

# La educación artística como estrategia para una formación integral

Guadalupe Gómez Ruiz

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato:  
Dibujo



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2017 - 2018

Facultad de Formación  
de Profesorado y Educación



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

Especialidad: Dibujo

## **La educación artística como estrategia para una formación integral.**

Alumna: Guadalupe Gómez Ruiz

Tutora: Pilar Muñoz López

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
Curso 2017/2018



## **RESUMEN**

El empleo del arte como herramienta de expresión y participación social en contextos difíciles, donde la voz y las oportunidades de participación son escasas, se hace complicado desde un punto de vista individual. Sin embargo, el trabajo artístico como acto colectivo, con finalidades comunes y concretas, permite involucrar a cada miembro del grupo haciendo propia la reivindicación o la acción conjunta.

Con el presente trabajo se pretende mostrar el valor poderoso que tiene la educación desde el arte, como oportunidad para construir un pensamiento crítico propio entre el alumnado. Se pretende demostrar el hecho de que los sentimientos y emociones forman parte intrínseca del proceso de aprendizaje, más concretamente del aprendizaje artístico; de manera que mediante la utilización del lenguaje plástico y audiovisual, se puedan trabajar temas universales, profundos y perennes, como el egocentrismo, el odio o la muerte; pero también la violencia, el racismo, las desigualdades...

Así, se recogen algunas claves de materias como la mediación artística o el arteterapia, siendo ambos métodos de acompañamiento para abordar situaciones difíciles a través del arte. Sin ánimo de simular ninguno de ellos, se tomarán en cuenta algunos de sus rasgos definitorios para establecer varias estrategias que puedan llevarse a cabo en el aula, de o desde las enseñanzas artísticas, y lograr otro tipo de procesos de transformación entre el alumnado; más relacionados con la conciencia de sí mismos y el autoconocimiento.

Todo ello, respaldado por la pedagogía crítica-radical que garantizaría la inclusión total. Cuyo cometido es el de conectar a la persona con su grupo, su barrio, su entorno, el mundo... Y acercarnos a una sociedad más democrática y justa, involucrada en la participación social. Como parte de las prácticas del máster se ha podido trabajar en dos vías de su posible aplicación, que aunque breves y susceptibles de mejora, pueden servir de ejemplo para llevarlo a cabo. La primera consiste en una acción plástica colectiva de intervención en el entorno escolar; la otra en una producción individual audiovisual sobre temas de interés. La "Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación Educativa" servirá como base para "contar" y mostrar los resultados de los trabajos de los alumnos/as. En un futuro profesional se podrían ampliar, por lo que este trabajo constituye una Propuesta de investigación e innovación educativas, que podría tener utilidad para otros docentes.

## **PALABRAS CLAVE**

Temas perennes, pedagogía crítica-radical, mediación artística, arteterapia, justicia social, arte participativo, trabajo colaborativo, Investigación educativa basada en artes, feminismo.



RESUMEN

PALABRAS CLAVE

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	2
2.1. Marco legislativo actual	4
3. OBJETIVOS	6
3.1. Objetivo general	6
3.2. Objetivos específicos	6
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
4.1. Cambios pedagógicos	7
4.1.1. Pedagogía crítica-radical	8
4.1.2. Temas perennes y autoconocimiento	10
4.1.3. Posestructuralismo feminista	11
4.2. Disciplinas transformadoras a través del arte	12
4.2.1. Mediación artística	12
4.2.2. Arteterapia	14
4.3. El arte y la participación social	15
4.3.1. Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social	16
4.3.2. Método de Talleres de Educación desde el Arte	17
4.4. Métodos de investigación basados en artes	18
4.4.1. Metodología basada en imágenes	20
4.4.2. El enfoque de la A/R/Tografía Social	21
4.5. La expresión audiovisual	21

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PLANTEADAS	22
5.1. Propuesta didáctica para 4º ESO	23
5.1.1. Objetivos y competencias	24
5.1.2. Desarrollo	26
5.1.3. Trabajos resultantes	29
5.1.4. Evaluación	35
5.1.5. Reflexiones finales	36
5.2. Propuesta didáctica para 1º Bachillerato	38
5.2.1. Objetivos y competencias	39
5.2.2. Desarrollo	40
5.2.3. Trabajos resultantes	42
5.2.4. Evaluación	46
5.2.5. Reflexión final	47
6. CONCLUSIONES	48
7. POSIBILIDADES DE DESARROLLO FUTURO	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	54
Anexo 1. Presentación gráfica de las sesiones para 4º de la ESO	55

# 1. INTRODUCCIÓN

*“El arte es uno de los instrumentos más poderosos de los que disponemos para la realización de la vida”.*

*(Arnheim, 1993:48)*

Todos podemos ser agentes implicados con nuestro propio entorno socio-político. Es importante 'dar voz' a determinados grupos sociales a través de herramientas como la imagen plástica, visual o audiovisual, -en definitiva, desde la expresión artística-, para darles un protagonismo como colectivo, en una sociedad tendente al individualismo y a una 'globalización alienante', como es la actual.

Desde los departamentos de Artes se tiene una oportunidad poderosa para trabajar a través de la emoción temas profundos y trascendentales que son universales a toda la humanidad. Pero no solo como herramienta para impartir las enseñanzas artísticas, sino también como estrategia para transmitir cualquier otra materia, apoyándose en las enseñanzas artísticas.

En nuestro contexto contemporáneo se están dando diversos modelos de expresión plástica como mecanismos de participación social y reivindicación ciudadana (actuando como agentes implicados en el propio entorno socio-político). Como parte de las sesiones impartidas en las prácticas, se han expuesto algunos modelos de colectivos de artistas contemporáneos que ejercen el arte como arma de reivindicación.

El desarrollo de este Trabajo Fin de Máster<sup>1</sup> busca explorar diversos modos de tratar desde las aulas las cuestiones trascendentales y universales que asedian al ser humano perennemente; temas no tratados en el *currículum oculto*<sup>2</sup> y estrechamente conectados con lo emocional, trabajándolos para o desde las enseñanzas artísticas.

Para llevar a cabo algunas de esas cuestiones, se parte de disciplinas como la mediación artística y el arteterapia para extractar elementos clave que facilitan la puesta en práctica de una serie de 'actividades piloto' como futuro proyecto de innovación educativa, que difiere de la enseñanza tradicional de las enseñanzas artísticas.

---

<sup>1</sup> En adelante TFM

<sup>2</sup> “Currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas.” (Santos Guerra, M. A. 2002:3)

También se trabajará de forma transversal el concepto de acción artística como herramienta de 'participación social'; ya sea el formato plástico, para una acción colectiva, o el formato audiovisual, como acción individual, en este caso. De forma intrínseca se asume además el valor del "arte como estrategia para una educación inclusiva". (García Morales, 2012)

Para abordar este TFM se presentan a continuación los apartados relativos a la justificación del trabajo para argumentar aquello que mueve a la autora a plantear estas cuestiones como compendio final de sus estudios de máster. A su vez se planteará otro para los objetivos; uno general y dos más específicos. Se fundamentarán los diferentes elementos, disciplinas o investigaciones que ayudan a sostener y plantear esta propuesta de innovación educativa<sup>3</sup>. Para posteriormente, pasar a presentarlos efectivamente, a través de la propia forma plástica (fotografía, fotogramas en caso de los vídeos, etc.) sirviéndonos de 'metodologías basadas en artes visuales' para ello. Finalmente se aportarán algunas conclusiones, y se perfilarán algunas posibilidades de futura continuación como línea de investigación más exhaustiva.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La necesidad de llevar a cabo este tema como TFM, se apoya en cuatro diferentes hitos, muy espaciados en el tiempo -por haberse realizado el máster repartido en dos años académicos-.

En primer lugar, las contradicciones generadas tras la lectura y análisis de la *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*<sup>4</sup> como parte de un trabajo de la asignatura de Principios educativos de la sociedad contemporánea. Si bien el preámbulo de la misma está cargado de buenas intenciones, éstas no se ven reflejadas en los cambios legislativos aplicados en el desarrollo de la ley. De ahí el gran antagonismo que se maneja desde el propio uso del lenguaje y más profundamente en cómo se forja la definición de la ley misma.

En segundo lugar, el hecho de haber preparado una unidad didáctica<sup>5</sup> el curso académico

---

<sup>3</sup> Según Reyes Hernández Castilla (Vicedecana de investigación de la UAM), nos comentaba en una sesión, el pasado enero de 2017, que un TFM puede comprender: 1. Proyecto de innovación. El diagnóstico parte de un centro educativo, y es una propuesta de innovación a ese centro. 2. Proyecto de investigación. No hay que recoger datos, solo es una propuesta, no exige llevarse a cabo en el centro. 3. Investigación como tal: Solo es viable con el apoyo de un grupo de investigación.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<sup>5</sup> En adelante UD.

pasado, que en principio, por haberse quedado en el plano teórico ya que no se pudo llevar a cabo en el Practicum ese mismo curso académico. La UD se titulaba “El arte como herramienta de participación social” y consistía en un mural colectivo, como acción plástica para ser llevada a cabo en el entorno de un centro hipotético. Lo que en un principio resultó una acción frustrada, por no poderlo llevar a cabo, y pensar que no podría hacerlo en ningún caso, se tornó en una auténtica oportunidad. Ocurre pues, que en el colegio Lourdes donde se han realizado este año las prácticas, sí que se pudo forjar su desarrollo. Precisamente estaban realizando una proyecto multidisciplinar con el colectivo Basurama, consistente en la intervención en el entorno escolar (concretamente el patio interior del centro). No se trató de trabajar en la ideación del proyecto para un mural, sino de intervenir el propio suelo del patio con los dos grupos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria<sup>6</sup>. Además de ello, se pudo conocer de forma transversal cómo interaccionaban en el proyecto, este colectivo de artistas, profesores y alumnos/as de diversas asignaturas (tecnología, plástica...) que trabajaban también en otras partes del mismo proyecto.

En tercer lugar, ya durante la fase de realización de las prácticas en el módulo específico, se comentó a las profesoras del departamento de artes las actividades desarrolladas en el máster, entre ellas de 'la autoscopia', un vídeo realizado para la asignatura de Arte y Cultura Visual, en el que la autora hace un pequeño monólogo, cargado de introspección y que busca exponer sus inquietudes personales sobre un tema concreto, y que podría asimilarse a una reivindicación tipo *Youtuber*. Les pareció interesante, y de hecho pidieron que se desarrollara alguna actividad enfocada a esta cuestión con los alumnos/as de primero de bachillerato, que estaban algo menos agobiados que los de segundo y en el momento en el que estábamos -segundo trimestre, a la vuelta de vacaciones- les parecía un buen momento.

Por último, casi inmediatamente después a la realización de las prácticas, surgió la oportunidad de hacer una sustitución de dos meses en un centro de Formación Profesional<sup>7</sup> para inserción laboral de personas con Down. Durante este período no he hecho más que corroborar la pertinencia de trabajar desde lo emocional, abordarlo en todas y cada una de las asignaturas. Ya que se trata de un colectivo, que con enorme frecuencia demuestra el

---

6 En adelante ESO.

7 En adelante FP.

afecto, las emociones y los sentimientos; con lo cual, el docente no puede eludir el modo de cómo afrontarlas, trabajarlas, etc... De ahí que este hecho no haya hecho otra cosa que confirmar la necesidad y pertinencia de enfocar el TFM a los temas universales que la humanidad ha tenido siempre presentes, a través las enseñanzas artísticas.

## **2.1. Marco legislativo actual**

*“La educación debería propiciar el hecho de que todos y todas tengan el mismo acceso a unos resultados académicos”. (Flecha y Villarejo, 2015)*

A continuación se desarrolla con mayor profundidad el primero de los hitos, por su conexión con las materias estudiadas a lo largo del máster, y por su necesidad de ser justificado de forma más extensiva:

Vivimos en la controvertida situación de disponer de un marco legislativo en educación<sup>8</sup> que, aunque en sus párrafos iniciales expone la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico pleno entre el alumnado, para así lograr una ciudadanía totalmente autónoma de acción y pensamiento, etc., cuando se formaliza en cómo llevarse a cabo, se llena de contradicciones difíciles de conciliar con su análisis previo.

Así, en el preámbulo de la LOMCE se emplean conceptos como: pensamiento crítico, sociedad democrática, igualdad y justicia social, reconocimiento de la diversidad, educación de 'calidad'... Para, en su desarrollo, generar una serie de contradicciones con respecto a lo anterior, ya que habla de términos como: empleabilidad, espíritu emprendedor, competitividad, panorama internacional, apuesta por los desafíos futuros... Que se alejan del contenido crítico y social que defendía en su preámbulo.

Dicho de otro modo, crear nuevos retos de planificar y objetivar la educación, mediante lo que podría parecer una 'selección de la especie futura', en la que los emprendedores triunfarán por sus talentos competitivos. Esto es, una estrategia política para responsabilizar a la persona de esos talentos, basándose en modelos prácticamente 'genetistas'. Definiendo también la 'empleabilidad a tiempo completo', lo que obliga a hacer largas jornadas de

---

<sup>8</sup> En adelante LOMCE.

tareas escolares, como idea de 'calidad y excelencia'. "El origen del fracaso escolar y social no está vinculado con nada natural, sino con la desigual distribución de lo material y lo simbólico, característica de nuestra escuela y sociedad actuales". (Kaplan y Ferrero, 2002)

La calidad de la educación tendrá que ver, pues, con el "derecho efectivo a la educación" (Monarca, 2012), referido este a la eficacia del mismo para ser una realidad que ofrezca verdaderas condiciones de igualdad a los ciudadanos/as. A su vez la calidad, entre otras cuestiones debería ser un conjunto de componentes que cualifican el derecho a la educación, ofreciendo aprendizajes de reconocido valor social. Se debería evitar la estandarización para atender la contextualización (compleja, claro está). En definitiva, entender la calidad de un sistema educativo como las oportunidades sociales que el Estado reconoce a los que acceden a ese sistema como sujetos de derecho. (Gentili, 2014)

Por el hecho de encontrarse la escuela inmersa en este momento social, podría estar ignorando o despreciando los procesos, contradicciones y conflictos en el pensar y en el hacer. Limitando, así, el objeto de la enseñanza a la acumulación de conocimientos, desatendiendo una gran amplitud de cuestiones como: las intuiciones, emociones, sensibilidades... Así como otras exigencias propias de este panorama social. Es por ello que los docentes se encuentran ante el reto de construir otro escenario amplio y flexible que incluya los valores, tradiciones, costumbres y aspiraciones que tomen muy en cuenta la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.

Así mismo, poner énfasis en el enriquecimiento del individuo. Desarrollar esta subjetivación supondría enseñar a quitarse complejos elitistas para zambullirse en las peculiaridades y determinaciones de la cultura de masas en que nos encontramos, para re-elaborarla como individuos, mediante un pensamiento contrastado y una reflexión crítica del sujeto sobre sí mismo que le facilite su reconstrucción creadora. O lo que es lo mismo, que lo ponga en primera como agente participativo en la creación y recreación del universo simbólico de una nueva realidad del cambio, feminista y ecologista. Potenciar la reflexión, explicitar lo silenciado y cuestionar lo consolidado. Concebir la escuela, en definitiva, como un foro abierto y democrático de debate real. (Pérez Gómez, 1997)

Por otro lado, la educación secundaria ha venido siendo la antesala de preparación al

bachillerato, hecho que ha fortalecido la mentalidad elitista que históricamente la ha caracterizado. En lugar de lo que debería ser: un elemento facilitador de caminos distintos: los que continuarán con bachillerato y los que se inclinan por una formación más práctica o directamente la vida profesional. Cuando en realidad, la educación obligatoria debería preparar para entender y participar en el mundo, dotando a la persona de las herramientas básicas para ello. (Gimeno, 1989).

Tomado en cuenta todo lo anterior, se considera absolutamente necesario introducir en todos los momentos y fases de la educación, el componente artístico como medio para llegar a todos los tipos de personas o talentos. Las enseñanzas artísticas y el uso de las mismas en otras asignaturas democratizan la enseñanza, esto es, hace llegar los conocimientos, u otras cuestiones, a todos por igual y en función de las características del alumnado, sin discriminación por origen o estatus social. (Hoja de Ruta para La Educación Artística, 2006)

En definitiva, como bien explica Ken Robinson (2010) en “Cambio de paradigmas en la educación”, si la imaginación se define como el rasgo característico de la inteligencia humana, la creatividad sería la aplicación de la imaginación; y la innovación completaría el proceso utilizando el pensamiento crítico en la aplicación de una idea. El pensamiento divergente sería la capacidad esencial para la creatividad, y la experiencia estética el medio para alcanzarla.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo general**

Dar a la educación artística un lugar central y permanente en el currículo educativo, para así lograr otros tipos de procesos de transformación entre el alumnado, más relacionados con la conciencia de sí mismos y el desarrollo del pensamiento crítico, en aras de una sociedad más democrática y justa, con voz propia e involucrada en la participación social.

#### **3.2. Objetivos específicos**

-Buscar alternativas didácticas a la enseñanza tradicional para una formación integral de y desde las enseñanzas artísticas, y así abarcar la verdadera igualdad en cuanto a resultados de

la totalidad del alumnado, adaptándose a cada cual, como garantía de inclusión total.

-Proporcionar algunas sugerencias a la comunidad educativa, -docentes, alumnado, familias-, sobre la importancia crucial del aprendizaje de la educación plástica, visual y audiovisual en cualquier itinerario, materia o nivel del sistema educativo, por su valor en el desarrollo de competencias emocionales y en valores, pero también las cognitivas.

-Perfilar algunas sugerencias para futuras líneas de investigación que puedan surgir a partir del tema tratado y cuya aplicación didáctica pueda darse tanto en las asignaturas de artes, como también en el resto de asignaturas, cotidianamente conocidas como instrumentales.

#### **4. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Como se ha explicado anteriormente, se parte de las contradicciones encontradas en la LOMCE para, a continuación, ofrecer un marco teórico que apoye los planteamientos que pretende abordar el presente trabajo.

Los temas se organizan según su consideración temática, por lo que aparecen agrupados en función de los mismos, como puede verse en orden de los siguientes sub-puntos.

##### **4.1. Cambios pedagógicos**

La declaración de los derechos humanos, recoge que el derecho a la educación es aquel que garantiza que cualquier persona la reciba sin ningún tipo de discriminación (UNESCO, 1960) El derecho “real” y universal a la educación se conformaría por dos dimensiones: La primera el derecho a poder asistir a un centro. La segunda el derecho a disfrutar de las actuaciones educativas que promuevan los mejores resultados tanto en aprendizaje instrumental, valores, emociones y sentimientos. (Flecha y Villarejo, 2015). -O lo que los autores denominan 'Actuaciones Educativas de Éxito'-.

Esto último viene a decir que no solo basta con una igualdad de oportunidades, sino que además hay que lograr una igualdad de resultados. Garantizando así la inclusión social plena.

Aproximadamente desde los años 60, se empezó a cuestionar a nivel teórico lo que se

denominó por entonces la pedagogía de la reproducción; esto es, la que “perpetuaba las desigualdades y el orden social existentes”. Fruto en parte de las desigualdades originadas y heredadas de la época industrial, en que las escuelas fueron adaptadas a los ritmos y mecanización de la producción fabril, reproduciendo sus horarios y secuencia de tareas. (Robinson, 2010)

#### 4.1.1. Pedagogía crítica-radical

La pedagogía crítica surgió en los años 60 y se basó en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y la teología de la liberación (McLaren & Kincheloe, 2008). Su principal tarea ideológica y política consistiría en explicar de qué modo la enseñanza escolar reproduce la lógica capitalista a través de ideologías y materiales basados en la dominación y el privilegio, que en realidad son las que organizan las vidas de estudiantes de amplia diversidad.

La pedagogía radical se ha caracterizado eminentemente por su potencial ético y político para apostar por una ciudadanía con pensamiento crítico que se apoye en la solidaridad, la responsabilidad, la dignidad, la democracia y la justicia. (Ortega Valencia, 2009)

Dado el descontento común que se dio respecto a la educación tradicional y sus prácticas en diferentes partes del mundo, se pudo partir de unas características similares, recogidas por una serie de autores, cuyos principales exponentes son Paulo Freire en Brasil, Peter McLaren y Joe Kincheloe en Canadá, y Henry Giroux en Estados Unidos. (Flecha y Villarejo, 2015)

Freire, uno de sus autores originarios (década de los 60), y realizó una contribución esencial al desarrollo de la pedagogía crítica. Defendió el derecho fundamental a recibir una educación igualitaria sin discriminación por edad, género, cultura o clase social. Consideraba que un papel crucial recaía en la subjetividad del maestro. Así mismo, centró sus postulados en cómo llevar a la práctica la teoría crítica en educación, con indicaciones derivadas de su propia experiencia.

Los rasgos fundamentales de su propuesta pedagógica serían: construcción dialógica, realismo esperanzado, humanismo crítico, prácticas emancipatorias y reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios. (Freire, 1970)

Giroux (1992), uno de los autores más influyentes en la teoría actual de la pedagogía crítica, consideraba central la lucha por una democracia radical en todo el mundo. Buscaba combatir la “herencia común” conferida por los grupos dominantes, fundamentalmente blancos, patriarcales y sexistas. Para lograr una verdadera justicia social, libertad, y relaciones sociales igualitarias en todos los ámbitos, principalmente en la enseñanza. En definitiva, la pedagogía crítica está orientada a la transformación social en beneficio de los más débiles.

Para él, la escuela no es solamente un producto de la sociedad, sino que es un elemento fundamental de la democracia. No es neutra, sino que se debe posicionar del lado de la justicia.

Kincheloe y McLaren (2008) se declaran intransigentes con las formas de exclusión y creen en una pedagogía de espíritu crítico transformador. Hablan de la necesidad de empoderamiento del alumnado con vistas a desarrollar su propia “subjetividad crítica y consciente”, como medio para redefinir las relaciones entre personas de forma democrática, para activar “la participación en una comunidad inclusiva y transformadora”. Lo que podría resumirse como una nueva forma de “autorrealización y de colaboración social que conduciría a resultados emancipatorios”. Sus postulados estaban más orientados a la articulación de un proyecto pedagógico. Según los autores, la pedagogía crítica tiene dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas. Abordar la complejidad de la vida social y cultural (dominante) está en aumento y hace que pedagogos y pedagogas tengan que hacer verdaderas obras de “bricolaje” para responder a la infinidad de facetas que componen la vida cotidiana. Consideran que la pedagogía crítica permitirá la lucha por la igualdad y la justicia social. Instando a estudiantes y educadores a que dialoguen y cuestionen sus razonamientos y acciones en torno a la ética de la educación escolar y de la democracia, en una sociedad capitalista, patriarcal y racista. (McLaren & Kincheloe, 2008).

*Existe una diferenciación importante entre escolarización y educación; la primera es un modo de control social principalmente, mientras que la segunda implica un gran potencial transformador de la sociedad, siendo el estudiante un sujeto activo del mismo. (McLaren, 1998:303)*

#### 4.1.2. Temas perennes y autonocimiento

Desde un enfoque pedagógico radical e inclusivo, Agustín de la Herrán (2017), pedagogo y profesor titular de Didáctica y Teoría de la Educación en la UAM, ha generado una producción que basada en la metáfora del árbol completo, ramas y raíces, explica que la educación actual solo trabaja en las hojas y ramas, mientras obvia la parte que no se ve, la sumergida. De ahí en concepto 'radical', que va a la raíz, a aquellos temas no visibles pero que nutren a los anteriores. Además, por tratarse de una propuesta didáctica que contempla las dos partes, de forma igualmente importante, garantiza el hecho de ser 'inclusiva'. Por ello, la educación quedaría incompleta y absolutamente insuficiente mientras no se contemple la totalidad del 'árbol'. Este enfoque basa sus principios en los temas perennes (profundos, universales, vitales y esenciales, no tratados por la educación oficial).

Difiere en el contenido político revolucionario que propugnaba Paulo Freire en América Latina con el surgimiento de la pedagogía crítica (junto con otros autores expuestos anteriormente). Este enfoque, en cambio, se caracteriza por una línea de pensamiento más filosófico, de marcada espiritualidad oriental y, en definitiva, humanista. Huye de los *ismos*, - de los nacionalismos también-, poniendo el objetivo en la búsqueda de universalidad. Se fundamenta en la búsqueda del 'autoconocimiento', de forma directa a través de la práctica de la meditación. Aunque también desvela otros métodos para llegar a él (indirecto - conociendo el mundo- o en negativo -ir descartando lo que no se es-), como respuesta al '*quien soy yo esencial*', que es uno de los principales temas perennes, (ignorados por la pedagogía 'tradicional'), y que necesita del abandono del ego para buscar la esencia del propios ser. (Herrán, 2017)

En este cambio en la didáctica, enfocada a lograr una formación integral, (al igual que en los postulados de los autores recogidos en el punto anterior), algunas características de los docentes han de ser: Responsabilidad moral, intelectual y social. Sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad. Apertura mental. Humildad didáctica. Autoanálisis de sí mismos. Coherencia didáctica. Equilibrio emocional y madurez personal. En definitiva, un “modelo de ser.” (Herrán, 2014)

#### 4.1.3. Posestructuralismo feminista

(Este punto resulta interesante que sea tomado en cuenta, no tanto porque sea una premisa a tomar en cuenta como marco teórico del trabajo -que también-, sino como 'hallazgo' que marca los parámetros del centro educativo donde se han llevado a cabo las prácticas. Es algo que ha venido dado, digamos, desde el colegio donde se han realizado las prácticas al declararse 'ecofeminista', y que define a todos los centros de la Fundación del Hogar del Empleado<sup>9</sup>, siendo además laicos y entroncados con el sistema libre de enseñanza).

Los postulados enunciados al inicio sobre pedagogía crítica se hallaban centrados primordialmente en las diferencias de clase, de ahí que las prácticas orientadoras o los proyectos para elaborar una visión social para el trabajo docente, se orientaran a ellas. El posestructuralismo feminista centraría la pedagogía en la diferencia sexual. Se trata de un movimiento que sitúa en la base la relación entre docentes, ya sea a nivel teórico como en las realizaciones prácticas, y que muestra que, incluso la pedagogía crítica, que reconoce la pluralidad y la diversidad, puede estar lejos de reconocer la diferencia primera y fundamental, que es la diferencia sexual. Es por eso que varias investigadoras, pedagogas y profesoras creen necesario resituar bajo un nuevo punto de vista la acción de educar y de transmitir. Para llevar esto a cabo, “sería fundamental dar significado social a la propia profesión, así como a la importante presencia femenina en las instituciones formativas, para transformar la práctica educativa real”. (Luke & Gore, 2014)

Como parte de una línea de investigación desarrollada en la UCM<sup>10</sup>, que retoma las ideas de Freire, se trabaja en la construcción de una pedagogía educativa transformadora desde un feminismo contra-hegemónico. Para ello habría que introducir la transversal de género desde la interseccionalidad (como cruce de opresiones: género, clase, etnia, lugar geográfico, etc.), que toma en cuenta el solapamiento de todas las desigualdades posibles y asume, respeta y reconoce 'la otredad' (al otro u otra). Todo ello para promover el empoderamiento del alumnado, entendido como un recurso educativo de toma de conciencia crítica y generador de autonomía. 'Se sostiene que para ello habrá que facilitar los procesos de participación, un reparto equitativo de poder en todas sus formas (Martínez Martín, 2016); así como una formación feminista del profesorado (Martínez Martín & Ramírez Artiaga, 2017).

---

<sup>9</sup> En adelante FUHEM.

<sup>10</sup> Universidad Complutense de Madrid.

*Como breve reflexión final a este punto, se considera pertinente tener en cuenta la ausencia de nombres propios de mujeres artistas en los libros de texto, en gran parte de los libros académicos canónicos y en las aulas. Se abre el interrogante sobre si habría que reescribir la historia o comenzar a hablar en las aulas de la historia no escrita sobre ellas: mujeres artistas y no solo artistas. Mujeres que han tenido una labor crucial en la educación, ciencia, arte, etc.*

## **4.2. Disciplinas transformadoras a través del arte**

En este punto se va a fundamentar la necesidad de ahondar en los sentimientos y emociones vinculados al aprendizaje de o desde el arte. El 'trabajo colaborativo' y las 'tareas de finalidad común al grupo' formarán también parte de la exploración de estas disciplinas.

*Se ha reiterado en diversas ocasiones que la educación artística desarrolla la capacidad crítica del individuo, que a su vez, será más resolutivo y autónomo ante situaciones difíciles. Es importante mencionar que el currículum de las asignaturas que se imparten en nuestras escuelas y universidades no incluye esta formación integral del individuo, sino que se centra más en alcanzar objetivos, competencias y capacidades específicas de cada materia. Este tipo de currículum no deja lugar a enseñanzas más comprometidas. Va a depender del educador (de su subjetividad) el llevar a cabo una pedagogía que desarrolle en el alumnado la capacidad crítica, que defienda la justicia y la igualdad, y que reclame la transformación en la educación y la sociedad. (Moreno Pabón, 2016: 332)*

### **4.2.1. Mediación artística**

Se toma en consideración un trabajo de investigación y de intervención educativa, ambos a través del arte, llevado a cabo durante cinco años por unos estudiantes de Bellas Artes, en diferentes centros de la red social de Barcelona. De dicho trabajo se extrajeron una serie de cuestiones muy reveladoras para ser tomadas en cuenta como parte de un modelo y método educativo íntimamente relacionado con lo social y con el arte como vía de desarrollo.

(Moreno González, 2010).

Se ha podido comprobar como fruto de este trabajo que:

- La mayoría de centros hace uso de las artes para desarrollar y programar sus actividades.
- Ya existen un buen número de entidades que hacen uso de la actividad artística y cultural como “medios contra la exclusión social”.

-Cada vez se hacen más y más visibles este tipo de intervenciones y propuestas.

A raíz de las cuestiones constatadas por los estudiantes en el trabajo previo, se propone un modelo denominado "Mediación Artística", cercano al concepto de Educación Artística Expresionista, que por definición promueve plasmar "lo que la persona lleva dentro", desarrollando su expresión y creatividad a través del arte. Tiene como referente al arteterapia, con la que comparte el hecho de que el objetivo fundamental no es la producción artística sino el proceso de transformación personal que suponen las actividades realizadas. Pero sobre todo, como en el arteterapia grupal, se da algo parecido a una puesta en común al finalizar cada sesión.

En definitiva, el modelo de Mediación Artística da gran importancia al hecho de que el Arte sea una herramienta que posibilita la inserción y la transformación social. Además de lo mencionado antes, entroncaría con la pedagogía, la psicología y el trabajo social porque:

-Permite el desarrollo integral de la persona

-Saca a la luz las potencialidades del sujeto en cuestión

-Ayuda a superar conflictos inconscientes, a través de la elaboración simbólica

La metodología para llevarla a cabo consta de dos etapas: la de producción y la de reflexión, contribuyendo esta última a tomar conciencia de ciertos aspectos trabajados en el trabajo plástico de la primera etapa, y viceversa, los elementos simbólicos de la primera parte se perderían si no se hablara sobre las obras producidas al final.

En ningún caso existe censura ni cuestionamiento, siendo la actitud del educador la del respeto y la escucha. No se evita el conflicto, simplemente se regula la no agresión a personas o cosas.

También se permite la 'no actividad' de los participantes, considerándose una forma de expresión para ser explorada posteriormente en la reflexión final.

La actitud del educador ha de ser de observación, nunca realiza una obra propia y no tiene que dar una solución, sino ayudar a pensar, sugerir o indicar posibles caminos, favoreciendo sus respuestas genuinas, partiendo del ensayo-error. Practicar la empatía en definitiva.

El hecho de responsabilizarse del proceso educativo aumenta la autoestima y la autonomía personal (de acción y de pensamiento), de ahí que esto conduzca a la integración social.

#### 4.2.2. Arteterapia (o intermediación artística)

El arteterapia no es un modelo de educación artística, sino una forma de psicoterapia, en que la persona o grupo pueden expresarse de forma simbólica a través del arte en lugar de con palabras. (Moreno González, 2010)

Se trata, pues, de un acompañamiento a personas con dificultades sociales, educativas o personales, de tal manera que el trabajo realizado a partir de sus creaciones genere un proceso de transformación de sí mismas. Es una ayuda para permitir la integración social y conduce al desarrollo de la persona hacia un ser y estar mejor, y se adapta a cada persona concreta. La persona acompañada 'habla' a través de las formas artísticas, como una forma de decir la verdad jugando en 'lo simbólico'. La relación de ayuda y el acompañamiento se realizan a través de las creaciones y producciones artísticas que la persona vaya produciendo. En el cambio de las producciones se va generando un proceso de transformación del sujeto. (Klein y Bassols, 2006)

Los arteterapeutas proceden de diferentes ámbitos: socioeducativo, artístico, sanitario y terapéutico. Todos ellos con experiencia artística y relación de ayuda a la persona. La actitud del arteterapeuta debe ser fundamentalmente: Posibilitar la evolución y la transformación. Favorecer que el trabajo parta de uno mismo, creando implicación en la creación. Estar al lado de la persona para hacer un acompañamiento prudente, sutil, discreto y sobrio. Favorecer que pueda aparecer la singularidad del sujeto y la diversidad del grupo. Mantener el hilo de encadenamiento sucesivo de las producciones. Apertura, claridad y flexibilidad en las propuestas. No confundir la producción con la persona, siempre se habla en tercera persona, el arteterapia es acompañamiento, no es para realizar un diagnóstico. No hay prisas, hay que permitir que la persona se tome su tiempo y no se precipite. Diferenciar realidad y ficción. Desarrollar el ritmo del taller en cuanto a la organización y la estructuración del tiempo.

Diferencias entre arteterapia y mediación artística:

“Se podría definir el arteterapia como “una terapia de intermediación artística”, esto es que se trata de una relación entre terapeuta y paciente sin intermediarios con el propósito único de

resolver una situación determinada, mediante una aproximación inmediata con un proyecto que podrá prolongarse a largo plazo y unas reglas del juego precisas". (Klein, 2006: 84).

Diferencias entre arteterapia y un trabajo dirigido únicamente a la expresión:

"Aunque la expresión artística es liberadora en el momento que se realiza, las tensiones que la provocaron suelen volver una y otra vez, una vez que la catarsis del momento se ha desvanecido". (Klein, 2006: 89)

### **4.3. El arte y la participación social**

*"El arte no se crea, e arte se participa". Intervención urbana anónima. (Recogido en Abad Molina, 2011).*

Una Educación Artística basada en modelos significativos de valores, posibilita la prevención de formas de violencia y exclusión, físicas y culturales. Por ello, es importante construir una educación estética (ética a la misma vez) significativa como instrumento de integración intercultural y social. Además, el arte transforma, implicando a la vez tanto al entorno social, el enriquecimiento de la vida interior de la persona y la profundización de sus conocimientos.(Abad Molina, 2011).

El autor hace un planteamiento interesante sobre la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión: Hacer común lo que antes era particular y aislado.

La Educación Artística enriquece, por tanto, la diversidad cultural y fortalece el compromiso con el diálogo cultural hacia el 'otro' (lo toma en cuenta). Se contribuye a la experiencia viva, paralelamente con la ciencia y la filosofía. Por tanto, "la Educación Artística no solo tiene responsabilidad educacional, sino también cívica para hacer frente a los retos de la humanidad". (Abad Molina, 2011:2).

Como ejemplo de lo anterior, conviene hablar de la actitud de los participantes del grupo "Fluxus", que rechazaban la separación entre el arte y la vida, les llevó a la acción política, mientras otros entraban en el campo de la investigación pura. Sus objetivos no eran estéticos sino sociales, como una forma de anti-arte, en contra de la práctica mercantilizada de la profesión del arte.

A modo de compendio de los dos puntos anteriores: pedagogía crítica-radical y disciplinas de mediación y terapia a través del arte, se mencionan dos iniciativas vinculadas con la UAM de gran relevancia y estrechamente relacionadas con el modelo de propuesta que se ha empleado para llevar a cabo en el aula.

El primero consiste en un grupo de investigación, el otro es una metodología de taller que 'bebe' de las disciplinas mencionadas (la mediación social y el arteterapia), así como la aplicación de la pedagogía crítica como medio de autoaprendizaje del ser esencial de cada individuo, pero también para impartir los conocimientos en sí.

#### 4.3.1. Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social<sup>11</sup>

Se presenta la línea investigación iniciada en 2014 por el GICE, desde la que se insiste en la pertinencia de la utilización de la Educación artística como canal “para generar oportunidades de participación social, igualdad y de libertad”.(Saura, 2015: 765)

Una de las cuestiones donde se pone el acento es en el compromiso con la sociedad que tiene el docente de las enseñanzas artísticas. Desde la atención a la diversidad y al hecho de buscar medios para desarrollar el pensamiento crítico entre el alumnado, se fomentaría una actitud reflexiva, soluciones grupales..., y lo que es más importante, se podría evitar que se pierdan derechos fundamentales debidos al proceso de globalización que vivimos.

Problemas con los que nos enfrentamos actualmente, como el deterioro de los bienes públicos o la corrupción masiva, son motores de movilización y de participación ciudadana para tratar de influir en el entorno político y recuperar los derechos sociales menoscabados. Para ello, los ciudadanos han de saber expresar convenientemente sus ideas, por lo que esto no deja de ser “una competencia ciudadana que se abordaría desde la expresión visual, artística y estética”. (Saura, 2015: 772)

La fundamentación teórica que aporta el grupo de investigación también se apoya en la pedagogía crítica (teorías educativas radicales) para “desarrollar la propia identidad de la persona y potenciar sus capacidades”, (Saura, 2015: 775) siendo éste el punto de arranque

---

<sup>11</sup>GICE en adelante.

para realizar una reforma educativa en que la educación artística adquiriera una relevancia acorde a su extrema importancia.

Por ello, la educación artística para la justicia social tiene los siguientes propósitos fundamentales:

- La promoción de la participación social, siendo el arte la vía para lograrlo.
- El desarrollo integral de la persona, consolidando su propia identidad y capacidades.

Como parte de las tareas realizadas, se han llevado a cabo una serie de acciones educativas oficiales y extraoficiales por docentes que han aplicado esta metodología de trabajo.

Reflexión final: se expresa que “el objetivo de la Educación artística para la justicia social consiste en provocar una reflexión y posteriormente una acción relacionada con la práctica artística, para que repercutan en el contexto social en el que se desarrollan. Así mismo, “el enfoque de la pedagogía crítica, vinculada con las enseñanzas artísticas, conforma lo que es esencialmente necesario para trabajar en la transformación de las personas, la sociedad y el mundo”. (Saura, 2015: 777)

#### 4.3.2. Método de Talleres de Educación desde el Arte<sup>12</sup>

Desde que surgiera en 2011, su fundamento consiste es que “no se pueden desvincular sentimientos y emociones del proceso de aprendizaje”(Moreno Pabón, 2016: 327). Y su objetivo es la formación integral del individuo, para consolidar su identidad y conocerla, y así acompañarle en su formación.

Las implicaciones fundamentales de este Método partirían de:

- Una mejor distribución de recursos y apoyos
- Un reconocimiento y una valoración de la diversidad del alumnado
- mayor participación y representación del alumnado

El método MeTaEducArte busca fomentar el aprendizaje autónomo, la motivación en el aprendizaje, el trabajo cooperativo en grupo y propone el aprendizaje basado en problemas”.

Todo ello genera en el grupo una conciencia solidaria y la empatía que pide una sociedad

---

<sup>12</sup>En adelante MeTaEducARte.

más justa, con igualdad de oportunidades, sin diferencias de género, raciales o educativas. Para lo cual es absolutamente necesaria la pedagogía crítica e integral.

Tanto MeTaEducArte como GICE contribuyen a la inclusión social, la igualdad y libertad de expresión en las aulas. Del mismo modo que el GICE, el objetivo de MeTaEducArte, es la educación integral desde el arte, que incluya conocimientos, experimentación y estudio de los cambios de comportamiento emocional, mientras aprendemos de forma empírica. Entre las técnicas llevadas a cabo, se incluyen técnicas de relajación, expresión corporal y expresión oral, que les permiten conectar con las emociones y pensamientos evocados.

La igualdad de género, el logro de una educación intercultural y el respeto por una ciudadanía construida por y para todos, son aspectos que definen y conforman una educación para la Justicia Social. (Moreno Pabón, 2016)

Estos temas tratados en los diferentes talleres, pueden llevarse a cabo individualmente o en grupo -en este caso para llegar a un fin común-, en una exposición y reflexión conjunta. Se trata, pues de empoderar a las personas, como 'artistas de a pie', para que se hagan oír. De esa manera la creatividad artística desarrolla la capacidad crítica del individuo, que a su vez, será más resolutivo e independiente ante situaciones difíciles. Como reflexión final, se trata de “educar desde el arte, la emoción y la conciencia”. (Moreno Pabón, 2016: 335)

#### **4.4. Métodos de investigación basados en artes**

Un TFM debería recoger los elementos más significativos y actuales para favorecer la explicación y puesta en común de lo desarrollado por la alumna en esta etapa final del máster de formación de profesorado. Por ello, se toman en consideración las metodologías de investigación basadas en artes por su relación con el tema que aquí se expone. Por tratarse de metodologías de investigación innovadoras, aunque incipientes, se considera pertinente explicarlas en lo que podría considerarse una 'propuesta de innovación educativa'.

Se trata de una forma de indagar a través de un lenguaje coherente con los fines y contenidos de lo que se va a investigar, al mismo tiempo que se defiende el arte como herramienta. (Martínez Morales, 2014)

El planteamiento de mencionar estas metodologías pretende ser también el alentar su uso y desarrollo en futuras formas de investigación, como efecto “motivador y persuasivo”(Marín Viadel y Roldán, 2012:9).

A lo largo del presente TFM se ha hablado de la importancia del arte como detonante del trabajo emocional, pero comentan los autores que también habría que contar con las inmensas posibilidades cognoscitivas del arte. (Marín Viadel y Roldán, 2012:26).

El procedimiento de 'Investigación Basado en Artes' permitirá ofrecer trabajos de diferente carácter a las investigaciones clásicas (cualitativa o cuantitativa) e incluso aportar soluciones más adecuadas e intuitivas, a los problemas educativos. (Marín Viadel y Roldán, 2012:39).

De forma general, puede resumirse que las Metodologías Artísticas de Investigación consisten en usar los conocimientos de diversas especialidades artísticas tanto para el planteamiento y definición de los problemas como para la obtención de los datos, elaboración de argumentos, demostración de conclusiones y presentación de los resultados finales. Ponen el acento, en definitiva, en las cualidades estéticas de la forma de (re)presentación de los procesos y de los resultados investigados. Se emplean como una forma novedosa de hacer investigación en ciencias humanas y sociales que trabajan de forma paralela y semejante a una creación artística. Surgieron en los últimos años del siglo XX en el campo de la Educación Artística y actualmente están siendo utilizadas en disciplinas como la antropología, la economía, la enfermería, la psicología y el trabajo social. (Marín Viadel y Roldán, 2012:22).

A su vez, aportan significado a los acontecimientos humanos; y pueden ofrecer algunas ventajas como: matices complejos y sutiles para analizar e interpretar las conductas humanas; o capacidad de empatía que facilitan las artes en los conflictos, diatribas y anhelos de las personas y grupos sociales en cualquier contexto. (Marín Viadel y Roldán, 2012:27)

Hace algo más de una década, Marín Viadel proponía ampliar los modelos clásicos de investigación (cualitativo-científica y cuantitativo-humanística), con una tercera, la artística. Para razonarlo adecuadamente fue subdividida en tres líneas de desarrollo, consistentes en:

La 'Investigación Basada en Imágenes' (*Image Based Research*). Las imágenes son un medio tan válido como el verbal como medio o sistema de representación del conocimiento.

La recuperación de la subjetividad (más propio de la investigación cualitativa), como

las 'narrativas personales' o la 'autoetnografía', en las que la subjetividad del investigador/a es tan lícita como en cualquier investigación clásica.

La 'Investigación basada en el Arte' (*Art Based Research*). Como un modelo de investigación adecuado para esclarecer los problemas humanos y sociales, entre ellos los educativos.

Argumentaba el autor que como resultado de la suma de las tres anteriores surgiría entonces la 'ArteInvestigación Educativa' o 'Investigación Educativa Basada en Artes Visuales'. Concluye que la creación de imágenes como actividad característica de las Artes Visuales puede ser un modelo idóneo de investigación. (Marín Viadel, 2005).

Recientemente, se recoge una lista ampliada a la que se ofrecía en las propuestas anteriores, y que responde a seis enfoques o metodologías: Cuantitativas; Cualitativas; Basadas en imágenes; Basadas en artes; A/R/Tografía; A/R/Tografía Social.(Marín Viadel y Roldán, 2017).

Evidentemente, partimos de esta última clasificación para extraer de ella aquellos métodos que nos servirán de punto de partida, como la Metodología basada en imágenes; o de horizonte futuro, siempre relacionado con el presente trabajo, como la A/R/Tografía Social. A continuación se desarrollan ambas. Primero, la 'Investigación Basada en Imágenes', como medio para 'contar' y mostrar los trabajos producidos por los alumnos/as en el período de prácticas y que se muestran a lo largo del TFM; y la segunda, la A/R/Tografía Social, se considera reseñable por ofrecer un enfoque novedoso y por su potencial ayuda como medio de generación de futuras líneas de trabajo o investigación tras la finalización del máster en curso, siguiendo el hilo del presente trabajo.

#### 4.4.1. Metodología basada en imágenes

En una metodología de investigación basada en imágenes, la contribución más importante de la misma serán dichas imágenes visuales (dibujos, fotografías, vídeos, mapas, etc.) que muestran, describen, clasifican, comparan, interpretan o explican el tema de investigación. Estas imágenes pueden ser hechas tanto por el investigador o investigadora como por las personas implicadas en la investigación. (Marín Viadel y Roldán, 2017: 36).

(El uso de las metodologías visuales se refiere tanto al hecho de investigar haciendo imágenes como al de analizar por escrito dichas imágenes).

#### 4.4.2. El enfoque de la A/R/Tografía<sup>13</sup> Social

Aquello que define la a/r/tografía es el equilibrio coherente entre las tres dimensiones que se mencionan en su definición: es una investigación en la que el investigador /a actúa indistintamente como docente y como artista. Se trata de tres dimensiones que buscan la integración; ya que en muchos casos la creación artística personal y la actividad docente de arte forman una fusión clara, que junto con una actividad investigadora a través de las metodologías de Investigación Basadas en Artes, se permite también al docente y artista, investigar sobre educación al mismo tiempo. (Marín Viadel y Roldán, 2017: 40).

En la A/r/tografía social se añade una cuarta dimensión a la anterior, sumando la dimensión social. De manera que el proyecto investigador, educativo y artístico se convertirá además en un proyecto de transformación social, que traspasa en ámbito académico, para alcanzar una integración social mayor de las personas implicadas. (Marín Viadel y Roldán, 2017: 43).

Los enfoques metodológico y artístico centran el interés en la comunidad, en la participación y en la acción para cambiar una situación; o sea, que se busca representar, comprender y explicar, cambiando el entorno social de forma cooperativa.

Lo que motiva los proyectos de A/r/tografía Social no son académicos, sino que proceden de los problemas que surgen en el contexto de las escuelas y que fuerzan el cuestionamiento del entorno social. El proyecto educativo se transforma en un proyecto social y la obra artística necesariamente es producida por el conjunto de participantes.

#### 4.5. La expresión audiovisual

En este apartado se va a hacer una breve reseña sobre la parte audiovisual de las enseñanzas de artes, como instrumento para la creatividad artística, como herramienta de reivindicación y como expresión audiovisual del pensamiento propio. Dado que el bloque de plástica como tal, está mucho más trabajado y tomado en cuenta como el todo de las enseñanzas artísticas.

La enseñanza audiovisual ha estado durante mucho tiempo a la zaga de las enseñanzas de la letra impresa, quedando algo relegada e incluso olvidada “tanto como apoyo educativo del

---

<sup>13</sup> Acróstico que en inglés significa: A de artist, R de researcher, T de teacher. (Marín Viadel y Roldán, 2017)

profesorado o como enseñanza del propio medio al alumnado de forma crítica, activa y creativa". (Mampaso, 1998: 187)

En definitiva, al igual que se enseñan otros lenguajes, es imprescindible "enseñar a los estudiantes a defenderse de y saber consumir la gran variedad de lenguajes audiovisuales existentes" (Mampaso, 1998: 188). Esto es lo que ocurre con la televisión por ejemplo, porque en los centros no se está enseñando a cómo consumirla. De ahí la necesidad de educar tanto lo visual como lo plástico, de forma integrada. De hecho una forma de emplearlas puede ser como "elemento motivador, mediante técnicas de auto observación, como es la autoscopia, donde se busca un equilibrio entre la exhibición y el miedo a verse a sí mismos, aportando una visión mucho más objetiva". (Mampaso, 1998: 190). Haciendo por ejemplo dinámicas grupales o grabaciones de lecturas dramatizadas, etc.

En un análisis más exhaustivo sobre las competencias reales que implica la comunicación audiovisual, de cómo evaluarlas eficazmente, de qué habilidades y qué actitudes es preciso haber conseguido, sería deseable garantizar que el individuo pueda interpretar y analizar desde la reflexión crítica imágenes y mensajes audiovisuales, para expresarse con cierta corrección en el ámbito comunicativo. Por lo que serían dos criterios fundamentales lo que regirían los niveles de competencia: El primero que incide en lo personal, o en el desarrollo de la reflexión crítica, dándose una interacción entre lo racional y lo emocional. Y el segundo que incide en lo operativo, o ser capaz simultáneamente de interpretar y expresarse, dándose una interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa. (Ferrés, 2006)

## **5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PLANTEADAS**

Para contextualizar el centro donde se han llevado a cabo las prácticas, comentar que el colegio Lourdes es un centro concertado, ubicado en Madrid, perteneciente a la FUHEM<sup>14</sup>, en el que se imparten clases desde infantil hasta bachillerato. Es una institución independiente de carácter laico y ecofeminista, entroncada con el sistema libre de enseñanza.

El centro está ubicado junto al metro de Casa de Campo, se trata de un barrio popular de clase media con bastante presencia de emigración, cuya integración es plena, ya que se trata

---

<sup>14</sup> Fundación del Hogar del Empleado.

de una segunda o tercera generación.

Durante el período de prácticas en dicho centro, se iba a plantear la unidad didáctica sobre 'participación social' (que ya se había planteado a nivel teórico en la asignatura de Aprendizaje y Enseñanza del Dibujo, en el curso anterior), a los dos grupos de Plástica de cuarto de la ESO. Sin embargo, también se realizó una actividad con primero de bachillerato, en la asignatura de Cultura Audiovisual, relativa a cómo abordar temas de interés para el alumnado desde la producción audiovisual, resultando los trabajos en un alto grado de introspección.

### **5.1. Propuesta didáctica para 4º de la ESO**

A continuación se describe la unidad didáctica llevada a cabo en la asignatura de Plástica de los dos grupos de 4º de la ESO donde se imparte. Cada grupo consta de 22 y 23 alumnos/as, cuyas características se recogen en el documento de prácticas.

El título de la misma se denomina 'Arte y Participación Social: EL PATIO DE MI COLE'.

En nuestro contexto contemporáneo se está viendo surgir modos de expresión plástica como mecanismos de participación social y reivindicación ciudadana (como agentes políticos implicados con nuestro entorno socio-político). Resulta esencial “dar voz” a determinados colectivos o grupos sociales, a través de otras herramientas como la imagen visual y la expresión artística. Dar protagonismo a esos colectivos es importante en una sociedad individualista y “globalizada” como la actual.

Se ubica en el Bloque 3 – fundamentos del diseño.

El grupo de 4º de la ESO consta de los siguientes alumnos/as:

4º B (+5 alumnos/as de 4ºA<sup>15</sup>): 22 alumnos/as y 4º C (+4 alumnos/as de 4ºA): 23 alumnos/as

De los cuales están diagnosticados los siguientes alumnos/as como sigue<sup>16</sup>:

F.G., TDA – 4ºB

G.E., TDHA - 4ºC

N.F., TEA - 4º

A I.M., TDA - 4ºC

P.A, TDAH – 4º

A F.C., TDHA - 4ºC

---

<sup>15</sup> Los alumnos de 4º A que tienen Plástica, se reparten entre 4ºB y 4ºC

<sup>16</sup> Por razones obvias, se preservará la confidencialidad de los datos de los alumnos por ser menores.

R.D., TDA – 4º

A A.G., TEA (P) - 4ºC

I.G., TDHA – 4º

A D.S., TDHA – 4ºC

Características especiales de los alumnos/as mencionados arriba:

En general, los casos de TDHA, TDAH O TDH no presentan rasgos en los que sea necesaria una adaptación especial de contenidos, ni tampoco en cuanto a variantes en las explicaciones. El desarrollo de sus capacidades en la asignatura de Plástica está a la altura del resto de sus compañeros. Quizá en alguno de los casos hay que estar más pendiente para que no haya distracciones y se pueda realizar la consecución de la tarea. Pero esto no es ni más ni menos notorio que para el resto de alumnos/as.

Sí es cierto que la alumna TEA de 4ºA, presenta más dificultades para entender determinadas instrucciones, pero se consigue lograr que lo comprenda perfectamente personalizando la explicación con apoyo verbal por parte de la profesora y una mayor atención a su trabajo, respondiendo a sus preguntas y dudas. En todo caso, desempeña todas las tareas de la asignatura con total normalidad, una vez que se realizan las adaptaciones mencionadas. Para el alumno TEA de 4ºC, cuyas características son bastante excepcionales, ya que es especialmente creativo y espontáneo en el desarrollo de tareas creativas. Solo a veces hay que reconducir la deriva de la actividad; pero en general, con el apoyo de una explicación verbal más extensa y explícita por parte de la profesora, encauza perfectamente la consecución de la actividad en cuestión con muy buenos resultados.

### 5.1.1. Objetivos y competencias

#### Objetivos

- Apreciar la importancia del lenguaje plástico como medio de expresión de vivencias, ideas, y reflexionar sobre la importancia de la reivindicación social.
- Interpretar y producir con autonomía mensajes, en este caso, en clave social, mediante la utilización de códigos artísticos.
- Intervenir en la mejora del entorno social propio, mediante el empleo de recursos creativos y artísticos. Esto es, entender y utilizar las herramientas expresivas para comunicar reivindicaciones o cuestiones de carácter social.
- Trabajar en equipo e integrarse de forma participativa con actitudes de respeto y solidaridad, reforzando las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.

-Fomentar la participación activa en nuestro medio o entorno como herramienta de reivindicación y acción social.

-Desarrollar un pensamiento crítico personal y respetar otros diferentes del propio.

### Competencias

Las competencias básicas que esta unidad ayuda a desarrollar son:

**-Aprender a aprender (CAA).** A raíz del ejercicio que se plantea como actuación final de la unidad didáctica, el alumno tomará conciencia de la relación de las imágenes con la sociedad de la que proceden. Además de lograr expresar de forma óptima su idea mediante estrategias visuales de imágenes que favorecerán dicha expresión, previa comprensión de las mismas, como parte de los ejemplos visionados.

**-Sociales y cívicas (CSC).** Cada estudiante podrá reconocer la diversidad cultural en que se ubica, aceptando las diferencias como parte del enriquecimiento personal que le proporciona su entorno. Así mismo, el desarrollo de las tareas y actividades de esta unidad didáctica, le ofrecerán una herramienta de reflexión sobre su realidad social para crear mensajes visuales críticos.

**-Autonomía e iniciativa personal (CAIP).** El alumno podrá implicarse en la defensa de causas sociales por medio de la expresión artística, buscando soluciones “alternativas” a las reivindicaciones convencionales, ante problemas sociales o de otro tipo.

**-Conciencia y expresiones culturales (CCEE).** En general, se fomentará el reconocimiento de las diferencias entre expresiones artísticas de distintos períodos y lugares. Se proporcionará a los estudiantes la posibilidad de asimilar las tradiciones culturales propias y ajenas, respetándolas.

Habría que añadir otras competencias también importantes, que sería pertinente considerar:

**-Competencia colaborativa.** La capacidad de desarrollar un trabajo en equipo con el aprendizaje personal no competitivo como única finalidad y con el propósito común de progreso colectivo. Sería de esperar que en un futuro cercano tenga más valor el hecho de colaborar y cooperar, que el de competir.

**-Competencia emocional.** La motivación y la sensibilidad son cruciales para comprender el arte y para transmitir emoción a través de cualquier proceso creativo. No obstante, la legislación educativa no parece orientada hacia esa idea. La capacidad de experimentar el

arte formará a personas más autónomas y competentes.

### Principios y estrategias metodológicas

Para desarrollar los distintos contenidos propuestos en esta Unidad Didáctica para los alumnos/as de 4º de la ESO, se parte de la elaboración de una acción de carácter práctico, en la que se aplicará una metodología consistente en una acción de trabajo grupal que requerirá el compromiso de todos para lograr unos objetivos y metas comunes, propiciando un aprendizaje significativo de los estudiantes.

Existirán algunas actividades relacionadas con el marco teórico para profundizar en el entendimiento de conceptos. Por otro lado, experimentación. De saber ver a saber hacer. De la observación a la experimentación.

Mientras, que el segundo bloque de actividades se basa en acercarles una herramienta o rama artística como expresión de pensamientos, reivindicaciones e ideas de carácter social.

Tomando ellos parte como actores y parte activa de dicha reivindicación, mediante un ejercicio práctico.

#### 5.1.2. Desarrollo

La propuesta didáctica se ha llevado a cabo durante tres sesiones dedicadas a cada uno de los dos grupos de 4º de la ESO, así como a los contenidos de cada una de las actividades que conforman las sesiones en que se ha impartido esta unidad didáctica. Su desarrollo se ha tenido que comprimir, respecto a la programación teórica inicial. Ya que los tiempos en que las profesoras titulares están impartiendo la asignatura priman por encima del desarrollo de la práctica didáctica. Ambos grupos de 4º de la ESO tienen la asignatura a la misma hora; por lo que para poder dar paralelamente las clases a ambos grupos, se ha tenido que dar de forma alterna, a uno los jueves y al otro los viernes, dado que solo disponen de dos horas semanales de Plástica. De ahí que, en definitiva, entre ambos, se hayan impartido 6 sesiones distribuidas en 3 semanas.

### Temporalización

Aunque la duración de una clase completa son 50', en este caso, dado que los grupos de alumnos/as tienen que desplazarse desde otro aula, la duración de la misma acaba

quedándose en 45' aproximadamente; por lo que, hasta que están totalmente colocados y en actitud de atención, ha pasado cierto tiempo. Además al tratarse de la clase de justo antes del recreo, se genera cierta ansiedad por recoger antes cuando se aproxima la hora.

Nº SESION	CURSO	HORAS LECTIVAS	DÍA	TEMA O SUBTEMA	ACTIVIDAD
1.1.	4º C y A	50 min	11/01/18	Arte social hoy / Análisis de obras	1, 2 y 3
1.2.	4º B y A	50 min	12/01/18	Arte social hoy / Análisis de obras	1, 2 y 3
2.1.	4º C y A	50 min	18/01/18	Tormenta ideas / Boceto	4
2.2.	4º B y A	50 min	19/01/18	Tormenta ideas / Boceto	4
3.1.	4º C y A	50 min	25/01/18	Puzzle / Exposición	5
3.3.	4º B y A	50 min	26/01/18	Puzzle / Exposición	5

Sesiones, contenidos y evaluación (ver Anexo 1 con la presentación de todas las sesiones)

### Sesión 1 - Presentación de la tarea

#### Actividad 1 – Arte participativo

-¿Qué es el arte participativo?. Breve explicación. 2'

-Vídeo “San Cris de Colores”. 3'

-Función del arte (entre todos, previa explicación): 5'

Se comenta que aparte de la función estética, que responde a una expresión plástica y personal del artista, tenemos una función muy potente como es la social, cuya finalidad es la de expresar ideas o inquietudes, personales o colectivas con tintes reivindicativos y de participación colectiva.

#### Actividad 2 – Análisis de obras

-Visionado y análisis colectivo de 3 imágenes: 15'

Participación en 3 grupos, tal y como están agrupadas las mesas en tres columnas, asignando los rasgos (composición/color/mensaje-significado) de forma alterna a cada uno de ellos, para que hablen de todas las cuestiones, todos los grupos.

-Explicar el ejemplo de intervención colectiva “ORGULLO DE SILOÉ” (del colectivo

Boamistura). 5'

Exposición tarea para clase siguiente (Boceto). 5'

### Actividad 3 – Arte colaborativo

-Explicación del sentido de arte sin autor. O como es este caso, el caso de una obra de arte, que pertenece tanto a quien define la idea, como a quienes la ejecutan. 5'

-Vídeo sobre Lewitt, que explica el concepto de arte colectivo, que se realiza por un conjunto de personas que recibe las instrucciones establecidas por el artista, en este caso, Sol Lewitt.

Duración 3' 30"

Para semana siguiente:

-Que cada uno traiga una idea de lema, de fondo y los colores escogidos 1'

Para hacer en casa:

-Se recomienda el visionado de las creaciones de grupos de arte colectivo contemporáneos españoles: 5'

Video BoaMistura TEDx para siguiente clase

Vídeos del programa Autobarrios de Basurama

Página de los 30 mejores artistas urbanos (se da el *link*)

### Sesión 2 – Boceto

#### Actividad 4 – Boceto de intervención individual

-Presentación de las instrucciones para realizar este trabajo individual: 5'

Se comentan de forma básica las herramientas que nos servirán de apoyo para su realización:

Encuadre, encaje y proporción (se explica cada una de las nociones básicas).

(Reparto de hojas durante la explicación)

-Acopio de ideas: 5'

Se recuperan los lemas, palabras o frases: frases cortas o palabras del día anterior. Y se escriben en la pizarra. Aunque se da libertad para que escojan una que no esté en esa lista, pero que se adecúe más a sus propios pensamientos e inquietudes.

Elección de fondo: composición y formas geométricas u orgánicas escogidas. Cada uno lo escoge libremente.

Muestra de color: combinación de 2 a 4 colores como mínimo. Al menos se pide que

escriban la paleta de colores que se imaginan.

-Desarrollo de la actividad individualmente: 30'

El desarrollo de esta tarea se puede complementar con la ayuda mutua de la pareja habitual de trabajo. (Se pueden indicar cosas por escrito, detrás del papel, etc., para explicar la idea completa).

-Exposición conjunta: 10'

Los alumnos/as cuentan a los demás compañeros qué querían transmitir con la idea en cuestión, qué representan los elementos dispuestos en el boceto y expresan aquellos aspectos que no han podido plasmar en el boceto.

### Sesión 3 – Puzzle colectivo

#### Actividad 5 – Creación de intervención colectiva

(Previamente, la profesora en prácticas trae confeccionado un sistema de instrucciones de la composición de lo que será la obra colectiva, que representa la división de la posible intervención en el suelo del patio).

-Sortear el número de las piezas del *puzzle* entre los alumnos/as, en el que se dan instrucciones de qué hacer en el papel, que se les da ya cortado y numerado. (Instrucciones: tamaño de letra, tipo de fondo, grupo de combinación de colores). 5'

-Desarrollo de la actividad 40'

-Disposición del conjunto 5'

Se tratará de componer el *puzzle* de la intervención conjunta de los dos grupos de 4º de la ESO que tienen la asignatura de Plástica, con la finalidad común de realizar un solo 'tapiz' colectivo de las dos clases. De ahí lo de trabajar cooperativamente con finalidades comunes.

#### 5.1.3. Trabajos resultantes

##### Premisas para iniciar los trabajos

-No se habla negativamente, ni se descalifica ningún trabajo

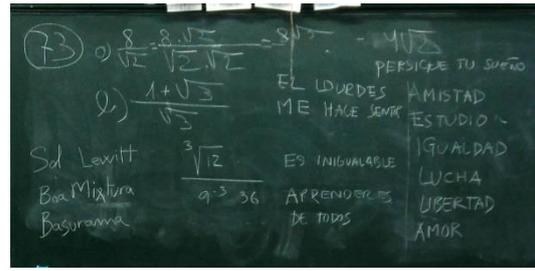
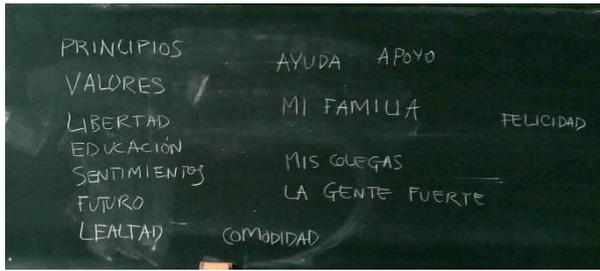
-No hay juicio, positivo o negativo hacia los trabajos: ningún trabajo es malo o bueno *a priori*

-La actividad se apoya en el trabajo colaborativo y en el aprendizaje basado en problemas

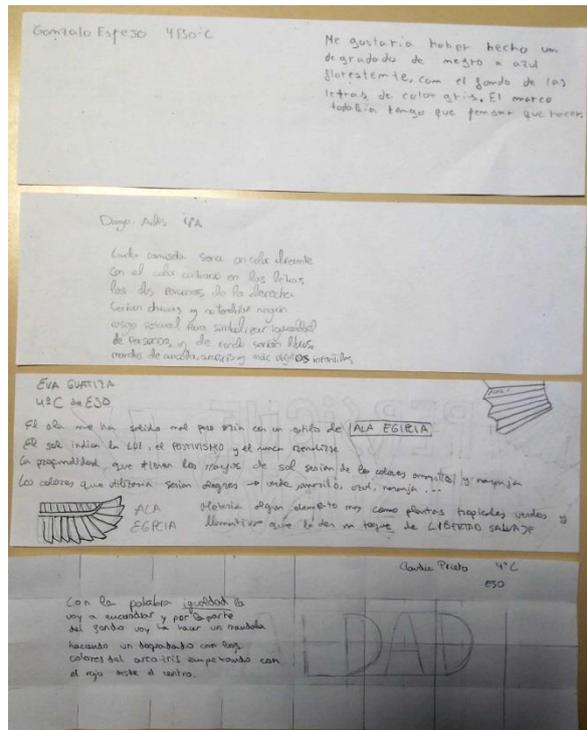
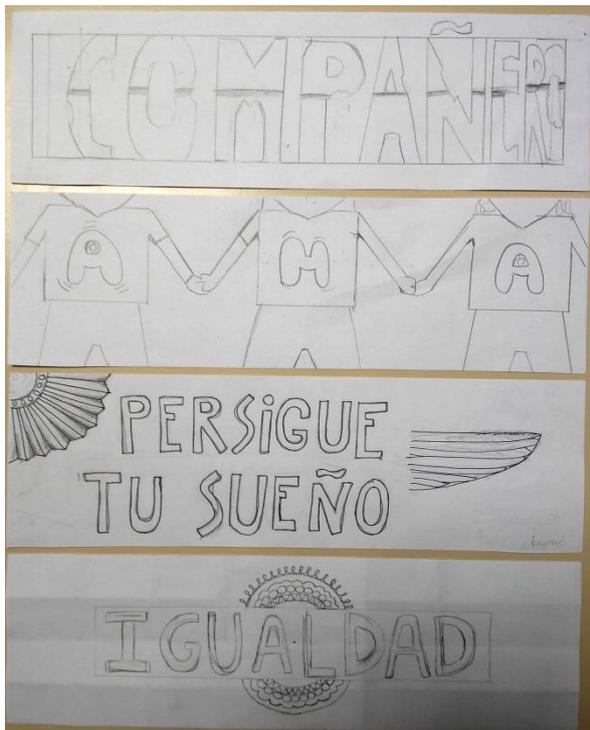
- Para los grupos, dúos o tríos, se mantienen los que ya existen habitualmente en cada aula
- El docente hace la labor de guía desde una posición de acompañamiento y respeto
- La actividad colectiva ha de lograr una finalidad común al final de su desarrollo
- En las exposiciones conjuntas, al final de cada tarea, se es libre de expresar las ideas sin cortapisas ni censuras, así como abstenerse de ello
- Se ofrecen varios ejemplos de los que partir para la última actividad (y así evitar la ansiedad del papel en blanco o de no saber por dónde empezar), aunque se da libertad para inventar o usar otro tipo fondo como modelo.

### Recorrido visual por el proceso creativo

A continuación se hace un recorrido 'visual', con un orden concreto, que permite observar el proceso creativo de cada sesión, a lo largo de las diferentes actividades llevadas a cabo, sin necesidad de hacer una explicación verbal al respecto. (Fotos realizadas por la autora).



Tormenta de ideas (al final de la sesión 1)



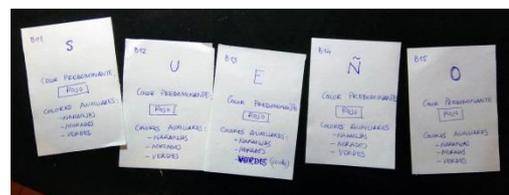
Ejemplos de 'bocetos' -anverso y reverso- (sesión 2)

Puzzle (sesión 3)

Instrucciones comunes previas



Instrucciones individuales



Desarrollo de la tarea *puzzle*



*Se da un 'efecto contagio' entre el alumnado en el uso de unos determinados 'motivos de fondo'...*







Puesta en común final de los dos grupos de forma colectiva



(Todas las fotos han sido realizadas por la autora, no mostrando la identidad del alumnado)

#### 5.1.4. Evaluación

Continua	10%
A. Actitud y asistencia 10%	
1. Actitud 5%	
Asistencia 5%	
Sumativa	80%
B. Preguntas debate 10% ANÁLISIS	
2. Iniciativa para intervenir 5%	
3. Participación cuando se pregunta 5%	
C. Trabajo individual 30 % BOCETO	
4. Originalidad y creatividad 10%	
5. Expresión clara de ideas 10% (puede ser en texto, croquis, esquemas, etc.)	
6. Uso de las herramientas de encaje, composición y proporción. 10%	
D. Trabajo coordinado colaborativo 40 % PUZZLE	
7. Cumplimiento de las instrucciones dadas 10%	
8. Limpieza y organización de la lámina 10%	
9. Grado de acabado de la tarea (técnica dibujo y color) 20%	
Formativa	10%
E. Exposición conjunta	10% FINAL

### 5.1.5. Reflexiones finales

#### De impartir clases

La experiencia de impartir esta UD en 4º de la ESO, que está más vinculado con la obligatoriedad de los alumnos/as a estar escolarizados, y por tanto, con una visión de la asignatura de Plástica como una a la que se va a 'no hacer nada'.

En cualquier caso, y a pesar de que muchos de los alumnos/as de 4º de la ESO puedan ver la asignatura como una 'maría' a la que se va a pasar el rato, se ha conseguido con el conjunto de actividades planteadas, exista el compromiso y el vínculo con el proyecto a través del 'aprendizaje basado en problemas', mediante un trabajo inclusivo, que deriva en una acción conjunta colaborativa. De ahí que, al tratarse de un proyecto sobre una parte del colegio que ellos pueden ver e imaginarse, existiese una mayor motivación y muchas ganas de ver el resultado final. Si bien es cierto que han echado en falta el hecho de poder desarrollarlo en una sesión más para poder acabar la actividad con más holgura, también se aprecia por parte de las profesoras que el hecho de trabajar en actividades cortas como las planteadas aquí, ha hecho que se trabaje con mayor grado de concentración, y sin dejar 'para mañana' la tarea. No obstante, habría sido muy positivo poder tener una sesión más extensa (de al menos dos clases seguidas juntas) para hacer una intervención en el propio patio, con tizas, para recrear lo que cada uno había hecho en su 'pieza' del *puzzle*.

#### Valoración por parte de los alumnos/as

Desgraciadamente ha faltado tiempo para pasar una encuesta y así obtener una valoración de los alumnos/as. Pero de forma informal durante el desarrollo de la última sesión, se comentó que este tipo de actividades 'basadas en problemas' les hace implicarse muchísimo más, y por tanto, lograr una consecución mayor en el ejercicio. Dando lugar a resultados muy satisfactorios en sesiones cortas pero muy efectivas, ya que se trabaja intensamente toda la hora, puesto que solo cuenta con esa sesión para desarrollar su idea y transmitirla.

En todo caso, tanto por el grado de concentración adquirido y logrado por los alumnos/as, en el desarrollo de las sesiones, como en los resultados alcanzados, el nivel de consecución y de acabado de las tareas planteadas, se ha valorado muy positivamente por ellos.

### Diseño universal de las sesiones

En cuanto a las adaptaciones y atención a la diversidad llevada a cabo, es cierto, que por el tipo de actividades planteadas y porque ninguna entrañaba un impedimento en sí misma para ninguno de los estudiantes con TDAH o TEA, se han planteado del mismo modo en que se ha observado previamente de cómo lo hacían las profesoras titulares de Plástica. Esto es, mediante una atención y una explicación más pendiente del chico/a en cuestión, asegurándose de que entendía correctamente las instrucciones y no encontrara dificultades en el desarrollo. Así mismo, se ha recurrido a las unidades de trabajo de dos y de tres alumnos/as/as, que tan bien resultan en estos casos; ya que son los propios compañeros los que mejor ejercen la integración e inclusión del alumno/a en el grupo, porque le conocen y porque vienen trabajando juntos todo el curso.

La unidad didáctica que se ha propuesto para 4º de la ESO se adecua al DUA (diseño universal para el aprendizaje) por varios motivos: plantea un aprendizaje escalonado, que va asentando conocimientos antes de introducir nuevos elementos; es abierto en su respuesta, no hay una solución correcta, todas las respuestas o propuestas son válidas y lo importante es lo que se aprende en el proceso; y por último, la comunicación profesor-alumno (en ambos sentidos) puede producirse por varios canales de comunicación - la explicación oral, la visualización, y la manipulación (tacto), además de la transmisión por medio del movimiento y gestos en el caso de utilizar el recurso de refuerzo basado en la teatralización del mensaje que los grupos quieren plasmar en su boceto o puzzle final de intervención-. Estos tres elementos facilitan la participación y comprensión por parte de todos los alumnos/as independientemente de las características particulares de cada uno de ellos, y es también más eficaz para fijar los conceptos.

Por otro lado, la propuesta se basa en la experimentación y se pretende que la teoría sobre los elementos de una intervención colectiva surjan a raíz de esa experimentación (obviamente, se cuenta con inducir y guiar la reflexión de manera sutil), pues se cree que es mucho más eficaz para alcanzar el aprendizaje por parte del alumno.

Se concibe la evaluación de la unidad como una combinación de evaluación continua y formativa, y de evaluación final. A lo largo de ella se tienen múltiples oportunidades para valorar y guiar el proceso de aprendizaje -en concreto en todas las actividades prácticas de creación de bocetos, ya que la profesora irá pasando por los grupos y comentará los

resultados que vayan apareciendo.

### Auto-evaluación

Para el desarrollo de la propuesta didáctica no se ha tenido la libertad de escoger tantas sesiones como hubiera sido deseable. Pero lo es cierto, que en el fondo ha sido un gran logro poder explorar y aprovechar un entorno educativo como el de este centro para proponer actividades de este tipo, como la planteada en 4º de la ESO. Actividades en las que se desdibujan las fronteras entre la educación formal y no formal, y en todo caso reconducir los parámetros establecidos en el currículo a través de un proyecto que podría ser incluso anual o de larga duración.

Evidentemente, no habría reflexión final válida sin una auto-evaluación lo más honesta posible. Por lo que sería importante pensar en los cambios que podrían hacerse de cara a futuras mejoras en la actividad docente.

En particular, hubiese sido deseable poderles pasar una rúbrica de evaluación al principio y que los alumnos/as la vieran para entender cómo se iba a realizar la evaluación, e incluso haber intentado que ellos mismos hagan una auto-evaluación. Quizá la falta de sesiones haya dado lugar a dejar algunos aspectos para el final y que no hay sido posible llevar a cabo de la teoría a la práctica.

Finalmente, habría sido un buen cierre, poder realizar de nuevo una reflexión sobre el sentido de auto pertenencia de arte (LeWitt, 2007) y de su potencia como herramienta social. En un futuro sería ideal poder reiterarlo en la reflexión final junto a los alumnos.

*En cualquier caso, y tras haber casi finalizado la redacción el presente TFM, la autora del mismo considera que si volviera a plantear la UD de 4º de la ESO en un futuro como docente, sin duda haría un esfuerzo por visibilizar a las mujeres y colectivos femeninos de artistas que podrían servir como ejemplos para la impartición de dicha UD.*

## **5.2. Propuesta didáctica para 1º de Bachillerato**

### Descripción

Como parte del mismo tema, 'arte y participación social', se trae el tema a la asignatura de

Cultura Audiovisual<sup>17</sup>, como medio de expresión audiovisual, cuya finalidad, también, es la de reivindicar o dar voz a una inquietud personal de cada uno de los alumnos/as. La elección del formato parte de un fenómeno *youtuber*, muy popular entre la generación de adolescentes y jóvenes actuales.

El título de la misma se denomina 'Arte y Participación Social: AUTOSCOPIA'.  
Se ubica entre Bloque 3 – la imagen en movimiento y su capacidad expresiva.

Bloque 4 – narrativa audiovisual.

### Alumnado

Mientras que el grupo de Bachillerato se compone de:

1º bachillerato E – 24 alumnos/as y 1º bachillerato D - 24 alumnos/as

En este caso, en bachillerato no hay ningún caso con características especiales.

#### 5.2.1. Objetivo y competencias

##### Objetivo

La actividad persigue como objetivo fundamental el desarrollo de la creatividad y el uso del lenguaje audiovisual para representar emociones, sentimientos y conceptos así como para realizar una auto exploración objetiva de sí mismos.

##### Competencias

**Comunicación lingüística.** Se fomenta la expresión personal mediante participación activa, integrando el lenguaje audiovisual y plástico con el oral.

**Competencia digital.** Como el propio lenguaje audiovisual se fundamenta en las tecnologías digitales, se hace necesario conocerlas y comprender el entorno digital y audiovisual.

No obstante, se echa en falta la 'Competencia audiovisual' como tal, que debería constar de la capacidad para interpretar y analizar desde la reflexión crítica imágenes y mensajes audiovisuales, y poder expresarse con cierta corrección en el ámbito comunicativo.

**Aprender a aprender.** Se potencia una actitud creativa para la resolución de distintas tareas, así como la investigación, la utilización de recursos y el pensamiento propio.

---

<sup>17</sup> Asignatura ubicada dentro del grupo de 'troncales de opción' del bachillerato de Artes.

**Competencias sociales y cívicas.** Se favorece la reflexión individual (y grupal) sobre el interés que transmite el trabajo como forma de concienciación a quienes lo visionen.

**Conciencia y expresiones culturales.** El fenómeno *youtuber* es muy popular, sobre todo entre los más jóvenes, por el poder de influencia que puede tener en multitud de personas. Es por ello necesario abordar el tema en el aula desde una perspectiva a la que no están acostumbrados los adolescentes, desde la introspección. El vídeo debería verse no solo como un objeto de consumo, sino como un medio de expresión artística con fines culturales.

### 5.2.2. Desarrollo

Todo el planteamiento didáctico propuesto se desarrolla en una sola sesión, que tiene lugar en dos grupos diferentes de primero de bachillerato. Se tomarán 10' de otra clase con la profesora titular, para hacer la puesta en común y exponer las impresiones sobre la tarea.

#### Temporalización

Al igual que ocurría en 4º de la ESO, la duración de una clase completa son 50', pero en el caso que nos ocupa, dado que los grupos de alumnos/as tienen que desplazarse desde otro aula, la duración de la misma acaba quedándose en 45' aproximadamente.

Nº SESION	CURSO	DÍA	HORAS LECTIVAS	TEMA O SUBTEMA	ACTIVIDAD
4.1.	1ºE	11/01/18	50 min	Romper el hielo en grupo / Plano secuencia/ Planteamiento 'autoscopia' / Visionado vídeo ejemplo	1, 2, 3 y 4
4.2.	1ºD	17/01/18	50 min	Romper el hielo en grupo / Plano secuencia/ Planteamiento 'autoscopia' / Visionado vídeo ejemplo	1, 2, 3 y 4

#### Sesión única

Actividad 1 - Realización de dinámica grupal - 20'

Se realiza una dinámica grupal consistente en el uso de la cámara sobre trípode, mientras graba en plano medio a cada uno de los alumnos/as, mientras usan una serie de elementos escogidos por la profesora. Se disponen un total de 4 objetos, y cada alumno tiene que tener el objeto durante al menos 2" tratando de hacer un uso 'diferente' al habitual del mismo.

La finalidad de este ejercicio colectivo es el de 'romper el hielo', y vencer el miedo a verse en

movimiento tras la cámara, además de que por el hecho de ser una actividad 'lúdica', en la que se hace un poco el ridículo, se refuerza este propósito de vencer el sentido del ridículo ante la auto-imagen y ante la mirada de sus propios compañeros, que generalmente es más benevolente que la mirada propia.

Tras la grabación del mismo, que tendrá una duración aproximada de 5', se procede a su visionado en común y se habla de cómo se han sentido, y se intenta hacer una valoración positiva de la experiencia como medio para vencer el miedo escénico a la cámara y a sentirse ridículo.

#### Actividad 2 – Plano secuencia. 5'

Al hilo de esta actividad, se hablará del 'plano secuencia', se explica en qué consiste, y de qué tipo de se puede hacer, en función de cómo se mueve la cámara: *traveling*, *steadycam*, grúa, etc. Posteriormente se visiona el vídeo de cómo se hizo uno de los planos secuencia de la película 'El milagro de Hugo', de Martin Scorsese (2010), en el que puede verse el *making of*, junto al plano de la película en sí. Lo cual resulta muy visual y didáctico.



Fotograma extraído del vídeo sobre cómo se hizo el plano secuencia de 'El milagro de Hugo' (Fuente: Vimeo)

#### Actividad 3 – Autoscopia. 10'

Planteamiento de la tarea para realizar en casa, evaluable, pero voluntaria. Se plantea en qué consiste esta actividad para hacer en casa y entregarla vía web.

Se trata de explorar la autoscopia a través del artevideo (arteterapia), para vencer ese miedo escénico a vernos hablar a nosotros mismos; en cierto modo, con la finalidad de intentar 'aceptarnos' cuando esa vergüenza a vernos los gestos, escucharnos la propia voz nos invade.

Sobre todo pensando en los chicos y chicas a los que daremos clase en un futuro, siendo este un formato posible de auto exploración.

En este caso se admite la 'no acción' como una posibilidad para ser analizada y explorada en una sesión final de puesta en común.

Además se constata que es una herramienta muy útil para desarrollar el pensamiento crítico, por ser un medio de expresión muy eficaz para reivindicar determinadas cuestiones que impliquen nuestra participación social, ya que con un carácter más intimista están la persona y la cámara, sin cortapisas para decir o cuestionar lo que sea.

Actividad 4 – Ejemplo vídeo. 10'

Para finalizar la sesión se hace un visionado conjunto del vídeo de Alicia Ródenas (2017), para darles una idea del tipo de trabajo que se les está plateando a ellos.

### 5.2.3. Trabajos resultantes

#### Premisas para iniciar la sesión

- La primera actividad se apoya en el trabajo colaborativo
- No se habla negativamente, ni se descalifica a nadie cuando aparece en el vídeo grupal
- No hay juicio, positivo o negativo hacia nadie
- La segunda actividad será confidencial, dado el grado de intimidad e introspección
- El docente hace la labor de guía desde una posición de acompañamiento y respeto
- No hay trabajos suspensos, por lo que se admite la no acción, que será discutida al final

#### Recorrido por el proceso creativo

A continuación se hace un recorrido 'visual' por las dinámicas grupales y trabajos individuales llevados a cabo por el alumnado. Dado que se trata de audiovisuales, se ha procedido a extractar algunos fotogramas en los que además no se desvela la identidad del alumno/a en cuestión, para preservar su voluntad de no difundirla. El marcado carácter intimista e introspectivo de los trabajos individuales realizados hace necesario que a veces se 'recorte' el fotograma por las razones expuestas; y solo se pondrá el título del trabajo o tema sobre el que va el trabajo para identificarlos.

## Dinámica grupal ('romper el hielo')

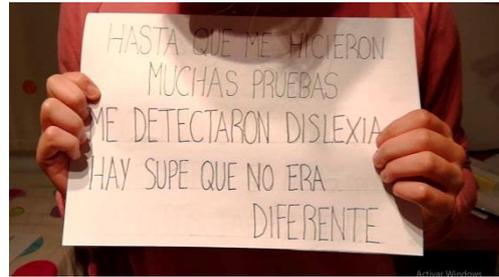


*Consiste en realizar una secuencia continua en que los alumnos/as van cogiendo diversos objetos y se los van pasando, mientras tratan de 'inventar' un nuevo uso con el mismo, cuando les toca su turno y son grabados por la cámara. Esta se coloca al centro, manteniendo un plano medio y gira para captar la acción de cada uno de los alumnos/as/as. El cometido es poder verse en la imagen en movimiento de una forma objetiva y sin juicio.*

Trabajos individuales (autoscopia)



*amor propio*



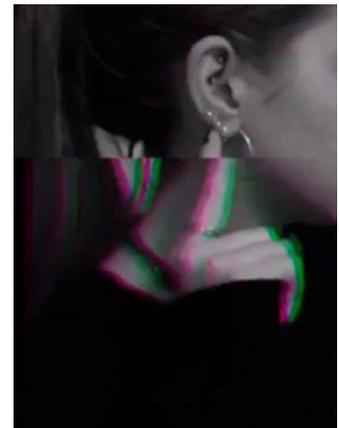
*dislexia*



*maquillaje unisex*



*insomnio*



*piercings*

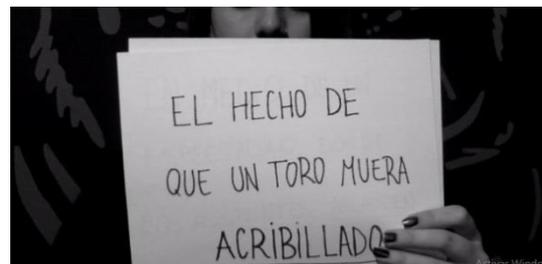


*poema*

*adopta un animal*



*¿arte?*



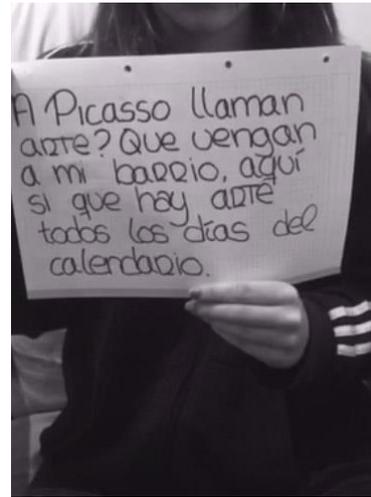
*prevenir accidentes de tráfico*



*adopciones internacionales*



*arte urbano*



*depresión*



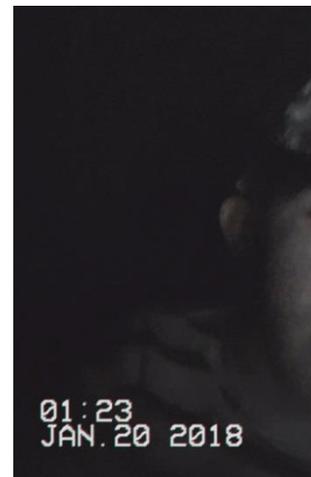
*consumo responsable*



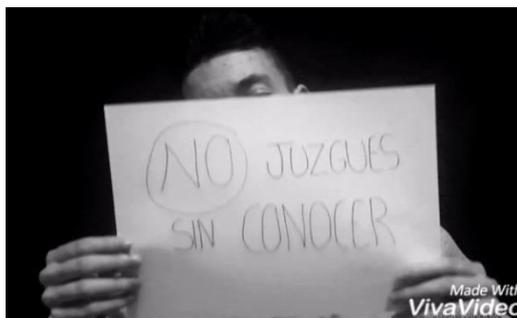
*fomento de la lectura*



*esta vaina*



*prejuicios*



*redes sociales*



*skins pieles*



#### 5.2.4. Evaluación

Continua	30%
A. Actitud y asistencia	
1. a. Actitud 5%	
b. Asistencia 5%	
c. Autoevaluación individual 10%	
Autoevaluación de grupo 10%	
Sumativa	70%
B. Trabajo de grupo 30 %	
2.Participación activa 10%	
3.Creatividad e inventiva 5%	
4.Entender conceptos técnicos 10%	
5.Identificación de lo que se siente en el desarrollo de la actividad 5%	
C. Trabajo individual 40 %	
6.Organización del mensaje en positivo 10%	
7.Destreza comunicativa 10%	
8.Manejo técnico (plano, cámara, sonido...) 20%	
Formativa	10%
E. Exposición conjunta	10% FINAL

### 5.2.5. Reflexión final

La aproximación real de la efectividad de esta metodología en el ámbito escolar, no ha podido ser demostrada empíricamente con entrevistas o autoevaluación de los alumnos/as, sino desde el análisis de los resultados obtenidos en la observación de los trabajos propuestos en ambas aplicaciones didácticas, y de una pequeña sesión de puesta en común (durante el principio de otra clase con la profesora titular), en que se hizo una valoración final de emociones, valores y sensaciones que habían surgido por realizar esta tarea, e incluso, lo que pudieran aportar quienes se abstuvieron de hacerla.

Añadir que la mayoría de quienes participaron en esta actividad realizando un vídeo pidieron expresamente no hacer siquiera un visionado común ante el resto de sus compañeros. Se supone que el alto grado de introspección y de intimidad con que han sido realizados, hace difícil su puesta en común.

En todo caso, puede decirse que ha sido muy positivo ver la actitud proactiva y centrada del alumnado ante las actividades, los resultados obtenidos a pesar de la brevedad del tiempo en que se han desarrollado y el alto grado de compromiso en los trabajos realizados.

## 6. CONCLUSIONES

1. La educación artística debe ser transversal a todas las materias del currículo, y a su vez, debe ser aplicada de forma constante y continuada a lo largo de todos los cursos y niveles.
2. Es una herramienta crucial para realizar un cambio en la enseñanza tradicional de forma progresiva, para introducir la didáctica crítica-radical y la transversalidad de género, con la finalidad de lograr la autonomía de acción y de pensamiento propios entre el alumnado.
3. De forma general, se debería tomar en cuenta trabajar los temas perennes y universales que conciernen al ser humano de forma permanente, además de y a la vez que se trabajan los conocimientos instrumentales.
4. De forma particular, se hace necesario contemplar otras competencias igualmente importantes, como la 'competencia colaborativa' y la 'competencia emocional', para introducirlos en los contenidos curriculares. *(Así mismo, en otro orden de cosas, sería oportuno definir con mayor precisión la 'competencia audiovisual')*.
5. En definitiva, se considera impostergable hacer una revisión y ampliación de la idoneidad y aplicación de las enseñanzas artísticas, así como de todas las investigaciones y aplicaciones innovadoras que se están realizando relacionadas con lo aquí expuesto, para generar un foro de intercambio y aplicación de buenas prácticas y de saberes al respecto, como recurso común a la comunidad educativa.

## **7. POSIBILIDADES DE DESARROLLO FUTURO (PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA UN DESARROLLO FUTURO)**

### **GENERALES**

-Introducir la finalidad última de la educación, el pensamiento crítico y el autoconocimiento, en los sistemas educativos actuales a través de su correcto tratamiento y su adecuada inclusión en los currículos.

-Fomentar las experiencias e investigaciones aplicadas tanto al aula, como en la formación del profesorado sobre temas concernientes al feminismo, el ecofeminismo y la transversal de género.

### **ESPECÍFICAS**

-Aplicar algunos elementos clave de las metodologías provenientes del arteterapia y la mediación artística para emplearlos en las asignaturas de artes, generando una base de datos o banco de buenas prácticas educativas mediante las artes.

-Implantar aplicaciones didácticas concretas en el aula, a través del arte, tanto para las enseñanzas artística y como para todas las demás asignaturas. Propiciar la retroalimentación docencia-investigación para una mayor aplicabilidad de aquello que se investiga, con la colaboración de toda la comunidad educativa: familias, alumnado, docentes, investigadores, artistas...

-Tomar en cuenta metodologías de investigación novedosas como la A/R/Tografía Social para investigaciones sobre enseñanzas artísticas con carácter social, como herramientas innovadoras que puedan hacer aportaciones diferentes a la investigación educativa.

-Aumentar las investigaciones apoyadas en el lenguaje audiovisual, como herramienta expresiva y de comunicación. Para ello pueden estar apoyadas en las metodologías de investigación basadas en artes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística* (Vol. 22). Grupo Planeta (GBS).

Abad Molina, J. (2011). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. *Recursos online. Recuperado el, 12(02), 2011.*

Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 1, 19-25.*

de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado. Disponible en: [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php).*

Ferrés, J. (2006). La competencia en Comunicación Audiovisual: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, 7.*

Flecha, R., & Villarejo, B. B. (2015). Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista internacional de educación para la justicia social, 4(2).*

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación?: el arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación, (1), 5-12.*

Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. *Diálogos, siteal, OEI, UNESCO, SITEAL.*

Gimeno J. (1989), La cultura de la enseñanza obligatoria. En Gimeno y Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 106-207). Madrid: Morata.

Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intringulis, 6, 33-47.*

Herrán Gascón, A. de la (2017). Para una Pedagogía radical e inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 6(7), 24-32.

Herrán Gascón, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Hoja de Ruta para La Educación Artística (2006). En Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa (pp. 6-9).

Kaplan, C., & Ferrero, F. (2002). La "Marca de Caín" o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 15-25.

Klein, J. P., & Bassols, M. (2008). *Arteterapia: la creación como proceso de transformación*. Octaedro.

Klein, J. P. (2006). *Arteterapia: una introducción*. Octaedro.

Luke, C., & Gore, J. (2014). *Feminisms and critical pedagogy*. Routledge.

Mampaso Martínez, A. (1998). El vídeo como instrumento para la creatividad y la expresión audiovisual. *Tendencias pedagógicas*, (1), 187-191.

Marín Viadel, R. (2005). La " investigación educativa basada en las artes visuales" o " arteinvestigación educativa". *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Universidad de Granada.

Marín Viadel, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 211-230.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285.

Marín Viadel , R. & Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.

Marín Viadel , R. & Roldán, J. (2017). Ideas visuales: investigación basada en artes e investigación artística. Universidad de Granada.

Martínez Martín, I., & Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20).

Mclaren, P. (1998). El surgimiento de la pedagogía crítica. MCLAREN, P. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI.

McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (No. 37.013). Graó.

Monarca, H. A. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, 34 (135), 164-176.

Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2010, num. 52/2.

Morales, M. M. (2016). Tejiendo espacios. Intervenciones artísticas como investigación educativa. *Tercio Creciente*, 3(1).

Moreno Pabón, C. (2016). MeTaEducArte; educando desde el arte para la justicia social. *Opción*, 32(10).

Ortega Valencia, P. (2011). La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.

Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. Javier Goikoetxea y Juan García Peña (Coords.). *Ensayos de Pedagogía Crítica*, pp. 45-65.

Santos Guerra, M. Á. (2002). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Universidad de Málaga.

Saura Pérez, Á. (2015). Arte, educación y justicia social. *Opción*, 31(6).

#### WEBGRAFIA

Robinson, Ken. (2010). "Cambio de paradigmas en la educación".  
<https://www.youtube.com/watch?v=brJNOKZGaLE> (Visitado el 30 de noviembre de 2016)

Instalaciones y reivindicaciones -Basurama  
<http://basurama.org/>

Arte y participación social -BoaMistura  
<http://www.boamistura.com/>

Boamistura. (2013). Vídeo de la acción realizada en el barrio de San Cristóbal.  
<https://vimeo.com/68054260> (Visitado en enero de 2017)

LeWitt, Sol. (2007). "Sol Lewitt and Instruction-based Art", Arte efímero y colectivo.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Y0wkXHD0dql> (Visitado en enero de 2018)  
<https://vimeo.com/38646875> (Visitado en enero de 2018)  
[https://www.publicartfund.org/view/exhibitions/5639\\_sol\\_lewitt\\_structures\\_1965-2006](https://www.publicartfund.org/view/exhibitions/5639_sol_lewitt_structures_1965-2006)

Ródenas Sánchez, A. (2017). "Es Ahora o nunca". Corto presentado a concurso en la categoría "Cortos en Lengua No Inglesa - Español" en el 7º Short Movies Festival del IES Diego de Siloé de Albacete / Autora del texto original, Ro de la Torre.  
<https://www.youtube.com/watch?v=IX---4oLr2U> (Visitado en mayo de 2017)

Scorsese, M. (2010). Vídeo del cómo se hizo el plano secuencia del "Milagro de Hugo".  
<https://vimeo.com/69556288> (Visitado en enero de 2018)

## **ANEXOS**

**ANEXO 1. PRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS SESIONES PARA 4º ESO**

**ANEXO 2. TRABAJOS DE LOS ALUMNOS/AS ESCANEADOS DEL BOCETO. 4º ESO**

(Solo se incluye en el CD)

**ANEXO 3. TRABAJOS DE LOS ALUMNOS/AS ESCANEADOS DEL *PUZZLE*. 4º ESO**

(Solo se incluye en el CD)



BARRIO SAN CRISTÓBAL  
Basurama & Boamistura

**PRESENTACIÓN DE LAS 3 SESIONES  
"ARTE Y PARTICIPACIÓN SOCIAL"**

¿FUNCIÓN DEL ARTE?

¿FUNCIÓN DEL ARTE?

MEDIO DE EXPRESIÓN

ESTÉTICA

**SOCIAL**

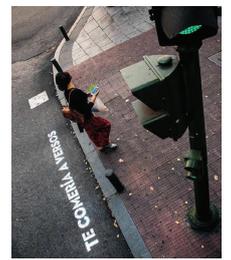
<http://basurama.org/proyecto/autobarrios-san cristobal/>

**HERRAMIENTAS**

COMPOSICIÓN

COLOR

TEXTO



**HERRAMIENTAS**

COMPOSICIÓN

COLOR

TEXTO

Geometría

Significado

Mensaje



SIGNIFICADO DEL COLOR ≠ TEORÍA DEL COLOR

BLANCO	Pureza, inocencia, optimismo, frescura, limpieza, simplicidad
ROJO	Fortaleza, pasión, determinación, deseo, amor, fuerza, valor, impulsividad
NARANJA	Caldes, entusiasmo, creatividad, énfasis, ánimo
AMARILLO	Energía, felicidad, diversión, espontaneidad, alegría, innovación
VERDE	Naturalidad, esperanza, equilibrio, crecimiento, estabilidad, celos
AZUL	Libertad, verdad, armonía, fidelidad, progreso, seriedad, lealtad
PÚRPURA	Serenidad, mística, romántico, elegante, sensual, ecléctico
ROSA	Dulzura, delicadeza, exquisición, sentimientos de gratitud, amistad
GRIS	Paz, tenacidad
NEGRO	Silencio, sabriedad, poder, formalidad, misterio



EMOCIONES

TÉCNICA

GUÍA ÚTIL PARA COMBINAR COLORES:

<https://genial.guru/creacion-hogar/super-guia-para-combinar-colores-132905/>

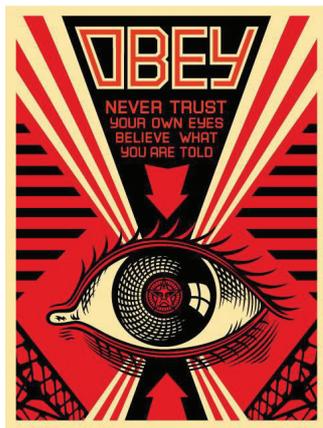
# ACTIVIDAD 1 - ANÁLISIS DE IMÁGENES

¿...?

(a través de preguntas dirigidas a los alumnos, en grupos alternos)



“La cuña roja”o “Golpead a los blancos con la cuña roja”. El Lissitzky. 1920



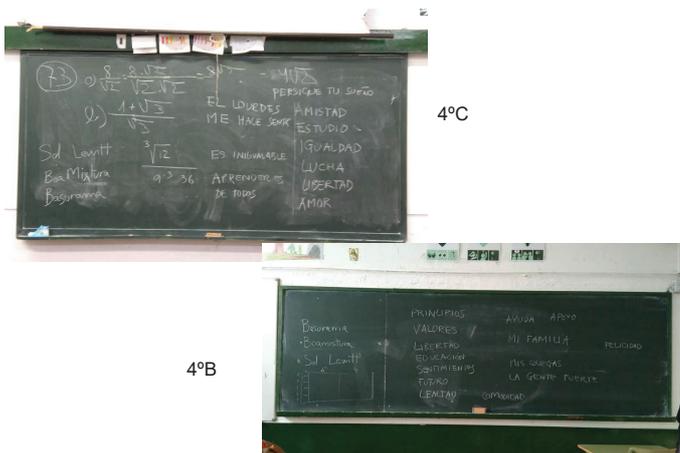
“OBEY” - Frank Shepard Fairey. (2000 – 2008?)

Enlace video:  
<https://sivargoinurban.wordpress.com/2012/01/29/shepard-fairey-obey/>



“Stop Wars”. Banksy.

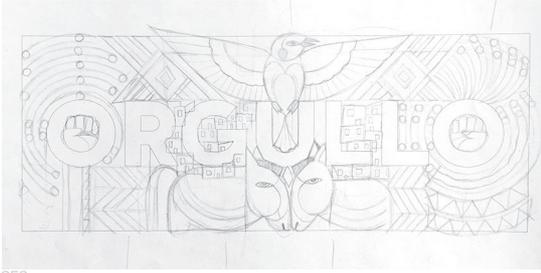
## LEMAS RESULTANTES DEL "BRAINSTORMING", AL FINAL DE LA SESIÓN 1



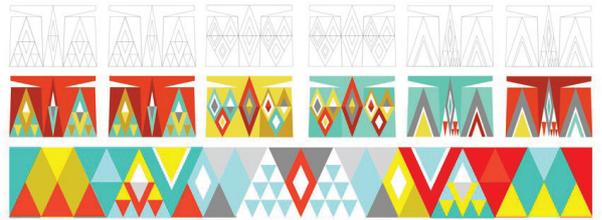
“El Patio de mi Cole”

EJEMPLO DE CREACIÓN COLECTIVA

“El orgullo de Siloé” - BoaMistura. Cali (Colombia), 2016.



ENLACES:  
<http://www.boamistura.com/#/projects> <http://basurama.org/proyectos/https://www.wikiart.org/es/sol-lewitt>  
<https://matadornetwork.com/es/30-artistas-urbanos-mas-impressionantes-de-la-decada/Charla TEDx - Boamistura>  
<https://www.youtube.com/watch?v=gKRNlXghU94>



EJEMPLO DE CREACIÓN COLECTIVA (MADRID)  
 “San Cris de Colores”. Basurama & BoaMistura

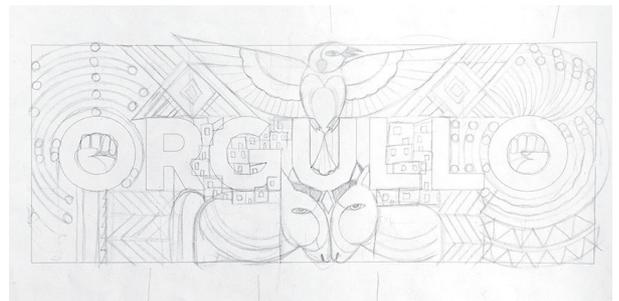
ENLACE:  
<http://basurama.org/proyecto/autobarrios-sancristobal/>



“San Cris de Colores”.  
 Basurama & BoaMistura

HERRAMIENTAS

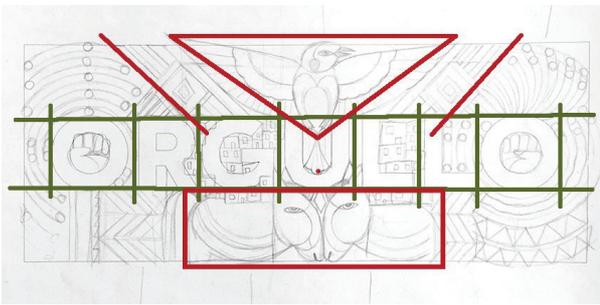
ENCAJE PROPORCIÓN COMPOSICIÓN



(Estas herramientas servirán de guía para evaluar sus trabajos también).

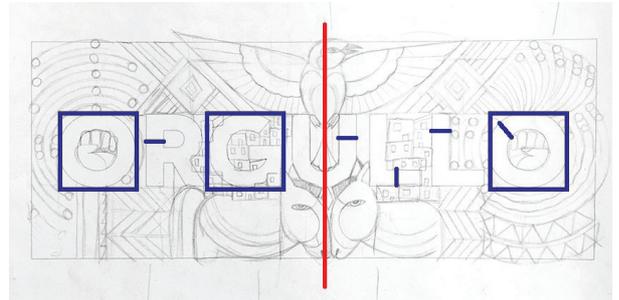
### HERRAMIENTAS

ENCAJE PROPORCIÓN COMPOSICIÓN



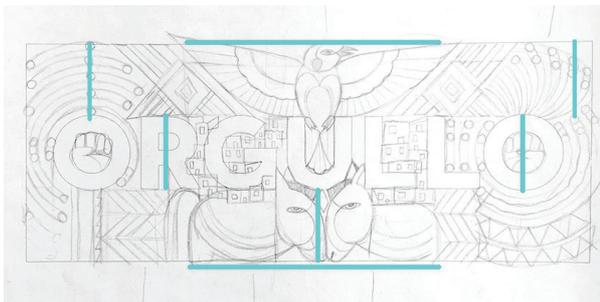
### HERRAMIENTAS

ENCAJE PROPORCIÓN COMPOSICIÓN



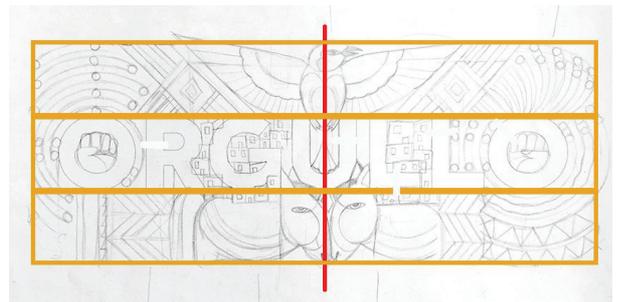
### HERRAMIENTAS

ENCAJE PROPORCIÓN COMPOSICIÓN



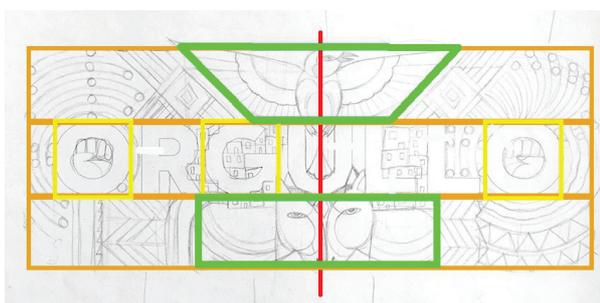
### HERRAMIENTAS

ENCAJE PROPORCIÓN COMPOSICIÓN

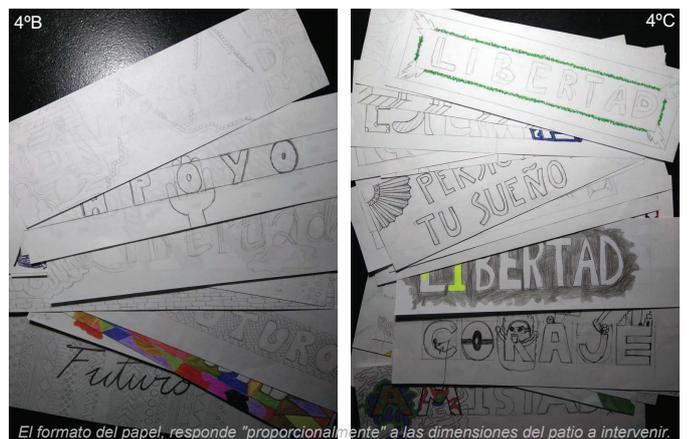


### HERRAMIENTAS

ENCAJE PROPORCIÓN COMPOSICIÓN

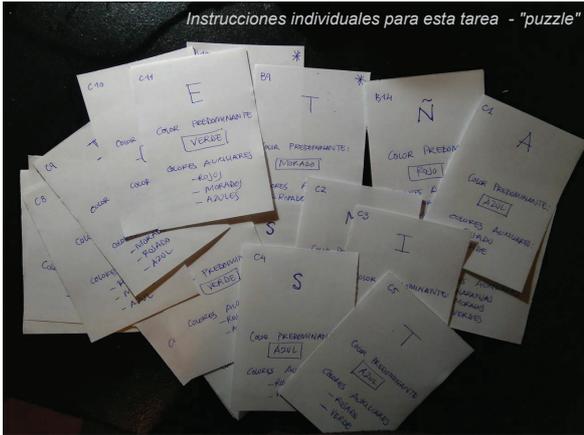


### BOCETOS RESULTANTES DE LA SESIÓN 2

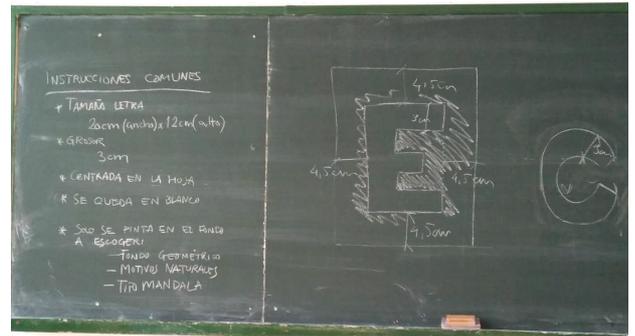




Instrucciones individuales para esta tarea - "puzzle"



Instrucciones comunes para esta tarea - "puzzle"



(Elegir entre uno de los tres tipos de fondo)



## ACTIVIDAD 4 – EXPOSICIÓN CONJUNTA



Conjunto resultante de la exposición colectiva de la última tarea planteada - "puzzle"



## TIPOS DE FONDO

### OTROS RECURSOS:

[https://www.educaixa.com/documents/10180/11482888/Dossier+Sol+Lewitt+CAST+ok\\_es\\_ES/82](https://www.educaixa.com/documents/10180/11482888/Dossier+Sol+Lewitt+CAST+ok_es_ES/82)