



MONOGRÁFICO

Miradas, espacios y relaciones
en la Didáctica de las Artes Plásticas

«METACLASES» PARA LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Recepción: 14/02/2019 | Revisión: 18/04/2019 | Aceptación: 22/05/2019

Emma BOSCH

Universitat de Barcelona

emmabosch@ub.edu

Resumen: Uno de los objetivos de la asignatura *Educación Visual y Plástica en Primaria* de los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria es «identificar los núcleos conceptuales del área de la Educación Artística». Este artículo presenta tres ejemplos que persiguen alcanzar dicho objetivo a través de lo que podría llamarse *metaclase* (clases en las que se evidencia el diseño de la propia clase).

Palabras clave: educación visual y plástica; *metaclase*, práctica reflexiva, formación del profesorado.

«METACLASSES» FOR THE DIDACTICS OF
VISUAL EDUCATION

Abstract: One of the objectives of the syllabus of the Arts Education in Primary Schools subject of the degree in Primary Education is «to identify the conceptual issues in the Artistic Education Area». This text presents three examples implemented in order to achieve this objective through what could be called a *metaclass* (a class in which the design of the class itself is made explicit).

Keywords: arts education; *metaclass*, reflective praxis, teacher training.

«METACLASSES» PER A LA DIDÀCTICA DE
L'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

Resum: Un dels objectius de l'assignatura *Educació Visual i Plàstica a Primària* dels estudis de Grau de Mestre en Educació Primària és «identificar els nuclis conceptuals de l'àrea de l'Educació Artística». Aquest article presenta tres exemples que persegueixen aconseguir aquest objectiu a través del que podria anomenar-se *metaclasse* (classes en les que s'evidencia el disseny de la pròpia classe).

Paraules clau: educació visual i plàstica; *metaclasse*, pràctica reflexiva, formació del professorat.

Introducción

En los estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, la única asignatura obligatoria del área de Expresión Plástica es la llamada *Educación Visual y Plástica en Primaria*. Se trata de una asignatura de 6 créditos que se imparte en el primer semestre del segundo curso de carrera. El número de sesiones, de dos horas de duración, oscila entre 24 y 26. Uno de los objetivos de la asignatura que se contemplan en el Plan Docente dice así: «Identificar los núcleos conceptuales del área de la Educación Artística». Este objetivo es suficientemente complejo como para dedicarle pocas sesiones, así que en mi programa intento que los alumnos lo practiquen, si puede usarse ese verbo, a lo largo de todo el curso gracias a lo que podría calificarse como *metaclases*.

Antes de proseguir, quisiera advertir que este artículo no presenta los resultados de una investigación educativa al uso. El lector no encontrará en este texto la estructura habitual de las presentaciones de resultados de un diseño de investigación: marco teórico, metodología, discusión de resultados y conclusiones. Este texto es el resultado de valorar y analizar la práctica reflexiva que he llevado a cabo en el taller de Didáctica de la Educación Visual y Plástica en la formación inicial de maestros. La función de este texto es, por tanto, compartir con otros docentes del ámbito de las Didácticas Aplicadas una manera de hacer que he ido sistematizando a lo largo de los últimos años.

Pintando manzanas

Antes de describir en qué consisten las *metaclases*, me gustaría explicar una anécdota de mi época de estudiante de Bachillerato. La he titulado *Historia de la manzana y los plátanos*. Uno de los ejercicios que tuvimos que hacer en el instituto era pintar una manzana del natural. La profesora había colocado diversas manzanas en los centros de las islas de mesas y los alumnos debíamos pintarlas usando témperas. Yo no tuve tiempo de acabar el trabajo en el aula, por lo que tuve que llevármelo a casa para poder terminarlo. Unos deberes complicados porque no pude llevarme el modelo a casa. Lo de «pintar manzanas» parece que no se me daba muy bien y después de unos cuantos intentos fallidos (Figura 1 Izq.) decidí cambiar de fruta. En la cocina encontré unos plátanos y decidí usarlos. El día de la entrega presenté lo que, en mi opinión de entonces, era un «maravilloso bodegón» (Figura 1 Dcha). Cuando la profesora vio mi trabajo, lo suspendió. Parece ser que no se trataba de pintar «una fruta» del natural, sino de observar cómo la luz incidía en la piel de la manzana, estudiar las diferentes tonalidades de rojos e intentar plasmar esa riqueza cromática en el papel, practicando la mezcla de colores de una paleta cromática armónica con témpera. Parece ser que un plátano no ofrecía la misma riqueza tonal que una manzana. El contraste del amarillo y del negro era demasiado duro. La verdad es que a mí no me habían quedado nada claros esos objetivos. Y no recuerdo que la profesora los evidenciara en ningún momento. De todas maneras, el suspenso no me afectó mucho. Yo estaba muy orgullosa de mis plátanos y siempre pensé que había suspendido porque, al haber realizado la tarea en casa, no se creía que los hubiera pintado yo.



Figura 1. Izq. Intentos fallidos de pintar una manzana. Dcha. Plátanos pintados con témpera. Fuente: propia.

¿Por qué cuento esta anécdota? Porque uno de mis propósitos en la formación de futuros maestros de Primaria es que los estudiantes tengan muy claros los objetivos de aprendizaje. Quiero que mis alumnos sepan el porqué de lo que ocurre en el aula. Pueden tener conciencia de esos objetivos antes, durante o después de realizar las diferentes actividades; eso no importa. Pero, en algún momento del proceso, deben conocer el sentido de lo que ocurre en el aula. Y, generalmente, ese sentido deben descubrirlo ellos mismos. Eso sí, con mi guía. Para ayudar a los alumnos a identificar los porqué, los sentidos, los significados de las actividades, uso como método las *metaclases*.

1. Las *metaclases*

La palabra *metaclase* no aparece en el diccionario. En Wikipedia puede encontrarse una definición, difícil de entender para los no expertos en informática, que está relacionada con la programación. Yo la uso de manera similar a la palabra «metaficción». Una obra metaficcional es aquella que hace evidente al lector que la obra que lee o que visiona es una ficción.

En esta línea, una *metaclase* es una clase autorreferencial porque evidencia las estrategias didácticas de la propia clase. Es una clase en la que queda al descubierto el diseño de la propia clase y las decisiones tomadas para su preparación. Decisiones sobre la situación espacial del mobiliario (mesas y sillas en forma de U, circular, con diversas islas...); sobre el cómo se presentan las actividades (describiendo con detalle el guión de la sesión, lanzando una pregunta, mostrando un maletín cerrado y elucubrando sobre su contenido, explicando un cuento...); sobre el diseño de los materiales utilizados (ya sean presentaciones en PowerPoint, pósters, libros, juegos...); sobre las restricciones que se han marcado (temáticas, formales, agrupación de los estudiantes...); sobre el planteamiento de la evaluación (cuáles han de ser los ítems y criterios de evaluación, los agentes evaluadores, el tipo de retroacción...).

Son muchos los contenidos, conceptos, temas, etc. que puede abordar una actividad de enseñanza-aprendizaje y con las *metaclases* los alumnos serán conscientes de esos conceptos y procesos y, en consecuencia, les otorgarán sentido y significado. Además, sacarlos a la luz y debatir sobre ellos, desarrolla el espíritu crítico de los alumnos.

Para ejemplificar esta «metodología» presentaré a continuación tres ejemplos de diferente nivel de sencillez o dificultad.

1.1 *Dibujomatón*: la importancia de las consignas

El primer día de clase los alumnos rellenan una ficha en la que deben anotar sus datos personales y otra información como: estudios de procedencia, experiencia laboral, relación con niños, idiomas que pueden leer, máquinas de las que pueden disponer, dominio de programas informáticos y aficiones relacionadas con el área.

En el extremo superior derecho de la ficha hay dos recuadros: uno para que los estudiantes hagan un autorretrato y otro para colocar una fotografía. Les digo que a cambio del «esfuerzo» que supone dibujar, yo les haré la fotografía que necesito para identificarlos mejor. Mientras los estudiantes van cumplimentando las fichas, les voy llamando uno por uno para retratarlos. Ese momento de «intimidad» sirve, además, como primer contacto para empezar a conocerlos.

El dibujo, que deben realizar en el recuadro, debe responder a la consigna: «*Haced un dibujo, que cuando yo lo vea, os pueda reconocer*». La única restricción que hay es que no pueden usar ni una fotografía de referencia, ni tampoco un espejo para mirarse (Figura 2).

Esta frase es lo único que digo. Si me preguntan: ¿o sea, nos hacemos un autorretrato? Yo repito lo ya dicho. Porque decir que hagan un dibujo en que yo los reconozca permite estilos gráficos diversos (más o menos realistas, más o menos sintéticos) pero mi consigna sólo puede responderse con representaciones figurativas ya que, al ser el primer día de clase, yo no los conozco y, por tanto, no sé sus aficiones, gustos, personalidad. No sé si les encanta la música, o si juegan a básquet, si se apellidan Olmos o si son personas muy dinámicas... Así que cualquier dibujo simbólico que haga referencia a esas características no perceptibles a la vista (una nota musical, una pelota de básquet, unos árboles, una espiral, etc.) no servirían como autorretrato.

En la segunda clase se evidencia que las palabras que se usan para definir y delimitar las consignas de una actividad son muy importantes. Explico a los estudiantes que si yo hubiera dicho: «Haced un autorretrato en el recuadro», tendría que aceptar dibujos abstractos o simbólicos. Y esas notas, pelotas, árboles, espirales... no me hubieran servido para identificar a los estudiantes, ni tampoco para hacer el juego de emparejamiento que deben realizar los alumnos entre los dibujos de la ficha y las fotografías y que me permite introducir en el aula el tema del dibujo. Este pequeño ejercicio provocará una fructífera discusión que tratará temas tan diversos como la importancia de observar con detenimiento, la variedad de estilos gráficos para representar un referente, el valor comunicativo del dibujo, la valoración y evaluación acorde a las consignas, la sorpresa del efecto espejo de los autorretratos, la influencia del formato en la creación de imágenes, las posibilidades y limitaciones de las herramientas utilizadas, el uso significativo del color, etc. Aunque, sobre todo, el *Dibujomatón* servirá para empezar a romper falsas creencias sobre qué es dibujar y quiénes saben dibujar.

En esa segunda clase, también se comenta que, en el caso de que esos autorretratos tuvieran que ser evaluados, aquellos dibujos que no denotaran la apariencia física de su autor (independientemente de la mayor o menor fidelidad al referente) deberían ser «penalizados»

porque no cumplen la consigna. Hay que decir que para llegar a esta frase «Haced un dibujo que cuando lo vea os pueda reconocer» ha sido necesario ir puliéndola a lo largo de los años (realizo este ejercicio desde el curso 2005-2006) para conseguir el efecto deseado.

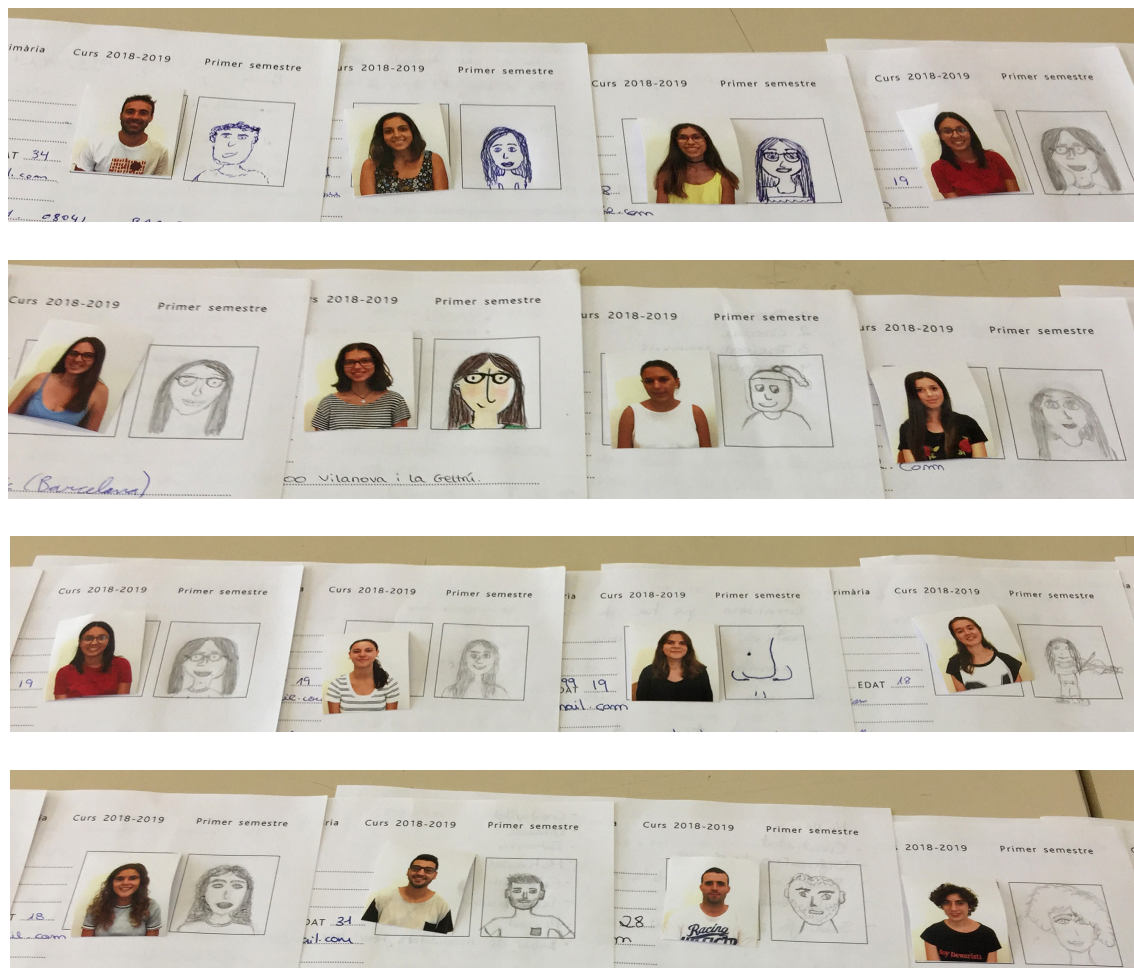


Figura 2. Retratos y autorretratos (*Dibujomatón*) emparejados. Fuente: propia.

1.2 *Il Posto dei Giochi* 3 versus *Mágico Mundo Animal 2*: ver o no ver referentes

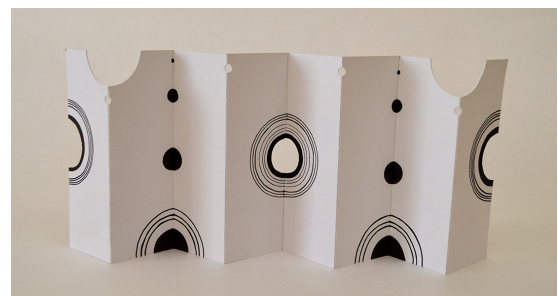
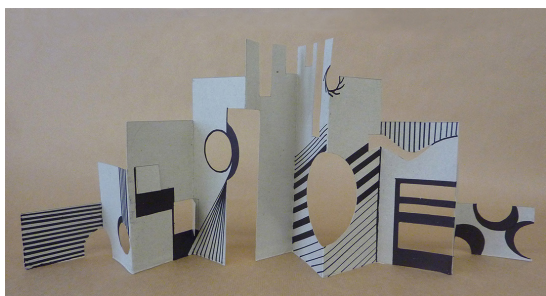
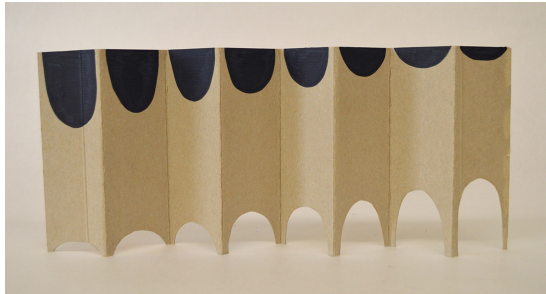
Otro ejemplo de *metaclase* es el que llevé a cabo durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 en la asignatura optativa *Juguetes y otros Objetos* de la Mención en Educación Visual y Plástica del Grado de Maestro de Educación Primaria. Después de que los estudiantes realizaran dos actividades usando cartón como material principal y después de haber entregado una memoria descriptivo-reflexiva, en clase, entre todos, analizamos las dos actividades.

La primera actividad, *Il Posto dei Giochi 3*, consistía en crear la maqueta de una mampara de cartón para que los niños pudieran jugar con ella. Las instrucciones se dieron en forma de *briefing* usando el mismo texto que aparece en la página web de la editorial Corraini y que describe las características de *Il Posto dei Giochi* que diseñó Enzo Mari y produjo Danese en 1967 y que

la empresa comercializa desde el 2008 en una versión a color. Una de las principales directrices que se dio a los estudiantes era que no podían mirar en Internet ninguna imagen de mamparas o biombos y menos la diseñada por Mari. Debían crear su propuesta solamente a partir del texto descriptivo-publicitario de la empresa que lo comercializa actualmente sin mirar referente alguno.

La mampara debía tener ocho paneles pintados o estampados con una sola tinta negra y debían estar troquelados con formas abstractas. Cada panel era de 31 x 90 cm. Para construir la maqueta (que, por supuesto, debía ser proporcional) era necesario hacer bocetos previos. Los estudiantes debían entregar la maqueta, una hoja de promoción con el mismo texto del *briefing* y un fotomontaje de su mampara con niños jugando, además de una hoja con imágenes del proceso creativo llevado a cabo. En la segunda edición de esta actividad, el fotomontaje se realizaba en colaboración con la docente de la asignatura *Imagen Digital y Aprendizaje*, por lo que los resultados fueron más profesionales.

Los trabajos se expusieron para ser evaluados por el grupo-clase. Para ello, se consensuaron los ítems de evaluación, así como la distribución en las mesas del aula de las mamparas y de las hojas informativas. Una vez acabada la actividad pudo verse *Il posto dei Giochi* original y el de la segunda edición (en color) para contrastar resultados. Por último, se pidió a los alumnos confeccionar un texto descriptivo-reflexivo sobre los trabajos realizados en la asignatura conectando los conceptos: Juego, Cartón y Educación Visual y Plástica.



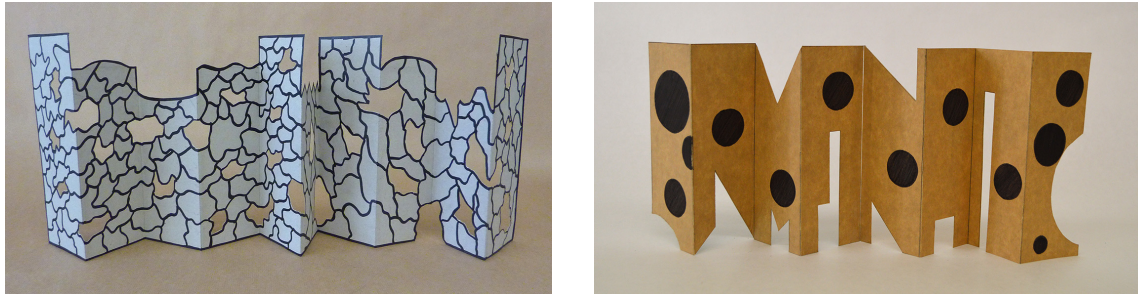


Figura 3. Maquetas de *Il Posto dei Giochi 3* realizadas por los estudiantes. Fuente: propia.

La segunda actividad llevaba por título *Mágico mundo animal 2* y consistió en crear primero un animal con piezas de cartón y papel de regalo estampado no figurativo para, finalmente, construir monstruos de forma colectiva usando las piezas de los animales creados por los estudiantes. El animal se diseña y construye después de estudiar cómo están confeccionados los animales del juego *Mágico mundo animal* de Junzo Terada (2011) y después de observar un animal de juguete recibido al azar.

Antes de explicar en qué consistía la actividad, cada alumno recibió el contenido de uno de los 20 sobres de Terada y, sin mirar las instrucciones que en él aparecen, intentó montar el animal (oso, gato, gallo, cocodrilo, ciervo, perro, elefante, rana, erizo, hipopótamo, canguro, león, mono, pulpo, pingüino, cerdo, foca, nutria...). Una vez construidas todas las figuras, se expusieron en una gran mesa. El grupo-clase decidió cuál era la mejor manera de exponer los animales: la cantidad de obras por mesa, la distancia entre ellas, si debían estar de perfil o de tres cuartos, etc. Una vez distribuidas las figuras, los alumnos observaron las obras con detenimiento y se comentó cómo estaban realizadas: si los animales estaban de pie o sentados, el número de piezas que los componían, cómo eran los encajes, etc.

Después de este análisis pormenorizado, se propuso a los estudiantes ampliar el juego y construir un animal al estilo Terada con cartón, presentándolo también en un sobre con las instrucciones de montaje. Pero, ¿cómo empezar? Los alumnos sugirieron mirar imágenes de animales, pero yo les advertí que un referente plano no daba suficiente información para crear una pieza tridimensional... Hay quien propuso ir al zoológico, pero esa visita tendría que haberse programado con antelación... Siempre hay un alumno que sugiere usar animales de juguete... ¡Como estos! –exclamo abriendo un baúl lleno de figuras.

Los estudiantes tienen que coger, con los ojos cerrados, dos animales del cofre y escoger el que desean realizar. Para diseñarlo, deben usar el mínimo de piezas posible. El tamaño del animal lo determina la medida del sobre en el que se presenta, por lo que la pieza más grande debe ser tan grande como permita el sobre (23,5 x 18 cm). Se trata de un trabajo individual y como restricción del proceso creativo no se permite hacer bocetos previos (para descubrir otra forma de pensar alternativa al dibujo). Para realizar las figuras hay que dibujar las piezas directamente en el cartón e ir montando pequeñas maquetas previas. Las piezas definitivas se escanean y la figura se fotografía sobre un fondo blanco para poder montar el sobre que contendrá las piezas. En la segunda edición, el diseño del sobre también se realizó en colaboración con la docente de *Imagen Digital y Aprendizaje* mejorando los resultados del primer año.

En el momento en que, junto a los alumnos, fotografío el animal, aprovecho para comentar la pieza y hablar del trabajo llevado a cabo. Después, cada alumno se autoevalúa siguiendo una rúbrica consensuada y también evalúa el animal de un compañero. Una vez valorados los trabajos, los alumnos construyen monstruos combinando las piezas que desean para crear un animalario realmente «mágico».



Figura 4. Creaciones para *Mágico mundo animal 2* realizadas por los estudiantes. Fuente: propia.

Al terminar esas dos actividades, los alumnos debían escribir un texto en el que describieran los dos procesos creativos, reflexionaran y ampliaran información según sus intereses. El texto tenía que enlazar estos tres temas: «Juegos y juguetes creados por artistas y diseñadores», «Cartón» y «Educación Visual y Plástica en la escuela». Algunas posibilidades para afrontar la ampliación requerida podía ser: analizar experiencias realizadas con cartón en las aulas de Primaria, diseñar nuevas actividades, buscar otros juegos y juguetes creados por diseñadores y artistas, criticar constructivamente los ejercicios realizados en el aula, etc.

Durante las sesiones siempre intento que los estudiantes sean conscientes de que todo influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje (actitud, espacio, materiales, instrucciones...). La sesión de *metaclase* consistió en comparar las actividades realizadas y evidenciar todos esos aspectos. Así lo explica la alumna (VaM, 2012-2013:8) que realizó el informe de ese día:

«Pasamos a la zona de la pizarra donde la maestra había colocado todas las sillas (...) ¿qué haríamos hoy? Analizar la secuencia de actividades del bloque que acabamos de hacer para reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos. Entre todos llenamos la rejilla que había (...) en la pizarra mediante una conversación exploratoria de la maestra y las aportaciones de los alumnos».

Y así se hizo. Entre todos fuimos llenando los espacios dedicados a los materiales y herramientas utilizados, describimos la metodología seguida, listamos las consignas y restricciones, identificamos los conocimientos adquiridos y las estrategias aplicadas, y compartimos algunas reflexiones sobre los aprendizajes adquiridos (Figuras 5 y 6).

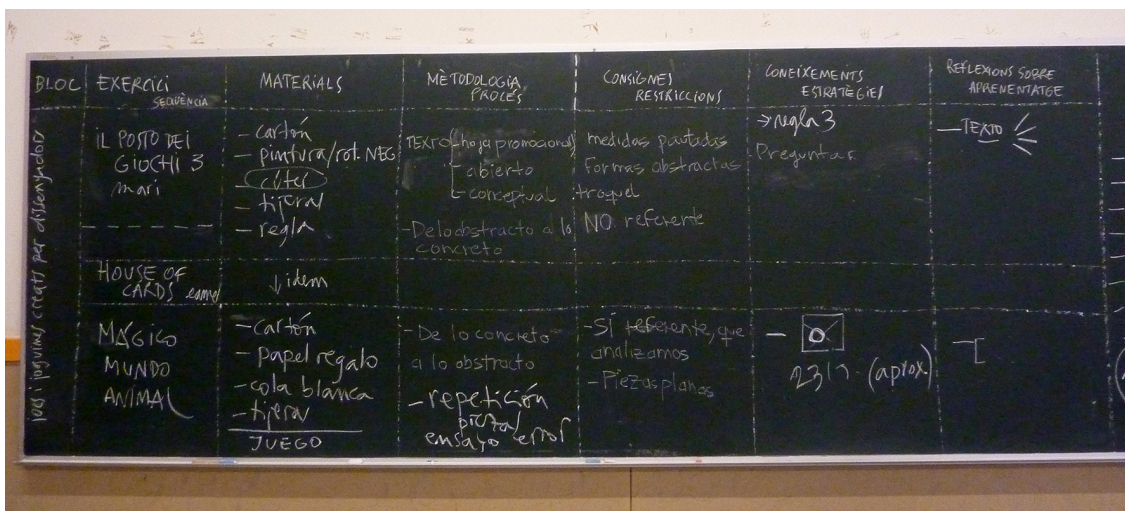


Figura 5. Proceso de construcción en la pizarra del cuadro comparativo. Fuente propia.

He aquí algunos ejemplos de estas evidencias en palabras de esa misma estudiante.

Respecto a las consignas dadas:

«algunos alumnos manifestaron que les había costado entender las instrucciones a causa del (...) idioma de la hoja promocional o bien porque éstas eran poco precisas y sin imágenes que ayudaran a su interpretación. Emma nos hizo ver que la había diseñado así para que cada uno imaginara e hiciera una interpretación personal del juego, no la del autor (...) el objetivo que buscaba la maestra se consiguió porque todas las mamparas eran muy diferentes y muy imaginativas».

Respecto a ver o no referentes antes de realizar la actividad:

«me sorprendió mucho que una alumna se quejara que en el segundo ejercicio la maestra hubiera utilizado como referente el mismo juego que habíamos de crear en lugar de mostrarnos un juego de encajes similar que no fuera de animales. Creo que era la misma chica que se quejaba de que en el primer ejercicio no había referentes y ahora se quejaba porque sí los había».

Respecto al proceso creativo:

«pudimos reflexionar sobre el proceso creativo entendido como proceso donde pensamos-haciendo y hacemos-pensando, donde se estimula el pensamiento a través de la búsqueda de nuevas ideas en torno

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.

a un foco creativo gracias a las aportaciones individuales o colectivas y que precisa de entrenamiento. El ejercicio 1 cumplía con estas características, ya que la idea original de cada pareja había ido evolucionando a partir de accidentes o de nuevas ideas. Respecto al ejercicio 2 (...) usamos la técnica del ensayo-error (...) donde la repetición forma parte del proceso para aprender mediante la experimentación y la reflexión».

Y respecto a la metodología utilizada:

«Emma nos pidió disculpas por no habernos sabido motivar, pero algunos de nosotros también aceptamos que habíamos sido poco receptivos y que estábamos acostumbrados a que nos lo dieran todo muy pautado. Nos quejamos de que el sistema educativo está basado en seguir el libro de texto y que se da muy poca importancia a la participación y reflexión de los niños, pero también protestamos cuando nos intentan enseñar de otra manera (...) deberíamos hacer una reflexión autocrítica...».

ANÁLISIS COMPARATIVO EJERCICIOS CARTÓN (2012-2013)					
EJERCICIO	MATERIAL	METODOLOGÍA PROCESO	CONSIGNAS Y RESTRICCIONES	CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS	REFLEXIONES SOBRE APRENDIZAJES
Il posto dei Giochi 3 Enzo MARI	-Cartón -Cúter -Regla -Pintura -Rotulador	-Enunciado textual (conceptual). -De lo abstracto a lo concreto. -No se ve el referente. -Definición del diseño a partir de bocetos. -Hoja promocional de presentación >>> Hoja promocional como trabajo final.	-Objeto reducido proporcionalmente según unas medidas dadas. -Formas abstractas. -Intervención gráfica (1 tinta) + Troquel. -Objeto que promueva el juego imaginativo.	-¿Cómo construir un objeto coherente de 10 partes? -¿Cómo hacer rectángulos proporcionales? (regla de 3) -¿Cómo utilizar el cúter? -¿Cómo doblar cartón? -¿Cómo hacer un fotomontaje? (...)	-¿Por qué un mismo enunciado da soluciones tan diferentes? -¿Cómo afectan las restricciones y las consignas en el proceso de creación? -¿Cómo afectan las intervenciones del maestro en el proceso creativo y en el resultado? -¿Referencia a cómo se ha desarrollado la actividad en el otro grupo? (...)
Mágico Mundo Animal 2 Junzo TERADA	-Cartón -Tijeras -Regla -Papel de regalo -Cola -Pincel	-Enunciado visual. -Se ve el referente y se analiza. -Centrado en la manipulación (pensar haciendo maquetas (sin boceto previo). -Ayuda tridimensional (animal de juguete) -Sobre de presentación = Sobre trabajo final.	-Medida objeto a partir de la pieza más grande posible. -La pieza se debe poner de pie. -Formas figurativas (se tiene que reconocer el animal). -Aplicación color estampado.	-¿Cómo construir un objeto tridimensional a partir de piezas bidimensionales? -¿Cómo hacer los encajes de las piezas? -¿Cómo conseguir un animal tan grande que quepa en un sobre de medidas determinadas? -¿Cómo hacer que se reconozca el animal? (...)	-Repetir es una acción habitual en el proceso de creación. -Trabajo por ensayo y error. -¿Cómo afecta el tiempo del que disponemos en la realización de un ejercicio? (...)

Figura 6. Cuadro comparativo de las dos actividades resultado de la discusión del grupo-clase. Fuente: propia.

1.3 Mis zapatos me identifican: vivirlo en la propia piel

El tercer ejemplo de *metaclase* podría calificarse de experiencia «irrepetible», por la controversia que se generó en el aula cuando los alumnos descubrieron el «sentido del ejercicio». La actividad surge en el curso 2010-2011 a partir del debate que se origina en el aula después de leer «¿Plástica o manualidades? Educar a través de la expresión artística» de Civit y Colell (2005). Durante la sesión, se evidencia que la mayoría de los estudiantes identifican la Educación Visual y Plástica con la Libre Expresión por lo que, al finalizar el debate, propongo un trabajo que los alumnos deben realizar en casa. Se trata de un trabajo fotográfico que lleva por título *Mis zapatos me identifican*. Esa es la única consigna. El formato de presentación es totalmente libre, pero la obra debe responder a ese epígrafe.

Semanas después, cuando los alumnos entregaron sus trabajos (Figura 7), los expusimos en la mesa larga del fondo de la clase que usamos para hacer las puestas en común y les propuse que los separaran en tres grupos según la siguiente valoración: «muy bien», «bien» y «regular». Ese fue el inicio de una apasionada y fructífera discusión de dos horas en las que se puso en tela de juicio la Libre Expresión. Se discutió sobre cómo se suelen afrontar los trabajos libres, nos cuestionamos para quién se realizan, intentamos determinar qué se aprende con ellos, y definir cuál es el papel del docente, cuáles son los criterios de evaluación, si es necesario evaluar todo lo que se hace en el aula, además de muchos otros temas esenciales relacionados con el área (Figuras 8 y 9).

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.



Figura 7. Trabajos de los alumnos que responden al título *Mis zapatos me identifican*. Fuente: propia.

Durante la puesta en común, gracias al análisis, críticas y reflexiones sobre el desarrollo y evaluación de la actividad, se fue revelando el objetivo principal de *Mis zapatos me identifican*, que no era otro que sentar las bases de la asignatura *Didáctica de la Educación Visual y Plástica*. Es entonces cuando los estudiantes conocieron mi posicionamiento ante la materia, que responde a intentar resolver de manera creativa retos propuestos en los que el «hacer» no tiene sentido sin el «pensar» y en el que la función del docente es guiar y acompañar el aprendizaje de sus alumnos a través de unas actividades que han sido diseñadas para alcanzar unos objetivos de aprendizaje determinados y cuyo proceso y resultados pueden y deben ser evaluados.

Bosch, E. (2019). «Metaclases» para la Didáctica de la Educación Visual y Plástica. *Didacticae*, 6, 7-21.



Figuras 8 y 9. Debate sobre el sentido de la actividad *Mis zapatos me identifican*. Fuente: propia.

Los alumnos se resistieron a aceptar que la actividad «sólo» hubiera servido para «eso», por lo que, insistieron en preguntar si su trabajo puntuaba o no (se suele confundir la evaluación con la calificación). Ante la dificultad de convencerlos de que «eso» era de vital importancia, les comuniqué el sentido de la actividad a través de una carta, para que pudieran asimilar con más calma la dimensión de la experiencia.

Actividades como esta pueden provocar confusión, consternación, enojo... y esta, sin duda, la provocó. De todos modos, hubo quienes valoraron positivamente la experiencia. Valga como ejemplo la siguiente cita de una estudiante (2010-2011_Ma):

«no me sentí en absoluto engañada, puede ser porque no sintiera perdidos ni el tiempo ni el esfuerzo empleados. A estas alturas he aprendido que en la vida no podemos esperar una retribución por todo lo que hacemos, ni siquiera por parte de nuestros seres queridos. Lo que hagamos pasará a formar parte de nosotros y es algo que nos ayudará a comprendernos mejor. Tampoco pretendo hacer una apología de tu método, y además puedo entender que muchos compañeros se sintieran molestos, pero creo que la lección que hemos aprendido perdurará en nuestra memoria muchísimo tiempo más que el recuerdo de unos simples números añadidos a nuestro expediente académico. En resumen, eficaz lo ha sido, y mucho».

A pesar de la valoración positiva de «mi método», solo llevé a cabo esta experiencia una vez. La razón es simple. Algunos estudiantes se sintieron realmente molestos, engañados, estafados... y un cuatrimestre no es tiempo suficiente para poder reconstruir de nuevo una relación que, en mi opinión, debe basarse en la confianza mutua. En este contexto, no son factibles experimentos como este, por lo que esta práctica sería irrepitable. Aunque, como dice la alumna, el método fue eficaz porque la «lección que hemos aprendido perdurará en nuestra memoria». De todos modos, siempre que es posible, comparto y analizo con los estudiantes la descripción de esta experiencia que se publicó con el título «Pensar y hacer o ¿hacer y pensar? Las competencias metadisciplinarias desde la Didáctica de la Educación Visual y Plástica» (Bosch, 2011). Y, en años posteriores, he puesto en práctica pequeñas actividades que van en esta misma línea aunque no son de la envergadura de *Mis zapatos me identifican*.

2. Evidencias de la eficacia de las *metaclases*

Retomando el objetivo definido al inicio del presente artículo y que las *metaclases* deberían ayudar a alcanzar, ¿cómo pueden los alumnos demostrar que han identificado los núcleos conceptuales del área de la Educación Artística? La solución no puede ser otra que dando respuesta a los porqués, los cómo y los para qué planteados durante todo el curso en forma de preguntas directas, en los debates en los que se discute a partir de lecturas o de visionado de films, en las disecciones de las actividades (como la explicada previamente), y en los trabajos escritos y mapas conceptuales, ya sean realizados de forma individual, como colectivamente. Aunque, más que dando respuesta, la mejor evidencia que puede dar un alumno es dudando y haciéndose todavía más preguntas sobre esos porqués, los cómo y los para qué.

Entre los escritos que deben confeccionar los estudiantes en los que deben presentar sus dudas y preguntas y demostrar que están en el camino de lograr dicho objetivo, me gustaría destacar dos: los informes de las sesiones y la memoria de la figura docente de Educación Visual y Plástica.

Los informes descriptivo-reflexivos y de ampliación de cada sesión que hacen dos alumnos y que me entregan una semana después de la clase me dan muchas pistas para saber si se han captado algunos de los núcleos conceptuales tratados ese día. En esos informes, los alumnos deben describir con detalle todo lo ocurrido en el aula y comentar, criticar y valorar tanto los contenidos como la metodología utilizada. Además, deben ampliar su informe como deseen, ya sea conectando con otros temas, presentando posibles adaptaciones, etc. Cuando recibo el texto, lo corrijo y lo envío a todos los estudiantes el día después de haberlo recibido, por lo que la retroacción es inmediata. La suma de todos esos informes conforman una memoria colectiva del curso. Serán los propios alumnos quienes, de forma anónima, valoren y evalúen los informes (coevaluación) incluido el suyo propio (autoevaluación). De este modo, la retroalimentación que recibe el estudiante es múltiple y muy enriquecedora. El recibir el informe una semana después de la clase me permite reaccionar con rapidez y atender cualquier necesidad detectada, corregir malos entendidos, aclarar conceptos, etc.

La memoria de la figura docente de Educación Visual y Plástica es el trabajo final de curso. En este texto, cuyo formato de presentación es libre, los estudiantes deben valorar diversos modelos docentes: los vistos y comentados en clase procedentes de libros ilustrados, cómics y películas; los maestros y profesores autores de artículos y capítulos de libro que han leído en casa como deberes; así como los profesores del área de toda su etapa escolar incluida su profesora actual (o sea, yo). Además, deben proyectar el modelo docente de Plástica que desearían ser ellos en el futuro. La calidad y profundidad de sus reflexiones son excelentes evidencias para saber si el alumno ha identificado los temas esenciales de la asignatura.

Conclusión

Leer sobre didáctica y analizar las actuaciones docentes de maestros y profesores de arte de diversas fuentes bibliográficas y cinematográficas ayuda enormemente al futuro maestro en su formación. Pero aún es más efectivo proponerle que analice, comente y ponga en tela de juicio la práctica docente de su actual docente. No es habitual que este se exponga delante de sus alumnos y les pregunte continuamente por el sentido de los ejercicios propuestos, por la manera cómo se han diseñado, que opinen sobre los referentes utilizados, y sobre el orden de las diferentes prácticas que conforman las secuencias didácticas, etc. Esta exhibición invita a los alumnos a que cuestionen todo lo que ocurre en el aula, les ayuda a desarrollar su espíritu crítico y a poner en práctica –aunque sea de manera teórica, valga la incongruencia– los conocimientos que van adquiriendo en una situación real. Esta exposición pública comporta entender los procesos de enseñanza-aprendizaje como una acción colectiva, comunitaria, en la que todos los participantes se benefician, ya que la crítica constructiva ha de ayudar también al docente, como buen profesional reflexivo que debería ser (Schön, 1992), a corregir y mejorar su docencia.

Hacer evidente el diseño de la clase en *metacleses* debería darse también en las escuelas de Primaria. Los escolares deberían conocer el sentido de los ejercicios que realizan, el porqué de las actividades que hacen, y el porqué se han planteado así. Y, por supuesto, también en los

institutos... Así, a nadie se le ocurriría pintar unos plátanos cuando el objetivo era observar cómo la luz incidía en la piel de una manzana roja, estudiar las diferentes tonalidades de rojos e intentar plasmar esa riqueza cromática en el papel, practicando la mezcla de colores con témpera... Yo trabajo para que a mis alumnos no les pase nada parecido y, espero, que a los alumnos de mis alumnos tampoco les ocurra.

Referencias bibliográficas

- Bosch, E. (2011). Pensar y hacer o ¿hacer y pensar? Las competencias metadisciplinarias desde la didáctica de la educación visual y plástica. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 45-49.
- Civit, L., y Colell, S. (2005). ¿Plástica o manualidades? Educar a través de la expresión plástica. *Aula de Innovación Educativa*, 138, 45-49.
- Schön, D.A. (1992) [1991]. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.