



DETRÁS DEL MAPA

Una cartografía subvertida para Bachillerato

Autor: José A. Gómez Ramírez

Tutora: Sandra Aida Martínez Rossi

Especialidad: Dibujo, Imagen y Artes Plásticas

Curso 2015/16

Trabajo Fin de Máster

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.



ÍNDICE

1	Marco contextualizador	1
1.1	Contextualización histórica: La pedagogía y las enseñanzas artísticas.....	1
1.1.1	De los inicios de la pedagogía a la deconstrucción posmoderna.....	1
1.1.2	Características generales de los modelos educativos en la historia.....	3
1.1.3	Enseñanzas artísticas en España	6
1.1.4	El dibujo artístico en bachillerato	8
1.1.5	La pedagogía crítica postmoderna	10
1.2	Contextualización de la profesión docente.....	12
1.3	Finalidades y objetivos de la educación	13
1.3.1	¿Para qué y cómo educamos?	13
1.3.2	¿Para qué y por qué educamos en las artes?	15
1.4	Planificación de la enseñanza	17
1.4.1	¿Dónde enseñar?	17
1.4.2	¿Qué y cómo enseñar?	19
1.4.3	¿Cómo aprenden los alumnos?	22
1.5	Desarrollo y evaluación de las enseñanzas artísticas en bachillerato	25
1.5.1	¿Cómo organizar las clases y los contextos de aprendizaje?.....	25
1.5.2	¿Cómo evaluar a los estudiantes?	27
1.5.3	¿Cómo evaluar la enseñanza artística?	28
1.6	Otras dimensiones de la profesión docente	30
1.6.1	¿Cómo tutorizar y orientar a los estudiantes?.....	30
1.6.2	¿Cómo relacionarse con las familias?	31
1.6.3	¿Cómo relacionarse y trabajar con los compañeros?.....	32
1.6.4	¿Cómo abordar la propia formación?	34
2	Diseño y fundamentación de un proyecto de intervención educativa ‘Mapeando’	35
2.1	Resumen el proyecto de intervención desarrollado durante el Prácticum ..	35
2.1.1	Introducción.....	35
2.1.2	Contexto etnográfico	36
2.1.3	Resumen de la planificación original	38
2.1.4	Sesiones	41
2.2	Revisión crítica de la planificación y del desarrollo de la intervención	44
3	Propuesta de mejora: Detrás del Mapa	45

3.1	Introducción.....	46
3.2	Justificación.....	47
3.3	Objetivos generales en el bachillerato	48
3.4	Objetivos generales de la asignatura Dibujo Artístico II.....	49
3.5	Objetivos específicos del proyecto “Detrás del Mapa”	50
3.6	Contenidos.....	51
3.7	Competencias	52
3.8	Metodología.....	54
3.9	Recursos	55
3.10	Temporalización	55
3.11	Criterios de Evaluación	64
4	Reflexión crítica y valoración personal.....	66
5	Referencias	69
	Anexos.....	I

1 Marco contextualizador

1.1 Contextualización histórica: La pedagogía y las enseñanzas artísticas.

1.1.1 De los inicios de la pedagogía a la deconstrucción posmoderna.

A lo largo de la historia, la Educación ha ido cambiando según el momento social, cultural e histórico en el que se desarrolló. Todos estos cambios han sido consecuencia directa de diversas políticas, guerras y revoluciones que han ido desarrollando diferentes modelos pedagógicos. Algo que hoy en día también sucede: estamos ante cambios que son consecuencia de lo que se ha denominado crisis posmoderna.

Consideramos que es importante repasar, aunque sea de manera superficial la historia de la Pedagogía con el objetivo de entender un poco mejor los actuales sistemas de Educación que se asientan en muchos casos en perfiles basados en otras épocas y que actualmente, como hemos mencionado, se encuentran en pleno cambio.

Según sostienen Antoni J. Colom Cañellas y Luis Núñez Cubero (2001), hay que remontarse hasta finales del siglo XVIII para encontrar los primeros referentes de este área aplicados al saber: “(...) se cree que fue Kant quien utilizó por primera vez ‘Pedagogía’ para referirse al conocimiento o reflexión acerca de la educación” (p. 46).

En estos primeros orígenes esta área de conocimiento abarcó tanto la parte práctica como la teórica. Cañellas y Cubero (2001) continúan relatando que fue el filósofo y pedagogo J. F. Herbart (Oldenburg 1776; Gotinga 1841) en el siglo XIX el primer teórico de la educación al que se le atribuyen los primeros tratamientos generales de la educación en cuanto a objetivos, características, metodologías, etc. Definió un nuevo conocimiento aunque: “No crea la ciencia pedagógica porque la metodología que aporta a su teorización no es científica y obviamente no puede generarse ciencia sin el método científico o experimental” (p. 46). Sí lo asentó en una metodología racionalista o crítico-especulativa. Esto quiere decir que no basó su conocimiento en una base empírica sino en evidencias del pensamiento racional.

Observamos que desde los inicios las ciencias son reacias a considerar la pedagogía una de ellas, hecho que aún podemos constatar en cuanto a las enseñanzas

artísticas se refiere. En el actual sistema educativo, debido a que son las áreas científicas de corte racionalista las que parecen tener mayor peso en el currículo, las asignaturas que no están basadas en el racionalismo parecen estar en proceso de desaparición.

Siguiendo con las observaciones de Herbart (citado en Cañellas y Cubero, 2001), esta Pedagogía se basó en la educabilidad generalista del ser humano, siendo aplicables a todos los humanos llevándose a cabo a través de tres acciones: Gobierno, o conservación del orden exterior del niño, disciplina, referido al orden interior del niño y, por último, instrucción, que es la adquisición de conocimientos. Con esta clasificación creó unas bases teóricas sobre Educación que marcaron el futuro de esta.

Como vemos, este autor marcó la línea para entender la educación en adelante, vinculó además la adquisición de conocimientos a la moralidad, es decir, los dos grandes puntos en los que se movería la Pedagogía, la moral y el aprendizaje.

Aunque estamos hablando del siglo XIX se puede constatar que hoy en día la educación se encuentra sujeta a la moral, como sucede en algunos centros concertados del actual Sistema Educativo, concretamente en los colegios religiosos.

No fue hasta principios del siglo XX cuando ocurrió un primer desmembramiento entre el sentido moral y las cuestiones instructivas. La Pedagogía se veía más como una disciplina de la educación, estaba separada de la metodología a la que se denominó 'Didáctica'.

Algo totalmente absurdo, según afirman Cañellas y Cubero (2001), debido a que es inconcebible plantear un conocimiento sin tener en cuenta cómo se hace y se delegue esa cuestión al sentido moral y formativo de cada persona.

La Didáctica por tanto se encargó de lo metodológico aunque no tuviera finalidad formativa. Por otro lado, la Pedagogía tenía una gran base moral (además fruto de esta escisión surgió la Historia de la Educación y la Organización Escolar). Es un aspecto que podemos comprobar en la programación docente de la Universidad de Málaga con estudios teóricos en Pedagogía y estudios más didácticos, como Educación Primaria o Educación Social.

Un segundo desmembramiento de carácter metodológico surgió con el nacimiento de la Pedagogía Experimental de principios del siglo XX, de la mano de Meumann en 1903 o Lay en 1908, clasificándola en Pedagogía general, fundamental, esencial y sistemática o crítica.

Más adelante, en la segunda mitad del siglo XX y originado por el instituto Juan Jacobo Rousseau en Ginebra (Suiza) empezó una tradición que llegaría hasta nuestros días:

(...) que dará lugar a la tercera y más importante desmembración del cuerpo de conocimientos propio de la Pedagogía, desmembración que ahora afectará no tanto a la metodología cuanto a los contenidos, o temáticas, o si se quiere, al saber pedagógico. (Cañellas y Cubero, 2001, p.53)

Es en este momento cuando surgieron las Ciencias de la Educación tal y como la entendemos hoy en día. Sin embargo, como hemos visto, uno de los puntos más polémicos ha girado alrededor del sentido moral de la Educación. No obstante, creemos que en la actualidad, al menos en España, la vinculación que existe entre la política y sus particulares éticas son las que condicionan el Sistema Educativo. Una consecuencia de ello es la cantidad de reformas y fracasos que se han ido sucediendo desde la llegada de la democracia y que han favorecido una Educación débil y poco eficaz.

Según Ángel I. Pérez Gómez (2012), a ello también hay que sumarle lo lejos que se encuentran las actuales Facultades de Educación en España de formar a buenos profesionales, debido entre otras cosas a la minusvaloración de las instituciones lo cual se atribuye en parte a las bajas notas exigidas para el acceso de un gran número de estudiantes que no han podido acceder a otras Facultades.

Una de las posibles soluciones puede ser un desmembramiento entre Política y Educación que sería la base en la que se podría empezar a construir un Sistema Educativo sólido.

1.1.2 Características generales de los modelos educativos en la historia

Después de esta breve introducción sobre Pedagogía, no es de extrañar que en la actualidad la Educación esté siendo sacudida desde sus cimientos y existe un cuestionamiento –al menos en la cultura occidental– sobre cuál es su función y su futuro. Desde luego no es algo nuevo, ya que las teorías de la educación siempre han sido una consecuencia de cada momento histórico, social y cultural en el que se

encuentran, y el momento actual de crisis ideológica que sacude Occidente se ve reflejado también en la Pedagogía.

A continuación exponemos de forma breve algunos ejemplos de modelos educativos a lo largo de la historia para completar la explicación de la historia de la Pedagogía del apartado anterior. Para esta clasificación nos basaremos en la recogida por Andrés Pozo (2009).

Empezamos por la escuela del mundo antiguo, concretamente en Grecia y Roma. En este ámbito se enseñaba con una metodología tradicional de lenguas clásicas y estaba destinada a las élites sociales. Había pocos cambios y era un mundo muy cerrado donde imperaba el temor y el castigo.

Más adelante, en el siglo XVII, vino lo que denomina el autor realismo pedagógico, que tenía un enfoque teocrático en todos los saberes.

En plena ilustración, durante el siglo XVIII, y como he explicado con anterioridad en el primer punto, la educación estaba muy centrada en la moralidad, aunque de esta educación solo se beneficiaron las clases altas y la joven clase social emergente denominada burguesía.

Aunque pueda parecer muy alejado en el tiempo, hoy en día aún existen instituciones religiosas que tienen un enfoque teocrático de la educación e instituciones privadas a las que sólo puede acceder una clase social con un nivel adquisitivo muy elevado.

Por otro lado, tenemos los nuevos movimientos surgidos en el siglo XIX como el Comunismo o la Revolución Industrial, de carácter social. Es en esta época donde se unió la educación a la maquinaria industrial, una circunstancia que han heredado muchos de los actuales sistemas educativos, como sostiene Ken Robinson (en Punset, 2011).

Este hecho es muy evidente en los sistemas educativos actuales, en los que parece que lo que se pretende es crear individuos para el sistema productivo. La disposición de las aulas y la homogeneidad educativa en cuanto a procesos de aprendizaje parecen dar muestras de ello. ¿Cómo sino es posible que se pretenda que todos aprendamos a la vez, al mismo ritmo y con la misma edad? Agrupándonos como si de un producto se tratara.

Siguiendo con el tema, fueron los filósofos Karl Marx (Tréveris, 1818; Londres, 1883) y Friedrich Engels (Barmen-Elberfeld, 1820; Londres, 1895) los que diseñaron la idea de una educación politécnica y que Rusia implantaría después de la Revolución,

creando la Escuela Única del Trabajo. Entre sus características principales defendía una educación laica, mixta, obligatoria y gratuita en una sociedad sin clases sociales.

Hoy en día aún sigue vigente este tipo de educación. Mi Practicum se desarrolló en un centro Politécnico donde conviven Ciencias y Artes, hecho enriquecedor para el alumnado en cuestiones de transversalidad entre especialidades, como se vio en el Proyecto Politécnico Teatro en el que participó el Centro.

Ya en los inicios del siglo XX surgieron nuevos diseños educativos, como explica Pozo (2009), coexistiendo y desapareciendo a lo largo de este siglo. Uno de ellos fue la Escuela Nueva, que se desarrolló tras la I Guerra Mundial. Surgió con el propósito de crear un nuevo modelo que ensalzara los valores de solidaridad, fraternidad y esperanza, algo bastante lógico después de esta primera Gran Guerra. Sin embargo, en el ámbito práctico estuvo basado sobre todo en el interés por un resultado. En las materias expresivas y artísticas hubo un gran cambio curricular en esta época.

Con la llegada de la II Guerra Mundial lógicamente hubo un nuevo decaimiento de estos diseños pensados para crear un futuro mejor y más esperanzador, y aunque la II Guerra Mundial truncó estos ideales, de alguna forma se puede rastrear en la segunda mitad del siglo XX.

Después de la II Guerra Mundial la educación cobró una gran importancia con el objetivo de superar los problemas existenciales y los conflictos imperantes. Estas teorías surgieron, según Pozo (2009), sobre todo en países católicos. Debían transmitir y preparar al ser humano en el compromiso para que no volviera a suceder la gran catástrofe acontecida. Observa el autor que estos nuevos modelos pretendieron “formar personas capaces de gobernarse a sí mismas y que desarrollaran al máximo sus potencialidades” (p. 269).

Este compromiso se puede rastrear hasta hoy en día en el actual currículo en muchos aspectos, como en la educación para la paz como una de las competencias educativas.

Otras teorías surgidas a lo largo del siglo XX a pesar de su diferencia en cuanto a ideales, tuvieron una base común en lo referente a que la libertad debía ser uno de los ejes conductores. La relación entre alumnado y profesorado debía ser más de igual a igual y parte de la responsabilidad recaía en el alumnado. A este respecto Giroux (1998) considera que:

Los educadores necesitan dar a los estudiantes una voz activa en la determinación de su futuro y encontrar una noción de pedagogía que dé coherencia a varios conflictos y movimientos políticos, enfocándose en los tipos de lenguaje, formas de comunicación y prácticas sociales a través de las cuales la gente aprenda acerca de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha. (p. 79)

Este tipo de Educación y de relaciones entre docente y alumnado rompe con los sistemas herederos de la Revolución Industrial y que estaban basados en la productividad y en la memorización y repetición, sin tener en cuenta competencias tan importantes como las emocionales o sociales. Aunque parezcan ya superadas todavía se pueden ver en muchos hábitos del profesorado o de los espacios en los que se desarrolla la acción educativa.

Es en este ámbito donde se englobó la Pedagogía Crítica, la cual explicaremos más adelante y en la que he basado en parte el proyecto de intervención educativa, una enseñanza basada en aprender para comprender.

1.1.3 Enseñanzas artísticas en España

A modo de breve repaso de las enseñanzas artísticas en España a partir del siglo XX nos apoyaremos en lo apuntado por Eugenio Bargueño y Silvia Nuere (en Esquinas, y Sánchez (Coords.), 2011a).

Los inicios del siglo fueron esperanzadores en cuanto al sistema educativo se refiere. Los cambios que se produjeron a nivel industrial, científico y comercial fueron significativos para llevar a cabo una serie de reformas en la Educación. Durante la II República española hubo algunos avances positivos como el planteamiento de una escuela laica.

En este periodo se crearon bibliotecas e institutos de secundaria y misiones pedagógicas para llevar la educación a los rincones más desfavorecidos o aislados. Entre sus objetivos, además de instruir a los adultos, estaban la educación infantil, queriendo educar a toda la población, no solo a las clases altas.

En algunos documentales de la época hemos podido observar como las misiones pedagógicas llevaban reproducciones de obras maestras de los museos a zonas muy aisladas. Con esto no solo se realizaba la labor de acercar la cultura a zonas remotas,

sino que en nuestra opinión les enseñaba algo muy importante, que las obras de arte son patrimonio de todos.

Hay que recordar que durante la República española la educación artística tuvo una gran importancia en todos los niveles, especialmente en los últimos años, desarrollada principalmente por Francesc d'Assis Galí.

Después de la Guerra Civil española (1936) todo este esfuerzo pedagógico se vino abajo, caracterizándose esta etapa por el centralismo administrativo, el nacionalismo, la influencia de la iglesia y la poca libertad. La educación se centró en una formación moral e intelectual dirigida especialmente a las clases que en un futuro serían la élite.

Fruto de este periodo todavía se aprecian resquicios en la actualidad por parte del profesorado, como las conductas autoritarias hacia el alumnado en los centros educativos. Se aprecia así el claro objetivo meramente adoctrinador en el sistema educativo que es heredero de un sistema postindustrial de entender la Educación.

No fue hasta la reforma educativa de 1970 de Villar Palasí que se comenzaron a nombrar objetivos y contenidos, indicando la apreciación y expresión artística en la EGB y en Bachillerato. En primaria se denominaría Expresión Plástica y en Secundaria Formación Estética.

Aunque la asignatura del área de Artes era la que tenía más presencia. Este hecho puede parecer mejor que la actual situación, sin embargo, los contenidos estaban muy centrados en las destrezas técnicas y no en los contextos, por lo que este área de conocimiento era tratada como de poca importancia. ¿No es fruto de todo ello la actual situación de esta materia? Sin duda es una de las razones, pero además hay que sumar otros factores como la tecnificación en la que estamos inmersos.

En 1985 se creó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), donde se acabó con el sistema mixto. Esta ley se centró más en la administración y en la gestión que en aspectos de materias de cada etapa educativa.

En 1990 apareció la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE). En esta nueva reforma sí que hubo mayores cambios, según Bargueño y Nuere (en Esquinas, y Sánchez (Coords.), 2011a). En la etapa Infantil las artes se denominaban Lenguaje Plástico; en Primaria, Educación Visual y Plástica; y en Secundaria, Educación Plástica y Visual. En Bachillerato se establecieron diferentes modalidades, entre ellas la de Artes, donde sí hubo una regulación de las asignaturas y se introdujeron asignaturas nuevas (Dibujo Técnico, Dibujo Artístico I y II, Historia del Arte, Imagen y Volumen I,

Fundamentos del Diseño) y optativas (Diseño asistido por ordenador, Técnicas de expresión gráfico-plásticas y Volumen II).

En el siglo XXI, caracterizado por las luchas políticas, encontramos dos leyes. La primera fue la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. Ese mismo año se propuso otra reforma, pero por el cambio de gobierno no se llevó a cabo.

En hecho parece que ya se ha convertido en una característica del sistema educativo español y no parece preocupar demasiado a los políticos. Es el alumnado quien finalmente lo sufre. Esta situación es muy preocupante, puesto que parece no tener solución.

La siguiente normativa fue la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. El Bachillerato de Artes tenía asignaturas de Diseño e imagen y Artes Plásticas: Cultura Audiovisual, Dibujo Artístico I y II, Dibujo Técnico I y II, Diseño, Historia del Arte, Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas y Volumen.

Como hemos visto en los diferentes sistemas educativos en España desde la II República, las enseñanzas artísticas han tenido espacio en las diferentes etapas, aunque en las posteriores leyes se aprecia una progresiva disminución en las horas en la educación obligatoria hasta llegar a la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta se caracteriza por una falta de consenso general y por el descontento por parte del profesorado, según he podido constatar en el centro educativo donde he desarrollado el Prácticum. En segundo de Bachillerato la LOMCE se aplicará según el calendario de implantación para el próximo curso 2016/17. En Primero de Bachillerato la LOMCE se debería haber implementado en este curso 2015/16. Mi proyecto de intervención educativa lo he desarrollado en el marco de la LOE.

1.1.4 El dibujo artístico en bachillerato

Las enseñanzas artísticas que se imparten en esta etapa educativa tienen como finalidad “dotar al alumnado de los fundamentos del lenguaje plástico necesarios para representar objetos, personajes o formas y expresar ideas, pensamientos o sentimientos” (Esquinas y Sánchez (Coords.), 2011a, p. 113). Es en esta parte del currículo donde se engloba la asignatura de Dibujo Artístico. Esta asignatura se apoya en un lenguaje gráfico-plástico para desarrollar formas con contenido y un lenguaje visual, algo básico para entender la cultura visual que tenemos alrededor. Para ello:

Es fundamental potenciar la agudeza perceptiva del alumnado, desarrollar su capacidad observadora y comprensiva, al tiempo que desarrollan sus destrezas en la utilización de materiales, instrumentos y técnicas para la representación gráfico-plástica. (Esquinas y Sánchez (Coords.), 2011a, p.134)

Como vemos, la importancia de reflexionar y entender el mundo que nos rodea es uno de los objetivos de esta asignatura, no solo la adquisición de destrezas técnicas, que es lo que lleva a una concepción academicista del Arte. Hernández (2003), a este respecto, aconseja exponer al alumnado no solo a ese conocimiento técnico, sino a la valoración del Arte como parte de nuestra cultura y de la de otros pueblos. Es algo que consideramos indisoluble de las nuevas enseñanzas artísticas y, a su vez, proporciona una visión más emocional y compleja que nos ayuda a formarnos como individuos con consciencia, sentido crítico y empatía hacia otras personas.

Sin embargo, el actual currículo no refleja estas conexiones y las finalidades de esta asignatura se pueden agrupar en tres, según resume Sánchez (2011): La potenciación de la capacidad de observación activa, la adquisición de las destrezas para el uso de materiales, instrumentos y técnicas de representación, y un aumento de la sensibilidad estética.

Por tanto, los contenidos con los que trabaja el alumnado se pueden resumir en dos ejes fundamentales, según la autora; por un lado, la organización interna de los objetos y los espacios; por otro, el aspecto exterior expresivo.

Como vemos, uno es de carácter más analítico y racional, y el otro es de carácter más artístico con aspectos más plásticos y expresivos que no profundiza en aspectos de mayor complejidad.

En el Bachillerato, esta asignatura está dividida en dos: Dibujo Artístico I y II. En la primera fase, según Sánchez (2011a), el alumnado aprende más sobre la síntesis de “la forma, el vocabulario de los elementos que la constituyen, y las articulaciones y organizaciones espaciales elementales con sentido configurativo y expresivo” (p. 134). Este aprendizaje constituirá una base sólida para la posterior asimilación y comprensión de las imágenes que se darán en la segunda fase. Además, según la misma autora, “se profundiza en el estudio de las relaciones estructurales más dinámicas y complejas, se desarrolla más la incidencia de variables espaciales y lumínicas” (ibídem, p. 134).

Esto quiere decir que el alumnado tendrá las herramientas técnicas para desarrollar su propio lenguaje a través de una imagen gráfico-plásticas, pero a nivel de contexto y conceptos creemos que no profundiza lo suficiente para desarrollar su propio imaginario. Para ello, primero se debería trabajar en el entramado cultural y social que lo ha generado, como veremos más adelante en el nuevo proyecto de intervención educativa.

1.1.5 La pedagogía crítica postmoderna

Sin duda nos encontramos en un momento de crisis ideológica y teórica que contagia a otros ámbitos del conocimiento como la Pedagogía. Como hemos visto, los sistemas educativos en España van cambiando según la bandera política que asume el poder. Muchos teóricos coinciden en esta afirmación, siendo uno de ellos McLaren (1998), quien afirma al respecto: “La teoría social contemporánea se encuentra en un estado de crisis (...) que conlleva la supremacía de la crítica y la deconstrucción” (p. 11). Lo que antes se daba por hecho en cuanto a procedimientos para llegar a “verdades” ya sean metafísicas u ontológicas están siendo cuestionadas.

¿No es consecuencia de este hecho la actual crisis que atraviesa el Sistema Educativo? Es a lo que nos está conduciendo, al menos desde la cultura occidental; lo que los historiadores han denominado postmodernidad.

McLaren (1998) continúa argumentando que estas nuevas teorías tienen como punto de partida el rechazo a los fundamentos básicos de la racionalidad ilustrada. La postmodernidad en la que estamos inmersos tiene muchas facetas y, según explica, “el conocimiento tan sólo es conocimiento si refleja el mundo como éste realmente existe, ha sido inexorablemente aniquilada a favor de una perspectiva según la cual la realidad es socialmente construida o semióticamente dispuesta” (p. 12).

Estoy de acuerdo con esta idea. A pesar de tener casi dos décadas está muy vigente, como podemos ver a nuestro alrededor. El mundo de signos que está generando nuestra cultura destruye la imaginación y crea un mundo estereotipado lleno de tópicos.

Además, este hecho de no generar un imaginario personal libre destruye nuestra propia realidad o, como lo denomina María Acaso (2006), un conocimiento propio en pos de un conocimiento importado. Este hecho se puede observar fácilmente en la

asignatura de Plástica cuando el alumnado recurre a los estereotipos diseminados por la multinacional Disney, repletos entre otras cosas de una moralidad machista y clasista.

En este escenario la Pedagogía no ha permanecido inmune dentro de los cambios de discurso de las nuevas teorías sociales. Este pensamiento deconstruccionista posmoderno al que hacemos alusión ha llegado de la mano de pensadores como Jacques Derrida (El-Biar, 1930; Paris, 2004), filósofo del lenguaje que acuñó el término ‘deconstrucción’ para, en palabras de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003), “describir un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija” (p. 177).

No menos importantes son Jean Baudrillard (Reims, 1929; Paris, 2007) y Michel Foucault (Poitiers 1926; Paris, 1984). Estos autores tienen su reflejo en la deconstrucción del currículum y el descubrimiento por parte de los educadores, según Alvarado y Ferguson de “la constitución mutua de los procesos de poder/conocimiento, y el modo en que esta configuración se produce a sí misma a través de los discursos particulares en escenarios escolares” (1983, citado en Giroux, 1998, p. 19).

A pesar de tener ya más de tres décadas, a día de hoy aún persiste este pensamiento, como hemos visto en el actual escenario de batallas políticas. La consecuencia ha sido la creación de varias generaciones de estudiantes con una cultura bastante ausente.

A este respecto apuntaba McLaren (1998) que estas nuevas pedagogías debían apoyarse en un imperativo de reflexión ética y estar subordinadas a un proyecto político progresista.

Creemos que dentro del escenario en que nos encontramos aún siguen subordinadas a las políticas. Por ello consideramos importante la labor que realizan las artes en este Sistema Educativo, creando un pensamiento crítico y uno divergente que ayuda al individuo a no seguir las directrices impuestas por unos pocos, además de adquirir un pensamiento crítico frente a la actual cultura mercantilista creada y apoyada en muchos casos por los medios de comunicación.

Por todo ello esta pedagogía crítica no está interesada, según Walkerdine (1985), “en motivar a los estudiantes para aprender, sino en establecer las condiciones de aprendizaje que les permitan ubicarse a sí mismos en la historia y cuestionar su desubicación tanto en lo pedagógico como en lo político” (citado en McLaren et al., 1998, p.174). Esta falta de ubicación es fácilmente visible, como he podido constatar en

las aulas, con un alumnado que tiene como referencias imágenes estereotipadas del mundo.

Es por ello, según McLaren (1998), que los educadores que utilizan esta pedagogía crítica rehúsan evaluar por el conocimiento adquirido y se lo llevan a un terreno más de la vida cotidiana del alumnado, con una relación de docente-alumnado menos basada en el poder.

Para llevar a cabo esta nueva relación se pueden utilizar estrategias como las que he seguido en mi proyecto, como los debates circulares en el que todos respetamos y nos tratamos como iguales. Se rompe así con esa imagen anacrónica del docente portador del conocimiento y la verdad.

Además, como explica McLaren (1998), el aprendizaje se debe encajar en lo cotidiano, y con estrategias metodológicas con las que el alumnado no se sienta sólo como un receptor de conocimientos. Algunas de estas estrategias las desarrollo en mi nuevo proyecto de intervención educativa al cual me referiré más adelante.

1.2 Contextualización de la profesión docente

Creemos necesario que se realice un cambio en el actual sistema educativo y para que se produzca –entre otros muchos factores– es esencial un cambio en la profesión docente. Esto, según explica Pérez (2012), “(...) requiere competencias profesionales más complejas y distintas que las exigidas tradicionalmente” (p. 245).

El docente ya no es esa figura que transmite el conocimiento, como se venía haciendo hasta ahora. En la era de la información ya no es necesario; la labor del docente está más cercana a actuar como mediador, a enseñar cómo aprender y gestionar toda esa información. De todas las definiciones que se han hecho del docente, queremos destacar la de Carmen Palau (1998):

El docente es un sujeto social, y desde allí construye su profesionalidad. Tomando este punto de partida se concibe al maestro como un profesional que, además de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los supuestos que dan sentido a su tarea en relación a para qué,

qué y cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento. (p. 114)

De entre las reflexiones a las que apunta queremos destacar de dónde surge o cómo se inicia esta toma de conciencia. Según la autora, surge de las propias contradicciones, es decir, de la inconsistencia entre lo dicho, lo pensado y, por último lo actuado. Ser consciente de estas contradicciones implica reflexionar sobre lo que se hace, para qué se hace y cómo se hace. Este desarrollo, según Elliot (1993, citado en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 1998), puede estar orientado en lo que se refiere a la práctica docente en dos sentidos: por un lado, el docente inicia una investigación ante un problema práctico; es decir, una reflexión inicia una acción, como ocurre en mi intervención ante una reflexión que surge en el momento de la práctica es decir, una reflexión se inicia a partir de una acción que produce una nueva acción que no estaba programada. Por otro lado, el docente modifica algo de su acción educativa como respuesta a un problema práctico, es decir, una acción inicia una reflexión. Un ejemplo es la propuesta de mejora del proyecto de intervención, donde a raíz de los problemas surgidos en la práctica se inicia una investigación, la cual desemboca en una acción educativa mejorada.

Por todo ello, apuntamos hacia el papel del docente como intelectual crítico, lo cual veremos más adelante con mayor profundidad.

1.3 Finalidades y objetivos de la educación

1.3.1 ¿Para qué y cómo educamos?

Como sabemos, la curiosidad es una de las cualidades innatas del ser humano y conocer el mundo a través de nuestros sentidos conforma la idea que tenemos de él. Según Hargreaves, Earl y Ryan (1998), la idea que tenemos de este mundo viene de alguna forma impuesta por los significados que construimos y no como algo independiente de nosotros. Es por tanto el aprendizaje, tanto el que recibimos como el que aprendemos por nosotros mismos, el que nos condiciona a la hora de relacionarnos con la vida en general.

Desde pequeños nos han llevado a las escuelas con el objetivo de aprender. Sin embargo, ¿qué es lo que tenemos que aprender y por qué? ¿Quién lo dictamina? Hasta hace bien poco y desafortunadamente en muchas ocasiones hoy en día, las enseñanzas han estado basadas en la memorización y asimilación de conocimientos para la formación de individuos que encajaran en el engranaje social y, aún más importante, que respondan a la finalidad industrial. Este tipo de aprendizajes eran y todavía son llevados a la práctica a través de estrategias como la memorización y la repetición. O, como explican Peterson y Knapp (1993, citado en Hargreaves et al., 1998), a través de “la corrección de procedimientos y datos (...) con objeto de fortalecer la conexiones y hábitos mentales correctos” (p. 226).

Durante el Prácticum tuve ocasión de observar las demandas de corrección del alumnado. En su mayoría tan sólo se fijaban en el aspecto mimético del objeto que estaban representando. ¿No es consecuencia de ello la herencia que han dejado las enseñanzas artísticas basadas en las destrezas técnicas? ¿De dónde han aprendido que el dibujo debe imitar la realidad lo más fielmente posible? Todo apunta hacia la racionalización y objetivación de los datos sin tener en cuenta otros factores emocionales o sentimentales.

Con ello no queremos decir que la memoria o la procesión de datos sea algo innecesario, pero el solo hecho de memorizar y repetir no lo consideramos un aprendizaje ‘sano’ para formar individuos críticos y autónomos intelectual y socialmente. Es necesario que existan aprendizajes que ayuden al alumnado a comprender. Según explica Gardner (1991, citado en Hargreaves et al., 1998), en este sentido, cuando una persona no comprende un aprendizaje, es decir, cuando solo lo ha memorizado y lo reproduce, no será nada competente a la hora de enfrentarse a situaciones nuevas. Sin embargo, continúa diciendo que si lo comprende, este mismo individuo podrá asimilar los conocimientos y conceptos y podrá utilizarlos en situaciones diferentes a los ejemplos memorizados y repetidos.

Lamentablemente en nuestro Sistema Educativo el aprendizaje en muchos casos está basado en la memorización y la repetición, situación que favorece a los que están en el poder. Por ello creemos que las nuevas teorías educativas están siendo mal digeridas por estos estamentos.

Una buena educación debe fomentar, según sostiene Hargreaves et al.(1998), que los estudiantes elaboren su propia comprensión de las cosas basándose en las experiencias. Esto, por otro lado, aumentará sus conocimientos.

En esta nueva Educación las competencias emocionales y sociales tendrían que tener más protagonismo, y las Enseñanzas Artísticas un mayor peso en el actual Currículo, debido a que este área de conocimiento apunta directamente a la comprensión del mundo que nos rodea y, por tanto, a nuestra ‘realidad’ como seres sensibles e inteligentes capacitados para criticar, dudar, reflexionar y pensar en las ‘realidades’ que conforman nuestro conocimiento.

Educar intelectualmente al ser humano no se trata solo de que almacene datos, sino de que gestione el conocimiento y sepa controlar sus emociones. Para ello es imprescindible reflexionar sobre lo que vemos y cómo lo vemos, y las Artes precisamente tienen mucho que decir al respecto. En palabras de Jean Piaget (citado en Pérez, 2012), y con lo que estamos muy de acuerdo:

El propósito último de la educación es superar el egocentrismo tanto en el dominio intelectual (apoyarse en evidencias y argumentos más que en la presión de los prejuicios y las opiniones escasamente informadas) como emocional, estimular la reciprocidad, la empatía, ponerse en el lugar del otro. (p. 148)

Las competencias emocionales son en muchos casos olvidadas o están introducidas de una forma muy estereotipada y superficial como ocurre con los colores y las emociones en las enseñanzas artísticas. La introducción de técnicas de concentración como el *Mindfulness* puede ayudar en este sentido, como veremos más adelante.

1.3.2 ¿Para qué y por qué educamos en las artes?

Los conceptos de la imagen, la realidad y la representación han sido ampliamente tratados por pensadores y teóricos a lo largo del siglo XX. Pensadores de la talla de Barthes (Cherburgo, 1915; Paris, 1980) explican que las imágenes fotográficas que consumimos las consideramos como reales. Un individuo en Occidente consume a diario unas “800 imágenes diarias y dedica casi tres horas a hacerlo” (Acaso, 2006, p.14). A pesar de haber pasado una década de estos datos, observamos que no ha hecho sino aumentar este consumo, por lo que en la actualidad estas cifras son incluso mayores.

¿No es por tanto importante para nuestra vida cotidiana la comprensión de lo que es una imagen? Creemos que las asignaturas del área artística, como la que nos compete en este trabajo, son parte importante de la formación del alumnado en este sentido para enfrentarse al mundo que les rodea y poder así entender e interpretar estas imágenes que consumen diariamente a través de videojuegos, televisión, internet, etc.

No solo la importancia recae en comprender y entender las imágenes. Hay que entender que todas estas conforman nuestro entorno tal y como lo conocemos, es decir, forman diferentes signos y símbolos por los cuales formamos nuestra cultura, lo que llamamos “realidad”.

La comprensión que supone adquirir estos aprendizajes, según sostiene Fernando Hernández (2003), nos puede permitir “ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo, a través de códigos lingüísticos, signos culturales, y el poder establecido” (p. 53).

Estamos de acuerdo con esta idea sobre la finalidad que deben tener las enseñanzas artísticas en la educación, pero ¿realmente interesa a este poder establecido esta comprensión? Creemos que promover unos aprendizajes que formen individuos críticos con el mundo que les rodea podría ser contraproducente con la actual “realidad” del mundo que nos quieren hacer ver desde los poderes políticos, ya que el actual sistema tan orientado al consumo lo que demanda son individuos que puedan consumir todos los productos que tenemos alrededor. Sin este consumo galopante nuestro actual sistema estaría en dificultades. Las imágenes que nos llegan a diario conforman una vez digeridas por nuestro intelecto la cotidianidad en la que estamos inmersos y es ahí precisamente donde trabaja de forma crítica la educación artística.

Las enseñanzas artísticas pensamos que aportan la interpretación y comprensión tan necesarias para entender estas imágenes. Coincidimos por tanto con Hernández (2003) cuando explica que, además, proporcionan las habilidades con las que adquirir herramientas para la comprensión del mundo de forma diferente a lo que nos están contando. A este respecto reivindica:

Esta habilidad constituye un paso no sólo en el aprendizaje para pensar, constituyendo una teoría subyacente de hacer el mundo, en la que rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos sentido al mundo. (p. 53)

Es decir, creamos nuestro propio imaginario y no una ‘realidad’ creada por otros con una finalidad construida en muchos casos, como sostiene Acaso (2006), con intenciones muy concretas de carácter mercantilista.

Siguiendo con Hernández (2003), la finalidad de la Educación Artística es “introducir a los estudiantes en el mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con lo que entran en relación” (p. 54). Estamos plenamente de acuerdo con esta finalidad y con la que se distancia de la visión puramente técnica o de manualidades, que parece tener en muchas ocasiones el actual currículum artístico en las diferentes etapas educativas. Como hemos apuntado anteriormente ello es debido a lo contraproducente de formar individuos críticos con el actual sistema.

Es por ello que en muchas de las actividades que he podido observar durante el Prácticum, sobre todo en la asignatura de Educación Plástica en la ESO, se realizaban ejercicios meramente repetitivos y de carácter técnico como ‘el puntillismo’.

1.4 Planificación de la enseñanza

1.4.1 ¿Dónde enseñar?

Los espacios donde se desarrolla la acción educativa sin duda alguna van a condicionar las estrategias y la metodología de la enseñanza, entre otras muchas cuestiones. Cuando nos referimos a los espacios de centros de enseñanza en concreto, un buen ambiente, un aula y un edificio escolar idóneos son fundamentales para facilitar o no la educación.

Debemos tener en cuenta, afirma Cañellas y Cubero (2001), que el espacio en gran medida determinará el discurso educativo pudiéndolo practicar, o bien hacer impracticables otros, siendo, cómo ya hemos dicho, de gran importancia y a tener en consideración.

Este factor se hace muy evidente en los actuales centros educativos debido a que están contruidos en una época en la que no se tenían en cuenta estas consideraciones, están pensadas para ‘recluir’ al alumnado y adoctrinarlo. Creemos que este hecho

condiciona un amplio sector del alumnado creándole nerviosismo y sensación de estar en un espacio para ser vigilado.

Según la taxonomía que realiza Heras (1997, citado en Cañellas y Cubero, 2001), los espacios deben cumplir unas necesidades básicas. A continuación se enumeran algunas de las más importantes, relacionándolas con lo observado en el Prácticum:

- Necesidades fisiológicas, como limpieza, seguridad o temperatura del aula. Según lo observado, se cumplen, aunque la temperatura se podría mejorar.
- Necesidades de movimiento. En el Centro cada aula disponía de un reducido espacio para el ratio de alumnos, lo que hacía que en muchas ocasiones el ruido fuera muy molesto.
- Necesidades de socialización y convivencia. El alumnado no disponía de espacios de reunión para poder trabajar en grupos de trabajo o sentarse de forma distendida.
- Necesidades de manipulación. En algunas ocasiones comprobamos que tan solo se reducían al espacio de las aulas, dejando los espacios compartidos como meros espacios de tránsito.

En cuanto a la arquitectura y basándonos en la clasificación que realiza Blázquez (1989) muchos de los centros de enseñanza que conocemos se englobarían en el tipo de edificio centrado en los docentes. El autor se refiere a ello de la siguiente manera:

Arquitectura escolar tradicional y que obedecen asimismo a un discurso pedagógico de las mismas características. Da lugar a las típicas escuelas que propician el control de los alumnos y que se basan en la privacidad y definición de los espacios. Corresponderían a este tipo las construcciones propias de las denominadas “instituciones totales”, tales como las cárceles, los hospitales, los conventos o las propias escuelas, o sea, aquellas instituciones que basan su funcionalidad en el control de sus usuarios y el sometimiento normativo y disciplinario. (citado en Cañellas y Cubero, 2001, p. 274)

Sin lugar a dudas la arquitectura de muchos centros educativos se adapta a la definición que explica el autor y que es propia de los edificios antiguos, con pasillos y aulas cerradas. Cómo definiría Foucault (1994), para ‘Vigilar y Castigar’ al alumnado¹.

Esto nos hace preguntarnos: ¿afecta la arquitectura a las metodologías? ¿Los estudiantes están condicionados por estas arquitecturas?

¹ Para más detalles, consultar Anexo II fotos del centro.

Creemos que sí. El hecho de que las aulas sean pequeñas y cerradas, pensadas para no distraerse, fomenta la sensación de encierro y por tanto, la existencia de una institución que parece pensada para vigilar y crear individuos homogéneos que no den problemas a los que sustentan el poder. Mis observaciones en el centro de prácticas son que está orientado hacia el interior, es decir, como si estuviera ensimismado y encerrado en sí mismo. La distribución de los patios, todos interiores y las pequeñas ventanas hacia el exterior así lo atestiguan. El aspecto exterior es de reclusión monástica o presidiario.

Es por todo ello que consideramos la gran importancia que supone para el alumnado el desarrollo en otros espacios menos intimidantes para su aprendizaje, y así de alguna manera hacerle olvidar ese ‘ritual’ –como lo denomina McLaren (1998), aunque con este término el autor se refiere a la escolarización de forma más general– de enseñanza realizado en el aula que le condiciona a sentirse en una institución que lo vigila.

Pero, ¿quién es realmente el que lo está vigilando y controlando para que sea un buen engranaje para el sistema? No cabe duda de que son estas las preguntas que surgen al ver este tipo de edificios y desde luego despiertan un sentido crítico que apunta a lo que parece más un lugar de adoctrinamiento que una institución para formar y educar a personas.

1.4.2 ¿Qué y cómo enseñar?

He tenido la ocasión de observar y escuchar conversaciones del profesorado a propósito de la normativa, no sólo los docentes del Prácticum, sino también de otros centros. Es un tema omnipresente en casi todas sus conversaciones. Los contenidos que aparecen no parecen tan importantes, pero ¿quién decide las materias o los contenidos? Efland, Freedman y Stuhr (2003) sostienen que una de las características del currículo posmoderno es el vínculo que tiene con quien ostenta el poder. De la misma manera que los historiadores afirman que la historia la escriben los vencedores, en el sistema educativo son los grupos sociales que ostentan el poder los que escriben y determinan qué se debe enseñar y cómo.

¿Entonces podríamos estar hablando de la disyuntiva entre adoctrinar o enseñar? Si la comprensión del mundo depende en gran medida de nuestra cultura y esta, como

hemos ido desgranando, se ha construido en base a unos intereses mercantilistas que giran alrededor de poder, podríamos afirmarlo. ¿No es la imagen una herramienta poderosa para entender y comprender esta realidad dada?

Efectivamente, las imágenes son una poderosa fuente de conocimiento que consumimos a diario y que la gran mayoría de personas no entiende. En casi todas estas imágenes que nos llegan desde los medios de comunicación, según explica Acaso (2006), existe un mensaje manifiesto y otro latente. Este mensaje latente suele responder según la autora a una metanarrativa muy reduccionista de la realidad y que responde a los intereses de unos pocos.

Es por todo ello que creemos que el sistema educativo se encuentra subyugado a estos ‘vencedores’, dictaminando qué se debe enseñar. Es lo que Acaso (2006) denomina conocimiento importado en detrimento de un conocimiento propio que obviamente nos formará en personas más críticas.

A todo ello hay que sumarle el concepto tan cartesiano que persiste en el sistema educativo. Como apunta Pérez (2012), “la contumaz separación de la emociones y la razón, la mente y el cuerpo. La identificación de la mente con la conciencia. La infravaloración de la experiencia”. (p. 82)

Creemos que la introducción de ejercicios de *Mindfulness* en la dinámica del aula favorece esta reconciliación y ayuda al alumnado a tranquilizar la mente para poder asimilar y centrar la atención en los contenidos y actividades que se están trabajando. Además, lo ayuda a adquirir las competencias emocionales tan necesarias para el desarrollo autónomo.

Otro aspecto no menos importante de la enseñanza son las cualidades del docente en la acción educativa. Como explica Cañellas y Cubero (2001), el docente es el responsable de la transmisión de la axiología y la cultura. Es por tanto, el mediador más activo en el proceso de la acción de educar y responsable de que la comunicación y el aprendizaje se produzcan de forma adecuada y correcta.

Para ello obviamente es necesario que el docente conozca aspectos y estrategias para desarrollar una buena labor mediadora y que los contenidos sean interiorizados por el alumnado, no sólo memorizados.

Entendemos por tanto, que es esencial que el docente conozca los aspectos y estrategias necesarias para ser un buen mediador y desarrollar una buena base comunicativa.

Hay diferentes modelos en lo referente a los procesos de comunicación-aprendizaje de los educadores, por ejemplo, los modelos que construyen algunos teóricos de la talla de A. Bandura (Mundara, 1925), R.M. Gagné (Andover, 1916; Florida, 2002) o J.S. Bruner (Nueva York, 1915). Basándonos en el análisis de Cañellas y Cubero (2001), a continuación vamos a destacar algunas habilidades comunicativas que deberían poseer los docentes, relacionándolas al mismo tiempo con lo observado en las prácticas:

- Utilización adecuada del lenguaje. Este aspecto se suele cumplir.
- Adaptación al nivel psico-biológico del alumnado.
- Capacidad de empatía y capacidad de aceptación por parte del grupo de clase. Desgraciadamente, en los dos institutos del Prácticum parte del profesorado tenía problemas con todo su alumnado, y la estrategia que se aplicaba para mejorar este aspecto era el castigo o utilizar su mayor nivel intelectual para quedar por encima del alumnado.

En resumen, el docente debería dar una buena imagen de sí mismo con el fin de desarrollar algunas habilidades, como tener una buena aceptación de sí mismo, aportar credibilidad y convicción o estar atento a las reacciones de los alumnos.

A la luz de lo explicado, es en la figura del docente donde recae en mayor medida la capacidad de enseñar. En consecuencia, es su labor desarrollar esta capacidad en la medida de lo posible. Sin embargo, aún se sigue viendo esta figura de una forma muy empresarial, en nuestra opinión, lo que conlleva una actitud autoritaria y por tanto de rechazo por parte del alumnado. Estrategias como los debates que he introducido en mi proyecto de intervención podrían ser una de las muchas herramientas metodológicas para mitigar esta situación.

Además de todo lo dicho, cada asignatura tiene un carácter interdisciplinar que relaciona contenidos, enriqueciendo y consolidando una mejor visión de conjunto de la etapa. Algunos de estos contenidos que menciona Sánchez (2011) son los siguientes:

- Dibujo Técnico: ya que usan estrategias espaciales para representar objetos y formas.
- Volumen: el dibujo artístico utiliza recursos gráfico-plásticos para representar la tridimensionalidad. Por tanto, analiza el volumen.
- Diseño: en muchos casos se utilizan las mismas técnicas de representación y el color. Al igual que en Dibujo Artístico, tiene una función psicológica.

- **Cultura Audiovisual:** el análisis de las imágenes con un sentido crítico también se utiliza en esta asignatura junto con el factor cromático y psicológico del color.

La nueva propuesta de intervención educativa va a estar muy relacionada con estos contenidos descritos, ya que la imagen y la cultura que generan están muy presentes en la construcción del mapa.

Historia del Arte: al sustentarse los aprendizajes de esta asignatura en los análisis formales y conceptuales de las obras de Arte y de los artistas, el Dibujo Artístico ayuda a desarrollar la sensibilidad artística y el respeto por la cultura.

1.4.3 ¿Cómo aprenden los alumnos?

Siguiendo con el aprendizaje de los estudiantes, en muchos casos se transmite a través de imágenes, hecho que nos hace reflexionar de nuevo sobre la importancia de analizarlas y entenderlas.

Según Bruner (1991), “el papel de la interpretación de la realidad y las maneras en las que se aprende a comprenderlas es otro de los focos de atención de una parte de la investigación sobre el significado” (p. 109). Es por ello, según Hernández (2003), que las imágenes u objetos artísticos no aparecen como unidades con un significado formal y concreto como pretenden los medios que pensemos, “sino como unidades discursivas abiertas a ser completadas con otras miradas y, por tanto, con otros significados” (citado en Hernández, 2003, p. 109).

Por tanto, si es la cultura y el entorno los que condicionan nuestra realidad, es bastante complicado que tengamos un pensamiento crítico y autónomo, a no ser que comprendamos y entendamos las imágenes que consumimos. Para ello es importante que el alumnado sea capaz de dudar y reflexionar sobre aquello que les llega a través de los sentidos. Aunque todos sabemos que la imagen entra por la vista (sentido), es el cerebro el que la construye, es decir, el pensamiento, dicho en otras palabras, ver es pensar (Arnheim, 1984). También hay que tener muy en cuenta las emociones en este sentido.

Las manifestaciones artísticas son un medio que favorece este conocimiento y que permite analizar y comprender la visión del ser humano analizando los objetos artísticos a través de diferentes épocas y culturas, además de prestar atención al trabajo de artistas que están realizando proyectos conectados con las realidades actuales.

Sobre cómo aprender, Hernández (2003) señala que “interpretar significa prestar atención a las diferentes versiones de los fenómenos, indagando en sus orígenes y en las fuerzas (los poderes) que han generado tales interpretaciones” (p. 110). Sin embargo, el actual Sistema Educativo contempla los aprendizajes de una forma homogénea, es decir, todo el alumnado aprende los mismos contenidos a la vez con los de su misma edad. ¿No es esta una organización propia de una cadena industrial? ¿Se tienen en cuenta los intereses de cada estudiante? ¿Aprendemos todos al mismo ritmo?

Obviamente el actual Sistema prepara como hornadas al alumnado, adoctrinándolo para su futuro laboral. Pero ¿realmente se tiene en cuenta en algunas materias el componente social o emocional?

Otra vez tropezamos con la homogeneidad y el reduccionismo de la realidad, lo que lleva de nuevo a mencionar una metodología basada en muchos casos en la memoria y la repetición. Desde las Enseñanzas Artísticas creemos que el alumnado puede entender la complejidad de la realidad y construir su propio conocimiento que le permita aprender y entender mejor las imágenes que le invaden cada día y por tanto la cultura en la que está inmerso. Para esto, debe analizar los diferentes objetos y manifestaciones artísticas a lo largo de la historia y sobre todo de otras culturas. Es por ello que las artes, como explica Hernández (2003), “han contribuido a que los individuos fijen las representaciones sobre sí mismos y el mundo y sus modos de pensar” (p. 47). Este hecho ayuda al alumnado a construir su propia identidad y a ser crítico con los símbolos y metanarrativas impuestos desde los poderes.

Para que el alumnado aprenda, además es necesaria una metodología apropiada adaptada a la etapa y a su nivel psíquico. Sostiene Mercedes Sánchez (2011b), que en bachillerato es fundamental la motivación del alumnado y “debe guiar la labor didáctica (...) como inducir a ver los temas en su mayor amplitud conceptual”. (p.148)

Una de las herramientas para trabajar con las competencias sociales que ayuden al alumnado a construir su propia identidad es la interacción con otras personas. El trabajo cooperativo en grupos desarrolla esta labor, además de acabar con la homogeneidad a la que hacíamos alusión anteriormente, estimulando la empatía y la tolerancia. También, como explica Pérez (2012), aprovecha esa condición de distribución del conocimiento tan característica en la actual era de la información en la que estamos inmersos.

En cuanto a los contenidos, según Cañellas y Cubero (2001), habría que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Tener una selección previa de los contenidos que se van a dar. Estos serán determinantes en el proceso educativo y mediatizarán además el mensaje educativo del docente.
- Su estructuración debe ser de forma progresiva, tal y como he intentado realizar en las intervenciones.
- Se deben utilizar de forma abierta y crítica, invitando al alumnado a la reflexión y a la creatividad, además de tener una actitud dialogante y saber escuchar al alumnado, aceptando las críticas e intentando hacer reflexionar. Así se intentó hacer en los debates y coloquios realizados,

Aparte de todo esto debe haber un vínculo con su cotidianidad para establecer una conexión con sus realidades y así poder desarrollar lo aprendido, es decir, conectar de alguna forma la teoría con algún aspecto práctico de sus vidas. Cañellas y Cubero (2001) sostienen en este aspecto que “si los alumnos no los consideran como algo propio, o que les pueda servir, gran parte del proceso formativo estará abocado al fracaso (...). Los nuevos contenidos deben ser siempre transferibles respecto a la cultura que ya posee el alumno” (p 255).

Para ello, el docente debería aclarar siempre lo que quiere enseñar y cómo realizarlo. Es decir, concretar la idea principal de forma simple y estructurada con un discurso fluido y conectarlo de alguna forma con la cotidianidad del alumnado, quien podría verlo como algo que le puede servir en la vida.

A continuación se resumen algunas de las etapas por las que puede pasar el alumnado de esta asignatura, basándonos en la clasificación realizada por Sánchez (2011b), y que se pueden tener en cuenta a la hora de orientar, aconsejar y localizar al alumnado con alguna dificultad:

- Alumnos con una gran destreza manual y habilidades para el dibujo. Este tipo de alumnado está motivado por su propio progreso, pero de acuerdo con la autora se desmotiva fácilmente por no comprender contenidos más complejos y pueden tener una involución con respecto a sus compañeros por su desmotivación. He observado algunos casos en los que efectivamente, la alumna en cuestión tenía buenas cualidades técnicas pero no reflexionaba o entendía el porqué de preguntarse sobre otras cuestiones que no fueran la representación fidedigna del objeto en cuestión.

- Alumnos que, al contrario del grupo anterior, no tienen esas habilidades, pero van logrando poco a poco mejoras por hacer un esfuerzo constante. Así ocurrió en el Prácticum, con uno de los grupos de trabajo, que tuvo una buena idea y, a pesar de no ser muy bueno técnicamente hablando, su evolución y resultados fueron muy positivos. Según me comentó su tutora en trabajos anteriores no habían obtenido buenos resultados, sin embargo en la actividad ‘mapeando’ fue el grupo con mejores calificaciones.
- Alumnos que carecen en absoluto de destrezas y no pueden representar miméticamente aquello que tienen delante. Suelen tener sensibilidad, pero se frustran y pierden autoestima y seguridad, y a pesar de haber intentado realizar refuerzos positivos con respecto a sus trabajos, siguen teniendo una visión muy académica del dibujo.

1.5 Desarrollo y evaluación de las enseñanzas artísticas en bachillerato

1.5.1 ¿Cómo organizar las clases y los contextos de aprendizaje?

Un buen ambiente físico es uno de los factores sobre el que se desarrollará nuestra labor docente y es por tanto un factor clave para la consecución de una buena acción educativa. Los ejercicios de atención consciente son una buena herramienta, como ya he venido comentado, para lograr ese buen ambiente.

Según Nuere, hay dos aspectos organizativos en un aula, la organización física y la metodológica. Es labor del docente crear un buen ambiente en el aula en la medida de lo posible. Concretamente en el área que nos compete, como continúa dicha autora, debemos “fomentar un gusto por lo estético, deberemos dar ejemplo de ello a través de lo que alumnado tienen más cercano: su clase” (en Esquinas y Sánchez, 2011b, p. 28).

En este aspecto las enseñanzas artísticas son un ejemplo de cómo manipular un espacio para hacerlo propio y que el alumnado se sienta a gusto en él y, lo que es más importante, lo reconozca como propio. Este aspecto lo he observado en las aulas de la ESO en las que todas las paredes estaban decoradas con trabajos realizados por el alumnado. Sin embargo, esto no se suele llevar más allá del aula y en muchas ocasiones los pasillos u otros espacios del centro permanecen sin ningún tipo de manipulación.

Otra de las consideraciones a tener en cuenta es tener el aula ordenada y limpia con unas condiciones apropiadas para que el alumnado se sienta motivado y esté a gusto. En el aula de Enseñanzas Artísticas hay que tener muy en cuenta los diferentes espacios de trabajo, debido a las cualidades específicas de algunos materiales con los que es habitual trabajar en esta materia.

Para Nuere (ibídem) una de las formas para organizar la clase en este sentido son los rincones de trabajo. Uno de ellos, es la zona que denomina seca, que se podría utilizar para el dibujo, las explicaciones teóricas o la puesta en común de los trabajos realizados por los compañeros. Por otro lado, la zona húmeda es en la que se trabaja con materiales como temperas y acuarelas.

En las aulas donde se imparten enseñanzas artísticas, como las que he podido estar en las prácticas, tienen una zona húmeda pero, dado el reducido espacio del que disponen no es posible tener dos áreas aisladas, por lo que el docente intenta conciliar estas áreas prestándole mayor atención al orden y la limpieza.

¿Hasta qué punto condiciona el espacio al aprendizaje y la motivación? Como ya hemos explicado con anterioridad el espacio de trabajo está estrechamente condicionado con el aprendizaje. La organización de las mesas o el material para trabajar es parte importante de este proceso, como he podido constatar en el Practicum: el aula disponía de estatuas de escayola para el trabajo con claroscuros y como modelos para utilizar en ejercicios de forma y composición. En nuestra opinión estas estatuas no motivaban al alumnado debido a que su corte clásico y a los ejercicios demasiados academicistas que conllevan, que es propio de una enseñanza artística anacrónica, basada en la importancia de la destreza técnica.

Otra de las propuestas de mejora que incluyo en mi proyecto tiene en cuenta este factor y propone una salida del aula para desarrollar las actividades. Según hemos defendido, los espacios condicionan las metodologías. Por ello, el cambio de entorno puede favorecer al alumnado a comprender que la enseñanza no es un adoctrinamiento, sino un enriquecimiento entre iguales. Este valor creo que se puede entender de forma inconsciente en otros espacios no vinculados al ‘ritual’ de la enseñanza clásica. Algunas de las actividades que he podido observar por los docentes implicados en el grupo del Prácticum desarrollan este tipo de estrategias y he podido observar cómo sus metodologías cambian y su figura se ve más cercana al alumnado.

1.5.2 ¿Cómo evaluar a los estudiantes?

La evaluación es una de las fases más comprometidas, complicadas y complejas de la acción educativa, no solo desde un punto de vista pedagógico o didáctico sino también moral. La evaluación realizada en el proyecto de intervención así me lo ha demostrado.

Según la pedagoga Edith Litwin (1998), la evaluación está integrada en el campo de la didáctica y es “definida como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza” (p. 11). Aunque no ha sido parte central de la enseñanza, como pueden ser los contenidos y la metodología, poco a poco ha ido cobrando más y más protagonismo surgiendo, como todos sabemos, un gran debate en torno a esta fase.

Otros autores, como Hernández (2003), consideran la evaluación como una fase en la que se trata de mirar los conocimientos adquiridos por el alumnado desde diferentes perspectivas, no solo su memorización, sino su aplicación a nuevos contextos.

No hay que olvidar que la evaluación ha sido en la escuela postindustrial una herramienta enfocada a clasificar al alumnado para evaluar la memorización de datos e información y así más adelante poder reproducir fidedignamente en los exámenes, como explica Pérez (2012). Esta educación no buscaba formar a individuos con un pensamiento crítico, sino más bien a trabajadores para que encajaran bien en el sistema. Esta situación hoy en día se sigue repitiendo por parte del profesorado y este hecho lo he podido constatar durante el Prácticum, con docentes que exigían al alumnado la repetición de datos e información.

¿Cómo definir entonces la evaluación? ¿Qué debemos evaluar? Para ello vamos a tomar prestadas las palabras de Pérez (2012) para definirla:

(...) refiere a un proceso complejo y lo más completo posible y flexible de diagnóstico, de descripción e interpretación, del desarrollo de los individuos, sus cualidades, sus fortalezas y debilidades, el grado de configuración actual de cada uno de los componentes de las competencias –conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores– así como del funcionamiento de las competencias como conjuntos, como sistemas de comprensión, toma de decisiones y actuación. (p. 231)

Creemos que la evaluación debería abarcar un proceso o el propio proceso de aprendizaje y no un momento puntual, tal y como sostiene Pérez (2012), que la

considera continua y formativa y además una clave importante para el cambio de la escuela tradicional.

En las enseñanzas más anquilosadas en el pasado la evaluación tiene incluso un sentido competitivo como si de una empresa se tratara y aunque las nuevas teorías no tienen esta finalidad aún se puede observar estas características en cierto sector del alumnado, sobre todo en el alumnado de 4º de ESO, que quiere hacer alguna carrera técnica, según las observaciones del tutor del primer centro del Prácticum.

Es aquí donde suele haber mayores problemas en la relación docente-alumnado. Según Litwin (1998), y estamos de acuerdo con ello, a pesar de que esta apreciación tiene ya casi dos décadas los conflictos de las calificaciones siguen sucediendo. Continúa la autora apuntado que la evaluación, al ir cobrando ese protagonismo al que hacíamos referencia con anterioridad, ha generado una especie de ‘patología’ de la didáctica clásica en cuanto a que el interés se ha centrado en el hecho de aprobar y no de aprender. Este interés sucede con más razón en Plástica porque se cree que no genera conocimiento y no sirve para nada. Es decir, el alumnado estudia para pasar los exámenes y no para aprender. Es una situación que se puede observar en las preocupaciones del alumnado, que está más interesado en cuestiones de calificaciones que en la actividad en sí misma, como veremos más adelante en las conclusiones de los cuestionarios que realizó el alumnado del Prácticum.

1.5.3 ¿Cómo evaluar la enseñanza artística?

Como ya se ha mencionado antes, el marco actual de crisis en el pensamiento moderno condiciona a su vez el Sistema Educativo, cuestión que también puede observarse en el ámbito artístico y cultural, hecho apuntado por algunos pensadores como Baudrillard (2012). En este ámbito de conocimiento, según este autor, estamos ante un panorama en el que el mundo es una simulación y la función de los signos que construyen nuestra cultura en forma de imágenes lo único que pretende es ocultar la realidad. Esto es algo con lo que estamos de acuerdo, a pesar de que esta teoría tiene prácticamente una década. En la actualidad podemos verlo aún con mayor virulencia en la realidad virtual y en el mundo cada vez más tecnificado de Occidente.

Es por ello que consideramos necesario trabajar con las nuevas tecnologías con el objetivo de que el alumnado aprenda a utilizarlas de forma crítica y como una

herramienta. Las artes también han utilizado las nuevas tecnologías y han cambiado de estar centradas en la belleza y las destrezas técnicas a los contextos y conceptos donde se generan.

¿La educación artística sigue esta pauta? ¿En base a qué conceptos artísticos sustentan sus evaluaciones los productos artísticos? La educación se ha dejado sentir por esta influencia, pero del llamado Arte Moderno, es decir, de principios del siglo XX, como explica Efland et al. (2003). Por tanto, las prácticas que emplean muchos docentes están basadas en estas concepciones del Arte Moderno. Básicamente son dos: Por un lado, la evaluación que realizan los docentes que imparten esta materia en relación al grado de creatividad y originalidad que ha demostrado el alumnado en los trabajos de clase. Este criterio lo he podido observar en docentes tanto de la ESO como de Bachillerato. Efland (2003), explica al respecto el porqué de estas dos cualidades:

El alto valor otorgado a la originalidad y a la expresión del yo empezó a imponerse con el surgimiento de la psicología como disciplina profesional y fue justificado en el terreno de las artes por las modernas teorías del expresionismo. El expresionismo distingue a las obras de arte de cualesquiera otros objetos por su condición de creaciones de artistas con vocación expresiva. La originalidad se refiere a un tipo de producción que es a la vez innovadora y única. (pp. 16-17)

Estas corrientes producen unas actitudes muy individualistas. Por ello, en el proyecto de intervención se han diseñado actividades cooperativas en las que se huía de esa visión egocéntrica del Arte.

Por otro lado, está la enseñanza de artes que mantiene los principios del diseño “como base para la producción artística y la crítica del arte” (Freedman et al., 2003, p. 17). Aunque los críticos de arte y muchos artistas utilizan un contexto más desde un punto de vista espacial y temporal. Muchos de ellos ponen en duda cuestiones como que el arte deba prestar atención a estos elementos que vienen del diseño. Según sostienen los autores, estas pedagogías estaban justificadas cuando la concepción moderna predominaba, pero ahora que estos principios están siendo cuestionados no tendrían sentido.

Estamos de acuerdo con ello. No se puede mantener una visión tan reducida del Arte, es como si las ciencias mantuvieran los conceptos e ideas de principios del siglo XX, sería algo impensable. Sin duda es necesario conocer nuestro pasado para poder

entender los conceptos y realidades en las que vivimos. Sin embargo, ¿tiene entonces sentido seguir atascados en estos conceptos para evaluar? Pensamos que no.

Estrella de Diego (2008) pregunta tomando como base los mapas, “quién dictamina cuál es el Norte y cuál el Sur con todas las consecuencias que dicha división conlleva?” (p. 17). De la misma manera extendiéndolo al Arte nos podemos preguntar quién decide cuáles son las obras artísticas que importan para la historia y cuáles no, por qué solo conocemos el Arte de Occidente, qué ocurre con otros países, si son los intereses de unos pocos lo que lo deciden, quién decide que es arte y que no. O como reivindicaban las *Guerrilla Girls: Do woman have to be naked to get into the Museum?*

Las actuales enseñanzas artísticas son herederas de una concepción de las artes en las que se favorece la visión analítica e interpretativa de los productos artísticos y de las imágenes desde un punto de vista del Diseño.

Al contrario que el actual Diseño Curricular de la Educación Artística la corriente de pensamiento en el arte, según Bruner (1991, citado en Hernández, 2003), es una vuelta al significado, es decir, menos preocupación por las reglas del lenguaje –cómo favorece el currículo– y más atención al discurso y al contexto donde se genera.

Además de todo lo explicado, otro factor que se debería tener en cuenta y que se considera peligroso, según Miguel A. Santos Guerra (2003), es el evaluar todo el proceso y experiencias durante la enseñanza y después no preguntarse si finalmente ha alcanzado lo que se buscaba. Creemos que es importante por parte del docente tener sentido crítico y analizar y evaluar la propia enseñanza ya que de lo contrario podría arrastrarnos a una desorientación educativa que afectaría a los estudiantes.

Para terminar, una herramienta que consideramos muy necesaria es la evaluación realizada por los estudiante para con el docente. De ella se pueden sacar muchas pistas sobre los procesos de enseñanza y si la evaluación realizada coincide con la de ellos.

1.6 Otras dimensiones de la profesión docente

1.6.1 ¿Cómo tutorizar y orientar a los estudiantes?

La acción tutorial, como todos sabemos, es un elemento muy importante en el proceso de aprendizaje. La complejidad de la actual sociedad hace indispensable la

orientación por parte del docente para que el estudiante tenga los conocimientos de cuáles son sus opciones actuales y para un futuro. Incluso hay proyectos de innovación al respecto, como el de Natalia González, Rosa García y Antonia Ramírez García (2015), en el que proponen una acción tutorial entre iguales y un aprendizaje cooperativo en entornos virtuales en un marco universitario, pero que creemos que en etapas como Bachillerato podrían funcionar. Unas tutorías virtuales que se basan en la confianza de expresar las dudas y problemas entre compañeros y el deseo de compartir hallazgos.

En un mundo cada vez más tecnificado y virtual hay que utilizar y desarrollar este tipo de iniciativas que se adaptan a las nuevas realidades y que no aparecen contempladas en el currículo. Las tutorías entre iguales podrían funcionar siempre que fueran coordinadas por un equipo docente preparado.

Por otro lado, la orientación y tutorización en la etapa educativa de Bachillerato cobra aún más protagonismo debido a la exigencia del propio sistema educativo de elegir una especialidad o área de conocimiento, para lo que deberían tener una orientación de cuáles son sus capacidades e intereses.

Esta orientación también funciona en otros ámbitos no académicos y más sociales, como en el centro donde realicé el Prácticum, en el que se participaba con organizaciones del entorno como Proyecto Hombre, que se ocuparían de orientar a los estudiantes en temas referentes al abuso de sustancia adictivas.

1.6.2 ¿Cómo relacionarse con las familias?

La actual complejidad social en la que está inmerso Occidente fruto de la globalización es fácilmente observable en los centros educativos con un crisol de culturas, etnias y países diferentes. La familia no podía ser menos, y en este ámbito, como explica José Taberner (2012), la incorporación de la mujer a la vida laboral, cambió el modelo familiar. Si bien es verdad que socialmente todavía persiste el modelo patriarcal en el trabajo. A este factor hay que añadir la aparición de modelos familiares homosexuales, monoparentales y un gran número de familias divorciadas. Todo ello afecta obviamente a la educación y al profesorado, que en muchos casos debe suplir parte de la labor que antes correspondía a la familia. Esto se puede ver reflejado en la rebeldía o el aislamiento de algunos adolescentes con problemas familiares.

La implicación de las familias en los centros no se limita tan solo a asistir a algunas reuniones con el tutor. De hecho, los centros educativos disponen de planes para una mayor involucración de las familias de los estudiantes en el centro. El más común son las asociaciones de Madres y Padres, aunque concretamente en el centro donde realicé el Prácticum, a pesar de ser bastante grande, el porcentaje de familias implicadas era mínimo. Asimismo otros planes pueden ser visitas y charlas al mismo centro, coordinación con las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas o el plan de convivencia.

Por otro lado, la clase social a la que pertenece el alumnado es un factor que incide de forma directa en sus aspiraciones profesionales, como reconoce Taberner (2012), quien afirma que las desigualdades educativas son en muchas ocasiones un reflejo de las desigualdades sociales. Este aspecto es más visible en la ESO, debido a la obligatoriedad de la etapa educativa, mientras que en otras etapas como Bachillerato de carácter no obligatorio, puede observarse la reducción de alumnado con familias de clase social baja.

Creemos que estas familias desestructuradas o de clase social baja son las que necesitan una mayor ayuda por parte de los centros, con el objetivo de mejorar la enseñanza del alumnado. Para ello, sería necesario un mayor apoyo por parte de las administraciones, involucrando a un mayor número de personal especializado en orientación pedagógica.

1.6.3 ¿Cómo relacionarse y trabajar con los compañeros?

No cabe duda de que una gran parte del profesorado tiende al individualismo, al aislamiento y al secretismo en cuanto a la labor docente en el aula se refiere. Sin embargo, existen otras formas de enseñanzas más colaborativas o cooperativas a las que responden otros tipos de estrategias didácticas más innovadoras.

Según clasifica Hargreaves (2005), hay “cuatro grandes formas de cultura de los profesores” (p. 191), el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. Por las características de lo observado, tan solo nos centraremos brevemente en las dos primeras.

En el centro donde desarrollé el Prácticum lo general era que se tendiera al individualismo. Sin embargo, se llevó a cabo un proyecto colaborativo en el que estaban

involucrados doce profesores del centro, de diferentes etapas y ramas educativas, por lo que la coordinación y el trabajo en equipo era fundamental. Pero en términos generales, la mayoría del profesorado se deja llevar por el individualismo, en donde se encuentra, según Hargreaves (2005), “tras las puertas cerradas, en el ambiente insular y aislado de sus propias aulas” (p. 191). Se considera más una deficiencia personal, que una forma de economizar las limitaciones y esfuerzos que suponen la docencia.

No vamos a analizar el porqué de este individualismo, pero sí reseñaremos que hasta la arquitectura de aulas separadas contribuye a ello, como también sostienen algunos autores como Lortie (citado en Hargreaves, 2005). Es algo fácilmente observable en la inmensa mayoría de los centros educativos en los que las aulas parecen mirar solo hacia sí mismas, como si no existiera el exterior. Aulas cerradas para que el ‘ritual’ de la enseñanza esté completo. Este secretismo, por parte de gran parte de los docentes, lo he podido comprobar en la prácticas y tiene su explicación en parte en la inseguridad y miedo del profesorado a no estar haciendo su labor lo bien que debiera y, en consecuencia, poder tener algún problema con la administración.

Pérez (2012) también coincide en este aspecto y lo considera algo muy común en nuestro sistema educativo donde “el aula es el templo inviolable de cada profesor, que defiende con celo su territorio de las influencias e injerencias extrañas” (p. 98).

Por otro lado, tenemos la cultura de la colaboración, que Hargreaves (2005) clasificó en diferentes tipos:

- Una colaboración espontánea que surja de los propios docentes, esté o no apoyada por la administración, o sea una iniciativa de los directores del centro o de algún docente. Es en esta última donde englobaría el proyecto que comentaba anteriormente.

En muchas ocasiones creemos que estas colaboraciones están fundamentadas más en la preocupación del profesorado en adquirir una serie de méritos o puntos para beneficio propio que en una mejora en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, no queremos generalizar. Prueba de ello es el proyecto que se ha llevado a cabo en el centro donde he realizado las prácticas, donde el proyecto cooperativo no tenía otro fin que el enriquecimiento del alumnado.

- Una colaboración voluntaria, sin ninguna obligatoriedad y que es más productiva y entretenida. Está orientada al desarrollo de alguna iniciativa propia o de sus compañeros. Crean sus propias tareas y fines en vez de seguir las directrices de terceros.

- Una colaboración omnipresente, en el tiempo y en el espacio, con reuniones informales, breves y frecuentes.
- Una colaboración imprevisible, en la que los resultados son inciertos y no pueden preverse con facilidad

Además de lo mencionado hasta ahora, creemos que es vital una buena relación con los compañeros, no solo por la mejora que ello supone al ambiente de trabajo, sino también y más importante, por los valores que los propios estudiantes están percibiendo de esta relación, hecho que se relaciona con el currículo oculto. Programar actividades cooperativas cuando el mismo profesorado no puede realizarlas parecería un despropósito.

En el ámbito artístico sabemos que la individualidad está muy enraizada y, por tanto, es algo que se debería abordar desde los centros educativos. Así, se llegaría a una visión más social del Arte y a una visión más cercana, como un patrimonio de todos.

1.6.4 ¿Cómo abordar la propia formación?

Es a principios del siglo XX cuando se empieza a reconocer que la reforma de la educación debe pasar por la educación de los maestros. Fue Henry Holmes de la Universidad de Harvard, según las investigaciones de Giroux y McLaren (1998), quien se dio cuenta de ello y empezó a proponer a los maestros como intelectuales de conciencia crítica que debían educarse continuamente.

Giroux y McLaren (1998) sostienen además que “los programas de educación docente deberían centrar sus objetivos académicos y morales en la formación de los maestros como intelectuales críticos” (p. 88).

Sin duda, la educación del profesorado ha supuesto un gran avance en los últimos años. No obstante, según los autores, el debate se centra en cuestiones políticas, morales y educativas. Es sin duda un tema polémico que se puede vislumbrar desde las esferas políticas y sus intentos de manipular el sistema de educación.

Para el profesorado, afirma Jose M^a Barrio (2013), el hecho de que el docente tenga que dedicar tiempo a batallar contra agentes como el Estado supone un gran obstáculo, a la vez que le quita tiempo que podría dedicar a su propia formación como docente. A esto hay que añadir la sobrecarga de tareas burocráticas –como he podido observar en el Prácticum–, ajenas muchas de ellas a la labor docente y de formación.

Para que un docente pueda revisar y renovar sus conocimientos y propósitos, debería tener tiempo suficiente para realizarlo. Creemos que las nuevas políticas inhiben estas oportunidades de renovación, dejando al cuerpo de profesorado como una herramienta para sus propósitos políticos, como sostienen Hargreaves (1998).

Siguiendo con la formación del docente, al igual que sostiene Pérez (2012), creemos que el docente debería adquirir unos hábitos y estrategias que confluyan en “la investigación y la acción, la práctica y la reflexión” (p. 263).

En este sentido muchos de los centros de enseñanza poseen planes para la formación del Profesorado, pudiéndose enfocar bien para mejorar los conocimientos en la especialidad de cada docente, bien para la formación por alguna necesidad específica o proyecto del centro.

2 Diseño y fundamentación de un proyecto de intervención educativa ‘Mapeando’

2.1 Resumen el proyecto de intervención desarrollado durante el Prácticum

2.1.1 Introducción

Durante el periodo Prácticum desarrollé un proyecto de intervención docente titulado ‘Mapeando’² que realicé en el IES Politécnico Jesús Marín de Málaga, concretamente en Bachillerato de Artes en la asignatura de Dibujo Artístico II de 2º curso, desde el 25 de Abril hasta el 3 de Mayo. Previamente a este centro realicé unas breves prácticas en el IES Salvador Rueda de Málaga en la ESO, desde el 2 de febrero hasta el 20 del mismo mes, pero por motivos de fuerza mayor (baja de mi tutor del centro) me vi obligado a cambiar de instituto. El cambio de instituto, lejos de ser un problema, se convirtió en una oportunidad para observar y aprender de diferentes docentes y etapas educativas.

² Ver proyecto de intervención completo en Anexo I

Para la realización de este proyecto tuve en cuenta la programación del propio centro, los consejos de la tutora del grupo, los contenidos y actividades en las que habían trabajado y la proximidad de las pruebas de Selectividad que en breve realizarían.

El objetivo del proyecto de intervención fue la construcción de un mapa, además de trabajar con el análisis de la imagen y la construcción que hacemos a partir de ella en nuestra cultura y en nuestra realidad. Esta realidad se encuentra en muchos casos tergiversada por intereses mercantiles, por lo que nuestra visión del mundo puede aparecer en muchos casos estereotipada. El uso del mapa señala estos intereses en muchas ocasiones y deja al descubierto estos aspectos al construir aspectos subjetivos del mundo. Pero ¿quiénes construyen estas ideas? ¿Por medio de que instrumentos? La herencia de la época denominada postindustrial ha dominado Occidente tecnificándolo y racionalizándolo cada vez más, sin dejar espacio a otras interpretaciones. Un reduccionismo que es diseminado a través de imágenes y medios de comunicación.

Es por tanto con este proyecto educativo que el alumnado tendría ocasión de dudar y reflexionar sobre cómo nos han dicho qué es el mundo y pensar sobre su propia mirada.

2.1.2 Contexto etnográfico

Contexto del centro

El IES Politécnico Jesús Marín se encuentra en Málaga en la Calle Politécnico, nº 1, en el barrio de Carranque (zona noroeste) y es un centro educativo público. El barrio en el que se encuentra situado es de carácter obrero de clase media-baja, algo que se refleja en el alumnado de la ESO.

El centro educativo tiene grandes dimensiones, con una estructura interior laberíntica de pasillos, escaleras y pequeños patios interiores que conforman una pequeña ciudad.

Una de las características que llama la atención y que se puede observar desde el exterior es la estructura tan cerrada que tiene hacia el exterior. En mi opinión es un centro que mira hacia él mismo. Aulas, patios y ventanas están orientadas hacia el interior, desde fuera tiene un cierto aire a institución presidiaria. Este diseño está

orientado claramente a la reclusión del alumnado para que no tenga distracciones exteriores.

A nivel educativo es un gran reto de coordinación el que se realiza debido al gran número de alumnos y docentes que están involucrados (unos 2000 alumnos y 170 profesores aproximadamente), además de las etapas educativa que congrega como Educación Secundaria, Bachilleratos, Ciclos Formativos, FP1-2 o Educación para Adultos.

No es un centro de carácter conflictivo y el plan de convivencia interviene en conductas como violencia leve entre iguales o con componente de género, y conductas disruptivas en el aula. En dichos casos existe un protocolo y un seguimiento de estos casos que involucra también a las familias, algo de vital importancia en un centro tan grande y con un número de alumnos tan alto y dispar.

A lo largo de toda la práctica realicé un diario de campo que me sirvió para analizar y reflexionar sobre el periodo de Prácticum.

El alumnado

El grupo de esta asignatura lo componía un total de 30 estudiantes matriculados; sin embargo, el alto índice de absentismo redujo la clase a una media de 20. En general el alumnado de esta asignatura tenía una cierta sensibilidad hacia las artes, aunque también había un gran número de ellos que cursaban esta modalidad por ser considerada más fácil, según me comentaron algunos de ellos. La edad media rondaba los 18 años aunque había un gran número de repetidores de mayor edad.

Una de las alumnas tenía necesidades educativas especiales debido a una discapacidad auditiva profunda, y disponía en la mayor parte del horario lectivo de una auxiliar de conversación. No fue necesario hacer ningún tipo de adaptación curricular en este proyecto de intervención. El centro posee un plan que optimiza la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, y con especial atención al numeroso grupo de alumnado hipoacúsico y sordo.

A lo largo del curso los estudiantes han trabajado desarrollando diferentes bloques de la programación, entre ellos, la composición, el color, el claroscuro, las texturas, etc., además de trabajar con actividades de memoria visual y retentiva. La programación en general estaba muy enfocada a la pruebas de Selectividad. El resumen del proyecto de intervención que realicé lo explico de forma breve a continuación.

2.1.3 Resumen de la planificación original

En la planificación y desarrollo de este proyecto educativo he tenido en cuenta la LOE (BOE nº266, 2007), que actualmente está en vigor para esta etapa educativa, ya que la implantación de la LOMCE para 2º de Bachillerato no será hasta el curso 2016-17, además de la programación didáctica que la tutora me facilitó.

Teniendo en cuenta la normativa y la proximidad de las pruebas de acceso a la Universidad desarrollé una serie de actividades en las que se prestaba atención al desarrollo del dibujo para poder superar los objetivos de la asignatura. Siguiendo las disposiciones de dicha normativa para con esta asignatura elegí el bloque “Aproximación subjetiva de las formas” y “Análisis espaciales” como eje vertebral de los contenidos con los que iba a trabajar.

Algunos de los contenidos que utilicé para este proyecto de los 6 núcleos temáticos que se desarrollan en la normativa son los siguientes:

Por un lado, “Aproximación subjetiva a las formas”, en el que se trabaja con la representación gráfica de un mismo objeto desde diferentes puntos de vista. También se presta atención a las proporciones y deformaciones provocadas por la perspectiva. Por último, se hace un acercamiento a la psicología de la forma y al análisis de las formas según sus variaciones en el espacio y el punto de vista.

Por otro lado, “Análisis espaciales”, donde el alumnado aprende básicamente a expresar términos espaciales con perspectiva, profundidad, proporciones y efectos lumínicos, trabajando con el entorno del aula, edificio del centro, entorno urbano y espacios naturales.

Con la actividad ‘mapeando’ de este proyecto de intervención los estudiantes aprendieron a construir un mapa propio. Mediante la representación y abstracción de alguna idea, concepto o espacio a través de una técnica gráfico-plástica, tuvieron ocasión de trabajar con los conceptos de imagen, representación y realidad, además de reflexionar sobre su propia visión del mundo a través de su cotidianidad.

Objetivos

Entre los objetivos generales de la etapa que se trabajaron, menciono algunos de los que considero más importantes para este proyecto: consolidar la madurez personal y social, fomentar la igualdad de derechos y oportunidades, fomentar los hábitos de lectura, disciplina y estudio, conocer y valorar las realidades del mundo contemporáneo o desarrollar la sensibilidad artística.

En cuanto a los objetivos específicos de esta asignatura, algunos de los más importantes desarrollados en este proyecto son: adquirir el dominio de las técnicas de dibujo, conocer el signo visual y la forma, y adquirir una visión analítica del entorno.

Para terminar, repaso los objetivos específicos más importantes de las actividades programadas: aprender a colaborar en grupos de trabajo, realizar un proyecto artístico, comprender y analizar las diferentes realidades, utilizar las posibilidades expresivas del dibujo, valorar y conocer la visión de otras culturas, épocas en cuanto a la representación se refiere y reflexionar sobre los conceptos de imagen, realidad y representación.

Competencias

Además de los contenidos y objetivos que hemos repasado de forma breve, el alumnado desarrolló una serie de competencias básicas: la comunicación lingüística, al trabajar con los compañeros en los diferentes grupos; la competencia para aprender a aprender, favoreciendo la reflexión durante el proyectos con los diferentes textos y videos con los que se trabajaron en clase; la competencia artística y cultural con el proyecto desarrollado por cada grupo, donde han tenido que reflexionar e utilizar un lenguaje apropiado para exponerlo ante sus compañeros; por último, la competencia social lograda gracias al trabajo en grupo, donde han tenido que llegar a un consenso cooperativo, respetando las ideas y los puntos de vista de los compañeros.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto he seguido una metodología que ha tenido en cuenta una serie de factores que afectan al alumnado de Dibujo Artístico en Bachiller, como son la visión estereotipada que suelen tener del dibujo, en general muy

académica, la poca costumbre de poner atención a su entorno con actitud crítica, la frustración que sienten al no lograr los resultados que esperan, la falta de análisis de los errores que cometen y la falta de cuidado del material en cuanto a la elección de los mismos como en su perdurabilidad.

A la vista de estas dificultades basé la metodología en recursos que facilitaran la información, como la fase teórica o el texto de María Acaso (2006), y el uso de refuerzos positivos en los aciertos logrados, poniendo atención en los aspectos a mejorar. Las actividades se diseñaron de una forma progresiva para que el alumnado obtuviera mayor confianza con el tema de los mapas y los conceptos de imagen, representación y realidad.

Se trabajó sin utilizar las clases magistrales, con debates y coloquios que fomentaban la opinión de todo el alumnado. Se programaron actividades individuales, por ejemplo, la lectura reflexiva de algunos textos, así como trabajos cooperativos en grupo. A través del texto de Acaso (2006), en el que hablaba sobre la imagen, y a través de los debates en el aula se trataron temas más cotidianos, como los medios de comunicación y las imágenes que nos llegan de ellos.

Para el inicio de cada clase recurrí a ejercicios de atención consciente de unos diez minutos de duración, con el objetivo de que el alumnado se relajara y pudiera centrar su atención en los contenidos con los que se trabajaron.

También utilicé proyecciones de vídeos en los que se trataban temas de fondo como el conocimiento importado-propio y la necesidad de profundizar en nuestro criterio personal, con el objetivo de construir un imaginario propio.

Recursos utilizados

Los materiales didácticos utilizados para la consecución de este proyecto fueron los siguientes: Un proyector digital, videos, una presentación de imágenes, material de dibujo artístico, papel tamaño A1 aportado por el docente y fotocopias con diferentes textos. No se siguió ningún libro de texto específico para la asignatura.

Criterios de evaluación

Entre los criterios utilizados que se desarrollan en la normativa están la capacidad para desarrollar formas mediante la retentiva visual y la memoria, elaborar imágenes

con funciones expresivas, investigar sobre la expresividad individual y conectarlo a un lenguaje propio gráfico-plástico, desarrollar la técnica del dibujo y, por último, interpretar una forma según sus intenciones comunicativas.

Los aspectos en los que se basaron la evaluación fueron el trabajo grupal, el comportamiento, la participación en los debates, la presentación final y las actividades con las que se trabajaron.

Concretamente en las actividades propuestas en este proyecto se tuvo en cuenta si comprendían las relaciones entre mapa y abstracción de la realidad, si creaban representaciones basándose en sus propias experiencias, si sabían representar formas mediante el uso del dibujo o si habían investigado con los valores artístico-plásticos de los materiales utilizados.

Al alumnado se le repartió una rúbrica con los aspectos que se iban a evaluar para que supieran en todo momento cuáles eran los puntos más importantes. Además, se tuvo en cuenta la asistencia y el compromiso con el grupo.

2.1.4 Sesiones

A la asignatura de Dibujo Artístico II de Bachillerato le corresponden en este centro 4 horas a la semana. Por tal motivo el proyecto de intervención se extendió durante dos semanas, con un total de 5 horas repartidas en 3 sesiones. Este proyecto tuvo el condicionante de desarrollarse en el tercer trimestre con cierta proximidad a la prueba de Selectividad. A continuación de forma resumida se explica el desarrollo de las diferentes sesiones:

1ª Sesión (1 hora)

- Presentación y organización del aula. Se formó un círculo con las sillas para facilitar un diálogo entre iguales, incluido el docente.
- Ejercicio de atención consciente.
- Debate-coloquio sobre ¿qué es un mapa? Una actividad pensada como evaluación inicial e introductoria a la parte teórica.
- Presentación teórica. Se utilizó el cañón digital. Se hizo una introducción sobre los conceptos e ideas de mapas. Además, se utilizaron imágenes sobre la interpretación

que se había hecho a lo largo de algunas épocas y culturas, relacionándolo a su vez con el dibujo artístico. En esta presentación no magistral el alumnado pudo comentar y hablar sobre los conceptos que se estaban tratando en todo momento. Hubo algunos debates interesantes al respecto como la representación de los países en los mapas mundi y la centralidad de Europa en ellos o la visión tan confusa de otras culturas con respecto al mundo.

- Actividad grupal. Después de dicha presentación se crearon grupos de trabajo formados por 4 o 5 personas. Se les explicó entonces en qué consistía la actividad: construir un mapa con el imaginario y las realidades del grupo, intentando no copiar ninguna representación ya existente. El tiempo para esta presentación coloquio fue escaso y hubiera sido necesario algo más de tiempo para asentar y gestionar mejor la información

- Tareas para casa. Con el objetivo de que el alumnado reflexionara sobre el concepto de imagen-realidad-representación se le repartieron dos textos al finalizar la sesión. Uno de ellos, un fragmento del libro de Carl Sagan *Un punto azul pálido* (1995), en el que se comentaba una fotografía tomada por la sonda espacial Voyager I, donde aparecía la tierra desde un punto de vista nunca visto hasta entonces; en casa tenían que encontrar la imagen de la que hablaba el texto. El objetivo de este texto era hablar sobre la subjetividad del que mira y la visión de conjunto. El otro texto era un fragmento del libro *Esto no son las torres gemelas* de María Acaso (2006), que trataba sobre la imagen.

2ª y 3ª Sesión (2 horas)

- Se empezó la sesión con un ejercicio de atención consciente. Estos ejercicios funcionaron bastante bien. La alumna con discapacidad auditiva los realizaba con los ojos semi entornados, ya que si los cerraba quedaba aislada y no se sentía cómoda.

- Se hizo un repaso de los conceptos básicos de la sesión anterior a través de un debate-coloquio sobre los textos que se repartieron en la sesión anterior.

- Se comentó la fotografía en la que está basado el texto de Carl Sagan, se habló sobre la subjetividad y los mapas. Sobre el texto de Acaso (2006) se condujeron las

preguntas hacia las imágenes que consumían a diario y cómo les condicionaban. Este tema les interesó incluso para discutir entre ellas.

- Se les repartió la rúbrica de evaluación y se comentaron algunos aspectos.
- Después de esta introducción empezaron a trabajar en grupos de trabajo con los bocetos para la actividad denominada “mapeando”, haciendo hincapié en el uso del dibujo y sus cualidades específicas. Cada grupo iba comentándose cuáles eran sus inquietudes e ideas con respecto al proyecto. Antes de ponerse a trabajar se les mostró el video de Epi y Blas ‘Sigue las flechas’ (Sahlin, D. (s.f.), 1995)., de *Barrio Sésamo* que tenía que ver con las señales que nos llegan desde fuera y lo relacionamos con cómo conforman nuestra idea de la realidad. Cuando vieron el video se rieron mucho, pero cuando empezamos a hablar sobre él, salieron dobles lecturas muy interesantes, mostrándoles que lo que aparentemente es sencillo puede encerrar complejidades.
- Todos los grupos tuvieron dificultad en encontrar una idea propia que les interesara. Sus preguntas en muchas ocasiones buscaban un modelo o una referencia que pudieran usar, como copiar algún tipo de mapa de los que habíamos visto en la presentación.
- Entre las dos horas hubo 5-10 minutos de descanso. Al regresar, se inició el trabajo definitivo en un soporte A1 de papel grueso que se les repartió, que ofrecía soporte para utilizar técnicas húmedas y con un tamaño que permitía trabajar a todos los miembros del grupo a la vez. Para empezar con esta fase del proyecto, la idea y los conceptos a trabajar tenían que estar perfilados en los bocetos que habían realizado.

4ª y 5ª Sesión (2 horas)

- Ejercicio de atención consciente.
- Se siguió trabajando en grupo para terminar el mapa entre todos los integrantes y se abordaron los puntos a exponer ante los compañeros en la presentación final.
- Cada grupo expuso a los compañeros el trabajo realizado, comentándose uno por uno, con intervenciones tanto del docente como de los compañeros.
- En los últimos 10-15 minutos se les pasaron dos cuestionarios, uno de autoevaluación y otro, una evaluación sobre el docente, anónimo.

2.2 Revisión crítica de la planificación y del desarrollo de la intervención

Con el objetivo de conocer y mejorar la intervención, elaboré unos cuestionarios para el alumnado con preguntas que me ayudaron a realizar una evaluación crítica sobre las sesiones y mi propia práctica, para así mejorar este proyecto.

Por un lado, realicé una autoevaluación y, por otro, una evaluación de la práctica docente. Debido al alto absentismo sólo se terminaron diecinueve de estos cuestionarios de una clase de treinta alumnas y alumnos. Los resultados y conclusiones de forma resumida han sido los siguientes:

En el cuestionario de autoevaluación, que no era anónimo, saltan algunas contradicciones. De forma general, se puede afirmar que el proyecto de intervención les hizo reflexionar, aunque aproximadamente la mitad de la clase se quedó en conceptos muy superficiales. Teniendo en cuenta que el formulario no contaba para la nota, el alumnado contestó de forma muy austera. Creo, a raíz de estos resultados, que las actividades teóricas podrían haber sido más analíticas y con ejemplos más cercanos a ellas y ellos. Los debates y coloquios más extensos podrían haber sido una buena forma de conseguirlo.

Se puede observar en estos cuestionarios, y como sostiene Litwin (1998), que el alumnado está más interesado en aprobar que en aprender. En este sentido, se puede ver en los cuestionarios esta prioridad reflejada en las respuestas, puesto que las calificaciones que se pusieron muchos de ellos eran siempre excesivas. Hay que tener en cuenta que varias personas contestaron no haber pensado o reflexionado mucho sobre el tema en cuestión de la parte teórica.

De las conclusiones que mostraron los cuestionarios de la evaluación de la práctica docente, que era anónima, podemos decir que la falta de tiempo pareció ser el mayor problema que encontró el alumnado. Asimismo, aludieron a los problemas que tuvieron para encontrar un tema, concepto o idea personal para trabajar. Esto nos recuerda a lo que hemos estado reflexionando sobre ver el mundo de forma muy estereotipada, a causa de los medios de comunicación, que les condicionó, como pude constatar directamente en su imaginario personal. También Sánchez (2011) lo identifica como una de las dificultades que puede tener el alumnado en esta asignatura. Una actividad más cerrada y con diferentes posibilidades podría ayudarles en este sentido o introducir alguna actividad con nuevas tecnologías podría haberlos motivado más.

A este respecto también apunta McLaren (1998), como hemos visto anteriormente, cuando afirma que la realidad está socialmente construida, y que se configura con mayor presencia a través de las imágenes. Prueba de ello son los resultados³ gráfico plásticos que pude observar con esta propuesta de intervención, que fueron un reflejo de ese imaginario tan lleno de tópicos y estereotipos. Muchos de estos provienen, como observa Pérez (2012), del conocimiento inconsciente que tiene lugar durante la infancia, el cual está repleto de creencias y representaciones con poco fundamento racional.

Es por ello que la Pedagogía Crítica, como ya he explicado, apuesta por una ruptura con los aprendizajes apoyados en la repetición y memorización, a favor de un aprendizaje basado en la relación entre los contenidos y nuestra cotidianidad, haciendo reflexionar a los estudiantes para que entiendan y comprendan. El no tener ningún tipo de exámenes o pruebas que determine sus conocimientos escapa también de esa memorización, siendo a través de los debates y conversaciones con el alumnado cuando se puede tener la oportunidad de evaluar ese proceso de aprendizaje que no será de carácter homogéneo para todos.

Introducir textos más actuales con ejemplos de artistas también podría ayudarlos a construir ideas más originales y personales. Acercar las actividades a su vida diaria en definitiva les podría motivar a entender mejor los conceptos tan complejos que he tratado de introducir en este proyecto educativo.

A continuación presento esta nueva propuesta con mejoras surgidas gracias al análisis y la reflexión de esta intervención.

3 Propuesta de mejora: Detrás del Mapa

Este nuevo proyecto o hipótesis de intervención, como mencionaba, surge de la experiencia llevada a cabo durante el Prácticum, de sus aciertos y de sus aspectos a mejorar, y no tiene otro propósito que mejorar la calidad de la enseñanza.

³ Ver fotos en el Anexo II

3.1 Introducción

En la presente propuesta he querido dar más protagonismo al concepto de mapa debido a la complejidad y plasticidad que ofrece para trabajar con el alumnado de 2º de Bachillerato, aunque seguiré trabajando con otros conceptos como la imagen, la representación y la realidad. Esta decisión se debe a la experiencia durante el Prácticum con los mapas, y es con las reflexiones y análisis después de la intervención en la que compruebo las posibilidades de mejora que encierra.

He titulado el nuevo proyecto ‘Detrás del Mapa’. Para empezar, podríamos preguntar ¿qué es un mapa? Nos damos cuenta de que lo primero que aparece en nuestro imaginario son imágenes muy estereotipadas. Al profundizar un poco más vemos que es un concepto más complejo, pues reúne desde aspectos artísticos a científicos. Pero también posee características simbólicas y de identidad, se trata de una forma abstracta, una manera de ver el mundo. Además, el buen observador puede ver a través de él la visión de su diseñador, es decir, la época y la cultura de quien lo ha realizado.

De la variedad de definiciones que hay de mapas, quiero destacar la del geógrafo Brian Harley (1987): “Representaciones gráficas que nos facilitan la comprensión espacial de las cosas, conceptos, estados, procesos o sucesos del mundo humano” (citado en Cooke y Pickles, 2015, p. 6). A pesar de que esta definición tiene más de tres décadas, en mi opinión sigue definiendo muy bien lo que llamamos mapas.

Dicho esto, ¿por qué he elegido los mapas para un proyecto de intervención educativa? ¿Realmente puede aportar algo a los estudiantes? Creemos que para un alumnado de bachillerato que está construyendo su personalidad trabajar con mapas puede suponer una estrategia metodológica de reflexión muy interesante. El mapa encierra una profundidad de conocimientos contruidos por el ser humano muy amplia en todas las áreas, y es una herramienta muy útil para deconstruir la realidad con el objetivo de construir la propia, tal y como están haciendo el alumnado en esta etapa educativa.

Tenemos claro que los mapas son representaciones gráficas y símbolos, pero que el ser humano las consume como reales. Es aquí donde también conecta con los conceptos de imagen y cultura visual a las que hemos hecho alusión en la primera parte de trabajo. En definitiva, opino que es una herramienta fantástica para introducir

estos temas tan complejos como la realidad o la imagen u otros transversales como la identidad.

En Occidente nuestra cotidianidad se encuentra saturada de imágenes con un fin claramente enfocado hacia el consumo y las que no lo son construyen un imaginario colectivo muy direccionado que no deja espacio a la propia interpretación del mundo, tampoco a la capacidad de ilusión e imaginación que generan las imágenes.

Es por ello que creemos necesario reflexionar sobre las diferentes cartografías generadas por el ser humano en diferentes épocas y culturas para reconocer que todas son puntos de vista y que cada uno tenemos que construir el propio. Entonces, ¿cuál es realmente nuestra visión del mundo? ¿No la están robando las imágenes que a diario consumimos que nos cuentan cómo es? Sin duda estas son cuestiones que enlazan con el concepto de realidad propia o importada que hemos venido desarrollando a lo largo del trabajo, pero también a la construcción de la identidad tan característica en el alumnado de Bachillerato.

La nueva propuesta profundiza y delimita con mayor concreción los objetivos del proyecto, incorpora nuevas actividades relacionadas con internet, el cine y la tecnología digital y relaciona el concepto de mapa o cartografía con el trabajo de artistas actuales que están trabajando con él.

Sin olvidarnos del dibujo como herramienta para comprender de forma autónoma el mundo que nos rodea y como herramienta de conocimiento y lenguaje.

Para ello hay que rasgar esos mapas que son, como apunta Estrella de Diego (2008), representaciones que nos imponen una percepción del mundo. Pero para hacerlo primero hay que entender otras visiones, entender qué representan y cómo se articulan, para después encontrar detrás, a través de pequeñas suturas, la realidad que hay debajo de ellos.

3.2 Justificación

En nuestra opinión, basarnos en la destreza o técnica es negar el amplio espectro de conocimiento que las enseñanzas artísticas en 2º de Bachillerato pueden generar en la asignatura de Dibujo Artístico II. Por lo cual este proyecto no solo se basará en la destreza y la técnica, sino que también desarrollará otros aspectos emocionales, sociales y cognitivos.

Por todo ello, considero que el tema de este proyecto de intervención educativa es muy oportuno para lograr un aprendizaje basado en la reflexión y el pensamiento crítico, y que se adapta al actual currículo y a los valores y objetivos de las enseñanzas artísticas de nuestro tiempo.

Tanto el contexto del centro como el alumnado corresponden al mismo descrito anteriormente en el resumen del Practicum.

Para realizar este proyecto de intervención educativa se han seguido las disposiciones que se desarrollan en el Real Decreto 1467/2007, 2 de noviembre (BOE nº266, 2007), por el que se establece la estructura del bachillerato en España y se fijan sus enseñanzas mínimas en el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Según el calendario de implantación de la LOMCE, para 2º de Bachillerato se instaurará el próximo curso 2016-17, pero debido a la actual inestabilidad política y al posible cambio de gobierno, esta ley podría ser derogada, por lo que hemos decidido realizarla en el marco actual de la ley.

De esta normativa utilizo los objetivos tanto generales como específicos de la asignatura, así como los criterios de evaluación.

Entre los objetivos generales que aparecen en esta normativa y que desarrolla este proyecto se encuentra consolidar una madurez personal y social que permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar el espíritu crítico.

Creemos que este proyecto de intervención reúne las condiciones que se exponen en la normativa y que favorece un pensamiento crítico y divergente.

Además, se ha tenido en cuenta la Orden del 5 de agosto de 2008 (BOJA nº 169, 2008) por el que se desarrolla el currículo de Bachillerato en Andalucía por la modalidad de Arte, concretamente los contenidos de los núcleos temáticos 2, 3, 5 y 6 que se desarrollan en esta normativa.

3.3 Objetivos generales en el bachillerato

Según la LOE (BOE nº 266, p. 45382) los objetivos generales que hemos implicado en este proyecto son los siguientes:

1. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.

2. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
3. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
4. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.
5. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.
6. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
7. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
8. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
9. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida.

3.4 Objetivos generales de la asignatura Dibujo Artístico II

Los objetivos generales para la asignatura de Dibujo Artístico II según la LOE (BOE nº 266, pp. 45413-45414) en los que vamos a trabajar en este proyecto son los siguientes:

1. Conocer y distinguir los elementos básicos de configuración de la forma, empleándolos correctamente, según criterios analíticos, en la representación de objetos del entorno o expresivos, sobre objetos reales o simbólicos.
2. Entender la forma de los objetos que se representan como consecuencia de su estructura interna y saber representarla gráficamente.
3. Emplear de modo eficaz los mecanismos de percepción relacionados con las imágenes plásticas desarrollando la memoria visual y la retentiva para poder comunicarse con imágenes procedentes tanto del exterior como del interior de uno mismo.

4. Valorar la importancia de la observación y estudio directo de las formas orgánicas de la naturaleza como fuente de reflexión para representaciones de carácter subjetivo.
5. Conocer las leyes básicas de la asociación perceptiva e interpretar una misma forma o conjunto de formas con diferentes intenciones comunicativas o expresivas.
6. Conocer la terminología básica así como los materiales, técnicas y procedimiento adecuados a la finalidad pretendida, valorar críticamente su utilización adecuada y proceder de una manera racional y ordenada en el trabajo.
7. Conocer los fundamentos teóricos y prácticos sobre el color y su utilización, para su aplicación plástica de forma razonada y expresiva.
8. Valorar la realización de modificaciones combinatorias y el aporte de intenciones expresivas de carácter subjetivo a los dibujos, como medio para desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad y el pensamiento divergente.

3.5 Objetivos específicos del proyecto “Detrás del Mapa”

Los objetivos específicos para este proyecto de intervención educativa son los siguientes:

1. Realizar un proyecto plástico de un mapa o cartografía de forma cooperativa con los compañeros de grupo, valorando y respetando las opiniones de los demás.
2. Valorar el trabajo en grupo como una experiencia enriquecedora y productiva.
3. Observar y analizar nuestras propias realidades y tener la capacidad de darle forma a través del dibujo.
4. Utilizar y valorar las cualidades específicas de los diversos materiales, procedimientos y técnicas de representación por medio del dibujo ya sean materiales tradicionales o sistemas virtuales.
5. Conocer otros modos de interpretar los mapas como obras y proyectos de artistas actuales, así como la visión de otras culturas y épocas.
6. Construir con el dibujo símbolos y representaciones propias a través de un mapa.
7. Fomentar la creatividad y la expresión plástica.
8. Exponer de forma resumida los puntos clave de un proyecto y de una imagen.

9. Utilizar medios tecnológicos y saber aplicarlos a ideas propias.
10. Reflexionar y entender los conceptos de mapa, imagen, realidad y representación.
11. Utilizar la composición, el color y la forma para construir una imagen que funcione a modo de mapa
12. Utilizar de forma crítica y analítica la información de internet.
13. Utilizar programas informáticos de diseño.

3.6 Contenidos

Los contenidos están desarrollados según la LOE (BOJA nº 169, pp. 132-133) en diferentes núcleos temático de los cuales vamos a trabajar con los siguientes:

- Núcleo temático 2, Aproximación subjetiva a las formas:
Se desarrollarán los fundamentos para representar gráficamente diferentes apariencias de un mismo objeto, ocasionadas por su distinta orientación respecto al punto de vista perceptivo.
También se posibilitará la representación gráfica de un conjunto de volúmenes describiendo la disposición de los elementos entre sí, atendiendo a las proporciones y deformaciones perspectivas: la convergencia, la oblicuidad y la superposición.
Los contenidos más relevantes de este núcleo temático supondrán un acercamiento a la psicología de la forma, el análisis de la interrelación de formas tridimensionales en el espacio y las variaciones de su apariencia formal según el punto de vista.
- Núcleo temático 3, Forma real. Memoria Visual:
Se capacitará a los alumnos y alumnas para describir gráficamente lo esencial de formas observadas brevemente con anterioridad mediante definiciones lineales claras y explicativas. De esta manera se trabaja el desarrollo de la capacidad de memorización y retentiva visual, así como la intención perceptiva que posibilite la posterior síntesis en la representación.
Los contenidos más relevantes de este núcleo temático serán el concepto de retentiva y las consideraciones nemotécnicas al respecto.
- Núcleo temático 5, Análisis espaciales, para esta propuesta de mejora se introduce este nuevo punto y el siguiente:

El alumnado aprenderá a expresar términos espaciales y efectos perspectivos de profundidad. Para ello, será necesario contar con conceptos básicos de antropometría. Se trabajarán en bocetos o estudios, aspectos del entorno del aula, el edificio del centro, el entorno urbano y los exteriores naturales.

Los contenidos más relevantes serán el estudio de espacios interiores y exteriores y la relación de éstos con la figura humana.

- Núcleo temático 6, El dibujo a través de autores andaluces:

Se trabajara con los proyectos de algunos artistas andaluces que actualmente están produciendo obra artística con un componente cartográfico, como la sevillana Mar Gascó o el gaditano Eduardo Query.

Los contenidos mínimos que se han trabajado en el proyecto son los siguientes:

1. Aprenderá a relacionar las ideas a conocimientos utilizando el dibujo como lenguaje transmisor.
2. Aprenderá a dibujar ideas y conceptos a través de mapas.
3. Practicará técnicamente para adquirir destrezas con el dibujo.
4. Entenderá la relación entre mapa, imagen y representación.
5. Formará un pensamiento crítico sobre lo que llamamos realidad.
6. Pensará en su propio imaginario, teniendo en cuenta el conocimiento propio y el importado.
7. Valorará otra cultura y formas de entender el mundo a través de la visión de las personas que realizaron los mapas.
8. Conocerá la obra de artistas actuales o de otras épocas, que están trabajando o que han trabajado con el mapa.
9. Reflexionará sobre conceptos como identidad, interior-exterior.
10. Trabajaré con tecnologías como programas de diseño o internet de una forma crítica y analítica.

3.7 Competencias

Las competencias que se desarrollarán en este proyecto y que aparecen en la LOE (BOE nº 266, pp. 45413-45414) son las siguientes:

- **Competencia en comunicación lingüística**

Se desarrollará en las actividades a través del diálogo y el uso de la terminología adecuada en los debates, coloquios y presentaciones que se realicen. El trabajo en grupo también desarrollará la capacidad de toma de decisiones y el diálogo entre iguales.

- **Tratamiento de la información y competencia digital**

Se desarrollará gracias a las actividades como ‘Detrás del Mapa’ en las que podrán utilizar las nuevas tecnologías o actividades de internet, además de trabajar con proyectos de artistas y artículos de blogs y periódicos. En la presentación final podrán utilizar medios digitales para apoyarla.

- **Competencia para aprender a aprender**

Por medio de actividades en las que se utiliza internet, textos y películas para buscar información. Tendrán que compartirlas con el grupo y tener una visión crítica y reflexiva.

- **Competencia matemática**

A través de los mapas podrán profundizar en la realidad tridimensional y la representación de objetos. La reducción de elementos arquitectónicos a mapas también desarrollará esta competencia.

- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**

Lograrán esta competencia gracias a la representación tanto de ideas como de objetos de su entorno.

- **Competencia artística y cultural**

La presentación teórica, los textos y los trabajos y proyectos de diferentes artistas ayudarán a lograr esta competencia.

La actividad ‘Detrás del Mapa’ logrará que sean capaces de utilizar un lenguaje plástico propio por medio de la representación, a través de sus vivencias y emociones.

Reflexionarán sobre conceptos artísticos propios y de otros artistas utilizando un lenguaje adecuado y conociendo referencias artísticas actuales.

- **Competencia de autonomía e iniciativa personal**

Mostrarán curiosidad por los trabajos de artistas actuales gracias a los contenidos cercanos a la cotidianidad con los que trabajan. El desarrollo del proyecto ‘Detrás del Mapa’ a lo largo de varias sesiones les ayudará a

desarrollar su autonomía, tanto técnica como intelectualmente, así como con los debates y coloquios.

– **Competencia social y ciudadana**

Desarrollará esta competencia con el trabajo en grupo en el que respetará el trabajo y las ideas de los compañeros, además de aportar ideas sin imponerlas y adaptándose a las decisiones de sus compañeros.

Respetará las formas de pensamiento de otras personas.

3.8 Metodología

La conducción de la clase no se hará de forma autoritaria; se intentará hacer de mediador y guía y en todo momento se favorecerá la libertad para expresar opiniones y respetar la de todos los compañeros, aunque sean contrarias.

Se intentará llevar los conceptos teóricos a la cotidianidad del alumnado y a su nivel intelectual y emocional. Durante todo momento el alumnado podrá expresar sus opiniones y dudas, incluso en la presentación teórica.

Se impulsará el debate respetuoso y la escucha. El espacio y el mobiliario también se utilizarán como estrategia metodológica. De esta manera romperemos con el ‘ritual’ al que hacíamos alusión en la primera parte de este trabajo y crearemos un espacio menos claustrofóbico, con menos sensación de encierro, formando para ello un círculo entre iguales. También se realizarán actividades tanto fuera del aula como del propio centro.

El aprendizaje estará basado en proyectos y fomentará un aprendizaje menos homogéneo en el que cada estudiante trabajará según sus intereses y con proyectos cooperativos que le permitirán estimular competencias emocionales, actitudinales y sociales al interactuar con sus compañeros.

Se trabajará con ejercicios de atención consciente al inicio de cada sesión dada la buena acogida y los buenos resultados obtenidos durante el proyecto de intervención, según constata la evaluación realizada por el alumnado en los cuestionarios. Este tipo de actividades impulsan las competencias emocionales y actitudinales gracias a la relajación que produce en la actividad mental y física.

Atención a la diversidad

Para el alumnado con algún tipo de necesidad educativa específica o alguna dificultad o discapacidad diagnosticada se podrá realizar una adaptación curricular o una adaptación personalizada de aquellos contenidos que fueran necesarios modificar. Dichas modificaciones sólo se llevarían a cabo en el supuesto de que el estudiante no pudiera seguir el ritmo deseado.

3.9 Recursos

Para el desarrollo de este proyecto se van necesitar los siguientes recursos:

- Aula TIC.
- Pizarra digital o proyector.
- Imágenes y presentación teórica.
- Trabajos y proyectos de diferentes artistas.
- Blogs, artículos de periódicos, webs y fragmentos de libros.
- Programas informáticos como Photoshop o Illustrator.
- Papel tamaño A1, mapas diversos, objetos relacionados con el mapa.
- Material de dibujo artístico como lápices, rotuladores, pintura, pinceles, etc.
- Revistas, periódicos, publicidad, etc. para collages.
- Pegamento, tijeras.

3.10 Temporalización

Este proyecto de intervención educativa se desarrolla en un total de seis sesiones, tres de una hora y tres de dos horas, con un total de nueve horas, en el primer trimestre. A continuación se especifican las actividades y la temporalización a lo largo de las seis sesiones:

Desarrollo de sesiones:

Mostramos aquí los contenidos y objetivos presentes en cada actividad:

	Actividad	Objetivos generales de la etapa	Objetivos específicos asignatura	Objetivos específicos proyecto intervención educativa	Contenidos mínimos
1ª Sesión	Presentación y manipulación del espacio	1		7	
	Ejercicio de atención consciente	1,2	3	7	9
	Debate coloquio sobre el concepto de mapa	1,4,6	2,6,7	3,7,10	4
	Presentación teórica	1,2,4,5,9	2,8	5,7,10	1,4,5,7,8
	‘Detrás del Mapa’	1,6,7,8,9	1,2,3,4,5,8	1,2,3,4,6,7,9,11	1,2,3,6,9,10,13
	Blogs y texto Estrella de Diego, Mapas de Poder	1,2,3,5	1,	9,10	5,6,8,9,10,12
2ª Sesión	Manipulación de la clase	1		7	
	Ejercicio de atención consciente	1,2	3	7	9
	Refresco de conceptos trabajados sesión anterior	3	6		
	Información de los criterios de evaluación	1			
	Debate coloquio sobre texto y blogs	1,3,4,5,8,9	6,8	7,9,10	4,5,8,9,10,12
	‘Detrás del Mapa’	1,6,7,8,9	1,2,3,4,5,8	1,2,3,4,6,7,9,11	1,2,3,6,9,10,13
	Actividad noticia en un blog y artista Mar Gascó	1,3,5,7,8,9	1,6,8	5,10	7,8,10,12
3ª Sesión	Manipulación de la clase	1		7	
	Ejercicio de atención consciente	1,2	3	7	9
	Coloquio-debate sobre noticia en el blog y Mar Gascó	1,4,5,7	6	5,10	4,5,8,12
	‘Detrás del Mapa’	1,6,7,8,9	1,2,3,4,5,8	1,2,3,4,6,7,9,11	1,2,3,6,9,10,13
	Actividad Película 10000 KM	1,5	3	5,10	9
4ª Sesión	Actividad fuera del centro	1,4,5,	1,3,4,	10	9
	Coloquio-debate sobre Película 10000 KM	1,4,5,	6	5,10	5,9
	Detrás del Mapa’	1,6,7,8,9	1,2,3,4,5,8	1,2,3,4,6,7,9,11	1,2,3,6,9,10,13
	Breve reunión sobre el espacio de trabajo	1,4	8	10	5,9
5ª	Ejercicio de atención consciente	1,2	3	7	9
	‘Detrás del Mapa’	1,6,7,8,9	1,2,3,4,5,8	1,2,3,4,6,7,9,11	,2,3,6,9,10,13
6ª Sesión	Manipulación de la clase	1		7	
	Ejercicio de atención consciente	1,2	3	7	9
	‘Detrás del Mapa’	1,6,7,8,9	1,2,3,4,5,8	1,2,3,4,6,7,9,11	1,2,3,6,9,10,13
	Presentación Proyectos	4,7,8	6	8	
	Evaluación entre iguales	1,2,6	6,8		
	Conclusiones	1,4,6	7,8	10	

Sesiones:

Desarrollo de la 1ª sesión:

1ª Sesión 1 hora	5 min	Presentación y manipulación del espacio
	5 min	Ejercicio de atención consciente
	10 min	Debate/coloquio sobre el concepto de mapa
	25 min	Presentación teórica
	10 min	‘Detrás del Mapa’
	5 min	Cierre. Actividades para casa

– Presentación del proyecto y manipulación del espacio

Formamos un círculo con las sillas y se retiran las mesas. Se realiza todos los días.

– Ejercicio de atención consciente

Todos los días se realiza durante unos 5 minutos un ejercicio de concentración centrado en la respiración.

– Coloquio-debate

Es un primer acercamiento al proyecto. Consiste en una evaluación inicial sobre el tema. Elegimos un moderador que dé la palabra.

Algunas de las cuestiones que pueden conducir este debate son: ¿Qué es un mapa?, ¿son todos los mapas iguales?, ¿qué tipo de mapas conocéis?, ¿los utilizáis?, ¿quién hace los mapas?, ¿son artísticos los mapas?, ¿los artistas utilizan el mapa o la cartografía como base de su creación?, ¿conocéis mapas de otras culturas?, ¿pensáis que el mundo se puede representar en dos dimensiones? ¿qué objetos nos recuerdan a los mapas o tienen que ver con ellos?

El objetivo de este coloquio es realizar una primera evaluación de los conocimientos y emociones que les produce el tema. Se apuntan los objetos que van saliendo para más adelante trabajar con ellos.

– Fase teórica⁴

Se realiza una presentación con el proyector, manteniendo la forma semicircular. Se realiza la presentación con un diálogo constante hacia el alumnado para que puedan dar sus opiniones, dudas y reflexiones mientras se proyectan las imágenes. En ningún caso es una clase magistral. Se muestran mapas antiguos realizados antes de Cristo hasta

⁴ Ver selección de la presentación completa en Anexo VII

innovadoras cartografías del cerebro humano. También se muestran trabajos de artistas que han trabajado con el mapa, como Mathew Cusick (New York, 1970), que construye a partir de mapas antiguos formas realistas y retratos o Guillermo Kuitca (Buenos Aires, 1961), que ha trabajado las superficies de mapas sobre diferentes objetos, preferentemente colchones.

Se invita al artista gaditano, Eduardo Gómez Query (1984), que actualmente vive y trabaja en Málaga, para que comente su proyecto pictórico titulado *Coordenadas Subvertidas* (2014) en la que esboza una cartografía que recoge su trayecto desde Cádiz a Málaga.

La presentación hace un recorrido por diferentes mapas a lo largo de la historia y la cultura, mostrando puntos de vista diferentes.

Se presta atención a diferentes tipos, formas, ideas y conceptos.

Incluye fotos de cartografías, mapas, trabajos artísticos y proyectos artísticos de artistas actuales y no tan actuales.

Después de la proyección se pueden realizar algunas preguntas y retomar algunas de la evaluación inicial como: ¿Qué es un mapa?, ¿ha cambiado en algo este concepto para vosotros?, ¿entendéis todos los mapas?, ¿seguís pensando que son artísticos?, ¿tiene otras funciones aparte del mapa físico?

– Cierre

Se les comenta que para la próxima sesión deben formar grupos de trabajo de cuatro o cinco miembros. Se les da información de blogs y páginas web de referencia para que puedan familiarizarse con el concepto de mapa como la de Mapas del Poder (Belmonte y Cabo, 2013), en el que se muestra un interesante mapa de relaciones de personas en el poder con el Colegio del Pilar de Madrid como punto en común, o *WebUrbanist* (2007), una web donde se muestran trabajos de diferentes artistas que han trabajado con mapas. Además, se les reparte un fragmento del libro *Contra el mapa: Disturbios en la geografía colonial de Occidente*, de Estrella de Diego (2008), concretamente el capítulo II, Postales exóticas. Por otra parte, se les facilita un artículo de periódico de Antoni Gutiérrez titulado Mapas de Poder (2016) que pueden consultar online. Estos dos últimos textos son de carácter obligatorio y se trabajan en la sesión siguiente.

Desarrollo de la 2ª sesión:

2ª Sesión 1 hora	5 min	Manipulación de la clase
	5 min	Ejercicio de atención consciente
	10 min	Refresco de conceptos trabajados en la sesión anterior
	5 min	Información de los criterios de evaluación
	10 min	Debate-coloquio sobre texto y blogs
	20 min	‘Detrás del Mapa’
	5 min	Cierre. Actividad noticia en un blog y artista Mar Gascó

– Refresco

Se hace una pequeña introducción de los aspectos tratados el primer día.

A continuación y con el fin de intentar mitigar la preocupación a la que alude Litwin (1998) o Pérez (2012) con respecto a la importancia del aprobado en el aprendizaje, se reparte una rúbrica de evaluación al alumnado con el objetivo de que sepan en todo momento qué se les va a evaluar. Se les recuerda que es una evaluación continua, que lo importante es el proceso y lo que van a aprender, y que por tanto no se les va a evaluar en un examen.

– Debate-coloquio

Hablaremos sobre el texto de Estrella De Diego (2008) y nos haremos algunas preguntas al respecto: ¿Nos condicionan los mapas en nuestra manera de percibir el mundo? ¿Quién decide donde está el norte y sur? ¿Se parecen los lugares a las imágenes que nos venden en las postales turísticas? ¿Qué imagen representa un lugar? ¿Quién lo decide? ¿Las imágenes que consumimos nos condicionan?

Hablamos también sobre el interesante artículo de Antoni Gutiérrez sobre los condicionantes en cuanto a estrategias políticas y de poder que tienen algunos mapas, en los que se puede reconocer una importante herramienta para manipular a la población.

– Proyecto ‘Detrás del Mapa’

Se explica la actividad que tienen que realizar: un mapa o cartografía. A diferencia del proyecto de intervención educativa, esta nueva actividad incorpora el uso de nuevas tecnologías en el proceso. Este mapa tiene una relación con el centro y con los conceptos interior y exterior.

Otra mejora es la posibilidad de elegir entre tres opciones, elección introducida a causa de los problemas que tuvieron durante la intervención de concretar una línea de trabajo. Deben deconstruir y construir los proyectos con mapas y otros materiales. La incorporación de objetos que puedan manipular también aporta una ruptura con la bidimensionalidad del anterior proyecto de intervención.

El proyecto tiene como base el propio centro de enseñanza. Se les reparte un mapa del propio centro, con el que deben trabajar haciendo un recorrido físico o emocional, por ejemplo, o trabajar otra idea o concepto, pero siguiendo una de estas opciones:

1. Una manipulación del propio mapa, es decir, realizando intervenciones con los materiales que estimen oportunos, como lápices, rotuladores, pinturas, fotografías, etc.
2. Una deconstrucción del propio mapa, realizando ensamblajes en función de la idea o concepto con el que quieran trabajar.
3. Utilizar como soporte algunos de los objetos que surgieron en el primer debate y trabajar con él, llevando a la tridimensionalidad la representación.

La manipulación o deconstrucción del mapa se puede hacer con algún programa informático como Photoshop. Se puede utilizar *google maps* para sacar el propio mapa y realizar las intervenciones o manipulaciones.

Todos los grupos deben utilizar algún programa informático o nueva tecnología para la construcción o deconstrucción de sus proyectos. La incorporación de estos programas se puede hacer durante o después de construir la idea; es decir, en el caso de que se hiciera un objeto sin la ayuda de ningún programa, este debe ser intervenido con alguno de ellos (ejemplo, se le hace una fotografía y se interviene con el programa Photoshop).

Si bien, en el proyecto se debe utilizar el dibujo en algún momento a lo largo del proceso, como por ejemplo en la fase de ideas y bocetos.

– Cierre

Para la próxima sesión se les da la referencia de un blog de la empresa *Urbanatur* (2011): <http://urbanatur.blogspot.com.es/2011/05/revolucionan-cartografia-internet.html>, concretamente de una entrada titulada: Geógrafos y artistas revolucionan la cartografía con la ayuda de internet.

También se les proporciona la página web de la artista sevillana Mar Gascó (2014) encajando en el contexto de artista andaluz del bloque temático específico para Andalucía.

Desarrollo de la 3ª sesión:

3ª Sesión 2 horas	5 min	Manipulación de la clase
	5 min	Ejercicio de atención consciente
	20 min	Coloquio-debate sobre noticia en el blog y Mar Gascó
	75 min	‘Detrás del Mapa’
	5 min	Cierre, Actividad Película

Todas las sesiones de dos horas tendrán un descanso de 10 minutos; el alumnado decide el momento.

– Coloquio

Hablamos sobre la breve noticia aparecida en el blog que se les recomendó.

Se habla además de la artista Sevilla que ha cartografiado su cuerpo. Las cuestiones para trabajar pueden ser: Identidad, ¿cómo vemos nuestro cuerpo?, ¿cómo lo cartografiaríamos?, ¿cómo de subjetiva es nuestra visión?, ¿es el mundo tal y como nos lo han contado?, ¿quién nos ha dicho que es así?

– Proyecto ‘Detrás del Mapa’

Relacionamos este trabajo y los textos y blogs consultados para ir cerrando la idea del mapa. Es en esta sesión donde se cierra la idea. En la siguiente se empieza la construcción del mapa.

Después de esta pequeña introducción cada grupo puede hacer un recorrido por el centro, en silencio, con el objetivo de ir concretando las ideas del proyecto. También pueden trabajar en el aula, en algún lugar del centro o en el aula TIC si están trabajando con programas informáticos.

– Cierre

Antes de terminar se les pide como tarea ver una película titulada *10.000 KM* (2014) del director Carlos Márquez-Marcet para la próxima sesión. Una película que aborda los conceptos de identidad, relaciones a distancia con internet, lugares e imágenes de estos. El fragmento que deben analizar para la actividad es la escena en la

que aparecen simultáneamente imágenes de *google maps* y la ubicación real de uno de los protagonistas, lo que hace cuestionarse los conceptos de representación y realidad.

Desarrollo de la 4ª sesión:

4ª Sesión 2horas	30 min	Actividad fuera del centro
	20 min	Coloquio-debate sobre Película <i>10000 KM</i>
	50 min	‘Detrás del Mapa’
	10 min	Breve reunión sobre el espacio de trabajo

– Actividad fuera del centro

Nos reunimos todos en algún punto alrededor del centro. Se hacen algunas preguntas como: ¿Qué entendéis por interior y exterior?, ¿ desde dónde ubicáis vuestro proyecto?, ¿está fuera o dentro de qué?, ¿qué muestra, el interior o el exterior?

Para terminar se le da como referencia el documental titulado *Interior Exterior* (2011) para que vean en casa , dirigido por Mauricio Novelo Jarque, que trata sobre esta cuestión. Volvemos dentro del aula.

– Coloquio-debate

Hablamos de la película y de las cuestiones y problemas que plantea sobre la veracidad de las representaciones, todo ello relacionado con el concepto de la mentira visual a la que se refiere M. Acaso (2012), además de lo comentado sobre cultura visual y cómo se manipula la realidad.

También debatimos los conceptos de distancia y las presentaciones de espacios físicos a través de *google maps*, ya que la protagonista trabaja con una beca en un proyecto de este tipo de mapas virtuales.

– Proyecto ‘Detrás del Mapa’

Seguimos trabajando con el proyecto. En esta sesión empieza la construcción del mapa propiamente dicho.

Cierre

Se comentan cuestiones como las sensaciones que han tenido al volver al aula.

Se pueden hacer preguntas del tipo: ¿Dónde os sentís más cómodos trabajando?, ¿os habéis sentido menos vigilados fuera?, ¿trabajáis mejor sin la supervisión del docente?, ¿os habéis sentido un poco perdidos?, ¿el trabajo en grupo es enriquecedor?

Desarrollo de la 5ª sesión:

5ª Sesión 1 hora	5 min	Ejercicio de atención consciente
	55 min	‘Detrás del Mapa’

– Proyecto ‘Detrás del Mapa’

Esta sesión está dedicada por completo a la construcción del mapa. El docente va pasando por cada grupo para ir resolviendo problemas técnicos o conceptuales. Los grupos que trabajen con programas informáticos pueden utilizar el aula TIC.

Desarrollo de la 6ª sesión:

6ª Sesión	5 min	Manipulación de la clase
	5 min	Ejercicio de atención consciente
	40 min	‘Detrás del Mapa’
	30 min	Presentación de Proyectos
	15 min	Evaluación entre iguales
	15 min	Conclusiones

– Proyecto ‘Detrás del Mapa’

Sigue trabajando cada grupo con su proyecto y se termina dentro de la primera hora de la sesión. A partir de la segunda hora empiezan las presentaciones.

– **Presentación Proyectos**

Cada grupo expone su proyecto, eligiendo el aula o un espacio exterior. La presentación se realiza en forma circular, explicando de forma clara y esquemática las ideas principales de su proyecto. Los grupos que hayan trabajado digitalmente pueden presentarlo con el proyector.

– **Evaluación entre iguales**

Cada grupo evalúa los trabajos de los compañeros con argumentos, la idea, el proceso y aspectos técnicos y estéticos de las propuestas.

– **Cierre y conclusiones**

Se cierra el proyecto de intervención sacando conclusiones del proceso creativo y de las ideas y conceptos trabajados.

3.11 Criterios de Evaluación

Los criterios de evaluación según LOE (BOE nº 266, 2007), que hemos utilizado para este proyecto son los siguientes:

1. Utilizar correctamente la terminología específica, materiales y procedimientos correspondientes a los distintos contenidos de la materia.
2. Saber interpretar una misma forma u objeto en diversos niveles icónicos en función de las distintas intenciones comunicativas.
3. Realizar dibujos de formas naturales con carácter descriptivo y modificarlas posteriormente con intenciones comunicativas diversas.
4. Representar gráficamente, en bocetos o estudios, aspectos del entorno del aula, el edificio del centro, el entorno urbano y los exteriores naturales, a fin de conseguir expresar términos espaciales y efectos perspectivos de profundidad, así como la valoración de proporciones y contrastes lumínicos.

La evaluación es continua y se presta atención al proceso más que al resultado final de las actividades programadas.

Criterios y herramientas de evaluación

Comportamiento: Se lleva a cabo por observación del docente. Se evalúa la actitud y comportamiento hacia sus compañeros y en el aula.

Trabajo cooperativo: Se lleva a cabo por observación y seguimiento en cada grupo de trabajo. Se tiene en cuenta el grado de compromiso y responsabilidad con las actividades propuestas, las aportaciones e ideas que plantea al grupo, el respeto y el diálogo que demuestre hacia las ideas de otros compañeros.

Actividades propuestas: Estas evaluaciones se llevan a cabo por medio de las intervenciones del alumnado en los debates y coloquios y por la entrega del proyecto ‘Detrás del Mapa’. Se valoran los conocimientos adquiridos y cómo el alumnado los relaciona con el arte.

Los criterios y herramientas de evaluación en cuanto a contenidos expuestos en las sesiones teóricas son los siguientes: Reflexionar sobre los conceptos de mapa, imagen y realidad, relacionar los conceptos teóricos con la práctica y comprender la subjetividad de los mapas y de las ideas que representan.

Para la calificación, vamos a establecer un valor numérico (1-10) tal y como exige la LOE (BOE nº 266, 6 de noviembre de 2007). Este valor está formado por la suma de las siguientes partes:

- Comportamiento del alumno durante las sesiones: 10%
- Asistencia: 10%
- Evaluación por parte de los compañeros: 20%
- Comportamiento y trabajo con los compañeros: 10%
- Actividades: 50%, del cual un 30% será de la actividad ‘Detrás del Mapa’ y un 20% las actividades de textos y aportaciones en los debates.

La rúbrica para la actividad ‘Detrás del Mapa’ es la siguiente:

Equivalencia numérica: Excelente 9-10, muy bien 7-8, bien 5-6, no llega, menos de 5.

Descripción	Excelente	Muy Bien	Bien	No llega
Utiliza el Dibujo Artístico para dar forma a sus ideas	Introduce vivencias y elementos relacionados con su imaginario personal y los relaciona con el dibujo y experimenta con ellos.	Introduce vivencias y elementos relacionados con su imaginario personal y los relaciona con el dibujo.	A veces introduce elementos o vivencias y los relaciona con formas visuales	No introduce elementos o vivencias y los relaciona con formas visuales.
Demuestra con el dibujo creatividad y autonomía.	Toma decisiones creativas con responsabilidad y autonomía.	Toma decisiones con autonomía.	Necesita indicaciones para el desarrollo de la actividad.	Necesita constantes indicaciones para el desarrollo de la actividad.
Trabaja con otros materiales y soportes.	Introduce collage, fotografías, papeles, programas informáticos, internet, mapas.	Introduce otros elementos además de los lápices y pinturas.	Introduce algún elemento pero de forma muy pobre.	No introduce ningún elemento.
Trabaja con programas informáticos adaptándolos a ideas y conceptos.	Utiliza programas informáticos de forma creativa y original, creando un lenguaje propio.	Utiliza programas informáticos de forma creativa y original.	Utiliza programas de diseño pobremente.	Utiliza patrones ya hechos con programas informáticos.
Introduce los materiales y procedimientos más idóneos a las cualidades específicas de cada uno.	Realiza propuestas gráfico plásticas experimentales que se adaptan a las ideas propuestas.	Realiza propuestas gráfico plásticas.	Propone soluciones gráfico plásticas pobres.	No propone soluciones gráfico plásticas.
Trabaja bien en grupo y aporta ideas y soluciones a los compañeros.	Colabora con el grupo aportando ideas y fomenta que los demás miembros desarrollen las suyas.	Colaboran con el grupo y aporta ideas.	Colabora de vez en cuando con el grupo.	No colabora ni aporta ideas a los compañeros.
Diseño creativo y original.	El mapa es creativo, entendible y estéticamente atractivo.	El mapa es estéticamente atractivo.	El mapa es confuso.	El mapa no se entiende.
Presentación final ante los compañeros	Claridad expresando las ideas sobre su trabajo.	Bien estructurada.	Es algo confusa.	No se entiende y la presentación es pobre.
Cuida y mantiene su espacio de trabajo y material limpio y ordenado.	Limpia su espacio de trabajo. Ayuda a los demás compañeros.	Limpia todo aquello que ensuciado. Deja su espacio ordenado.	A veces limpia algo que ha ensuciado. Su espacio de trabajo queda a veces desordenado.	No limpia lo que ensucia y deja su espacio desordenado.

4 Reflexión crítica y valoración personal.

Es complejo reunir todos los aprendizajes y cambios que han surgido durante este Máster; en muchas ocasiones son pequeñas ideas o reflexiones que te llevan a conectar con otros conocimientos u otras experiencias y hacen que empieces a construir nuevos pensamientos y nuevas acciones.

Quiero comenzar con mi experiencia previa en la docencia porque es aquí donde de forma más evidente he podido observar esos cambios. Hace más de un año tuve mi primera oportunidad como docente en un instituto público. Las primeras semanas casi no dormía entre los nervios y los problemas que iban surgiendo en el día a día con el alumnado. Con la mirada que tengo ahora, consecuencia de todo lo vivido y aprendido

durante el Máster, veo esa experiencia desde un punto de vista muy crítico, puesto que he descubierto el gran cambio que he desarrollado. Los conocimientos con los que contaba eran pocos y obviamente recurrí a imitar (en cierta medida) la educación que había recibido: vigilar y castigar suplían mis carencias, aunque de vez en cuando alguna actividad enriquecedora brotaba y veía miradas de curiosidad del alumnado y cómo lo interiorizaban. Esas son las cosas que hacen que todo merezca la pena.

Durante el Máster fui dándome cuenta de los errores y aciertos que tuve y fui recolectando ideas, experiencias y vivencias que hicieron cambiar por completo mi visión sobre esta profesión. ¡Otra forma es posible! A través de la investigación crítica, el esfuerzo, el compromiso, las emociones, la renovación y la innovación.

Si bien es cierto que todo no ha sido bueno en el Máster, durante largo tiempo he tratado de tener siempre una actitud abierta, humilde y observadora. He podido percibir en el ambiente general –por parte del alumnado– una actitud crítica negativa que, lejos de construir nuevos conocimiento, generaba apatía y desmotivación. Este hecho, aunque negativo, también lo recogí como un aprendizaje, dado que en los institutos a veces nos encontraremos actitudes hostiles y desmotivadoras, tanto fuera como dentro del aula; aprender a no dejarte arrastrar por ellas y mantener un compromiso con el alumnado me parece fundamental. Ello no quiere decir que no tenga un pensamiento crítico con el Máster, que lo tengo, pero creo que siempre debe ser tratado desde la medida y el análisis.

El Prácticum ha supuesto poder poner en práctica las teorías aprendidas, como todos sabemos. Desde luego ha sido la fase más enriquecedora: la posibilidad de observar el día a día de un instituto con los conocimientos adquiridos en las asignaturas me ha dotado de herramientas críticas con las que poder construir tanto la intervención como las mejoras y comprender la importancia que supone en la labor docente la investigación crítica. También me ha hecho ver el cambio generacional tan fuerte con respecto a mis estudios, situación que me hace comprender la necesidad de renovación permanente en la que el profesorado debe trabajar. Por un lado es duro, debido al esfuerzo que debes hacer para ir cambiando tus propios paradigmas e ir encajándolos a las nuevas realidades; pero por otro, está esa investigación constante que hace de este oficio algo dinámico, divertido y en muchos casos motivador.

Es por ello que una de las preocupaciones surgidas durante este periodo es si podré aguantar el ritmo de exigencia necesario para ir cambiando y aprendiendo cada día y no caer en la monotonía y el autoritarismo que lamentablemente pueden

observarse en un amplio sector del profesorado. El compromiso y la responsabilidad para con el alumnado creo que es fundamental para no caer en esta espiral.

Después de la realización de este Prácticum y del Trabajo Fin de Máster tengo aún más claro que el sistema educativo debe cambiar casi por completo en muchos aspectos. Uno de ellos está directamente en la mano de los docentes, es su responsabilidad adaptarse a las nuevas realidades y tener un compromiso permanente con el alumnado. El actual sistema de oposiciones y de plaza para toda la vida creo, en muchas ocasiones, no favorece esa renovación que debería caracterizar al docente. No se puede generalizar, obviamente, pero eso influye en que parte del profesorado caiga en esa monotonía a la que hacía alusión.

Por otro lado, están las enseñanzas artísticas, que parecen una especie en extinción. Esta situación obviamente debería cambiar, pero es de mano de los docentes de la especialidad donde debería empezar el cambio con más fuerza, dar la vuelta a esa opinión generalizada, de que las Artes son manualidades. Creo que las enseñanzas artísticas son mucho más que técnica y destreza, como he apuntado en este trabajo, y es ahí donde radica su importancia, deberíamos potenciarlo aún más para devolver a esta asignatura el lugar que se merece.

Siguiendo con el Máster, en mi opinión, la inmersión en el centro educativo debería ser más extensa. Asimismo, propondría realizar alguna rotación con algún otro centro cercano con el objetivo de establecer comparativas tanto del centro como del alumnado y el profesorado.

En definitiva, considero importante y primordial la formación recibida para empezar a rodar en este oficio para el que se requiere mucho fondo y aprendizaje. Y qué duda cabe que será en el día a día con el alumnado donde confluyan los conocimientos, emociones y actitudes que harán que poco a poco se pueda ir mejorando en la acción educativa.

Por último, quiero agradecer a mi tutora sus conocimientos, dedicación y paciencia por todo el trabajo realizado, sin olvidarme de muchos profesores y profesoras que durante el Máster me han ayudado a desarrollarme como docente y como persona.

5 Referencias

Bibliográficas

- Acaso López-Bosch, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Arnheim, R. (1984). *Arte y Percepción Visual. Psicología de la visión creadora*. Madrid: Alianza.
- Barrio, J. (2013). *La innovación educativa pendiente: Formar personas*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Barthes, R. (2013). *La cámara lucida*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (2012). *El complot del Arte*. Madrid: Amorrortu.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Cañellas, A. y Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cooke, T. y Pickles, R. (2015). *Mapas. Explorando el Mundo*. Londres: Phaidon.
- De Diego, E. (2008). *Contra el mapa: Disturbios en la geografía colonial de Occidente*. Madrid: Siruela.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Esquinas, F. y Sánchez, M. (Coords.) (2011a). *Dibujo: artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- (2011b). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Barcelona: Editorial Graó.
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4(1), 147-168. Madrid.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- González Fernández, N., García Ruiz, R. y Ramírez García, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gutiérrez-Rubí, A. (2016, 6 de enero). Mapas del poder. *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/micropolitica/2016/01/mapas-del-poder-.html>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescente*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pozo Andrés, M. (Ed.) (2009). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*.

Madrid: Biblioteca Nueva.

Sagan, C. (1995). *Un punto azul pálido*. Buenos Aires: Planeta.

Taberner Guasp, J. (2012). *Familia y educación*. Madrid: Tecnos.

Vicente, S. (2015, 21 de mayo). El cosmonauta que nunca existió. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/ciencia/ciencia-cultura/20150521/54431792790/joan-fontcuberta-ivan-istochnikov-cosmocaixa-sputnik.html>

Imágenes e ilustraciones

Banting, Heinrich. (1581) *El mundo entero en una hoja de trébol*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Buckminster, R. (1954). *Mundo aireoceánico dymaxion*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Desconocido (1974). *Mapa de las islas Marshall*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Desconocido (Siglo XIX). *Tabla de los asterísmos*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Gridley, Samuel y Ruges, Samuel (1837). *Mapa de Maine*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Hatoum Mona (1996). *Tiempo presente*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

HEMA Maps (2009). *Mapa del mundo al revés*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Human Connectome Project (2014). *Cartografía del cerebro*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Kuitca Guillermo (1990). *Sin título*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Newman Mark (2006). *Pobreza humana*. Digital. SASI Group. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Query Eduardo (2015). *La caricia del silbido*. Recuperado de <http://eduardoquery.blogspot.com/es/>

Sternberg, Saul (1976). *Vista del mundo desde la novena avenida*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Wei Wei, Ai (1990). *Mapa de China*. En Cooke, T. y Pickles, R. (2015).

Normativa

España, Andalucía. 2008. Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. BOJA, 26 de agosto de 2008, 169, pp. 98-222. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/d2.pdf>

España. 2007. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE, 6 de noviembre de 2007, 266, pp. 45381-45477. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>

Recursos audiovisuales

- Márques-Marcet, C. (2014). *10000 KM*. [DVD] España: Lastor Media.
- Novelo Jarque, M. (2011). *Interior Exterior*. Japón: Tygre Cine.
- Punset, E. y Robinson, K. (2011). El sistema educativo es anacrónico. *Redes*. Barcelona: TVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>
- Sahlin, D. (s.f.). Epi y Blas. Sigue las flechas. *Barrio Sésamo*. España: TVE. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WwDZbosOvJw>

Webgrafía

- Belmonte E. y Cabo D. (2013). *Quién Manda*. Disponible en <http://quienmanda.es/>
- Cusick, M. (1999-2016). *Página oficial*. Disponible en <http://mattcusick.com/>
- Empresa Urbanatur (2011). Disponible en <http://urbanatur.blogspot.com.es/2011/05/revolucionan-cartografia-internet.html>
- Gascó Sabina, M. (2014). *Página oficial*. Disponible en <http://www.margascosabina.com/>
- Gómez Query, E. (2016). *Página oficial*. Disponible en <http://eduardoquery.blogspot.com.es/>
- Guerrilla Girls. (1985-2016). *Página oficial*. Disponible en <http://www.guerrillagirls.com/projects/>
- Kohlstedt, K., Levenstein, S., Lefevers, D. y Rogers, S. (2007). *WebUrbanist*. Disponible en <http://weburbanist.com/2011/05/30/creative-cartography-15-artists-transforming-maps/net/#!cartografiaefelide/c5c8>
- Polanco, A. (2006, 6 de enero). *Diario del viajero*. Disponible en <http://www.diariodelviajero.com/noticias/la-cartoteca-blog-sobre-mapas-y-geografia>
- Rio del, J. (2007). *Orbemap*. Disponible en http://www.orbemap.com/topics/pilar?utm_source=Novedades+Civio&utm_campaign=3145468342-Salvados_El_colegio_del_Pilar10_20_2015&utm_medium=email&utm_term=0_9d5b4c8cda-3145468342-63628513&mc_cid=3145468342&mc_eid=4a88df8041
- Valcarce, J. (2013, 30 de diciembre). *Cartografía Digital*. Disponible en <http://digimapas.blogspot.com.es/p/mapas-en-la-red.html>

Anexos

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

1. Introducción

Para realizar esta intervención en primer lugar tuve que decidir la asignatura y nivel en la que quería actuar. Mi tutora también me aconsejó en que asignatura encajaba mejor la actividad que proponía. Finalmente decidí hacerlo en 2º de Bachillerato, en la asignatura de Dibujo Artístico II, en el grupo 21AP. Las intervenciones se realizaron desde el 25 de Abril hasta el 3 de Mayo.

Para la planificación tuve en cuenta los siguientes aspectos:

- La programación de esta asignatura facilitada por mi tutora de centro.
- Un análisis de los contenidos y actividades que ya habían sido desarrolladas en la asignatura: volumen, el claroscuro, la composición o la forma.
- La docente no seguía ningún libro de texto. Las actividades con las que estaba trabajando en aquel momento eran los ejercicios de Dibujo Artístico que tenían que realizar en Selectividad. Por la proximidad de ese examen tuve que modificar algunos aspectos de mi intervención con el objetivo de que practicasen con lápices.
- El alumnado era respetuoso y solía hacer caso de las indicaciones de la docente, por lo que en la intervención no hubo mayores problemas de disciplina o conducta.
- Había una alumna con necesidades educativas especiales (discapacidad auditiva), con una intérprete de signos. Este caso concreto no suponía gran cambio en la actividad que tenía programada y ha trabajado sin ninguna dificultad. Solamente modifiqué ligeramente el ejercicio de atención consciente, que ella realizó con los ojos semientornados.

La intervención se desarrolló en el aula de Dibujo Artístico que disponía de proyector para la sesión de presentación y pupitres grandes para poder dibujar cómodamente.



Aula de Dibujo Artístico, disposición del aula



Material de trabajo del aula de Dibujo Artístico

Anexo I- Memoria Prácticum

2. Justificación

Según las disposiciones generales de la orden del 5 de Agosto de 2008 (BOJA 169 p.99) para Bachillerato, el objetivo de esta etapa es consolidar tanto la madurez personal como la social del alumnado, además de proporcionarle unas capacidades para su posterior incorporación en estudios superiores o a la vida laboral con responsabilidad, competencia y autonomía.

En Andalucía, y por tanto en el IES Politécnico Jesús Marín, la materia de Dibujo Artístico, forma parte obligatoria del currículo de los cursos 1º y 2º de la Bachillerato en la modalidad de Artes. Esta unidad didáctica se sitúa en la materia propia de Dibujo Artístico II en el 2º curso de Bachillerato.

Siguiendo las disposiciones de dicha orden, esta materia, al igual que el resto de materias, necesita de dos niveles, saber ver para comprender y saber hacer para expresarse. Esta unidad didáctica hace referencia principalmente al bloque “Aproximación subjetiva de las formas” y “Análisis espaciales”.

3. Características del alumnado

El grupo al que iba dirigida esta programación mostraba un interés medio hacia la asignatura. La edad media era de unos 18 años. En este grupo había repetidores y alumnos que cursaban por primera vez. Predominaban las chicas: aunque había tres chicos matriculados no aparecían mucho por clase. En total solían venir unos veinte de treinta estudiantes que había matriculados.

Entre el alumnado había una alumna con necesidades educativas especiales con una discapacidad auditiva profunda que disponía de una asistente de conversación de lenguaje de signos. En esta unidad didáctica no fue necesario ningún tipo de adaptación curricular.

En sesiones anteriores, el alumnado había trabajado con diferentes bloques como forma y composición, el claroscuro, las texturas visuales y memoria visual y retentiva.

Esta unidad didáctica contenía aspectos importantes para que los alumnos aprendieran a representar el mundo que les rodea a través del dibujo y que aprendieran a relacionar el dibujo con sus vivencias personales y su modo de ver, lo que denominamos realidad.

4. Contenidos

Mi intervención se realizó en la etapa educativa de Bachillerato de Artes, en la asignatura Dibujo Artístico II, que tiene un total de cuatro horas semanales repartidas en tres días.

Anexo I- Memoria Prácticum

La orden de 5 de agosto de 2008, BOJA núm.169 del 26 agosto de 2008, establece seis núcleos temáticos para esta asignatura:

1. Análisis y modificación de la forma
2. Aproximación subjetiva a las formas
3. Forma real. Memoria visual
4. Análisis de la figura humana
5. Análisis espaciales
6. El dibujo a través de autores andaluces.

La programación de la clase se agrupaba en ocho núcleos:

1. Forma y composición
2. El claroscuro
3. Las texturas visuales
4. Memoria visual y retentiva
5. Perspectiva. Análisis espacial
6. Anatomía
7. Materiales y procedimientos de dibujo
8. Picasso: El artista andaluz universal

Como se puede ver los núcleos temáticos del Departamento se adaptan a los núcleos temáticos que aparecen en la ley.

Mi intervención la centré en los grupos temáticos establecidos por la ley “Aproximación subjetiva de las formas” y “Análisis espaciales”. Estos contenidos desarrollan los fundamentos para representar gráficamente diferentes apariencias de un mismo objeto, ocasionadas por su distinta orientación respecto al punto de vista perceptivo, analizando sus cambios aparentes provocados al ser vistas desde puntos de observación diferentes. Con ello se pretende capacitar al alumnado a describir gráficamente lo esencial de formas observadas brevemente con anterioridad mediante definiciones lineales claras y explicativas. Una forma de alcanzarlo es mediante la simplificación y abstracción del mundo que nos rodea y su representación a través del dibujo.

En este sentido, en el diseño de mi unidad didáctica pretendía acercar al alumnado a crear su propio punto de vista del mundo que les rodeaba a través de su propio imaginario y el de sus compañeros, utilizando objetos y formas y representándolas en dos dimensiones.

Temas Transversales

- Educación para la paz y convivencia. Respeto al trabajo e ideas de los demás, con una actitud abierta a la crítica constructiva.
- Educación moral y cívica. Importancia de la utilización de códigos de comportamiento, valorando la importancia de la comunicación.

5. Objetivos

5.1 Objetivos generales de la etapa.

Están recogidos en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266, de 06/11/2007) en el Anexo II del Real Decreto 1467/2007, de 9 de noviembre.

Con mi intervención, de los establecidos en la citada ley quise desarrollar los siguientes:

1. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
2. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
3. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
4. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.
5. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
6. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
7. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

5.2 Objetivos específicos de la materia

La asignatura de Dibujo Artístico materializa a través de un lenguaje gráfico los procesos intelectuales de pensamientos, emociones y percepciones. Estos procesos son muy importantes para una sociedad que hace un uso de la imagen como medio de comunicación como podemos comprobar a diario.

Concretamente, en lo referente a lo formativo del Bachillerato de Artes, esta asignatura pretende un conocimiento en lo formal más profundo y una agudeza de la memoria visual y perceptiva. Además, le aporta recursos para facilitarle un desarrollo de su sensibilidad expresiva, propiciando una valoración crítica personal, criterios estéticos y analíticos en sus trabajos y en el de los autores.

Con objeto de tener en cuenta la formación que necesita el alumnado para la superación de la Prueba de Acceso a la Universidad o a Ciclos de Grado Superior, adapté la programación suprimiendo algunas otras técnicas artísticas.

Los objetivos específicos de la materia son ocho y están recogidos en la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. Consejería de Educación - Anexo I - Enseñanzas propias de la comunidad Autónoma de Andalucía para el Bachillerato- Materias de modalidad- A) Modalidad de Artes. - Vía de Artes plásticas, diseño e imagen – Dibujo Artístico I y II (BOJA. núm. 169, 26-8-2008, págs. 131-133).

De entre ellos, en mi intervención quise desarrollar los siguientes:

1. Conocer los materiales y procedimientos adecuados al fin pretendido.
2. Adquirir el dominio de las técnicas de dibujo.
3. Conocer los principios básicos del signo visual, y en particular de la forma.
4. Adquirir una visión analítica del entorno.
5. Comprender la distinta importancia de los datos visuales que forman el conjunto de las formas, representándolos prioritariamente según su valor en el conjunto e ignorando detalles superfluos.
6. Distinguir la riqueza de posibilidades expresivas que contienen potencialmente los diversos materiales, procedimientos y técnicas de representación, sirviéndose de ellos

Anexo I- Memoria Prácticum

para enriquecer las intenciones expresivas, y apreciando su utilización adecuada a la finalidad pretendida.

5.3 Objetivos específicos del proyecto de intervención

Los objetivos específicos desarrollados a través de mi intervención fueron los siguientes:

14. Colaborar en la realización de proyectos plásticos en grupo, valorando el trabajo en equipo como una fuente de riqueza en la creación artística (1 bachillerato volumen).
15. Comprender y analizar la realidad y ser capaz de abstraerla en un lenguaje visual en dos dimensiones a través de un mapa personalizado.
16. Distinguir y utilizar la riqueza de posibilidades expresivas que contienen potencialmente los diversos materiales, procedimientos y técnicas de representación.
17. Valorar y conocer las diferentes formas de representar el mundo que nos rodea mediante mapas, prestando especial atención a otras culturas y tiempos.
18. Comprender el lenguaje técnico y visual y utilizarlo para la representación de los elementos diseñados individualmente o en grupo, sabiendo representar ideas propias e interpretar proyectos ajenos.
19. Fomentar la creatividad.
20. Utilizar los medios tecnológicos y aplicarlos para el desarrollo de los diferentes proyectos de cada uno/a.
21. Planificar y reflexionar individual y cooperativamente sobre el proceso de diseño.

6. Desarrollo de las competencias básicas

Competencia en comunicación lingüística

1. Utilizar una terminología de área adecuada desarrollando su precisión y capacidad de descripción lingüística.
2. Ser capaz de dialogar y tomar decisiones dentro del grupo de trabajo de manera consensuada.

Tratamiento de la información y competencia digital

3. Usar las TIC para la difusión de imágenes y procesos empleados en la explicación y ser capaces de su interpretación; también para el visionado de los resultados de los diferentes grupos de trabajo.

Anexo I- Memoria Prácticum

Competencia para aprender a aprender

4. Buscar la información requerida en las actividades propuestas, asimilando las experiencias, actitudes e ideas del grupo.
5. Mostrar curiosidad e intentar alcanzar resultados de éxito.
6. Favorecer la reflexión sobre los procesos aprendidos y la aceptación de los propios errores como instrumento de mejora.

Competencia matemática

7. Descubrir a través de la observación elementos geométricos en la naturaleza y en la arquitectura.
8. Profundizar en la realidad espacial tridimensional a través de los mapas, las dimensiones y la representación de los objetos.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

9. Imitar plásticamente los objetos tridimensionales y el espacio que nos rodea.

Competencia artística y cultural

10. Aprovechar la información teórica ofrecida para una posterior materialización en las tareas propuestas.
11. Utilizar el lenguaje plástico como medio de representación, con creaciones propias expresando a través del mismo, vivencias, preferencias, emociones...
12. Reflexionar sobre el resultado de un diseño o creación artística propios, conociendo la importancia de cada uno de los pasos del proceso creativo, buscando soluciones originales para plasmar ideas.

Competencia de autonomía e iniciativa personal

13. Mostrar curiosidad respecto a los resultados de actividades elaboradas con procedimientos aparentemente sencillos.
14. Disfrutar con el desarrollo de iniciativas y proyectos diversos adquiriendo autonomía suficiente e interés para seguir creando para el disfrute propio.

Competencia social y ciudadana

15. Seguir las normas e instrucciones en la elaboración de las tareas y apreciar las imágenes del entorno relacionadas con las técnicas trabajadas.
16. Trabajar en equipo y valorar las realizaciones ajenas, respetando su trabajo y el trabajo de los compañeros.
17. Respetar y valorar otras formas de pensamiento y expresión.

Anexo I- Memoria Prácticum

18. Saber conversar y aportar ideas sin imponerlas, adaptándose a las decisiones.

7. Metodología

En esta asignatura hay una serie de ámbitos que pueden afectar al alumnado y que tenemos que tener en cuenta a la hora de realizar esta unidad didáctica:

- Idea estereotipada del dibujo, generalmente académica.
- Poca costumbre de prestar atención detenida al entorno que les rodea.
- Mayor interés por el impacto visual.
- Frustración si no tienen unos resultados inmediatos.
- No uso de la diversidad de materiales posibles para el dibujo.
- Falta de análisis de los errores y posterior resolución de estos.
- Falta de costumbre en el cuidado y limpieza de los materiales y trato inadecuado de los distintos soportes.

Con la intención de superar estas dificultades y las que pudieran surgir, tuve que utilizar diversos recursos metodológicos que facilitaron la consecución de los objetivos previstos, como pudo ser anticipar información a los alumnos ante las posibles dificultades y un refuerzo positivo sobre los aciertos que consiguieran. Se planificaron y programaron las actividades de forma progresiva para que el alumnado obtuviera autoconfianza y una relación positiva con el grupo.

La actividad programada estuvo basada en el trabajo cooperativo con los diferentes miembros del grupo y en el aprendizaje basado en problemas.

Para ello fue necesaria una primera exposición teórica breve. Durante la primera sesión se intercaló la proyección de imágenes para hacer más ameno el contenido.

En la primera sesión se realizó además un pequeño debate con el objetivo de tener una evaluación inicial de los conocimientos de las alumnas.

Se pensaron actividades grupales ya adaptadas a la diversidad del alumnado. Se explicará más detalladamente la metodología que empleé en cada sesión y/o actividad más adelante.

8. Recursos a utilizar

En esta propuesta de unidad didáctica se describe un conjunto de actividades para las cuales se necesitan los siguientes recursos:

Anexo I- Memoria Prácticum

Materiales didácticos

- a) Pizarra clásica y pizarra digital o proyector
- b) Imágenes y presentación aportadas por el profesor y trabajos de otros estudiantes.
- c) Papel tamaño A1
- d) Materiales de dibujo artístico: lápices de colores, pinturas, acuarelas, fotografías
- e) Materiales de dibujo técnico: escuadra, cartabón, regla
- f) Pegamento, tijeras

Los alumnos no disponen de libro de texto en esta asignatura

9. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Bachillerato, en los que he realizado mi proyecto de intervención en referencia a los bloques 1 y 2 (La forma. Estudio y transformación y la expresión de la subjetividad) fueron:

- Desarrollar la capacidad de representación de las formas mediante la memoria y retentiva visual.
- Elaborar imágenes con distintas funciones expresivas utilizando la memoria y retentiva visual.
- Investigar sobre la expresividad individual, con el lenguaje propio de la expresión gráfico-plástica
- Desarrollar la destreza dibujística con distintos niveles de iconicidad.
- Interpretar una forma u objeto según sus intenciones comunicativas.

La evaluación del alumnado se realizó a lo largo de toda la unidad didáctica, es decir, fue una evaluación continua, mediante el seguimiento, trabajo y evaluación de las actividades elaboradas por los alumnos.

Al inicio de la unidad didáctica en la primera sesión se les explicaron los criterios de evaluación y se les dio la rúbrica para que supieran en todo momento cuáles eran los puntos a evaluar.

Instrumentos y criterios de evaluación:

- Trabajo grupal: Trabajo tanto colaborativo como cooperativo en las actividades propuestas. Responsabilidad y compromiso con los compañeros y compañeras en las actividades propuestas.

Anexo I- Memoria Prácticum

- Comportamiento: la actitud en el aula, el compromiso por traer el material pedido y por último la entrega del ejercicio propuesta.
- Actividades de evaluación: Se evaluaron en torno a los siguientes criterios de evaluación:
 - Comprenden las relaciones de mapa y abstracción de la realidad.
 - Crean mapas a través de sus propias experiencias y su entorno alejándose de la metanarrativa ⁵.
 - Saben representar el volumen y la tridimensionalidad mediante el dibujo artístico.
 - Utilizan valores estéticos y artístico-plásticos.
 - Elaboran imágenes con funciones expresivas.
 - Investigan con las técnicas estudiadas trabajando con cuidado y limpieza.

Para su calificación numérica, se estableció un valor numérico sobre diez, teniendo en cuenta los siguientes porcentajes:

- Comportamiento del alumnado: 10%
- Asistencia 20%
- Trabajo en grupo: 10%
- Actividades (para evaluar se utilizó una rúbrica): 60%

Rúbrica de la actividad ‘Detrás del Mapa’:

Descripción	4	3	2	1
Conoce y aplica las herramientas del Dibujo Artístico.	Utiliza lápices, rotuladores, pinturas o pinceles para el desarrollo del proyecto y experimenta con ellos.	Utiliza lápices, pinturas o pinceles para el desarrollo del proyecto.	A veces utiliza algún tipo de lápices, pinturas o pinceles.	No utiliza ningún tipo de lápices, pinturas o pinceles.
Valora la importancia del Dibujo Artístico en los procesos.	Introduce elementos o vivencias y los relaciona con los procesos creativos creando un imaginario personal.	Introduce elementos o vivencias y los relaciona con los procesos creativos.	A veces introduce elementos o vivencias y los relaciona con los procesos creativos.	No introduce elementos o vivencias y los relaciona con los procesos creativos.
Demuestra creatividad y autonomía en los procesos artísticos.	Toma decisiones creativas con autonomía y responsabilidad.	Toma decisiones con autonomía en el desarrollo del proyecto.	Necesita indicaciones para el desarrollo del proyecto.	Necesita constantes indicaciones para el desarrollo del proyecto.
Incorpora otros materiales	Introduce fotografías, papeles y otros materiales y quedan integrados.	Introduce otro elemento además de los propios del dibujo.	Introduce algún elemento pero de forma muy pobre.	No introduce ningún elemento.
Utiliza los materiales y	Realiza propuestas gráfico	Realiza propuestas	Propone soluciones	No propone

⁵ Acaso López-Bosch, M. (2006). Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes (Vol. 232). Los Libros de la Catarata.

Anexo I- Memoria Prácticum

procedimientos más idóneos conociendo las cualidades de cada uno.	plásticas utilizando las cualidades específicas de cada material	gráfico plásticas.	gráfico plásticas pobres.	soluciones gráfico plásticas.
Trabaja y aporta soluciones e ideas al grupo de trabajo	Colabora con el grupo aportando ideas y ayudando a los demás miembros a desarrollar las suyas.	Colabora con el grupo y aporta ideas.	Colabora raramente con el grupo. Trabaja ocasionalmente.	No colabora ni aporta ideas al grupo.
Construye su propio mapa a partir de su propio imaginario.	Construye imágenes de forma original y creativa relacionándolo con sus propias vivencias.	Construye imágenes de forma original y creativa.	Construye imágenes de formas ya creadas.	Construye imágenes copiándolos de otros ya existentes.
Diseño original y creativo	El mapa es entendible, creativo y original.	El mapa es entendible	El mapa es algo confuso.	El mapa no se entiende.
Presentación final ante los compañeros	Es original, bien estructurada, se entiende y utiliza recursos audiovisuales.	Está bien estructurada y se entiende.	Es confusa pero está bien presentada.	No se entiende y la presentación es pobre.
Mantiene su espacio de trabajo y su material ordenado y limpio.	Limpia todo aquello que ha ensuciado. Ayuda a los demás compañeros y deja su espacio ordenado.	Limpia todo aquello que ha ensuciado. Deja su espacio ordenado.	A veces limpia algo que ha ensuciado. Su espacio de trabajo queda a veces desordenado.	No limpia lo que ensucia y deja su espacio desordenado.

10. Sesiones

En 2º de Bachillerato de Artes, a la asignatura de Dibujo Artístico II le corresponden cuatro horas por semana, por lo que el proyecto de intervención se extendió durante una semana y el comienzo de otra.

Este proyecto se distribuyó a lo largo de cinco intervenciones con un total de cinco horas distribuidas en tres días: el primer día con una sesión de una hora, el segundo día con dos sesiones consecutivas de dos horas y el tercer día con otras dos sesiones consecutivas de dos horas.

Está programado para impartirla en el tercer trimestre del curso.

• 1ª Sesión (1hora)

Presentación y organización del espacio

Se quitaron las mesas y se formó un círculo con las sillas.

Ejercicio de atención consciente

Con una duración de 5-10 minutos, los alumnos debían cerrar los ojos y concentrarse su respiración con el objetivo de relajarse.

Debate/coloquio sobre el concepto de mapa

Anexo I- Memoria Prácticum

En esta actividad se eligió un moderador para ir dando la palabra a cada compañera/o.

Presentación teórica⁶

Después de estas actividades, realicé una presentación utilizando imágenes con el proyector sobre las diferentes formas de interpretación del mundo que nos rodea. Se introdujo a las alumnas el concepto de realidad y representación y se les mostraron diferentes formas de representar en dos dimensiones el mundo que nos rodea. Se abordaron diferentes culturas y épocas.

Se relacionaron los mapas con lo artístico y concretamente con el Dibujo Artístico. Se valoró su potencial de comunicación como imagen que es y la representación del mundo que nos rodea.

Actividad en grupos: creación de un mapa personalizado

Después de esta presentación se formaron grupos de trabajo de 4-5 estudiantes, que trabajaron en mesas agrupadas de cuatro en cuatro. Se les explicó en qué consistía la actividad programada y se les pidió que hicieran una puesta en común sobre actividades, aficiones e intereses de cada uno.

Se escribieron todos estos intereses para posteriormente trabajar con uno de ellos y crear su propio mapa personalizado, con su imaginario y realidad.

Empezaron a trabajar con uno de los temas que le interesaba al grupo, comenzando por los bocetos.

Tareas para casa⁷

Con el objetivo de reflexionar sobre la visión subjetiva del mundo imperante, les repartí dos fragmentos para que leyeran en casa. El primero, del libro *Un punto azul pálido*, de Sagan, C. (1995), donde habla de la Tierra. Tenían que leerlo en casa y encontrar la imagen a la que hacía referencia el texto. El segundo pertenecía al libro *Esto no son las torres gemelas* de Acaso M. (2006), que versaba sobre la imagen, y que daría pie a un pequeño debate en la sesión siguiente.

- **2ª y 3ª Sesión (2 horas)**

Ejercicio de atención consciente de 5'

Repaso de conceptos de la sesión anterior a través de las tareas de casa

Se trabajó sobre los textos que les di en la sesión anterior mediante un pequeño debate.

⁶ Ver la presentación teórica en el Anexo V

⁷ Ver Anexo VI

Anexo I- Memoria Prácticum

Información de los criterios de evaluación

Se les explicó y repartió la rúbrica de evaluación para que supieran en cada momento los que les iba a evaluar del trabajo.

Actividad en grupos: Continuación de la creación del mapa

Trabajaron en grupos cooperativos y se les repartió un pliego de papel A1 de 320gr.

Cada grupo trabajó con la idea o concepto que había pensado. Se intentó que trabajaran con el volumen, el color y la composición. Se podía utilizar fotos, materiales con textura, etc.

Fui pasando por cada grupo para que fueran explicándome con qué estaban trabajando.

• 4ª y 5ª Sesión (2 horas)

Ejercicio de atención consciente de 5'

Actividad en grupos: Continuación de la creación del mapa

Siguieron trabajando cada grupo con su mapa. Mientras trabajaban, fui pasando por cada grupo para que me explicaran cómo habían resuelto su trabajo desde el punto de vista técnico y artístico, y aconsejarles en su caso.

Presentación final

Se realizó una exposición de cada grupo para todos sus compañeros.

Nos reunimos en círculo y sacamos conclusiones de todo lo explicado.

Autoevaluación y evaluación docente

Por último les pasé un formulario de autoevaluación a cada uno, y otro, anónimo, de evaluación de mi intervención.

A continuación se especifican los objetivos y contenidos presentes en cada actividad.

	Actividad	Objetivos generales de la etapa (Ap. 2.5.1):	Objetivos específicos asignatura (Ap. 2.5.2):	Objetivos específicos proyecto intervención (Ap. 2.5.3):	Contenidos según bloques temáticos Ley (Ap. 2.4)
1ª Sesión	Presentación y organización del espacio		4		
	Ejercicio de atención consciente	1,3	4		
	Debate coloquio sobre el concepto de mapa	3,4	3,4	2,	1,5
	Presentación teórica	3,5,6,7	3,4,6	4,5,6	1,2,3,5
	Actividad en grupos: creación de un mapa personalizado	1,2,6,7	1,2,3,4,5,6	1,2,3,5,6,7	1,2, 3,5
	Tareas para casa	3,5	3,5		1,2,3,5
2ª y 3ª	Ejercicio de atención consciente	1,3	4,		
	Repaso de conceptos de la sesión anterior a través de las tareas de casa. Debate coloquio.	3,4,5	3,5	4,5,6	1,2,3,5
	Información de los criterios de evaluación	1,3			

Anexo I- Memoria Prácticum

	Actividad en grupos: Continuación de la creación del mapa	1,2,6,7	1,2,3,4,5,6	1,2,3,5,6,7	1,2,3,5
4ª y 5ª	Ejercicio de atención consciente	1,3	4		
	Actividad en grupos: Continuación de la creación del mapa	1,2,6,7	1,2,3,4,5,6	1,2,3,5,6,7	1,2,3,5
	Presentación final	4,6,7	3,4,5,6	4,7	
	Autoevaluación y evaluación docente				

OTRAS EXPERIENCIAS

A lo largo del periodo de observación del Prácticum pude participar en otros aspectos del centro, como son:

- Guardias, tanto de recreo como en hora de clase.
- Sesiones de evaluación con otros docentes.
- Asistencia al aula de convivencia.
- Colaboración en actividades extraescolares, como el Proyecto Politécnico Teatro.
- Observación en otras asignaturas y niveles, como la asignatura de Volumen, Cultura Audiovisual y Diseño⁸.
- Observación en otras etapas Educativas, como en 1º y 2º de ESO⁹.

Proyecto Politécnico Teatro

Es el proyecto más interesante en el que he podido participar, que utilizaba una metodología basada en problemas y de carácter cooperativo, no solo entre compañeras y compañeros de clase, sino entre otras ramas del centro e incluso de otros centros.

La coordinación entre docentes era excelente y fue una prueba de que es posible otro tipo de aprendizaje. En general el alumnado estuvo muy motivado con la experiencia y aprendió bastante de ella (alumnado de Volumen de 1º y 2º de Bachiller).

"Politécnico Teatro" es un proyecto cooperativo de innovación educativa que engloba otros centros y enseñanzas como la de Bachillerato y Ciclos Formativos. El objetivo es incluir en el currículo las enseñanzas artísticas y profesionales para llevar a cabo una obra de teatro que incluya diversas ramas y que se convierta en un eje formativo para el alumnado.

El proyecto, tal y como afirman desde la web del propio centro:

“No es una actividad extraescolar ni una compañía teatral para adolescentes. Todas las facetas de la representación tanto escénicas, como plásticas o técnicas son fruto del trabajo entre equipos de alumnos y equipos de profesores, aunando las inquietudes tanto

⁸ Consultar diario de Prácticas en Anexo IV.

⁹ Ibídem.

Anexo I- Memoria Prácticum

de los Bachilleratos de Artes Escénicas y Plásticas como las de los Ciclos Formativos de Imagen, Sonido, Caracterización y Peluquería, favoreciendo la interdisciplinariedad, el aprendizaje colaborativo así como la responsabilidad y el compromiso. Por otro lado se enriquece el currículo de las materias a impartir en clase dotándolas de un contenido práctico valiosísimo y prácticamente imposible de lograr de otra forma en un ámbito no profesional”.

El centro que colaboró con el Politécnico fue el **IES Profesor Isidoro Sánchez**. En el proyecto estaban involucrados en total quince profesores y unos doscientos estudiantes.

Tuve la posibilidad de involucrarme en este proyecto gracias a la asignatura de Volumen impartida por Fernando Robles, que siempre me abrió las puertas de su clase para poder observar y colaborar en la medida que pudiéramos. La metodología utilizada de trabajo cooperativo hizo que el alumnado se involucrara y fuera más responsable en el proyecto. Los grupos que trabajaron en este proyecto eran de 1º de Bachillerato. Pude participar en la puesta en escena final, construyendo el *photocall* para las fotografías de recuerdo, además de ayudar un poco en la tarea de coordinación del docente. Creo que este tipo de proyectos son muy enriquecedores para el alumnado debido a la coordinación con otras especialidades y a la posibilidad de ver su trabajo final en un espectáculo como es el teatro¹⁰.



Momento en el ensayo del Teatro Cánovas, alumnos de 1º Bachillerato, asignatura Volumen I

¹⁰ Ver fotos en Anexo II.

Anexo II- Fotografías

CONTEXTO EXCOLAR

IES Politécnico Jesús Marín

Fotos del Centro:



Una de las fachadas del Centro



Lateral del Centro



Entrada al Centro por Conserjería



Rampa de Acceso para discapacitados

Anexo II- Fotografías



Puerta acceso aula de 2º de Plástica



Normas de convivencia aula 1º ESO

Anexo II- Fotografías

Proyecto Politécnico Teatro

Alumnos de 1º de Bachillerato, asignatura de Volumen trabajando con títeres:



Ensayos en el Teatro Cánovas con los títeres, alumnos de 1º Bachillerato, asignatura de Volumen:



Anexo II- Fotografías



Construcción del Photocall:



Anexo II- Fotografías

IMPARTICIÓN DE CLASES



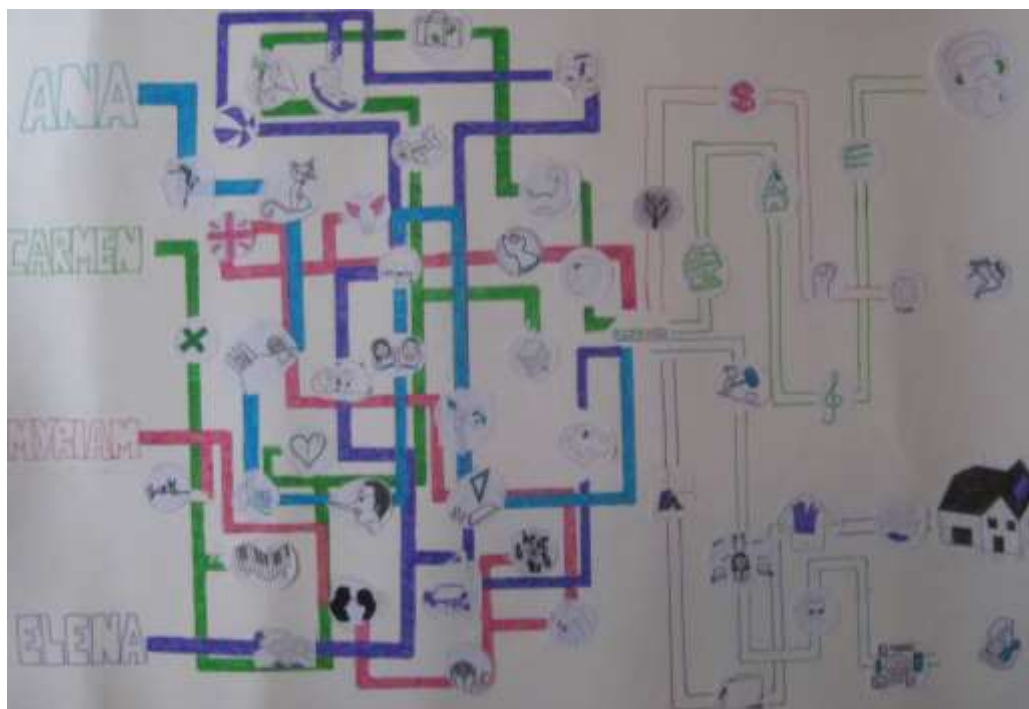
Anexo II- Fotografías

Alumnado de 2º Bachillerato trabajando durante mi Proyecto de Intervención:



Anexo II- Fotografías

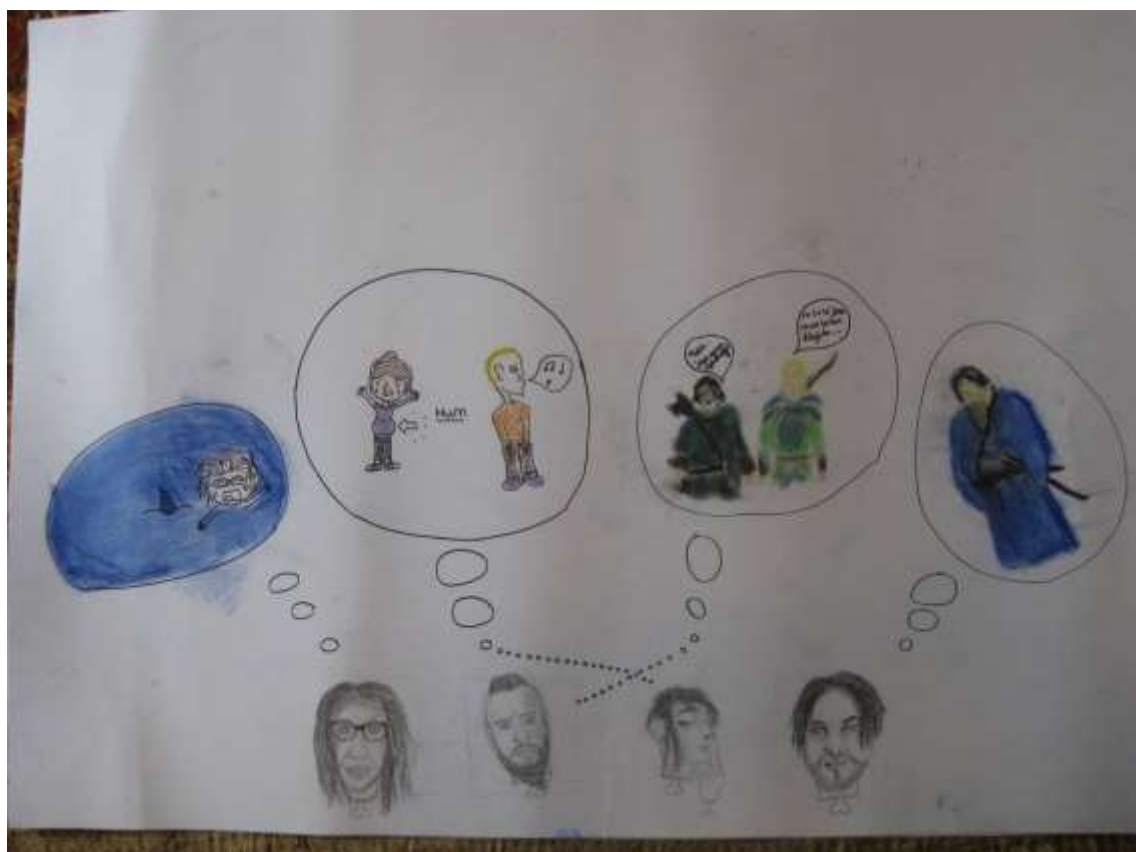
Trabajo final de “Mapeando” de los diferentes grupos:



Anexo II- Fotografías



Anexo II- Fotografías



AUTOEVALUACIÓN

Nombre y curso _____

1. ¿De qué crees que iba la clase?
2. ¿Has reflexionado sobre los conceptos de imagen y realidad?
3. ¿Qué diferencias hay entre los mapas y el mundo que nos rodea?
4. ¿Crees que las actividades estaban relacionadas con el tema?
5. ¿Has entregado todas las actividades que se te han pedido?
6. ¿Has colaborado en el trabajo de tu equipo?
7. ¿Has traído el material necesario a clase? (lápices, rotuladores, etc.)
8. ¿Crees que tu comportamiento ha sido bueno?
9. ¿Qué nota te pondrías? (Sinceramente)_____

CUESTIONARIO

1. ¿El profesor hablaba demasiado deprisa, lento, en voz baja, alta, de manera clara...?
2. ¿Os han parecido las actividades difíciles o fáciles? ¿Cuáles?
3. ¿Después de que os explicara cada actividad, sabías que tenías que hacer?
4. ¿Si tenías problemas o dudas para hacer los ejercicios, te lo han resuelto de manera clara?
5. ¿Sabes más ahora del tema que antes?
6. ¿Hubierais querido más tiempo o menos tiempo en clase para terminar las actividades?
7. ¿Qué no te han gustado de las clases? ¿Por qué?
8. ¿El trabajo en grupo te ha gustado? ¿Por qué?
9. ¿El trabajo en grupo te ha servido para aprender de tus compañeros?, ¿y para conocerlos más?
10. ¿Crees que debería haber sido más exigente en vuestro comportamiento?, ¿debe influir en la
nota?
11. Si tenéis algo más que decir, o alguna propuesta por favor, ¡exprésate!

Diario Practicas Instituto Salvador Rueda

1er día, jueves 4 de febrero, 4h.

Presentación con el tutor de las instalaciones, patio, sala de profesores, aula, etc. Por encima hemos hablado de algunas reglas del centro como los móviles, fotos, videos etc.

Pasamos por la clase de plástica y el almacén donde se almacena diferentes materiales para la asignatura de plástica.

Las clases están distribuidas de forma lineal y en parejas, todas mirando hacia la pizarra. El mobiliario no está en muy buenas condiciones.

Empezamos con una clase de 4º de ESO. Durante la clase nos ha ido enseñando ejercicios y actividades que han realizado antiguos alumnos. En mi opinión muy centrados en el dibujo y el color, ninguna evidencia de trabajos o actividades de contenido tecnológico o audiovisual. Una clase bastante tranquila, es una optativa de dibujo técnico por lo que tan solo hay una chica en toda la clase.

La segunda hora era de 2º de ESO. Un alumnado muy inquieto, incluso había un alumno separado del resto que estaba separado, estaba haciendo un trabajo de otra asignatura para pasar el tiempo, o al menos eso decía. Cuando termino la clase el docente no lo dejo salir hasta que salieran el resto de compañeros.

Como he dicho antes estos alumnos eran mucho más inquietos. Se nos invita a trabajar con ellos, no dudan en preguntarnos. Podemos intervenir y explicar los contenidos para ayudar con la clase, algo que por otro lado que nos pone un poco en una situación incómoda debido a que no sabemos muy bien cómo y el que están trabajando. Tampoco estoy muy seguro que podamos hacerlo.

La actividad con la que están trabando es poco atractiva y se aburren, básicamente están pasando un dibujo pequeño a un formato a4, es un dibujo decorativo de carácter floral. Una mejora sería que el propio alumnado eligiera las imágenes y así estarían más motivados.

La idea es buena ya que utilizan la geometría, sistema cartesiano, para llevarlo a un formato mayor.

2º día 5 de febrero, 5h.

Empezamos con 4 de eso, primero pasamos lista y se explica la actividad. Consiste en dibujar el pie de cada uno sin mirar el papel. Creo que es una buena actividad ya que evidencia el uso de la razón y nuestras propias trabas para realizar ciertas tareas.

Por regla general hay una falta de atención en el alumnado, muchos de ellos están distraídos continuamente y molestando a los compañeros. Las chicas del grupo trabajan con más constancia y no molestan tanto.

Anexo IV- Diario de prácticas

Seguimos con otra clase de primero de bachillerato. Dibujo lineal. Se reparte la actividad con unas fotocopias, realizar diferentes arcos. Trabajan concentrados y todos tienen su material. No siguen ningún libro.

Hubo un momento en el que el docente puso como ejemplo uno de los ejercicios que estaba realizando uno de ellos, inmediatamente todos se levantaron para ver como lo había hecho, denoto el interés que tienen en la asignatura.

Pasamos a una clase de 2 de eso, mucho más numerosa. La actividad consiste de nuevo en pasar un dibujo a un formato mayor utilizando el teorema de tales.

El docente relaciono el uso de una técnica geometría con una actividad artística. Lo relaciono con el sistema utilizado con los murales gigantes realizados en el soho, una buena opción hubiera sido utilizar esos dibujos para realizar esas ampliaciones y la relación hubiera sido aún mayor.

3er día 11 de febrero, 5h 30 mnts.

Breve explicación de la actividad por parte del docente, hay muy pocos alumnos.

La actividad consiste en dibujarse unos a otros, no lo explica en profundidad a los alumnos quizás porque no lo haya hecho antes, son de 4 de eso.

La actividad es dibujarse unos a otros, no lo explica en profundidad o compara las diferencias con respecto a un dibujo realizado mirando el papel.

Actividad de 1 eso, puntillismo con bodegones, he preguntado a los alumnos y la mayoría no le gusta dibujar o pintar y mucho menos pintar bodegones o naturalezas muertas.

A las 12 tuvimos una reunión con el director del centro. Nos comentó que tendríamos 3 reuniones, la primera una para conocer el organigrama y presentarnos a algunos miembros de la directiva. En la segunda reunión nos explicaran el plan de acción de tutorización y atención a la diversidad del centro. Y la tercera una puesta en común con los tutores.

Es un centro de tipo A, con 37 unidades, 1200 alumnos. 6 primero, 7 segundos, 5 terceros 6 cuartos. 6 Bachillerato 1 y 6 de 2. Formación profesional en escisión.

No es un barrio marginal, barrio obrero. Plan de centro, documento marco, proyecto educativo

Última clase 2 de ESO, geometría de tales.

4º día 12 de Febrero, 5h.

Empezamos con 4 de eso, conducta disruptiva entre un grupo de alumnos, el docente los ha separado. Actividad por grupos de 2, se dibujan unos a otros con sombrero, o jugando con el pelo.

No hay puesta en común final. Llevan trabajando con lo mismo bastante tiempo.

Anexo IV- Diario de prácticas

He dejado un rotulador para que modularan la línea, para que de alguna forma el dibujo fuera más interesante artísticamente, parece que al docente no le ha parecido muy bien.

Este rotulador profesional se los he ido dejando a aquellos alumnos que veía más desmotivados con el objetivo de motivarlos.

Seguimos con un el grupo de primero de bachillerato de dibujo lineal. La actividad consiste en pasar escala 2:1 una imagen de un punzón. Durante la clase he ido pasando por cada uno de ellos preguntándole el por qué han escogido esta optativa, en su mayoría quieren hacer carreras de tipo técnico como ingenierías o arquitectura. Alguno por el simple hecho de no gustarle la biología que es otra de las optativas de las que disponen. La clase es de 16 y todos siguen concentrados en sus respectivas tareas, traen sus herramientas de trabajo.

Última hora con los alumnos y alumnas de 2º A, siguen con la misma actividad de la semana pasada, que no es si no otra que la copia a una escala mayor de una especie de teorema con el teorema de tales. En su mayoría no han traído el material y no quieren hacer la actividad, les parece aburrida y sin sentido. Una de las alumnas tiene su maleta encima de la mesa y se niega a hacer nada, dice que ya está suspensa de todas formas. Le animo a que aproveche el tiempo pero sigue sin querer hacer nada.

El docente interviene he intenta que haga algo, finalmente le da una fotocopia para que encuentre unos animales que hay escondidos entre una maraña de vegetación. Pase al rato y ya había coloreado aquellos que había encontrado, le pareció aburrido y para niños pequeños, le propuse que encontrara otros animales en las formas, dibujándole ojos, piernas, etc., y que además le pusiera nombre. Cuando paso el docente no le pareció bien a pesar que ella se había motivado, me pareció mal que no fomentara este acto más creativo y que la ciñera a un trabajo tan automático y poco creativo.

Instituto Politécnico Jesús Marín

5º día 18 de Febrero 2h.

Debido a un desafortunado accidente de mi tutor (afortunadamente no grave) en el instituto Salvador Rueda las prácticas se han suspendido. He tenido que elegir entre otros institutos que quedaban disponibles. Finalmente he elegido el Politécnico Jesús Marín.

El aspecto exterior del instituto parece diferente al resto que he visto, no parece un instituto. Tiene un patio interior al entrar con cierto aire de arquitectura racionalista.

He hablado con la jefa de estudios y esperado a que terminara una de las profesoras que está inscrita en las prácticas.

Ha sido una presentación breve debido fundamentalmente que no me habían asignado aún tutor, por lo que me ha enseñado simplemente el Departamento de Plástica, Dibujo y Música, cosa que me ha llamado la atención gratamente ya que en anterior instituto no disponían de uno, a pesar de ser un instituto de 1200 alumnos.

Me ha enseñado la clase de Dibujo y el taller de Modelado y Escultura. La semana que viene es semana blanca y no podré empezar las prácticas hasta dentro de dos semanas. Me adjudicarán un tutor cuando se reúnan con el Director del centro.

En semana blanca me ha llamado mi nueva tutora, me ha mandado la programación y el programa de centro. Empezaré con las prácticas la que viene.

6º día 3 de Marzo 4h

Hoy al llegar al instituto recibo un mensaje de mi tutora avisándome que hoy los alumnos están haciendo huelga. Tan solo hay una alumna en clase. Ya que estaba en el instituto he pasado por clase y al no poder observar a los alumnos hemos estado hablando sobre mi propuesta de intervención. Para encajarla en la medida de lo posible en los contenidos y la programación de alguna de las asignatura que está impartiendo.

Creemos que encajaría bien en Bachillerato. En la Asignatura de Dibujo Artístico. Tengo que adaptar algunos aspectos a los contenidos de la asignatura por lo que tendré que modificar y modelar las propuestas.

Me ha enseñado algunas de las actividades que hacen, en concreto un teatro que hicieron el año pasado y que se representó en el Teatro Cánovas. Trabajan de forma transversal con otras asignaturas y otros ciclos formativos que hay en el centro como el ciclo de Teatro, Sonido, Imagen etc.

El proyecto involucra a unos 200 alumnos y 7 profesores. Los resultados son magníficos y los alumnos estaban bastante motivados.

Anexo IV- Diario de prácticas

La clase está distribuida en forma circular, no parece clases magistrales las que se dan en ese aula. Esculturas de escayola para copiar, caballetes, etc. Las ventanas escasean, hay cierto ambiente claustrofóbico.

He pasado a la asignatura de Modelado. Es otro profesor el que la imparte, nos dejan asistir libremente a las asignaturas que queramos. Todo el departamento está bastante implicado y se coordina bastante bien.

La clase parece más un taller. La distribución es por agrupamientos de mesas. Tan solo hay 2 alumnos trabajando debido a la huelga.

Están trabajando con títeres para el nuevo proyecto de teatro de este curso de La guerra de los mundos de Orson Welles.

Hay cierto caos en la clase que opino estimula el trabajo y la creatividad.

7º día 4 de Marzo 5h

Segunda hora, 2º Bachillerato.

Están trabajando con una película, Truman. En el debate hay un moderador que va dando la palabra a los alumnos. La docente introduce temas y preguntas para avivar el debate. Temas como la muerte, el cáncer o la eutanasia son algunos de los temas que van surgiendo.

La docente modera el lenguaje e intenta mantener el silencio. De vez en cuando tiene que hacer alusión a que los móviles están prohibidos. El debate es poco intenso. Las clases don de dos horas seguidas con un pequeño descanso de 5 minutos.

Siguiente actividad, se van a proyectar los carteles que han hecho. Cada autor presenta su cartel. Son carteles de anuncios. Se mantiene el silencio y se respeta el turno de palabra.

Se analizan aspectos estéticos como el color, composición, luz, etc.

Salen temas de violencia y drogas en algunos de ellos.

Tercera hora, nueva clase de 2º de Bachillerato, Modelado.

Están trabajando en grupos de 4 con los títeres para el proyecto de la guerra de los mundos.

Hacen diseños previos, algunos con croquis. En clase se puede comer y beber refrescos, ambiente distendido.

Algunos alumnos de otras clases entran con amigos para enseñarles lo que están haciendo, ello les motiva y anima a otros alumnos a conocer las actividades que se hacen en este taller. Es por ello que el docente lo permite.

Hora del recreo. Vamos este último docente a aula de convivencia. No hay ningún alumno.

Aprovecha para explicar sobre esta aula. En el centro tienen un grupo denominado de mediación y una comisión de convivencia que la forman alumnos, junta directiva y padres.

Anexo IV- Diario de prácticas

Se reúnen si hay algún caso que tratar. Hace poco un caso de acoso entre dos alumnos y una alumna. Se investiga los casos y se hacen reuniones con todas las partes implicadas.

Hay unos 6 o 7 alumnos conflictivos en Secundaria, según nos comenta. Nos comenta que estos alumnos se sienten bien en el instituto ya que se sienten respetado por sus compañeros y tienen su atención, cosa que no ocurre fuera.

Asignatura de Dibujo Artístico. Están realizando ejercicios de las pruebas de acceso a la universidad. Son pruebas de volumen y sombras.

Hay una alumna con necesidades educativas especiales (audición), tiene una auxiliar de conversación. Es signante. La alumna parece integrada, algunas compañeras hablan con ella con signos.

He estado hablando con la auxiliar comentándome que hay unos 20 alumnos y alumnas en estas circunstancias, algunos más integrados otros más aislados. Esta alumna tiene una carencia de auxiliar durante 7 horas a la semana.

Una alumna pide permiso para escuchar música mientras trabaja (con auriculares), se le permite.

8º día 11 de Marzo 4h.

1º de Bachillerato de Artes Plásticas.

Están trabajando con *stopmotion*. Viendo videos a modo de ejemplo. Son ellos mismo los que van proponiendo videoclips y cortometrajes realizados con esta técnica. El siguiente ejercicio se trata de hacer un pequeño corto utilizando el *stopmotion*.

En el instituto dispone de una plataforma *moodle* donde la docente va colgando información y donde el alumnado puede ir subiendo algunos de los ejercicios propuestos.

El resto de la hora la ha dejado para que estudien Filosofía. Tienen un examen la siguiente hora. La docente mientras tanto ha ido llamando individualmente para comentar la nota media y los ejercicios que le quedan por presentar.

La siguiente hora ha discurrido con otro grupo de 1º de Bachillerato en la asignatura de Modelado. Siguen trabajando con los títeres para el teatro la guerra de los mundos. El alumnado de padres inmigrantes (tienen acento) aunque integrado, se mantienen en grupo. Puede ser casualidad.

Durante el recreo el docente tiene que estar en el aula de convivencia. No hay ningún alumno. Hoy estaban mediando con un caso de acoso de una alumna por parte de dos alumnos. Se reunían con los padres.

9º día 17 de Marzo 3h

Evaluación de grupo de Bachillerato

Anexo IV- Diario de prácticas

En esta sesión he asistido a una evaluación de un grupo de Bachillerato, esta sesión ha sido por la tarde. Los docentes del grupo se han reunido en un aula con las mesas en disposición circular. La tutora del grupo es la que dirige la evaluación. Ha repartido unas copias con las diferentes calificaciones de todos los alumnos.

La evaluación se iba realizando de uno en uno comentando diferentes aspectos de la alumna o del alumno. Se hacen comentarios sobre la situación familiar. En general los docentes están de acuerdo de que es un grupo bastante flojo que estudia muy poco. La asignatura de filosofía ha sido un fracaso, han aprobado muy pocos. El docente argumenta que no estudian nada y por eso no aprueban.

Se comenta sobre la asistencia del alumnado. Muchos de los alumnos y alumnas se dan por perdidos, no pueden hacer nada por ellos.

No se habla de posibilidades o estrategias para motivarlos.

Se entra una y otra vez en juicios personales.

Según nos comenta uno de los profesores hay 3 perfiles en el alumnado:

50% Convalidados, tienen aprobada la asignatura de otros años y no asisten.

40% Repetidores y 10% Estándar que están por primera vez en la asignatura.

De este grupo de Bachillerato solo han pasado limpio 2 alumnos.

10ª día 4 de Abril 5h

1ºBachillerato, Cultura Audiovisual. Segunda hora y tercera 10:15- 12:45

La clase es interrumpida por un anuncio de megafonía. Se convocan a los alumnos y alumnas a una reunión informativa con motivo de una huelga los próximos días 13 y 14.

Hay muy buena disposición por parte del alumnado para asistir por lo que salen todos del aula rápido.

Mi tutora me ha estado comentando los problemas de atención que tiene su alumnado. Le comentan que no se pueden concentrar para estudiar, que muchos de ellos son conscientes de ello. Tienen muchas cosas en la cabeza. Hemos estado comentando que tienen muchos estímulos y que no saben cómo gestionar esa sobre información que les llega cada día.

La disposición de la clase está orientada hacia delante.

Hoy están presentando los ejercicios que han estado realizando o bien por grupos o de manera individual.

Son videos realizados con la técnica de stopmotion, algunos son trabajos por grupos y otros de forma individual. Después del misionado se comenta cada trabajo y los compañeros hacen algunas preguntas.

2º Bachillerato, Diseño 12:45- 14:45

Se habla de las pruebas de selectividad y los diferentes ejercicios. Se les propone una actividad de copia de algunos de los objetos que se han puesto en el centro de la clase.

11º Día, 5 de Abril, 6h

8:15- 9:15, 2º Bachillerato, Dibujo Artístico grupo 21 AP

Ejercicio de copiar botellas vacías, se ponen varias botellas en el centro y se copian de forma individual como el ejercicio tipo de selectividad. Las actividades están bajadas de la página web de la junta de Andalucía de exámenes de selectividad.

Se pone música relajada en clase, a veces se les da opción para que ellos la pongan.

9:15- 11:15, 2º Bachillerato 22 AP

Grupo de 16 alumnos matriculados, asisten muy pocos.

Siguen con la misma actividad que el grupo anterior. El ejercicio se trata de copiar un objeto, suelen ser simétricos. Disposición de la clase circular.

11:15- 14:45 Cultura Audiovisual, 1º Bachillerato.

Grupo numeroso, cambian a toro aula, en este caso la de modelado. Se sientan en las mesas mirando hacia delante.

Se realiza ejercicio de atención consciente. Ha funcionado bastante bien. Han entrado de forma muy ruidosa y se han callado completamente, incluso alguno habían pedido hacer este silencio.

Después de los 5-10 minutos de silencio el ambiente era mucho más calmado.

La clase se ha visto interrumpida por unos grupos de 4º E.S.O. de otros institutos que traen de visita con el objetivo de enseñarle los diferentes talleres y que el año que viene puedan elegir este centro.

Se les explica en que consiste el bachillerato artístico y que asignaturas tienen.

Hoy se presentan trabajos realizados con *stopmotion*. Algunos de los trabajos están realizados con sprays, se presentan ante los compañeros y se comentan posteriormente, se hacen preguntas entre el alumnado.

Las dos últimas horas se dedican a la asignatura de volumen que van muy retrasados con los títeres para la obra de la guerra de los mundos.

12º día, 6 de Abril, 6h

9:15-10-15 Segundo de Bachillerato, Dibujo Artístico.

Anexo IV- Diario de prácticas

Siguen realizando ejercicios de selectividad. Ayer se hicieron los objetos por separado, hoy tienen que elegir tres de ellos y realizar una composición.

10:15-11:15, Segundo de Bachillerato, Diseño.

Están trabajando con escalas. Se explica en la pizarra algunos ejemplos de escalas 2:1 y 3:2. Se le dan medidas y se les invita a que la pasen a alguna escala.

Después de estos ejercicios se les habla sobre algunos de los sistemas de representación como el isométrico, perspectiva caballera y el sistema diédrico.

Una de las alumnas no ha visto nada de dibujo técnico. Esto es debido a que la asignatura de Educación Plástica en 3º y 4º de la E.S.O. es optativa.

De 11:45- 12:45

Se realiza un ejercicio de perspectiva isométrica, se les da a cada uno una pieza y la tienen que representar en este sistema a mano alzada.

Esta segunda hora la alumna y el alumno con discapacidad auditiva no tienen auxiliar de conversación.

12:45-14:45

Asignatura de modelado con otro de los docentes. Siguen trabajando por grupos en la construcción de los títeres que van a ser utilizados en proyecto de teatro.

Los grupos están cada vez más coordinados, los alumnos y alumnas tienen los personajes cada vez más definidos y eso les motiva. Trabajan con materiales reciclados como la gomaespuma y el cartón.

Utilizan pegamentos industriales muy potentes para pegar la goma espuma. El olor en la clase es muy intenso a pesar de trabajar con las ventanas abiertas (que por otro lado son muy pequeñas).

Utilizan guantes para manipular estos pegamentos que son abrasivos. También hay alguna mascarilla pero no es específica para este tipo de sustancias volátiles

13º día, 7 de Abril, 5h

8:15- 10:15 Segundo de Bachillerato, Dibujo Artístico grupo 21 AP

Este grupo son en su mayoría chicas salvo dos alumnos matriculados que casi siempre faltan a clase.

Siguen trabajando con actividades relacionadas con el examen de selectividad. Los objetos son puestos en el centro de la clase y en su mayoría son botellas y objetos simétricos salvo una calavera real. Los ejercicios son de composición y de claroscuro, se les da una hora y media para realizarlos, al igual que en selectividad.

Anexo IV- Diario de prácticas

La auxiliar de conversación tan solo ha estado la primera hora donde le explica todo, la segunda hora se dedica a realizar el ejercicio. Hoy le ha preguntado a la docente sobre su dibujo y he podido observar cómo le leía los labios.

El nivel de la clase de técnica es bastante bajo en cuanto a volumen y claroscuro.

10:15-11:15 hora libre.

En la sala de profesores llegan vendedores promocionando diferentes productos como cervezas o sartenes.

11:45-12:45 Guardia,

Se revisa la ausencia de profesorado para que en ese caso cubrirlas e ir a las aulas que lo necesiten, se suelen hacer turnos con los demás compañeros que están de guardia para cubrir estas bajas.

12:45-13:45 Cultura audiovisual

Se dedica la clase de volumen para terminar los títeres.

14º día, 8 de Abril, 3h

Siguen trabajando en los títeres para el teatro, aunque es de otra asignatura se le deja las horas disponibles para que terminen los trabajos de modelado para la función de teatro.

15º día, viernes 15 de Abril, 5h

Debido a que la tutora ha estado enferma y el día 13 y 14 ha habido huelga de estudiantes, reivindicaban la suspensión de la LOMCE y el 3+2 básicamente.

8:15-10:15 1º Bachillerato

Continúan trabajando con los títeres. La docente esta afónica por lo que no puede hablar. Ha escrito en la pizarra lo que tienen que hacer y pide silencio. Este grupo tiene casi todo terminado, incluido los trajes que ellos mismos están confeccionando. Se les ve motivados. La semana que viene es la función.

2º Bachillerato 12:45-13:45

Se les da a las alumnas un cuento adaptado de José Luis Borges de las Mil y una noches para que realicen una ilustración. La técnica es libre, puede

16º día, lunes 18 de Abril, 6h

9:15-10:15 Clase de 2º ESO con una docente diferente.

La clase está distribuida hacia delante con los pupitres emparejados. Es un espacio pequeño y claustrofóbico. Las ventanas son pequeñas y se encuentran situadas muy altas. La acústica

Anexo IV- Diario de prácticas

es muy mala. Tienen una pizarra “analógica” y otra digital. La clase está decorada con trabajos de plástica y de literatura.

Los alumnos hablan continuamente y no se presta ninguna atención a la docente. Explica el ejercicio en la pizarra. Hay un grupo de alumnos y alumnas que no paran de hablar pese a que la docente les llama la atención. Interrumpen, cuentan chistes... Hay una falta de atención continua y una evidente desmotivación. Nos comenta que hoy faltan por castigo dos de los alumnos más conflictivos y que hoy es un día tranquilo. Creo que no ha habido ni 1 minuto de silencio en toda la hora.

La docente ha colgado un ejercicio anterior que consistía en realizar las letras del abecedario de forma original y artística.

10:15- 12:45 1º Bachillerato, Cultura Audiovisual.

Continúan trabajando con los títeres. La función es en tres días. miércoles y jueves son los ensayos y la puesta en escena en el Teatro Cánovas.

12:45-13:45 1º ESO

Clase con otro docente, Javier. Clase muy pequeña, ventanas altas y pequeñas. Cuando llegamos a clase estaban tapadas por las cortinas, al abrirlas al cabo de un rato entro la luz natural y el ambiente cambio por completo.

La clase se encuentra decorada con trabajos de varias asignaturas. Tienen escritas las normas de las clase firmadas por todos los alumnos en una de sus paredes.

No mantienen el silencio, están jugando y hablando continuamente unos con otros. Aunque hay algunos alumnos que están trabajando sin hacer ruido.

Nos comenta el docente que faltan alguno de los alumnos más conflictivos, están castigados. Están trabajando con texturas a través del dibujo y el color. Copian del libro un trabajo de un artista.

Muchos de ellos no han traído material o hay que darles folios. Según comenta el docente al ser una enseñanza obligatoria no se les puede exigir que traigan materiales.

El docente manda a callar continuamente pero no hacen ningún caso. Les puso una canción la cual están ensayando y hay un poco de silencio, al cabo de unos segundos vuelve el ruido, juegos etc.

17º día, martes 19 de Abril, 6h

8:15-9:15 2º Bachillerato

Continúan el ejercicio de ilustración del cuento de Borges que habían comenzado el viernes pasado.

9:15-10:15

Tienen examen de Historia y la docente les cede la hora para que repasen.

Uno de los alumnos tiene que traer un bizcocho para toda la clase, la docente tiene una pequeña norma: Alumno o alumna que llegue tarde tiene que traer bizcocho para todos.

10:15-12:45 1º Bachillerato

Trabajan en los títeres. Hoy se han dado instrucciones para el día de mañana que son los ensayos en el teatro Cánovas. La coordinación es muy importante para llevar a cabo este proyecto.

18º-19º día, miércoles y jueves 20-21 de abril, 6h

Transporte desde el instituto hasta el teatro, montaje y ensayo de la obra La guerra de los mundos coordinándose con los demás actores. Se ensaya los movimientos, la entrada y los lugares por donde pasaran en la obra. También se realiza un *photocall* en el cual colaboro con cajas de cartón y forrado de papel continuo negro, sobre él se ponen los carteles de la obra.

20º día, viernes 22 de abril, 5h

8:15-10:15 2º Bachillerato, Cultura Audiovisual.

Para empezar hay un pequeño debate conducido por la docente sobre la experiencia de los últimos días del teatro. Se hablan de los aciertos y de las cosas por mejorar. Los alumnos intervienen y la docente lanza preguntas para sacar nuevos temas o hacer que hablen algunos alumnos.

Se refuerza el trabajo en grupo y la coordinación. Se valora

Pasean por el espacio libre que han dejado, para que se relajen y sean conscientes de su cuerpo.

Se ralentizan a veces los pasos, muy lentamente para tomar conciencia sobre el acto de andar.

Ahora pueden cruzar las miradas y se puede mantener solo un instante, siguen andando.

Se les invitan a que toquen sutilmente a los compañeros. Les manda parar y cerrar los ojos y después que empiecen a caminar más deprisa, paran y arrancan un par de veces.

Se agrupan todos y se les invitan a entrar a una casa imaginaria, todos pegaditos.

Van entrando en diferentes habitaciones: de la envidia, miedo, cosquillas.

Escogen después a una pareja y se les dice el tema: los abrazos.

Van a practicar diferentes abrazos: El abrazo zen (solo con las palmas de las manos) van cambiando de parejas. Siguen caminando después de estos minutos y el siguiente abrazo es el abrazo de costado. Van cambiando de costado.

Siguiente el abrazo de corazón (siempre en silencio). Masaje en la zona del cuello, orejas, manos... de uno de la pareja a otro.

Anexo IV- Diario de prácticas

Abrazo impetuoso, abrazo de espalda, abrazo de oso, abrazo sandwich, entre los diferentes abrazos se va vuelve a caminar.

Abrazo visualizado (abrazo imaginario a alguna persona que no este allí), auto abrazo. Terminan con un abrazo grupal en círculo.

21º Día, Lunes 25 de Abril, 5h

10:15-12:45

En estas dos primeras horas no han venido los alumnos, al parecer están con una actividad extraescolar y el profesor o ellos mismos no han avisado a la docente.

12:45-14:45

1ª intervención de mi compañera de prácticas.

22ª Día, Martes 26 de Abril, 3h 30mnts

8:15-9:15 1ª intervención en el grupo de 2º de Bachillerato 21AP

Me remito a la memoria final del Prácticum.

9:15-11:15 2º Bachillerato 22AP

Hoy han venido una alumna y una profesora de la Escuela de Arte San Telmo para presentarles unas jornadas de conferencias y talleres que van a tener lugar en dicha Escuela. Diseño e ilustración van a ser los temas en los que gire.

Después de esta presentación, la docente ha propuesto al alumnado un ejercicio de selectividad que consiste en realizar una composición con tres de los elementos de las cuatro fotografías que aparecen en la proyección. Tienen, como en el ejercicio de selectividad, una hora y media.

La docente va pasando y dando instrucciones para la construcción de la composición.

23º Día, Jueves 28 de Abril, 3h

Intervención de dos horas, 8:15- 10:15

Me remito a la memoria final del Prácticum.

24º Día, Martes 3 de Mayo, 3h

Intervención de dos horas, 8:15- 10:15

Me remito a la memoria final del Prácticum.

MAPEANDO

Reunir el mundo en una imagen

Ejercicio de Atención Consciente

¿Qué entendéis por mapa?



Hay muchos tipos de mapas. El mapa es un concepto complejo, en parte ciencia y en parte diseño artístico, que nunca deja de de modificarse y abarca una amplia gama de formas de disposición y expresión gráfica.

“Representaciones gráficas que facilitan la comprensión espacial de cosas, conceptos, estados, procesos o sucesos del mundo humano.

-Brian Harley

“Qué”

¿Por qué?

¿Cómo?

¿Cuándo?

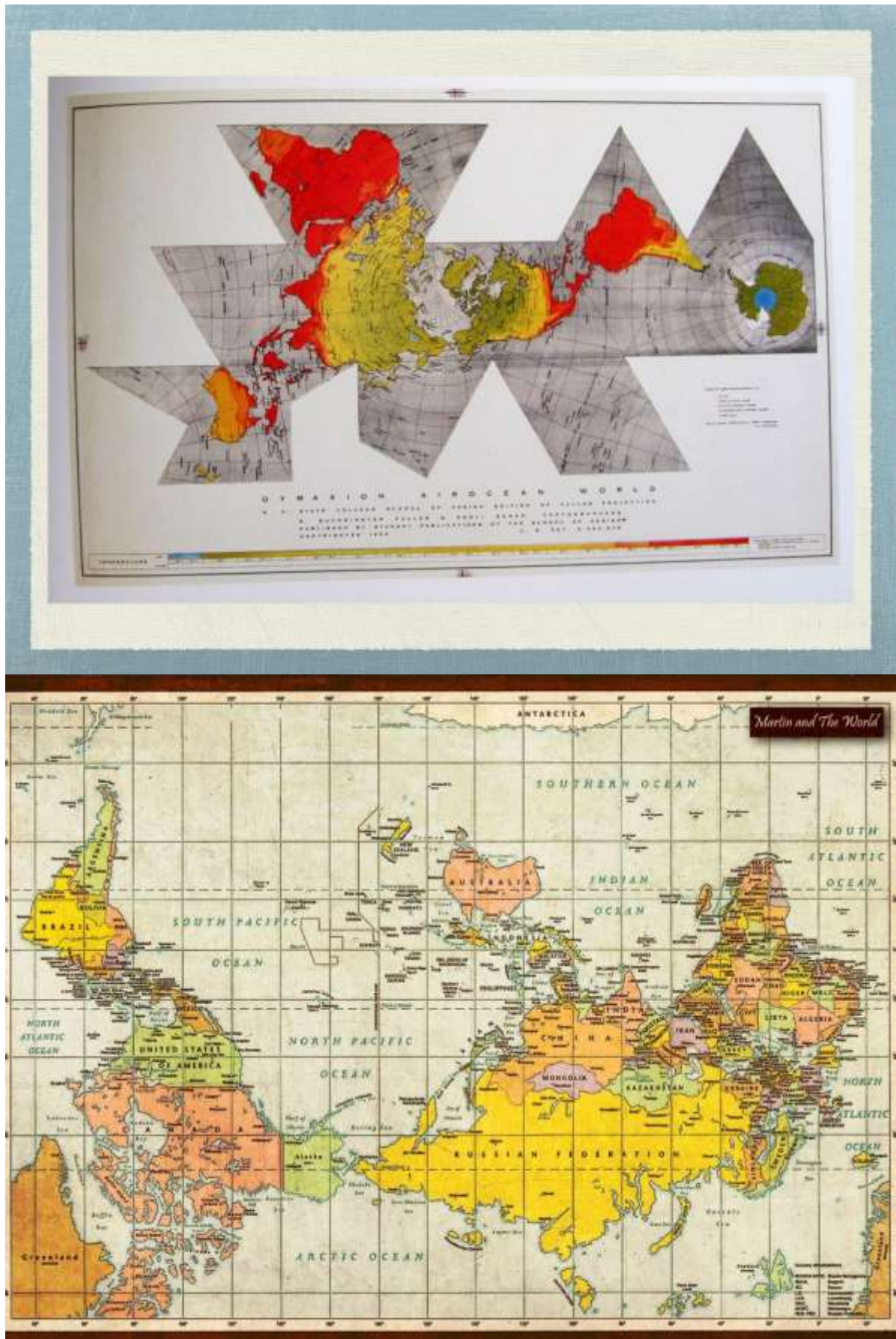
¿Quién?

¿Es el mundo tal y como no lo han descrito?

Anexo V- Presentación teórica



Anexo V- Presentación teórica



Anexo V- Presentación teórica



¿Y qué ocurre con la visión del mundo en otras culturas diferente a la occidental?





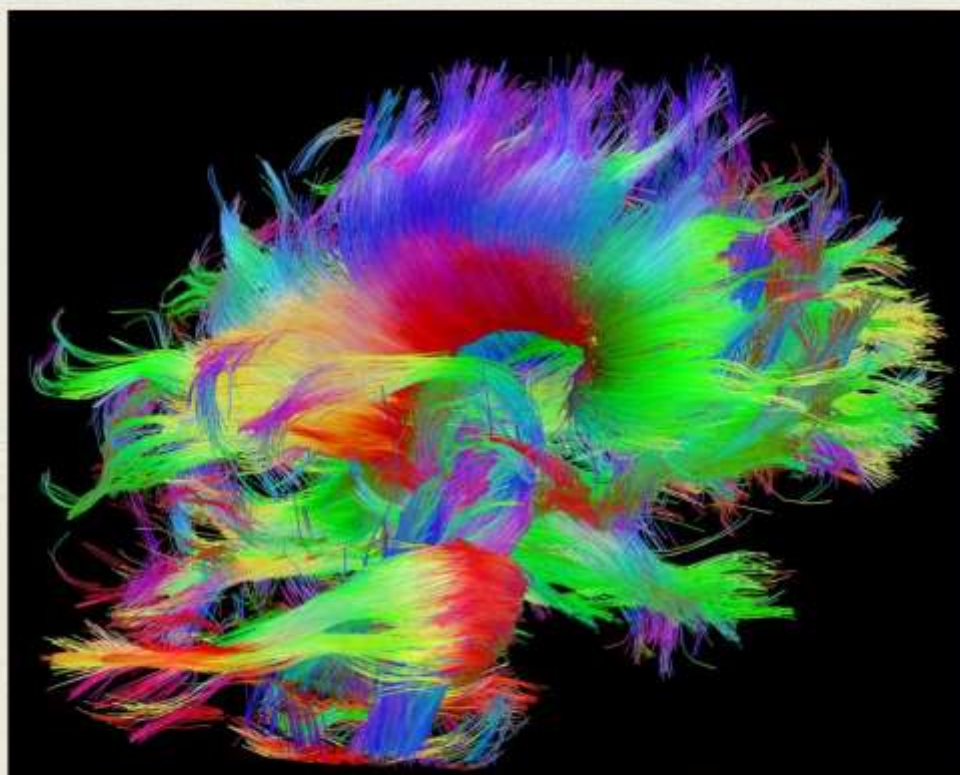


Visiones más subjetivas

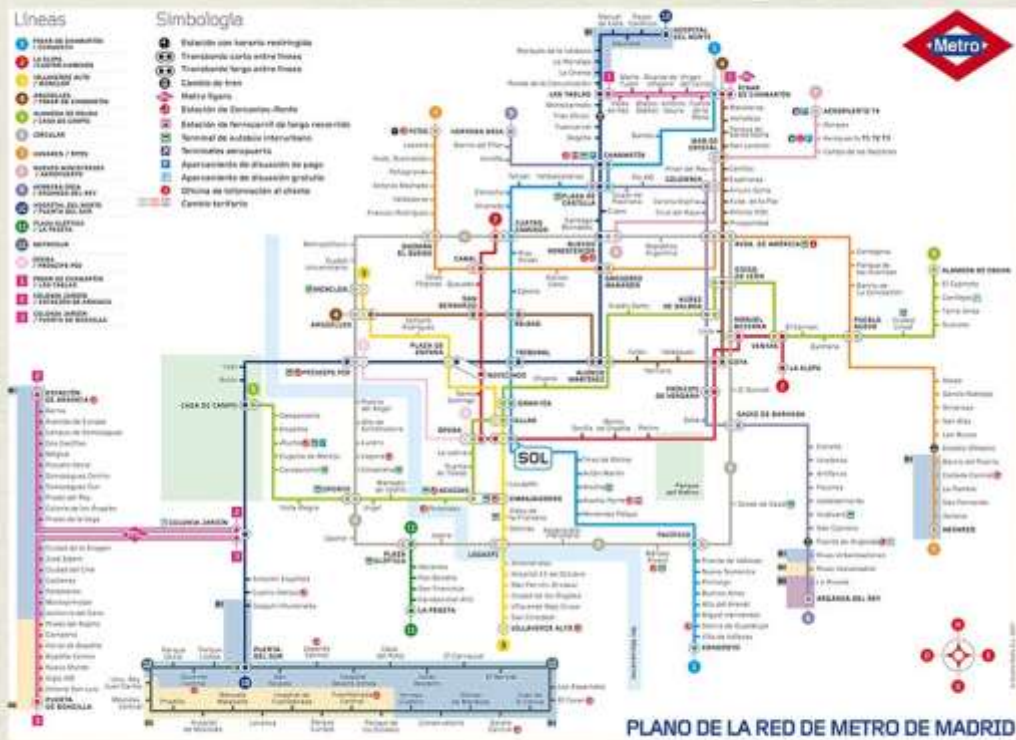
Anexo V- Presentación teórica



Otras cartografías

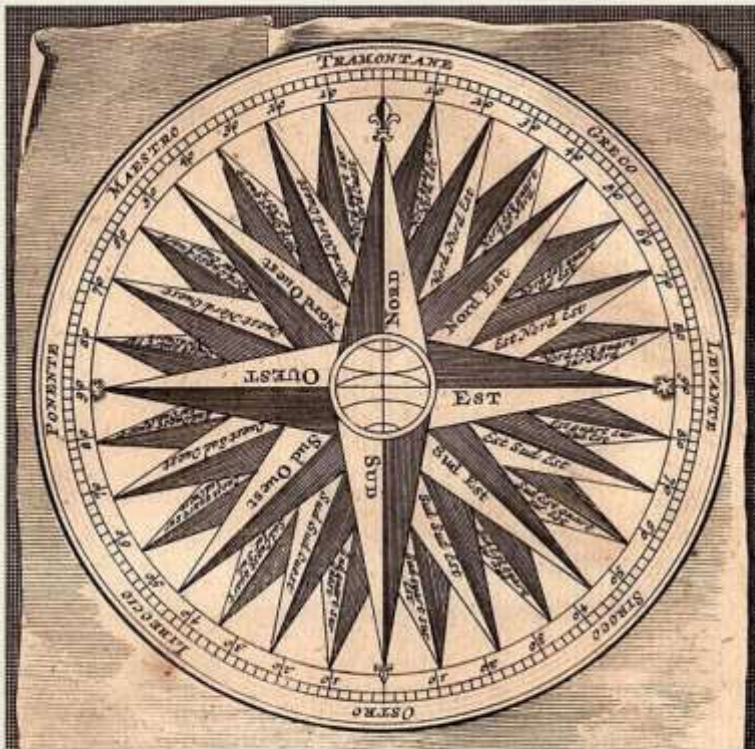


Anexo V- Presentación teórica



Conclusiones

- ♦ Abstracción del mundo
- ♦ Representaciones
- ♦ Subjetivo
- ♦ Cultura y época
- ♦ Cosas, conceptos, estados, procesos...



Gracias por
vuestra atención

Anexo VI- Texto Tarea para casa

Un punto azul pálido es una fotografía de la Tierra tomada por la sonda espacial Voyager 1 desde una distancia de 6000 millones de kilómetros. La imagen muestra la Tierra como una mota o punto de luz casi imperceptible debido al fulgor del Sol. La foto fue tomada el 14 de febrero de 1990.

En su libro publicado en 1994 *Un punto azul pálido: una visión del futuro humano en el espacio*, el astrónomo **Carl Sagan** relató sus pensamientos en un sentido más profundo de esta fotografía:

"Desde este lejano punto de vista, la Tierra puede no parecer muy interesante. Pero para nosotros es diferente. Considera de nuevo ese punto. Eso es aquí. Eso es nuestra casa. Eso somos nosotros. Todas las personas que has amado, conocido, de las que alguna vez oíste hablar, todos los seres humanos que han existido, han vivido en él. La suma de todas nuestras alegrías y sufrimientos, miles de ideologías, doctrinas económicas y religiones seguras de sí mismas, cada cazador y recolector, cada héroe y cobarde, cada creador y destructor de civilizaciones, cada rey y campesino, cada joven pareja enamorada, cada madre y padre, cada niño esperanzado, cada inventor y explorador, cada profesor de moral, cada político corrupto, cada "superestrella", cada "líder supremo", cada santo y pecador en la historia de nuestra especie ha vivido ahí —en una mota de polvo suspendida en un rayo de sol.

La Tierra es un escenario muy pequeño en la vasta arena cósmica. Piensa en los ríos de sangre vertida por todos esos generales y emperadores, para que, en gloria y triunfo, pudieran convertirse en amos momentáneos de una fracción de un punto. Piensa en las interminables crueldades cometidas por los habitantes de una esquina de este píxel sobre los apenas distinguibles habitantes de alguna otra esquina. Cuán frecuentes son los malentendidos, cuán ávidos están de matarse los unos a los otros, cómo de fervientes son sus odios. Nuestras posturas, nuestra importancia imaginaria, la ilusión de que ocupamos una posición privilegiada en el Universo... Todo eso es desafiado por este punto de luz pálido. Nuestro planeta es un solitario grano en la gran y envolvente penumbra cósmica. En nuestra oscuridad —en toda esta vastedad—, no hay ni un indicio de que vaya a llegar ayuda desde algún otro lugar para salvarnos de nosotros mismos.

La Tierra es el único mundo conocido hasta ahora que alberga vida. No hay ningún otro lugar, al menos en el futuro próximo, al cual nuestra especie pudiera migrar. Visitar, sí. Colonizar, aún no. Nos guste o no, por el momento la Tierra es donde tenemos que quedarnos. Se ha dicho que la astronomía es una experiencia de humildad, y formadora del carácter. Tal vez no hay mejor demostración de la locura de la soberbia humana que esta distante imagen de nuestro minúsculo mundo. Para mí, subraya nuestra responsabilidad de tratarnos los unos a los otros más amable y compasivamente, y de preservar y querer ese punto azul pálido, el único hogar que siempre hemos conocido."

Detrás del Mapa

¿Qué es un mapa?



Hay muchos tipos de mapas. El mapa es un concepto complejo, en parte ciencia y en parte diseño artístico, que nunca deja de modificarse y abarca una amplia gama de formas de disposición y expresión gráfica.

Y si la eternidad –el tiempo– es una impresión,
tal vez el mapa –el espacio– sea otra convención
cultural entre las muchas que gobiernan
Occidente

-Estrella de Diego

¿Por qué se hacen?

¿Cómo se construyen?

¿Cuándo se realizan?

¿Quién lo hace?

¿Es el mundo tal y como no lo han descrito?

¿Redondo?

¿Triangular?

¿En forma de flor?



El mundo entero en una hoja de trébol. Xilografía. 27x37cm. Heinrich Banting

Anexo VII- Selección Presentación Nueva Propuesta



Mundo aireoceánico dymaxion. Papel impreso. 24x39cm. R. buckminster



Mapa del mundo al revés. Litografía. 21x30cm. HEMA Maps

Sur

¿Esta el norte arriba y el sur abajo?

¿Quién decide donde está el norte y el sur?

Norte

¿Es Europa el centro del Mundo?

¿Las imágenes en los mapas se pueden manipular?



Red & Blue. Collage. 44x40cm. Matthew Cusick

¿Qué ocurre con la visión de
otras culturas?

¿Son iguales que las nuestras?

Visiones más subjetivas
y creativas

¿Quién construye los mapas?

¿Son artísticos los mapas?

¿Los artista utilizan el mapa cómo base de su creación?

¿Los mapas representa
el interior o el exterior?

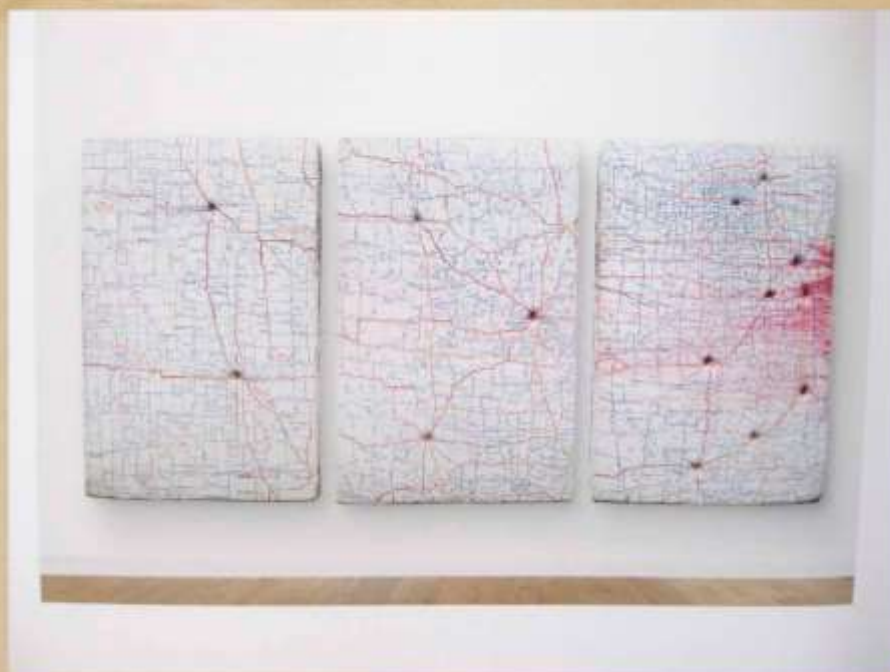


Tiempo presente. Jabón y cuentas de vidrio. 4,5x241x299cm. 1996. Mona Hatoum



Mapa de China. Madera de tieli. 150x200cm. 2004. Ai Wei Wei

Anexo VII- Selección Presentación Nueva Propuesta



Sin título. Técnica mixta sobre colchón. 198x437cm. 1990. Guillermo Kuitca



La caricia de un silbido. Técnica mixta sobre tela. 55x73. 2015. Eduardo Query

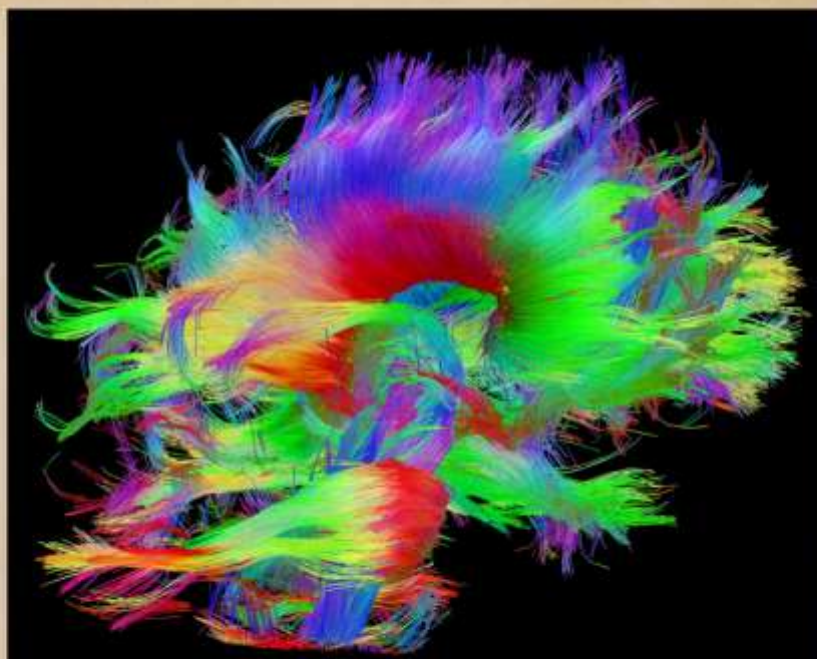
Otras Cartografías



Metro de Londres. Papel impreso. 15x22cm. 1933. Harry Beck



Mapa de Maine. 24x44cm. 1837. Samuel Ruges y Samuel Gridley



Cartografía el cerebro. Digital. 2014. Human Connectome Project

Conclusiones

- ♦ Abstracción del mundo
- ♦ Representaciones
- ♦ Subjetivo
- ♦ Cultura y época
- ♦ Artísticos
- ♦ Deconstrucción y manipulación
- ♦ Cosas, conceptos, estados, procesos...