado por artistas europeos, quienes realizan un viaje interior con la naturaleza, respetando el medio en todo momento.

A pesar de ello, con el paso del tiempo, no se puede hablar de unas normas específicas que rijan este movimiento ni de un nombre en concreto, sino que cada artista adecua sus preferencias a las condiciones y características del entorno. Por ello, de ahora en adelante, se hablará de Land Art, indistintamente. Lo que sí está claro, es que éste trae consigo una serie de patrones o **elementos** que lo hacen único, expuestos en Vallejo (2015), para poder así, clasificar esta serie de obras:

- ❖ Utilización del espacio natural como soporte para crear, huyendo del pensamiento urbano
- ❖ Generalidad en cuanto al uso de proporciones monumentales de las obras, además de una tendencia al minimalismo, con el uso de la línea, el círculo, el cuadrado, el zig-zag, la espiral o la cruz
- ❖ Enfrentamiento con la institucionalización, obviando el papel que desempeñan los museos y galerías, y luchando contra la sociedad capitalista y de consumo
- ❖ Carácter efímero de las obras, ya que se transforman o desaparecen con el paso del tiempo, donde los objetos no son para ver sino un espacio para existir
- ❖ Uso de material audiovisuales (fotográficos y videos), además de mapas o dibujos para dar a conocer la obra, cobrando igual de importancia el resultado que el proceso

En este sentido, es importante exponer una de las obras, que seguramente, sea la más representativa en este estilo. Delgado (2011) habla de la “**Spiral Jetty**”, de Robert Smithson, construida en 1970. Un muelle en forma de espiral creado en el Gran Lago Salado de Utah a partir de miles de toneladas de rocas, se encontró desde 1972 hasta 1993 bajo el agua. Para él, ‘*la diferencia entre el Land Art y otras manifestaciones artísticas en la naturaleza radica en que aquel se centra en reflexiones sobre el tiempo y el espacio*’ (p.85) Consecuentemente, como se comenta anteriormente, el **tiempo** cobra especial relevancia, puesto que con su paso se genera nuevas interpretaciones y significados, puesto que la modificación de superficie, estructura y material también forma parte de la obra. Con ello, también se le atribuye más protagonismo a los procesos de creación y construcción, y no tanto al resultado.

2.2 Artistas del movimiento

Al igual que ocurre con los artistas en instalaciones, los artistas en Land Art también son incalculables al igual que diferentes. Por ello, a continuación se hace expone una muestra de lo que supone el trabajo de cinco artistas en este movimiento, cuya información y datos han sido sacados también de diferentes páginas webs (ver Anexo I).

LUCIA LOREN

(Madrid, España, 1973)



Artista contemporánea poseedora de una gran formación artística, gracias tanto a su licenciatura en **Bellas Artes** (Universidad Complutense de Madrid) como con diferentes **proyectos de investigación**: Beca Erasmus, Beca Convenios Internacionales o Beca Ministerio de Asuntos Exteriores.

En todas sus intervenciones suele utilizar elementos de la **naturaleza** como herramienta para provocar variaciones en el entorno, que generen reflexiones sobre el propio concepto de **paisaje cultural**. Por ello, el mismo proceso de creación se vuelve de un momento abierto para la participación y colaboración de personas, lugar donde se genera un intercambio de experiencias, conocimientos, emociones y pensamientos. Por ello, el tema principal de sus obras son las **relaciones de intercambio** que se establecen entre el ser humano y el entorno. Consecuentemente, con el arte es capaz de impulsar propuestas integradoras, donde se combinan los procesos de creación, el **cuidado del territorio** y la creación de un **tejido social**.

La artista, que ha viajado alrededor del mundo, ha realizado **exposiciones** en lugares como el Centro Cultural Montehermoso (Vitoria), el Museo Arte Contemporáneo Esteban Vicente (Segovia), el Círculo de Bellas Artes (Madrid), el Museo Provincial Bellas Artes de Tucumán (Argentina) o el Jardín Botánico (Bogotá, Colombia), entre otras. Por ello, reflejo de algunas de sus obras son:



Imagen 14. Biodivers, 2016.



Imagen 15. Polinización cruzada, 2018.



Imagen 16. Deslinde infinito, 2018.

JUNICHI KAKIZAKI

(Nagano, Japón, 1971)



Junichi Kakizaki es un **artista multifacético** que centra sus trabajos en la escultura, medio ambiente y **arreglos florales**, aunque desde 1992 se ha dedicado exclusivamente a la **escenografía**, como se expondrá a continuación. En cuanto a su formación, empezó en 1989 sus **estudios de horticultura**, bajo la tutela de Muneyoshi Tsuchiya, artista floral especializado en arreglos de gran magnitud. Tiempo después, se mudó a Tokio, iniciando su formación profesional con el Seminario Yoyogi de la Escuela de Artes Formativas. Además, se convirtió en alumno de Sadao Kasahara, experto horticultor japonés y profesor del Colegio Botánico de Horticultura Tecnológica de Tokio. Consecuentemente, su pasión por el diseño floral, llevó al artista a completar el máster en horticultura. Después de ello, montó un estudio de diseño y asumió el control del negocio familiar, una floristería.

En cuanto a su estilo, el artista encuentra en el teatro, la música y la televisión un perfecto **aliado** para sus creaciones. Se unen el arte y la ecología con el fin de promover la cultura y los valores locales, y es que, varias de sus galerías estuvieron vinculadas a la movida cultural japonesa. Se podría decir que su estilo **minimalista** y a la vez **vanguardista** ha penetrado en el mundo del Land Art, mediante la búsqueda de obras que no solo realzan la belleza, sino que transmiten la conservación de la flora endémica. En síntesis, la concepción de este artista horticultor es apreciar la flora no como una pieza decorativa, sino como un valioso elemento natural que debe cuidarse y preservarse.

Ha participado en **exposiciones** individuales como Connect (Nagano, 2003) o In the Absence of Sunlight (Estocolmo, 2003) y en exposiciones colectivas en el Templo Hase-dera (Nagano, 2003-2004), la Biblioteca de la Ciudad de Uppsala (2005) y el Centro Cultural Kitano (Nagano, 2004). Además, en su primer año como artista, 2003, gana el campeonato nacional de floristería de Television Tokyo Channel 12 en el programa Television Champion. Haciendo referencia a varias de sus obras, destacan las siguientes:



Imagen 17. Connect, 2003.



Imagen 18. New Life, 2007.

ROBERT SMITHSON

(Nueva Jersey, EEUU, 1938- Nueva Jersey, EEUU, 1973)



Robert Smithson fue un **artista contemporáneo** considerado como uno de los mayores **representantes** del movimiento **Land Art**. En su infancia y adolescencia estudia **pintura y dibujo** en Nueva York, lo que hace que pueda diplomarse en la Liga de Estudiantes del Arte en 1956. Tiempo después, entra a formar parte de la Escuela del Museo de Brooklyn. Sin embargo, a pesar de que durante todo ese tiempo se centró en la pintura abstracta, a partir de 1962, empezó en el ámbito de la **escultura**.

La unión y desarrollo en este tipo de movimiento es realizado por el siguiente objetivo del artista: **regenerar explotaciones a cielo abierto**, con la previsión de trabajar en ellos con formas lineales, espirales, círculos truncados y estructuras como muelles, canales y diques, ya sean minas, zonas industriales u obras. Además, él es el autor del concepto de **site and nonsite**, con el que quiso resaltar las tensiones existentes entre los espacios interiores y exteriores, es decir, la relación entre el espacio real y lo que puede llegar a ser después de sufrir una transformación artística.

Sus primeros trabajos se llamaban **Earthworks** u obras de tierra, con las que llevaba a galerías de arte o museos piezas naturales (expuestas en grandes contenedores de metal o aluminio) de distintos emplazamientos como minas u obras. En este tipo de obras, solía incluir mapas y reflexiones con las que invitaba al espectador a trasladarse al lugar de partida. No obstante, lo que realmente representa a este artista son sus **construcciones esculturales enormes**, construidas con la ayuda de máquinas industriales, en lugares recónditos. El uso de **materiales** naturales como piedras, minerales, barro o arena, entre otros, combinado con la utilización de líneas muy minimalistas hace que una de sus obras más conocida sea la de **Spiral Jetty** (1970), la cual, se hace referencia en apartados anteriores. También, otras dos de sus obras más conocidas y con mayor peso a nivel internacional son la de Spiral Hill (1971), un montículo de arenas y rocas en forma de espiral, ubicada en los Países Bajos y Broken Circle (1971), una superficie circular dividida en dos mitades, la primera construida con arena y la segunda con agua, también en los Países Bajos. Finalmente, su trágica **muerte** en un accidente de aviación en 1973 hace que, su mujer, Nancy Holt, continúe con su siguiente obra, Amarillo Ramp. Prueba de todo ello, a continuación se indican estas obras:



Imagen 19. Spiral Jetty, 1970.



Imagen 20. Spiral Hill, 1971.



Imagen 21. Brocken Circle, 1971.

ANDY GOLDSWORTHY

(Cheshire, Inglaterra, 1956)



Escultor, artista de la tierra y fotógrafo británico reconocido a nivel mundial por obras efímeras creadas en el aire libre a partir de materiales naturales que va encontrando en el lugar, que actualmente, reside en Escocia.

En su adolescencia, trabajaba como **jornalero agrícola** cuando no estaba en el colegio. Y es que, a raíz de ese trabajo, se incrementa el interés de Andy por la naturaleza y sus ciclos. Una vez acabada la obligatoriedad, estudió **arte** en Bradford School of Art y en Preston Polytechnic. En ese tiempo, es cuando descubre su preferencia por trabajar en **espacios abiertos**, empezando a crear obras a partir de materiales que encontraba en la naturaleza.

El fin de todos sus trabajos es recordar a las personas que nosotros somos **parte de esa naturaleza** que nos rodea continuamente. Tanto el tiempo, como las condiciones del momento hacen que todo lo que está presente en el mundo sufra una **transformación**, y esa esencia es la que se representa en todas sus obras: nacimiento, madurez y desintegración. Para el artista, todos los momentos son buenos para aprovechar las oportunidades que se dan en la naturaleza a fin de descubrir y crear. Por ello, según las estaciones o el clima, Andy se va adaptando y trabajando con lo que ofrece el lugar. Consecuentemente, en sus colaboraciones con la naturaleza, trabaja con todo lo que tiene alrededor: ramas, piedras, hojas, cuerda, hielo, etc. Además, siempre sigue un **proceso**: primero se sintoniza mental, emocional y físicamente con el entorno y luego son los propios materiales los que atraen al artista para crear de una forma u otra. La particularidad de todo esto es que, es la naturaleza la que hace y deshace sus creaciones, por lo que documenta todo el proceso con el uso de la fotografía.

Casi a los 30 años, el artista se trasladó a Escocia donde comienza a producir obras inspiradas en Robert Smithson y otros profesionales del Land Art, además de que se asocia a artistas como Richard Long y Chris Drury. Su trabajo ha sido reconocido con varias **exposiciones**, como una retrospectiva itinerante temprana titulada "Hand to Earth: Andy Goldsworthy: Sculpture: 1976-1990" (1990-1991) que comenzó en la Leeds Art Gallery, Leeds, Inglaterra, y una gran retrospectiva en el Yorkshire Sculpture Park (2007-08) en Wakefield, West Yorkshire. También, fue objeto de dos **documentales** del director Thomas Riedelsheimer: Ríos y mareas: Andy Goldsworthy Working with Time (2001) y Leaning into the Wind: Andy Goldsworthy (2017) y de 2000 a 2008, el artista ocupó el cargo de profesor general de AD White en la Universidad de Cornell en Ithaca, en Nueva York. Finalmente, se exponen tres de sus obras más conocidas a nivel mundial, las cuales, hacen referencia a todo lo expuesto sobre el:



Imagen 22. Rowan Leaves Laid Around a Hole, 1987.



Imagen 23. Pantalla, 1998.



Imagen 24. Hielo, 2002.

ANA MENDIETA

(La Habana, Cuba, 1948 - Nueva York, EEUU, 1985)



Ana Mendieta es una **artista contemporánea** de origen cubano, que debe **exiliarse** en Estados Unidos desde los doce años, mientras que transita durante todo ese tiempo entre el límite entre ambos territorios culturales, el norteamericano y el latino. En lo referente a su **formación**, asiste a la Universidad de Iowa, donde obtiene una licenciatura, una maestría en pintura y una maestría en Bellas Arte, trabajando a lo largo de su vida en sitios como Cuba, México, Italia y Estados Unidos.

En este sentido, sus trabajos tienen sus orígenes con las **prácticas artísticas feministas** de ese tiempo, y es que, en su caso, su doble identidad, mujer y latina, en el contexto de una sociedad patriarcal y anglosajona, la enmarca dentro de una dimensión más complicada, la del feminismo poscolonial. En ningún momento quería sentirse limitada, tanto por su condición como por sus acciones, por lo que, a pesar de que se mueve por diferentes ámbitos del arte, no se puede obviar su indudable **influencia en el Land Art**. Sin embargo, ella misma crea su propio movimiento, en donde se combina este último con el body art y la performance, el cual llamó el **cuerpo de tierra**. En éste, incorpora en todas sus trabajos sus propias siluetas en entornos naturales, los cuales ayudan a transmitir sus ideas.

Lo que diferencia el trabajo de esta artista de otros artistas del Land Art es la particularidad de que todas sus **obras** suelen ser **efímeras**, es decir, crear esculturas que se disipan con el paso del tiempo y con las condiciones de la naturaleza. Por ello, su obra no deja una marca en el paisaje, y de hecho, para ella sus **siluetas** son sus propios diálogos expuestos en la naturaleza, la cual participa de interlocutora con su mensaje. La última palabra, y en este caso, los últimos movimientos de la pieza, los tiene el entorno.

A lo largo de su carrera, Ana ha recibió multitud de **premios** de gran reconocimiento, antes de su **muerte** repentina tras caerse de la ventana de su apartamento. Ejemplo de ello son la Beca del Fondo Nacional de las Artes (Washington, 1977), la Beca de las Artes del Consejo del Estado de Nueva York (1982), el Premio Roma de la Academia Americana de Roma, (Italia, 1983) o el Premio de Artes Visuales, en el Centro Sureste de Arte Contemporáneo (SECCA), (Winston-Salem, 1984). Por ello, a continuación se exponen algunos de sus trabajos más representativos en el Land Art:



Imagen 25. Imagen de Yagual, 1973.

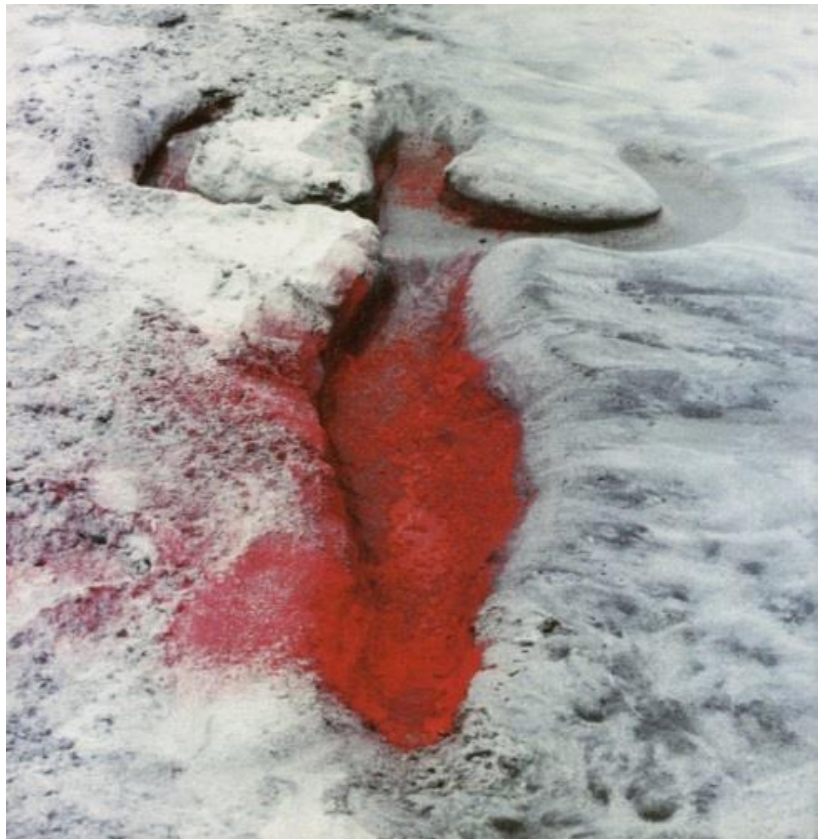


Imagen 26. Imagen de Serie de siluetas, 1973-1980.

3. APROPIACIÓN ARTÍSTICA

En este último apartado de este bloque se aborda la temática de la **apropiación artística** o lo que es lo mismo, la **implementación artística**, presente en la propuesta que se expondrá en otros apartados. Por ello, es fundamental aclarar su significado y establecer sus límites.

Una apropiación artística se refiere a la **reinterpretación artística** a partir de una obra ya existente, conocido también como apropiacionismo. La misma, surge a finales de los **años sesenta** de la última década, originada a partir de la exposición de Pictures de Douglas Crimp, y cuyos predecesores fueron el collage y Marcel Ducham con la filosofía del Ready-Made y sus Objets Trouvés, como afirman Esgueva y Nicolau (2019). Las mismas, aclaran que este movimiento es *“una cesión a modo de préstamo, sin ánimo de lucro sino con fin artístico, en la que el artista deja claro su firme propósito de basarse en otra obra concreta para versionarla”* (p.227).

En este sentido, el apropiacionismo cobra más **sentido** que nunca, puesto que la sociedad de la actualidad genera la necesidad de otorgar nuevas ideas a las imágenes, ya preestablecidas en nuestra memoria, como herramienta de inserción tecnológica. En este contexto de sobreexposición (infinitud de imágenes), surge la opción del reciclaje visual, lo que hace que tengamos que reutilizar lo ya existente. Del mismo modo, para Martín-Rodríguez (2016), *“la producción artística posmoderna precisamente es una crítica de cómo se recibe el arte en la cultura y los procesos sociales derivados”* (p.144), con la que se reafirma el lugar de las apropiaciones en la actualidad. Y es que, el arte, necesita **buscar nuevos resultados** y referentes bajo las obras ya establecidas para así, garantizar su evolución. Solo de esa manera, el arte progresará, encontrando *“nuevas visiones a partir de lo ya inventado”* (Esgueva y Nicolau, 2019, p.230).

Ahora bien, la cuestión está en saber cuál es la diferencia entre el apropiacionismo y el **plagio**. Mientras que la primera ya ha sido definida en las primeras líneas, se pasa el límite cuando el artista oculta la fuente en la cual está basado su trabajo, pretendiendo hacerse pasar por autor original de una obra determinada. A ello, se suma la distinción de Berthet (2008), quien afirma que la apropiación puede surgir a partir de dos vertientes. La primera, relacionada con el plagio o la atribución de lo que pertenece a otra persona, lo que engloba la falsificación, suplantación y copia. La segunda, relacionada con una producción más creativa, donde se produce una desviación de significados de la obra apropiada. De esta forma, la composición se reestructura, reinterpretando y reorganizando todos sus elementos.

Finalmente, se hace necesario añadir que esta técnica requiere de un **método** bien estructurado, *“un proceso de observación, análisis y recuperación del desecho ocular”*, como exponen Esgueva y Nicolau (2019, p.230). Solo de ese modo se alcanzará recalificar el arte que nos rodea, y que carecen de sentido en la actualidad.

Bloque 3:

PROPUESTA DE TRABAJO AMONG SIXTH

El siguiente bloque desarrolla la propuesta de trabajo planteada para el colegio Alfonso García Chamorro. Consecuentemente, en este epígrafe se realiza un análisis del lugar, tanto de la Estación Linares-Baeza como del propio centro, además, de que se estudia a los participantes de la propuesta. También, es necesario establecer unos objetivos como la metodología a seguir, hasta llegar a al desarrollo de las sesiones.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 Estación Linares-Baeza

Una vez que se ha obtenido una percepción global de cuáles son los aspectos culturales básicos de la etnia gitana en epígrafes anteriores, se pretende acercarse a una **realidad concreta**. No solo hace falta tener un conocimiento global de lo que supone esta comunidad, sino que es imprescindible explorar y descubrir cómo vive la población de la **Estación Linares-Baeza**. Y es que dependiendo de **variables** como la situación geográfica, la económica, la social, la cultural o la época en concreto, cada grupo o comunidad tendrá arraigados una serie de costumbres y valores. Por ello, es necesario conocer las particularidades de este caso.

Es el momento de describir la Estación y su población, desde un punto de vista particular y personal. Lugar que se encuentra situado a pocos kilómetros del **sureste del municipio de Linares**, en la provincia de **Jaén**. Ésta nace en **1865** como consecuencia de su lugar estratégico, por intereses de la **compañía ferroviaria MZA**. Y aunque durante la mayoría de su historia estuvo poblada por trabajadores del ferrocarril, desde hace un par de décadas se han asentado gitanos, de diferentes lugares y puntos de España, con diferentes trabajos y ocupaciones. Actualmente cuenta con **1345 habitantes** y pese a que esta pedanía cuenta con una iglesia, un banco, varias tiendas de barrio, varios bares, un polideportivo, una estación de tren y un cuartel de policía, es un lugar por el que la mayoría de personas solo pasan de **tránsito**. Para muchos de sus habitantes y otras personas de alrededor, la Estación de Linares-Baeza es conocida como “**La ciudad sin ley**”. Un sitio donde la etnia gitana se ha establecido para vivir ajena al mundo y poder así, implantar sus propias normas y dedicarse, en mayor medida, al contrabando y al narcotráfico. Consecuentemente, desde fuera, se ve como un lugar violento, repleto de **problemas**, donde no parece que haya nada bueno. Como resultado, su día a día queda reflejado en lo que ven y viven los hijos de las familias gitanas en el colegio.



Imagen 27. Collage de distintas localizaciones en la Estación Linares-Baeza.

1.2 C.E.I.P. Alfonso García Chamorro

El **C.E.I.P. Alfonso García Chamorro** se encuentra situado en la localidad de la Estación Linares-Baeza, una localidad perteneciente a la ciudad de Linares, pero distanciada de ésta por 8 kilómetros. El mismo, se ubica en la **avenida Linares**, s/n, una de las avenidas más céntricas del lugar.



Imagen 28. Collage estancias del CEIP Alfonso García Chamorro.

El centro educativo es un **centro de Educación Compensatoria**. Además, es un centro **Comunidad de Aprendizaje**, con lo que se pretende implicar a toda la comunidad educativa, y sobre todo a las familias, en el proceso de e-a. También, es fundamental contemplar aquí los **planes y programas** incluidos en su Plan de Centro: Plan de apertura de centros docentes (comedor), Plan de Compensatoria Educativa, Plan de Salud Laboral, Plan de lecturas y biblioteca, Escuela Espacio de Paz, Plan para la Igualdad, Programa Aldea y Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (desarrollado a continuación).

En cuanto a sus **instalaciones**, el centro está compuesto por dos edificios, uno para Infantil y otro para Primaria, los cuales tienen tres plantas cada uno. En general, el recinto es bastante **antiguo**, con multitud de defectos en estancias y mobiliario. Aun así, el centro cuenta con un aula para cada curso, unos baños en cada uno de las plantas, un patio, un comedor con cocina, una biblioteca, un aula de informática, un gimnasio, una sala de usos múltiples, una secretaría, una sala de profesores, una sala para la dirección y otra para las tutorías.

Además, el centro cuenta con tres maestras de Infantil y una monitora, cinco profesoras de Primaria y varios especialistas: en inglés, en francés, en música, en educación física, compensatoria, religión evangélica y religión católica. Respecto al equipo de orientación: una orientadora, un logopeda y un médico, equipo directivo, portera, secretaria y cocinera.

1.3 Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)

El **PROA** engloba un conjunto de actuaciones de cooperación entre el Ministerio de Educación y las distintas comunidades autónomas, que pretenden abordar y compensar las **necesidades** asociadas al entorno sociocultural del alumnado de Educación Primaria. Así, se persigue conseguir una **educación de calidad** para todos, generando el enriquecimiento del entorno educativo e involucrando en todo ello a la comunidad. Se trata, por tanto, de un acompañamiento escolar que potencia el desarrollo integral del alumnado actuando simultáneamente a través de cuatro ámbitos o **líneas de actuación**:

- ❖ El propio alumnado: atendiendo de forma más precisa las distintas necesidades que puedan presentar en relación al proceso de e-a (dificultades de aprendizaje, socialización, maduración, hábitos de trabajo, etc.)
- ❖ El centro educativo: dotándole de un recurso extraordinario para organizar la respuesta educativa de los alumnos
- ❖ Las familias: favoreciendo la relación de éstas con el centro, así como su implicación en el proceso educativo de sus menores
- ❖ El entorno: ampliando la oferta educativa extraescolar inmediata

Si bien es cierto que se trabaja a través de estos ámbitos en cualquier centro, los objetivos se ven drásticamente modificados, dependiendo de las necesidades y características de cada centro. Por ello, el CEIP Alfonso García Chamorro, en concordancia con este programa, establece como **objetivos principales**:

1. Mejorar las competencias y aprendizajes instrumentales básicos: comprensión lectora, expresión oral o escrita, cálculo y resolución de problemas, entre otros
2. Conocer y utilizar estrategias, técnicas y hábitos de estudio: planificación y organización del trabajo escolar, técnicas de trabajo intelectual, mejora de la lectura, motivación, constancia y esfuerzo personal
3. Recordar y reforzar la Coeducación, con normas para la convivencia, mediación y resolución pacífica de conflictos que existan en el centro
4. Realizar y mejorar la transferencia de los aprendizajes escolares con actividades motivadoras y funcionales
5. Realizar tareas que se hayan mandado en la jornada escolar (deberes)

Por ello, el contexto en el que se sitúa el colegio hace que el programa cobre especialmente sentido, puesto que ayuda a la consecución de los objetivos generales

propuestos para la etapa de primaria, y que tanto cuestan conseguir en los entornos más desfavorecidos y marginales. Por ello, era necesario hacer referencia a este programa, puesto que es en el horario del mismo donde se desarrollará el proyecto ideado en este trabajo.

2. PARTICIPANTES

En general, el **alumnado** que asiste al centro, es un alumnado con **deficiencias** socioeconómicas, que vive en la localidad, y que mayoritariamente, es de **raza gitana**.

Tanto el número de alumnos/as como el porcentaje de alumnado de etnia gitana cambian constantemente a lo largo de cada curso escolar, puesto que algunas de estas familias son itinerantes y asisten al centro en determinados periodos. A ello se le une, las rencillas o conflictos familiares que existen, que provocan que tengan que venir de otras localidades al centro o que se tengan que marchar de él.

En lo que se refiere al aspecto económico y laboral de las familias, la mayoría son de etnia gitana donde no trabajan ni el padre ni la madre. Las **familias** en las que algún miembro de ellas trabaja se dedican a la venta ambulante, recogida de aceituna, actividades relacionadas con la droga y recogida de chatarra. En las familias que no son de etnia gitana, el 50% tiene trabajo el padre o la madre y el otro porcentaje han tenido pero, actualmente, están en paro. El **nivel cultural** de las familias es bajo. Hay un 1% de las familias que ha llegado a estudios universitarios; el 73% está entre el que no sabe leer ni escribir y los que no terminaron la escolarización obligatoria y el 6% obtuvo el Título de Graduado Escolar. En resumen, las familias que forman parte de esta comunidad educativa, no están acostumbradas a participar en nada. Son una población en riesgo de exclusión social, quienes apenas participan en la vida en sociedad, y por lo tanto, viven al margen de la misma.

Se parte de que es un centro de compensatoria, donde el tipo de alumnado ya presenta una serie de características especiales, debido al nivel sociocultural y familiar que les rodean. La **carencia de normas** que presentan, hace que las relaciones con los demás compañeros, en ocasiones, sean inapropiadas. Por eso, las normas tanto de centro como de aula, son claras, inmediatas, concisas y precisas.

Estos niños **se caracterizan** por una inexistente falta de disciplina y sentido de la convivencia, ninguna motivación, pocas ambiciones y caracteres déspotas. Por separado, podrían ser muy aptos para conseguir cualquier cosa, sin embargo, cuando se juntan en grupo todo cambia, ya que, en su mayoría, intentan siempre desafiar todo tipo de norma o imposición que no sale de ellos y así, ser superior a los demás. En cuanto al sexo, hay grandes diferencias entre los dos, ya que generalmente son los niños los que suelen incitar a la agitación y el desorden en clase. Por su parte, las niñas suelen ser más

retraídas y obedientes. Además, la mayoría de ellos piensan, hablan y viven cosas que no deberían todavía, como por ejemplo casarse, tener hijos, temas relacionados con las drogas y el alcohol, robos, etc. Otro aspecto fundamental, es que en su mayoría, **asisten al colegio por tres razones**: porque es una obligación, puesto que la mayoría de ellos no esperan nada de éste, al igual que sus familias, porque reciben pagas por acudir al centro o porque tienen miedo de que asuntos sociales intervengan. La falta de participación de las familias en el colegio y las pocas expectativas que ponen en él, hacen desarrollar en los niños ese mismo sentimiento de indiferencia. Como resultado a todo lo comentado, en este colegio predomina el fracaso escolar y el absentismo encubierto, que deriva en el abandono precoz del sistema educativo.

En cuanto al alumnado al que va destinado esta propuesta, son los niños del **6º curso** del 3º Ciclo de Educación Primaria, donde hay 11 alumnos, 6 niños y 5 niñas, de entre 11 y 12 años. Este alumnado es diverso en cuanto a capacidades, intereses y motivaciones, destacándose entre ellos:

- 2 alumnos/as, muy buenos académicamente.
- 4 alumnos/as que progresan adecuadamente consiguiendo los objetivos propuestos.
- 4 alumnos/as que presentan mayores dificultades, necesitan ayuda para realizar las tareas.
- 2 alumnos/as que se han incorporado este curso al aula. Uno de los alumnos es repetidor y el otro viene de otra ciudad. Presentan dificultades tanto en competencia lingüística, como en matemática. Son alumnos que faltan mucho a clase y hace que su aprendizaje sea muy lento.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de romper con la metodología tradicional en el aula, que en muchas ocasiones deriva a la desmotivación del alumnado, surgen las **Metodologías Activas de Aprendizaje**, desde un punto de vista **constructivista**, donde la maestra facilita, orienta y guía el aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado y sus experiencias. Este tipo de metodologías, tienen como base la **participación activa** del alumnado, siendo el **protagonista** de su aprendizaje. Además, dos de los **aspectos** más importantes, son la organización en pequeños y grandes grupos y que el aprendizaje sea significativo.

La **organización de la clase** en pequeños y grandes grupos implica la interacción entre el alumnado. Este aspecto, además de mejorar las relaciones sociales, hace que el niño sea consciente de la diversidad de opiniones que puede surgir entorno a un tema, lo que fomenta el respeto hacia los demás. En cuanto al **aprendizaje significativo**, supone que

el niño no esté alejado de su realidad, pues esto suscita falta de interés. El hecho de que aquello que aprende el alumnado sean aspectos de su vida cotidiana o cercana, incrementa la motivación y curiosidad.

Por ello, la propuesta que se presenta a continuación, es fundamentalmente un **taller de informática**, enmarcado en la **gamificación**, cuyos **contenidos** principales que se trabajan, a parte de los tecnológicos, son artísticos, debido a sus beneficios, como se exponían con anterioridad.

4. OBJETIVOS

Con este epígrafe, se presentan las **metas reales** que se pretenden alcanzar con la propuesta desarrollada a continuación. Es fundamental aquí, que exista una **unidad** tanto con los objetivos generales de etapa de Primaria como con los establecidos por el PROA. Por ello, en un primer momento, se exponen los mimos, y después, se establece una relación con los demás.

Teniendo en cuenta, que se aboga por el desarrollo integral de las personas en los centros, los **objetivos generales** que deberían conseguir los alumnos con el proyecto son:

1. Desarrollar competencias útiles en referencia a las Tecnologías de la Información y Comunicación
2. Conocer y utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas en la resolución de conflictos intrapersonal e interpersonales
3. Adquirir un grado de motivación en la escuela, la cual permite involucrarse en el proceso de e-a personal
4. Fomentar las relaciones entre compañeros en el aula, las cuales permiten el aprendizaje entre iguales, eliminando cualquier tipo de exclusión o discriminación
5. Extrapolar los aprendizajes adquiridos en la propuesta a situaciones de la vida real

Tabla 1. Relación de objetivos. Fuente: Elaboración propia.

RELACIÓN DE OBJETIVOS						
Objetivos generales de la propuesta						
		1. Desarrollar competencias útiles en referencia a las Tecnologías de la Información y Comunicación	2. Conocer y utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas en la resolución de conflictos intrapersonal e interpersonales	3. Adquirir un grado de motivación en la escuela, la cual permite involucrarse en el proceso de e-a personal	4. Fomentar las relaciones entre compañeros en el aula, las cuales permiten el aprendizaje entre iguales, eliminando cualquier tipo de exclusión o discriminación	5. Extrapolar los aprendizajes adquiridos en la propuesta a situaciones de la vida real
Objetivos generales de Educación Primaria (RD 126/2014)	a				X	
	b			X	X	
	c				X	
	d		X		X	
	e					
	f					X
	g					
	h					
	i	X				
	j		X			
	k					
	l					
	m				X	
	n					
Objetivos generales del PROA en el colegio	1	X				
	2	X		X		X
	3				X	
	4					X
	5					

5. ELECCIÓN DEL JUEGO EN LA GAMIFICACIÓN: AMONG US

5.1 Pilares básicos del videojuego

El **videojuego Among Us** se ha convertido en los últimos meses en uno de los juegos más **populares**, a pesar de que lleva disponible desde 2018. Este fue desarrollado por la compañía estadounidense **InnerSloth** y puede **descargarse** en Android o IOS de forma gratuita, y en el ordenador, pagando aproximadamente cinco euros.



Imagen 29. Portada juego Among Us.

El **concepto** básico del juego se parece mucho al concepto del juego de cartas “El Asesino” o el juego de mesa “El Cluedo”, en el que hay que averiguar quién es el culpable. En el caso del Among Us, los participantes deben descubrir quién es el impostor. Consecuentemente, se podría establecer que la trama del juego es la siguiente: un grupo de **tripulantes** están a bordo de una **nave** espacial, donde deben supervisar su correcto funcionamiento, mientras que también, investigar quienes son los **impostores** que sabotean la nave y asesinan a sus compañeros.

Es un juego **multijugador**, en el que pueden participar de 4 a 10 personas de forma online. Reunidos al principio en una sala, el juego de forma aleatoria establece uno o dos impostores (despendiendo de los participantes y las preferencias), quienes son los encargados de matar a los otros compañeros. Por lo tanto, unos tiene que intentar descubrir y otros no ser descubiertos. Durante toda la partida, los demás participantes (que no sean impostores), y llamados tripulantes, tienen que ir superando una serie de tareas, repartidas por el escenario, para intentar ganar.



Imagen 30. Collage Among Us.

La **mecánica** es esta: la partida comienza dentro de una nave, The Skeld, centrado en el interior de una nave, Mira HQ, ambientado en una estación espacial, o Polus, asentado en una base de investigación. En los laterales de la pantalla puedes visualizar el mapa de la misma, la cual se elige previamente. En él, se indican las tareas que debes realizar y donde se sitúan cada una de ellas. A continuación, a cada participante le salta una pantalla, la cual indica quién eres, si tripulante normal o impostor. A medida que pasa el tiempo, los impostores deben matar a alguien e intentar huir de la zona (ya sea alejándose del lugar o por medio de unas trampillas que se encuentran repartidas en la nave), y una vez que alguien ve a un muerto puede abrir una votación, si así lo desea. En esta votación, la partida se paraliza, y es entonces cuando se abre un chat para poder hablar sobre quien piensan que ha podido ser. Al final de la votación, cada uno elige quien cree que es el impostor, se recuentan los votos y, o bien, los tripulantes ganan porque han descubierto al impostor, o el juego sigue porque han elegido a un tripulante, quien se convierte en fantasma. Ahora, la función del fantasma es diferente a la que realizaba de tripulante. Tienen la capacidad de atravesar paredes y seguir completando las misiones propuestas, sin embargo, no pueden interactuar con los demás participantes que siguen vivos.

En cuanto a las **tareas** antes nombradas, todos los participantes tienen la libertad de hacerlas, incluso los impostores para disimular. Las mismas son extremadamente fáciles y sencillas, debiendo interactuar con la pantalla para resolver cualquier laberinto, prueba o mini-juego. Destacar aquí, que los impostores tienen el poder de controlar algunos de los mandos más importantes de la nave, por lo que si accionan cualquiera de ellos, los tripulantes tendrán un tiempo determinado para apagarlos, antes de perder la partida.

A destacar, que los **gráficos** del juego son en dos dimensiones, ya que sus creadores no buscaban el realismo, sino la diversión por encima de todo. Además, al principio de todo, mientras que se genera la partida, tienes la posibilidad de personalizar tu muñeco (de forma ovalada, con dos piernas y un único ojo) con multitud de accesorios y colores, e interactuar con los demás participantes.

5.2 ¿Por qué la elección de este juego?

A pesar de que en la fundamentación teórica se exponen los beneficios de los videojuegos y de los proyectos de gamificación, en este apartado se pretende justificar el por qué la **elección** de este juego. El Among Us es uno de los juegos más jugados en los últimos tiempos, por lo que llama la atención de cualquier niño, incluso de los adultos. Con la elección de este juego, tendremos a un alumno muy implicado con la propuesta. Del mismo modo, el juego ofrece una estructura y gráficos muy sencillos, lo que hace que los participantes se sientan motivados y con ganas de continuar. Además, es un juego que genera las relaciones, puesto que se necesita de la cooperación entre los demás para ganar. Finalmente, el mismo hace que el jugador desarrolle diferentes estrategias de planificación y actuación, frente a los retos que va poniendo el juego, por lo que esto ayuda en la consecución del desarrollo integral de las personas.

6. FUNCIONAMIENTO DE LA PROPUESTA: SESIONES

Como se expone anteriormente, el juego elegido para llevar a cabo esta propuesta de gamificación es el Among Us. Consecuentemente, y al igual que pasa con el videojuego real, los participantes tienen que ir completando una serie de tareas para desactivar la nave del peligro sin ser asesinados por el impostor. En este caso, los **participantes** serán los niños, quienes, en **parejas**, en cada sesión tendrán tanto una serie de tareas para completar, como unas **pruebas** de diferentes ámbitos y ramas que les harán ganar puntos u otro tipo de beneficio, que valdrán para la última sesión. En este sentido, el máximo de **puntos** que pueden ganar por prueba es de 3, siendo esta cantidad para la primera pareja que consiga hacerlo en el menor tiempo, en algunos casos, y en otros, el mejor resultado. Para la segunda, 2, para la tercera, 1, para la cuarta 0.5, y 0 para la última, puesto que los destinatarios son 10, y pueden formar 5 parejas. Todo ello, quedará recogido en una tabla de clasificación, donde aparece la correspondencia entre los personajes que se crearán (propuesto en una de las tareas) con los puntos que van consiguiendo. Añadir aquí, que para completar cada prueba, cada miembro de la pareja se le repartirá un silbato, el cual deberán accionar según vayan terminando la actividad.

Ésta última, realizada en la última sesión, será un **Scape Room**, donde se simulará la nave del juego por diferentes estancias del colegio. Las parejas, irán resolviendo una serie de tareas para llegar a la meta, el objetivo propuesto al principio de este proyecto, el cual es liberar a los compañeros tripulantes de la nave (se simulará con un cofre en el que encontrarán una recompensa para cada participante, un peluche del Among Us). La idea, es que una persona voluntaria se haga pasar por impostor, quien deberá ir pillando a las parejas e ir quitándoles vidas de la siguiente forma: el resultado de las puntuaciones de cada pareja se indicará en un dorsal, el cual se pondrá en la espalda de cada participantes, luego, cuando el impostor llegue a una pareja, éste deberá tachar una vida (0.5 puntos del total), y así, cada vez que suceda.

Además, es importante resaltar aquí dos aspectos: el primero, que para cada reto de esta sesión, como se exponen más abajo, habrá una persona encargada de vigilar y controlar que cada prueba se haga correctamente, y el segundo, que a la hora de simular la nave, tanto se colocarán muchos carteles por el colegio, con cifras de 8 números, que servirán para afrontar la última pista para encontrar el cofre, como se verá posteriormente, como diferentes decoraciones que inviten a los alumnos a participar en el juego.

Con ello, en la siguiente tabla quedan resumidas las **actividades y tareas** a realizar en la propuesta. Sin embargo, es fundamental especificar antes, que la propuesta está compuesta por **cinco sesiones**, cada una de ellas, desarrollada en días diferentes, entre el

15 y el 29 de Abril. Las mismas, tienen una hora máxima de **2 horas**, coincidiendo con el horario de **tarde** (martes y jueves), donde se desarrolla el programa PROA.

Tabla 2. Resumen propuesta. Fuente: Elaboración propia.

PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA AMONG SIXTH		
SESIONES	15 de Abril (jueves)	SESIÓN 1
	20 de Abril (martes)	SESIÓN 2
	22 de Abril (jueves)	SESIÓN 3
	27 de Abril (martes)	SESIÓN 4
	29 de Abril (jueves)	SESIÓN 5

Del mismo modo, a continuación, se especifican y desarrollan cada una de las tareas que se realizan dentro de cada sesión, con las que se construye la propuesta de gamificación Among Sixth.

En primer lugar, la **sesión 1**, compuesta por 6 tareas:

Tarea 1. Presentación. Lectura de una carta, la cual, cobra el papel fundamental de factor sorpresa y motivador para el comienzo de la propuesta, llamado gancho de la propuesta (ver Anexo II).

Tarea 2. Normas. Se les explica a los niños lo que sucederá en las siguientes sesiones, y cómo será la dinámica de trabajo. Aquí, si definirán los objetivos propios de la propuesta, así como las reglas y el sistema de puntos que tendrán (ver Anexo III).

Tarea 3. Creación de parejas. Al principio, de forma aleatoria (a través de unos palos con colores en los extremos) se formarán parejas, las cuales permanecerán unidas durante toda la propuesta. Con ello, cada una de ellas, tendrá que crear a su propio tripulante, personalizándolo, además de crear un símbolo y un lema para ser reconocida por las demás parejas. Todo ello, mediante la utilización del procesador de textos en el ordenador y una aplicación llamada PicsArt Color, en el móvil o Tablet. También, se presentarán cada una de las parejas, exponiendo a los compañeros su idea. Y es que, esta imagen de las parejas, será utilizada tanto en las clasificaciones como a la hora de presentar sus trabajos a los demás.

Tarea 4. Prueba 1 de lógica. En esta primera prueba lógica, se toma el primer contacto con los niños en este tipo de dinámica, por lo que se utilizará un laberinto, el cual tendrán que resolver por parejas. El mismo, además de que dará los primeros puntos a las parejas en la tabla de puntuaciones, se asemeja mucho a lo que los jugadores deben hacer en el propio videojuego, orientarse e ir buscando el camino que les proporciona la plataforma (ver Anexo IV).

Tarea 5. Tutorial de cómo utilizar Power Point. En directo, se irán indicando las funciones básicas de este programa, a través de la observación de la pantalla en el proyector del aula (ver Anexo V).

Tarea 6. Prueba 2 de Kahoot. Una vez que se ha presentado el programa que van a utilizar en las siguientes sesiones, se realiza una prueba para comprobar lo que han aprendido. Para ello, se utilizará la plataforma de Kahoot. Este tipo de prueba, tiene varias similitudes con una de las tareas del juego, en la que hay que desactivar el reactor de la nave en un tiempo determinado.

En segundo lugar, la **sesión 2**, compuesta por 5 sesiones:

Tarea 1. Presentación de los contenidos artísticos. Mediante una presentación de Power Point, se expondrá de una forma muy visual y clara, todos los contenidos que se han desarrollado en apartados anteriores, en referencia al arte (Instalación artística, Land Art, artistas y apropiación artística), y que servirán de referencia para crear el trabajo autónomo de los alumnos.

Tarea 2. Prueba 3. En esta prueba, cada miembro de la pareja, por turnos, tendrá que taparse los ojos con un antifaz y seguir las indicaciones de su compañero hasta llegar a un globo, situado en cualquier parte del espacio disponible. El objetivo es llevar ese globo a otra parte totalmente contraria, depositando el mismo en un aro. Mediante la supervisión de la maestra, la prueba se realizará en dos turnos. En cada uno de ellos, un miembro de la pareja será el que indica y el otro el indicado. A medida que terminen los dos componentes de la pareja de hacer este recorrido, irán eligiendo el artista a trabajar, presentados en la tarea anterior, y dependiendo de sus gustos y preferencias.

Tarea 3. Búsqueda e investigación sobre artista y obra. Se les proporcionará a los niños una lista de páginas web y recursos en los que encontrarán todo tipo de información

acerca del artista que van a trabajar. Se les dará también un listado de preguntas, en relación a los autores, que deberán responder. Todo ello, escrito y redactado en el procesador de textos (ver Anexo VI).

Tarea 4. Prueba 4 de lógica. En esta prueba, los niños tendrán que resolver una incógnita matemática. Con ella, sumarán puntos en la clasificación (ver Anexo IV)

Tarea 5. ¿Cómo hacer la apropiación artística? Por último, en esta tarea se plantearán las ideas para hacer la apropiación artística de la obra elegida. En ella, los niños deben planificar lo que van a hacer y cómo quieren hacerlo.

En tercer lugar, la **sesión 3**, compuesta por 4 tareas:

Tarea 1. Realización de la apropiación artística en parejas, en la que deberán ir documentando el proceso mediante fotos y videos.

Tarea 2. Prueba 5. En esta prueba, se jugarán 4 turnos, en los cuales, cada vez, habrá un representante de la pareja. Sentados en una mesa donde todos se ven las caras, se les dará a cada uno de ellos un vaso pequeño con agua, con la particularidad, de que a uno de ellos, de forma aleatoria le tocará un vaso con agua y sal. En un primer momento todos deberán beber de su vaso, intentando, en la medida de lo posible, no dar pistas sobre el contenido de su vaso. En un segundo momento, se realizará una votación para averiguar quién es el impostor (el que tiene el vaso con sal). Si no consiguen averiguar quién es, la pareja ganadora se llevará un punto, pero si lo hacen, entonces cada pareja se ganará medio punto.

Tarea 3. Empezar Power Point. Aquí, los niños aplicarán los conocimientos trabajados en la primera y segunda sesión, además del aprendizaje autónomo que también hayan hecho. Por ello, se pretende que los niños creen su propia presentación, en donde exponer las características principales del artista, así como el trabajo realizado en su apropiación artística.

Tarea 4. Prueba 6 de lógica. Se les proporcionará a los niños dos imágenes, en las que tendrán que encontrar cinco diferencias lo más rápido posible, para sumar puntos en la tabla (ver Anexo IV).

En cuarto lugar, la **sesión 4**, compuesta por 4 tareas:

Tarea 1. Prueba 7 de lógica. Se les propondrá a los niños dos enigmas que deberán completar lo antes posible, ya que, según acaben tendrán un privilegio. La primera pareja, podrá elegir a la pareja que no juegue la siguiente prueba. La segunda, podrá quitar dos puntos a uno de sus contrincantes. Y la tercera, robará un punto a una de las parejas (ver Anexo IV).

Tarea 2. Ultimar presentación. Las parejas deberán terminar el trabajo que empezaron en la sesión anterior, acerca de sus artistas y apropiaciones.

Tarea 3. Prueba 8 de lógica. En esta prueba, deberán resolver dos enigmas lo antes posible (ver Anexo IV).

Tarea 4. Presentación del trabajo de las parejas. Por turnos, los niños expondrán a la clase sobre lo que han trabajado y cómo han llevado a cabo su apropiación. Todo ello, mediante la utilización del proyector para visualizar las presentaciones.

Y finalmente, la **sesión 5**, en la que se realizará un **Scape Room** (ver Anexo VII). Todos se visten de acuerdo a los personajes que customizaron en la primera sesión, y ambientadas algunas zonas del colegio en una nave, las parejas tendrán que resolver una serie de pruebas para llegar a la meta. Este Scape Room está compuesto por seis pruebas, señaladas en un mapa, el cual se corresponde con el del colegio (ver Anexo VIII), el cual se les proporcionará a cada pareja al inicio de la misma: hacer un Tik-Tok, realizar una figura de un tangram, pasar por un recorrido sin caerse y adivinar tres acertijos (ver Anexo IX). Con cuatro de estas pruebas, obtendrán cuatro códigos QR, los cuales generarán una cifra de dos dígitos. Con todas las pruebas realizadas, tendrán que ordenar los 8 dígitos obtenidos, los cuales originarán una cifra para llegar a la meta, escondida en el colegio. Esta cifra estará en uno de los carteles repartidos por el colegio, (como se especifica arriba). Cuando encuentren la cifra, habrá una pista que les indique donde está el tesoro. Además, una persona voluntaria hará de impostor, quien deberá ir cazando a las parejas para robarles puntos, y así, ir consumiendo sus vidas. Cuanto mayor sea las puntuaciones de las parejas, más facilidades tendrán para ir resolviendo las pruebas.

Bloque 4:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se analizan los **resultados** obtenidos tanto en la implantación de la propuesta elaborada en este trabajo como en el propio trabajo de creación de los participantes, de forma clara, detallada y exhaustiva.

1. DIARIO DE SESIONES

En este epígrafe se describe como se han ido desarrollando las **sesiones** que fueron planteadas en un apartado anterior, y que como resultado, han generado multitud de actitudes, valores, sentimientos y acciones. Por ello, a continuación se hablará de cada una de ellas, destacando los aspectos más relevantes que han sucedido en las mismas.

Sin embargo, antes de comenzar, se hace necesario destacar un **hecho importante** que nos ha acompañado durante toda esta propuesta. El colegio donde se ha realizado, es un centro TIC, por lo que era de esperar que los niños tendrían a su entera disposición diferentes equipos, en buenas condiciones, para desarrollar este taller de tecnología. A pesar de ello, la realidad ha sido otra. El centro posee un máximo de diez ordenadores portátiles de hace más de diez años, que van utilizando todo el alumnado en las diferentes aulas, además de dos Tablets y distintos ordenadores de torre para cada uno de los profesores. Y es que, el problema de los portátiles es su atrasado sistema operativo (Linux), así como su escaso mantenimiento. Con todo esto, la implantación de esta propuesta se ha visto dificultada en varias ocasiones, por lo que dos alumnos que disponían de ordenador han tenido que traérselo, así como el mío propio y mi Tablet.

A pesar de ello, a continuación se expone el diario de las sesiones, donde se especifica su desarrollo:

Comenzando por la **primera sesión**, es fundamental hablar del grado de **predisposición** que poseían los niños, puesto que ya se les había ido informando sobre el desarrollo de una propuesta totalmente diferente a lo que estaban acostumbrados. De hecho, durante esa primera sesión estuvieron demasiado alborotados y emocionados, lo que dificultó en algunos momentos, el curso de la sesión. La propuesta planteada dentro del juego de Among Us les motivó mucho, por lo que fue muy **fácil** captar su **atención**. Además, tanto el utilizar sus teléfonos móviles y el programa de Kahoot, como la formación de parejas que competían por un mismo objetivo hizo que se entregasen a la misma desde el minuto uno. Y es que, cuando los alumnos y yo planteamos los objetivos de la propuesta, ellos mismos fueron los encargados de **fijar unas normas** de convivencia y respeto para su buen funcionamiento. En cuanto al contenido de las tareas que estaban programadas para ese día, se pudieron realizar todas, aunque a la hora de explicar el funcionamiento de una herramienta básica como es el correo o Power Point, la mayoría de ellos no sabía cómo utilizarlos.



Imagen 31. Sesión 1.



Imagen 32. Imagen y lema de las parejas formadas.

En referencia a la **segunda sesión**, es importante aclarar que los niños ya se habían hecho un poco más con la dinámica de trabajo planteada, por lo que fue más fácil trabajar con ellos. En este sentido, durante esta sesión sí que funcionaron más como los propios **tripulantes** de la nave, que de vez en cuando debían dejar su trabajo para encargarse de las pruebas de puntos planteadas. También, es fundamental hablar sobre el propio **acogimiento** que tuvo toda la parte artística por parte de los niños. Acostumbrados a trabajar en la asignatura de plástica artistas conocidos de épocas pasadas que sólo se dedicaban a la pintura, lo propuesto les abrió muchas posibilidades más. Y es que, a pesar de que en la presentación de los contenidos, se habló muy por encima de los **artistas**, los niños ya se sentían muy **identificados** con unos o con otros, por lo que su elección fue muy rápida. Por ello, los artistas elegidos fueron: Chiharu Shiota, Lee Bul, Lucía Loren, Andy Goldsworthy y Ana Mendieta. A medida que iban **investigando** y buscando información sobre los mismos, se iban sorprendiendo y adquiriendo otra mirada, otras ideas acerca de lo que supone el arte y la creatividad.



Imagen 33. Sesión 2.

En la **tercera sesión**, lo primordial es hablar sobre el **trabajo de creación** que todos y cada uno de ellos hicieron, lo que supuso la **apropiación** de una de las obras de varios artistas. Desde el principio, los niños supieron qué hacer y cómo hacerlo, además del

porqué, aspecto fundamental en el arte. Lo que más les motivaba a los niños era **salir de clase** para plantear sus creaciones, algo que no están acostumbrados a hacer, ya que todos sus trabajos de arte y plástica se plasman en el papel. Por ello, ya venían preparados de casa con todo el material que iban a necesitar, y tras dar unas instrucciones básicas, se pusieron con su producción. En este sentido, me gustaría destacar que todos y cada uno de ellos ofrecieron **ayuda** a los demás grupos, lo que supuso el aumento de la cooperatividad grupal.



Imagen 34. Sesión 3.

En cuanto a la **cuarta sesión**, los alumnos se mostraban demasiado **intrigados**. Sabían que era su penúltima sesión de esta propuesta, y no podían esperar más para saber que les deparaba en la última. Del mismo modo, en esta sesión es donde aparecieron los máximos signos de **competitividad**, puesto que la competición iba a llegar a su fin y querían salir vencedores. Aquí fue cuando los niños mostraron todo el trabajo que habían realizado durante todas las sesiones, donde cada pareja iba **exponiendo** a su artista elegido y la obra que habían realizado. Y es que, era fundamental crear un momento en el que ellos mismos pudiesen hacerse los protagonistas de la clase, demostrando su trabajo, y reconociéndoselo los demás. Por ello, las **presentaciones** fueron totalmente espontáneas (aunque no la propia presentación de Power Point), (ver Anexo X), donde importaba tanto el trabajo de investigación y creación de antes, como la forma de expresión oral.



Imagen 35. Sesión 4.

Por último, la **quinta sesión**, que consistía en completar un **Scape Room** por todo el colegio. Con la misma, se puso fin a la propuesta, y cumpliendo así todas las **expectativas**. Los alumnos estaban muy agitados y emocionados, ya que nunca habían hecho nada igual, lo que hizo que se entregaran al cien por cien. Fue una forma de **estrechar lazos** entre las parejas, y por lo tanto, mejorar las relaciones de clase. Además, hizo que pasaran un rato **divertido** y diferente, lo que compensó el resto de clases en las que suelen ser meros espectadores. Y en sí mismo, aunque este Scape Room no estuviese tan ambientando como otros, ya que se reducía a un mapa y varios puntos del centro donde realizar las pruebas, para ellos fue algo muy **especial**, cosa que reiteraron varias veces. A continuación, se exponen varios de los momentos en esta sesión:



Imagen 36. Sesión 5, Scape Room.

Ahora bien, a pesar de haber expuesto los resultados de cada una de las sesiones desarrolladas, es conveniente puntualizar varios **aspectos**. El primero de ellos, es que el tiempo que los niños debían dedicarle a los trabajos planteados en el ordenador requería de mucha más duración de la que se estimaba en su planteamiento. Por ello, se tuvieron que ampliar estas sesiones, y dedicar dos horas a la búsqueda y desarrollo de un Word contestando a las preguntas sobre los autores, así como otras dos horas más a la realización del Power Point en parejas, que luego expondrían. Además, a pesar de que la tercera sesión estaba planeada para un día en concreto, tuvo que aplazarse debido a la situación meteorológica, lo que imposibilitaba la realización de varias apropiaciones fuera del aula.

2. COMPARATIVA DE OBRAS

En el bloque dos de este trabajo, expuesto anteriormente, se hace un repaso de lo que supone el arte contemporáneo en la actualidad, con la presentación de diferentes artistas representantes de movimientos como la instalación o el Land Art. Del mismo modo, se contemplan las apropiaciones artísticas, cada vez más recurrentes y utilizadas en estos tiempos. En este epígrafe se realizará una exhaustiva **comparativa** entre diversas obras de algunos de los artistas explicados anteriormente, con las obras creadas por los niños en la propuesta, a partir de las originales. En la misma, se contemplarán **diferentes aspectos** como el título de la obra, los significados, los materiales o el propio escenario y la forma de exponerlo. Además, puesto que la forma de trabajo propuesta en clase es mediante parejas, el resultado han sido cinco obras, cada una de ellas, realizada por dos alumnos, de las cuales, tres de ellas pertenecen a las instalaciones, y las dos restantes al Land Art.

Empezando por la **primera**, es necesario hacer referencia a la obra de **Chiharu Shiota**, con su *The Key in the Hand*, de 2015, expuesta en apartados anteriores. La misma, ha sido apropiada de la mano de **María Del Carmen Bernardino** y **Christian Campillo**, cuyo título es **Unión**. Reflejo de ello, quedan las siguientes fotografías:



Imagen 37. Unión.

Con la **obra original**, Chiharu pretendía guardar y **conservar las memorias** incontables que hay dentro de cada uno de nosotros, por medio de la conexión de pensamientos a través de la lana roja y de las llaves, las cuales ayudan a proteger cosas valiosas. Y es que el mensaje principal que llega a los alumnos con la obra es el barco como puerta hacia nuestra mente, la cual contiene infinidad de recuerdos, y que con ayuda de las llaves que permanecen colgadas sobre los hilos, seremos capaces de abrir y

desbloquearlos. Por ello, el significado de la obra original se retoma en la apropiación de los alumnos, y en este sentido, es interesante exponer lo que los propios autores querían conseguir con la apropiación:

El tema principal es la unión de nuestros recuerdos con la naturaleza, y lo que queremos transmitir es la apertura de recuerdos y anécdotas que hemos vivido la clase juntos, por medio de las llaves, donde la lana roja conectará los mismos con nuestras fotos.

Consiguientemente, es importante valorar los **materiales** que han sido utilizados en comparación con la original, siempre teniendo en cuenta que el colegio está muy limitado de materiales. Aun así, los dos elementos básicos de la obra de Chiharu han sido conservados y utilizados en la nueva, la lana roja y las llaves. Sin embargo, en la apropiación se han incluido tanto **notas de recuerdos** escritas de los niños como fotos de todos los alumnos. Además, algo muy significativo es que los autores han querido sacar su obra al exterior, dejando atrás el espacio cerrado, y utilizando como soporte un árbol, muy diferente a lo que hizo la artista coreana en su día con la barca y la sala de exposiciones. Con ello, por un lado, los niños querían poder exponer su obra al máximo posible de personas, por lo que el **patio** era el lugar en el que habría más espectadores. Por otro lado, el soporte de la obra es un tronco, el cual cobra especial significado para los niños:

Queremos utilizar un árbol porque pensamos que de esta forma nuestros recuerdos más felices se quedarán conservados para siempre en el tronco, al igual que, las pequeñas ramas que empiezan a crecer darán lugar a poder pasar más momentos así todos juntos.

En consecuencia, con toda esta comparativa, hay tres cosas que me gustaría recalcar acerca de esta apropiación. La primera de ellas, es que, los autores de la misma, asimilaron el **mensaje** de la artista tan rápido, que tenían la necesidad de crear algo suyo que pudiese transmitir lo mismo. De ahí que los materiales sean los mismos, al igual que el mensaje. Del mismo modo, conectaron tanto con la artista que repitieron en reiteradas ocasiones: *maestra, ¿Por qué no vamos a ver alguna de sus obras?* La segunda de ellas, es la **acogida** que tuvo la apropiación, donde todos los niños de la clase se sintieron representados y pudieron compartir un momento en el que recordar todas las cosas buenas que han vivido juntos. El momento de creación fue un perfecto para reforzar todos esos vínculos que había en clase. Finalmente, la tercera es que, a pesar de que la directora del centro sabía que estábamos trabajando en esta propuesta, al contemplar esta obra, sugirió hacerla con todas las clases del colegio, tanto por su significado como por su estética. Tanto es así, que una vez terminada la obra, ella misma decidió quitar las fotos colgadas para plastificarlas y así, favorecer su conservación.

En cuanto a la **segunda** apropiación, la artista elegida ha sido **Lee Bul**, con *Monster Pink*, de 2011. Ésta ha sido apropiada por **Sheila Vilar** y **Miguel Moreno**, y cuya obra han decidido ponerle **Sin título**. A continuación, se expone la misma:



Imagen 38. Sin título.

En la obra original, Lee investigó los **límites del deseo**, los ideales y el potencial humanos, donde se centra en examinar el deseo utópico de conseguir la perfección por medio de los avances tecnológicos. Sin embargo, este mensaje no se llega a transmitir a los niños, quienes expresan que: *es muy raro y a nuestro parecer, la obra quiere transmitir como el estar atrapado. Además, nos produce un poco de miedo, porque parecen que están desnudos.* Y es que, a pesar de no llegar entender lo que la autora quería con esta obra, la pareja decide elegirla y cambiar totalmente el **significado**. Ellos mismos aclaran: *hay algo en las obras de esta artista que nos parece fantástico e irreal, y eso es lo que nos hace querer trabajar con ella.* Los autores recrean la obra con la intención transmitir un **acto de protección, auxilio y ayuda**, con lo que cambian los tentáculos y ramificaciones por figuras de manos y pies, los cuales invitan al espectador tanto a ofrecer su ayuda como a la de aceptar la de los demás.

Consecuentemente, es necesario analizar el uso de **materiales** y su propia exposición. La obra original fue creada a partir de tejido, relleno de algodón, estructura de acero inoxidable y pintura acrílica. En cambio, tanto la falta de recursos como de tiempo, hizo que los nuevos autores crearan su obra con **plastilina rosa**, por su facilidad de modelar y construir. En su proceso de creación, influyeron todo tipo de manos y pies, lo que hace pensar que fue un momento de inclusión, en el cual, no querían dejar a nadie atrás. También, hay una gran diferencia en cuanto a su **tamaño y exposición**, ya que finalmente, la apropiación ha quedado reducida a una escultura.

Consecuentemente, con lo anteriormente aclarado, es fundamental hacer referencia a lo que suponía la obra original y lo que ha supuesto la nueva. Bul es reconocida internacionalmente por sus instalaciones, con lo que fue presentada a los alumnos. Sin embargo, la apropiación ha pasado a ser una **escultura**, puesto que sus autores no han

puesto atención al espacio que rodea la figura. Y es que, el concepto de una instalación artística es algo que todavía necesitan madurar algunos de ellos, por lo que cuando terminaron la escultura dieron por finalizada la obra. Sin embargo, es importante destacar que se tomaron su tiempo para hacerles fotos a todo el proceso y al resultado. A pesar de ello, sus creadores están muy contentos con el resultado, ya que es algo totalmente diferente a lo que están acostumbrados. Además, lo conservan en clase, y lo tienen expuesto allí, para todos los niños y profesores que pasan.

Siguiendo con la **tercera** apropiación, entra en juego la obra Biodivers (2016), de **Lucía Loren**. Y antes de comenzar, hay que destacar la gran acogida que tuvo la clase con ella, con afirmaciones como: *¡Qué mujer más interesante!; ¿Y ella ha sido tu profesora?; ¡Yo quiero hacer una obra con ella!* Con ello, los autores de la nueva creación fueron **Pedro Antonio Fernández** y **José García**, a la que llamaron **El misterio del pie grande**. Seguidamente, se expone el resultado:

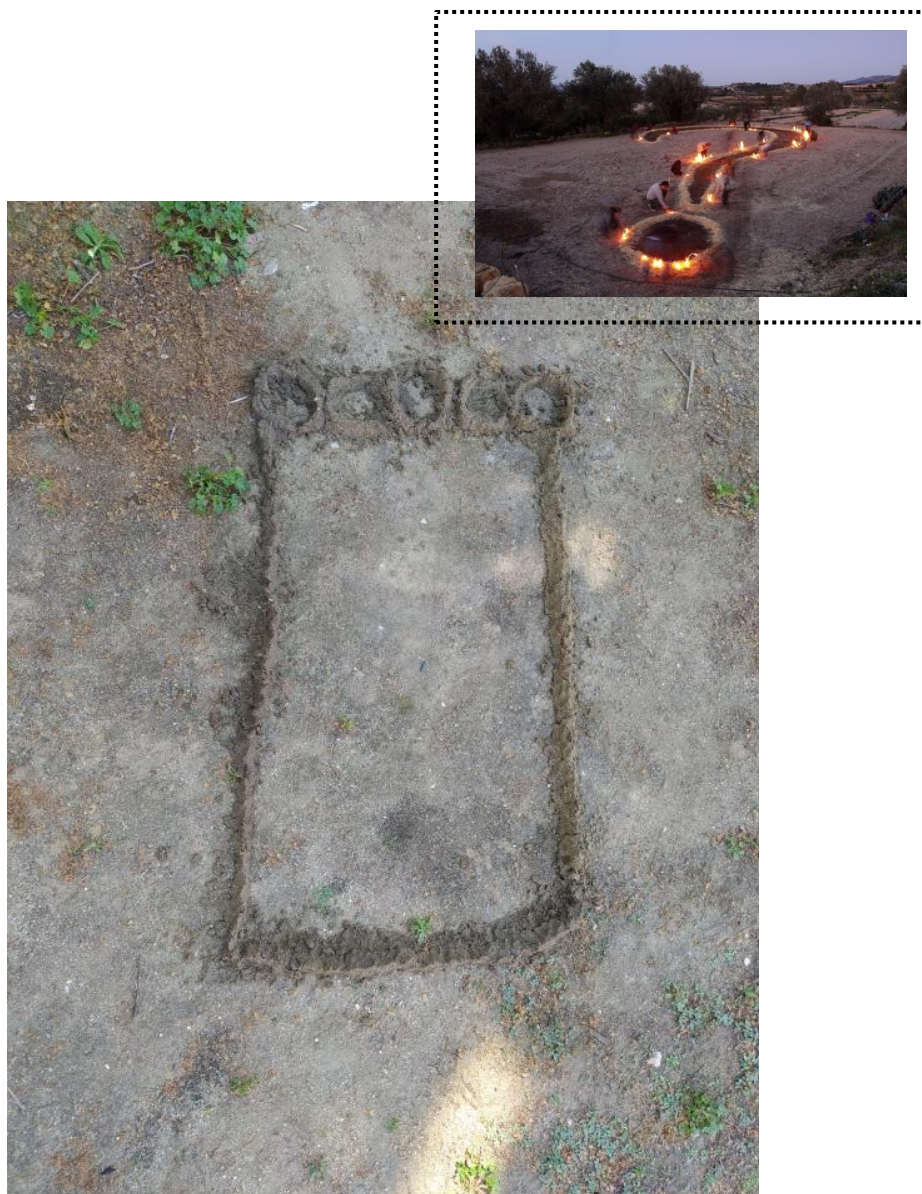


Imagen 39. El misterio del pie grande.

En la obra original, se dibuja un gran símbolo de **interrogación**, con la intención de realizar una acción participativa abierta a la comunidad y a los visitantes estacionales. A lo que los autores de la apropiación añadieron que: *Lucia Loren concienció a las personas para que supieran lo que podían hacer sin contaminar*. Sin embargo, el significado de la nueva obra adquiere una nueva dirección. Sus autores han querido conectar Biodivers con su serie preferida de dibujos animados, **Gravity Falls**, ya que algunas de sus escenas evocan a la obra original de Lucía. Por ello, decidieron realizar una **huella de humano** en la tierra, parecido a lo que hace la artista, utilizando **líneas rectas**, trazos característicos del Land Art.

En cuanto a los **materiales**, los dos autores utilizaron lo que había en el propio colegio, un rincón de arena que moldearon con ayuda de agua y palas, mientras que la obra original está hecha a base de siembra de caléndulas y lavanda en una parcela agrícola abandonada. Del mismo modo, la obra original se realiza con la quema de diferente vegetación, como se aprecia en varias fotografías, algo imposible de realizar en el colegio. También, es necesario hacer referencia al **tamaño**, y con ello a las posibilidades y opciones que tenían los niños, ya que la huella que resultó era de un metro aproximadamente, mientras que la interrogación de varios metros. En el momento de la creación, los niños se dieron cuenta que era mucho más complicado de lo que pensaban realizar ese trabajo, por lo que necesitaron de la ayuda de los compañeros para poder acabarla.

Finalmente, en cuanto a esta apropiación, es interesante destacar la **motivación** y las ganas que sintieron el resto de los alumnos al ver a sus compañeros hacer algo de este estilo. Por lo que ofrecieron su ayuda para poder ser partícipes de la obra, además de crear cosas nuevas en la tierra, generando nuevas apropiaciones.

Continuando con la **cuarta** apropiación surge **Expresión de sentimientos**, de **Desirée Moreno** y **Naiara Moreno**, basada en la obra original de **Andy Goldsworthy**, Rowan Leaves Laid Around a Hole (1987), una de sus obras más famosas. Por ello, se expone el resultado:



Imagen 40. Expresión de sentimientos.

Con ella, sus autoras querían buscar la **belleza de la naturaleza**, recreando así la obra original. Y es que, según ellas: *a nosotras la obra nos transmite una explosión de sentimientos, ya que creemos que Andy cuando la hizo sentía muchas emociones como alegría, aunque a la vez miedo a la muerte y tristeza*. Sin embargo, el mensaje de este artista iba más allá, puesto que Andy junta aquí hojas de serbal de varios colores en una forma circular entorno a un oscuro agujero en la tierra. El círculo evoca el **ciclo de la vida**. El propio material, hojas caídas en otoño, a la muerte.

Es necesario considerar también los **materiales** utilizados en ambas obras. En los dos casos, el material por excelencia son las **hojas**, aunque en la apropiación se tuvieron que pintar con pintura para conseguir los colores de la obra original. Aun así, se consigue el mismo efecto, respetando la figura y el escenario donde se expone, el exterior. En la apropiación, la ubicación elegida es el patio del colegio, en una esquina en la que hay vegetación.

Para terminar con esta apropiación, me gustaría comentar cómo los niños comprendieron el **trasfondo** que tiene este tipo de arte, donde se le da la misma importancia a todo su **proceso de creación** como al resultado, puesto que el tiempo hizo que desapareciera en pocos días. Por ello, las autoras documentaron todo lo que hicieron

por medio de fotografías.

Finalmente, queda exponer la **quinta** apropiación artística titulada **Loving Bear**, de **Érika De la Cruz** y **Manuel García**, cuya obra original es la de Sin título (Chicken Piece), en 1972, de **Ana Mendieta**. Su resultado fue el siguiente:



Imagen 41. Loving Bear.

En este sentido, y antes de comentar varios aspectos relacionados con la propia apropiación, es necesario recalcar aquí una cosa. Ana Mendieta fue presentada a los alumnos como una artista del Land Art, aunque también es representativa en otros movimientos, como se expone anteriormente. Sin embargo, y a pesar de que se les presento a los niños varias obras de este estilo, a la hora de la investigación los autores de la apropiación se quedaron tan **impactados** por Chicken Piece, que decidieron escoger esta. Por ello, se hace necesario exponer en el documento en que consistió la obra de Mendieta:



Imagen 42.Sin título (Chicken Piece), 1972.

Con la grabación de la misma, se muestran elementos recurrentes de sus obras, como la **desnudez del cuerpo femenino, sangre y plumas**. En un **ritual** de sacrificio, una gallina, decapitada frente a un público, da sus últimas sacudidas, colgando de las manos de Mendieta, quien está parada desnuda frente a la pared blanca de la galería, dejándose salpicar por los chorros de sangre que corren del cuello del pollo. La representación se refiere explícitamente al sacrificio religioso, en particular al del culto de la santería, muy popular en Cuba. Ritualiza un doble sacrificio: el de las aves de corral y el del cuerpo del artista, entregado al público. Sin embargo, y pese al reconocimiento que tuvo la obra, los autores de la apropiación **detestan** la obra, expresando que: *nos transmite miedo, asco y repugnancia porque estamos en contra del maltrato animal*. Por lo tanto, en su trabajo cambian completamente el **significado**, y crean su obra a partir de la siguiente intención: *transmitir que queremos a Dios y bajo ningún concepto, permitimos el maltrato animal*.

Por lo tanto, existe un **cambio** a la hora de representar la obra, además de los materiales utilizados. Mientras que en la obra original se trata de un video, la apropiación consiste en las fotografías. Además, Mendieta aparece desnuda sujetando un pollo boca abajo, y en la de los alumnos, aparecen **completamente vestidos** y sujetando un **peluche** boca arriba, todo muy en consonancia con lo que querían transmitir los alumnos. De ahí el nombre de la apropiación.

Finalmente, para terminar con esta apropiación, y con este apartado en general, solo me queda destacar los **problemas** que tuvimos con esta artista en clase. Los niños desde el principio se mostraron muy intolerantes ante las acciones artísticas que llevó Ana en su vida, lo que supuso que tuviéramos que trabajar sobre temas como el feminismo o la muerte dentro del aula.

CONCLUSIÓN

Tradicionalmente, el arte siempre ha estado considerado como un ámbito que solo servía para divertir y entretener. Afortunadamente, con el paso del tiempo, esta situación está empezando a cambiar, con lo que no solo es capaz de entretener, sino que también puede formar parte activa de nuestra vida, ya sea como medio de expresión y reflexión, manera de explorar las diferentes vías que existen, forma de relación y comprensión del medio, etc.

Con ello, al comienzo de todo este trabajo, mis ideas eran muy limitadas, ¿cómo poder incluir el arte dentro de mi manera de ser, pensar y actuar sin dejarme influenciar por las reglas establecidas? Desde pequeños nos encorsetan en lo que debe ser lo “normal”, cortando nuestras alas, y así, se deja de fomentar nuestra creatividad y espontaneidad. Y así, con pocas ideas pero muchas ganas de aprender me sumergí en este proyecto. Es en ese punto, cuando decidí que tenía que hacer algo al respecto. Tenía todas las herramientas disponibles para desarrollar algo que valiese la pena, además de un centro donde poder enfocar mi proyecto, donde una serie de materiales artísticos intervendrían en todo este proceso. Pero ya no solo estaría enfocado a mi profesión, sino que además también estaría enfocado a mi persona. Y es que todo el transcurso de investigación e inmersión hacia el arte ha hecho que mis posibilidades y mis opciones como persona se abran hacia infinidad de caminos.

En este sentido, me gustaría hacer un pequeño inciso en esta conclusión en el que poder comentar aspectos más específicos del arte. Durante varios epígrafes del trabajo se menciona la concepción del arte que se ha mantenido con el paso del tiempo. Infinidad de lienzos y pinturas antiguas que se exponían en un museo, y que, para la mayoría de personas no tenían sentido. Sin embargo, los múltiples movimientos que se desarrollan con el arte contemporáneo o el arte de la actualidad abren la posibilidad de formar parte del arte, porque el arte ya no es apreciar algo expuesto, el arte es sentir, mover, hacer, deshacer, valorar, descubrir...

También me parece muy interesante comentar de qué forma intentaré enfocar mi futura fase como docente. Aunque siempre he creído que el arte debía ocupar un lugar especial

en la enseñanza, no ha sido hasta este momento en el que creo firmemente que puede y debe hacerse. Por ello, con ellas pueden trabajarse todos los contenidos que se exigen en el currículum, además de otros que tienen que considerarse fundamentales, los cuales ayudarán al alumno a conseguir el desarrollo integral. Además, ya no solo hablo como docente, sino como individuo capaz de insertar las artes en mis maneras de proceder. Es decir, en este punto, he encontrado el equilibrio que me impulsa a utilizarlas de forma natural en todos los ámbitos de mi vida.

Con ello, si me preguntan si finalmente he conseguido lo que me propuse al principio del TFM, debería contestar rotundamente con un no. Al principio mi principal objetivo era ayudar a los niños del centro de cualquier modo, y finalmente, he conseguido integrar el arte de tal forma que ha ayudado en la vida de los destinatarios. Tengo que reconocer que todo ha sido para mejor. La experiencia tan enriquecedora que he tenido con los niños del centro, gracias al arte, y en general a la propuesta, me ha hecho replantearme muchas cosas que creía como imprescindibles en una programación. Lo que verdaderamente importa es la socialización, el compromiso, el desarrollo personal, la confianza y el respeto, centrándose en la individualidad de cada uno de ellos, para lograr así, personas libres. Por ello, me siento enormemente agradecida con todos y cada uno de los alumnos que han hecho posible realizar esta propuesta, ya que durante cada sesión han hecho que aprendamos juntos, que disfrutemos como niños chicos y que crezcamos juntos. Sin duda, ha sido una de las experiencias más enriquecedoras que he tenido como docente, aunque también como persona.

A continuación, me gustaría hablar también sobre el propio trabajo en sí, y todo ese proceso de desarrollo llevado a cabo. Todas y cada una de los bloques que se contemplan dentro del documento han sido especialmente relevantes para conseguir plasmar esta conclusión, y en definitiva, cambiar mi perspectiva en cuanto a cómo ver las cosas. Si soy sincera, no ha sido hasta el último momento cuando he podido visualizar por completo todo el trabajo como una unidad. Y aunque ha habido partes más entretenidas que otras, al final todas ellas han tenido su sentido. Verdaderamente, creo que eso solo puede alcanzarse con el ámbito artístico. Además, hay que destacar el hecho de que para mí no ha supuesto hacer un trabajo sin más, en el que te sientas delante del ordenador y empiezas a escribir. Ha sido un proceso de descubrimiento personal y del entorno que me rodea, el cual ha generado en mí situaciones de entretenimiento, desconexión y aprendizaje.

Con todo ello, creo que los resultados de la propuesta se dejan muy claros en apartados anteriores, con lo que doy por finalizado este trabajo, no sin antes agradecer al máster AMUDI por brindarme la oportunidad de poder haber crecido como persona, rodeándome de gente fantástica y que vale la pena.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. (2009). Contexto artístico. En *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España, 285-368. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9161/>

Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35, 46-74. Recuperado de: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744>

Ávalos, I., Victoria, J.J., y Berral, O. (2020). La brecha digital como factor de exclusión del sistema educativo. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(6), 872-890. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7709454>

Azpiazu, V. (2018). “*COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN BURGOS Y PROVINCIA: EL MODELO DE ESCUELA QUE TODOS SOÑAMOS*”. Universidad de Burgos, Burgos, España. Recuperado de: <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4714>

Barbero, B. (2015). *El derecho a la educación de los menores de etnia gitana: estudio de un barrio marginal* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado de: https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/32507/TFM_BeatrizBarbero.pdf;jsessionid=D8FF71D2C49B2B67082BBC90B1DCF320?sequence=6

Bamford, A., y Ediciones Octaedro, S. (ed.). (2009). *El factor ¡wuuu!, el papel de las artes en la educación un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Bernal, R.E., y García, I. (2018). La preparación a los docentes de la educación inicial para la inclusión educativa. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Berthet, D. (2008). De la desviación a la copia. *Exit Express*, (38), 15-18. Recuperado de: <https://exitmedia.net/EXIT/es/exit-express/112-exit-express-38.html>

Bringas, M. (2015). *EL ARTE DE LA INSTALACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.

Cabrera, L., Pérez, C.N., y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el

Coronavirus? *Internacional Journal of Sociology f Education*, 9(2), 27-52. Recuperado de: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/5613>

Callejón, M.D., y Granados, I.M. (2003). CREATIVIDAD, EXPRESIÓN Y ARTE: TERAPIA PARA UNA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. Un recurso para la integración. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 6, 129-148. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=787691>

Camacho, A., Cortez, L.E., y Gabino, A. (2018). La era digital y los desafíos de la radio online universitaria como recurso educativo. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Camacho, M., y Esteve, F.M., (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 379, 170-191. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219440>

Cañete, P. (2019). *Uso de la gamificación para el diseño de una U.D Reconstruyamos Notre Dame* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/11459>

Castro, K.L. (2018). El “efecto matriuska” en el docente de la actualidad. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Colom, C. (2020). Las brechas digitales que deben preocuparnos y ocuparnos. *Ekonomiaz. Revista vasca de economía*, 98(3), 350-353. Recuperado de: <https://econpapers.repec.org/article/ekzekonoz/2020315.htm>

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Corral, D., y De Juan, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista digital de educación*, 10(1), 21-28. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/18865/La-educacion.pdf?sequence=2>

Damonti, P., y Arza, J. (2014). Exclusión en la comunidad gitana: Una brecha social que persiste y se agrava (VII Informe sobre la exclusión y el desarrollo social en España. Fundación FOESSA. Recuperado de:

http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/documentos_trabajo/15102014151523_8331.pdf

De la Cruz, E. (2019). *Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje en una Educación basada en Competencias Digitales: Gaming y Videojuegos para las Alfabetizaciones Múltiples y la Formación del Profesional de la Información*. Universidad Carlos III, Madrid, España. Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/28225>

Delgado, F.J. (2011). *ARTE Y NATURALEZA, EL Land Art COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA*. XXIV Premios Antonio Domínguez Ortiz, Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/173340>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª Ed.) Ciudad de México D.F.: Mcgraw-hill.

Domínguez, F.J. (2017). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411089>

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Esgueva, M. V., y Nicolau, N. (2019). *Apropiacionismo en el arte, la legitimidad de la imagen sustraída*. IV Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2019, 226-231. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/336516210_APROPIACIONISMO_EN_EL_ARTE_LA_LEGITIMIDAD_DE_LA_IMAGEN_SUSTRAIDA

Expósito, S. (2019). *Gamificación del videojuego “Clash Royale” en estudiantes de secundaria* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/11486>

Feldman, J. (2017). Arte contemporáneo: temporalidad, territorialización y circulación. *Boletín De Arte*, (38), 87-96. Recuperado de: <https://revistas.uma.es/index.php/boletin-de-arte/article/view/3222>

Flecha, R., y Álvarez, P. (2016). Comunidades de aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, 367, 5. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7114/6947>

Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. Recuperado de

https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf

Fraga, F., y Alonso, A. (2019). El modelo 1:1 en la escuela: momento de oportunidades, riesgo de reproducción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 97-113. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3410>

Garcés, Y., Santana, L. E., y Feliciano, L. A. (2019). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/332231>

Gómez, A., Zuazogoitia, A., y Vizcarra, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e23, 1-13. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2678>

Gutiérrez, A.C. (2009). La instalación en el arte contemporáneo colombiano. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 6, 129-153. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3206678>

Haz, F.E et al. (2019). La investigación sobre comunidades gitanas en España en el contexto europeo: un análisis documental. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 117-136. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/4682>

Hernández, M., García, O., y Gehrig, R. (2019). Situación social de la población gitana en España: balance tras la crisis. *VIII Informe FOESSA Documento de Trabajo 3.12*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/333817078_Situacion_social_de_la_poblacion_gitana_en_Espana_balance_tras_la_crisis_VIII_Informe_FOESSA_Documento_de_Trabajo_312

Herranz, E. (2013). *Gamification, I Feria Informática* (febrero 2013), Universidad Carlos III Madrid España.

Herrera, B. (2018). Vínculo educativo basado en el placer de enseñar y deseo de aprender. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-21. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2885>

Hurtado, P.A., García, M., Rivera, D.A., y Orense, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. *Revista Espacios*, 39(17), 12. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html>

INE (2018). Encuesta de condiciones de Vida 2018. ECV-2018. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Jimbo, M. (2002). La enseñanza y el aprendizaje. *La Granja: Revista de Ciencias de la Vida*, 7-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=25166>

Lacuesta, A., y Anghel, B. (2020). LA POBLACIÓN EN RIESGO DE PROBREZA O EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA, SEGÚN LA DEFINICIÓN DEL CONSEJO EUROPEO. Boletín económico. Banco de España [Artículos], n. 1. Recuperado de: <https://repositorio.bde.es/handle/123456789/10532>

Laparra, M., et al. (2011). Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. *Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad*. Recuperado de: <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/diagnosticosocialautores.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa : historia y propuestas*. Buenos Aires: S.A. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/Tecnologias%20educativas%20en%20tiempos%20de%20Internet%20Litwin%20c%201.pdf>

Loor, C.E., Toala, J. D., y Quezada, A. C. (2018). Consideraciones metodológicas para educar en la creatividad. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En M. Pozo, J. Álvarez, J. Luengo y E. Otero, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5583>

Marañón, R. (2018). Enocultura e identidad: La instalación como nuevo método de investigación artística en Educación Patrimonial. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 18(1), 431-450. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n1-mara%C3%B1on>

Márquez, M.J, y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 85(30.1), 91-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519009.pdf>

Martín-Rodríguez, S. (2016). *Enseñanza audiovisual y arte. Análisis y diseño de la apropiación como estrategia didáctica para estudiantes de la ESO* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38114/1/T37384.pdf>

Martín, X. (2020). Una pedagogía a favor de la inclusión. *Res, Revista de Educación Social*, 30, 139-155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343509>

Martínez, A. (2014). *Curso-taller para docentes de educación primaria sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, factor de aprendizaje significativo en los alumnos*. Universidad Pedagogía Nacional, México D.F. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30700.pdf>

Martínez, J. (2019). *Unidad didáctica gamificada: Handworld* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/11557>

Martínez, S. (2009). Arteterapia con niños en edad preescolar. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia y Educación artística para la inclusión social*, 4, 159 - 175. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110159A>

Martínez, S. (2018). Aprender pensando: metodologías artísticas para la escuela. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (375), 12-18. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/9004>

Martínez, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad E Infancias*, 4, 267-270. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69629>

Mena, I., Bugueño, X., y Valdés, A.M. (s.f.). *Gestión Institucional “Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva”*. Valoras UC, Chile. Recuperado de: <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/55663>

Meneses, J.A. y Caballero, C. (2017). La metodología indagatoria en educación primaria. Una mirada desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra 0), 981-987. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6690148>

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392. Recuperado de: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80321/642-3282-1-PB.pdf>

Morales, P. (2021). LA IMPORTANCIA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, EN LA EDUCACIÓN SOCIAL, PARA LAS FAMILIAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL. *Quaderns d'animació i educació social*, 33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7721051>

Morales, A. y Pérez, L. (2020). Innovar las formas de enseñanza + Involucrar a los alumnos = Provocar aprendizaje significativo. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 46-52. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/5436>

Morales, O.R., y Urrego, Z.R. (2017). La enseñanza por medio del juego para un mejor aprendizaje. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 123-136. Recuperado de: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1483>

Moreira, M.A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893178>

Naranjo, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

Nogué, A. (2020). Indagaciones sobre los Procesos de Creación Artística desde la Práctica. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 32(2), 535-552. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/66018>

OECD Information Technology Outlook 2002. *Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE : Les TIC et l'écono-mie de l'information*. Édition 2002. Recuperado de: <https://www.oecd.org/fr/sti/ieconomie/37620150.pdf>

Pancorbo, D. (2020). *La gamificación en educación física: Proyecto gamificado "La casa de PapE.F"* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/13540>

Podadera, P., Martín, A.R., García, A., y Lobato, J. (2020). Pobreza y exclusión social en la Unión Europea. *Revista de Economía Mundial*, 55, 143-164. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532077>

Quiroga, L.P., Vanegas, O.L., y Pardo, S. (2019). Ventajas y desventajas de las tics en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista de educación y pensamiento*, 26, 77-85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178264>

Real Academia Española. (2021). Disquisición. Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/pobre>

Real Academia Española. (2021). Disquisición. Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/marginalidad>

Real Academia Española. (2021). Disquisición. Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/etnia>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Rekalde, I., Vizcarra, M.T., y Macazaga, A.M. (2018). Indagando en nuevas líneas de acción ante los conflictos escolares. Las Comunidades de Aprendizaje en constante revisión. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 170-181. Recuperado de: <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/345>

Revista bimestral de la asociación secretariado general gitano. (2000). El pueblo gitano y la educación". *Dossier Educación*, 1, 30-36. Recuperado de: <https://www.gitanos.org/upload/93/95/Rev. 07-08 - Dossier.pdf>

Reyes, R., y Rodríguez, A.B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 479-497. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/38781>

Ribas I, M., Malas, K., & Malas, O. (2020). Juego, arte y lectura como herramientas de alfabetización informacional en población con riesgo de exclusión social. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 32, 151-160. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/71793>

Rivera, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3), 609-614. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412016000300014

Salcedo, D.M., y Salcedo, D.J., y Posligua, J. (2018). La creatividad y el aprendizaje interactivo. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las ntic. Una estrategia de formación permanente*. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/8927>

Sola, J.M., García, M., y Ortega, M.C. (2019). Las implicaciones del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos de 5º y 6º de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 55, 117-131. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/69276>

Soria, B. (2016). *Juego tradicional vs. Videojuego* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/4827>

Soria, M.G., y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6939232>

Suárez, J.C., y Toyo, L.M. (2018). La educación virtual al alcance de todos. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de*

Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI". Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Ordoñez, E., y Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos: revista educativa digital*, 26, 18-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985274>

Tapia, T., y Giler, C. (2018). Las TIC's un desafío para los docentes en el siglo XXI. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI".* Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño curricular y didáctica (Segunda ed.)*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones Ltda.

Toledo, C.C., Sarmiento, M.M., y Álvarez, M.I. (2018). Dificultades en la incursión de las TIC dentro de instituciones educativas. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI".* Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

Torres, C., y Bolis, M. (2007). Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 22(6), 405-4016. Recuperado de: <https://scielosp.org/pdf/rpsp/2007.v22n6/405-416/es>

Valesini, M. S. (2012). *La instalación como dispositivo expositivo y comunicacional*. En VI Congreso de Relaciones Internacionales (La Plata, 2012). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40999>

Valladares, M.G. (2014). Los espacios de aprendizaje: un enfoque para repensar la investigación en las artes. *Tercio Creciente* 6, 7 – 12. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/3091>

Vallejo, S. (2015). *La naturaleza como espacio de encuentro creativo y desarrollo del aprendizaje en Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2939>

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929#page=1>

Valls, R., Buslón, N., y López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Revista Padres y Maestros*, 367, 17-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656523>

Zaldívar, D.A., De la Llana, E., y Benites, L.J. (2018). La auto preparación del docente universitario para mejorar las competencias digitales en la educación del siglo XII. En Tolozano, M.R., y Arteaga, R. *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Congreso llevado a cabo en Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=743196>

ÍNDICE DE IMÁGENES

TABLA DE IMÁGENES		
IMAGEN	FUENTE	PÁGINA
Imagen 1	Elaboración propia.....	9
Imagen 2	Elaboración propia.....	38
Imagen 3	https://www.chiharu-shiota.com/	43
Imagen 4	https://www.chiharu-shiota.com/	43
Imagen 5	https://www.chiharu-shiota.com/	43
Imagen 6	https://www.artsy.net/artwork/nacho-criado-herida-alpina	44
Imagen 7	http://blogeartemadrid.blogspot.com/2012/06/nacho-criado-agentes-colaboradores.html	44
Imagen 8	https://www.dsigno.es/blog/disenio-de-moda/mujeres-artistas-vanessa-beecroft	45
Imagen 9	https://www.lehmannmaupin.com/artists/lee-bul	46
Imagen 10	https://www.lehmannmaupin.com/artists/lee-bul	46
Imagen 11	https://www.lehmannmaupin.com/artists/lee-bul	46
Imagen 12	https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/christian-boltanski-caso	47
Imagen 13	https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/obras/humanos	47
Imagen 14	https://lucialoren.com/	50
Imagen 15	https://lucialoren.com/	50
Imagen 16	https://lucialoren.com/	50
Imagen 17	https://www.suenbutohcompany.net/past-projects/new-life-cradle/ ...	51
Imagen 18	https://www.suenbutohcompany.net/past-projects/new-life-cradle/ ...	51
Imagen 19	https://www.wikiart.org/es/robert-smithson	53
Imagen 20	https://www.wikiart.org/es/robert-smithson	53
Imagen 21	https://www.wikiart.org/es/robert-smithson	53
Imagen 22	http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/	55
Imagen 23	http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/	55
Imagen 24	http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/	55
Imagen 25	https://www.nytimes.com/es/2018/09/21/espanol/cultura/ana-mendieta-artista-obituario.html	57
Imagen 26	https://www.nytimes.com/es/2018/09/21/espanol/cultura/ana-mendieta-artista-obituario.html	57
Imagen 27	Elaboración propia.....	61
Imagen 28	Elaboración propia.....	61
Imagen 29	Elaboración propia.....	67
Imagen 30	Elaboración propia.....	67
Imagen 31	Elaboración propia.....	76
Imagen 32	Elaboración propia.....	76
Imagen 33	Elaboración propia.....	76
Imagen 34	Elaboración propia.....	77
Imagen 35	Elaboración propia.....	78
Imagen 36	Elaboración propia.....	78
Imagen 37	Elaboración propia.....	80
Imagen 38	Elaboración propia.....	82
Imagen 39	Elaboración propia.....	83
Imagen 40	Elaboración propia.....	85
Imagen 41	Elaboración propia.....	86
Imagen 42	https://kimberlytoscano.com/2015/06/08/artist-of-the-week-ana-mendieta/ /.....	86

ANEXOS

Anexo I. Enlaces a diferentes artistas contemporáneos.

Chiharu Shiota

<https://www.chiharu-shiota.com/top>

<https://www.roomdiseno.com/chiharu-shiota-recuerdo-enmaranado/>

<https://www.nfgaleria.com/es/artista/chiharu-shiota>

<https://www.fundaciosorigue.com/exposicion/chiharu-shiota/>

<https://masdearte.com/chiharu-shiota-mori-art-museum/>

Nacho Criado

https://es.wikipedia.org/wiki/Nacho_Criado

<https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/nacho-criado-agentes-colaboradores>

<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/autor/criado-nacho>

<https://www.youtube.com/watch?v=EBqblbM2RSk>

<https://www.circulobellasartes.com/biografia/nacho-criado/>

<https://orgullososdejaen.es/2013/04/nacho-criado-pionero-del-arte-experimental-espanol/>

Vanessa Beecroft

<https://www.dsigno.es/blog/disenio-de-moda/mujeres-artistas-vanessa-beecroft>

<https://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/woman-art-house-vanessa-beecroft/>

<https://www.kunzt.gallery/ES/artista/vanessa-beecroft/>

<https://www.wag1mag.com/las-mil-y-una-mujeres-de-vanessa-beecroft/>

Lee Bul

<https://ismorbo.com/lee-bul-la-artista-coreana-transgresora-que-crea-pesadillas-arquitectonicas-distopicas/>

https://en.wikipedia.org/wiki/Lee_Bul

<https://www.roomdiseno.com/crash-exposicion-de-la-artista-coreana-lee-bul/>

<https://www.lehmannmaupin.com/artists/lee-bul/videos>

Boltanski

https://es.wikipedia.org/wiki/Christian_Boltanski

<https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/christian-boltanski-caso>

<https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/artistas/christian-boltanski>

Lucia Loren

<https://bellasartes.us.es/profesorado/loren-lucia>

<http://kalon-mag.es/post/lucia-loren>

<http://conchamayordomo.com/2021/03/18/lucia-loren/>

<https://www.arteinformatado.com/guia/f/lucia-loren-2008>

Junichi Kakizaki

<https://paisajismodigital.com/blog/el-land-art-de-junichi-kakizaki-escenografia-floral-icono-del-arte-contemporaneo/>

https://en.wikipedia.org/wiki/Junichi_Kakizaki

Robert Smithson

<https://masdearte.com/especiales/robert-smithson-el-no-emplazamiento-y-la-otra-espiral/>

<https://www.wikiart.org/es/robert-smithson>

<https://www.escueladeceramica.com/content/robert-smithson>

<https://fahrenheitmagazine.com/arte/robert-smithson-el-precursor-del-land-art#view-1>

Andy Goldsworthy

<http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/>

<https://www.livingyourwildcreativity.com/art-gallery-1-mitchell-1>

<https://www.britannica.com/topic/Andy-Goldsworthy>

<https://historia-arte.com/artistas/andy-goldsworthy>

Ana Mendieta

<https://www.letraslibres.com/espana-mexico/arte/ana-mendieta-una-land-artist-la-que-todavia-no-se-habla-lo-suficiente>

<https://arte-y-naturaleza.net/2015/03/10/ana-mendieta/>

<http://portavoz.tv/ana-mendieta-extensiones-de-la-naturaleza/>

<http://www.cdan.es/exposicion/ana-mendieta-cuerpo-de-tierra/>

Anexo II. Gancho.

Hoy, a día 15 de Abril, se ha producido un aterrizaje forzoso de nuestra nave a las 2 p.m. en vuestro colegio, C.E.I.P Alfonso García Chamorro. Como consecuencia, nuestros tripulantes han sido secuestrados por el Impostor, y según nuestras últimas noticias, se encuentran en algún lugar recóndito de este lugar. Por ello, solicitamos vuestra ayuda. Necesitamos personas valientes y creativas que completen todas las misiones que vamos mandando a la sala de control para llegar al final de este asunto, además de todas las pruebas para arreglar nuestra nave. En la medida de lo posible, intentaremos molestar lo menos posible y hacer de estos días, un tiempo más ameno para vosotros.

Por si os lo preguntabais, soy el único superviviente que quedó libre de la amenaza del temido. Os aconsejo que os entreguéis con la causa, porque cualquiera sabe si vosotros seréis los siguientes. Por eso, y para que nadie descubra nuestro secreto, yo estaré en contacto en todo momento con vuestra maestra, quien os irá informando de las novedades. ¡Mucho ánimo y a por todas!

Anexo III. Introducción a la propuesta.

Durante las próximas sesiones se trabajará de una forma distinta a como lo hemos estado haciendo hasta ahora. Como todos ya conocéis, en el juego de Among Us participáis para averiguar quién es el impostor, mientras que realizáis una serie de tareas para conservar la nave. A partir de ahora, vosotros seréis los tripulantes de esta nave, donde deberéis ir superando una serie de tareas hasta llegar a la meta, como se ha indicado en el video. Pero antes de comenzar, es fundamental tener claro que podemos conseguir:

1. Desarrollar competencias útiles en referencia a las Tecnologías de la Información y Comunicación
2. Conocer y utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas en la resolución de conflictos intrapersonal e interpersonales
3. Adquirir un grado de motivación en la escuela, la cual permite involucrarse en el proceso de e-a personal
4. Fomentar las relaciones entre compañeros en el aula, las cuales permiten el aprendizaje entre iguales, eliminando cualquier tipo de exclusión o discriminación
5. Extrapolar los aprendizajes adquiridos en la propuesta a situaciones de la vida real

Por ello, nos vamos a dividir en parejas de forma aleatoria, a través de la utilización de estos palitos. Con ello, durante todas estas sesiones, trabajaréis con vuestro compañero en la realización de actividades y retos o pruebas. Por un lado, las actividades, relacionadas con el ámbito tecnológico y artístico. Por otro lado, los retos, los cuales os proporcionarán puntos para la última sesión, de la cual todavía no puedo hablar. Hay que dejar claro cómo funciona la clasificación de puntos, dependiendo de la prueba:

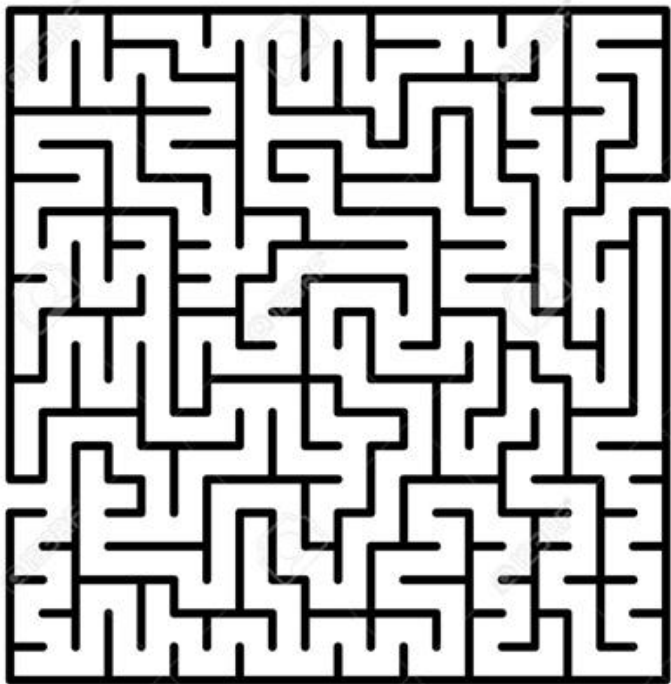
- ❖ El máximo de puntos que se pueden ganar por prueba son 3, siendo esta cantidad para la primera pareja que consiga hacerlo en el menor tiempo, en algunos casos, y en otros, el mejor resultado.
- ❖ Para la segunda, 2 puntos.
- ❖ Para la tercera, 1 punto.
- ❖ Para la cuarta 0.5 puntos.
- ❖ Para la quinta, 0.

Todos estos puntos que vayáis consiguiendo se irán poniendo en esta tabla de clasificación, fundamental para realizar la última actividad. Además, otra cosa importante a tener en cuenta antes de empezar, son las normas. Por mi parte, me gustaría definir una, mientras que las otras, las vais a poner vosotros en este mismo instante:

- ✓ Respetar a mis compañeros en todo momento...

Anexo IV. Listado de pruebas.

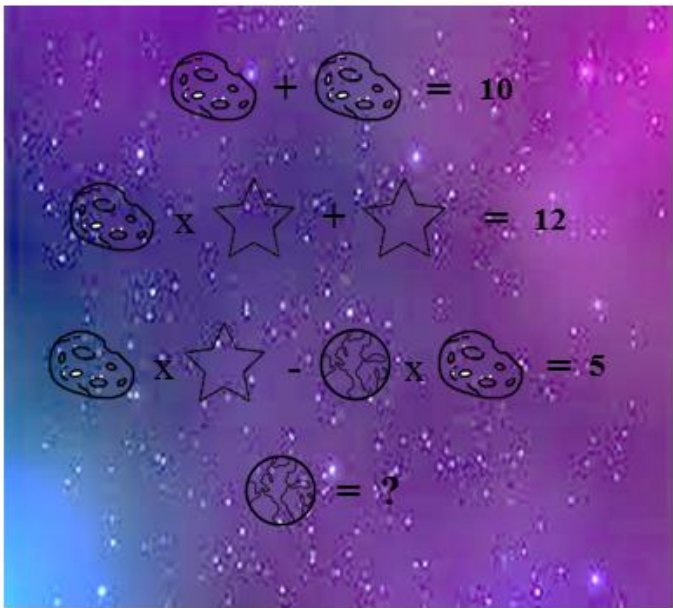
a) Prueba 1 de lógica



Solución:



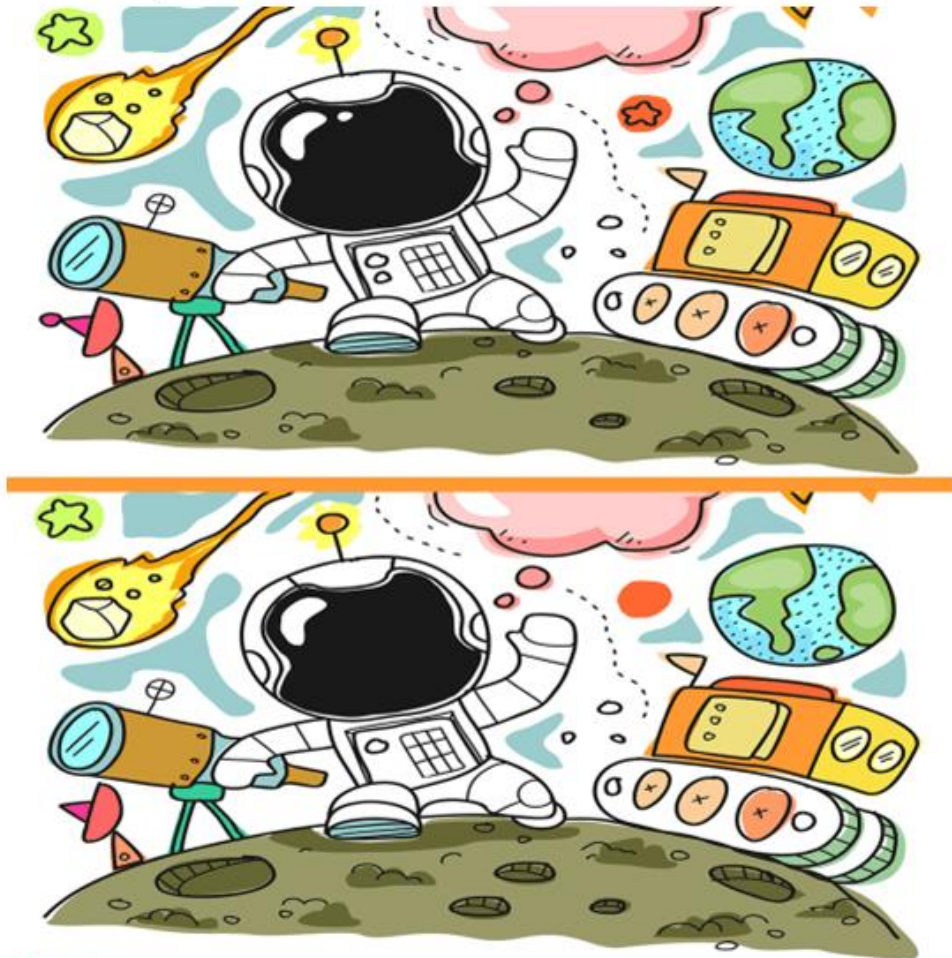
b) Prueba 4 de lógica



Solución:

-  (5)
-  (2)
-  (1)

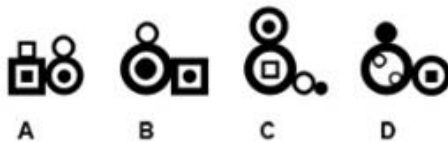
c) Prueba 6 de lógica



Solución: Círculo de antena, círculo panel astronauta, círculo en casco, estrella círculo rojo y cráter en mitad del suelo

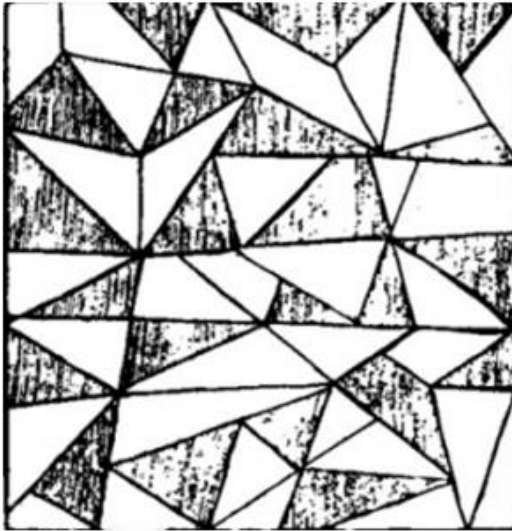
d) Prueba 7 de lógica

-Encuentra la figura relacionada con el modelo:

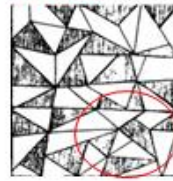


Solución: C

-Descubre una estrella perfecta de cinco puntas en el dibujo



Solución:



e) Prueba 8 de lógica

-¿Qué grupo continuaría la serie? 2Z3, 4Y5, 6X7. Opciones:

8S10

8Y9

8V9

8W9

-Tenemos tres cajas de igual tamaño. Dentro de cada una de las tres cajas hay otras dos más pequeñas y en cada una de estas otras cuatro aún menores. ¿Cuántas cajas hay en total? Opciones:

35

42

24

Solución: 8W9 y 24

f) Acertijos Scape Room

-¿Dónde hay ríos pero no agua, ciudades pero no casas y bosques pero no árboles?

-¿De qué llenarias un botijo para que pese menos que vacío?

-Con mi cara roja, mi ojo negro y mi vestido verde, a todo el campo alegre.

Solución: en un mapa, de agujeros y amapola

Anexo V. Tips básicos para empezar a utilizar Power Point.

Lo primero que debemos preguntarnos es: ¿para qué sirve este programa? además de ¿para qué puede servirnos? La respuesta es sencilla, Power Point es un programa que ofrece Windows para la realización de presentaciones. Sin embargo, tanto otros servidores como aplicaciones gratuitas que encontramos en la red pueden hacer la misma función. Lo que caracteriza a este programa en concreto es su sencillez y la manera intuitiva en la que tiene organizada cada una de las posibilidades de acción. Ahora bien, también es importante saber que es una presentación y cómo podemos utilizarla en nuestra realidad. Por lo tanto, una presentación hace referencia a la organización de una información en concreto, de tal manera, que la misma ayude al que lo ha realizado a exponer de manera clara y esquemática un trabajo. En este sentido, nosotros, como alumnos y estudiantes que somos, puede servirnos para presentar multitud de trabajos, tanto en el colegio, como en el instituto o la universidad. Pero es que la cosa no se queda ahí, podríamos llegar a utilizarlo en nuestra vida laboral futura o en cualquier momento en el que tengamos que crear algo creativo, animado o interactivo. Por ejemplo: ¿por qué no utilizarlo para hacer una felicitación de cumpleaños?, ¿por qué no utilizarlo para hacer un collage con fotos? o ¿por qué no utilizarlo para crear un cuestionario?

En consecuencia, a continuación abordaremos los pasos para empezar a utilizarlo:

- 1) Diseño de diapositiva (añadir más diapositivas, orientación y fondos)
- 2) Inserción de elementos (cuadro de texto, imagen o formas)
- 3) Tratamiento de los elementos
- 4) Transiciones y animación
- 5) Posibilidades para guardar y presentar

Anexo VI. Preguntas o ámbitos a contestar de cada artista para el trabajo por parejas.

- 1) Bibliografía corta (nacionalidad, familia, formación...)
- 2) Movimiento al que pertenece
- 3) Exposiciones y premios más relevantes del artista
- 4) Tema principal de sus obras y el método que sigue para trabajar
- 5) Elección de una de sus obras (título, fecha, que pretende conseguir con ella...)
- 6) Apropiación artística (explicación del cómo se hace y por qué)

Anexo VII. Introducción al Scape Room.

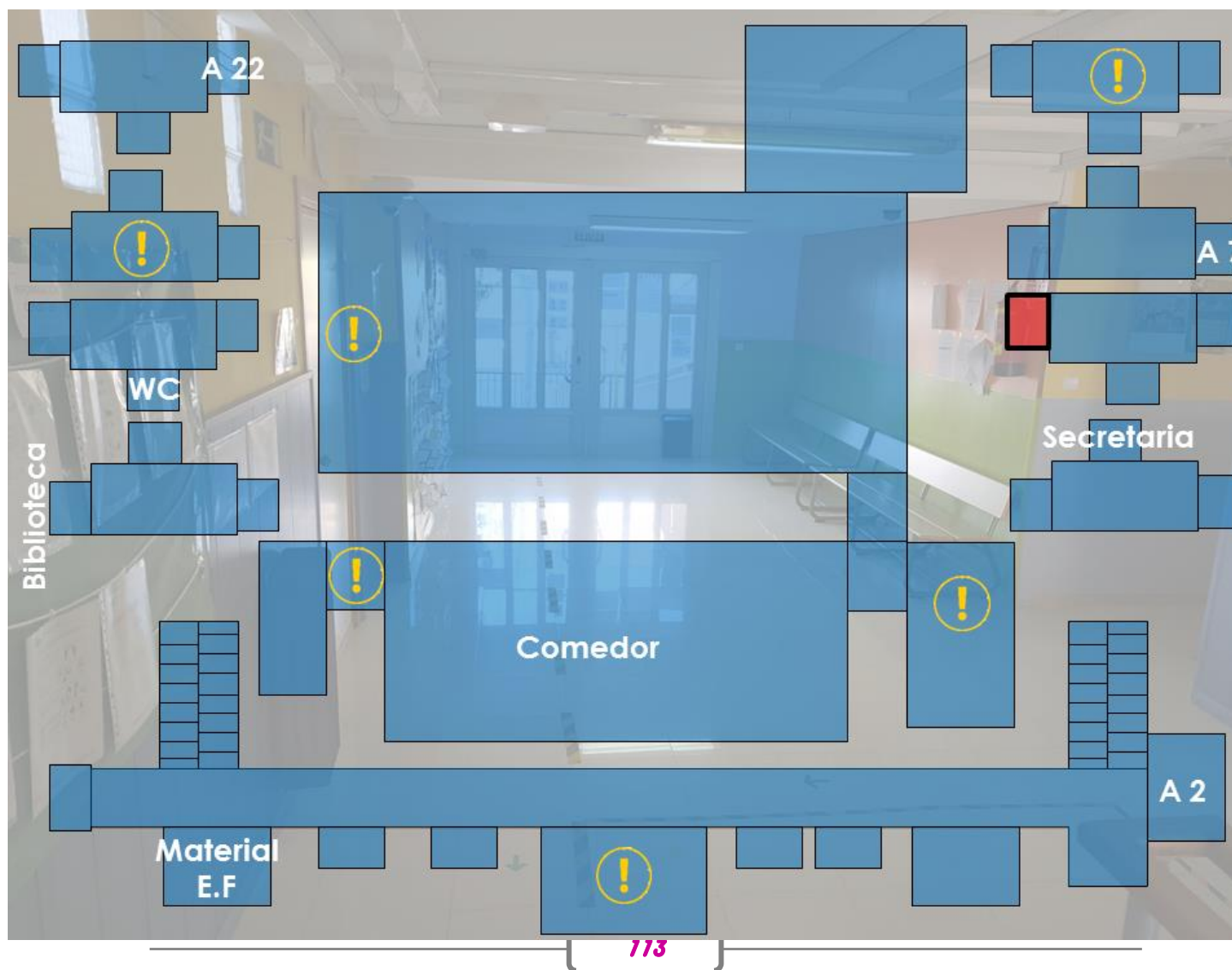
Como todos imaginareis, hoy es el último día de esta propuesta que llevamos realizando en las últimas semanas. Por ello, me gustaría repartiros estos marcadores con vuestros puntos por parejas, además de estos mapas que os serán muy útiles.

Es simple lo que hay que hacer. Como podéis ver en el mapa, hay varios sitios señalados, donde os espera algún reto. Con cuatro de esos seis retos obtendréis códigos QR, los cuales os proporcionarán cifras de dos dígitos. Con los 8 dígitos, formareis un código, el cual deberéis buscar entre los códigos que hay repartidos por todo el colegio, con el objetivo de llegar a la meta.

Además, me gustaría preveniros. El impostor está cerca. No podéis huir de él, así que, si lo veis, dejáros alcanzar, porque os tiene que quitar una vida. Y cuidado, quien se quede sin vidas deja el juego.

¡A pasarlo pipa!

Anexo VIII. Mapa del colegio para Scape Room.



Anexo IX. Carteles para pruebas.

¡BIENVENIDOS A ESTA PRUEBA!

Es el momento de utilizar vuestro móvil y poneros creativos porque... tenéis que hacer un Tik-Tok. La única norma es que debéis hacerlo, da igual cuál y cómo, lo importante es participar y mostrárselo a algún supervisor.

¡Mucho ánimo! y si tenéis suerte podréis conseguir un código QR.



¡BIENVENIDOS A ESTA PRUEBA!

Es el momento de jugar a las adivinanzas, ¿te atreves?

¿DE QUÉ LLENARÍAS UN BOTIJO PARA QUE PESE MENOS QUE VACÍO?

Quando creáis que tengáis la respuesta correcta, buscad al supervisor más cercano y que confirme vuestra respuesta.

¡BIENVENIDOS A ESTA PRUEBA!

Es el momento de jugar a las adivinanzas, ¿te atreves?

CON MI CARA ROJA, MI OJO NEGRO Y MI VESTIDO VERDE, A TODO EL CAMPO ALEGRO

Quando creáis que tengáis la respuesta correcta, buscad al supervisor más cercano y que confirme vuestra respuesta.

¡BIENVENIDOS A ESTA PRUEBA!

Es el momento de jugar a las adivinanzas, ¿te atreves?

¿DÓNDE HAY RÍOS PERO NO AGUA, CIUDADES PERO NO CASAS Y BOSQUES PERO NO ÁRBOLES?

Quando creáis que tengáis la respuesta correcta, buscad al supervisor más cercano y que confirme vuestra respuesta.

Anexo X. Presentaciones creadas por los alumnos.

1. BIOGRAFÍA

- Nació en Cuba en el año 1948
- Estudió en la universidad de Iowa (Estados Unidos)
- Se suicidó en 1985
- Era pintora, videoartista y escultora
- Reconocida por sus obras de arte y performances en el marco del Land Art

2. MOVIMIENTO AL QUE PERTENECE

Arte contemporáneo y Arte feminista

3. EXPOSICIONES Y PREMIOS MAS RELEVANTES

Entre sus premios más destacados:

- Beca del fondo nacionalidad de las artes de Washington (1977)
- Beca de la fundación John Simon, Guggenheim (1980)
- Premio Roma, Academia Americana de Roma, Italia (1983)

4. TEMA PRINCIPAL DE SUS OBRAS

Las obras de Ana Mendieta fueron autobiográficas y enfocadas a temas como el feminismo, la violencia, la vida, la muerte, el lugar y la pertenencia. Generalmente, trabajó con su cuerpo (siluetas y diversos materiales como los encontrados en la naturaleza) y su sangre.

5. ELECCIÓN DE UNAS DE SUS OBRAS

La obra Sin título (Chicken Piece) es probablemente una de sus actuaciones más famosas. Fue filmada en 1972 y muestra elementos recurrentes de su obra, como la desnudez del cuerpo femenino, sangre y plumas.

1. Biografía

- ¿Dónde y cuándo nació? Nació en el año 1956 en Cheshire
- ¿Dónde estudió? Estudió artes en Bradford College of Art
- ¿Dónde ha vivido? En Yorkshire, Lancashire y Cumbria
- ¿Qué se le ha concedido? Se le ha concedido la Orden del Imperio Británico.

2. Movimiento al que pertenece:

El artista pertenece al arte contemporáneo, y dentro del arte contemporáneo pertenece al Land Art y arte Ambiental.

3. Exposiciones y premios mas relevantes

PREMIOS

- 1979 - Premio de las Artes del Noroeste
- 1980 - Premio de las Artes de Yorkshire
- 1981 - Premio de las Artes del Norte
- 1987 - Premio del Consejo de las Artes de Escocia
- 1989 - Premio Northern Electricity Arts

EXPOSICIONES

Entre sus exposiciones más destacadas son: Mojón de 1997, Caída del árbol de 2013, Muro para caminar 2019, Agua 2008.

4. Tema principal de sus obras y método que sigue para trabajar

El fin de todos sus trabajos es recordar a las personas que nosotros somos parte de esa naturaleza que nos rodea continuamente. Tanto el tiempo, como las condiciones del momento hacen que todo lo que está presente en el mundo sufra una transformación, y esta presencia es la que se representa en todas sus obras: nacimiento, madurez y desintegración.

5. Elección de unas de sus obras

La obra "Mojón" es una obra de arte ambiental. Andy Goldsworthy es un artista que trabaja con la naturaleza. Él utiliza materiales naturales como piedras, hojas, ramas, etc. para crear obras de arte que se integran con el entorno. Sus obras son efímeras y cambian con el tiempo.

6. Expresión de sentimientos

Andy Goldsworthy expresa sus sentimientos a través de su arte. Sus obras son una forma de comunicación con la naturaleza y con el espectador. A través de su arte, él quiere transmitir la belleza de la naturaleza y la importancia de cuidar el medio ambiente.

CHIHARU SHIOTA

1. Biografía

Nacida en Osaka (Japón) en 1972.

- Vive y trabaja en Berlín desde 2004.
- Graduada por la Universidad Saitama de Arte.
- Sus obras se relacionan con:
- Memoria y monumentalidad por medio de hilos y objetos.

2. Movimiento al que pertenece

Perteneciente al arte contemporáneo minimalista.

3. Exposiciones y premios más relevantes de la artista

PREMIOS

- Premio de Fomento del AEC del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2008).
- Exposición de Honor del Museum of Modern Art (2010).
- Guggenheim Museum (Berlín, 2010).
- Galería de Arte de Australia del Sur (2013).
- Yokohama Sculpture Park (Shonan, Shizuoka, 2018).

EXPOSICIONES

- Chiharu Shiota International Art Festival (2017).
- Sydney Biennale (2020).
- Sydney Triennial Art Triennale (2019).
- Yokohama Triennale (2011).

4. Tema principal de sus obras y el método que sigue para trabajar

El arte al hilo es la esencia del arte de Chiharu Shiota. Ella utiliza hilos de colores para crear obras que representan la memoria, la vida y la muerte.

Chiharu Shiota es conocida por sus obras de arte que utilizan hilos de colores para crear obras que representan la memoria, la vida y la muerte.

5. Elección de una de sus obras

Un hilo rojo es el hilo de la vida.

Chiharu Shiota, Museo de Arte de la Universidad de Tokio, 2010.

Organización: The Japan Foundation.

Esta obra de arte de hilo rojo es una obra de arte que representa la memoria, la vida y la muerte.

6. Descripción de una de sus obras

Esta obra de arte de hilo rojo es una obra de arte que representa la memoria, la vida y la muerte.

LEE BUL

1. Biografía

Nació el 25 de Enero en Corea del Sur.

- Tiene 37 años.
- Se ha hecho cargo de sus hermanos porque sus padres eran disidentes políticos.
- Su trabajo está centrado en la cultura y la marginalidad de las mujeres.

2. Movimiento al que pertenece

Lee Bul es una artista contemporánea, especializada en las instalaciones.

3. Premios y Exposiciones

Artista de Honor del Consejo de Las Artes de Los Angeles, el Museo de Arte de Los Angeles y la Fundación Nacional de Artes y Letras.

Artista de Honor del Museo de Arte de Los Angeles, el Museo de Arte de Los Angeles y la Fundación Nacional de Artes y Letras.

Artista de Honor del Museo de Arte de Los Angeles, el Museo de Arte de Los Angeles y la Fundación Nacional de Artes y Letras.

4. Tema principal de sus obras y el método

Estos temas toman forma en esculturas e instalaciones, fijas y mecánicas que reflejan los ideales de una sociedad futurista.

5. Elección de una de sus obras

Las obras de Lee Bul son esculturas y instalaciones que representan la vida y la muerte.

Lucía Loren

Trabajo realizado por José & Pedro

Aquí tenemos a Lucía Loren



1. Biografía: Nació en Madrid, en el año 1973, tiene 47 años. Trabaja bajo el binomio de **arte y ecología**.
Universidad en la que estudia: Universidad Complutense de Madrid



2. Movimiento al que pertenece:
Artista del arte contemporáneo, perteneciente al Land Art (Arte de tierra). Reconocida por sus obras de arte.



3. Exposiciones y premios más relevantes del artista
VIII Bienal Internacional de Arte Textil Contemporáneo WTA Madrid. Primer Premio Gran Formato Exterior (2019)
Premio Joven Latinarte. Accésit Escultura, Madrid (2005)

4. Tema principal de sus obras
Para la artista, el paisaje es un lienzo en el que literalmente cose sus deseos.



5. Elección de unas de sus obras
Biodivers



Intervención artística en la que se dibujo un gran símbolo. Para crear bu8n vínculo entre la comunidad y el ecosistema

6. Apropiación artística
Materiales: resina de espesura, palo, papel cortinas, hilo y grimalte.
Español: intervención en Lago del Pie Grande, sus cantinas, charcas...



El parque es por fincity, falta, una serie de dibujos animados. Hanosm una figura gigante de la que se gila con arcos en el patio. Queremos conectar Gracily Fala con Biodivers. ¿Por qué nos gusta tanto entender de la gente vive una historia. ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué? que quede transformado de la vida. realicemos fotos del proceso y el resultado.

El misterio del pie grande

