



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Propuesta de intervención para la  
enseñanza del lenguaje y técnicas de la  
apreciación artística a través de la  
metodología de Aprendizaje Basado en  
Proyectos en la asignatura de Filosofía de  
1º de Bachillerato**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Fernando Asensio Alcaraz
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Filosofía
Director/a:	Sara Escobar Carrio
Fecha:	Enero de 2024

## Resumen

La sociedad de hoy en día se rige fundamentalmente por dinámicas de consumo y, por consiguiente, a través de criterios fundamentalmente pragmáticos. Esto ha hecho que paulatinamente se pierda de vista el interés de ciertos ámbitos del conocimiento humano como el arte. Los jóvenes abogan por un arte directo, fugaz y evidente, donde prima la satisfacción pasiva del gusto propio. Dicho en otras palabras, el nuevo público del arte parece perder de vista el potencial crítico y reflexivo del mismo para comprender la realidad que les rodea, siendo la dificultad que en ocasiones conlleva su experiencia plena, un obstáculo más que un motivo para sumergirse en ella. En consecuencia, a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, la presente propuesta recoge experiencias de aprendizaje que pueden propiciar el desarrollo de la sensibilidad artística de los estudiantes de 1º de Bachillerato y despertar su interés por el arte.

**Palabras clave:** ABP, estética, mundo del arte, crítica de arte, exposición.

## Abstract

Today's society is fundamentally governed by consumer dynamics and consequently by fundamentally pragmatic criteria. This has led to a gradual loss of interest in certain areas of human knowledge such as art. Young people advocate a direct, fleeting and obvious art, searching for one's own taste passive satisfaction. In other words, the new art public seems to lose sight of the critical and reflective potential of art to understand the reality that surrounds them, experiencing the difficulty that sometimes comes with its plain experience as an obstacle rather than a reason to immerse themselves in it. Consequently, through the Project-Based Learning methodology, this proposal shows learning experiences that may encourage the development of artistic sensitivity in 1st year Baccaureate students and awaken their interest in art.

**Keywords:** PBL, aesthetics, art world, art criticism, exhibition.

## Índice de contenidos

1.	Introducción .....	1
1.1.	Justificación.....	1
1.2.	Planteamiento del problema .....	4
1.3.	Objetivos .....	7
1.3.1.	Objetivo general .....	7
1.3.2.	Objetivos específicos .....	7
2.	Marco teórico.....	8
2.1.	Perspectiva filosófica .....	8
2.2.	Aprendizaje Basado en Proyectos .....	11
2.2.1.	Concepto y estructura .....	11
2.2.2.	Beneficios del ABP .....	13
2.2.3.	Dificultades del ABP.....	16
2.3.	Análisis de experiencias en otras asignaturas .....	18
2.3.1.	Proyecto LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje).....	18
2.3.2.	Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos.....	19
2.3.3.	Miradas Urbanas .....	20
3.	Propuesta de intervención .....	21
3.1.	Presentación de la propuesta .....	21
3.2.	Contextualización de la propuesta .....	22
3.2.1.	Marco legal .....	22
3.2.2.	Entorno .....	22
3.3.	Intervención en el aula .....	23
3.3.1.	Objetivos.....	23

3.3.2.	Competencias .....	23
3.3.3.	Objetivos didácticos de la propuesta .....	24
3.3.4.	Contenidos.....	25
3.3.5.	Metodología .....	26
3.3.6.	Cronograma y secuenciación de actividades .....	26
3.3.7.	Evaluación y calificación .....	30
3.3.8.	Atención a la diversidad .....	39
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	40
4.	Conclusiones.....	41
5.	Limitaciones y prospectiva .....	43
5.1.	Limitaciones .....	43
5.2.	Prospectiva.....	44
	Referencias bibliográficas.....	45
Anexo A.	Redacción de objetivos de etapa .....	50
Anexo B.	Comparación de obras para detectar conocimientos previos.....	52
Anexo C.	Textos críticos.....	56
Anexo D.	Ejemplo plano de exposición. ....	60
Anexo E.	Encuesta de evaluación de la actividad para los alumnos. ....	60

## Índice de figuras

<b><u>Figura 1. Habilidades más demandadas en el mercado laboral en 2023</u></b> .....	4
<b><u>Figura 2. Previsión del crecimiento de las profesiones por industria entre 2023 y 2027</u></b> .....	5
<b><u>Figura 3. Estudio de LinkedIn sobre los trabajos en alza entre 2018-2022</u></b> .....	5
<b><u>Figura 4. Fuente (1917), M. Duchamp (1964)</u></b> .....	9
<b><u>Figura 5. Taxonomía de Bloom revisada</u></b> .....	15
<b><u>Figura 6. Ejemplo plano de exposición sobre Sorolla</u></b> .....	60

## Índice de tablas

<b><u>Tabla 1. Número de titulaciones de Grado impartidas y estudiantes matriculados en Grado por rama de enseñanza y tipo de universidad. Curso 2021-2022</u></b> .....	6
<b><u>Tabla 2. Fases de un proyecto</u></b> .....	12
<b><u>Tabla 3. Las cuatro dimensiones del conocer en el modelo cognitivo “científico” amplificadas a lo metaemocional, según el saber que se produce en el arte y con el deseo como motor de las acciones proyectadas</u></b> .....	14
<b><u>Tabla 4. ABP y Taxonomía de Bloom</u></b> .....	16
<b><u>Tabla 5. Objetivos de la propuesta de intervención de acuerdo con la ley</u></b> .....	23
<b><u>Tabla 6. Relación de competencias específicas y descriptores operativos del perfil de salida de Bachillerato</u></b> .....	24
<b><u>Tabla 7. Relación de elementos curriculares</u></b> .....	25
<b><u>Tabla 8. Implementación de la metodología</u></b> .....	26
<b><u>Tabla 9. Cronograma de sesiones y actividades</u></b> .....	26
<b><u>Tabla 10. Sesiones 1 y 2. Explicación teórica</u></b> .....	27
<b><u>Tabla 11. Sesión 3. Actividad 1</u></b> .....	28
<b><u>Tabla 12. Sesiones 4,5, 6 y 7. Actividad 2</u></b> .....	29
<b><u>Tabla 13. Sesiones 8 y 9. Actividad 3</u></b> .....	30
<b><u>Tabla 14. Criterios de calificación</u></b> .....	30
<b><u>Tabla 15. Guía para el análisis de una crítica. Modelo de Paul y Elder</u></b> .....	31
<b><u>Tabla 16. Guía para la elaboración de un portfolio sobre la propuesta expositiva</u></b> .....	32
<b><u>Tabla 17. Guía para hacer una crítica de arte</u></b> .....	33
<b><u>Tabla 18. Rúbrica de autoevaluación del proyecto expositivo</u></b> .....	34
<b><u>Tabla 19. Check list. Análisis de la crítica de arte</u></b> .....	35
<b><u>Tabla 20. Rúbrica 1. Portfolio</u></b> .....	35-36

<b><u>Tabla 21. Rúbrica 2. Crítica de arte</u></b> .....	37
<b><u>Tabla 22. Rúbrica 3. Exposición oral</u></b> .....	38
<b><u>Tabla 23. Principios del DUA</u></b> .....	39
<b><u>Tabla 24. Matriz DAFO</u></b> .....	40
<b><u>Tabla 25. Desarrollo de LOTS y HOSTS en la propuesta</u></b> .....	42
<b><u>Tabla 26. Comparación de obras artísticas para detectar los conocimientos previos sesión 1</u></b> .....	52-53
<b><u>Tabla 27. Comparación de obras artísticas para detectar los conocimientos previos sesión 2</u></b> .....	54-55
<b><u>Tabla 28. Encuesta de evaluación de la actividad para los alumnos</u></b> .....	60

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Justificación

Históricamente, el arte ha sido comprendido como una de los medios fundamentales para la expresión y comprensión de la subjetividad humana. Aunque ya en la Antigua Grecia se pueden encontrar algunas reflexiones sobre la belleza y el potencial del arte como medio para el conocimiento y el crecimiento del individuo, sería a partir del siglo XVIII, cuando el arte comenzaría a emprender el camino hacia su autonomía, en tanto que la experiencia estética que proporciona es concebida como un fin en sí misma. En palabras de Valeriano Bozal (2000), es entonces cuando, de la mano de los primeros salones franceses, surge la necesidad de educar la percepción y el gusto para poder comprender la experiencia de unos objetos que constituyen un ámbito diferenciado de la realidad, en lo que a la creación y el conocimiento humano se refiere.

Con independencia de la óptica filosófica, siempre ha sido comprendido como un ámbito que sirve, de un modo más o menos directo, para comprender el sentido de la existencia humana, pues en él se concentra la conciencia de una sociedad con respecto a sí misma y su relación con el mundo que le rodea. En el siglo XIX el idealismo defendería la necesidad del arte como un medio para que el ser humano realice su felicidad y libertad. G. W.F. Hegel sostuvo la idea de que el arte se correspondía con la síntesis del “espíritu absoluto” de un pueblo. Esto es, en él se concreta la conciencia del ser humano como un ser racional y libre. Más aún, como explica en sus *Lecciones sobre Estética*, “el arte *espiritualiza* lo sensible, pues en él lo *espiritual* aparece como sensibilizado.” (Hegel, 1989, p. 32) Es decir, el arte es un medio fundamental para percibir la belleza del mundo y, junto a la filosofía, da sentido a la vida.

También en el marco del idealismo alemán, J. C.F. Schiller defendió la idea de construir una educación estética sobre la que sustentaría el sistema moral y científico de la época. Como refleja en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, la educación estética puede ampliar la libertad. La comprensión de la experiencia estética del arte y, en un sentido más amplio, del mundo, puede ayudar a conciliar la dicotomía entre conocimiento y moralidad en la que se mueve continuamente el ser humano (Jarque, 2000). Incluso, desde el lado opuesto, Nietzsche hizo del arte la herramienta fundamental para afirmar la vida y comprender la existencia del ser humano por difícil que esta pueda ser.

Son muchos los autores que han defendido el valor del arte y la experiencia estética y, por consiguiente, la necesidad de educar a la sociedad en su conocimiento. Como señala D'Olimpio (2022) históricamente podríamos identificar algunas razones fundamentales por las que es necesaria una educación estética en un sentido amplio, pero, sobre todo, con respecto al arte:

- El arte puede tener una utilidad moral. Genera en el espectador un movimiento emocional que puede contribuir a desarrollar el carácter. “Las ideas y las imágenes pueden activar emociones y estimular ideas que puedan, de hecho, motivar a la acción.” (p. 269) El arte, como experiencia propia del ser humano, puede servir para vivir mejor.
- La educación estética es beneficiosa porque posibilita un tipo de experiencia genuinamente humana que conlleva la elaboración de un juicio en el que intervienen las emociones, cuya conclusión es un sentimiento de placer o displacer.
- En la medida en que cualquiera puede llegar a experimentarla, la comprensión de la experiencia estética que propician las obras de arte puede ser útil para ampliar la comprensión tanto de uno mismo como de los demás,
- En general, la experiencia estética constituye un tipo de experiencia esencialmente humana que, si bien con respecto al entorno diario puede ser inmediata o intuitiva, en el caso del arte exige cierta formación para comprender en qué medida dicha experiencia está determinada por la intención y el significado del artista. Al menos es necesario hacer conscientes a los alumnos de que, a veces, pueden experimentar de ese modo un objeto artístico para que así desarrollen, escribe D'Olimpio, la actitud receptiva que requieren este tipo de objetos.

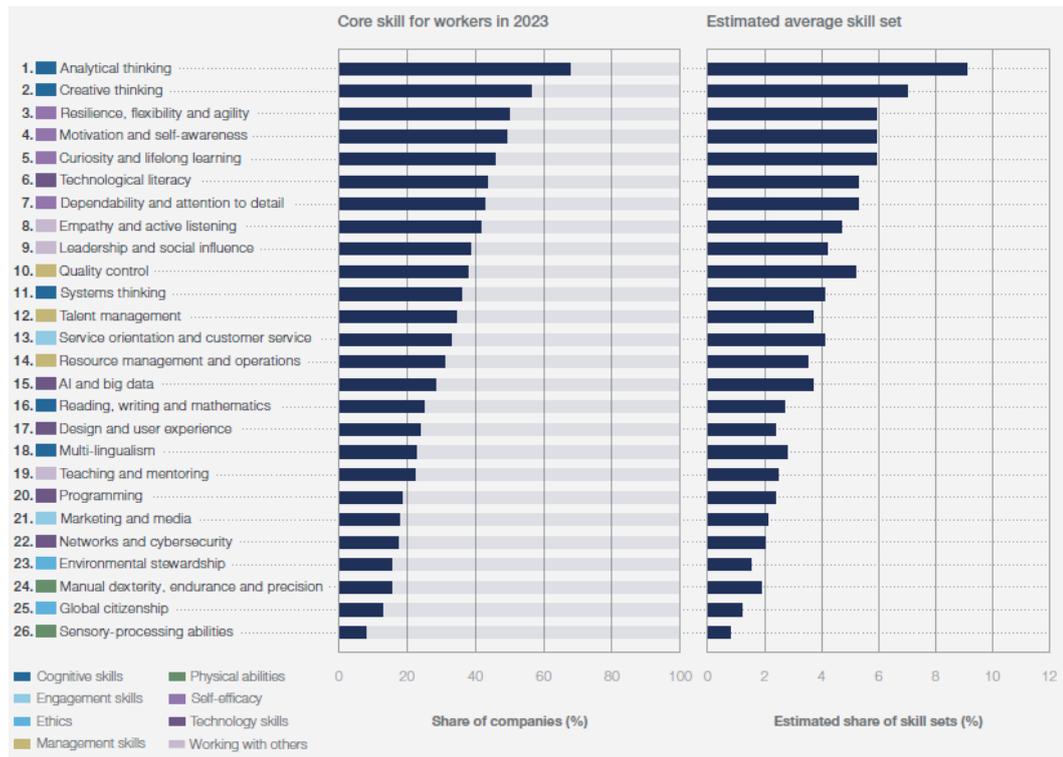
Con respecto a este último punto cabe señalar que, en tanto que experiencia, la estética depende también de la perspectiva particular del espectador. Es decir, será más o menos rica dependiendo del conocimiento que sobre ella se tenga. Este tipo de experiencia, puesto que se adecúa a la forma de conocer propia de todo ser humano, es en cierto grado intuitiva cuando se trata de ciertos objetos cotidianos. Sin embargo, en el caso de las obras de arte no siempre es evidente de manera inmediata o, si se da, puede no ser relevante para comprender el objeto como obra de arte. Dado que las obras de arte tienen un significado que adquieren

a la luz de una teoría del arte (Danto, 2002), el espectador ha de informarse sobre la historia en la que se inserta la obra y comprender el efecto que busca producir en él.

En este sentido, la educación estética y artística a través de la lectura y elaboración críticas de arte, juega un papel esencial a la hora de construir un juicio crítico sobre las obras. Si constituyen una puerta a la perspectiva del autor y por eso sirven, en buena medida, para conocer el mundo, el espectador ha de poder esbozar adecuadamente esta perspectiva para situarse correctamente ante la obra y articular un juicio en el que se conjuguen sus emociones y conocimientos sobre el mundo que ofrece.

En suma, la educación en la apreciación de las obras de arte constituye un medio muy adecuado para ayudar a los alumnos a comprender mejor tanto el mundo que les rodea, como la relación que pueden establecer con él. El acercamiento al arte desde la reflexión filosófica puede servir por tanto para ampliar su conciencia y enseñarles a hacerse cargo de su modo de afrontar las distintas situaciones que encuentran en la vida. O, dicho de otro modo, la reflexión sobre la experiencia artística puede ser una herramienta idónea para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la curiosidad, la empatía y la autoconciencia, tan demandados en la sociedad (WEF, 2023, [figura 1](#)); contribuyendo así a la formación integral del alumno al posibilitar el desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas, intra e interpersonales y culturales esenciales para vivir de manera autónoma.

**Figura 1. Habilidades más demandadas en el mercado laboral en 2023.**



Fuente: World Economic Forum (WEF), 2023.

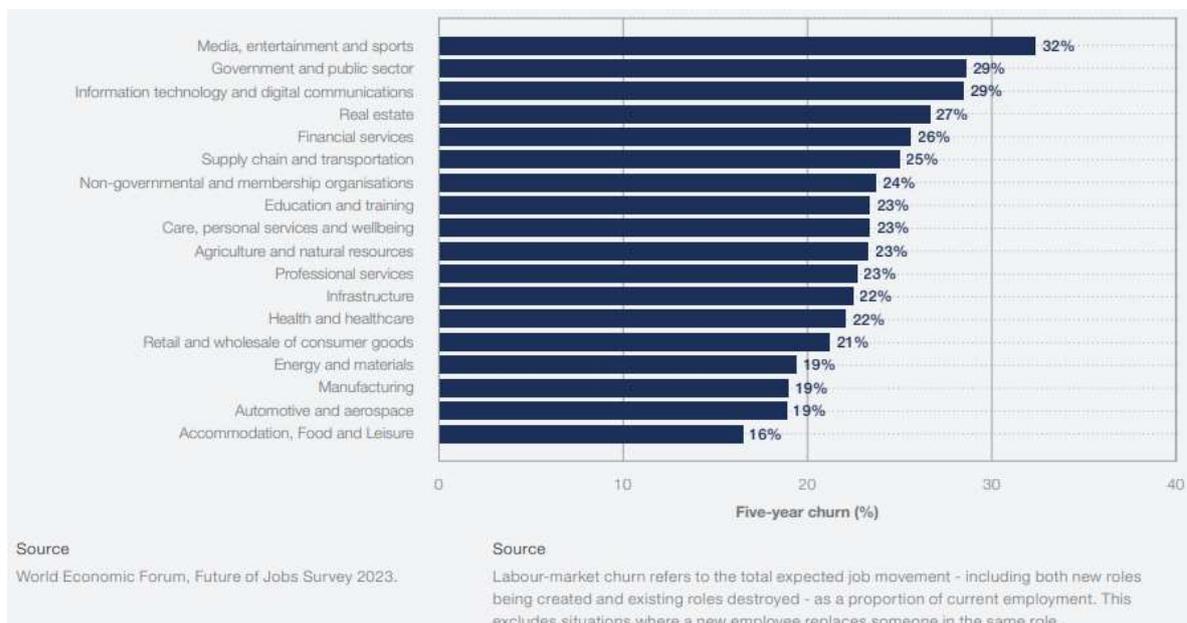
Finalmente, cabe señalar, “la reflexión filosófica en torno a la creación artística”, aparece recogida en el bloque C (“Acción y reacción”) de saberes básicos de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato del Decreto 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ciudad donde se aplicaría esta propuesta. A su vez esta ley es coherente con el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato.

### 1.2. Planteamiento del problema

El progresivo desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ha transformado paulatinamente las sociedades en el ámbito político, intelectual y, principalmente, social. Así queda reflejado en estudios como el “Future of Jobs Report” (2023) realizado por el World Economic Forum (WEF). La tecnificación y tecnologización de la sociedad es síntoma y resultado de su marcado carácter cientificista y utilitarista. Paradójicamente, en una sociedad que busca insaciablemente el ocio, las salidas profesionales de carácter científico y tecnológico preponderan sobre las arte y humanidades. Aunque, como

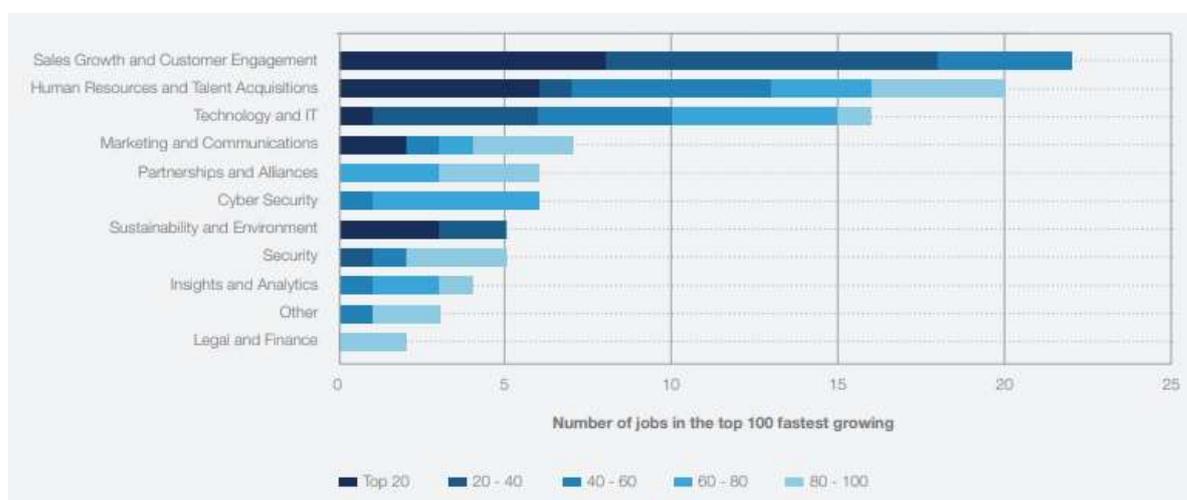
se indica el mentado estudio, se espera que, globalmente, el sector del entretenimiento experimente un crecimiento significativo ([figura 2](#)), este no deja de construir un sector cuantitativamente más reducido en lo que respecta al resto de trabajos que mantienen o superan el ritmo de demanda y empleabilidad. Entre estos se encuentran fundamentalmente los relacionados con las tecnologías de la comunicación (analistas de datos, Ingenieros en Inteligencia Artificial) y aquellos relacionados con el ámbito de los recursos humanos enfocado en la captación de talentos dentro del sector de las TIC ([figura 3](#)).

**Figura 2.** Previsión del crecimiento de las profesiones por industria entre 2023 y 2027.



Fuente: World Economic Forum (WEF), 2023.

**Figura 3.** Estudio de LinkedIn sobre los trabajos en alza entre 2018-2022.



Fuente: World Economic Forum (WEF), 2023.

Más aún, esta transformación se ve reflejada en el sistema universitario español. Tan solo el 10,5% de los estudiantes matriculados entre 2021 y 2022 lo hicieron en carreras propias de artes y humanidades ([tabla 1](#)).

**Tabla 1.** Número de titulaciones de Grado impartidas y estudiantes matriculados en Grado por rama de enseñanza y tipo de universidad. Curso 2021-2022.

	Total		Universidades públicas			Universidades privadas		
	Nº Grados	Nº Estudiantes	Nº Grados	Nº Estudiantes		Nº Grados	Nº Estudiantes	
				Total	%		Total	%
<b>Total</b>	<b>3.112</b>	<b>1.338.304</b>	<b>2.260</b>	<b>1.089.010</b>	<b>81,4%</b>	<b>853</b>	<b>249.294</b>	<b>18,6%</b>
<b>Rama de enseñanza</b>								
Ciencias Sociales y Jurídica	1.105	616.880	708	484.951	78,6%	397	131.929	21,4%
Ingeniería y Arquitectura	838	236.738	668	210.697	89,0%	170	26.041	11,0%
Artes y Humanidades	471	140.969	381	124.495	88,3%	91	16.474	11,7%
Ciencias de la Salud	432	258.967	264	187.210	72,3%	168	71.757	27,7%
Ciencias	266	84.750	239	81.657	96,4%	27	3.093	3,6%

Fuente: Ministerio de Universidades, 2023.

Lo mencionado hasta aquí da cuenta de la percepción de la sociedad actual respecto de la utilidad de las artes y humanidades. Reproduce lo que tantos pensadores señalaron antes (Schiller, Marx, Husserl, Heidegger, Adorno, Horkheimer, Ortega y Gasset...): la racionalidad productiva prima sobre la racionalidad reflexiva, lo que progresivamente desplaza el interés por las cuestiones fundamentales sobre el ser humano. La utilidad de las artes y las humanidades queda así desapercibida en tanto que no parecen contribuir directamente a la evolución de la sociedad. Entendiendo “evolución” como desarrollo de los medios tecnológico-científicos que permiten transformar el mundo y el modo en el que el ser humano se relaciona.

Esto ha afectado al modo en que las sociedades se relacionan con sus productos artístico-culturales. En términos generales cabría decir, las tecnologías de la información y la comunicación, han transformado la experiencia del mundo. Como indica el profesor Serrano Marín (2016), las redes sociales han conducido a lo que tanto temían los estudiosos de la escuela de Frankfurt en los años cuarenta, a saber, la estetización de la sociedad, la cultura e incluso la política. La sociedad de hoy en día se rige primordialmente por el consumo hedonista del placer inmediato. La “utilidad” de una obra de arte, una canción o una obra de teatro, se mide por el placer directo que produce su experiencia.

Especialmente a través de las redes sociales, se busca la obtención de un placer eminentemente superficial, irreflexivo, que ayude a evadirse de las dificultades que constituyen la vida. Como diría Walter Benjamin, redes sociales como Instagram, lanzan la información sobre el espectador como si fuera un “proyectil”. Algo fugaz, intenso y, sobre todo, visual y/o auditivamente agradables, que conllevan un disfrute pasivo y contribuyen a la irreflexividad. Esto ha hecho que se dejen de lado actividades necesarias para su pleno disfrute como el estudio tanto del proceso y técnicas artísticas, como su historia o la educación estética.

Los alumnos, nativos tecnológicos, que han asumido el prejuicio histórico de que las ciencias y las tecnologías pueden ofrecer todas las respuestas al ser humano, han adoptado estos mecanismos de consumo como parte inevitable de su realidad. Por eso, y la dificultad que ocasionalmente implica su comprensión, han reducido el tiempo dedicado a actividades como la lectura, la asistencia a teatros o incluso escuchar cierto tipo de música, como la clásica. En definitiva, se han acostumbrado a un tipo de arte evidente y comprenden que este solo sirve para satisfacer una necesidad estética superficial.

Ante esta situación los docentes tienen una responsabilidad, a saber, mostrar cómo las humanidades y, concretamente, el arte y la filosofía, pueden ayudar a tener una perspectiva más clara del mundo y a desarrollar las habilidades que, de una manera más o menos directa, ayuden a desarrollar la labor profesional que desempeñarán en el futuro. Por consiguiente, cabría resumir, el problema fundamental radica en mostrar a los alumnos cuál es la utilidad de comprender y reflexionar sobre los productos artísticos.

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza de las reflexiones y prácticas de apreciación en torno a la creación artística en 1º de Bachillerato a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

- a. Indagar sobre las posibilidades de la metodología ABP en la asignatura de Filosofía.

- b. Diseñar experiencias de aprendizaje para comprender las características de la experiencia artística.
- c. Plantear experiencias de aprendizaje para aplicar el conocimiento teórico al análisis de obras de arte.
- d. Elaborar herramientas que permitan la evaluación continua y sirvan a los alumnos para desarrollar el proceso de aprendizaje.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Perspectiva filosófica

Antes de analizar la metodología aplicada, es necesario concretar primero la posición filosófica desde la que se desarrolla esta propuesta. Históricamente se pueden diferenciar dos grandes tradiciones en el seno de la disciplina estética y la reflexión sobre el arte. La primera se califica como “estética”, pues asume que lo artístico coincide con lo estético (Hume, Kant, C. Bell, R. Fry, C. Greenberg, M. Beardsley). Desde esta perspectiva, un objeto es una obra de arte cuando proporciona una experiencia estética valiosa. Según esto, para que un objeto fuera una obra de arte, tendría que poder proporcionar una experiencia sensible.

A este respecto, la propuesta abordará, entre otras, la teoría del gusto de David Hume, desarrollada en su afamado artículo “Sobre la norma del gusto” (1757). En él introduce la figura de los “verdaderos jueces”, aquellos que, por su contacto con el arte y su historia, son capaces de reconocer casi al instante una buena obra. El veredicto unánime de estos jueces sobre las que son buenas obras es, según Hume, “la norma del gusto”, “regla mediante la que puedan ser reconciliados los diversos sentimientos de los hombres o, al menos, una decisión que confirme un sentimiento y condene otro.” (1757, p. 42). Es un criterio histórico de referencia, una herramienta útil para apreciar las obras de arte venideras. A la luz de uno de los principales representantes del empirismo, los alumnos comprenderán la dimensión natural (sensibilidad) e histórico-social (contexto) de su gusto. Eso es, en Hume vemos esbozada una idea fundamental, a saber, que a pesar de que cualquiera cuenta con la capacidad de percibir la belleza, el modo en que lo haga dependerá de la relación que pueda establecer con el objeto, en función de sus facultades mentales y sensoriales, pero también del contacto que haya tenido con el arte y su historia.

Aunque todo ser humano posee, por el hecho de serlo, la capacidad de emitir juicios de gusto, cabe diferenciar entre los juicios menos informados y los de aquellos expertos cuya sensibilidad está más desarrollada debido a la práctica, que conocen las reglas que gobiernan la producción artística en las diferentes corrientes, pueden discriminar los matices más sutiles, comprender con profundidad como las partes contribuyen al conjunto de la obra y discernir, por comparación con obras previas, cuáles pueden ser las virtudes o carencias de obras nuevas. De algún modo en Hume se encuentra una de las ideas fundamentales que busca transmitir esta propuesta, a saber, que los juicios de los buenos críticos, pueden ser de utilidad para informar los propios y comunicarlos mejor.

Sin embargo, con el desarrollo del arte no estético o el conceptual, las teorías mencionadas encuentran ciertos problemas. Como explica A. Danto en *La transfiguración común* (2002), el criterio perceptivo no es suficiente para distinguir una obra de arte.

**Figura 4.** *Fuente* (1917), M. Duchamp (1964).



Fuente: Tate Modern, 2023.

Si se analiza, por ejemplo, la *Fuente* (1917) de M. Duchamp ([figura 4](#)), un urinario al revés, lo que lo convierte en una obra de arte no son sus cualidades perceptivas, sino el contexto en el que se inserta, esto es, el “mundo del arte”. A diferencia del anterior, el pensador neoyorquino excluye el gusto de la práctica crítica. Para el autor una obra de arte es un objeto producido a la luz de una teoría artística en el contexto de un “mundo del arte”, que “encarna” un significado (que adquiere cuando alguien lo interpreta) y produce un efecto sobre el espectador (lo induce a alguna actitud).

Para Danto, una obra puede asumir múltiples interpretaciones, siempre y cuando se puedan atribuir al artista. Es decir, “la interpretación de la obra tiene que ser tal que el artista que se considera su autor, *podiera* haber previsto tal interpretación, bajo los términos y conceptos de la época en que trabajó.” (Danto, 2002, p. 190). En consonancia, solo son correctas aquellas que contribuyen a aumentar la comprensión de la obra de acuerdo con la posible visión del autor. Además, la obra de arte está marcada por un “estilo”, aquello que el artista pone de sí mismo a la hora de crear. Son los rasgos de la obra que muestran su carácter o actitud particular ante el mundo. De acuerdo con esto, el crítico es el “mediador entre el artista y el espectador” (Danto, 2005a, p. 18) y contribuye a que la obra produzca su efecto. En definitiva, desde esta perspectiva (que será la guía fundamental para el desarrollo del ejercicio crítico), para apreciar correctamente una obra de arte, el espectador ha de adoptar la perspectiva del crítico: conocer la historia del autor y de la obra y reconocer el significado.

La propuesta asume la idea del mismo Danto (2019) de que el mundo del arte actual es un mundo “pluralista” en el que no hay una única pauta que obligue a crear las obras de una forma determinada, sino que hay múltiples teorías que conviven y pueden combinarse para producir objetos artísticos. Esta perspectiva permite combinar distintos esquemas conceptuales para el análisis de las obras y diversificar el modo particular en que cada alumno se aproxime al arte.

Por último, en línea con el pensador neoyorkino y uno de los predecesores de las metodologías activas, J. Dewey (1934), la propuesta busca propiciar el contacto directo con el arte en las instituciones que propician sus efectos, a saber, los museos. Estos no son repositorios de vestigios del pasado que nos permiten únicamente, como señalaban en el XVIII, educar el gusto. Sino que tienen un papel pedagógico fundamental al democratizar la experiencia estética (Campeotto y Vial, 2020). Son espacios cuyos discursos, cargados de contenido social y/o político, permiten situar dicha experiencia y ahondar en la relación propia y personal con el mundo.

En las recientes décadas se han venido desarrollando dos modelos educacionales en los museos: el modelo de iniciación al arte y el modelo de comprensión cultural. En este último el arte es un medio para el conocimiento de una cultura: en el primero, el arte es un objeto de conocimiento por derecho propio (Danto, 2005b, p. 158).

## 2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos

### 2.2.1. Concepto y estructura

El Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL o ABP) es un modelo educativo de corte constructivista (Piaget, Vygotsky, Dewey...), que pone el acento en el rol activo del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. Esta metodología, cuyo fin es la creación de un producto que refleje el aprendizaje, está concebida para que el alumno construya el conocimiento partiendo de experiencias y contenidos previos, a través de la interacción y colaboración en el aula (Estalayo et al., 2021). El ABP se encuadraría dentro de lo que Mathew Lipman (1998) denomina el paradigma reflexivo o crítico. El docente no proporciona la información para que simplemente la memoricen, sino que ofrece una guía teórica y metodológica para que sus alumnos busquen, procesen, reelaboren y transmitan la información en función de los fines específicos que se establezcan en el aula.

Según Aritio et al. (2021), puesto que el peso de la realización del proyecto recae en esencialmente en el alumnado, el docente tiene que partir de una premisa fundamental: el proyecto ha de apelar directamente al interés de los discentes para propiciar la motivación intrínseca. Se define, por tanto, como una metodología que propicia el aprendizaje inductivo.

Los métodos inductivos se consideran centrados en el estudiante (*student-centered*) y en el aprendizaje-activo (*active learning*), desde el momento en que el proceso de aprendizaje vuelca más responsabilidad en el estudiante, ante su propio aprendizaje, requiriéndole un esfuerzo de discusión y resolución de problemas desde el inicio de la instrucción. (García y Pérez, 2018, p. 40)

Cabe distinguir tres fases fundamentales en el diseño y ejecución de un proyecto:

**Tabla 2. Fases de un proyecto.**

FASE	DOCENTE	ALUMNOS
DISEÑO	1. Punto de partida: motivación del proyecto conectándolo con el temario y experiencias de los alumnos. Es importante que el contenido sea significativo, es decir, relevante para el desarrollo del proyecto y las competencias específicas que se trabajen, además de apelar, en la medida de lo posible, a los intereses de los alumnos.	1. Organización de grupos en función de los intereses.
	2. Definición del producto/s final/es.	2. Definición del producto final (objetivos).
	3. Esquematación del proceso, descripción de las herramientas a emplear y criterios de evaluación.	3. Organización y planificación: distribución de roles, temporalización y planteamiento de informes de trabajo/porfolios.
	4. Guiado de la distribución de roles y revisión de esquema de trabajo.	4. Recopilación y organización de los medios y la información disponible.
	5. Integración de estrategias de aprendizaje.	5. Análisis y síntesis: puesta en común, contraste con los conocimientos previos y revisión.
CREACIÓN	6. Propuesta de mejoras.	6. Producción: elaboración del producto final.
MUESTRA	7. Evaluación presentación.	7. Preparación y presentación del producto.
	8. Evaluación del proceso (formativa) y producto final (sumativa).	8. Autoevaluación, coevaluación (alumno-alumno).

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernando, 2015, pp. 89-91.

Asimismo, en cuanto a la puesta en práctica de este tipo de metodología conviene tener en cuenta el nivel de implementación (García y Pérez, 2018). Esto es, si va a ser únicamente a nivel de la asignatura o a nivel departamental (*add-on strategy*), como es el caso de la presente propuesta. Si conlleva la coordinación entre varias asignaturas (*integration strategy*). O si la implementación es estructural, a saber, conlleva la modificación del funcionamiento global de la institución educativa (*re-building strategy*).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología innovadora que presenta ciertas características que hacen de ella una herramienta útil para contribuir a la formación integral de los alumnos. No obstante, el docente puede encontrarse con algunas dificultades a la hora de implementarla. A continuación, se recogen los beneficios y dificultades señalados por diversidad de autores con respecto a los estudiantes y el diseño de las actividades (Aritio et al., 2021; Caeiro-Rodríguez, 2018; Fernández-Terol y Domingo, 2021; García y Pérez, 2018; Gómez, 2021; Navarrete, 2021; Nurfuadi y Nurkholis, 2023; Sagita et al., 2023; Yu y Zin, 2023).

### 2.2.2. Beneficios del ABP

- **Desarrollo del pensamiento crítico:** la estructura, la dimensión colaborativa del ABP, la proyección del proyecto en base a los intereses del alumno y los instrumentos de evaluación que incorpora la metodología, como las rúbricas o las preguntas iniciales que incitan a al estudiante a reflexionar, “poseen la capacidad de facilitar el desarrollo del pensamiento crítico del alumno proporcionándole un marco para la organización y el análisis de la información. [...] Permiten así la práctica de habilidades cognitivas y metacognitivas.” (Yu y Zin, 2023, p. 4) Esto contribuye además a “formar juicios apropiados y deliberar sin prejuicios.” (Issa y Kahtaibeh, 2021, p. 53)
- **Refuerzo del autoconcepto, la autoestima y el carácter:** el ABP propicia que cada alumno se defina ante sus compañeros de equipo y se pongan en valor las habilidades propias para el desarrollo del proyecto. Más aún, la interacción contribuye al aumento de inteligencia emocional. Este rasgo la convierte en una metodología sustancialmente adecuada para el trabajo filosófico en la comprensión del arte, ya que esta última implica, como se indicaba anteriormente, la dimensión sensible y emocional. Para poder hacer un análisis adecuado de la obra de arte y la experiencia que produce, es primordial que el espectador adquiera conciencia de su posición ante la misma. Es necesario que primero el alumno tenga disposición a mirarse a sí mismo para ulteriormente comprender cómo la obra le afecta.

Como señala Caeiro-Rodríguez (2018), en general, en la elaboración de un proyecto, pero de manera más notable en aquellos que giran en torno al arte, el desarrollo cognitivo se produce de manera paralela al desarrollo emocional. Como puede leerse en la [tabla 3](#) a las cuatro dimensiones del proceso cognitivo que contempla la Taxonomía de Bloom, factual, procesual, conceptual y metacognitivas, añade la dimensión metaemotiva. Al relacionarse creativamente con el entorno, el sujeto pone en juego emociones y sentimientos que son indicadores de su posición ante el mundo y estos, señala el autor, tienen que ser contemplados en el diseño. Todo proyecto ha de nacer de un deseo genuino de los estudiantes, quienes han de adquirir conciencia de él para comprender las emociones que motivan tanto sus acciones como las de sus compañeros.

**Tabla 3.** Las cuatro dimensiones del conocer en el modelo cognitivo “científico” amplificadas a lo metaemocional, según el saber que se produce en el arte y con el deseo como motor de las acciones proyectadas.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN COGNITIVA		DESCRIPCIÓN ARTÍSTICA	
Factual	Conocer:	La terminología de la disciplina	Saborear:	LOS HECHOS
		Detalles específicos		
		Elementos específicos necesarios para resolver <i>problemas</i>		
Conceptual	Conocer:	Las clasificaciones y categorías	Saborear:	LOS PENSAMIENTOS E IDEAS
		Los principios y generalizaciones		
		Las teorías, modelos y estructuras		
Procedimental	Conocer:	Las habilidades y algoritmos de temas específicos	Saborear:	LAS ACCIONES
		Las técnicas y métodos específicos		
		Los criterios para determinar cuándo utilizar procedimiento apropiados		
Metacognitiva	Conocer:	Los conocimientos del propio conocimiento y de las tareas cognitivas	Saborear:	LOS APRENDIZAJES
Metaemocional	Conocer:	La emoción por la propia emoción	Saborear:	LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS
		La emoción experimentada de forma colectiva		
		La conciencia de la propia subjetividad y de lo intersubjetivo del conocer		

Fuente: Caeiro-Rodríguez, 2018, p. 174.

- “Habilidades blandas” (*soft skills*) y metaemoción: al propiciar la interacción entre estudiantes con capacidades complementarias, contribuye al desarrollo de disposiciones necesarias para el trabajo en equipo, tales como la empatía, la creatividad o la resiliencia.
- Motivación intrínseca: como son los estudiantes los que diseñan el proyecto y lo ajustan a sus intereses, los estímulos externos por parte del profesor se ven reducidos principalmente a la fase inicial.
- Flexibilidad: permite, por un lado, combinar metodologías innovadoras (*flipped classroom*, lectura crítica de Paul y Elder...), lo que amplía las posibilidades de hacer atractivo el proyecto y desarrollar específicamente las competencias y habilidades deseadas. Y, por otro, posibilita que cada alumno o grupo de alumnos, aprendan en función de sus intereses y habilidades particulares, lo que favorece el desarrollo de múltiples tipos de inteligencias. Como se indicaba previamente, a pesar de que los proyectos suelen desarrollarse en el marco de una asignatura, esto no obsta para que puedan establecerse conexiones con otras disciplinas. El carácter generalmente interdisciplinar de los proyectos, dota de especial interés a la metodología ABP

para el desarrollo de una asignatura como la Filosofía y, de un modo más específico, el contenido relativo a la filosofía del arte, pues, al fin y al cabo, ambas son medios para comprender otras áreas de conocimiento.

- Facilita la creación de lazos entre los diferentes agentes educativos: como indican Fernández-Terol y Domingo (2021), en la medida en que el proyecto finaliza con su exposición y genera espacios para la participación, el ABP constituye una vía para involucrar a las familias o expertos en la materia, que puedan motivar a los alumnos y profesores.
- Efecto positivo sobre el rendimiento académico: los alumnos trabajan la memoria a medio y largo plazo, lo que permite fijar mejor los conocimientos en comparación con el método tradicional de la clase magistral. El ABP reduce la importancia del ejercicio memorístico sin por ello excluirlo. Si bien el proyecto está orientado al desarrollo de lo que en la Taxonomía de Bloom ([figura 5](#)) se consideran habilidades de orden superior (analizar, evaluar y crear), esto se lleva a cabo de manera progresiva.

Primero los alumnos tienen que manejar (recordar, comprender, aplicar) las herramientas teóricas fundamentales, para después reformularlas y combinarlas en la creación del producto. No obstante, la dimensión creativa se mantiene constante a lo largo de todo el proceso ya que en las diferentes etapas se generan productos intermedios que sirven para componer el final ([tabla 4](#)). Tampoco hay que entender la taxonomía y las fases del proceso como compartimentos estancos. Si bien en las diferentes etapas prima un tipo de proceso cognitivo y emocional, en ocasiones los alumnos ponen en juego varios a la vez o tienen que dar un paso atrás para reconstruir el proyecto cuando hay errores.

**Figura 5.** *Taxonomía de Bloom revisada.*



Fuente: Churches, 2013, p.2.

**Tabla 4. ABP y Taxonomía de Bloom.**

FASE	ABP	TAXONOMÍA DE BLOOM	
DISEÑO	1. Organización de grupos en función de los intereses.	Recordar: reconocer, listar describir, identificar, localizar...	Crear un portfolio: definiciones, esquemas, resúmenes, listas...
	2. Definición del producto final (objetivos).		
	3. Organización y planificación: distribución de roles, temporalización y planteamiento de informes de trabajo/portfolios.		
	4. Recopilación y organización de los medios y la información disponible.	Comprender: clasificar, comparar, explicar, parafrasear...	
	5. Análisis y síntesis: puesta en común, contraste con los conocimientos previos y revisión.	Aplicar: implementar, demostrar, ilustrar, interpretar...	Crear nuevo conocimiento: interpretaciones, reseñas, listas de control...
Analizar: estructurar, reseñar, organizar...			
Evaluar: comprobar, organizar, estructurar...			
CREACIÓN	6. Producción: elaboración del producto final.	Crear: construir, idear, planificar, producir...	Crear el producto final.
MUESTRA	7. Preparación y presentación del producto		Diseñar la exposición del producto.
	8. Autoevaluación, coevaluación (alumno-alumno).	Evaluar	Trazar un análisis metacognitivo y metaemocional del proceso .

Fuente: elaboración propia a partir de gobierno de Canarias, 2015.; Churches, 2013 y Hernando, 2013.

- Reproduce el sistema de investigación filosófico: el ABP permite simular la estructura y funcionamiento del mundo académico filosófico al articular el desarrollo de habilidades de investigación literaria, con el diálogo activo y la presentación de los resultados a un público para su discusión.
- Competencias clave del currículum y los contenidos transversales: el carácter procesual, progresivo y experiencial del ABP lo hace compatible con planteamientos teóricos como la Taxonomía de Bloom, lo que facilita el diseño curricular en función de las competencias.

### 2.2.3. Dificultades del ABP

- Falta de formación y motivación del profesorado.
- Más carga de trabajo tanto para el alumno como el profesor: el alumno tiene más responsabilidad y autonomía, lo que en ocasiones genera inseguridad y dificulta su rendimiento. Los alumnos tienen a dispersarse y procrastinar, lo que a veces tiene impacto en el proyecto a largo plazo y no se consiguen los objetivos de partida. Eso se puede subsanar si

se evita plantear tareas para casa y se desarrolla la totalidad del proyecto en el aula. Más aún, el docente tiene que controlar el tipo de apoyo que ofrece al estudiante a lo largo del proceso. A medida que avanza, el alumno va ganando autonomía, pero es importante que al inicio se den las pautas necesarias para que no se abrumen y se desentiendan del trabajo. Una adecuada dosificación del apoyo puede servir también para regular la motivación de los alumnos. Si se ofrece un exceso de apoyo, determinados estudiantes pueden desmotivarse porque sienten que la tarea no supone un reto y que el proyecto está demasiado encorsetado.

- Implica un periodo largo de tiempo: los docentes tienen problemas a la hora de plantear el proyecto debido al tiempo del que disponen. En el caso de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato, la ley contempla 3 horas a la semana (Decreto 251/2022, BORM), lo que implica que el proyecto se extiende, al menos, durante dos semanas.
- Inconvenientes para cubrir el temario: como el proceso de aprendizaje depende mayoritariamente del alumno y ha de estar enfocado en sus intereses, no se tratan con la misma profundidad los distintos elementos del temario. Asimismo, el profesor ha de dedicar menos sesiones para explicarlo. No obstante, esto no supone un problema en el marco de la Filosofía ya que el contenido tiene un carácter unitario que permite entrelazar los conocimientos y tratarlos de manera conjunta. Más aún, esta dificultad se subsana si se distribuyen adecuadamente los proyectos y cada grupo trata diferentes cuestiones, de modo que en la fase de exposición intercambien lo aprendido.
- Dificultades para evaluar el trabajo de cada alumno en el proyecto común: no todos los alumnos colaboran en el mismo grado en los proyectos y, ocasionalmente, realizan trabajos fuera del aula que el docente no puede medir.
- Atención a la diversidad: esta metodología está pensada para que el docente adquiera un rol de acompañante, por lo que puede que alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo experimenten una dificultad notable. A este respecto cabe apuntar que esto no tiene por qué suponer un problema añadido en lo que al ABP se refiere, ya que esos alumnos forman parte de un equipo y pueden asumir los roles que mejor les correspondan. El ABP permite generar espacios en los que los alumnos en su diversidad pueden influenciarse mutuamente de forma positiva.

- Mayor necesidad de coordinación con otros profesores: en este caso puesto que la implementación será a nivel de la asignatura de Filosofía, no ha de suponer un problema.
- Dificil implementación: si lo alumnos no están familiarizados con la metodología, puede resultar ineficaz. Especialmente si se implementa por primera vez en Bachillerato.

### 2.3. Análisis de experiencias en otras asignaturas

A pesar de que no ha sido posible encontrar referencias de situaciones de aprendizaje basadas en proyectos en la asignatura de Filosofía, podemos encontrar algunos referentes en proyectos realizados en el ámbito artístico, cultural y lingüístico. En todos ellos hay una reflexión metacognitiva que implica la articulación de algunos de los presupuestos que se tratan en el bloque de contenidos de esta propuesta.

#### 2.3.1. Proyecto LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje)

Este proyecto está dirigido a despertar el interés por la ópera durante las etapas de educación obligatoria. Iniciado en el contexto del Teatro Real de Madrid en 2009, la iniciativa se extiende a día de hoy por el resto del país desde el Palau de las Arts de Valencia, el Teatro Jofre en Ferrol y los teatros Guadalupe y Bernal en el Palmar de Murcia. Con ayuda del docente, los alumnos transforman el aula en una compañía de ópera y componen una producción operística a todos los niveles (música, vestidos, publicidad, presupuestos, escenografía...). El proyecto se lleva a cabo en las horas de una o varias asignaturas (de seis a once a la semana) y tiene una duración de entre uno y dos años. Este tipo de proyectos está concebido para romper las barreras entre las distintas asignaturas, fomentar el desarrollo integral del alumnado incorporando estrategias propias de la acción tutorial y propiciar el aprendizaje de una manera menos compartimentada (Teatro Real, s.f.). El proyecto consta de las siguientes fases (Sanz, s.f.):

1. Crear un equipo ¿Quiénes somos?: se forma la compañía. La clase reflexiona sobre la identidad del grupo, elige un nombre y diseña un logotipo.
2. Eligiendo el tema y la tesis: cada alumno elabora un diario en el que irá anotando sus reflexiones sobre el proceso y servirá para la evaluación final. Entre esas reflexiones se encontrarán algunas relativas a sí mismo y a sus intereses. A partir de estas definirán la narrativa a desarrollar.

3. Presentaciones de las profesiones: directores de producción, vestuario, documentalistas, caracterización, regidores, escritores, escenógrafos, compositores, iluminadores, intérpretes y relaciones públicas. Cada profesión cuenta con unos objetivos y estrategias de aprendizaje particulares.
4. Comunicación a las familias para que participen activamente en el proceso.
5. Composición musical.
6. Ensayos y montaje final: la producción se muestra en el centro. Asisten alumnos y familiares.
7. Ya hemos llegado ¿y ahora?: se evalúa el proyecto a nivel individual y colectivo.

Un ejemplo de este proyecto se encuentra en el IES Jose Luis Martínez Palomo de Murcia, institución que lleva 5 años colaborando con LÓVA. En el año 2022 el grupo de 3º de la ESO A creó la compañía “Dudas in the morning” (DM) y produjo la obra “Destellos de impureza. El dolor del amor” estrenada en junio de 2022 (Página web e Instagram de DM, 2022). El proyecto LÓVA ha servido como inspiración de esta propuesta, ya que su esquema es muy similar al que puede seguirse en el diseño y planificación de una exposición. Se comienza por la reflexión sobre el discurso, para, posteriormente, definir los roles de la galería de arte, escoger las obras, diseñar el espacio expositivo y elaborar un informe posterior para evaluar la experiencia y la recepción del público.

### 2.3.2. Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos

Un ejemplo de cómo la reflexión en torno a la creación artística puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico es el proyecto “Pintando Sonrisas” (Ramos, 2020). A través de la metodología del ABP, esta propuesta didáctica convierte el arte en una vía para la reflexión y la transformación social. El proyecto supuso la colaboración entre veinticinco alumnos de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del colegio Escuelas pías de Zaragoza, la asociación *Believe in art*, dos artistas locales y el área pediátrica del Centro de Salud San Pablo. Los alumnos elaboraron un mural para decorar la estancia en la que residían pacientes de su misma edad. La temática escogida fue “el universo”, por lo que el proyecto se desarrolló parcialmente en las clases de Biología y Geología. La intervención constó de las siguientes fases:

1. Lanzamiento: distribución de roles, investigación sobre murales previos, reflexión sobre cómo, por qué y para qué desarrollar el proyecto y elaboración de mapas mentales para planificar la composición.

2. Desarrollo: los alumnos realizaron periódicamente labores de análisis de la información y reflexión sobre el sentido de la obra. Estos momentos servían como puntos de control para la autoevaluación, coevaluación y discusión sobre su perspectiva. Además, los datos eran recogidos, con ayuda de rúbricas, en un portfolio que sirvió para la evaluación final.

Los estudiantes fueron capaces de sistematizar el proceso de aprendizaje, para lograr una verdadera operatividad y significación de los contenidos. Otorgaron sentido a los conceptos trabajados gracias a su motivación para aprender y fueron capaces de enfocar sus esfuerzos y atención adecuadamente, controlar y evaluar su progreso, y buscar ayuda cuando fue necesario. (Ramos, 2020, p. 59)

3. Conclusión: los alumnos presentaron varias maquetas y de manera conjunta analizaron el proceso y las implicaciones personales de la experiencia. Finalmente, una de las propuestas fue seleccionada y ejecutada en el centro de Salud.

### 2.3.3. Miradas Urbanas

Otro buen ejemplo de cómo la reflexión crítica en torno a los productos culturales puede enriquecer la vida de los alumnos, es este proyecto realizado en Centro Cardenal Herrera Oria de Málaga. En el contexto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 1º de Bachillerato, el proyecto se dirige a cumplir dos objetivos fundamentales, adquirir conciencia de las herramientas necesarias para la producción de distintos textos literarios y el análisis de la realidad cultural de los alumnos: “el itinerario museístico, la Semana Santa, la feria, El Festival de cine, la gastronomía y la tradición musical.” (Mata, 2023, p. 3). El proyecto se organiza como sigue:

1. Necesitamos conocer para saber contar: análisis de las fuentes y organización de la información sobre cada tipo de texto (expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos). Con ayuda de una lista de cotejo, los alumnos crearon presentaciones con las que compartieron sus reflexiones sobre el propio proceso de composición de cada texto.

2. Aprendemos a identificar y diferenciar textos: el objetivo de esta fase es comprender las posibilidades de aplicación de las distintas modalidades textuales en función del contexto de

emisión. En grupos de 4 los alumnos sintetizaron su reflexión sobre el papel que cumplen sendas modalidades en su vida cotidiana.

3. La realidad urbana desde diferentes perspectivas: en parejas o grupos de cuatro, compusieron dosieres sobre la cultura malagueña.

### 3. Propuesta de intervención

#### 3.1. Presentación de la propuesta

La presente propuesta de aprendizaje se titula “criticar con arte”. El término “arte” del título tiene un doble sentido que engloba el ímpetu fundamental que la guía, a saber, comprender el papel crítico y cognitivo del arte y reconocer y emplear efectivamente los elementos que conforman una crítica de arte adecuada (en este sentido el término “arte” adquiere la connotación griega de *técnica*), para enriquecer la experiencia de otros espectadores del arte. Esta propuesta busca hacer conscientes a los alumnos del carácter activo de la experiencia artística, compuesta por una dimensión emocional-sentimental, que permite conocer el mundo y a uno mismo, pero cuya expresión requiere un lenguaje específico relativo a la propia obra y al mundo en el que se produce.

La propuesta constituiría una unidad didáctica que se impartiría al final del último trimestre del curso. De este modo, los alumnos contarían con las herramientas filosóficas necesarias para abordar de manera profunda el análisis del arte. La programación general de la asignatura se dividiría en tres bloques, que abarcarían las siguientes temáticas: “Dimensión intrapersonal: filosofía, el ser humano y la identidad del individuo” (1), “Dimensión social: política y ética” (2) y “Dimensión cognitiva: metafísica, ciencia y arte” (3). Concretamente la unidad versaría sobre el concepto de razón poética y seguiría a dos unidades relativas a las reflexiones epistemológicas fundamentales en torno a los conceptos de razón teórica e instrumental. Así, el alumno podría situar el valor del arte y su forma genuina de proporcionar conocimiento. En total duraría 9 sesiones de cincuenta y cinco minutos cada una. Es decir, tres semanas.

## 3.2. Contextualización de la propuesta

### 3.2.1. Marco legal

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.
- Real Decreto 243/2022, del 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Decreto 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

### 3.2.2. Entorno

La propuesta de intervención se implementaría en un centro público y laico ubicado en el caso histórico de la ciudad de Murcia. Situada en la misma provincia, cuenta con 391,146 habitantes (CREM, 2023). El instituto abarca desde el primer curso de ESO hasta 2º de Bachillerato y ofrece tres itinerarios en el último ciclo: ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales e investigación. Cuenta con medios tecnológicos suficientes para que los alumnos puedan trabajar, sin necesidad de aportar sus propios dispositivos, lo que facilita el trabajo en el aula y reduce la carga de trabajo para casa.

Aunque es una zona de nivel económico alto, en él confluyen alumnos de distintas culturas y nivel económico, provenientes de barrios colindantes. La diversidad cultural, aunque de manera puntual puede generar algún enfrentamiento, genera un ambiente plural y enriquecedor que contribuye a que asignaturas como la de Filosofía se aprovechen sustancialmente.

El grupo al que iría dirigida la propuesta está conformado por 25 alumnos de Filosofía de 1º de Bachillerato, de los cuales 14 son chicas (56%) y 11 chicos (44%). En general, es un grupo que no presenta muchas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). No obstante, hay dos disléxicos y un alumno que se incorporó tarde. Con todo, es un grupo bien cohesionado, pues muchos llevan desde 1º de ESO juntos. Tienen intereses comunes y, puesto que la unidad didáctica se desarrollaría al final del curso, el grupo se encontraría en su fase de mayor productividad, pues habrían realizado varias tareas a lo largo del curso y las dinámicas con el profesor serían mucho más fluidas. En cuanto a la competencia curricular, el grupo

presenta un nivel de competencia medio, aunque hay alumnos que sobresalen por su interés y dedicación.

### 3.3. Intervención en el aula

#### 3.3.1. Objetivos

**Tabla 5.** *Objetivos de la propuesta de intervención de acuerdo con la ley.*

Contribución al logro de los objetivos	Objetivos de etapa					
	Estatales (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril)					Autonómicos (Decreto 251/2022, de 22 de diciembre)
	b) Madurez personal	e) Expresión oral y escrita	g) TIC	h) Crítica de la realidad	l) Sensibilidad artística	Coinciden con los estatales

Fuente: elaboración propia a partir de BOE, RD 243/2022; BORM, D 251/2022. Véase redacción completa en [Anexo A.](#)

#### 3.3.2. Competencias

La propuesta busca propiciar el desarrollo de las siguientes competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL): a través del estudio de las obras y textos críticos, la composición de una crítica y la exposición de su análisis, el alumno aprenderá a hacer un uso adecuado del lenguaje oral y escrito, así como a sintetizar sus juicios.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): mediante el análisis de la crítica y la comprensión de su experiencia artística, la comunicación de las ideas propias y la escucha activa de otros puntos de vista, el alumno se valorará y reconocerá como núcleo de una perspectiva que lo hace único. Al adquirir conciencia de los elementos que constituyen su gusto, ampliará la comprensión de su percepción de la realidad, lo que le ayudará a comunicar sus opiniones de manera consciente, sana y constructiva. Además, desarrollará la empatía hacia sus compañeros a la hora de comprender sus perspectivas frente a las obras.
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): el estudio crítico de las obras desde la perspectiva filosófica y su cohesión para formar un discurso expositivo contribuirán a mejorar la sensibilidad artística de los estudiantes.
- Competencia digital (CD): a lo largo del proyecto de investigación, el alumno habrá de conocer cómo manejar (seleccionar, filtrar) la información de internet en la que puede inspirar e informar el diseño de la exposición.

**Tabla 6. Relación de competencias específicas y descriptores operativos del perfil de salida de Bachillerato.**

Competencia específica	Descriptores operativos del perfil de salida
1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.	CCL2, CPSAA1.2, CC1, CC3, CCEC1
2. Buscar, gestionar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3
9. Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.	CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2

Fuente: elaboración propia a partir de BOE, RD 243/2022; BORM, D 251/2022.

### 3.3.3. Objetivos didácticos de la propuesta

- O<sub>1</sub>:** ilustrar la concepción estética y no estética del arte.
- O<sub>2</sub>:** comprender los conceptos de “arte”, “experiencia estética”, “juicio estético”, “significado de la obra”, “mundo del arte”.
- O<sub>3</sub>:** aprender a escribir críticas de arte.
- O<sub>4</sub>:** conocer el funcionamiento del mundo del arte actual.
- O<sub>5</sub>:** crear una exposición que refleje el análisis crítico de algún tema de actualidad a través del arte.
- O<sub>6</sub>:** adquirir conciencia del papel fundamental del arte para la comprensión de la realidad.

## 3.3.4. Contenidos

Tabla 7. Relación de elementos curriculares.

FILOSOFÍA 1º DE BACHILLERATO					
Situación de aprendizaje: "Criticar con arte"					
C. específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptor operativo/CC	Objetivos de etapa
1. 2. 9.	A. Definición, ámbitos y problemas de la estética en la Filosofía Oriental y Occidental: arte, belleza y gusto. Teorías clásicas y modernas acerca de la belleza y el arte.	1.1. Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	1.1.1. Distingue las diferencias entre las obras mostradas.	CCL2, CPSAA1.2, CC1, CC3, CCEC1	b) e) g) h) l)
		2.1. Demostrar un conocimiento práctico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica a través de tareas como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda eficiente y segura de información y la correcta organización, análisis, interpretación, evaluación, producción y comunicación de esta, tanto digitalmente como por medios más tradicionales.	2.1.1. Elabora de manera completa, ordenada y rigurosa su análisis. 2.1.2. Presenta de manera clara el proyecto a sus compañeros.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3	
	B. La relación de lo estético con otros ámbitos de la cultura. Ética y estética. El papel político del arte. La reflexión en torno a la imagen y la cultura audiovisual.	2.2. Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, la elaboración y la comunicación pública de productos originales tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.	2.2.1. Construye un proyecto completo y riguroso. 2.2.2. Contribuye activamente a que la propuesta refleje un tratamiento crítico de la idea aplicando los contenidos vistos en clase.		
		9.1. Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.	9.1.1. Comunica adecuadamente su percepción de las obras escogidas y la refleja en la crítica.	CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2	
<b>Elementos transversales</b>					
Comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, competencia digital, creatividad, educación emocional y en valores					

Fuente: elaboración propia a partir BORM, D 251/2022.

## 3.3.5. Metodología

Tabla 8. Implementación de la metodología.

ABP	EN EL AULA	
FASE	DOCENTE	ALUMNOS
DISEÑO	1. <b>Motivar</b> del proyecto planteando cuestiones controvertidas sobre el arte. [y posible visita a museo]	1. Comparar obras de arte.
	2. <b>Detectar conocimientos previos</b> mediante la comparación conjunta de obras de arte.	
	3. Orientar el análisis de una crítica de arte.	2. <b>Analizar una crítica de arte.</b>
	4. Definir el producto/s final/es.	3. Definir los objetivos del proyecto.
	5. Esquematizar del proceso, describir las herramientas a emplear y los criterios de evaluación.	4. Organizar y planificar: distribución de grupos ( <b>5 grupos de 5</b> ), roles, plan de trabajo y planteamiento del catálogo de exposición (porfolio).
	6. Guiar la distribución de roles y revisar el esquema de trabajo.	5. Recopilar y organizar las obras y teorías filosóficas a analizar.
	7. Integrar estrategias de aprendizaje asesorando sobre los métodos de investigación.	6. Análisis y síntesis: puesta en común y revisión.
CREACIÓN	8. Proponer mejoras.	7. <b>Crear el catálogo</b> con sus elementos: críticas de arte, texto curatorial, cartel de exposición, plano e informe de autoevaluación.
MUESTRA	9. Evaluar la presentación.	8. Preparar y presentar el producto.
	10. Evaluar el porfolio.	

Fuente: elaboración propia.

- Espacio: aula de filosofía y/o aula de informática.
- Materiales: ordenadores, pantalla y proyector.
- Recursos didácticos: apuntes del profesor, guía de análisis crítico, guía del porfolio, guía de la crítica de arte, rúbrica de autoevaluación, check list y rúbricas de evaluación.
- Recursos humanos: docente y experto en exposiciones si se puede realizar la visita al museo.

## 3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

Tabla 9. Cronograma de sesiones y actividades.

Sesiones	1	2	3	3.1*	4	5	6	7	8	9
Semana 1	Explicación teórica		Actividad 1	Visita museo*						
Semana 2					Actividad 2					
Semana 3								A2	Actividad 3	

\*Fuera del horario de la asignatura.

**Tabla 10. Sesiones 1 y 2. Explicación teórica.**

<b>Sesiones 1 y 2. Explicación teórica: “¿Desde cuándo existe el arte?”</b>			
<b>Tipología de actividad:</b> detección de conocimientos previos y motivación			
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Sesión 1</b>		
	1. Exposición de la metodología y de los criterios de evaluación y calificación. Esquema general del proyecto. 2. Explicación del origen de la estética como disciplina filosófica vinculada al arte y su evolución. Para llamar la atención de los estudiantes el docente partirá de una tesis controvertida que les invitará al debate: <b>“el arte no existe hasta el siglo XVIII. Por tanto, el arte griego, no es arte”</b> . Antes de empezar con la explicación les instará a discutir su tesis mediante la comparación y análisis de distintas obras ( <a href="#">tabla 26</a> )		
	<b>Sesión 2</b>		
	Del mismo modo que en la sesión 1, el docente ilustrará las principales teorías contemporáneas sobre el arte, su experiencia y contenido. ( <a href="#">tablas 27</a> )		
<b>Tiempo estimado</b>	<b>Espacios</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Recursos</b>
110 min	Aula	Toda la clase	Proyector y presentación PPT
<b>Objetivos didácticos</b>			<b>Competencias clave</b>
O <sub>1</sub> + O <sub>2</sub>			CCL, CCEC
<b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>			
<b>Procedimiento</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Momento</b>	<b>Agente</b>
Comparación de obras	---	Final 3ª evaluación	Docente y alumnos
<b>Contenido</b>	<b>C. específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Indicador de logro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos de “arte” y “belleza”, “experiencia estética” y “juicio estético”.</li> <li>• Teorías estéticas clásicas y modernas sobre el arte (Plantón, Aristóteles, Hume, Kant, Hegel).</li> <li>• Teorías contemporáneas estéticas (Greenberg) y no estéticas del arte (Danto, Dickie).</li> <li>• Imagen y cultura (W. Benjamin).</li> <li>• Realidad virtual.</li> <li>• Arte y ética: moralismo vs autonomismo.</li> <li>• Arte y política.</li> </ul>	1	1.1.	1.1.1.
<b>Elementos transversales</b>	<b>Indicador de logro</b>		
Expresión oral	Realiza intervenciones claras que contribuyen a la comprensión general de la clase.		

**Tabla 11. Sesión 3. Actividad 1.**

<b>Sesión 3. Actividad 1: “Crítico al crítico”</b>				
<b>Tipología de actividad: profundización y análisis</b>				
<b>Descripción de la actividad</b>	El profesor dará a los alumnos una guía inspirada en el modelo de “Close Reading” de Paul y Elder, mediante la que analizarán, sin saber el nombre del autor, dos tipos de críticas (estética y no estética) aplicando los conocimientos previos. Después, mediante un debate, los alumnos determinarán las características de una buena crítica de arte.			
<b>Tiempo estimado</b>	<b>Espacios</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Recursos</b>	
Análisis (35 min) + debate (20 min)	Aula	Individual y en grupo	Guía Paul y Elder ( <a href="#">tabla 15</a> ) y textos críticos ( <a href="#">anexo C</a> )	
<b>Objetivos didácticos</b>			<b>Competencias clave</b>	
O <sub>3</sub>			CCL, CPSAA, CCEC	
<b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>				
<b>Procedimiento</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Momento</b>	<b>Agente</b>	
Análisis de una crítica	<a href="#">Check list</a>	Final 3ª evaluación	Alumnos	
<b>Contenido</b>	<b>C. específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Peso y % global en la actividad</b>
Ídem	2	2.1.	2.1.1.	1 (10 %)
<b>Elementos transversales</b>	<b>Indicador de logro</b>			
Comprensión lectora	Distingue las ideas más relevantes del texto y las explica con sus palabras.			
Expresión oral y escrita	-Expresa clara y concisamente sus ideas, tanto en el análisis escrito como en el debate. -Participa en el debate, respetando el turno y escuchando activamente a los demás.			

**Sesión 3.1.**

Antes de la sesión 4 se podría, en colaboración con el departamento de Historia, realizar una excursión en un horario diferente al de la asignatura, para visitar un museo como el MUBAM o el Ramón Gaya y que sus directores nos diesen una pequeña charla sobre el diseño, la gestión y la organización de exposiciones.

**Tabla 12. Sesiones 4,5, 6 y 7. Actividad 2.**

<b>Sesiones 4, 5, 6 y 7. Actividad 2: “Diseña tu exposición”</b>				
<b>Tipología de actividad: profundización</b>				
<b>Descripción de la actividad</b>	<p>Diseño de una exposición de arte (presentación PPT, prezi...) y creación de un catálogo (porfolio). Los alumnos podrán elegir el formato de arte que quieran. Tendrán que plantear una reflexión filosófica sobre una cuestión de actualidad relacionada con los contenidos vistos a lo largo de la asignatura y reflejarla a través de la crítica de arte. Al inicio de la sesión el profesor explicará brevemente en qué consiste el proceso de diseño y organización de una exposición.</p> <p>Al final de la sesión 4 enviarán el plan de trabajo trazado para que el profesor les haga alguna indicación de ser necesaria.</p>			
<b>Tiempo estimado</b>	<b>Espacios</b>	<b>Agrupamientos</b>	<b>Recursos</b>	
165 min	Aula de informática o aula habitual	5 grupos de 5 (a elección de los alumnos)	Ordenadores (al menos 2 por grupo, si no es posible estar en el aula de informática) y guías de la actividad. ( <a href="#">tablas 16</a> , <a href="#">17</a> , <a href="#">18</a> )	
<b>Objetivos didácticos</b>			<b>Competencias clave</b>	
O <sub>1</sub> + O <sub>2</sub> + O <sub>4</sub> + O <sub>5</sub> + O <sub>6</sub>			CCL, CPSAA, CCEC, CD	
<b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>				
<b>Procedimiento</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Momento</b>	<b>Agente</b>	
Porfolio	<a href="#">Rúbricas 1 y 2</a>	Final 3ª evaluación	Alumnos	
<b>Contenido</b>	<b>C. específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Peso y % global en la actividad</b>
ídem	2	2.2.	2.2.1. 2.2.2.	4 (40%)
	9	9.1.	9.1.1.	3(30%)
<b>Elementos transversales</b>	<b>Indicador de logro</b>			
Competencia digital	Hace un uso adecuado de los recursos digitales para seleccionar la información relevante y configurar la propuesta.			
Creatividad	Propone alternativas que reflejan su curiosidad e interés por el tema tratado.			
Educación emocional y en valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La propuesta refleja su posicionamiento ante el tema analizado.</li> <li>- Comunica asertivamente sus opiniones y respeta la intervenciones y propuestas de sus compañeros.</li> </ul>			

**Tabla 13. Sesiones 8 y 9. Actividad 3.**

Sesiones 8 y 9. Actividad 3: "La inauguración"				
Tipología de actividad: síntesis				
Descripción de la actividad	Cada grupo tendrá que realizar una exposición de entre 15 y 20 minutos sobre su propuesta expositiva.			
Tiempo estimado (min)	Espacios	Agrupamientos	Recursos	
110 min	Aula	5 grupos de 5	Pantalla y proyector	
Objetivos didácticos			Competencias clave	
O <sub>1</sub> + O <sub>2</sub> + O <sub>5</sub> + O <sub>6</sub>			CCL, CCEC	
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE				
Procedimiento	Instrumento de evaluación	Momento	Agente	
Exposiciones orales en clase (presentación digital)	<a href="#">Rúbrica 3</a>	Final 3ª evaluación	Alumnos	
Contenido	C. específica	Criterio de evaluación	Indicador de logro	Peso y % global en la actividad
ídem	2	2.1.	2.1.2.	2 (20%)
Elementos transversales	Indicador de logro			
Comunicación audiovisual	Emplea la presentación como recurso eficaz para apoyar la exposición, demostrando un manejo adecuado de la herramienta TIC.			

### 3.3.7. Evaluación y calificación

La evaluación será continua, formativa, integradora, procesual, final e implicará mecanismos de autoevaluación y heteroevaluación.

**Tabla 14. Criterios de calificación.**

EN LA ACTIVIDAD				
Sesión y actividad	Instrumento de evaluación	C. específica	Criterio de evaluación	Peso y % global en la actividad
S3 - A1	Check list	2	2.1.	1 (10%)
S4,S5,S6 y S7 - A2	Rúbrica 1	2	2.2.	4 (40%)
	Rúbrica 2	9	9.1	3 (30%)
S8 y S9 - A3	Rúbrica 3	2	2.1	2 (20%)
EN EL TERCER TRIMESTRE				
Unidad didáctica	Razón teórica	Razón instrumental	Razón poética	
Sesiones	12	9	9	
% calificación	40	30	30	

**Tabla 15.** Guía para el análisis de una crítica. Modelo de Paul y Elder.

NIVEL DE ANÁLISIS	ACCIÓN		EXTENSIÓN	
<b>Parafraseo y explicación</b>	Enuncia y explica con tus propias palabras, en un par de líneas y poniendo ejemplos, el significado de las ideas más importantes de cada párrafo.		15-20 líneas	
<b>Análisis</b>	¿Quién es el autor y cuál es su objetivo?		6-10 líneas	
	¿Asume algún presupuesto filosófico de los vistos en clase? (señala al menos 2)			
	¿Cuál es su veredicto con respecto a la obra?			
	¿Da alguna valoración subjetiva? (sentimientos, emociones...)			
	¿La perspectiva es estética o no estética?			
<b>Evaluación: determina la calidad de la crítica</b>	Criterios (pon ejemplos)	<b>Claridad</b>	¿Es claro es sus apreciaciones de la obra?	12-15 líneas
		<b>Precisión y certeza</b>	¿Los comentarios, datos ofrecidos y reflexiones son suficientes para entender la obra y la experiencia que produce?	
		<b>Relevancia</b>	¿Los comentarios, datos ofrecidos y reflexiones son pertinentes para entender la obra y la experiencia que produce o hay dispersiones innecesarias?	
		<b>Significado y profundidad</b>	¿Expone de manera suficiente el significado de la obra?	
		<b>Amplitud y equidad</b>	¿Su perspectiva podría ser asumida por variedad de espectadores, o únicamente los que estuvieran muy apegados a su pensamiento?	
		<b>Lógica</b>	¿Hay alguna contradicción?	
<b>Representación</b>	De acuerdo con el texto leído, ¿qué elementos consideras que constituirían una buena crítica? (escribe al menos 3)		4-5 líneas	

Fuente: elaboración propia a partir de Paul &amp; Elder, 2014, pp. 10-11.

**Tabla 16. Guía para la elaboración de un portfolio sobre la propuesta expositiva.**

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PORFOLIO SOBRE LA PROPUESTA EXPOSITIVA		
Especificaciones formales del portfolio: formato Word, A4, Arial 12, interlineado 1,15, márgenes 2, 2, 2,2, orientación apaisada. Incluir índice. Extensión: entre 8 y 12 páginas. Cada crítica: ½ -1 página (20-30 líneas)		
	Elementos	Ejemplos
¿Qué queremos hacer?	Objetivos principales del proyecto (al menos 2)	Ejemplo: diseñar una exposición que refleje/critique/esclarezca el problema actual de...
	Objetivos secundarios (al menos 3)	Ejemplo: investigar sobre la escultura del siglo XVIII, romper el prejuicio sobre...
Equipo curatorial ¿Quiénes somos? ¿Qué papel va a desempeñar cada uno?	Comisario/a	Supervisa todo el proyecto. Comunica al profesor cualquier decisión, necesidad o problema del grupo. En caso de dificultad a la hora de tomar una decisión, es quien tiene la última palabra. Escribe el texto curatorial.
	Coordinador/a – diseñador/a	Elabora el plan de trabajo, el plano de la disposición de las obras, diseña el cartel de la exposición y revisa que se cumplan las fechas.
	Coordinador/a	Realiza un informe de trabajo que recoja: 3 medidas que se podrían adoptar para hacer accesible la exposición a todo el mundo, 3 dificultades encontradas a lo largo del proceso, 2 elementos que se podrían mejorar y reflexión grupal sobre el proceso. Mirar rúbrica de autoevaluación ( <a href="#">tabla 18</a> )
	Diseñador/a	Reúne los materiales aportados por el resto de compañeros y ordena el catálogo de la exposición (portfolio). Comprueba que la lista bibliográfica es correcta.
	Diseñador/a	Elabora la presentación.
¿Cómo queremos hacerlo?	Idea principal de la exposición. Tiene que ser un tema de actualidad que pueda analizarse desde alguna de las perspectivas filosóficas vistas a lo largo del curso.	Ejemplo: “la discriminación racial en el siglo XXI”.
	¿Desde qué óptica filosófica se puede analizar la idea fundamental de la exposición? Determinar una pregunta a la que podría responder la exposición. Puedes combinar perspectivas.	Ejemplo: Antropología (¿qué es el ser humano?, ¿quién soy?...), metafísica (¿existe una realidad objetiva), filosofía política (¿cuál es el mejor sistema político?), ética (¿hay mecanismos excluyentes en la sociedad? ¿existen unos valores definidos?), epistemología (¿hasta dónde llega la posverdad?, ¿se puede delimitar el conocimiento científico?, ¿es el científico el único tipo de conocimiento válido?...)
	Título y subtítulo de la exposición que refleje la idea, la perspectiva filosófica y capte la atención.	Ejemplo: “¡Shock!” El potencial crítico del arte de masas.
	Texto curatorial	Breve texto que desarrolle la idea principal: problema en el siglo XXI, evolución histórica del problema, principales teorías filosóficas asumidas.
	Cartel de la exposición	Tiene que ser representativo de la idea que se quiere transmitir.
	Obras (5)	Cada integrante del grupo tiene que escoger una obra que represente su visión de la idea que guía la exposición y sea coherente con las demás. Ejemplo: <i>Pim-Pam-Pop</i> (1971). Equipo Crónica (1965-1967). Acrílico sobre lienzo. 200 x 200cm. Colección Rafael Tous [ <i>Título</i> (año)]. [Autor/a (nacimiento-muerte). Medio. Dimensiones, lugar de procedencia.]
	Críticas	Cada integrante tiene que escribir una crítica de arte siguiendo la “guía para hacer una crítica de arte” ( <a href="#">tabla 17</a> ). Tiene que estar relacionada de algún modo con la idea principal de la exposición.
¿Dónde?	El espacio	Plantead un espacio en el que se pudiera crear la exposición. Puede ser en el mismo instituto o en un espacio público que conozcáis. Tened en cuenta también su estética.
	La sala	Tenéis que establecer el orden de las obras de modo que tenga coherencia. Se han de especificar al menos 3 criterios. Ejemplo: por orden cronológico, conexión entre las ideas que expresan, el tipo de obra... Después habréis de elaborar un plano que indique el orden y el sentido de la exposición. ( <a href="#">Anexo D</a> )

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 17. Guía para hacer una crítica de arte.**

GUÍA PARA HACER UNA CRÍTICA DE ARTE			
<p><b>1. Describe los elementos:</b> materiales, dimensiones, tipo de obra, qué se representa...</p> <p><b>2. Desarrolla tu interpretación</b> a partir de lo que conoces del artista relacionándolo con su contexto de producción:</p> <p><b>2.1. ¿Cuál es el significado de la obra?</b> Puedes hacer alusión a temas como: época y lugar en la que se produce, intereses del autor, relaciones sociales y experiencias que hayan marcado su visión del mundo...</p> <p><b>2.3. ¿Cómo expresa ese significado?</b> Explica qué elementos de la obra representan el significado. (al menos 3)</p> <p><b>2.4. ¿Cuál es su estilo?</b> Indica qué rasgos de la obra dan cuenta del carácter del artista. (al menos 2)</p> <p><b>2.5. ¿Qué teoría filosófica asume o podría haber asumido el/la artista?</b></p> <p><b>2.6. ¿Qué efecto tiene sobre mí?</b> Cómo te posicionas tú ante la cuestión que plantea y si afecta (contradice, apoya) a tu modo de ver la realidad.</p> <p><b>3. Emite un juicio de gusto:</b> di si te gusta o no la obra y por qué. Ofrece al menos dos razones que permitan entender tu experiencia particular ante la obra. Alude a algún condicionante social, histórico, cultural, filosófico, ético... que creas puede determinarla. Ejemplo: no me gusta la obra de E. Esse porque los materiales que utiliza me resultan desagradables, lo que me dificulta interesarme por su significado.</p>			
Rúbrica de autoevaluación de la crítica			
Criterios	Nada	Poco	Lo suficiente para entender la experiencia de la obra
Identifica claramente el significado de la obra			
Justifica la interpretación ofreciendo datos sobre el artista (mín. 2 elementos)			
Justifica la interpretación de acuerdo con el contexto filosófico del artista (mín. 2 elementos)			
Justifica la interpretación de acuerdo con el contexto artístico del artista (mín. 1 elemento)			
Atiende al estilo (cómo el artista ha hecho uso de los materiales para expresar el significado) (mín. 2 elementos)			
Identifica las cualidades estéticas relevantes en su experiencia (mín. 2 elementos si hay)			
Emite un juicio de gusto claro: expone sus sentimientos y sensaciones ante la obra			

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 18. Rúbrica de autoevaluación del proyecto expositivo.**

<b>RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO EXPOSITIVO</b>				
<b>Criterio evaluable</b>	<b>Nivel de desarrollo</b>			
	<b>Muy bueno</b>	<b>Bueno</b>	<b>Medio</b>	<b>Malo</b>
<b>Comunicación</b>	Buena comunicación. Todos escuchan activamente, proponen soluciones y muestran sus opiniones de manera asertiva.	Buena comunicación y escucha activa, pero en ocasiones las soluciones y opiniones no se dan de manera asertiva.	La escucha es activa pero la comunicación no es asertiva.	Los miembros del equipo apenas se escuchan y se comunican con malas palabras y sin asertividad.
<b>Desempeño de roles</b>	Todos los integrantes han desempeñado su labor, delegando y apoyando al compañero cuando era necesario.	La mayoría de los integrantes han desempeñado su labor, aunque en algunos casos particulares, no se ha delegado o apoyado al compañero cuando era necesario.	Algunos integrantes han desempeñado su labor, pero en general, no se ha delegado y apoyado al compañero cuando era necesario.	Casi nadie ha desempeñado su labor correctamente.
<b>Cumplimiento del plan de trabajo</b>	Se cumplieron todos los plazos establecidos, tanto en los productos individuales como los grupales.	Se cumplieron todos los plazos establecidos con respecto a los productos grupales, pero no alguno individual.	Hubo algunos plazos de los productos grupales e individuales que no se cumplieron.	La mayoría de los plazos grupales e individuales no se cumplieron.
<b>Imprevistos con respecto a la idea inicial</b>	El plan era previsor y se detectaron las necesidades a tiempo. Hubo pocos imprevistos (<4).	El plan era previsor y se detectaron algunas necesidades a tiempo. Hubo ciertos imprevistos (4-7).	El plan no era suficientemente previsor, pero se detectaron algunas necesidades a tiempo. Hubo imprevistos considerables (7-9).	El plan no era suficientemente previsor, por lo que no se detectaron las necesidades a tiempo. Hubo muchos imprevistos (>9).
<b>Resolución de problemas</b>	Rápida, dinámica y creativa. Se resolvieron sin que afectara al plan general.	Dinámica y creativa, aunque en algunos casos lenta, lo que afectó de manera superficial al plan general.	Creativa, pero poco dinámica y lenta, lo que afectó significativamente al plan general.	Lenta, poco creativa y dinámica.
<b>Satisfacción con el producto final respecto de la idea inicial</b>	El producto mejora la idea inicial.	El producto se corresponde exactamente con la idea inicial.	El producto no se corresponde totalmente con la idea inicial.	El producto está negativamente muy alejado de la idea inicial.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 19. Check list. Análisis de la crítica de arte.**

CHECK LIST. ANÁLISIS DE LA CRÍTICA DE ARTE.						
Criterio de evaluación: 2.1.						
NIVEL DE ANÁLISIS	ACCIÓN	SI	NO	EXTENSIÓN	SÍ	NO
Parfraseo y explicación	1.Explica con sus palabras las ideas principales del texto			15-20 líneas		
Análisis	2.Autor y objeto			6-10 líneas		
	3. 2 o más presupuestos filosóficos					
	4.Verdicto					
	5.Valoración subjetiva					
	6.Perspectiva					
Evaluación (criterios)	7.Claridad			12-15 líneas		
	8.Precisión y certeza					
	9.Relevancia					
	10. Significado y profundidad					
	11. Amplitud y equidad					
	12. Lógica					
Representación	13. 3 elementos de una buena crítica			4-5 líneas		
				<b>Total puntos</b>		

Nivel desempeño	Criterios demostrados	Referencia numérica
Muy bueno	14-17	1
Bueno	10-13	0,75
Medio	5-9	0,5
Bajo	1-4	0,25

Fuente: elaboraciones propias.

**Tabla 20. Rúbrica 1. Porfolio.**

RÚBRICA 1. PORFOLIO				
Criterio de evaluación: 2.2.				
Criterio evaluable	Muy bueno (4ptos.)	Bueno (3ptos.)	Medio (2ptos.)	Bajo (1pto.)
Título y subtítulo	Originales, bien redactados, no superan las 10 palabras y reflejan claramente la idea principal de la exposición.	Son claros, originales, bien redactados, 11-15 palabras y reflejan claramente la idea principal de la exposición.	Bien redactados, entre 12-16 palabras, pero no reflejan claramente la idea principal de la exposición.	Poco originales, presenta algún error de redacción, superan las 16 palabras y no reflejan la idea principal de la exposición.
Objetivos	Claros, coherentes entre sí, reflejan el proyecto final y el plan de trabajo.	Claros, coherentes entre sí, reflejan el proyecto final, aunque no reflejan del todo el plan de trabajo.	Claros y coherentes entre sí, pero no reflejan el proyecto final ni del todo el plan de trabajo.	Confusos, dispares, no reflejan el proyecto final ni del todo el plan de trabajo.

<b>Texto curatorial</b>	Permite comprender el objetivo fundamental de la exposición, explicando con claridad el tema que trata, mediante el planteamiento de la evolución histórica del mismo hasta la actualidad, y su análisis desde las teorías filosóficas asumidas para el desarrollo de la exposición. Incluye al menos 5 referencias bibliográficas y las cita correctamente. Extensión 1-1,5 páginas	Permite comprender el objetivo fundamental de la exposición, explicando con claridad el tema que trata, mediante el planteamiento de la evolución histórica del mismo hasta la actualidad, y su análisis desde las teorías filosóficas asumidas para el desarrollo de la exposición. No incluye suficientes referencias bibliográficas o comete errores al citar. Extensión 1-1,5 páginas	Permite comprender el objetivo fundamental de la exposición, explicando con claridad el tema que trata, mediante el planteamiento de la evolución histórica del mismo hasta la actualidad, pero no incluye el análisis desde las teorías filosóficas asumidas para el desarrollo de la exposición, ni incluye suficientes referencias bibliográficas o comete errores al citar. No cumple con la extensión establecida.	No permite comprender el objetivo fundamental de la exposición porque explica de manera insuficiente el tema y su evolución, el análisis filosófico es insuficiente, no incluye referencias suficientes o comete errores al citar. No cumple con la extensión establecida.
<b>Plano y cartel</b>	El plano refleja de manera sencilla y clara el espacio, indicando con números la dirección y orden de la exposición y el cartel es coherente con la estética general de la exposición. Muestra el título, la obra principal y emplea colores similares a los de la sala.	El plano refleja de manera sencilla y clara el espacio, indicando con números la dirección y orden de la exposición y el cartel es coherente con la estética general de la exposición. Muestra el título, la obra principal aunque no emplea colores similares.	El plano refleja de manera sencilla y clara el espacio, aunque no indica con números la dirección y orden de la exposición y el cartel muestra el título pero no la obra principal, ni emplea colores similares.	El plano no refleja claramente el espacio, no indica con números la dirección y orden de la exposición y el cartel muestra el título pero no la obra principal, ni emplea colores similares.
<b>Forma del catálogo (portfolio)</b>	Contiene todo los elementos especificados en la guía, respetando un orden lógico, tiene una estética similar a la de la exposición y la presentación oral, y la lista bibliográfica recoge todas las fuentes.	Contiene todo los elementos especificados en la guía, respetando un orden lógico, tiene una estética similar a la de la exposición y la presentación oral, pero la lista bibliográfica no está completa.	Contiene todo los elementos especificados en la guía, respetando un orden lógico, pero su estética difiere de la de la exposición y la presentación oral, y la lista bibliográfica no está completa.	No contiene todo los elementos especificados en la guía, ni respeta un orden lógico, su estética difiere de la de la exposición y la presentación oral, y la lista bibliográfica no está completa.
<b>Orden de la exposición</b>	Las obras están ordenadas coherentemente y se especifican al menos 3 criterios.	Las obras están ordenadas coherentemente, pero se especifican menos de 2 criterios.	Las obras están ordenadas coherentemente, pero solo se especifica un criterio.	Las obras no están ordenadas coherentemente y no se especifican criterios.
<b>Rasgos formales</b>	Respeta las especificaciones formales.	Respeta todas las especificaciones formales salvo la fuente, el tamaño, el interlineado, los márgenes o la orientación.	Respeta todas las especificaciones formales salvo la fuente, el tamaño, el interlineado, los márgenes o la orientación y no se ajusta al límite de páginas	No respeta las especificaciones formales, ni se ajusta al límite de páginas
<b>Cumplimiento de plazos</b>	Entrega puntual en la fecha establecida.	Entregado 1 día después de la fecha establecida.	Entregado 2 días después de la fecha establecida	Entregado 3 días después de la fecha establecida
<b>Total puntos</b>				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 21. Rúbrica 2. Crítica de arte**

<b>RÚBRICA 2. CRÍTICA DE ARTE</b>				
<b>Criterio de evaluación: 9.1.</b>				
<b>Criterio evaluable</b>	<b>Grado de desempeño</b>			
	<b>Muy bueno (3ptos.)</b>	<b>Bueno (2,25ptos.)</b>	<b>Medio (1,5ptos.)</b>	<b>Bajo (0,75ptos.)</b>
<b>Significado</b>	Identifica y expresa claramente en una o dos frases el significado de la obra.	Identifica y expresa claramente el significado de la obra, aunque se extiende demasiado. (3 frases)	Identifica el significado de la obra, pero se extiende demasiado, lo que dificulta su comprensión. (4-5 frases)	No identifica claramente el significado de la obra.
<b>Compleitud</b>	Justifica su interpretación aportando datos suficientes sobre el artista, su contexto, el estilo, su efecto y emite un juicio de gusto claro.	Justifica su interpretación aportando datos suficientes sobre el artista, su contexto, el estilo, pero no señala adecuadamente su efecto ni emite un juicio de gusto claro.	Justifica su interpretación, aporta datos suficientes sobre el artista y su contexto, pero no indica elementos suficientes sobre el estilo y su efecto, ni emite un juicio de gusto claro.	No aporta datos suficientes sobre el artista, su contexto, el estilo y el efecto, ni emite un juicio de gusto claro.
<b>Paráfrasis y explicación</b>	Refleja la estructura lógica propuesta en la guía, manifiesta su comprensión explicando las ideas con sus palabras e incluye al menos dos citas que referencia correctamente.	Refleja la estructura lógica propuesta en la guía, manifiesta su comprensión explicando las ideas con sus palabras, pero no incluye suficientes citas o no las referencia correctamente.	Refleja la estructura lógica propuesta en la guía, reproduce demasiado las palabras de los autores de referencia y no incluye suficientes citas o no las referencia correctamente.	No refleja la estructura lógica propuesta en la guía, reproduce demasiado las palabras de los autores de referencia y no incluye suficientes citas o no las referencia correctamente.
<b>Extensión</b>	20-30 líneas	15-19 líneas	10-14 líneas	1-9 líneas
<b>Redacción</b>	Emplea conectores, evita frases muy largas, el vocabulario es variado, no utiliza coloquialismos ni palabras vulgares, emplea correctamente los signos de puntuación y se ajusta a los términos propios de los autores.	Emplea conectores, evita frases muy largas, el vocabulario es variado, no utiliza coloquialismos ni palabras vulgares, pero no emplea correctamente los signos de puntuación y no se ajusta del todo a los términos propios de los autores.	Emplea conectores, evita frases muy largas, el vocabulario es variado, pero incluye algún coloquialismo o palabra vulgar, no emplea correctamente los signos de puntuación y no se ajusta del todo a los términos propios de los autores.	No emplea conectores, las frases son muy largas, el vocabulario no es variado, incluye algún coloquialismo o palabra vulgar, no emplea correctamente los signos de puntuación y no se ajusta del todo a los términos propios de los autores.
<b>Total de puntos</b>				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 22. Rúbrica 3. Exposición oral.**

<b>RÚBRICA 3. EXPOSICIÓN ORAL</b>				
<b>Criterio de evaluación: 2.1.</b>				
<b>Criterio evaluable</b>	<b>Grado de desempeño</b>			
	<b>Muy bueno (2ptos.)</b>	<b>Bueno (1,5ptos.)</b>	<b>Medio (1ptos.)</b>	<b>Bajo (0,5ptos.)</b>
<b>Contenido</b>	La presentación incluye todos los elementos del proyectos en un orden adecuado, no contiene exceso de información ni errores de forma, y la estética es similar a la del catálogo.	La presentación incluye todos los elementos del proyectos en un orden adecuado, no contiene errores de forma, la estética es similar a la del catálogo, pero contiene demasiada información.	La presentación incluye todos los elementos del proyectos en un orden adecuado, la estética es similar a la del catálogo, pero contiene errores de forma y demasiada información.	La presentación no incluye todos los elementos del proyectos en un orden adecuado, la estética no es similar a la del catálogo, contiene errores de forma y demasiada información.
<b>Expresión verbal y no verbal</b>	Tono de voz y pronunciación adecuados, gestos que contribuyen a llamar la atención y no le demasiado la presentación.	Tono de voz pronunciación mejorables, gestos que contribuyen a llamar la atención y no lee demasiado la presentación.	Tono de voz pronunciación mejorables, gestos que contribuyen a llamar la atención y lee demasiado la presentación.	Tono de voz pronunciación mejorables, gestos que no contribuyen a llamar la atención y lee demasiado la presentación.
<b>Tiempo</b>	15-20 min	13-14 min	10-12 min	1-8 min o más de 25 min
<b>Dinámica de grupo</b>	Todos los miembros participan por igual de manera activa, respetando los tiempos de intervención y mostrando interés. La exposición es reflejo de una adecuada distribución de roles, y todos conocen el contenido global del proyecto.	Todos los miembros participan de manera activa y mostrando interés. La exposición es reflejo de una adecuada distribución de roles, y todos conocen el contenido global del proyecto, aunque los tiempos de intervención no son equitativos.	Todos los miembros participan de manera activa y mostrando interés. La exposición es reflejo de una adecuada distribución de roles, pero no todos conocen el contenido global del proyecto, y los tiempos de intervención no son equitativos.	No participan los miembros de manera activa y mostrando interés. La exposición no es reflejo de una adecuada distribución de roles, no todos conocen el contenido global del proyecto, y los tiempos de intervención no son equitativos.
<b>Total de puntos</b>				

Fuente: elaboración propia.

### 3.3.8. Atención a la diversidad

Aunque como se ha indicado apenas hay alumnos NEAE, por su carácter colaborativo, competencial y procesual, esta es una actividad versátil que se ajusta a los principios del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), posibilita el objetivo pedagógico de la personalización educativa y admite adaptaciones amplias según las necesidades de los alumnos. Aquí se reflejan algunos mecanismos que incluye y otros que se podrían implementar.

**Tabla 23. Principios del DUA.**

PRINCIPIOS DEL DUA		
Utilizar múltiples formas de representación	Utilizar múltiples formas de expresión	Utilizar diversas formas de motivación e implicación
<b>Opciones para la percepción</b>	<b>Acciones para la interacción física</b>	<b>Opciones para captar el interés</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear una fuente como Arial o Comic Sans, tanto en las presentaciones como en las rúbricas.</li> <li>- Utilizar imágenes con alto contraste para facilitar su visualización.</li> <li>- Proporcionar descripciones auditivas de las obras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar sistemas de dictado por voz.</li> <li>- Reducir la extensión de la tarea para que los compañeros puedan coescribir las partes de quien tenga alguna NEAE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar la autonomía del alumno.</li> <li>- Plantear cuestiones social y culturalmente relevantes.</li> <li>- Traer a un experto para comunicar en qué consiste diseñar una exposición.</li> <li>- Hacer alguna salida para que tengan contado directo con el mundo del arte.</li> <li>- Incluir debates.</li> </ul>
<b>Opciones para el lenguaje, símbolos y expresiones matemáticas</b>	<b>Opciones para la expresión y comunicación</b>	<b>Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Glosario de conceptos fundamentales.</li> <li>- Utilizar un sistema de colores para resaltar las partes más significativas.</li> <li>- Ilustrar los conceptos gráficamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Componer por medios alternativos: escritura, voz, diseño.</li> <li>- Usar herramientas interactivas para explorar exposiciones.</li> <li>- Dejar abierta la ejecución del proyecto para que se sientan libres de escoger y crear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar los plazos, reducir la extensión de las tareas.</li> <li>- Graduar las metas y desafíos.</li> </ul>
<b>Opciones para la comprensión</b>	<b>Opciones para las funciones ejecutivas</b>	<b>Opciones para la autorregulación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vincularlo con los conocimientos previos y experiencias de los alumnos.</li> <li>- Ofrecer sistemas de apoyo (presentaciones, esquemas, mapas conceptuales, guías) que ayuden al alumno a seguir el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir claramente las metas y elementos del proceso.</li> <li>- Dar <i>feedback</i> en distintos momentos del proceso.</li> <li>- Proporcionar organizadores gráficos y plantillas de autoevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la definición de objetivos personales.</li> <li>- Desarrollar un sistema para comunicar los incidentes y dificultades.</li> <li>- Distinguir las funciones y responsabilidades de los miembros del grupo</li> <li>- Incluir elementos que reflejen la reflexión sobre el proceso de trabajo.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de Pastor et al. (2013) y CAST (2018)

### 3.4. Evaluación de la propuesta

**Tabla 24. Matriz DAFO.**

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<p><b>D<sub>1</sub>:</b> la metodología no es muy común, por lo que a los alumnos les puede costar asimilar la dinámica.</p> <p><b>D<sub>2</sub>:</b> amplia carga de trabajo para el docente durante el proceso.</p> <p><b>D<sub>3</sub>:</b> pocas sesiones para que el docente trate en profundidad un tema amplio.</p> <p><b>D<sub>4</sub>:</b> dependiendo de los itinerarios, puede que haya alumnos que no tengan muchas nociones previas sobre arte.</p>	<p><b>F<sub>1</sub>:</b> la temática es atractiva y fácil de vincular a las experiencias de los alumnos.</p> <p><b>F<sub>2</sub>:</b> los elementos del proceso están bien definidos, lo que dará seguridad al alumno.</p> <p><b>F<sub>3</sub>:</b> permite una evaluación equitativa y objetiva.</p> <p><b>F<sub>4</sub>:</b> la propuesta es flexible en cuanto a las adaptaciones.</p>
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
<p><b>A<sub>1</sub>:</b> la reducción del tiempo como consecuencia de imprevistos previos, puede dificultar su desarrollo.</p> <p><b>A<sub>2</sub>:</b> al ser la última actividad del curso, los alumnos pueden estar cansados y mostrar menos interés.</p> <p><b>A<sub>3</sub>:</b> la imposibilidad de atender a todos los grupos en todo momento y una mala dinámica de grupo, puede hacer que no se asimilen los conocimientos adecuadamente.</p> <p><b>A<sub>4</sub>:</b> el alumno se puede sentir abrumado por la carga de trabajo.</p>	<p><b>O<sub>1</sub>:</b> aumento el interés de los estudiantes por el arte, ampliando sus perspectivas de cara al futuro laboral.</p> <p><b>O<sub>2</sub>:</b> ampliación del autoconocimiento.</p> <p><b>O<sub>3</sub>:</b> mejora de las dinámicas de grupo a partir del reconocimiento de intereses comunes.</p> <p><b>O<sub>4</sub>:</b> al ser la última actividad evaluable del curso, diferente de los exámenes teóricos, los alumnos la pueden percibir de una manera más amena e implicarse más.</p>

Fuente: elaboración propia.

Entre las debilidades señaladas, quizás la más difícil de subsanar sería la D<sub>3</sub>, relativa al tiempo disponible para impartir el temario. No obstante, hay que tener en cuenta que en un nivel como es el de 1º de Bachillerato, un exceso de profundización puede abrumar a los estudiantes. Además, al ser una metodología activa, no es necesario que el docente profundice mucho, ya que serán los alumnos los que, a partir del esquema teórico que les haya proporcionado, ahondarán en los presupuestos de los que disponen. El docente les facilitará las ideas significativas, para que, por sí mismos, establezcan relaciones y construyan el conocimiento. El resto de debilidades se pueden afrontar con facilidad, siempre y cuando el profesor haya sido capaz de establecer buenas dinámicas en el aula, algo que es aplicable a cualquier experiencia de aprendizaje.

En cuanto a las amenazas conviene señalar que los imprevistos ( $A_1$ ), son algo consustancial al proceso de enseñanza. Por eso la propuesta está pensada para desarrollarse al final ( $O_4$ ). Los alumnos contarán con más recursos para afrontar la tarea, lo que, unido al carácter colaborativo de la misma, contribuirá a combatir el cansancio ( $A_2$ ) y la sensación de agobio ( $A_4$ ). Por último, la dificultad del docente para atender a todos los alumnos al mismo tiempo y la posibilidad de que se generen dinámicas negativas que dificulten la asimilación del conocimiento ( $A_3$ ), son contrarrestadas por las propias características y posibilidades del proyecto. En la medida en que apela directamente a los intereses de los alumnos ( $F_1$ ,  $O_1$ ) y constituye en sí mismo el procedimiento de evaluación ( $O_4$ ), la actividad puede propiciar buenas dinámicas sobre el horizonte de objetivos académicos y personales ( $O_3$ ).

En caso de que la propuesta se llevase a cabo, una vez implementada, se evaluaría mediante una encuesta que se trasladaría a los estudiantes. La encuesta se realizará a través de la plataforma [servio.com](https://www.servio.com), así se recopilarán todos los datos directamente, se evitará el gasto de papel y los alumnos podrán responderla a través de cualquier dispositivo. ([Anexo E](#))

## 4. Conclusiones

Esta propuesta nace del diagnóstico de un problema fundamental en la sociedad de hoy en día, a saber, el aumento del interés por el conocimiento instrumental y tecnológico, que ha conllevado la relegación de las humanidades y, concretamente del saber filosófico y artístico, a conocimientos de segundo orden. Consecuentemente, la presente propuesta se ha diseñado con el objetivo fundamental de propiciar que el alumnado advierta del potencial reflexivo del arte y comprenda que, del mismo modo que ha de mantener un papel activo en la realización de experimentos científicos o la resolución de problemas matemáticos, la experiencia del arte exige una actitud atenta y reflexiva y, de manera análoga a los otros campos del saber, conlleva la emisión de juicios cuya conclusión es la ampliación del conocimiento de las relaciones que el ser humano puede establecer con el mundo.

Para resaltar tal carácter de la experiencia artística, se ha empleado la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos, lo que ha permitido articular los conocimientos del currículum relacionados con la estética y el arte y ha posibilitado la combinación de distintos procedimientos e instrumentos de evaluación. A su vez, el uso de dicha metodología, ha servido como guía para la configuración de un catálogo de exposición, cuya realización implica

la ejecución y desarrollo progresivos de las capacidades de orden inferior (LOTS) y superior (HOTS) recogidas en la taxonomía de Bloom:

**Tabla 25. Desarrollo de LOTS y HOSTS en la propuesta.**

ABP EN EL AULA	TAXONOMÍA DE BLOOM
1. Comparación de obras de arte.	Recordar, comprender.
2. Analizar una crítica de arte	Aplicar, analizar, evaluar.
3. Definición de objetivos del proyecto.	Recordar, comprender: reconocer los intereses, definir el sentido del proyecto...
4. Distribución de grupos, roles, plan de trabajo y planteamiento del catálogo de exposición (porfolio).	Aplicar: implementar los guías del proyecto para definir un plan de trabajo.
5. Recopilación y organización de las obras y teorías filosóficas a analizar.	Analizar: estructurar la información recogida.
6. Puesta en común y revisión.	Evaluación: comprobar la coherencia de las obras, interpretaciones esbozadas y perspectivas escogidas.
7. Creación del catálogo y autoevaluación.	Crear las críticas, construir del catálogo y la presentación. Evaluar el proceso y los productos.
8. Presentación del producto.	Recordar, comprender, aplicar y crear: mostrar el conocimiento del proyecto y producir una exposición oral que permita comprender el análisis propuesto.

Fuente: elaboración propia.

El proyecto propicia un ambiente colaborativo, que, tomando como horizonte los intereses particulares de cada alumno, puede contribuir a la mejora de las dinámicas del grupo y, en la medida en que favorece el autoconocimiento, refuerza la autoestima y el carácter, su implementación puede servir para fortalecer la identidad grupal. En consecuencia, esto lo convierte en una herramienta idónea para apoyar y reforzar los planes de acción tutorial implementados, con independencia de que el docente que lo desarrolle en la asignatura de Filosofía sea o no el tutor del grupo.

Asimismo, se han solventado las dificultades señaladas. A pesar de que, durante el proceso, el docente tiene una amplia carga de trabajo, al tener que estar continuamente supervisando las dinámicas de grupo y desarrollo del proyecto, en lo que a la evaluación se refiere, no supone una carga añadida con respecto a otros métodos más tradicionales como la disertación o el examen. Más aún, se ha primado la calidad frente a la cantidad, pues el objetivo es la adquisición de habilidades y competencias que luego permitan aplicar análisis similares fuera del contexto del aula.

Lo anterior, sumado a los apoyos suficientes y regulados proporcionados por el docente y la sustitución del examen, pueden reducir las posibilidades de que los alumnos se sientan abrumados por la carga de trabajo y evitar que tengan que llevarse trabajo a casa. Por todo

esto, las sesiones teóricas constituyen un 22,22% del total de las previstas para su desarrollo. Si bien el contenido relacionado con la estética y la filosofía del arte es amplio y desconocido, el docente no ha de profundizar en exceso. Por un lado, para favorecer la asimilación y evitar la dispersión del alumnado. Y, por otro, porque, en el resto de sesiones es el alumno el que tiene que realizar el camino de investigación a partir de las “píldoras” de conocimiento recibidas en las sesiones iniciales.

Como se indicaba, la implementación de la propuesta implica un periodo largo de tiempo, pero no es muy superior al tiempo que habría que destinar los contenidos por vías más comunes. Con todo, es primordial la coordinación con el resto de docentes, para evitar perder sesiones a lo largo del trimestre y tener tiempo suficiente.

Algunos autores incidían en las dificultades para atender a la diversidad. No obstante, ha quedado patente la flexibilidad de la propuesta para adaptarse a las necesidades particulares de los alumnos. En la medida en que es una actividad grupal planteada para el final del curso, las dinámicas de clase ya están bien asentadas, de modo que se puede propiciar la formación de grupos en los que los alumnos con dificultades específicas tengan el apoyo suficiente de sus compañeros. De esta forma, se favorece la inclusión y se facilita al docente la revisión del proyecto y las adaptaciones específicas pertinentes.

Queda claro, por tanto, que se han cumplido todos los objetivos de la propuesta. A partir del análisis de las características y concreciones de la metodología ABP, se ha diseñado una propuesta de intervención compuesta por experiencias de aprendizaje que posibilitan la comprensión de la experiencia artística, la aplicación de dicho conocimiento en el análisis de las obras de arte y su evaluación continua, mediante herramientas útiles tanto para el docente como el alumnado. Todo en coherencia con los elementos curriculares de 1º de Bachillerato definidos por el Real Decreto 243/2022 y el Decreto 251/2022.

## 5. Limitaciones y prospectiva

### 5.1. Limitaciones

La limitación principal que se ha encontrado a la hora de conformar la propuesta ha sido la escasez de bibliografía relacionada con la aplicación de la metodología en la asignatura de Filosofía. Esto puede ser un indicio, bien de la dificultad para su aplicación, bien del desinterés

por el profesorado. En el primer caso, cómo se muestra en este diseño, las dificultades detectadas parecen subsanables a corto y medio plazo. En el segundo caso, puede que sea difícil implementarla a nivel de departamento y homogeneizar los criterios de evaluación. Por otro lado, aunque no requiere de muchos recursos materiales, la dependencia de las TIC puede suponer un inconveniente si los alumnos no cuentan con material propio o el centro no puede aportarlo. Esto puede dificultar también implementar la metodología en varios grupos de manera simultánea.

Además, podríamos encontrar reticencias por parte del profesorado de Filosofía debido a que el paradigma memorístico de la enseñanza aún sigue vigente en muchas instituciones educativas y en el sistema educativo español. Esto se ve claro en la prueba de acceso a la universidad. Las metodologías como el ABP reducen significativamente el trabajo memorístico del alumno, lo que, a posteriori, podría dificultar el desarrollo del curso de 2º de Bachillerato en el que, por las características de dicha prueba, la preparación durante el curso pone el acento en el empleo de la memoria.

## 5.2. Prospectiva

Con todo, en la medida en que apela a los intereses de los alumnos, fomenta la interacción entre ellos y es flexible en cuanto al contenido y la concreción del producto, la propuesta puede propiciar la demanda de este tipo de dinámicas en el aula y contribuir al cambio metodológico en el centro. Más aún, favorece el aprendizaje multidisciplinar, por lo que es una herramienta útil para que los alumnos se autocomprendan, descubran sus propias capacidades e intereses y reconozcan los indicios que, un año después, les pueden ayudar a tomar decisiones sobre su futuro académico. Además, el carácter multidisciplinar hace de la propuesta una herramienta útil para establecer puentes con otras asignaturas. Por ejemplo, el proyecto podría ser compatible con la asignatura de Historia o Historia del Arte, entre otras, de modo que se podría trabajar de manera coordinada en ambas asignaturas y los alumnos ahondarían con más profundidad en la investigación. Por último, la propuesta descubre el carácter productivo de la Filosofía, rompiendo con la idea clásica de la asignatura como un mero reservorio de conocimientos memorizables y repetibles.

Por todo esto, tal y como se ha planteado en esta propuesta, la metodología ABP puede ser idónea para el desarrollo de las asignaturas de iniciación a la investigación planteadas en los itinerarios de Bachillerato de algunos centros educativos. Combina desde la comprensión de

la estructura y planificación del proceso de investigación, al uso de técnicas de investigación filosófica como el análisis crítico de textos.

Más aún, en el marco de la asignatura de Filosofía, el ABP no solo es aplicable en relación a las unidades didácticas relativas al conocimiento artístico, sino también al ético y el científico. Este esquema se podría reproducir con facilidad, por ejemplo, para desarrollar un Proyecto Personal de Vida (PPV) y trabajar los contenidos relativos a la identidad personal y la dimensión política y social del individuo. O, en el segundo caso, se podría aplicar para analizar el método científico y emplear el criterio de demarcación para determinar si ciertos conocimientos son o no científicos.

## Referencias bibliográficas

Aritio, R., Berges, L., Cámara, T. y Cárcamo, M<sup>a</sup> E. (2021). Cuestiones claves para el trabajo ABP: pilares, fases, beneficios y dificultades. En Pérez de Albéniz, A., Fonseca, E. y Lucas, B. (Coord.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 9-19). Universidad de La Rioja.

Bozal, Valeriano (2000). Orígenes de la estética moderna. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (Vol.1, pp. 19-30). Visor.

Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, (1) 30, pp. 159-177.

<https://pdfs.semanticscholar.org/a8c0/1f6296bb5d7ed28b64f715e9d9eb55f1e8e8.pdf>

Campeotto, F. y Vial, C.M. (2020). Educar a través de la experiencia estética. El museo según Dewey. *Diálogos Pedagógicos*, 34 (8), pp. 152-177.

[https://doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)08](https://doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)08)

CAST (2018). *The UDL Guidelines*.

[https://udlguidelines.cast.org/?utm\\_source=castsite&utm\\_medium=web&utm\\_campaign=none&utm\\_content=aboutudl&gl=1\\*1a0njg\\*\\_ga\\*MTQxNjcwNDg5OS4xNzAwMDM4ODcx\\*\\_ga\\_C7LXP5M74W\\*MTcwMDAzODg3MC4xLjEuMTcwMDAzODkyMi4wLjAuMA..](https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl&gl=1*1a0njg*_ga*MTQxNjcwNDg5OS4xNzAwMDM4ODcx*_ga_C7LXP5M74W*MTcwMDAzODg3MC4xLjEuMTcwMDAzODkyMi4wLjAuMA..)

Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM) (2023). *Población a 1 de enero según municipios y sexo*.

[https://econet.carm.es/inicio/-/crem/sicrem/PU\\_padron/cifof10/sec1\\_c20.html](https://econet.carm.es/inicio/-/crem/sicrem/PU_padron/cifof10/sec1_c20.html)

Churches, A. (2013). Taxonomía de Bloom para la era digital. *REDuteka*.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

Costantino, T. E. (2004). Training Aesthetic Perception: John Dewey on the Educational Role of Art Museums. *Educational Theory*, 54(4), pp. 399-417. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00027.x>

<https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00027.x>

Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común*. Paidós.

Danto, A. (2003). *La madonna del futuro*. Barcelona. Paidós.

Danto, A. (2005a). *Unnatural Wonders. Essays from the Gap Between Art and Life*. FSG.

Danto, A. (2005b). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Paidós.

Danto, A. (2019). *Después del fin del arte*. Paidós.

Decreto 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, nº 296, de 24 de diciembre de 2022.

<https://www.borm.es/#/home/anuncio/24-12-2022/6755>

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós. (2008)

Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A. y López, M. (2021). La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En Pérez de Albéniz, A., Fonseca, E. y Lucas, B. (Coord.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.

D'Olimpio (2022). Defending Aesthetic Education. *British Journal of Education Studies*, 70 (3), pp. 263-279. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960267>

Duchamp, M. (1917). *Fuente* [porcelana]. Tate Modern, Londres, Reino Unido.

<https://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>

Dudas in the morning (DM) [@dudasinthemorning.3am]. (2022, junio 13). *¡Cartel de la compañía dudasinthemorning!* [Fotografía]. Instagram.  
<https://www.instagram.com/p/CeUfR0wqybK/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>

Dudas in the morning (página web) <https://dudasinthemorning.hubside.es/sobre-nosotros>

Fernández-Terol, L. y Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), pp. 181-196.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>

Gamón, V. J., Martín, J. Miranda, S. Murga, P. y Rodríguez, R. (2021). ABP y su implicación en el desarrollo de las competencias emocionales. En Pérez de Albéniz, A., Fonseca, E. y Lucas, B. (Coord.), *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación* (pp. 45-52). Universidad de La Rioja.

García, J. y Pérez, J.E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología. Ciencia y Educación*, (10), pp. 37-63.  
<https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194>

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2015). *La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender*.  
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>

Greenberg, C. (1988). Art Chronicle: On Paul Klee (1870-1940). In J. O'Brian (Ed.), *The Collected Essays and Criticism* (Vol. 1, pp. 67-73). University of Chicago Press.

Hegel, G.W. F. (1989). *Lecciones sobre estética*. Akal.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del s. XXI*. Fundación telefónica.  
<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/476/>

Issa, H.B. & Khataibeh, A. (2021). The Effect of Using Project Based Learning on Improving the Critical Thinking among Upper Basic Students from Teachers' Perspectives. *Pegem Journal of Education and Instruction*, (11) 2, pp. 52-57.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302127.pdf>

Jarque, Vicente (2000). Friedrich Schiller. En V. Bozal (Ed.). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (Vol.1, pp. 239-244). Visor.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

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*, nº 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre.

Navarrete, C. (2021). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito artístico: un estudio de caso en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/62042>

Nurfuadi, N. & Nurkholis, N. (2023). Applying Project-Based Learning To Reinforce Students' Character. *INNOVATIVE: Journal Of Social Science Research*, (3) 2, pp. 8575-8585. <https://i-innovative.org/index.php/Innovative/article/view/1412>

Mata, S. (2023). Miradas urbanas. Una visión compartida de nuestra realidad. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) [https://intef.es/wp-content/uploads/2023/06/116\\_EEI\\_MIRADAS-URBANAS\\_2023.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2023/06/116_EEI_MIRADAS-URBANAS_2023.pdf)

Página web de Survio (<https://www.survio.com/es/>)

Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J.M., Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)

Paul, R. & Elder, L. (2014). *How to Read a Paragraph: The Art of Close Reading*. Foundation for Critical Thinking Press. <https://fliphtml5.com/kbhsd/dqvq/basic>

Ramos, N. (2020). Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, (14), p. 46-62. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/112/106>

Real Decreto 243/2022, del 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n. 82, de 06 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

- Sagita, S., Rahmat, A., Priyandoko, D. & Sriyati, S. (2023). Sustainability of Project-Based Learning: Challenge and Obstacles from Students Perception Point of View. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA. Journal of Research in Science Education*, (9)2, pp. 810-816. <https://jppipa.unram.ac.id/index.php/jppipa/article/view/3044>
- Sanz, K. (s.f.). *Cómo hacer una ópera*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). [https://laaventuradeaprender.intef.es/proyectos\\_colab/como-hacer-una-opera/](https://laaventuradeaprender.intef.es/proyectos_colab/como-hacer-una-opera/)
- Serrano Marín, V. (2016). *Fraudebook. Lo que la red social hace con nuestras vidas*. Titivillus.
- Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades (2023). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023. *Catálogo general de publicaciones oficiales* [archivo PDF]. <https://cpage.mpr.gob.es/?s=Datos+y+Cifras+del+Sistema+Universitario+Espa%C3%B1ol>
- Teatro Real (s.f.). *LÓVA en tu aula*. <https://www.teatroreal.es/proyectolova/lova-en-tu-aula/>
- World Economic Forum (WEF) (2023). *Future of Jobs Report 2023*. [archivo PDF]. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>
- Yu, L. & Zin, Z.M. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning models: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8, pp. 1-23. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139987>

## Anexo A. Redacción de objetivos de etapa

Real Decreto 243/2022, del 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n. 82, de 06 de abril de 2022.

### **Artículo 7. Objetivos.**

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

## Anexo B. Comparación de obras para detectar conocimientos previos

**Tabla 26.** Comparación de obras artísticas para detectar los conocimientos previos sesión 1.

OBRAS		
		
<p><i>Venus de Milo</i> (circa. 130-110 a.C.), Alejandro de Antioquía (s. II a.C.)</p>	<p><i>Dolorosa</i> (1755), Francisco Salzillo (1707-1783)                      Movimiento artístico: escultura barroca</p>	<p><i>La bañista</i> (1878), Odoardo Tabacchi (1831-1905)                      Movimiento artístico: escultura italiana</p>
IDEAS SIGNIFICATIVAS		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canon de belleza.</li> <li>- Función de la obra de arte.</li> </ul>		

OBRAS



Crátera de Eufronio (circa 515 a.C.). Eufronio (s. VI a.C.)



Paseo a orillas del mar (1909). J. Sorolla (1863-1923)

Movimiento artístico: impresionismo



Medea (1898). A. Mucha (1860-1939)

Movimiento artístico: Art Nouveau

IDEAS SIGNIFICATIVAS

- Distinción entre técnica y arte.
- La verdad del arte: mimesis (imitación) vs expresión.

**Tabla 27.** Comparación de obras artísticas para detectar los conocimientos previos sesión 2.

OBRAS	
 <p><i>Fuente</i> (1917-1964), M. Duchamp (1887-1968) Movimiento artístico: dadaísmo</p>	 <p><i>Onement 1</i> (1948), B. Newman (1905-1970). Movimiento artístico: expresionismo abstracto</p>
IDEAS SIGNIFICATIVAS	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Experiencia estética y artística.</li><li>- Significado y contexto</li></ul>	

OBRAS



*Pim-Pam-Pop* (1971). Equipo Crónica (1965-1967)  
Movimiento artístico: arte pop



*Untitled (I shop therefore I am "Compro, luego soy" – 1987), B. Kruger (1945)*  
Movimiento artístico: arte conceptual, apropiacionismo



*Global warming* (2009). Shepard Fairey (1970).

IDEAS SIGNIFICATIVAS

- Función política y social de la obra de arte.
- Arte elevado vs arte de masas.
- Valor ético del arte.

## Anexo C. Textos críticos

**Danto, A. (2003). *La madonna del futuro*. Barcelona. Paidós, pp. 171-180.**

Crítica de A. Danto a B. Nauman (8 de mayo de 1995):<sup>1</sup>



***Pay Attention (1973)***

Gran parte de la obra de Bruce Nauman consiste en formular órdenes, y puesto que se ha dicho que las ideas de Wittgenstein sobre el lenguaje han tenido una señalada influencia en el arte de Nauman, tal vez sea de ayuda considerar que esas obras tienen a veces el marco y la lógica de juegos del lenguaje, lo cual quiere decir, dado que las órdenes se nos dirigen a menudo a nosotros, que se nos pide que en respuesta hagamos algo. Esto quiere decir, en contraste con obras de arte que evocan solo una respuesta estética, que las de Nauman están concebidas para requerir de nuestra parte algo más enérgico y en cierto modo más activo. Diseñadas como jugadas en juegos

del lenguaje, se dirigen a nosotros menos como espectadores que como participantes. Experimentar una obra de Nauman es interactuar con ella de un modo que va más allá de apreciarla como obra de arte. [...]

En la historia del arte, se ha esperado con frecuencia que las obras implicaran efectos que fueran más allá de la mera gratificación estética. El gran arte eclesiástico de la Roma barroca, por ejemplo, fue encargado específicamente para reforzar la fe de aquellos que lo contemplaban. Así, los artistas tenían instrucciones de representar a Cristo y a los mártires sufriendo, y es razonable suponer que la tremenda expresividad de estas representaciones se calculó para despertar sentimientos de compasión en quienes las contemplaban, que no podían más que reforzar los lazos de éstos con aquellos sujetos de tortura, humillación y crucifixión. Deliberadamente he reincidido en la terminología del “público observador”, pero

---

<sup>1</sup> Se han dispuesto las obras a las que hacen referencia los textos para que el lector comprenda la experiencia del alumno. No obstante, la idea es que analicen tan solo el texto, con independencia de que estén o no de acuerdo con el autor sobre su valoración. Tras hacer el análisis el docente expondrá la obra para que los alumnos “vivan” la experiencia de la que habla el autor.

desde luego sobre quienes dichas obras tenían que haber provocado los efectos deseados eran ante todo los cristianos, que estaban practicando habitualmente alguna actividad religiosa como rezar ante un altar cuando tenían experiencia de ellas. El altar se componía de tal modo que intensificaba el vínculo entre el santo al que se rezaba y el suplicante. Si eso funcionaba o no era una cuestión de la astucia psicológica barroca y de hasta qué punto eran capaces de manipular los artistas barrocos. Pero la esperanza era aquello a lo que a menudo el arte religioso y el arte político siempre aspiran: a que por el hecho de ver la obra se induzca algún cambio de estado. Y ciertamente eso ocurre con la frecuencia suficiente como para que sólo tenga que subrayarse frente a las estéticas formalistas. Nos acercamos a las obras de arte como observadores; sin embargo, las dejamos como seres modificados, tanto si la modificación era algo calculado como si no lo era. [...]

Sin embargo, dicha modificación es algo que puede ocurrir o no, no es una *consecuencia ineludible*. Al igual que en el juego ordinario de ordenar y obedecer, en el que hay espacio para la insubordinación, el alma puede no responder: la obra puede parecer demasiado artificial, o demasiado fría, o uno simplemente no está de humor. Cómo hubieran agradecido los patronos barrocos una forma de respuesta que no pudiera fallar, con la que simplemente ver la obra ya fuera estar modificado por más que uno intentara resistirse, con la que, estrictamente hablando, la resistencia fuera impensable. Ver “Pay Attention” es prestar atención. Sin embargo, la cuestión fastidiosa es la de qué se ha conseguido, además de dar el trompetazo con un juego de lenguaje forzado. ¿A qué hemos prestado atención? A la orden y nada más. En el momento en que prestamos atención al rótulo, a si se lee hacia adelante o hacia atrás, a si la orden es dolorosa o fea, ya no estamos cumpliendo con el imperativo, sino que más bien estamos atentos según el modo corriente en que miramos las obras de arte en las galerías: estamos fuera de los horizontes del juego de lenguaje. Así, la victoria del artista es completamente trivial. Es un tipo de broma, como escribir “¡Fíjese bien!” donde no hay nada que mirar salvo el imperativo mismo.

*Pay attention* puede parecer una obra menor para este grado de examen crítico, pero tipifica el corpus de Nauman. Es perentoria, invasiva, agresiva, emplea un lenguaje grosero (en su versión litográfica), cruza (en la versión en collage) el límite entre una obra de arte y un cartel -- una admonición en la pared de la tienda de máquinas para vigilar lo que se hace -- y, por tanto, plantea profundas cuestiones ontológicas que están con nosotros al menos desde

Duchamp. De modo similar, cruza la frontera entre la escritura y la imagen que ha llegado a definir todo un género de la producción artística, y emplea (de nuevo en la versión en collage) materiales poco atractivos, incluso proletarios, que definieron el movimiento minimalista con sus ideologías varias y establecieron un eje estético entre el arte americano de finales de los sesenta y movimientos europeos como el *Arte Povera* que en el continente le proporcionó a Nauman un público que generalmente le aprecio. [...] Todo esto ha convertido a Nauman en el blanco de todas las miradas -- el foco de una atención profunda que establece una conexión interna entre el artista y la obra -- de nuestro comisariado avanzado. [...]

**Greenberg, C. (1988). Art Chronicle: On Paul Klee (1870-1940)'. In J. O'Brian (Ed.), *The Collected Essays and Criticism* (Vol. 1, pp. 67-73). University of Chicago Press.**

Crítica de C. Greenberg a P. Klee (mayo-junio de 1941):



***Pastoral* (1927)**

Klee no crea unidad de diseño, por lo general, mediante un gran esquema que el ojo capta de un vistazo; este es el modo clásico, renacentista, y para el Renacimiento el diseño pictórico era decorativo en un sentido arquitectónico, una cuestión de cubrir paredes. El sentimiento de Klee por el diseño es más bien lo que yo llamaría ornamental. Trabajó en pequeño formato, en la tradición de aquellos que iluminaban manuscritos e ilustraban libros y pintaban cuadros para posesión muy privada, y cuadros modestos en dimensión y colgados en las paredes de un interior familiar y personal. Esto es holandés, alemán, burgués. Como es pequeño, el cuadro requiere un examen minucioso. Como concentra la atención visual en lugar de disiparla, puede ser detallado y complicado. La mayor parte del diseño pictórico al que estamos acostumbrados es espacial, es decir, el ojo se desplaza continuamente a lo largo de una línea o un pasaje de color. Pero en la pintura de Klee, el diseño es casi temporal o musical. Parece que somos más conscientes

de lo que es habitual en el arte gráfico de algo que debe experimentarse en términos de sucesión y simultaneidad. [...]

La línea de Klee desempeña el papel más importante. No es una línea a lo largo de la cual el ojo siente su camino, sino más bien una definición de relaciones, relaciones de puntos, línea como la definió Euclides. Nunca parece encerrar o describir una forma o un contorno de forma muy definida. Casi nunca varía su anchura a lo largo de una trayectoria única, tiene poco tacto plástico; nos resulta difícil decir si es suave o sinuosa, fibrosa o angulosa, etcétera. Los adjetivos no encajan en este caso, solo los verbos. La línea de Klee indica, señala, dirige, relaciona, conecta. La unidad del diseño se realiza por relaciones y armonías más que por solidez estructural.

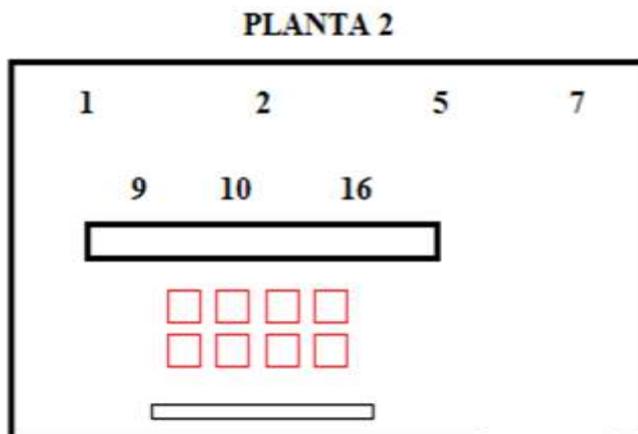
Sin embargo, precisamente porque la línea -- y también el color -- son elementos que no se adhieren a los cuerpos ni a las superficies, porque hay una ausencia de peso y de masa, una suspensión de las leyes de la gravedad, los cuadros de Klee tienden, cuando su inspiración decae y ya no sostiene el movimiento oscilante,[...] que los hace vivir, a cerrarse sobre sí mismos y volverse demasiado decorativos; demasiado uniformes, demasiado equilibrados, demasiado carentes de tensión y de alivio de la tensión como para ser algo más que patrones planos y tintados. Aun así, Klee realizó algunas de sus mejores obras cuando incurrió más consciente y deliberadamente en los peligros de la decoración, como en el cuadro *Pastoral*, compuesto únicamente por bandas horizontales de motivos lineales espaciados uniformemente y repetidos simétricamente de izquierda a derecha. [...]

No creo que el color de Klee tenga el alcance de su línea. Su registro se limita, relativamente, a los tintes: ligeros, tiernos, acuosos, finos. Rara vez se inscribe en contornos definidos, rara vez es grueso o sólido. Como su línea, apenas define ni describe. Es un color que se intensifica y se desvanece como la propia luz, translúcido, vaporoso, poroso. Esta coloración consigue una especie de profundidad, pero no una en la que sean probables los acontecimientos y objetos "reales". Vemos líneas disímiles y brotes de color, pero no podemos decir si se trata de la superficie real del lienzo o de sus profundidades ficticias. Las líneas vagan por las zonas de color como las melodías por sus acordes; las superficies palidecen, las figuras y los signos aparecen y desaparecen. Es una atmósfera sin dimensiones. Esta es la brillantez del arte de Klee. [...] Pero es muy personal y por tanto inestable.

## Anexo D. Ejemplo plano de exposición.

**Figura 6.** Ejemplo plano de exposición sobre Sorolla.

1. Estudio de telas.
2. Estudio de cabezas de mujer.
3. Estudio de pescador.
4. Estudio para el baño.
5. Estudio de oleaje.
6. Estudio de nubes.
7. Estudio de cabezas de mujer.



Fuente: elaboración propia.

## Anexo E. Encuesta de evaluación de la actividad para los alumnos.

<https://www.surveio.com/survey/d/V6A6A9E9Q3M5X8A9T>

**Tabla 28.** Encuesta de evaluación de la actividad para los alumnos.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO "CRITICAR EL ARTE"					
1 = nada de acuerdo. 3= de acuerdo. 5 = muy de acuerdo					
	1	2	3	4	5
1. Las explicaciones teóricas han sido suficientes.					
2. El apoyo recibido por el profesor a lo largo de la actividad ha sido útil y suficiente.					
3. El tema del proyecto me ha resultado interesante.					
4. Considero que he aprendido mejor con esta metodología que con la clase magistral.					
5. La carga de trabajo era asumible.					
6. Ha aumentado mi interés por el arte.					
7. La actividad ha contribuido a mejorar mi relación con los compañeros/as.					
8. La actividades en grupo hacen más fácil el aprendizaje.					