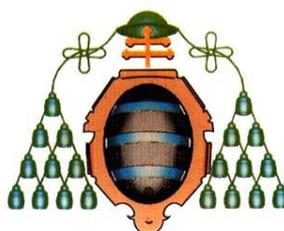


UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN PROFESORADO Y EDUCACIÓN



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo de Fin de Máster en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y
Contenidos: Educación Infantil y Primaria

Propuesta Didáctica AICLE para Educación Plástica y Visual bilingüe: Caja de Aprendizaje “Let’s Play Graffiti!”

Laura Seijas Zamora

Tutora: Inés Fombella Coto

(Junio, 2024)

1.	INTRODUCCIÓN	2
2.	JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
3.	OBJETIVOS	6
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
4.1.	¿Qué es la Educación Artística?.....	7
4.2.	Situación actual de la Educación Plástica y Visual.....	16
4.3.	Educación Plástica y Visual ¿Por qué es necesaria?	23
4.4.	La metodología CLIL/AICLE y la Educación Plástica y Visual bilingüe.....	28
4.4.1.	Los Programas bilingües en el Principado de Asturias.	28
4.4.2.	EPV bilingüe siguiendo la metodología AICLE/CLIL.	30
4.4.3.	Cómo programar sesiones de EPV bilingüe.....	39
4.5.	Las cajas de aprendizaje	41
4.5.1.	Antecedentes.....	41
4.5.2.	Conceptualización sobre la metodología	42
4.5.3.	Cómo introducir las cajas de aprendizaje.....	44
4.5.4.	Componentes de la caja de aprendizaje	45
4.5.5.	La evaluación de las cajas de aprendizaje	48
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	49
5.1.	Introducción y justificación de la propuesta	49
5.2.	Relación con el curriculum de Educación Primaria	50
5.3.	Relación con el marco de las 4C's del enfoque AICLE.	57
5.4.	Metodología	60
5.5.	Actividades	64
5.6.	Evaluación.....	72
6.	CONCLUSIÓN	79
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
8.	ANEXOS.....	87

1. INTRODUCCIÓN

The present dissertation stems from the experiential knowledge gained during the internship period of the Master's program in Content and Language Integrated Learning: Early Childhood and Primary Education. During this period, the observation of the teaching-learning process in the bilingual subject of Plastic and Visual Education in the first year of Primary Education provided insights into the challenges encountered in bilingual education. These observations, coupled with subsequent reflections on pedagogical approaches to Plastic and Visual Education, served as the impetus for the development of the current Master's Thesis titled "CLIL Didactic Proposal for Bilingual Plastic and Visual Education: 'Let's Play Graffiti!'" . This thesis represents an innovative and well-founded response to the identified challenges in the field of bilingual Plastic and Visual Education.

The proposed intervention is based on a relatively recent active teaching-learning method known as Learning Boxes, targeting sixth-grade students in the bilingual Plastic and Visual Education curriculum, with the incorporation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach into its design.

The structure of the thesis is organised in different sections addressing the justification and problem statement, the objectives of the study, the theoretical framework supporting the proposal, the design and detailed description of the intervention, as well as the conclusions drawn. Furthermore, the thesis includes bibliographic references underpinning the research and appendices showcasing the materials designed and developed for the didactic proposal.

2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM), titulado “Propuesta Didáctica AICLE para Educación Plástica y Visual bilingüe: Caja de Aprendizaje ‘Let’s Paint graffiti!’” se presenta una propuesta de innovación para la materia de Educación Plástica y Visual bilingüe. La elección de este tema surge de mi formación como maestra de Educación Infantil con la mención en Educación Sonora y Visual, así como del profundo interés y afinidad con la materia. El valor fundamental que tiene la Educación Artística para el desarrollo integral de las personas ha motivado el afán por explorar sobre la Educación Plástica y Visual y diseñar una propuesta de innovación, con la que se tratará de aportar ideas para transformar y enriquecer la práctica educativa en entornos bilingües.

Después de documentar la experiencia durante el período de prácticas del máster, analizar las observaciones y materiales aportados por la maestra que imparte la materia de Educación Plástica y Visual (en adelante EPV) bilingüe en 1º de Primaria (dentro del programa piloto HabLE+), y reflexionar sobre la práctica educativa, las sesiones de la asignatura, los materiales facilitados, etc. me lleva a indagar sobre la Educación Artística en la etapa de Primaria, concretamente la EPV bilingüe.

El trabajo se centra sobre todo en esta etapa por las observaciones realizadas durante el período de prácticas, en las que se apreció que se produce cierta ruptura en la transición de Educación Infantil (EI) a Educación Primaria en cuanto a cómo tiene lugar la EPV. Para comenzar, en EI no existen las materias como tal. La práctica educativa se da de una manera más globalizada, caracterizada por un horario flexible en el que se alternan momentos de actividad y descanso, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado. Es decir, el tiempo en Infantil está organizado en torno a hábitos y rutinas, mientras que el tiempo en Educación Primaria (EP) es más rígido y estructurado en torno a áreas y/o materias. Referente a esto, siguiendo la actual legislación educativa, en EP también es posible trabajar por ámbitos. Esto permite integrar los aprendizajes básicos de diversas materias e impartirlos de manera globalizada e interdisciplinariamente, es decir, se podrían impartir 3 materias en una, a partir del trabajo por proyectos, la codocencia (varios docentes en un aula, lo que

fomentaría una mejor gestión y control de la clase), etc. Aunque todavía no está muy extendida esta práctica en las escuelas.

En Educación Infantil, se favorece más la exploración y experimentación sensorial, ofreciendo al alumnado actividades que inciten el descubrimiento de diferentes aspectos como el color, la luz, las formas, texturas, etc. mediante experiencias muy manipulativas como por ejemplo actividades de exploración autónoma a partir de la creación de ambientes, bandejas sensoriales, empleo de las mesas de luz, etc. Mientras que en la etapa de Educación Primaria se suele romper con esta exploración y basarse en libros de texto o completar y rellenar fichas, es decir, actividades de reproducción y copia en las que no se fomenta el valor creativo y expresivo.

Figura 1

Trabajo sobre Mondrian, alumno de 1º EP en la asignatura de EPV Bilingüe

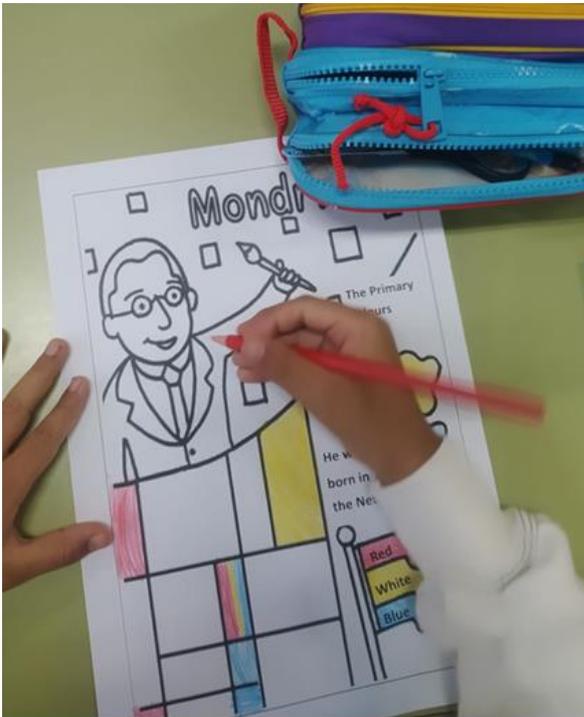


Figura 2

Trabajo sobre Sorolla, alumno de 1º EP en la asignatura de EPV Bilingüe



Un aspecto muy importante que influye en cómo tiene lugar la Educación Artística (en concreto la EPV) es el espacio en donde se imparte la materia en EP. Mientras que el espacio del aula de EI se caracteriza por ser polivalente, flexible y variado (diferentes rincones de actividad, zona de la asamblea, zona de mesas, etc.), en EP tiene lugar un cambio drástico. Cabe señalar que no existe un aula específica para impartir la materia de EPV, teniendo lugar en el aula ordinaria. El espacio del aula de EP se caracteriza por ser un lugar en el que la disposición de los pupitres ocupa gran parte de la superficie, sin apenas dejar lugar al movimiento del alumnado. Esta disposición y los rígidos horarios tampoco propician el adaptar el mobiliario, moviendo y cambiando la organización de los muebles del aula para llevar a cabo los 50 minutos semanales que dura la sesión de EPV.

Un elemento que tienen en común, afectando a ambas etapas educativas, es que no existe una figura especialista en la materia, y aún menos si nos referimos a la modalidad bilingüe. Se considera que esta falta de formación afecta directamente a la concepción de lo que es la Educación Artística y a cómo se imparte esta área, como señala el título del libro de María Acaso (2009) "La Educación Artística no son manualidades". Por eso, lo primero que se hará dentro del marco teórico, será definir la Educación Artística. A falta de esta figura especialista, recae sobre el profesorado generalista (o especialista en inglés, en caso de que la materia de EPV sea bilingüe) la labor de impartir la materia.

Los aspectos anteriormente expuestos, fueron los que inspiraron centrar esta propuesta en la etapa de Educación Primaria.

3. OBJETIVOS

For the development of this Master's Thesis, a series of objectives have been designed and developed, ranging from general to specific.

GENERAL OBJECTIVE

The main objective of this Master's Thesis is to present a proposal for innovation which consists of the design of a learning box to be carried out on the subject of Bilingual Plastic and Visual Education (hereinafter, PVE) for Primary Education. This proposal aims to provide an active methodological strategy that addresses the lack of specific space and promotes student collaboration, research, creativity, and reflection.

SPECIFIC OBJECTIVES

- To know what Art Education is, specifically PVE, entails. Definition, approaches, current situation within the legal framework and its application in Primary Education classrooms.
- To establish and justify PVE from a CLIL (Content and Language Integrated Learning) perspective, specifically integrating English language learning.
- To design a didactic proposal for bilingual PVE for 6th grade of Primary Education, based on learning boxes, an active teaching-learning method. This proposal aims not only to foster student autonomy and use contemporary art but also to address the lack of specific space in classrooms.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. ¿Qué es la Educación Artística?

Al explorar la literatura acerca del campo artístico, resulta desafiante delimitar el concepto de arte, dado que su significado y comprensión se transforman con el devenir del tiempo y las circunstancias. No obstante, puede afirmarse que el arte es una necesidad esencial del ser humano, una herramienta de expresión que surge desde el Paleolítico superior. Se trata de un lenguaje dotado de un conjunto de símbolos. Un medio o modo de expresión, mediante el cual se expresan sentimientos, pensamientos, etc. empleando para ello diferentes medios, soportes y técnicas (Castro, 2004; Medina, 2005; Longan Phillips, 2013).

Elliot W. Eisner, profesor de arte y educación en la Universidad de Standford (California, EE.UU) y defensor de la importancia del arte y sus aportes en la educación, en su obra “Educar la visión artística” (1995), considera que la Educación Artística es un proceso que implica la exploración, la expresión y la apreciación de las formas artísticas. Eisner destaca que la Educación Artística no solo se trata de enseñar habilidades técnicas, sino que también involucra el desarrollo de capacidades cognitivas tales como la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad estética, fundamentales para cultivar la imaginación y la comprensión del mundo que nos rodea, así como para fomentar la capacidad de expresar ideas y emociones de manera visual y simbólica.

Las hermanas Sbert Rosselló (2017) entienden la Educación Artística “no como ocio (distracción, evasión, entretenimiento), ni desde las técnicas (aprender recursos y hacer “cosas bonitas”). La entendemos como formación humanista, es decir, desde los significados, la imaginación, la creatividad. El arte para comunicarse con uno mismo, para expresar, para ir descubriendo y descubrirse” (p.13). Así, desde la Educación Artística se pretende fomentar el enriquecimiento personal y cultural, que va más allá de la mera técnica o el disfrute superficial, sino también un camino hacia el autoconocimiento y el descubrimiento de nuestro entorno, de nuestra propia cultura, así como de las demás, permitiendo explorar nuevas perspectivas, comprender diversas realidades y expandir la visión del mundo.

Por lo tanto, la Educación Artística se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objetivo explorar y cultivar las diversas especialidades artísticas y busca fomentar la creatividad, la expresión personal, la apreciación estética y el pensamiento crítico a través del estudio y la práctica de las diferentes disciplinas, contribuyendo a la formación integral de las personas.

En cuanto a cómo evolucionó la didáctica de la Educación Artística, es necesario sintetizar los diferentes enfoques o paradigmas que han influenciado su desarrollo. Cada uno de estos enfoques presenta características distintivas en cuanto a su metodología, objetivos pedagógicos y visión del arte, reflejando las cambiantes necesidades y perspectivas en el ámbito educativo y cultural (Agirre, 2005).

- **Modelo Academicista**, o también conocido como modelo productivo (s.XIX). Es el paradigma más antiguo y en algunas ocasiones aún vigente en las aulas. Se basa en la transmisión de un conjunto de conocimientos mediante la imitación (siguiendo las instrucciones paso a paso de la persona docente) y centra la atención en el aprendizaje del dibujo.
- **Modelo de Autoexpresión Creativa** (mediados del s.XX). Destacan Herbert Read y Viktor Lowenfeld. Se centra en la libertad creativa del alumnado y su desarrollo emocional. Se diferencia del academicismo porque no se basa en un patrón a seguir, sino que fomenta el trabajo libre y espontáneo, enfocándose en el individuo y su expresión personal. Trata de desarrollar la identidad (individual y colectiva), la autoconfianza, vincular al alumnado con su entorno y satisfacer las necesidades expresivas. Agirre (2005) apunta que la metodología de este modelo se caracteriza por tener una orientación lúdica. Considera el desarrollo evolutivo infantil sobre la disciplinamiento, rechazan la evaluación y el profesorado, más que ser experto en materia del arte, es facilitador y motivador de experiencias.
- **Educación Artística como Alfabetización Visual** (década de los 60). Con la afirmación de Rudolf Arnheim “seeing is thinking” y tras la expansión de los medios de comunicación (prensa, radio y TV), surge un nuevo desafío cultural, haciéndose necesario educar y alfabetizar a las personas para ser capaces de interpretar el mundo de las imágenes. En este modelo, el papel docente consiste en presentar una gran variedad de materiales y propiciar su interpretación y

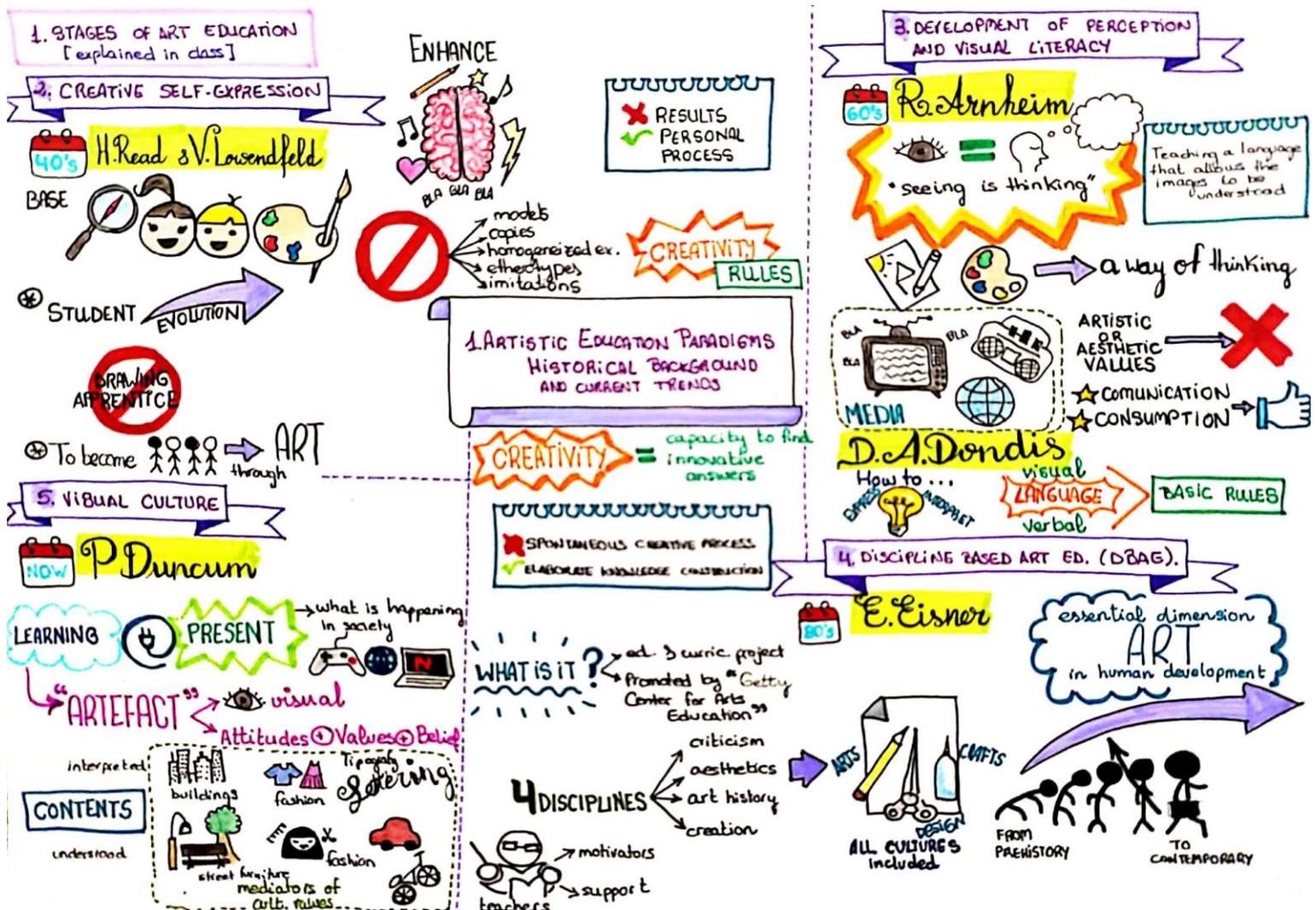
análisis, además de fomentar el uso de las TIC en las producciones. Un referente de este paradigma educacional es Donis A. Dondis.

- Modelo Disciplinar o **Discipline Based Art Education, DBAE** (Educación Artística como Disciplina, EACD), (década de los 80). Surge en EE.UU de la mano de Elliot Eisner, Arthur Efland, entre otros, con el propósito de sistematizar la enseñanza del arte. Según Acaso (2009), “es un planteamiento de enseñanza-aprendizaje basado en un cuerpo de cuatro disciplinas (la estética, la crítica del arte, la historia del arte y la creación artística) cuyos objetivos son la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte” (p. 97), aunque lo denominado crítica del arte, suele limitarse a un análisis iconográfico superficial.
- **Cultura Visual** (actualidad). Destaca Paul Duncum. Este enfoque educativo surge como respuesta al complejo panorama sociocultural contemporáneo, caracterizado por ser un mundo cada vez más globalizado e interconectado, donde las tecnologías se usan de manera sistemática y los mestizajes culturales son frecuentes. Este enfoque reconoce la importancia de cualquier expresión que cumpla dos requisitos: ser primordialmente visual y ser constitutivo de actitudes, valores y creencias. La cultura visual establece una conexión directa con las realidades y experiencias cotidianas de los y las estudiantes de hoy día (desde juguetes hasta videojuegos, pasando por páginas web y redes sociales). Estos elementos forman parte de su imaginario, por lo tanto, al integrar estos elementos en las enseñanzas artísticas, se logra un acercamiento más significativo y relevante para el alumnado. Este enfoque no solo se limita a la observación de imágenes o medios visuales, sino que también profundiza en el análisis crítico de cómo estos elementos contribuyen a la construcción de identidades, percepciones y valores en la sociedad contemporánea. De esta manera, la cultura visual en el contexto educativo se convierte en una herramienta poderosa para comprender y reflexionar sobre la complejidad de nuestra realidad visual y cultural en constante evolución.

Como se puede comprobar, este pequeño análisis permite comprender la diversidad de enfoques que han influido en la enseñanza del arte y cómo cada uno de ellos ha contribuido a modelar la experiencia educativa en este campo.

Figura 3

Paradigmas de la educación artística: Antecedentes históricos y tendencias actuales empleando Visual Thinking



Paralelamente a estos paradigmas, también emergen diferentes propuestas en el campo educativo, en las que el arte y su didáctica es tenida en cuenta.

❖ LA IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA PEDAGOGÍA WALDORF (Alemania, 1919).

La pedagogía Waldorf surge en Alemania tras el fin de la I Guerra Mundial (1919) de las ideas del filósofo, pedagogo y arquitecto austriaco Rudolf Steiner. Steiner sostenía que el propósito de la escuela era “preparar para la vida”, apoyándose en los principios de libertad, igualdad y fraternidad. Para lograr este objetivo, creó una

pedagogía que a partir del conocimiento de las características del desarrollo infantil, trataba de respetar su individualidad (García, 2016).

Dentro del enfoque educativo de la metodología Waldorf, la educación estética y el arte tienen un papel fundamental. A continuación, se enumeran una serie de consideraciones en cuanto a materiales y estrategias metodológicas características de este enfoque educativo que serían de utilidad para afrontar la EPV bilingüe (Moreno, 2010, y García, 2016):

- Se caracterizan por el empleo de materiales naturales y organizados y dispuestos al alcance del alumnado.
- Empleo de cera de abejas para modelar, acuarelas ecológicas, juguetes hechos con materiales naturales como lana o madera.
- Los materiales también se caracterizan por NO ser estructurados, no tienen una forma y finalidad definida, lo cual invita a la imaginación y la creatividad.
- Actividades como acuarela, carboncillos, modelado, taller de madera, tejer (crochet, punto, telar, etc.). Referente a la talla y a tejer, se emplean los materiales desde cero, es decir, en el caso de tejer, se empieza el proceso desde el cardado e hilado de la lana, lo cual permite conocer el proceso y el origen de los materiales, manipular y explorar con todos los sentidos.
- En cuanto a la pintura, Steiner fue un estudioso de Goethe, y como tal, conocedor de su teoría de los colores. En los primeros niveles educativos, se limitan a la presentación, exploración y uso de los colores primarios en el siguiente orden: rojo, azul y amarillo.

❖ ARNO STERN Y EL TALLER DE PINTURA LE CLOSLIEU (París, 1949).

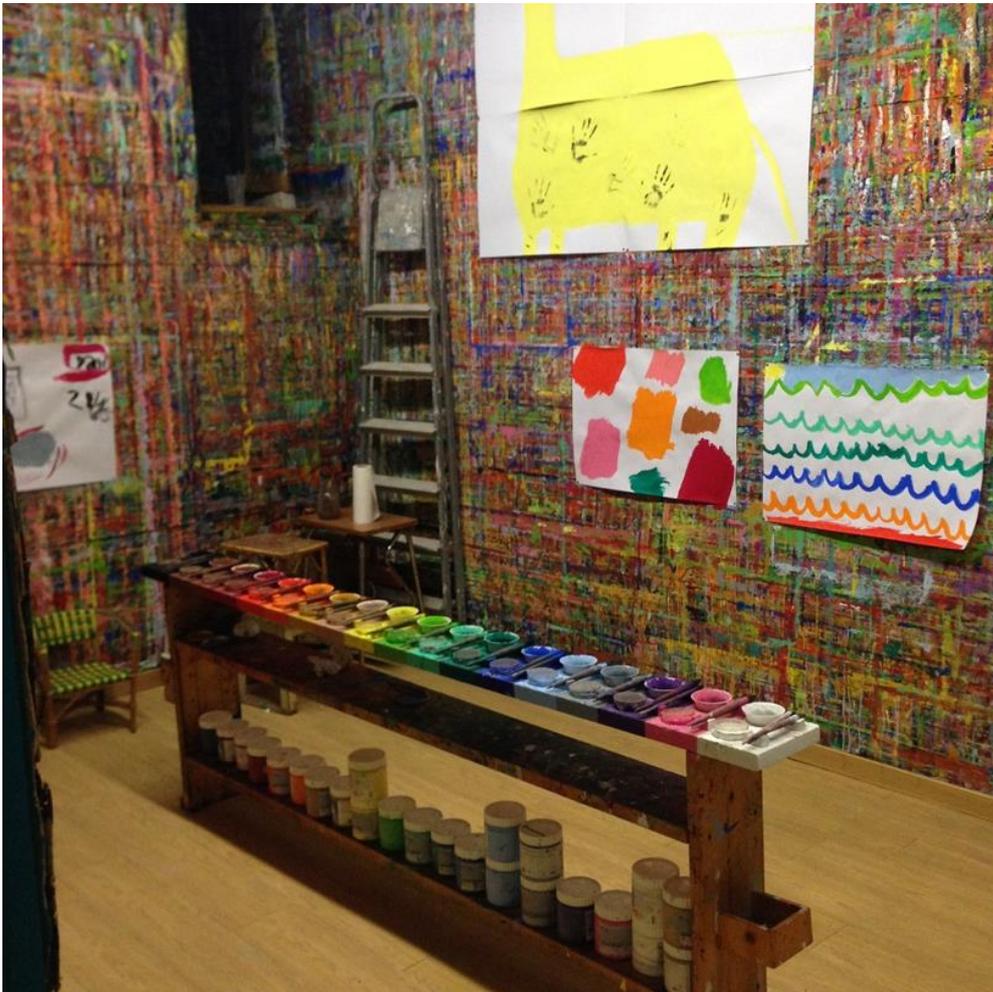
Durante la II Guerra Mundial, Arno Stern trabajó en un orfanato, utilizando la pintura como una forma de terapia que les permitió superar las difíciles condiciones en las que vivían. A partir de esta experiencia, Arno Stern optó por explorar la relación existente entre la expresión plástica y la comunicación, el proceso creativo y el hecho de pintar (Castro, 1997).

De sus estudios surgieron términos como la “Formulación”, que se refiere al hecho de que todos los niños y las niñas representan los objetos de la misma manera, de forma universal (Stern, 2008). Esto rebate la concepción errónea que se tiene acerca de las habilidades artísticas de las personas, puesto que rechaza la idea de que estas capacidades sean exclusivas de aquellas que poseen un talento innato. En la “Educación Creadora” postulada por Arno Stern, se evidencia que, bajo las circunstancias apropiadas, cualquier persona es capaz de cultivar habilidades artísticas y expresivas, adquiriendo la capacidad de pintar con plena confianza y libertad. De este modo, con esta finalidad, Stern crea un taller de pintura en París, llamado Le Closlieu, “un espacio libre de juicios, de competitividad y consumismo” (Castro, 1997). En este entorno, pudo comprobar que si se ofrece un ambiente propicio para expresarse sin ningún tipo de imposición, con total libertad, es cuando emergen de forma natural los trazos universales y la creatividad. De las ideas aportadas de este enfoque, se podrían tener en cuenta las siguientes para la materia de EPV bilingüe (Castro, 1997, Stern, 2008):

- Las acciones de pintar y dibujar son vistas como un juego, lo que Stern denominó “el juego de pintar”, desligando la acción artística de la comunicación en sus inicios, evitando influencias de otros imaginarios, dando sentido a esa libertad creadora, para que cada uno construya su propio imaginario. Una vez creado, esa expresión y comunicación aflorará, pero desligada de los estereotipos.
- El taller consiste en una habitación, con las paredes forradas con un material específico sobre las que se disponen los soportes a pintar (cartulinas grandes, papel continuo, etc.), en posición vertical a la altura de los ojos, y pintar de pie, favoreciendo el movimiento. En el centro de la habitación, una “mesa-paleta”, en la que se disponen los materiales para pintar, ofreciendo una paleta de 18 colores, como se puede observar en la Figura 4.

Figura 4

Taller Le Closlieu



Nota. Ejemplo de taller Closlieu en vía Parmigianino (Milán, Italia), por Paola del Re, Patrizia Carrà y Helene Heilbron. De <https://www.closlieuparmigianino.it/>

- “El rol de la persona adulta consiste en observar, acompañar, facilitar materiales, [...] sin actitud de juzgar, o extrañar, reaccionar, asombrarse o sentir orgullo de lo que hacen los demás cuando pintan. [...] No corrige, ni comete la torpeza de interpretar los dibujos” (Castro, 1997, p.49).

❖ LOS ATELIERES DE REGGIO EMILIA (Italia, finales de 1960).

Tras el fin de la II Guerra Mundial (1945), se reconstruye una escuela cerca de la localidad de Reggio Emilia (Italia), de la que se encarga el maestro y pedagogo Loris Malaguzzi, quien defendía “los cien lenguajes del niño” y el aprendizaje a través de la experiencia, basándose en la observación y exploración. Años más tarde se popularizó su enfoque con la construcción de nuevas escuelas en el ayuntamiento de Reggio Emilia, continuando su extensión hasta nuestros días. En estas escuelas, el ambiente también es considerado otro lenguaje más, un agente educativo. Los espacios son abiertos, luminosos, las aulas dan a un lugar común conocido como “la piazza”.

Referente a la educación artística, en las escuelas reggianas existen unas aulas dedicadas a la expresión plástica llamadas “atelieres”. El atelier es un espacio amplio, luminoso y equipado con diversos recursos y materiales, ordenador, cámara digital, proyectores, mesas de luz, caballetes para pintar, material para modelar con diversas consistencias y matices (arcilla blanca, negra, etc.), objetos naturales, reciclados, etc. De este espacio se encarga el “atelierista” o profesor de taller, una figura con formación artística. Según García (2016):

Malaguzzi defiende que el niño posee múltiples maneras de comunicarse, *100 lenguajes*, de los que la educación elimina 99. En Reggio, por el contrario, se procura que las diferentes formas expresivas puedan manifestarse, por lo que todas las escuelas cuentan con un *Atelier* (taller). En él, los niños pueden encontrar pinturas, barro para modelar, cámaras fotográficas, una mesa de luz, un retroproyector, ... Un especialista en bellas artes es el responsable del taller. (p.122)

Figura 5

Atelier en Reggio Emilia Nota.



Nota. Ejemplo de atelier de una escuela de Reggio Emilia. De Del Río, P., Spaggiari, S., Strozzi, P. & Vecchi, V. (2003)

Antes de pasar al siguiente apartado, resulta preciso especificar que, dentro del ámbito de la Educación Artística, se delimita el enfoque hacia aquella modalidad que se vale de símbolos, imágenes y otros recursos visuales, constituyendo así un lenguaje icónico. En este sentido, a lo largo de este trabajo se abordará específicamente la Educación Plástica y Visual, la cual se caracteriza por la manifestación y comprensión de expresiones artísticas a través de la percepción visual. Este enfoque no solo implica la apreciación estética, sino también el análisis y la producción de creaciones artísticas que hacen uso de elementos visuales como medio de comunicación y expresión artística.

Siguiendo lo establecido en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)* y en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* que la desarrolla, el área de Educación

Artística se considera como un área integrada. Esto implica que sus contenidos (enunciados en forma de saberes básicos) se reúnen bajo una misma área, pudiéndose impartir de forma independiente. De esta manera, la LOMLOE establece que el área de Educación Artística se puede desdoblar en Educación Plástica y Visual por un lado (impartida por el maestro o maestra con especialidad en Educación Primaria), y Música y Danza por otro (impartida por el maestro o maestra con especialidad en Música).

4.2. Situación actual de la Educación Plástica y Visual.

Hoy en día, en los centros educativos en donde se imparte Educación Infantil y Primaria, nos encontramos con las siguientes situaciones referidas a la EPV que se enumeran a continuación.

Por un lado, existe una concepción errónea a nivel social de lo que es y lo que se hace en la materia de EPV. A lo largo de la historia de la educación, las asignaturas o materias artísticas han sido subestimadas, considerándolas de menor importancia que otras como Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, etc. Esta percepción errónea a menudo se origina en el entorno familiar, cultural y en la formación tanto de estudiantes como del futuro profesorado, y poco se hace por corregir y resolver la situación. Es más, con frecuencia las artes son vistas como adornos o como actividades secundarias y/o complementarias.

Existen diferentes concepciones sobre la educación artística, que se mencionan a continuación:

- Por un lado, se piensa que la Educación Artística se utiliza para ocupar el tiempo libre de manera agradable y distendida, como una forma de relajación y terapia ocupacional, sin evaluar realmente su propósito y significado.
- Por otro lado, también es considerada como un pasatiempo o actividad recreativa, para divertirse, para jugar, disfrutar y entretenerse.
- Existe otro tipo de concepción en el que la educación artística es exclusiva para un selecto grupo de personas con unas habilidades innatas que

normalmente se refieren a aquellas que reproducen fielmente la realidad (realismo de dibujo, pictórico, de modelado).

- Una visión más negativa es aquella que se refiere a la Educación Artística como una materia poco provechosa.

Acaso (2009), enumera también una serie de mitos referidos a la concepción de la Educación Artística como: la idea de que la creación artística no involucra tanto el intelecto como la habilidad manual; consideración de pasatiempo, una actividad relajante y poco trascendente o que es un complemento al resto de materias.

En un estudio realizado por Vaquero y Gómez del Águila (2018) en el que preguntaron a futuros docentes *¿En qué consistían las clases de Educación Artística?*, se obtuvieron respuestas como: dibujar, el uso de técnicas, trabajo con un cuaderno de láminas, hacer manualidades, colorear, ...

Blanco y Cidrás (2022) sostienen:

La situación del dibujo en la escuela es el reflejo de un contexto en el que la educación artística no interesa socialmente y no es promovida por las instituciones. Prevalece una visión del arte como actividad superficial, infantilizada y de entretenimiento, frente a las disciplinas “serias” e “importantes”. En la práctica educativa, estas cuestiones se traducen en una escasa cultura metodológica creativa y de procesos que repercute en la escasa formación del profesorado. (p. 35)

Estos mismos autores también exponen (2019):

la baja valoración social -que redundaba en una escasa presencia en el currículum de la formación inicial del profesorado- configuró una materia de segunda categoría, llena de prejuicios como, por ejemplo, la consideración de materia lúdica o solo válida para aquellas personas que poseen “buenas” dotes para el dibujo -entendido como copia realista-. (p. 14)

Son varios autores y docentes en este campo que comparten la idea de que cuando se le presenta la oportunidad al profesorado de impartir la materia de EPV por primera vez, reproduce las metodologías con las que fue formado (Acaso, 2009). Como consecuencia, las actividades didácticas en las escuelas promueven modelos

estereotipados (Blanco y Cidrás, 2022), basadas en la mayoría de los casos en modelos propuestos por editoriales, las cuales suelen no tener en cuenta la experiencia, la experimentación, la investigación infantil, así como el desarrollo de la creatividad y la creación de un imaginario propio.

A pesar de todo esto, cada vez más, sobre todo las personas relacionadas con el ámbito educativo y artístico, se está empezando a reconocer el valor y la importancia que tiene la Educación Artística y su influencia en la formación integral de los individuos.

Por otro lado, existe una falta de profesorado especializado en la materia, esto es, profesorado con formación específica en Educación Plástica y Visual, por lo que las personas que ejercen la docencia de esta materia, suele ser el profesorado generalista con estudios en Educación Primaria, que a lo largo de sus estudios universitarios cursaron alguna asignatura relacionada. Así lo afirman Blanco y Cidrás (2019):

en nuestro contexto, no existe el especialista de Educación Visual y Plástica en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Esta falta de formación específica, junto con la escasa presencia de las artes en el sistema, hace que la Educación Artística presente enfoques que, con frecuencia, deben ser revisados. (p. 30)

No ocurre lo mismo con la materia de Música y Danza, la cual es impartida por profesionales educativos especializados que han cursado la mención específica de música durante los estudios de Grado, además de existir dicha especialidad en los procesos selectivos para formar parte de los cuerpos docentes.

En el *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria* se disponen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros educativos. Éstos abarcan aspectos como las instalaciones, equipamientos, recursos humanos, y organización pedagógica necesarios para garantizar la calidad de la enseñanza y el bienestar del alumnado. En cuanto a los recursos humanos, en el artículo 12 referido a los requisitos de titulación académica del profesorado que imparte en Educación Primaria, se establece lo siguiente:

Los centros de educación primaria dispondrán, como mínimo, de un maestro por cada grupo de alumnos y garantizarán, en todo caso, la existencia de graduados en educación primaria o maestros con la cualificación adecuada para impartir la enseñanza de la música, la educación física y las lenguas extranjeras.

En el *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se disponen y determinan las áreas específicas en las que las maestras y los maestros pueden especializarse, como Música, Lengua Extranjera (Inglés, Francés o Alemán), Educación Física, Audición y Lenguaje, entre otras, con el fin de garantizar una formación más completa y adaptada a las necesidades educativas del alumnado de esas etapas.

En ambos textos legales se observa que no se tiene en cuenta la figura del especialista para la EPV, por lo tanto, esta materia no es considerada como especialidad.

En el *“Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual”* publicado en 2022, se realiza un análisis y diagnóstico de la situación nacional e internacional de la Educación Artística e incide en la existencia de un abandono histórico, institucional y administrativo del área. También aboga por la creación de la especialidad en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual para la formación de profesorado especialista y así garantizar el fomento de la capacidad crítica ante la imagen y la cultura visual y audiovisual desde la infancia.

Actualmente, queda en manos de las Comunidades Autónomas la decisión -sin fundamento educativo o pedagógico- sobre quién imparte esta materia, otorgando este quehacer a los docentes generalistas de Educación Primaria (o de la persona especialista en lenguas extranjeras como en el caso de Madrid u otras comunidades, o refuerzo de otras materias). Siendo esto así, las horas impartidas de esta materia, no

son de calidad, dado que son impartidas por profesorado sin formación artística especializada (Libro Blanco, 2022).

También cabe señalar que como norma general existe una falta de espacio específico, un aula concreta en donde impartir EPV y normalmente se lleva a cabo en el aula ordinaria.

En el “Libro Blanco”, anteriormente mencionado, se reclama seguir actuaciones como considerar la EPV como una materia “instrumental” en Primaria, y no específica u optativa, asegurando una “dotación de recursos estructurales (tiempo de carga lectiva semanal, de la hora actual a tres horas semanales para ofrecer una verdadera EPV de calidad) e infraestructurales (materiales y espacios), adecuados y suficientes para desarrollar la asignatura, acordes con los objetivos que se deben conseguir competencial y curricularmente” (p. 56).

En cuanto a la dotación de recursos estructurales, tras la aprobación y progresiva implementación de la LOMLOE, se puede observar que apenas se han incorporado cambios en las materias relacionadas con la Educación Artística, aunque se ha variado mínimamente el horario semanal dedicado al área en algunas Comunidades Autónomas, en las que se reparte una media de 2-3 horas semanales entre Expresión Plástica y Visual y Música y Danza. Este reparto de tiempo lo deciden, teniendo en cuenta la autonomía pedagógica que caracteriza a los centros educativos, el Equipo Directivo según las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

En el caso concreto del Principado de Asturias, siguiendo el *Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias*, en el Anexo IV, se especifican las horas por área, como se puede observar en la *Tabla 1*, en la que aparecen señaladas las horas lectivas semanales dedicadas al área de Educación Artística en cada uno de los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Tabla 1*Horario de las áreas de Educación Primaria en el Principado de Asturias*

Áreas		Horas lectivas semanales en cada ciclo		
		Primer ciclo 1º y 2º	Segundo ciclo 3º y 4º	Tercer ciclo 5º y 6º
Ciencias de la Naturaleza		3	3	3
Ciencias Sociales		3	3	3
Educación Artística		4	4	3,5
Educación Física		4	4	4,5
Educación en Valores Cívicos y Éticos		-	-	1,5
Lengua Castellana y Literatura		11	9,5	8,5
Lengua Extranjera		6	8	8
Matemáticas		9	8,5	8
Elegir una ¹	Lengua Asturiana y Literatura	3	3	3
	Cultura Asturiana	3	3	3
Elegir una ¹	Religión	2	2	2
	Atención educativa	2	2	2
Total horas lectivas semanales		45	45	45
Recreo		5	5	5
TOTAL		50	50	50

1. Los padres, las madres, los tutores o las tutoras legales elegirán una de las áreas al inicio de cada uno de los cursos.

Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias

De esta manera, la duración de las sesiones semanales dedicadas a la EPV en el 1º y 2º ciclo de EP sería de 60 minutos, y para el 3º ciclo, las sesiones tendrían una duración de 50 minutos.

Referente a los recursos infraestructurales (espacios y materiales), en el *Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero*, anteriormente mencionado, no aparece especificada la existencia o creación de un espacio específico para impartir EPV en la etapa de Educación Primaria, pero sí para Educación Secundaria Obligatoria. Aunque en esta base legal no aparezca mención sobre un espacio en concreto en donde

desarrollar las sesiones de EPV, en el Decreto de currículum del Principado de Asturias, en la parte en donde se desarrollan las directrices sobre la metodología en el área de Educación Artística se establece lo siguiente:

En cuanto a los espacios, conviene tener preparados espacios variados y flexibles, polivalentes, que permitan su transformación y optimización en función de las actividades previstas. Es recomendable no limitar las actividades artísticas a un solo espacio y utilizar, al menos en ocasiones, emplazamientos alternativos, incluidos espacios abiertos del entorno cercano al alumnado, que puedan contribuir a la adquisición de las competencias específicas del área.

La concepción errónea expuesta al principio del apartado, junto con la falta de especialización o formación específica, inciden en cómo tiene lugar la impartición de la EPV. Desde el punto de vista metodológico, tiene un enfoque más tradicional, a veces supeditada al servicio de otras materias o elaboración de “manualidades” para celebrar conmemoraciones. Consuetudinariamente, según Acaso (2009), la educación artística no estaba ligada “con lo intelectual, sino que completamente ligada a lo manual” (p. 90), por ello, erróneamente, el término *manualidades* es lo que se considera a hacer en esta materia. Esta visión reduccionista no solo subestima el potencial de la EPV como materia fundamental para el desarrollo integral de las y los estudiantes, sino que también desconecta la Educación Artística de su verdadero propósito: fomentar la observación activa, el análisis crítico, la reflexión y la creatividad.

Teniendo en cuenta lo establecido para el área de Educación Artística en el Decreto de Curriculum de Educación Primaria del Principado de Asturias, la EPV tiene dos dimensiones principales:

- **Reflexiva.** Mediante la recepción activa y el análisis de creaciones artísticas y enfocada a que el alumnado comprenda su cultura, desarrolle criterios de análisis y disfrute, y cultiven un sentido crítico.
- **Creativa.** A partir de la experimentación, la expresión y la producción artística, tanto individualmente como en colaboración, mediante la

manipulación y el empleo de materiales, herramientas, soportes y técnicas variadas.

Bajo esta perspectiva que le otorga la citada base legal, queda justificado que la EPV no solo consiste en la ejecución de manualidades o actividades de copia y reproducción. Esta concepción más amplia y fundamentada en el curriculum, reconoce que la EPV tiene un propósito más profundo y significativo y la posiciona como un espacio educativo en el que se promueve la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación del patrimonio cultural, contribuyendo así a una formación integral que va más allá de la mera ejecución de actividades manuales.

4.3. Educación Plástica y Visual ¿Por qué es necesaria?

La importancia de la EPV radica en la cantidad de beneficios que aporta, desde el desarrollo psicosocial hasta el fomento de los Derechos Humanos y la promoción del bienestar integral. Siguiendo el informe publicado en noviembre de 2019 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el arte desempeña un papel esencial en la salud, especialmente en el desarrollo infantil y juvenil, dado que se ha demostrado que las artes, incluidas las artes visuales y audiovisuales, contribuyen al desarrollo y el bienestar proporcionando un medio para la expresión emocional, la estimulación cognitiva y el fortalecimiento de la salud mental. Esta disciplina no solo ofrece un medio de expresión creativa, sino que también brinda instrumentos para la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de la autoestima y la promoción de habilidades sociales.

En el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el arte y la cultura son reconocidos como fundamentales. La inclusión de la educación artística en los sistemas educativos es esencial para garantizar el acceso equitativo a la cultura y para promover la diversidad de expresiones culturales.

Además, tanto la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), destacan la importancia de integrar la Educación Artística en el sistema educativo como una medida necesaria para abordar los desafíos de la sociedad

contemporánea, expresados en los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta agenda reconoce la importancia del arte y la cultura en la construcción de sociedades inclusivas, equitativas y sostenibles.

Por lo tanto, la EPV no solo es importante por sus implicaciones en el desarrollo individual y social, sino también por su contribución a la promoción de los Derechos Humanos, la diversidad cultural y el bienestar integral de las personas. La Educación Artística, en nuestro caso la EPV, es esencial para garantizar el acceso universal a los beneficios que aporta y fomentar la creatividad y la expresión en armonía con el entorno y la comunidad.

Por otro lado, la necesidad de la EPV se fundamenta en la creciente saturación de imágenes a la que estamos expuestos actualmente y en la urgencia de educar en la cultura visual (alfabetización visual). Acaso (2009) define la cultura visual como “el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana” (p. 161).

Hoy en día, vivimos en un mundo en donde se está constantemente expuesto a estímulos visuales a través de una variedad de medios, que van desde el entorno urbano hasta los medios de comunicación y las plataformas digitales. En un contexto en donde la información se transmite predominantemente de manera visual y audiovisual, la EPV adquiere una relevancia crucial al proporcionar herramientas para comprender y navegar en este mar de imágenes en el que está inmersa la sociedad.

Atendiendo a la legislación educativa vigente, una de las finalidades de la EPV es la de contribuir al desarrollo de capacidades perceptivas, críticas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico del lenguaje visual para comprender la realidad. Es esencial para la sociedad actual porque proporciona las herramientas necesarias para entender y participar de manera activa y crítica en el mundo actual, a la vez que fomenta la creatividad y la expresión individual.

En palabras de Efland, Freedman y Stuhr (Acaso, 2009), la función de la enseñanza de la Educación Artística -aplicada a la EPV- es “preparar a los estudiantes para comprender los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan”. Para

poder cumplir esta función, resulta necesario basarse en movimientos y artistas contemporáneos (s.XX y s.XXI), así como explorar y manipular materiales, técnicas, etc. actuales, dado que vivimos en esta época y los procesos de enseñanza-aprendizaje deben adaptarse conforme a los tiempos.

Siguiendo con la fundamentación y justificación de la necesidad de una EPV de calidad y de su importancia en el desarrollo integral de las personas, entre las capacidades que se fomentan a partir de esta materia:

- a) **Es una materia manipulativa, constructiva y experiencial.** La EPV implica el uso de materiales, técnicas y herramientas que permiten interactuar directamente de forma tangible con elementos visuales y plásticos, favoreciendo la construcción de conocimientos y la adquisición de habilidades prácticas (aprendizaje significativo y experiencial)
- b) **Favorece el desarrollo de la sensibilidad estética, la atención, la concentración, etc.** Al exponer al alumnado a diferentes manifestaciones artísticas y visuales.
- c) **Potencia la imaginación, la creatividad, la iniciativa, la autonomía y la identidad.** La EPV ofrece un espacio para explorar libremente la imaginación y creatividad, fomentando el desenvolvimiento de capacidades creativas, generar ideas originales y expresarse de manera crítica. También fomenta la autonomía al permitir que los y las estudiantes tomen decisiones en su proceso creativo y artístico, lo que contribuye a la construcción de su identidad personal.
- d) **Promueve la expresión de emociones, sentimientos, opiniones y su respeto.** Ésta puede ser verbal, beneficiando al desarrollo de la competencia comunicativa (tanto en la propia lengua, como en la lengua extranjera, en el caso de la EPV bilingüe); y también puede ser no verbal, empleando el lenguaje visual.
- e) **Es capaz de involucrar todos los sentidos y, a su vez, de reforzar habilidades socioemocionales, multisensoriales y cognitiva.** La EPV no se limita solo al sentido de la vista, sino que puede involucrar todos los sentidos, como el

tacto en la manipulación de materiales, el olfato en la evocación de colores, etc.

- f) **Es un medio de democratización de la cultura.** Al proporcionar acceso al arte y la cultura de forma inclusiva.
- g) **Fomenta el desarrollo de habilidades críticas para interpretar, analizar y evaluar imágenes en su contexto cultural, social y tecnológico.** Al decodificar la información visual, se promueve el pensamiento crítico y la capacidad de discernir entre representaciones veraces y/o distorsionadas, en un mundo inundado de imágenes manipuladas. Esto permite comprender mejor el mundo que les rodea, cuestionar representaciones distorsionadas y desarrollar un pensamiento crítico que les capacite para ser ciudadanos activos, informados y responsables.
- h) **Favorece el desarrollo de competencias tecnológicas al familiarizar al alumnado con herramientas y software de diseño gráfico y multimedia.** En un contexto cada vez más digitalizado, estas habilidades son esenciales para la participación en la sociedad.
- i) Al promover la alfabetización visual, fomentar la creatividad y desarrollar competencias tecnológicas, la EPV prepara a las generaciones actuales y futuras para **enfrentar los desafíos** y **aprovechar las oportunidades** de una sociedad cada vez más mediática y tecnológica en constante evolución. La EPV no solo se centra en aspectos artísticos, sino que también prepara a los y las estudiantes para comprender y manejar el entorno visual y tecnológico en el que viven. Esto les proporciona herramientas para adaptarse y prosperar en una sociedad que demanda habilidades creativas, críticas y tecnológicas.

Según Reina García (2017) “la función del arte en educación puede ser muy variada, pudiéndose desarrollar las siguientes cualidades en el discente sobre:

- La percepción y la observación.
- El análisis y la deducción.
- La expresión de ideas, emociones y sentimientos.
- La reflexión y la crítica.
- La sensibilización y apreciación estética.

- El desarrollo del pensamiento creativo, imaginativo y fantástico.
- Etc.” (p.16)

Por lo tanto, la EPV involucra el fomento del desarrollo de las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa. Promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de la recepción y expresión culturales además de iniciarse en la creación de sus propias propuestas y desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad, el sentido crítico y comprender la cultura en la que vivimos y las demás.

Una vez abordadas las razones de la importancia de la Educación Plástica y Visual, resulta conveniente argumentar por qué impartir EPV en inglés. La docente M^a Carmen Bou Martí ofrece varias razones que respaldan esta práctica en la revista electrónica Educación 3.0 :

- ✓ Es un contexto que favorece que la lengua extranjera se aprenda de manera más eficaz.
- ✓ Facilita la adquisición del inglés oral a partir de diferentes actividades artísticas en un ambiente flexible y distendido.
- ✓ Favorece el aprendizaje y puesta en práctica de vocabulario y estructuras gramaticales de forma significativa, contextualizada y funcional.
- ✓ Fortalecimiento del vocabulario y habilidades comunicativas. La integración de EPV e inglés contribuye a asimilar, asentar y ampliar el vocabulario, así como a desarrollar habilidades de escucha y expresión oral en este idioma.
- ✓ Asociación entre palabras e imágenes. En EPV a parte de primar la oralidad como medio de comunicación, también se emplean códigos visuales como imágenes, dibujos, cuadros, fotografías, etc. Su uso ayuda a las y los estudiantes a asociar palabras y vocabulario con su significado visualmente.
- ✓ Acerca la cultura y el arte.

4.4. La metodología CLIL/AICLE y la Educación Plástica y Visual bilingüe.

4.4.1. Los Programas bilingües en el Principado de Asturias.

La introducción de programas bilingües en el ámbito educativo ha generado un cambio significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que implica no solo la adquisición de una segunda lengua, sino también la incorporación de contenidos curriculares en dicha lengua.

Actualmente el Principado de Asturias se encuentra inmerso en un proceso de cambio de marco legal para el desarrollo de programas bilingües en centros educativos. Dicho marco legal queda establecido desde la publicación de la *Resolución de 14 de junio de 2023, de la Consejería de educación, por la que se regulan los programas de enseñanzas del sistema educativo impartidas en lenguas extranjeras en centros docentes sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias que impartan enseñanzas no universitarias*, que regula los diferentes programas de enseñanzas en lenguas extranjeras (programas HabLE). Los programas habLE implican además de impartir el área, materia o módulo en lengua extranjera, se imparten en dicha lengua otras áreas, materias o módulos no lingüísticos que formen parte de los currículos. La finalidad de los programas establecidos en esta resolución consiste en la mejora de la competencia lingüística del alumnado a través de la impartición de una parte del currículum en lengua extranjera, siguiendo una metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE/CLIL). Esto también conlleva a la actualización pedagógica y metodológica del profesorado en lenguas extranjeras.

En esta resolución, se establecen los siguientes tres niveles a escoger, con las siguientes características:

- a) Programa básico: “Programa habLE”. En este programa, en la etapa de Educación Primaria se impartirán, además de las propias sesiones del idioma extranjero, un mínimo de dos sesiones semanales en la lengua extranjera en las áreas no lingüísticas seleccionadas por el propio centro,

procurando una distribución horaria que permita un contacto diario con dicha lengua.

b) Programa avanzado: “Programa habLE+”. Se impartirán en lengua extranjera el área de conocimiento del medio natural, social y cultural, que se desdoblará en: Ciencias de la Naturaleza (Natural Science) y Ciencias Sociales (Social Science), y al menos un área no lingüística más de entre las que figuran en el artículo 8 del *Decreto 57/2022, de 5 de agosto*, excepto Religión.

En el caso de que una de las áreas elegidas sea la Educación Artística, podrá impartirse en lengua extranjera la totalidad del área o alguna de sus partes: Música o Educación Plástica y Visual.

c) Programa de currículo integrado, mediante convenio con el British Council: “Programa habLE-British Council”. Se impartirán Ciencias de la Naturaleza (Natural Science), Ciencias Sociales (Social Science) y Educación Artística.

Desde el actual curso escolar 2023/24, siguiendo con lo dispuesto en la citada resolución, los centros educativos del Principado de Asturias podrán adscribirse antes del 30 de marzo del presente curso a uno de los tres niveles del nuevo programa bilingüe HabLE. Es oportuno mencionar que, durante el presente curso académico, tres centros educativos del Principado de Asturias, escogidos por la Consejería de Educación, están llevando a cabo un programa piloto, habiendo sido posible observar su implantación y desarrollo en uno de los centros durante el período de prácticas (y poder observar en concreto, cómo tienen lugar las sesiones de EPV bilingüe). Entre otras cosas, esta nueva resolución, que deroga la anterior *Resolución de 4 de junio de 2015*, establece una serie de requisitos más exigentes para el profesorado, y un número de asignaturas y horas lectivas en lengua extranjeras más claras.

De esta manera, teniendo todo esto en cuenta, tal y como se puede constatar, una de las áreas o materia a impartir dentro de los programas bilingües es la Educación Artística (EPV y/o Música y Danza).

4.4.2. EPV bilingüe siguiendo la metodología AICLE/CLIL.

Como anteriormente se mencionó, los programas bilingües tienen como objetivo principal contribuir con la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado al enseñar una parte del currículum en lengua extranjera, siguiendo una metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (en adelante, metodología AICLE/CLIL).

La metodología AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera/Content and Language Integrated Learning) es definida por autores como Marsh (2002), Coyle (2007), y Dalton (2007), entre otros, como un enfoque educativo que implica la enseñanza-aprendizaje de materias curriculares en una lengua extranjera con el propósito de fomentar tanto el aprendizaje de los contenidos específicos, como el desarrollo de habilidades lingüísticas de una forma contextualizada, activa y significativa. Dicho enfoque, busca integrar de manera efectiva el lenguaje y el contenido disciplinar, proporcionando al alumnado oportunidades reales para desarrollar y fomentar la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Por lo tanto, la EPV bilingüe siguiendo la metodología AICLE implica la adquisición de los contenidos (saberes básicos) propios de la materia, mientras se desenvuelven las habilidades comunicativas en otro idioma.

La metodología AICLE/CLIL en la EPV bilingüe proporciona una experiencia de aprendizaje enriquecida, donde se brinda al alumnado la oportunidad de aplicar el vocabulario y las estructuras lingüísticas aprendidas en un contexto real y significativo. A través de actividades como observar y describir obras de arte, analizar y comparar estilos artísticos o expresar opiniones sobre creaciones visuales, los y las estudiantes desarrollan tanto su comprensión de los conceptos artísticos como su fluidez y precisión en la lengua extranjera.

Dicha metodología se sustenta en 4 pilares fundamentales, conocidas como las **4 C's Framework**: *Content, Communication, Culture and Cognition* (Coyle et al., 2010), las cuales han de ser tenidas en cuenta para la planificación y diseño de cualquier actividad, sesión, situación de aprendizaje, programación didáctica, etc. A continuación, se expone la relación a nivel global de las 4 C's con la EPV bilingüe:

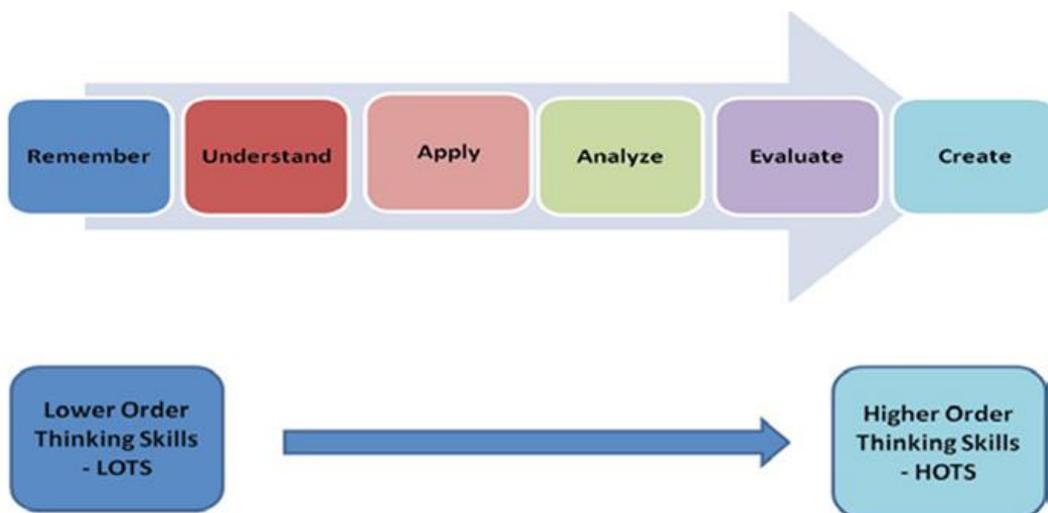
- a) **Content** (*contenido*). En EPV, el contenido se refiere a los contenidos o saberes básicos presentes en el área de Educación Artística del Decreto de Currículum del Principado de Asturias relacionados con el arte, el diseño, la estética y la recepción y expresión visual (los referidos a la EPV para los 3 ciclos de Educación Primaria son los del Bloque A. Recepción y análisis; Bloque B. Creación e interpretación y Bloque C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales). El alumnado explorará diferentes medios artísticos, técnicas de representación visual, teoría e historia del arte, diseño gráfico, entre otros temas. A través de la integración de contenido y lengua extranjera, se desarrollan habilidades tanto artísticas como conceptuales, permitiendo comprender y crear empleando una segunda lengua de manera significativa y funcional.
- b) **Communication** (*comunicación*). En la materia de Educación Plástica y Visual, la comunicación juega un papel fundamental. A parte de recibir y comunicar ideas, emociones y mensajes a través del lenguaje verbal (en este caso empleando una lengua extranjera), también se hará a través del lenguaje visual empleando imágenes, símbolos y formas. Esto implica el desarrollo de habilidades para interpretar y comprender mensajes visuales de diversa índole (desarrollo de la cultura visual), así como también habilidades de expresión verbal y visual.
- c) **Culture** (*cultura*). La cultura en el contexto de la EPV abarca tanto las tradiciones artísticas locales como las influencias culturales globales. Explorar y apreciar diversas expresiones artísticas y visuales de diferentes épocas y culturas, permite ampliar la perspectiva y comprensión del mundo además de entender cómo la cultura influye en la recepción y producción plástica y visual a lo largo del tiempo y en diferentes contextos socioculturales, promoviendo el respeto y valoración por la diversidad cultural.
- d) **Cognition** (*cognición*). La cognición referida al proceso de adquisición de conocimiento y comprensión, en EPV se fomentará el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la observación, análisis y reflexión de

obras de arte o audiovisuales, diseñar y planificar proyectos creativos, resolver problemas, comprender conceptos fundamentales de arte y diseño, etc. Involucrando la capacidad de pensar de manera crítica, creativa y analítica en el contexto de la apreciación y producción de arte visual.

Relacionada con la última C descrita anteriormente (cognition), la metodología AICLE/CLIL mantiene una estrecha conexión con la **Taxonomía de Bloom** (Bloom, 1956), revisada por Anderson y otros (2001), en la que se clasifican las habilidades de pensamiento (thinking skills) en diferentes niveles de complejidad diseñados para guiar la planificación de propuestas educativas que promuevan un pensamiento crítico, abarcando desde las habilidades de orden inferior como recordar información clave, vocabulario, etc, comprender conceptos básicos y aplicar procedimientos: LOTS (Low Order Thinking Skills o Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior); hasta habilidades de orden superior como analizar, evaluar y crear: HOTS (High Order Thinking Skills o Habilidades de Pensamiento de Orden Superior), como se puede ver en las Figuras 6 y 7. Según Celina Salvador et al. (2016) “ésta nos ayuda a determinar el nivel de exigencia cognitiva a la que el alumnado debe enfrentarse” (p. 48).

Figura 6

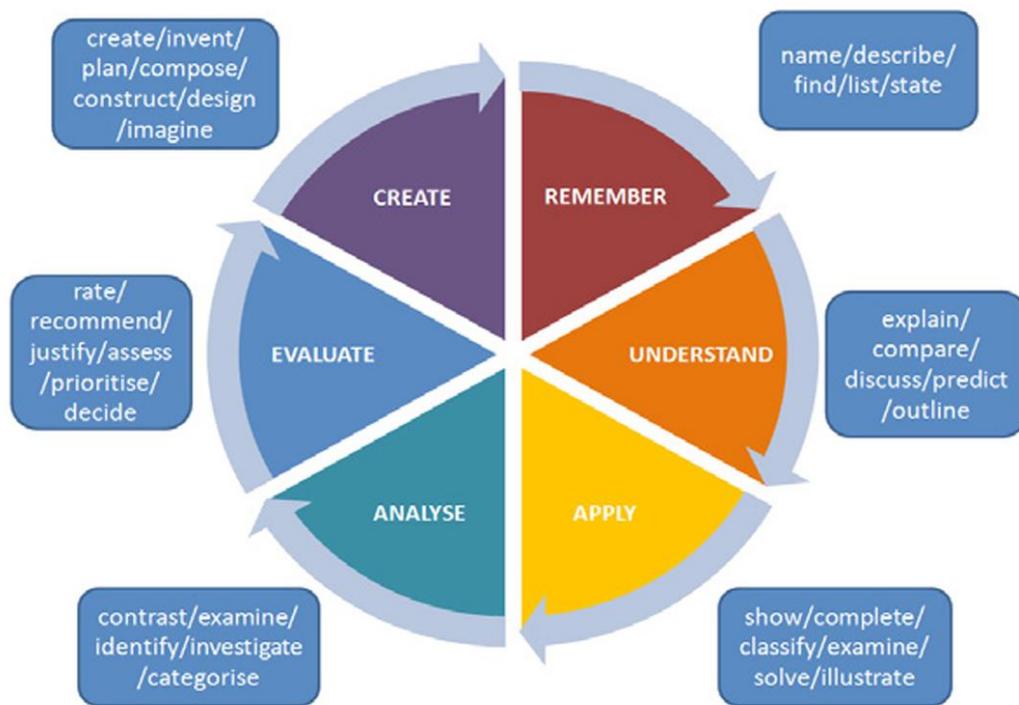
Taxonomía revisada de Bloom



Nota. De Guía CLIL. Clil4u. Lifelong Learning Programme

Figura 7

LOTS & HOTS



Nota. De Guía CLIL. Clil4u. Lifelong Learning Programme

En el contexto de la EPV bilingüe, la Taxonomía revisada de Bloom proporciona un marco útil para diseñar actividades que promuevan el análisis, el pensamiento crítico y creativo, la aplicación de técnicas para la creación visual y audiovisual, etc.

- **LOTS (Low Order Thinking Skills) en EPV bilingüe:**

- **Recordar** implica reconocer, identificar y comprender vocabulario y terminología específica relacionada con elementos visuales como líneas, formas, texturas, patrones, colores, tipos de técnicas artísticas, herramientas, entre otros. En esta parte, resulta esencial ofrecer apoyos (scaffolding) de diferente naturaleza (flashcards, realia, posters, glosarios, etc.) cuando se introduce nuevo vocabulario, aspecto que se tratará más adelante, puesto que es otra de las premisas de la metodología AICLE/CLIL.
- **Comprender** conceptos básicos como la simetría, el contraste, la perspectiva y la armonía en contextos artísticos visuales y

audiovisuales, o entender el significado y/o la intención detrás de diferentes obras de arte.

- **Aplicar** técnicas siguiendo instrucciones paso a paso para manejar los conceptos y técnicas básicas.

- **HOTS (High Order Thinking Skills) en EPV bilingüe:**

- **Analizar** obras de arte visuales y audiovisuales aplicando habilidades de pensamiento crítico, distinguiendo elementos como composición, color, técnica, estilo y significado, transmisión de aspectos culturales, históricos y sociales, etc.
- **Evaluar**, desarrollando la capacidad de observar, analizar y apreciar el arte desde una perspectiva estética y conceptual, considerando el impacto emocional y relevancia cultural. En esta parte también tienen cabida los procesos de autoevaluación y coevaluación de las propias creaciones.
- **Crear** a través de la imaginación y la creatividad, sintetizando diferentes elementos conceptuales y visuales, abordando desafíos artísticos y de diseño, buscando soluciones originales y efectivas.

Anteriormente se mencionó que otra de las premisas de la metodología AICLE/CLIL es el **andamiaje** (scaffolding). En Educación, este término fue acuñado por el psicólogo, profesor y pedagogo estadounidense Jerome Bruner (1978), a partir de la Teoría de la Zona del Desarrollo Próximo de Lev Vigotsky (1931), en la que el término andamio o scaffold se emplea como metáfora para referirse a la ayuda o apoyo ofrecido al alumnado mientras adquiere nuevas habilidades o conocimientos por parte del o la docente. Estos andamios o apoyos, se irán suprimiendo gradualmente a medida que el alumnado sea capaz de desarrollar la actividad o resolver un problema eficaz y autónomamente.

Estos andamios tendrán una naturaleza lingüística, es decir, será un andamiaje lingüístico, puesto que se están enseñando y aprendiendo conceptos empleando otro idioma. Referente a esto, Celina Salvador et al. (2016) comentan:

El andamiaje lingüístico son las diferentes ayudas que un discente recibe durante su aprendizaje y que facilitarán el uso de un idioma hasta que

sea capaz de comprenderlo o expresarse por sí mismo. Algunos ejemplos de estrategias de andamiaje lingüístico son las repeticiones, la simplificación de la lengua, la construcción de esquemas, la utilización de claves visuales, el aporte de expresiones o ideas, la utilización de reformulaciones, etc. Mediante ellas, lo que se pretende es que los estudiantes se sientan cómodos y capaces de utilizar una lengua que no dominan inicialmente, favoreciendo un clima óptimo para el desarrollo lingüístico. (p. 51)

Teniendo en cuenta a Clegg (2014), existen las siguientes categorías de apoyo lingüístico:

- 1) **Teacher talk** (*explicaciones del docente*). Emplear un lenguaje sencillo, claro y conciso. Es importante también formular preguntas recurrentemente al alumnado para verificar que se está comprendiendo el discurso.
- 2) **Visuals** (*soportes visuales*). El uso de soportes visuales para apoyar el discurso (fotos, diagramas, gráficos, etc.). Además, las expresiones faciales, los gestos y el lenguaje corporal también sirven como soporte visual.
- 3) **Task design** (*diseño de la tarea*). Diseñar y utilizar variedad de actividades en las que se implique el desarrollo de las 4 destrezas comunicativas básicas (reading, writing, listening y speaking). En EPV bilingüe, aunque las principales destrezas a emplear sean el listening y el speaking, también tendrán cabida actividades de lectura a partir de la búsqueda de información sobre un movimiento artístico en concreto, artistas,... lista de vocabulario, expresiones útiles, etc. y de escritura a partir de la redacción de un portfolio para la materia en el que se recojan las creaciones individuales elaboradas a lo largo del curso, por ejemplo.
- 4) **Forms of interaction** (*formas de interacción*). Ofrecer diferentes formas de interacción a partir de la organización de diferentes tipos de agrupamiento del alumnado. En unas ocasiones resultará apropiado una interacción con todo el grupo/clase, por ejemplo para observar y

analizar una imagen proyectada; en otras, más conveniente sería el trabajar por grupos o equipos e incluso por parejas, agrupamientos en los que el alumnado se sentirá más cómodo a la hora de expresarse, aunque se necesitarán apoyos de vocabulario, expresiones,...

- 5) **Use of the L1** (*uso de la L1*). Durante el trabajo en grupo, el alumnado puede tender a expresarse en su lengua materna (L1). En este punto, se debe concretar cuándo es apropiado el uso de la L1 y cuándo no.
- 6) **Learning strategies** (*estrategias de aprendizaje*). Se deben ofrecer estrategias útiles para aprender y esperar que los discentes las usen, como elaborar un mapa mental, utilizar la técnica del brainstorming para obtener diferentes ideas,...

En el contexto de la EPV bilingüe a través de la metodología AICLE/CLIL, ofrecer diferentes andamiajes implica diseñar y proporcionar una variedad de herramientas y estrategias que apoyen el aprendizaje del alumnado, facilitando tanto la comprensión de conceptos artísticos, como el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el idioma objetivo. Algunas formas de ofrecer andamiajes pueden consistir en:

- a) **Vocabulario visual**. Proporcionar imágenes, objetos reales, glosarios con palabras e imágenes, diagramas, infografías que definan y representen vocabulario y conceptos clave. Esto ayuda a asociar palabras con imágenes y facilita la comprensión. Por ejemplo, para enseñar sobre una técnica de pintura en concreto, se pueden mostrar las herramientas y repetir su nombre en inglés; etiquetar materiales; mostrar diagramas o infografías al presentar conceptos como "perspectiva" o "composición", ilustrándolo visualmente.
- b) **Instrucciones claras y concisas** en el idioma objetivo y apoyarlas con gestos y ejemplos visuales para reforzar la comprensión. Antes de realizar una actividad práctica, explicar las instrucciones en inglés de manera clara y concisa. Esto se puede realizar tanto oralmente, como por escrito e incluso, combinando ambas. En el caso de ésta última, se pueden apoyar las orientaciones con imágenes, símbolos, pictogramas, etc.
- c) **Repetición**.

- d) **Uso de multimedia**, como incorporar videos, presentaciones interactivas o recursos en línea que presenten contenido visualmente atractivo y que incluyan subtítulos o explicaciones en inglés.
- e) **Actividades colaborativas**, fomentando el trabajo en equipo en donde los y las estudiantes puedan debatir ideas, compartir e intercambiar conocimientos y apoyarse mutuamente en el uso del idioma para expresar sus ideas.
- f) **Feedback constructivo**, proporcionando retroalimentación específica y constructiva para ayudar a mejorar las habilidades lingüísticas y la comprensión de los conceptos y términos propios de la materia.
- g) **Utilización de herramientas digitales**, que ofrezcan actividades interactivas, ejercicios para enriquecer el vocabulario y emplear recursos multimedia para reforzar el proceso de aprendizaje.
- h) **Adaptación de textos**, en el caso de emplear textos escritos, es necesario que éstos estén adaptados al nivel de competencia lingüística de los y las discentes, proporcionando también vocabulario contextualizado y explicaciones adicionales cuando sea necesario.

Dentro de el andamiaje lingüístico, también se ha de tener en cuenta el **code-switching** (cambio de código), entendiéndose como una alternancia en el uso de idiomas, la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2), en este caso, el empleo del castellano y el inglés, dando sentido al concepto de asignatura bilingüe, y no entendida solo como asignatura bilingüe impartida íntegramente en inglés, en donde no tiene cabida la L1. Esto no significaría traducir literalmente lo dicho en inglés o viceversa, sino emplear los dos idiomas de manera espontánea y natural. No obstante, en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo*, en la disposición adicional segunda, sobre las enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras, se establece lo siguiente:

Las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las áreas del currículo se impartan en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa los alumnos y alumnas adquieran la terminología propia de las áreas en la lengua extranjera y en la lengua o lenguas oficiales de la comunidad autónoma.

En la *Resolución de 14 de junio de 2023*, en el Artículo 8, también se dispone:

Se podrán realizar las aclaraciones y adaptaciones que, en su caso, requiera el alumnado de acuerdo a sus circunstancias personales de manera que se asegure, de igual modo, la adquisición de la terminología específica del área, materia o módulo en lengua española.

4. Sin perjuicio de lo establecido en los apartados anteriores, la lengua española podrá utilizarse para la realización de actividades de evaluación con el alumnado que presente dificultades en la lengua extranjera.

Por lo tanto, la normativa educativa respalda la práctica de la aplicación del code-switching en el aula bilingüe, al reconocer la importancia de adquirir la terminología específica del área tanto en la L2, como en la L1, favoreciendo la comprensión de los contenidos (saberes básicos) y facilitando una evaluación equitativa del alumnado, especialmente de aquellos que puedan enfrentar dificultades en la lengua extranjera.

4.4.3. Cómo programar sesiones de EPV bilingüe

“A good lesson plan is like going to a 5-star restaurant, where we usually start with the appetiser, then we move on to the main course and eventually we go to sweets and drinks... enjoy your delicious lesson plan”.

A TeachingEnglish Facebook follower.

Esta metáfora ilustra cómo debería estructurarse cualquier sesión, independientemente de la materia. Siguiendo la metodología CLIL/AICLE, un posible modelo común podría ser aquel que sigue la estructura PAR y que incluye las siguientes partes:

Preparación: revisar lo visto en la sesión anterior.

Actividades de razonamiento: debates, role-plays o juegos de toma de decisiones, elaboración de organizadores gráficos como mapas conceptuales, etc. con su respectivo tiempo para la retroalimentación (evaluación, autoevaluación, coevaluación, comentarios de los docentes).

Revisión: repaso de lo visto durante la sesión, resúmenes, aclaraciones, etc.

Coyle et al. (2010, p.82), ofrecen el ejemplo de la estructura de una sesión, la cual contiene las siguientes partes:

- Warm up (*calentamiento*). Introducción o visión general del tema.
- Previous knowledge (*conocimientos previos*), a partir de una actividad que invite a pensar siguiendo el gráfico KWL (What I know, What I want to know, What I learned).
- Game (*juego*), para comprobar la comprensión.
- Ending the lesson (*finalizar la lección*), con otra actividad o juego que invite a pensar al alumnado.
- Glossary (*glosario*), momento dedicado a reflexionar sobre el vocabulario, conceptos, expresiones, etc.

En ambas opciones se observan dos partes comunes: el inicio (preparación/warm up) y el final (revisión/ending the lesson and glossary). El objetivo de la primera es introducir al alumnado en un tema, realizar actividades y juegos con

los que conocer los conocimientos previos, o repasar lo visto anteriormente; y el objetivo de la segunda es revisar y consolidar los aprendizajes, aunque también sirve para analizar qué ha sido lo más complicado, en qué parte habrá que detenerse más en la siguiente sesión, etc.

Por otro lado, Águeda Hervás (en Agra Pardiñas et al., 2007) sugiere seguir los siguientes pasos en la planificación del desarrollo de una sesión plástica:

- ❖ Motivación y explicación inicial. Captar el interés del alumnado y establecer el contexto para la actividad.
- ❖ Exposición y explicación de los materiales. Mostrar y explicar los materiales, soportes, técnicas, etc. que se van a emplear durante la actividad y cómo se van a utilizar.
- ❖ Realización de la actividad.
- ❖ Valoración del trabajo. Dedicar un tiempo a observar y valorar las creaciones realizadas, centrándose en los procesos.
- ❖ Tareas de recogida. Recoger, ordenar, limpiar, etc. los materiales utilizados, el espacio de trabajo y cualquier otra tarea necesaria para concluir la sesión.

Estos ejemplos enfatizan la importancia de diseñar una estructura bien planificada y secuenciada para las sesiones de EPV bilingüe. No solo por la necesidad de iniciar las clases de una manera que capte el interés y sea motivadora para el alumnado, y concluir de una manera reflexiva y ordenada, sino que también facilita la comprensión y retención de los contenidos. Además, esta planificación previa ayuda a gestionar mejor el tiempo, si se tiene en cuenta que la materia de EPV bilingüe cuenta con una sesión semanal de una duración aproximada de 50 a 60 minutos.

4.5. Las cajas de aprendizaje

4.5.1. Antecedentes

Los métodos activos de enseñanza-aprendizaje tienen su origen en el contexto de la Escuela Nueva, movimiento de renovación pedagógica surgido a finales del s.XIX y principios del s.XX como contrapunto a la escuela tradicional basada en el enciclopedismo, el didactismo y el autoritarismo (Luelmo del Castillo, 2018). Los principios fundamentales en los que se basan los métodos activos pueden resumirse en:

- Es vitalista, se aprende para la vida, aprendizaje competencial.
- Es paidocéntrica, la infancia es el centro y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta sus inquietudes e intereses.
- Principio de actividad, la actividad infantil es el centro del proceso educativo y es fundamental para que el aprendizaje sea eficaz.
- Centrada en la comunidad, importa la formación del alumnado y el desarrollo del espíritu de cooperación.

Por lo tanto, el rol del alumnado es el de protagonista activo del proceso educativo y el del profesorado es el de guía, facilitador de experiencias, materiales, etc.

Luelmo Del Castillo (2018) enumera diferentes tipos de metodologías activas presentes hoy en día en las aulas como “el Aprendizaje a través de Casos, el Aula Invertida, el Aprendizaje por Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje a través de Portfolios” (p.15).

Por otra parte, estas ideas están presentes en el Decreto de Currículum de Educación Primaria del Principado de Asturias, que establece lo siguiente en su artículo 13, sobre metodología didáctica:

Artículo 13.—Metodología didáctica.

1. Los métodos de trabajo favorecerán la contextualización de los aprendizajes, el aprovechamiento del entorno y la participación activa del alumnado en la construcción de los aprendizajes y la interacción entre iguales y con las personas adultas para potenciar su autoestima e integración social.

Desde el aula se favorecerá la implicación del alumnado y el continuo desarrollo de una inquietud por la observación, la búsqueda activa, la investigación, la organización y la autonomía.

2. Sin perjuicio de otras opciones metodológicas acordes con el currículo establecido en el presente decreto, podrán aplicarse los siguientes métodos de trabajo: los centros de interés, el aprendizaje cooperativo, el método científico, el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, la gamificación, el aprendizaje basado en el pensamiento o el aprendizaje servicio.

Dentro del Decreto Curricular, específicamente en las orientaciones metodológicas dispuestas dentro del área de Educación Artística, se recomienda el empleo de metodologías innovadoras:

La incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de metodologías innovadoras tiene cabida desde el área de Educación Artística, ya que éstas permiten, y potencian, la interdisciplinariedad. Por ello, el área favorece la realización de proyectos significativos, que permiten la interacción y la colaboración del alumnado. Estrategias como el aprendizaje colaborativo, las actuaciones educativas de éxito, el aprendizaje cooperativo, o el aprendizaje basado en proyectos pueden ser trabajadas de forma satisfactoria desde la Educación Artística, área globalizadora y dinamizadora. En esta línea, es recomendable tener en cuenta el componente lúdico, tan importante para el desarrollo personal y para la adquisición de competencias, e integrar el juego y la gamificación en los cuatro bloques del área.

4.5.2. Conceptualización sobre la metodología

Las cajas de aprendizaje son una propuesta metodológica activa relativamente reciente que se puede aplicar desde la etapa de Educación Infantil, hasta Educación Secundaria. Consisten en la presentación de un conjunto de materiales, objetos, retos, juegos, etc. de forma organizada y estructurada, en diferentes tareas con distintos grados de dificultad, que guía paso a paso al alumnado a experimentar, explorar, investigar, ... de forma autónoma y activa sobre un tema en concreto.

Pedregal y Sáñez (2023), las definen como propuestas de aprendizaje activo, guiado y globalizado que promueven la investigación, la experimentación, la construcción de conocimiento y la adquisición de las competencias. Incluyen una

secuencia didáctica y un reto competencial, es decir, en la caja habrá diferentes actividades (secuencia didáctica) que al finalizarlas, se va a resolver un reto.

Entre los principios psicopedagógicos fundamentales que respaldan esta metodología se encuentran (Pedregal y Sáñez, 2023):

- ❖ **Principio de actividad** (Jean Piaget). Se reconoce que las y los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en el proceso de descubrimiento y exploración, interactuando con su entorno y resolviendo problemas.
- ❖ **Principio de interés** (David Ausubel). El aprendizaje se potencia cuando el alumnado tiene un interés activo y un compromiso emocional con el material de estudio, lo que fomenta la motivación intrínseca.
- ❖ **Principio de globalización** (Ovidio Decroly). Se valora un enfoque educativo integral que abarque todos los aspectos del desarrollo del individuo, incluyendo lo físico, emocional, social e intelectual.
- ❖ **Principio de juego** (María Montessori). Se reconoce el juego como una actividad esencial para el desarrollo infantil, promoviendo la libertad de elección, el trabajo autodirigido y el aprendizaje significativo a través de la experimentación.
- ❖ **Principio de socialización** (Albert Bandura). Se desataca la importancia de la observación y la interacción social en el aprendizaje, donde los discentes aprenden y socializan a partir de la observación e interacción con los demás.
- ❖ **Principio de experimentación e investigación**. Se enfatiza la importancia de la experimentación y la investigación como herramientas para la mejora continua en la educación, impulsando la innovación y la toma de decisiones informadas.

Por consiguiente, los principales objetivos de esta metodología son:

- Convertir al alumnado en el verdadero protagonista de su aprendizaje. Destacando el papel de la motivación intrínseca, es decir, cuando el alumnado se siente como el verdadero protagonista, está más motivado

para participar y comprometerse en el proceso. Pueden escoger indagar sobre temas de su propio interés, establecer metas personales, y entender el sentido y la relevancia de lo que están aprendiendo.

- Potenciar la autonomía y la responsabilidad, al permitir al alumnado tomar decisiones sobre cómo abordar una determinada actividad o reto, organizar su tiempo y sus recursos y evaluar su propio progreso, potenciando el aprendizaje autónomo.
- Aprendizaje significativo, los y las estudiantes retendrán mejor la información al estar activamente involucrados en su propio proceso de aprendizaje y pueden relacionar lo que están aprendiendo, con sus experiencias y conocimientos previos.
- Adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, brindándoles la oportunidad de adaptar el proceso a sus necesidades individuales.

En definitiva, es una propuesta de aprendizaje activo ya que sitúa al alumnado en el centro de su propio aprendizaje, convirtiéndolo en el verdadero protagonista de la construcción de conocimientos, toma de decisiones y partícipe de la evaluación (a través de la autoevaluación y coevaluación). Potencia la autonomía del trabajo al proporcionar información detallada y adaptada necesaria para afrontar las actividades o retos propuestos en la caja, materiales necesarios, ...

4.5.3. Cómo introducir las cajas de aprendizaje

Como no se trata de introducir materiales, o actividades sin más, sino que implica un cambio metodológico, si es la primera vez que se aplica esta metodología en el aula, es preciso tener en cuenta que se necesitará un tiempo de adaptación, para entender y asimilar su funcionamiento tanto por parte del alumnado, como del profesorado. Por este motivo, se recomienda dedicar alguna sesión para explicar al alumnado qué son estas cajas y cómo funcionan, crear los grupos cooperativos y trabajar con la misma caja siguiendo conjuntamente cada paso (Pedregal y Sáñez, 2023).

La aplicación de la metodología de las cajas de aprendizaje requiere de la organización previa del alumnado en grupos cooperativos de entre 4-5 integrantes, con sus respectivos roles y responsabilidades a asumir: capitán/na, supervisor/a, secretario/a, portavoz, material. La interdependencia positiva que se produce al organizar al alumnado en grupos cooperativos fomenta la aplicación de diferentes procesos cognitivos como la planificación, organización, toma de decisiones, etc. (relacionado con la Taxonomía de Bloom anteriormente vista) y también contribuye al desarrollo de las destrezas sociales. Es crucial mantener la estabilidad en los grupos cooperativos a lo largo del tiempo, evitando cambios frecuentes que puedan afectar a la cohesión y eficacia del trabajo en equipo.

El rol docente será el de guía y orientador, responsable de diseñar las actividades, proporcionar los materiales necesarios, indicar pautas (instrucciones) claras, concretas y concisas para favorecer la autonomía de los y las estudiantes, organizar grupos heterogéneos en función de las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes, controlar y gestionar los tiempos de las actividades y recoger evidencias (evaluar).

Aunque, como se indicó anteriormente, la primera vez que se aplique esta metodología en el aula todos los grupos trabajen con la misma caja de aprendizaje (una caja por grupo), se sugiere tener más cajas que grupos para facilitar la rotación en períodos posteriores. Esto permitirá una gestión eficiente del tiempo y asegurará que todos los grupos tengan acceso equitativo a las diferentes actividades y desafíos propuestos.

4.5.4. Componentes de la caja de aprendizaje

Las cajas de aprendizaje se materializan en forma de caja, como se muestra en la *Figura 8*, y se pueden adaptar a cualquier tema, materia, ... Éstas presentan las actividades/retos y los materiales de una manera muy estructurada. Los materiales dependerán del tipo de propuesta, pero fomentarán la exploración, manipulación, experimentación autónoma.

Figura 8

Ejemplo de caja de aprendizaje



De <https://sites.google.com/view/abeceartlaweb/cajas-de-aprendizaje>

Tal como se muestra en la *Figura 8*, el exterior de la caja de aprendizaje, es decir, el contenedor de la propuesta, puede ser de diferentes materiales: una caja de cartón reciclada, caja de madera, cesto, con o sin tapa ... Deberá contener una etiqueta identificativa con un título motivador de la caja/propuesta, clave para generar interés y curiosidad en el alumnado; y otra etiqueta con los nombres de los integrantes del grupo. Opcionalmente, la caja puede estar decorada con motivos que identifiquen la propuesta y den pistas sobre su contenido.

En cuanto al interior de la caja, como el propósito principal de esta metodología es fomentar la autonomía del alumnado a través del trabajo cooperativo, esto implicará establecer un sistema organizativo de actividades y evaluación que promueva esta autonomía. Al diseñar y programar una caja de aprendizaje, es

necesario asegurarse de que todos los materiales necesarios estén contenidos dentro de la misma. La organización de los materiales se puede hacer de diferentes formas, teniendo en cuenta preferencias, necesidades, etc. Se puede hacer mediante la creación de un pequeño libro o llavero de tarjetas que incluyan el reto competencial, objetivos de aprendizaje, instrucciones, actividades y criterios de evaluación, presentándolo de manera sencilla y muy visual y de fácil acceso y manipulación para el grupo. Otra forma de organizar la caja puede ser colocar las actividades en sobres individuales y cada vez que se realiza una actividad, el grupo abre el sobre correspondiente, lee la actividad y la ejecuta.

En el caso de que se optase por el diseño y creación de un llavero de tarjetas, éste debería contener, al menos, las que se enumeran a continuación:

1. Tarjeta presentación. Con el título de la caja y la propuesta al alumnado de un reto motivador.
2. Tarjeta presentando los objetivos. Lista de objetivos que se pretenden conseguir al finalizar el reto. Estos mismos objetivos pueden coincidir con los propuestos en la programación redactados de forma sencilla y concisa, adaptados al nivel del alumnado. Informan al alumnado sobre qué se les va a evaluar.
3. Tarjeta con instrucciones generales de la caja/reto. Explicando qué pasos hay que seguir para completar el reto. Una sugerencia sería destacar de alguna manera los verbos, es decir, las acciones que tienen que realizar para completar el reto.
4. Tarjetas de actividades. Cada actividad tendrá su respectiva tarjeta de instrucciones en la que se describe qué es lo que hay que hacer, los materiales necesarios para completar la actividad, etc.

A mayores, para organizar los roles de cada integrante del grupo, para el seguimiento de la realización de las actividades o retos y para la evaluación, también se tendrán que elaborar las siguientes:

- Tarjetas con los roles de los integrantes del grupo. Cada miembro del grupo desempeñará diferentes roles, como por ejemplo: capitán/na, supervisor/a,

secretario/a, portavoz, material. Estos nombres se pueden adaptar también a la temática de la propuesta.

- Tabla de seguimiento de la caja. Consiste en una tabla de registro de realización de actividades de la caja en la que deberá constar el número de actividad, si está hecha, la fecha y un espacio a cubrir por la persona docente. Cada vez que un grupo finalice una actividad, deberá cubrir la parte de la tabla correspondiente. Esta permitirá revisar las actividades y equiparar los tiempos para que las cajas roten, dentro de lo posible, más o menos a la vez.
- Tabla individual de autoevaluación. Cuadro de doble entrada que empleará cada estudiante a modo de reflexión individual sobre su proceso de aprendizaje.
- Diana de co evaluación. Consiste en un sistema de evaluación visual que tendrán que cubrir reflexionando en grupo.

Así mismo, también se pueden añadir actividades de ampliación, las cuales serán opcionales y ayudarán, en caso de que algún grupo acabe antes que otro, a equiparar los tiempos para poder rotar todos a la vez.

4.5.5. La evaluación de las cajas de aprendizaje

Durante el desarrollo de las actividades de la caja de aprendizaje, la función del profesorado, además de guiar el proceso, será la de recoger evidencias. Esto se llevará a cabo mediante la observación directa y sistemática, así como el análisis de las producciones del alumnado. Las observaciones se podrán registrar utilizando diferentes instrumentos como un cuaderno de anotaciones, diario de clase, listas de control y cotejo, etc.

Al finalizar las cajas de aprendizaje, el alumnado también se autoevaluará, tanto individualmente, como de forma grupal.

Además de evaluar la adquisición de competencias del alumnado, también se evaluará la propia práctica educativa, analizando y reflexionando sobre diferentes aspectos que nos proporcionarán información para modificar, mejorar y/o adaptar mejor la propuesta para poder ofrecer una educación de calidad.

Resulta una propuesta metodológica idónea para aplicar en la materia de EPV bilingüe si se tiene en cuenta esa falta de espacio específico, puesto que permite el traslado al aula ordinaria (y a otros espacios de la escuela) de las propuestas, materiales, etc. También fomenta la interacción real y contextualizada, en donde se pondrá en práctica las habilidades comunicativas en inglés (speaking, writing, reading, listening), de una forma amena y distendida.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

CAJA DE APRENDIZAJE “LET’S PLAY GRAFFITI”

5.1. Introducción y justificación de la propuesta

“El arte urbano, el graffiti o las instalaciones consiguen acercar la cultura artística contemporánea a un público que, en muchas ocasiones, no acostumbra a visitar los museos. Forman parte del paisaje de todas las ciudades y podemos analizarlas o emplearlas como inspiración para el diseño de nuestras actividades”

“La educación estética en la infancia. Aprendiendo a vivir en la Ciudad de las Estrellas” Martín Caeiro Rodríguez (coord.). UNIR editorial 2020

La siguiente propuesta didáctica titulada Caja de Aprendizaje: “Let’s Play Graffiti”, está diseñada para llevarse a cabo en la materia de EPV bilingüe, dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria. La propuesta surge en base a las indagaciones y reflexiones realizadas hasta el momento, como una idea de reformular la praxis actual que muchas y muchos docentes y, por ende, los centros, presentan para impartir la EPV bilingüe. A través de ella se busca aportar ideas para transformar y enriquecer la práctica educativa, proporcionando una experiencia de aprendizaje integral que combina los contenidos propios del área de Educación Artística (concretamente la Educación Plástica y Visual bilingüe) con el desarrollo lingüístico, cognitivo y comprensión cultural, a partir de la metodología de las Cajas de Aprendizaje desde un enfoque CLIL.

El tema central de esta propuesta es el graffiti y el arte mural, expresiones artísticas contemporáneas de arte urbano. Se elige esta temática por su cercanía, ya que los graffitis y murales forman parte del “decorado” de nuestras ciudades y la

mayoría de las veces, al resultar algo cotidiano en el paisaje urbanístico, suelen pasar desapercibidos y poco valorados (e incluso mal interpretados). También por su presencia en diferentes lugares del mundo, entre ellos, países de habla inglesa (EE.UU, Reino Unido, Sudáfrica, Australia,...), permitiendo así conocer esta forma de expresión artística en otras culturas, educando a través de la multiculturalidad. Además, al ser cercano y contemporáneo, tiene potencial para despertar el interés y motivación entre el alumnado. Su estudio no solo enriquece el conocimiento artístico, sino que también fomenta actitudes de respeto y valoración hacia la diversidad cultural.

“Let’s Play Graffiti!” tiene una temporalización trimestral, que teniendo en cuenta el calendario escolar a aplicar durante el curso escolar 2024/25 en el Principado de Asturias, se propone para llevar a cabo durante el 2º trimestre, durante el cual se cuenta con un total de 13 sesiones de 50 minutos cada una. Esta temporalización podrá adaptarse en función del contexto y las necesidades que se presenten.

En cuanto a la metodología, que será detallada en siguientes apartados, la aplicación de las cajas de aprendizaje bajo el enfoque CLIL, promoverá que el alumnado adquiera tanto los conocimientos específicos propios del área, como habilidades lingüísticas en inglés. Esto se traduce en un enfoque dual donde se aprende vocabulario y se practica el uso del inglés de manera contextualizada, promoviendo el desarrollo de habilidades comunicativas (speaking, listening, reading and writing).

En definitiva, “Let’s Play Graffiti!” ofrece una oportunidad innovadora para explorar el arte urbano, desarrollar habilidades lingüísticas y fomentar valores de respeto y aprecio por la diversidad cultural, todo ello enmarcado en una propuesta didáctica rigurosa, estructurada y motivadora para el alumnado de 6º de Educación Primaria.

5.2. Relación con el currículum de Educación Primaria

Teniendo en cuenta el Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se establece el Currículum de Educación Primaria en el Principado de Asturias, la *Tabla 2* muestra las competencias específicas con sus correspondientes criterios de evaluación que se tratará que adquiera el alumnado a lo largo del desarrollo de la caja de aprendizaje

sobre los graffitis y el arte mural. Los criterios de evaluación aquí mostrados se concretarán en indicadores de logro específicos en el apartado dedicado a la evaluación.

Tabla 2

Competencias específicas y criterios de evaluación “Let’s Play Graffiti!”

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Competencia específica 1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.</p> <p><i>Descriptorios operativos:</i> CP3, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC1, CCEC2.</p>	<p>1.1. Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.</p> <p>1.2. Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas y valorando la diversidad que las genera.</p>
<p>Competencia específica 2. Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.</p> <p><i>Descriptorios operativos:</i> CCL3, CP3, CD1, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.</p>	<p>2.2. Comparar el significado y los elementos característicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, analizando los canales, medios y técnicas vinculados a ellas, así como sus diferencias y similitudes, y desarrollando criterios de valoración propios, con actitud abierta y respetuosa.</p> <p>2.3. Valorar las sensaciones y emociones producidas por diferentes manifestaciones culturales y artísticas, a partir del análisis y la comprensión de dichas manifestaciones.</p>
<p>Competencia específica 3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.</p> <p><i>Descriptorios operativos:</i> CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4.</p>	<p>3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.</p> <p>3.2 Expresar con creatividad ideas, sentimientos y emociones a través de diversas manifestaciones artísticas, utilizando los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance, mostrando confianza en las propias capacidades y perfeccionando la ejecución.</p>
<p>Competencia específica 4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas,</p>	<p>4.1. Planificar y diseñar producciones culturales y artísticas colectivas, trabajando de forma cooperativa en la consecución de un</p>

poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.

Descriptorios operativos: CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CC2, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.

resultado final y asumiendo diferentes funciones, desde la igualdad y el respeto a la diversidad.

4.2. Participar activamente en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa y utilizando elementos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.

Dichas competencias específicas permitirán el desarrollo y adquisición de las competencias clave, destacando las siguientes con sus correspondientes descriptorios operativos concretos para esta propuesta:

a) Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).

CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, 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.

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 y rechazando 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.

b) Competencia Plurilingüe (CP).

CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

c) Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM).

STEM3. Realiza, de forma guiada, proyectos, diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos, adaptándose ante la incertidumbre, para generar en equipo un producto creativo con un objetivo concreto, procurando la participación de todo el grupo y resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir.

d) Competencia Digital (CD).

CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.

CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas

digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.

e) Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).

CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.

CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.

CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.

f) Competencia Ciudadana (CC).

CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.

CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.

g) Competencia Emprendedora (CE).

CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.

CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

h) Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC).

CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.

CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.

CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas y visuales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.

Siguiendo el Decreto de Currículum de Educación Primaria, el perfil de salida identifica y define, en conexión con los retos y desafíos del siglo XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, las competencias clave que se espera que el alumnado haya desarrollado al completar la etapa de Primaria. La adquisición de estas competencias a lo largo de su escolarización permitirá al alumnado prepararse para afrontar con éxito los principales retos del siglo XXI. A continuación, se enumeran los retos más relacionados con esta situación didáctica: resolver conflictos de forma pacífica, promover la igualdad de género, identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, apreciar el valor de la diversidad y formar parte de un proyecto colectivo.

Por otra parte, los ODS relacionados con la presente propuesta didáctica son:

Tabla 3

ODS relacionados con "Let's Play Graffiti!"



<p>4 EDUCACIÓN DE CALIDAD</p>	<p>ODS 4: Educación de Calidad</p> <p>Meta 4.7. Asegurar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.</p>	<p>A través de "Let's play graffiti", el alumnado adquiere conocimientos sobre arte y cultura urbana, desarrollando habilidades creativas y técnicas que fomentan el pensamiento crítico y la reflexión sobre el entorno urbano y la expresión artística.</p>
<p>10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES</p>	<p>ODS 10: Reducción de las Desigualdades.</p> <p>Meta 10.2. Potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición</p>	<p>Al explorar el graffiti y el arte mural, expresiones de arte urbano que a menudo surge de comunidades marginalizadas, las y los estudiantes pueden comprender mejor y valorar las perspectivas de diferentes grupos sociales, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad cultural.</p>
<p>11 CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES</p>	<p>ODS 11: Ciudades y Comunidades Sostenibles.</p> <p>Meta 11.4. Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.</p>	<p>Esta SA fomenta que el alumnado aprecie el graffiti y el arte mural como una parte valiosa del patrimonio cultural urbano. Al invitarlos a analizar y reflexionar sobre la diferencia entre el arte y el "vandalismo", se fomenta un mayor respeto y cuidado por los espacios urbanos, contribuyendo a comunidades más sostenibles y culturalmente ricas.</p>
<p>16 PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS</p>	<p>ODS 16: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.</p> <p>Meta 16.7. Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades</p>	<p>La reflexión sobre la legalidad y la ética del graffiti puede llevar a debates constructivos sobre el uso del espacio público y los derechos de expresión. Esto fomenta un ambiente de toma de decisiones participativas y respetuosas, esenciales para una sociedad justa y equitativa</p>

En la *Tabla 4* se concretan los saberes básicos generales del currículum relacionados con la secuencia didáctica, así como también se establecen los saberes básicos específicos.

Tabla 4

Relación saberes básicos con específicos “Let’s Play Graffiti!”

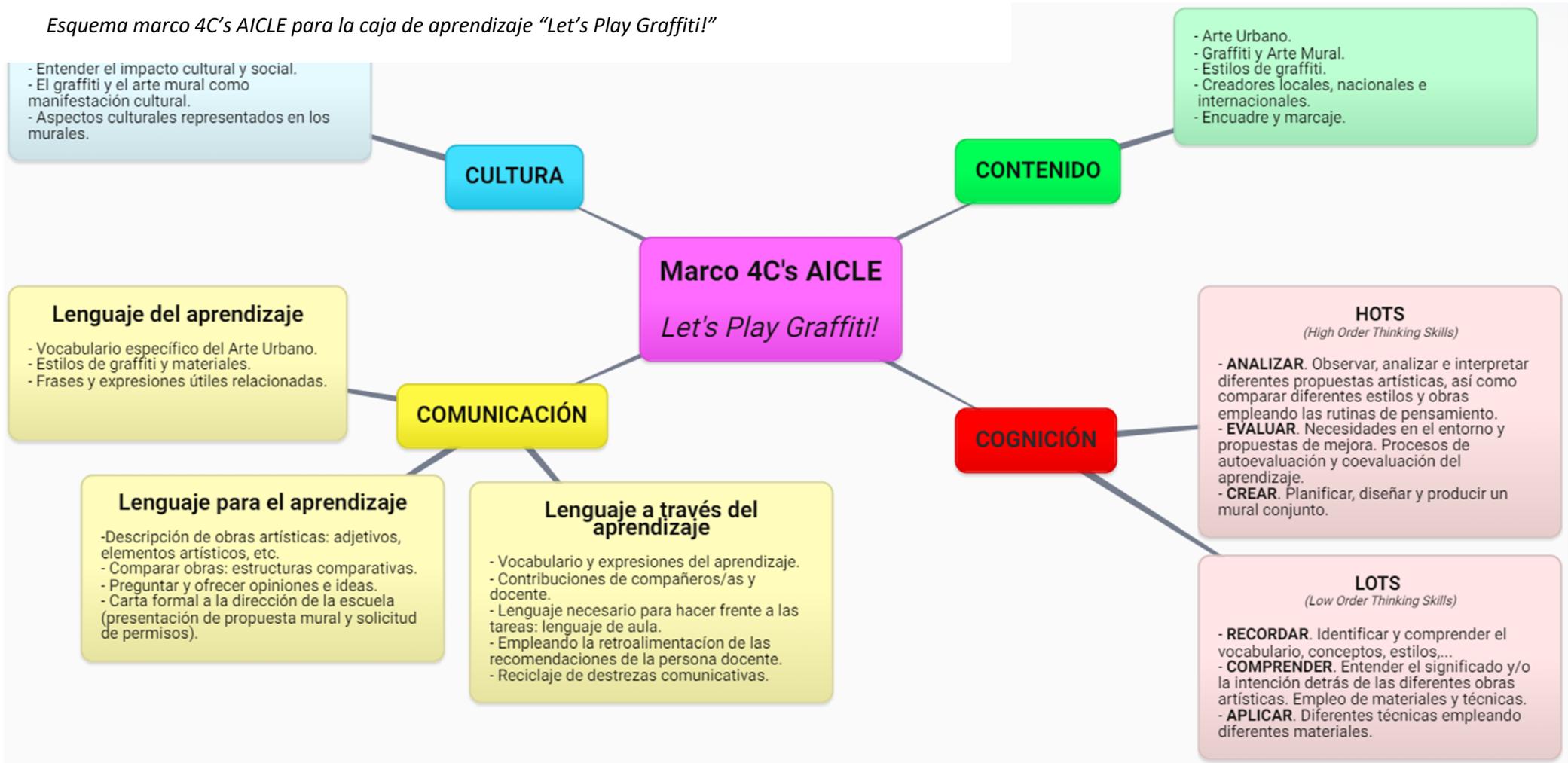
SABERES BÁSICOS GENERALES	SABERES BÁSICOS ESPECÍFICOS
A. Recepción y análisis	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, del Principado de Asturias, nacionales e internacionales. 2. Estrategias de recepción activa. 3. Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios, a través de un enfoque educativo basado en la equidad y la igualdad. 4. Vocabulario específico de las artes plásticas y visuales. 5. Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte urbano. Graffiti y arte mural. • Creadores locales: El Séptimo Crío. Nacionales: Diego As, Okuda San Miguel. Internacionales: Banksy, Pink Lady, etc. • Estrategias para la recepción activa a partir de la aplicación de rutinas de pensamiento. • Vocabulario específico referente al arte urbano y al graffiti.
B. Creación e interpretación	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fases del proceso creativo: planificación, interpretación, experimentación y evaluación. 2. Profesiones vinculadas con las artes plásticas y visuales, incluidas las desempeñadas en el Principado de Asturias, desde una perspectiva de género que evite estereotipos. 3. Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar un proyecto grupal: diseño, puesta en común, solicitud de permisos, del papel a la pared, ... • Visita de un artista urbano al aula. • A partir de los diferentes procesos de evaluación que se llevarán a cabo a lo largo de la propuesta y al final.
C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias de lectura, análisis e interpretación. Inclusión de propuestas existentes en el Principado de Asturias, libres de estereotipos. 2. Materiales, instrumentos, soportes y técnicas en la expresión plástica y visual. 3. Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual. Técnicas bidimensionales y tridimensionales en dibujos y modelados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al experimentar con diferentes materiales propios del graffiti y sus posibilidades sobre diferentes soportes. • Reflexionar sobre la consideración social de los graffitis y el arte mural y el porqué de su aceptación o no hacia los mismos.

5.3. Relación con el marco de las 4C's del enfoque AICLE.

En el esquema de la siguiente página, se representan las conexiones establecidas entre lo que se pretende que desarrolle el alumnado a partir de la caja de aprendizaje, con el marco de las 4 C's del enfoque AICLE, las cuales dan sentido al diseño bilingüe de la propuesta.

Figura 9

Esquema marco 4C's AICLE para la caja de aprendizaje "Let's Play Graffiti!"



5.4. Metodología

Empleo de las cajas de aprendizaje

Las cajas de aprendizaje se utilizarán como metodología de esta situación didáctica para la materia de Educación Plástica y Visual Bilingüe. Éstas contendrán los materiales específicos (poscas, rotuladores permanentes de diferentes grosores, rodillos, brochas, pintura, sprays, etc.), recursos didácticos (textos, videos, audios) y actividades diseñadas para cada sesión. La portabilidad de las cajas permitirá su uso en diferentes espacios del centro educativo, promoviendo una enseñanza dinámica y versátil, además de fomentar el aprendizaje autónomo a partir de grupos cooperativos.

Enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

La propuesta didáctica está diseñada siguiendo el enfoque AICLE, integrando el aprendizaje de contenidos artísticos con la práctica del inglés. Este enfoque permitirá a las y los estudiantes desarrollar competencias lingüísticas y artísticas simultáneamente. Los materiales y actividades dentro de las cajas estarán en inglés, incluyendo instrucciones, textos informativos y guías de actividades, asegurando una inmersión constante en el idioma mientras se exploran los conceptos y técnicas del graffiti y el arte mural.

Desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas

- **Reading:** El alumnado leerá textos sobre artistas del graffiti, descripciones de técnicas y estilos artísticos incluidos en las cajas de aprendizaje, las propias instrucciones de la caja de aprendizaje y las actividades, ...
- **Speaking:** Durante las actividades cooperativas y los debates en gran grupo, las y los estudiantes discutirán en inglés sus ideas, describirán, analizarán, compararán y contrastarán diferentes propuestas artísticas, lluvia de ideas, llegar a acuerdos, ...
- **Writing:** A partir de completar actividades sobre vocabulario específico, redacción de una carta a la dirección de la escuela para presentar el proyecto

de mural colaborativo y solicitar los permisos oportunos para poder llevarlo a cabo en el patio del colegio.

- **Listening:** Se utilizarán audios y videos sobre el graffiti y el arte mural en inglés, escuchar y seguir instrucciones, a sus compañeros y compañeras, ...

Rutinas de pensamiento

Se emplearán rutinas de pensamiento (Dr. Perkins, Project Zero, 2018) como "Comparo/Contrasto" y "Headlines" para fomentar el análisis crítico y la reflexión. Por ejemplo, se compararán diferentes estilos de graffiti o crearán titulares para murales que resuman los conceptos principales aprendidos en cada sesión.

Aprendizaje en grupos cooperativos

Los estudiantes trabajarán en grupos cooperativos, cada uno con roles definidos:

- **Cordinador/a:** Coordina las actividades del grupo y asegura que todos participen.
- **Supervisor/a:** Verifica que las tareas se realicen correctamente y a tiempo.
- **Secretario/a:** Toma notas y registra el progreso del grupo.
- **Portavoz:** Representa al grupo en las discusiones y presentaciones.
- **Responsable de Material:** Gestiona y cuida los materiales de la caja de aprendizaje.

Cada rol tiene responsabilidades específicas que facilitan la cooperación y el trabajo en equipo.

Aprender haciendo

El enfoque "aprender haciendo" será fundamental, permitiendo manipular y explorar materiales y técnicas de forma autónoma, bajo la guía y supervisión docente. Esta metodología activa y práctica fomentará una comprensión más profunda de los contenidos artísticos.

Estructura de las sesiones

Cada sesión semanal de 50 minutos seguirá esta estructura:

- **Introducción:** Las sesiones comenzarán con juegos o actividades introductorias diseñadas para captar la atención y fomentar la motivación del alumnado y prepararlos para la actividad principal. Estos preliminares estarán relacionados con el tema del arte urbano (graffiti y arte mural).
- **Actividad principal:** Desarrollo de la actividad central de la sesión, como la creación de un mural colaborativo.
- **Actividad final:** Revisión y supervisión de los trabajos realizados, completando una tabla de actividades que refleje el progreso y los aprendizajes.

Temporalización y espacios

La situación didáctica tendrá una duración trimestral, con una sesión semanal de 50 minutos. En este caso, teniendo en cuenta el calendario escolar para el curso 2024/25, se ha escogido el 2º trimestre que cuenta con un total de 13 sesiones (en el supuesto de que la materia se imparta los viernes), siendo flexibles a posibles cambios, mejoras y modificaciones, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado y las características del contexto.

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE							DICIEMBRE						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
						1		1	2	3	4	5	6					1	2	3							1
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	23	24	25	26	27	28	29	
30																					30	31					

ENERO							FEBRERO							MARZO							ABRIL						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
		1	2	3	4	5						1	2						1	2							
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28			24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
														31													

MAYO							JUNIO							JULIO							AGOSTO								
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do		
			1	2	3	4							1							1	2	3							
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10		
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17		
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24		
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	31		
							30																						

2º TRIMESTRE
(13 SESIONES,
resaltadas en
rosa)

- inicio y fin actividades lectivas
- días no lectivos
- inicio y fin curso académico
- Vacaciones

Las actividades se llevarán a cabo en diferentes espacios del centro educativo, como el aula ordinaria, el aula de informática, pasillos y el patio, aprovechando la versatilidad de las cajas de aprendizaje.

Diferentes agrupamientos

Se utilizarán diferentes tipos de agrupamientos según la actividad, posibilitando situaciones que propicien la comunicación espontánea del alumnado:

- **Gran grupo:** Para introducir temas, observar, analizar y comentar obras artísticas, actividades preliminares, lluvias de ideas, elaboración del mural conjunto.
- **Pequeños grupos cooperativos:** Para la realización de actividades prácticas y proyectos colaborativos.
- **Trabajo individual:** Para reflexiones y tareas específicas.

Atención a la diversidad

La caja de aprendizaje está diseñada siguiendo el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), asegurando que todas y todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades, puedan acceder y beneficiarse de las actividades. Las tareas y recursos estarán adaptados para atender a la diversidad del alumnado, proporcionando **múltiples formas de implicación** (dando a conocer las metas y los objetivos de aprendizaje en las tarjetas de la Caja de Aprendizaje, promoviendo expectativas y creencias que optimicen la motivación a partir de rutinas de pensamiento, potenciando la autoevaluación y coevaluación del alumnado a través de las tablas de evaluación incluidas en la Caja); **múltiples formas de representación** (ofreciendo los contenidos de diferentes formas, impresos, en línea, organizadores gráficos, referentes visuales de apoyo, glosarios, etc. diseño de actividades graduadas en diferentes niveles de dificultad) **y múltiples formas de expresión** (ofreciendo diferentes opciones para expresar y demostrar lo aprendido).

5.5. Actividades

SESIÓN 1

Lugar: aula ordinaria.

Materiales: ordenador/Smart Board, tablets/ordenador (1 por grupo), organizador gráfico, Caja de Aprendizaje con los materiales descritos en ACTIVIDAD 1

Agrupamientos: gran grupo (preactividad), grupos cooperativos (actividad 1).

Esta sesión está destinada a presentar la temática y el reto propuesto en la caja de aprendizaje además de evaluar los conocimientos previos del alumnado.

PREACTIVIDAD

Antes de empezar con la caja de aprendizaje, se emplearán los 10 primeros minutos de la sesión a realizar la rutina de pensamiento COMPARO-CONTRASTO. Para ello, se proyectarán 2 imágenes diferentes, una de un mural y otra de un graffiti. Se tratará de observar, analizar y comentar las semejanzas y diferencias entre ambas obras artísticas: la técnica y materiales empleados, soportes, en dónde solemos encontrar este tipo obras, introducir el tema de la legalidad o no de estas expresiones artísticas, etc. Las aportaciones del alumnado se registrarán en un organizador gráfico que permitirá hacer visibles sus ideas.

ACTIVIDAD 1 (tarjeta de actividad 1)

De la caja de aprendizaje, cada grupo cogerá de la suya las siguientes tarjetas:

- Tarjeta de presentación de la caja/reto.
- Tarjeta de objetivos.
- Tarjeta de las instrucciones generales.
- Tarjeta de vocabulario.
- Tarjeta de la actividad 1.

Las leerán para conocer con más detalle las actividades y el reto propuesto. Antes de comenzar con la primera actividad, se asignarán los roles de cada uno de los

miembros del grupo y se repartirán las tarjetas correspondientes de los roles (cada integrante ejercerá un rol a lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica)

La actividad 1 consiste en escanear el código QR que aparece en la tarjeta, el cual nos llevará a un [recurso en línea](#) que nos introducirá en el mundo del graffiti y el arte mural. A partir de la lectura de este recurso y con la tarjeta de vocabulario, se completará una plantilla con la información más relevante.

Al finalizar la actividad, el miembro del grupo al que le corresponda tendrá que completar la tabla de seguimiento de la caja, para la revisión docente.

SESIÓN 2

Lugar: aula ordinaria.

Materiales: ordenador, los incluidos en la Caja de Aprendizaje para esta sesión, que serán: juego de cartas con estilos de graffiti, soporte para elaborar el boceto, lápiz, goma, reglas, rotuladores, poscas, permanentes, ejemplos de otras fuentes de grafitis, ...

Agrupamientos: grupos cooperativos (preactividad y actividad 2).

En esta sesión se conocerán los diferentes estilos de graffitis (a partir de la preactividad) y elaborarán un boceto de su propio *tag*¹(la actividad principal).

PREACTIVIDAD (tarjeta actividad 2)

La 2ª tarjeta de la caja de aprendizaje invitará a cada grupo a descubrir los diferentes estilos de graffitis a partir de un juego de cartas (introducidas en un sobre con descripción en la caja de aprendizaje), con el que tendrán que emparejar cada imagen con el estilo correspondiente.

ACTIVIDAD (puede llevar 1 o 2 sesiones)

Cada grupo, escogerá un nombre para su *crew*² y creará un boceto del propio *tag*, intentando crear su propio estilo teniendo como referentes los vistos en el juego de cartas, otros tipos de diseño de letras que consulten,...

Al finalizar la actividad, el miembro del grupo al que le corresponda tendrá que completar la tabla de seguimiento de la caja, para la revisión docente.

¹ Firma o acrónimo del artista urbano o grupo de artistas (crew). Es la forma más básica del graffiti, con la que expresar un estilo propio.

² Grupo de artistas urbanos, que suelen graffitear empleando el mismo tag.

SESIÓN 3

Lugar: la preactividad se hará en el aula ordinaria y la actividad en el pasillo o espacio amplio del centro.

Materiales: cada grupo necesitará su propio boceto, lápiz, goma, regla, metro, washi-tape o cinta de carrocero, gran cartulina (u otro soporte de gran formato), poscas, rotuladores permanentes, sprays al agua

Agrupamientos: gran grupo (preactividad) y grupos cooperativos (actividad 3).

PREACTIVIDAD

Durante los primeros 5 minutos de la sesión, para repasar vocabulario y expresiones se jugará al juego del ahorcado.

ACTIVIDAD (tarjeta actividad 3, puede llevar 1 o 2 sesiones)

Esta actividad se hará en el pasillo, o en un espacio del centro abierto. Si hace buen clima, también se podría realizar en el patio. La actividad consiste en pasar el boceto del *tag* de la actividad anterior a un formato más grande. Para ello, se colocará una gran cartulina (u otro soporte de gran formato) en la pared y antes de pasar al gran formato, se les explicará que deberán de dividir tanto el boceto, como el gran soporte en cuadrículas (encuadre y marcaje del boceto, composición y adaptación al muro). Una vez elaborado esto, podrán explorar y manipular autónomamente los materiales propios del graffiti: poscas, rotuladores permanentes, sprays al agua, etc. Todo este material estará en la caja de aprendizaje.

Esto servirá como primera aproximación y exploración de los materiales, técnicas, cómo encuadrar un boceto, etc. bajo la supervisión y guía de la persona docente, destrezas necesarias para afrontar el reto final de la caja, que consiste en el diseño y elaboración de un mural conjunto.

Al finalizar la actividad, el miembro del grupo al que le corresponda tendrá que completar la tabla de seguimiento de la caja, para la revisión docente.

SESIÓN 4

Lugar: aula ordinaria o aula de informática.

Materiales: ordenador/Smart board, tablets/ordenador.

Agrupamientos: gran grupo (preactividad) y grupos cooperativos (actividad 4).

PREACTIVIDAD

Rutina de pensamiento “Headlines”. Durante los primeros 10 minutos de la sesión, se proyectarán imágenes con murales de diferentes artistas y de diferentes procedencias. Tendrán que ponerles título pudiéndose basar en lo que les hace sentir o les transmite el mural. Al finalizar, se les facilitará el título original para contrastar e información sobre la procedencia, autoría, técnicas y materiales, etc.

ACTIVIDAD (tarjeta de actividad 4)

Cada grupo escaneará el código QR de la tarjeta de la actividad para acceder al padlet diseñado para esta propuesta <https://padlet.com/lauraszamora/street-art-headlines-1sid0gulfxgv6obz> . En este muro virtual creado para la actividad, tendrán que acceder a la web que se facilita en el mismo <https://streetartcities.com/> y en el motor de búsqueda de la propia página tendrán que introducir una ciudad o nombre de artista y explorar los diferentes murales en diferentes partes del mundo. Escogerán entre 2 o 3 murales que les llame la atención y compartirán la información en el padlet indicando: autoría, lugar, título y por qué lo han escogido.

Al finalizar la actividad, el miembro del grupo al que le corresponda tendrá que completar la tabla de seguimiento de la caja, para la revisión docente.

SESIÓN 5

Lugar: aula ordinaria.

Materiales: ordenador/Smart Board, materiales de la Caja de Aprendizaje para elaborar el diseño del boceto: lápiz, goma, rotuladores, regla, soporte para elaborar el boceto, ...

Agrupamientos: gran grupo (preactividad) y grupos cooperativos (actividad 5).

PREACTIVIDAD

En gran grupo, accederemos al padlet de la sesión anterior para ver los resultados. Invitaremos al alumnado a que reflexionen sobre temáticas y qué se pretende a través del arte mural (denuncia social, revitalizar lugares, etc.).

ACTIVIDAD (tarjeta actividad 5, puede llevar 1 o 2 sesiones)

Siguiendo en gran grupo, se hará una lluvia de ideas para escoger una temática para el mural conjunto (puede estar relacionada con el proyecto del centro, algo que represente al alumnado, temática sobre el cambio climático,...). Una vez escogida la temática, se volverá a hacer otra lluvia de ideas para enumerar elementos que mejor representen lo que se pretenda transmitir.

En grupos cooperativos diseñarán un boceto del mural, pudiendo consultar diferentes fuentes como inspiración (por ejemplo, consultar qué murales existen sobre la temática escogida y cómo son). Cada grupo presentará su boceto al resto de la clase, para finalmente escoger entre todos el que más nos guste.

SESIÓN 6

Lugar: aula ordinaria o aula de informática.

Materiales: Ordenador/Smart board, plantilla de la carta formal.

Agrupamientos: grupos cooperativos (actividad 6)

PREACTIVIDAD

Debate previo sobre la ética y legalidad del arte urbano. Comenzaremos haciendo una pregunta sobre en qué lugares solemos ver graffitis, *tags*, murales, etc.

ACTIVIDAD (tarjeta actividad 6)

En grupos colaborativos, cada grupo, redactará una carta/email formal, empleando una plantilla que se les facilitará para completar con nombres, verbos, sustantivos,... El escrito será dirigido a la dirección de la escuela para presentar la propuesta adjuntando una copia del boceto diseñado y para solicitar permiso para elaborar el mural en un tramo del muro en el patio del colegio.

Al finalizar la actividad, el miembro del grupo al que le corresponda tendrá que completar la tabla de seguimiento de la caja, para la revisión docente.

SESIÓN 7

Lugar: patio del colegio

Materiales: boceto, washi-tape y cinta de carroceros, tizas, metro, regla, lápiz, goma, poscas, sprays al agua, rodillo, pintura acrílica, bochas y pinceles, guantes, mascarillas, ...

Agrupamientos: gran grupo.

PREACTIVIDAD

ACTIVIDAD (tarjeta actividad 7, puede llevar varias sesiones, las necesarias disponibles para finalizar el mural).

En gran grupo, en el patio, se pintará el mural. Antes de pasar al gran formato, se dividirá tanto el boceto, como el muro en cuadrículas (encuadre y marcaje del boceto, composición y adaptación al muro), al igual que se hizo en la actividad 3.

Al finalizar la actividad, el miembro del grupo al que le corresponda tendrá que completar la tabla de seguimiento de la caja, para la revisión docente.

Una vez finalizadas todas las actividades de la caja de aprendizaje y realizado el reto, tendrán que autoevaluarse individualmente, empleando para ello el cuadro facilitado en la caja y también hacer una evaluación del trabajo en grupo a partir de la diana de evaluación.

POSIBLES ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- Visita de un artista urbano local al aula.
- Visita a la Iglesia Skate (Okuda San Miguel) en Llanera.
- Salida por las calles de nuestra ciudad para observar murales y demás creaciones de arte urbano, que nos podrán servir de inspiración para posibles futuros proyectos dependiendo de la motivación e interés del alumnado, puesto que se podría seguir indagando sobre más expresiones artísticas del arte urbano como pueden ser el stencil, el cartelismo, esto nos podría llevar a la publicidad, etc.

5.6. Evaluación

La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, empleando para ello diferentes procedimientos y técnicas como son la **observación directa y sistemática** (los instrumentos para esta técnica serán el diario de clase, pudiendo acompañar con imágenes y/o videos), **intercambios orales** realizados durante los debates, las rutinas de pensamiento, lluvias de ideas (los instrumentos para registrar serán los organizadores gráficos, mapas mentales y el anecdotario) y el **análisis de las producciones artísticas**, teniendo en cuenta todo el proceso.

El propio alumnado también evaluará su propio proceso de aprendizaje y su participación a lo largo del desarrollo de la Caja de Aprendizaje, a través de una escala de valoración (individual, anexos) y una diana de evaluación (coevaluación, anexos).

Por otra parte, también se evaluarán tanto el proceso de enseñanza, como la propia práctica docente, para identificar áreas de mejora y garantizar una educación de calidad, adaptada a las necesidades y características del estudiantado.

Tal y como se indicó anteriormente, los criterios de evaluación se concretan en indicadores de logro como se muestra en la *Tabla 2*, que consiste en una escala de valoración diseñada para esta propuesta didáctica.

Tabla 5*Escala de valoración caja de aprendizaje "Let's Play Graffiti!"*

Niveles de logro					
Indicadores	1	2	3	4	5
Identifica y distingue entre diferentes géneros artísticos y estilos de graffiti y arte mural.					
Muestra curiosidad y respeto durante la recepción activa de las propuestas.					
Valora la diversidad cultural y artística con una actitud abierta e interés.					
Analiza y comprende el significado y elementos característicos de diferentes estilos de graffiti y arte mural atendiendo a los materiales, soportes y técnicas utilizados.					
Valora y describe las sensaciones y emociones producidas por diversas manifestaciones de graffiti y arte mural.					
Produce obras básicas de graffiti y arte mural.					
Expresa creativamente ideas, sentimientos y emociones a través del graffiti y el arte mural empleando diferentes técnicas, materiales, etc.					
Planifica y diseña producciones colectivas, trabajando cooperativamente hacia un resultado final común, asumiendo diferentes roles con igualdad y respeto por la diversidad.					
Participa activamente en el proceso creativo cooperativo de creación del graffiti (<i>tag</i>) y el mural, de manera creativa y respetuosa.					

Tabla 6

Cuadro resumen propuesta didáctica caja de aprendizaje “Let’s Play Graffiti!”

Situación de Aprendizaje: “Let’s Play Graffiti!”			
Temporalización	trimestral	Sesiones	13
Etapas	Educación Primaria	Curso	6º
Área	Educación Artística, materia EPV		
Relación con otras áreas/materias	Lengua Extranjera (inglés)		
Intención Educativa	<p>El estímulo o reto propuesto para esta Situación de Aprendizaje (SA) es que el alumnado se sumerja en el mundo del graffiti y el arte mural como una forma de arte urbano y expresión personal. Se les desafía a explorar, comprender y crear su propio mural, utilizando diferentes técnicas y materiales, mientras reflexionan sobre el impacto cultural y social de esta forma de arte.</p> <p>A lo largo de esta SA se pretende que el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolle habilidades creativas y artísticas a través del diseño y ejecución del graffiti. • Comprenda la historia y relevancia cultural del graffiti y el arte mural como forma de arte urbano. • Reflexiones sobre la legalidad y la ética del graffiti. • Mejore sus habilidades de trabajo en equipo y colaboración durante el proceso de creación. <p>El producto final consistirá en el diseño y elaboración conjunta de un mural colaborativo en una parte del muro del patio del colegio.</p>		
Relación con ODS 2030:	<p>ODS 4 – Meta 4.7</p> <p>ODS 10 – Meta 10.2</p> <p>ODS 11 – Meta 11.4</p> <p>ODS 16 – Meta 16.7</p>		

CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias Específicas	Criterios de Evaluación	Descriptorios Perfil de salida
Comp. Esp. 1	Crit. Ev. 1.1 Crit. Ev. 1.2	CP3, CD1, CPSAA3, CC1, CCEC1, CCEC2.
Comp. Esp. 2	Crit. Ev. 2.2 Crit. Ev. 2.3	CCL3, CP3, CD1, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.
Comp. Esp. 3	Crit. Ev. 3.1 Crit. Ev. 3.2	CCL1, CD2, CPSAA1, CPSAA5, CC2, CE1, CCEC3, CCEC4.
Comp. Esp. 4	Crit. Ev. 4.1 Crit. Ev. 4.2	CCL1, CCL5, CP3, STEM3, CC2, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.
Saberes Básicos		
A. Recepción y Análisis: A1, A2, A3, A4, A5 B. Creación e Interpretación: B1, B2, B3 C. Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales: C1, C2, C3		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		
Vocabulario	Street Art, graffiti, mural art, spray, tag, tagger, writer, crew, piece, ... Cap, tip, fatcap, filled, coloured, shadow, line, outline, fade, sketch, highlight, scratch, background, ... Graffiti styles: tag, bubble letter, wild style, block letters, throw up, model pastel, anti style, dirty, characters, icons, doodles, etc.	
Estructuras	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción. This piece depicts a social problem ... - Comparaciones. - Preguntar y ofrecer opiniones e ideas. 	
Habilidades lingüísticas	➤ Reading. Siguiendo las instrucciones de la Caja de Aprendizaje. Leyendo información seleccionada sobre el graffiti y el arte mural, búsqueda de murales como fuente de inspiración, observando graffitis e	

	<p>intentando descifrar tags.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Listening. Audios o videos sobre el graffiti y el arte mural, escuchar y seguir instrucciones, a sus compañeros y compañeras, ... ➤ Writing. Completar información sobre los graffitis (actividad primera sesión), redacción de una carta formal dirigida a la dirección del centro, ... ➤ Speaking. Debates en gran grupo y actividades cooperativas.
<p>Cognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> - RECORDAR. Identificar y comprender el vocabulario, conceptos, estilos,... - COMPRENDER. Entender el significado y/o la intención detrás de las diferentes obras artísticas. Empleo de materiales y técnicas. - APLICAR. Diferentes técnicas empleando diferentes materiales. - ANALIZAR. Observar, analizar e interpretar diferentes propuestas artísticas, así como comparar diferentes estilos y obras empleando las rutinas de pensamiento. - EVALUAR. Necesidades en el entorno y propuestas de mejora. Procesos de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje. - CREAR. Planificar, diseñar y producir un mural conjunto.
<p>METODOLOGÍA</p>	
<p>Caja de Aprendizaje, enfoque AICLE, rutinas de pensamiento, aprendizaje en grupos cooperativos, aprender haciendo, juegos y actividades introductorias, empleo de diferentes espacios (aula ordinaria, aula de informática, pasillos, patio, etc.)</p>	
<p>AGRUPAMIENTOS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Gran grupo: Para introducir temas, observar, analizar y comentar obras artísticas, actividades preliminares, lluvias de ideas, elaboración del mural conjunto. • Pequeños grupos cooperativos: Para la realización de actividades prácticas y proyectos colaborativos. • Trabajo individual: Para reflexiones y tareas específicas. 	

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA	
Recursos	Descripción de la actividad
<p>Ordenador/Smart Board, tablets/ordenador (1 por grupo), organizador gráfico, Caja de Aprendizaje.</p> <p>Imágenes de actividad Comparo/contrasto</p> <p>Página web de Historia del Graffiti</p> <p>Plantilla texto para completar.</p>	<p>SESIÓN 1.</p> <p>Rutina de pensamiento Comparo/contrasto.</p> <p>Indagar sobre la evolución del graffiti y completar un texto con información (vocabulario y expresiones).</p>
<p>Ordenador, los incluidos en la Caja de Aprendizaje para esta sesión, que serán: juego de cartas con estilos de graffiti, soporte para elaborar el boceto, lápiz, goma, reglas, rotuladores, poscas, permanentes, ...</p> <p>Ejemplos de otras fuentes de grafitis, ...</p>	<p>SESIÓN 2.</p> <p>Juego de cartas con estilos de graffiti, que tendrán que reconocer y relacionar.</p> <p>Boceto del <i>tag</i> del grupo.</p>
<p>Cada grupo necesitará su propio boceto, lápiz, goma, regla, metro, washi-tape o cinta de carroceros, gran cartulina (u otro soporte de gran formato), poscas, rotuladores permanentes, sprays al agua</p>	<p>SESIÓN 3.</p> <p>Pasar el boceto del <i>tag</i> de la actividad anterior a un formato más grande (encuadre y marcaje del boceto, composición y adaptación al “muro”).</p>
<p>Ordenador/Smartboard, tablets/ordenador.</p> <p>Láminas/presentación con ejemplos de diferentes murales.</p> <p>Padlet: https://padlet.com/lauraszamora/street-art-headlines-1sid0gulfxgy6obz</p> <p>Web: https://streetartcities.com/</p>	<p>SESIÓN 4.</p> <p>Rutina de pensamiento “Headlines”.</p> <p>Exploración e indagación grupal de diferentes murales y artistas urbanos. Escoger 2 o 3 que más nos hayan llamado la atención y compartirlo en padlet.</p>
<p>Ordenador/Smart Board, materiales de la Caja de Aprendizaje para elaborar el diseño del boceto: lápiz, goma, rotuladores, regla, soporte para elaborar el boceto, ...</p>	<p>SESIÓN 5.</p> <p>Revisión conjunta del padlet elaborado en la sesión anterior.</p> <p>Lluvia de ideas para escoger temática y elementos más representativos.</p> <p>Elaboración del boceto del mural en grupos cooperativos.</p>

Ordenador/Smart board, plantilla de la carta/email formal.	SESIÓN 6. Redacción de la carta/email formal para presentar el boceto del mural y solicitar permisos pertinentes a la dirección del centro.	
Boceto, washi-tape y cinta de carroceros, tizas, metro, regla, lápiz, goma, poscas, sprays al agua, rodillo, pintura acrílica, guantes, mascarillas, ...	SESIÓN 7. Elaboración conjunta del mural.	
EVALUACIÓN		
Procedimientos o técnicas	Actividades de evaluación	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática • Intercambios orales • Análisis de creaciones • Autoevaluación • Coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates • Participación diaria • Creación grupal “tag” • Creación del mural colaborativo • Padlet 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas de valoración • Diana de evaluación • Diario de clase • Anecdotario
VINCULACIÓN CON PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO		
Programa HabLE+		
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS		
<ul style="list-style-type: none"> - Visita de un artista urbano local al aula. - Visita a la Iglesia Skate (Okuda San Miguel) en Llanera. - Salida por las calles de nuestra ciudad para observar murales y demás creaciones de arte urbano, que nos podrán servir de inspiración para posibles futuros proyectos dependiendo de la motivación e interés del alumnado, puesto que se podría seguir indagando sobre más expresiones artísticas del arte urbano como pueden ser el stencil, el cartelismo, esto nos podría llevar a la publicidad, etc. 		

Nota. Tabla diseñada teniendo en cuenta la facilitada por la Consejería de Educación del Principado de Asturias y la diseñada por Isabel Pérez Torres (2009)

6. CONCLUSIÓN

As indicated in the introduction and justification of this dissertation, the interest in the proposed topic arose from my own affinity with the subject as a teacher of Early Childhood Education with a Mention in Sound and Visual Education and from the observations made during the internship period. During this period, I had the opportunity to observe and collaborate in bilingual Plastic and Visual Education (PVE) sessions in two first-grade classrooms at a public school in the Principality of Asturias, selected by the Department of Education for the development of the pilot program HabLE+. Although this school had already been following a bilingual program in other subjects in previous years, this was the first time that bilingual PVE was being taught. From these observations, it was noted that the artistic activities carried out had a character of reproduction and copying, completing and colouring printed activities, etc.

This situation inspired the idea of how I would personally approach the teaching of this subject, which is reflected in the didactic proposal presented in this work, thus responding to the general objective.

For its elaboration, specific objectives were established and followed to guide the inquiry process on bilingual PVE. These included a bibliographic and legislative review to clarify issues regarding the definition of Artistic Education and PVE, its social consideration, the current situation (lack of teacher training and specialization, absence of a specific space for its teaching, limited schedule, etc.), relating and justifying bilingual PVE following the CLIL methodology, and how to plan bilingual PVE sessions.

The decision was made to choose learning boxes as the method, as it is an active methodology in accordance with the legal guidelines established and outlined throughout the theoretical framework of this work. It promotes real and contextualized interaction and is also considered ideal given the absence of a specific space for bilingual EPV. Learning boxes make it possible to transport activities, materials, etc., to other areas within the school.

During the development of this Master's Thesis, the knowledge acquired throughout the program has been applied, considering the challenges encountered during the internship. However, due to different circumstances, the didactic proposal could not be implemented in a real environment. Despite this, the proposal presented here is a feasible reality, conceived as an open and flexible project, subject to improvements and modifications according to the context in which it is developed. This ensures that it can serve as an effective guide for the teaching-learning process of bilingual PVE.

Art, as a discipline, provides us with countless opportunities to observe, reflect, feel, express ourselves, and understand the world around us.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra.
- Agra, M. J., Balada, M., Batlle, M., Berrocal, M., Cabanellas, I., Eslaba, C., Hervás, Á., Infantes, A., Macaya, A., Masdeu, J., Mendieta, G., de Pablo, E., Palacios, A., Panadés, I. y Ruiz de Velasco, A., (2007). *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anderson, L.W. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York. Addison Wesley Longman.
- Attard, S., Chrysanthou, K., Theodorou, M. y Walter, L., (2014). *Guía CLIL*. Clil4U. Lifelong Learning Programme. Recuperado de <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara a unha escola imaxinada*. Kalandraka
- Blanco, V. y Cidrás, S. (2022). *Dibujar el mundo. Jugar, crear, compartir*. Octaedro
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitivedomain*. Nueva York: David McKay Co Inc
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). *Aprendizaje basado en la creación y educación artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción*. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Castro, J. M. (1997). *Semiología de la expresión*. *Comunidad educativa*, 241. Recuperado del 22 de abril de 2024 de

<http://www.tallerdeexpresionzgz.com/wp-content/uploads/2015/11/EDUCACION-CREADORA.-Introduccion-a-la-semiologia-de-la-expresion.pdf>

Castro, S. J. (2004). *La problemática definición del arte*. Estudios Filosóficos, 53(333), 355.

Clegg, J. (2014). *Providing language support*. Recuperado de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cmd/lle/clpi/modul2/language_support_clegg.pdf

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Dalton-Puffer, C. (2011). *Content-and-language integrated learning: From practice to principles?*. Annual Review of applied linguistics, 31, 182-204.

del Río, P., Spaggiari, S., Strozzi, P. & Vecchi, V. (2003). *Consejos: Las niñas y los niños de 5 – 6 años explican a los de 3 la escuela que los acogerá (La escucha que no se da)*. Barcelona: Octaedro.

Educación 3.0. (s.f.). *¿Por qué impartir Educación Plástica en Inglés en Primaria?*. Educación 3.0. Recuperado el 06/05/2024 de <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/plastica-en-ingles/#:~:text=Por%20todo%20esto%2C%20las%20clases,de%20aprendizaje%20de%20nuestro%20alumnado.>

Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós

García, A. (2016). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. LIT-ERA

Longan Phillips, S. (2013). *Sobre la definición del arte y otras disquisiciones*. Revista Comunicación, 20(1) (2011), 75–79.

<https://doi.org/10.18845/rc.v20i1> (2011).827

<https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/827>

López Fernández Cao, M., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez Rodríguez, D., Fontal Merillas, O. y Marfil Carmona, R. (Eds.). (2022). *Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual*. SEA. Sociedad para la Educación Artística.

Luelmo del Castillo, M. J. (2018). *Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español*. Encuentro Journal, 27, 4-21. Recuperado el 07/05/2024 de <http://hdl.handle.net/10017/37586>

Marsh, D. (2002). *¿Qué es CLIL?*. Recuperado a partir de: <https://clil.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/marsh-s.pdf>

Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-teaching and learning*, 11-29.

Moreno, M. (2010). *Pedagogía Waldorf/Waldorf Education*. Arteterapia, 5, 203-209.

Pedregal, M. y Sández M., (2023). *Cajas de aprendizaje: La creatividad en tus manos*. Sar Alejandría Ediciones

Pérez Torres, I. 2009. "Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE" en V. Pavón, J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.171-180.

Reina García, F.M. (2017). *El profesor de educación plástica y visual y los imaginarios: nuevos retos en educación artística*. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación de la Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/61133>

Restrepo Medina, M. A. (2005). *La definición clásica de arte*. Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales (2003-2014), 3, 10.

- Rubio Fernández, A (2021). *Metodologías artísticas de enseñanza. Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las artes visuales A través de la escultura*. Granada: Universidad de Granada. [https://hdl.handle.net/10481/78902]
- Salvador, C., Chiva, O. y Ruiz, N. (2016). *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera: Educación física y lengua inglesa*. En Chiva, O. y Martí, M. (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (pp. 45-65). GRAÓ.
- Sbert Rosselló, C., Sbert Rosselló, M. (2017). *La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística*. Dissert Edició
- Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Carena Editors.
- Vaquero, C., & Gómez del Águila, L. M. (2018). *Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas. Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo*. Eari (educación artística revista de investigación) pp. 220 – 234

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) (BOE nº 340, 30 de diciembre de 2020).
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil* (BOE nº 28, 2 de febrero de 2022).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE nº 52, 2 de marzo de 2022).
- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias* (BOPA nº 156, 12 de agosto de 2022).

Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA nº 156, 12 de agosto de 2022).

Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº270, 9 de noviembre de 2011).

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (BOE nº 6, 12 de marzo de 2010)

Resolución de 14 de junio de 2023, de la Consejería de educación, por la que se regulan los programas de enseñanzas del sistema educativo impartidas en lenguas extranjeras en centros docentes sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias que impartan enseñanzas no universitarias (BOPA nº 116, 19 de junio de 2023).

Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa (BOPA nº 135, 12 de junio 2015).

SITIOS WEB

Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca. InnovArte Educación Infantil.
<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com/tag/blog/>

Escola Imaxinada. <https://www.escolaimaxinada.com/>

Colectivo #EducaciónNoSinArtes. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/>

AbeceART nuevas metodologías

<https://sites.google.com/view/abeceartlaweb/hola>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. PAIDÓS Educación

Iglesias Forneiro, M. L., *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 47 (2008), pp. 49-7 Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>

Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil*. Barcelona: Ed. Graó

Berrocal, M. (coord.), Aragón, J., Caja, J., Gaja, M., González, J. M., Lozano, V., Pascual, M., Pérez, C., Rosique, C. (2005). *Menús de educación visual y plástica. Siete propuestas para desarrollar en el aula*. Barcelona: Graó

ANEXO I

RECURSOS Y MATERIALES CAJA DE APRENDIZAJE

CONTENIDO

- Tarjetas exterior de la caja de aprendizaje.
- Tarjetas identificativas roles grupos cooperativos.
- Tarjetas de actividades caja de aprendizaje.
- Tabla de autoevaluación.
- Diana de coevaluación.
- Tabla de seguimiento de actividades.
- *Glossary*.
- Ejemplos de diferentes tipos de letras.
- Ejemplo de carta formal.

TARJETAS EXTERIOR DE LA CAJA DE APRENDIZAJE



LET'S
PLAY
GRAFFITI!

GROUP/CREW

LEADER

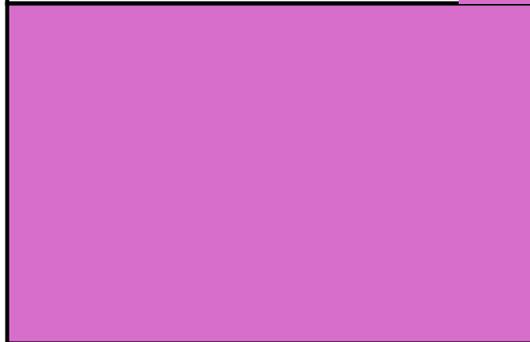
CONTROLLER

SECRETARY

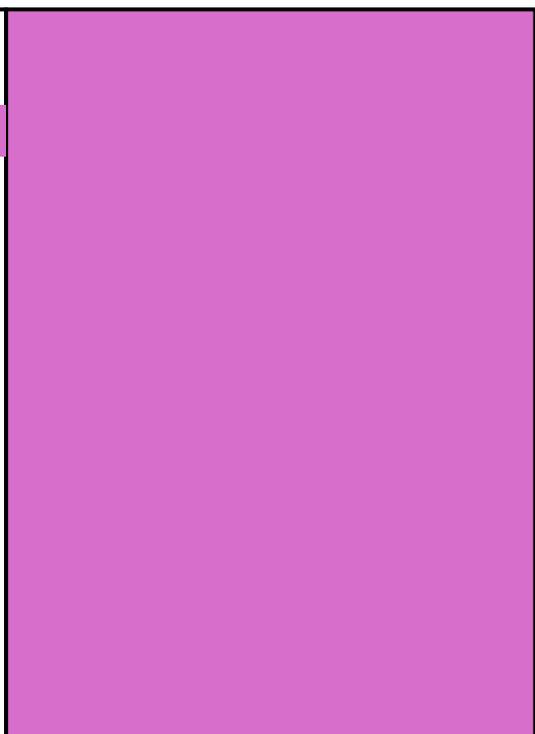
SPEAKER

MATERIAL
MANAGER

TARJETAS IDENTIFICATIVAS ROLES GRUPOS COOPERATIVOS

<p>LEADER</p> 	<p>Name:.....</p>
	



<p>LEADER</p>	
<p>RESPONSIBILITIES</p>	
<ul style="list-style-type: none">↳ Remind your colleagues their roles and let them know if they are not doing well.↳ Manage speaking time.↳ Make sure the team stays focused and everyone takes part and does their work.	

CONTROLLER



Name:.....

CONTROLLER

CONTROLLER

RESPONSIBILITIES

- ☞ Keep an eye on tone of voice and make sure everyone takes part.
- ☞ Manage the time.
- ☞ Make sure everything is cleaned up.

SECRETARY



Name:.....

SECRETARY

SECRETARY

RESPONSIBILITIES

- ☞ Take note of decisions made as a team.
- ☞ Fill in the documents on the box.
- ☞ Help to organize the work and tasks.

SPEAKER



Name:.....

SPEAKER

SPEAKER

RESPONSIBILITIES

- ☞ Ask the teacher the group's questions.
- ☞ Answer teacher's questions.

MATERIAL MANAGER



Name:.....

MATERIAL
MANAGER

MATERIAL MANAGER

RESPONSIBILITIES

- ☞ Take care of the material.
- ☞ Make a list of the material needed and make sure that nothing is missing.
- ☞ Hand out material from the box.

LET'S PLAY GRAFFITI!

LET'S PLAY GRAFFITI!

Hey there, young street artists!

It's time to kick off an exciting journey into the world of vibrant **street art**. With this box, you will embark on a thrilling adventure to explore about **graffiti** and **mural art** and prepare yourself to dive deep into the fascinating process of creating a collaborative mural with your classmates.

Are you ready?

OBJECTIVES: WHAT WILL YOU LEARN?

1. What is graffiti and mural art.
2. Graffiti styles.
3. Experimenting with different graffiti materials, supports and styles.
4. Design and create your own tag.
5. To know local, national and international artists and pieces.
6. Plan, design and paint a group mural: sketches, requesting permission by writing a formal letter, framing and marking, etc.

INSTRUCTIONS

- ☆ Read and complete each activity from the box to reach the challenge. Each time you finish an activity, the Secretary record it on the 'Activity Tracking Chart'.
- ☆ You need to do the activities in order.
- ☆ Before start, we will do a thinking routine to find out what we know.
- ☆ When you finish all the activities, you have to fill in the self-assessment and the co-assessment charts.
- ☆ Have a lot of fun with this art challenge!

ACTIVITY 1:

1. Scan the QR Code and access the website to read and discover the world of graffiti.
2. Complete the summary of the history of graffiti. You can use the glossary.



ACTIVITY 2:

1. Take the envelope with 'Graffiti Card Game'. Inside, you'll find cards with pictures of graffiti and cards with names and descriptions of the styles. Match each picture with the correct style. When you finish, call the teacher for review. HAVE FUN!
2. Choose a name for your crew and create a sketch of your own tag. Develop your own style, using the styles from the card game and other letter designs you look up as references.

FYI: You'll find different reference styles in the box, but you can search on the internet as well.

ACTIVITY 3:

1. Take your boxes and let's go outside!
2. Frame and mark your tag sketch and adapt it to the "wall" (divide both your tag sketch -activity 2- and the canvas on the wall into grids). Use the following materials from the box: pencil, rubber, ruler, measuring tape, washi tape, chalk, etc.
3. Once this is done, use the materials for graffiti: Posca markers, permanente markers, water-based sprays, etc. All these materials Will be in the box.

ACTIVITY 4:

1. Scan the QR Code and access the [padlet](#).
2. Visit the linked webpage [Street Art Cities](#) and explore graffiti, murals, artists all around the world.
3. Choose 2 or 3 that you liked the most and share them in the padlet writing information about: author, place, title and why you have chosen it.



ACTIVITY 5:

1. With the materials in the box and the ideas from the brainstorming, design a sketch of the mural.
2. Each group will present their sketch to the rest of the class and finally we'll choose the one we like the most.

FYI: You can use different sources for inspiration (e.g. see what murals exist on the chosen topic and what they look like).

ACTIVITY 6:

1. Take the formal email template from the box.
2. Write a formal email to the head teacher in which you are going to propose the idea of creating a mural in the playground and ask for permission to do so.

ACTIVITY 7:

1. Take your boxes and let's go outside!
2. Frame and mark your mural sketch and adapt it to the wall (divide both your mural sketch and the canvas on the wall into grids). Use the following materials from the box: pencil, rubber, ruler, measuring tape, washi tape, chalk, etc.
3. Once this is done, use the materials for graffiti: Posca markers, permanente markers, water-based sprays, etc. All these materials will be in the box.



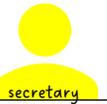
SELF-ASSESSMENT

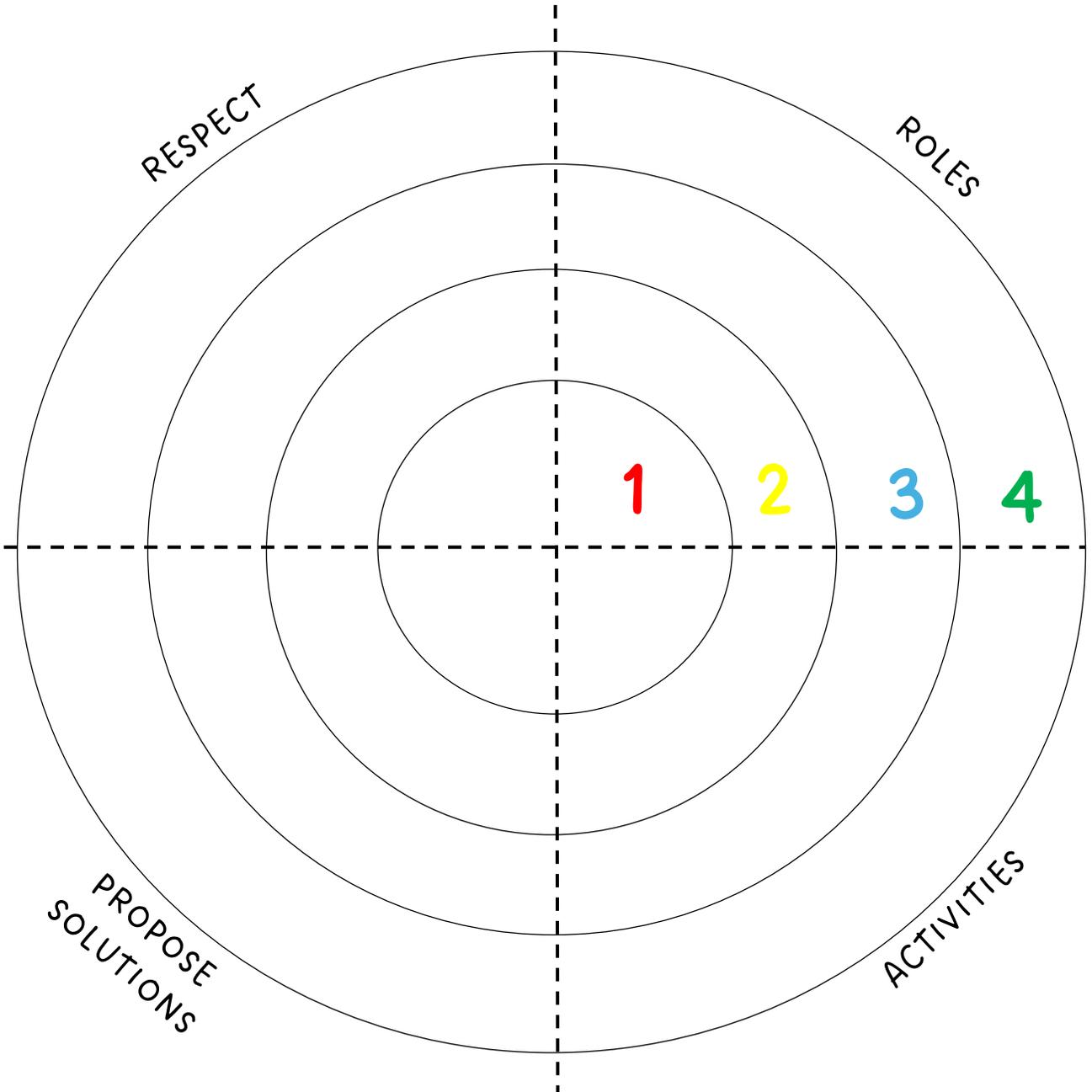
NAME.....

<i>Draw and colour an emoji where you think most appropriate</i>					
Did you like the activities?					
Did you work as part of a team?					
Did you develop your assigned role?					
Did you give ideas to the team?					
Did you learn new things?					
How did you feel doing the activities?					
What I like about 'Let's Play Graffiti!'...					
The most difficult part was...					
Comments and suggestions:					

GROUP ASSESSMENT

TEAM MEMBERS:

 leader NAME <input type="text"/>	 controller NAME <input type="text"/>	 secretary NAME <input type="text"/>	 speaker NAME <input type="text"/>	 Material manager NAME <input type="text"/>
--	--	---	---	--



 NOTHING  TO IMPROVE  GOOD  SUPER!

TABLA DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES

TASK CHECKING

ACTIVITY	DONE	DATE	REVIEW
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			



GLOSSARY

VERBS/ACTIONS

BITE	To steal someone's art ideas, names, tags, letter styles or palette. Seasoned graffiti artists will often complain about toys that bite their work.	
BOMB	To bomb or hit is to paint many surfaces in an area. Bombers often choose to paint throw-ups or tags instead of complex pieces, as they can be executed more quickly.	
DEPICT	To describe. Represent with words.	
FADE	<u>Dissipate</u> or <u>decrease</u> colours, shadows, etc.	
SCRATCH	Incising a tag into an object, generally using a key, knife, stone, sandpaper.	
SKETCH	A sketch is a simple, quick drawing you make to capture an idea. It doesn't need to be perfect or very detailed. It's like a first version of your final drawing.	
TAGGING/HITTING	The act of tag.	

PEOPLE

CREW	A group of associated graffiti artists that often work together.
TAGGER	See <u>writer</u> .
TOY	Used as an adjective to describe an inexperienced writer.
WRITER	A person who makes graffiti.

OTHERS

BACKGROUND	The part of a picture, scene, or design that forms a setting for the main figures or objects.
HIGHLIGHTS	Light areas in a piece, work or tag.
MURAL	see <u>Piece</u> .
OUTLINE	It is a line that marks the outer limits of an object or figure.
PIECE	A large, complex, and <u>labour-intensive</u> graffiti painting. Pieces often incorporate 3-D effects, arrows, and many colours and colour-transitions, as well as various other effects. These will usually be done by writers with more experience.
TAG	A stylised signature, normally done in <u>one colour</u> .

Scan here for further information:



TOOLS

AIRBRUSH	A tool used by makers and creators to apply colour to a surface. When connected to an air compressor, an airbrush breaks a liquid into tiny droplets.	
CANVAS	Support used for painting. Generally, it is usually made of a resistant fabric material and previously treated to paint on its surface.	
CAP/TIP	The nozzle for the aerosol paint can, also referred to as 'tips'. Different kinds are used for different effects and styles.	
FAT	A wide spray can nozzle that covers a wide area at once, used to fill in the pieces.	
PALETTE	<u>Colour range</u> .	
POSCA	<u>Acrylic Paint markers</u> .	
ROLLER	Paint roller. Tool for Rolling Paint onto walls.	
SPRAY CAN	Tool used to make graffiti.	

GRAFFITI STYLES

ANTI STYLE	Someone who knows how to do graffiti and decides to 'unlearn' and do graffiti without style, in order to differentiate themselves from others. They try to offer a sloppy and even grotesque result in a voluntary and conscious way.	
BLOCKMASTER STYLE	A large graffiti with simple, legible letters. Often painted by a brush or a roller.	
BUBBLE STYLE	A graffiti style using rounded letters where it looks as if the letters have been blown up as balloons.	
CHARACTERS	Grffiti in the form of characters. They have a high level of drawing and painting.	
DIRTY STYLE	It consists of creating incorrect figures, deforming the components of the graffiti, making it look like a 'dirty style'. It is difficult to know if this style is created intentionally by its author or if it is just a graffiti artist with little experience and talent (toy).	
CONS/DOODLES	Doodles are simple drawings that can have concrete representational meaning or may just be composed of random and abstract lines or shapes.	
MODEL PASTEL STYLE	A graffiti style made by complex and colourful letters. 3D effect using a big combination of colours and special strokes that give brightness and shadow effects.	
THROW UP STYLE	It consists of a one-colour outline and one layer of fill-colour. Easy-to-paint bubble shapes often form the letters. A throw-up is designed for quick execution, to avoid attracting attention to the writer. Throw-ups are often used by writers who wish to achieve a large number of tags while competing with rival graffiti artists.	
WILD STYLE	Grffiti with text so stylized as to be difficult to read, often with interlocking, three-dimensional type.	

TOOLS

AIRBRUSH	A tool used by makers and creators to apply colour to a surface. When connected to an air compressor, an airbrush breaks a liquid into tiny droplets.	
CANVAS	Support used for painting. Generally, it is usually made of a resistant fabric material and previously treated to paint on its surface.	
CAP/TIP	The nozzle for the aerosol paint can, also referred to as 'tips'. Different kinds are used for different effects and styles.	
FAT	A wide spray can nozzle that covers a wide area at once, used to fill in the pieces.	
PALETTE	Colour range	
POSCA	Acrylic Paint markers.	
ROLLER	Paint roller. Tool for Rolling Paint onto walls.	
SPRAY CAN	Tool used to make graffiti.	

VERBS/ACTIONS

BITE	To steal someone's art ideas, names, tags, letter styles or palette. Seasoned graffitiists will often complain about toys that bite their work.	
BOMB	To bomb or hit is to paint many surfaces in an area. Bombers often choose to paint throw-ups or tags instead of complex pieces, as they can be executed more quickly.	
DEPICT	To describe. Represent with words.	
FADE	Dissipate or decrease colours, shadows, etc.	
SCRATCH	Incising a tag into an object, generally using a key, knife, stone, sandpaper.	
SKETCH	A sketch is a simple, quick drawing you make to capture an idea. It doesn't need to be perfect or very detailed. It's like a first version of your final drawing.	
TAGGING/ HITTING	The act of tag.	

GRAFFITI STYLES

ANTI STYLE

Someone who knows how to do graffiti and decides to 'unlearn' and do graffiti without style, in order to differentiate themselves from others. They try to offer a sloppy and even grotesque result in a voluntary and conscious way.



BLOCKBUSTER STYLE

A large graffiti with simple, legible letters. Often painted by a brush or a roller.



BUBBLE STYLE

A graffiti style using rounded letters where it looks as if the letters have been blown up as balloons.



CHARACTERS

Graffiti in the form of characters. They have a high level of drawing and painting.



DIRTY STYLE

It consists of creating incorrect figures, deforming the components of the graffiti, making it look like a 'dirty style'. It is difficult to know if this style is created intentionally by its author or if it is just a graffiti artist with little experience and talent (toy).



ICONS/DOODLES

Doodles are simple drawings that can have concrete representational meaning or may just be composed of random and abstract lines or shapes.



MODEL PASTEL STYLE

A graffiti style made by complex and colourful letters. 3D effect using a big combination of colours and special strokes that give brightness and shadow effects.



THROW UP STYLE

It consists of a one-colour outline and one layer of fill-colour. Easy-to-paint bubble shapes often form the letters. A throw-up is designed for quick execution, to avoid attracting attention to the writer. Throw-ups are often used by writers who wish to achieve a large number of tags while competing with rival graffiti artists.



WILD STYLE

Graffiti with text so stylized as to be difficult to read, often with interlocking, three-dimensional type.



OTHERS

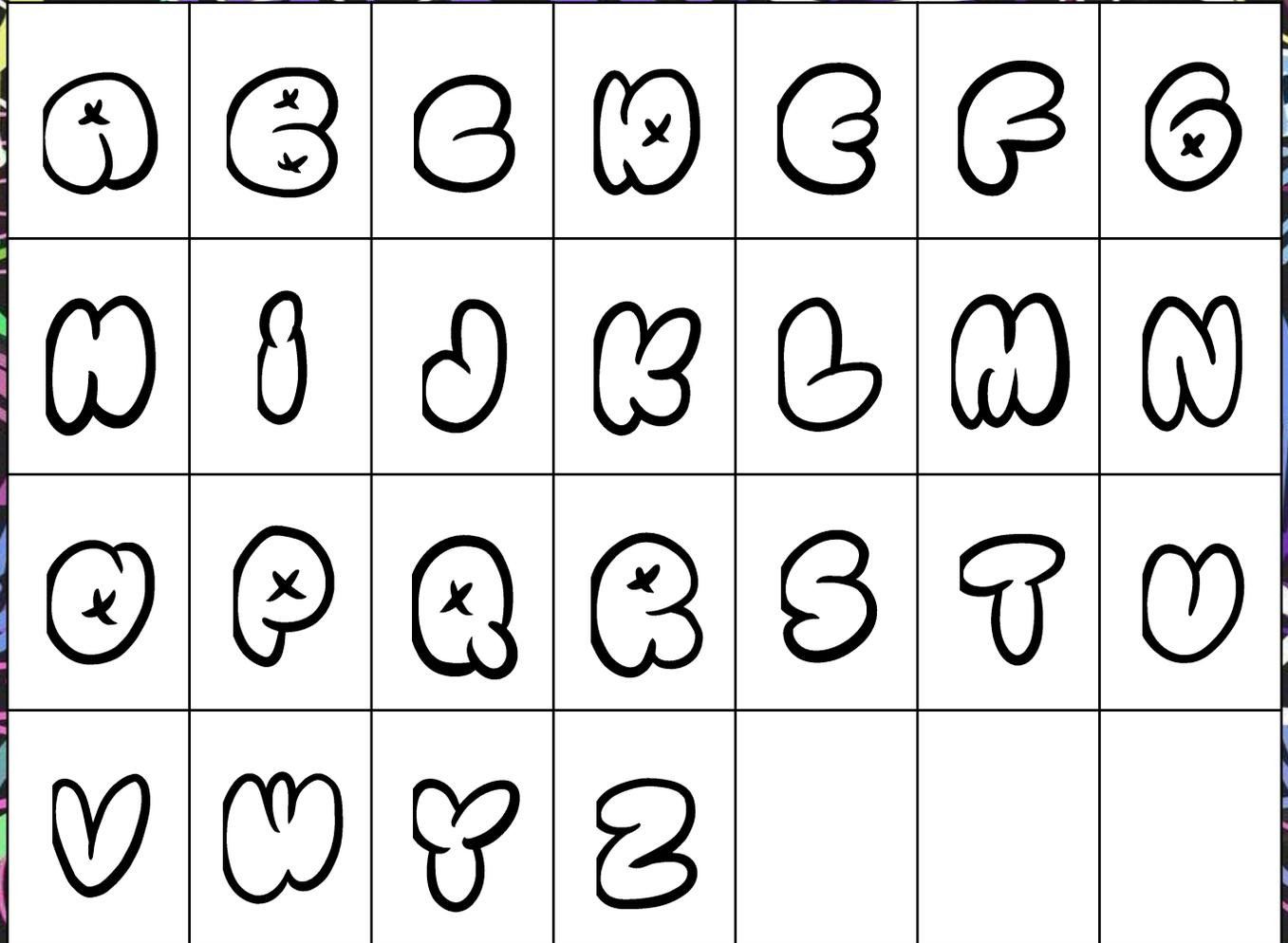
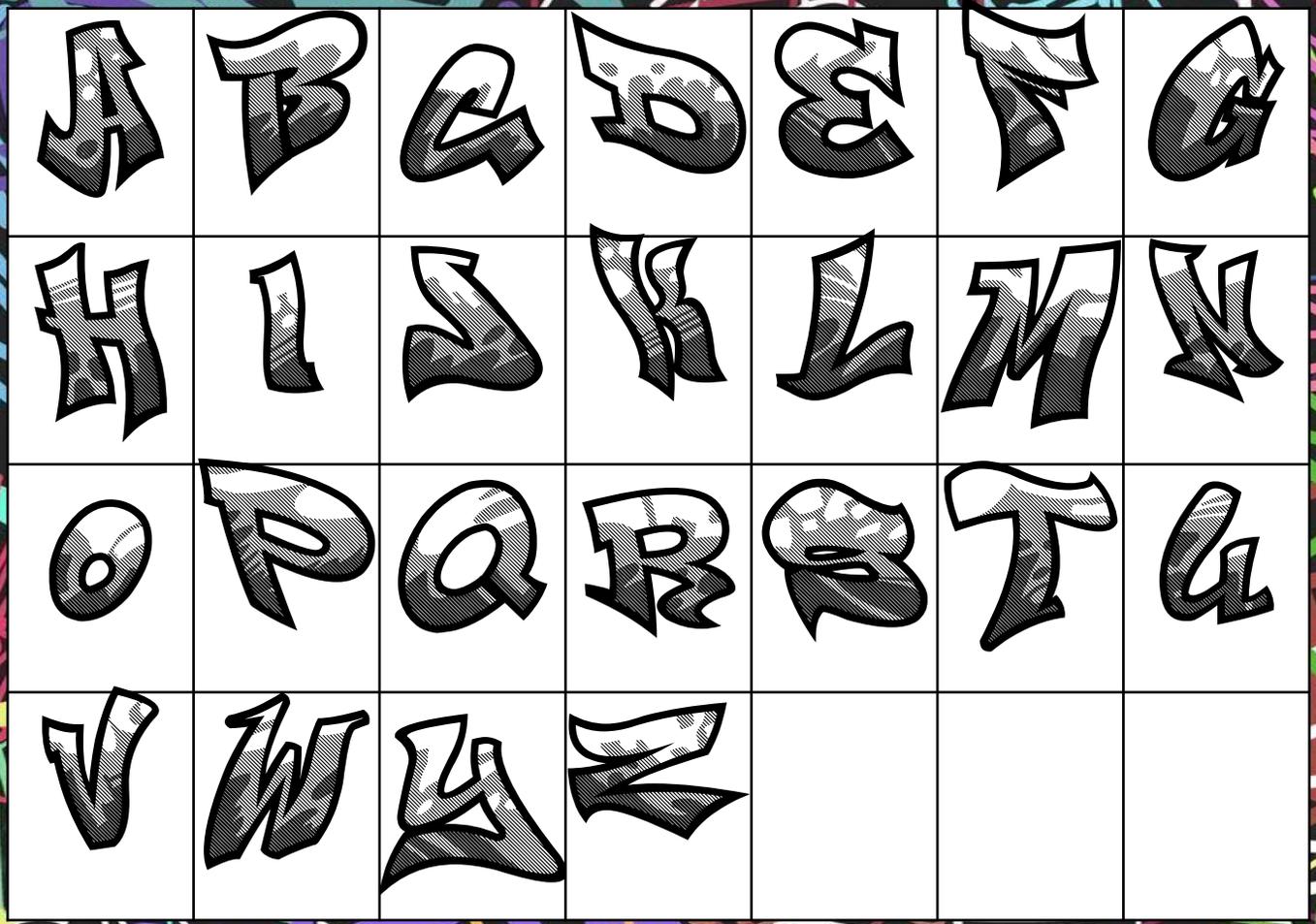
BACKGROUND	The part of a picture, scene, or design that forms a setting for the main figures or objects.
HIGHLIGHTS	Light areas in a piece, work or tag.
MURAL	see piece
OUTLINE	It is a line that marks the outer limits of an object or figure.
PIECE	A large, complex, and labour-intensive graffiti painting. Pieces often incorporate 3-D effects, arrows, and many colours and colour-transitions, as well as various other effects. These will usually be done by writers with more experience.
TAG	A stylised signature, normally done in one colour.

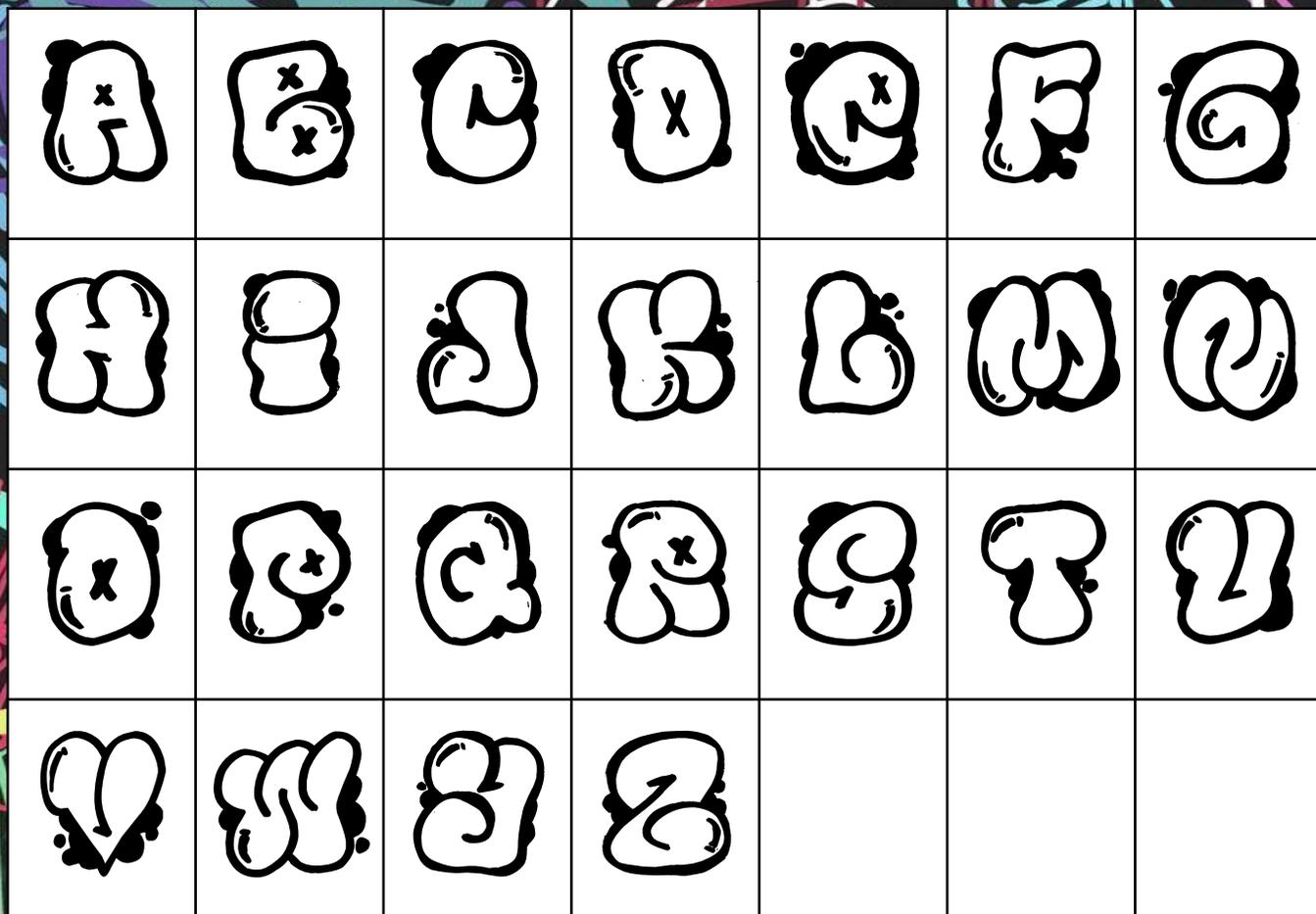
PEOPLE

CREW	A group of associated graffitiists that often work together.
TAGGER	See writer
TOY	Used as an adjective to describe an unexperienced writer.
WRITER	A person who makes graffiti.

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y			

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y			





FORMAL EMAIL TEMPLATE

NEW MESSAGE



To: [Headteacher email address]

Subject: [what your email is about]

Dear Mr./ Mrs. [headteacher's name] ,

We hope this email finds you well. We are [your names]

,and we are a [your grade] students at [school's name]

We are writing to show you [speak about your mural]

and to formally request your permission for [explain your ideas]

Enclosed with this email, is a sketch of the mural titled [title]

Thank you for considering our request and look forward to your response.

Sincerely,

[Class Name/Grade]



ANEXO II

GRAFFITI CARD GAME

SORTING ART CARDS GAME

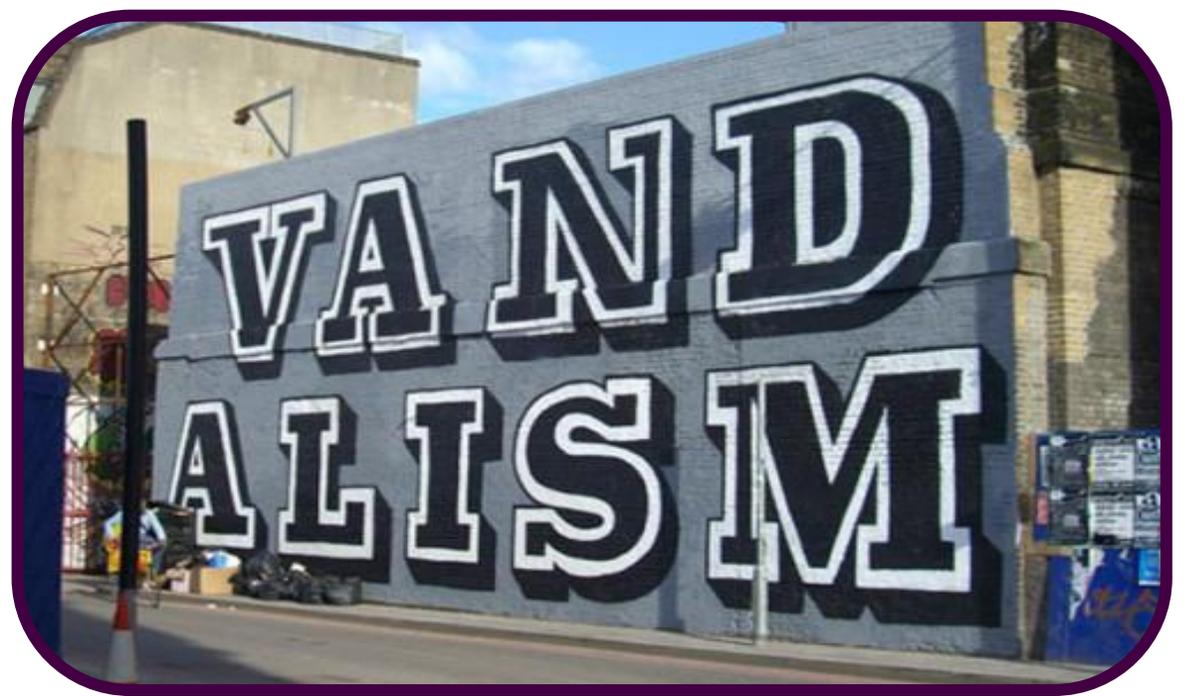


TAG

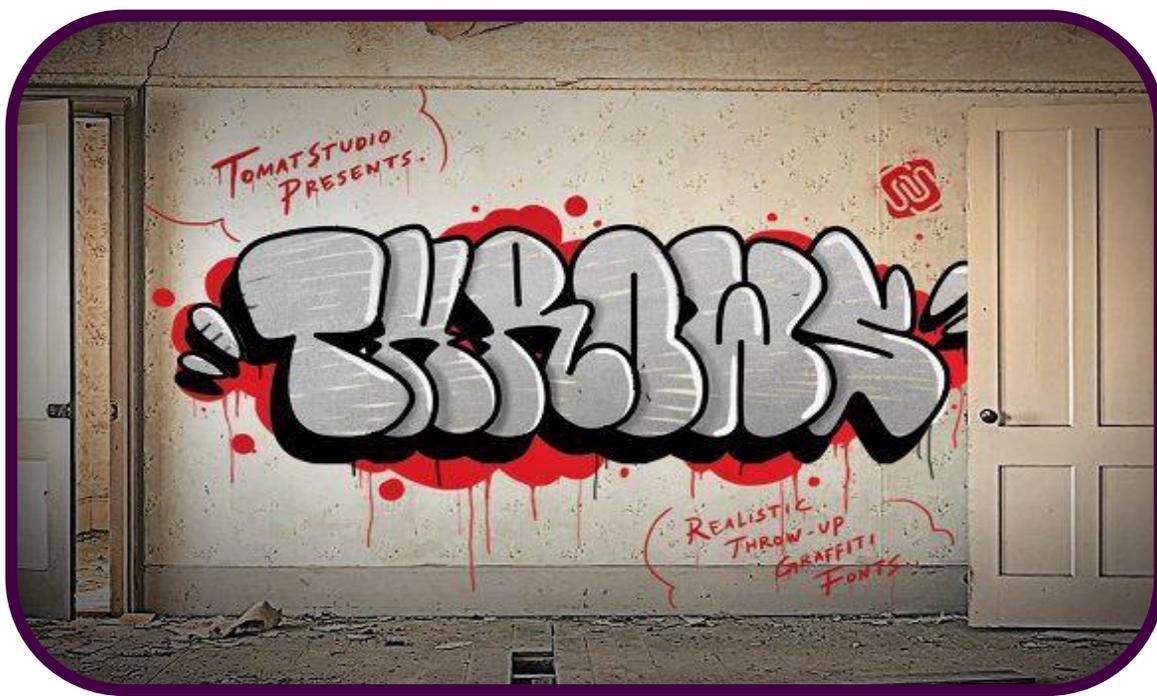
**BUBBLE
LETTER**



**WILD
STYLE**



**BLOCK
LETTERS**



**THROW
UP**



**MODEL
PASTEL**



**ANTI
STYLE**



DIRTY



CHARACTERS



**ICONS or
DOODLES**

GRAFFITI
CARDS
GAME

Is the easiest and simplest style of graffiti. One-coloured signature (pseudonym) of graffiti writer (tagger).

In urban areas, you will probably find lots of graffiti tags with low quality. The more locations that they tag their graffiti on or the more difficult the location to remove their tags, the more fame and recognition they receive.

It is considered disrespectful to write a tag over another artist's tag or work.

Tag

GRAFFITI
CARDS
GAME

The letters are round, circular and often overlapping partially one another, creating an image that seems to expand and bubble-up in a way. Bubble graffiti can be done in two colours, where letters are sprayed in one colour, and later outlined with another, creating a contrast.

Bubble Letter

GRAFFITI
CARDS
GAME

Is an elaborate version of a throw-up and is particularly hard to read. It often consists of arrows, curves, spikes and other things that non graffiti artists might not understand.

Wild Style

GRAFFITI
CARDS
GAME

The lettering is usually in a block style (using rollers to get the angles and save time).

Simple, big, easy to read, thick letters with smooth fillers.

The main function is to be very explicit, i.e. at a glance individuals should be able to determine what they are saying, usually over long distances.

Block Letters

GRAFFITI
CARDS
GAME

Although it can still be done quickly, a it is a slightly more sophisticated version of a tag. It incorporates more colours and is usually done with bubble style writing.

Characters with little definition and design with or without a fill. Without fills are called *hollows* because they are meant to be done quickly, their main function is to generate quantity and not quality of letters.

Throw Up

GRAFFITI
CARDS
GAME

Complex and colourful letters. 3D effect using a big combination of colours and special strokes that give brightness and shadow effects.

Model Pastel

GRAFFITI CARDS GAME

Someone who knows how to do graffiti and decides to 'unlearn' and do graffiti without style, in order to differentiate themselves from others. They try to offer a sloppy and even grotesque result in a voluntary and conscious way.

Anti Style

GRAFFITI CARDS GAME

It consists of creating incorrect figures, deforming the components of the graffiti, making it look like a 'dirty style'. It is difficult to know if this style is created intentionally by its author or if it is just a graffiti artist with little experience and talent (toy).

Dirty

GRAFFITI
CARDS
GAME

They are characters that accompany the letters, although they can be found alone without letters. They have a high level of drawing and painting. Generally in the form of comics.

Characters

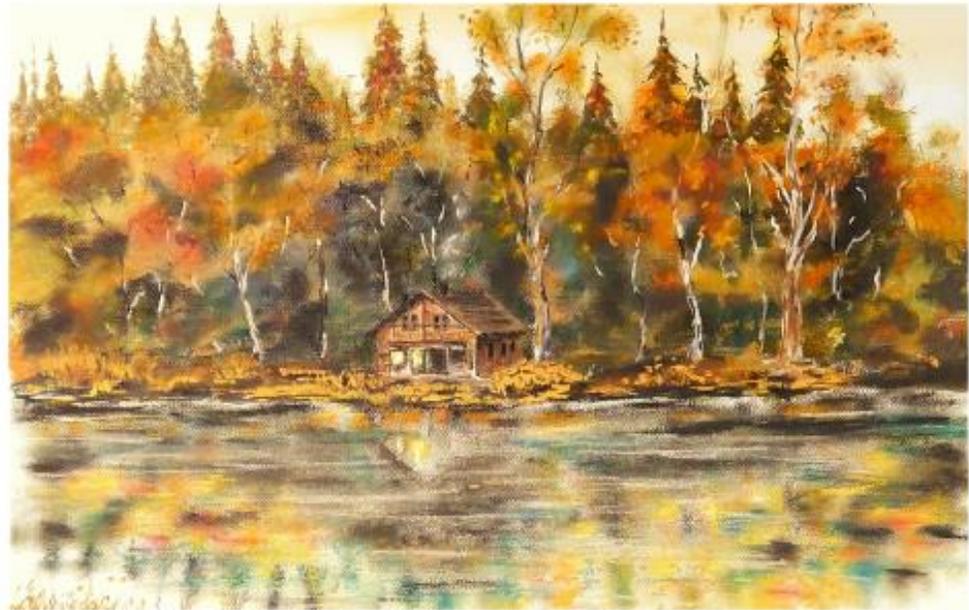
GRAFFITI
CARDS
GAME

Similar to characters, but with less complexity and more schematic. Their main function is to attract the viewer's attention and convey a certain message, usually revolutionary. Some authors replace their name with an icon, as it is easier to remember. The aim is to create icons of great originality and visual impact, something unusual.

*Icons or
Doodles*

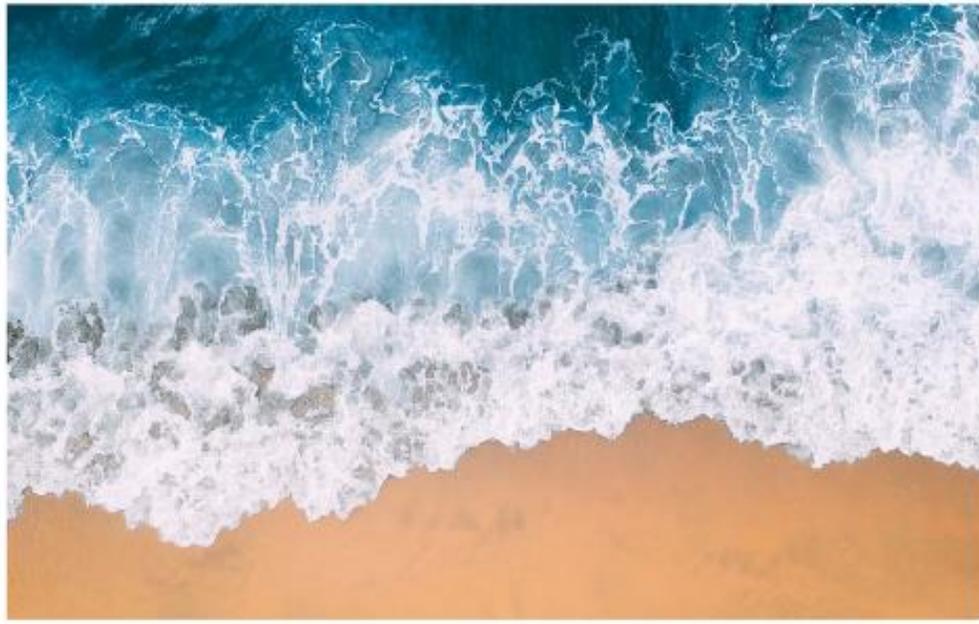














SORTING
CARDS

graffiti

photography

abstract

A solid teal square with a thin black border.

portrait

A solid purple square with a thin black border.

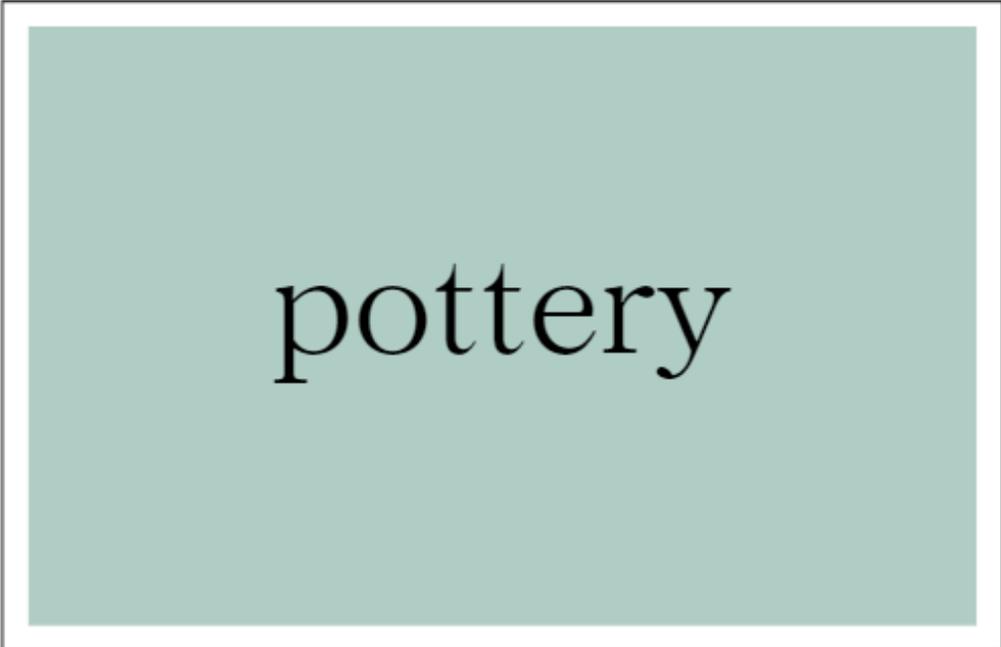
watercolor

A solid red square with a thin black border.

landscape

A solid orange square with a thin black border.

sculpture



pottery



painting



collage



abstract