



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

A través de la Gestalt: la paremia como motor creativo
hacia el pensamiento simbólico
Through Gestalt: the paremiology as a creative driver
towards symbolic thinking

Autor

Inés S. Escartín Sesé

Director/es

Irene Covaleta Vicente

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

2024-2025



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster plantea una propuesta de intervención didáctica para la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Esta propuesta pone especial énfasis en el desarrollo del pensamiento simbólico en la expresión artística de las paremias. Las metodologías implementadas se fundamentan en el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Experiencial, utilizando las leyes de la Gestalt como recurso artístico. Asimismo, se diseña una propuesta para mejorar la conciencia sobre el consumo de imágenes de hoy en día. Esta propuesta didáctica se presenta como un recurso dinámico y visual, adaptado a las necesidades de cada situación, orientado a los alumnos del curso 2º de ESO del centro Instituto de Enseñanza Secundaria Sierra de Guara, donde se ha llevado a cabo el Prácticum II, y por ende, donde se ha llevado a cabo nuestra propuesta.

Palabras clave: paremia, lenguaje visual, pensamiento simbólico, aprendizaje significativo.

Abstract

This Master's Thesis presents a didactic intervention proposal for the subject *Visual and Audiovisual Arts Education*. This proposal places special emphasis on the development of symbolic thinking in the artistic expression of proverbs. The methodologies implemented are based on Project-Based Learning, Cooperative Learning, and Experiential Learning, using the laws of Gestalt as an artistic resource. Likewise, a proposal is designed to raise awareness about today's image consumption. This didactic proposal is presented as a dynamic and visual resource, adapted to the needs of each situation, aimed at students in the 2nd year of ESO at the *Instituto de Enseñanza Secundaria Sierra de Guara*, where the Practicum II was carried out, and therefore, where our proposal was implemented.

Keywords: paremia, visual language, symbolic thinking, meaningful learning.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	5
1.1. Presentación del Tema, Justificación y Utilidad Práctica	6
1.2. Objetivos	7
1.1.1. Objetivo General	7
1.1.2. Objetivos Específicos	7
2. Marco Teórico y Conceptual	8
2.1. Valor Didáctico de las Paremias	8
2.2. Teoría de la Gestalt como Recurso Creativo	8
2.3. Diferencia entre Signo y Símbolo	12
2.4. Lo Simbólico en el Lenguaje Visual: la Poética Visual	14
2.5. Denotación y Connotación como Punto de Partida	15
2.6. El Collage y su Aplicación en Contextos Educativos	15
3. Contextualización	16
3.1. Características del Centro	16
3.2. Características del Alumnado	17
4. Propuesta Didáctica	17
4.1. Presentación de la Propuesta	17
4.2. Descripción de la Propuesta	18
4.2.1. Título	19
4.2.2. Marco Legislativo y Normativo	19
4.2.3. Marco Curricular	20
4.2.3.1. Objetivos Didácticos	20
4.2.3.2. Saberes Básicos	21
4.2.3.3. Competencias Específicas	22
4.2.3.4. Competencias Clave	23
4.2.4. Metodología Docente	23
4.2.4.1. Referentes Pedagógicos	25
4.2.5. Secuenciación y Cronograma	27
4.2.6. Situación de Aprendizaje: Actividades	30
4.2.7. Recursos y Materiales	32
4.2.8. Atención a la Diversidad	33
4.2.9. Objetivos de Desarrollo Sostenible	33
4.2.10. Resultados	35
4.2.11. Evaluación	36
4.3. Evaluación de la Propuesta	37
5. Conclusiones	38
6. Consideraciones Finales	40
7. Referencias	41
8. Anexo A	44
9. Anexo B	48

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Secuenciación de actividades</i>	28
Tabla 2. <i>Cronograma de actividades</i>	30

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Ejemplo de aplicación de la ley de semejanza</i>	9
Figura 2. <i>Ejemplo de aplicación de la ley de continuidad</i>	10
Figura 3. <i>Ejemplo de aplicación de la ley de cierre</i>	11
Figura 4. <i>Ejemplo de aplicación de la ley de figura-fondo</i>	12
Figura 5. <i>Test de conocimientos previos en blanco (Anexo A)</i>	44
Figura 6. <i>Propuesta de paremias (Anexo A)</i>	45
Figura 7. <i>Cuestionario de autoevaluación (Anexo A)</i>	46
Figura 8. <i>Rúbrica de evaluación para el docente (Anexo A)</i>	47
Figura 9. <i>Test de conocimientos previos cumplimentado (1) (Anexo B)</i>	48
Figura 10. <i>Test de conocimientos previos cumplimentado (2) (Anexo B)</i>	49
Figura 11. <i>Resultado 1 de la actividad “Cadáver exquisito” (Anexo B)</i>	50
Figura 12. <i>Resultado 2 de la actividad “Cadáver exquisito” (Anexo B)</i>	51
Figura 13. <i>Resultado 3 de la actividad “Cadáver exquisito” (Anexo B)</i>	52
Figura 14. <i>Resultado 4 de la actividad “Cadáver exquisito” (Anexo B)</i>	53
Figura 15. <i>Resultado 5 de la actividad “Cadáver exquisito” (Anexo B)</i>	54
Figura 16. <i>Resultado 1 de la actividad “A través de la Gestalt” (Anexo B)</i>	55
Figura 17. <i>Resultado 2 de la actividad “A través de la Gestalt” (Anexo B)</i>	56
Figura 18. <i>Autoevaluación cumplimentada (1) (Anexo B)</i>	57
Figura 19. <i>Autoevaluación cumplimentada (2) (Anexo B)</i>	58

1. Introducción

En una sociedad saturada de estímulos visuales, donde el consumo de imágenes es prácticamente continuo y ya resulta difícil diferenciar entre realidad o ficción, la alfabetización visual se convierte en una competencia clave a desarrollar por los estudiantes para interpretar, analizar y crear imágenes con sentido crítico. Este Trabajo de Fin de Máster plantea una situación de aprendizaje orientada al alumnado de 2º de ESO, en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, centrada en el lenguaje visual y su dimensión simbólica, con el objetivo de fomentar una lectura crítica de la realidad y, de esta forma, favorecer la toma de conciencia acerca de todos los aspectos relacionados con el lenguaje, ya sea visual u oral.

En este proyecto partimos del refranero popular como elemento representativo cultural de la tradición oral, y se propone que el alumnado transforme estas expresiones en ilustraciones artísticas. Con el collage y el dibujo como técnicas seleccionadas para la realización de las composiciones, consideramos que este proceso resulta enriquecedor, pues constituye una base para introducir al alumnado en el desarrollo de los inicios del pensamiento simbólico y de la carga conceptual que este supone. De esta forma, los estudiantes participan activamente en la construcción de significados más allá de lo literal, así como a explorar la capacidad del lenguaje visual para representar ideas, valores y emociones.

El documento está estructurado en cinco apartados. En primer lugar, el marco teórico, que aborda conceptos fundamentales para la comprensión de las actividades, como: paremia, símbolo, lenguaje visual... y otros aspectos más abstractos, como el papel del arte en la construcción de un pensamiento crítico propio. Citando autores como Cassirer, Gadamer, Dondis o Álvarez Calleja, se pretende profundizar en la relación entre lo simbólico, la percepción y la comunicación visual.

En segundo lugar, presentamos la contextualización, acorde a la experiencia obtenida en el Prácticum en el IES Sierra de Guara, donde se especifican las características principales tanto del centro como del alumnado del grupo donde se ha impartido la docencia.

En tercer lugar, como elemento central, introducimos la propuesta didáctica. Se trata de una situación de aprendizaje planteada en el tercer trimestre, conformada por una serie de actividades organizadas en fases. Para su desarrollo, se propone un conjunto de metodologías activas centradas en el aprendizaje significativo, el trabajo cooperativo, el uso de materiales sostenibles y la reflexión crítica, tanto de la actividad como acerca del propio trabajo realizado. Estas metodologías se alinean con los principios de la legislación vigente, la

LOMLOE, y se corresponde con el currículo establecido para la asignatura en la que se implementa.

Respecto a los procesos planteados, buscamos la adquisición de las competencias respecto al uso correcto del lenguaje visual y de las leyes de la Gestalt, y se espera concienciar sobre el poder de las imágenes y generar una actitud crítica hacia las mismas. La propuesta también busca reforzar el vínculo entre arte y cultura, y construir espacios para expresar emociones, intercambiar ideas y compartir valores, todo ello bajo un clima de respeto y participativo, que fomente la construcción conjunta del conocimiento.

Finalmente, se incluye una reflexión personal sobre los logros obtenidos, así como acerca de las dificultades y posibilidades de mejora que han ido surgiendo a lo largo del proceso. Y es que, si bien es cierto que la propuesta se ha podido implementar en el aula, también es cierto que este análisis más profundo ha permitido anticipar y detectar su viabilidad en contextos educativos que van más allá de la realidad del aula presenciada durante las prácticas. La conclusión principal destaca la importancia de trabajar la alfabetización visual desde una perspectiva simbólica como medio para promover un aprendizaje significativo, crítico y transformador.

1.1. Presentación del Tema, Justificación y Utilidad Práctica

Según Freire (1992), “el acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor -el de conocer-, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa” (p. 136). Esta afirmación sintetiza la esencia de toda propuesta pedagógica significativa: entender que la educación es una experiencia transformadora donde conocer, enseñar y aprender se entrelazan de forma inseparable.

El presente Trabajo de Fin de Máster desarrolla una propuesta de intervención didáctica para la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Y es que, más allá de la simple transmisión de conocimientos, una educación consciente implica sentido, intencionalidad y propósito. El desafío al que nos enfrentamos es que se observó una actitud general de apatía y desinterés, por lo que nos proponemos despertar el interés y la motivación del alumnado, a la par que fomentar una participación activa, conectando los conocimientos con su realidad. Es debido a esto que su diseño se basa en el uso de metodologías activas y dinámicas -como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo o el Aprendizaje Experiencial-, a la par que inclusivas, que permiten atender a la diversidad del alumnado que compone la clase, y promoviendo un aprendizaje activo y significativo. Por lo tanto, esta propuesta no solo se fundamenta en el currículo vigente, sino que también se erige como una herramienta práctica para mejorar el proceso educativo y dotar a los estudiantes de

las competencias esenciales para su correcto desarrollo, tanto a nivel personal como académico.

Podemos afirmar que el lenguaje visual está estrechamente relacionado con los intereses del alumnado debido a que forma parte de su cotidianidad, y se manifiesta en su entorno de múltiples maneras, desde la forma en que se comunican, hasta cómo construyen su identidad. Sin embargo, a pesar de esta sobreexposición a todo tipo de imágenes, nada garantiza que cuenten con las herramientas necesarias para interpretarlas de manera correcta. Lo que es innegable es que esta exposición constante repercute directamente en sus procesos de socialización, como señala Quiroga Méndez (2011) cuando dice: “el fin de la soledad, que se obtiene mediante la conexión tecnológica intensiva, impide el desarrollo personal y reduce la capacidad de autoconocimiento intercambiándolo por el conocimiento superficial del otro” (p. 154), por lo que hoy más que nunca se hace patente la necesidad de una educación que no solo exponga al alumnado a imágenes, sino que lo capacite para analizarlas, comprenderlas y producirlas de forma consciente y crítica.

1.2. Objetivos

Este apartado busca enriquecer la práctica docente con el fin de que se puedan desarrollar dinámicas de enseñanza-aprendizaje, recogiendo los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de esta propuesta de intervención didáctica.

1.2.1. Objetivo General

En un mundo en el que la imagen cobra tal importancia, esta propuesta titulada “El Lenguaje Visual” adquiere gran relevancia en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Así, se puede afirmar que el objetivo general de esta situación de aprendizaje es acercar a los estudiantes a la riqueza de la tradición oral a través de las paremias, y favorecer el aprendizaje a través del arte, utilizando metodologías que supongan la base de un aprendizaje significativo.

1.2.2. Objetivos Específicos

Por otra parte, los objetivos específicos que van a posibilitar la consecución de este objetivo general son:

- Utilizar metodologías activas que promuevan la motivación, la experimentación y la reflexión a la hora de relacionar los contenidos con su vida cotidiana.
- Diseñar situaciones de aprendizaje que trabajen contenidos de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual mediante el correcto uso del lenguaje visual y los recursos adecuados.

- Fomentar el trabajo en equipo y la comunicación respetuosa promoviendo la cooperación, la escucha activa y la implicación del alumnado para construir el conocimiento de manera conjunta.
- Desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado a través de la interpretación e ilustración de paremias, teniendo en cuenta su significado cultural y analizando su posible carga ideológica.

2. Marco Teórico y Conceptual

2.1. Valor Didáctico de las Paremias

Una paremia, del latín tardío *paroemīa*, y este del griego *παροιμία* (*paroimía*) es un “refrán, un proverbio, adagio o sentencia” (Real Academia Española, f. cult., definición 1).

Las paremias, incluso a día de hoy, constituyen un valioso recurso tanto en la expresión oral como en la escrita, y su importancia trasciende el ámbito lingüístico, ya que “de los refranes se puede extraer la información necesaria para reconstruir con todo detalle la organización social y las costumbres de una comunidad, así como sus valores morales, sus normas de conducta” (Muñoz, J., y de la Fuente, M., 2004, p. 200).

El valor didáctico del refrán, y en particular su estudio en 2º de ESO, resulta relevante porque permite conectar el aprendizaje con la cultura y la tradición oral, acercando a los estudiantes a expresiones que poseen una gran carga generacional. Como señalan Muñoz y de la Fuente (2004), “las paremias encierran observaciones extraídas de la experiencia de la vida, de la de un tiempo que ha sido desplazado por otro, pero que sigue siendo parecido en lo esencial al que ahora nos toca vivir” (p. 201).

Además, los refranes contienen mensajes sintetizados que estimulan la interpretación, el pensamiento crítico y la reflexión sobre valores universales, por lo que, al trabajarlos desde un enfoque visual, los alumnos pueden desarrollar su creatividad y capacidad de análisis, comprendiendo cómo el lenguaje y la imagen pueden llegar a interactuar para comunicar ideas de manera eficaz. Algo tan metafórico como una paremia, debido a su gran capacidad de sugerir, invita a ser reinterpretada, permitiendo jugar con la ambigüedad entre lo explícito y lo sugerente, lo visible y lo que se intuye.

2.2. Teoría de la Gestalt como Recurso Creativo

La teoría de la Gestalt surgió en el siglo XX, y fue desarrollada principalmente por psicólogos como Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka. El término “Gestalt”, de origen alemán, puede traducirse como forma, configuración o estructura. Esta corriente sostiene que el aprendizaje ocurre de manera holística, y la percepción y la organización de los estímulos juegan un papel fundamental. Como afirma Freiría (2011), “para la psicología

tradicional, la percepción, lo observable, era un mosaico de diminutos retazos; sólo cuando esos diminutos retazos eran juntados, formaban la escena que observamos. Wertheimer refutó este concepto: *percibimos, “vemos” la escena como una totalidad, como un todo significativo*” (p. 276). Esto quiere decir que, en la experiencia perceptiva, el significado se construye a partir de la relación entre las partes y el todo.

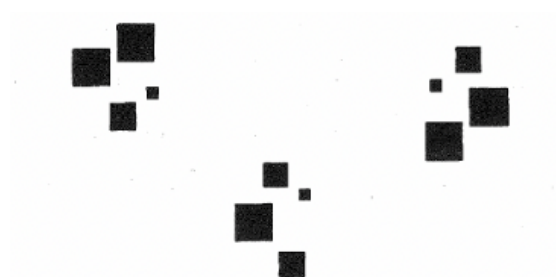
En esta situación de aprendizaje, la Gestalt se emplea como recurso creativo para que el alumnado no solo analice y comprenda cómo se construye el significado visual, sino que también aplique estos conocimientos en una creación artística. A partir de al menos uno de los principios fundamentales, se propone que transformen las paremias en representaciones visuales.

Según estas leyes de organización perceptiva, podemos encontrar dos leyes principales: la ley de la pregnancia y la de carácter del miembro. Subordinadas a la primera, contamos con cuatro más, que serían las leyes de semejanza, proximidad, cierre y de la buena continuidad (Freiría, 2011, p. 291). Tal y como aclara el autor, Max Wertheimer desarrolló un conjunto más amplio de leyes, sin embargo en el libro solo se abordan las cuatro retomadas por Koffka (Freiría, 2011, p. 300). Esto indica que, si bien existen otros principios fundamentales -como figura-fondo, simetría o contraste-, su tratamiento se encuentra en otras obras específicas.

En primer lugar, existe la ley de semejanza, ilustrada en la Figura 1. “Los rubros similares (semejantes en forma, color etc.) y las transiciones similares tienden a constituirse en conjuntos” (Freiría, 2011, p. 297). Ya sea por similitud de forma, color, textura o tamaño, si un diseño está conformado por elementos similares, la tendencia será percibir estos como un conjunto equilibrado y coherente.

Figura 1

Ejemplo de aplicación de la ley de semejanza

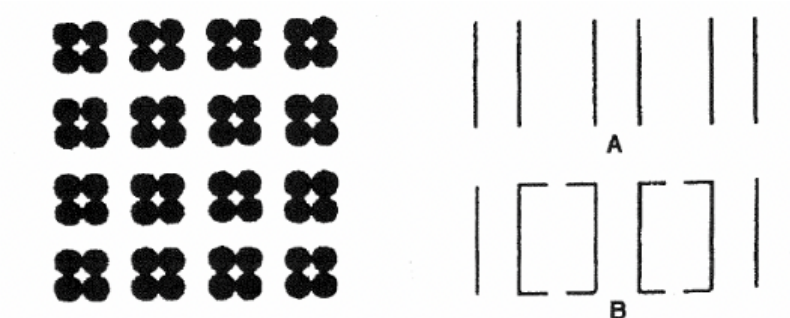


Nota. Adaptado de *Psicología fundamental: Tomo 2* (p. 297), por J. E. Freiría, 2011, Universidad de la Cuenca del Plata. Copyright 2011 por la Universidad de la Cuenca del Plata.

Por otra parte, existe la ley de proximidad, ilustrada en la Figura 2, que dicta que “los elementos tienden a agruparse en función de su cercanía espacial; los ítems más cercanos forman grupos, configuran conjuntos” (Freiría, 2011, p. 298), lo que significa que la cercanía de las partes hace que los elementos de una composición que se encuentran próximos en el espacio se atraen, resultando una configuración única, y es por esto que las percibimos como un todo, pese a que sean elementos separados.

Figura 2

Ejemplo de aplicación de la ley de proximidad



Nota. Adaptado de *Psicología fundamental: Tomo 2* (p. 297), por J. E. Freiría, 2011, Universidad de la Cuenca del Plata. Copyright 2011 por la Universidad de la Cuenca del Plata.

También cabe enumerar la ley de cierre, que dice que “las áreas cerradas son más estables que las áreas no cerradas y tienden a formar figuras (*gestalten*). Si los estímulos aparecen configurando un todo, se percibe el cierre de la figura” (Freiría, 2011, p. 299). Cuando percibimos una figura que no está cerrada, como en la Figura 3, nuestro cerebro se encarga de completar la información que falta para generar una forma completa, es decir, genera una tensión dirigida hacia el cierre debido a la estabilidad que proporcionan estas figuras frente a las abiertas.

Figura 3

Ejemplo de aplicación de la ley de cierre



Nota. Adaptado de *Psicología fundamental: Tomo 2* (p. 297), por J. E. Freiria, 2011, Universidad de la Cuenca del Plata. Copyright 2011 por la Universidad de la Cuenca del Plata.

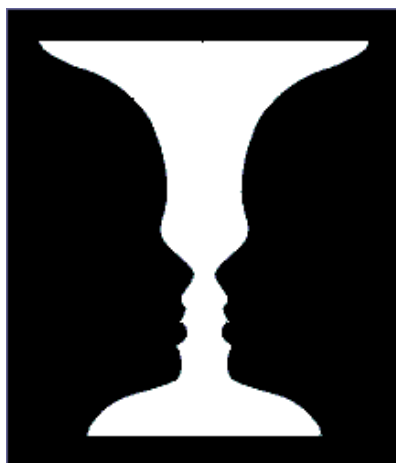
Por último, la ley de la buena continuidad, que asegura que el ojo humano tiende a seguir el camino visual más coherente y sencillo. “El *cierre* y la *continuidad* son aspectos de la organización, que está articulada en base a la ley principal de la *buena forma*” (Freiria, 2011, p. 300).

Sin embargo, hoy en día, cuando hablamos de la Gestalt también se mencionan leyes que no fueron desarrolladas por Wertheimer, sino por otros autores que también fueron influyentes en la materia. Un ejemplo de ello es la ley de figura-fondo. Es imposible no mentar esta ley, dado que es la primera que nos viene a la cabeza cuando se aborda este tema.

Este fenómeno fue investigado por el psicólogo danés Edgar Rubin, y sus resultados fueron publicados en *Synsoplevede Figurer* (1915), cuya traducción significa figuras percibidas visualmente. Kennedy, en *Studies in Perception and Action IV* (1974), analiza las investigaciones de Rubin respecto a este principio, denominado figura-fondo. Kennedy subraya cómo un observador inexperto puede no percibir una figura presente en el espacio entre los elementos que, a priori, parecen ser los principales, ya que para él, el espacio entre estos es irrelevante, y solo lograría identificar su existencia después de haber sido advertido de que hay algo que descifrar. Este ejemplo (véase Figura 4) evidencia que “la atención nos indica dónde mirar, pero no siempre determina lo que vemos al hacerlo” (p. 88), y este principio demuestra cómo el cerebro prioriza ciertos estímulos sobre otros, estableciendo jerarquías visuales sin la necesidad de prestar atención consciente.

Figura 4

Ejemplo de aplicación de la ley figura-fondo



Nota. Imagen basada en los estudios de Edgar Rubin sobre la percepción visual figura-fondo (*Synsoplevede Figurer*, 1915). Elaboración propia.

La aplicación de estos principios permite que el alumnado comprenda cómo la percepción visual puede transformarse en una experiencia simbólica. En el ejercicio propuesto, los estudiantes se deberán asegurar de que los elementos visuales que elijan para ilustrar los refranes funcionan como símbolos comprensibles, es decir, que remiten a la idea central del refrán sin necesidad de explicaciones escritas. De esta forma, el lenguaje visual deja de ser un simple ornamento para convertirse en un medio expresivo con carga semántica, de tal manera que cada imagen no solo se mira, sino que se descifra, y la creatividad pasa a ser un vehículo de análisis y comunicación. Así, los principios de la Gestalt no solo potencian la comprensión formal, sino que enriquecen el pensamiento visual y simbólico del alumnado, generando una experiencia artística profunda y significativa.

2.3. Diferencia entre Signo y Símbolo

La primera acepción de la palabra símbolo es “elemento u objeto material que, por convención o asociación, se considera representativo de una entidad, de una idea, de una cierta condición, etc.” (Real Academia Española, m., definición 1). Las ideas pueden entenderse como representaciones subjetivas de diferentes tipos de realidades que adquieren cierto grado de objetividad gracias a su universalización, debido a que necesitan ser compartidas para llegar a cumplir su función.

Gadamer (1977), en *Verdad y método I*, aborda la hermenéutica y la interpretación, y razona sobre cómo el significado de los signos y símbolos depende de la tradición y el contexto histórico en el que se interpretan, lo que implica que su interpretación está siempre contextualizada históricamente.

En lo relativo a la interpretación de los textos, Gadamer afirma que “comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo” (p. 23). Esto sugiere que está atravesada por la vivencia cotidiana y la tradición cultural, y que la interpretación no se limita a un enfoque técnico, por lo que en este sentido las paremias constituyen expresiones lingüísticas cuyo significado está profundamente vinculado al contexto histórico y cultural. Como señala el autor, “es una presuposición general que todo el que habla la misma lengua emplea las palabras en el sentido que a uno le es familiar” (p. 334). Sin embargo, en las paremias, las palabras no se interpretan literalmente, sino que remiten a significados simbólicos que parten de la experiencia colectiva, por lo que el lenguaje así se convierte en un medio simbólico donde tradición e interpretación se entrelazan.

En *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Ernst Cassirer (1967) se pregunta “¿No constituye el simbolismo un principio que puede retrotraerse hasta una fuente mucho más honda y que posee un ámbito de aplicabilidad mucho más amplio?” (p. 51).

Cassirer desarrolla la idea del ser humano como un *animal simbólico* que construye su realidad a través de símbolos, los cuales funcionan como mediadores entre el mundo y su interpretación del mismo. Según él

Sin el simbolismo la vida del hombre sería, la de los prisioneros en la caverna de Platón. Se encontraría confinada dentro de los límites de sus necesidades biológicas y de sus intereses prácticos; sin acceso al mundo ideal que se le abre, desde lados diferentes, con la religión, el arte, la filosofía y la ciencia. (p. 74)

Por lo tanto, el símbolo como concepto adquiere su relevancia en la medida en que se enriquece con las vivencias, reflexiones y opiniones de quienes comparten un imaginario común. Cada individuo reinterpreta lo simbólico a partir de su experiencia previa, pues se va generando un proceso continuo en el que la realidad inmaterial del símbolo se vuelve cada vez más compleja. Los símbolos permiten la creación de un nuevo imaginario colectivo que nos conecta con los demás, nos permite expresar nuestra humanidad y acceder a nuevas formas de experimentar, pensar, conocer, ser y crear, así que lo simbólico no necesita de un diccionario o una traducción literal para ser comprendido, pues su significado se construye a partir del intercambio cultural y la experiencia compartida, y es por esto que la ausencia presente en lo simbólico no impide el acceso a la realidad que representa, sino que permite que, en su ausencia, se haga presente, en cierta forma debido a esta.

En resumen, resulta innegable que signo y símbolo son conceptos estrechamente relacionados. Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre ambos: mientras que los signos evocan una realidad ausente mediante una representación material, los símbolos no solo constituyen lo que representan, sino que dotan de sentido y significado a esa ausencia. En este sentido, el símbolo trasciende la mera representación y actúa como puente entre la percepción individual y el imaginario colectivo.

2.4. Lo Simbólico en el Lenguaje Visual: la Poética Visual

En *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Donis A. Dondis (1994) destaca que

Existe un vasto mundo de símbolos que identifican acciones u organizaciones, estados de ánimo, direcciones; símbolos que van desde los de gran riqueza en detalles representacionales a los completamente abstractos y por tanto interrelacionados con la información reconocible de modo que deben ser aprendidos de la misma manera que nosotros aprendemos el lenguaje. (p. 25)

Sin embargo, también afirma que incluso cuando los símbolos son el componente principal en el ámbito visual, su funcionamiento difiere del lenguaje, y sería imposible concretar unos criterios similares entre dicha alfabetización visual y los que se aplican a la estructura del lenguaje (Dondis, 1994, p. 26).

En los años 90, con el auge de la tecnología y de la imagen digital, estas pasan a considerarse un lenguaje autónomo, por lo que las imágenes se convierten en el nuevo paradigma de significado, transformándose esto en el rasgo característico de nuestro tiempo, y así surge un nuevo campo de investigación en torno a ellas: la ciencia de la imagen. Según Dondis (1994), la percepción permite que los elementos visuales se integren en un sistema coherente y comprensible, donde el significado no está en cada parte por separado, sino en su organización conjunta (p. 33). La pregunta “¿qué es una imagen?” Se puede responder acentuando la diferencia entre cuadro e imagen, ya que mientras el cuadro se puede colgar en la pared, la imagen aparece en cualquier soporte material.

Desde la perspectiva antropológica, la imagen es entendida como la capacidad humana para imaginar, es decir, para alejarse del mundo inmediato y construir una realidad simbólica. Esta facultad da origen a una poética visual, donde la creatividad permite experimentar, pensar, ser y crear desde una dimensión visual no lingüística, de manera que el espectador no solo percibe imágenes, sino que las interpreta, dotándolas de sentido en función de su propio universo simbólico. Montero Pachano (2005), en la sección *El simbolismo del arte: representación, mimesis y abstracción*, afirma que, para abordar el arte como símbolo,

Cassirer considera necesario incluir al lenguaje, ya que ambos procesos oscilan entre la objetividad y la subjetividad en la interpretación de la realidad.

2.5. Denotación y Connotación como Punto de Partida

La denotación hace referencia al significado objetivo de un término, válido para todos los hablantes, mientras que la connotación engloba los valores subjetivos y emocionales asociados a esa palabra, los cuales pueden variar según la persona y el contexto.

Como destaca Álvarez Calleja (1988), para un traductor la connotación es un aspecto crucial, pues no solo complementa el significado literal de un término, sino que también aporta matices emocionales que enriquecen su interpretación. Estos matices forman parte del universo simbólico que complementa el significado literal del signo, reforzando así la idea de que el significado de las palabras es dinámico y depende de la interacción cultural (p. 47).

Denotación y connotación pues son fundamentales a la hora de representar refranes, ya que mientras la denotación establece lo que se muestra de manera literal y objetiva, es decir, el contenido visual reconocible sin necesidad de interpretación, la connotación introduce una dimensión subjetiva y cultural, en la que los elementos visuales adquieren significados simbólicos o emocionales más profundos.

La representación se ve enriquecida, ya que el propio proceso que estimula el pensamiento crítico y creativo, fortalece también la comprensión del lenguaje visual como sistema de comunicación simbólico.

2.6. El Collage y su Aplicación en Contextos Educativos

El collage es una “técnica pictórica que consiste en componer una obra plástica uniendo imágenes, fragmentos, objetos y materiales de procedencias diversas” (Real Academia Española, m., definición 1). Crespo Blanco (2016) define este término de origen francés (*coller: pegar*), como un recurso expresivo consolidado en el siglo XX, con gran presencia en las vanguardias y con proyección interdisciplinar en la literatura, la música y el cine (p. 12).

En el ámbito educativo, el collage permite el uso de materiales “extraescolares” como elementos de desecho, ampliando las posibilidades expresivas del alumnado y permitiendo a los estudiantes conectar con su entorno al identificar y reflexionar sobre objetos y restos que forman parte de su cotidianidad, favoreciendo así una mayor conciencia cultural y medioambiental (Crespo Blanco, 2016, p.20).

Por otra parte, al trabajar con elementos preexistentes, el collage reduce la carga técnica de la representación, permitiendo al estudiante centrarse en la resignificación y en la creación de nuevas asociaciones visuales, y su accesibilidad y enfoque sostenible lo

convierten en una herramienta pedagógica eficaz a la hora de desarrollar habilidades de composición, simbolismo y análisis visual, facilitando la conexión entre el arte, la experiencia y su entorno.

3. Contextualización

El Instituto de Enseñanza Secundaria Sierra de Guara, situado en la provincia de Huesca, acoge a unos 1.200 estudiantes de edades diversas, ya que su oferta académica comprende desde la Enseñanza Secundaria Obligatoria hasta Bachillerato, incluyendo ciclos de Formación Profesional, desde Formación Profesional Básica (FPB), Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y Cursos de Especialización de Formación Profesional.

Este centro cuenta con cuatro edificios, así como con aulas prefabricadas que amplían el espacio útil disponible. También cuenta con un gimnasio y un amplio patio de recreo. Además, organiza eventos, jornadas culturales y actividades deportivas entre otras iniciativas, por lo que se fomenta la participación tanto del estudiantado como del profesorado y las familias, promoviendo valores esenciales como la sostenibilidad, la igualdad de género y el respeto por la diversidad.

Asimismo, cuenta con algunos programas voluntarios como el Banco de Libros, un sistema de préstamo de libros durante la ESO que favorece el acceso a las familias a los libros de texto, promoviendo de esta forma oportunidades de aprendizaje para todos y un consumo responsable al incentivar su reutilización, o el programa Erasmus+, un programa que respalda la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa tanto para los alumnos de ESO como para Bachillerato o Formación Profesional.

3.1. Características del Centro

Para la correcta contextualización del centro, se ha utilizado el Proyecto Educativo de Centro (PEC) como documento de referencia. Este describe cómo el IES Sierra de Guara acoge a un alumnado diverso tanto en origen como en características académicas y personales. La mayoría de los estudiantes provienen de dos centros de educación primaria, el Colegio Público Sancho Ramírez y el Colegio San Vicente, aunque también recibe alumnado de otros centros de la zona.

El perfil socioeconómico de las familias es variado, ya que en los últimos años se han producido cambios significativos debido a la crisis económica. Se ha observado un aumento en la matrícula de estudiantes de origen inmigrante y de minorías culturales, lo que ha enriquecido el entorno educativo con una mayor diversidad de perspectivas y experiencias, pero también ha supuesto nuevos retos en términos de integración y atención a la diversidad.

Asimismo, el instituto ha experimentado una creciente diversidad en los modelos familiares, lo que influye en la convivencia y en la manera en que se establecen las relaciones entre el alumnado, el profesorado y las familias.

3.2. Características del Alumnado

En cuanto a la contextualización del aula, el grupo se caracteriza por ser dinámico y participativo, con estudiantes que tienden a ser habladores en transiciones entre actividades. El aula está conformada por alrededor de 28 alumnos y una mezcla de alumnado del grupo ordinario, así como perteneciente a programas como el British Council o al Programa de Aprendizaje Integrado (PAI), lo que implica distintos ritmos y niveles de trabajo dentro del grupo. Si bien algunos alumnos pueden mostrar una cierta tendencia a la falta de esfuerzo y organización, cuando se sienten motivados y se implican en la tarea, son capaces de desarrollar trabajos de calidad y demostrar su potencial académico.

Durante las clases magistrales, la participación es bastante alta, ya que el alumnado responde de forma activa cuando se plantean preguntas o se generan debates en el aula, sin embargo, el grupo también presenta ciertos retos, como falta de constancia a la hora de traer el material, lo cual demuestra una clara falta de interés, una atención dispersa durante el trabajo autónomo y una tendencia generalizada a hablar en momentos inadecuados. Debido a esto, se requiere una supervisión constante para canalizar esta energía y mantener la concentración en los momentos de trabajo individual o en actividades que exigen mayor autonomía.

En este contexto, resulta fundamental fomentar una motivación real, que les permita generar dinámicas de enseñanza-aprendizaje entre ellos para canalizar su energía de manera productiva. Por todo esto, es importante prestar especial atención a la gestión del aula para equilibrar la espontaneidad y el entusiasmo del alumnado con la necesidad de mantener un clima de trabajo adecuado y productivo.

4. Propuesta Didáctica

4.1. Presentación de la Propuesta

Se plantea una situación de aprendizaje integrada en la programación de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual, de 2º de ESO, concretamente en el tercer trimestre, bajo el título: “El Lenguaje Visual”, en el marco académico del Instituto de Enseñanza Secundaria Sierra de Guara.

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, una situación de aprendizaje se define como

situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y el desarrollo de las mismas (art. 2).

En resumen, consiste en fomentar la exploración de las imágenes y fomentar los mensajes que estas transmiten, a la par que analizar las emociones que inspiran y favorecer el desarrollo de su capacidad de observación y creación mediante actividades prácticas. Así no solo aprenden a interpretar el lenguaje visual, sino a utilizarlo de manera consciente en creaciones propias. Y es que reconocer y comprender las leyes de la percepción visual no solo mejora la capacidad del alumnado para crear composiciones con intención y conciencia, sino también a interpretar críticamente los mensajes visuales a los que se exponen a diario, reconociendo la manipulación visual y ayudándoles a combatir la desinformación.

4.2. Descripción de la Propuesta

La situación de aprendizaje “El Lenguaje Visual” introduce al alumnado en la comunicación a través de las imágenes. Mediante la exploración de los conceptos y elementos característicos que influyen en la percepción del espectador, se busca que el alumnado aprenda a utilizarlas como medio de comunicación. Esto está a la orden del día, ya que en la actualidad vivimos en un mundo donde la información se transmite mayoritariamente a través de lo visual, por lo que este saber básico se considera fundamental. El desarrollo de esta competencia es esencial para poder analizar críticamente el impacto que tienen estas imágenes en la sociedad, o incluso hasta en ellos mismos, potenciando así su capacidad de observación, su sensibilidad estética y su capacidad de discernimiento, relevante para adquirir y formar un pensamiento crítico, habilidades importantes tanto en el ámbito académico como en su propia cotidianidad.

Además, también se pretende atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado, mejorando así la inclusión y potenciando el trabajo tanto colaborativo como cooperativo, lo que favorece la formación integral que promulga la educación actual.

La riqueza de la tradición oral contemplada desde la perspectiva artística contribuye a que los estudiantes descubran cómo las paremias, más allá de ser expresiones lingüísticas, pueden transformarse en imágenes llenas de significado que no solo reflejen esos conocimientos que se han ido transmitiendo de generación en generación, sino que además posibiliten la expresión personal y su propia visión respecto a lo que se afirma. Al experimentar la conexión entre las paremias y el lenguaje visual, se busca que exploren cómo, utilizando las técnicas artísticas propuestas, pueden dar vida a todas esas ideas y valores. De esta forma, la interdisciplinariedad que se da entre lengua, arte y cultura se convierte en una

herramienta que permite que el alumnado se involucre en el proceso de creación de manera significativa y personal, pues al trabajar con refranes se introducen cuestiones éticas, sociales y culturales que promueven la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

4.2.1. Título

A través de la Gestalt: la paremia como motor creativo hacia el pensamiento simbólico.

4.2.2. Marco legislativo y normativo

Para la correcta contextualización en cuanto a las leyes que establecen los principios generales del sistema educativo y los derechos fundamentales relacionados con la educación a nivel estatal, se toma en cuenta la normativa educativa vigente, definida 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, y su adaptación a la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, que establece los principios básicos del sistema educativo español y regula los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta normativa garantiza la coherencia del proyecto con los principios pedagógicos actuales y con los criterios de aprendizaje y evaluación establecidos.

Asimismo, también toma en cuenta la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, que en el Artículo 13: “Derecho a la igualdad de trato y no discriminación en la educación”, establece que las administraciones educativas deben tomar medidas efectivas para la supresión de estereotipos y garantizar la ausencia de cualquier forma de discriminación en los servicios educativos.

Respecto a la legislación autonómica, para reforzar los principios de igualdad, inclusión y no discriminación dentro del sistema educativo, se tienen en cuenta la Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como la Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón, o la Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por último, en lo referente al marco normativo y respecto a los protocolos y planes específicos sobre inclusión, convivencia e igualdad, se remarca la importancia del enfoque inclusivo, la atención a la diversidad, la equidad y la prevención del acoso de acuerdo con las disposiciones recogidas en los siguientes decretos y órdenes:

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de

la Comunidad Autónoma de Aragón, que regula la atención a la diversidad y la convivencia en los centros educativos aragoneses.

- Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, que establece medidas para promover la convivencia positiva y la igualdad en los centros educativos.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, que establece actuaciones para la intervención educativa inclusiva en los centros educativos aragoneses.
- Decreto 163/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio Aragonés por la convivencia y contra el acoso escolar y se aprueba su reglamento.
- Resolución de 19 de octubre de 2018, del Director General de Innovación, Equidad y Participación, por la que se dictan instrucciones sobre el protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar.

4.2.3. Marco curricular

Además, se fundamenta en el marco curricular oficial, tanto en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, como en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, modificada posteriormente por la Orden ECD/867/2024, de 25 de julio, actualmente vigente en esta Comunidad Autónoma, que establece el desarrollo curricular para 2º de ESO.

4.2.3.1. Objetivos Didácticos.

Este apartado recoge los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de esta propuesta de intervención didáctica.

El objetivo general de esta propuesta es desarrollar la capacidad de traducir expresiones lingüísticas en representaciones visuales, favoreciendo en el alumnado una comprensión crítica y creativa del lenguaje visual y promoviendo la comprensión y expresión de mensajes complejos a través del medio artístico, entendiendo el lenguaje visual como un tipo de lenguaje. Para ello, se emplea como estrategia creativa la reinterpretación artística de paremias, fomentando la conexión entre la tradición oral y la cultura visual.

Por otra parte, los objetivos específicos se relacionan con los objetivos generales de etapa, establecidos en el Artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, de manera que, en la materia de Expresión Plástica, Visual y Audiovisual, se contribuye a alcanzar los siguientes:

- Reconocer y comprender las leyes de la percepción visual, identificando su aplicación en composiciones artísticas y como estrategia creativa, fomentando la valoración de la cultura y la historia visual, entendiendo el lenguaje visual como un lenguaje propio. Este objetivo implica una mirada crítica a los mecanismos visuales y su influencia en el arte y el diseño, fomentando la alfabetización visual y la conexión con el patrimonio cultural, además de usar medios visuales y tecnológicos como herramientas de análisis.

- Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo promoviendo a su vez una comunicación respetuosa que genere un ambiente de trabajo colaborativo, participativo y respetuoso. Este objetivo fomenta el trabajo en equipo, promoviendo la construcción del conocimiento de manera grupal y favoreciendo así el desarrollo de valores éticos y habilidades sociales esenciales para la convivencia y el aprendizaje.

- Estimular la curiosidad, autonomía y creatividad del alumnado y fomentar la expresión personal, explorando diferentes estilos y técnicas en la elaboración de ilustraciones, lo que contribuye al desarrollo del espíritu emprendedor, la autoestima y la iniciativa personal.

- Promover la alfabetización visual y la comunicación eficaz, permitiendo a los estudiantes expresar ideas complejas a través del lenguaje visual, contribuyendo a su desarrollo personal y social mediante el aprendizaje de esta nueva herramienta de comunicación.

4.2.3.2. Saberes Básicos.

Los conceptos a trabajar pertenecen a varios de los bloques que conforman los saberes básicos de la asignatura. Por una parte, están los pertenecientes al bloque *B. Elementos formales de la imagen y del lenguaje visual. La expresión gráfica*. Y por otro lado están los pertenecientes al bloque *D. Imagen y comunicación visual y audiovisual*.

Asimismo, también son varios los conocimientos, destrezas y actitudes que se van a trabajar en la situación de aprendizaje. Estos son, del bloque B: el B.3: La percepción visual. Introducción a los principios perceptivos, elementos y factores; y el B.4: La composición. Conceptos de equilibrio, proporción y ritmo aplicados a la organización de formas en el plano

y en el espacio. Mientras que del bloque D solo está el D.2: Imágenes visuales y audiovisuales. Lectura y análisis.

Cabe destacar que, debido a la naturaleza de las actividades planteadas para llevar a cabo la situación de aprendizaje, se prescindirá de los conocimientos audiovisuales, centrándose en la parte visual, es decir, en la imagen estática, como fotografías e ilustraciones, tanto a la hora de mostrar referentes a los estudiantes como a la hora de desarrollar y llevar a cabo la actividad.

Por otra parte, para la realización del proyecto, también resulta clave trabajar saberes pertenecientes al bloque C. *Expresión artística y gráfico-plástica: técnicas y procedimientos*. Los conocimientos, destrezas y actitudes a trabajar están englobados en el apartado C.2: Factores y etapas del proceso creativo: elección de materiales y técnicas, realización de bocetos. Todos estos saberes básicos a trabajar quedan reflejados en las distintas fases en las que se desarrolla la situación de aprendizaje.

4.2.3.3. Competencias Específicas.

En el desarrollo de la situación de aprendizaje que planteamos, se trabajan de forma tanto directa como indirecta varias de las competencias específicas de la asignatura Educación Plástica Visual y Audiovisual.

De manera directa, se trabajan las siguientes competencias:

- CE.EPVA.2: Explicar las producciones plásticas, visuales y audiovisuales propias, comparándolas con las de sus iguales y con algunas de las que conforman el patrimonio cultural y artístico, justificando las opiniones y teniendo en cuenta el progreso desde la intención hasta la realización, para valorar el intercambio, las experiencias compartidas y el diálogo intercultural, así como para superar estereotipos.

- CE.EPVA.4: Explorar las técnicas, los lenguajes y las intenciones de diferentes producciones culturales y artísticas, analizando, de forma abierta y respetuosa, tanto el proceso como el producto final, su recepción y su contexto, para descubrir las diversas posibilidades que ofrecen como fuente generadora de ideas y respuestas.

- CE.EPVA.5: Realizar producciones artísticas individuales o colectivas con creatividad e imaginación, seleccionando y aplicando herramientas, técnicas y soportes en función de la intencionalidad, para expresar la visión del mundo, las emociones y los sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza.

- CE.EPVA.7: Aplicar las principales técnicas, recursos y convenciones de los lenguajes artísticos, incorporando, de forma creativa, las posibilidades que ofrecen las

diversas tecnologías, para integrarlos y enriquecer el diseño y la realización de un proyecto artístico.

- CE.EPVA.8: Compartir producciones y manifestaciones artísticas, adaptando el proyecto a la intención y a las características del público destinatario, para valorar distintas oportunidades de desarrollo personal.

Por otra parte, de forma indirecta, ya que se desarrollan como consecuencia natural del proceso de aprendizaje, también se trabajan las siguientes:

- CE.EPVA.3: Analizar diferentes propuestas plásticas, visuales y audiovisuales, mostrando respeto y desarrollando la capacidad de observación e interiorización de la experiencia y del disfrute estético, para enriquecer la cultura artística individual y alimentar el imaginario. Aunque no se realiza un análisis artístico formal, sí se trabaja la observación, comprensión visual y disfrute estético durante la fase de exposición del trabajo realizado.

- CE.EPVA.6: Apropiarse de las referencias culturales y artísticas del entorno, identificando sus singularidades, para enriquecer las creaciones propias y desarrollar la identidad personal, cultural y social. Se vincula indirectamente al usar refranes populares y materiales sostenibles, lo que fomenta el contacto con referentes culturales cercanos.

4.2.3.4. Competencias Clave.

En cuanto a competencias clave, esta propuesta favorece el desarrollo de múltiples de ellas, como la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), al traducir el lenguaje verbal en visual; la Competencia Ciudadana (CC), al reflexionar sobre valores y realidades sociales a través de la imagen; la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC), al estimular la expresión y el pensamiento visual; y la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), mediante la cooperación y la autorregulación en el trabajo grupal.

Los descriptores operativos que se ven reflejados en esta situación de aprendizaje relacionados con estas competencias son:

CCL: CCL1, CCL5

CPSAA: CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5

CC: CC1, CC3

CCEC: CCEC1, CCEC3, CCEC4

4.2.4. Metodología Docente

Este apartado está destinado a explicar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cómo se desarrolla de manera práctica todo lo mencionado anteriormente. Las metodologías propuestas para llevar a cabo esta situación de aprendizaje

tiene su origen en el currículo de la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual, ya que se destaca el uso de metodologías activas que promuevan un aprendizaje significativo, participativo y contextualizado.

La principal estrategia metodológica empleada es el Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP. Consideramos que se adapta correctamente a los objetivos planteados, ya que permite el desarrollo de competencias clave mediante la creación de un producto final que, en este caso, será una serie de ilustraciones artísticas basadas en las paremias seleccionadas. El alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las dinámicas están pensadas para fomentar la toma de decisiones dejando espacio para la creatividad, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico individual y colectivo. Además, la exposición oral y la autoevaluación contribuyen al desarrollo de la autonomía, la comunicación y la competencia metacognitiva.

Junto al ABP, se incorporan elementos del Aprendizaje Cooperativo, ya que se trabaja en pequeños grupos de manera colaborativa, fomentando la participación equitativa. Algunas de las dinámicas o planteamientos propuestos, como la asignación de colores para identificar las aportaciones individuales respecto al lienzo común, la construcción conjunta de la ilustración y su significado y la exposición grupal del resultado son ejemplos de esta metodología en acción que fortalecen la cooperación y la comunicación. Estos hacen patente la interdependencia positiva respecto a los resultados en tanto que para llevar a cabo de manera exitosa el juego de identificar los refranes con las ilustraciones, habrá sido necesario plantear como problemática común la claridad de la ilustración. En este sentido se vuelve clara la máxima de “el éxito individual equivale al éxito grupal”, ya que todos los miembros del grupo trabajan hacia una meta común.

Finalmente, también se ven reflejadas algunas características del Aprendizaje Experiencial, ya que este aprendizaje se lleva a cabo gracias a la vivencia del proceso creativo. El “ciclo de aprendizaje” propuesto por Kolb se compone de cuatro etapas, y cada una de ellas se ve reflejada en las distintas actividades.

En primer lugar está la “experiencia concreta”, que en este caso se corresponde con la participación activa en la creación de la ilustración. Esto se ve reflejado tanto en la actividad “Cadáver exquisito” como en “A través de la Gestalt”, ya que los estudiantes interactúan entre ellos, interpretando las paremias y dando forma a esa idea abstracta.

En segundo lugar, la “observación reflexiva”. Esto se da cuando el alumnado analiza lo vivido y reflexiona sobre el proceso, considerando cómo las decisiones propias han influido en el resultado final, y se ve reflejado en el diálogo que tienen que mantener con sus

compañeros para llegar a generar acuerdos frente al contraste de ideas o en la toma de conciencia sobre su propia participación y aportación al trabajo colectivo.

Seguidamente está la fase de “conceptualización abstracta”. Esto implica que los estudiantes extraigan conclusiones, tanto individuales como grupales, sobre los recursos visuales utilizados, las leyes de la Gestalt aplicadas y las decisiones compositivas tomadas. Estos aprendizajes se integran en el marco del conocimiento artístico y comunicativo.

Por último, tenemos la fase de “experimentación activa”. En esta fase, que se corresponde con la actividad “Debate”, los estudiantes defienden sus ideas frente a los demás y reciben retroalimentación por parte de sus pares, lo cual cierra el ciclo, sentando las bases para futuras experiencias similares.

4.2.4.1. Referentes Pedagógicos.

Este apartado incluye las bases teóricas y los autores que sustentan la propuesta didáctica.

Las ideas, teorías, modelos o autores que fundamentan cómo se entiende el aprendizaje desde esta actividad se inscriben, en primer lugar, dentro del enfoque competencial del aprendizaje. Podemos defender que el enfoque competencial responde a una necesidad global del ámbito educativo, ya que surge como una estrategia orientada a afrontar los desafíos propios de la globalización y los cambios acelerados de la cuarta revolución industrial (López Rupérez, 2022, p. 56), por lo que retos como la digitalización o la incertidumbre social son transformaciones a las que se van a tener que enfrentar las nuevas generaciones. Hoy más que nunca, resulta necesario formar a personas capaces de actuar con autonomía intelectual y sentido ético.

“Las personas necesitan un conjunto adecuado de capacidades y competencias para mantener su actual nivel de vida, sostener unas tasas de empleo elevadas y fomentar la cohesión social teniendo presente la sociedad y el mundo del trabajo del mañana” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. C189/1). Esta cita explica que enfoque competencial no busca únicamente la adquisición de contenidos académicos sino también su aplicación significativa en contextos reales y cambiantes.

Por un lado, la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP es la más adecuada, ya que algunos de sus principios se corresponden con el planteamiento de la situación de aprendizaje y con los objetivos competenciales del currículo de la materia. El referente principal de esta metodología es el filósofo y pedagogo John Dewey, que defendía que el aprendizaje debe partir de la experiencia directa (*“learning by doing”*). Esto se debe a

que, de esta forma, conectando el conocimiento con la cotidianidad del estudiante, se lograba un aprendizaje más significativo y duradero.

Asimismo, esta propuesta didáctica también se sustenta en el enfoque de Lev Vygotski, quien concebía el aprendizaje como un proceso social, en el que la interacción con otros desempeña un papel fundamental. Según Vygotsky (1979), los estudios sociológicos y antropológicos deben ir acompañados de métodos experimentales para explicar el desarrollo de la conciencia (p. 36).

Además, su teoría de la “zona de desarrollo próximo” establece que esta “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979, p. 133). Esta idea de que los estudiantes pueden incrementar su nivel de desarrollo si se les acompaña en el proceso se refleja en la dinámica colaborativa de la actividad propuesta, debido a que en los grupos se generan dinámicas de enseñanza-aprendizaje tanto entre los semejantes, como en la relación docente-estudiante. Para garantizar el desarrollo efectivo de la actividad, el rol del docente a lo largo de esta situación de aprendizaje resulta clave, ya que es quien facilita la comprensión de los conceptos teóricos, promueve la creatividad y fomenta la reflexión crítica en los estudiantes, entre otras labores.

Sin embargo, aunque esta situación de aprendizaje se fundamenta principalmente en el Aprendizaje Basado en Proyectos, incorpora también elementos tanto del Aprendizaje Cooperativo como del Aprendizaje Experiencial, y alguna pincelada de Educación Crítica, lo que enriquece aún más la propuesta metodológica.

Johnson et al. (1999) afirman que el Aprendizaje Cooperativo se cimienta en cinco pilares clave: la interdependencia positiva, la responsabilidad (tanto individual como grupal), la interacción estimuladora, las habilidades interpersonales y grupales imprescindibles y, por último, la evaluación grupal (p. 9). Asimismo, se emplean otras estrategias pertenecientes a esta metodología como pueden ser la interdependencia respecto a los recursos didácticos y matéricos proporcionados o la interdependencia positiva respecto a las metas conjuntas.

Por otro lado, la situación de aprendizaje se vincula con el Aprendizaje Experiencial de Kolb al implicar al alumnado en un proceso activo donde la experiencia directa se convierte en la base del aprendizaje, ya que el alumnado no solo adquiere conocimientos teóricos, sino que los aplica al crear ilustraciones propias, reflexionar sobre sus propias elecciones y justificar dichas elecciones ante el grupo. El “ciclo del aprendizaje” propuesto

por Kolb se compone de cuatro etapas: en primer lugar, la experiencia concreta; seguidamente, la observación reflexiva; a continuación, la conceptualización abstracta y, en último lugar, la experimentación activa (Gómez Pawelek, 2022, p. 3).

Finalmente, también se podría decir que la situación de aprendizaje planteada tiene matices de Educación Crítica, desarrollada por Paulo Freire en tanto que invita al alumnado a reflexionar acerca de cómo el poder del lenguaje en la reproducción de desigualdades. Freire (1975) afirma que “un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica es el punto de partida para la conquista del universo vocabular” (p. 11), acentuando el hecho de que las expresiones del habla cotidiana tienen un potencial pedagógico inmenso por su cercanía con el mundo del alumnado.

Estos refranes forman parte del “universo vocabular” del estudiante, que son resignificados a través de la creación artística y el análisis visual, y que retorna a ellos como una herramienta de reflexión crítica extrapolable a cualquier expresión de uso cotidiano cuestionable en la actualidad. A través del trabajo cooperativo, el alumnado convierte esos enunciados en representaciones que expresan tanto su visión personal como la percepción colectiva de los mismos, ejerciendo una acción transformadora en su realidad inmediata.

Por último, respecto a la dimensión dialógica del aprendizaje que se plantea, la propuesta se alinea con el planteamiento de Freire (1975), quien afirma que “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (p. 111). En este sentido, la actividad fomenta espacios de reflexión colectiva en el debate que se plantea, donde el alumnado analiza el impacto del lenguaje visual y verbal en la construcción de significados y valores sociales, de manera que la educación que se promueve no se centra meramente en la transmisión de conocimientos, sino que se construye a partir de la comunicación y el pensamiento crítico, cumpliendo con el principio freiriano de una pedagogía dialógica y emancipadora, convirtiendo la educación en una verdadera práctica de la libertad.

4.2.5. Secuenciación y Cronograma

Este apartado presenta la secuenciación temporal de las actividades que conforman la situación de aprendizaje, distribuidas a lo largo de cuatro sesiones de 50 minutos. La planificación responde a criterios pedagógicos y didácticos que garantizan la progresión del aprendizaje, la atención a la diversidad y la integración de las competencias, tanto las clave como las específicas.

Tabla 1*Secuenciación de actividades*

N°	Título de la actividad	Descripción	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Competencias	Saberes básicos
1	Test de conocimientos previos	El alumnado deberá realizar una prueba no evaluable como contextualización de los conocimientos que poseen como referencia para la realización de la propuesta	Estrategias metacognitiva y participativa	CCL CPSAA CCEC CE.EPVA.2 CE.EPVA.4 CE.EPVA.5	B.3 B.4 D.2
2	Cadáver exquisito	El estudiante realizará mínimo una intervención en el lienzo. Cada alumno tendrá un color asignado, lo que reflejará la participación de cada uno	Estrategia colaborativa	CPSAA CC CCEC CE.EPVA.5 CE.EPVA.8	B.4 B.3 C.2
3	A través de la Gestalt	El alumnado realizará de manera grupal la ilustración, y simultáneamente se llevará a cabo la puesta en común con el docente	Estrategias cooperativa y motivacional	CCL CPSAA CC CCEC CE.EPVA.5 CE.EPVA.7 CE.EPVA.8	C.2 B.4 D.2

4	Juego y exposición	Los alumnos asignarán las ilustraciones con el refrán que crean correspondiente, y finalmente saldrán a realizar una exposición oral grupal. Se podrán realizar preguntas o comentarios	Estrategias inductiva, cooperativa y cognitiva	CCL CPSAA CC CCEC CE.EPVA.2 CE.EPVA.4 CE.EPVA.8	D.2 B.3
5	Debate	Se abrirá un debate acerca de cómo el lenguaje influye en nuestra cotidianidad, tanto el visual como el verbal	Estrategias inductiva, dialógica, crítica y metacognitiva	CCL CPSAA CC CCEC CE.EPVA.2 CE.EPVA.4	D.2
6	Autoevaluación	El alumnado realizará una autoevaluación de manera individual para reflexionar acerca de lo aprendido, así como de su desempeño en el proyecto	Estrategia metacognitiva	CCL CPSAA CE.EPVA.2 CE.EPVA.5	

Nota. Relación de actividades con las competencias y los saberes básicos.

Tabla 2

Cronograma de actividades

Nº	Título de la actividad	Fase	Duración	Semana	Sesión
1	Test de conocimientos previos	Inicial o de activación de los conocimientos previos	15	1	1
2	Cadáver exquisito	Desarrollo y experimentación	40 (20+20)	1	1 - 2
3	A través de la Gestalt	Creación o producción	80 (30+50)	1 - 2	2 - 3
4	Juego y exposición	Creación o producción	15	2	4
5	Debate	Evaluación y metacognición	15	2	4
6	Autoevaluación	Evaluación y metacognición	20	2	4

Nota. La duración está expresada en minutos. La suma entre paréntesis se corresponde al tiempo dedicado a esa actividad en cada sesión.

4.2.6. Situación de Aprendizaje: Actividades

La situación de aprendizaje que se plantea se organiza en cuatro sesiones de 50 minutos cada una. Dado que esta asignatura se imparte dos veces por semana, la duración total abarca dos semanas lectivas.

En la primera sesión, se reparte y explica la ficha correspondiente a la actividad 1, titulada “Test de conocimientos previos”, dando comienzo a la fase inicial o de activación de los conocimientos previos. Esta actividad consiste en la realización de una prueba no evaluable destinada a identificar el nivel de conocimientos del alumnado acerca del tema. Se dispone de 15 minutos para completarla.

Seguidamente, se presenta la teoría necesaria para el correcto desarrollo de las actividades posteriores. Este marco teórico incluye la definición del concepto paremia, una breve contextualización histórica del origen de la Gestalt, una explicación ilustrada de sus

principios fundamentales, la definición de signo y símbolo, así como de la diferenciación entre connotación y denotación. Para finalizar, se ofrecen ejemplos de paremias con el fin de facilitar la familiarización de los estudiantes con estas expresiones. Esta contextualización teórica se prevé que tenga una duración de 10 minutos aproximadamente.

A continuación, se forman los equipos y se realiza la asignación de las paremias mediante sorteo, lo cual requiere alrededor de 5 minutos. Una vez formados los grupos y distribuidos los refranes, se subraya la importancia de mantenerlos en secreto, y se abre un espacio para resolver preguntas y aclaraciones para garantizar la comprensión de los contenidos expuestos.

Para concluir la primera sesión, se dedican los 20 minutos restantes a la explicación y el desarrollo de la actividad 2, denominada “Cadáver exquisito”, que inicia la fase de desarrollo y experimentación. Esta actividad consiste en la elaboración de un boceto de manera colectiva, aunque también se permite la participación individual, de manera que cada estudiante decide de manera autónoma la aportación que considere oportuna, ya sea colaborando en una idea común o plasmando en el papel su propuesta personal. Cada intervención se identifica con un color asignado individualmente, de manera que la presencia de ese color refleja su participación de cada alumno. Esta actividad se extiende a lo largo de dos sesiones, abarcando el final de la primera y los primeros 20 minutos de la segunda.

Durante la segunda sesión, además de concluir la actividad 2, se inicia la actividad 3, “A través de la Gestalt”, correspondiente a la fase de creación o producción. En esta etapa, los equipos trabajan en la ilustración definitiva de la paremia, utilizando para ello las técnicas del dibujo y el collage, asegurándose de aplicar correctamente el o los principios de la Gestalt seleccionados. Esta actividad continúa en la tercera sesión, alcanzando una duración total de 80 minutos, repartidos en 30 minutos durante la segunda sesión y la totalidad de la tercera. Al concluir esta segunda sesión, se recuerda al alumnado la necesidad de traer el material necesario para la elaboración final de las ilustraciones.

Durante la tercera sesión, se lleva a cabo la puesta en común con el docente. Cada grupo dispone de 5 a 7 minutos para presentar su boceto y justificar las decisiones tomadas. En este espacio, el docente proporciona retroalimentación, ofrece sugerencias y orienta el proceso creativo si fuese necesario.

Finalmente, la cuarta sesión se dedica a las actividades finales: la actividad 4, “Juego y exposición”, la actividad 5, “Debate” y la actividad 6, “Autoevaluación”. La actividad 4 sigue dentro de la fase de creación y producción, ya que consiste en que los grupos emparejen las ilustraciones con su paremia correspondiente para, posteriormente, presentar sus obras, de

manera que cada grupo realizará una breve exposición oral para justificar las decisiones creativas tomadas. Esta dinámica ocupa aproximadamente 15 minutos. A continuación, se desarrolla la actividad 5, “Debate”, en la que se reflexiona sobre el papel del lenguaje visual y verbal en la construcción de significados, así como en la reproducción de estereotipos y desigualdades sociales. Esta reflexión tiene una duración aproximada de 15 minutos. En último lugar, se concluye la situación de aprendizaje con la actividad 6, “Autoevaluación”, en la que el alumnado evalúa su propio proceso de aprendizaje y el resultado final del proyecto a partir de una rúbrica facilitada por el docente. Esta actividad, con una duración de 20 minutos, favorece la reflexión crítica acerca de su propio proceso de aprendizaje y el impacto de sus decisiones creativas en la percepción de sus compañeros.

Tanto la secuenciación como la cronología propuesta están pensadas para el desarrollo progresivo y coherente de la situación de aprendizaje.

4.2.7. Recursos y Materiales

La actividad se desarrolla en un aula única, adaptada para facilitar tanto la exposición teórica como el trabajo práctico en grupo, y el espacio se organiza para garantizar la comodidad de los participantes y el acceso a los materiales.

Durante las exposiciones teóricas, el alumnado se sitúa en filas, asegurando la visibilidad hacia la pizarra o el proyector, mientras que en las fases prácticas las mesas se reorganizan en grupos, favoreciendo la colaboración, sin perder de vista el carácter secreto del trabajo final. Los materiales se colocan en una zona específica para promover la interdependencia derivada de la limitación de recursos y fomentar la comunicación. En la fase expositiva, se utiliza la pared central del aula para la votación y presentación de los trabajos.

Las dinámicas de enseñanza-aprendizaje combinan diferentes metodologías según los objetivos de cada sesión. Las sesiones teóricas se enfocan en la introducción y análisis crítico de conceptos fundamentales, contextualizando su relevancia en ámbitos como el Arte y la Publicidad mediante el estudio de imágenes representativas de los principios de la Gestalt. En las sesiones prácticas, el alumnado aplica estos conocimientos a través de la creación colectiva del proyecto artístico, desarrollando habilidades técnicas y expresivas mediante el collage o el dibujo. Las clases interactivas fomentan la participación activa, el intercambio de ideas, el diálogo y el pensamiento crítico, mientras que las sesiones expositivas se orientan a la puesta en común de conocimientos y reflexiones mediante la argumentación y defensa de las decisiones creativas, promoviendo la reflexión y el aprendizaje colaborativo y fortaleciendo su expresión oral, capacidad argumentativa y valoración crítica del trabajo propio y ajeno dentro de un marco de diálogo constructivo.

Para la realización del proyecto, se propone el uso de materiales accesibles y sostenibles, priorizando elementos reciclables como cartulinas, cartón reciclado, papeles, tejidos, lápices, rotuladores y recortes de revistas, periódicos o fotografías, junto con tijeras y pegamento para consolidar las composiciones.

Con esta organización del espacio, los materiales y las dinámicas metodológicas, se garantiza un entorno propicio para el aprendizaje, la creatividad y el trabajo colaborativo, alineado con los objetivos de la actividad.

4.2.8. Atención a la Diversidad

Para garantizar la inclusión y la atención a la diversidad, se aplican estrategias metodológicas orientadas a asegurar la participación equitativa de todo el alumnado, considerando sus características individuales y estilos de aprendizaje.

En primer lugar, la presentación de la información se adapta mediante el uso de recursos visuales como presentaciones digitales con imágenes, lo cual favorece la comprensión, especialmente en estudiantes con dificultades de aprendizaje o diversidad funcional. Las explicaciones se estructuran de forma clara, reforzando los contenidos mediante ejemplos concretos.

Durante la fase práctica, se ofrecen diferentes opciones de técnicas, como el dibujo o el collage. Esta flexibilidad favorece la participación de estudiantes con dificultades motoras o visuales. Asimismo, se incluyen materiales accesibles, como tijeras ergonómicas y pegamento en barra, con el fin de facilitar la manipulación y asegurar la comodidad durante el proceso creativo.

En lo referente a la evaluación, tiene un enfoque flexible y cualitativo que valora tanto el producto final como el proceso, la implicación y la creatividad del alumnado. Se contempla el realizar exposiciones orales como forma alternativa de expresión y se incorpora la autoevaluación como herramienta de reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y la dinámica grupal.

Estas medidas promueven un entorno educativo inclusivo, en el que todos los estudiantes pueden participar activamente, expresar su creatividad y desarrollar competencias relacionadas con el lenguaje visual de acuerdo con sus capacidades.

4.2.9. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de 17 objetivos que fueron adoptados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta alianza busca poner fin a la pobreza, proteger el planeta, garantizar el bienestar y mejorar las perspectivas para todas las personas,

estableciendo metas a cumplir antes de 2030 que abordan aspectos tanto económicos como sociales o ambientales. Se estructuran en torno a cinco pilares clave: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas.

La Agenda 2030 impulsa enfoques transversales en la educación al promover la integración de valores como la sostenibilidad, la equidad, la justicia social y el pensamiento crítico en todas las áreas de conocimiento, por lo que introducir los ODS en el aula aporta un valor añadido, ayudando a desarrollar competencias clave como la empatía, la responsabilidad, la creatividad o el trabajo en equipo, las cuales repercuten tanto en el crecimiento personal de los estudiantes como en su actuar como ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno.

Entre ellos, el ODS 4: “Educación de calidad” destaca la importancia de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Organizaciones como la UNESCO reconocen que la educación es una herramienta fundamental para alcanzar el resto de los objetivos, ya que impulsa el desarrollo sostenible desde la base del conocimiento y la igualdad.

Este y otros objetivos quedan reflejados en la situación de aprendizaje de manera directa e indirecta. El ODS 4 resulta el más evidente teniendo en cuenta que toda la propuesta está estructurada con fines educativos, incluyendo el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades creativas, el fomento del trabajo colaborativo, la comprensión del lenguaje visual y la reflexión ética. Además, promueve metodologías activas, evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

Por otra parte, el ODS 5: “Igualdad de género” se trabaja directamente, abordando refranes con contenido sexista que abren el debate sobre los estereotipos de género, buscando una reflexión crítica por parte de los estudiantes, fomentando la sensibilización sobre el lenguaje y cuestionando qué otras expresiones sexistas utilizamos en la actualidad.

A su vez, el ODS 10: “Reducción de las desigualdades” queda patente en la actividad debido a que, al discutir sobre refranes que reflejan ideas tradicionales sobre el género, lo social o lo cultural, se fomenta el análisis crítico de discursos que perpetúan desigualdades. Esta actividad también promueve la inclusión y el respeto por la diversidad de pensamiento y representación.

El desarrollo del pensamiento crítico frente a expresiones culturales que pueden fomentar la discriminación o las injusticias forma parte de una ciudadanía activa y consciente. Además, el trabajo colaborativo, el respeto por las ideas del otro y la autoevaluación ética son actividades que reflejan el ODS 16: “Paz, justicia e instituciones sólidas”.

Finalmente, aunque de forma más indirecta, se trabaja el ODS 17: “Alianzas para lograr los objetivos”, mediante el trabajo en equipo, la puesta en común y la colaboración entre docente-alumnado, que son formas micro de cooperación necesarias para alcanzar objetivos comunes.

4.2.10. Resultados

En este apartado se recogen los principales resultados obtenidos tras llevar a cabo la situación de aprendizaje. El objetivo de esto es valorar tanto el desarrollo de las actividades como la participación del alumnado entre otros aspectos clave que determinan el cumplimiento de los objetivos didácticos establecidos. Para ello se ha utilizado la observación directa, la rúbrica de evaluación y un cuestionario de autoevaluación.

En primer lugar, cabe destacar que a lo largo de las sesiones se ha observado la participación activa por gran parte del alumnado, especialmente durante la actividad “Cadáver exquisito”. Esta dinámica resultó especialmente motivadora para ellos, favoreciendo la implicación, la creatividad y el trabajo en equipo, sin embargo, también hay que destacar la dificultad que tuvieron algunos de los estudiantes a la hora de idear los primeros bocetos. Se escucharon frases como “no sé por dónde empezar” o “es que no se me ocurre nada” que reflejaban cierta inseguridad, aunque finalmente, estas dificultades se resolvieron haciendo una lluvia de ideas oral que fomentó la reflexión grupal, sumado a la presentación de otros referentes visuales y al acompañamiento y la orientación del docente.

Durante la actividad “Juego y exposición”, en la parte de la exposición oral, algunos alumnos mostraron bastante timidez a la hora de tener que hablar frente a sus compañeros, ya que tenían vergüenza. Como solución para favorecer un clima de confianza, se puso énfasis en el carácter abierto, desenfadado y dinámico de la propuesta, y se subrayó la importancia de la escucha activa y de la participación. De esta forma, poco a poco se fueron soltando cada vez más y pudieron terminar de compartir las ideas reflejadas en sus creaciones de manera progresivamente más confiada.

Por otra parte, en la actividad “Debate” fue necesario intervenir para hacer que la participación fuese más ordenada y evitar que se solapasen las intervenciones, ya que el entusiasmo generó cierta desorganización y alboroto. Entre todos acordamos la medida de levantar la mano para poder hablar, y establecimos turnos de palabra para facilitar que todos tuviesen su momento y, así, canalizar el interés del alumnado.

Respecto a la rúbrica de evaluación, se observó que los resultados reflejaron que alrededor del 85% de los estudiantes habían conseguido aplicar la teoría sobre las leyes de la Gestalt correctamente. Esto demuestra una comprensión de los contenidos.

Por último, en lo referente a la autoevaluación, cerca del 90% de los estudiantes manifestaron haber comprendido los contenidos, aunque algunos enfocaron las respuestas respecto a las paremias y otros hacia la comprensión de las leyes de la Gestalt, lo que evidenció las diferentes formas de enfocar la pregunta y reflejó que tal vez se debería haber aclarado ese aspecto.

En relación al desarrollo de la actividad, la gran mayoría la valoró positivamente, destacando el hecho de que todos pudiesen participar y subrayando el trabajo en equipo como elemento motivador. Pese a esto, algún alumno puntual expresó que sus compañeros no le habían dejado expresarse como él hubiese querido. Esto es un aspecto que se comentará más adelante, ya que da pie al planteamiento de mejoras para futuras implantaciones de esta situación de aprendizaje.

En general, la recepción de la propuesta y su percepción fue positiva. Los calificativos más repetidos para describirla fueron “chula”, “dinámica” e incluso “bien pensada”, sin embargo también se indicó que en algunos momentos el ritmo se les había hecho un poco lento.

Finalmente, cabe destacar el nivel de sinceridad mostrado en las respuestas de la autoevaluación, en las que algunos alumnos reconocieron, de manera honesta, aspectos personales a mejorar mediante expresiones como: “podría haber hecho algo más creo”, o “mejoraría mis ganas de querer trabajar”. Estas reflexiones evidencian una reflexión crítica sobre su propia actitud, lo cual constituye un logro significativo en términos de autoconciencia y responsabilidad individual.

4.2.11. Evaluación

La evaluación de la actividad se realiza mediante una combinación de instrumentos que permiten valorar tanto el proceso como el producto final del alumnado. En primer lugar, se emplea una rúbrica de evaluación docente, que representa el 80 % de la calificación final. Esta rúbrica contempla criterios relacionados con la creatividad, la claridad y calidad del mensaje, la aplicación de los principios de la Gestalt, el dominio técnico, la participación y la actitud, lo que permite valorar el trabajo de forma global, objetiva y ajustada al desarrollo de la actividad.

Como complemento, se incluye una exposición oral, que equivale al 10 % de la nota. En ella se tiene en cuenta la capacidad para justificar la propuesta visual, la claridad en la expresión, la coherencia del discurso y el uso adecuado del lenguaje.

Cabe señalar que la rúbrica utilizada se diseña de forma contextualizada, teniendo en cuenta las características del grupo y las capacidades del alumnado. A lo largo del proceso, se

observó que muchos estudiantes no estaban habituados a hablar en público, por lo que, en el caso de la exposición oral, se priorizó la superación de la vergüenza y el esfuerzo por comunicar con seguridad por encima del uso de un léxico estrictamente académico. De este modo, se valora más la actitud, la claridad del mensaje y la implicación en la presentación que la corrección formal del discurso, adaptando así los criterios de evaluación a la realidad concreta del aula y favoreciendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y significativo.

Además, también se aplica una autoevaluación, valorada con un 10 %, que permite al alumnado reflexionar sobre su propio desempeño, reconocer fortalezas y detectar posibles aspectos a mejorar. Esta herramienta favorece la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y promueve la autonomía.

De forma transversal, se recurre también a la observación directa durante el desarrollo de la actividad, lo que ofrece información cualitativa sobre la implicación, el uso de materiales, la toma de decisiones y la capacidad para resolver dificultades. En conjunto, esta combinación de instrumentos permite realizar una evaluación integral, centrada tanto en el producto final como en el proceso creativo, fomentando una valoración formativa y significativa.

4.3. Evaluación de la Propuesta

La evaluación de esta propuesta didáctica se ha llevado a cabo a partir de un análisis personal y detallado de su desarrollo y puesta en práctica durante el Prácticum II. Para ello, se han tomado como referencia el grado de cumplimiento de los objetivos planteados así como la adecuación de las actividades al contexto, la participación del alumnado y la eficiencia en el uso de los recursos.

De manera general, podemos afirmar que el nivel de ejecución de la propuesta se ha ajustado satisfactoriamente al plan previsto. Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos didácticos, lo cual ha facilitado un desarrollo de las mismas coherente y alineado con los principios metodológicos y pedagógicos que la sustentan y el cronograma establecido se ha cumplido en su mayoría, permitiendo un ritmo de trabajo equilibrado y un desarrollo fluido a lo largo de todas las sesiones.

Por otra parte, aspectos clave como la participación, el interés y la implicación han sido buenos durante el transcurso de las sesiones. Además, los materiales han sido adecuados para la finalidad y su correcta disposición ha contribuido a crear un entorno que fomente un entorno enriquecedor para el aprendizaje.

Respecto a la recogida de información que se ha realizado a través de los instrumentos de evaluación propuestos, consideramos que han facilitado el obtener una visión completa del

proceso y de los resultados, incorporando la percepción del alumnado y del profesorado implicado. La información por lo tanto obtenida refleja un buen nivel de logro en relación con los objetivos iniciales, y subraya la utilidad del conjunto de estrategias seleccionadas para llevar a cabo esta situación de aprendizaje.

Por último, la propuesta ha tenido un impacto positivo en el aula, contribuyendo al fortalecimiento de valores como la colaboración, el pensamiento crítico y la autonomía. Asimismo, se valora como viable su continuidad y posible adaptación a otros contextos o materias. Desde el punto de vista organizativo, los recursos empleados han sido razonables en relación con los resultados alcanzados, lo que permite considerar eficiente su desarrollo.

5. Conclusiones

Haciendo una retrospectiva sobre esta propuesta didáctica, puedo afirmar que su desarrollo ha supuesto una experiencia especialmente significativa, tanto por los aprendizajes a nivel docente como por la implicación personal que ha requerido. La actividad fue pensada específicamente para responder a un contexto real de aula en el que conviven distintos niveles, procesos y ritmos de aprendizaje, y donde el número de estudiantes y sus características particulares planteaban un escenario desafiante, pero también motivador de alguna forma.

Por otra parte, cabe destacar que también se tuvo en cuenta el contexto social y económico del alumnado en cuanto a los recursos y materiales que iban a ser necesarios a la hora de realizar las actividades que componen la situación de aprendizaje, ya que además de responder a la necesidad de que el coste fuera reducido, se ajustaba con naturalidad a las condiciones del grupo y al planteamiento pedagógico general. Esto quiere decir que el valor residía más en el proceso que en los resultados materiales. Este enfoque ha favorecido una creatividad espontánea, casi inesperada, que ha sorprendido incluso a quienes conocen bien al alumnado. Ha sido especialmente valioso observar cómo, pese a que los productos finales no destacaban por su espectacularidad visual, revelaban una comprensión original de los conceptos trabajados.

Personalmente, el proyecto resulta coherente en cuanto a los objetivos, los contenidos, la metodología aplicada y los resultados obtenidos. Si bien la participación plena no fue posible debido a las circunstancias específicas del calendario (ya que eran fechas cercanas al final de curso, con sus consecuentes viajes, excursiones etc.) y a la baja asistencia en estos últimos días del trimestre, el desarrollo de las actividades en los grupos que sí pudieron completarlas favoreció un ambiente de trabajo concentrado y colaborativo. El resultado fueron grupos más reducidos y manejables, lo que permitió una mayor implicación individual

y facilitó una interacción más fluida entre los miembros del grupo que repercutió positivamente tanto en las dinámicas que se creaban entre ellos, más ricas en cuanto a responsabilidad, cercanía, como en el nivel de autonomía y creatividad observado.

Para enriquecer la propuesta, se sugiere la asignación de roles diferenciados dentro de los grupos de trabajo, con el fin de que el resultado sea aún más dinámico y que, como se ha comentado antes, ningún estudiante se vea coartado de ninguna manera por sus compañeros. Esta estrategia hubiese favorecido un aprendizaje cooperativo más estructurado y claro, acercándose al modelo de “grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento” descrito por Johnson et al. (1999), que enfatiza la responsabilidad individual y la interdependencia positiva para maximizar los resultados grupales.

Además, habría sido beneficioso compartir previamente con el alumnado la rúbrica de evaluación, facilitando así la transparencia y promoviendo una interacción más fluida y constructiva entre estudiantes y docente.

Por último, respecto al trabajo con expresiones populares, se planteó que los estudiantes no se limitasen a recibir las paremias que debían representar, sino que consulten activamente a sus familias, lo que permitiría una conexión más auténtica con la tradición oral y una conexión más directa con sus realidades. Sin embargo, esta dinámica podría haber reducido la claridad de la relación entre las paremias traídas y la crítica al uso actual del lenguaje, evidenciando así un equilibrio delicado entre la aproximación familiar y los objetivos analíticos del proyecto.

Personalmente, desde la perspectiva docente, ha resultado muy enriquecedor observar cómo una propuesta relativamente sencilla, bien estructurada y adaptada al contexto del grupo, puede favorecer dinámicas de trabajo significativas en el aula. La metodología, centrada en el acompañamiento, la observación y la adaptación a los ritmos del grupo, ha demostrado ser adecuada, permitiendo valorar con más claridad las ventajas de un enfoque procesual y flexible.

De cara a futuras implementaciones, resulta importante mantener esa estructura gradual, que facilita una progresión respetuosa con los distintos niveles y tiempos de aprendizaje. También se ha hecho evidente el valor de propiciar un entorno cooperativo, donde el alumnado pueda implicarse en una tarea compartida. Aunque el desarrollo final del proyecto fue asumido por un grupo reducido de estudiantes, el clima de implicación generado en ese tramo permitió apreciar el potencial del trabajo colectivo. Es en ese tipo de experiencias donde, probablemente, reside el mayor valor de este tipo de propuestas.

6. Consideraciones Finales

El desarrollo de esta propuesta didáctica ha evidenciado la importancia de diseñar actividades que respondan a la diversidad y particularidades del grupo, respetando los diferentes ritmos y procesos de aprendizaje. A pesar de ciertas limitaciones en cuanto a la participación completa del alumnado, el proyecto permitió crear un ambiente de trabajo colaborativo y significativo para quienes pudieron finalizar la actividad. Esto reafirma que la flexibilidad en la planificación y la atención personalizada son claves para favorecer el compromiso y la implicación activa del alumnado.

Es necesario destacar que el uso de materiales reciclados y la gestión responsable de recursos contribuyeron no solo a la viabilidad económica del proyecto, sino también a su coherencia con el contexto educativo en el que se implementó. Este aspecto refuerza la idea de que no es imprescindible contar con materiales costosos para generar experiencias de aprendizaje valiosas y creativas.

De cara a futuras implementaciones, resulta fundamental mantener la estructura progresiva que permite adaptarse a las necesidades de los estudiantes y potenciar dinámicas de cooperación dentro del aula. La propuesta puede enriquecerse con estrategias que promuevan la participación de todos los alumnos y faciliten la continuidad de la actividad, incluso en presencia de circunstancias externas como ausencias o cambios en la organización del curso.

En definitiva, este proyecto aporta una experiencia valiosa para el diseño de propuestas didácticas inclusivas y ajustadas a contextos reales, ofreciendo pistas para fortalecer la práctica docente desde una mirada reflexiva y centrada en el alumnado. La vivencia obtenida invita a seguir explorando metodologías flexibles que fomenten la colaboración y el aprendizaje significativo, siempre atentos a las características específicas de cada grupo.

7. Referencias

- Calleja, M. A. A. (1990). Denotación y connotación. In *II Encuentros Complutenses en torno a la traducción: 12-16 de diciembre de 1988* (pp. 47-51). Editorial Complutense.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C189, 1–13.
- Crespo Blanco, M. (2016). *El collage como medio de expresión creativo*.
- Dondis, D. A. (1994). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual* (J. G. Beramendi, Trans.). Gustavo Gili.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freiría, J. E. (2011). *Psicología fundamental: Tomo 2 (Caps. 7 al 11)*. Universidad de la Cuenca del Plata.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Gómez Pawelek, J. (2022). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (4.^a ed.). Paidós.
- Kennedy, J. M. (1974). *Studies in Perception and Action IV*. Jossey-Bass.
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias: Un análisis de la LOMLOE [The competency-based curriculum approach: An analysis of the LOMLOE]. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 55–68.
<https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>
- Montero Pachano, P. C. (2005). Cassirer y Gadamer: El arte como símbolo. *Revista de Filosofía*, 23(51), 58-69.
- Muñoz, J., y de la Fuente, M. (2004). Valor didáctico del refrán. *Paremia*, 13, 195-204.
- Quiroga Méndez, M. P. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de relación en el desarrollo. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 147–161.
<https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a3>
- Real Academia Española. (s.f.-cult.). Paremia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de abril de 2025, de <https://dle.rae.es/paremia>
- Real Academia Española. (s.f.-adj.). Ambiguo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de abril de 2025, de <https://dle.rae.es/ambiguo>

- Real Academia Española. (s.f.-m.). Símbolo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de abril de 2025, de <https://dle.rae.es/s%C3%ADmbolo?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.-m.). Collage. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de abril de 2025, de <https://dle.rae.es/collage?m=form>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.; M. Cole et al., Eds.). Editorial Crítica.

Referencias: Normativa Legal

- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre [Gobierno de Aragón]. Por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. 28 de noviembre de 2017. Gobierno de Aragón.
- Ley 4/2018, de 19 de abril [Gobierno de Aragón]. De Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón. 19 de abril de 2018. Gobierno de Aragón.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio [Gobierno de Aragón]. Por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. 7 de junio de 2018. Gobierno de Aragón.
- Ley 7/2018, de 28 de junio [Gobierno de Aragón]. De igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón. 28 de junio de 2018. Gobierno de Aragón.
- Decreto 163/2018, de 18 de septiembre [Gobierno de Aragón]. Por el que se crea el Observatorio Aragonés por la Convivencia y contra el Acoso Escolar y se aprueba su reglamento. 18 de septiembre de 2018. Gobierno de Aragón.
- Resolución de 19 de octubre de 2018 [Gobierno de Aragón]. Por la que se dictan instrucciones sobre el protocolo de actuación inmediata ante posibles situaciones de acoso escolar. 19 de octubre de 2018. Gobierno de Aragón.
- Ley 18/2018, de 20 de diciembre [Gobierno de Aragón]. De igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón. 20 de diciembre de 2018. Gobierno de Aragón.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre [Gobierno de España]. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. Gobierno de España.
- Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio [Gobierno de Aragón]. Por la que se determinan las actuaciones que

- contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. 7 de junio de 2018. Gobierno de Aragón.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo [Gobierno de España]. Por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 29 de marzo de 2022. Gobierno de España.
- Ley 15/2022, de 12 de julio [Gobierno de España]. Integral para la igualdad de trato y la no discriminación. 12 de julio de 2022. Gobierno de España.
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto [Gobierno de Aragón]. Por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. 2 de agosto de 2022. Gobierno de Aragón.
- Orden ECD/867/2024, de 25 de julio [Gobierno de Aragón]. Por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, de currículo y evaluación en la ESO en Aragón. 25 de julio de 2024. Gobierno de Aragón.

8. Anexo A

Materiales complementarios

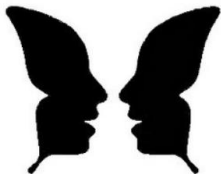
Figura 5

Test de conocimientos previos en blanco

A través de la Gestalt NOMBRE _____
Y FECHA _____

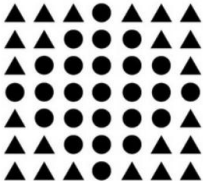
PRINCIPIOS DE LA GESTALT
PROXIMIDAD - SEMEJANZA - CONTINUIDAD - SIMETRÍA - CIERRE
CONTRASTE - FIGURA-FONDO

1. ESCRIBE DEBAJO DE CADA IMAGEN EL PRINCIPIO QUE CORRESPONDE:



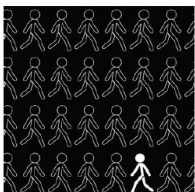


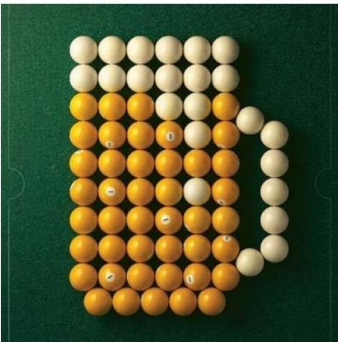




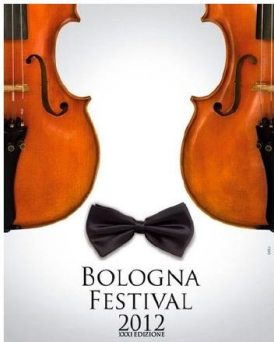








A
B



¿QUÉ PRINCIPIOS DE LA GESTALT ESTÁN PRESENTES EN CADA IMAGEN?

A:

B:

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Propuesta de paremias

"AUNQUE LA MONA SE VISTA DE SEDA MONA SE QUEDA"

Este refrán significa que la apariencia externa no cambia la verdadera naturaleza de una persona o cosa. Por mucho que alguien intente disfrazar su esencia con lujos o cambios superficiales, su identidad sigue siendo la misma.

"MUJER AL VOLANTE, PELIGRO CONSTANTE"

Este refrán es un estereotipo machista que sugiere, de manera injusta, que las mujeres conducen peor que los hombres.

"CRÍA CUERVOS Y TE SACARÁN LOS OJOS"

Este refrán advierte que, a veces, quienes reciben ayuda o crianza pueden volverse en contra de quien los benefició. Expresa la idea de ingratitud, señalando que algunas personas pueden traicionar a quienes les dieron apoyo.

"MÁS VALE MAÑA QUE FUERZA"

Este refrán significa que la habilidad, la inteligencia y la estrategia son más efectivas que la fuerza bruta. Resalta la importancia de la destreza y el ingenio para resolver problemas en lugar de recurrir solo a la fuerza física.

"OJOS QUE NO VEN, CORAZÓN QUE NO SIENTE"

Este refrán significa que lo que no se sabe o no se ve, no puede causar dolor ni preocupación. Expresa la idea de que la ignorancia sobre ciertos temas puede evitar sufrimiento emocional.

"EL HOMBRE Y EL OSO, CUANTO MÁS FEO MÁS HERMOSO"

Este refrán significa que en los hombres la apariencia física no es tan importante como otras cualidades, como la fuerza o la personalidad. Implícitamente, refuerza un estereotipo que justifica que los hombres no necesitan preocuparse por su aspecto, mientras que a las mujeres tradicionalmente se les exige mayor cuidado en su imagen.

Nota. Elaboración propia.

Figura 7*Cuestionario de autoevaluación*

A través de la Gestalt NOMBRE _____
Y FECHA _____

¿HAS COMPRENDIDO LA TEORÍA (PAREMIA O REFRÁN; GESTALT; SIGNO-SÍMBOLO; CONNOTACIÓN-DENOTACIÓN)? (1 FRASE MÍNIMO)
¿QUÉ TE HA PARECIDO LA ACTIVIDAD? (1 FRASE MÍNIMO)
¿HAS PODIDO EXPRESAR TU CREATIVIDAD? ¿EN QUÉ ÁREAS TE HAS SENTIDO MEJOR? (1 FRASE MÍNIMO)
¿QUÉ ASPECTOS MEJORARÍAS? (1 FRASE MÍNIMO)
¿DEL 1 AL 10, QUÉ NOTA PONDRÍAS A TU DESEMPEÑO DURANTE ESTE PROYECTO?

Nota. Elaboración propia.

Figura 8*Rúbrica de evaluación para el docente*

RÚBRICA (80% + 10% + 10%)

Nombre y Grupo:			Fecha:	
Criterios	Excelente (1)	Bien (0,75)	Suficiente (0,5)	Insuficiente (0)
Creatividad (10%)	La propuesta es creativa, innovadora y original.	La propuesta es buena y original.	La propuesta es aceptable.	La propuesta no es original.
Claridad del mensaje (10%)	El mensaje se entiende perfectamente.	El mensaje no se entiende con tanta facilidad.	El mensaje a penas se entiende.	El mensaje no se entiende en absoluto.
Calidad del mensaje (10%)	Ha aplicado de forma rica y original la connotación.	Ha aplicado correctamente la connotación.	Ha aplicado la connotación de manera pobre.	No ha sabido aplicar la connotación.
Adecuación a la tarea (10%)	Ha utilizado solo las técnicas propuestas.	Ha utilizado las técnicas propuestas entre otras.	Ha utilizado al menos una de las técnicas propuestas.	No ha utilizado ninguna de las técnicas propuestas.
Uso correcto de la teoría (10%)	Se reconoce que ha comprendido el principio utilizado.	Se reconoce el principio utilizado.	El uso del principio es pobre.	No se reconoce ningún principio.
Técnica (10%)	Domina la técnica.	Utiliza la técnica de manera correcta.	Utiliza la técnica.	No utiliza ni comprende la técnica.
Participación (10%)	Interviene de manera responsable y escucha activamente.	Interviene en la clase.	Participa esporádicamente y no demuestra atención activa.	No participa ni demuestra interés.
Actitud (10%)	Muestra una actitud muy positiva, colaboradora y respetuosa en todo momento.	Tiene una actitud generalmente positiva y respetuosa.	Su actitud es indiferente o poco colaborativa.	Tiene una actitud negativa o disruptiva.
Exposición oral (10%)	Se expresa con claridad, seguridad y fluidez.	Se expresa con cierta seguridad, ha superado la vergüenza. Se comunica de forma efectiva.	Muestra bastante vergüenza al hablar. Se limita a leer o hablar muy poco, con voz baja.	Muestra tanta vergüenza que se niega a hacer la exposición oral o la abandona sin completarla.
Autoevaluación (10%)	Reflexiona de forma crítica y honesta sobre su trabajo.	Identifica fortalezas y debilidades con claridad.	Reconoce aspectos básicos de mejora.	No demuestra capacidad de autocrítica.
Resultados				

Nota. Elaboración propia.

9. Anexo B

Material elaborado por el estudiantado

Figura 9

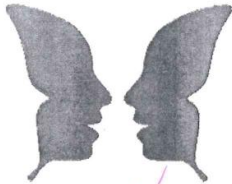
Test de conocimientos previos cumplimentado (1)

6/9
7/2

A través de la Gestalt NOMBRE Y FECHA Lucía Bibión 1/4/2025

PRINCIPIOS DE LA GESTALT
 PROXIMIDAD - SEMEJANZA - CONTINUIDAD - SIMETRÍA - CIERRE
 CONTRASTE - FIGURA-FONDO

1. ESCRIBE DEBAJO DE CADA IMAGEN EL PRINCIPIO QUE CORRESPONDE:



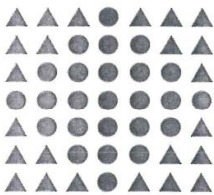
SIMETRÍA ✓



PROXIMIDAD ✗



CIERRE ✓



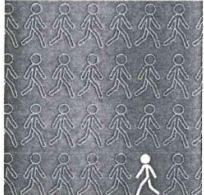
SEMEJANZA ✓



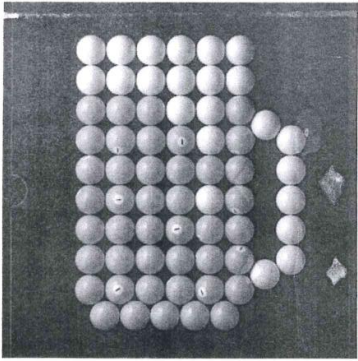
FIGURA-FONDO ✓



CONTINUIDAD, PROXIMIDAD ✓



CONTRASTE ✓



A



B

¿QUÉ PRINCIPIOS DE LA GESTALT ESTÁN PRESENTES EN CADA IMAGEN?

A: PROXIMIDAD ~

B: FIGURA-FONDO ~

Nota. Cumplimentado por una alumna del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 10

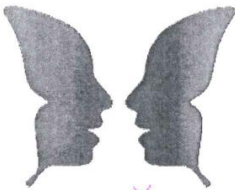
Test de conocimientos previos cumplimentado (2)

2/4
2'2

A través de la Gestalt NOMBRE Ivanna Villegas
Y FECHA 01/04/2025

PRINCIPIOS DE LA GESTALT
PROXIMIDAD - SEMEJANZA - CONTINUIDAD - SIMETRÍA - CIERRE
CONTRASTE - FIGURA-FONDO

1. ESCRIBE DEBAJO DE CADA IMAGEN EL PRINCIPIO QUE CORRESPONDE:



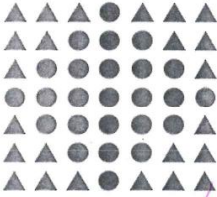
Cierre X



Proximidad X



Contraste X



semejanza ✓



simetría X



Continuidad X

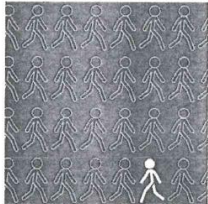
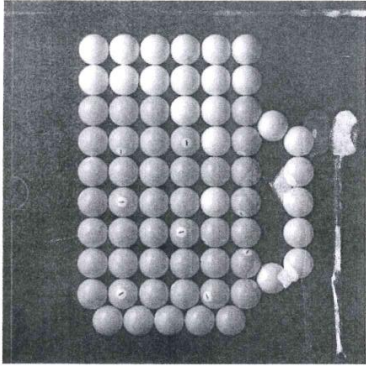


figura - fondo X

A



B



¿QUÉ PRINCIPIOS DE LA GESTALT ESTÁN PRESENTES EN CADA IMAGEN?

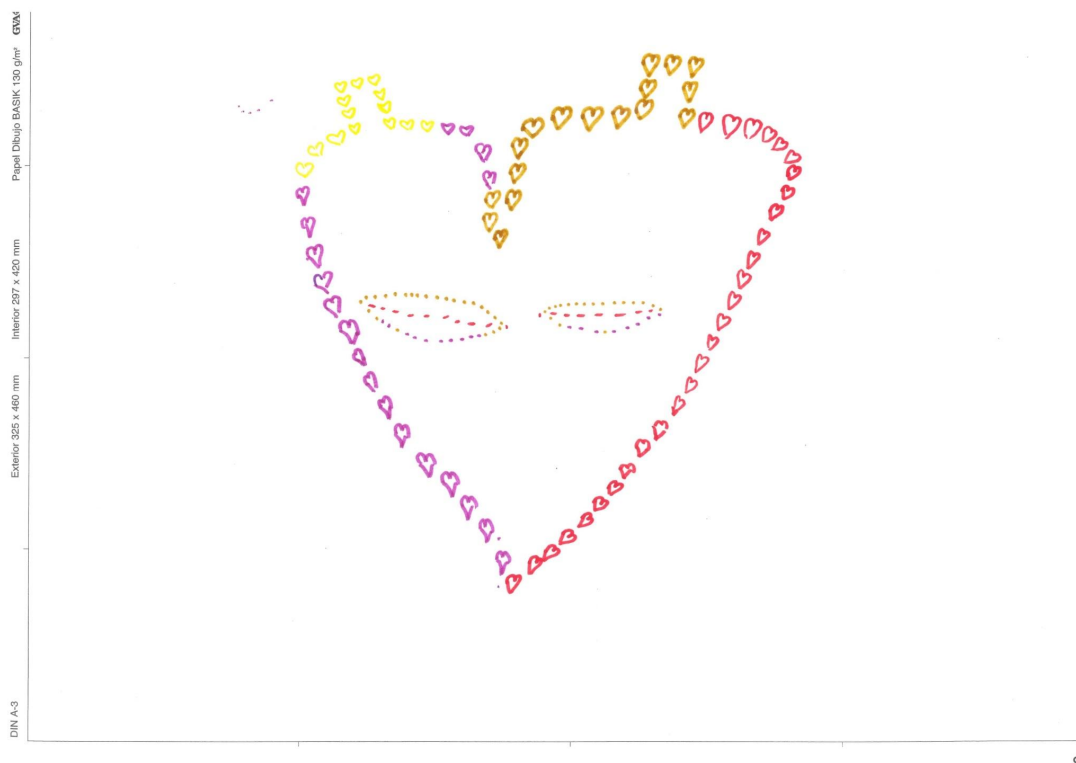
A: Continuidad X

B: figura - fondo y simetría ✓

Nota. Cumplimentado por una alumna del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 11

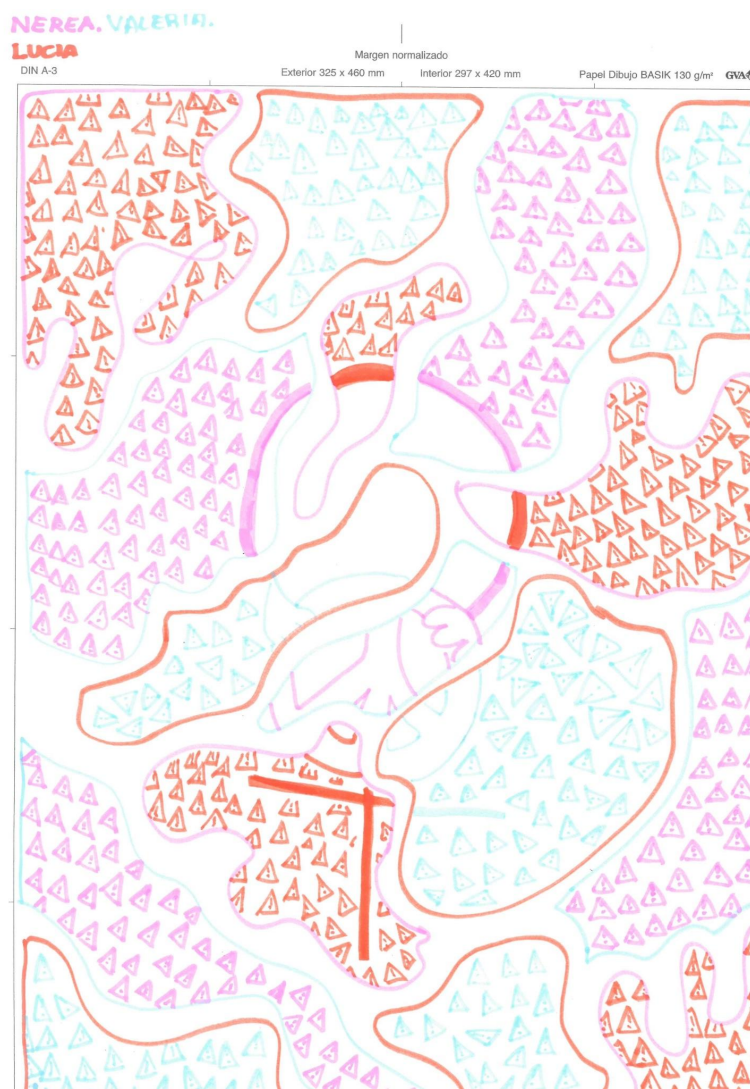
Resultado 1 de la actividad “Cadáver exquisito”



Nota. Realizado por alumnos del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 12

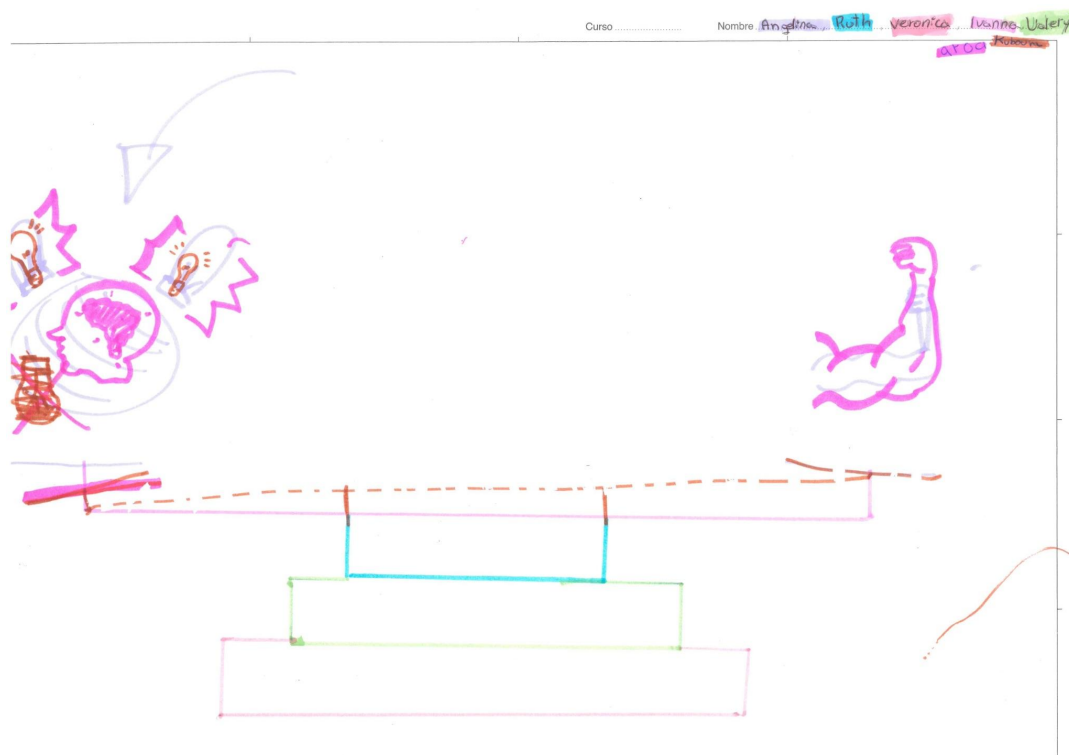
Resultado 2 de la actividad “Cadáver exquisito”



Nota. Realizado por alumnas del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 13

Resultado 3 de la actividad “Cadáver exquisito”



Nota. Realizado por alumnas del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 14

Resultado 4 de la actividad “Cadáver exquisito”



Nota. Realizado por alumnos del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 15

Resultado 5 de la actividad “Cadáver exquisito”



Nota. Realizado por alumnos del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 16

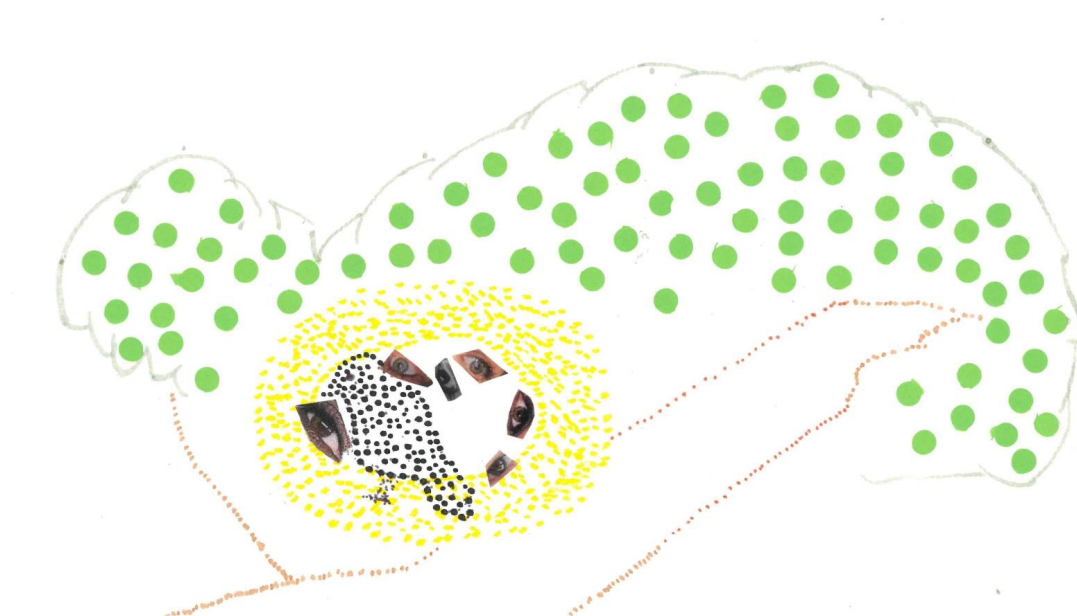
Resultado 1 de la actividad “A través de la Gestalt”



Nota. Realizado por alumnas del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 17

Resultado 2 de la actividad “A través de la Gestalt”



Nota. Realizado por alumnos del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 18*Autoevaluación cumplimentada (1)*

<i>A través de la Gestalt</i>	
NOMBRE	Miley Reinoso A. 8/4/2025
Y FECHA	
¿HAS COMPRENDIDO LA TEORÍA (PAREMIA O REFRÁN; GESTALT; SIGNO-SÍMBOLO; CONNOTACIÓN-DENOTACIÓN)? (1 FRASE MÍNIMO)	
No estuve el día que lo explicaron	
¿QUÉ TE HA PARECIDO LA ACTIVIDAD? (1 FRASE MÍNIMO)	
Pues me ha parecido muy divertido, me gustó bastante la actividad	
¿HAS PODIDO EXPRESAR TU CREATIVIDAD? ¿EN QUÉ ÁREAS TE HAS SENTIDO MEJOR? (1 FRASE MÍNIMO)	
A veces y me he sentido mejor en lo de las sombras y profundidades	
¿QUÉ ASPECTOS MEJORARÍAS? (1 FRASE MÍNIMO)	
Entregar trabajos a tiempo	
¿DEL 1 AL 10, QUÉ NOTA PONDRÍAS A TU DESEMPEÑO DURANTE ESTE PROYECTO?	
Pues no pude estar mucho en clase así que un 5 no se	

Nota. Realizada por una alumna del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.

Figura 19*Autoevaluación cumplimentada (2)*

A través de la Gestalt NOMBRE Juan Jose Lopez Londoño
Y FECHA 08/04/29

¿HAS COMPRENDIDO LA TEORÍA (PAREMIA O REFRÁN; GESTALT; SIGNO-SÍMBOLO; CONNOTACIÓN-DENOTACIÓN)? (1 FRASE MÍNIMO) Si, se entendido lo que es un refran
¿QUÉ TE HA PARECIDO LA ACTIVIDAD? (1 FRASE MÍNIMO) Muy Buena actividad divertida y dinamica
¿HAS PODIDO EXPRESAR TU CREATIVIDAD? ¿EN QUÉ ÁREAS TE HAS SENTIDO MEJOR? (1 FRASE MÍNIMO) Si, en el area de plastic
¿QUÉ ASPECTOS MEJORARÍAS? (1 FRASE MÍNIMO) mejoraria mis ganas de querer trabajar
¿DEL 1 AL 10, QUÉ NOTA PONDRÍAS A TU DESEMPEÑO DURANTE ESTE PROYECTO? mi desempeño seria de 7

Nota. Realizada por un alumno del grupo 2º ESO D + PAI B. Imagen propia.