



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

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo
común, una propuesta ABPy en 3º de ESO

Trabajo fin de estudio presentado por:	Begoña Martín Cueli
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Dibujo y Artes Plásticas
Director/a:	Carolina Romero Trueba
Fecha:	03/01/2025

Resumen

El Trabajo Final de Máster (TFM) aquí expuesto desarrolla una propuesta didáctica para la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) en el curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta propuesta aborda, desde la educación artística, problemáticas presentes en el contexto educativo actual como son las interferencias en el desarrollo de la identidad en la adolescencia, producto de las transformaciones sociales; la sobreexposición y el sobreconsumo de las imágenes digitales al que se expone la juventud en redes sociales e internet; y la desmotivación y falta de implicación del alumnado. Como respuesta, este trabajo presenta las enseñanzas y las prácticas artísticas como medios para dotar al alumnado de herramientas que les permitan afrontar con éxito tales desafíos. Para ello, se ha diseñado una propuesta que se apoya en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), en combinación con el método *Learning Through Photography* (LTP), y que plantea la creación de un autorretrato colectivo mediante el uso de la fotografía con *smartphones* como vía para investigar sobre la identidad personal y colectiva, educar en alfabetización visual y análisis crítico de la realidad, y promover el respeto a la diversidad, la cooperación y la motivación del alumnado.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, alfabetización visual, autorretrato colectivo, identidad, fotografía.

Abstract

The Final Master's Dissertation presented here develops a didactic proposal for the subject of Visual and Media Arts Education in the 3rd year of Secondary Education. From the perspective of arts education, this proposal addresses difficulties present in the current educational context, such as interference in the development of identity in adolescence, as a result of social transformations; the overexposure and overconsumption of digital images, to which youngsters are exposed on social networks and the Internet; and the lack of motivation and involvement of students. In response, this project presents artistic education and practices as ways of providing students with tools to face these challenges successfully.

To this end, this proposal has been designed according to the Project-Based Learning (PBLy) methodology, in combination with the Learning Through Photography (LTP) method, which proposes the creation of a collective self-portrait through the use of photography with smartphones, as a way of investigating in personal and collective identity, educating in visual literacy and critical analysis of reality and promoting respect for diversity, cooperation, and student motivation.

Keywords: Project-Based Learning, visual literacy, collective self-portrait, identity, photography.

Índice de contenidos

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO	1
1. Introducción	10
1.1. Justificación y planteamiento del problema	11
1.2. Objetivos.....	13
1.2.1. Objetivo general	13
1.2.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico	14
2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos para la educación artística crítica.....	14
2.1.1. Raíz de la metodología ABPy (Aprendizaje Basado en Proyectos).....	14
2.1.2. ABPy como metodología en contextos de diversidad cultural.	15
2.1.3. Metodología ABPy para la educación artística multicultural.....	16
2.1.4. La receta matriz del Aprendizaje Basado en Proyectos.	16
2.2. Método Learning Through Photography (LTP): de lo individual, lo común.....	18
2.2.1. Origen y esencia del método LTP.	18
2.2.2. LTP, practicando la pedagogía crítica multicultural.	18
2.2.3. LTP para la alfabetización y soberanía visual.	19
2.2.4. Pasos del LTP, un viaje de lo individual a lo colectivo.....	21
2.2.5. LTP como práctica de la cognición situada.....	23
2.3. Autorretrato fotográfico y alfabetización visual para construcción de la identidad adolescente.....	24
2.3.1. Relevancia de la construcción de la identidad en la adolescencia.....	24
2.3.2. Interferencias en la construcción de la identidad adolescente en las sociedades mediatizadas.....	24
2.3.3. Del <i>selfie</i> al retrato de identidad(es).....	25

2.3.4.	Autorretrato fotográfico en tiempos de polución icónica.	27
2.3.5.	Experiencias de pedagogía artística crítica para educar en alfabetización visual.	28
3.	Propuesta de intervención	29
3.1.	Presentación de la propuesta.....	29
3.2.	Contextualización de la propuesta	30
3.3.	Intervención en el aula: fundamentación curricular	32
3.3.1.	Objetivos.....	32
3.3.2.	Competencias	33
3.3.3.	Saberes básicos.....	36
3.3.4.	Metodología	37
3.3.5.	Recursos.....	41
3.3.6.	Cronograma y secuenciación de actividades	42
3.3.7.	Atención a la diversidad/ DUA.....	51
3.3.8.	Evaluación.....	53
3.4.	Evaluación de la propuesta	55
4.	Conclusiones.....	56
5.	Limitaciones y prospectiva	58
5.1.	Limitaciones.....	58
5.2.	Prospectiva	59
	Referencias bibliográficas	61
	Referencias bibliográficas: Documentación oficial.....	65
	Repositorio de imágenes	65
	Anexo A. 67	
	Anexo A. Material didáctico.....	67

Anexo A. Instrumentos de evaluación	70
Anexo A. Material complementario	74
Anexo A. Referencias legislativas.....	79

Índice de figuras

Figura 1. <i>8 elementos esenciales para el ABPy</i>	16
Figura 2. <i>Black Self/White Self</i> . Damien, Xavier y Wendy Ewald (1994-1997).....	19
Figura 3. <i>Photo Op</i> , de la serie <i>House Beautiful: Bringing the War Home</i> . Martha Rosler (2008).....	19
Figura 4. <i>Photographs by Children</i> . Janet Stallard y Wendy Ewald (1976-1981).	20
Figura 5. <i>Towards a Promised Land</i> . Christian, Wendy Ewald y Uryi (2003-2006).	21
Figura 6. <i>Retratos y Sueños</i> . Javier Bautista, Sebastián Gómez y Wendy Ewald (1991).....	22
Figura 7. <i>Reflectogramas</i> . Joan Fontcuberta (s.f.).....	24
Figura 8. <i>American Alphabets</i> . Calvin Williams y Wendy Ewald (2016).....	25
Figura 9. <i>Talk</i> . Mark Stoves y Wendy Ewald (1997-2005).....	27
Figura A.1. <i>Preguntas disparadoras e imágenes catalizadoras</i>	67
Figura A.3. De izq. a drecha., <i>Candice Nkosi</i> de la serie <i>Brave Beauties</i> y <i>Xiniwe at Cassilhaus</i> , de la serie <i>Somnyama Ngonyama</i> . Zanele Muholi (2013-2016).....	68
Figura A.4. <i>Beyond the Family Album</i> . Jo Spence (1978-1979).	68
Figura A.5. <i>American Alphabets</i> . Wendy Ewald (2016).....	68
Figura A.6 <i>Preguntas guía para preparar el autorretrato colectivo</i>	69
Figura A.7. <i>Cuestionario online para que el alumnado haga la evaluación final</i>	73

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Contribución de la situación de aprendizaje al logro de los objetivos de etapa.</i>	32
Tabla 2. <i>Desarrollo de la adquisición de las competencias clave.</i>	33
Tabla 3. <i>Implementación de los aprendizajes asociados a las competencias específicas.</i>	34
Tabla 4. <i>Saberes básicos del “Bloque D. Imagen y comunicación visual y audiovisual”.</i>	36
Tabla 5. <i>Interrelación de los elementos curriculares.</i>	37
Tabla 6. <i>Adaptación de las propuestas metodológicas ABPy y LTP a la metodología de aula.</i>	38
Tabla 7. <i>Otras estrategias metodológicas empleadas.</i>	40
Tabla 8. <i>Recursos y materiales de trabajo.</i>	41
Tabla 9. <i>Secuenciación de las actividades.</i>	43
Tabla 10. <i>Descripción de la Actividad 1.</i>	44
Tabla 11. <i>Descripción de la Actividad 2.</i>	45
Tabla 12. <i>Descripción de la Actividad 3.</i>	47
Tabla 13. <i>Descripción de la Actividad 4.</i>	48
Tabla 14. <i>Descripción de la Actividad 5.</i>	50
Tabla 15. <i>Elementos curriculares y evaluación de las actividades.</i>	53
Tabla 16. <i>Instrumentos de evaluación y resultados de aprendizaje.</i>	55
Tabla 17. <i>Matriz DAFO.</i>	55
Tabla 18. <i>Descripción de imágenes catalizadoras y referentes del autorretrato colectivo.</i>	67
Tabla 19. <i>Rúbrica para evaluar el trabajo individual.</i>	70
Tabla 20. <i>Rúbrica para evaluar el trabajo en grupo.</i>	71
Tabla 21. <i>Lista de cotejo para la autoevaluación docente de la propuesta.</i>	74
Tabla 22. <i>Factores que favorece el ABPy en la educación crítica.</i>	74
Tabla 23. <i>Cronograma de actividades.</i>	75
Tabla 24. <i>Fases y tipo de evaluación.</i>	76

Tabla 25. <i>Relación entre actividades y elementos curriculares para la evaluación.</i>	76
--	----

Tabla 26. <i>Aplicación de los principios del DUA a la situación de aprendizaje.</i>	79
--	----

1. Introducción

El siguiente Trabajo Final de Máster (TFM) presenta una propuesta de intervención para la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisual (EPVA) destinada al alumnado del curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y se centra en el **desarrollo de la identidad personal y colectiva de los y las adolescentes mediante el uso del retrato fotográfico con *smarthphones*.**

Esta propuesta plantea un proyecto que se apoya en el **método *Learning Through Photography*** (Alfabetización visual a través de la fotografía) creado por Wendy Ewald (1989) y que, adaptado a la **metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy)** y al sistema educativo español, propone una serie de actividades para trabajar desde el autorretrato personal -fortaleciendo el autoconocimiento- al autorretrato colectivo, haciendo un ejercicio de identificación con la comunidad a la que se pertenece, y logrando así una mayor comprensión y conexión con el entorno y con los demás, tanto a nivel social como cultural.

Por ello, este trabajo tiene como fin último servir de apoyo a los **procesos de formación de la identidad personal y colectiva que se dan en la adolescencia** (Ives, 2014) y que **cobran especial relevancia en una realidad social sometida a continuas transformaciones**. Los rápidos avances tecnológicos, la globalización y los flujos migratorios, provocados por las crisis económicas y medioambientales o los conflictos bélicos, se traducen en sociedades -y aulas- cada vez más multiculturales y diversas, lugares donde el respeto a la diferencia y la identificación con las y los demás desde la empatía, se tornan ejes de acción estratégicos para lograr no solo una convivencia pacífica, sino una sociedad plural y cohesionada.

La motivación que guía este proyecto parte de la creencia en que la **cultura y la educación, en este caso las enseñanzas artísticas y visuales**, los centros educativos y las aulas **resultan espacios clave para poner en marcha estrategias de aprendizaje colectivo que fomenten la cooperación**, así como **el autoconocimiento y el reconocimiento de los otros**, y no como una otredad ajena, desconocida y amenazante, sino como algo que nos complementa y nos enriquece ayudando a construir sociedades más justas, tolerantes y diversas.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

El presente trabajo plantea una **propuesta didáctica** que, desde las enseñanzas artísticas, dote al alumnado de herramientas para hacer frente a la construcción de la identidad siguiendo distintos ejes de trabajo: **desarrollando la dimensión individual y la comunitaria**, desde la inclusividad y el respeto a la diversidad; **haciendo un análisis crítico y reflexivo sobre las imágenes y productos visuales** que se consumen y se producen; y **aumentando la implicación con los procesos personales de aprendizaje y metacognición**, aumentando la motivación y vinculando la educación formal de las artes visuales con la vida fuera del aula. Asimismo, se apoya en la metodología ABPy no solo como medio para llevar a la práctica la propuesta si no, también por sus cualidades para fomentar el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la autonomía del discente.

Dicha propuesta didáctica, ha sido diseñada para su puesta en marcha en la asignatura EPVA con el grupo de alumnos/as de 3º de ESO, de entre 14 y 15 años de edad. La importancia de seleccionar un grupo de ESO y no de Bachillerato, se debe a que los y las estudiantes se encuentran en plena etapa de adolescencia (Unicef, 2020) que, según autores como Ives (2014, pp.14-15), es un periodo especialmente significativo para el desarrollo psicológico y social, así como para la construcción de la identidad. Durante la misma, se produce la comprensión de la “dimensión comunitaria” (Ives, p.15), en la que, para reconocerse a sí mismo como individuo, el adolescente debe comprender el entorno e identificarse la comunidad a la que pertenece; así como experimenta una transformación (Ives, p.15) marcada por la evolución personal. Por ello, la oportunidad de reflexionar en torno al autorretrato propio y comunitario adquiere especial relevancia, ofreciendo herramientas de apoyo en los procesos de configuración de la identidad personal y colectiva.

En lo referente al planteamiento del problema, el alumnado al que se dirige este trabajo, se sitúa en un mundo en el que **los cambios sociales se suceden con una rapidez abrumadora** debido a, entre otras causas, las continuas transformaciones globales, como las crisis económicas, medioambientales, los conflictos bélicos o los flujos migratorios (ONU, ODS10); y a los rápidos avances tecnológicos (Huertas, 2011, p.113), la evolución de los dispositivos digitales, la expansión de internet y la proliferación de las redes sociales, **dando lugar a sociedades en las que la realidad se vislumbra de forma cada vez más difusa, fragmentada e inestable**. Tal y como apunta Fontcuberta (2016):

“La sociedad *hipermoderna* está marcada por el exceso, la flexibilidad, y la porosidad de una nueva relación con el espacio y el tiempo a tenor de la experiencia proporcionada por internet y los medios de comunicación globales” (p.21).

El mismo autor señala que como respuesta, los sujetos se aferran al presente que está marcado por la inmediatez, la fugacidad, el rechazo al pasado y la imposibilidad de imaginar el futuro (Fontcuberta, 2016, p.21). En consecuencia, **procesos como la construcción de la identidad personal y la identificación con el entorno se complejizan**, presentando nuevos desafíos que la educación contemporánea debe enfrentar.

De este modo, los y las jóvenes están experimentando estos procesos de desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, pero, también, en el de la Sociedad del Espectáculo (Caeiro, 2018, p.160), que presentan un marco social en el que la cifra de imágenes y productos audiovisuales que se consumen diariamente no deja de crecer exponencialmente, siendo ya innegable su influencia la construcción de las identidades.

Los filtros, los retoques fotográficos, las imágenes fraccionadas, alteradas y efímeras impactan y atraviesan a las personas que las consumen, especialmente a aquellas que se encuentran en la etapa de la adolescencia. El consumo abusivo de productos visuales descontextualizados y editados, deriva del uso incontrolado y excesivo de internet y de las redes sociales por parte de los y las jóvenes, **hecho que dificulta aún más la ya compleja tarea de construcción de la identidad en la adolescencia**, alterando tanto su propia percepción, como la del entorno del que forman parte (Martínez y Sánchez, 2015, p.18).

En este contexto, **enseñar tanto a consumir como a producir imágenes se torna una urgencia**, y así lo refleja la legislación educativa cuando pone en valor la alfabetización visual y audiovisual para construir ciudadanía crítica y consciente. Siguiendo la misma línea, autores como Caeiro (2018) con la propuesta de enseñar a “ser persona en la sociedad del conocimiento y el espectáculo” y Acaso y Megías (2022) con el concepto de “soberanía visual”, señalan la necesidad de que la educación artística asuma un papel protagónico en la formación visual para recibir y emitir productos visuales con criterio de calidad y pensamiento crítico. Este ejercicio resulta especialmente significativo cuando se trata de educar en torno a las imágenes fotográficas que son las más abundantes actualmente, pero que también resultan fácilmente manipulables con programas de edición o con la Inteligencia Artificial (IA).

En paralelo, los procesos de globalización y los flujos migratorios dan forma a **una realidad en la que la diversidad cultural y la multiculturalidad son parte indiscutible de las sociedades** contemporáneas occidentales. No obstante, las crisis económicas, el desempleo o el malestar social producen problemas de convivencia entre sujetos con diferente origen étnico y cultural (Marín, Vialà y Pavón, 2013, p. 24). Tanto la diversidad como los conflictos asociados a esta se reproducen en las aulas, en las que se evidencia la falta de propuestas y medidas concretas para hacer pedagogía al respecto, mostrando la heterogeneidad como algo enriquecedor para las sociedades presentes y futuras. Por ello, la educación, la cultura y el arte se presentan como vías para visibilizar los puntos de unión y la posibilidad de coexistencia de las diferencias (Chalmers, 1996, p.4), mostrando que el todo puede ser más que la suma de las partes.

En el camino hacia la búsqueda de soluciones a las problemáticas expuestas, **la creación y la educación artística se tornan herramientas de apoyo para que las y los adolescentes puedan investigar y reflexionar sobre su propia identidad y el entorno que les rodea**, así como para expresarse y comunicarse mejor con los demás (Ewald y Lightfoot, 2001, p.7).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención dirigida al alumnado de 3º de ESO de la asignatura de EPVA que aborde el autorretrato fotográfico empleando la metodología ABPy.

1.2.2. Objetivos específicos

- Diseñar una serie de actividades para apoyar el desarrollo de la identidad individual y colectiva entre adolescentes mediante la creación fotográfica con *smartphones*.
- Investigar sobre la potencialidad de la expresión artística y la producción fotográfica como herramientas para mejorar la convivencia en contextos educativos multiculturales y promover el respeto a la diversidad.
- Adaptar el método *Learning Through Photography* (Alfabetización visual a través de la fotografía) a la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), a la asignatura de EPVA y a la legislación del sistema educativo español.

- Elaborar una propuesta que incluya estrategias prácticas para fomentar la alfabetización visual, el uso consciente de los *smartphones* y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), y la motivación del alumnado.
- Desarrollar diferentes instrumentos de evaluación que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos para la educación artística crítica.

2.1.1. Raíz de la metodología ABPy (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Según el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), el **Aprendizaje Basado en Proyectos** se define como una **metodología** docente **en la que el alumnado desarrolla proyectos** que abordan y buscan dar respuesta a problemáticas del mundo real, **facilitando la adquisición de conocimientos y habilidades para enfrentar los retos de la sociedad del siglo XXI**. (INTEF, 2018).

El ABPy se enmarca en aquellas **metodologías activas** en las que el discente es protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Su origen deriva de diversas corrientes pedagógicas surgidas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que buscaban una renovación educativa profunda y que surgieron de forma prácticamente simultánea en diferentes lugares del mundo (Torrego y Martínez, 2018, p.2). De ellas, destaca la Escuela Progresista de Estados Unidos y, en especial, la teoría de John Dewey basada en el “Learning by doing” (Salido, 2020, p.122) que defendía la necesidad de vincular lo que se hacía y aprendía en la escuela con cuestiones que tuvieran función y valor social, es decir, que fuesen de utilidad para la vida. Fue otro autor, Kilpatrick (1918), quién dio forma a esta idea transformándola en una metodología estructurada al publicar *The Project Method* (Salido, 2022, p.122). Esta visión de la metodología didáctica crítica y centrada en el discente, volvió a tomar fuerza en la década de 1970 junto con teorías educativas que vindicaban cambios en el aprendizaje formal, promoviendo el aprendizaje activo y el aprendizaje experiencial, término propuesto por David Kolb (Salido, 2022, p.122), como motores de los procesos cognitivos y la adquisición de conocimientos.

A partir de los años 2000, algunas entidades educativas internacionales como la Comisión Europea comenzaron a recomendar la implementación de las metodologías activas, incluyendo el ABPy, como medios para adaptar la educación a las nuevas necesidades de las sociedades contemporáneas (Luelmo, 2018, p.16).

En la actualidad, la legislación educativa vigente en España sugiere su uso en las aulas para impulsar el aprendizaje significativo y contextualizado, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico, la motivación, los procesos metacognitivos, y el uso de nuevas tecnologías.

2.1.2. ABPy como metodología en contextos de diversidad cultural.

La **diversidad cultural en las sociedades occidentales contemporáneas es una realidad** (Chalmers, 1996) **que se refleja en las aulas de los centros educativos** y que, ante la falta de medidas para su correcta gestión, puede dar lugar a diferentes conflictos. Entre ellos se encuentra la configuración de la identidad adolescente. En contextos multiculturales, este proceso se ve expuesto a continuas transformaciones (Marín et al, 2013, p. 25) debido a la variabilidad de los flujos migratorios y a los cambios demográficos, dando lugar a **fenómenos como la falta de sentimiento de pertenencia**, o la **“pertenencia dual”** (Marín et al, 2013, p. 25), que oscila entre la sociedad de origen y la del nuevo entorno al que se incorpora la juventud migrada. Por otro lado, se ha de afrontar el rechazo que experimentan algunos adolescentes fruto de la absorción de creencias negativas sobre los fenómenos migratorios que circulan por la sociedad, por ejemplo, asociándolos erróneamente al desempleo (Marín et al, 2013, p. 24), la delincuencia o a las crisis económicas.

Todo ello se ve atravesado por los denominados por Erikson como **“vacíos de identidad”** (En Yves, 2014, p.16) en el desarrollo humano, que conducen a sentir miedo o percibir como amenaza todo aquello que es diferente o desconocido. Estos se agudizan en los y las adolescentes por el gran peso que le otorgan a las relaciones con el grupo de iguales (Martínez y Elisabeth), 2016, p.19), así como por la tendencia a diferenciar el endogrupo -del que se siente parte cada sujeto- del exogrupo, que se concibe como algo opuesto, ajeno e incluso estereotipado (Movimiento por la Paz, 2013, p.20), generando brechas en la construcción del nosotros y el ellos (Movimiento por la Paz, 2013, p.20).

Estos factores, sumados a **la tendencia a la confrontación** que se produce en la adolescencia (Yves, 2014, p.15), puede traducirse en la aparición de situaciones conflictivas en las aulas. Sin

embargo, **existen métodos y recursos para acompañar a los y las estudiantes en este proceso**, ayudándoles a convertir la pluralidad en algo enriquecedor para el desarrollo de su identidad personal y colectiva, **resaltando entre ellos la metodología ABPy**.

2.1.3. Metodología ABPy para la educación artística multicultural.

El carácter cooperativo y crítico del ABPy lo convierte en **una metodología óptima para fomentar la inclusión** de todos y todas las discentes (Navarrete, 2021, p.80). La colaboración entre el alumnado, la multiplicidad de respuestas válidas, o las fases de presentación y apertura de los proyectos a los demás, fomentan el desarrollo y la puesta en práctica de actitudes y habilidades como el respeto a la diferencia, la escucha y el diálogo, la participación activa, la colaboración del grupo para la consecución de un objetivo común, y el sentimiento de pertenencia. Estas son a su vez, algunas de las cualidades imprescindibles que deben poseer los y las ciudadanas de las sociedades plurales y diversas del siglo XIX.

Asimismo, autores como Chung y Pantigoso (2024, p.4933) defienden el **ABPy como medio para trabajar en torno a la identidad cultural** en el ámbito educativo dada su naturaleza investigadora, reflexiva, colaborativa y dialogante; y a su capacidad para despertar el interés y la implicación del estudiante con el proyecto educativo (Chung y Pantigoso, p.4911). Es, además, mutable y fácilmente adaptable a diferentes contextos académicos y sociales.

Sin embargo, para convertirse en una metodología realmente inclusiva, los y las docentes deben velar por la participación real y comprometida de todo el grupo. Por ello, el profesorado no solo ejercerá de guía, sino que se responsabilizará de garantizar el buen clima del aula convirtiéndola en un espacio seguro en el que todos y todas sean escuchados, y donde puedan expresarse sin miedo a ser juzgados, subrayando el valor de la diferencia de opinión, aprendiendo de ella, y haciéndola parte de los proyectos y procesos de aprendizaje.

2.1.4. La receta matriz del Aprendizaje Basado en Proyectos.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) resume los **aspectos esenciales que componen la metodología ABPy en ocho elementos**: el empleo de contenido educativo significativo; el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar de manera satisfactoria los retos del siglo XXI; la voluntad investigadora e innovadora; el uso de preguntas guía que vertebran la investigación; el impulso del deseo de aprender; la

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO oportunidad de dar voz y opinar; la evaluación y la retroalimentación; y el objetivo de dar a conocer un producto final a una audiencia determinada (INTEF, 2018).

Figura 1. 8 elementos esenciales para el ABPy.



Fuente: elaboración propia a partir de INTEF (2018).

https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/mod/imsdp/view.php?id=48827

Así, la naturaleza de la metodología ABPy, hace que posea características **impulsen procesos de aprendizaje** relacionados con el pensamiento crítico, la motivación, el aprendizaje contextualizado, la cooperación entre iguales, la participación activa, la creatividad, los resultados de aprendizaje, la evaluación formativa y la comunicación. La forma en la que estos se desarrollan se encuentra detallada en el material complementario de esta propuesta ([Anexo A, Tabla 22](#)).

En cuanto a la estructura del Abpy, existen muchas variantes de cómo llevar a la práctica, pero según el INTEF (2018) los pasos fundamentales de esta metodología pueden sintetizarse en:

1. **Entrada de impacto:** despertar la motivación.
2. **Lanzamiento de la pregunta guía y temática.**
3. **Configuración de grupos.**
4. **Explicación del objetivo y resultado final a conseguir.**
5. **Organización y planificación**
6. **Investigación e indagación.**
7. **Proceso de creación del producto.**
8. **Presentación del producto final.**
9. **Debate conjunto y reflexiones finales.**
10. **Evaluación y autoevaluación.**

2.2. Método Learning Through Photography (LTP): de lo individual, lo común.

2.2.1. Origen y esencia del método LTP.

En 1970, la educadora y fotógrafa norteamericana Wendy Ewald comenzó a implementar una metodología de trabajo que incluía la expresión fotográfica de niños y niñas de minorías étnicas como las reservas de nativos americanos. En este primer acercamiento, la autora pudo observar cómo los más jóvenes mostraban gran interés por utilizar su cámara para fotografiarse, tanto a sí mismos como al resto de su comunidad. Al analizar las fotografías, Ewald (2001, p.12) descubre que han reflejado aspectos de sus entornos inesperados por su complejidad, tales como la sensación de crecer entre dos culturas en tensión, el desempleo que afectaba a sus familias, el alcoholismo endémico o los problemas de vivienda. Los resultados habían pasado de ser obras de arte infantiles a series fotográficas que revelaban miradas sorprendentemente maduras y singulares sobre su realidad y la de su comunidad. Ewald, con un instinto visionario, fue profundizando y dando forma a esta forma de trabajar, desarrollando **la metodología Learning Through Photography**, traducida al español como Alfabetización Visual a Través de la Fotografía (Peña, 2011). Ewald ha trabajado junto a comunidades en riesgo de exclusión y entidades sociales, y ha colaborado con docentes de educación infantil y secundaria de distintos países, con el fin expandir y adaptar la propuesta al ámbito educativo, llegando a introducirla en el currículo de algunos centros educativos de Norteamérica (Ewald y Lightfoot, 2001, p.119).

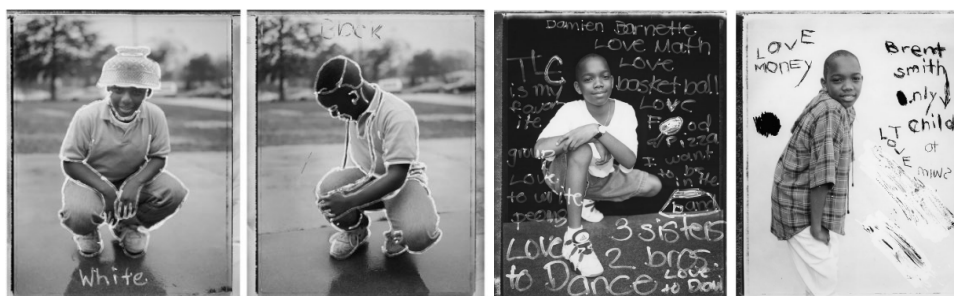
El método LTP propone el uso de la fotografía como un medio de expresión y comunicación para enseñar diferentes modos de mirar, utilizando la mirada consciente y formada para analizar el mundo, conectar ideas y descubrir nuevos significados. El LTP **toma la expresión fotográfica como herramienta para que las personas ejerzan y desarrollen su propia voz**, convirtiéndose en protagonistas que narran en primera persona su experiencia y la de su comunidad (Peña, 2011, p.214).

2.2.2. LTP, practicando la pedagogía crítica multicultural.

Si bien esta metodología puede aplicarse en gran cantidad de colectivos, esta fue creada con la intención de ser llevada a la práctica junto a jóvenes, incluyendo tanto a niños como adolescentes. Ewald (2001, p.149) destaca que la mayor parte de su intervención se llevó a cabo en comunidades que enfrentaban contextos de crisis profundas, cambios precipitados o

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO que habían heredado conflictos generacionales entre diferentes grupos. De esta forma, el método LTP se enfoca en trabajar con quiénes pertenecen a sociedades en las que coexisten varias culturas, etnias o colectivos en riesgo de exclusión y situación de vulnerabilidad social.

Figura 2. *Black Self/White Self*. Damien, Xavier y Wendy Ewald (1994-1997).



Fuente: Wendy Ewald (2016).

<https://wendyewald.com/portfolio/black-self-white-self/>

A través del LTP, los y las estudiantes encuentran **medios para reflexionar y expresarse en situaciones difíciles sobre lo que sucede a su alrededor**, exteriorizando cómo se sienten o cuál es su visión al respecto (Ewald y Lightfoot, 2001, p.149). Toman conciencia de su propia voz y la comparten con los demás, a quienes también deben escuchar. Se abre así un espacio de reciprocidad, ayudando a comprender mejor otros puntos de vista, ejercitando la empatía, descubriendo interés por las narraciones de los otros y hallando puntos en común en contextos que, en principio, parecían totalmente diferentes.

En este sentido, el LTP ha sido implementado en aulas donde la **diferencia idiomática entre el alumnado era una barrera para la cohesión**, así como en entornos en los que existía **confrontación derivada de la falta de gestión de la diversidad cultural y racial**. Ewald (2001, p.127) afirma que el LTP ayuda a desarrollar una comprensión más profunda de las comunidades en las que viven los educandos, mejorando su entendimiento de la pluralidad y aprendiendo a tratar, desde el diálogo pacífico y la escucha activa, temas tan complejos como la raza, los prejuicios, la supremacía o la exclusión.

2.2.3. LTP para la alfabetización y soberanía visual.

La **juventud está creciendo en un mundo marcado por la “omnipresencia visual”** (Acaso y Megías, 2022, p.14), lo que se traduce en una cultura hegemoníicamente visual. Los y las jóvenes **se enfrentan a diario a incontables imágenes fake** y editadas, que dan lugar a una mirada *sobreestimada* y a un consumo inconsciente y compulsivo. Ante esta situación, cabe

destacar que **las imágenes no son inofensivas**, sino que operan como **“dispositivos de poder”** (Acaso y Megías, 2022, p.14). Así, transmiten mensajes que interfieren en todas las esferas de la vida y lo hacen en cantidades y a una velocidad nunca vistas hasta ahora, afectando desde la autopercepción, hasta a los hábitos de consumo o las tendencias políticas. Fontcuberta (2016) denomina este fenómeno como la **“furia de las imágenes”**, de la que **forman parte todas las personas en tanto que consumidoras o productoras**.

Figura 3. *Photo Op*, de la serie *House Beautiful: Bringing the War Home*. Martha Rosler (2008).



Fuente: WikiArt (2021).

<https://www.wikiart.org/es/martha-rosler/photo-op-from-the-series-house-beautiful-bringing-the-war-home-2008>

Es por ello, que **ensañar a los y las alumnas a mirar críticamente las imágenes**, analizando su tanto su fondo como su forma y decodificando su intencionalidad e **impacto se torna una necesidad**. Esta observación crítica de los productos visuales es lo que Acaso denomina como “soberanía visual” (Acaso, 2022, p.16), haciendo referencia al proceso de toma de consciencia tanto al recibir como al emitir productos visuales. Esto supone ir un paso más allá en la alfabetización visual, ya incluida en los currículos educativos de las materias de arte, no limitándola a la lectura de los aspectos formales de las imágenes o a si cumplen funciones informativas o publicitarias; si no profundizando en el estudio de cómo estas influyen en la comunicación o en cuáles son las ideas y emociones que transmiten (Ewald y Lightfoot, 2001, p.17).

Figura 4. *Photographs by Children*. Janet Stallard y Wendy Ewald (1976-1981).



Fuente: Wendy Ewald (2016).

<https://wendyewald.com/portfolio/portraits-and-dreams/>

En tanto que la metodología LTP incluye una fase centrada en aprender a decodificar y leer críticamente las imágenes, específicamente fotografías, y dado que se articula en torno a la utilización de la creación fotográfica como medio de expresión personal, se erige como un método de trabajo excepcional para lograr que los individuos que se desenvuelven en una cultura eminentemente visual (Ewald y Lightfoot, 2001, p.7), se conviertan en sujetos alfabetizados visualmente.

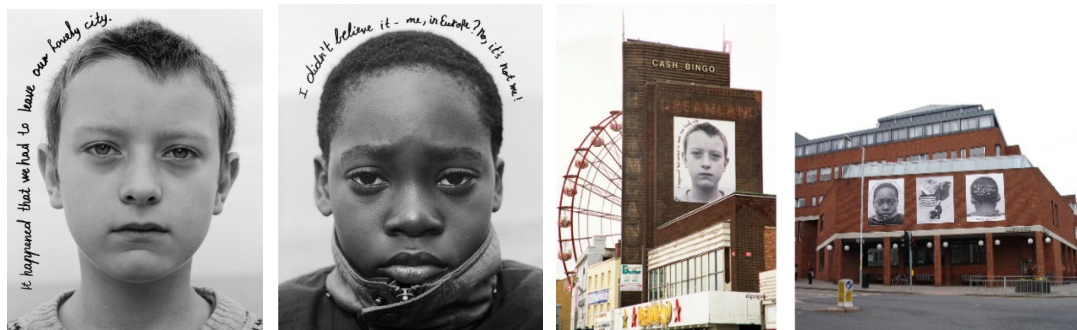
De este modo, **el LTP abre una nueva senda para enseñar alfabetización visual** buscando el empoderamiento del estudiantado, que no solo realiza un análisis más profundo y reflexivo, sino que además puede encontrar en las imágenes un medio de comunicación personal y de comprensión del entorno que les rodea.

2.2.4. Pasos del LTP, un viaje de lo individual a lo colectivo.

La metodología LTP está centrada en la creación de autorretratos fotográficos. No obstante, esto va más allá del ejercicio de pedir a los y las estudiantes que se retraten a sí mismos. **El LTP emplea la creación fotográfica como medio para investigar y articular discursos propios sobre aspectos relevantes de la vida, tanto personal como comunitaria** de los y las discentes (Ewald y Lightfoot, 2001, p.8). Se les dota así de un potente instrumento para reflexionar sobre su identidad y el entorno del que forman parte; así como para comunicarse con los demás. A través del LTP, indagan sobre la concepción que tienen de sí mismos, pero también de la comunidad de la que forman parte, integrando cuestiones tan sensibles como sus emociones, sus tradiciones culturales, sus preocupaciones, su visión de los conflictos o sus aspiraciones

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO futuras; a la vez, exploran acerca de cuál es su lenguaje expresivo personal, ayudándoles a que descubran y configuren su propia voz.

Figura 5. *Towards a Promised Land*. Christian, Wendy Ewald y Uryi (2003-2006).



Fuente: Wendy Ewald (2016).

<https://wendyewald.com/portfolio/margate-towards-a-promised-land/>

Las fases esenciales del método LTP se resumen en los siguientes puntos:

- **Introducción.** Se muestran fotografías que sirven de catalizador para generar un debate, introduciendo el análisis connotativo y denotativo de las imágenes, el concepto de autorretrato y la muestra de obras de artistas relacionados.
- **Explicación del proyecto.** Se pide a los alumnos, que creen sus autorretratos fotografiando lo que consideran: (1) su autorretrato, (2) su familia, (3) su entorno y (4) sus sueños. Para ello se plantean unas preguntas clave sobre las que deben escribir a fin de planificar el proceso creativo.
- **Revisión de los aspectos técnicos.** Se imparten nociones sobre aspectos técnicos y formales de la fotografía como encuadre, puntos de vista o el uso de la luz.
- **Edición de imágenes.** Se seleccionan y procesan las fotografías.
- **Elaboración de una reflexión y presentación del producto final.** Se pide al alumnado que redacte su experiencia y entregue las fotografías finales.
- **Exposición de los resultados.** Si bien no siempre es factible, se recomienda realizar una muestra de los resultados abierta a otros estudiantes, docentes, familias e incluso vecinas, abriendo la propuesta a la comunidad.

Figura 6. Retratos y Sueños. Javier Bautista, Sebastián Gómez y Wendy Ewald (1991).

Fuente: Wendy Ewald (2016).

<https://wendyewald.com/portfolio/mexico-retratos-y-suenos/>

En el presente trabajo, se recomienda mostrar al alumnado la obra de: Martha Rosler (1943), Jo Spence (1934-1992), Zanele Muholi (1972) o Andrew Kung para compartir ejemplos de autores que trabajan el autorretrato fotográfico enlazando la identidad personal con la comunitaria, incluyendo artistas mujeres, racializadas o miembros del colectivo LGTBQ+.

2.2.5. LTP como práctica de la cognición situada

Esta metodología también permite un **acercamiento entre la vida que se desarrolla fuera y dentro del aula** (Ewald y Lightfoot, 2001. p.31), ofreciendo un **aprendizaje contextualizado** a través del cual el alumnado puede relacionar los contenidos educativos con el contexto en el crece y se relaciona, en este caso su familia y su entorno. Se convierte así en una táctica para poner en práctica los principios de la **cognición situada**, interrelacionando el conocimiento y la acción didáctica con el contexto cultural en el que se produce (Días, 2003, p.2). Según Díaz (2003, p.3), cuanto más similitud tenga la práctica educativa con la vida, más significativa resultará para el discente, pues le será más sencillo, por un lado, conectar los nuevos conocimientos con los que ya posee y le resultan familiares; y por otro, encontrar una utilidad a la práctica educativa vinculándola con su realidad.

Además, **romper la barrera entre centro educativo y mundo exterior** abre una valiosa puerta de entrada para **profundizar en las relaciones entre los docentes y los estudiantes**. Muchos profesores pertenecen a contextos o culturas diferentes a las de sus alumnos y mediante esta práctica, los y las educadoras pueden comprender mejor cuáles son las circunstancias y motivaciones de sus estudiantes o detectar actitudes problemáticas previamente inadvertidas. En el mismo sentido, **se genera en el aula un clima de apertura que facilita tejer**

lazos entre el grupo de iguales, escuchando y nutriéndose de las ideas de los demás, mejorando el entendimiento de los otros, así como encontrando similitudes y aspectos en común. Esto plantea una vía práctica para **fomentar la sensación de pertenencia** y guiar a los estudiantes hacia el descubrimiento de que, pese a las diferencias, todos y todas forman ya parte de una misma comunidad. Siguiendo las palabras de Carter (1979, pp.2-7, citado en Ribalta et. al, 2015, p.181) “Las fotografías pueden transformar una experiencia privada en conciencia común” y, de esta forma, pueden unir a las personas al ofrecer una imagen compartida del mundo, pero también a través del propio proceso de creación colaborativa.

2.3. Autorretrato fotográfico y alfabetización visual para construcción de la identidad adolescente.

2.3.1. Relevancia de la construcción de la identidad en la adolescencia.

La adolescencia supone un período crucial para la construcción de la identidad de las personas, puesto que tiene un impacto directo en el desarrollo psicológico y social del individuo (Yves, 2014, p.14). Así, la configuración de la identidad en la adolescencia se erige como uno de los objetivos primordiales a alcanzar para el correcto desarrollo del ser humano, dado que **implica tanto el proceso de definición personal, como la integración en el “mundo social”** (Martínez y Sánchez, 2016, p.17), siendo indisociable la evolución individual del entorno social del que forma parte cada sujeto (Erikson en Martínez y Sánchez, 2016, p. 15).

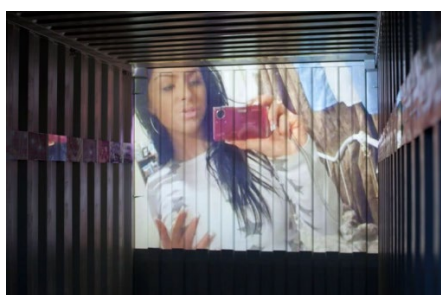
Con este fin, los y las adolescentes necesitan entrelazar varios procesos como la adquisición de una “dimensión comunitaria” (Yves, 2014, p.15), relacionada con las normas y valores propios de la sociedad a la que pertenecen; y la “evolución personal” (Yves, 2014, p.15), incluyendo las particularidades psicológicas, biológicas y experienciales de cada sujeto.

2.3.2. Interferencias en la construcción de la identidad adolescente en las sociedades mediatizadas.

En el marco de la “Era Digital” (Téllez, 2017, p.47), uno de **los grandes desafíos para la conformación de la identidad en la adolescencia** es el tener enfrenar este proceso **en una sociedad mediatizada por el uso de internet**, la vertiginosa evolución tecnológica, el estallido de las redes sociales (Vaquero, 2021, p.129), **y por la inflación sin precedentes de imágenes** (Fontcuberta, 2016, p.7).

Autores como Martínez y Sánchez, en su estudio *Construcción social de la identidad y uso de redes sociales en adolescentes de 15 años* (2016), señalan cómo las redes sociales están alterando la forma en que la juventud se relaciona con sus iguales, con los que se comunican a través de “*chats*” (Martínez y Sánchez, 2016, p.17) y hacia los que se muestran mediante fotografías publicadas en redes sociales, en su mayoría, editadas con filtros o retoques fotográficos. En palabras de Vaquero, crean un “*alter ego* mediático” (2021, p. 129.) que reproduce modelos estereotipados, casi idénticos y obsesionados por exhibir felicidad, ya sea real o ficticia (Vaquero 2021, p.129).

Figura 7. *Reflectogramas*. Joan Fontcuberta (s.f.).



Fuente: ACVIC. Centre d'Arts Contemporànies (2010-2011).

<https://2010-2023.acvic.org/es/proyectos-expositivos/269-a-traves-del-espejo-joan-fontcuberta>

Esto conlleva la **formación de una identidad digital disociada de la real**, que llega a causar problemas en las relaciones del mundo físico o, incluso, genera reclusión de la sociedad (Martínez y Sánchez, 2016, p.17). Asimismo, **se generan interferencias en la configuración del autoconcepto**, perforado por la recepción y emisión de imágenes distorsionadas y por amistades tejidas en entornos virtuales mediante mensajes de textos y *memes*.

Sin embargo, el uso de redes sociales y la existencia de las relaciones *online*, si bien puede mutar con el paso de los años, es una realidad que no va a desaparecer. Por consiguiente, los **y las docentes, y en especial quienes imparten disciplinas artísticas y visuales, deben plantear propuestas para transitar estos nuevos escenarios** junto a sus discentes, dotándolos de recursos para hacer un uso consciente y responsable de las redes sociales, y del consumo y la producción de imágenes.

2.3.3. Del *selfie* al retrato de identidad(es).

En un mundo plagado de *selfies*, las y los jóvenes han asumido esta estrategia de autorrepresentación como algo cotidiano. Tomarse un *selfie* con el teléfono móvil se ha

convertido en un modo de retratarse y proyectarse ante los demás, especialmente en la etapa de la adolescencia. Sin embargo, la mayoría de estos productos visuales siguen un patrón, un canon estético ya configurado y sustentado en la superficialidad, en mostrar belleza y perfección. Incluso a nivel compositivo todos resultan muy similares. Este hecho no es algo inocuo, sino que impacta de forma directa en la conformación de su identidad (Vaquero, 2021, p.130), debido a la gran preocupación por la imagen corporal tanto propia como ajena y la búsqueda de validación externa que experimentan los y las adolescentes. Mientras, dejan de lado otros factores clave para su desarrollo como la reflexión sobre quiénes son y cuál es su lugar en el mundo.

Ante este contexto, surge **la necesidad de abandonar el *selfish* del *selfie* en favor del autorretrato como herramienta de investigación introspectiva sobre la identidad**, dotando al estudiantado de estrategias que les sirvan de apoyo en su proceso de desarrollo y crecimiento personal.

En esta línea trabajan autoras especializadas en educación artística como Vaquero (2021) con el concepto de “*antiselfie*” o Wendy Ewald y su programa *Learning Through Photography* (LTP). Estas iniciativas tratan de **recuperar el retrato fotográfico como vía de exploración profunda sobre la identidad personal**, la autorrepresentación, **el diálogo que cada sujeto establece con los demás** y con el entorno que le rodea, y sobre cómo estos le influyen, visibilizando los hilos que tejen los vínculos entre lo personal y lo social.

Figura 8. *American Alphabets*. Calvin Williams y Wendy Ewald (2016)



Fuente: Wendy Ewald (2020).

<https://wendyewald.com/portfolio/american-alphabets/>

Este proceso reflexivo se convierte en una contra práctica que desafía la hegemonía de los productos visuales estereotipados, la distorsión y la ficcionalización del ser socialmente aceptadas en la realidad digital recreada a través del *selfie*, herramienta que funciona como la proyección de un avatar que los aboca a la fabricación de relaciones menos humanas

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO partiendo de una (no) imagen propia -y todo lo que implica su sustitución- trazada como imaginario desvinculado de la realidad.

2.3.4. Autorretrato fotográfico en tiempos de polución icónica.

La elección del autorretrato fotográfico frente a otros tipos de representación personal presentes en la Historia del Arte, como la pintura o el grabado, conecta con la voluntad de resignificar acciones normalizadas por el alumnado, tales como tomarse, casi a diario, fotografías con sus *smartphones*. Esto ha desligado la fotografía y el retrato de sus cualidades expresivas e indagatorias. Sin embargo, la estrategia pretende, desde los mismos códigos interiorizados por los alumnos, redirigir este acto vaciado de significado hacia una operación consciente, enriquecedora y educativa.

Plantear el uso pedagógico de la imagen fotográfica implica, además, una forma de **promover la alfabetización visual** del alumnado. En un contexto saturado de fotografías, en el que imperan la “polución icónica” (Fontcuberta, 2016, p.37) y la hegemonía tecnológica, resulta esencial potenciar el humanismo (Fontcuberta, 2016, p.72) en la producción visual y en el uso de los dispositivos digitales, tales como el *smartphone*.

Así, **el uso de la fotografía mediante teléfonos inteligentes constituye una forma de mostrar caminos para fomentar las buenas prácticas en su utilización**, haciendo un uso responsable, consciente, pedagógico y ligado a un propósito concreto, dotando al alumnado de herramientas para su formación permanente. Currículos educativos como el de la Comunidad Autónoma de Cantabria ya incorporan la edición audiovisual con dispositivos móviles como parte de los saberes básicos a desarrollar en materias artísticas como la de EPVA (*Decreto 73/2022*, p.20544), haciéndose necesario construir iniciativas educativas que caminen en este sentido, tal y como se plantea en la propuesta didáctica que defiende este trabajo.

Figura 9. *Talk*. Mark Stoves y Wendy Ewald (1997-2005)



Fuente: Wendy Ewald (2016).

<https://wendyewald.com/portfolio/american-alphabets/#jp-carousel-949>

2.3.5. Experiencias de pedagogía artística crítica para educar en alfabetización visual.

Cabe destacar que el enfoque que plantea este proyecto de intervención educativa emana de **experiencias previas de pedagogía artística orientadas a educar en alfabetización visual como medio para desarrollar pensamiento crítico** y formar personas capaces de enfrentar los desafíos que entraña el sobreconsumo de imágenes *fake* en la actualidad, así como los retos que tengan que afrontar en un futuro cada vez más mediatizado y tecnificado.

En estas iniciativas pedagógicas se enmarcan las desarrolladas por **Acaso, con el Método Placenta** (2009, p.217) o **Ewald con el LTP** (2001, p.29) que, además, comparten similitudes en los modos de hacer, poniendo en práctica variantes personalizadas de la metodología ABPy, seleccionada también en esta propuesta de intervención didáctica.

En la misma línea se encaminan **valiosas experiencias educativas relacionadas con la alfabetización visual y el autorretrato**, dirigidas a jóvenes y adolescentes en el marco de la educación formal española. De ellas, se extrae una que sirve como caso de estudio por su especial similitud con la intencionalidad de este trabajo.

- **Caso de estudio Proyecto Retrato Social.** Macaya y Valero plantean en *Proyecto Retrato Social: lo que la educación formal puede aprender del arte comunitario* (2018) el caso de estudio de la acción educativa *retrato social* basada en el arte comunitario e implementada junto a alumnado de bachillerato (Macaya y Valero, 2018, p. 172). El método de trabajo consistió en mostrar referentes artísticos relacionados con la fotografía social, como los fotógrafos que retrataron a las clases populares norteamericanas tras la Gran Depresión de 1929, entre otros Dorothea Lange (1895-1965) o Lewis Hine (1974-1940). También se enseñaron obras más recientes que complejizan el retrato social combinándolo con vídeo o texto, como la producción artística de Nan Goldin (1953). Posteriormente, se invitó a los estudiantes a utilizar las artes visuales para reflexionar sobre un colectivo social a su elección. Estos eligieron grupos como las personas sin hogar, tribus urbanas como la *punk* o personas afectadas por trastornos de la conducta alimentaria. Según Macaya y Valero la selección de uno u otro grupo permitió descubrir a los discentes puntos de proximidad e identificación con los colectivos escogidos (2018, p.172). Entre las conclusiones, las autoras valoraron: la confrontación de la primera mirada ajena y superficial de los estudiantes frente a la mirada empática y profunda que habían desarrollado tras llevar a cabo la

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO actividad; o cómo el material resultante conformaba un telar de voces que reflejaban retratos comunitarios, profundizando en la manera de ver y percibir a los demás, pero también a uno mismo (Macaya y Valero, 2018, pp.173-174).

Lo recogido de las acciones educativas precedentes ha servido de impulso a la propuesta que se defiende en este trabajo, influyendo además en el planteamiento de intervención que se presenta a continuación. Lejos de buscar la copia, se ha buscado el seguir la estela de quienes ya emprendieron sendas semejantes, aprendiendo de sus aciertos y errores y buscando como fin último su fusión y modelado para trazar una nueva vía para la práctica de la pedagogía artística crítica.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta didáctica aquí descrita se traduce en el diseño de la situación de aprendizaje: ***Autorretrato colectivo y alfabetización visual, de la identidad individual a la común, una propuesta ABPy en 3º de ESO***. Esta se centra en trabajar los contenidos recogidos en los saberes básicos del **Bloque D. [\(Anexo A, Tabla 30\)](#), enfocado en la imagen y la comunicación visual**, según dispone para la asignatura de EPVA el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, se siguen las pautas de la Consejería de Educación en la Programación Abreviada de EPVA para 3º de ESO, en las que se recomienda ordenar la temporización de la materia incluyendo el **Bloque D. Imagen y comunicación visual y audiovisual** en el primer trimestre del curso, **correspondiendo a la Unidad de Programación 2 – Lenguaje Visual y Audiovisual**, precedida por la Unidad de Programación 1 – Color y Percepción y seguida por la Unidad de Programación 3 – La Forma y el Diseño, cerrando así el trimestre inicial. Esta Unidad de Programación 2 se compondrá de 5 actividades organizadas en 9 sesiones.

Así, esta situación de aprendizaje **desarrolla los saberes básicos pertenecientes al Bloque D., al proponer el uso de la fotografía digital mediante el uso de *smartphones*** para potenciar tanto los **aprendizajes asociados a la imagen y la comunicación visual**, como a la **fotografía** y a su uso como medio expresivo. Además, **promueve la alfabetización visual** fomentando la decodificación, el análisis crítico y la producción responsable de imágenes. Aprovecha el auge

de los medios digitales, tales como los teléfonos inteligentes y los programas de edición digital, para su transformación en vías que devengan en la democratización de la práctica artística.

Para ello se propone la **realización de un proyecto artístico, a través de la metodología ABPy, para crear un autorretrato colectivo empleando la fotografía con *smartphones***. Dicho proyecto parte de la investigación sobre la identidad individual para alcanzar la comprensión del entorno social y cultural del que forma parte cada estudiante. Con esta finalidad, los discentes toman fotografías que reflejan la concepción de su autorretrato, integrando conceptos que van más allá de la imagen personal como su familia, su entorno y sus sueños. En una segunda fase, deberán compartir sus resultados con los demás, buscando puntos en común y elaborando una producción artística colectiva que recoja las propuestas individuales, diseñando un fotolibro digital en grupos de trabajo.

3.2. Contextualización de la propuesta

La siguiente propuesta se ha realizado teniendo en cuenta el siguiente marco legislativo:

- 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 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para su **implementación en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de carácter público**. El centro se ubica en la periferia urbana de una ciudad mediana, Santander. Al situarse en las afueras de la ciudad, el precio de acceso a la vivienda en la zona es menor que en otras áreas de la urbe, lo que, sumado al crecimiento de la ciudad hacia el extrarradio está provocando transformaciones en la zona y, por ende, en el centro educativo. Si bien hasta el momento era un instituto de tamaño medio, este ha aumentado significativamente el número de estudiantes durante los últimos cursos, contando actualmente con unos 700 inscritos, repartidos entre la oferta educativa para ESO y diferentes

modalidades de bachillerato. Este rápido incremento ha provocado algunas dificultades, tanto en el ámbito organizativo como en seguimiento y la atención individualizada al estudiantado. Sin embargo, el centro está comprometido con revertir estos obstáculos y apostar por un proyecto educativo que promueva los modelos de enseñanza activos, participativos y centrados en el discente.

El centro se sitúa en un barrio de carácter obrero próximo a un conjunto de viviendas sociales y, dado el menor coste de la vivienda en la zona, la composición social está marcada en líneas generales por personas que poseen un **nivel socioeconómico medio-bajo**. Además, **el número de vecinos migrantes o con diferente origen étnico, racial o cultural es muy alto**. Este tejido social se refleja en las aulas del centro, en las que conviven estudiantes con diversidad de perfiles étnicos y culturales, así como provenientes de familias con recursos económicos limitados o escasos, existiendo un alto riesgo de exclusión social y abandono escolar. Para dar respuesta, desde el instituto se fomenta una cultura de centro integradora basada en los valores democráticos, la igualdad de oportunidades, la inclusividad, y el respeto a la diversidad y a la convivencia pacífica.

En cuanto a los destinatarios a los que va dirigida la propuesta, estos **son estudiantes del curso de 3º de ESO, divididos en dos grupos de 23 alumnos/as cada uno**, con un porcentaje equilibrado entre el número de hombres y mujeres. De las características del grupo-clase, destaca la coexistencia de estudiantes con diferente origen étnico y cultural. Además, algunos pertenecen a hogares en los que los recursos económicos son limitados, lo que se traduce en problemas de acceso a determinados materiales y recursos escolares. Por otro lado, entre las familias del grupo-clase existen algunos casos de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social debido a que la interacción con el centro es escasa, bien por barreras lingüísticas, o bien a causa de problemas más profundos, dando como resultado la falta de seguimiento de desarrollo educativo de sus hijos.

En general, **el alumnado presenta resultados académicos bajos y muestra gran desmotivación por los contenidos y las materias educativas**, especialmente por las asignaturas de artes, manifestando no encontrarles sentido y utilidad. A esto se añade que dos educandos cuentan con dificultades idiomáticas importantes, puesto que provienen de otros países y se han incorporado al centro recientemente. También existe un caso de discapacidad visual grave y un alumno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO (TDAH), si bien pudiera haber más casos similares no detectados. De forma general, se dan problemas de convivencia que dificultan el buen clima de aula, como interrupciones en las clases y conflictos entre el grupo de iguales por motivos raciales o de intolerancia ante la diversidad.

3.3. Intervención en el aula: fundamentación curricular

3.3.1. Objetivos

Los objetivos de etapa [\(Anexo A, Tabla 27\)](#) para la ESO están fijados en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y se concretan, a nivel autonómico, en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. De todos los objetivos dispuestos en la legislación, esta propuesta se vuelca en el desarrollo de los epígrafes descritos a continuación:

Tabla 1. *Contribución de la situación de aprendizaje al logro de los objetivos de etapa.*

Objetivos estatales	Contribución al logro de los objetivos de etapa
a)	Fomentando la tolerancia, el diálogo, la pluralidad y el sentido de comunidad mediante el trabajo cooperativo y el autorretrato colectivo.
b)	Empleando la metodología ABPy para desarrollar el trabajo autónomo y alternando agrupamientos, incluyendo actividades y tareas individuales y colectivas.
c)	Incluyendo la igualdad entre género y el respeto a la diversidad.
d)	Trabajando el autorretrato individual y colectivo, respetando diferentes puntos de vista, buscando puntos de unión y creando un proyecto común.
e)	Promoviendo la investigación y la búsqueda de información, haciendo un uso crítico y responsable de las TIC.
g)	Potenciando mediante el ABPy el desarrollo de un proyecto artístico personal y uno grupal, planificando y gestionando todas sus fases.
h)	Presentando y defendiendo de forma oral el proyecto, con corrección y buenas habilidades comunicativas.
j)	Integrando en los proyectos aspectos de la cultura propia y respetando las demás.
l)	Creando un proyecto personal como medio de expresión y comunicación con los otros, así como apreciar las manifestaciones artísticas ajenas.
Objetivos autonómicos	
n)	Analizando la realidad cultural y social de Cantabria a fin de introducirla en sus proyectos.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

3.3.2. Competencias

3.3.2.1. Competencias clave

Esta situación de aprendizaje pone el foco en el **desarrollo del aprendizaje competencial**. Es por ello que incluye líneas de acción destinadas a fomentar las competencias clave ([Anexo A, Tabla 28](#)) para el aprendizaje permanente, tal y como dispone el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En esta las competencias clave se fomentarán mediante los siguientes ejes de trabajo:

Tabla 2. *Desarrollo de la adquisición de las competencias clave.*

Desarrollo de la adquisición de las competencias clave	
Comp. clave	Desarrollo del aprendizaje competencial
CCL	Mediante debates en el grupo-clase y los grupos de trabajo se desarrollan herramientas para la comunicación asertiva, la escucha activa y el diálogo pacífico. Presentando los resultados finales ante el resto de la clase se potencian habilidades para comunicar ideas y proyectos personales en público de manera efectiva.
CP	Durante la fase de edición de las imágenes se abre la posibilidad de añadir textos, no solo en la lengua oficial, sino también incorporando palabras en otros idiomas o dialectos pertenecientes a las culturas de origen de los y las discentes del grupo.
STEM	A través del ABPy se introduce al alumnado en la investigación y el pensamiento inductivo e hipotético-deductivo, relacionados con los métodos científicos. El discente cuestiona y analiza la realidad, en este caso la identidad y el entorno, indagando y generando propuestas personales y creativas que pretenden ofrecer respuesta a las problemáticas previamente detectadas.
CD	Al trabajar sobre la lectura y análisis de la imagen digital se ponen en marcha mecanismos para que los educandos se conviertan en consumidores críticos de los productos digitales, no solo en receptores pasivos. Adquieren conocimientos para producir contenido digital de forma consciente y responsable. Se promueven las buenas prácticas al utilizar las TIC sirviéndose de estas para ampliar conocimientos, elaborar sus propias creaciones y darlas a conocer a los demás, convirtiendo las TIC en TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento).
CPSAA	Gracias al ABPy para el desarrollo de proyectos artísticos se potencian habilidades relacionadas con el trabajo cooperativo, la expresión personal y grupal. Incrementando las habilidades para la planificación, ejecución y compromiso de cada alumno/a con el desarrollo de su proyecto, este reflexiona y toma conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.
CC	Al elaborar un proyecto que trata sobre la identidad colectiva, la pertenencia a la comunidad y el respeto a la diversidad cultural se potencian los valores y principios de convivencia democrática, cultura de la paz y vindicación de la pluralidad.
CE	Al potenciar el análisis de la realidad y la búsqueda activa de soluciones, así como el desarrollo de un proyecto personal y colectivo y su evaluación. Impulsando la creatividad y la innovación.
CCEC	Al expresar ideas mediante la creación artística, incorporando una visión personal, fortaleciendo la identidad y mejorando la capacidad de creación y comunicación con los demás. Aplicando los medios digitales para generar productos visuales optimizando los aspectos técnicos y explorando las posibilidades conceptuales. Aumentando la capacidad crítica para comprender, valorar y disfrutar las obras artísticas propias y de los demás.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

3.3.2.2. Competencias específicas

La asignatura de EPVA, para la que ha sido diseñada esta propuesta, está asociada a ocho competencias específicas ([Anexo A, Tabla 29](#)) que vertebran la materia. Estas vienen a concretar los objetivos de etapa y las competencias clave en el área de la expresión artística y visual. Tal y como define el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, y se trabajarán desde un enfoque principalmente práctico y de forma interconectada (p. 20534).

Si bien **esta situación de aprendizaje** trata aspectos de varias competencias específicas, **se centra en el desarrollo de** tres de ellas ([Anexo A, Tabla 29](#)): **Competencia específica 5 (CE 5)**, **Competencia específica 6 (CE 6)** y **Competencia específica 8 (CE 8)**, promoviendo sus aprendizajes y desempeños asociados de la siguiente forma:

Tabla 3. *Implementación de los aprendizajes asociados a las competencias específicas.*

Competencias específicas	
CE	Contribución al aprendizaje competencial
CE 5	Impulsada al emplear la obra artística como medio de expresión y comunicación con los demás. Se propone que el alumnado elabore un producto artístico individual, con las series fotográficas; y otro colectivo, un fotolibro, debiendo ajustar el proyecto artístico al tema propuesto, a la intención personal y a las características de la audiencia a la que va dirigido.
CE 6	Desarrollada al crear proyectos expresivos personales y contextualizados, integrando en sus propuestas de autorretrato colectivo elementos del entorno y la comunidad a la que pertenecen. Incluyen aspectos artísticos, culturales y sociales en sus creaciones y apoyándose en ellos para definir aspectos de su identidad individual y colectiva.
CE 8	Puesta en práctica a través de la creación de producciones visuales de forma individual y grupal, valiéndose de las técnicas, herramientas y recursos artísticos más apropiados para expresar sus ideas y emociones. Se plantea el proceso creativo como un ejercicio para fomentar la introspección y la reflexión crítica, transmitiendo una visión personal del mundo a los demás. Promueve el análisis crítico de las producciones propias y ajenas.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Estas competencias específicas están vinculadas a **descriptores del perfil de salida y a criterios de evaluación** orientados a comprobar el grado de desarrollo de los aprendizajes competenciales y el nivel de logro de los objetivos de etapa. La interrelación de competencias

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO específicas, descriptores del perfil de salida y criterios de evaluación se detalla en el apartado de “Interrelación de los elementos curriculares” ([Tabla 5](#)).

3.3.2.3. Objetivos didácticos

Teniendo en cuenta las competencias seleccionadas, para esta situación de aprendizaje se han establecido **los siguientes objetivos didácticos**:

- **Analizar de forma crítica la imagen**, en especial la digital, distinguiendo sus funciones, finalidades y decodificando los aspectos formales y conceptuales.
- **Crear un autorretrato colectivo personal reflexionando sobre la identidad individual y la comunitaria**, a través de series fotográficas personales sobre el autorretrato, la familia, el entorno y los sueños.
- **Elaborar producciones artísticas demostrando un buen manejo técnico de la fotografía y la edición digital**, así como el dominio del uso de distintas herramientas digitales de creación y maquetación.
- **Diseñar un proyecto artístico en grupo** en forma de fotolibro que recoja las creaciones individuales y que articule un discurso compartido en torno al autorretrato colectivo, integrando las diferentes perspectivas y referencias culturales de sus miembros.
- **Incorporar a la propuesta artística elementos del entorno social y cultural**, manifestando una visión del autorretrato y la pertenencia a la comunidad mediante la creación personal y colectiva.
- **Desarrollar y defender un proyecto artístico grupal de principio a fin**, incluyendo las fases de: investigación, planificación, ejecución, edición, presentación y defensa de los resultados finales.
- **Realizar un buen manejo de las TIC en todas las etapas del proyecto**, incluyendo la investigación, la captura y edición de fotografías, y la presentación de la propuesta.

3.3.3. Saberes básicos

3.3.3.1. Saberes básicos

Los **saberes básicos** que se trabajan en esta propuesta corresponden “Bloque D. Imagen y comunicación visual y audiovisual” ([Anexo A, Tabla 30](#)) definidos para la asignatura de EPVA en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

El Bloque D. de saberes básicos incluye los siguientes contenidos:

Tabla 4. *Saberes básicos del “Bloque D. Imagen y comunicación visual y audiovisual”.*

Saberes básicos - Bloque D.
– El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones.
– Imágenes visuales y audiovisuales: lectura y análisis.
– Imagen fija y en movimiento, origen y evolución. Introducción a las diferentes características del cómic, la publicidad, la fotografía, el cine, la animación y los formatos digitales. Introducción al lenguaje fotográfico y cinematográfico: tipos de iluminación, tipos de encuadre y angulación, movimientos de cámara, recursos narrativos básicos.
– Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Estos se desarrollarán mediante ejercicios que proponen el **análisis crítico y la decodificación de la imagen**, incluyendo sus funciones y aspectos connotativos y denotativos, especialmente la imagen digital. También se trabajan **características básicas de la fotografía** y sus aspectos más significativos a nivel técnico y conceptual y, por último, se integran actividades relacionadas con el **uso de aplicaciones de edición digital de imágenes**, maquetación y el uso de dispositivos móviles con fines pedagógicos y creativos.

3.3.3.2. Contenidos transversales

Asimismo, en esta situación de aprendizaje también se potenciarán algunos de los **contenidos transversales** citados en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, como son la “formación estética”, “el respeto mutuo” y “la cooperación entre iguales” (p.20447), al focalizar la temática en la identidad colectiva, el retrato comunitario y el trabajo en equipo, a los que se suman otros aspectos asociados a la materia que pretenden reforzar el aprendizaje competencial. Estos se

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO relacionan con “la comunicación verbal, la digitalización, la convivencia democrática, la interculturalidad o la creatividad” (p. 20533).

3.3.3.3. Interrelación de los elementos curriculares

Con el fin facilitar la **interrelación de todos los elementos curriculares** que conforman esta situación de aprendizaje, se ha elaborado la tabla dispuesta a continuación ([Tabla 5](#)):

Tabla 5. *Interrelación de los elementos curriculares.*

EPVA - 3º de ESO				
Situación de aprendizaje:				
Competencias Específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 5.	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual.	5.1., 5.2.	CCL2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC3, CCEC3, CCEC4.	a)
CE 6.		6.1., 6.2.	CCL2, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC3.	b)
CE 8.		8.1., 8.2., 8.3.	CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.	c)
Contenidos transversales:		Formación estética, respeto mutuo y cooperación entre iguales.		

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En el [Anexo A](#) de este trabajo se incluye una tabla complementaria en la que se detalla la forma en la que se conectan los elementos curriculares y cómo intervienen en la evaluación ([Anexo A, Tabla 25](#)).

3.3.4. Metodología

La metodología implementada en el aula se construye sobre el **ABPy** que es, esencialmente, **un método activo, participativo y flexible**. No obstante, con el fin de garantizar una mejor aplicación, se han tenido en cuenta las características del grupo clase, los objetivos didácticos y las particularidades de la materia de EPVA, introduciendo adaptaciones y combinándola con otras estrategias metodológicas.

Asimismo, la elección de esta metodología también responde a que presenta cualidades que la hacen óptima para **potenciar la educación artística crítica y multicultural**, especialmente en entornos de escasa motivación académica, dado que favorece aspectos como el

compromiso con el propio proceso de aprendizaje o la cooperación entre iguales, tal y como se ha detallado en el marco teórico y en el material complementario ([Anexo A, Tabla 22](#)).

3.3.4.1. Descripción de la metodología de aula y las actividades

Con el fin de **adaptar y optimizar la implementación de la metodología didáctica**, esta situación de aprendizaje se ha estructurado **en actividades que coinciden con las distintas fases del ABPy** y que **incluyen elementos del método LTP**. Para ello, se han tenido en consideración factores del contexto educativo, como la temporalización, el grupo-clase o los elementos curriculares.

De este modo, los métodos de referencia, el ABPy y el LTP, se han articulado y ajustado a las actividades que se llevarán a cabo al poner en práctica la metodología en el aula.

Tabla 6. Adaptación de las propuestas metodológicas ABPy y LTP a la metodología de aula.

Adaptación de las propuestas metodológicas		
Actividades de la SA	Pasos del ABPy	Fases del LTP
Actividad 1. Introducción a la situación de aprendizaje y evaluación inicial.	(1) Entrada de impacto: despertar la motivación.	(1) Introducción.
Actividad 2. Inicio de la investigación y planificación.	(2) Lanzamiento de la pregunta guía y temática.	
	(3) Configuración de grupos.	
	(4) Explicación del objetivo y resultado final a conseguir.	(2) Explicación del proyecto.
	(5) Organización y planificación.	(3) Revisión de los aspectos técnicos.
	(6) Investigación e indagación.	
Actividad 3. Puesta en práctica de los contenidos.	(7) Proceso de creación del producto.	(4) Edición de imágenes.
Actividad 4. Profundización y elaboración de los resultados finales.		(5) Elaboración de una reflexión y presentación del producto final.
Actividad 5. Presentación de resultados finales, cierre y evaluaciones finales.	(8) Presentación del producto final.	
	(9) Debate conjunto y reflexiones finales.	(6) Exposición de los resultados.
	(10) Evaluación y autoevaluación.	

Fuente: elaboración propia.

Así, **las 5 actividades que conforman la situación de aprendizaje, se han distribuido en 9 sesiones** que **se siguen los pasos y objetivos pedagógicos de la metodología ABPy**, y que se encuentran detalladas en el apartado de “Cronograma y secuenciación de actividades” ([Tablas 10 a 14](#)).

A esta metodología de aula que estructura las actividades propuestas según las fases del ABPy, se suma la voluntad de cumplir con el carácter constructivista del aprendizaje por proyectos, conectando los conocimientos previos del alumnado con los nuevos contenidos, garantizando el aprendizaje significativo. En este sentido, también se promueven los procesos metacognitivos, relacionados con la reflexión de los educandos sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Con este fin, **las actividades responden a una propuesta global organizada en inicio, desarrollo y cierre**. Sirviendo la primera actividad -actividad 1- como **fase de evaluación inicial** en la que, a través de un debate dirigido por unas preguntas guía, el docente realiza un diagnóstico inicial sobre el nivel de conocimientos previos y los intereses del grupo clase a fin de adaptar la propuesta a las necesidades del aula. Posteriormente, tiene lugar la **ejecución** -actividades 3 y 4- en la que el alumnado pone en práctica los conocimientos técnicos y teóricos al desarrollar sus proyectos artísticos. Finalmente, se produce el **cierre** -actividad 5-, presentando los resultados finales pero, también, promoviendo un debate de todo el grupo-clase, en el que se comparten reflexiones personales sobre el proceso de trabajo y lo aprendido, a lo que se suma un cuestionario online para que el alumnado lleve a cabo una autoevaluación, así como una evaluación de la acción docente y la propuesta. Se potencian así, los procesos metacognitivos, implicando a los y las discentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudándoles a tomar conciencia de que son parte activa de los mismos y favoreciendo que sean capaces de detectar las potencialidades y carencias, propias y externas, a fin de seguir evolucionando.

Adicionalmente, cabe destacar algunas de las adaptaciones más significativas, como la incorporación de otras estrategias metodológicas y el diseño de los espacios y los tipos de agrupamientos.

En cuanto a las estrategias metodológicas tenidas en cuenta al trabajar en el aula, estas son:

Tabla 7. Otras estrategias metodológicas empleadas.

<i>Estrategias metodológicas</i>	
Dar voz al estudiantado.	Para garantizar la eficacia de las actividades que incluyen debates grupales es imprescindible que el profesorado se asegure de que todo el grupo-clase participa y toma la palabra. De este principio también depende el éxito del trabajo en grupo, en el que todos sus componentes deben poder intervenir de forma equilibrada y respetuosa. Por último, es necesario acompañar y dar apoyo al estudiantado durante el proceso de creación para que logre reflejar y comunicar sus propias ideas a través de sus producciones artísticas.
Generar un buen ambiente de trabajo.	A fin de conseguir que todos los miembros de la clase puedan participar y expresarse libremente es clave promover la convivencia armónica y el diálogo pacífico. Esto también afectará de forma directa a que el clima del aula sea el adecuado, favoreciendo el trabajo personal y grupal y facilitando los aprendizajes.
Desarrollar el pensamiento complejo y el análisis crítico.	Con objeto de promover la conexión de conceptos diferentes para dar lugar a la generación de nuevas ideas y a la observación de la realidad con una mirada crítica y profunda. Asimismo, con el ejercicio del autorretrato colectivo se cultiva el pensamiento abstracto pues se ponen en práctica de diferentes grados de iconicidad, reflejando desde conceptos más concretos, como uno mismo o la familia, a otros más intangibles, como el entorno y los sueños.
Fomentar aprendizajes transversales.	Tratando temas tales como el respeto a la diversidad, la apreciación de la diferencia, la igualdad de género o la inclusión de grupos sociales alternativos al mayoritario, bien pertenecientes a otras etnias, culturas o el colectivo LGTBIQ+. Esta perspectiva se incorpora a lo largo de la propuesta, mostrando referentes artísticos de distinto origen, así como impulsando la pluralidad de voces y miradas mediante el trabajo en equipo, la creación colectiva y los debates formativos.

Fuente: elaboración propia.

3.3.4.2. Agrupamientos

En cuanto a los agrupamientos, en esta situación de aprendizaje se ha optado por la flexibilidad, combinando el trabajo individual y el grupal, según las diferentes fases del proyecto para explotar al máximo los beneficios que ofrece cada tipología.

- **Trabajo individual.** Responde a la intención de potenciar la expresión, la creación y la capacidad de trabajo personal al desarrollar una propuesta artística propia. En este caso, series fotográficas que conformen un autorretrato colectivo.
- **Trabajo grupal.** Corresponde con la voluntad de potenciar la cooperación para conseguir un objetivo común, generando un fotolibro que aglutine varias propuestas, presentándolo y defendiéndolo ante el grupo-clase. De este modo, se ponen en práctica herramientas para practicar el diálogo pacífico, la negociación y el respeto a la diversidad. La colaboración es, también, un espacio de apoyo entre compañeros ya que pueden reforzarse unos a otros, combinando las distintas capacidades y destrezas que posee cada uno y ayudándose en el correcto seguimiento de las actividades.

El tipo de agrupamiento llevado en cada fase de la propuesta se expone en descripción de las actividades ([Tablas 10 a 14](#)).

3.3.4.3. Distribución del espacio

El principal espacio utilizado en esta situación de aprendizaje es el **Aula de Artes Visuales**, en la que se imparte la materia de EPVA. Si bien será empleada la mayor parte del tiempo, **la distribución de la clase se hará de dos formas distintas**: por un lado, con el alumnado sentado formando un semicírculo en torno a la pizarra y la docente, para las explicaciones teóricas y los debates del grupo clase; y, por otro, uniendo mesas para que los grupos puedan trabajar sentándose de forma circular. De esta forma, se dinamizan las diferentes sesiones y se evidencia la división entre las distintas partes de la propuesta, con una distribución que rompe la disposición tradicional del aula a fin de **mejorar la atención, el interés, la cooperación y el intercambio de opiniones**, adaptando el uso del espacio a las características de la metodología ABPy.

Los 25 ordenadores portátiles disponibles y las tabletas gráficas se desplazarán a esta aula, a pesar de que en el centro existe un Aula TIC con ordenadores, **optando por utilizar los dispositivos en el Aula de Artes Visuales** con el objetivo de convertirla en un espacio de trabajo polivalente y en el que el alumnado se sienta cómodo para trabajar. Gracias a que ésta permite la modificación espacial y el desarrollo simultáneo de diferentes tareas, se estimula el buen clima de trabajo, intentando seguir el modelo de **aula-laboratorio** o “**hiperaula**” (Fernández, 2018).

Asimismo, **dentro de los espacios se integran los escenarios externos** en los que el alumnado tomará sus fotografías fuera del centro, incluyendo gran variedad de lugares del ámbito personal y familiar como son su hogar, su habitación o espacios urbanos que frecuentan en su día a día.

3.3.5. Recursos

Los recursos necesarios en cada actividad se detallan en el apartado de “Cronograma y Los recursos necesarios en cada actividad se detallan en el apartado de “Cronograma y secuenciación de actividades” ([Tablas 10 a 14](#)) No obstante, pueden dividirse en recursos genéricos, específicos, material de trabajo y recursos humanos.

Tabla 8. *Recursos y materiales de trabajo.*

Recursos y materiales de trabajo

Los recursos genéricos	La pizarra, el proyector, el ordenador que utiliza la docente, y las sillas y mesas del Aula de Artes Visuales.	
Los recursos específicos	Físicos	Bolígrafos, lapiceros, rotuladores, folios, notas autoadhesivas o cuadernos y blocs de notas
	Digitales	<i>Smartphones</i> , ordenadores, portátiles y paletas gráficas y conexión <i>wifi</i> . <i>Softwares gratuitos: Canva, Gimp, Google Drive y Google Chrome.</i>
Materiales de trabajo	Presentaciones en <i>Power Point</i> elaboradas por la docente.	
Recursos humanos	Docente y los y las alumnas del grupo-clase y sus familias.	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al uso de los **smartphones** de los alumnos, **en el caso de que algunos no dispongan de uno propio se ha planteado una alternativa** descrita en el apartado de “Atención a la diversidad” del presente trabajo.

3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

Durante esta situación de aprendizaje se realizará una **propuesta global distribuida en 5 actividades, divididas en 9 sesiones de 1 hora de duración, si bien se contabilizan 50 minutos como tiempo efectivo** de trabajo en el aula por sesión. De acuerdo en lo pautado en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, **las horas lectivas destinadas a la materia de EPVA en 3º de ESO son de 3 horas semanales**, por lo que la situación de aprendizaje durará **3 semanas lectivas** detalladas en un cronograma complementario ([Anexo A, Tabla 23](#)), siguiendo el calendario escolar de Cantabria para el curso 2024/25, por ser el último publicado hasta la fecha. Además, se ha programado la propuesta para que coincida con **una semana no lectiva**, de cara a que el estudiantado disponga de más tiempo para tomar las fotografías de su entorno y trabajar fuera del centro. **Esta situación de aprendizaje se desarrollará en el primer trimestre**, siguiendo las recomendaciones de la Consejería de Educación de Cantabria para la implementación del Bloque D. de saberes básicos y se enmarca en la **Unidad de Programación 2- Lenguaje Visual y Audiovisual**.

Cabe destacar que **las actividades** se han diseñado para un contexto educativo marcado por el bajo rendimiento académico y el riesgo de abandono escolar del alumnado, por lo que se **destinan un número alto de sesiones al desarrollo del trabajo en el aula**, siendo difícil

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO garantizar que se realicen tareas en horario extraescolar más allá de las estrictamente necesarias, como la captura de las fotografías.

Tabla 9. Secuenciación de las actividades.

Actividad	Sesiones	Fecha	Acción	Descripción	Tiempo
Actividad 1	Sesión 1 (50 min. efectivos)	21/10/2024	Proyección Inicial	Debatir con el grupo-clase sobre las “imágenes catalizadoras”.	5 min.
			Debate con el grupo-clase	Debatir sobre preguntas acerca de las imágenes.	30 min.
			Contextualización de la propuesta	Explicar la situación de aprendizaje: objetivos, etc.	5 min.
	Sesión 2 (50 min. efectivos)	23/20/2024	Resituación	Resumir de la sesión anterior	5 min.
			Explicación y debate	Explicar las funciones de la imagen, la función expresiva/artística y el autorretrato, mostrar obras relacionadas y debate con el grupo-clase.	30 min.
			Explicación teórica	Introducir conceptos clave sobre el lenguaje fotográfico, la fotografía con <i>smartphones</i> y debatir con el grupo-clase.	15 min.
Actividad 2	Sesión 3 (50 min. efectivos)	25/10/2024	Explicación del proyecto	Explicar la actividad y dar las “preguntas guía”.	10 min.
			Formación de grupos	Formación de los grupos de trabajo	5 min.
			Investigación y planificación	Comenzar la investigación ampliando información y planificando sus fotografías.	35 min.
Semana no lectiva destinada a tomar fotografías de: (1) su autorretrato, (2) su familia, (3) su entorno y (4) sus sueños					
Actividad 3	Sesión 4 (50 min. efectivos)	4/11/2024	Explicación teórica	Presentar técnicas de edición digital y la herramienta <i>GIMP</i> .	10 min.
			Puesta en común	Compartir con el grupo de trabajo las fotografías tomadas por cada miembro.	10 min.
			Edición digital y revisión	Seleccionar y editar individualmente las fotografías con <i>GIMP</i> , creando series fotográficas personales.	40 min.
	Sesión 5 (50 min. efectivos)	6/11/2024	Intervención digital creativa	Intervenir de forma creativa las imágenes con la herramienta digital <i>GIMP</i> .	50 min.
Actividad 4	Sesión 6 (50 min. efectivos)	8/11/2024	Debate grupal	Compartir los resultados y buscar los puntos en común de las series fotográficas de cada miembro del grupo.	15 min.
			Creación de fotolibros	Generar un fotolibro que articule todas las series fotográficas de cada grupo de trabajo con la <i>app Canva</i> .	35 min.
	Sesión 7	11/11/2024	Finalización de los fotolibros	Terminar la creación de los fotolibros.	10 min.

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO

Actividad 5	(50 min. efectivos)		Diseño de la presentación final	Diseñar una presentación final, a modo <i>dossier</i> , para defender el fotolibro, el proceso y las conclusiones del grupo de trabajo utilizando <i>Canva</i> .	40 min.
	Sesión 8 (50 min. efectivos)	13/11/2024	Acabado de los resultados de aprendizaje	Terminar los resultados de aprendizaje que cada estudiante necesite mejorar o acabar según sus necesidades.	45 min.
			Entrega de los resultados.	Entregar mediante una carpeta de <i>Google Drive</i> de los resultados en los que ha participado cada discente: (1) series fotográficas, (2) fotolibro y (3) presentación final.	5 min.
	Sesión 9 (50 min. efectivos)	15/11/2024	Presentación de los resultados	Proyectar y defender las presentaciones grupales ante el resto del grupo-clase	30 min.
			Debate de cierre con el grupo-clase	Debatir con el grupo-clase sobre la experiencia y reflexionar sobre las preguntas lanzadas al inicio.	15 min.
			Evaluaciones finales.	Proporcionar a los alumnos el <i>link</i> de un cuestionario <i>online</i> de evaluación para que respondan fuera del aula y valoren: la acción docente, el grupo de trabajo y su desempeño personal.	5 min.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Descripción de la Actividad 1.

Actividad:	1	Sesión:	1 y 2	Título:	¿Qué -más- ves aquí? Decodificando la imagen.
Tipología:	Introducción a la situación de aprendizaje y evaluación inicial.			Temporalización	2 sesiones de EPVA. 2 horas.
Descripción actividades:	Sesión 1	Tiempo estimado:		50 minutos.	
	Introducción. Se proyecta una serie de imágenes catalizadoras a todo el grupo clase (Anexo A). Se muestran fotografías de varios artistas que trabajan el autorretrato personal y de la comunidad a la que pertenecen. <u>5 min.</u>				
	Debate y evaluación inicial. Se lanzan unas preguntas disparadoras (Anexo A) que el alumnado debe contestar, abriendo un debate sobre los aspecto connotativos y denotativos de las imágenes. Los debates, articulados mediante las preguntas guía, sirven como medio para hacer un diagnóstico de los conocimientos previos del grupo-clase y adaptar la propuesta. <u>30 min.</u>				
	Contextualización. Se describe de la situación de aprendizaje al completo, incluyendo los objetivos a conseguir y la finalidad de la misma para que los y las discentes vayan reflexionando. <u>15 min.</u>				
Descripción actividades:	Sesión 2	Tiempo estimado:		50 minutos.	
	Resituación. Se revisan y resumen los conceptos de la sesión previa. <u>5 min.</u>				
Explicación teórica. Se muestran más imágenes y se intercala explicación con preguntas al grupo-clase sobre las diferentes funcionalidades de las imágenes, profundizando en la artística y su capacidad expresiva. Se introduce el tema del autorretrato y se muestran imágenes de artistas. <u>30 min.</u>					

Se introducen conceptos clave sobre el lenguaje fotográfico, la optimización de la fotografía con <i>smartphones</i> y los recursos de la fotografía artística como las series fotográficas y los fotolibros. <u>15 minutos.</u>					
Agrupamiento:		Grupo-clase.		Espacios:	Aula de Artes Visuales
Recursos:		Proyector, pizarra, presentación elaborada por la docente, conexión a internet. Bolígrafos, lapiceros, rotuladores, folios, notas autoadhesivas, cuadernos o blocs de notas			
CONTENIDO CURRICULAR					
Objetivos didácticos:		– Diferenciar y categorizar las imágenes según sus finalidades, contextos y funciones, profundizando en la imagen digital. – Decodificar imágenes diferenciando entre los aspectos connotativos y denotativos. – Comprender el uso del autorretrato fotográfico como recurso expresivo. – Ampliar el imaginario visual conociendo obras de artistas contemporáneos que emplean el autorretrato fotográfico.			
Competencias clave:		CCL, CP, CD, CPSAA, CD, CE, CCEC.	Saberes básicos:	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones. – Imágenes visuales y audiovisuales: lectura y análisis. – Introducción al lenguaje fotográfico y cinematográfico: tipos de iluminación, tipos de encuadre y angulación, movimientos de cámara, recursos narrativos básicos.	
Competencia específica:		CE 8.	Descriptores del perfil de salida:		
			CCL1, CPSAA3, CC1, CC2, CCEC1.	Criterio de evaluación:	8.1.,
			CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.		8.2.,
					8.3.
Contenidos transversales:		Formación estética, respeto mutuo, cooperación entre iguales.			
Indicador de logro:		– Diferencia y categoriza las imágenes según sus finalidades, contextos y funciones, especialmente las imágenes digitales. – Decodifica las imágenes distinguiendo los aspectos connotativos y denotativos. – Demuestra comprensión del uso del retrato fotográfico como recurso expresivo. – Muestra conocimiento y apreciación de obras de artísticas visuales contemporáneos que utilizan el autorretrato fotográfico.			
EVALUACIÓN					
Procedimiento:		Observación participante durante el debate con el grupo-clase.		Momento:	Inicial.
Agente:		Docente, heteroevaluación.		Instrumento:	Preguntas guía y diario de observación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Descripción de la Actividad 2.

Actividad:	2	Sesión:	3	Título:	<i>¿Cómo nos vemos? Pasando a la acción.</i>
Tipología:	Inicio de la investigación y planificación.			Temporalización	2 sesiones de EPVA. 2 horas.

Descripción actividades:	Sesión 3	Tiempo estimado:			50 minutos.
	Explicación teórica. Se explica la actividad y se plantean unas preguntas guía (Anexo A) que orientan el trabajo. Se pide a los alumnos, que creen sus autorretratos colectivos fotografiando lo que consideran: (1) su autorretrato, (2) su familia, (3) su entorno y (4) sus sueños. Desarrollan series fotográficas artísticas de 2 a 4 imágenes por tema, empleando la cámara de sus <i>smartphones</i>. <u>10 min.</u> Formación de grupos. La docente forma 5 grupos de trabajo de 4 y 1 grupo de 3 personas con criterios de diversidad académica, de género y origen. <u>5 min.</u> Investigación y planificación. Se comienza con la investigación ampliando conocimientos en internet y con la planificación de sus fotografías, respondiendo a las preguntas guía (Anexo A). La fase de investigación y planificación se da en grupos de trabajo que sirvan como punto de apoyo e intercambio, si bien cada discente tomará sus propias fotografías. <u>35 min.</u> <i>(Los alumnos cuentan con una semana no lectiva para elaborar sus fotografías.)</i>				
	Agrupamiento:	Trabajo individual y grupos de trabajo.		Espacios:	Aula de Artes Visuales.
	Recursos:	Proyector, pizarra, presentación elaborada por la docente, conexión <i>wifi</i> , <i>smartphones</i> . Bolígrafos, lapiceros, rotuladores, folios, notas autoadhesivas, cuadernos o blocs de notas			
	CONTENIDO CURRICULAR				
Objetivos didácticos:	– Iniciarse en la investigación artística ampliando los contenidos expuestos en el aula mediante el uso responsable de herramientas TIC. – Planificar y estructurar correctamente el proceso de trabajo y las fases necesarias para la elaboración de un proyecto artístico. – Generar un concepto artístico que de sentido a su propuesta a partir de elementos de su entorno.				
Competencias clave:	CCL, STEM, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC	Saberes básicos:	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones.		
Competencia específica:	CE 6.	Descriptor del perfil de salida:	CCL2, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC3.	Criterio de evaluación:	6.1., 6.2.
	CE 8.		CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.		8.1.
Contenidos transversales:	Formación estética, respeto mutuo, cooperación entre iguales.				
Indicador de logro:	– Investiga, planifica y estructura con corrección las fases del proyecto artístico. – Emplea recursos TIC para investigar, ampliar conocimientos y documentar el proceso de trabajo. – Propone un concepto para su propuesta artística acorde a la temática planteada e integra elementos culturales y sociales del entorno.				
EVALUACIÓN					
Procedimiento:	Observación participante.		Momento:	Desarrollo, formativa.	
Agente:	Docente, heteroevaluación.		Instrumento:	Diario de observación y rúbrica individual.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Descripción de la Actividad 3.

Actividad:	3	Sesión:	4 y 5	Título:	Editando e interviniendo la imagen fotográfica.	
Tipología:	Puesta en práctica de los contenidos.				Temporalización	2 sesiones de EPVA. 2 horas.
Descripción actividades:	Sesión 4	Tiempo estimado:	50 minutos.			
	Explicación teórica. Presentación de la docente de las técnicas y herramientas básicas de edición digital. Introducción a la herramienta de edición digital <i>GIMP</i> . Se muestran ejemplos de artistas y obras relacionadas. <u>10 min.</u>					
	Puesta en común. El grupo de trabajo hace una puesta en común de las fotografías tomadas por cada discente. <u>10 min.</u>					
	Edición digital y revisión. Cada discente selecciona y edita digitalmente las fotografías escogidas empleando el <i>software GIMP</i> y sus <i>smartphones</i> , ajustando aspectos formales como la luminosidad, contraste, etc. <u>40 min.</u>					
	Evaluación formativa. La docente hace una revisión general del trabajo desarrollado en los grupos durante el desarrollo de la sesión, dando orientaciones formativas a cada estudiante.					
	Sesión 5	Tiempo estimado:	50 minutos.			
	Intervención digital creativa. El alumnado puede intervenir digitalmente sus series fotográficas añadiendo dibujos, textos u otros elementos que complementen el sentido de sus imágenes. Utilización de <i>GIMP</i> . <u>50 min.</u>					
Agrupamiento:	Grupo-clase, grupos de trabajo y trabajo individual.				Espacios:	Aula de Artes Visuales.
Recursos:	Proyector, pizarra, presentación elaborada por la docente, conexión <i>wifi</i> , <i>smartphones</i> , <i>software</i> libre de edición de imágenes (<i>GIMP</i>), ordenadores, pantallas y tabletas gráficas.					
CONTENIDO CURRICULAR						
Objetivos didácticos:	– Utilizar la fotografía con <i>smartphones</i> como medio para crear un autorretrato colectivo tomando series fotográficas de: su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños. – Emplear diferentes grados de iconicidad en sus proyectos artísticos, representando conceptos que van de lo concreto, su entorno, a lo abstracto, sus sueños. – Aprender a seleccionar fotografías con criterios de calidad y coherencia estilística y conceptual para para formar series fotográficas personales. – Conocer y aplicar con corrección diversas técnicas y herramientas de edición digital adecuándolas a las particularidades de su propuesta artística. – Experimentar con las herramientas de edición digital para intervenir de forma creativa las series fotográficas, añadiendo originalidad y expresividad a su propuesta. – Compartir con el grupo de trabajo su proceso de trabajo y apoyar a otros, retroalimentándose positivamente.					
Competencias clave:	CCL, CPSAA, STEM, CD, CC, CCEC.	Saberes básicos:		D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.		
Competencia específica:	CE 5.	Descriptor del perfil de salida:		CCL2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC3, CCEC3, CCEC4.	Criterio de evaluación:	5.1., 5.2.

	CE 8.		CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.		8.2., 8,3.
Contenidos transversales:	Formación estética, respeto mutuo, cooperación entre iguales.				
Indicadores de logro:	– Utiliza con corrección técnica y calidad artística la fotografía con <i>smartphones</i>. – Refleja en series fotográficas su visión del autorretrato colectivo incluyendo elementos de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños. – Desarrolla series fotográficas, seleccionando y editando el material con criterios de calidad y coherencia estética y conceptual. – Aplica con corrección técnica la edición digital para retocar y mejorar las fotografías. – Experimenta mediante técnicas de edición digital para intervenir de forma creativas las series fotográficas dotándolas de originalidad y expresividad. – Comparte con el grupo de trabajo sus creaciones valorando activamente las producciones propias y las de los demás participantes.				
EVALUACIÓN					
Procedimiento:	Observación participante.	Momento:	Desarrollo del proyecto, formativa.		
Agente:	Docente, heteroevaluación.	Instrumento:	Diario de observación y rúbrica individual.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Descripción de la Actividad 4.

Actividad:	4	Sesión:	6,7, y 8	Título:	Del yo, el nosotr@s, creando un fotolibro común.	
Tipología:	Profundización y elaboración de los resultados finales.			Temporalización	2 sesiones de EPVA. 2 horas.	
Descripción actividades:	Sesión 6	Tiempo estimado:		50 minutos.		
	Debate grupal. Puesta en común de los resultados de cada miembro del grupo de trabajo y debaten sobre las diferencias y las similitudes. Tomando los puntos en común, articulan un discurso colectivo. <u>15 min.</u>					
	Creación de fotolibros. Partiendo de cada discurso, los grupos crean un fotolibro digital que integre las series fotográficas de cada alumno/a. Los grupos pueden ordenar las fotografías como deseen, destacando los aspectos que consideren más relevantes, mezclando imágenes de diferentes compañeros/as, etc. Se utiliza el <i>software</i> de diseño online CANVA. <u>35 min.</u>					
	Sesión 7	Tiempo estimado:		50 minutos.		
	Se da tiempo para terminar de editar los fotolibros. <u>10 min.</u>					
	Diseño de la presentación final. Cada grupo de trabajo diseña una presentación de los resultados del proyecto a modo de <i>dossier</i> artístico digital. La presentación incluye el fotolibro, las series fotográficas de cada discente, material complementario como textos, dibujos, bocetos, etc, y una reflexión colectiva que sostenga y defienda su propuesta a modo de conclusión. <u>40 min.</u>					
	Sesión 8	Tiempo estimado:		50 minutos.		
	Preparación de los resultados de aprendizaje. Se destina esta sesión a que cada estudiante pueda trabajar las partes del proceso que necesite reforzar de cara a entregar resultados finales de calidad. Esta sesión puede dedicarse tanto al trabajo individual, con la mejora de las series fotográficas personales, como al trabajo grupal, retocando el fotolibro o acabando la presentación final o las conclusiones del grupo de trabajo. <u>45 min.</u>					

	Entrega de los resultados finales. Cada alumno crea una carpeta de <i>Google Drive</i> en la que entrega todos resultados de aprendizaje en los que ha participado: (1) las series fotográficas individuales, agrupadas en un PDF; así como (2) el fotolibro y (3) la presentación final del grupo de trabajo del que ha formado parte, también en formato PDF. <u>5 min.</u>				
Agrupamiento:	Grupos de trabajo o trabajo individual		Espacios:	Aula de Artes Visuales.	
Recursos:	Conexión <i>wifi</i> , <i>smartphones</i> , <i>software</i> libre de edición de imágenes (<i>GIMP</i>), ordenadores, <i>Google Drive</i> .				
CONTENIDO CURRICULAR					
Objetivos didácticos:	– Crear una producción artística visual colectiva, en forma de fotolibro, que integre con coherencia narrativa y estética los proyectos individuales de todos los miembros del grupo. – Proponer a través de la creación del fotolibro una visión compartida del autorretrato colectivo y de la comunidad a la que pertenecen. – Integrar en el fotolibro referencias culturales, sociales y aspectos de la visión personal de todas las personas del grupo. – Maquetar con corrección técnica y conceptual un fotolibro empleando herramientas digitales. – Diseñar digitalmente una presentación final visualmente atractiva, que sirva para justificar el proceso de trabajo y exponer y defender la propuesta artística del grupo.				
Competenci as clave:	CCL, CPSAA, CC, CD, STEM, CD, CCEC	Saberes básicos:	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.		
Competenci a específica:	CE 5.	Descriptor es del perfil de salida:	CCL2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC3, CCEC3, CCEC4.	Criterio de evaluación:	5.2.
	CE 6.		CCL2, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC3.		6.2.
	CE 8.		CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.		8.2.
Contenidos transversales:		Formación estética, respeto mutuo, cooperación entre iguales.			
Indicador de logro:		– Participa activamente y mostrando iniciativa de la creación de una producción visual colectiva en forma de fotolibro. – Elabora junto al grupo de trabajo una visión compartida del autorretrato colectivo integrando las diferentes perspectivas referencias culturales y sociales del equipo. – Colabora en la maquetación digital del fotolibro manifestando buen dominio técnico y conciencia conceptual. – Contribuye al diseño de la presentación final, a la confección de un discurso común y a la formulación de conclusiones para exponer y defender la propuesta del grupo.			
EVALUACIÓN					
Procedimiento:	Observación directa.	Momento:	Final, sumativa.		
Agente:	Docente, heteroevaluación.	Instrumento:	Diario de observación y rúbrica grupal.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Descripción de la Actividad 5.

Actividad:	5	Sesión:	9	Título:	Compartir y pensar en común.	
Tipología:	Presentación de resultados finales, cierre y evaluación final.				Temporalización	1 sesión de EPVA. 1 hora.
Descripción actividades:	Sesión 9	Tiempo estimado:	50 minutos.			
	Presentación y defensa de los resultados de cada grupo de trabajo. Proyección de la presentación incluyendo los fotolibros y las conclusiones. <u>30 min.</u> Debate del grupo-clase. Debate de cierre para compartir experiencias, hacer aportaciones personales y responder de nuevo a las preguntas planteadas al inicio, profundizando en los conceptos y en lo que han aprendido sobre su identidad personal y comunitaria a través del autorretrato colectivo y la expresión fotográfica. <u>15 min.</u> Cuestionario online. Se proporciona a cada alumno/a un enlace de acceso a un cuestionario digital para que respondan de manera individual a preguntas sobre la experiencia y que evalúen la acción docente, el trabajo en grupo y su desempeño personal. Así se promueve una reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje personal. <u>5 min.</u>					
Agrupamiento:	Grupos de trabajo y grupo-clase.					
Espacios:	Aula de Artes Visuales.					
Recursos:	Proyector, pizarra, presentación elaborada por la docente, conexión <i>wifi</i> , presentaciones creadas por los grupos de trabajo.					
CONTENIDO CURRICULAR						
Objetivos didácticos:	- Exponer de manera clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto, tanto verbal como visualmente, apoyándose en una presentación digital. - Justificar el proceso creativo individual y colectivo, defendiendo con racionalidad y confianza las decisiones técnicas y conceptuales. - Comunicar con coherencia cómo se han integrado las referencias al autorretrato, la familia, el entorno y los sueños en la propuesta final. - Defender un proyecto artístico colectivo, integrando las creaciones individuales de todos los integrantes del grupo y señalando con claridad el concepto común. - Intervenir en el debate conclusivo aportando valoraciones personales sobre lo aprendido y reflexionando sobre su visión del autorretrato colectivo y la comunidad al concluir el proyecto.					
Competencias clave:	CCL, CPSAA, CC, CD, STEM, CD, CCEC	Saberes básicos:	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.			
Competencia específica:	CE 5.	Descriptor del perfil de salida:	CCL2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC3, CCEC3, CCEC4.		Criterio de evaluación:	5.1, 5.2.
	CE 6.		CCL2, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC3.			6.1, 6.2.
	CE 8.		CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.			8.1, 8.2, 8.3.
Contenidos transversales:		Formación estética, respeto mutuo, cooperación entre iguales.				

Indicadores de logro:	– Expone junto al grupo de trabajo de forma clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto, incorporando referencias a las fases del proceso de trabajo y justificando las decisiones técnicas y conceptuales. – Presenta y defiende la producción artística común, señalando con claridad las aportaciones personales de cada miembro del grupo y el concepto común. – Interviene en el debate final haciendo aportaciones de interés sobre su experiencia de aprendizaje y su concepción final del autorretrato colectivo y el sentido de comunidad.		
EVALUACIÓN			
Procedimiento:	Observación participante. Observación directa. Cuestionario de respuestas abiertas.	Momento:	Final, sumativa.
Agente:	Docente, heteroevaluación. Discente, heteroevaluación de la acción docente, coevaluación del grupo de trabajo y autoevaluación.	Instrumento:	Rúbrica grupal. Cuestionario <i>online</i> .

Fuente: elaboración propia.

3.3.7. Atención a la diversidad/ DUA

El modelo de **atención a la diversidad** planteado para esta situación de aprendizaje propone una **adaptación al contexto específico** de las pautas establecidas en el artículo 16 del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, **responde a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)** que plantea un marco de acción para diseñar propuestas curriculares adaptables a los diferentes escenarios educativos, capaces de atender e integrar a todo el alumnado teniendo en cuenta las diferencias, potencialidades y necesidades individuales (Pastor, 2019, p.58).

Los principios del DUA que se aplican en esta situación de aprendizaje están enfocados a la **mejora del rendimiento académico del grupo-clase**, a **revertir la desmotivación** y a **contrarrestar las interrupciones y la falta de atención**. Estos también van destinados a abordar otras casuísticas como las barreras lingüísticas, los problemas de inclusión y posibles dificultades en el aprendizaje. Siguiendo los principios del DUA, se tomarán una serie de **medidas generales para todo el grupo-clase e individuales para el alumnado con Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)**. Adicionalmente, como material complementario, se incluye una tabla ([Anexo A, Tabla 26](#)) que especifica cómo se implementan las líneas de acción del DUA en esta propuesta.

Como complementación a estas medidas de atención a la diversidad, se ha tenido en cuenta **la limitación de los recursos disponibles** tanto por parte del centro, como del alumnado que

proviene de entornos familiares en situaciones de vulnerabilidad económica. Por ello, **a pesar de plantear que cada discente use su propio *smartphone*, se ofrecerán soluciones para quienes no dispongan de uno propio.** Previo estudio del caso, se permite el uso de dispositivos móviles de otra persona de su entorno (familiares, amigos, etc.) para tomar las fotografías. En cuanto a la edición digital que se llevará a cabo en el aula, podrán utilizar los dispositivos de otros compañeros de su grupo o bien uno de los ordenadores del centro. Además, la edición digital de las fotografías se emplea como método para, a través de los ajustes técnicos y el retoque fotográfico, mejorar la calidad de las imágenes finales, equilibrando así las desigualdades que puedan derivarse de la diferencia en la gama de los móviles empleados.

En cuanto a las problemáticas en la convivencia con motivo de la **coexistencia de distintas étnicas y culturales**, el diseño de esta propuesta se sustenta, desde la matriz, en la voluntad de **construir comunidad y sensación de pertenencia** mediante la cooperación y el respeto a la diversidad, lo cual se fomenta desde la temática, la metodología ABPy, el énfasis en el trabajo en equipo y los espacios de diálogo.

En lo referente a las medidas individuales para los casos de **Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)**, se trabajará en dos ejes: con el alumno con TDAH y con la alumna con una discapacidad visual. **El alumno con TDAH** se incorporará a un grupo de trabajo con personas con buen rendimiento académico y que muestren aptitudes para la cooperación, a fin de que puedan apoyarlo. Además, en las explicaciones, se le invitará a sentarse cerca de la docente. En el resto de las sesiones, la profesora le preguntará de forma periódica sobre su proceso de aprendizaje para comprobar que está siguiendo las actividades y que conoce qué tiene que hacer y cuáles son los pasos que debe seguir. Asimismo, las líneas de trabajo basadas en el DUA son válidas tanto para el alumno con TDAH, como para apoyar a otros casos que pudieran no haber sido detectados. **La estudiante con diversidad funcional**, concretamente con discapacidad visual, se considera alumna con **Necesidades educativas especiales (NEE)**. Para ella se dispondrán adaptaciones curriculares como la flexibilidad en la evaluación y la modificación de los objetivos y la metodología, con pautas particulares como permitir el uso de dispositivos tecnológicos específicos para su discapacidad, dejar que elija grupo de trabajo para que pueda estar con personas de confianza que puedan apoyarla, sustituir la creación

fotográfica por el uso de la descripción verbal para definir, y compartir su concepción del autorretrato colectivo.

3.3.8. Evaluación

La **evaluación** de la presente situación de aprendizaje cumple con los principios marcados en el artículo 15 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Es de carácter **individual**, para evaluar de forma específica a cada sujeto; **integradora**, capaz de adaptarse a diferentes alumnos y contextos; **cualitativa**, enfocada en medir el desarrollo del discente más allá de los aspectos meramente numéricos; **orientadora**, al ofrecer información y la posibilidad de corrección para el docente y para el estudiante; **y continua**, pues se da en tres fases, la inicial, la formativa y la sumativa. Además, será también **competencial**, valorando el nivel de desempeño logrado respecto a los criterios de evaluación fijados para cada competencia; **y holística**, al integrar todos los aspectos del aprendizaje competencial como el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”.

A continuación, se detalla la relación de los elementos curriculares que intervienen en la evaluación de la situación de aprendizaje y sus actividades:

Tabla 15. Elementos curriculares y evaluación de las actividades.

Competencia específica	Criterio de evaluación	Peso	Actividad	Instrumento
CE 5	5.1	1	Actividad 3	Diario de observación y rúbrica global individual.
			Actividad 5	Rúbrica de trabajo en grupo y cuestionario <i>online</i> .
	5.2	1	Actividad 3	Diario de observación y rúbrica individual.
			Actividad 4	Diario de observación y rúbrica de trabajo en grupo.
			Actividad 5	Rúbrica de trabajo en grupo y cuestionario <i>online</i> .
CE 6	6.1	1	Actividad 2	Diario de observación y rúbrica individual.
			Actividad 5	Rúbrica de trabajo en grupo y cuestionario <i>online</i> .
	6.2	1	Actividad 2	Diario de observación y rúbrica individual.
			Actividad 4	Diario de observación y rúbrica de trabajo en grupo.
			Actividad 5	Rúbrica de trabajo en grupo y cuestionario <i>online</i> .
CE 8	8.1	1	Actividad 1	Diario de observación.
			Actividad 2	Diario de observación y rúbrica individual.

	8.2	1	Actividad 1	Diario de observación y rúbrica global.
			Actividad 3	Diario de observación y rúbrica individual.
			Actividad 4	Diario de observación y rúbrica de trabajo en grupo.
			Actividad 5	Rúbrica de trabajo en grupo y cuestionario <i>online</i> .
	8.3	1	Actividad 1	Diario de observación y rúbrica global.
			Actividad 3	Diario de observación y rúbrica global.
			Actividad 5	Rúbrica de trabajo en grupo y cuestionario <i>online</i> .

Fuente: elaboración propia.

Si bien en descripción de las actividades ([Tabla 10 a 14](#)) se describe la evaluación implementada en cada una de ellas, de cara a completar esta información y facilitar su visualización, se incluye una tabla como material complementario ([Tabla 25](#)) en la que se describe en profundidad la interrelación de el conjunto de elementos curriculares con los instrumentos y procedimientos de evaluación llevados a cabo en cada actividad.

Con la intención de llevar a cabo una evaluación integradora, formativa, cualitativa y personal la evaluación se desarrollará de forma continua y diferenciada, acorde a tres momentos según su realización siendo: inicial, formativa y final o sumativa. Tanto las fases como los tipos de evaluación implementados se especifican en las tablas que describen las actividades ([Tablas 10 a 14](#)) y, adicionalmente, se incluye como material complementario una tabla que recoge dichas fases, métodos y qué agentes que ejecutan la evaluación ([Anexo A, Tabla 24](#)).

Además, se ponen en marcha distintos procedimientos evaluativos, utilizando variedad de instrumentos de evaluación que responden a diferentes fines:

- **Rúbrica.** Se utiliza como instrumento de evaluación sumativa. Es el medio para recoger la información de las fases del proceso de aprendizaje y de los resultados de aprendizaje, valorando distintos niveles de desempeño y dominio artístico. La rúbrica se comparte con los estudiantes al inicio de la propuesta para que sirva de orientación en el proceso de trabajo, pues permite ajustar los proyectos a los indicadores de logro. Con este fin se han diseñado dos rúbricas: una **individual** ([Anexo A, Tabla 19](#)) y una **grupal** ([Anexo A, Tabla 20](#)), que corresponden a la evaluación sumativa y conforman el total de la calificación.
- **Diario de observación.** En esta propuesta tiene un fin diagnóstico e informativo y se emplea para recoger información sobre el diagnóstico inicial y sobre el proceso.

- **Cuestionario online.** Se usa en la evaluación final para a través de un cuestionario online ([Anexo A, Figura A.7](#)), los estudiantes lleven a cabo una evaluación de la acción docente, la coevaluación de su grupo de trabajo y una autoevaluación de proceso personal.

Tabla 16. Instrumentos de evaluación y resultados de aprendizaje.

Instrumento	Resultados de aprendizaje	Ponderación (%)
Diario de observación	Debate del grupo clase.	No califica
Rúbrica del trabajo individual.	(1) Series fotográficas personales. Cada alumno entregará las series fotográficas realizadas a nivel personal sobre su concepto de autorretrato colectivo y que deben incluir fotografías de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños. Las series deberán incluir de 2 a 4 fotografías por tema propuesto y se entregarán agrupadas en formato PDF.	40%
Rúbrica del trabajo en grupo.	(2) Fotolibro grupal. Los grupos de trabajo realizarán un fotolibro digital que incluya las series fotográficas de cada miembro, buscando los puntos en común y dotándolo de coherencia narrativa. Estos pueden ordenarse con libertad de criterio, intercalando autores según las temáticas, creando sucesiones según quien lo haya realizado, etc. Se maquetará en CANVA y se hará llegar a la docente en formato PDF.	60 %
Rúbrica del trabajo en grupo.	(3) Presentación final en grupo. Todos los grupos elaborarán a modo de dossier, una presentación final que recoja el proceso de trabajo, el fotolibro final y una reflexión con las conclusiones colectivas. Este documento puede incorporar información adicional como textos, otras imágenes, etc. y está dirigido a servir para apoyar la exposición final ante el grupo-clase y la defensa de la propuesta artística del grupo. Se utilizará CANVA para su diseño y se presentará en PDF.	
Cuestionario Online.	Evaluación del alumnado al docente, al grupo de iguales y a sí mismo.	No califica.
Total:		100%

Fuente: elaboración propia.

3.4. Evaluación de la propuesta

Para la **evaluación de esta propuesta didáctica** se llevará a cabo una **matriz DAFO**, que valore tanto los puntos fuertes como los retos a los que deberá hacer frente. Asimismo, se realizará una **autoevaluación docente mediante una lista de cotejo** ([Anexo A, Tabla 21](#)) que junto a la **evaluación final que hace el alumnado mediante el cuestionario online** ([Anexo A, Figura a.7](#)), completará una valoración global que busca su optimización de cara a implementarse nuevamente.

Tabla 17. Matriz DAFO.

Matriz DAFO

Factores internos		Factores externos	
D e b i l i d a d e s	– La baja motivación del alumnado ante la materia de EPVA y la vida en el centro. – Los conflictos entre el grupo de iguales por motivos de discriminación cultural, racial o étnica. – La falta de implicación del alumnado para desarrollar trabajo fuera del centro. – La limitación temporal para desarrollar cada bloque de contenidos. – El peligro de que se haga un mal uso de las TIC en el aula, en especial de los <i>smartphones</i>.	– La escasa implicación de las familias para hacer seguimiento del trabajo fuera del centro. – Los posibles cambios legislativos que prohíban el uso de teléfonos inteligentes en clase. – La negativa de algunas familias para fotografiar a sus miembros o el hogar. – La falta de recursos materiales como <i>smartphones</i> para prestar a los alumnos. – La obsolescencia y el mal estado de los recursos tecnológicos del centro como los ordenadores portátiles y la conexión <i>wifi</i>.	A m e n a z a s
F o r t a l e z a s	– Las diferencias culturales y étnicas del grupo-clase como factor para trabajar sobre el respeto a la diversidad. – El uso de TIC desde las prácticas responsables y educativas. – Las temáticas conectadas con los intereses del alumnado: su entorno, su casa, su familia, sus gustos o los <i>smartphones</i>. – La motivación docente. – La metodología ABPy como potenciador de la motivación y la cooperación.	– La transversalidad de la propuesta, pues permite colaborar con docentes de otras materias como lengua o lengua extranjera, acompañando los retratos de textos escritos. – La posibilidad de abrir la propuesta a agentes externos al centro como artistas invitados o asociaciones vecinales. – La colaboración del equipo directivo del centro dada su apuesta por la educación inclusiva y los planes de respeto a la diversidad y atención a las necesidades individuales.	O p o r t u n i d a d e s

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Una vez llegado el cierre de esta propuesta didáctica, cabe preguntarse si se han cumplido los objetivos planteados y qué aspectos innovadores se aportan al contexto educativo.

En lo referente al objetivo general, este iba dirigido a la concepción de un proyecto que trabajase el autorretrato fotográfico en la asignatura de EPVA en el curso de 3º de ESO a través de la metodología ABPy. En este sentido, se ha logrado crear una situación de aprendizaje que no solo se vale del ABPy para su implementación en el aula, sino que ha sido confeccionada desde su origen para explotar los beneficios que este método ofrece para la práctica educativa. Por ello, las actividades que la componen se han concebido como un todo que forma parte de un proyecto común, coincidiendo con los pasos de la metodología ABPy, y que busca la activación de la motivación, la implicación y el compromiso con el proceso de aprendizaje, incluyendo la indagación, la conexión con el entorno y la colaboración con los otros. Asimismo, planteando la creación de un autorretrato colectivo usando la fotografía como medio artístico y expresivo, se ha conectado con el Bloque D. de saberes básicos para la materia, que trata la imagen y la comunicación visual y audiovisual, así como con las

competencias específicas relacionadas con la elaboración de proyectos artísticos, individuales y colectivos, relacionados con el ámbito social y cultural del estudiantado.

En cuanto a los objetivos específicos, se ha conseguido generar actividades enfocadas a apoyar el desarrollo de la identidad individual y colectiva en la adolescencia, proponiendo al alumnado la realización de un trabajo de investigación fotográfica que parte de un ejercicio de representación personal para llegar a retratar aspectos que relacionan el yo con lo externo, tales como la familia, el entorno y los sueños. Siguiendo esta línea, se ha logrado emplear la expresión artística, la producción fotográfica, la creación colaborativa y la reflexión compartida sobre lo comunitario, como herramientas para mejorar la convivencia y el respeto a la diversidad en entornos educativos marcados por la multiculturalidad, tejiendo vínculos entre los educandos y mostrándoles como la diferencia es, *de facto*, parte de la comunidad.

Para facilitar la consecución de estos fines, se ha confeccionado una metodología de aula específica, diseñada mediante la adaptación del método LTP a la metodología ABPy, al sistema educativo español y al contexto educativo que, en combinación con otras estrategias metodológicas, se traduce en un modo de hacer contextualizado y adecuado a las necesidades y objetivos de la propuesta didáctica. Y, en tanto que una iniciativa educativa innovadora requiere de una evaluación acorde, se han elaborado instrumentos de evaluación de distinta tipología, como rúbricas, cuestionarios *online* o listas de cotejo, así como se ha garantizado la variedad tanto en los sujetos que llevan a cabo la evaluación como en los objetos a evaluar, valorando desde los distintos desempeños del alumnado hasta la acción docente o la situación de aprendizaje en sí misma.

Por último, cabe destacar las conclusiones extraídas del objetivo relacionado con la aplicación de estrategias didácticas que promuevan la alfabetización visual y las buenas prácticas en el uso de las TIC y los *smartphones*. Así, se han incorporado acciones educativas que versan sobre el análisis crítico y la decodificación de la imagen digital, la producción visual consciente y la utilización de herramientas digitales, como los dispositivos móviles, con fines pedagógicos y como vía para conectar con los intereses y la motivación del estudiantado.

Del uso de los *smartphones* se extraen tanto las potencialidades como los riesgos de la propuesta, ya que es una de las problemáticas más complejas que afrontan los centros educativos en la actualidad. En líneas generales, las medidas más recientes aplicadas en los centros educativos restringen, casi en su totalidad, el uso de los móviles. Esta limitación aporta

numerosos beneficios como garantizar que, durante unas horas, los y las jóvenes permanezcan alejados de los estímulos a los que se exponen de forma constante, como las redes sociales o los mensajes instantáneos. Reconociendo el gran valor que posee el velar por la desconexión digital de los y las adolescentes, esta propuesta defiende que, dado que resulta inevitable que utilicen estos dispositivos digitales fuera de las aulas, es importante ofrecer prácticas alternativas a la sobreestimulación o al consumo pasivo de imágenes, enseñando que es posible hacer un uso responsable, con fines pedagógicos y formativos, como en el caso de este proyecto, empleándolos como medios para la creación y la expresión personal.

5. Limitaciones y prospectiva

A continuación, se hace un recorrido por las limitaciones encontradas al desarrollar esta propuesta, así como las perspectivas que ofrece de cara a su futura evolución y mejora.

5.1. Limitaciones

Uno de los principales obstáculos que presenta esta propuesta es la limitación temporal, en tanto que para implementar correctamente todos los pasos de la metodología ABPy como para abordar todos los temas que plantea el LTP: autorretrato, familia, entorno y sueños; la programación de la asignatura de EPVA y su temporalización marcan unos ritmos de trabajo que hacen que haya que acotar el tiempo dedicado a cada fase de la metodología y que no pueda profundizarse en las temáticas expuestas como se desearía. El cronograma también condiciona el poder examinar a fondo, por ejemplo, junto al Departamento de Orientación, temas tan complejos como los valores humanos o el carácter interseccional de la multiculturalidad y la perspectiva de género. Asimismo, la falta de tiempo impide explorar las posibilidades de ampliar la multidisciplinaridad de la propuesta, interviniendo las fotografías con distintas técnicas gráfico-plásticas físicas y no solo digitales.

Otra de las limitaciones es el trabajo con las TIC y sobre todo con los *smartphones*, dado que existe el riesgo de que el estudiantado haga un mal uso, tomando imágenes de compañeros sin permiso o consultando otras aplicaciones durante el proceso de trabajo. En este sentido, a pesar de que la legislación educativa de Cantabria introduce el uso de los móviles para la edición de imágenes en la materia de EPVA, la realidad es que cada vez más centros están incorporando a su normativa la prohibición de su uso en horario lectivo y restringiendo su utilización incluso aunque esta tenga fines didácticos. Por ende, durante su implementación

en las aulas, esta propuesta podría tener que enfrentar problemáticas relacionadas con la normativa del centro educativo, buscando soluciones junto al equipo directivo.

5.2. Prospectiva

De la prospectiva para el presente trabajo, destaca el alto potencial de transferencia. Dada su transversalidad, y de cara a ampliar su alcance, esta podría desarrollarse de forma conjunta con otras asignaturas, tales como Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera o Valores Cívicos y Éticos. Además, también cabría su extensión a otros centros educativos con contextos educativos similares para lo que resulta necesario documentar el proceso y compartir los resultados, por ejemplo, creando una web o espacio digital para dar a conocer y aumentar la visibilidad de la propuesta. Siguiendo la misma dirección, una posible mejora con vista a una implementación más completa es promover una mayor apertura al resto de agentes de la comunidad educativa y social. Para ello, podría plantearse la realización de una exposición en el centro cívico de la zona, invitando a la asociación de vecinas y vecinos, a las familias y al resto del centro. Además de impulsar el alcance del proyecto, esta exposición ayudaría a tejer lazos y, al llevarse a cabo en horario no lectivo, permitiría que acudiesen familias con horarios laborales complejos. Otra vía de trabajo a explorar en esta línea, es la elaboración del retrato comunitario, colaborando con colectivos sociales de la zona y externos al aula, como residencias de ancianos, hospitales, centros de atención a víctimas de violencia de género, etc.

Por último, cabe señalar que debido a los rápidos cambios en el ámbito tecnológico, es posible que en los próximos años lo que hoy conocemos como *smartphones* desaparezca o cambie de forma. No obstante, independientemente del nombre que tenga el dispositivo, sí hay una constante que se prevé inevitable: que el tiempo de exposición a las pantallas sea mayor y que interfiera con más ámbitos de la vida. Las nuevas tecnologías han venido para quedarse y continuarán atravesando nuestra vida de forma inexorable.

Esta época de transformación profunda, también conlleva alteraciones en otras esferas de la vida, como que la realidad social es y será, mutable y heterogénea, cada vez más plural, multicultural y diversa.

Por ello, al margen de las variaciones en los instrumentos que, con el tiempo, pueda sufrir esta propuesta didáctica su sentir seguirá vigente, pues emana de la voluntad de enseñar a

transitar las nuevas realidades y contextos sociales, guiando a los educandos en la adquisición de estrategias y herramientas que les permitan enfrentar, en tanto que ciudadanos conscientes, críticos y activos, los retos que presenta la sociedad del siglo XXI

Así, este trabajo ha procurado ofrecer, desde la pedagogía artística crítica, la apertura de caminos para abordar algunas de las problemáticas contemporáneas, como educar en el respeto a la diversidad, demostrar que hacer un uso responsable, consciente y constructivo de las nuevas tecnologías es posible y poner en valor lo común y la identidad colectiva frente a las relaciones sociales líquidas y mediatizadas por la mensajería instantánea o las imágenes distorsionadas.

En una era en la que la desmotivación se extiende como la hiedra, adhiriéndose a identidad de los y las discentes, en tanto que docentes, es necesario asumir desafíos, llevando a las aulas las inquietudes y los conflictos que más preocupen al cuerpo social, y al alumnado, buscando no dar respuestas cerradas o predefinidas, sino enseñar a pensar, a ser y a convivir.

En palabras de Paulo Freire (1970, p.94):

“[...] en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. La educación problematizadora hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que están* y *con el que están*.”

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Paidós Educación.

Acaso, M. y Megías, C. (2022). *Soberanía visual*. Paidós Educación.

Caeiro, M. (2017). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57043>

Caeiro, M. (2018). Ser persona en la Sociedad del conocimiento y el espectáculo. Aprendiendo a vivir, pensar y comunicar más allá de los espejos. *Arte y políticas de identidad*, 18, 159-176. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://doi.org/10.6018/reapi.336061>

Carter, P. (1979). Photography for the Community. *Camerawork*, 13, pp.-2-7. En Ribalta, J., (2005), *Aún No. Sobre la reinención del documental y la crítica a la modernidad* [Catálogo], pp.181-184.

Chalmers, F. (1996). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós

Chung, I., y Pantigoso, G. (2024). Aplicación del Método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para Promover la Identidad Cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4931-4945. Recuperado el 03 de enero de 2025:

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9048

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 03 de enero de 2025:

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dillón, V., y Grillo, G. (2018). Educación y práctica artística, ¿cuestión de contexto?. *Arte e Investigación*, 14, 2-7. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://doi.org/10.24215/24691488e016>

Educagob (s.f.). *Competencias clave*. Educagob. Portal del Sistema educativo español. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>

Educantabria (2023). *Programación abreviada Educación Plástica, Visual y Audiovisual 3º ESO. Curso 2023/2024*. Educantabria. Recuperado el 03 de enero de 2025:

https://www.educantabria.es/documents/9016821/21938682/PDA_PI%C3%A1stica_3%C2%BA+ESO_23_24.pdf/07a92045-27f0-171a-c131-6f0ea389251d?t=1699862650660

Ewald, W. (2020). Wendy Ewald. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://wendyewald.com/>

Ewald, W. y Lightfoot, A. (2001). *I Wanna Take Me a Picture. Teaching Photography and Writing to Children*. Beacon Press.

Fernández, M. (2018). Hacia la Hiperaula. *Cuadernos de Pedagogía*, 48, 1-2. Recuperado el 03 de enero de 2025:

https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAABAEAMtMSbF1CTEAAiMzU1NDQ7Wy1KLizPw8WyMDQwsDEwNjtbz8lNQQF2fb0ryU1LTMvNQUKJLMtEqX_OSQyoJU27TEnOJUtdSk_PxsFJPIYSYAAM9jGL1jAAAAWKE

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.

García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad Revista de Investigación*, 1, 1-12. Recuperado el 03 de enero de 2025: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>

Genaro, N. (2013). El autorretrato Fotográfico como Herramienta Educativa para la Construcción de la Mirada en la Adolescencia [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=58146>

Hooks, B. (2021). Enseñar a transgredir. *La educación como práctica de la Libertad*. Capitan Swing.

INTEF (2018). ABP. Aprendizaje Basado en Proyectos (Secundaria y Bachillerato) [Curso online]. Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa del Instituto

Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF].

Recuperado el 03 de enero de 2025:

https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/mod/imsdp/view.php?id=48827

Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Cómo se construye. ADOLESCERE 2(2), 14-18.

Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://cdn.adolescenciasema.org/usuario/documentos/02-01%20Mesa%20debate%20-%20Eddy.pdf>

Marín, et al. (2013). Las identidades culturales y cívicas en los procesos de integración de la juventud magrebí y latinoamericana en Cataluña. Investigación e Innovación educativa, Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), 23-33. Recuperado el 03 de enero de 2025: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528697>

Martínez, M. y Sánchez, E. (2016). Construcción de la identidad y uso de redes sociales en adolescentes de 15 años. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(4), 17-23.

Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/23>

Movimiento por la Paz (2020). Diversidad cultural y convivencia en las aulas. Guía didáctica para la gestión positiva de la diversidad cultural. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://www.mpdl.org/noticias/espana/educacion-para-paz/guia-sobre-diversidad-cultural-convivencia-aulas>

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.

Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304326>

Olivé, L. (2016). “Multiculturalidad”, “multiculturalismo” e “interculturalismo”. Fondo de Cultura Económica.

<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=M&id=91>

OMS (2024). *Salud del adolescente*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 03 de enero de 2025: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

ONU (s.f.). Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 03 de enero de 2025:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>

Pastor, A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de Calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. Recuperado el 03 de enero de 2025: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>

Peña, N. (2011). Entrevista a Wendy Ewald. ¿Cómo desarrollar propuestas colaborativas utilizando la fotografía?. *Pulso*, 34, 211-223. Recuperado el 03 de enero de 2025: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/9387>

Salido, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Educación Artística. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 24(2), 120-143. Recuperado el 03 de enero de 2025: <http://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

Torrego, E. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. Recuperado el 03 de enero de 2025: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>

UNICEF (2020). ¿Qué es la adolescencia?. UNICEF Uruguay. Recuperado el 03 de enero de 2025: <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os>

Vaquero, C. (2021). El antiselfie como detonante reflexivo en la formación de docentes. Una experiencia de indagación colectiva través de la práctica fotográfica. *Observar*, 15, 128-148. Recuperado el 03 de enero de 2025: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211247>

Referencias bibliográficas: Documentación oficial

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, núm. 151, de 5 de agosto de 2022.

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. *Boletín Oficial del estado*, núm. 340, de 30 de diciembre del 2020.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 76, de 30 de marzo de 2022.

Repositorio de imágenes

Bautista, et al. (1991). *Retratos y Sueños* [Serie fotográfica].

<https://wendyewald.com/portfolio/mexico-retratos-y-suenos/>

Damien, X. y Ewald, W. (1994-1997). *Black Self/White Self* [Serie fotográfica].

<https://wendyewald.com/portfolio/black-self-white-self/>

Ewald, W. et al. (2003-2006). *Towards a Promised Land* [Serie fotográfica].

<https://wendyewald.com/portfolio/margate-towards-a-promised-land/>

Ewald, W. y Stallard. (1976-1981). *Photographs by Children* [Serie fotográfica].

<https://wendyewald.com/portfolio/portraits-and-dreams/>

Ewald, W. y Stoves, M. (1997-2005). *Talk*. [Fotografía].

<https://wendyewald.com/portfolio/american-alphabets/#jp-carousel-949>

Ewald, W. y Williams, C. (2016). *American Alphabets* [Serie fotográfica].

<https://wendyewald.com/portfolio/american-alphabets/>

Fontcuberta, J. (s.f.). *Reflectogramas* [Fotografía].

<https://2010-2023.acvic.org/es/proyectos-expositivos/269-a-traves-del-espejo-joan-fontcuberta>

Kung, A. (2019). *The All-American* [Serie fotográfica].

<https://www.apkung.com/the-all-american>

Muholi, Z. (2013). *Candice, Brave Beauties y Xiniwe at Cassilhaus* [Fotografía].

<https://ivam.es/es/exposiciones/zanele-muholi/>

Muholi, Z. (2016). *Xiniwe at Cassilhaus, Somnyama Ngonyama* [Fotografía].

<https://ivam.es/es/exposiciones/zanele-muholi/>

Rosler, M. (2008). *Photo Op, House Beautiful: Bringing the War Home* [Montaje fotográfico].

<https://www.wikiart.org/es/martha-rosler/photo-op-from-the-series-house-beautiful-bringing-the-war-home-2008>

Spence, J. (1978-1979). *Beyond the Family Album* [Serie fotográfica].

<https://www.macba.cat/es/obra/r2825-beyond-the-family-album/>

Anexo A.

Anexo A. Material didáctico.

Figura A.1. Preguntas disparadoras e imágenes catalizadoras.

Preguntas disparadoras



- 1 ¿Qué veis aquí?
- 2 Describid todos los elementos que se ven en la imagen.
- 3 ¿Qué creéis que quiere expresar el fotógrafo?
- 4 ¿Qué tipo de función cumple esta imagen?
- 5 ¿Qué aspectos técnicos reconocéis en esta fotografía?



- 6 ¿Qué veis aquí?
- 7 ¿Qué creéis que quiere expresar el fotógrafo?
- 8 ¿A qué comunidad(es) representan estas imágenes?
- 9 ¿Qué quieren decir estas dos imágenes si las vemos juntas?
- 10 ¿Conocéis artistas que trabajen el autorretrato fotográfico?



Serie fotográfica The All-American, Andrew Kung (2019).
<https://www.apkung.com/the-all-american>

Explicación del artista:

El proyecto es una exploración de la figura mitologizada del hombre americano y de los principios jerárquicos de la masculinidad hegemónica; a través del examinar los espacios íntimos, construyo escenas inspiradas en mis experiencias de adolescente y adulto. La existencia del hombre asiático-americano dessexualizado -o "mercado invisible" que recuerda, y por tanto reivindica, el cuerpo asiático como símbolo masculino estadounidense."

<https://www.apkung.com/the-all-american>

Fuente: elaboración propia.

https://www.canva.com/design/DAGWSof7dSA/FfVsCyAnHBLxhejL80RVw/edit?utm_content=DAGWSof7dSA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Tabla 18. Descripción de imágenes catalizadoras y referentes del autorretrato colectivo.

Imágenes disparadoras

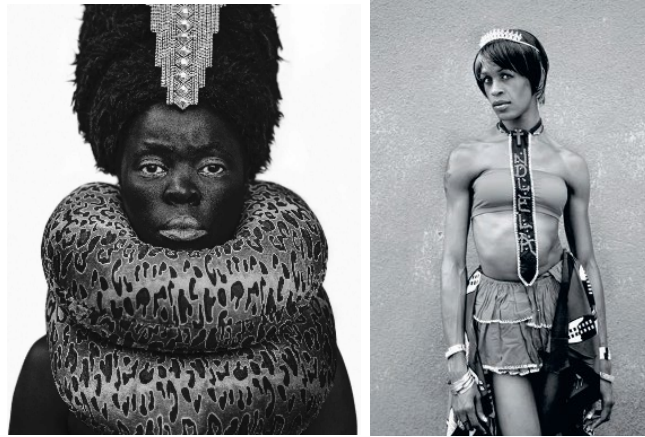
Figura A.2. *The All-American*. Andrew Kung (2019).




Fuente: Andrew Kung (s.f.).

<https://www.apkung.com/the-all-american>

Figura A.3. De izq. a drecha., *Candice Nkosi* de la serie *Brave Beauties* y *Xiniwe at Cassilhaus*, de la serie *Somnyama Ngonyama*. Zanele Muholi (2013-2016).



Fuente: IVAM (2022).

<https://ivam.es/es/exposiciones/zanele-muholi/>

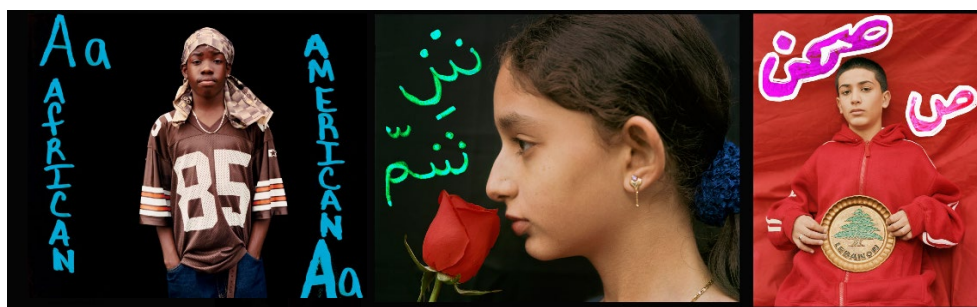
Figura A.4. *Beyond the Family Album*. Jo Spence (1978-1979).



Fuente: MACBA (2006).

<https://www.macba.cat/es/obra/r2825-beyond-the-family-album/>

Figura A.5. *American Alphabets*. Wendy Ewald (2016).

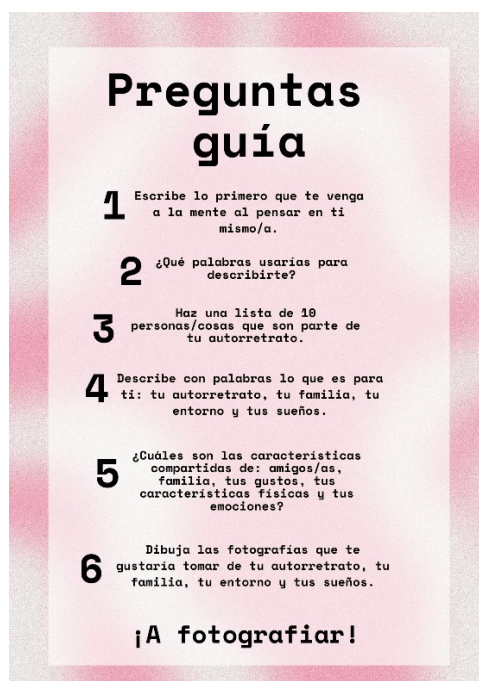


Fuente: Wendy Ewald (2020)

<https://wendyewald.com/portfolio/american-alphabets/>

Fuente: elaboración propia.

Figura A.6 Preguntas guía para preparar el autorretrato colectivo.



Fuente: elaboración propia a partir de Wendy Ewald (2001, p.139).

https://www.canva.com/design/DAGWTDfYzxw/G9cMbwCJLnJN_x7KmajUw/edit?utm_content=DAGWTDfYzxw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo A. Instrumentos de evaluación

Tabla 19. Rúbrica para evaluar el trabajo individual.

Rúbrica del trabajo individual					
	Insuficiente (0-4,9)	Suficiente (5-6,9)	Notable (7-8,9)	Sobresaliente (9-10)	Nota (%)
Análisis crítico de la imagen (20%)	No demuestra comprensión del uso del retrato fotográfico como recurso expresivo, ni relaciona los elementos denotativos y connotativos de las imágenes.	Demuestra comprensión del uso del retrato fotográfico como recurso expresivo, pero relaciona de forma confusa los elementos denotativos y connotativos de las imágenes.	Demuestra comprensión del uso del retrato fotográfico como recurso expresivo y relaciona los elementos denotativos y connotativos de las imágenes.	Demuestra amplia comprensión del uso del retrato fotográfico como recurso expresivo y relaciona con excelente claridad los elementos denotativos y connotativos de las imágenes.	2
Investigación y planificación (20%)	No investiga, planifica o estructura las fases del proyecto artístico y no emplea recursos TIC.	Investiga, planifica y estructura las fases del proyecto artístico, faltando alguna de las partes y emplea escasos recursos TIC.	Investiga, planifica y estructura con corrección las fases del proyecto artístico y emplea recursos TIC.	Investiga en profundidad, planifica y estructura con gran eficacia las fases del proyecto artístico y emplea recursos TIC para optimizar el proceso de trabajo.	2
Técnica y procedimientos de creación digital (20%)	No selecciona, no conoce o no aplica con corrección diversas técnicas y herramientas de edición digital, ni las adecua a las particularidades de su propuesta artística.	Selecciona, conoce y aplica con corrección diversas técnicas y herramientas de edición digital adecuándolas a las particularidades de su propuesta artística.	Selecciona, conoce y aplica diversas técnicas y herramientas de edición digital, demostrando un buen manejo y las adecua con a las particularidades de su propuesta artística.	Selecciona, conoce y aplica diversas técnicas y herramientas de edición digital, demostrando un manejo excepcional y las adecua con eficacia a las particularidades de su propuesta artística.	2
Experimentación artística (20%)	No experimenta mediante técnicas de edición digital para intervenir de forma creativas las series fotográficas.	Experimenta limitadamente mediante técnicas de edición digital para intervenir de forma creativas las series fotográficas.	Experimenta mediante técnicas de edición digital para intervenir de forma creativas las series fotográficas dotándolas de	Experimenta de forma innovadora mediante técnicas de edición digital para intervenir de forma creativas las series fotográficas dotándolas de gran originalidad,	2

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO

			originalidad y expresividad.	expresividad y un estilo personal.	
Producto final individual. Series fotográficas. (20%)	No refleja en series fotográficas su visión del autorretrato colectivo, ni incluye elementos de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños o lo hace con falta de coherencia conceptual y calidad estética.	Refleja en series fotográficas su visión del autorretrato colectivo incluyendo elementos de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños pero presenta poca coherencia conceptual o mejorable calidad estética.	Refleja en series fotográficas su visión del autorretrato colectivo incluyendo elementos de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños con coherencia conceptual y calidad estética.	Refleja en series fotográficas su visión del autorretrato colectivo incluyendo elementos de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños con evidente coherencia conceptual, alta calidad estética y pone en práctica distintos grados de iconicidad.	2
Total					10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. Rúbrica para evaluar el trabajo en grupo.

Rúbrica del trabajo en grupo					
	Insuficiente (0-4,9)	Suficiente (5-6,9)	Notable (7-8,9)	Sobresaliente (9-10)	Nota (%)
Desarrollo de concepto artístico común. (20%)	El grupo no elabora una visión compartida del autorretrato, ni integra las diferentes perspectivas y referencias culturales y sociales del equipo.	El grupo elabora una visión compartida del autorretrato colectivo, pero presenta desequilibrio al integrar las diferentes perspectivas y referencias culturales y sociales del equipo.	El grupo elabora una visión compartida del autorretrato colectivo e integra las diferentes perspectivas y referencias culturales y sociales del equipo.	El grupo elabora una visión compartida del autorretrato colectivo e integra las diferentes perspectivas y referencias culturales y sociales del equipo, y amplía la propuesta incluyendo alusiones al sentido de pertenencia a la comunidad.	2

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO

Producción artística final. Fotolibro. (20%)	El grupo crea un fotolibro que no incluye las series de autorretratos colectivos de sus miembros y no muestra coherencia conceptual, ni calidad técnica y estética.	El grupo crea un fotolibro que incluye las series de autorretratos colectivos de sus miembros, pero muestra dificultades en la coherencia conceptual o en la calidad técnica y estética.	El grupo crea un fotolibro que incluye las series de autorretratos colectivos de sus miembros y muestra coherencia conceptual y calidad técnica y estética.	El grupo crea un fotolibro que incluye las series de autorretratos colectivos de sus miembros y muestra evidente coherencia conceptual, calidad técnica, estética y muestra excelente creatividad y voluntad innovadora.	2
Elaboración de la presentación. (20%)	El grupo no diseña una presentación final, a modo de dossier artístico, que documente y justifique el proceso creativo, defiende un discurso común y formule conclusiones.	El grupo diseña una presentación final, a modo de dossier artístico, que documenta y justifica el proceso creativo, defiende un discurso común y formula conclusiones pero falta alguno de los factores a incluir.	El grupo diseña una presentación final, a modo de dossier artístico, que documenta y justifica el proceso creativo, defiende un discurso común y formula conclusiones.	El grupo diseña una presentación final, a modo de dossier artístico, que documenta y justifica el proceso creativo, defiende un discurso común y formula conclusiones, y la maqueta final posee gran impacto visual.	2
Defensa y exposición. (20%)	El grupo no expone de forma clara, comprensible, ni con corrección lingüística los resultados del proyecto.	El grupo expone de forma clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto pero evidencia confusión en alguna parte de la defensa.	El grupo expone de forma clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto.	El grupo expone de forma clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto, utiliza adecuadamente terminología técnica y logra captar y mantener la atención de la audiencia con gran originalidad.	2
Cooperación del grupo de trabajo. (20%)	No todos los miembros del grupo participan activamente en las fases el proceso de trabajo, no demuestran iniciativa propia, ni respeto por las opiniones de los demás	Los miembros del grupo participan de forma irregular en las fases el proceso de trabajo, aunque muestran iniciativa propia y respeto por las opiniones de los demás.	Todos los miembros del grupo participan activamente en las fases el proceso de trabajo, mostrando iniciativa propia y respeto por las opiniones de los demás.	Todos los miembros del grupo participan activamente en las fases el proceso de trabajo, mostrando iniciativa propia y respeto por las opiniones de los demás, apoyándose y reforzándose unos a otros demostrando amplia capacidad de diálogo e inclusión.	2
Total					10

Fuente: elaboración propia.

Figura A.7. Cuestionario online para que el alumnado haga la evaluación final.



Evaluación Autorretrato colectivo

Cuestionario de evaluación final de la Situación de aprendizaje: Retrato colectivo.

[Iniciar sesión en Google para guardar lo que lleras hecho.](#) [Más información](#)

* Indica que la pregunta es obligatoria

Evalúa a tu profesora



¿Qué es lo más útil que te ha enseñado la profesora en este proyecto? *

Tu respuesta

¿Te ha sido de ayuda la docente en el proceso? *

Tu respuesta

¿Cómo podría mejorar la docente para ser de más ayuda en el desarrollo de proyectos? *

Tu respuesta

De a 10, ¿Qué nota le pondrías? *

Tu respuesta

Evalúa a tu grupo de trabajo



The river monitors - Javier Baizola

¿Te has sentido escuchado/a en tu grupo de trabajo?
¿Crees que se han integrados tus ideas?

Tu respuesta

¿Qué es lo que más te ha gustado de trabajar con tu grupo? *

Tu respuesta

¿Qué has aprendido de tu grupo de trabajo? *

Tu respuesta

¿Qué número es tu grupo?
De a 10, ¿Qué nota le pondrías a tu grupo y por qué? *

Tu respuesta

Evalúate a ti mismo/a



Añade tu nombre y tu curso

¿Te identificas con tu Autorretrato colectivo final? *

Tu respuesta

¿Crees que el fotolibro que has realizado en grupo refleja a tu comunidad? *

Tu respuesta

¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto? *

¿Y lo que menos?

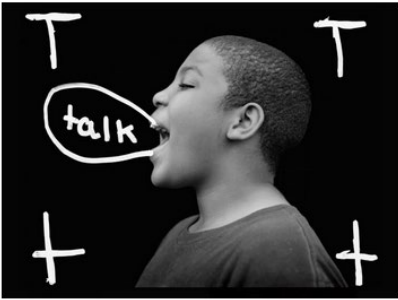
Tu respuesta

¿Te han servido las fotografías para expresar tus ideas o emociones? *

Tu respuesta

De 1 a 10, ¿Qué nota te pondrías? *

Tu respuesta



¿Hay algo más que quieras comentar?

Tu respuesta

[Enviar](#) [Borrar formulario](#)

Fuente: elaboración propia.

<https://forms.gle/vx8ME7zfnedseB5R7>

Tabla 21. *Lista de cotejo para la autoevaluación docente de la propuesta.*

Situación de aprendizaje:	Curso y grupo:		Fecha:		
			Sí	No	A veces
Se ha logrado mantener la atención durante las explicaciones teóricas.					
Se han dinamizado los debates para que todos intervengan fluida y equitativamente.					
Se ha mantenido una actitud respetuosa y una convivencia armónica.					
Se han formado agrupamientos que han optimizado el trabajo y la participación.					
Se ha logrado que los grupos desarrollen trabajo de forma equilibrada.					
Se ha supervisado el correcto uso de las TIC.					
Se ha dado <i>feedback</i> formativo a todos los discentes durante el proceso de trabajo.					
Se ha atendido todas las necesidades especiales del alumnado.					
Se ha dado respuesta a los inconvenientes e imprevistos surgidos.					
Se han resuelto satisfactoriamente las dudas teóricas y técnicas.					
Se ha conseguido crear un clima de confianza con el alumnado.					
Se ha hecho seguimiento de todos los proyectos.					
Se han obtenido resultados de aprendizaje ajustados a los objetivos planteados.					
Se ha detectado una mejora del aprendizaje y los conocimientos del grupo-clase.					
Se ha evaluado al alumnado de forma integral, formativa y competencial.					

Fuente: elaboración propia.

Anexo A. Material complementario

Tabla 22. *Factores que favorece el ABPy en la educación crítica.*

Factores para el aprendizaje que promueve el ABPy
El pensamiento crítico. Promueve la autonomía y la reflexión mediante la investigación, el razonamiento hipotético-deductivo y el análisis crítico de la realidad.

La motivación. Despierta el interés y la curiosidad por los contenidos y procesos de aprendizaje, relacionándolos con temáticas significativas para el discente, y estimulando la implicación y el compromiso con el proyecto.
El aprendizaje contextualizado. Facilita la enseñanza conectada con el entorno social de las y los educandos, vinculando lo que ocurre dentro y fuera de las aulas y evidenciando el impacto de la educación formal en la vida más allá del centro educativo.
La cooperación entre iguales. Fomenta el trabajo en equipo, fortaleciendo los lazos entre las personas al trabajar en pro de un objetivo común. También estimula la adquisición de estrategias para la colaboración, como el diálogo pacífico, la búsqueda de consensos o el respeto a la diversidad de opiniones.
La participación activa. Da voz al estudiante al abrir espacios de debate en los que expresar sus opiniones e, incluso, cuestionar la propuesta. Aunque sugiere un marco de acción común, deja lugar para decidir cómo enfocar los proyectos.
La creatividad. Impulsa el pensamiento divergente al defender múltiples formas de abordar un mismo proyecto, celebrando la originalidad y vindicando la existencia de diferentes respuestas válidas para la resolución de un mismo planteamiento inicial.
Los resultados de aprendizaje. Propone la materialización del proceso educativo en productos finales tangibles como resultados del aprendizaje. Estas creaciones comprometen al alumno/a con el proyecto que desarrolla.
La evaluación formativa. Plantea diferentes tipos de evaluación, incluyendo varias fases e implicando a todos los agentes participantes. Aporta así los medios para practicar la retroalimentación, la metacognición y la capacidad de mejora.
La comunicación. Ofrece conexión con los demás al tener por fin último el presentar los proyectos ante un público determinado. Se tiene en cuenta a la audiencia desde la fase de ideación, poniendo atención en que la propuesta sea comunicable y entendible por los otros.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. *Cronograma de actividades.*

	Semana 1	Semana no lectiva	Semana 2	Semana 3
Sesión 1 (21/10)	Actividad 1			
Sesión 2 (23/10)	Actividad 1			
Sesión 3 (25/10)	Actividad 2			
Sesión 4 (4/11)			Actividad 3	
Sesión 5 (6/11)			Actividad 3	
Sesión 6 (8/11)			Actividad 4	
Sesión 7 (11/11)				Actividad 4
Sesión 8 (13/11)				Actividad 4

Sesión 9 (15/11)				Actividad 5
------------------	--	--	--	-------------

Fuente: elaboración propia.

Tabla 24. Fases y tipo de evaluación.

Fases y tipos de evaluación				
Momento				
Inicial: mediante el debate con el grupo-clase con el fin de hacer un primer diagnóstico de los conocimientos previos del alumnado y poder adaptar la propuesta.	Formativa: durante el desarrollo de las actividades como mecanismo de seguimiento y supervisión del proceso con el objetivo de dar orientaciones para la mejora del aprendizaje.	Final o sumativa: al concluir la situación de aprendizaje y a modo de valoración global del proceso, el cumplimiento de los objetivos e indicadores de logro y de la que deriva la calificación.		
Agente				
Docente.	Docente.	Docente.	Discente.	
Tipo				
Heteroevaluación.	Heteroevaluación.	Heteroevaluación.	Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación.	
Proceso				
Observación participante.	Observación participante.	Observación de todas las fases y calificación numérica.	Cuestionario de respuestas abiertas.	
Instrumentos				
Diario de observación.	Diario de observación.	Rúbrica individual.	Rúbrica grupal.	Cuestionario <i>online</i> .

Fuente: elaboración propia.

Tabla 25. Relación entre actividades y elementos curriculares para la evaluación.

Actividad 1				
Competencia específica		CE 8.	Criterio de evaluación	8.1., 8.2., 8.3.
Saberes básicos	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones.			

	– Imágenes visuales y audiovisuales: lectura y análisis. – Introducción al lenguaje fotográfico y cinematográfico: tipos de iluminación, tipos de encuadre y angulación, movimientos de cámara, recursos narrativos básicos.		
Objetivos didácticos	– Diferenciar y categorizar las imágenes según sus finalidades, contextos y funciones, profundizando en la imagen digital. – Decodificar imágenes diferenciando entre los aspectos connotativos y denotativos. – Comprender el uso del autorretrato fotográfico como recurso expresivo. – Ampliar el imaginario visual conociendo obras de artistas contemporáneos que emplean el autorretrato fotográfico.		
Indicadores de logro	– Diferencia y categoriza las imágenes según sus finalidades, contextos y funciones, especialmente las imágenes digitales. – Decodifica las imágenes distinguiendo los aspectos connotativos y denotativos. – Demuestra comprensión del uso del retrato fotográfico como recurso expresivo. – Muestra conocimiento y apreciación de obras de artísticas visuales contemporáneos que utilizan el autorretrato fotográfico.		
Herramienta de evaluación		Diario de observación.	
Actividad 2			
Competencia específica	CE 6.	Criterio de evaluación	6.1., 6.2.
	CE 8.		8.1.
Saberes básicos	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones.		
Objetivos didácticos	– Iniciarse en la investigación artística ampliando los contenidos expuestos en el aula mediante el uso responsable de herramientas TIC. – Planificar y estructurar correctamente el proceso de trabajo y las fases necesarias para la elaboración de un proyecto artístico. – Generar un concepto artístico que de sentido a su propuesta a partir de elementos culturales y sociales de su entorno, respondiendo a la temática planteada.		
Indicadores de logro	– Investiga, planifica y estructura con corrección las fases del proyecto artístico. – Emplea recursos TIC para investigar, ampliar conocimientos y documentar el proceso de trabajo. – Propone un concepto para su propuesta artística acorde a la temática planteada e integra elementos culturales y sociales del entorno.		
Herramienta de evaluación		Diario de observación y rúbrica del trabajo individual.	
Actividad 3			
Competencia específica	CE 5.	Criterio de evaluación	5.1., 5.2.
	CE 8.		8.1., 8.2., 8.3.
Saberes básicos	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.		
Objetivos didácticos	– Utilizar la fotografía con <i>smartphones</i> como medio para crear un autorretrato colectivo tomando series fotográficas de: su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños. – Emplear diferentes grados de iconicidad en sus proyectos artísticos, representando conceptos que van de lo concreto, su entorno, a lo abstracto, sus sueños. – Aprender a seleccionar fotografías con criterios de calidad y coherencia estilística y conceptual para para formar series fotográficas personales. – Conocer y aplicar con corrección diversas técnicas y herramientas de edición digital adecuándolas a las particularidades de su propuesta artística. – Experimentar con las herramientas de edición digital para intervenir de forma creativa las series fotográficas, añadiendo originalidad y expresividad a su propuesta. – Compartir con el grupo de trabajo su proceso de trabajo y apoyar a otros participando activamente en la retroalimentación del equipo.		
Indicadores de logro	– Utiliza con corrección técnica y calidad artística la fotografía con <i>smartphones</i>.		

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO

	– Refleja en series fotográficas su visión del autorretrato colectivo incluyendo elementos de su autorretrato, su familia, su entorno y sus sueños. – Desarrolla series fotográficas, seleccionando y editando el material con criterios de calidad y coherencia estética y conceptual. – Aplica con corrección técnica la edición digital para retocar y mejorar las fotografías. – Experimenta mediante técnicas de edición digital para intervenir de forma creativas las series fotográficas dotándolas de originalidad y expresividad. – Comparte con el grupo de trabajo sus creaciones valorando activamente las producciones propias y las de los demás participantes.		
Herramienta de evaluación		Diario de observación y rúbrica del trabajo individual.	
Actividad 4			
Competencia específica	CE 5.	Criterio de evaluación	5.2.
	CE 6.		6.2.
	CE 8.		8.2.
Saberes básicos	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.		
Objetivos didácticos	– Crear una producción artística visual colectiva, en forma de fotolibro, que integre con coherencia narrativa y estética los proyectos individuales de todos los miembros del grupo. – Proponer a través de la creación del fotolibro, una visión compartida del autorretrato colectivo y de la comunidad. – Integrar en el fotolibro referencias culturales , sociales y aspectos de la visión personal de todas las personas que forman el grupo de trabajo. – Maquetar con corrección técnica y conceptual un fotolibro empleando herramientas digitales. – Diseñar digitalmente una presentación final visualmente atractiva, que sirva para justificar el proceso de trabajo, exponer y defender la propuesta artística del grupo.		
Indicadores de logro	– Participa activamente y mostrando iniciativa de la creación de una producción visual colectiva en forma de fotolibro. – Elabora junto al grupo de trabajo una visión compartida del autorretrato colectivo integrando las diferentes perspectivas referencias culturales y sociales del equipo. – Colabora en la maquetación digital del fotolibro manifestando buen dominio técnico y conciencia conceptual. – Contribuye al diseño de la presentación final, a la confección de un discurso común y a la formulación de conclusiones para exponer y defender la propuesta del grupo.		
Herramienta de evaluación		Diario de observación y rúbrica del trabajo grupal.	
Actividad 5			
Competencia específica	CE 5.	Criterio de evaluación	5.1, 5.2.
	CE 6.		6.1, 6.2.
	CE 8.		8.1., 8.2., 8.3.
Saberes básicos	D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.		
Objetivos didácticos	– Exponer de manera clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto, tanto verbal como visualmente, apoyándose en una presentación digital. – Justificar el proceso creativo individual y colectivo, defendiendo con racionalidad y confianza las decisiones técnicas y conceptuales. – Comunicar con coherencia cómo se han integrado las referencias al autorretrato, la familia, el entorno y los sueños en la propuesta final de todos los integrantes del grupo y señalar el concepto común. – Intervenir en el debate conclusivo aportando valoraciones personales sobre lo aprendido y reflexionando sobre su visión del autorretrato colectivo y la comunidad al concluir el proyecto.		
Indicadores de logro	– Expone junto al grupo de trabajo de forma clara, comprensible y con corrección lingüística los resultados del proyecto, incorporando referencias a las fases del proceso de trabajo y justificando las decisiones técnicas y conceptuales.		

Autorretrato colectivo, de lo individual a lo común, una propuesta ABPy en 3º de ESO

	– Presenta y defiende la producción artística común, señalando con claridad las aportaciones personales de cada miembro del grupo y el concepto común. – Interviene en el debate final haciendo aportaciones de interés sobre su experiencia de aprendizaje y su concepción final del autorretrato colectivo y el sentido de comunidad.
Herramienta de evaluación	Diario de observación, rúbrica del trabajo grupal y cuestionario <i>online</i> .

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Tabla 26. *Aplicación de los principios del DUA a la situación de aprendizaje.*

Principios del DUA:		
Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
Aplicación en la situación de aprendizaje:		
• Implementación de la metodología ABPy para promover: el trabajo en grupo, la autonomía, la capacidad de decisión y la creatividad. • Elección de temas de interés, conectados con la vida del alumnado. • Uso responsable y educativo de TIC y <i>smartphones</i>. • Alternancia en la distribución del espacio y los tipos de agrupamiento.	• Adaptación de los materiales didácticos para facilitar la visión y atención. • Apoyo de los compañeros en los grupos de trabajos al alumnado con dificultades para comunicarse en la lengua oficial y uso de <i>apps</i> de traducción. • Integración de palabras en lenguas de origen como recurso artístico.	• Incentivando el desarrollo de proyectos educativos fuera del aula, tomando fotografías en espacios domésticos y urbanos. • Ofreciendo espacios seguros para el debate y la expresión de opiniones con libertad y respeto. Garantizar que todo el alumnado tenga voz en los mismos. • Trabajando para generar un producto artístico personal y cooperar para crear uno colectivo.
Objetivos:		
Fomentar la motivación y decisión	Adecuar los recursos	Cumplir metas

Fuente: elaboración propia a partir de Pastor, 2020.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>

Anexo A. Referencias legislativas

Tabla 27. *Objetivos de etapa.*

Objetivos de etapa
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
l) Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.
m) Desarrollar actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible de Cantabria.
n) Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural, y las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y contribuir a su conservación, difusión y mejora.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Tabla 28. Competencias clave y descriptores operativos.

Competencias clave
Competencia en comunicación lingüística (CCL). La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de

la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

Descriptores operativos.

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe (CP).

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Descriptores operativos.

CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

Descriptorios operativos.

STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.

STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.

STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.

STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

Competencia digital (CD).

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

Descriptorios operativos.

CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.

CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.

CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Descriptorios operativos

CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.

CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.

CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia ciudadana (CC).

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Descriptorios operativos.

CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.

CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Competencia emprendedora (CE).

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

Descriptorios operativos.

CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.

CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.

CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC).

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

Descriptorios operativos.

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.

CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.

CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de Educagob.

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/va/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>

Tabla 29. Competencias específicas y criterios de evaluación.

Competencias clave
Competencia específica 5 (CE5). Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza. Llevar a cabo una producción artística es el resultado de un proceso complejo que implica, además de la capacidad de introspección y de proyección de los propios pensamientos, sentimientos y emociones, el conocimiento de los materiales, las herramientas, las técnicas y los recursos creativos del medio de expresión escogido, así como sus posibilidades de aplicación. Para que el alumnado consiga expresarse de manera autónoma y singular, aportando una visión personal e imaginativa del mundo a través de una producción artística propia, debe experimentar con los diferentes resultados obtenidos y los efectos producidos. De este modo, además, se potencia una visión crítica e informada tanto sobre el propio trabajo como sobre el ajeno, y se aumentan las posibilidades de comunicación con el entorno. Asimismo, un manejo correcto de las diferentes herramientas y técnicas de expresión, que debe partir de una intencionalidad previa a la realización de la producción, ayuda en el desarrollo de la autorreflexión y la autoconfianza, aspectos muy importantes en una competencia que parte de una producción inicial, por tanto, intuitiva y que prioriza la expresividad. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del <i>Perfil de salida</i>: CCL2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC3, CCEC3, CCEC4. Criterios de evaluación. 5.1. Expresar ideas y sentimientos en diferentes producciones plásticas, visuales y audiovisuales, a través de la experimentación con diversas herramientas, técnicas y soportes, desarrollando la capacidad de comunicación y la reflexión crítica combinando, cuando proceda, diferentes lenguajes gráfico-plásticos y artísticos y diferentes técnicas. 5.2. Realizar diferentes tipos de producciones artísticas individuales o colectivas, justificando el proceso creativo, mostrando iniciativa y autoconfianza, integrando racionalidad, empatía y sensibilidad, y seleccionando las técnicas y los soportes adecuados al propósito demostrando un conocimiento adecuado de los mismos. Competencia específica 6 (CE 6). Apropiarse de las referencias culturales y artísticas del entorno, identificando sus singularidades, para enriquecer las creaciones propias y desarrollar la identidad personal, cultural y social. Para el desarrollo de la identidad personal del alumnado, es indispensable el conocimiento del contexto artístico y cultural de la sociedad en la que experimenta sus vivencias. El conocimiento crítico de distintos referentes artísticos y culturales modela su identidad, ayudándolo a insertarse en la sociedad de su tiempo y a comprenderla mejor. A partir del análisis contextualizado de las referencias más cercanas a su experiencia, el alumnado es capaz de identificar sus singularidades y puede hacer uso de esos referentes en sus procesos creativos, enriqueciendo así sus creaciones. El conocimiento de dichas referencias contribuye, en fin, al desarrollo de la propia identidad personal, cultural y social, aumentando la autoestima, el autoconocimiento y el respeto de las otras identidades. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del <i>Perfil de salida</i>: CCL2, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC3. Criterios de evaluación. 6.1. Explicar su pertenencia a un contexto cultural concreto (desde el entorno más cercano hasta el ámbito universal), a través del análisis de los aspectos formales y conceptuales y de los factores sociales que determinan diversas producciones culturales y artísticas actuales y anteriores, mostrando empatía, actitud colaborativa, abierta y respetuosa. 6.2. Utilizar creativamente referencias culturales y artísticas del entorno en la elaboración de producciones propias, mostrando una visión personal del mundo que le rodea y de sus propias ideas y emociones, aumentando progresivamente su autoestima y el conocimiento de sí mismo y sus iguales, aprendiendo a relacionarse mejor y a situarse en la sociedad.

Competencia específica 8 (CE 8).

Compartir producciones y manifestaciones gráficas y artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características del público destinatario, para valorar distintas oportunidades de desarrollo personal. La obra artística alcanza todo su sentido y potencialidad cuando llega al público y produce un efecto sobre él. En este sentido, el alumnado ha de comprender la existencia de públicos diversos, y, en consecuencia, la posibilidad de dirigirse a unos u otros de manera diferenciada. No es lo mismo elaborar una pieza audiovisual de carácter comercial destinada a una audiencia amplia que crear una instalación de videoarte con una voluntad minoritaria. El alumnado debe entender que todas las posibilidades son válidas, pero que la idea, la producción y la difusión de una obra han de ser tenidas en cuenta desde su misma génesis. Además, es importante que identifique y valore las oportunidades que le puede proporcionar su trabajo según el tipo de público al que se dirija, lo que se apreciará a partir de la puesta en común del mismo. Se pretende que el alumnado genere producciones y manifestaciones artísticas de distinto signo, tanto individual como colectivamente, siguiendo las pautas que se hayan establecido, identificando y valorando correctamente sus intenciones previas y empleando las capacidades de planificación, expresivas, afectivas e intelectuales que se promueven mediante el trabajo artístico. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del *Perfil de salida*: CCL1, STEM3, CD3, CPSAA3, CPSAA5, CE3, CCEC4.

Criterios de evaluación.

8.1. Reconocer los diferentes usos y funciones de las producciones y manifestaciones artísticas, así como los procedimientos con los que han sido realizadas y la idoneidad de los mismos, argumentando de forma individual o colectiva sus conclusiones acerca de las oportunidades que pueden generar, con una actitud abierta y con interés por conocer su importancia en la sociedad.

8.2. Desarrollar producciones y manifestaciones artísticas con una intención previa, de forma individual o colectiva, valorando y eligiendo las técnicas más adecuadas a la finalidad, organizando y desarrollando las diferentes etapas y considerando las características del público destinatario.

8.3. Exponer los procesos de elaboración y el resultado final de producciones y manifestaciones artísticas, realizadas de forma individual o colectiva, reconociendo los errores, buscando las soluciones y las estrategias más adecuadas para mejorarlas, y valorando las oportunidades de desarrollo personal que ofrecen.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Tabla 30. Saberes básicos.

Saberes básicos
D. Imagen y comunicación visual y audiovisual. – El lenguaje y la comunicación visual. Finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética. Contextos y funciones. – Imágenes visuales y audiovisuales: lectura y análisis. – Imagen fija y en movimiento, origen y evolución. Introducción a las diferentes características del cómic, la publicidad, la fotografía, el cine, la animación y los formatos digitales. Introducción al lenguaje fotográfico y cinematográfico: tipos de iluminación, tipos de encuadre y angulación, movimientos de cámara, recursos narrativos básicos. – Técnicas y herramientas básicas para la realización de producciones audiovisuales sencillas, de forma individual o en grupo. Experimentación en entornos virtuales de aprendizaje. Programas y aplicaciones para móvil de edición de fotografía, sonido y vídeo.

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.