

# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

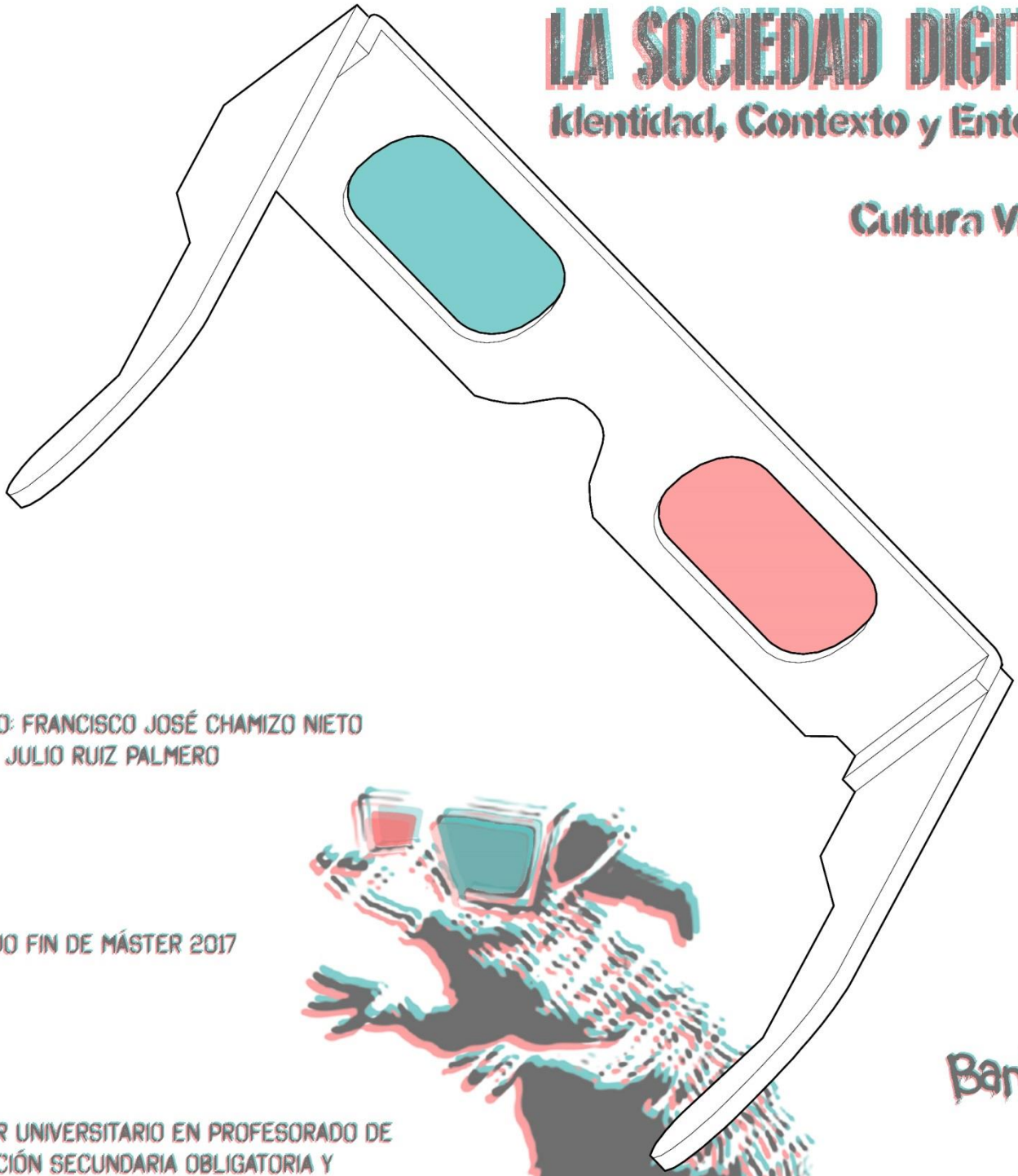
## EN LA ERA DE

# LA SOCIEDAD DIGITAL

### Identidad, Contexto y Entorno

en la

### Cultura Visual



ALUMNO: FRANCISCO JOSÉ CHAMIZO NIETO  
TUTOR: JULIO RUIZ PALMERO

TRABAJO FIN DE MÁSTER 2017

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZA DE IDIOMAS POR LA  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ESPECIALIDAD EN DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS

Trabajo Fin de Máster presentado por

Francisco José Chamizo Nieto

**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**  
**EN LA ERA DE**  
**LA SOCIEDAD DIGITAL**  
**Identidad, Contexto y Entorno**  
**en la**  
**Cultura Visual**

Málaga, Junio de 2017

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad  
de Málaga



D. Francisco José Chamizo Nieto, alumno del Máster en  
Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de  
Idiomas por la Universidad de Málaga, en la especialidad  
de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas,

DECLARA:

que el presente Trabajo Fin de Máster es de autoría  
propia y que todas las fuentes referenciadas en el mismo  
han sido citadas debidamente de acuerdo a la última  
edición publicada por APA (*American Psychological  
Association*).

Figura 0. Portada. Fuente: Elaboración propia a partir de  
Banksy (2010). *Rat 3D Glasses* [Grafiti]. Utah: [418 Main  
Street, Park City.](#)

## RESUMEN

¿Guardan relación Educación, Sociedad y Arte Urbano? El presente Trabajo Fin de Máster explora las sinergias entre proyectos educativos, participación ciudadana y procesos de creación artística: una realidad que empieza a tener una entidad de calado en la era de la sociedad digital. Para ello, se parte de un marco teórico que pretende indagar en las potencialidades y puntos de encuentro entre estos tres procesos y cómo se pueden retroalimentar unos de otros propiciando el cambio social y un pensamiento crítico a través de la Educación Artística. Una vez presentado, se expone la intervención didáctica llevada a cabo durante el período de prácticas, su revisión crítica y una propuesta de mejora en base a ésta y al marco teórico que hila y articula este trabajo. Finalmente, se hace una reflexión crítica y valoración personal de mi paso por el Máster, manifestando mis aprendizajes y definiendo mi posicionamiento docente.

**Palabras clave:** educación artística, cultura visual, arte urbano, sociedad digital, espacio público, participación ciudadana, identidad, contexto, entorno.

## ABSTRACT

Are Education, Society and Urban Art related? This Master's Project explores the synergies between educational projects, citizen participation and processes of artistic creation: a reality that begins to have an entity of intent in the time of the digital society. To do this, it starts from a theoretical framework that seeks to investigate the potentialities and points in common between these three processes and how they can feed back themselves by promoting social change and critical thinking through Artistic Education. Once presented, it is shown the didactic intervention carried out during the practical period, its critical review and a proposal for improvement based on it and the theoretical framework that spreads and articulates this work. Finally, a critical reflection and personal assessment of my passing through the Master is made, manifesting my learning and defining my teaching position.

**Keywords:** artistic education, visual culture, urban art, digital society, public space, citizen participation, identity, context, environment.

# ÍNDICE

<b>0. PRESENTACIÓN: "SÍ, SOY ARQUITECTO... Y SÍ, ¡QUIERO SER PROFESOR!"</b> .....	1
<b>1. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE</b> ..	3
1.1 FINALIDADES Y OBJETIVOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	3
1.1.1 Escuela imán: construyendo comunidades de aprendizaje.....	3
1.1.2 Miopía visual: lo que las imágenes esconden.....	7
1.2 PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	11
1.2.1 Por una Educación sin fronteras.....	11
1.2.2 Conversión de un arquitecto a un profesor crítico.....	13
1.2.3 Desmontando mitos: hacia una puesta en valor de la Educación...15	
1.3 DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	18
1.3.1 Yo, junto contigo y con el resto de nosotros.....	18
1.3.2 Que no te engañen: evaluar no es poner números.....	21
1.3.3 Mirádonos el ombligo: la autocrítica como motor del cambio.....	23
1.4 OTRAS DIMENSIONES EN LA PROFESIÓN DOCENTE.....	26
1.4.1 Y si empezamos de nuevo: deconstruir para (re)construir.....	26
1.4.2 En este caso menos no es más.....	28
1.4.3 Soñar es gratis.....	29

## **2. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE UN PROYECTO QUE REFLEJE LAS COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DOCENTE CURSADA.....31**

### **2.1 RESUMEN DEL PROYECTO Y DE LA CORRESPONDIENTE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESARROLLADA EN LAS PRÁCTICAS.....31**

#### **2.1.1 Breve descripción del contexto de la intervención didáctica.....31**

##### **2.1.1.1 Contexto etnográfico.....31**

##### **2.1.1.2 Contextualización del grupo.....34**

#### **2.1.2 Resumen de la planificación original.....37**

#### **2.1.3 Breve descripción del desarrollo de la intervención.....41**

### **2.2 REVISIÓN CRÍTICA DE LA PLANIFICACIÓN Y DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....47**

### **2.3 NUEVA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....52**

#### **2.3.1 Introducción.....52**

#### **2.3.2 Contenidos.....53**

#### **2.3.3 Objetivos / metas.....54**

#### **2.3.4 Competencias.....55**

#### **2.3.5 Metodología / Procesos.....57**

#### **2.3.6 Desarrollo de las actividades.....59**

#### **2.3.7 Evaluación.....67**

#### **2.3.8 Bibliografía y Webgrafía.....68**

<b>3. REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL</b> .....	68
3.1 PASADO LEJANO: ÉRASE UNA VEZ... ..	68
3.2 PASADO RECIENTE: PROCESO DE CAMBIO.....	69
3.3 PRESENTE ACTUAL: BALANCE PERSONAL.....	71
<b>4. LISTADO DE REFERENCIAS</b> .....	73
<b>5. ANEXOS</b> .....	76
5.1 ANEXO I. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Propuesta de intervención original.....	76
5.2 ANEXO II. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Presentación_Sesión #1.....	82
5.3 ANEXO III. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Fotografías_Sesión #2.....	86
5.4 ANEXO IV. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Portafolio Visual_Sesión #2.....	88
5.5 ANEXO V. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Material didáctico_Sesión #2.....	89
5.6 ANEXO VI. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Fotografías_Sesión #3.....	91
5.7 ANEXO VII. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Propuesta de plantillas_Sesión #4.....	92
5.8 ANEXO VIII. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Fotografías_Sesión #4.....	95
5.9 ANEXO IX. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Fotografías_Sesión #5.....	98
5.10 ANEXO X. <b>IDENTIDAD VISUAL</b> : Rúbricas de Evaluación.....	99
5.11 ANEXO XI. <b>la deriva situacionista</b> : Rúbricas de Evaluación.....	102

## **0. PRESENTACIÓN: "SÍ, SOY ARQUITECTO... Y SÍ, ¡QUIERO SER PROFESOR!"**

No sé cuántas veces he podido llegar a decir esta frase desde el momento en que tomé la decisión de cursar el Máster en Profesorado: "sí, soy arquitecto... y sí, ¡quiero ser profesor!". De verdad que no llego a entender el porqué de preguntas como "¿para qué has hecho la carrera de Arquitectura si luego te vas a dedicar a la docencia?" o "no sabía que querías ser profesor... ¿de verdad te gusta?", que han tenido como respuesta el título de esta sección. Quizás, las personas de mi entorno que me hacían estas preguntas estaban poniendo en tela de juicio mi vocación... Quizás, veían mi decisión como algo oportunista... Quizás, no entendían que un arquitecto no sólo construye casas... Quizás, me ven como un arquitecto frustrado por el hecho de querer dedicarme a la enseñanza... Seguramente estas preguntas eran formuladas sin pensar, pero cuando las cosas se dicen sin pensar es porque están más que pensadas: están tan aprehendidas que no vemos en ellas ninguna forma de prejuicio.

Contestando a estas preguntas, no sería sincero si sólo expusiera un único motivo que me haya llevado a estar cursando este Máster... Sin embargo, he de admitir que mi acercamiento al ámbito de la docencia se ha visto condicionado en gran parte por la actual situación en el mundo de la construcción. Terminé mi formación como arquitecto en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga en junio de 2016 y nada más licenciarme lo tuve claro: quería compaginar el ejercicio libre de mi profesión como arquitecto junto con la docencia. Estas circunstancias no avalan una falta de vocación o una actitud oportunista. De hecho, siempre he valorado la importancia de la educación para crear ciudadanos con pensamiento crítico y autonomía, y más si cabe por medio de las artes (Nussbaum, 2010): razón por la cual tomé la decisión de cursar este Máster en la rama de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas. Además, nunca he visto incompatible ser profesor y arquitecto, de hecho, entiendo la combinación de ambas disciplinas como una oportunidad para poder aportar, ambas se pueden retroalimentar.

A día de hoy, ni siquiera pienso en las posibilidades que me puede abrir este Máster. De hecho me he preocupado más en vivir esta experiencia de forma que supla mi relativa vocación previa y me ayude a posicionarme como futuro "profesor crítico" (Trillo, 1994). Para llegar a tener esta predisposición, he de confesar que he hecho un

ejercicio de limpieza despojándome de los prejuicios previos sobre este Máster, hablando, para ello, con amigos y conocidos que ya lo habían cursado. Tras compartir conmigo sus experiencias, pude construir una actitud positiva con la que he afrontado este Máster, y así ha sido. Me negaba a entender mi paso como un trámite por el que hay que pasar para poder ser profesor, sino como una oportunidad de aprendizaje porque los profesores que se incorporan al mundo de la enseñanza (entre los cuales espero encontrarme próximamente) ven como su amplia formación teórica adquirida tras la finalización de los estudios universitarios no es suficiente (aunque sí necesaria) ya que “apenas cuentan con una formación previa para la docencia” (Feito, 2004, p. 88).

El presente trabajo se enmarca legalmente bajo el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, modificado el 30 de julio de 2016, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; el Decreto 111/2016 donde quedan definidos la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, de acuerdo a lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, y en su posterior modificación en la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre; y la Orden del 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Andalucía.

El objeto de este Trabajo Fin de Máster es mostrar, a modo de catarsis, todo lo aprendido y evidenciar mis cambios cognitivos, es decir, mi posicionamiento docente. Todo esto dentro del marco teórico que abandero, con una clara influencia personal (no sólo como arquitecto), como hilo conductor: *La Educación Artística en la era de la sociedad digital: Identidad, Contexto y Entorno en la Cultura Visual*. Posteriormente, se presenta la propuesta de intervención didáctica llevada a cabo durante el período de prácticas y la propuesta de mejora tras su revisión crítica. Finalmente, se expone una reflexión crítica y valoración personal tanto de mi paso por el Máster como de la organización y programa del mismo.



# 1. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE

## 1.1 FINALIDADES Y OBJETIVOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

### 1.1.1 Escuela imán: construyendo comunidades de aprendizaje

*[...] la escuela es una institución que, a la vez, frena y acelera el cambio social; que acostumbra reproducir la realidad social pero que, a veces, también la transforma. [...] es una institución social llena de paradojas y contradicciones, y también de grietas, fallos y disfunciones (Carbonell, 1996, pp. 44-45).*

Cada vez que entro a una clase es como si retrocediera en el tiempo... Mientras todo nuestro entorno y contexto está en una especie de cambio permanente, las aulas permanecen ajenas a estas transformaciones. El titular que define esta realidad, por desgracia, es el siguiente: modelo educativo del siglo XIX, profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI (Hernández, 2010).



Figura 1. ¿Encuentras las siete diferencias? Fuente: maquetado a partir de imágenes aparecidas en materiales didácticos de Sola, M. (2016), diapositiva nº 10.

Todos hemos pasado por la escuela y, por tanto, todos recordamos cómo era nuestra aula y qué ocurría allí. Esa habitación limitada por cuatro paredes era nuestro mundo, era como si fuera una “reproducción en miniatura de la sociedad” (Carbonell, 1996, p. 40). En este espacio fue donde se gestó todo un cúmulo de experiencias, vivencias y emociones junto a nuestros compañeros (algunos de ellos incluso amigos a día de hoy) y profesores que nos marcaron por su manera de transmitirnos la pasión por

lo que nos enseñaban, entre otras muchas cosas. Nuestra vida giraba en torno al contexto aula, como muy bien expresa Esteve (1998) definiendo la escuela como “un sitio adonde vamos a aprender, donde compartimos el tiempo, el espacio y el afecto con los demás; donde siempre habrá alguien para sorprenderte, para emocionarte, para decirte al oído algún secreto magnífico” (p. 46).

Aunque la tendencia, por lo menos por mi parte, es a quedarse con lo bueno de todo lo acontecido durante nuestra época como estudiante, no todo era elogiado. Muchas eran las conductas y formas de hacer del día a día que eran asumidas porque “así eran las cosas”. Estoy más que convencido de que las cosas se hacían de “aquella manera” como buenamente se podía y se sabía. Sin embargo, ahora, viéndolo desde fuera y tomando cierta distancia, puedo afirmar que muchos comportamientos eran susceptibles de mejora y, por desgracia, a día de hoy siguen quedando vestigios o malas *praxis* de la “vieja escuela”, como pude constatar tras tener la oportunidad de compartir aula en un instituto durante mi período de prácticas.

Desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad, estamos asistiendo al cambio hacia una sociedad de servicios e información: sociedad digital. Sin embargo, el sistema educativo sigue respondiendo al sistema definido en el siglo XIX: proceso estandarizado y lineal donde se “aprende” repitiendo y memorizando (Punset y Robinson, 2011). Por un lado, la transmisión de conocimientos premiando sólo la capacidad memorística del alumno no promueve la comprensión del contenido, su aprendizaje significativo, sino la repetición de los mismos sin razonamiento alguno (ver Figura 2). Por otro lado, se obvian las diferencias del alumnado, ya que no se atiende a su heterogeneidad. Este proceso de estandarización es injusto al igual que discriminatorio: si el alumno no se adapta se le aparta.



Figura 2. Lo dije sin pensar pero esta vez no estaba más que pensado. Fuente: viñeta publicada en Lavado, J. S. [Quino] (1984b), p. 75.

En general, se ha confundido igualdad de oportunidades con suponer que todo el alumnado tiene las mismas características y necesidades, generando un tipo de desigualdad al no tener en cuenta la idiosincrasia de cada discente. Además, este sistema academicista está jerarquizado de manera que las materias consideradas “más útiles” para el trabajo y para el desarrollo de la vida académica coronan la cúspide. Las Artes, sea cual sea su medio de expresión, no tienen un papel activo dentro de dicha jerarquía, entendiéndose la Educación como una máquina para crear “cabezas con cuerpos” (Punset y Robinson, 2011). Esta “educación para la renta o el crecimiento económico” (Nussbaum, 2010), donde las asignaturas de letras y de números “más importantes” coronan la cima, necesita un revulsivo: “el “espíritu de las humanidades”, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos de la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo” (Nussbaum, 2010, p. 26).

Este proceso de cambio también atañe al propio diseño espacial del aula. La propia organización de las clases en filas separadas unas de otras, junto con la figura del profesor sobre una tarima elevada, responde más a una relación jerárquica (como la de las diferentes materias) para el ejercicio de control y poder que a un entorno amable de aprendizaje (Ibáñez, 2016).

Ante esta realidad en la que todos nos vemos reflejados en mayor o menor medida tras nuestra vida como estudiante... ¿por qué se sigue enseñando estableciendo un orden jerárquico, donde los alumnos ven al profesor como una figura de poder y no como un facilitador o guía en su proceso grupal de aprendizaje?

Quizás, el rechazo al cambio por miedo al “inédito viable” (Freire, 1973) es lo que ha propiciado el estancamiento de las aulas... Quizás, el conformismo con lo estipulado es lo que ha garantizado un sistema educativo que venimos arrastrando desde el siglo XIX... Sea lo que fuere, esto ya no tiene razón de ser. No podemos seguir concibiendo el espacio aula como un continente donde el docente confiere un contenido a sus discentes, sino que éste ha de entenderse como un laboratorio de aprendizaje o “escuela imán” (Greene, 2005): “espacios a la colaboración mutua entre profesores, a la de éstos con los padres y con las diversas clases de escuelas de formación de profesorado” (p. 28).

Este acercamiento a trabajar en comunidad y trascender del espacio aula no es circunstancial ni anecdótico, sino que surge de una inquietud personal y profesional que vengo arrastrando desde los primeros años de carrera cuando estudiaba en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga.

Aún recuerdo cuando en la asignatura *Urbanismo III* de tercero nos propusieron trabajar en el barrio Mangas Verdes de Málaga con el fin de dotarlo de una nueva red de espacios verdes, zonas de estancia y equipamientos. No era una costumbre habitual entre los alumnos pedir opinión a los principales actores de nuestras “maravillosas propuestas” desarrolladas en proyectos de asignaturas ya superadas. Por desgracia casi siempre se hacían al margen de ellos, aunque éstos acabaran guardados en un cajón...

Antes de coger un lápiz y empezar a ensuciar el folio en blanco con croquis y bocetos, lo primero que hice fue tener un primer acercamiento con los habitantes del barrio en la asociación de vecinos. Esta vez sí sentía la necesidad de escucharlos para así poder darle una solución a sus verdaderos problemas.

Tras varios encuentros donde tuvieron voz los niños y niñas, las mujeres mayores, la asistente social, la psicóloga y el presidente de la asociación; fui consciente de lo alejado que habría estado de su realidad si me hubiera encerrado en mi estudio y hubiese diseñado el mejor y más moderno parque urbano que hubiese imaginado, aunque fuera con las mejores de mis intenciones...

Y así fue como empezó mi implicación con los movimientos vecinales y comunales. Posteriormente, esta actitud de escucha y atención condicionaron mi manera de encarar los diversos proyectos que tuve que desarrollar hasta conseguir licenciarme. Y una vez fuera de la escuela, sigue viva esta actitud participando en encuentros vecinales y jornadas de participación ciudadana, implicando a múltiples actores: asociaciones, colectivos, administraciones, técnicos y ciudadanos, entre otros.

Si este tipo de agrupaciones tienen su espacio en la familia y en el barrio como parte de la realidad en la que está inmerso el alumnado, ¿por qué el contexto aula sigue sin ser el escenario que dé respuesta a su desarrollo?, ¿por qué las “comunidades de aprendizaje” (Fernández et al., 2015) no son un hecho en los centros educativos?

A pesar de que, como dice el refrán, “del dicho al hecho hay un trecho”, creo firmemente que es la actitud personal la que hace que el cambio empiece a darse. Por

eso, pienso asumir el rol de “profesor crítico” (Trillo, 1994) desde el primer día que pise un aula, cuestionando todo “lo heredado” y siempre afín al cambio como pilar para poder hacer realidad un futuro deseado: escuelas donde crear ciudadanos para el cambio social (Habegger, 2008).

### 1.1.2 Miopía visual: lo que las imágenes esconden

*El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizadas por imágenes* (Debord, 2010, p. 2).

Ni qué decir tiene que vivimos en la era de la imagen, pero casi todos (por no decir todos) las consumimos en vez de leerlas. Esto se debe, en parte, porque nos regimos por la ley del mínimo esfuerzo unida a una gratificación sensitiva. Además, somos ajenos a la cantidad de imágenes que pasan por nuestros ojos. María Acaso (2006) apuntaba hace una década que al día eran unas 800 imágenes. Sin embargo, a día de hoy se podría decir, casi con total seguridad, que la cifra como mínimo se ha duplicado. Me paro a pensarlo y siento hasta miedo... y más aún sabiendo que nada es casual en la “sociedad del espectáculo” (ver Figura 3) de Guy Debord (2010): “bajo todas sus formas particulares, información o propaganda, publicidad o consumo directo de diversiones, el espectáculo constituye el *modelo* presente de la vida socialmente dominante” (p. 6).



Figura 3. ¿Dónde está la oveja negra? Fuente: fragmento de la portada de la primera edición de Debord, G. (2010) en 1973.

La foto anterior inmortaliza el estreno, en el Teatro Paramount de Los Ángeles, de una película en tres dimensiones: *Bwana Devil*, de Arch Oboler. Si termino aquí la descripción y lanzo la pregunta de cuál es la fecha de su realización para aquellos que la ven por primera vez, quizás, muchos no se remonten más de dos, o a lo sumo, tres décadas. Quizás, si no fuera por la vestimenta o el hecho de que está tomada en blanco y negro, estoy casi seguro de que le hubieran asignado menos fecha de antigüedad si cabe.... Quizás, si se fijan en las gafas 3D, sitúan a la foto diez o quince años atrás en el tiempo... Sin embargo, esta foto fue tomada por J. R. Eyerman en 1952 para la revista *Life* (nombre original de la actual *Times*). Ésta, a su vez, fue rescatada por el ampliamente conocido filósofo y artista situacionista Guy Debord para la portada de la primera edición de su libro *La sociedad del espectáculo*. Su uso, a modo de metáfora, ponía sobre la mesa el hecho de que “el mundo real se cambia en simples imágenes, las simples imágenes se convierten en seres reales y en las motivaciones eficientes de un comportamiento hipnótico” (Debord, 2010, p. 6).

El fotograma no deja indiferente a nadie y cuanto menos inquieta cómo la sociedad se modela en función de los gestores de la información: quien tiene la información tiene el poder. Los portadores de este poder se sirven del lenguaje visual para hacernos llegar, como bien apunta María Acaso (2006), sus metanarrativas de carácter dual: mensaje manifiesto como “información explícita, aquella que el espectador cree que está recibiendo” (p. 33) y mensaje latente como “información implícita, aquella que el espectador recibe de verdad, pero sin darse cuenta de ello la mayoría de las veces” (p. 33).

Fernando Hernández (2010) ya anunció esta importancia del binomio Educación y Cultura Visual, definida esta última como un “conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada” (Acaso, 2006, p. 19). Esta relación de conceptos “no es un nuevo paraguas denominativo del término Historia del Arte” (Hernández, 2010, p. 23), hay que trascender de este enfoque del pasado y dignificar el área sin limitarnos a metodologías heredadas que se reducen a estudiar las principales obras de pintores ampliamente reconocidos, sus características y contextos. Este mito hay que desmontarlo, no podemos seguir asistiendo al acercamiento del arte con este enfoque, ya que se trata de un concepto que engloba mucho más que eso.

El concepto representación, utilizado anteriormente en la definición de Cultura Visual, se suele usar de forma gratuita llegando a desvirtuar su significado... En primer lugar, si atendemos a la etimología de la palabra (re-presentar), ésta alude a *volver a presentar*. En este sentido, hay que dejar claro que lo que se representa no es la realidad, por muy figurativo o afín que sea con aquello que es representado. Esto parece una obviedad, pero pienso que parte de mi labor como futuro docente consiste en concienciar sobre esta realidad con la que tenemos que convivir porque “igual que el agua, el gas y la corriente eléctrica vienen a nuestras casas desde lejos para responder a nuestras necesidades mediante un esfuerzo casi nulo, así también nos abastecemos de imágenes visuales o auditivas que surgirán y se desvanecerán al menor gesto, casi a una señal” (Valéry, 1934, p. 105, citado en Benjamin, 2004, p. 94).

La diferencia, en comparación con el consumo de bienes y recursos básicos como el agua, radica en que cuando visionamos imágenes de manera acelerada corremos el riesgo de confundir la representación (imagen) con lo real: “el poder que tienen las imágenes sobre nuestro concepto de verdad es tal, que todos nosotros consideramos cierto lo que a través de ellas se representa” (Acaso, 2006, p. 11).

La televisión es el medio de comunicación por excelencia. Su discurso es reduccionista y se centra en los estereotipos. Esta mala *praxis* sólo persigue alimentar el odio hacia lo diferente o no estereotipado a través de metanarrativas que sustituyen nuestro conocimiento propio por uno importado: “noción sobre cómo es el mundo organizado por otros y para otros” (Acaso, 2006, p. 28). Personalmente, siempre he dicho que no creo en ellos y así creo que debería ser. No entiendo por qué vivimos en una sociedad preocupada por etiquetar a la gente (símil con el *hashtag* en la era de la sociedad digital), encasillándola en un rol concreto...

Sin embargo, estas imágenes permanecen en la retina, es decir, en la memoria a largo plazo y el poder lo sabe... Vivimos en una especie de mundo de “Yupi” donde nos plantamos delante del televisor pensando que las programaciones de los diferentes canales se gestionan solas (otro mito más) y, categóricamente, no es así. Los medios de comunicación o *mass media* seleccionan, filtran y determinan lo que entra por nuestros ojos y, en este sentido, reducen la libertad de expresión (*fast thinking*) a “su libertad de expresión”.

Esto, que para muchos puede ser una revelación o incluso ciencia ficción, es una realidad en la que estamos inmersos. Una vez que somos conscientes es ya una responsabilidad propia perpetuar o revertir la situación, y más si cabe como futuro profesor del área. Personalmente, a mí sí me ha mutado la manera en cómo miro durante estos meses de Máster, y de verdad que me sentiría muy realizado si consigo, como futuro docente, crear conciencia y quitar vendas (ver Figura 4), por ejemplo, "uniéndonos al enemigo" aprovechando las grietas del sistema para filtrar las "micronarrativas" (Acaso, 2006): "discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual" (p. 31).



Figura 4. Estado de consciencia: cuando las grietas del sistema facilitan las micronarrativas.  
Fuente: fotograma del vídeo musical Perry, K. et al. (2017), 2' 53''.

No pretendo "iluminar" alimentando mi ego, sería algo pretencioso a la vez que absurdo, sólo simple y llanamente creo que mis alumnas y alumnos están inmersos en un mundo y una realidad donde consumen (que no leen) la cantidad de estímulos visuales que nos bombardean en nuestro día a día, donde permanecen en una especie de limbo o estado de inconsciencia: "un territorio aparentemente seguro, firme y donde no existe conciencia de profundidad ni lugar para la duda" (Gómez y Vaquero, 2013, p. 389). Las cifras asustan y los medios tecnológicos, con sus virtudes y sus defectos, contribuyen a este crecimiento. No me postulo en contra de la tecnológica y ni mucho menos la demonizo, sólo digo que hay que saber en quién nos apoyamos con nuestra acción o inacción.

Ojalá consiguiera que mi futuro alumnado, sin excepciones, se quitara las gafas 3D impuestas (participar de un estado de consciencia) y vea que sólo están viendo, valga la redundancia, una imagen con efecto anáglifo o ilusión: lo representado no tiene



por qué existir y tener presencia, y no verlo o no reconocerlo como tal es como vivir en un engaño (Mitchell, 2009).

Quizás, la no aceptación de lo impuesto sea la mejor actitud para replantearnos lo que vemos a través de la pequeña pantalla u otro medio... Quizás, el ser conscientes de tantas cosas “no sanas” (tanto las visibles como las invisibles dentro de la imaginaria que se nos presenta en nuestro día a día) sea el motor de una didáctica de la sospecha alimentada por la duda. Una duda que permita cuestionar las dominaciones y generar realidades nuevas en las que afirmarse, para así, cambiar y modificar el constructo social en el que estamos inmersos.

El contexto de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas se presta a “encontrar argumentos, ejemplos, referencias que contribuyan a que se levante el velo del silencio o la “cultura de la queja” que hoy tiende a arrojarnos y dejarnos en una suave modorra” (Hernández, 2010, p. 27). Sólo así creo que contribuiré a crear ciudadanos preparados para la vida porque el arte, y las humanidades en general, son un área o campo de cultivo donde despertar la “consciencia especular” (Debord, 2010): construir estados de consciencia en una sociedad “prisionera en un universo degradado por la *pantalla* del espectáculo detrás del cual ha sido deportada su propia vida” (p. 126).

## **1.2 PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

### **1.2.1 Por una Educación sin fronteras**

*[...] lo que hagamos en las calles, en las escuelas primarias y secundarias, en los lugares públicos en los que nos reunimos con otras personas, tiene una importancia externa, no sólo para el futuro del lugar en el que vivimos, sino para el futuro del mundo entero (Mazzeo, citado en Bauman, 2013, p. 10).*

Por mucho que nos pese, el debate “¿pública o privada?” sigue vigente y es de rabiosa actualidad. No me atrevo a decir si este dilema está o no superado pero, en cualquier caso, estoy más que convencido de que la cuestión es otra. Mientras detractores y postulantes de la privada o la pública se implican en la defensa de lo que

creen (y con sus razones de peso), nunca he llegado a tener una postura dogmática a favor de un extremo u otro.

En primer lugar, y partiendo de mi experiencia, porque he estudiado en ambos sistemas. Hasta la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria, estuve estudiado en un colegio concertado. Sin embargo, el Bachillerato lo cursé en un instituto público. De ambos conservo un buen recuerdo y una buena experiencia, y, por supuesto, que ambos tienen sus aciertos y sus carencias. Aun así, no me atrevo a ponerlos en una balanza porque no considero que uno haya sido más que otro: cada uno a su modo de hacer escuela es igual de válido de acuerdo a mi propia vivencia personal. En el caso de que me declinara por uno u otro sistema, tampoco me parecería serio que mi opinión ocupara el lugar del conocimiento ensalzando un modelo sobre otro...

No quiero dedicarle más líneas a este tema porque, como anuncié un par de párrafos antes, la cuestión es otra: ¿qué importancia tiene uno u otro modelo si la dicha es buena! El debate no se puede cerrar a favor o en contra de un “contexto físico-escuela” como si sólo allí se pudiera enseñar... Tal y como afirma Nussbaum (2010), la educación no es algo que sólo ocurre en las escuelas como si éstas fueran el único escenario posible. Está claro que, rescatando de nuevo mi inclinación o motivación personal de trascender el espacio aula, dentro de nuestra pandilla o comunidad de vecinos aprendemos, ¡por supuesto! Si esto lo tenemos tan claro, ¿por qué las formas de hacer o de interactuar de este tipo de afiliaciones no son una referencia para que las aulas de los alumnos siglo XXI respondan a su tiempo? O dicho de otro modo, ¿por qué en la era de la “modernidad líquida” (Bauman, 2003), las aulas del siglo XIX que hemos heredado siguen sin acompañar al futuro incierto, imprevisible y cambiante característico del siglo XXI actual?

Son muchas las preguntas y pocas las respuestas... Ni siquiera yo mismo puedo adivinar la causa principal. Y si pudiera llegar a intuirlo, estaría siendo poco sincero, porque la realidad que nos rodea es compleja y en ella intervienen muchos factores que la definen. Sin embargo, sí hay algo en lo que no hay margen para la duda: los centros escolares no responden a la necesidad de aproximarse a la realidad de los discentes y su mundo no se refleja en las aulas (Feito, 2004).

Esta realidad, propia de la era de la sociedad digital, no tiene fronteras, y menos si cabe físicas. Ya no sólo nos movemos por espacios tangibles como el aula, el barrio,

la ciudad... Hoy en día vivimos a la par en un escenario físico y virtual, donde plataformas digitales como Facebook se consideran “la plaza del pueblo” o el ágora. Son muchos los colectivos y asociaciones que empiezan a surgir en los últimos tiempos aunando fuerzas para perseguir objetivos comunes y dar respuestas a soluciones y problemas de su vida real, y precisamente han encontrado en estos espacios virtuales una oportunidad donde poder converger y diverger. La aparición de estas formaciones se debe a que las personas se agrupan bajo metas y objetivos comunes e identitarios (Bauman, 2003). Por lo tanto, la pregunta “¿dónde enseñar?” llega a acoger un sinfín de respuestas: en la calle, en el hogar, en la familia, en internet... en una especie de educación sin fronteras que desmonta el mal aprehendido mito “la educación ocurre en el aula”.

### **1.2.2 Conversión de un arquitecto a un profesor crítico**

*[...] “estar siempre listo”, tener la capacidad de aprovechar la oportunidad cuando se presenta, desarrollar nuevos deseos hechos a medida de las nuevas e inesperadas atracciones, “estar más enterado” que antes, no permitir que las necesidades establecidas provoquen nuevas sensaciones redundantes o reducir la capacidad de absorberlas y experimentarlas (Bauman, 2003, p. 83).*

La cita anterior es una declaración de intenciones en toda regla. Es una forma de afrontar lo que te viene o un estilo de vida, que abandero e intento hacer justicia en mí día a día. Y a la hora de afrontar mi paso por este Máster también ha permanecido viva esta actitud.

Personalmente, no era tan consciente de las carencias pedagógicas que tenía antes de empezar el Máster allá por el pasado mes de octubre. Además, el período de prácticas fue muy revelador, y sobre todo cuando llevé a cabo mi propuesta de intervención didáctica, porque fue en ese instante cuando tomé mi primer contacto con la práctica docente. Me sentí “solo ante el peligro” (en el buen sentido de la expresión) y pude poner a prueba lo aprendido durante el Máster, una nueva oportunidad de aprendizaje.

Antes, durante y después de las prácticas (fase en la que estoy desarrollando el presente trabajo), siempre me ha rondado la pregunta de qué tipo de profesor quiero ser, ya que será clave mi actitud o estilo a la hora de llevar una clase. Siguiendo la clasificación que hace Trillo (1994), existen tres diferentes estilos docentes: los “técnicos” sólo atienden al cómo, sin ocuparse del qué, los porqués y el para qué; los “prácticos”, por otro lado, dan un paso más y atienden no sólo al cómo sino a todos los demás interrogantes desatendidos por el profesor técnico pero desde una postura individualista; los “críticos”, por último, asumen prácticamente todo lo dicho para los prácticos pero haciendo partícipe a “los dos principales actores en la educación: los maestros y quienes aprenden” (Bauman, 2013, p. 23).

Mi actitud como futuro docente, que es la que construirá y definirá mi identidad profesional, tiene una amplia afinidad con el estilo crítico anteriormente expuesto. Para mí, el “buen docente” (las comillas son mías, ya que entiendo que no hay distinción entre “buenos” y “malos” profesores, sino entre profesores más o menos aptos), es aquel que acoge la teoría, la práctica y lo emocional. Ninguna de ellas de forma sesgada puede configurar a un buen docente, por lo que las capacidades requeridas para un profesor deberían dar respuestas a los campos del “saber”, “saber hacer” y “saber ser” por igual, como si de los vértices de un triángulo se tratara, donde si falta uno de ellos nunca se podrá dibujar el triángulo (Santos, 2016).

De acuerdo con lo expuesto por el catedrático Miguel Ángel Santos Guerra (2016) en su conferencia *Profesores/as del siglo XXI*, el campo del “saber” responde a lo teórico como base fundamental, es decir, al conocimiento disciplinario, psicopedagógico, de la sociología del grupo, didáctico y de idiomas. La teoría, por sí sola, no sirve de nada ya que la transmisión de conocimientos se ha convertido en algo obsoleto en nuestro contexto actual donde el conocimiento se puede encontrar con un solo *click* en internet. Debido a esto, el docente debe tener habilidades didácticas, destrezas digitales y majear conflictos, y caracterizarse por su capacidad de liderazgo y su habilidad creativa (“saber hacer”). Definidas las capacidades teóricas y prácticas, dentro del campo emocional (“saber ser”), el profesor tiene que tener una cercanía emocional, integridad moral, capacidad de trabajo colegiado, tenacidad ante situaciones adversas y actitud optimista.

Releo el párrafo anterior y me abrumo: la cantidad de expectativas o características expuestas anteriormente no dejan de ser principios a los que quiero y espero hacer justicia cuando ejerza como docente. Aunque, como dice el refrán que anteriormente he citado, “del dicho al hecho hay un trecho”, pero, aun así, pienso que posicionarme dentro del estilo de profesor crítico supone tener una actitud positiva y de adecuación. Por muy cruda que sea la realidad con la que me choque el primer día que entre a un aula, siempre podré cambiar algo para mejor, aunque no tenga gran trascendencia de manera visible. Me niego a creer que el contexto del centro donde acabe ejerciendo sólo me deje ser un profesor teórico y a veces, sólo cuando las circunstancias me lo permitan, incluso práctico.

### **1.2.3 Desmontando mitos: hacia una puesta en valor de la Educación**

*La educación está reprimiendo los talentos y habilidades de muchos estudiantes; y está matando su motivación para aprender (Robinson, citado en Punset y Robinson, 2011, 0’ 24’’).*

En el apartado anterior he hablado de mi posicionamiento como futuro docente pero... ¿qué pasa con el papel del alumnado? El cambio a mejor para que se produzca aprendizaje significativo empieza por uno mismo, claro está, pero no depende sólo de mí como docente: es condición necesaria pero no suficiente. El contexto humano, los discentes, con el que vamos a compartir aula será clave porque sólo desde ahí se le podrá dar respuesta a cómo aprende el alumnado.

El heredado sistema educativo es anacrónico, desfasado y limitado. Este se fraguó en el siglo XVIII y el contexto de la Ilustración y la Revolución Industrial fue clave para definirlo de forma jerárquica: arriba Lengua, Matemáticas y Ciencias, seguidamente las Humanidades (Geografía, Historia y Estudios Sociales) y en la base de la pirámide las disciplinas artísticas (Arte y Música, y Drama y Danza). Esta relación desigual sólo potencia la habilidad académica y promueve el aprendizaje claramente no significativo (Robinson, 2006).

Esta distinción supone una lacra para la sociedad de la era digital. Hay que seguir desmontando mitos, no se puede continuar con la creencia de que hay asignaturas

más importantes que otras. La Educación Artística se lleva la peor parte porque socialmente es considerada una “asignatura María” (otro mito más) y, como futuro docente del área, es una tarea pendiente ponerla en valor: si no lo hago yo que pertenezco a ésta, ¿quién si no?! La Educación Artística no son manualidades (Acaso, 2009), no es una asignatura de relleno y no es algo que está porque tiene que estar en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria... ¡y seguimos sumando mitos por desmontar! Me parece mentira que tenga que afirmar lo evidente pero, por desgracia, tuve que experimentar “desencuentros” hasta no hace mucho durante mi período de prácticas...

Esta realidad no se sostiene, hay que tejer un nuevo sistema para la escuela del siglo XXI basado en el aprendizaje social y emocional de manera que fomente la educación personalizada, potencie el desarrollo de cada individuo y estimule la creatividad, la pasión, la energía y el talento (Punset y Robinson, 2011).

No sólo hay que cambiar el sistema, sino las propias prácticas o *modus operandi* si queremos revertir la situación, si no sería como “el mismo perro con distinto collar”. Una de las malas *praxis* más extendidas es el premiar la capacidad memorística del alumnado: nuevo mito a la lista que hay que deconstruir. Los griegos lo tenían claro cuando afirmaban que “no aprendemos repitiendo, de memoria, sino haciendo, cuando nos emocionamos” (Punset y Robinson, 2011, 12’ 52’’). Aquí la Educación Artística juega un papel fundamental porque trabaja directamente con los universales: las emociones, la experiencia y el momento. Hay que poner en valor, nuevamente, el camino y el proceso y dejar de centrarse en la meta por la meta como si rindiéramos homenaje a Maquiavelo: “el fin justifica los medios”. El propio proceso creativo es mucho más rico si cabe que el resultado final (siempre desde unos mínimos). Tan asumido lo tengo que pude actuar en consecuencia durante mi período de prácticas y puedo decir que las alumnas y los alumnos entendieron esta postura y, de hecho, la veían coherente.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la motivación y, ésta, desde la Educación Artística, también es una tarea pendiente. En muchas aulas de Educación Plástica y Visual (materia de mi especialidad), siguen imperando las mismas herramientas clásicas del pasado: dibujo, pintura y escultura. En mi opinión, pienso que conocer estos medios de expresión es necesario pero no suficiente (otro gran mito que

hay que desmontar). ¿Si la pintura, el lápiz y el pincel son tecnología, por qué no introducir nuevas herramientas que ofrecen los avances tecnológicos en el campo de la informática para acercarnos a lo cotidiano del alumnado? No nos engañemos, las alumnas y los alumnos forman parte de la sociedad digital del siglo XXI. Limitarse sólo a los “medios clásicos” puede suponer una barrera para quien se sienta más cómodo con otros medios introducidos con la llegada la tecnología (Ver Figura 5). Durante mi período de prácticas se me permitió usar los móviles como recurso didáctico en mis intervenciones (a pesar de que está terminantemente prohibido sacarlos dentro del centro). El hecho de recurrir a una aplicación móvil como material didáctico para apoyar mi Unidad Didáctica ha permitido algo que para ellos es cotidiano, forma parte de su día a día.



Figura 5. Y si... ¿dibujamos con el móvil? Fuente: viñeta publicada en Quino (1984a), p. 14.

Poco a poco van surgiendo nuevos tipos de enseñanza, que se oponen a las malas prácticas o creencias sociales ampliamente aceptadas, dando respuesta a un aprendizaje significativo como los anteriormente expuestos. Aunque pienso que todavía queda mucho por hacer, se empieza a respirar un aire de cambio dentro de las aulas, por lo menos así lo vivencié durante mi período de prácticas con mi tutor profesional. Muchas veces no hay que depender de un cambio estructural del sistema educativo para hacer posible lo contrario, hasta el punto de que, como profesores, está en nuestras manos cambiar la realidad del micromundo-aula donde impartimos clases: si cada uno aporta y va desmontando mitos, entre todos cambiaremos el paisaje de la educación (Acaso, 2015).

## 1.3 DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

### 1.3.1 Yo, junto contigo y con el resto de nosotros

*Los profesores y profesoras del siglo XXI no podemos parecer demócratas en el patio y ser profundamente antidemocráticos en el aula (Acaso, 2015, 5' 5'').*

Al comienzo del presente trabajo he hecho una aproximación al porqué de mi inclinación sobre cuestiones de participación ciudadana. Esta predisposición no es un estado, sino una actitud en la que me he ido afirmando mientras cursaba la carrera de Arquitectura. No concibo formar parte del diseño de un proyecto al margen de los usuarios, habitantes de un barrio u otros colectivos implicados (ver Figura 6). Esto no debería de ser algo que haya que agradecer por la falta de predisposición por parte del gremio, sino la tónica habitual: incorporar en el proceso creativo a todos los actores implicados de forma activa o pasiva.



Figura 6. Cuantos más seamos mejor. Fuente: fotografía de Jiménez, S. (2014), publicada en Fernández, R., González, V. M. y Nebot, N. (2014), p. 78.

Esta forma de hacer es algo que me gustaría extrapolar al contexto aula. Es cierto que hay pocas experiencias sobre cómo incorporar la participación en el aula y, seguramente, muchas de ellas no son aplicables a cualquier clase, aunque seguro que de todas algo se aprende. En mi opinión, ésta es una de las muchas tareas que tienen que asumir los profesores del siglo XXI (entre los cuales espero encontrarme próximamente): construir nuevos escenarios posibles para propiciar un aprendizaje activo dentro del aula. Sin duda, no es tarea fácil, pero “nadie nos enseña a ser



profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (Esteve, 1998, p. 46).

La pregunta que tendríamos que hacernos ahora sería: ¿cómo vamos a diseñar este nuevo escenario posible? Quizás hay que empezar por proponerse metas alcanzables, para así, poco a poco, propiciar el cambio. Quizás habría que empezar por llevar a cabo las “microrrevoluciones” que plantea María Acaso (2015):

- #1: lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden.
- #2: no sólo debemos parecer democráticos, sino que tenemos que serlo.
- #3: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo.
- #4: no quiero malgastar mi tiempo en estudiar porque lo que quiero es aprender.
- #5: de una educación basada en la evaluación a una educación basada en el aprendizaje.

Muchas veces no hay que hacer grandes esfuerzos para que cambie el contexto del aula. Propuestas como sustituir las bancadas fijas al suelo o la alineación de pupitres por asientos improvisados formando un corro es un gran paso. Esta experiencia la he podido vivir junto con mis compañeros del Máster cuando nos trasladaron del aula López Peñalver a la Facultad de CC. de la Educación, momento en el que pasamos de conocernos los cogotes a vernos las caras. Este hecho que para muchos puede pasar inadvertido, hizo que pudiéramos sociabilizar y crear debates.

No sólo la manera tradicional en la que se dispone el mobiliario de un aula implica carencias a la hora de fomentar las relaciones sociales entre los discentes, sino que la propia relación existente entre alumno y profesor también es cuestionable:

en una sesión de preguntas y respuestas entre alumnos y profesor se espera que éstos guarden un orden, que respondan cuando se les pregunta y con corrección, que atiendan a lo que dicen los otros, etc. Una tarea define un patrón de comportamiento y en éste se expresa un concepto de orden, de autoridad, de “la corrección” en suma. (Gimeno, 1991, p. 23)

Todo son normas y más normas en el aula. No se puede hablar en clase a menos que levantes la mano para poder tener voz en el aula, siempre y cuando el profesor te dé

la palabra... No se puede perder el más mínimo detalle de lo que diga o explique el profesor... No puedes usar el móvil en clase bajo ningún concepto, está determinadamente prohibido... (ver Figura 7).



Figura 7. Patrones de conducta “correctos”. Fuente: viñeta publicada en Quino (1984c), p. 26.

Ante esta realidad en la que todos nos vemos reflejados en mayor o menor medida tras nuestra vida como estudiante... ¿por qué se piensa que esta forma “vivir el aula” es la única válida y posible para que un docente pueda llevar bien una clase?, ¿por qué no se dan éstas de forma distendida donde el alumnado no se sienta sometido a un examen constante por parte del profesor?, ¿por qué es malo compartir un chascarrillo puntual con el compañero/a de al lado sobre algo que se acaba de explicar?, ¿por qué hay que levantar la mano para expresar una opinión o una reflexión en voz alta con el resto de la clase?, ¿por qué hay que estar sometido a la presión de apuntar todo lo que diga el profesor “por si lo pregunta en un examen”?... ¿por qué?

La participación, sin pretender hacerla ver como la panacea, inicia el camino hacia nuevas formas de entender la práctica de la comunidad educativa, para así, poder mejorarla (de La Rosa, 2003). Si se sigue pensando que la participación se reduce a levantar la mano, poca justicia haremos a lo que de verdad implica ésta. La participación es mucho más que eso, es poder implicarte en el propio proceso de enseñanza de forma activa.

Los procesos participativos requieren de la información, formación y educación de todos los agentes que vayan a participar. Son procesos a los que no estamos acostumbrados por desgracia, ya que implican a muchos actores, no sólo a profesores y alumnos, sino también a la familia, entre otros. Por tanto, la participación supone una tarea pendiente para todas y todos, a la vez que representa una oportunidad para que los

discentes se eduquen, tomen un papel proactivo en su etapa escolar y construyan su propio ambiente de aprendizaje.

Aunque falte “la cultura de la participación” en nuestra sociedad, son muchos los colectivos y asociaciones que empieza a surgir en los últimos tiempos aunando fuerzas para perseguir objetivos y metas compartidas y, así, encontrar soluciones a cuestiones o intereses que ocupan y preocupan a muchas y muchos. Puede que haya que educar de otra manera y apostar por un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) frente a la visión tradicional y sesgada del conocimiento por materias. Incorporar este nuevo método de aprendizaje permitiría a los alumnos resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipo, a la vez que “asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso” (Fernández et al., 2015, p. 29).

Un camino posible, para organizar las clases y los contextos de aprendizaje, es el aprendizaje cooperativo: “yo, junto contigo y con el resto de nosotros” (Bauman, 2013, p. 141). Este tipo de enseñanza mejora las habilidades sociales, permite hacer una reflexión crítica frente a un tema o situación, nos hace más resolutivos ante problemas, obliga a consensuar objetivos particulares a los del resto del grupo y nos enseña a saber tratar con las personas.

### **1.3.2 Que no te engañen: evaluar no es poner números**

*La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñables (Santos, 2003, p. 76).*

Si hablamos de participación, difícilmente podemos entender la evaluación como medio para asignar un número a los alumnos, de forma autoritaria por parte del docente, premiando únicamente la capacidad memorística. Resulta atemporal, en pleno siglo XXI, la visión de la evaluación como proceso que “otorga validez” a lo sucedido dentro del aula o mejor dicho, a lo reflejado en un examen. Este tipo de prácticas hacen mucho daño y están muy lejos de conseguir el verdadero propósito de la evaluación como proceso de aprendizaje por partida doble.

En primer lugar, porque se anula e infravalora el proceso al supeditarlo todo a una prueba escrita. Ésta, además, alimenta la política del miedo instrumentalizada por parte de los docentes para “garantizar su respeto”. ¡Esto sí que es un gran mito!

En segundo lugar, porque asignar una nota no puede ser el único *feedback* que el discente reciba. Si no se explica el porqué de la nota, asistirán a un proceso de estigmatización porque no sabrán en qué pueden mejorar ni cuáles han sido sus aprendizajes. Aún recuerdo cuando me devolvían una nota como moneda de cambio a un examen, sin saber el porqué de la nota. Como mucho intuía o interpretaba ésta por los tachones o *ticks* que aparecían en la prueba escrita, en el caso de que se me permitiera ver el examen... Estuviera o no conforme con la nota, siempre esperaba algo mucho más que un número, tanto si la calificación era la esperada o no, porque incluso sacando buena nota nunca llegaba a adivinar, a ciencia exacta, la respuesta a una cuestión que rumiaba inevitablemente: ¿cómo podía propiciar el cambio a mejor?

Por lo tanto, poner en valor el proceso y motivar el porqué de las notas es algo que hay que incorporar a la evaluación. Para ello, durante estos meses he podido familiarizarme con recursos y herramientas con las que poder hacer justicia a la práctica de evaluar: portafolio donde evidenciar los cambios cognitivos (Hernández, 2010), rúbrica como “instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado” (Alsina, 2014, p. 8)...

Esta última es ampliamente conocida como “rúbrica de evaluación”. Aunque para mí no era tan conocida antes de cursar este Máster. Hasta el momento había oído hablar de otros conceptos como “criterios de evaluación” o expresiones del tipo: “¿qué peso tiene cada examen?”, “¿cuánto vale el trabajo?”, “¿se hará media aritmética o ponderada?”... Todas ellas para responder a la pregunta más importante: ¿qué vamos a evaluar? Para ello, una forma posible y válida es hacer uso de rúbricas “que permitan evaluar los procesos y los aprendizajes adquiridos” (Fernández et al., 2015, p. 22).

Sin embargo, hay varias tipologías de rúbricas: escala Likert, analítica... (Alsina, 2014). Personalmente, considero que una rúbrica escala Likert con valores de 1 a 3 se queda a medias por varios motivos. El primero, porque marcar en 1 o 3 un criterio de evaluación o *item* puede ser más o menos fácil de decidir, pero saber marcar en 2 o 3 es

ya más complejo. Por esta razón considero clave definir qué supone marcar en 1, 2 y 3 (0 supone no haber perseguido el objetivo o criterio de evaluación) *item* por *item*. Así, y como hice durante mi período de prácticas, los discentes sabrán el porqué de su nota. Además, sea cual sea el modelo de rúbrica, tendremos la oportunidad de poner en valor el proceso más allá de un resultado a la hora de definir los *items*, y esto es una tarea pendiente más si cabe en el contexto de la Educación Artística.

Hasta ahora parece que sólo el docente tiene un papel activo en la evaluación, pero para nada es así. Durante el curso del Máster, he podido asistir a un proceso de deconstrucción donde el profesor no sólo es el que evalúa. Siguiendo con la filosofía de la participación, ¿por qué no involucrar a todos los actores implicados en el proceso de evaluación? Vías como la autoevaluación (el alumno, mediante un proceso de autoconciencia personal, es el que sopesa su propio aprendizaje), la evaluación entre iguales (el discente valora su actitud y participación en los trabajos en grupo) y la coevaluación (el discente recibe una retroalimentación a partir de una evaluación que hace el docente) permiten devolverle al alumnado el papel activo que le pertenece en su propio proceso de evaluación (Calatayud, 2008).

### **1.3.3 Mirándonos el ombligo: la autocrítica como motor del cambio**

*[...] no cerrar puertas al conocimiento, no apoltronarse ante una realidad donde la invitación constante es a ser consumidores y no actores, cuestionar aquello que se ofrece como forma de pensamiento único y estar dispuestos a seguir aprendiendo (Hernández, 2010, p. 27).*

Si nos quedáramos en cómo replantearse la evaluación de los discentes, tratado en el apartado anterior, sería algo así como echar balones fuera... Si los resultados académicos no son los deseables, ¿cabe la posibilidad de replantearnos, como docentes, nuestra práctica educativa? ¡Por supuesto! No hay nada más sano y más constructivo que cuestionarnos a nosotros mismos: el cambio empieza por uno mismo.

Muchas veces lo cómodo es no asumir responsabilidades y excusarse en formas de hacer del pasado porque es lo que se entiende como “políticamente correcto”. ¡Qué gran mentira! No verlo o no querer verlo es un error de fondo, y desde la Educación

Artística hay que cambiar muchos patrones para, entre otras cosas, dignificar el área y cambiar a mejor.

En primer lugar, el cambio de paradigma es necesario: del Arte Occidental a la Cultura Visual. El primero ha imperado en el sistema educativo durante años, reduciendo la asignatura de Educación Plástica y Visual a la presentación de grandes obras de artistas ampliamente reconocidos. Yo he padecido esta forma de hacer y recuerdo la angustia por identificar, sin fallo alguno, la obra con el autor en los exámenes... ¿De verdad tiene esto sentido? No digo que este tipo de formación se quite por completo, de hecho la veo necesaria hasta cierto punto, pero lo que no puede es dirigir por completo la forma de entender la asignatura. El nuevo paradigma deseado de la Cultura Visual debe ser ya una realidad, y más si cabe en la era de la sociedad digital. Los alumnos y las alumnas del siglo XXI están inmersos en ella y hay que organizar un nuevo recorrido donde establecer una nueva manera de mirar: leer en vez de consumir las imágenes (Hernández, 2010).

En segundo lugar, aprender a dibujar por mimesis a partir de las “bien” conocidas láminas es algo que no ayuda a poner en valor la materia. Este tipo de prácticas persigue el pensamiento convergente. De hecho, si miramos al final de los libros de texto podremos encontrarnos con la solución de cómo debería de quedar la lámina. Esto es frustrante y anula el pensamiento divergente porque no se le da espacio, y desde la Educación Artística hay que trabajarlo porque es el escenario idóneo para poder potenciarlo. Si la sociedad sigue asistiendo a cómo se premia al que “tiene mano” para dibujar como si de un don se tratara (un mito más que hay que desmontar) seguiremos echándonos piedras encima como profesores del área. Este tipo de creencia sólo valora el resultado y anula el proceso como si este fuera una condición necesaria pero no suficiente. Hay que rescatar al proceso para poder anular el mito de la destreza, sólo así podremos eliminar las resistencias al área que se alimentan de posturas como “yo no controlo” o “yo no me siento cómodo con estos materiales”.

Además, pensar que podemos, y aquí me incluyo como futuro docente, prepararnos la asignatura el primer año que ejercemos y luego “vivir del cuento” los próximos años es algo que hay que quitarnos de la cabeza. No sé si esto es igual o peor que depender exclusivamente de los libros de texto... Cada curso es diferente, el contexto social y humano cambia de un grupo a otro, y no saber trabajar desde ahí es

algo que anula la idiosincrasia del mismo. No sólo eso, las propias tareas o actividades que se pueden plantear deben de atender a sus necesidades y motivaciones (cosa que no pasa con las anteriormente citadas láminas). Es más, de nuestras prácticas podemos aprender por ensayo y error, en una especie de autocrítica que nos ayude a cuestionarnos todo lo que hacemos o dejamos de hacer.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el hecho de trascender del propio espacio aula. No podemos relegar la práctica artística al “aula de dibujo” como si sólo allí se pudiera desarrollar siempre. Esta trascendencia no sólo da el salto al contexto del centro educativo, sino más allá de éste en el barrio, en el entorno urbano. Tanto es así, que en una de las asignaturas del Máster, teníamos que interactuar (por parejas) con una caja de cartón, dejándonos llevar por la intuición en un breve espacio de tiempo, bajo el lema “Así somos”. Acto seguido de ejecutarlas, éstas fueron expuestas en el hall de la facultad compartiéndolas con el resto de estudiantes, como si de una intervención artística en el entorno se tratara. La deriva entre cajas del grupo y el resto de alumnas y alumnos de la facultad ofreció la posibilidad de interactuar con las cajas, de hecho, muchas de ellas no se concebían sin la acción de los observadores: libertad a la hora de manipular la caja, *post-it* con mensajes que iban cubriendo el soporte-caja... Esta actitud no responde a una manía o capricho, sino al hecho de que “la parte más vital del juego que se desarrolla en el tablero responde a nociones interactivas, sociales y relacionales” (Bourriaud, 2013, p. 6). A diferencia de la “sociedad del espectáculo” (Debord, 2010), donde la gente está mediatizada por el lenguaje visual en aras de un individualismo exacerbado, la realización artística ha de propiciar espacios de encuentro ricos en experiencias sociales.

A modo de síntesis, cuestionarnos nuestra práctica a modo de evaluación de la enseñanza debería de ser una buena forma de sentirnos vivos. Actualizarse, reinventarse y replantearnos las cosas es una actitud, un estilo de vida, donde el conformismo no tiene cabida. No se trata de cambiar *per se*, ni mucho menos estoy haciendo una apología del cambio por el cambio, de hecho, como muy bien expone Medina (2012), todo cambio no puede considerarse educativo. Sólo invito a aprovechar la oportunidad de poder cambiar a mejor, porque todo cambio, siempre que sea para mejor, es bienvenido.

## 1.4 OTRAS DIMENSIONES EN LA PROFESIÓN DOCENTE

### 1.4.1 Y si empezamos de nuevo: deconstruir para (re)construir

*El invariable propósito de la educación era, es y siempre seguirá siendo, la preparación de estos jóvenes para la vida, una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar (Bauman, 2013, pp. 30-31).*

En la era de la sociedad digital estamos asistiendo a cómo la Educación necesita ser alimentada de pensamiento crítico y no de conocimientos. Esto unido al imperio de la cerrazón está coartando la capacidad de pensar de modo crítico, y prueba de ello es el “estado de la inconsciencia” (Gómez y Vaquero, 2013) en el que los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria se hallan. A esas edades se es vulnerable y se acepta todo sin filtros, todo es nuevo y el nivel de cuestionamiento sobre lo dado es casi nulo... Si además los hacemos partícipes de una Educación alimentada por conocimientos, que pueden buscar sin problemas a golpe de *click*, el daño es mayor porque “la acumulación de fenómenos, hechos y datos, no provoca aprendizaje: este sólo se produce cuando ese conjunto de experiencias ocasiona una organización mental” (Gómez y Vaquero, 2013, p. 393).

El contexto es más preocupante si ponemos el foco en las familias. Éstas no se implican tanto como es deseable, están más atrapadas en el consumo y en los tiempos acelerados que la sociedad capitalista demanda que no se pueden permitir invertir su tiempo en la educación de sus propios hijos. Esto, que puede parecer muy derrotista, es un hecho: una sociedad de consumidores y de la cultura del “aquí y ahora” (Bauman, 2013).

No quiero lanzar un mensaje poco alentador pero la verdad, por muy dura sea, duele. Pero hay que, recuperando la metáfora de quitarse las gafas 3D, despertar la consciencia del alumnado de manera que se produzca un choque cognitivo: “una aventura hacia lo desconocido, puesto que al asimilar el presente al pasado también se produce cierta reconstrucción del pasado” (Dewey, 1934, citado en Greene, 2005, p.40). Sólo así podremos deconstruir la inercia del pasado para construir ciudadanos preparados para la vida real.



Construir el escenario para generar conciencia requiere tiempo de calado y, más aún, generar confianza en el alumnado desde el papel del docente. Partimos de un gran *handicap*: los alumnos no vienen “reseteados” de casa, tienen un bagaje y un sistema de valores propios del sistema capitalista que hay que reestablecer. Además, todo esto lo tienen tan aprehendido porque, por ejemplo, “los cuentos y relatos que se aprenden en la infancia funcionan luego como componentes muy importantes del mundo que habitamos en la adultez” (Nussbaum, 2010, p. 62). Si parto de mi propia experiencia, puedo decir que muchas de las imágenes o estímulos visuales que me llegaban a través de la pequeña pantalla me afectaron (por no decir que me adoctrinaron): películas de la factoría Disney (Hernández, 2010), series de dibujos y animaciones, entre otros. Pero todavía hay esperanza, si estoy aquí ahora escribiendo el presente Trabajo Fin de Máster es, entre otras cosas, porque quiero despertar, en mis futuros discentes, la “consciencia especular” (Debord, 2010): uno de los principales objetivos de mi labor docente. Pero... ¿esta responsabilidad es individual o compartida?

Como muy bien expone Martha Nussbaum (2010) “el “choque interno” se resuelve en la escuela y el entorno familiar” (p. 61). Si sólo trabajara con el contexto humano-alumnado... “¿cómo podemos entonces esperar que los niños y los estudiantes sean capaces de hacerlo, cuando respiran un aire moralmente polucionado y ven estos ejemplos a su alrededor?” (Mazzeo, citado en Bauman, 2013, p. 33). La familia forma parte de este “alrededor” y, precisamente por ello, implicarla en este choque cognitivo interno de sus hijas e hijos es crucial. Quién sabe, lo mismo se da el caso, y casi que no lo descarto, de que lo los padres participen de este cambio de creencias por medio de ellos, si es que ya no se han quitado las gafas 3D...

En cualquier caso, esto parece muy fácil dicho así de forma teórica, pero definir la relación con las familias requiere de tiempo y paciencia, más incluso que con los más pequeños. Ojalá me equivocara pero, si hoy en día, cuestionar la labor de las madres y los padres de conocidos y familiares supone un tabú, quién me asegura que, inclusive como profesor, no será difícil hacerles entender que hay aspectos que mejorar tanto por su parte como por la de sus hijas e hijos. Seguramente no todas las situaciones serán violentas y estoy más que convencido de que, también, podré hacer uso del refuerzo positivo para poner en valor los aprendizajes adquiridos por parte de mis futuros discentes y/o familiares. Quizás, este enfoque que acabo de exponer responde más a una crítica a la relación tradicional profesor-familia vía tutoría. Ésta no puede ser el único

modo de implicar a las familias de forma activa en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y mucho menos que se reduzcan a una vez por trimestre cuando se entrega el boletín de notas (en el peor y en el mejor de los casos). ¡Hay que proponer nuevas vías para el encuentro con las familias y los estudiantes! Pero... ¿cómo?

Se me ocurren varios lugares para estar en presencia: portafolios a través de plataformas virtuales como Moodle que los propios familiares (además del profesor) puedan consultar y comentar (Nausbaum, 2010), foros de debate sobre los contenidos y actividades trabajados en el aula, encuentros periódicos con las familias a modo de seminarios donde poder dialogar, compartir impresiones, lanzar dudas u otras cuestiones de interés... Éstas son algunas de las ideas que lanzo porque sólo hay que tener voluntad y ganas de implicarse, y no esperar a que sean los propios padres y madres del alumnado los que soliciten una tutoría. Sólo así se podrá dar espacio a todos los actores que forman parte del proceso de aprendizaje de los discentes.

#### **1.4.2 En este caso menos no es más**

*[...] es la cooperación la que permite que esfuerzos aislados y dispares se transformen en esfuerzos productivos (Bauman, 2003, p. 175).*

En apartados anteriores, he manifestado mi inclinación por el estilo de profesor crítico. Además de lo expuesto anteriormente, añado la predisposición a trabajar en equipo y de forma participativa que lo caracteriza. Este posicionamiento docente en concreto es clave: la actitud flexible y abierta al cambio no la veo, a mi entender, como algo que pueda abanderar de forma ensimismada, sino que tiene verdadero sentido cuando se comparten los objetivos con los compañeros, el equipo directivo y el resto de la comunidad educativa.

Hablando en base a mi experiencia cuando estudiaba Arquitectura, rara era la vez que los trabajos individuales eclipsaban a los grupales. Mis compañeros de la carrera y yo éramos muy conscientes de que los trabajos grupales eran mucho más ricos y aportaban mucho más que lo que uno solo pudiera gestar de forma aislada en su estudio... Sin embargo, no puedo rescatar de la carrera la famosa frase “menos es más” del arquitecto Mies van der Rohe. En el contexto educativo, y poniendo el foco en cómo

relacionarme con mis compañeras y compañeros del mundo de la enseñanza, no me puedo aplicar este lema. Es más, me atrevería a decir que su antagónico “mucho es demasiado” no es, incluso, contraproducente. Cuantas más sean las fuerzas e intereses comunes, más metas serán alcanzadas. No creo, sinceramente, que desde mi silla consiga cambiar la realidad que me rodea de forma individual: sería tan ambicioso como imposible.

Vivimos en una sociedad tan individualizada que implicarse en procesos participativos nos cuesta: hay que dar el salto del individuo a la comunidad, de la soledad a la solidaridad (Bauman, 2013). Este proceso hay que vivirlo sí o sí si queremos que las “escuelas imán” (Greene, 2005) dejen de ser una utopía. Hay dos opciones: vivir siendo “solidarios de carnet” creyendo que así nos posicionamos cuando, en realidad, estamos estancando el cambio o tener una actitud proactiva que de verdad lo propicie. Quizás, falte mayor conciencia de que la sociedad se construye entre todos y no por unos pocos (los que sí se han posicionado): no podemos seguir esperando que otros hagan lo que de boca postulamos sin predicar con el ejemplo... Por eso, hacer uso de la “cultura de la participación” a través de la información (por desgracia, también hay muchos mitos que desmontar en este aspecto) y tiempo de aprehensión (requiere calado en la sociedad para que forme parte de nuestra manera de relacionarnos con los demás) sea el camino para iniciar el proceso. Esta solidaridad no es tanto por el hecho de compartir la causa elegida, sino por tener una causa, porque si ésta no se define y no se enuncia difícilmente visibilizaremos un problema (Bauman, 2003).

### **1.4.3 Soñar es gratis**

*Si no estás dispuesto a equivocarte, nunca llegarás a nada original (Robinson, citado en Punset y Robinson, 2011, 27’ 57’’).*

El “pensamiento utópico” (Greene, 2005) debería de ser la manera de vivir el aula que muchos docentes del siglo XX deberían aplicar a la hora de compartirla con los alumnos del siglo XXI: forma de pensar que rechaza la conformidad, el hábito y la rutina. El miedo a lo desconocido es una lacra a todos los niveles, y en el campo de la Educación también es un hecho. Perpetuar modelos del pasado, siendo o no conscientes,

no nos exige de culpa a la hora de innovar, replantarse a uno mismo, formarse, reinventarse... Si lo que no está prohibido está permitido, ¿por qué no soñamos?, ¿por qué no imaginamos otros modos y formas de hacer?

Imaginar no es construir castillos en el aire y ni mucho menos elucubrar; imaginar es atreverse a pensar que las cosas pueden ser de otro modo y explorar vías en las que indagar y formarse: “una nueva forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos” (Esteve, 1998, p. 47). Uno sólo sabe aquello que conoce, pero quedarse en la acumulación de conocimiento como mucho puede permitirnos ser “correctos” a la hora de desempeñar nuestra labor docente: “aunque el conocimiento no garantiza la buena conducta, la ignorancia es casi una garantía de lo contrario” (Nussbaum, 2010, p. 115). En verdad, los que nos dedicamos a la enseñanza somos unos afortunados: ¡tenemos muchos motivos para seguir aprendiendo! En primer lugar, porque trabajar con un contexto humano supone una oportunidad para poder acercarnos a su realidad y actualizarnos a la hora de incorporar metodologías y recursos de “su tiempo”. Y en segundo lugar, porque, como docentes, también formamos parte de ese tiempo: un tiempo al que hay que hacerle justicia a través de una especie de formación sin frenos.

Antes de empezar el Máster, ni por asomo se me hubiera planteado incorporar la participación al mundo educativo. Sin embargo, antes y durante la redacción del presente trabajo he podido idear o intuir un escenario posible para poder aplicarlo. Sentir que aportas y que los sueños se pueden materializar es una manera de romper con la inercia del hábito.

Quizás me llamen soñador por creer que un futuro deseado es posible. Muchos de los avances de la sociedad se convirtieron en realidad porque hubo pensadores y visionarios que soñaban con utopías. Sin ellas, no avanzaríamos porque para que algo nuevo suceda primero hay que imaginarlo. A lo mejor la participación que abandero no es la salida a todas las carencias que el actual sistema educativo presenta y seguramente plantee nuevos problemas pero, a pesar de ello, prefiero seguir soñando...

## 2. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE UN PROYECTO QUE REFLEJE LAS COMPETENCIAS DE LA ESPECIALIDAD DOCENTE CURSADA

### 2.1 RESUMEN DEL PROYECTO Y DE LA CORRESPONDIENTE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESARROLLADA EN LAS PRÁCTICAS<sup>1</sup>

#### 2.1.1 Breve descripción del contexto de la intervención didáctica

##### 2.1.1.1 Contexto etnográfico

El I.E.S. “Mediterráneo” es un centro público situado en la calle Idumea, s/n, de la barriada de El Palo, localizado en el Distrito Este de Málaga (capital). Fue inaugurado en el año 1990 y desde entonces oferta una enseñanza obligatoria y postobligatoria. Dada la relativa juventud del centro, éste se emplaza en la periferia del barrio, en el límite entre la huella urbana y el entorno natural, sobre un cerro a unos 50 metros sobre el nivel del mar (ver Figura 8), y a una distancia de 7,6 Km del centro histórico de la capital.



Figura 8. Emplazamiento del I.E.S. “Mediterráneo”. Fuente: elaboración propia a partir de ortofoto de Bing Maps (2017).

<sup>1</sup>Elaborado a partir de Chamizo, F. J. (2017).

En cuanto al contexto físico, el I.E.S. “Mediterráneo” ocupa una parcela con límites irregulares y con un acusado desnivel (20 m aproximadamente). Dentro del recinto del centro encontramos un edificio que aglutina todo el programa educativo (aulas, administración...), unas amplias pistas deportivas que coronan la parte más elevada de la parcela y un área de recreo y de paso que se expande entorno a estos dos últimos (ver Figura 9).

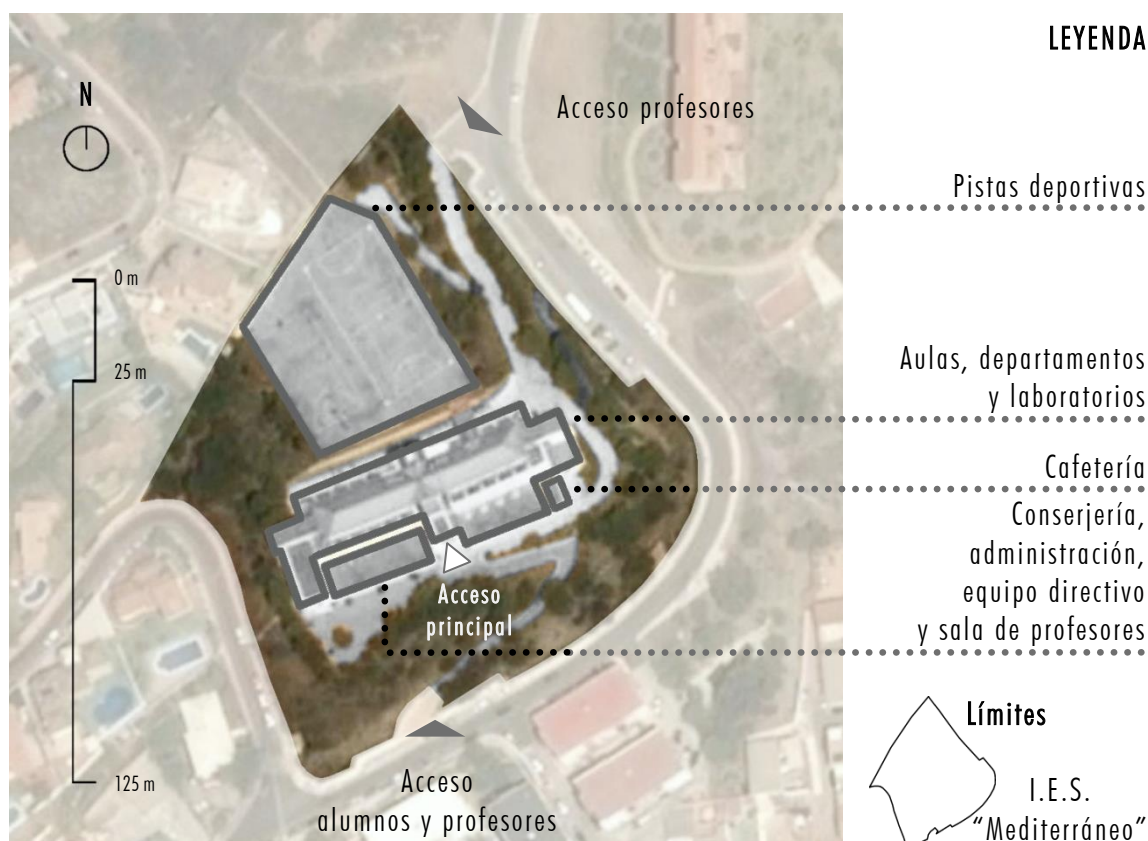


Figura 9. Instalaciones y recursos del I.E.S. “Mediterráneo”. Fuente: elaboración propia a partir de ortofoto de Bing Maps (2017).

Desde la inauguración del centro, hace veintiséis años, se han sucedido una serie de transformaciones y cambios que han modificado el contexto social y urbano:

- Se ha reducido el número de habitantes en El Palo y la población residente ha envejecido.
- Los habitantes del barrio han ido acogiendo a nuevos residentes de múltiples nacionalidades con unas características propias que las diferencian entre sí. Este hecho es clave y determina la razón de ser de la Unidad Didáctica, expuesta en apartados posteriores, que aborda la **identidad** como tema transversal.

- La red industrial del polígono se ha ido degradando progresivamente desde hace tres décadas, generándose espacios vacíos de uso que se pueden calificar como “no lugares” (Augé, 1993).
- El tejido residencial, además del sector servicios, ha sufrido un encarecimiento notable. Debido a esto, las nuevas generaciones se han visto “obligadas” a salir del barrio, en un proceso de gentrificación.
- El desarrollo urbanístico se ha colmatado hasta el punto de ocupar, casi totalmente, la huella del distrito, por lo que hay un déficit de zonas verdes y de estancia, sin contar, por supuesto, con el espacio público identitario del barrio: la playa de El Palo.

(Plan de Centro, 2012)

Una vez expuesto el análisis del contexto social y urbano, podemos hacernos una idea de la amalgama de identidades que caracteriza al alumnado del I.E.S. “Mediterráneo”. Éste es heterogéneo a nivel cultural, social y económico. Además, también lo es respecto a la nacionalidad, llegándose a identificar, en el curso 2016-2017, un total de catorce pasaportes: Argentina, Bélgica, Brasil, China, Colombia, Eslovaquia, España, Marruecos, Nicaragua, Paraguay, Reino Unido, Rumanía, Ucrania, Uruguay. Hay que destacar que, al margen de los discentes de origen chino, el alumnado inmigrante ha nacido en España, es decir, es de segunda generación y tiene la doble nacionalidad. Por lo tanto, la gran diversidad que define al alumnado, sin verse como algo peyorativo, se entiende como una oportunidad que enriquece muy positivamente.

Las familias, por otro lado, se identifican con el rol tradicional o familiar nuclear, de forma mayoritaria, y monoparental. La mayoría de los núcleos familiares son de clase media-baja y sólo una minoría, aproximadamente un 5%, tiene un nivel económico bastante acomodado. Además, éstas colaboran en la Asociación de Madres y Padres “Los Altos de El Palo” de forma proactiva en actividades tan diversas como la Semana Cultural, participación en el Consejo Escolar y promoción de actividades dirigidas a la familias como la presentación “Andalucía Profundiza”<sup>1</sup>, entre otros.

---

<sup>1</sup> Programa para la profundización de conocimientos en Educación Secundaria Obligatoria. El proyecto desarrollado en el I.E.S “Mediterráneo” en el curso 2016-2017 se titula “Visual Picasso”, impulsado por los departamentos de Dibujo y Biología y Geología, cursado por alumnos de 2º de ESO de los grupos A y B.

Todo este contexto humano convive con una serie de principios o pilares básicos que definen la filosofía del centro en el desarrollo de su práctica, definidos en el Plan de Centro (2012), siendo:

- “Compromiso social con su entorno y con otras personas.
- Conciencia y acción ecológica.
- Capacidad creativa para afrontar el futuro, basada en una justicia social.
- Prácticas coeducativas en su vida cotidiana.
- Relaciones sociales sanas basadas en el conocimiento y gestión de sus emociones.
- Capacidad y compromiso de participación social y ciudadana” (p. 4).

#### 2.1.1.2 Contextualización del grupo

Mi propuesta de intervención fue llevada a cabo para los alumnos de 4º de ESO. En este curso de diversificación asisten a la asignatura de Educación Plástica y Visual 10 y 7 alumnos de los grupos A y B respectivamente, ya que esta materia es optativa.

La diferencia de actitud en comparación con los cursos del primer ciclo de ESO es considerable y me ha sorprendido que muchos discentes están por vocación y no han elegido esta optativa por considerar la asignatura una “María”. Tanto es así, que me ha llamado la atención el nivel de implicación y constancia en lo que hacen, llegando a realizar trabajos de gran calidad. Además, manejan herramientas tan complejas como “Photoshop” u otras aplicaciones móviles de edición de imagen como “Adobe Draw”.

Todos ellos, además del resto del alumnado del centro perteneciente a cada uno de los grupos donde mi tutor imparte clase, acuden al aula nº 8: aula de plástica (ver Figura 10). El aula es amplia, cuenta con un lavabo para limpiar el material de dibujo (pinceles, paletas para mezclar colores...) y todos los materiales de dibujo necesarios como lápices, colores, reglas métricas, escuadras, cartabones, pinturas, compases... debido a que no se puede exigir a los alumnos disponer de los materiales básicos de dibujo aunque estén matriculados en la asignatura de Educación Plástica y Visual.





Figura 10. Aula nº 8: aula de plástica. Fuente: elaboración propia.

Además de los recursos elementales como mesas reclinables de dibujo, taburetes (sillas de dibujo), pizarra... el aula dispone de un proyector para poder visionar materiales didácticos y un ordenador de acceso exclusivo por parte del tutor profesional. Sin embargo, la pizarra que se encuentra en el aula de dibujo no es digital, y es por ello por lo que en varias ocasiones algunas clases de 1º y 2º de ESO se han impartido en las aulas donde estos cursos dan las demás materias. En estas ocasiones, el uso de la pizarra digital ha permitido trabajar la visión espacial, ya que este recurso permite mover piezas geométricas para poder así, más fácilmente, sacar las vistas de éstas: planta, alzado y perfil.

La metodología del profesor, por otro lado, es algo conductista ya que, en general, explica paso a paso las actividades que hay que realizar en unas láminas que al final de clase hay que entregar. El profesor no se apoya en un libro de texto, aunque sí en materiales didácticos seleccionados por él mismo y acordes con los temas tratados en clase.

A la hora de explicar los ejercicios, el profesor no los desarrolla esperando a que los discentes los realicen al mismo tiempo, sino que los explica desde el principio y los realiza o deja indicados en la pizarra. Una vez terminados, éste se va pasando mesa por mesa resolviendo las dudas que puedan surgir. De esta manera, el alumno no copia lo que se ha dibujado en la pizarra, sino que éste tiene que ir desarrollando y ejecutando los dibujos de forma individual teniendo el resultado en la pizarra como referencia.

Además, es precisamente en el curso de 4º de ESO donde el tutor combina la metodología conductista en materias relacionadas con el dibujo técnico y una metodología fundada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Las dinámicas realizadas en este último curso, en las cuales he podido tomar partido, han sido muy diversas. Cabe destacar la elaboración de un *storyboard* a propósito de la obra “Doña Rosita la soltera” de Federico García Lorca (con motivo del 80 aniversario de su muerte), diseñando, para ello, las escenas relatadas en la obra o la realización de estampaciones-monotipos con pintura acrílica, entre otras. La amplia oferta de actividades didácticas que ha propuesto el profesor, junto con la variedad de recursos que ha utilizado, ha hecho que los alumnos hayan mostrado interés mientras trabajaban en grupo en un ambiente ameno propiciado por el docente. Así fue como lo vivencié compartiendo aula con el curso de 4º de ESO desde febrero hasta abril.

En cuanto a la evaluación, el alumnado tiene que obtener como mínimo una calificación de 5 sobre 10. Independientemente del curso de la ESO,

para la calificación de cada evaluación, se tendrán en cuenta las siguientes herramientas: la actitud, el interés y el trabajo diario de láminas en la clase, la realización de las tareas en casa, el cuaderno de apuntes, las pruebas de evaluación, las exposiciones orales y el trabajo cooperativo. (Programación EPV ESO, 2016, p. 31)

Estas herramientas de evaluación se agrupan y se ponderan de la siguiente manera:

Herramientas de evaluación	Porcentaje en la calificación
Herramientas de evaluación del trabajo competencial	60%
Pruebas de evaluación escritas	20%
Evidencias de los estándares de aprendizaje	10%
Trabajo cooperativo	10%

(Programación EPV ESO, 2016)

Tabla 1. Evaluación. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en los porcentajes de calificación (ver Tabla 1), los exámenes (pruebas de evaluación escrita) no ocupan todo el peso de la asignatura. De hecho, se prioriza el trabajo en clase, es decir, el proceso, cosa que me sorprendió para bien.

## 2.1.2 Resumen de la planificación original

# IDENTIDAD VISUAL

### 1. Introducción

La Unidad Didáctica está diseñada para el curso de 4º de ESO y trabaja el concepto de Identidad Visual: el conjunto de signos e iconografía que conforma parte del imaginario de un contexto concreto a partir de sus hábitos y costumbres identitarios, conocidos más allá de su entorno próximo y más allá del colectivo al que simbolizan. Para ello, se invita al grupo de clase a participar del siguiente proceso creativo: ahora somos artistas urbanos y tenemos que diseñar entre todas y todos unas plantillas de estarcido para poder actuar en la calle. El hecho de trabajar el grafiti pretende, además, desmontar el mito de que éste es un acto vandálico, intervenir en el contexto urbano del centro a través de la expresión artística y poner en valor cómo ésta incide en el lugar cualificándolo y generando identidad.

Además, el hecho de elegir este curso de esta etapa educativa se motiva porque es precisamente en éste donde se fragua toda la riqueza social de un alumnado que se ha ido agregado durante los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por eso, trabajar con lo local y el lugar a través de su imaginario es una manera de crear una identidad porque “una de estas virtualidades de la imagen es su poder de reunión (*reilance*), [...]: banderas, siglas e íconos producen empatía y voluntad de compartir, generan un lazo” (Bourriaud, 2013, pp. 14-15). El curso de 4º de ESO es donde se consolida y es más rico el tejido social, por lo que es el contexto donde más se puede invitar a construir lazos e identidad de grupo. Además, en este curso, el alumnado preadolescente asiste a una construcción de una personalidad que empieza a definirse.

### 2. Contenidos

1. La imagen representativa y simbólica.
2. La función social de la imagen.
3. Lo iconográfico de los códigos visuales.
4. La señalética dentro de la Cultura Visual.
5. La Identidad Visual.
6. El color, y su naturaleza, como cualidad que define nuestro entorno visual.
7. Los sistemas de representación: collage, estampación, técnicas húmedas, etc.

### 3. Objetivos

- a) Desarrollar la identidad personal y grupal del discente analizando la Cultura Visual de un entorno social y urbano haciendo uso de la expresión artística.
- b) Crear vías o espacios para la expresión individual y colectiva.
- c) Fomentar la opinión crítica a través de grupos de trabajo y debates asamblearios.
- d) Saber leer las imágenes: trabajar la mirada.
- e) Construir una identidad grupal a través de la imaginería de un colectivo como un proceso que favorezca la integración.

### 4. Competencias

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencia comunicación lingüística (CCL)
- Competencia social y cívica (CSC)
- Competencia aprender a aprender (CAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)

### 5. Metodología

- Aportación de material gráfico (proyectado e impreso) como parte de las referencias visuales que avalan y dan cuerpo a los contenidos a trabajar.
- La pedagogía socrática como máxima.
- Libertad de expresión como principio en pro de la tolerancia y el respeto.
- Flexibilidad en cuanto a los tiempos.
- Respetar el orden lógico de cada una de las tareas definidas.
- Realización de actividades individuales y grupales.
- Trascender del contexto aula.
- Recurrir tanto a materiales instrumentales como didácticos.
- Evaluar desde una perspectiva con vocación integradora: autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales.
- Atender a la diversidad del contexto humano real, relativo al curso 4º de ESO del I.E.S. “Mediterráneo”.

## 6. Actividades

- Sesión #1

En la primera sesión, se realizará una introducción, a partir de una presentación, al concepto Identidad Visual con el posterior debate de cuáles son los símbolos, iconos o códigos visuales que construyen nuestra “hemeroteca visual”. A continuación, se presentará la técnica *stencil* y su puesta en acción a través del arte urbano, aportando referencias como, por ejemplo, las del artista Banksy. Posteriormente, cada uno de los discentes se descargará la aplicación “Fx Stencil” para poder, a partir de ella, identificar contornos y formas que ayudarán en el diseño de las plantillas de estarcido.

Finalmente, se explicará cómo se va a trabajar en grupo y se asignarán roles: portavoz, coordinador, facilitador o moderador. Y por último, y como actividad extraescolar, cada grupo seleccionará o tomará fotos de aquello que considera representativo del barrio de El Palo.

- Sesión #2

En esta sesión se dará paso a una muestra colectiva de las fotografías seleccionadas por cada grupo/discente donde se explicará el porqué de su elección de cada una y se abrirá el debate. Una vez concluido, se habrá definido el Portafolio Visual con todo el reparto de fotos y se definirá “la foto” con la que cada grupo trabajará para el diseño de plantillas.

Acto y seguido, se establecerá un primer contacto con el proceso de abstracción de la imagen hacia el diseño de las plantillas. Para ello, y por grupos, se elaborará un boceto, ayudándose de la aplicación anteriormente mencionada, donde se empezará a trabajar la mirada definiendo siluetas que se identifiquen con lo que se quiere representar. Para concluir, como actividad extraescolar, y ya de forma individual, cada discente realizará tres bocetos donde irá “limpiando” el dibujo hasta llegar a formas cada vez más sencillas e iconográficas, continuando el proceso de abstracción.

- Sesión #3

En la tercera sesión, se definirá el boceto definitivo, partiendo de los tres previos, para poder trasladarlo a las plantillas calcando sobre un acetato. Una vez rotuladas, cada discente las ejecutará, vaciando las siluetas cerradas mediante tijeras.

- Sesión #4

Se cambiará de contexto y se intervendrá en el entorno del centro. Fuera del aula, el alumnado vivenciará y participará de la técnica de estampación de las plantillas que se han diseñado. El soporte será libre, tanto uno físico como móvil: muros, tapias, camisetas, mochilas...

- Sesión #5

Tras haber actuado fuera del aula, la última sesión se dedicará a debatir y replantearse la trascendencia que tiene el hecho de intervenir en el espacio público por medio de la expresión artística. Para ello, se aportarán referencias que alimenten el debate, pudiéndose contar, si se diera la posibilidad, con colectivos que cuenten sus experiencias tras intervenir en contextos urbanos.

## 7. Recursos

- Físicos (del aula): proyector y ordenador (además de los básicos como mesas de trabajo, pizarra...).
- Didácticos (aportados por el docente): presentación con referencias, formatos para realizar bocetos, pegatinas de asignación de roles...
- Materiales (instrumentales): conexión a internet y/o datos, teléfono móvil y/o cámara digital, formatos DIN A3, planchas de acetato DIN A3, tijeras, cinta de carrocero, rotulador permanente, botes de pintura en *spry*...

## 8. Evaluación

Para determinar el conocimiento adquirido por parte del alumnado, junto con la persecución de objetivos y la adquisición de competencias, se harán uso de rúbricas de evaluación implicando a discentes (a nivel individual y a nivel de grupo de trabajo) y al docente. Éstas serán tres: autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación, y tendrán un peso definido en el cómputo de la nota final, siguiendo la siguiente fórmula:

$$\begin{array}{ccccccc} \text{Nota} & & \text{Autoevaluación} & & \text{Evaluación entre iguales} & & \text{Coevaluación} \\ \text{final} & = & & + & & + & \\ & & 20\% & & 20\% & & 60\% \end{array}$$

### 2.1.3 Breve descripción del desarrollo de la intervención

En la primera sesión, con la ayuda de una presentación de elaboración propia, realicé una introducción del concepto Identidad Visual. Para hacer entendible éste, aporté (como docente y como residente en la barriada El Palo) aquello que yo considero representativo del barrio mediante un *collage* como sistema de representación que me ha permitido recoger de forma gráfica mi imaginario. Fue a partir de éste cuando se dio paso a una revisión de aquellos ejemplos propios que se vinculan a la memoria colectiva y visual del contexto social y urbano de El Palo. A medida que los propios alumnos fueron enunciándolos, ellos mismos eran los que justificaban y exponían las razones o motivos por los que el icono o símbolo aportado (elegido de forma libre y sin ningún tipo de condicionamiento) trasciende y define a los habitantes del barrio.

Mi papel como profesor se limitó a coordinar el debate a través de las aportaciones individuales, y fue el propio devenir de éstas el que facilitó tratar conceptos como el valor representativo y simbólico de la imagen, y el carácter iconográfico de los códigos visuales o “hemeroteca visual” (todas las referencias visuales, simbólicas e iconográficas que habitan en nuestro inconsciente y nos permiten definir una escenario específico). En este sentido, la Sesión #1 se proponía plantear una alternativa a la comúnmente conocida “clase magistral” (en la que el profesor recita un tema y los alumnos escuchan y hacen acto de presencia sin participar), ya que fue a partir de las intervenciones y aportaciones del grupo como se construyó el conocimiento.

Posteriormente, realicé una introducción a la técnica que se iba a realizar en las sesiones posteriores: el estarcido, del inglés *stencil*. Ésta se define como un tipo de estampación, a partir de una plantilla o calco, con una silueta recortada para poder reproducir en serie la imagen representada de forma clara, simple y reconocible. Seguidamente, les comenté que íbamos a trabajar con imágenes que recogieran aquellas situaciones, símbolos, emblemas o iconos de El Palo para, a partir de ellas, diseñar y crear nuestras propias plantillas. Una vez presentada la técnica, puse sobre la mesa el concepto de arte urbano: toda expresión artística que se representa en la calle como forma de protesta o como simple representación artística de un aspecto de la cultura popular o tradicional de una zona concreta de los movimientos sociales de la misma.

Junto con la explicación de la técnica, aporté una serie de referencias del artista Banksy con el objeto de dignificar el grafiti y transmitir el mensaje de que pintar en la calle no tiene por qué ser un acto vandálico. A raíz de estas referencias se abrió un debate debido al carácter crítico y social que éstas representan. En este debate los alumnos aportaban qué mensaje les evocaba cada una de las referencias y, mientras se iba pasando de una a otra, iba explicado cómo estas pinturas se habían hecho con la técnica del *stencil*: superponiendo plantillas, utilizando plantillas por colores...

Seguidamente, expliqué cómo hacer plantillas para pintar con *spry*: materiales necesarios, realización de bocetos previos y definitivos, construcción de la plantilla... Para ello, les pedí a mis alumnos que se descargasen la aplicación para móvil “Fx Stencil”, ya que íbamos a trabajar con imágenes sobre las que identificar siluetas, contornos y formas que se identificaran con lo representado para poder diseñar y definir nuestras plantillas. Una vez descargada la aplicación, dejé un tiempo para que las alumnas y los alumnos empezaran a familiarizarse con ésta.

Dentro del marco de esta actividad, tengo que manifestar mi postura en relación al uso del móvil dentro del contexto aula. La falsa creencia de pensar que prohibiendo los móviles dentro de clase es la solución a todos los problemas derivados de éste se cae por su propio peso. El problema no radica en el uso o no uso del móvil, sino en educar al alumnado a usarlo de forma sana y en beneficio de su propio aprendizaje. Sería contradictorio prohibir su uso en el centro cuando forma parte del día a día del alumnado, y más en los tiempos que corren: la era de la sociedad digital.

Finalmente, propuse una distribución en 4 grupos de 4 alumnos cada uno (hay matriculados 17 alumnos en la asignatura de Educación Plástica y Visual de 4º de ESO, pero solamente asisten 16 porque una alumna ha abandonado el centro, aunque a día de la Sesión #1 aún no había formalizado su baja). Esta organización, por grupos, se planteó para que todos colaboraran en las actividades grupales donde en cada grupo los miembros asumían un rol, ya fuera portavoz, coordinador, facilitador o moderador. Esta asignación de roles se materializó entregando una pegatina identificadora de elaboración propia diseñada expresamente para esta Unidad Didáctica. El rol asignado no fue casual, estaba pensado y motivado según las observaciones que había reflejado en mi diario de campo durante los meses de febrero y marzo, para implicar tanto a los alumnos más disciplinados como a los alumnos más desmotivados.



Para concluir, y como actividad extraescolar, propuse que cada miembro de cada grupo seleccionara o tomara fotos de aquello que considerara representativo de El Palo y que cada grupo eligiera, de forma consensuada y a través de la aplicación “WhatsApp” (en el siguiente párrafo, ya en la Sesión #2, expongo el porqué de esta propuesta), una foto-opción A y una foto-opción B (en caso de que la opción A ya hubiera sido seleccionada por otro grupo) de las que cada miembro del grupo hubiera aportado.

En la segunda intervención, una vez recopiladas las fotos por parte de cada grupo, se dio paso a la puesta en común de las fotos seleccionadas por cada discente y las fotos de grupo. Para ello, éstas se visionaron gracias al proyector (recurso de clase) y a la aplicación “WhatsApp”. Esta última permite escanear un código QR facilitado por la página web “WhatsApp Web”, de manera que se pudieron visualizar las fotos que fueron aportadas al grupo de conversación de esta misma aplicación. De esta forma se pudieron agilizar los tiempos de una manera fácil y sencilla, ya que el centro no cuenta con una plataforma virtual (Moodle) donde poder volcar las fotos.

A medida que se iban proyectando las fotos por grupo, se iban concretando cuáles habían sido las miradas compartidas, es decir, qué instantáneas compartían características comunes, no sólo a nivel figurativo, sino también aquellas que participaban de un mismo discurso narrativo: mismas situaciones, realidades, contextos, costumbres... Este proceso se abrió a debate, donde fueron muchas las voces que se postulaban a favor o en contra sobre qué foto o fotos eran más o menos representativas de la barriada de El Palo.

Una vez realizada la puesta en común, definiéndose así el Portafolio Visual de El Palo del grupo de 4º de ESO, se estableció la foto de grupo por parte sus miembros. Salvo el caso del grupo 1, que mantuvo su foto-opción A, los demás grupos tuvieron que decidir, a tiempo real, la foto-opción A por varios motivos: la foto de grupo coincidía con la de otro grupo (caso grupo 4), la foto de grupo no había sido consensuada por todos sus miembros (caso grupo 1) y la foto-opción A había sido reasignada durante la clase (caso grupo 2).

Tras haberse elegido las cuatro fotos, una por cada grupo, (Virgen del Carmen-Grupo 1, Espeto-Grupo 2, Biznaga-Grupo 3 y Chiringuito de espeto-Grupo 4) de forma libre y democrática, se procedió a la elaboración de un boceto de grupo con la ayuda de

la aplicación “Fx Stencil”. Con esta actividad, se estableció un primer contacto en el proceso de abstracción de la imagen.

Al final de la segunda sesión, y como tarea extraescolar, pedí a mis alumnas y alumnos que me realizaran, ahora ya de forma individual, tres bocetos para la próxima sesión. Para ello, elaboré una serie de formatos, junto con una copia impresa de la foto de grupo elegida, que entregué al día siguiente. Éstos los diseñé siguiendo la temática del estarcido, de acuerdo a la imagen elegida por cada grupo y con las medidas de las plantillas (30x30 cm) que iban a realizar en la próxima sesión.

A lo largo de la Sesión #3, partiendo de los tres bocetos que cada alumna y alumno había realizado en casa, la clase comenzó con la realización del boceto definitivo. Para ello, se hizo hincapié en que todos los diseños tenían que ser simples (carácter icónico) y representativos (identificación con la realidad). Además, se insistió en que éstos debían de ser realizados con siluetas cerradas (técnica *stencil*) para poder luego ejecutar las plantillas.

A continuación, se dio paso al reparto de un acetato a cada uno de los discentes con la finalidad de calcar sobre él, gracias a un rotulador permanente, el boceto definitivo que cada uno había diseñado. De esta forma, se hizo partícipe al alumnado en el proceso de diseño y creación de las plantillas. Finalmente, llegó el momento de ejecutar las plantillas. Para ello, yo mismo realizaba un troquelado en el acetato para que los alumnos pudieran comenzar a recortar las siluetas con tijeras, ya que el *cutter* en ningún momento se pensó como recurso o material de trabajo debido al riesgo y peligro que presenta su utilización en el aula.

La penúltima sesión se dedicó al proceso de estampación y utilización de las plantillas elaboradas por los alumnos en las clases previas. Mi idea primera fue llevar la acción a la calle. Pero no en cualquier lugar, sino en los “no lugares” (Augé, 1993), es decir, aquellos espacios que no pueden definirse ni como espacio de identidad ni como relacional porque un no-lugar “es un espacio despojado de expresiones simbólicas de la identidad, las relaciones sociales y la historia” (Bauman, 2003, p. 111). Intervenir en ellos es precisamente porque la posibilidad del no-lugar no está nunca ausente de cualquier lugar que sea, es decir, se prestan a que la comunidad transforme su anonimato y los sienta como propios bajo el paraguas de la identidad común (Augé, 1993).

Para ello, intenté solicitar una reunión con el jefe del distrito de El Palo para poder ver dónde podíamos intervenir, pero era tal la cantidad de permisos que me tenía que facilitar el Ayuntamiento de Málaga y el tiempo de gestión que di por descartada esta opción (a pesar de que todos mis alumnos me habían entregado una autorización firmada por sus padres para poder salir del centro en horario escolar).

Sin embargo, me propuse, como opción B, actuar dentro del centro: pistas, muros, tapias... Para ello, tuve una reunión con el jefe de estudios, en la cual presenté el proyecto que se estaba desarrollando en clase junto con unas propuestas de plantillas, a partir de las fotos elegidas por el grupo, elaboradas por mí (añadiendo una quinta con el escudo del instituto). Éstas prestaban un mensaje que daba unidad a todas las plantillas, “Zoy der Palo”, con el objeto de generar una relación de pertenencia al lugar siguiendo la metáfora “identidad-isla” (Augé, 1993):

de una isla se pueden delinear o dibujar sin vacilación los contornos y las fronteras; de isla en isla, en el interior de un archipiélago, los circuitos de la navegación y del intercambio componen itinerarios fijos y reconocidos que delinear una clara frontera entre la zona de identidad relativa (de identidad reconocida y de relaciones instituidas) y el mundo exterior, el mundo de la extranjería absoluta. (p. 56)

Muchas veces, identificarse con un lugar y sentir pertenencia a él no implica habitarlo. En el grupo de 4º de ESO, no todo el alumnado vive en la barriada de El Palo, pero, y siguiendo con la metáfora anterior, cada discente o grupo sí está ligado a El Palo: estudian en el I.E.S. “Mediterráneo”. Éste es el punto de encuentro común para el grupo, lo que les da unidad, una isla más del conjunto de islas en las que cada una y cada uno se mueve, está ligado y reconoce como propia.

Tras mi encuentro con el jefe de estudios, él no vio, en un principio, ningún inconveniente salvo que el mensaje local del barrio “Zoy der Palo” presentaba “faltas de ortografía”. Expuse que este mensaje era propio e identitario de los paleños (hasta existe una emisora de radio local con dicho nombre) pero por cuestiones de imagen de cara a la proyección del instituto tuve que “subsano” las faltas con el siguiente mensaje: Soy del Palo. A pesar de que el jefe de estudios, tras haber reelaborado los modelos-plantillas y comentado que el color de los grafitis iba a ser el azul-verde-mar (haciendo un guiño al color que se identifica con el I.E.S. “Mediterráneo”, entre otros motivos), me dio su aprobación para estampar los diseños en un muro de contención localizado en

un patio (trasera) junto al acceso exterior de la biblioteca, necesitaba el consentimiento del director del centro. Aquí fue cuando se vio frustrado mi intento de llevar el mensaje a un soporte no móvil como el muro de contención propuesto. Desde un principio le pareció muy acertada la idea, pero me regaló discursos contradictorios como:

*“En verdad, esto es más que un grafiti.”*

*“Es que si se pinta el muro, es para siempre...”*

Tengo que decir que la primera afirmación, lejos de considerarla un cumplido, sólo evidenciaba la creencia popular (alimentada por su parte) de que el grafiti es un acto vandálico (mito que he querido desmontar, entre otras cosas, llevando a cabo la presente Unidad Didáctica). La segunda intervención, por otro lado, manifestaba un miedo a que el hecho de dejar huella en el muro pudiera invitar a los demás alumnos y alumnas del centro a “pintorrear” las instalaciones del mismo.

A pesar de todo, el director me ofreció como alternativa hacer los grafitis sobre un mural de papel continuo. Sobre esta “solución”, tengo que decir que el grafiti no está pensado para pintar en un mural, ya que trabaja con la idea de permanecer en un lugar para cualificarlo y dotarlo de carácter. Ante esta situación, sí actué de acuerdo a lo que me permitía el centro pero di un paso más para trabajar la idea de dejar huella. Puesto que pintar en el muro (soporte no móvil) estaba descartada, planteé la idea de estampar las plantillas sobre camisetas (soporte personal y móvil) para poder extender su mensaje dentro y fuera del aula. Para tal fin, pedí a los alumnos que para la Sesión #4 se trajeran camisetas básicas, sin dar más pistas sobre el porqué de utilizarlas en clase.

Según el devenir de los acontecimientos, planteé finalmente llevar a cabo la Sesión #4 en el patio junto al muro que propuso el jefe de estudios al tratarse de un patio-trasera que se puede calificar como “no lugar” (Augé, 1993). En dicho muro se colocó un mural de papel continuo, tal y como apuntó el director, donde poder estampar con las plantillas los diseños realizados en clase. Además, di la opción de que quien quisiera pudiera pintar sus camisetas con sus propios modelos, los modelos de los compañeros o con los que había diseñado personalmente.

Tras haber vivenciando mis alumnos la técnica del *stencil* en la sesión anterior, la última clase tuvo la ocasión de contar con el colectivo [Stroke Art](#) representado por Jonatan Sánchez Ávila y Miguel Javier Saura Drabo, compañeros del Máster. Les pedí

su colaboración en mi quinta intervención para que contaran su experiencia en su práctica como colectivo haciendo arte urbano interviniendo en espacios públicos, cambiando la imagen de centros educativos en fachadas, aulas...

Para ello, pedí permiso para utilizar el aula de música. En ella hay un escenario con espacio suficiente para proyectar las fotografías y vídeos que documentan sus proyectos y los referentes que toman como inspiración en sus trabajos.

Antes de que comenzaran su exposición, repartí dos rúbricas de evaluación. La primera, consistía en una autoevaluación valorándose la actitud personal, implicación y trabajo realizado de forma individual. La segunda, daba respuesta a la evaluación del trabajo en las actividades de grupo (evaluación ente iguales). Además, esta última presentaba un recortable donde valoraban mi labor como docente y mis intervenciones. Además, repartí varios paquetes con palomitas recién hechas en el microondas ubicado en la conserjería del centro.

Una vez que los alumnos cumplieron las rúbricas, se iniciaron la proyección de la presentación y los debates. En cualquier momento los discentes tenían total libertad para preguntar cualquier duda, impresión o comentario. De hecho, así fue como ocurrió: los alumnos mostraron mucho interés ante lo que se proyectaba. Los debates surgieron con fluidez y los alumnos veían como, a través de la práctica de Stroke Art, las intervenciones artísticas en la calle, el barrio o un centro escolar tenían su importancia y trascendencia. El mensaje “el grafiti no tiene por qué ser un acto vandálico” caló bastante hondo y los alumnos vieron como la aplicación del arte en contextos urbanos era muy pertinente y tenía su sentido e impacto en el espacio público.

## **2.2 REVISIÓN CRÍTICA DE LA PLANIFICACIÓN Y DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN<sup>1</sup>**

Tras haber escrito un relato breve de cómo fue el transcurso de las intervenciones, me he dado cuenta de aspectos susceptibles de mejora. No sólo de aquellas intenciones y propuestas que se vieron frustradas, como he comentado anteriormente, sino de aquellos aspectos que tras haberlos llevado a la práctica necesitan

---

<sup>1</sup>Elaborado a partir de Chamizo, F. J. (2017).

ser replanteados porque no se desarrollaron como era de esperar. Además, soy consciente de que tras la lectura de obras de autores como Marc Augé (1993), Nicolas Baudriard (2013) y Guy Debord (2010), reflejada en el marco teórico del primer apartado del presente trabajo, la Unidad Didáctica que acabo de exponer requiere de una revisión que ponga en valor el contexto y el entorno, además de la identidad.

En primer lugar, y atendiendo a la respuesta del alumnado (por y para los que se explica la propuesta de intervención), su actitud fue proactiva formando parte de las actividades que había programado. Además, el alumnado, con una amplia mayoría, realizó las entregas a propósito de éstas. Por otra parte, aquellos discentes que mostraban interés por las actividades pudieron realizar en casa las entregas que no pudieron finalizar en clase, bien porque no asistieron o bien porque les faltó tiempo. En este sentido era flexible con los plazos y le restaba tensión al factor tiempo. Este hecho me hace pensar en la temporalización. Por un lado, me di cuenta de que los tiempos que yo programé en ciertas actividades se quedaron cortos (quizás, pensé más en el tiempo que yo creía tardar en vez de en el de los alumnos como, por ejemplo, el proceso de abstracción de una imagen hasta convertirla en un icono). Por otro lado, no tuve en cuenta que los tiempos se podían alargar en actividades como, por ejemplo, la puesta en común y el debate a la hora de la elección de la foto con la que iba a trabajar cada grupo.

Como apunte general, la acogida de la Unidad Didáctica fue mayoritaria por parte de la clase. Antes de comenzar las intervenciones les había comentado a los alumnos qué tipo de clases iba a desarrollar con ellos. En el momento que les dije que íbamos a hacer grafitis los alumnos reaccionaron diciendo:

*“¿En serio vamos a pintar con botes de spray?”*

*“¿De verdad que vamos a salir a la calle a hacer grafiti?”*

El alumnado, en un primer momento, no se lo terminaba de creer... Es más, les costaba entender que este tipo de prácticas pudieran formar parte de los contenidos curriculares que se trabajan en 4º de ESO para la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, concretamente dentro del Boque 1 *Expresión plástica* reflejado en la Orden del 14 de julio de 2016 (BOJA, nº 144, publicado el 28 de julio de 2016).

Por desgracia no se pudo salir a la calle, pero esta situación no fue tan dramática ni decepcionante por su parte. Sin embargo, esto sí debe formar parte de la propuesta de mejora, y no por ser una cuestión personal, sino porque no tiene sentido no llevar la acción al espacio público. De todos modos, en las observaciones que los discentes apuntaron para valorar mis intervenciones, respecto al intento fallido de salir a la calle, un discente apuntó:

*“Habría estado muy guay salir a la calle, pero ha molado.”*

En cuanto a la calificación del alumnado, y cuantificando el proceso de cada discente a lo largo de las cinco intervenciones, todos superan la evaluación. El 40% de la nota se la pusieron ellos mismos a través de las rúbricas “autoevaluación” y “evaluación entre iguales” siendo sinceros y sin faltar a la verdad. Esto último es constatable al ver que los datos arrojados, por mi parte, coevaluación en el otro 60%, apenas presentan diferencias significativas (siendo los mismos *items*). Sin embargo, la diferencia de un modelo de rúbrica, escala Likert para los discentes y analítica para mí, podría haber obviado algunas sorpresas. Se me dio el caso de que una alumna no estuvo conforme con la nota tras devolverle la rúbrica analítica cumplimentada. Entendía la nota pero no la compartía, y esto me hizo pensar mucho. Por un lado, en todo momento quise motivar la nota que ponía porque, como dije en el marco teórico al principio del presente trabajo, evaluar no es poner números. Justificadas sí que estaban las notas pero *a posteriori*. Nunca fui a traición, desde el principio dejé clara mi postura de poner en valor el proceso, el trabajo diario, y, de hecho, me reiteraba intervención tras intervención. Tras mi experiencia, y poniéndome en el papel del discente, creo que habría sido una muy buena idea haberles hecho entrega desde el principio de la rúbrica analítica para que supieran cómo se evalúa el proceso de aprendizaje. Esto, sin duda, formará parte de la nueva propuesta de intervención.

Cabe destacar que fue necesario realizar varias modificaciones en cuanto al diseño de la presente Unidad Didáctica. En un principio, se planteó utilizar la plataforma virtual del centro (Moodle) para poder volcar en ella las fotos seleccionadas por el alumnado para, así, elaborar el Portafolio Visual del grupo bajo la temática local de la barriada de El Palo. Sin embargo, el I.E.S. “Mediterráneo” no cuenta con tal plataforma y tuve que recurrir a la aplicación “WhatsApp web”. Esta alternativa creo que se puede cuestionar, y mucho, porque el hecho de mostrar las imágenes que

aparecen en un grupo privado de chat de la aplicación “WhatsApp” fue algo que no me planteé, pero sí me percaté durante el transcurso de la Sesión #2. Por lo tanto, plantear una plataforma donde volcar las fotos velando por la privacidad del alumnado será una propuesta de mejora de la Unidad Didáctica. Ya no sólo por eso, sino por el hecho de facilitar un espacio donde poder volcar las fotos y comentarlas es algo que puede aportar y mucho porque, como muy bien indica Nicolas Bourriaud (2013), “la emergencia de nuevas técnicas, como Internet y el multimedia, indica un deseo colectivo de crear nuevos espacios de sociabilidad y de instaurar nuevos tipos de transacción frente al objeto cultural” (p. 28).

Además, la Unidad Didáctica fue concebida para salir del contexto aula y poder realizar los grafitis en la calle. Esta opción tampoco fue viable por la cantidad de trámites y largos tiempos de gestión por parte del distrito de El Palo y el Ayuntamiento de Málaga. Debido a esto, se planteó al centro poder intervenir dentro de las instalaciones del instituto, pero el carácter inmovilista por parte de la dirección del centro frustró, una vez más, mi intención de vivenciar y experimentar la técnica del estarcido... Salvando los imprevistos, finalmente opté por trabajar sobre un mural (aunque esta opción no tiene razón de ser a la hora de trabajar el grafiti) y por estampar camisetas para poder llevar el mensaje dentro y fuera del aula sobre un soporte personal. Sin embargo, poder haber intervenido en la barriada de El Palo habría sido posible si hubiese mediado antes con los organismos locales y hubiera medido los tiempos o trámites pertinentes. En este sentido, sí es totalmente viable intervenir en la calle y, por eso, esto formará parte fundamental de la propuesta de mejora de las intervenciones.

Por otro lado, el hecho de pedir al grupo de clase para la Sesión #2 que tomaran fotos de aquello con lo que se identificaba El Palo descartó otras formas de hacer vinculadas al contexto y al entorno. Haber hecho partícipe al grupo de clase en una deriva por el barrio inmortalizando aquello que se identifica con El Palo habría sido muy oportuno. Además, habría permitido detectar aquellos lugares degradados susceptibles de ser cualificados. Por lo tanto, organizar una ruta por el barrio será muy pertinente a la hora de reelaborar la programación de las intervenciones.

Para valorar mi práctica docente, les pedí a los alumnos que reflejaran algunas observaciones con dudas, impresiones y sugerencias sobre las clases. Algunas son:

*“Me ha gustado bastante las presentaciones de las clases (PowerPoint, pegatinas...)”*



*“Sugerencia: Ser menos tímido al principio de la clase, hay que empezarla con confianza.”*

*“Me han gustado los grafitis y las plantillas eran originales.”*

*“Ha estado muy bien y era divertido a la hora del trabajo.”*

*“Me ha gustado mucho, es una actividad diferente y muy creativa.”*

*“¡Gracias por todo!”*

Todas estas observaciones las tomo como una propuesta de cambio a mejor puesto que son muy constructivas. Respecto a la sugerencia de tener mayor confianza, creo que se refiere a mi actitud en la Sesión #2, en la que tuve que dirigirme al alumnado con algunas dificultades. El alumnado estaba un poco cansado, en parte porque era última hora, y resultó complicado coordinar el debate sobre qué foto era la elegida por cada grupo. Hubo grupos que se quejaban de que otro grupo se había copiado de su foto. También había crisis internas dentro de los grupos de cuatro porque, aunque el grupo era reducido, no se ponían de acuerdo sobre qué foto era la opción A. Ante esta situación, encontré dificultades para mantener el silencio. Probé con frases como “silencio, por favor” pero, a pesar de que lo mantenían durante un par de minutos, el ruido de fondo volvía a reinar. Creo que no estaban acostumbrados a participar en debates de grupos y, además, yo tampoco es que tenga demasiada experiencia moderando en ellos... En ningún momento quise mostrar una actitud autoritaria y tampoco quería recurrir a la política del miedo para conseguir el “respeto”. Quizás, debería haber acudido al juego de la pelota que utilicé en la Sesión #1. Éste consistía en que mientras explicaba el alumnado se iba pasando una pelota y cuando pedía la palabra el que tuviera la pelota intervenía.

Al margen de estas circunstancias, el devenir de la Unidad Didáctica fue el esperado y proyectado. Los alumnos se adaptaron a la planificación y el orden lógico de las actividades fue respetado, por lo que la aplicación de ésta fue satisfactoria. Tras haber experimentado y vivenciado mi papel como futuro docente a lo largo de cinco intervenciones, tengo que decir que la impresión ha sido muy buena. Los alumnos respondieron muy bien y las actividades fueron realizadas con unos resultados muy satisfactorios.

## 2.3 NUEVA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 2.3.1 Introducción

## la deriva situacionista

La Unidad Didáctica está propuesta para el curso de 4º de ESO. Ésta va a abordar, como en el caso de la propuesta llevada a cabo durante mi período de prácticas, la función social de la imagen y los códigos visuales de un entorno concreto. Sin embargo, y a raíz de mi hilo conductor expuesto en el marco teórico: *La Educación Artística en la era de la sociedad digital: Identidad, Contexto y Entorno en la Cultura Visual*, mantendré la temática Identidad Visual llevada a cabo durante mis intervenciones, pero reelaboraré aquellos aspectos que no hayan abordado, ya sea por defecto o por falta de medios, el contexto y el entorno en las actividades desarrolladas.

Este enfoque desde lo urbano y lo social está en sintonía con el situacionismo<sup>1</sup>, abanderado por Guy Debord y secundado por Marc Augé y Nicolas Bourriaud. Éste se vincula con los conceptos de “deriva urbana”, es decir, la forma de comportamiento experimental (andar, caminar y deambular) ligado al contexto social y urbano (Careri, 2007), y a la “situación construida” como instante o acontecimiento construido a partir de la elaboración colectiva de un entorno definido (Perniola, 2007). Esta puesta en valor del lugar no es algo anecdótico que “adorna” mi nueva propuesta de intervención, es más, de hecho la fundamenta, le da sentido y es coherente con mi hilo conductor.

Tomando distancia respecto a la Unidad Didáctica puesta en práctica, considero que se quedaba “coja”: el trinomio *identidad, contexto y entorno* no se daba, sí es verdad que la identidad se trabajó, pero tanto el contexto como el entorno eran abordados muy “por encima”. Ahora lo pienso y me pregunto, ¿cómo pude plantear una acción artística en la calle por medio del arte urbano cuando ni siquiera se llegó a salir a la calle? Esto no se sostiene y para nada es un capricho personal salir a la calle. No es cuestión de trascender el contexto del aula sí o sí, sino de poder trabajar con el entorno

---

<sup>1</sup> El “situacionismo” es una corriente o momento cuyo planteamiento central es la creación de situaciones, momentos contruidos de forma colectiva y bajo el abrigo de un ambiente o contexto unitario. Esta ruptura con el arte “establecido” surgió en la década de los años 50 y se organizó en lo que se conoce como la Internacional Situacionista (1957-1972), encabezada por Guy Debord (Perniola, 2007).

de verdad, no sólo documentándolo con fotos sino trabajando *in situ*, en la calle por medio del grafiti. Por eso, *la deriva situacionista* será el nuevo título de la nueva propuesta de intervención creando identidad (a través del imaginario o de los códigos visuales vinculados al lugar), participando del contexto local (deriva por la barriada de El Palo trabajando la mirada sobre aquellas realidades, costumbres y hábitos propios del lugar) e interviniendo en el entorno (identificando y actuando en aquellos “no lugares” haciendo uso del grafiti), todos ellos a través de la expresión artística.

### 2.3.2 Contenidos

Se trabajarán los contenidos relativos al curso de 4º de ESO para la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual, recogidos dentro del Boque 1 *Expresión plástica* en la Orden del 14 de julio de 2016 (BOJA, nº 144, publicado el 28 de julio de 2016), por el que se establece el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Éstos son:

- “La imagen representativa y simbólica: función sociocultural de la imagen en la historia.
- Signos convencionales del código visual presentes en su entorno: imágenes corporativas y distintos tipos de señales e iconos” (p. 280).

Éstos son los contenidos que aparecen en el marco legal y sirven de base para la definición de una serie de **contenidos de elaboración propia** que se desprenden del tema que aborda la presente Unidad Didáctica: la deriva situacionista. Éstos se trabajarán a lo largo de ocho sesiones, siendo:

1. **La imagen simbólica y representativa.** A partir de la imaginaria de un contexto propio y su identidad, se definirán aquellos símbolos, iconos e instantáneas características de un entorno social y urbano.
2. **La imagen y su función social.** Puesta en valor de lo local, junto con sus costumbres y hábitos, por medio del lenguaje visual y social.
3. **El carácter icónico de los códigos visuales.** Identificar, trabajando la mirada, aquellas imágenes que sentimos como propias y únicas.
4. **La Cultura Visual y su señalética.** Toma de instantáneas de aquello con lo que nos vinculamos y nos pertenece como grupo de clase para la elaboración de un Portafolio Visual.

5. **La Identidad Visual.** Selección de aquellas fotos que representan costumbres, situaciones y realidades que pertenecen a nuestra Cultura Visual trabajando la expresión artística por medio de un diagnóstico y una reflexión crítica.
6. **El color y su lenguaje plástico.** Poner en valor el color y su naturaleza como parte de la definición de la identidad de un grupo y todo aquello que representa como identitario de nuestro contexto visual.
7. **Los sistemas de representación: stencil, spray, estampación, técnicas húmedas, etc.** Tomar un papel proactivo en un proceso propio, personal y creativo a través de la construcción de una familia o serie iconográfica.

### 2.3.3 Objetivos / metas

Los **objetivos generales** son acordes a lo recogido en el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre (BOE, nº 3, publicado el 3 de enero de 2015), por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (p. 9)

En cuanto a los **objetivos específicos**, éstos aparecen en el Decreto 111/2016 del 14 de junio (BOJA, nº 122, publicado el 28 de junio de 2016), por el que se constituye la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo:

1. Contemplar, interpretar, reflexionar y analizar las imágenes que nos rodean interpretándolas de forma crítica, siendo sensibles a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.

3. Emplear el lenguaje plástico, visual y audiovisual para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación y la convivencia.
4. Expresarse con creatividad y descubrir el carácter instrumental del lenguaje plástico, visual y audiovisual como medio de expresión, sus relaciones con otros lenguajes y materias, desarrollando la capacidad de pensamiento divergente y la cultura emprendedora.
9. Planificar y reflexionar de forma individual y cooperativa el proceso de realización de objetos y obras gráfico-plásticas partiendo de unos objetivos prefijados, revisando y valorando durante cada fase el estado de su consecución.
10. Cooperar con otras personas en actividades de creación colectiva de manera flexible y responsable, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia. (pp. 276-277)

Éstos se reformulan y se complementan quedando recogidos en una serie de **objetivos de elaboración propia** de la siguiente manera:

- a) Analizar la Cultura Visual de un contexto concreto por medio de la expresión artística para el desarrollo de la identidad individual y colectiva.
- b) Construir escenarios y vías para la expresión personal y de grupo.
- c) Impulsar la reflexión crítica en el alumnado por medio de debates grupales y el trabajo en equipo.
- d) Trabajar la mirada: leer las imágenes y no consumirlas.
- e) Modelar una identidad de grupo a partir del imaginario de un colectivo concreto como medio para fomentar la integración.

### **2.3.4 Competencias**

Durante las ocho sesiones donde se trabajará la deriva situacionista, se podrán adquirir una serie de competencias, por parte de los discentes, citadas en la Orden del 14 de julio de 2016 (BOJA) por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Concretamente en el marco de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual, éstas son:

- “la competencia conciencia y expresiones culturales (**CEC**) poniendo en valor y llevando a cabo la preparación y formación del alumnado en el campo de la imagen como lenguaje plástico, tanto artístico como técnico” (pp. 275-276).

Trabajar esta competencia hace posible la puesta en valor de las diversas expresiones artísticas, tanto de carácter plástico como audiovisual, para poder crear conciencia crítica como una actitud reflexiva. Esta Unidad Didáctica hace hincapié en el hecho de trabajar con el carácter local e identitario de una cultura concreta: El Palo.

- “la competencia comunicación lingüística (**CCL**) se materializa en el conocimiento de un lenguaje específico de la materia, al verbalizar conceptos, explicar ideas, sentimientos, redactar escritos, exponer argumentos, etc.” (p. 276).

La comunicación lingüística aborda tanto el texto literal como el visual. Este texto visual se vincula a concepto de Cultura Visual: el imaginario. Este carácter funcional y dual del texto forma parte de la Unidad Didáctica que se desarrolla, puesto que, al familiarizarse con los símbolos e iconos de un contexto físico y social, se dará espacio al significado (icono-símbolo) y al significante (comunicación lingüística) por igual.

- “la competencia digital (**CD**) [...] se orientará en la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación y en concreto de los recursos audiovisuales y digitales [...] en el uso específico de la imagen” (p. 276).

Trabajar con aplicaciones móviles como recursos didácticos que apoyan las actividades a desarrollar como herramientas de trabajo válidas es una forma de abordar esta competencia, y más si cabe en la era de la sociedad digital donde el teléfono móvil se nos presenta como una extensión de nuestra mano.

- “la competencia social y cívica (**CSC**) [...] genera actitudes y hábitos de convivencia, orden y limpieza en el trabajo desarrollado. La realización de actividades grupales supone favorecer el acercamiento, valoración, debate, respeto y diálogo entre diferentes identidades y culturas” (p. 276).

La Educación Artística es el campo de trabajo idóneo donde poder poner en valor las aportaciones de un grupo, sus puntos de vista y sus opiniones, fomentando el

pensamiento divergente y atendiendo a la idiosincrasia individual, al mismo tiempo que se construye un conocimiento a nivel de grupo. Con el tema “la deriva situacionista” se pretende consensuar el imaginario colectivo del grupo de clase de 4º de ESO con la búsqueda de aquellos iconos o símbolos que les representa como grupo.

- “la competencia aprender a aprender (**CAA**) [...], ya que la Educación Plástica, Visual y Audiovisual ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la forma en que los individuos piensan y perciben el mundo” (p. 276).

Trabajar la escucha atenta de cada una de las opiniones personales y las reflexiones individuales tendrá su espacio por medio de debates en la presente Unidad Didáctica. Con este tipo de dinámicas se da respuesta al hecho de poder aprender unos de otros y poder construir conocimiento por parte de todos los miembros de un grupo.

- “la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (**SIEP**) [...] promoverá que el alumnado sea protagonista y motor de su propio proceso de aprendizaje, posibilitando la reflexión sobre este proceso y su resultado” (p. 276).

Durante las ocho sesiones se dará espacio para que cada discente pueda compartir lo que considera identitario de El Palo. Esta puesta en común garantizará que cada componente del grupo pueda contrastar las opiniones de los demás con las propias y complementar las reflexiones individuales a partir de otros puntos de vista. De esta manera, cada discente podrá participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje mediante el choque cognitivo que cada uno pueda experimentar.

### **2.3.5 Metodología / Procesos**

- **Metodología didáctica**

Se facilitará una serie de **referencias visuales** a partir de una selección de recursos gráficos a través de materiales impresos o presentaciones proyectadas para fundamentar los contenidos abordados a lo largo de ocho intervenciones, ya que “el profesorado puede facilitar al alumnado recursos y materiales y ayudarle en la búsqueda de la información y documentación necesaria para el desarrollo del trabajo” (Orden del 14 de julio, BOJA, 2016, p. 277). El hecho de aportar referencias es determinante en

tiempos de la era de la sociedad digital, donde la “sobreinformación” que navega por internet es tal que a los discentes les faltan medios para poder cribar la información.

Durante las ocho sesiones la **pedagogía socrática** será un pilar fundamental. Los debates grupales a través de asambleas será la dinámica que reinará en las clases, de manera que cada miembro del grupo pueda poner en práctica la escucha atenta a partir de las aportaciones del resto dando espacio a la libertad de expresión, siempre y cuando se garantice la tolerancia y el respeto. Con esta metodología se fomenta “la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado, así como los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento” (Decreto 111, BOJA, 2016, p. 32).

Ningún discente verá coartada su **libertad de expresión**. Para garantizar este fin, el rol del docente se limitará moderar los debates y se mantendrá al margen de cualquier afinidad ante cualquier aportación individual (siempre velando por la tolerancia y el respeto) para que los diferentes puntos de vista, las reflexiones personales y los pensamientos propios fluyan. De este modo, y suprimiendo todo tipo de adoctrinamiento pasivo, “los métodos deben partir del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado” (Decreto 111, BOJA, 2016, p. 32).

- **Metodología proyectual**

La temporalización de las diferentes actividades propuestas atenderá a la **flexibilidad en cuanto a los tiempos** dando respuesta a los posibles temas de interés, por parte del grupo, “más afines a sus vivencias, inquietudes y habilidades” (Orden del 14 de julio, BOJA, 2016, p. 277). En este sentido se le quitará importancia al factor tiempo y se podrá garantizar un correcta dinamización de las actividades y tareas propuestas, al mismo tiempo que se dará espacio a que los discentes sientan que forman parte proactiva de su propio proceso de aprendizaje.

El transcurso de las diferentes actividades propuestas velará por el **orden lógico** de las mismas puesto que “el proceso proyectual, desde la fase de exploración hasta la realización del producto final, requiere de organización, método y esfuerzo, destrezas que contribuyen a alcanzar los objetivos y el desarrollo de las competencias asociados” (Orden del 14 de julio, BOJA, 2016, p. 277).



Las tareas se desarrollarán de manera que haya **actividades individuales y grupales** para garantizar “el aprendizaje activo por parte del alumnado, tanto a través de la estimulación hacia la creación de imágenes propias como de la motivación hacia el análisis y la interpretación de diversos lenguajes artísticos” (Orden del 14 de julio, BOJA, 2016, p. 277). Asimismo, estas actividades trascenderán el **contexto aula** puesto que “el carácter práctico de esta materia permite que su impartición trascienda el espacio del aula y el propio centro” (Orden del 14 de julio, BOJA, 2016, p. 277).

Se facilitarán **materiales instrumentales y didácticos**, sirviéndose de “los medios técnicos y procedimentales propios de la expresión artística, visual y audiovisual, [...], incluyendo, además de los tradicionales, recursos actuales como los asociados a las culturas urbanas” (Orden del 14 de julio, BOJA, 2016, p. 277).

En cuanto a la evaluación, se hará uso de las siguientes rúbricas de evaluación: **autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales**. El hecho de hacer uso de estas herramientas permite hacer justicia a la **vocación integradora**: garantizar el papel activo de cada uno de los docentes en su propio proceso de aprendizaje. Cada uno de los *ítems* que formen parte de cada una de las rúbricas velará por el cumplimiento de las competencias a perseguir y los objetivos marcados (Decreto 111, BOJA, 2016, art. 14).

En todo momento se partirá del **contexto humano** del grupo de 4º de ESO perteneciente al I.E.S. “Mediterráneo”, relativo al curso 2016-2017. Al partir de este contexto, se garantizará la **atención a la diversidad** ya que este grupo determinará cómo velar por una “flexibilidad organizativa y atención inclusiva, con el objeto de favorecer las expectativas positivas del alumnado” (Decreto 111, BOJA, 2016, p. 40).

### **2.2.6 Desarrollo de las actividades**

En el apartado de descripción de las intervenciones, comenté que en un principio mi voluntad por haber hecho uso de la plataforma Moodle, pero el I.E.S. “Mediterráneo” no dispone ni de esta interfaz ni otra alternativa. Debido a esto, acabé recurriendo a la aplicación “WhatsApp”, concretamente a su derivado “WhatsApp web”, como recurso para compartir fotografías... Sin embargo, y como manifesté antes, esta aplicación no permite preservar la privacidad al exponer las conversaciones y demás material personal. Además, se echó en falta extender los debates fuera del aula,

compartir recursos didácticos y cumplir la labor de tutoría resolviendo dudas y dando explicaciones sobre actividades a desarrollar.

Por eso, y antes de empezar con la Sesión #1, habilitaré un tablón virtual (ver Figura 11) a partir de [Trello en la educación](#). La selección de esta plataforma no es casual: durante el Máster se nos la ha presentado como una buena herramienta para elaborar portafolios y la verdad que la versatilidad, la facilidad de uso y lo intuitivo que es la interfaz ha condicionado su elección para la nueva propuesta de intervención.

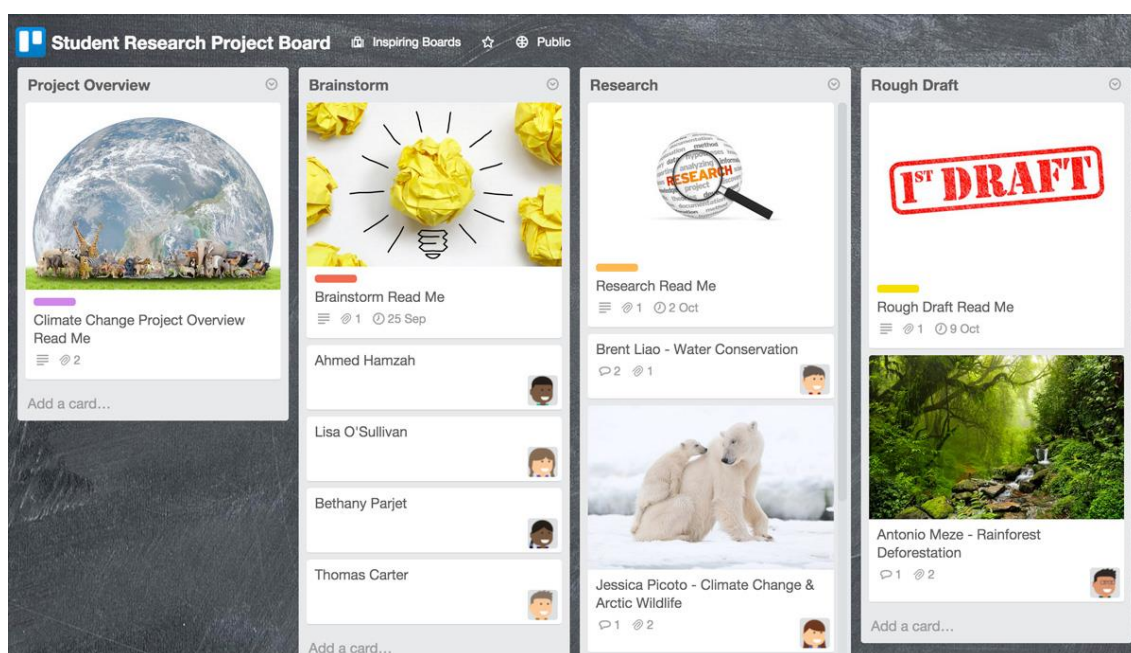


Figura 11. Tablón virtual. Fuente: Stella, F. (2017).

“Trello” es una herramienta que permite trabajar de forma colaborativa, y su extrapolación al contexto de la educación permite extender el espacio aula más allá de sus cuatro paredes. Esta aula virtual es accesible tanto al alumnado como a las familias, permitiendo que ésta sólo sea visible por los mismos. Además, es compatible con otras aplicaciones como “Google Drive” o “Dropbox”, entre otras. No es necesario estar en frente del ordenador para poder acceder al mismo, desde cualquier dispositivo se puede entrar. Anteriormente comenté que en mis intervenciones sí estaba permitido el uso del móvil, por lo que se podrá interactuar a tiempo real dentro del aula gracias a la conexión a internet facilitada por el centro.

La organización de las actividades o tareas se realiza a modo de entradas que se van añadiendo al tablón. Dentro de éstas volcaré las presentaciones y demás recursos didácticos elaborados para las intervenciones. Éstas también permitirán incorporar las

fotos tomadas por el alumnado construyéndose así el Portafolio Visual del grupo de clase a propósito de la barriada de El Palo, y se podrán comentar. En definitiva, será un espacio de apoyo para las intervenciones de forma activa.

- **Período o Fase de Aproximación** (Sesión #1) [1 hora]:

En la primera sesión, se comenzará con una introducción al concepto de Identidad Visual (Actividad nº1). A partir de ésta, se dará paso a un debate sobre cuáles son los símbolos e iconos de nuestra “hemeroteca visual” que identifican y representan a la cultura visual de El Palo (Actividad nº2).

Posteriormente, se presentará la técnica *stencil* (Actividad nº3) y como ésta se pone en práctica en el arte urbano poniendo de ejemplo algunas de las obras del artista Banksy. La elección de sus obras no sólo sirve de apoyo para explicar la aplicabilidad de la técnica del estarcido, sino que, por sus “micronarrativas” (Acaso, 2006), permiten abrir un nuevo debate sobre la crítica social que de éstas se desprende (Actividad nº4). Además, se dará un tiempo para descargarse la aplicación “Fx Stencil” para empezar a familiarizarse con ella (Actividad nº5), porque su función permitirá ayudar a identificar formas y contornos para el diseño de las plantillas de estarcido que se ejecutarán en las próximas sesiones. Finalmente, se explicará cómo se va a trabajar en grupo y se asignarán (con pegatinas) roles: portavoz, coordinador, facilitador o moderador (Actividad nº6). Y por último, se recordará que el tablón virtual está abierto para compartir y dialogar sobre todo lo ocurrido en clase, y en él encontrarán todo el material aportado en la Sesión #1 (Actividad nº7).

En la Sesión #1 se trabajarán las siguientes actividades:

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
<b>1_¿Qué es la Identidad Visual?</b>	Presentación	5	b)	CEC	Proyector	10'
<b>2_Buscando en la hemeroteca visual</b>	Presentación Debate	2	c)	CCL CAA	Proyector	10'
<b>3_Conociendo el Stencil</b>	Presentación	7	b)	CEC	Proyector	10'
<b>4_El arte en la calle: arte urbano</b>	Presentación Debate	2, 7	c)	CCL CAA	Proyector	15'
<b>5_El móvil está permitido</b>	TIC	7	d)	CEC CD	Móvil Internet	10'

<b>6_¿Cómos nos organizamos?</b>	Agrupación	-	a)	CSC	Pegatinas	5'
<b>7_Dialogamos, compartimos</b>	Extraescolar	-	b), c)	CCL CD	Dispositivo Internet	Libre

Tabla 2. Sesión #1. Fuente: elaboración propia.

- **Período o Fase de Deriva** (Sesión #2) [1 hora]:

En esta sesión, se saldrá a la calle a modo de deriva por el barrio (previa autorización de las familias), sin una ruta concreta pero sí con una predisposición a pasar por aquellos lugares donde está “la esencia de El Palo”: paseo marítimo, el mercado, las placitas... El no decir por dónde tiene que ir el grupo responde al hecho de no condicionar la mirada (hasta el punto de no facilitar un mapa) y poder “perderser” por el barrio dando rienda suelta a la intuición: “transurbancia” (Careri, 2007). Durante esta lectura del barrio, el alumnado irá tomando de forma libre aquello que considera identitario del lugar (Actividad n°1).

Tras este deambular por El Palo, se invitará a que cada discente vuelque en “Trello” las fotos que ha tomado para que entre todas y todos podamos compartirlas y comentarlas antes de la próxima sesión (Actividad n°2).

En la Sesión #2 se trabajarán las siguientes actividades:

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Competencias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<b>1_Land Walk: deambular como práctica artística</b>	Grupal	2, 3, 4, 6	b)	CEC CSC	Cámara digital	60'
<b>2_Dialogamos, compartimos</b>	Extraescolar	1, 2, 3, 5	b), c), d), e)	CCL CD	Dispositivo Internet	Libre

Tabla 3. Sesión #2. Fuente: elaboración propia.

- **Período o Fase de Inmersión** (Sesión #3) [1 hora]:

Una vez volcadas las fotos en “Trello”, la Sesión #3 comenzará con la puesta en común de las fotos tomadas en la clase anterior (Actividad n°1). Para ello, se hará uso del proyector y se irá visionando el tablón virtual donde éstas aparecen. A medida que se va pasando, cada discente comentará el porqué de esa foto, con la libertad de poder

abrir el debate al resto de la clase: miradas compartidas, carácter icónico de las mismas... ya sea de forma oral o a través de los comentarios volcados antes de clase.

Una vez concluida la puesta en común, quedará definido el Portafolio Visual de El Palo del grupo de 4º de ESO. A continuación, se dará paso a la elección de “la foto” de cada subgrupo determinando una foto-opción A y una foto-opción B. De este modo, se volverán a compartir las fotos elegidas garantizando que no se repitan las fotos entre grupos (Actividad nº2). Tras la elección, se procederá a la elaboración, con la ayuda de la aplicación “Fx Stencil”, de un boceto grupal como primer contacto en el proceso de abstracción de la imagen al icono (Actividad nº3).

En la Sesión #3 se trabajarán las siguientes actividades:

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
<b>1</b> <i>Intercambiando fotos: Portafolio Visual</i>	Presentación Debate	1, 2, 5	b), c)	CCL CAA	Proyector Móvil Internet	25'
<b>2</b> <i>Tus símbolos, nuestros símbolos</i>	Presentación Debate	1, 2, 5	b), e), c)	CCL CAA	Proyector Móvil Internet	15'
<b>3</b> <i>Boceto de grupo: Abstracción inicial</i>	Grupal	3, 7	a), d), e)	CCL CSC	Formatos Lápiz	20'

Tabla 4. Sesión #3. Fuente: elaboración propia.

- **Período o Fase de Diseño** (Sesión #4 y Sesión #5) [2 horas]:

Tras la primera toma de contacto en la sesión anterior, la clase comenzará con la elaboración de tres bocetos de forma individual (Actividad nº1). Para ello, repartiré una serie de formatos con una copia impresa de la foto de cada subgrupo. Cada boceto irá “depurándose” y “limpiándose” de líneas hasta llegar a alcanzar un grado de iconicidad y desarrollar siluetas cerradas (técnica *stencil*) y simples.

Una vez realizados los tres bocetos, pediré a los discentes que, a partir éstos, realicen el boceto definitivo (Actividad nº2) que definirá el diseño de la plantilla. Este último pondrá en crisis los bocetos desarrollados y permitirá discriminar cuáles han sido los aciertos y las carencias de cada uno de ellos: grado de identificación con lo representado, carácter figurativo, claridad y simpleza del icono... Todo lo trabajado en

clase se documentará en “Trello” para que entre todos podamos aprender del proceso creativo de cada discente (Actividad n°3).

Este proceso creativo requiere tiempo debido la dificultad que puedan representar algunas imágenes. Ya no sólo por eso, sino que desarrollar esta capacidad de abstracción no es fácil, no todos la tenemos desarrollada y hay que estimularla. Por eso, y para adaptarnos a los diferentes ritmos del alumnado, estas actividades se desarrollarán en dos sesiones.

En la Sesión #4 y la Sesión #5 se trabajarán las siguientes actividades:

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
<b>1_Bocetos previos:</b> <i>proceso de diseño</i>	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Formatos Lápiz	x/120'
<b>2_Diseño de</b> <i>plantilla</i>	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Formatos Lápiz	x/120'
<b>3_Dialogamos,</b> <i>compartimos</i>	Individual	1, 2, 3, 5	b), c), d), e)	CCL CD	Dispositivo Internet	x/120'

Tabla 5. Sesión #4 y Sesión #5. Fuente: elaboración propia.

- **Período o Fase de Creación** (Sesión #6) [1 hora]:

La Sesión #6 comenzará con el reparto de un acetato sobre el que construir las plantillas de estarcido (Actividad n°1). Para ello, se partirá del diseño definitivo elaborado en las clases anteriores, se fijará con cinta de carroceros el boceto definitivo y con un rotulador permanente se rotularán calcando las siluetas sobre el acetato. A continuación, se dará paso a la ejecución de las plantillas (Actividad n°2) con la ayuda de unas tijeras y a partir de un troquelado (elaborado por el docente con la ayuda de un *cutter*) por el que iniciar el corte.

Por último, pediré a los discentes que se descarguen la aplicación [SketchAR](#) (Actividad n°3). Esta aplicación, entre otras cosas, permite ver una imagen virtual sobre la superficie en la que se quiere plasmar un boceto (ver Figura 12). De esta manera, se podrá escanear el entorno y fijar la imagen virtual sobre la superficie real, como si de una realidad aumentada se tratara. Esta aplicación será crucial para la Sesión #7, ya que permitirá recrear nuestras plantillas sobre superficies reales y nos ayudará a saber dónde intervenir.

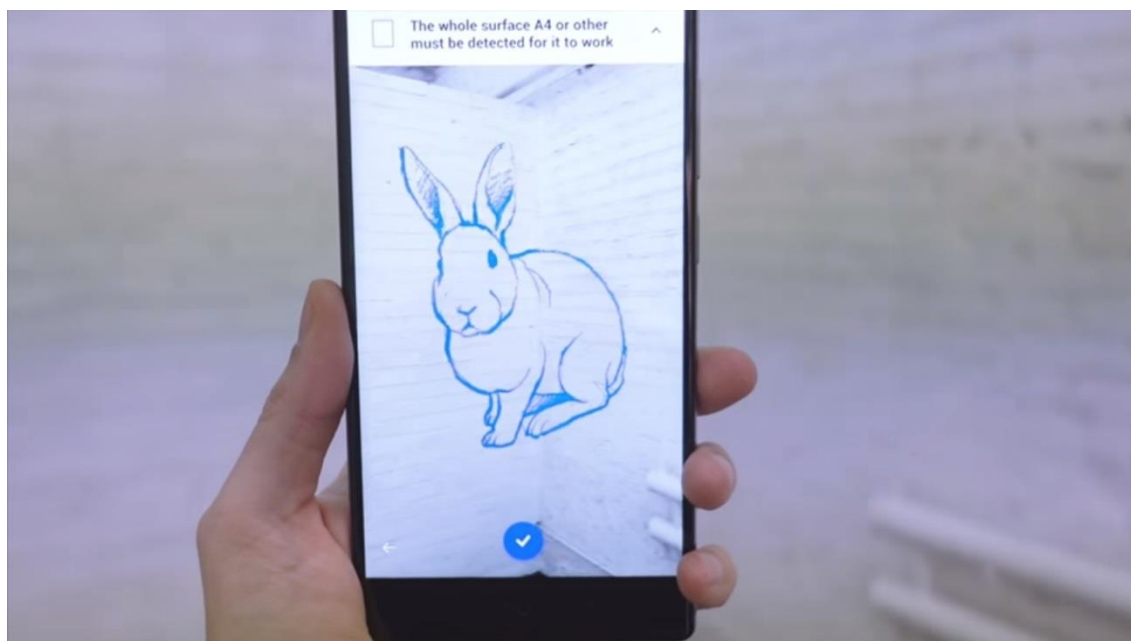


Figura 12. Realidad aumentada: recreación virtual de plantillas. Fuente: fotograma del vídeo SketchAR (2017), 0' 13''.

En la Sesión #6 se trabajarán las siguientes actividades:

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
1_Construcción de plantilla	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Acetato Permanente Cinta carrozero	15'
2_Ejecución de plantilla	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Tijeras	30'
3_Imaginando escenarios	Individual	1	b)	CEC CD	Móvil Internet	15'

Tabla 5. Sesión #6. Fuente: elaboración propia.

- **Período o Fase de Exploración y Producción (Sesión #7) [1 hora]:**

Llega la hora de actuar e intervenir en la calle. Por eso, se programará una nueva deriva por el barrio con la ayuda de la aplicación “SketchAR”, para poder imaginar cómo quedarán nuestras plantillas sobre cualquier paramento o soporte urbano antes de realizar el grafiti. Los sitios donde poder ejecutarlos se adecuarán a aquellos espacios donde se nos permita intervenir, en función lo que estime el Ayuntamiento de Málaga y el responsable del distrito de El Palo. Una vez conocidos esos sitios, éstos se filtrarán en función de si se consideran “lugares” o “no lugares” (Augé, 1993), para poder intervenir en estos últimos con el objeto de cualificarlos, dotarlos de carácter e identidad

(Actividad n°1). Toda nuestra deriva se documentará en “Trello”, para poder compartir nuestra experiencia (Actividad n°2).

En la Sesión #7 se trabajarán las siguientes actividades:

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
1_Creando situaciones a través del grafiti	Grupal	2, 6, 7	a), b), e)	CEC CSC SIEP	Móvil Plantillas Cinta carrozero Botes <i>spry</i>	60'
2_Dialogamos, compartimos	Individual	1, 2, 3, 5	b), c), d), e)	CCL CD	Dispositivo Internet	Libre

Tabla 6. Sesión #7. Fuente: elaboración propia.

- **Período o Fase de Valoración y Reflexión** (Sesión #8) [1 hora]:

Una vez vivido en primera persona la práctica del arte urbano en la sesión anterior. La última clase irá dedicada a debatir y reflexionar sobre la propia experiencia. Para ello, se contará con al menos un colectivo vinculado a la expresión artística en el espacio público, y a ser posible que sea de origen local para acercarnos a la realidad del alumnado. Por ejemplo, contar con colectivos como Stroke Art, con el que tuve la gran suerte de contar para mis intervenciones en el I.E.S. “Mediterráneo”, o [Electrical Brain](#) (representados por compañeros del Máster) son una buena manera de aprender de experiencias reales a partir de la proyección de fotografías y vídeos que ilustren cómo éstas alteran y cambian la imagen del espacio urbano, adquieren una trascendencia y crean situaciones populares (Actividad n°1). Al finalizar la presentación y la sesión, pediré a los discentes que completen sus rúbricas de evaluación (Actividad n°2).

En la Sesión #8 se trabajarán las siguientes actividades:

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
1_Aprendiendo a través de la experiencia...	Presentación Debate	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	a), b), c), d)	CEC, CCL, CSC, CAA	Proyector	50'
2_La rúbrica como aprendizaje	Individual	-	-	SIEP	Rúbricas	10'

Tabla 7. Sesión #8. Fuente: elaboración propia.



## 2.2.7 Evaluación

Al terminar las ocho intervenciones, se dará paso a la valoración del proceso de aprendizaje. Para ello, se medirá el grado de las competencias adquiridas y los objetivos alcanzados a partir de rúbricas de evaluación. Además, estas rúbricas no valorarán el resultado, en calidad de “bueno o malo”, como si éste anulara a todo el proceso creativo, sino que será el propio proceso personal el que será objeto de evaluación: actitud proactiva, grado de participación, aptitud colaborativa, nivel de implicación...

Para poner en valor el proceso, se recurrirá a tres rúbricas de evaluación<sup>1</sup>: rúbrica de autoevaluación (cada miembro del grupo evaluará su propio proceso de aprendizaje), evaluación entre iguales (cada discente evaluará su grado de participación e implicación en el trabajo en grupo) y coevaluación (cada uno de los discentes será evaluado por el docente y este último le hará entrega a cada uno de ellos de un *feedback* o retroalimentación de manera que entiendan el porqué de la calificación obtenida). De esta forma tendrá una actitud proactiva cada uno de los actores que forman parte del proceso de aprendizaje de cada uno de los discentes.

Cada *ítem* que componga cada una de las rúbricas dará respuesta a la consecución de los objetivos y a las competencias fijadas, a partir de una escala tipo Likert del 1 al 3, donde marcar en 0 supondrá la no persecución del criterio de evaluación recogido en el *ítem*. Además, éstas serán analíticas, es decir, se especificará lo que significa marcar en casilla 0, 1, 2 y 3, de manera que no haya lugar a dudas y se definan bien los criterios. Las rúbricas de autoevaluación y coevaluación contendrán los mismos *ítems* y la primera será entregada, junto con la rúbrica de evaluación entre iguales, en la Sesión #1 para que el alumnado, en todo momento, sepa qué se va a valorar y de acuerdo a qué criterios al concluir las ocho sesiones.

La nota requerida sobre 10 de cada rúbrica se conseguirá estableciendo una regla de tres a partir de la nota sobre 3 obtenida en cada una de las rúbricas. Para ello, las notas sobre 3 de cada una de las rúbricas se obtendrán a partir de una media aritmética. Por último, la nota final, se ponderará a partir de la siguiente fórmula:

$$\text{Nota final} = \text{Autoevaluación } 20\% + \text{Evaluación entre iguales } 20\% + \text{Coevaluación } 60\%$$

<sup>1</sup> Ver ANEXO XI. *La deriva situacionista*: Rúbricas de Evaluación.

### 2.3.8 Bibliografía y Webgrafía

- Alcántara, A. (2012, 18 de mayo). El arte urbano: motor de desarrollo comunitario [Entrada de blog]. Recuperado de <https://educaciotransformadora.wordpress.com/2012/05/18/el-arte-urbano-motor-de-desarrollo-comunitario/>.
- Alcántara, A. (2015). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Art Social*, 1, 25-30.
- Álvarez, L. (2015, 25 de septiembre). Un punto de motivación e interés: Documentales para entender cómo crean l@s artistas [Entrada de blog]. Recuperado de <http://www.luciaalvarez.com/2015/09/un-punto-de-motivacion-e-interes.html>.
- Banksy (2017). Outside. Recuperado de <http://banksy.co.uk/out.asp>.
- Carlsson, B. y Louie, H. (2013). *Street Art: recetario de técnicas y materiales del Arte Urbano*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sánchez, E. (2017). Electrical Brain. Recuperado de <http://electricalbrain.es/>.
- Stroke Art (2017). Stroke Art Creación Artística Educativa. Recuperado de <https://es-es.facebook.com/StrokeArtJuvenil/>.

## 3. REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL

### 3.1 PASADO LEJANO: ÉRASE UNA VEZ...

Aún recuerdo aquel día en el que quedé con Juan Pedro Tapia García, compañero y amigo de la carrera, para hablar y **aprender de su experiencia** en el Máster en Profesorado: 9 de junio de 2016. No es que sea bueno recordando fechas, pero es que aquel día había presentado mi Proyecto Fin de Carrera en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga. Ya llevaba tiempo queriendo hablar con él porque sabía que había cursado el Máster en la modalidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, pero reunirnos antes de la fecha de entrega del proyecto era casi misión imposible... Por eso, esa misma tarde, y tras haber entregado los planos y maqueta de mi proyecto esa mañana, nos vimos.

Tengo que decir que mis referencias sobre el Máster no habían sido demasiado positivas y, sin quererlo, **sentía que estaban condicionando mi acercamiento al**

**Máster.** Era algo así como cuando lees una crítica de una película de cine: si la película es “mala”, por mucho interés que tengas en verla, ya vas con otra mirada y con otra actitud.

Sin embargo, cuando quedé con Juan Pedro reaccioné con sorpresa: ¡la primera persona que me decía y sentía de verdad que su paso por el Máster fue toda una experiencia! Quizás tuve mala suerte, pero es que hasta que no hablé con él casi nadie, por no decir nadie, tenía “palabras bonitas”. Hasta la fecha la gente con la que había hablado se lo había tomado como un **trámite**. Estas palabras se repetían constantemente en boca de quienes conocía personalmente y habían cursado el Máster. Pero él lo tenía claro: “¡fue muy fuerte!” Estas palabras me dieron esperanzas: por fin había encontrado a alguien que de verdad vivió el Máster con intensidad. Debido esto, la posibilidad de cursar el Máster en la especialidad de Tecnología, Informática y Procesos Industriales se desvaneció.

Entre otras cosas, Juan Pedro (2015) me comentó que parte de su experiencia quedó recogida en su Trabajo Fin de Máster que estaba publicado en RIUMA (Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga): *Nuevas Tecnologías en la Educación Artística (o porqué un replicante nunca usaría una escuadra y cartabón)*. El título ya hacía justicia al trabajo y dejaba entrever la gran calidad del mismo viendo la portada. Al leerlo, una tarde del mes junio de 2016, me llamó la atención lo personal que era el trabajo y, sobre todo, la cantidad de términos y autores propios del mundo de la Educación que para mí se presentaban como nuevos. Este documento para mí ha sido una gran **referencia** para el presente trabajo, no sólo por el contenido sino por la actitud que se respira al leerlo: se nota que disfrutó de su experiencia.

### **3.2 PASADO RECIENTE: PROCESO DE CAMBIO**

Pasó el verano y por fin llegó el 21 de octubre, día en el que me encontré en el salón de actos de la Facultad de Derecho en la presentación del Máster. De repente, rodeado de tanta gente, no paraba de preguntarme: “**¿merecerá la pena?**” No sólo tenía prejuicios sobre el Máster, cosa de la que empecé a soltarme gracias a Juan Pedro, sino que además los tenía sobre otras carreras. Siento decirlo, pero hasta la fecha había dedicado mi vida a estar por y para la carrera de Arquitectura: todavía no había pinchado la **burbuja** y seguía creyendo que mi carrera era “la más difícil”. Por eso, al

compartir clase con compañeros de Bellas Artes, Música y Educación Física no terminaba de ubicarme...

Por eso, para mí el Máster ha sido una **cura de humildad**. Quizás, me hacía falta despojarme de una vez por todas de mis prejuicios... Quizás, necesitaba esto no sólo para poder trabajar en el mundo de la enseñanza... Quizás, necesitaba encontrarme con especialistas de otras ramas con los que aprender de sus **puntos de vista**... Sea lo que fuera, lo necesitaba por muchas razones más allá de lo estrictamente necesario para poder ejercer: **me ha cambiado como persona**.

Los primeros meses supusieron un **choque con la realidad**. Al principio, me costaba entender cómo la gente hablaba con naturalidad en público. Mis intervenciones en carrera eran casi monólogos sin retroalimentación cuando defendía un proyecto y rara era la vez que un compañero de clase aportaba algo a ésta: de hecho, casi se nos “obligaba” a hablar a propósito de un proyecto y casi nunca salía de forma voluntaria y espontánea. Sin embargo, cuando me reunía con mi grupo de trabajo del Máster para abordar alguna entrega pendiente, mi actitud era diferente: me soltaba más. De hecho, recuerdo como Bárbara, compañera y amiga del Máster, me decía muchas veces que **por qué no aportaba** en clase las conclusiones y debates que abordaba con el grupo. Supongo que era un mal vicio aprendido por mi parte y, además, era porque todavía no terminaba de **quitarme los prejuicios de encima**.

El segundo cuatrimestre se abrió paso y por fin llegó el **punto de inflexión**. Hasta la fecha mi actitud había sido más que correcta y de esto se percató casi de inmediato Luisa María Gómez del Águila, profesora del Máster. Tras una tutoría con ella, **me invitó a soltarme y a dejar de ser correcto**. Esto no se refiere al hecho de intervenir en público, sino que se veía evidente en los trabajos que presentaba. Coincidió con ella en que mi discurso era impersonal y correcto. Mi sospecha sobre este hecho fue la que me llevó a pedirle tutoría, ya que por alguna razón intuía que presentaban **carencias** mis entregas. No sé si es doble delito saber o intuir un problema y no actuar al respecto, pero en cualquier caso necesitaba hablarlo fuera de la clase para **escuchar la verdad** (aunque duela) y asumir que tengo una resistencia a lanzar una opinión personal por **miedo**: a ser enjuiciado, a que mis opiniones ocupen el lugar del conocimiento, a pensar diferente, a hablar por mí... Por eso, me apropio de frases hechas o pensamientos ajenos que asumo como propios (tendencia inconsciente que permite

que no hable de mí) y parafraseo en exceso. En definitiva, anulo mi ser y hago lo que es correcto. No me posiciono, sólo construyo un **pensamiento impersonal** (insisto, de manera inconsciente) porque es el lugar de confort donde mejor trabajaba el ser correcto...

Desde este **estado de consciencia**, como si me hubiera quitado las gafas 3D, empecé a encarar el Máster a partir del mes de febrero. Ya no era lógico seguir con esta actitud y tenía más **confianza** para dar una opinión personal en los debates y en los trabajos. Además, sentía ya más **apego** con el grupo y **mis resistencias se iban diluyendo** poco a poco.

Fue en este momento de cambio cuando empecé mis prácticas en el centro y pude evidenciar mi posicionamiento docente como **profesor crítico** y trabajar todo lo aprendido durante el Máster: **pedagogía socrática** a través de agrupaciones asamblearias, el **pensamiento crítico** a través de debates y reflexiones en grupo, metodologías basadas en la **participación** implicando a todos los actores del proceso de aprendizaje... Todo esto apenas ocupó cinco intervenciones y me hubiese gustado que el período de prácticas hubiese sido más largo. Sin embargo, valoro muy positivamente que el inicio de éste se haya adelantado este curso académico al mes de febrero ya que me hizo abordar cuestiones del centro en la facultad como las “**prácticas restaurativas**”: “una oportunidad para capacitar a las personas, para fomentar una comunidad más integrada” (Sbert, citada en Albuquerque, 2013, 2’ 00”) ante un conflicto en el aula.

### **3.3 PRESENTE ACTUAL: BALANCE PERSONAL**

Como manifesté al comienzo del presente trabajo, siempre intento quedarme con **el lado bueno de las cosas**. A pesar de ello, considero que hay aspectos en los que mejorar, porque todo cambio que sea para mejor debería de ser bien recibido. Además, he podido desmontar mitos en cuanto al Máster y a todo lo que éste conlleva porque son muchas las creencias o falsas expectativas que giran en torno a él.

En primer lugar, suponía que mi paso por él me capacitaría para unas futuras oposiciones. Al principio no entendía por qué no giraba todo en torno a éstas y siempre me decía: “más adelante se verá”. A veces nos ponemos metas falsas u objetivos que no nos hacen ver más allá de ello... Por eso, no me angustiaba tanto a medida que pasaban

los meses y no se abordaba el tema. Es más, he estado más preocupado en **vivir esta experiencia** de forma que supla mi relativa vocación que en el hecho de prepararme para unas oposiciones. Para mí no es un trauma no ser un “opositor en potencia”, como sí lo son en otras modalidades, ahora que ha finalizado el Máster.

Sin embargo, considero que hay un problema en cuanto a los plazos. Ahora mismo, mientras escribo estas palabras, sigo sin saber las calificaciones de algunas asignaturas. Además, algunas se han demorado más de dos meses, unas han llegado tarde y mal a través de: notas “a secas” donde no hay ningún tipo retroalimentación, calificaciones vacías que se habían demorado expresamente para poder recibir un *feedback* que no llegó a producirse... Al margen de estos casos, sí es verdad que el resto de asignaturas sí han predicado con el ejemplo de que “**evaluar no es poner sólo una nota**”.

En cuanto a la organización interna, creo que **falta comunicación**. Durante el transcurso de este trabajo he asistido a como los diferentes tutores toman posturas antagónicas respecto a aspectos formales y de contenido sobre el presente Trabajo Fin de Máster. Pienso que este aspecto tiene fácil solución y sólo es cuestión de información y consenso...

A pesar de esto, creo que mi paso por este Máster en la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas ha sido toda una **revelación**. Durante mi paso por la carrera, siempre ha reinado la creencia de que Bellas Artes y Arquitectura son mundos separados: los primeros componen y los segundos disponen. Esta idea alimentaba la burbuja en la que vivía antes de cursar el Máster y me ha hecho ver que vivir en un mundo dogmático donde reina el pensamiento convergente es algo que no se sostiene: pensar de forma divergente y ver que se puede aprender de unos y de otros abre **nuevas vías de entendimiento**. Por eso, para mí, este Máster que he compartido con compañeros de Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, Publicidad, Música, Educación Física... me ha hecho ver que son más las cosas que nos unen de las que no separan y que **puedo aportar** teniendo la formación de arquitecto.

Como futuro docente, me ha influido más de lo que pensaba cursar el Máster. Me alegra haberme encontrado con profesoras y profesores que apuestan por nuevas formas de hacer en contra de malas *praxis*. Su actitud alimenta el **cambio** y ayuda a **desmontar mitos heredados**. Gracias a ellas y a ellos, he participado de un **estado de**

**consciencia constante** en cada aprendizaje que he ido adquiriendo y he podido construir un posicionamiento docente.

Concluyo rescatando la metáfora que ilustra el presente trabajo. A mí **se me han caído muchas vendas o muchas gafas 3D** en cuanto a mi construcción de mi perfil docente, en cuanto a mi acercamiento al área de las Artes, en cuanto a mi manera de entender la práctica docente... Sólo puedo dar las gracias a estas profesoras y a estos profesores por haberme hecho salir de la burbuja, por haberme ayudado a deconstruir mis dogmas heredados y por acompañarme en un **proceso, primero de deconstrucción y segundo de reconstrucción, a nivel personal y profesional.**

#### **4. LISTADO DE REFERENCIAS**

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2015). ¿Cómo cambiar el paisaje de la educación? *TEDx*. Barcelona: TED. Recuperado de <http://tedxbarcelonaed.com/portfolio/maria-acaso/>.
- Albuquerque, F. [Paco Albuquerque] (2013). *Les Pràctiques Restauratives (Castellano)* [Archivo de Video]. Recuperado de <https://vimeo.com/66645486>.
- Alsina, J. (2014). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro.
- Augé, M. (1993). *Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona : Gedisa.
- Banksy (2010). *Rat 3D Glasses* [Grafiti]. Utah: [418 Main Street, Park City](http://www.banksy.com/works/418-main-street-park-city).
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: PAIDÓS Estado y Sociedad.
- Benjamin, W. (2004). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. En Muñoz, J. (Ed.), *Sobre la fotografía* (pp. 91-109). Valencia: Pre-textos.
- Bing Maps (2017, 29 de abril). El Palo, Málaga, Andalucía. Recuperado de <https://www.bing.com/maps/>.
- Bourriaud, N. (2013). *Estética relacional*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Calatayud, M. A. (2008, 28 de enero). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad. [Entrada de blog] Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>.
- Carbonell, J. (1996). Funciones sociales de la escuela. En Carbonell, J., *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación* (pp. 33-45). Barcelona: Octaedro.
- Careri, F. (2007). *Walkscapes, el andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Chamizo, F. J. (2017). *Memorias de Prácticas. Practicum*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Consejería de Educación. (2016, 28 de junio) La ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. [Decreto 111/2016]. DO: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 122. Recuperado de <https://www.adideandalucia.es/index.php?option=disposicion&cat=85>.
- Consejería de Educación. (2016, 28 de julio) Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. [Orden del 14 de julio de 2016]. DO: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 144. Recuperado de <https://www.adideandalucia.es/index.php?option=disposicion&cat=85>.
- Debord, G. (2010). *La sociedad del espectáculo*. Sevilla: Doble J.
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Feíto, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89.
- Fernández, R., González, V. M. y Nebot, N. (2014). *Pensar la ciudad. Nuevas herramientas para la regeneración urbana*. Málaga: Estudio de Urbanismo Participativo.
- Fernández, L. et al. (2015). *Hacer posible lo contrario. Enseñar y aprender de otra manera*. Granada: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Edición Morata.
- Gómez del Águila, L. M. (2017). “Materiales didácticos empleados en la asignatura: Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas”. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gómez del Águila, L. M. y Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Habegger, S. A. (2008). *La cartografía del territorio como práctica participativa de resistencia. Procesos en metodologías implicativas, dispositivos visuales y mediación pedagógica para la transformación social*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Ibáñez, M. J. (2016, 6 de junio). Un aula en condiciones óptimas mejora un 25% el rendimiento de los alumnos. *El Periódico*. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/educacion/aula-buenas-condiciones-mejora-rendimiento-alumno-estudio-universidad-salford-5184568>.
- I.E.S. “Mediterráneo”. (2012, 5 de mayo). Proyecto educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento y Proyecto de gestión. [Plan de Centro de 2012]. Recuperado de <http://www.iesmediterraneomalaga.com/normas-del-centro/>.
- I.E.S. “Mediterráneo”. (2016, septiembre). Programación de Educación Plástica Visual y Audiovisual E.S.O. [Programación EPV ESO de 2016].
- Lavado, J. S. [Quino] (1984a). *Mafalda. Volumen 0*. Barcelona: Lumen
- Lavado, J. S. [Quino] (1984b). *Mafalda. Volumen 6*. Barcelona: Lumen.
- Lavado, J. S. [Quino] (1984c). *Mafalda. Volumen 8*. Barcelona: Lumen.
- Medina, O. (2012). “Material docente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Acerca del concepto de educación”. Gran Canarias: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016, 30 de julio) Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. [Real Decreto 1105/2014]. DO: Boletín Oficial del Estado, nº 3. Recuperado de <https://www.adideandalucia.es/index.php?option=disposicion&cat=85>.
- Mitchel, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la educación necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Perniola, M. (2007). *Los situacionistas. Historia crítica de la última vanguardia del siglo XX*. Madrid: Acuarela & A. Machado.
- Perry, K., Martin, M., Furler, S., Payami, A. y Marley, S. (2017, 7 de febrero). Chained To The Rhythm. *Vevo Pop*. EE. UU.: Vevo. Recuperado de <https://www.vevo.com/watch/liked/VevoPopES?index=25>.
- Punset, E. y Robinson, K. (2011, 21 de agosto). El sistema educativo es anacrónico. *Redes*. Barcelona: TVE. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>.
- Robinson, K. (2006, febrero). Las escuelas matan la creatividad. *TED2006*. California: TED. Recuperado de [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=es](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es).
- de La Rosa, L. (2003). *La soledad o los otros son normales si son como yo. Reflexiones a partir de la autobiografía de un profesor*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Santos, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Santos, M. A. (2016). “Materiales didácticos empleados en la asignatura: Ciclo de conferencias: Profesores/as para el siglo XXI”. Málaga: Universidad de Málaga.
- SketchAR (2017, 12 de mayo). *SketchAR with Tango Technology-Lenovo Phab 2 Pro. Drawing using augmented reality* [Archivo de Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JRskKyuNx4s>.
- Sola, M. (2016). “Materiales didácticos empleados en la asignatura: Ciclo de conferencias: Reinventar la profesión docente”. Málaga: Universidad de Málaga.
- Stella, F. (2017). Trello en la educación. Recuperado de <https://trello.com/education>.
- Tapia, J. P. (2015). *Nuevas Tecnologías en la Educación Artística (o porque un replicante nunca usaría una escuadra y cartabón)*. (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11040>.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

## 5. ANEXOS

### 5.1 ANEXO I. IDENTIDAD VISUAL : Propuesta de intervención original

## IDENTIDAD VISUAL

#### 1. Introducción

La Unidad Didáctica está diseñada para el curso de 4º de ESO y trabaja el concepto de Identidad Visual: el conjunto de signos e iconografía que conforma parte del imaginario de un contexto concreto a partir de sus hábitos y costumbres identitarios, conocidos más allá de su entorno próximo y más allá del colectivo al que simbolizan. Para ello, se invita al grupo de clase a participar del siguiente proceso creativo: ahora somos artistas urbanos y tenemos que diseñar entre todas y todos unas plantillas de estarcido para poder actuar en la calle. El hecho de trabajar el grafiti pretende, además, desmontar el mito de que éste es un acto vandálico, intervenir en el contexto urbano del centro a través de la expresión artística y poner en valor cómo ésta incide en el lugar cualificándolo y generando identidad.

Además, el hecho de elegir este curso de esta etapa educativa se motiva porque es precisamente en éste donde se fragua toda la riqueza social de un alumnado que se ha ido agregado durante los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria proveniente de:

- el CEIP Valle Inclán (centro adscrito) mayoritariamente.
- otros centros escolares (minoría) de Pedregalejo, el Rincón de la Victoria y El Palo.
- centros concertados (minoría emergente), debido a la situación de crisis económica actual: razón por la cual las familias prefieren inscribir a sus hijos en el I.E.S. “Mediterráneo” antes de que éstos inicien el Bachillerato (etapa postobligatoria donde la educación gratuita no está garantizada).

Por eso, trabajar con lo local y el lugar a través de su imaginario es una manera de crear un identidad porque “una de estas virtualidades de la imagen es su poder de reunión (*reilance*), [...]: banderas, siglas e íconos producen empatía y voluntad de compartir, generan un lazo” (Bourriaud, 2013, pp. 14-15). El curso de 4º de ESO es donde se consolida y es más rico el tejido social, por lo que es el contexto donde más se

puede invitar a construir lazos e identidad de grupo. Además, en este curso, el alumnado preadolescente asiste a una construcción de una personalidad que empieza a definirse.

## 2. Contenidos

1. La imagen representativa y simbólica.
2. La función social de la imagen.
3. Lo iconográfico de los códigos visuales.
4. La señalética dentro de la Cultura Visual.
5. La Identidad Visual.
6. El color, y su naturaleza, como cualidad que define nuestro entorno visual.
7. Los sistemas de representación: collage, estampación, técnicas húmedas, etc.

## 3. Objetivos

- a) Desarrollar la identidad personal y grupal del discente analizando la Cultura Visual de un entorno social y urbano haciendo uso de la expresión artística.
- b) Crear vías o espacios para la expresión individual y colectiva.
- c) Fomentar la opinión crítica a través de grupos de trabajo y debates asamblearios.
- d) Saber leer las imágenes: trabajar la mirada.
- e) Construir una identidad grupal a través de la imaginaria de un colectivo como un proceso que favorezca la integración.

## 4. Competencias

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencia comunicación lingüística (CCL)
- Competencia social y cívica (CSC)
- Competencia aprender a aprender (CAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)

## 5. Metodología

- Aportación de material gráfico (proyectado e impreso) como parte de las referencias visuales que avalan y dan cuerpo a los contenidos a trabajar.
- La pedagogía socrática como máxima.

- Libertad de expresión como principio en pro de la tolerancia y el respeto.
- Flexibilidad en cuanto a los tiempos.
- Respetar el orden lógico de cada una de las tareas definidas.
- Realización de actividades individuales y grupales.
- Trascender del contexto aula.
- Recurrir tanto a materiales instrumentales como didácticos.
- Evaluar desde una perspectiva con vocación integradora: autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales.
- Atender a la diversidad del contexto humano real, relativo al curso 4º de ESO del I.E.S. “Mediterráneo”.

## 6. Actividades

- Sesión #1

En la primera sesión, se realizará una introducción, a partir de una presentación<sup>1</sup>, al concepto Identidad Visual con el posterior debate de cuáles son los símbolos, iconos o códigos visuales que construyen nuestra “hemeroteca visual”. A continuación, se presentará la técnica *stencil* y su puesta en acción a través del arte urbano, aportando referencias como, por ejemplo, las del artista Banksy. Posteriormente, cada uno de los discentes se descargará la aplicación “Fx Stencil” para poder, a partir de ella, identificar contornos y formas que ayudarán en el diseño de las plantillas de estarcido.

Finalmente, se explicará cómo se va a trabajar en grupo y se asignarán roles: portavoz, coordinador, facilitador o moderador. Y por último, y como actividad extraescolar, cada grupo seleccionará o tomará fotos de aquello que considera representativo del barrio de El Palo.

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
1_¿Qué es la Identidad Visual?	Presentación	5	b)	CEC	Proyector	10'
2_Tus símbolos, nuestros símbolos	Presentación Debate	2	c)	CCL CAA	Proyector	10'

<sup>1</sup> Ver ANEXO II. IDENTIDAD VISUAL : Presentación\_Sesión #1.

<b>3</b> <i>Conociendo el Stencil</i>	Presentación	7	b)	CEC	Proyector	10'
<b>4</b> <i>El arte en la calle: arte urbano</i>	Presentación Debate	2, 7	c)	CCL CAA	Proyector	15'
<b>5</b> <i>El móvil está permitido</i>	TIC	7	d)	CEC	Móvil	10'
<b>6</b> <i>¿Cómo nos organizamos?</i>	Agrupación	-	a)	CSC	Pegatinas	5'
<b>7</b> <i>Construyendo nuestra Hemeroteca visual</i>	Extraescolar	1, 3, 4	e)	CCL	Móvil Cámara digital	Libre

Tabla 1. Sesión #1. Fuente: elaboración propia.

- Sesión #2

En esta sesión<sup>1</sup> se dará paso a una muestra colectiva de las fotografías seleccionadas por cada grupo/disciente donde se explicará el porqué de su elección de cada una y se abrirá el debate. Una vez concluido, se habrá definido el Portafolio Visual<sup>2</sup> con todo el reparto de fotos y se definirá “la foto” con la que cada grupo trabajará para el diseño de plantillas.

Acto y seguido, se establecerá un primer contacto con el proceso de abstracción de la imagen hacia el diseño de las plantillas. Para ello, y por grupos, se elaborará un boceto, ayudándose de la aplicación anteriormente mencionada, donde se empezará a trabajar la mirada definiendo siluetas que se identifiquen con lo que se quiere representar. Para concluir, como actividad extraescolar, y ya de forma individual, cada discente realizará tres bocetos<sup>3</sup> donde irá “limpiando” el dibujo hasta llegar a formas cada vez más sencillas e iconográficas, continuando el proceso de abstracción.

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Competencias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>
<b>1</b> <i>Intercambiando fotos: puesta en común</i>	Presentación Debate	1, 2, 5	b), c)	CCL CAA	Proyector Móvil	25'
<b>2</b> <i>Portafolio Visual: imaginario colectivo</i>	Presentación Debate	1, 2, 5	b), e), c)	CCL CAA	Proyector Móvil	15'

<sup>1</sup> Ver ANEXO III. **IDENTIDAD VISUAL**: Fotografías\_Sesión #2.

<sup>2</sup> Ver ANEXO IV. **IDENTIDAD VISUAL**: Portafolio Visual\_Sesión #2.

<sup>3</sup> Ver ANEXO IV. **IDENTIDAD VISUAL**: Material didáctico\_Sesión #2.

<b>3_Boceto de grupo: Abstracción inicial</b>	Grupal	3, 7	a), d), e)	CCL CSC	Formatos Lápiz	20'
<b>4_Bocetos previos: proceso de diseño</b>	Extraescolar	3, 7	a), d)	CCL	Formatos Lápiz	Libre

Tabla 2. Sesión #2. Fuente: elaboración propia.

- Sesión #3

En la tercera sesión<sup>1</sup>, se definirá el boceto definitivo, partiendo de los tres previos, para poder trasladarlo a las plantillas calcando sobre un acetato. Una vez rotuladas, cada discente las ejecutará, vaciando las siluetas cerradas mediante tijeras.

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
<b>1_Diseño de plantilla</b>	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Formatos Lápiz	25'
<b>2_Construcción de plantilla</b>	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Acetato Permanente Cinta carroceros	15'
<b>3_Ejecución de plantilla</b>	Individual	3, 7	a), d)	CCL	Tijeras	20'

Tabla 3. Sesión #3. Fuente: elaboración propia.

- Sesión #4

Se cambiará de contexto y se intervendrá en el entorno del centro<sup>2</sup>. Fuera del aula el alumnado vivenciará y participará de la técnica de estampación de las plantillas<sup>3</sup> que se han diseñado. El soporte será libre, tanto uno físico como móvil: muros, tapias, camisetas, mochilas...

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
<b>1_Acción en el patio: grafiti y estampación</b>	Grupal	2, 6, 7	a), b), e)	CEC CSC SIEP	Mural Fiso + Plantillas Cinta carroceros Botes spray	60'

Tabla 4. Sesión #4. Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup> Ver ANEXO VI. **IDENTIDAD VISUAL** : Fotografías\_Sesión #3.

<sup>2</sup> Ver ANEXO VII. **IDENTIDAD VISUAL** : Propuesta de plantillas\_Sesión #4.

<sup>3</sup> Ver ANEXO VIII. **IDENTIDAD VISUAL** : Fotografías\_Sesión #4.

- Sesión #5

Tras haber actuado fuera del aula, la última sesión<sup>1</sup> se dedicará a debatir y replantearse la trascendencia que tiene el hecho de intervenir en el espacio público por medio de la expresión artística. Para ello, se aportarán referencias que alimenten el debate, pudiéndose contar, si se diera la posibilidad, con colectivos que cuenten sus experiencias tras intervenir en contextos urbanos.

ACTIVIDADES	Dinámica	Contenidos	Objetivos	Competencias	Recursos	Tiempo
1_ <i>La rúbrica como aprendizaje</i>	Individual	-	-	SIEP	Rúbricas	10'
2_ <i>Stroke Art presenta...</i>	Presentación Debate	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	a), b), c), d)	CEC, CCL, CSC, CAA	Proyector	50'

Tabla 5. Sesión #5. Fuente: elaboración propia.

## 7. Recursos

- Físicos (del aula): proyector y ordenador (además de los básicos como mesas de trabajo, pizarra...).
- Didácticos (aportados por el docente): presentación con referencias, formatos para realizar bocetos, pegatinas de asignación de roles...
- Materiales (instrumentales): conexión a internet y/o datos, teléfono móvil y/o cámara digital, formatos DIN A3, planchas de acetato DIN A3, tijeras, cinta de carrocero, rotulador permanente, botes de pintura en *spry*...

## 8. Evaluación

Para determinar el conocimiento adquirido por parte del alumnado, junto con la persecución de objetivos y la adquisición de competencias, se harán uso de rúbricas<sup>2</sup> de evaluación implicando a discentes (a nivel individual y a nivel de grupo de trabajo) y al docente. Éstas serán tres: autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación, y tendrán un peso definido en el cómputo de la nota final, siguiendo la siguiente fórmula:

$$\text{Nota final} = \frac{\text{Autoevaluación}}{20\%} + \frac{\text{Evaluación entre iguales}}{20\%} + \frac{\text{Coevaluación}}{60\%}$$

<sup>1</sup> Ver ANEXO IX. **IDENTIDAD VISUAL**: Fotografías\_Sesión #5.

<sup>2</sup> Ver ANEXO X. **IDENTIDAD VISUAL**: Rúbricas de Evaluación.

## 5.2 ANEXO II. IDENTIDAD VISUAL : Presentación\_Sesión #1

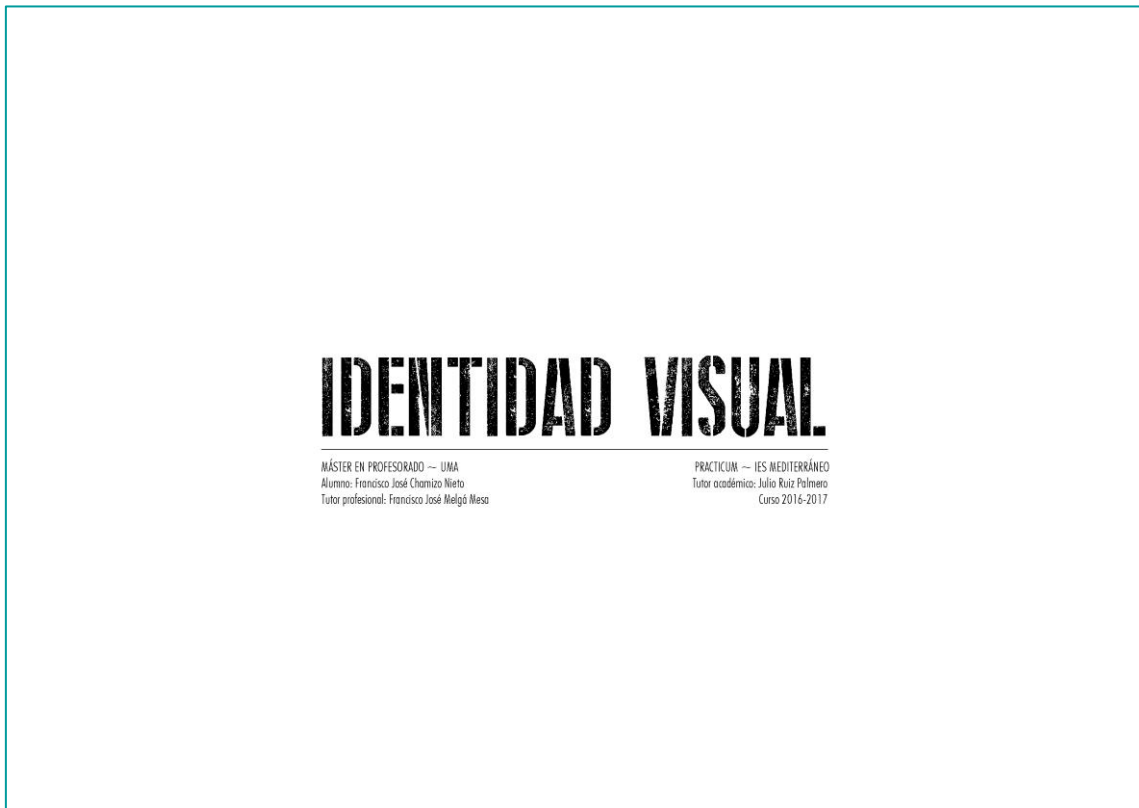


Figura 1. Diapositiva nº1: Portada. Fuente: elaboración propia.

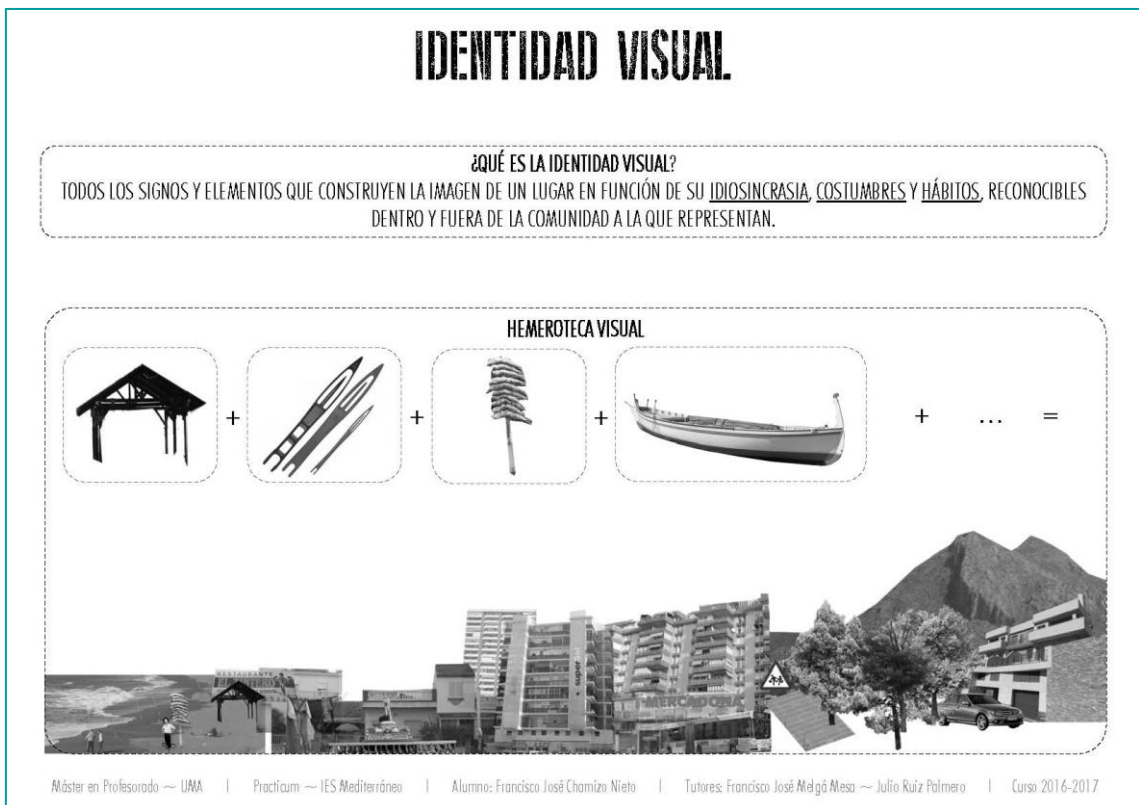


Figura 2. Diapositiva nº2: Identidad Visual – Hemeroteca Visual. Fuente: elaboración propia.



# IDENTIDAD VISUAL

## ESTARCIDO (del inglés "stencil")

TIPO DE ESTAMPACIÓN A PARTIR DE UNA PLANTILLA O CALCO CON UNA SILUETA RECORTADA PARA PODER REPRODUCIR EN SERIE LA IMAGEN REPRESENTADA DE FORMA CLARA, SIMPLE Y RECONOCIBLE.

### DE LA IMAGEN A LA PLANTILLA



Máster en Profesorado ~ UMA | Practicum ~ IES Mediterráneo | Alumno: Francisco José Chamizo Nieto | Tutores: Francisco José Melgá Mesa ~ Julio Ruiz Palmero | Curso: 2016-2017

Figura 3. Diapositiva nº3: Estarcido: de la imagen a la plantilla. Fuente: elaboración propia.

# IDENTIDAD VISUAL

## ARTE URBANO

TODA EXPRESIÓN ARTÍSTICA QUE SE REPRESENTA EN LA CALLE COMO FORMA DE PROTESTA O COMO SIMPLE REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE UN ASPECTO DE LA CULTURA POPULAR O TRADICIONAL DE UNA ZONA CONCRETA O DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA MISMA.



Máster en Profesorado ~ UMA | Practicum ~ IES Mediterráneo | Alumno: Francisco José Chamizo Nieto | Tutores: Francisco José Melgá Mesa ~ Julio Ruiz Palmero | Curso: 2016-2017

Figura 4. Diapositiva nº4: Arte urbano. Fuente: elaboración propia.

# IDENTIDAD VISUAL

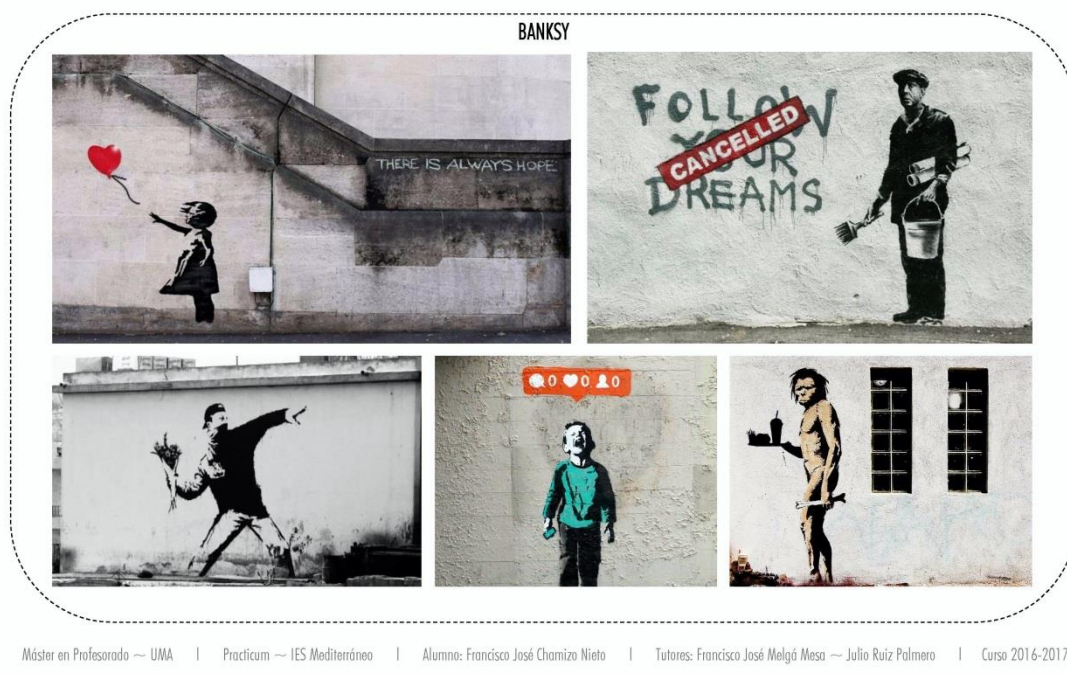


Figura 5. Diapositiva nº5: Referencia Banksy. Fuente: elaboración propia.

# IDENTIDAD VISUAL

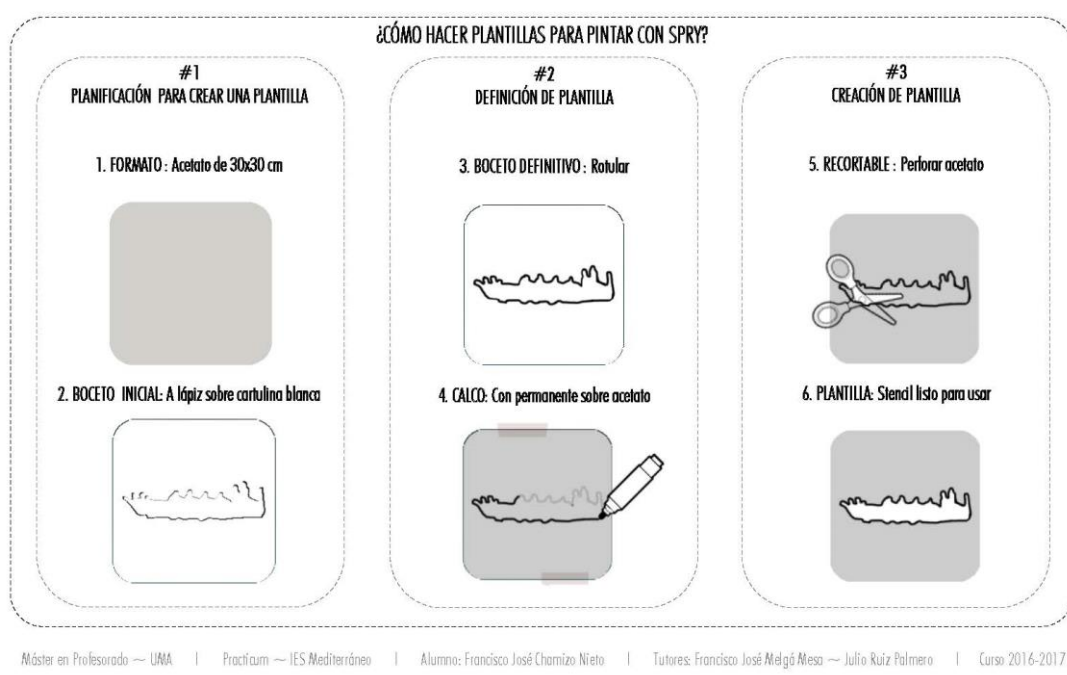


Figura 6. Diapositiva nº6: Creación de plantillas. Fuente: elaboración propia.

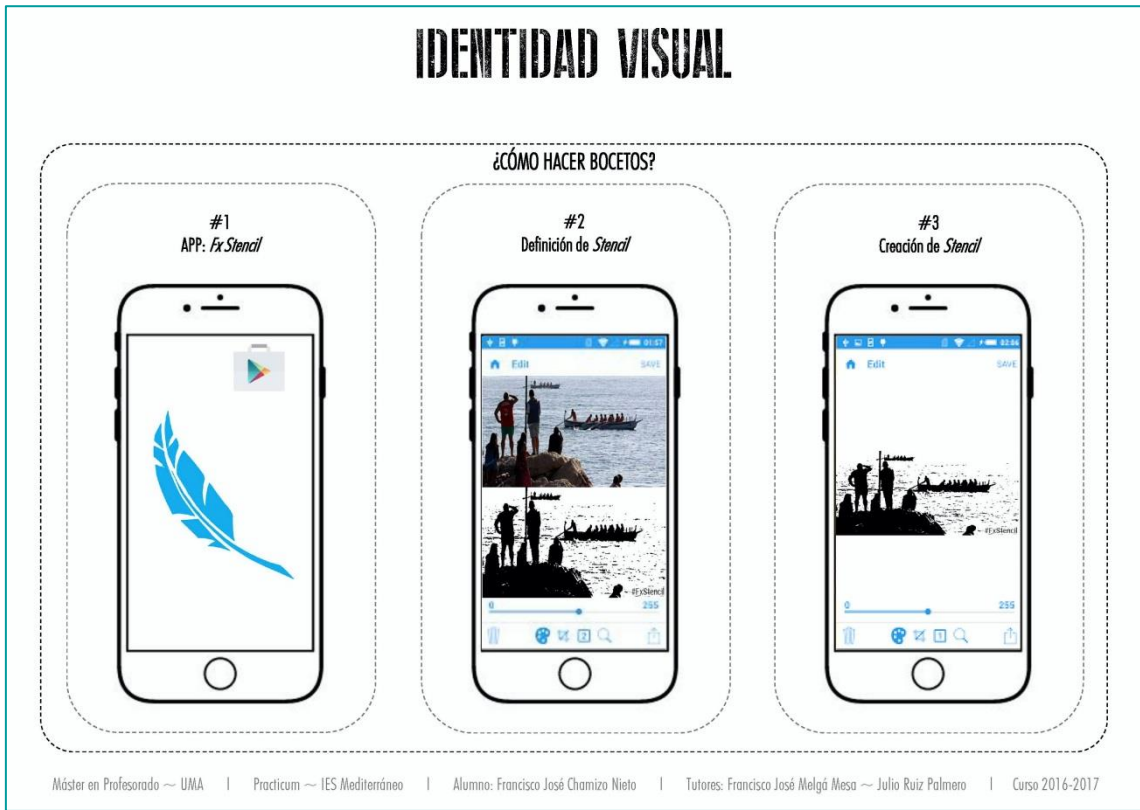


Figura 7. Diapositiva nº7: Aplicación “Fx Stencil”. Fuente: elaboración propia.

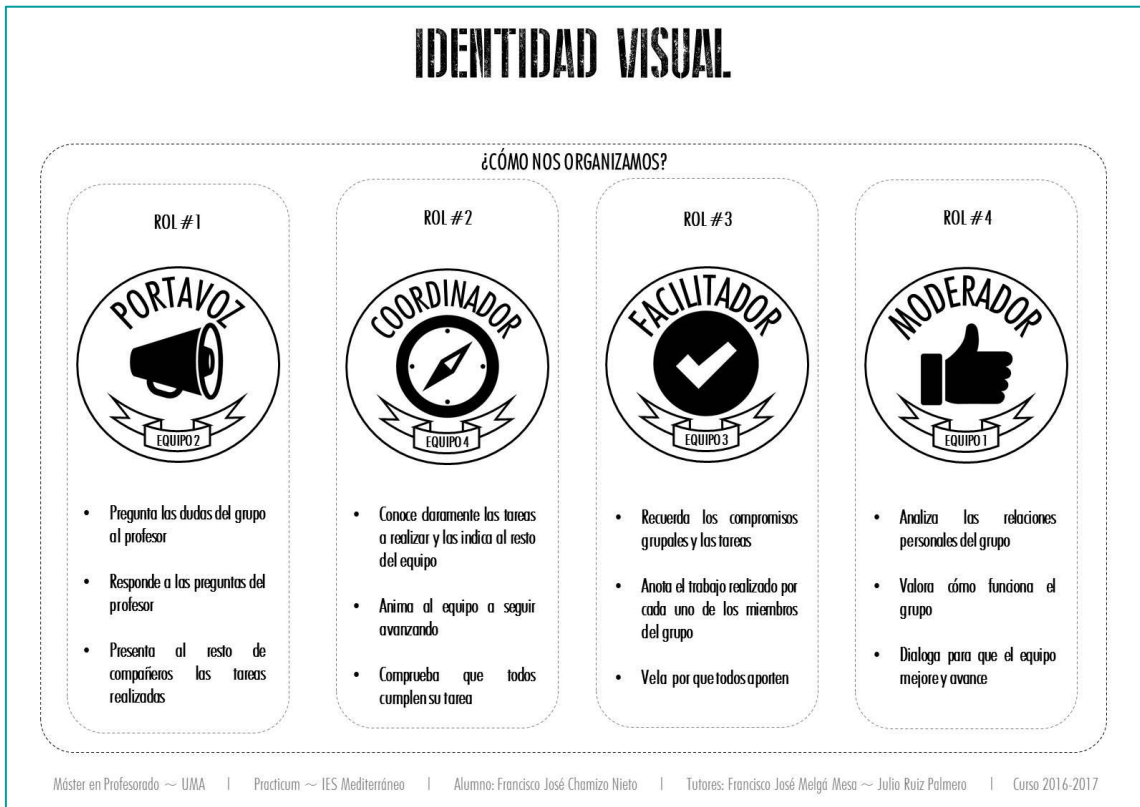


Figura 8. Diapositiva nº8: Definición de roles de trabajo en grupo. Fuente: elaboración propia.

### 5.3 ANEXO III. IDENTIDAD VISUAL : Fotografías\_Sesión #2

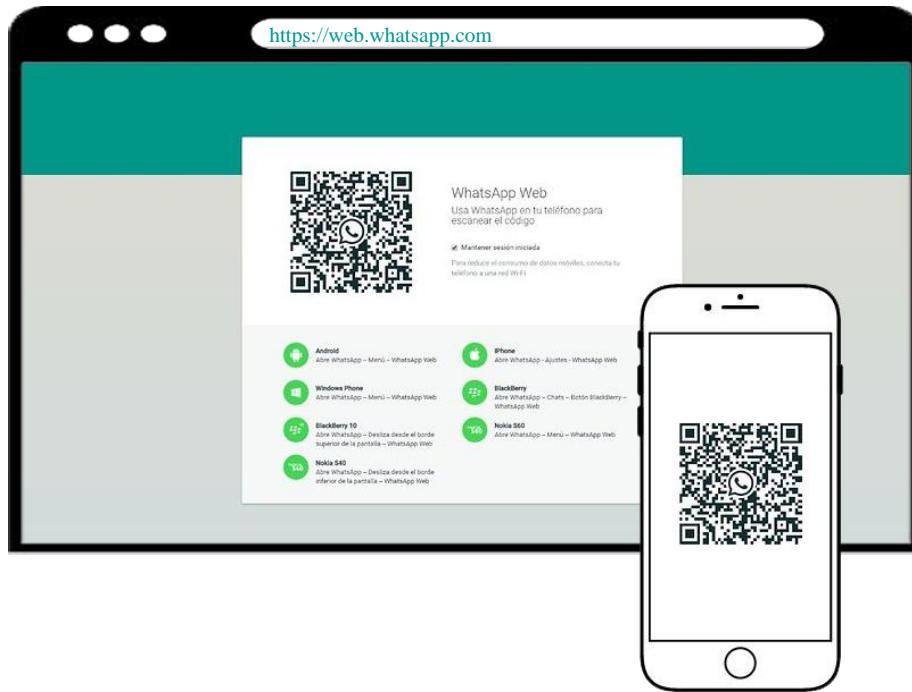


Figura 1. Página de inicio “WhatsApp web” + Código QR. Fuente: elaboración propia.

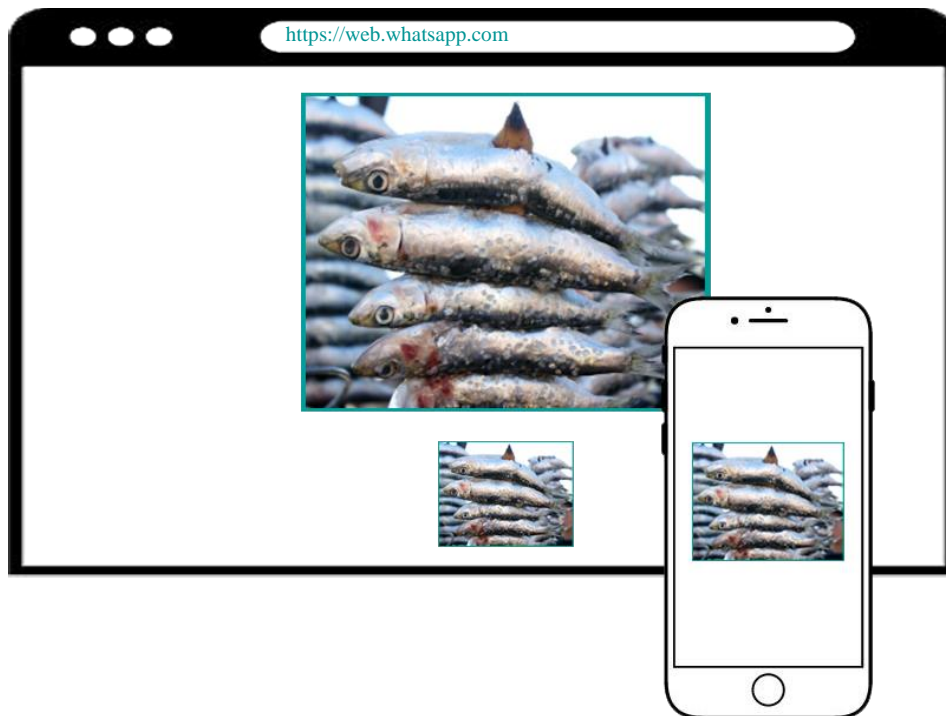


Figura 2. Proyección de foto Grupo 2-Espeto en “WhatsApp web”. Fuente: elaboración propia.



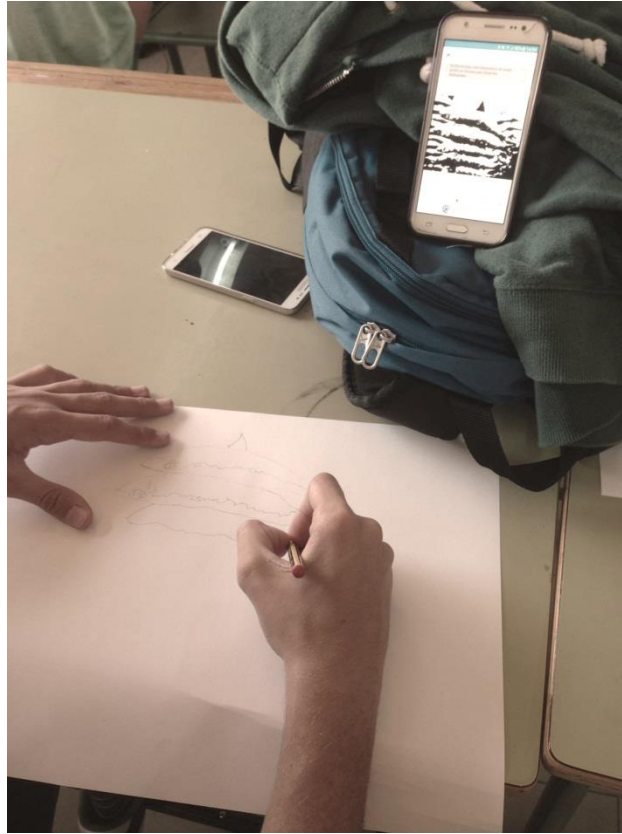


Figura 3. Boceto inicial del Grupo 2-Espeto. Fuente: elaboración propia.

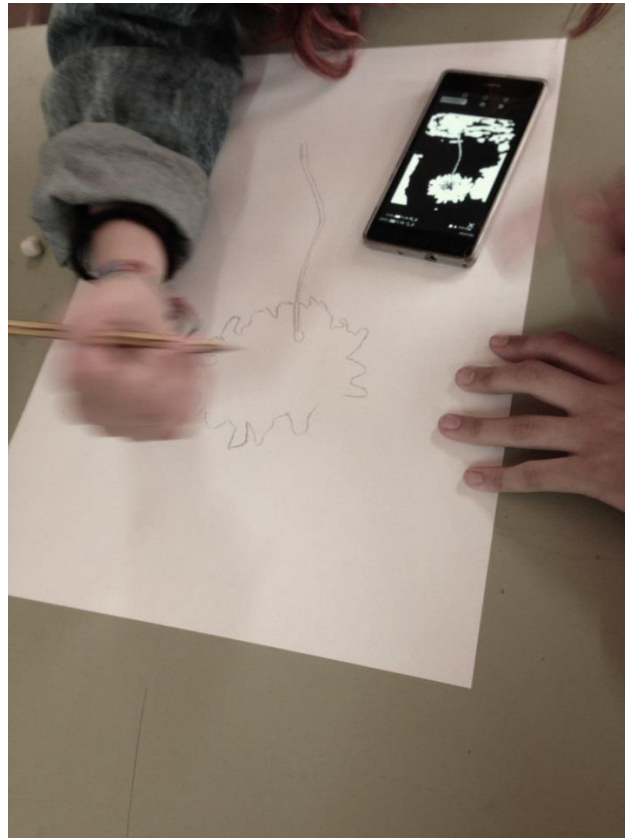


Figura 4. Boceto inicial del Grupo 3-Biznaga. Fuente: elaboración propia.

5.4 ANEXO IV. IDENTIDAD VISUAL : Portafolio Visual\_Sesión #2




Figura 1. Portafolio Visual: Fotos del grupo sobre El Palo. Fuente: elaboración propia.

5.5 ANEXO V. IDENTIDAD VISUAL : Material didáctico\_Sesión #2

IDENTIDAD VISUAL  
Grupo n°1

Virgen del Carmen  
Boceto n°\_




Nombre: \_\_\_\_\_

Figura 1. Material Grupo 1-Virgen del Carmen: Formato + Foto. Fuente: elaboración propia.

IDENTIDAD VISUAL  
Grupo n°2

Espeto  
Boceto n°\_



Nombre: \_\_\_\_\_

Figura 2. Material Grupo 2-Espeto: Formato + Foto. Fuente: elaboración propia.

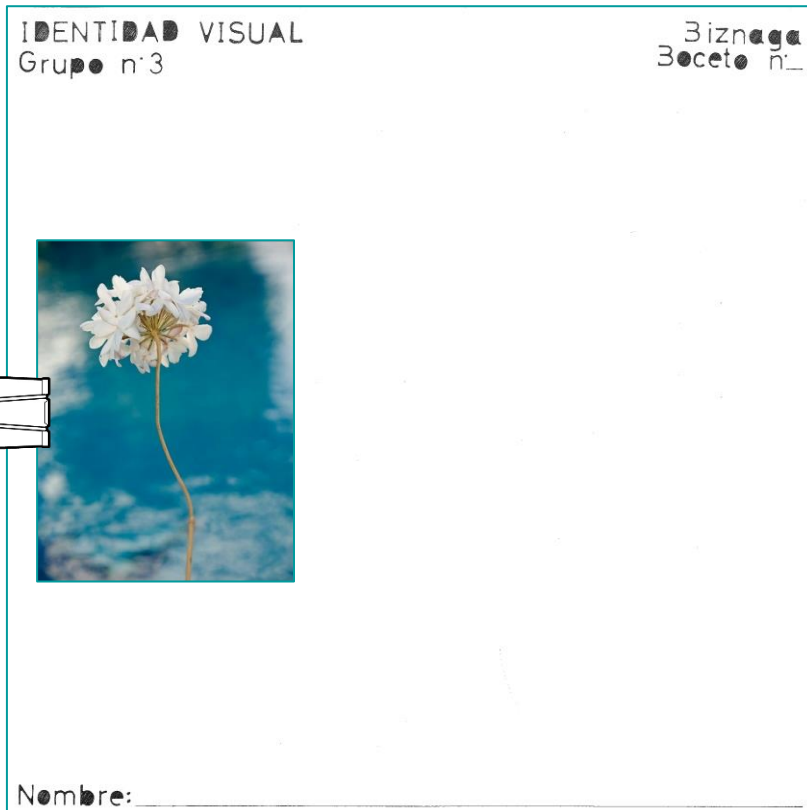


Figura 3. Material Grupo 3-Biznaga: Formato + Foto. Fuente: elaboración propia.

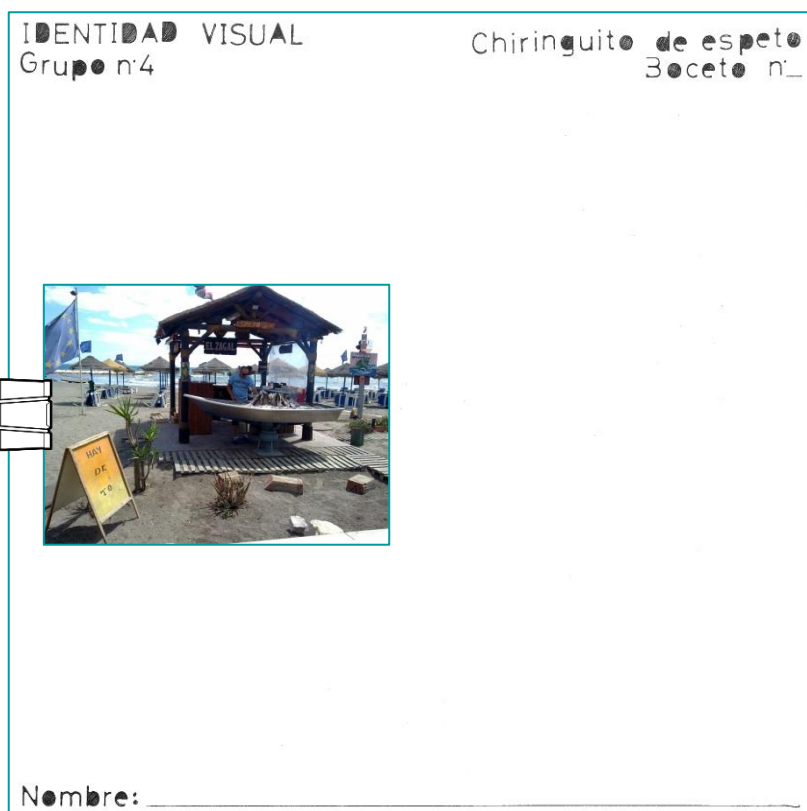


Figura 4. Material Grupo 4-Chiringuito de espeto: Formato + Foto. Fuente: elaboración propia.



## 5.6 ANEXO VI. IDENTIDAD VISUAL : Fotografías\_Sesión #3



Figura 1. #1\_Boceto definitivo. Fuente: elaboración propia.

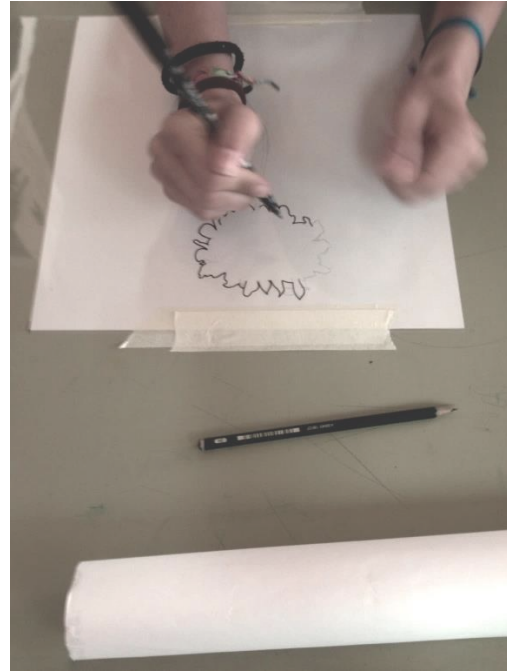


Figura 2. #2\_Diseño plantilla. Fuente: elaboración propia.

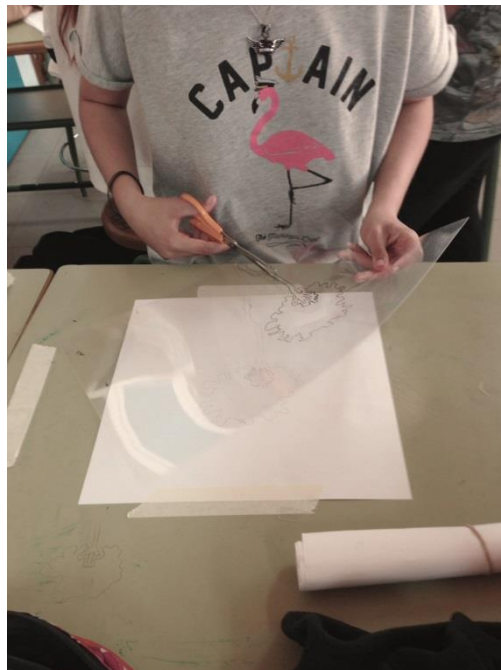


Figura 3. #3\_Ejecución plantilla. Fuente: elaboración propia.

5.7 ANEXO VII. IDENTIDAD VISUAL : Propuesta de plantillas\_Sesión #4



Figura 1. Plantilla propuesta Grupo 1-Virgen del Carmen. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Plantilla propuesta Grupo 2-Espeto. Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Plantilla propuesta Grupo 3-Biznaga. Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Plantilla propuesta Grupo 4-Chiringuito de espeto. Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Plantilla propuesta I.E.S. “Mediterráneo”. Fuente: elaboración propia.

## 5.8 ANEXO VIII. IDENTIDAD VISUAL : Fotografías\_Sesión #4



Figura 1. Preparando el mural. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. ¡Empieza el grafiti! Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Retiramos plantillas. Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Grafiti. Fuente: elaboración propia.





Figura 5. Mural. Fuente: elaboración propia.

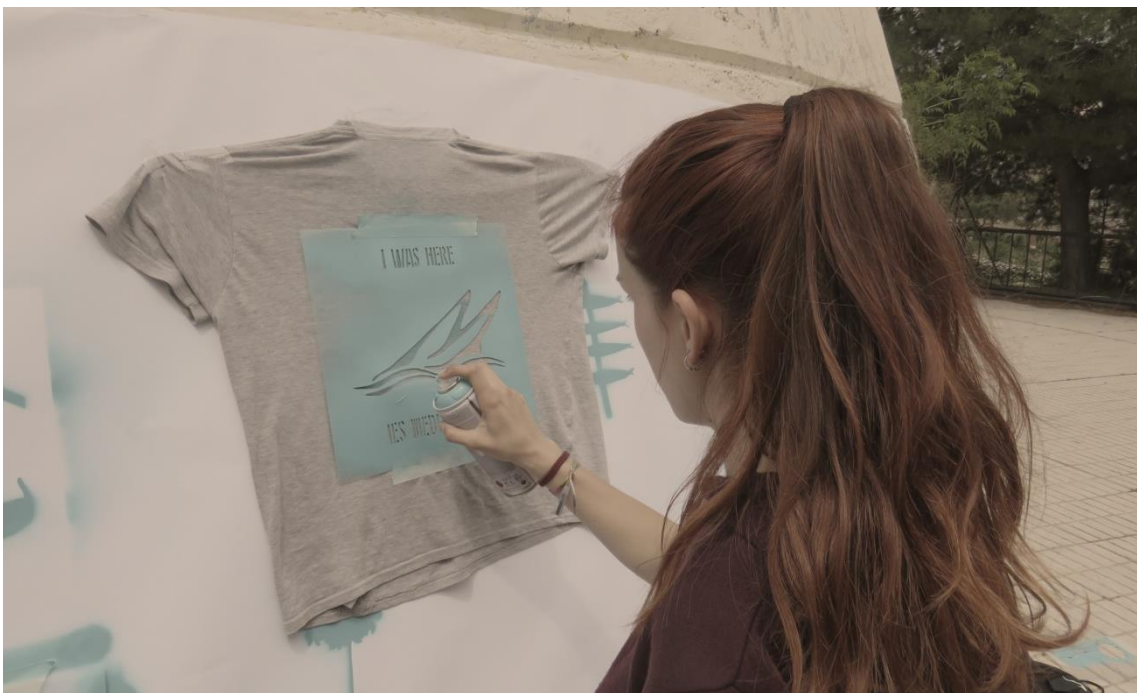


Figura 6. Estampando camisetas. Fuente: elaboración propia.

## 5.9 ANEXO IX. IDENTIDAD VISUAL : Fotografías\_Sesión #5




Figura 1. Debate asambleario. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Presentación Stroke Art. Fuente: elaboración propia.




5.10 ANEXO X. IDENTIDAD VISUAL : Rúbricas de Evaluación

IDENTIDAD VISUAL: Rúbrica de Evaluación					
Alumno/a:					
		3	2	1	0
Autoevaluación <i>_Self-assessment</i>					
1. He asistido a clase.					
2. He realizado las tareas individuales (elaboración de bocetos, creación de plantilla...).					
3. He adquirido nuevos aprendizajes significativos: entiendo el proceso de creación de plantillas, sus fases y proceso de creación.					
4. He aprehendido los nuevos conceptos tratados: identidad visual, iconicidad, simbolismo...					
5. He manifestado una actitud proactiva en las sesiones: no me limito a observar y escuchar...					
6. He fundamentado mis opiniones/reflexiones en los debates.					
7. He aportado referencias apropiadas a los contenidos y conceptos trabajados en las sesiones.					
8. He desarrollado una implicación y un compromiso personal: realizo las tareas con interés y dedicación.					
9. He evidenciado el resultado de mi proceso creativo (plantilla) y reflexión sobre el propio aprendizaje (técnica <i>stencil</i> ).					
10. He dejado mi puesto de trabajo recogido y limpio al finalizar la clase.					
11. He usado los recursos (móvil, aplicación "FxStencil", ordenador...) para elaborar y documentar información gráfica acorde al tema tratado en clase.					
12. He utilizado fuentes de información válidas y reconocidas a la hora de recopilar las tres imágenes de la idiosincrasia local y etnográfica (barrio de El Palo).					
13. He realizado los tres bocetos previos (bocetos 1, 2 y 3) de manera que se evidencie una evolución y ayuden a la elaboración del boceto definitivo (boceto 4).					
14. He realizado el boceto definitivo (boceto 4).					
15. He diseñado y ejecutado mi plantilla ( <i>stencil</i> ).					
16. He participado/colaborado en la estampación de camisetas y serigrafiado de plantillas (grafiti).					

Calificación individual (del 1 al 10):

Tabla 1. Autoevaluación. Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, L. M. (2017).

## IDENTIDAD VISUAL: Rúbrica de Evaluación

Alumno/a:				
Equipo:				
	3	2	1	0
<i>Evaluación entre iguales</i> <i>Peer-assessment</i>				
1. He asumido mi rol asignado (portavoz, coordinador, facilitador o moderador).				
2. He cumplido y realizado las funciones definidas de acuerdo al rol asignado.				
3. He aportado opiniones/reflexiones críticas al equipo (en el grupo de discusión sobre qué foto elegir, a la hora de cómo realizar el primer boceto de grupo...).				
4. He consensuado y mediado en las tareas de grupo.				
5. He sabido escuchar y recoger las reflexiones e ideas del grupo que estén en desacuerdo con las opiniones individuales.				
6. He colaborado en las tareas grupales (selección de foto definitiva –opción A- y de reserva –opción B-, elaboración del primer boceto grupal...).				
7. He desarrollado una implicación y un compromiso grupal velando por el interés y buen funcionamiento del equipo.				
8. Las plantillas diseñadas por la clase son significativas y adecuadas a la identidad local de El Palo.				
9. Los diseños creados por el grupo de clase están bien trabajados, son originales y atractivos.				

Calificación del trabajo en grupo (del 1 al 10):




**Observaciones** (dudas, impresiones, sugerencias) sobre las clases: en qué cosas se podría mejorar, qué ha sido lo mejor de las clases...

Valora del 1 al 10 las clases:

Tabla 2. Evaluación entre iguales y Observaciones. Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, L. M. (2017).

## IDENTIDAD VISUAL: Rúbrica de Evaluación

Alumno/a:	3	2	1	0
<b>Coevaluación</b> <i>Co-assessment</i>				
1. He asistido a clase.	Asiste a las 5 clases.	Asiste a 3 o 4 clases.	Asiste a 1 o 2 clases.	Asiste a 0 clases.
2. He realizado las tareas individuales (elaboración de bocetos, creación de plantilla...).	Realiza todas las tareas.	Realiza todo menos la plantilla.	Realiza todo menos la plantilla y el boceto definitivo.	No realiza los tres bocetos iniciales, el boceto definitivo y la plantilla.
3. He adquirido nuevos aprendizajes significativos: entiendo el proceso de creación de plantillas, sus fases y proceso de creación.	Conoce la técnica del estarcido y la aplica participando de sus fases y proceso de creación.	Conoce la técnica del estarcido pero la aplica sin participar en la realización de todos los bocetos o plantilla.	Conoce la técnica del estarcido pero la aplica sin participar en la realización de los bocetos y plantilla.	No evidencia aprendizaje significativo.
4. He aprehendido los nuevos conceptos tratados: identidad visual, iconicidad, simbolismo...	...dándoles sentido o utilidad, tanto en lo personal como en lo social.	...dándoles sentido o utilidad personal.	...dándoles sentido o utilidad social.	El tratamiento de los diferentes conceptos es aislado o descontextualizado.
5. He manifestado una actitud proactiva en las sesiones: no me limito a observar y escuchar...	Siempre.	Casi siempre.	Sólo a veces.	Nunca o casi nunca.
6. He fundamentado mis opiniones/reflexiones en los debates.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
7. He aportado referencias apropiadas a los contenidos y conceptos trabajados en las sesiones.	De forma clara y concisa, estableciendo interrelaciones entre ellos.	De forma clara y concisa.	De modo no eficaz.	No.
8. He desarrollado una implicación y un compromiso personal: realizo las tareas con interés y dedicación.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
9. He evidenciado el resultado de mi proceso creativo (plantilla) y reflexión sobre el propio aprendizaje (técnica <i>stencil</i> ).	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje y su evolución.	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje pero la evolución no es progresiva.	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje pero no participa del proceso creativo.	El trabajo realizado no evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje y tampoco participa del proceso creativo.
10. He dejado mi puesto de trabajo recogido y limpio al finalizar la clase.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
11. He usado los recursos (móvil, aplicación "FxStencil", ordenador...) para elaborar y documentar información gráfica acorde al tema tratado en clase.	Ha utilizado siempre los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	Ha utilizado a menudo los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	Ha utilizado algunas veces los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	No ha utilizado los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.
12. He utilizado fuentes de información válidas y reconocidas a la hora de recopilar las tres imágenes de la idiosincrasia local y etnográfica (barrio de El Palo).	Aporta tres imágenes y justifica el porqué de cada una de ellas.	Aporta una o dos imágenes y justifica el porqué de cada una de ellas.	Aporta imágenes pero no justifica el porqué de cada una de ellas.	No aporta ninguna imagen.
13. He realizado los tres bocetos previos (bocetos 1, 2 y 3) de manera que se evidencie una evolución y ayuden a la elaboración del boceto definitivo (boceto 4).	Realiza tres bocetos.	Realiza dos bocetos.	Realiza un boceto.	No realiza ningún boceto previo.
14. He realizado el boceto definitivo (boceto 4).	Realiza el boceto definitivo a partir de los tres bocetos previos.	Realiza el boceto definitivo a partir de algún boceto previo.	Realiza el boceto definitivo sin un trabajo previo.	No realiza el boceto definitivo.
15. He diseñado y ejecutado mi plantilla ( <i>stencil</i> ).	Diseña y ejecuta su plantilla completamente.	Diseña pero ejecuta su plantilla parcialmente.	Sólo diseña la plantilla.	No diseña ni ejecuta su plantilla.
16. He participado/colaborado en la estampación de camisetas y serigrafiado de plantillas (grafiti).	He vivenciado y experimentado la técnica del estarcido de forma proactiva.	He vivenciado y experimentado la técnica del estarcido de forma anecdótica.	Sólo me he limitado a mirar y observar como espectador.	No he vivenciado ni experimentado la técnica del estarcido.

**Nota final** =  +  +  =

**Puntuación Calificación**

Tabla 3. Coevaluación. Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, L. M. (2017).


## 5.11 ANEXO XI. la deriva **situacionista**: Rúbricas de Evaluación

LA DERIVA SITUACIONISTA: Rúbrica de Evaluación				
Alumno/a:	3	2	1	0
<b>Autoevaluación <i>Self-assessment</i></b> 				
<b>1.</b> He asistido a clase.	Asiste a las 8 clases.	Asiste a 5 o 6 clases.	Asiste a 2 o 3 clases.	Asiste a 0 clases.
<b>2.</b> He apreendido los nuevos conceptos tratados: deriva urbana, situación construida, identidad visual, iconicidad, simbolismo...	...dándoles sentido o utilidad, tanto en lo personal como en lo social.	...dándoles sentido o utilidad personal.	...dándoles sentido o utilidad social.	El tratamiento de los diferentes conceptos es aislado o descontextualizado.
<b>3.</b> He fundamentado mis opiniones/reflexiones en los debates.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
<b>4.</b> He adquirido nuevos aprendizajes significativos: entiendo el proceso de creación de plantillas, sus fases y proceso de creación.	Conoce la técnica del estarcido y la aplica participando de sus fases y proceso de creación.	Conoce la técnica del estarcido pero la aplica sin participar en la realización de todos los bocetos o plantilla.	Conoce la técnica del estarcido pero la aplica sin participar en la realización de los bocetos y plantilla.	No evidencia aprendizaje significativo.
<b>5.</b> He usado los recursos (aplicaciones “FxStencil” y “SketchAR”, “Trello”...) para elaborar y documentar información gráfica acorde al tema tratado en clase.	Ha utilizado siempre los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	Ha utilizado a menudo los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	Ha utilizado algunas veces los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	No ha utilizado los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.
<b>6.</b> He participado/colaborado en la deriva urbana como práctica artística.	He vivenciado y experimentado la deriva urbana de forma proactiva.	He vivenciado y experimentado la deriva urbana de forma anecdótica.	Sólo me he limitado a mirar y observar como espectador.	No he vivenciado ni experimentado la deriva urbana.
<b>7.</b> He volcado en “Trello” tres instantáneas tras mi deriva por El Palo y he motivado/comentado el porqué de cada una de ellas.	Aporta tres imágenes y justifica el porqué de cada una de ellas.	Aporta una o dos imágenes y justifica el porqué de cada una de ellas.	Aporta imágenes pero no justifica el porqué de cada una de ellas.	No aporta ninguna imagen.
<b>8.</b> He realizado los tres bocetos previos (bocetos 1, 2 y 3) de manera que se evidencie una evolución y ayuden a la elaboración del boceto definitivo (boceto 4).	Realiza tres bocetos.	Realiza dos bocetos.	Realiza un boceto.	No realiza ningún boceto previo.
<b>9.</b> He realizado el boceto definitivo (boceto 4).	Realiza el boceto definitivo a partir de los tres bocetos previos.	Realiza el boceto definitivo a partir de algún boceto previo.	Realiza el boceto definitivo sin un trabajo previo.	No realiza el boceto definitivo.
<b>10.</b> He diseñado y ejecutado mi plantilla ( <i>stencil</i> ).	Diseña y ejecuta su plantilla completamente.	Diseña pero ejecuta su plantilla parcialmente.	Sólo diseña la plantilla.	No diseña ni ejecuta su plantilla.
<b>11.</b> He participado/colaborado en la estampación de las plantillas (grafiti) en la fase de exploración y producción por El Palo.	He vivenciado y experimentado la técnica del estarcido de forma proactiva.	He vivenciado y experimentado la técnica del estarcido de forma anecdótica.	Sólo me he limitado a mirar y observar como espectador.	No he vivenciado ni experimentado la técnica del estarcido.
<b>12.</b> He realizado las tareas individuales (elaboración de bocetos, creación de plantilla...).	Realiza todas las tareas.	Realiza todo menos la plantilla.	Realiza todo menos la plantilla y el boceto definitivo.	No realiza los tres bocetos iniciales, el boceto definitivo y la plantilla.
<b>13.</b> He dejado mi puesto de trabajo recogido y limpio al finalizar la clase.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
<b>14.</b> He evidenciado el resultado de mi proceso creativo (plantilla) y reflexión sobre el propio aprendizaje (técnica <i>stencil</i> ).	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje y su evolución.	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje pero la evolución no es progresiva.	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje pero no participa del proceso creativo.	El trabajo realizado no evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje y tampoco participa del proceso creativo.

Calificación individual (del 1 al 10):

Tabla 1. Autoevaluación. Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, L. M. (2017).

## LA DERIVA SITUACIONISTA: Rúbrica de Evaluación

Alumno/a:	3	2	1	0
Evaluación entre iguales <i>Peer-assessment</i> 				
1. He aportado opiniones/reflexiones críticas al equipo (en el grupo de discusión sobre qué foto elegir, a la hora de cómo realizar el primer boceto de grupo...).	De forma clara y concisa, estableciendo interrelaciones entre ellos.	De forma clara y concisa.	De modo no eficaz.	No.
2. He sabido escuchar y recoger las reflexiones e ideas del grupo que estén en desacuerdo con las opiniones individuales.	He puesto en práctica la escucha atenta de forma proactiva.	He puesto en práctica la escucha atenta de forma anecdótica.	He oído pero no escuchado.	No he oído ni escuchado nada de lo que ha aportado el resto del grupo.
3. He asumido mi rol asignado (portavoz, coordinador, facilitador o moderador).	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
4. He cumplido y realizado las funciones definidas de acuerdo al rol asignado.	Siempre.	Casi siempre.	Sólo a veces.	Nunca o casi nunca.
5. He colaborado en las tareas grupales (selección de foto definitiva –opción A- y de reserva –opción B-, elaboración del primer boceto grupal...).	Me he ocupado y preocupado de las tareas grupales mostrando una gran implicación.	Me he ocupado y preocupado de las tareas grupales de forma puntual.	Me he ocupado y no preocupado de las tareas grupales.	No he colaborado en las tareas grupales.
6. He desarrollado una implicación y un compromiso grupal interactuando a través de “Trello”: comentando fotos, exponiendo impresiones...	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
7. He manifestado una actitud proactiva en las sesiones: no me limito a observar y escuchar...	Siempre.	Casi siempre.	Sólo a veces.	Nunca o casi nunca.
8. He consensuado y mediado en las tareas de grupo.	En todo momento.	Bastantes veces.	Puntualmente.	Nunca o casi nunca.

Calificación individual (del 1 al 10):




**Observaciones** (dudas, impresiones, sugerencias) sobre las clases: en qué cosas se podría mejorar, qué ha sido lo mejor de las clases...

Valora del 1 al 10 las clases:

Tabla 2. Evaluación entre iguales. Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, L. M. (2017).

## LA DERIVA SITUACIONISTA: Rúbrica de Evaluación

Alumno/a:				
	3	2	1	0
<b>Coevaluación</b> <i>Co-assessment</i> 				
<b>1.</b> He asistido a clase.	Asiste a las 8 clases.	Asiste a 5 o 6 clases.	Asiste a 2 o 3 clases.	Asiste a 0 clases.
<b>2.</b> He aprehendido los nuevos conceptos tratados: deriva urbana, situación construida, identidad visual, iconicidad, simbolismo...	...dándoles sentido o utilidad, tanto en lo personal como en lo social.	...dándoles sentido o utilidad personal.	...dándoles sentido o utilidad social.	El tratamiento de los diferentes conceptos es aislado o descontextualizado.
<b>3.</b> He fundamentado mis opiniones/reflexiones en los debates.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
<b>4.</b> He adquirido nuevos aprendizajes significativos: entiendo el proceso de creación de plantillas, sus fases y proceso de creación.	Conoce la técnica del estarcido y la aplica participando de sus fases y proceso de creación.	Conoce la técnica del estarcido pero la aplica sin participar en la realización de todos los bocetos o plantilla.	Conoce la técnica del estarcido pero la aplica sin participar en la realización de los bocetos y plantilla.	No evidencia aprendizaje significativo.
<b>5.</b> He usado los recursos (aplicaciones “FxStencil” y “SketchAR”, “Trello”...) para elaborar y documentar información gráfica acorde al tema tratado en clase.	Ha utilizado siempre los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	Ha utilizado a menudo los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	Ha utilizado algunas veces los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.	No ha utilizado los recursos de forma adecuada y ajustada en clase.
<b>6.</b> He participado/colaborado en la deriva urbana como práctica artística.	He vivenciado y experimentado la deriva urbana de forma proactiva.	He vivenciado y experimentado la deriva urbana de forma anecdótica.	Sólo me he limitado a mirar y observar como espectador.	No he vivenciado ni experimentado la deriva urbana.
<b>7.</b> He volcado en “Trello” tres instantáneas tras mi deriva por El Palo y he motivado/comentado el porqué de cada una de ellas.	Aporta tres imágenes y justifica el porqué de cada una de ellas.	Aporta una o dos imágenes y justifica el porqué de cada una de ellas.	Aporta imágenes pero no justifica el porqué de cada una de ellas.	No aporta ninguna imagen.
<b>8.</b> He realizado los tres bocetos previos (bocetos 1, 2 y 3) de manera que se evidencie una evolución y ayuden a la elaboración del boceto definitivo (boceto 4).	Realiza tres bocetos.	Realiza dos bocetos.	Realiza un boceto.	No realiza ningún boceto previo.
<b>9.</b> He realizado el boceto definitivo (boceto 4).	Realiza el boceto definitivo a partir de los tres bocetos previos.	Realiza el boceto definitivo a partir de algún boceto previo.	Realiza el boceto definitivo sin un trabajo previo.	No realiza el boceto definitivo.
<b>10.</b> He diseñado y ejecutado mi plantilla ( <i>stencil</i> ).	Diseña y ejecuta su plantilla completamente.	Diseña pero ejecuta su plantilla parcialmente.	Sólo diseña la plantilla.	No diseña ni ejecuta su plantilla.
<b>11.</b> He participado/colaborado en la estampación de las plantillas (grafiti) en la fase de exploración y producción por El Palo.	He vivenciado y experimentado la técnica del estarcido de forma proactiva.	He vivenciado y experimentado la técnica del estarcido de forma anecdótica.	Sólo me he limitado a mirar y observar como espectador.	No he vivenciado ni experimentado la técnica del estarcido.
<b>12.</b> He realizado las tareas individuales (elaboración de bocetos, creación de plantilla...).	Realiza todas las tareas.	Realiza todo menos la plantilla.	Realiza todo menos la plantilla y el boceto definitivo.	No realiza los tres bocetos iniciales, el boceto definitivo y la plantilla.
<b>13.</b> He dejado mi puesto de trabajo recogido y limpio al finalizar la clase.	Siempre o casi siempre.	A menudo.	Alguna vez.	Nunca.
<b>14.</b> He evidenciado el resultado de mi proceso creativo (plantilla) y reflexión sobre el propio aprendizaje ( <i>técnica stencil</i> ).	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje y su evolución.	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje pero la evolución no es progresiva.	El trabajo realizado evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje pero no participa del proceso creativo.	El trabajo realizado no evidencia reflexión sobre el propio aprendizaje y tampoco participa del proceso creativo.

**Nota final** =  +  +  =

**Puntuación Calificación**

Tabla 3. Coevaluación. Fuente: elaboración propia a partir de Gómez, L. M. (2017).