

Metodologías innovadoras en educación artística

Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinares
en secundaria



Trabajo Final de Máster

Alumna: Inés Mondéjar Román

Tutor: Iván Albalate Gauchía

27 de mayo 2024

TFM.MP2.IAG.IMR.231229

Education is not preparation for life; education is life itself.

John Dewey



Índice

1. Resumen	1
2. Introducción y justificación	2
3. Objetivos.....	3
a. Objetivos generales.....	3
b. Objetivos específicos	4
4. Marco teórico	4
a. Las metodologías activas	4
b. El aprendizaje basado en proyectos.....	5
Etapas del ABP	10
El currículo.....	11
5. Propuesta práctica.....	12
a. Observación de campo	13
b. Situación de aprendizaje usando el ABP	14
6. Conclusiones	25
a. Limitaciones detectadas en el ABPI	28
b. Futuras líneas de investigación	28
7. Bibliografía.....	29
8. ANEXOS.....	31
a. ANEXO I	31
b. ANEXO II	35
c. ANEXO III	41

1. Resumen

El presente trabajo presenta una revisión de la literatura relacionada con las metodologías innovadoras y, más concretamente, con el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinares en educación artística de secundaria. Además, elaboramos una propuesta práctica que consiste en una situación de aprendizaje para la materia optativa de Proyectos Interdisciplinares 3º ESO PDC.

El objetivo es analizar la normativa vigente de secundaria y de la materia de Educación plástica, visual y audiovisual y diversos estudios sobre la implementación del ABP para comprobar si esta metodología es significativa para la adquisición de los conocimientos por parte del alumnado y eficaz para los docentes impartir clase.

Hemos revisado el origen de la perspectiva de las nuevas metodologías, para contextualizar y comprender de dónde surgen, e investigaciones actuales para comprobar los resultados de la implementación del ABP. Además, hemos consultado la LOMLOE y el decreto del Consell de la Comunidad Valenciana. De esta manera, partimos de las enseñanzas mínimas requeridas, analizamos los elementos curriculares y nos centramos en las competencias de la materia de EPVA para 3º ESO.

Por tanto, la conclusión a la que llegamos tras la revisión de la literatura y la aplicación de la propuesta práctica es que el ABP es una metodología que propicia la adquisición de los saberes básicos, las competencias específicas y las clave para conseguir el perfil de salida, todo ello porque el docente favorece un espacio donde los estudiantes se enfrentan a retos reales y a desafíos del siglo XXI de forma autónoma y cooperativa.

Palabras clave: ABP, situación de aprendizaje, educación secundaria, arte, pedagogía innovadora

2. Introducción y justificación

El sistema educativo español ha evolucionado a lo largo de los siglos, desde la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de Moyano de 1857 hasta la actual implantación de la LOMLOE. Como destaca el divulgador Peter Senge, los centros educativos mantienen la clase magistral como la metodología principal, en la que los docentes imparten la teoría de su materia y los alumnos reciben la información de manera pasiva. Sin embargo, la sociedad actual y, en concreto, los adolescentes como fenómeno cultural también han evolucionado y necesitan un cambio en el método de enseñanza-aprendizaje. De modo que gracias a pedagogos como John Dewey o María Montessori que introdujeron nuevas maneras de educar, y a las tecnologías de la información y comunicación como nuevas herramientas, aparecen metodologías innovadoras que implican una deconstrucción de lo que sabemos para reconstruir y crear nuevas formas de enseñar, donde la participación del alumnado es proactiva.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia metodológica innovadora que consiste en plantear al alumnado la realización de un producto final que tenga que resolver a través de una serie de tareas y de manera colaborativa. A través de este método, el estudiantado adquiere un rol activo en el que tiene que investigar, analizar y gestionar la información y crear un producto, todo ello de manera autónoma guiado por el docente y, finalmente, presentar la solución final a sus compañeros.

Este modelo de aprendizaje fomenta que los estudiantes desarrollen habilidades de cooperación y socialización, cognitivas, lingüísticas y sociales y, además, permite un aprendizaje más activo, creativo y motivador. Asimismo, los proyectos se caracterizan por ser interdisciplinares, es decir, se abren a más de una materia, con lo cual, permite realizar proyectos enriquecidos donde se trabajan saberes básicos de distintos ámbitos. De la misma manera, como docentes debemos desaprender los métodos tradicionales y dar paso a la innovación educativa, donde adquiriremos un rol de guía y proporcionaremos a nuestro alumnado diversas oportunidades de aprendizaje.

Consideramos que realizar esta investigación nos ayuda a tener una perspectiva real de lo que sucede en las aulas y comprobar si es posible utilizar las nuevas metodologías en las aulas. El uso o no de estos modelos depende de varios elementos, como son el tiempo del que dispone el docente en el aula, la formación docente, la iniciativa del docente por aplicarlas adecuadamente, la colaboración entre departamentos, la predisposición del alumnado, los recursos socioeconómicos del centro y del estudiantado, el ambiente y clima del aula, el ritmo de cada nivel y las adaptaciones curriculares, entre otras. Existen muchas investigaciones a favor del uso de las metodologías innovadoras, pero nos preguntamos, principalmente, y nos marcamos como objetivo averiguar si es realmente factible aplicarlas con frecuencia en el aula y dejar atrás la clase tradicional.

3. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es identificar la eficacia del uso del ABPI en las aulas de secundaria. Asimismo, nuestra intención es comprobar si los estudiantes adquieren los saberes a través de esta metodología y cómo les influye.

a. Objetivos generales

- Exponer la normativa y organización institucional del sistema educativo español y aplicar los contenidos curriculares de la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del Consell de la Comunidad Valenciana, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Identificar y analizar las características de la profesión docente actual, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social.
- Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y detectar las principales competencias mediante la observación en el aula, y examinar si a través de la

aplicación del ABPI se promueve la autonomía y habilidades de pensamiento crítico del alumnado.

b. Objetivos específicos

- Analizar el desarrollo y aplicación de distintos Aprendizajes Basados en Proyectos Interdisciplinarios.
- Desarrollar cómo implementar el ABPI en el aula y exponer cómo influye en el alumnado su aplicación como modelo de aprendizaje.
- Estudiar si el alumnado adquiere las competencias clave y los saberes básicos de las materias implicadas a través del ABPI.
- Usar las nuevas tecnologías para la búsqueda de información y tratamiento de datos.

4. Marco teórico

a. Las metodologías activas

El sistema educativo requiere de una actualización que responda a las necesidades de la sociedad actual. John Dewey, filósofo y profesor, considerado como la figura más importante y precursor de desarrollar la educación progresista, es decir, una escuela nueva, ya afirmaba este propósito en 1986 en su artículo "Experience and Education" (Talebi, 2015). Dewey defiende que los movimientos sociales implican conflictos que cambian las tradiciones y las maneras de hacer, por lo tanto, aunque es necesario definir nuevos modelos metodológicos, el desarrollo social hace difícil la tarea de establecer una filosofía educativa (Dewey, 1986).

El principal problema es el desconocimiento de las estrategias didácticas innovadoras por parte de algunos docentes (Salido, 2020). Esta situación afecta a la motivación y al interés del alumnado, que no se siente parte principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, como apunta la investigadora Zambrano (2022).

Pero las perspectivas son positivas, la educación está cambiando y así lo demuestran los estudios que analizan cómo afecta la implementación de las nuevas metodologías en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Ruiz, 2022) por parte de los nuevos docentes que se están formando en la actualidad (Salido, 2020). Estos métodos dejan atrás las clases magistrales y dejan paso a metodologías más activas como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la gamificación, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, la clase invertida y el *visual thinking*, entre otras (Ruiz, 2022).

b. El aprendizaje basado en proyectos

Una de las metodologías innovadoras, como hemos nombrado, es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Para entender de dónde viene, nos remontamos a 1918, cuando el alumno de Dewey, William Heard Kilpatrick, popularizó el método por proyectos. Kilpatrick acuñó el término “proyecto” en la educación con el objetivo de defender que los alumnos, guiados por el docente, aprendían realizando proyectos con un propósito (Kilpatrick, 1918). Este pedagogo desarrolló su estudio y observó que los alumnos son niños y adolescentes naturalmente activos que necesitan que se les proponga actividades con un propósito y, además, enfatiza en que sea “una actividad enérgica” que implique compromiso (Kilpatrick, 1918).

Esta metodología se ha aplicado a diversos niveles educativos y conlleva de igual manera la construcción del conocimiento, pero de una forma más activa (Rekalde & García, 2015) y dinámica (Zambrano, 2022). En este caso, tanto el docente como el estudiantado son elementos esenciales del proceso, pero la figura del estudiante es el eje central del proceso (Zambrano, 2022), lo que significa que los roles de estas dos figuras se modifican para situar al estudiantado en el centro del proceso educativo (Marrero, 2019). Kilpatrick (1918) afirmaba que el “aprender haciendo” (“learning by doing”) de Dewey tenía fundamento, porque los proyectos suponen que los alumnos piensen por ellos mismos, se gestionen sus tareas, relacionen causa y efecto, sean

autónomos y que interactúen con sus compañeros. ¿Qué mayor preparación existe que la de practicar? Los adolescentes tienen la oportunidad de prepararse y progresar en la época escolar enfrentándose a situaciones que se encontrarán en su futuro, pero el docente tiene que atreverse a proponer estas actividades (Kilpatrick, 1918).

Esta filosofía cambia el pensamiento pedagógico de los modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje (Cascales y Carrillo, 2018). Entre las principales diferencias reflejadas por Zambrano (2022) entre el aprendizaje convencional y el ABP encontramos, por un lado, que en el primer caso el ambiente y los materiales de enseñanza los crea el profesorado, mientras que en el ABP los materiales los genera el estudiantado. Por otro lado, en el aprendizaje convencional el profesorado indica la secuencia de aprendizaje, es quien evalúa al alumnado y el único responsable del aprendizaje, pero en el ABP, este papel pasa a los alumnos, los cuales participan activamente en estos elementos. Además, en el ABP el docente no es el único experto en la materia, deja paso a otras personas relacionadas o no con la materia. Y, por último, en el ABP comienzan a trabajar en el proyecto antes de tener todo el material, al contrario del método convencional, donde se trabaja después. Sin embargo, esto no implica que ambas enseñanzas sean incompatibles, se trata de incluir el ABP como una herramienta más para el docente (Dewey, 1986).

Este aprendizaje se caracteriza por ser activo porque los alumnos toman la iniciativa a través de unos conocimientos previos. Por ello, existe un vínculo entre la participación en el trabajo y la experiencia que supone aprender. Dewey describe la importancia de este último término en el aprendizaje y diferencia cómo afecta la experiencia en la vida del estudiante. Por un lado, en un aula donde se limita a transmitir la información, el estudiantado no sabe relacionarlo con los retos que se le presenta en su día a día, mientras que, por otro lado, en un aula en la que puede relacionar los conocimientos con su propio contexto, va a influir de forma positiva en su aprendizaje generando una

experiencia activa. La diferencia está, principalmente, en la calidad de la experiencia (Dewey, 1986).

Asimismo, Dewey defendió que el estudiante es capaz de aprender a aprender en su aprendizaje a partir de un proceso activo e identificamos tres fases en este modelo (Ramos, 2019):

1. Fase expositiva. El docente explica la teoría en clase.
2. Fase práctica. El docente guía a los estudiantes en la realización de una serie de actividades donde desarrollan su conocimiento.
3. Fase final. El alumnado tiene que superar una prueba. O reproducir los contenidos explicados de la primera fase o demostrar con una réplica sus habilidades de la práctica de la segunda fase (Ramos, 2019).

La formación académica en artes necesita ser coherente con la diversidad artística actual, y, gracias a que las tendencias artísticas están abiertas a todo tipo de ideas, se convierte en un área donde es posible aplicar nuevos modelos pedagógicos (Ramos, 2019). El proyecto por trabajos es un sistema común en el mundo artístico, de hecho, sirve de sinónimo de “trabajo”, porque los artistas realizan, principalmente, proyectos expositivos y proyectos artísticos, entre otros (Ramos, 2019). Al unir la educación artística con los nuevos modelos pedagógicos estamos posibilitando que se genere una actividad intelectual a través del arte para resolver situaciones cotidianas y ofrecemos la oportunidad de usar materiales más allá de los convencionales y descubrir con qué lenguaje artístico se identifican más los estudiantes (Pradell, 2019).

En los centros educativos es común hacer proyectos y, más concretamente, en educación plástica y visual (Ramos, 2019). No obstante, debemos diferenciar entre trabajar con proyectos y trabajar por proyectos (Lamer y Mergendoller, 2010). Trabajar con proyectos consiste en que el profesorado explica el tema a través de su exposición oral, lecturas del libro, algún vídeo y alguna tarea y después manda para

casa a los alumnos la realización de un trabajo que consista en la creación de un póster o una presentación del tema explicado, por ejemplo, que correspondería al supuesto proyecto (Lamer y Mergendoller, 2010), pero este modelo pedagógico no corresponde al ABP. El trabajo por proyectos, por otra parte, consiste en presentar una situación a los alumnos para que lo resuelvan usando los conocimientos adquiridos en clase, ya sea de una materia o de varias (Lamer y Mergendoller, 2010). En este caso, el ABP es, directamente, la forma de llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje. En definitiva, este modelo pedagógico es la herramienta principal, y no la última fase de la explicación. De este modo, observamos que el trabajo por proyectos se relaciona con la actividad y la práctica, y, a partir de ello, con las metodologías asociadas al aprendizaje activo (Ramos, 2019). Además, las actividades están diseñadas con el objetivo de que el alumnado supere cada nivel cognitivo (taxonomía de Bloom) y avance en el desarrollo de las competencias clave atendiendo a sus capacidades (CEDEC, s.f.).

Cabe destacar que el ABP garantiza la educación personalizada y la inclusión porque integra los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es decir, proporciona diversos medios de acción y de expresión, diferentes formas de representación de la información y, además, permite implicar al alumnado de múltiples maneras. Asimismo, el docente acompaña y guía al alumnado a través de la autoevaluación y coevaluación entre ellos, por lo tanto, se fomenta la reflexión para ayudarles a reconocer sus fortalezas y sus debilidades para que aprendan de ellas (CEDEC, s.f.).

No obstante, debemos puntualizar que en muchas ocasiones el profesorado plantea proyectos, pero no siguen las fases del diseño ni la conceptualización de los objetivos (Acaso y Megías, 2017). De la misma manera, encontramos métodos que se centran en la consecución de productos sin tener en cuenta los procesos de aprendizaje significativo (García-Sípido, 2005). Ante esta situación, volvemos al inicio para

recordar que el docente es un elemento igual de esencial que el estudiante, aunque este último sea el eje principal del proceso del ABP, de manera que me planteo, como futura docente, qué se puede hacer para estar a la altura. Esto nos lleva al concepto de innovación educativa (Míguez-Souto, 2022) en el que tanto el docente como el alumno debemos aprender a la vez (Senge, 2017). Según Senge (2017), la clave de la innovación está en que el profesorado del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe, desaprender los modelos tradicionales y dejar de creer que mantener la atención y el orden en clase los convierte en mejores docentes. El cambio también implica darse cuenta de que el profesorado no tiene todas las respuestas ni es el líder del aprendizaje. Las nuevas fórmulas pedagógicas tienen que servir para aprender sobre lo que no hay respuestas claras, un modelo cuyo principio sea que, como docente, plantee retos reales y el alumnado ofrezca soluciones, pues ayudar a su comunidad les motiva (Senge, 2017). Como docente también debemos ser capaces de trabajar en equipo, guiar y ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje (Zambrano et al., 2022) y dominar las competencias de comunicación, conciencia de trabajo creatividad, feedback, consideración individual al alumnado, profesionalidad, resolución de problemas y conciencia social (Catano et al., 2011).

A continuación, nos fijamos en una revisión de artículos que investigan la implementación del aprendizaje basado en proyectos en las aulas de infantil, primaria y secundaria por Ruiz (2022) y en sus resultados se observa que la mayoría de las materias, incluyendo la de artes, se beneficia del uso de esta metodología. Centrándonos en los de secundaria, encontramos, por un lado, el estudio de Drljaca¹ con una muestra de 198 estudiantes en la que descubrió que el ABP mejoró el aprendizaje de la educación artística, la motivación y la participación del alumnado.

¹ Drljača, M. D. (2020). Constructivist learning theory and logopedagogy in arts education. *Croatian Journal of Education*, 22 (special edition 1), 181–202. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3850>

Por otro lado, en el estudio de Isa y Azid², con una muestra de 60 alumnos de secundaria, demuestra el aumento del rendimiento en el diseño de proyectos, mayor motivación en el aula y una mejora de su disciplina. El estudio de Magraner y Valero³, con alumnos de secundaria y bachillerato, concluye que el ABP permite al estudiantado la adquisición de habilidades para el siglo XXI, como son el pensamiento crítico, colaboración, comunicación, creatividad e innovación y el uso de las TIC. Por último, el estudio de Sánchez y Pavón⁴, donde también hay una muestra de alumnos de secundaria, afirma que el ABP fomenta conseguir las habilidades de pensamiento crítico, la búsqueda y conexión con el mundo real, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades sociales y creativas y, además, aumenta la motivación. También destaca que los alumnos reconocen distraerse durante el proyecto y que se dan cuenta de la importancia de implicarse y aprovechar el tiempo.

Etapas del ABP

Por último, con la información recogida y siguiendo el recurso de Aula Planeta (2015) y de CEDEC (s.f.), los pasos para realizar un ABP en nuestra situación de aprendizaje son:

1. **Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía.** Etapa inicial. Escogeremos un tema de la materia que tenemos que impartir y plantearemos una pregunta abierta que invite a la reflexión y la búsqueda de información.
2. **Formación de los equipos.** Los grupos serán de 5-6 personas y se asignarán los roles: portavoz, secretario, coordinador, controlador y crítico.

² Isa, Z. C., y Azid, N. (2021). Embracing TVET education: The effectiveness of project based learning on secondary school students' achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1072–1079. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V10I3.21392>

³ Magraner, B., y Valero, G. B. (2015). *Aprendizaje por proyectos a través de la obra del músico Vicente Peydró: la convergencia de las artes*. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1664>

⁴ Sánchez, R., y Pavón, V. (2021). Students' Perceptions on the Use of Project-Based Learning in CLIL: Learning Outputs and Psycho-Affective Considerations. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 14 (1), 69–98. <https://doi.org/10.5294/lacil.2021.14.1.3>

3. **Definición del producto o reto final.** Etapa de diseño. El alumnado decide cuál es la solución que proponen en forma de producto o servicio.
4. **Planificación.** El alumnado y el docente crean un plan de trabajo.
5. **Investigación.** El alumnado tiene la autonomía y libertad de investigar para el trabajo. El docente guía en la búsqueda.
6. **Análisis y la síntesis.** Ponen en común la información encontrada y comienzan a decidir el resultado.
7. **Elaboración del producto.** Etapa de creación. Realizan el producto final basándose en sus conocimientos previos y en los adquiridos durante el proceso.
8. **Presentación del producto.** Etapa de muestra. Hacen una exposición y defienden ante sus compañeros su propuesta para la pregunta inicial.
9. **Respuesta colectiva a la pregunta inicial.** Tras la presentación grupal, debaten entre todos los alumnos una respuesta para la pregunta inicial.
10. **Evaluación y autoevaluación.** Etapa final. El docente evalúa el proceso de este aprendizaje y el alumnado se autoevalúa mediante el instrumento que proporcione el docente.

El currículo

En este apartado explicamos cómo debe ser una situación de aprendizaje según el marco normativo que establece el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria partiendo del currículo básico de la LOMLOE en el programa de diversificación curricular de 3º ESO.

El decreto establece dos horas para la materia optativa de Proyecto Interdisciplinar (PI). Se trata de un tiempo lectivo destinado a temas que quedan fuera del currículo oficial porque son de actualidad o porque son de interés para el alumnado. Incluye las competencias y saberes de dos o más materias para resolver un problema o crear un

producto con la intención de crear una unión con el ámbito de conocimiento. Por otra parte, el proceso que sigue el alumnado en el PI consiste en “la investigación, la creatividad, la toma de decisiones, el uso de estrategias y la comunicación y transferencia del conocimiento en varios formatos”. En este caso, el centro decide los PI y las competencias a desarrollar y el docente puede desarrollar una o más en el curso.

Como docentes debemos diseñar las situaciones de aprendizaje siguiendo las pautas de la LOMLOE, y, más concretamente, las del decreto 107/2022 del Consell. Partiendo de esta base, debemos priorizar que el alumnado alcance el perfil de salida, es decir, las intenciones educativas del final de etapa. De esta manera, en nuestra situación de aprendizaje debemos contemplar la realización de acciones donde el alumnado utilice las competencias clave y específicas apoyándose de los saberes básicos para que sean capaces de enfrentarse a los desafíos del siglo XXI. Además, debemos especificar los criterios de evaluación para valorar los niveles de desempeño de las competencias específicas.

5. Propuesta práctica

La propuesta práctica que se ha desarrollado y aplicado tiene como base dar continuidad a un proyecto del alumnado del centro donde realicé la estancia de prácticas en los meses de enero, febrero y marzo de 2024. El instituto es un centro recién inaugurado. A partir del curso 2022-2023 comenzó a funcionar de forma independiente, después de haberse mantenido como escisión de otro instituto durante un curso. El centro se encuentra en el extrarradio de la ciudad de Elche y su construcción viene a cubrir las demandas del barrio del sur de la ciudad, el cual solicitó la creación de un nuevo centro para los alumnos del barrio.

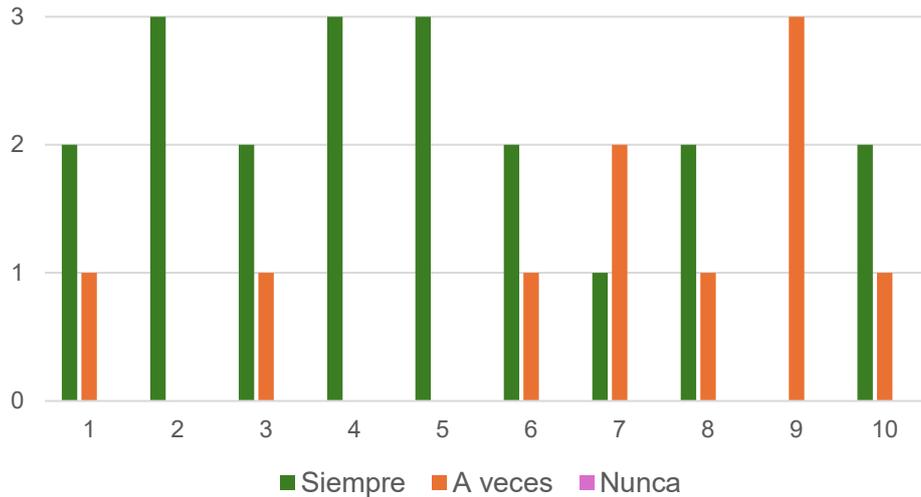
a. Observación de campo

En la estancia de prácticas he recogido información objetiva cada día de las clases a las que he asistido. Después, he trasladado mis conclusiones a la tabla de Zambrano, Hernández y Mendoza (2022) que recoge, además, una escala valorativa basados en una serie de criterios del proceso de enseñanza-aprendizaje. La observación de campo que he realizado consiste en estar presente en el grupo sin participación en él, he analizado y anotado el modo en el que los docentes imparten clase y la respuesta del alumnado. Los grupos que analizo son Proyecto Interdisciplinar de 3º ESO PDC, Educación Plástica y Visual (EPVA) de 2º de la ESO e Historia del Arte de 2º de BAT. La descripción de cada una de ellas se puede ver en la tabla 1, tabla 2 y tabla 3 respectivamente en el ANEXO I.

De los resultados obtenidos destacamos que los tres docentes poseen un dominio de la materia que imparten, las tareas que proponen incluyen los objetivos del curso y fomentan la implementación de conocimientos previos. Por otra parte, la mayoría favorece un ambiente adecuado para motivar a los alumnos, crea recursos didácticos creativos, ofrece un feedback adecuado a toda la clase y tiene en cuenta los diferentes niveles de competencias y ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, es llamativo que dos de tres docentes a veces empleen métodos de enseñanza alternativos y que todos emplean la evaluación formativa con poca frecuencia como podemos ver en la tabla 4.

Tabla 4

Resultados de la observación de tres docentes



Fuente: Elaboración propia

b. Situación de aprendizaje usando el ABP

He elaborado una situación de aprendizaje en la materia de Proyecto Interdisciplinar del curso 3º ESO PDC con la intención de que encaje con el proyecto que estaban llevando a cabo del CEFIRE llamado “Imaginar un futuro, pintar una pared”, creado por el pintor muralista Escif (CEFIRE, 2023). Desarrollan el proyecto a lo largo del curso y tiene como objetivo pintar un mural con motivos ilicitanos en las instalaciones del centro hacia el final del curso como trabajo final. Me centro en el currículo de la materia de Educación plástica, visual y audiovisual de secundaria para desarrollar los elementos curriculares que se pueden ver en la tabla 5.

Figura 1

Mural de portada como ejemplo del proyecto en un centro educativo



Fuente: CEFIRE

Tabla 5

Situación de aprendizaje para el curso 3º ESO PDC

Identificación situación aprendizaje	Título: ¿Sabes dónde vives? El paisaje ilicitano		Temporalización		
	Materia(s) / Módulo(s): Proyecto interdisciplinar	Nivel: 3º ESO	N.º S.A.: 4	Trimestre: 2	N.º clases: 9
Descripción	<p>Esta situación de aprendizaje (SA) está relacionada con todas las situaciones de aprendizaje del curso, que tienen como proyecto final (en la última SA) la realización de un mural en el entorno escolar. El objetivo es que conozcan el entorno en el que está su centro educativo y al cual asisten (ciudad de Elche, su historia, su patrimonio cultural visual, audiovisual), porque conocer el ambiente en el que conviven diariamente les hace estar más motivados y les permite ser más conscientes tanto de su contexto como de los desafíos del siglo XXI. El producto final es abierto, puede ser escrito, representado, visual, digital u otro.</p> <p>Esta SA se contempla como un proyecto interdisciplinar, donde aprenderán sobre la sostenibilidad y el medio ambiente, trabajarán con materiales reciclados, si lo necesitan, observarán la naturaleza durante la excursión y a través del visionado de material audiovisual. Así, tratamos los ODS y algunos saberes básicos de otras materias como la de Biología y Geología.</p>				
Relación con los retos del s. XXI y los ODS	<p>ODS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivo 13: Acción por el clima. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. <p>Retos del siglo XXI:</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeto al medio ambiente. 				



Concreción curricular	Tareas previstas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Excursión. 2. Tarea experimental. Observar, analizar y producción creativa. 3. Ver material audiovisual y debate. 4. Mostrar a un artista ilicitano paisajista. 5. Realización del proyecto en el aula-taller. 6. Exposición oral. 							
	Valoración del progreso del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud, durante la excursión y durante el desarrollo del trabajo. 2. Cuaderno de campo/diario de naturaleza: Capacidad de observación en el dibujo al natural de monumentos, paisaje, animales, plantas, el entorno en general, apuntar nombres científicos de las plantas. 3. Producto final: argumentación en la exposición final; uso de materiales; uso de algún tipo de composición; uso de un tipo de gama cromática específica. 							
	Producto final	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejecución de un producto o servicio. 2. Exposición oral explicando las decisiones del producto o servicio. 3. Cuaderno de campo con los bocetos del dibujo al natural. 							
	Contexto	Personal		Educativo		Social		Profesional	
		x		x		x			
	Competencias clave	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
	Competencias específicas	Competencia específica 3. Comunicar ideas, sentimientos y emociones, experimentando con los elementos del lenguaje visual y con diferentes técnicas y materiales en la elaboración de prácticas artísticas y creativas.							

Criterios de evaluación	CE3	Saberes básicos	EPVA
	<p>C3.1 Seleccionar las técnicas más adecuadas en función del objetivo planteado en cada propuesta creativa, incluyendo materiales no convencionales.</p> <p>C3.2 Seleccionar diferentes formatos y materiales propios de las manifestaciones artísticas contemporáneas con finalidad comunicativa en la elaboración de propuestas creativas.</p> <p>C3.5 Emplear los referentes y elementos de la contemporaneidad artística seleccionando los más adecuados a la finalidad comunicativa.</p>		<p>Bloque 2. Experimentación y creación.</p> <p>B2.1. La experiencia artística: técnicas y materiales de expresión gráfico-plástica y de creación visual y audiovisual. Ámbitos de aplicación. CE1, CE3, CE4</p> <ul style="list-style-type: none"> • G1. Expresión gráfico-plástica <ul style="list-style-type: none"> ○ Técnicas secas y húmedas. Técnicas mixtas y experimentales. Materiales, soportes y procedimientos. Formatos bidimensionales y tridimensionales. ○ Ámbitos de aplicación y perfiles profesionales. Pintura, dibujo, escultura, ilustración, cómic, artes decorativas, publicidad. Prácticas artísticas contemporáneas y producciones multidisciplinares. • G4. Terminología específica del área <ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario relativo a procesos de experimentación, creación, difusión y evaluación de producciones creativas.

B2.2. La experiencia artística individual y colectiva: procesos de trabajo. CE3, CE4, CE5

- **G1. Las fases del proceso creativo**

- Generación de ideas: creatividad en la elaboración de ideas y en la toma de decisiones.
- Creación: diseño y producción de la propuesta. Distribución de tareas: roles en el desarrollo de un proyecto artístico colectivo. Funciones y cometidos.
- Evaluación: resultados en relación con los objetivos iniciales del proyecto. Análisis y propuestas de mejora.
- Documentación gráfica de procesos. Portafolios de evidencias del proceso creativo. Estrategias de pensamiento visual.

- **G2. Actitudes**

- Cooperación y responsabilidad en la parte individual para contribuir a un objetivo común y a la cohesión del grupo.
- Cuidado de espacios y materiales de



trabajo. Sostenibilidad y gestión de residuos.

Biología

Bloque 3: Los seres vivos (CE 7)

- Nomenclatura binomial: concepto de especie

Bloque 5: Sostenibilidad (CE 10 y CE 11)

- Corresponsabilidad en la protección ambiental. La importancia de las acciones individuales, locales y globales.

Estrategias metodológicas: Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios.

Medios y

Espacios/ Instalaciones: Huerto del cura y taller de EPVA

recursos

Materiales curriculares: Ordenador y proyector: teoría, imágenes, vídeos, láminas.

Resultados de aprendizaje:

1. Analizar y reflexionar sobre su entorno.
2. Aprender y crear proyectos artísticos.
3. Identificar los códigos del lenguaje y detectar prejuicios contra la diversidad personal y cultural.
4. Comunicar con criterio sus ideas usando terminología específica.
5. Desarrollar su propia identidad.

Niveles de respuesta educativa para la inclusión:

Nivel III

Adaptación en los materiales:

Desarrollo situación aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Simplificar las instrucciones escritas. • Usar esquemas y gráficos. <p>Adaptación en la metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las instrucciones paso a paso. Presentar la tarea en pasos secuenciales. • Asegurarnos en cada momento que el alumno/a ha entendido la tarea. • Escribir el vocabulario más significativo del tema en la pizarra. • Dar información verbal y visual simultáneamente. • Permitir más tiempo para realizar los trabajos.
	Secuenciación de las tareas previstas por clases
	<p>Etapa de diseño</p> <p>Clase n.º 1.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar teoría: la composición, la profundidad, el encaje (ANEXO II). 2. Ejercicio en grupos de 3 para practicar la teoría (ANEXO III). 3. Explicar el desarrollo del proyecto: El paisaje ilicitano. Formar grupos de 5-6 y asignar roles: portavoz, secretario, controlador, coordinador y crítico (explicación visual). Comienza la fase de exploración e investigación. 4. Pedir materiales que pueden usar para el proyecto para que empiecen a recopilarlos: cartulinas, esponjas, acuarelas, lápices o ceras de colores, materiales reciclados, revistas de casa, elementos de la naturaleza como hojas secas, conchas o piedras para la textura. <p>Clase n.º 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visitar el Huerto del Cura de Elche. Tienen que elegir de forma individual un espacio que contenga algún elemento que les motive para la actividad posterior (los estanques, alguna colección ornamental, el palmeral, las esculturas, los animales, la

palmera imperial o la casa del huerto) y durante el recorrido deben apuntar el nombre científico de los animales, cactus, palmeras (más de 70 especies) que más les guste.

2. Al finalizar el recorrido, tendrán que dibujar algún elemento del entorno que han elegido en un cuaderno de campo (explicación previa de lo que es) que entregarán el último día de la SA. Pueden copiar o interpretar.
3. Utilizar técnicas húmedas (acuarela) para dibujos rápidos sin detallar o secas (lápiz).

Clase n.º 3.

1. Proyectar vídeos sobre el patrimonio autonómico: “Quien lo ha vivido lo sabe” (un spot de la *Comunitat Valenciana*). Uno de 2021 con un poema de Lope de la Vega sobre su estancia en la Comunidad Valenciana con la voz del actor Nacho Fresneda ([vídeo](#)) y otro de 2022 con la voz de Arkano con reseñas de visitantes sobre la comunidad ([vídeo](#)).

Figura 2

Portadas de los vídeos “Quien lo ha vivido lo sabe”



Fuente: Elaboración propia

2. Dialogar sobre la cultura ilicitana.
3. Enseñar al artista ilicitano [Archimappa](#). Relacionar la teoría con sus obras. Repasar teoría.

Figura 3

Postales e ilustraciones de Archimappa



Fuente: Elaboración propia y web Archimappa

4. Guiarles en la elección del producto o servicio para comenzar el proyecto en la siguiente clase.

Clase n.º 4.

1. Explicar por qué usamos materiales reciclados, materiales de segunda vida... Verán un videoclip que incluye el tema del impacto medioambiental: [“Una altra manera de viure”](#) (versión original en catalán) y [“Otra forma de vivir”](#) (versión en castellano) (un spot/videoclip de Estrella Damm que muestra imágenes del mar y los residuos con una canción que habla sobre ello).

Figura 4

Portada del vídeo “Una altra manera de viure”



Fuente: Elaboración propia

2. Analizar e interpretar los mensajes del vídeo identificando los elementos que intervienen en la comunicación.
3. Dialogar sobre la sostenibilidad, las creaciones artísticas y las repercusiones.
4. Comenzar el proyecto final.
5. Resolver dudas.

Etapa de creación

Clase n.º 5-8.

1. Continuar con el proyecto. Toma de decisiones, realizar bocetos, construir, elaborar, diseñar... el producto o servicio escogido.
2. Resolver dudas.

Etapa de muestra

Clase n.º 9.

1. Entrega del dibujo final y del cuaderno de campo con los bocetos.

2. Exposición oral.

Conclusión

Buscamos **motivar** al alumnado a través de demostrarles que pueden involucrarse y **crear su identidad y ser recordados** en el entorno en el que vivan con lo siguiente:

- Cuidando el medio.
- Descubriendo artistas locales.
- Observando su entorno y desarrollando un pensamiento crítico sobre lo que les rodea.
- Interpretando materiales visuales y audiovisuales.
- Ver vídeos que instan a su participación en el cuidado del medio.
- Siendo conscientes de que sus creaciones son importantes.
- Fomentando la creación de su identidad personal por medio de conocerse a ellos como personas que forman parte de un entorno.

Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

Tras realizar la investigación y la aplicación de la situación de aprendizaje, llegamos a una serie de conclusiones que detallamos a continuación. El aprendizaje basado en proyectos es una metodología activa que se caracteriza principalmente por situar al alumno en el centro del aprendizaje. Se trata de una pedagogía innovadora significativa y competencial que dota al alumnado de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde adquiere un rol activo, es decir, se autoevalúa y coevalúa, es responsable de su aprendizaje y propone la secuencia de aprendizaje, aunque hay que señalar que esto último va dirigido por una serie de fases secuenciales. El docente, por su parte, pasa a ser una guía que acompaña a su alumnado en este proceso. Para cumplir su papel, el docente debe estar preparado y formado y ser capaz de afrontar un ABP e informarse y documentarse a nivel interdisciplinar.

Así lo hemos detectado en la aplicación de nuestra propuesta práctica. En cuanto a mi percepción durante la implementación, el alumnado se esforzó en cada una de las tareas: estuvieron atentos durante la excursión y realizaron el dibujo al natural, aplicaron la teoría y resolvieron los ejercicios de composición, debatieron sobre los mensajes del contenido audiovisual y reflexionaron sobre el medio ambiente, trabajaron en grupo de manera eficaz y, además, aplicaron sus conocimientos previos en cada clase. Sin embargo, me faltó ofrecerles más información respecto a los roles de cada uno en el equipo para que se repartieran las responsabilidades y, así, comprometerse con el proyecto, porque se les olvidó traer el material 3 días.

Respecto a la opinión del grupo, les compartí una autoevaluación elaborada por Míguez-Souto y Gutiérrez-García (2022) para conocer su percepción en base a 7 dimensiones relacionadas con su resolución del proyecto: pensamiento creativo-productivo, toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades de aprendizaje,

colaboración, autogestión y satisfacción. Los resultados indican que la mayoría ha aprendido y ampliado los conocimientos, han respetado las aportaciones de los miembros de su equipo y han mejorado en el método de trabajo; sin embargo, solo la mitad de ellos sabía cuáles eran los roles de cada uno y la mitad del grupo no ha conseguido totalmente fijarse en el trabajo de los demás. También compartí con ellos un cuestionario en el que me evaluaron como docente los siguientes aspectos: la comunicación, la conciencia de trabajo, la creatividad, el feedback, la consideración individual al alumnado, la profesionalidad, la resolución de problemas y la conciencia social. Esta escala es una adaptación de la versión original del *Evaluation of Teaching Competencies Scale* (ETCS) de Catano y Harvey (2011) realizada por Baena-Extremera, Granero-Gallegos y Martínez-Molina (2015). Todos los alumnos puntuaron positivamente estos aspectos, destacando la comunicación porque hablé claro, escuché atentamente y respondí con precisión; la atención al alumnado porque proporcioné ayuda individual y dediqué tiempo a motivarlos; la profesionalidad, porque fui justa y equitativa y, por último, la conciencia social porque comprendía los sentimientos de los alumnos y traté con cuidado temas sensibles.

Con la comparación de estas dos encuestas detecto que mi intervención constante y atención por el alumnado hizo que estuvieran satisfechos durante la ejecución del proyecto. Al ofrecerles diversos materiales, hacerles pensar sobre lo que observan diariamente y sobre los mensajes de los vídeos, permitirles trabajar en grupo y dejarles libertad en el desarrollo del trabajo les mantuvo motivados y aprendieron de forma proactiva.

Teniendo en cuenta los objetivos que nos planteábamos, nuestros resultados de la implementación y de los estudios de nuestra revisión resaltan que el uso de esta metodología favorece la adquisición de las competencias clave y específicas gracias a la perspectiva del aprender haciendo de Dewey. La razón principal de que esto ocurra es que los docentes proponemos preguntas de inicio de proyecto que implican

situaciones reales donde el estudiantado se enfrenta a desafíos del siglo XXI, por lo que pueden involucrarse en la resolución de los problemas que ocurren en su población.

Esto ocurre gracias a la interdisciplinariedad del ABP, que es otra de las características destacables. Debido a la ampliación de áreas a la hora de buscar una solución, el alumnado tiene múltiples opciones a la hora de diseñar un producto o servicio. De la misma manera, la solución final es abierta y pueden desarrollar el tipo de producto que consideren más adecuado, es decir, pueden crear un poema, un espectáculo, un mural, una maqueta o un escape room, entre otras opciones.

También adquieren competencias sociales gracias al trabajo cooperativo. El trabajo en grupo les permite ser conscientes de su papel tanto individual como en equipo, porque se asignan roles y cada uno es responsable de una tarea que implica al resto. Además, el ABP tiene en cuenta los principios de diseño universal de aprendizaje por lo que se garantiza la personalización e integración de cada uno del alumnado.

La educación artística tiene la ventaja de estar abierta a todo tipo de modelos pedagógicos, por ello, las nuevas metodologías son idóneas para impartir las materias de arte en secundaria, sobre todo, por escapar de los modelos tradicionales que enfocan la educación artística en el uso limitado de materiales y el dominio de ciertas técnicas. De esta manera, el alumnado tiene la oportunidad de expresarse, comunicarse y reflexionar de diversas maneras. Sin embargo, no todo el profesorado la utiliza en sus aulas o no siempre. Las razones, como hemos visto, son variadas, como el desconocimiento de los modelos, la falta de interés por aplicarlas o la dificultad espaciotemporal, pero en este trabajo hemos observado que tiene resultados positivos en el alumnado y sirven para la consecución de las competencias clave y, por tanto, del perfil de salida.

Por último, señalamos que la materia de Proyecto Interdisciplinar significa una oportunidad para el alumnado porque es un espacio lectivo donde cabe todo tipo de respuestas variadas y donde pueden aprovechar todos los conocimientos previos de las materias que les resulte más adecuadas para la resolución del problema.

a. Limitaciones detectadas en el ABPI

Durante el proceso de investigación y aplicación del ABPI hemos detectado una serie de limitaciones que vamos a describir a continuación. Por un lado, el trabajo cooperativo puede resultar una limitación por el nivel de responsabilidad e implicación requerido en el grupo. En este caso, avisé con dos días de antelación que tenían que buscar materiales reciclados y aunque todos me escucharon y afirmaban que iban a traer, el día que empezábamos no trajeron nada, por lo que les propuse otra actividad con recursos que había preparado con previsión. Con perspectivas de que iban a traer pocos materiales al día siguiente, les llevé materiales propios, pero finalmente sí trajeron algo. También tuvieron la iniciativa de traer ramas y hojas caídas de los árboles y del huerto del instituto. Por otra parte, puede ocurrir que los alumnos falten a clase y un grupo se quede con una sola persona, como ocurrió, así que el alumno avanzó el trabajo solo durante dos días. En este caso, la evaluación grupal se limita y la experiencia de trabajar en equipo se disuelve.

b. Futuras líneas de investigación

Como futura línea de investigación proponemos estudiar la aplicación del ABPI con alumnos de distintos cursos de secundaria en un mismo equipo. Por ejemplo, en una situación de aprendizaje formaríamos grupos con alumnos de 3º y 4º de la ESO y en otra situación de aprendizaje tendríamos alumnos de 4º ESO y 1º BAT. El objetivo es investigar si es óptimo para el alumnado trabajar con compañeros de otros cursos y comprobar si le reporta algún beneficio a la hora de adquirir conocimientos.

7. Bibliografía

- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*.
- Aula Planeta. (2015). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos*. <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos>
- Auxiliadora, M., Briones, Z., Hernández Díaz, A., Luzdelia, K., Bravo, M. y Díaz, H. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Project-based learning as a didactic strategy*.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A. y Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122
- Cascales, A., y Carrillo, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie7602861>
- Catano, V. M., y Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717.
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC). (s.f.). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/orientaciones_metodologia/aprendizaje_basado_en_proyectos_abp.html
- CEFIRE. (2023). *IMAGINAR UN FUTURO, PINTAR UNA PARED. Recursos creativos para la experimentación con la pintura mural*. <https://portal.edu.gva.es/cefirae/es/2023/07/05/imaginar-un-futuro-pintar-una-pared-recursos-creativos-para-la-experimentacion-con-la-pintura-mural/>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. *Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana n.º 9403 (2022). https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum* 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Drljača, M. (2020). Constructivist learning theory and logopedagogy in arts education. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3850>
- García-Sípido, A. (2005). Investigación en Educación Artística. *Investigación en educación artística*.
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, Boletín Oficial del Estado n.º 340 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College, Columbia University* <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Larmer, J., y Mergendoller, J. (s.f.). *The Main Course, Not Dessert How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning*.

- Leiva-Presa, A., Benejam, L., Grau-Carrión, S., Badosa, A., López, E., y Díaz, J. (2023). Anàlisi i millora de les eines d'avaluació i de seguiment de les activitats d'aprenentatge basat en projectes i en problemes. *Educar*, 60(1) 137-156. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1784>
- Margarita, M., Milton, M., y Tapia-Calvopiña, P. (s.f.). *Learning based on projects an opportunity to work interdisciplinary*.
- Marrero, E. (s.f.). *Aprendizaje orientado a Proyectos en Arte y Trabajo Resumen Learning oriented towards Art and Work Projects*.
- Míguez-Souto, A., y Gutiérrez-García, M. Á. (2022). Project based learning (PBL) in Secondary classroom: An analysis of its impact and assessment of outcomes from the perspective of Music students. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 12(4), 1-15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3966>
- Pradell, E. (2019). El arte como herramienta transversal en la escuela. *Aula de innovación educativa*, (283), 24-28.
- Ramos, N. (2020). *Evolución del trabajo por proyectos como medio didáctico en el ámbito de la educación plástica*. Obtenido de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3016>
- Ruiz, D., y Ortega, D. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una revisión sistemática de la literatura (2015-2022). *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4181>
- Salido-López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Salido-López P. V. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429-1447. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>
- Senge, P. (2017). *El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe* / por Ana Torres Menárguez. El País. https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html#
- Talebi, K. (2015). John Dewey-Philosopher and Educational Reformer. *European Journal of Education Studies* 1(1). [dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2009706](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.2009706)
- Torres, A. (2020). Creación, espacio y educación. Una relectura artística del entorno como fuente de aprendizaje experiencial. *Tercio Creciente*, 71-83. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5753>
- Velasco Moreno, M. I. (2023). On project based learning approach and future foreign language teachers. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 17(1), 1-8. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4719>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.

8. ANEXOS

a. ANEXO I

Tabla 1

Clase de Proyecto Interdisciplinar de 3º ESO PDC. Docente a cargo: Profesora graduada en Bellas Artes. 14 años de profesión docente

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE				N.º 1
Proceso de enseñanza y aprendizaje				
Criterios	Escala valorativa			Observación
	Momento inicial (anticipación)	Siempre	A Nunca veces	
1. Crea un ambiente propicio para motivar a sus estudiantes.		x		Conversa con los alumnos cuando entran. Antes de empezar la clase, se asegura de que estén atentos y relajados.
Momento de desarrollo (construcción)	Siempre	A Nunca veces	Nunca	Observación
2. Posee dominio del conocimiento disciplinar.		x		Domina la materia y sabe explicar con claridad.
3. La selección de los recursos didácticos es creativa para captar la atención de los estudiantes.		x		Utiliza presentaciones digitales o fichas de teoría en papel.
4. Las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido.		x		Las propuestas se relacionan con la teoría y permite a los alumnos conectar lo que aprenden con lo que saben.
5. La tarea (s) se relaciona con los objetivos y contenidos.		x		Están directamente relacionados.
6. El profesor al proponer las tareas demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos.		x		Siempre tiene en cuenta el nivel de los alumnos. Adapta las explicaciones de la tarea y el proyecto.
7. Emplea diversos métodos de enseñanza.		x		Utiliza todas las herramientas que tiene

Momento de consolidación y evaluación	Siempre	A veces	Nunca	Observación
8. Retroalimentación del docente.	x			en el aula para ayudar a visualizar la explicación. Utiliza el espacio y figuras.
9. Empleo de la Evaluación formativa.		x		Siempre ofrece comentarios de mejora y de aspectos positivos. Combina con la evaluación sumativa.
10. El docente el proceso evaluativo toman en cuenta los diferentes niveles de competencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	x			Se adapta a su ritmo.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Clase de EPVA 2º ESO. Docente a cargo: Profesora licenciada en Arquitectura. 3 años en la profesión de docente

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE				N.º 2
Proceso de enseñanza y aprendizaje				
Criterios	Escala valorativa			Observación
Momento inicial (anticipación)	Siempre	A veces	Nunca	
1. Crea un ambiente propicio para motivar a sus estudiantes.		x		Cuando la clase se descontrola, se focaliza en los alumnos que atienden.
Momento de desarrollo (construcción)	Siempre	A veces	Nunca	Observación
2. Posee dominio del conocimiento disciplinar.	x			Domina la materia.
3. La selección de los recursos didácticos es creativa para captar la atención de los estudiantes.		x		Utiliza la presentación digital y las fichas en papel a la vez para que los alumnos miren o la pizarra o las hojas, pero la ficha simula un libro.
4. Las actividades propuestas favorecen que	x			Las propuestas se relacionan con la teoría y

el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido.				permite a los alumnos conectar lo que aprenden con lo que saben.
5. La tarea (s) se relaciona con los objetivos y contenidos.	x			Están directamente relacionados.
6. El profesor al proponer las tareas demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos.		x		Se focaliza en los alumnos que atienden y respetan el clima del aula. Las actividades tienen en cuenta más a estos alumnos.
7. Emplea diversos métodos de enseñanza.		x		El método se basa en la explicación oral, a través de la pizarra digital o de tiza. Continúa la explicación, aunque haya ruido y conversaciones en clase.
Momento de consolidación y evaluación	Siempre	A veces	Nunca	OBSERVACIÓN
8. Retroalimentación del docente.		x		Hace comentarios a los alumnos que mejor se portan.
9. Empleo de la Evaluación formativa.		x		Combina con la evaluación sumativa.
10. El docente el proceso evaluativo toman en cuenta los diferentes niveles de competencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.		x		De los alumnos más atentos, pero se focaliza en dar toda la teoría del curso, aunque aumente el ritmo.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Clase de Historia del Arte de 2º Bachiller. Profesor graduado en Historia

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE				N.º 3
Proceso de enseñanza y aprendizaje				
Momento inicial (anticipación)	Escala valorativa			Observación
	Siempre	A veces	Nunca	
1. Crea un ambiente propicio para motivar a sus estudiantes.	x			Conversa con los alumnos cuando entran. Antes de empezar la clase, se asegura de

Momento de desarrollo (construcción)	Siempre	A veces	Nunca	Observación
				que estén atentos y relajados.
2. Posee dominio del conocimiento disciplinar.	x			Domina la materia y sabe explicar con claridad.
3. La selección de los recursos didácticos es creativa para captar la atención de los estudiantes.	x			Utiliza la presentación digital y lo comparte por <i>Aules</i> .
4. Las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido.	x			Se basa en la preparación para selectividad con exámenes reales.
5. La tarea (s) se relaciona con los objetivos y contenidos.	x			Están directamente relacionados.
6. El profesor al proponer las tareas demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos.	x			Lo tiene en cuenta, y ayuda a los alumnos a ser realistas con el temario de la selectividad.
7. Emplea diversos métodos de enseñanza.		x		Sólo hemos visto la explicación oral con la presentación digital.
Momento de consolidación y evaluación	Siempre	A veces	Nunca	OBSERVACIÓN
8. Retroalimentación del docente.	x			Comentarios de los simulacros que realizan.
9. Empleo de la Evaluación formativa.		x		La evaluación sumativa tiene más peso.
10. El docente el proceso evaluativo toman en cuenta los diferentes niveles de competencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	x			Lo tiene en cuenta y motiva a los alumnos a ser coherentes con su nivel para mejorar.

Fuente: Elaboración propia

b. ANEXO II

Fichas de teoría sobre la composición, el formato, el esquema compositivo, el espacio y el sombreado.

Dibujo al natural

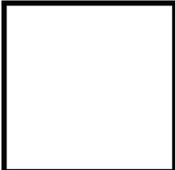
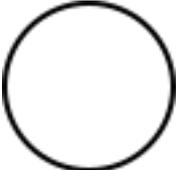
La composición

Cuando nos ponemos a dibujar tenemos que organizar los elementos visuales (punto, línea, planos) del lenguaje plástico y visual en el formato que hemos elegido. Se trata de ordenar y encajar en nuestro papel con unas líneas simples, y sin detallar, los “objetos” que hemos decidido dibujar. Para comenzar, hay que tener en cuenta:

El formato	El esquema compositivo	El espacio	El sombreado
------------	------------------------	------------	--------------

El formato

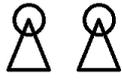
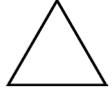
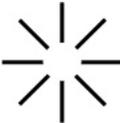
El formato es la forma, tamaño y orientación del soporte donde vamos a dibujar. Los formatos planos pueden ser: rectángulos, cuadrados, círculos, triángulos, y cada uno expresa cualidades diferentes.

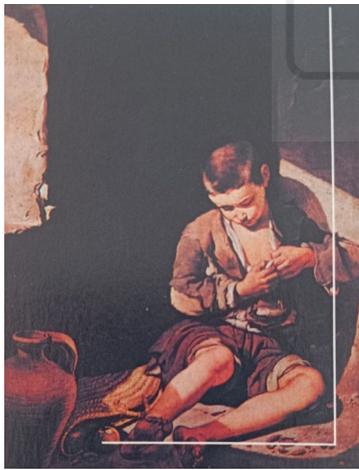
			
Sensación de equilibrio y de elevación. Es adecuado para dibujar elementos con el mismo aspecto, por	Sensación de estabilidad, firmeza y solidez. Es adecuado para un paisaje.	Centra la visión y produce un efecto de equilibrio estable.	Crea un movimiento envolvente y las formas parecen flotar.

ejemplo, palmeras.			
--------------------	--	--	--

El esquema compositivo simple

Es el conjunto de líneas maestras que ordenan el espacio y nos ayuda a distribuir los elementos que forman el dibujo.

 <p>Simétrico</p>	 <p>Triángulo</p>	 <p>Cuña</p>	 <p>Aspa</p>	 <p>Diagonal</p>
 <p>En forma de T</p>	 <p>En forma de L</p>	 <p>En forma de S</p>	 <p>Radial</p>	 <p>Óvalo</p>

		
---	--	---

El espacio

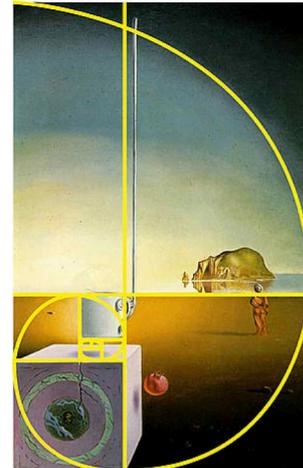
Equilibrio visual

Sirve para distribuir los **pesos visuales** (formas y colores que atraen la vista con intensidad).

Tipo	Características	Esquema
<p>Ley de la balanza</p>	<p>Simétrico: Distribuimos los elementos y colores por igual a ambos lados del eje.</p> <p>Asimétrico: La distribución es desigual. Un lado tiene más peso que el otro.</p>	
<p>La ley de tercios</p>	<p>Se utiliza en formatos horizontales.</p> <p>Consiste en dividir el formato en tres partes a lo largo y a lo alto. Las zonas de mayor atracción o peso visual están en los puntos de fuerza o cerca.</p> <p>El horizonte no queda en medio del soporte.</p>	

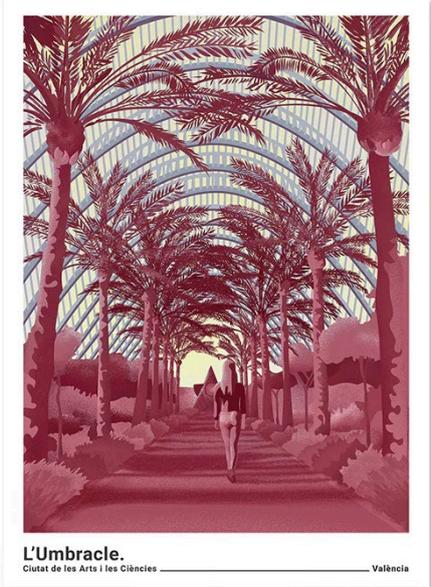
El rectángulo áureo

Muchos pintores y arquitectos lo usaban para sus cuadros y creaciones. Es un formato rectangular que consigue dar una sensación visual de armonía y estabilidad.



• **Profundidad**

Tipo	Características	Ejemplo
Superposición de elementos	<p>Se divide la composición, mentalmente, en 2 o más capas.</p> <p>Primera capa: Está más cerca del espectador. Los objetos pueden sobresalir por los márgenes del papel y puede que no se vean enteros</p> <p>Segunda capa está detrás. Los objetos aparecen por detrás del primero, como escondidos.</p>	

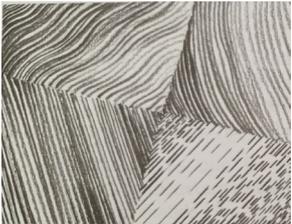
<p>Relación de tamaños</p>	<p>También podemos reflejar la distancia con el tamaño de los objetos.</p> <p>Los que están más cerca del espectador, es decir, primera capa, serán más grandes que los que están en la segunda capa. Cuanto más alejado esté el objeto más pequeño será, pero tiene que ser reconocible.</p>	
<p>La intensidad del color</p>	<p>El color nos va a ayudar a crear distancia en nuestra composición.</p> <p>Los objetos que están en el primer plano serán intensos y los que están en segundo plano serán más tenues.</p> <p>Los detalles y la textura también marcan la distancia, porque los elementos que están más cerca se verán con más claridad, con sus detalles y texturas, pero conforme se alejan los objetos, estas características se notan menos.</p>	

El sombreado

Al sombreadar una figura mediante líneas conseguimos darle una sensación de volumen y producir la ilusión de profundidad en el espacio.

Para cubrir con líneas una superficie utilizamos líneas ordenadas, paralelas, superpuestas, cruzadas o desordenadas en cualquier dirección.

Técnicas

		
<p>Lineal</p>	<p>Cruzado</p>	<p>Frotado</p>



c. ANEXO III

Figura 5

Imágenes plastificadas en formato ficha para practicar el esquema compositivo



Fuente: Elaboración propia

Figura 6

Imágenes de ejemplo con el esquema compositivo resuelto



Fuente: Elaboración propia