



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo

Coords.

Pilar Vicente Fernández
Raquel Pinilla Gómez
Belén Puebla Martínez

Dykinson, S.L.

NUEVOS CAMINOS EN LAS PRÁCTICAS INNOVADORAS DOCENTES
DEL ECOSISTEMA EDUCATIVO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVOS CAMINOS EN LAS PRÁCTICAS
INNOVADORAS DOCENTES DEL
ECOSISTEMA EDUCATIVO

Coords.

PILAR VICENTE FERNÁNDEZ
RAQUEL PINILLA GÓMEZ
BELÉN PUEBLA MARTÍNEZ

Dykinson, S.L.

2023

NUEVOS CAMINOS EN LAS PRÁCTICAS INNOVADORAS DOCENTES
DEL ECOSISTEMA EDUCATIVO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 128 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-149-5

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. LA INNOVACIÓN DOCENTE COMO AGENTE TRANSFORMADOR NECESARIO PARA EL APRENDIZAJE. PROPUESTAS Y ACCIONES DE MEJORA EDUCATIVA	15
--	----

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ

RAQUEL PINILLA-GÓMEZ

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ

SECCIÓN I

METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 1. INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE BREAKOUTS ONLINE COOPERATIVOS.....	29
--	----

JOSE MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER

ANA MANZANO LEÓN

RUBÉN CAMACHO SÁNCHEZ

PAULA RODRÍGUEZ RIVERA

CAPÍTULO 2. INNOVANDO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS DIGITALES COMO HERRAMIENTA MOTIVACIONAL	42
--	----

RUBEN CAMACHO-SÁNCHEZ

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ-FERRER

PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA

ANA MANZANO-LEÓN

CAPÍTULO 3. LOS NUEVOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA INVESTIGACIÓN CON ESTACIONES DE APRENDIZAJE EN AULAS UNIVERSITARIAS	62
---	----

DOMINGO ALBARRACÍN-VIVO

CAPÍTULO 4. EL PAPEL DE LA METODOLOGÍA DEL AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA.....	80
---	----

ALBA VIANA-LORA

CAPÍTULO 5. INNOVACIÓN EN LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA: DISEÑO DE UN ESCAPE-ROOM PARA DIFUNDIR EL GRADO EN INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN	99
LUZ MARÍA ROMO-FERNÁNDEZ*	
CRISTINA FABA-PÉREZ	
ROCÍO GÓMEZ-CRISÓSTOMO	
LARA MARÍA INFANTE-FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 6. EL AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA ACTIVA: PERCEPCIÓN DEL ALUMNO UNIVERSITARIO	119
YADIRNACI VARGAS-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 7. TRABAJANDO EL AUTOCONCEPTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE LA ELABORACIÓN DE UNA ESCULTURA TERIOMÓRFICA. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	136
SILVIA MARTÍN-VILLEGAS	
PEDRO CHACÓN-GORDILLO	
XANA MORALES-CARUNCHO	
CAPÍTULO 8. EL EMPLEO DE MOOC COMO HERRAMIENTA DE CREACIÓN DE CONOCIMIENTO COMO INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA	155
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN	
NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
CAPÍTULO 9. ARQUITECTURA INSTRUCCIONAL CON METODOLOGÍA ÁGIL Y APRENDIZAJE ACTIVO EN DOCENCIA COMPARTIDA INTERNACIONAL.....	169
KAREN MICHELLE OLIVARES CARMONA	
CARMEN CECILIA ROZ FARACO	
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA	
CAPÍTULO 10. DE LAS LECCIONES MAGISTRALES A LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA. UNA PROPUESTA FORMATIVA EN LOS GRADOS DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	183
ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
M ^a ÁNGELES TRIVIÑO GARCÍA	
CAPÍTULO 11. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS ANTES O DESPUÉS DE LAS SESIONES PRESENCIALES COMO ESTRATEGIA PARA OPTIMIZAR LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	197
JOSE VICENTE BELTRAN-GARRIDO	
MARÍA REYES BELTRAN-VALLS	

CAPÍTULO 12. PRESENCIA DE LA HERRAMIENTA WOOC LAP EN EL AULA UNIVERSITARIA CON EL FIN DE MEJORAR LAMOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO	220
MARÍA MARCO ARENAS GLORIA SOTO MARTÍNEZ HELENA FUENSANTA MARTÍNEZ-SAURA MARÍA CRISTINA SÁNCHEZ-LÓPEZ	
CAPÍTULO 13. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA LA ENSEÑANZA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	235
AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN YAIZA VIÑUELA	
CAPÍTULO 14. EFICACIA DE UNA ESTRATEGIA DE SIMULACIÓN DE CASOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	251
ELIANA MARÍA MORENO OSELLA FÁTIMA CUADRADO HIDALGO MIGUEL ÁNGEL MALDONADO HERVES	
CAPÍTULO 15. ¿SERÍA EFECTIVO EL ABP EN EDUCACIÓN PRIMARIA?: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.....	277
ANA ALDEGUER PÉREZ IGNASI NAVARRO SORIA VALENTINA BERRUTTI ACQUADRO CARMEN MAÑAS VIEJO	
CAPÍTULO 16. LA ENSEÑANZA VIVENCIAL DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	297
SARAY PRADOS BRAVO ANGELA MARÍA VILAÇA CLAUDIA ROLANDO	
CAPÍTULO 17. APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO TÉCNICA MOTIVACIONAL EN LA ASIGNATURA DE ANATOMÍA EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	318
NOELIA GERIBALDI CRISTINA VERÁSTEGUI ISMAEL SÁNCHEZ IGNACIO ROSETY	
CAPÍTULO 18. ESTADO DEL USO DEL PROBLEMA COMPLEJO Y FOMENTO DE USO MEDIANTE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y ESCAPE ROOM	337
CRISTINA SANZ GARCÍA JOSÉ LUIS DÍAZ PALENCIA JULIÁN ROA GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 19. EL MODELO LUDOTÉCNICO PARA MEJORAR
LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 365
ADRIÁN PATERNA RODA

CAPÍTULO 20. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MÉTODO PARA
FOMENTAR LA AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.....387
ADRIÁN PATERNA RODA

CAPÍTULO 21. UNA MIRADA CRÍTICA A LOS ESTUDIOS SOBRE EL
ENFOQUE DE AULA INVERTIDA APLICADO A LA EDUCACIÓN FÍSICA .. 407
JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO
BLANCA BERRAL ORTIZ
GRACIA CRISTINA VILLODRES

SECCIÓN II

TIC, REDES SOCIALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL VIGENTE CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO 22. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN
LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA: COMPARATIVA DE
LOS CURSOS 2019-2020 Y 2020-2021 424
TANIA BLANCO-SÁNCHEZ
CRISTINA FABA-PÉREZ
JOSÉ LUIS HERRERA-MORILLAS
ANTONIO MUÑOZ-CAÑAVATE

CAPÍTULO 23. EL PROFESORADO ANTE LAS TIC: ESTUDIO DE
CASO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA 441
MARINA DEL PINO ANGULO ESPINOSA
MARIANO URRACO SOLANILLA

CAPÍTULO 24. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA
EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... 459
JAVIER MULA-FALCÓN
IRENE BEATRIZ OLALLA-RAMÍREZ

CAPÍTULO 25. GAMIFICACIÓN Y TIC: UNA PROPUESTA PARA
LA INNOVACIÓN EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... 476
MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MURCIANO
DAVID PÉREZ-JORGE

CAPÍTULO 26. APRENDER A TRAVÉS DE *FACEBOOK* Y *YOUTUBE*
EN LA UNIVERSIDAD: LAS REDES SOCIALES Y SUS
POSIBILIDADES DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR..... 496
MARTA MAURI-MEDRANO
SARA GONZÁLEZ-YUBERO
CAROLINA FALCÓN-LINARES

CAPÍTULO 27. PRIVACIDAD DE LOS DATOS CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES: EL IMPACTO DE LA IA	508
MARCELA ADRIANA TAGUA	
CAPÍTULO 28. ASOCIACIÓN ENTRE EL TIEMPO DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EL TIEMPO DE PANTALLA EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	519
LUIS RODILES GUERRERO	
MIGUEL SÁNCHEZ MORENO	
BEATRIZ BACHERO MENA	
CAPÍTULO 29. INSTAGRAM COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	535
MARÍA NAVARRO-GRANADOS	
VERÓNICA C. COBANO-DELGADO PALMA	
PABLO GALAN-LOPEZ	
CAPÍTULO 30. NARRATIVAS DIGITALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN RECURSO CONTRA LA DISCRIMINACIÓN.....	553
SANDRA GARCÍA DE FEZ	
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ	
NEREA HERNAIZ AGREDA	
CAPÍTULO 31. MEJORES PRAXIS DE PROGRAMACIÓN, ELEMENTO CLAVE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LOS SISTEMAS COMPUTACIONALES	573
JESÚS ABRAHAM CASTORENA-PENA	
ALMA JOVITA DOMÍNGUEZ-LUGO	
JOSÉ ROBERTO CANTÚ-GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 32. YOUTUBE COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS GRAMATICALES EN EL AULA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA (NIVEL B1) DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS NO PRESENCIALES	591
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ MESA	
CAPÍTULO 33. REGULACIÓN DE LA CONDUCTA EN EL EJERCICIO: INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DE SECUNDARIA MEDIADA POR TECNOLOGÍA	609
FRANCISCO JOSÉ MONTIEL-RUIZ	
CAPÍTULO 34. CHATGPT-3.5 Y SU APLICACIÓN EN PRODUCCIÓN CIENTÍFICA	627
LUCÍA LÓPEZ-GALLEGO	
ANTONIO DÍAZ-LUCENA	
PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ	

SECCIÓN III
EL FOCO EN LA FIGURA DEL DOCENTE COMO AGENTE CLAVE

CAPÍTULO 35. LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO DESDE EL PROFESORADO EN EJERCICIO	648
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL ISABEL MERCADER-RUBIO	
CAPÍTULO 36. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES. EXPERIENCIAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN FUERA DEL AULA	658
CARMEN GÓMEZ-REDONDO JUDITH CÁCERES-IGLESIAS JESSICA PAOLA VELASQUEZ	
CAPÍTULO 37. IMPACTO PSICOSOCIAL DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN EL DESGASTE PROFESIONAL DE LOS/AS DOCENTES	676
ALBA ROSA LEAL MARTÍN MARÍA NATIVIDAD ELVIRA ZORZO	
CAPÍTULO 38. DISEÑO E INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE.....	696
ANDREA FIGUEROA -VARGAS ANA B. SÁNCHEZ- GARCÍA	
CAPÍTULO 39. SOFT SKILLS EN LA FORMACIÓN DOCENTE MUSICAL PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO	717
LUIS DEL BARRIO ARANDA MARÍA JESÚS CARDOSO MORENO MARTA MIRA ALADRÉN	
CAPÍTULO 40. SABERES PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE.....	733
ANDREA FIGUEROA -VARGAS ANA B. SÁNCHEZ- GARCÍA	
CAPÍTULO 41. LOS HUERTOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS.....	749
ALEJANDRO GÓMEZ-GONÇALVES DIEGO CORROCHANO FERNÁNDEZ ELOÍSA BORRALLO SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 42. (RE)CONOCIMIENTO Y ELABORACIÓN DE UN ITINERARIO LECTOR ENTRE FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA.....	764
SERGIO ARLANDIS	

SECCIÓN IV
EXPERIENCIAS, PROYECTOS, CASOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO 43. PATRIMONIO DEL CONFLICTO Y EDUCACIÓN CRÍTICA EN EL CAMPUS MUNDET DE LA UB.....	781
ISABEL BOJ-CULLELL DAVID IÑIGUEZ-GRACIA RAFEL SOSPEDRA-ROCA MARIA FELIU-TORROELLA	
CAPÍTULO 44. IDEAS ALTERNATIVAS SOBRE LA LUZ EN PRIMARIA. LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA AL RESCATE	799
EVA IZQUIERDO SANCHIS ISABEL PONT NICLOS	
CAPÍTULO 45. APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UNA CANDIDATURA....	813
FRANCISCO JOSÉ FLORES AVELLANEDA LAURA FERNÁNDEZ BUENO CLEOFÁS RODRÍGUEZ BLANCO ELENA DE LA BARRERA ARANDA	
CAPÍTULO 46. APRENDIZAJE ACTIVO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: EL PAPEL DEL LIDERAZGO PARTICIPATIVO	828
M ^a ÁNGELES TRIVIÑO GARCÍA ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 47. PERCEPCIÓN, SATISFACCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA VALORACIÓN CONDICIONAL: UNA CUESTIÓN RELEVANTE PARA EL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE	841
PABLO MONTEAGUDO CHINER CARLOS CAPELLA PERIS JOSÉ VICENTE BELTRÁN GARRIDO CARLOS HERNANDO DOMINGO	
CAPÍTULO 48. FORMACIÓN EN PROCESOS DE MEJORA CONTINUA: LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO ELEMENTO MOTIVANTE..	860
M ^a ÁNGELES TRIVIÑO GARCÍA ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 49. PROYECTOS MECATRÓNICOS COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE PROFUNDO Y DEL TRABAJO EN EQUIPO. VISIÓN GENERAL DE LA METODOLOGÍA	873
PIERRE MARIE COUET PÉREZ RAQUEL ESCRIBANO ALCAIDE	

CAPÍTULO 50. APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN EL ALUMNADO DE GESTIÓN DEPORTIVA: UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA EMPRESA.....	889
EVA ASENSIO CASTAÑEDA CARLOS SERRANO LUENGO DANIEL FRÍAS LÓPEZ	
CAPÍTULO 51. LA AUDICIÓN MUSICAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: MINDFULNESS, SILENCIO Y REPERTORIO	908
ANDREA GARCÍA TORRES JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL ROSA PILAR ESTEVE FAUBEL	
CAPÍTULO 52. CREACIÓN AUDIOVISUAL Y EDUCACIÓN PLÁSTICA: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA ELABORACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS.....	923
CRISTIAN ENRIQUE GRADÍN CARBAJAL MARÍA BEGOÑA PAZ GARCÍA ICIAR EZQUIETA LLAMAS CRISTINA VARELA CASAL	
CAPÍTULO 53. CREACIÓN MUSICAL, CREATIVIDAD Y CANCIÓN POPULAR. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA	938
CRISTINA DEL PILAR GALLEGO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 54. LA PEDAGOGÍA ESCOLE: UNA INNOVADORA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN COLOMBIA.....	960
ALEXANDRA PARRA-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 55. <i>MUSICKING</i> : CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE MUSICAL COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA IMPROVISACIÓN EN LAS MÚSICAS POPULARES CONTEMPORÁNEAS.....	981
JAVIER F. MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA SARA GONZÁLEZ GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 56. UN PROYECTO DOCENTE PARA PATIOS ESCOLARES, EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESDE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA CON EL ALUMNADO UNIVERSITARIO	996
PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ LETICIA AZAHARA VÁZQUEZ CARPIO M ^a VICTORIA MÁRQUEZ CASERO	
CAPÍTULO 57. LA FILOSOFÍA DE LAS MATEMÁTICAS: UN CAMINO HACIA EL RAZONAMIENTO MATEMÁTICO	1012
DANIEL MARTÍN-CUDERO ROCÍO GUEDE-CID ANA ISABEL CID-CID	

SECCIÓN V
REFLEXIÓN SOBRE EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
EN LA ACTUALIDAD

CAPÍTULO 58. GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN
EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR..... 1032

CARLOS RENÉ CONTRERAS CÁZAREZ

MANUEL DE JESÚS ACEDO VALLEJO

CAPÍTULO 59. INTERRUPTORES Y CAPACIDAD DE ATENCIÓN 1058

CARLOS MARTÍNEZ MOLINER

**CAPÍTULO 60. ESTRATEGIA DOCENTE A TRAVÉS DE
LA FOTOGRAFÍA PARA REFLEXIONAR SOBRE
LA PROPIA IDENTIDAD EN EL ENTORNO MEDIÁTICO 1075**

OLGA LEYVA-GUTIÉRREZ

RAFAEL MARFIL-CARMONA

XANA MORALES-CARUNCHO

CAPÍTULO 61. LA SISTEMATIZACIÓN EN EL PROCESO DE DOCENCIA
COMPARTIDA COMO MEDIO PARA LA RECOGIDA DE DATOS..... 1095

CARMEN CECILIA ROZ FARACO

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA

KAREN MICHELLE OLIVARES CARMONA

CAPÍTULO 62. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN:
UNA PROPUESTA DE MARCO MOTIVACIONAL
PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO..... 1114

MARINA GARGALLO-GARCÍA

MARTA SÁNCHEZ-JIMÉNEZ

ALEJANDRO RIBES-FERRER

XAVIER FRANCISCO-GARCÉS

CAPÍTULO 63. DEL DISEÑO CURRICULAR AL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO, UNA MIRADA INNOVADORA SOBRE
CÓMO SE DEBE APRENDER 1130

MARCELA MONROY PARRA

MIREYA FRAUSTO

CAPÍTULO 64. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL:
MEDIO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL..... 1156

ELISA MARÍA GARCÍA GÓMEZ

CAPÍTULO 65. MEJORA DE LA COMPETENCIA ORAL MEDIANTE
LA TÉCNICA DE EXPOSICIÓN PECHAKUCHA..... 1177

YAIZA VIÑUELA

AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN

CAPÍTULO 66. PENSAMIENTO CREATIVO DESDE LA NEUROEDUCACIÓN: UNA APUESTA PARA LAS ESCUELAS PRIMARIAS	1195
MARGOTH RIVERA SANABRIA	
CAPÍTULO 67. EMOCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ESTUDIO DE SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DE LOS CURSOS....	1214
SEBASTIÁN FIERRO-SUERO JOSÉ MANUEL CANTONERO-COBOS	
CAPÍTULO 68. MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA NEURO-GESTIÓN EMOCIONAL DE NIÑOS Y JÓVENES EN EL ECUADOR.....	1230
BRIONES JIMÉNEZ ROBERTO LEONARDO KNEZEVICH PILAY TERESA SUSANA ALCÍVAR AVILÉS JOSEFINA LUNA MEJÍA EFRAÍN	
CAPÍTULO 69. TRANSFORMACIÓN Y ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA CO-CREACIÓN ARTÍSTICA.....	1246
JOSÉ CARLOS MARTÍN CONTRERAS ELENA S.V. FLYS	

TRABAJANDO EL AUTOCONCEPTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE LA ELABORACIÓN DE UNA ESCULTURA TERIOMÓRFICA. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

SILVIA MARTÍN-VILLEGAS
Universidad de Granada

PEDRO CHACÓN-GORDILLO
Universidad de Granada

XANA MORALES-CARUNCHO
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Estas páginas recogen un proyecto educativo de innovación docente enmarcado dentro del área de Educación Artística. Con él se pretende impulsar la creatividad de un grupo de estudiantes de segundo de Educación Primaria a través de una experiencia artística enfocada en la creación de una escultura teriomórfica³. De forma más concreta, la experiencia se desarrolla en el CEIP Maestra Teresa Morales (Maracena, Granada). Allí, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los estudiantes llevan a cabo un proceso creativo completo que deriva en la elaboración de una escultura final en arcilla. Dicha escultura debe reflejar la visión que los discentes tienen sobre ellos mismos.

Esta propuesta educativa aborda diversos objetivos y contenidos del currículo de Educación Primaria, por lo que la asignatura de Educación Artística constituye el eje vertebrador de todo el proyecto.

³ El término teriomórfico hace referencia a una rama de la escultura basada en la representación de figuras humanas con características animales.

Una vez aclarado, en términos básicos, en qué consiste la propuesta que aquí presentamos, pasamos a profundizar en tres de los ejes conceptuales que la sustentan: la creatividad, el autoconcepto y escultura teriomórfica.

1.1. LA CREATIVIDAD

El primero de los objetivos generales de este proyecto de innovación educativa es el desarrollo de la creatividad por parte del alumnado. Autores como Hernández (1999) han definido el concepto de creatividad como:

El conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, y mediante una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforma dicha información, la solución de problemas con originalidad y eficacia. (p. 67).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta lógico que el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) — dependiente del Ministerio de Educación— argumente que “la creatividad puede aplicarse a cualquier asignatura y [que] cualquiera puede ser creativo” (INTEF, 2010, p.3). Esto la convierte en una habilidad que debe desarrollarse desde la escuela.

Sin embargo, a pesar de las afirmaciones aquí recogidas, la creatividad no ocupa un papel central dentro los objetivos de aprendizaje del currículo de Educación Primaria. Si bien esta es una destreza a la que se concede un papel principal en el desarrollo social, parece que en las aulas se desatiende su importancia (Ferrándiz, 2011). Es imprescindible, por lo tanto, que sean los propios docentes quienes la tomen como punto de partida para el diseño de sus actividades pedagógicas. Solo así se fomentará entre los estudiantes el desarrollo de los denominados “indicadores de la creatividad” que, según Marín Ibáñez (2000), son: la originalidad, la flexibilidad, la productividad o fluidez, la elaboración, el análisis, la síntesis, la apertura mental, la comunicación, la sensibilidad para los problemas, la redefinición y el nivel de inventiva.

1.2. EL AUTOCONCEPTO

De forma simultánea al desarrollo de la creatividad, en este proyecto se trabaja con los alumnos el denominado “autoconcepto”, definido como “el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias,

capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (Hamachek, 1981, citado por Peralta y Sánchez, 2003, p. 97).

El autoconcepto es, en definitiva, la imagen que tenemos de nosotros mismos. Una visión que se construye por la influencia de las interacciones con los grupos sociales cercanos y que, en edades, tempranas es mucho más influenciable y alterable. Dentro del término “autoconcepto” podemos hablar de cuatro dimensiones (Goñi, Fernández-Zabala e Infante, 2012):

- El autoconcepto afectivo-emocional, que afecta a cómo consideramos que regulamos nuestras emociones.
- El autoconcepto ético/moral, relativo al grado de honradez que nos atribuimos.
- El autoconcepto de la autonomía, relacionado con el control que consideramos tener sobre nuestra vida.
- El autoconcepto de la autorrealización, concerniente al grado de alcance de nuestros objetivos personales.

A día de hoy existen estudios que relacionan el autoconcepto con el rendimiento académico, algunos de los cuales concluyen que los sujetos con autoconcepto alto se consideran más populares, cooperadores y persistentes en su trabajo en el aula. Asimismo, presentan un menor nivel de ansiedad, manifiestan mayor apoyo por parte de sus familias y demuestran estar más interesados en el alcance de éxitos futuros (Peralta y Sánchez, 2003).

1.3. ESCULTURA TERIOMÓRFICA

Tanto la creatividad como el autoconcepto se abordan en el presente proyecto a través de la escultura teriomórfica, una rama de las Bellas Artes basada en la representación tridimensional de figuras humanas con características animales. Nos centraremos, concretamente, en tres de las civilizaciones que nos han dejado ejemplos de este tipo de arte escultórico: la civilización maya, la egipcia y la griega.

La civilización maya consideraba a los animales semejantes a los humanos, por lo que afianzaron una relación de respeto hacia ciertas especies como el jaguar, que representaba para ellos el poder de lo nocturno.

FIGURA 1. Guerrero con máscara de jaguar en posición de acecho.



Nota. Adaptado de *Escultura de personaje con máscara de jaguar* [Fotografía], por Jorge Pérez de Lara, 2014, <https://www.larutamaya.com.gt/escultura-de-personaje-con-mascara-de-jaguar/>

Durante el imperio egipcio también se representaron mediante la escultura seres híbridos, conocidos con el término de esfinges. La figura del león, por ejemplo, se asoció a jefes tribales y faraones por ser considerado un guardián y defensor del pueblo.

En la mitología griega los seres híbridos también ocuparon un papel primordial, traspasando los límites de lo común y abriendo un canal que conducía a los límites existenciales y acercaba la figura humana a la figura de dioses. Es el caso de Medusa, Minotauro, Sirenas, Centauros, etc.

En la actualidad, artistas como los australianos Guillie y Marc Schattner trabajan este tipo de escultura teriomórfica, pero desviándose de las

líneas de representación anteriores para acercarse a un tipo de obra que pretende reflejar las debilidades de la sociedad contemporánea.

FIGURA 2. *Lost Dog* por Guillie and Marc.



Nota. Adaptado de *Lost Dog (Fiberglass Sculpture)* [Fotografía], por Gillie and Marc, 2010, <https://gillieandmarc.art/products/lost-dog-2-legs>

2. OBJETIVOS

Una vez aclarado en qué consiste el presente proyecto educativo pasamos a enumerar sus objetivos, tanto generales como específicos. Todos ellos sustentados por los objetivos y contenidos que determina el currículo andaluz para la etapa de Educación Primaria (Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, 2015).

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Emplear la escultura como medio para el desarrollo de la creatividad, la intención y la imaginación, tres de los conceptos básicos que rigen el área de Educación Artística.
- Fomentar el autoconcepto mediante la escultura, dando a los estudiantes herramientas para conocerse tanto a sí mismos como a su entorno.
- Ejercitar en los estudiantes la capacidad de planificar y ejecutar un proceso completo de creación de una obra artística, desde la fase de investigación hasta su producción y valoración final.
- Desarrollar la capacidad crítica de los discentes a través de la exposición pública de sus propios trabajos, promoviendo el intercambio de valoraciones con sus compañeros desde el respeto.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dar a conocer a los estudiantes los conceptos básicos del lenguaje escultórico (volumen, espacio y materia) a través de un ejercicio práctico que desarrolle su visión tridimensional.
- Descubrir al alumnado las características y potencialidades de la arcilla como material con el que generar representaciones tridimensionales.
- Enseñar a los discentes el concepto de escultura teriomórfica y su evolución a lo largo de los siglos, así como el trabajo de los artistas contemporáneos Guillie y Marc.
- Enseñar a los discentes a elaborar bocetos empleando diversas técnicas como el dibujo y el *collage*, para crear una idea previa de la obra definitiva y ayudar así a concebir una primera imagen del resultado final.

3. METODOLOGÍA

3.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Para el desarrollo de la presente propuesta educativa se aplica el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un tipo de experiencia pedagógica que supera la tradicional adquisición memorística de contenidos cerrados y definitivos. El ABP se fundamenta sobre la base de que los estudiantes deben ser activos, dando prioridad a la experimentación en las aulas. Es un tipo de procedimiento que abre a los discentes todo un abanico de actividades orientadas a que sean ellos mismos quienes elaboren contenidos, busquen recursos y produzcan resultados relacionados con su proceso formativo. Con su aplicación tiene lugar, por lo tanto, una importante transformación en lo que se refiere al papel del maestro durante el proceso de aprendizaje. El educador deja de ser la fuente de conocimiento exclusiva para pasar a ser un gestor del aprendizaje de los estudiantes. Uno de los mayores valores de este marco de enseñanza es conseguir que el alumnado sea mucho más consciente de su propio proceso de aprendizaje y capacitación.

Según Vergara (2016) el ABP se vertebra sobre tres ejes:

- La conexión del tema a tratar con los intereses y necesidades de los estudiantes. En este sentido, el docente debe buscar un reto relativamente complejo con el fin de despertar el interés de los alumnos por sumergirse en la problemática y aceptar el desafío.
- La conexión del tema a tratar con la realidad vital de los estudiantes. Esto aumentará el interés y la motivación por su aprendizaje.
- La generación de “experiencias educativas”. Un concepto contrapuesto al de “transmisión de conocimientos”. Una experiencia pretende que los contenidos sean realmente interiorizados en los procesos de pensamiento de los estudiantes, generando opiniones, vivencias, emociones y herramientas que constituyan conjuntos de información útiles en futuros contextos.

3.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El proyecto se desarrolla en cinco sesiones inicialmente planificadas con una duración de cuarenta y cinco minutos cada una. A continuación, pasamos a explicar de forma pormenorizada su secuenciación y contenido.

3.2.1. Sesión 1

En la primera sesión se plantean tres ejercicios al alumnado.

En primer lugar, se aborda la cuestión “¿Qué animal soy?” como forma de introducir el tema a tratar a la vez que comenzamos a trabajar el autoconcepto. La idea es que los estudiantes comiencen a trabajar a partir de un animal con el que se sientan relacionados, física o psíquicamente, de forma que en la pieza final de arcilla convivan los rasgos del animal seleccionado con los suyos propios. Durante el desarrollo de esta primera actividad los estudiantes deben explicar el porqué del animal seleccionado. La intención es llevar a cabo una puesta en común de ideas a raíz de la pregunta planteada por el docente. Esto es lo que se conoce como “método discursivo” (Maeso, 2003), un procedimiento en el que los discentes tienen un papel activo a partir del planteamiento de acciones dirigidas. Es una dinámica de grupo que fomenta la participación común y ofrece al maestro una idea general de lo que ya conocen sus alumnos acerca del tema a tratar.

En segundo lugar, se emplea el “método expositivo” (Maeso, 2003) para presentar información acerca de lo que es la escultura, el concepto específico de escultura teriomórfica y su presencia a lo largo de la historia en relación a distintas civilizaciones. A raíz de la presentación se reparte a cada dos alumnos una imagen de una escultura teriomórfica que deben enseñar a sus compañeros, identificando la cultura a la que pertenece y comentando sus características. Podemos decir que, en este caso, la aplicación del “método expositivo” nos permite tratar información de carácter teórico sin dejar de motivar al alumno a participar en la sesión y aclararle dudas.

Finalmente, se presenta a los artistas Guillie y Marc, sus obras y su sentido de creación. Tras la presentación se reparte a cada estudiante una imagen con dos esculturas —una pieza de los artistas Guillie y Marc y

otra de una escultura maya—. Observando esas imágenes deben reflexionar acerca de las siguientes cuestiones: ¿Qué es la escultura para ti?, ¿cuál de las dos imágenes te gusta más y por qué? y ¿conoces alguna escultura famosa?

3.2.2. Sesión 2

Esta sesión se destina a realizar el boceto y un posterior *collage* de la futura obra de arcilla.

Para ello se arranca aplicando de nuevo el “método expositivo”. De forma concreta se explica a los alumnos qué es un boceto, qué es un *collage* y las características de ambas técnicas. Para ello nos servimos, entre otras cosas, de vídeos ilustrativos.

Seguidamente, se aplica el denominado “método de investigación” (Maeso, 2003), en base al cual los escolares aprenden por descubrimiento autónomo. Con el uso de este procedimiento se fomenta el aprendizaje activo gracias a la guía del docente. De forma concreta, se solicita a cada alumno que realice un boceto de lo que será su escultura teriomórfica, teniendo en consideración las esculturas creadas por Guillie y Marc y apoyándose en el animal con el que se identificaron en la sesión anterior.

Para terminar, los estudiantes deben iniciar su propio *collage*, recortando trozos de papel de distinto color y tamaño para posteriormente pegarlos en su boceto final. Esta actividad es útil para trabajar tanto la motricidad fina como la orientación espacial. Cualidades que necesitarán desarrollar para la posterior elaboración de su escultura de arcilla.

3.2.3. Sesión 3

En la primera parte de esta sesión se explica a los estudiantes cuáles son las pautas básicas que conlleva el trabajo con arcilla, apoyándonos para ello en vídeos ilustrativos.

Terminada la presentación, cada estudiante comienza a trabajar en su propia pieza, tomando como referencia el *collage* elaborado durante la sesión anterior. Para la realización de este trabajo se les facilita un bloque de arcilla, un barreño con agua y una esponja.

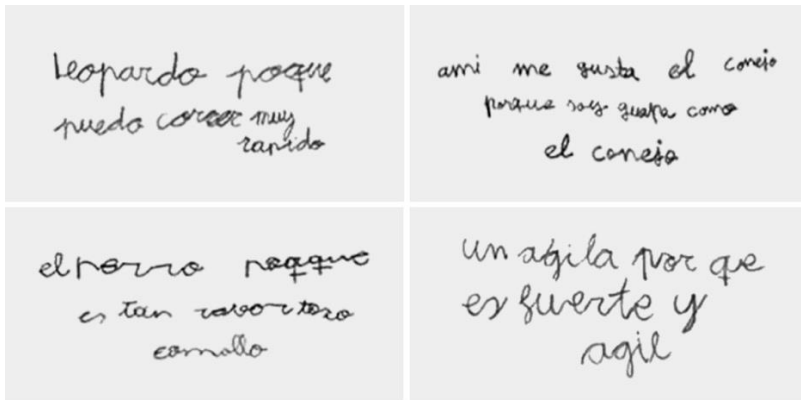
3.2.3. Sesiones 4 y 5

Las últimas dos sesiones se dedican a la exposición pública de las obras realizadas. Cada estudiante debe comentar su propia pieza, el motivo de su creación y su opinión acerca de la experiencia en general. Esto es lo que se conoce como “método expositivo” (Maeso, 2003).

4. RESULTADOS

A continuación, pasamos a exponer los resultados obtenidos tras el desarrollo de la experiencia. Nos detendremos, en primer lugar, en las respuestas ofrecidas a la pregunta “¿Qué animal soy?”. En este sentido, corroboramos que el autoconcepto demostrado por el alumnado participante fue bueno, pues las justificaciones relativas a la elección del animal seleccionado se tradujeron, en su mayor parte, en elogios hacia sí mismos.

FIGURA 3. Algunas de las respuestas ofrecidas por los discentes a la pregunta “¿Qué animal soy?”



Nota. Elaboración propia.

En segundo lugar, creemos que es importante señalar que, aunque todos los estudiantes llevaron a cabo su propio proceso creativo de manera satisfactoria, fue necesario extender la duración de algunas de las sesiones. Esto se debió a la dificultad en la aplicación de ciertas técnicas por parte de los participantes. Este fue, por ejemplo, el caso del *collage*, cuya

realización obligó a duplicar el tiempo de la sesión en la cual se elaboró. Lo mismo sucedió durante la tercera sesión del proyecto, dedicada a la elaboración de las piezas finales de arcilla, cuya duración tuvo que extenderse hasta las dos horas.

FIGURA 4. Imagen que sintetiza el proceso creativo llevado a cabo por los estudiantes participantes en la experiencia: boceto, collage y pieza final de arcilla.



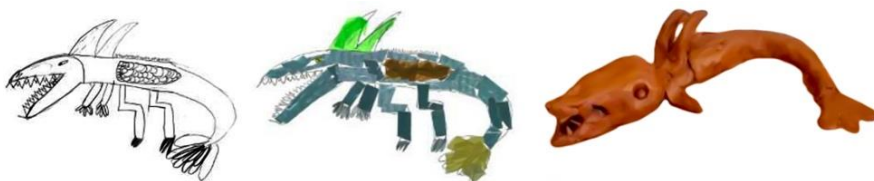
Nota. Elaboración propia

FIGURA 5. Resultados obtenidos por parte de uno de los estudiantes participantes en la experiencia: boceto, collage y pieza final de arcilla.



Nota. Elaboración propia.

Figura 6. Resultados obtenidos por parte de uno de los estudiantes participantes en la experiencia: boceto, collage y pieza final de arcilla.



Nota. Elaboración propia.

Figura 7. Resultados obtenidos por parte de uno de los estudiantes participantes en la experiencia: boceto, collage y pieza final de arcilla.



Nota. Elaboración propia.

Es necesario señalar que, durante la tercera sesión, se detectó cierta falta de visión tridimensional por parte de los discentes. Sin embargo, esta dificultad inicial fue rápidamente superada cuando se dio comienzo al trabajo práctico con la arcilla. El resultando fue la generación de piezas volumétricas que se corresponden de forma bastante fiel con los bocetos y *collages* de dos dimensiones (tal y como podemos ver en las figuras 5, 6 y 7).

Con respecto al relato público de los resultados obtenidos, todos los estudiantes fueron capaces de realizar una exposición oral en relación a sus propias esculturas. Durante estas exposiciones, no solo realizaron una aclaración de las razones que los llevaron a elegir a los animales representados. También fueron capaces de verbalizar lo que querían transmitir a través de su representación, aquello que les resultó más satisfactorio dentro de la experiencia creativa y lo que les supuso un mayor grado de esfuerzo y desafío. Asimismo, todos contestaron de forma satisfactoria a la ronda de preguntas de sus compañeros al respecto de las piezas elaboradas.

FIGURA 8. Imágenes de los estudiantes participantes en la experiencia durante la exposición pública de las obras finales.



Nota. Elaboración propia

Como forma de terminar la exposición de resultados del proyecto, debemos señalar que, gracias a la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos, fuimos capaces de cumplir con las condiciones esenciales de una

metodología destinada a la impartición de la materia de Educación Artística. Estas condiciones son (Maeso, 2003):

- Ser activa, fomentando el conocimiento artístico a partir de experiencias creativas. Esto facilita que los conocimientos y capacidades adquiridas sean mucho más reales y duraderas.
- Ser participativa, incitando la participación del escolar en su propio proceso de aprendizaje.
- Ser integradora, instruyendo a los estudiantes en los lenguajes artísticos a través de la práctica de los mismos.
- Estar vinculada al medio, relacionándose con el entorno próximo al alumno y constituyendo, gracias a ello, un foco de motivación y documentación.
- Ser interdisciplinaria, facilitando capacidades útiles para el desarrollo de otras áreas de conocimiento.
- Ser investigadora, potenciando la observación y experimentación por parte del alumno con el fin de que este adquiera ciertos conocimientos de forma autónoma.

5. CONCLUSIONES

Una vez puesto en práctica el proyecto y habiendo relatado los resultados obtenidos llega el momento de reflexionar acerca de si se han podido alcanzar los objetivos inicialmente planteados.

El primer objetivo general que nos planteamos fue “emplear la escultura como medio para el desarrollo de la creatividad, la intención y la imaginación, tres de los conceptos básicos que rigen el área de Educación Artística”. En este sentido, podemos señalar que gracias al grado de implicación de los estudiantes durante todo el proyecto y a su motivación por aprender y alcanzar nuevos retos, los resultados obtenidos han sido esplendidos, tanto desde el punto de vista creativo como desde el punto de vista técnico. Se ha brindado a los alumnos una experiencia de acercamiento a la escultura a una edad muy temprana, siendo ellos mismos los

creadores de figuras tridimensionales en arcilla. Esto les ha permitido contactar con una realidad artística, técnica y social que, inicialmente, era prácticamente desconocida para ellos. Se puede decir, por lo tanto, que los alumnos participantes en esta experiencia han logrado un alto nivel de aprendizaje teórico-práctico en relación con la disciplina de la escultura.

Al respecto del objetivo general de “fomentar el autoconcepto mediante la escultura, dando a los estudiantes herramientas para conocerse tanto a sí mismos como a su entorno” podemos decir que la escultura teriomórfica ha resultado ser una gran herramienta para trabajar en el aula el autoconcepto. Hacerlo puede llegar a ser de vital importancia dentro de las aulas de Educación Primaria, pues puede ayudar a los docentes a detectar posibles faltas de autoestima y a frenar problemas relacionados con la misma. Creemos, tal y como defienden Peralta y Sánchez (2003), que es posible establecer una relación estrecha entre el autoconcepto, el desarrollo de la personalidad y el trabajo en el aula. De forma específica, en base a los resultados obtenidos en el presente proyecto, podemos señalar que los estudiantes participantes presentaron un autoconcepto positivo, pues la justificación al respecto del animal seleccionado derivó en halagos hacia sí mismos, ya fueran relacionados con cualidades como la fuerza o la rapidez o características físicas como la belleza.

En tercer lugar, podemos afirmar que se ha conseguido “ejercitar en los estudiantes la capacidad de planificar y ejecutar un proceso completo de creación de una obra artística, desde la fase de investigación hasta su producción y valoración final”. Es cierto que durante la programación de las sesiones no se calibró del todo bien el grado de dificultad que ciertas actividades podían acarrear para los estudiantes, como el *collage* o el modelado de la escultura. Sin embargo, la reconsideración de la duración de las mismas durante el desarrollo del proyecto derivó en el hecho de que los estudiantes completaran todas las fases creativas del proyecto con un elevado grado de calidad. Asimismo, esta extensión del tiempo dedicado a ciertas actividades alivió cierto grado de frustración generado en los alumnos más exigentes, que querían terminar su trabajo en base a las expectativas que sobre él habían proyectado con la realización del boceto.

En lo que respecta al último de los objetivos generales, que era “desarrollar la capacidad crítica de los discentes a través de la exposición pública de sus propios trabajos, promoviendo el intercambio de valoraciones con sus compañeros desde el respeto”, podemos decir que también ha sido alcanzado con éxito. Gracias a la exposición oral de las obras resultantes todos los discentes realizaron una reflexión conjunta acerca de lo escuchado, desarrollando las facultades de réplica y de comprensión auditiva. Paralelamente, los estudiantes estimularon su capacidad de oratoria ante el público y profundizaron aún más en el tema a tratar con la finalidad de exponer a los demás alumnos una idea clara de sus trabajos. Finalmente, esta técnica también nos ha permitido, como docentes, desarrollar contenidos amplios en un corto periodo de tiempo.

En relación con los objetivos específicos del proyecto, se ha conseguido dar a conocer a los estudiantes los conceptos básicos del lenguaje escultórico (volumen, espacio y materia) y descubrir al alumnado las características y potencialidades de la arcilla como material con el que generar representaciones tridimensionales. A través de la creación de piezas escultóricas teriomórficas los discentes han partido de la bidimensionalidad para, posteriormente, abandonarla y conseguir crear piezas volumétricas. Esta experiencia creativa les ha llevado, además, a desarrollar otras muchas capacidades y competencias, como la creatividad, la motricidad fina, la concentración, el pensamiento reflexivo, la coordinación, etc. Podemos decir, en definitiva, que se les ha planteado a los alumnos un desafío que los ha incentivado a aprender desde un escenario atractivo y manipulativo.

De forma paralela a lo anterior, se ha conseguido “enseñar a los discentes el concepto de escultura teriomórfica y su evolución a lo largo de los siglos, así como el trabajo de los artistas contemporáneos Guillie y Marc”. Podemos afirmar que los estudiantes han profundizado, a través de la escultura teriomórfica, en las obras artísticas de diferentes culturas y en el sentido que varias civilizaciones otorgaban a este tipo de obras. Asimismo, a través de las esculturas de Guillie y Marc, se ha conseguido acercar el arte contemporáneo a estudiantes de Educación Primaria, abriéndoles las puertas de la experimentación artística y el deseo por conocer a los nuevos creadores contemporáneos.

También es posible afirmar que se ha conseguido enseñar a los discentes a elaborar bocetos empleando diversas técnicas como el dibujo o el *collage*, generando una idea previa de la obra definitiva y ayudando así a los estudiantes a concebir una primera imagen del resultado final. En este sentido cabe destacar la continuidad visual entre los bocetos, los *collages* y las obras finales elaboradas por el alumnado participante.

Una vez revisados los objetivos, y para terminar con la exposición de esta experiencia de innovación docente, nos gustaría detenernos en las competencias que han desarrollado los estudiantes gracias a la puesta en práctica del presente proyecto. Comparando lo estipulado en la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero con el desarrollo de esta experiencia, el proyecto ha conseguido favorecer la adquisición de las siguientes competencias:

- Comunicación lingüística. A través de la exposición por parte de los estudiantes al finalizar el proyecto, se ha desarrollado aspectos referidos al componente lingüístico como la fonología, la semántica y el léxico; al componente pragmático-discursivo como la sociolingüística y la pragmática y al componente estratégico para abordar dificultades y solucionar problemas.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Gracias a la creación de la pieza escultórica el discente ha adquirido nociones sobre cantidad y sus atributos, en este caso la arcilla. Además, al concebir las distintas partes de la obra ha trabajado acerca del espacio y la forma. Lo mismo ha ocurrido con los cambios y relaciones asociados a las transformaciones sufridas por la arcilla a lo largo del proceso.
- Aprender a aprender. Dicha competencia ha regido el proyecto, pues por medio de la información facilitada a los estudiantes sobre la escultura teriomórfica, estos han desplegado su habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, siendo el resultado el reflejo de la pieza final.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Con esta competencia se pretende que el estudiante transforme las ideas en

actos. En este sentido el presente proyecto ha desarrollado tanto la capacidad creadora como de innovación de los participantes en el mismo, pues a lo largo del proceso de creación de la pieza escultórica los discentes han trabajado de manera autónoma y proactiva, gestionando de forma independiente sus propios proyectos.

- Conciencia y expresiones culturales. Al ser la presencia de la escultura teriomórfica en distintas culturas el punto de partida de la experiencia artística se ha fomentado también esta competencia.

6. REFERENCIAS

Hernández (1999). Manual de creatividad publicitaria. Síntesis.

Ferrándiz, C. (2011) Estrategias metodológicas de aprendizaje activo para el alumnado con altas habilidades: Documento general desarrollo de la creatividad. Universidad de Murcia.

<https://silo.tips/download/estrategias-metodologicas-de-aprendizaje-activo-para-el-alumnado-con-altas-habil>

Maeso, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de educación artística en la escuela primaria. En R. Marín (Coord.). Didáctica de la Educación Artística (pp. 229-272). Pearson

Marín Ibáñez, R. (2000). Indicadores de la creatividad. En R. Marín Ibáñez y S. de la Torre (Coords.). Manual de creatividad: aplicaciones educativas (pp. 100-109). Vicens Vives.

Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. Aula Abierta, 40 (1), 39-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791853>

INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2010). La creatividad en las escuelas de Europa: una encuesta al profesorado.
https://issuu.com/ite_europa/docs/la_creatividad_europa_julio_2010_ite

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (2015, 27 de marzo). Junta de Andalucía. BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00831.pdf>

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE (Boletín Oficial del Estado). <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/eec65>
- Peralta F. y Sánchez M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1 (1), 2003, 95-120. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf
- Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.