

## Reflexiones sobre la propia experiencia: ser docente en áreas de Arte y Diseño

### Reflections about my own experience: be a teacher in Arts and Design Areas

**Laura de Miguel Álvarez**  
Universidad Internacional de la Rioja  
laura.demiguel@unir.net

Recibido: 02 de abril de 2018

Aprobado: 12 de julio de 2018

#### Resumen

Ser docente a la vez de asignaturas pertenecientes a áreas como las Bellas Artes y el Diseño (Industrial, Gráfico, de Moda, de Interiores, etc.) resulta una tarea estimulante en cuanto a la búsqueda de conexiones metodológicas de mi desempeño para/con los estudiantes dentro de ambas áreas de conocimiento y a través de modalidades distintas de aprendizaje, presencial y online.

Favorecer el surgimiento de indicios significativos que les ayuden a tomar las riendas de su capacidad proyectiva es de suma importancia en cada uno de los contextos en los que llevo a cabo mi labor.

Este artículo tiene como objetivo principal estimular la búsqueda de metodologías basadas en proyectos que visibilicen los procesos de aprendizaje en áreas de Arte y Diseño, para que los estudiantes desarrollen su capacidad creativa sin descuidar su juicio crítico dirigido, en todo momento, a su futuro desempeño profesional.

**Palabras clave:** Creatividad, Arte, Diseño, Conocimiento, Proyecto.

De Miguel Álvarez, L. (2018). Reflexiones sobre la propia experiencia: ser docente en áreas de Arte y Diseño. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 7, 69-93.

## Abstract

To simultaneously teach subjects like Fine Arts and Design (Industrial, Graphic, Fashion, Interior, etc.) turns out to be a stimulating task searching methodological connections for/with the students in both areas of knowledge can apply different learning process.

I encourage them to find in the process the base that would help them to acquire their own design expertise, the base within in each of the contexts Fine Arts and Design.

This article is aimed to stimulate the search of new methodologies based on projects that show any learning process in Art or Design, so that the students can develop their own creative capacity without neglecting their critical judgment (of primary importance to their future professional life).

**Key words:** Creativity, Arts, Design, Knowledge, Project.

De Miguel Álvarez, L. (2018). Reflections about my own experience: be a teacher in Arts and Design Areas. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 7, 69-93.

**Sumario:** 1. Introducción 2. Estado de la cuestión. 2.1 Metodología por Proyectos en la Universidad. 3. Experiencias compartidas. 3.1 Contenidos contemporáneos. 3.2 Diferentes contextos y modalidades de aprendizaje. 4 Conclusiones. Referencias

## 1. Introducción

Una de las problemáticas que tenemos los profesores de asignaturas desarrolladas a través de proyectos, en modalidades formativas presencial y/u online, es que lo primero que se nos facilita desde la coordinación académica de la titulación para dar estructura y contenido a nuestras asignaturas, es la ficha del área/materia validada por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acredi-

tación). En base a ella, hemos de elaborar la guía docente y/o los contenidos de nuestra asignatura en el caso de que ésta vaya a ser impartida por primera vez y, de no ser así, al menos tenemos que revisar la documentación existente y adecuarla a nuestra metodología de enseñanza/aprendizaje, eso sí, sin perder de vista la hoja de ruta aprobada por la ANECA.

A partir de ahí da comienzo un trabajo de adaptación, traducción, búsqueda e ideación, para dar con el diseño de un proceso de indagación con el que los estudiantes no se pierdan y que va encaminado en la práctica a ayudarles a madurar como personas, como profesionales, para ser capaces de enfrentarse al escollo insalvable para obtener la acreditación de ser graduados: el TFG (Trabajo de Fin de Grado) y el TFM (Trabajo de Fin de Máster).

Los tiempos de la Academia ya han pasado y los dilatados y relajados ejercicios de clase con correcciones pausadas del profesorado, han dado paso a una metodología basada en proyectos y ejercicios rápidos [...]. También hemos pasado de unas enseñanzas más tradicionales basadas en el desarrollo de destrezas y manejo de técnicas y procedimientos, a un desarrollo disciplinar universitario donde convergen teorías y prácticas con iniciativas de investigación. (Maeso Rubio, como se cita en Ivern, J., 2009, pág. 110)

De este modo, esta aportación, trata de valorar la metodología basada en proyectos dentro del sistema universitario en áreas de Arte y Diseño como método transversal e interdisciplinar que favorece el papel del docente como acompañante de los estudiantes a través de su experiencia formativa en titulaciones dentro de dichas áreas, con un único espíritu: construir conocimiento juntos.

## 2. Estado de la cuestión

En un momento en el que en el Programa marco 2014-2020, la Comisión Europea dedica más de 13 millones de euros a subvencionar iniciativas que se dediquen *to raise the attractiveness of science education and scientific careers and boost the interest of young people in STEM*<sup>i</sup> (aumentar el atractivo de la educación científica

y de las carreras científicas e impulsar el interés de los jóvenes en STEM), pero, ¿qué significan las siglas STEM?

STEM es un acrónimo en inglés que aglutina cuatro materias de orden académico: Science, Technology, Engineering y Mathematics; o Ciencias Naturales, Tecnología y Matemáticas en nuestro sistema educativo. Teniendo esto en cuenta, todos los proyectos cuyo enfoque interdisciplinar que abarque el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporando contextos y situaciones cotidianas, y utilizando para ello herramientas tecnológicas de última generación, serán proyectos educativos englobados bajo esta denominación. De este modo, es natural que los docentes de estas materias empiecen a plantearse el uso de metodologías didácticas basadas en el aprendizaje por proyectos.

Pero, además, en los últimos años se ha observado un ligero matiz diferenciador entre las acciones STEM del inicio de implantación de este modelo y las que se desarrollan actualmente. Los expertos en la materia, creen que estos cambios se pueden deber a la inclusión en el ámbito educativo del fomento del pensamiento creativo y el trabajo práctico más basado en actividades competenciales. Así, cuando se conjugan habilidades artístico-creativas con el modelo STEM se ponen en valor soluciones en las que la innovación, el diseño, el desarrollo de la imaginación y el pensamiento divergente, hacen que se produzca la incorporación en este modelo de la materia *Arts* (Arte), transformando su nombre de STEM a STEAM:

Así pues, mediante el trabajo conjunto interdisciplinar y su aplicación a problemas reales, STEAM pretende otorgar una perspectiva creativa y artística a la educación STEM, y de este modo, complementar el aprendizaje de contenidos científicos y tecnológicos con el desarrollo del pensamiento divergente y el incremento de la creatividad del alumnado.<sup>ii</sup>(Tudela, 2015)

## ***2.1. Metodología por Proyectos en la Universidad***

El aprendizaje basado en proyectos supone una metodología de aprendizaje que permite que los estudiantes, guiados por la figura del docente, sean capaces de en-

frentarse a los problemas planteados en el aula para adquirir las competencias y los conocimientos propios de cada nivel educativo, a través de la elaboración de proyectos ligados a la vida real. De este modo, cada estudiante se convierte en el centro de su propio aprendizaje.

Hoy en día, en pleno siglo XXI, esta metodología está en pleno auge ya que se adapta a un modelo que demanda una personalización de las enseñanzas a los diversos perfiles de los estudiantes, motivándolos y garantizando el éxito de la experiencia formativa de aquellos que quieren aprender y comprometerse con las propuestas de proyectos lanzados por lo docentes.

De alguna manera, el aprendizaje por proyectos está ligado a la vida cotidiana de las personas. Su naturaleza global y transversal provoca que sea complicado desligarse de un proyecto en pleno proceso, pues, aunque los estudiantes no estén dentro del aula, trabajando explícitamente en él, sus cuestiones les abordan en mitad de una conversación con alguien, en su tiempo de ocio o, simplemente, en un sueño.



Figura 1. Tira de Comic de Tristán.

[<http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/804774/tristan-comics-4-tiras-humoristicas-del-arte-de-trabajar-en-arquitectura/58988122e58ece09930004f3-tristan-comics-4-tiras-humoristicas-del-arte-de-trabajar-en-arquitectura-imagen/>]

En los documentos de ayuda (FAQ) de la página del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, relativos a las dudas sobre el Espacio de Educación Superior (Proceso de Bolonia<sup>iii</sup>), aparece la pregunta *¿Va a cambiar nuestra forma de estudiar en la universidad?* La respuesta que ofrece, argumenta:

Sí. En el nuevo sistema educativo el protagonista en el proceso de aprendizaje eres tú y no el profesor. [...] Además, la nueva forma de enseñanza te

permitirá una forma de estudio más autónoma, más reflexiva y multidisciplinar, más cooperativa y más práctica, con el objetivo de formar profesionales críticos, creativos e independientes, capaces de resolver problemas y de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.<sup>iv</sup>

La perspectiva que dibuja esta respuesta, sin duda sitúa al aprendizaje basado en proyectos como uno de los más indicados para el alcance de los conocimientos, habilidades y capacidades que permitan la inclusión de los estudiantes de educación superior en el mercado laboral actual.



Figura 2. Infografía pasos a seguir puesta en marcha del aprendizaje basado en proyectos. [http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/]

Pero en áreas como las Bellas Artes el aprendizaje basado en proyectos viene siendo una realidad desde sus primeros planes de estudio, a pesar de que expresamente no apareciese la palabra “proyecto” en el título de las asignaturas:

R. O. del E.—Núm. 234 30 septiembre 1981 22701

Segundo.—El Plan tendrá carácter provisional y experimental.  
 Lo digo a V. I. y los efectos consiguientes.  
 Dios guarde a V. I.  
 Madrid 1 de julio de 1981.—P. D. (Orden ministerial de 18 de junio de 1981), el Director general de Ordenación Académica y Profesorado, Vicente Gascón Gomar.

Hmo. Sr. Director general de Ordenación Académica y Profesorado.

ANEXO QUE SE CITA

Plan de Estudios del segundo ciclo de la Facultad de Bellas Artes de Madrid

	Horas semanales	
	Teóricas	Prácticas
<b>PINTURA</b>		
Asignaturas obligatorias		
Cuarto curso:		
Dibujo del natural, III	4	4
Teoría e Historia del Arte, II	2	—
Podología del dibujo	2	—
Pintura, III	4	—
Procedimientos pictóricos	4	4
Quinto curso:		
Dibujo del natural y Fisiología del movimiento	4	4
Teoría e Historia del Arte, III	2	—
Pintura, IV	2	—
Paesaje	4	2
<b>ESCULTURA</b>		
Cuarto curso:		
Dibujo del natural, III	4	4
Teoría e Historia del Arte, II	2	—
Escultura, III	2	—
Escultura, III	2	—
Técnicas escultóricas, II	2	2
Quinto curso:		
Dibujo del natural y Fisiología del movimiento	4	4
Teoría e Historia del Arte, III	2	—
Escultura, IV	2	—
Técnicas escultóricas, III	2	2
<b>GRABADO</b>		
Cuarto curso:		
Dibujo del natural, III	4	4
Teoría e Historia del Arte, II	2	—
Podología del dibujo	2	—
Grabado calográfico, II	2	—
Técnicas de la estampación, I	2	—
Quinto curso:		
Dibujo del natural y Fisiología del movimiento	4	4
Teoría e Historia del Arte, III	2	—
Grabado calográfico, III	2	—
Técnicas de la estampación, II	2	—
<b>DISEÑO</b>		
Cuarto curso:		
Diseño, I	3	—
Sistemas y técnicas de representación, I	4	4
Teoría de la Comunicación	2	2
Historia, sociedad y cultura contemporáneas, I	2	—
Materiales, I	2	—
Quinto curso:		
Diseño, II	3	4
Sistemas y técnicas de representación, II	4	4
Teoría de la comunicación, II	2	—
Historia, sociedad y cultura contemporáneas, II	2	—
Materiales, II	2	—

	Horas semanales	
	Teóricas	Prácticas
<b>RESTAURACION</b>		
Cuarto curso:		
Teoría y técnicas de los procedimientos	—	—
Teoría de la conservación y de la restauración, I	4	2
Química y Física aplicadas, I	2	—
Teoría e Historia del Arte, II	2	—
Quinto curso:		
Técnicas artísticas actuales	4	2
Teoría de la restauración y la conservación, II	2	—
Química y Física aplicadas, II	2	—
Teoría e Historia del Arte, III	2	—
Prácticas de Restauración	2	2
Asignaturas optativas para todas las especialidades. (Una de ellas es obligatoria):		
Mineralogía	2	—
Medicina, II	2	—
Informática	2	—
Antropología, II	2	—
FRANCO	2	—

Las asignaturas optativas para poder impartirse necesitan de un mínimo de diez alumnos matriculados.  
 Licenciatura: Para poder acceder a las especialidades del tercer ciclo (Diseño), será requisito indispensable la realización de una Tesis sobre la especialidad cursada.

22004 ORDEN de 3 de julio de 1981 por la que se ordena los Departamentos de Historia de América y de Geografía Humana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia.  
 Hmo. Sr. Visto la propuesta de creación de los Departamentos de Historia de América y de Geografía Humana, de acuerdo con el Decreto de 1974/1975, de 12 de julio (Boletín Oficial del Estado del 22 de agosto), este Ministerio ha dispuesto:  
 Primer.—Autorizar la creación de los Departamentos de Historia de América y de Geografía Humana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia.  
 Segundo.—Por la Dirección General de Programación Económica y Servicios se adoptarán las medidas pertinentes para el cumplimiento y desarrollo de lo dispuesto en la presente Orden.  
 Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos.  
 Madrid, 3 de julio de 1981.—P. D. (Orden ministerial) de 18 de junio de 1981, el Secretario de Estado de Universidades e Investigación, Manuel Cobo del Rosal.  
 Hmo. Sr. Director general de Programación Económica y Servicios.

22005 ORDEN de 17 de julio de 1981 por la que se modifican Centros públicos de Educación General Básica y Preescolar en las provincias de Albufera, Córdoba y Jaén.  
 Hmo. Sr. Vistos los expedientes y las correspondientes propuestas e informes de las Delegaciones Provinciales del Departamento e Inspección de Educación General Básica del Estado.  
 Teniendo en cuenta que en todos los documentos se justifica la necesidad de las variaciones en la composición actual de los Centros públicos de Educación General Básica y Preescolar.  
 Este Ministerio ha dispuesto:  
 Modificar los siguientes Centros públicos que figuran en el anexo.  
 Lo digo a V. I. para su conocimiento y efectos.  
 Dios guarde a V. I.  
 Madrid, 17 de julio de 1981.—P. D. (Orden ministerial) de 18 de febrero de 1981, el Subsecretario, Antonio Lago Carballo.  
 Hmo. Sr. Director general de Educación Básica.

Figura 3. Página 2 de la Disposición: Orden de 1 de julio de 1981 por la que se aprueba el Plan del segundo ciclo de la Facultad de Bellas Artes, dependiente de la Universidad Complutense de Madrid. [https://www.boe.es/diario\_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-22003]

Hoy en día, con los planes actualizados, en titulaciones como el Grado en Bellas Artes, la atmósfera de taller de proyectos aparece en los que los estudiantes, guiados por la figura del docente y siguiendo unas pautas dadas genéricamente a toda la clase, disponen de largos periodos de tiempo en el espacio destinado a impartir la asignatura para trabajar de manera autónoma, sin perder de vista el trabajo que paralelamente van desarrollando los compañeros y las indicaciones que el docente va dando individualmente sobre el trabajo proyectado por cada estudiante o grupo de estudiantes (si el trabajo ha sido lanzado para hacerse de manera colectiva).





Figuras 4 y 5. Aulas del Dto. Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.  
[<http://bellasartes.ucm.es/dibujo-imagenes>]

Por otro lado, en áreas de ingeniería relacionadas con su perspectiva más creativa y proyectual, las asignaturas de “proyectos” son una realidad desde sus primeros planes de estudio:



B. O. del E.—Núm. 261				30 octubre 1976			21491		
Horas semanales				Horas semanales					
				Técnicas	Prácticas	Total	Técnicas	Prácticas	Total
<b>Especialidad de Urbanismo</b>									
Urbanística II	3	1	4						
<b>Especialidad de Edificación</b>									
Técnicas de acondicionamiento (cont.)	3	1	4						
Matemáticas Técnicas Superiores (cont.)	2	1	4						
<b>SEXTO CURSO</b>									
<b>Comunes</b>									
Proyecto III y proyecto fin de carrera	—	12	12						
Construcción IV	3	1	4						
Mecánica del suelo y cimentaciones	3	1	4						
Organización de obras y empresas (cont.)	2	1	3						
<b>Especialidad de Urbanismo</b>									
Jardinería y paisaje	2	1	3						
Paisajismo urbano	3	1	4						
Prácticas de urbanismo (cont.)	—	3	3						
Instalaciones urbanas (cont.)	4	2	6						
<b>Especialidad de Edificación</b>									
Cálculo de estructuras III	4	2	6						
Proyectos de estructuras (cont.)	—	6	6						
Instalación y p. o. f. a. D. T. cañón (cont.)	3	2	5						
<b>ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIEROS AERONÁUTICOS</b>									
<b>Horas semanales</b>									
<b>PRIMER CURSO</b>									
Algebra lineal	4	2	6						
Cálculo infinitesimal	4	2	6						
Física	3	1	4						
Química	3	1	4						
Dibujo Métrico	1	2	3						
<b>SEGUNDO CURSO</b>									
Análisis matemático	4	2	6						
Termodinámica y Física Atómica y Nuclear	3	2	5						
Mecánica	4	2	6						
Dibujo y Geometría descriptiva (1.ª cuatr.)	2	2	4						
Química de los materiales aeroespaciales (2.ª cuatr.)	2	2	4						
<b>TERCER CURSO</b>									
Elasticidad y resistencia de materiales	4	3	7						
Mecánica de fluidos	3	2	5						
Electricidad y Electrolisis	2	2	4						
Métodos matemáticos	3	2	5						
<b>CUARTO CURSO</b>									
<b>Especialidad de Aviones, Misiles y Motores</b>									
<b>Comunes</b>									
Estructuras	3	2	5						
Electrónica	3	2	5						
Termodinámica	2,5	1	3,5						
Vibraciones (1.ª cuatr.)	2	2	4						
<b>Opción A «Aviones»</b>									
Aerodinámica	5	2,5	7,5						
Motores (2.ª cuatr.)	3	2,5	5,5						
<b>Opción B «Propulsión y Misiles»</b>									
Motores alternativos	5	2	7						
Aerodinámica (2.ª cuatr.)	3	2	5						
<b>Especialidad de Aviones, Misiles y Motores</b>									
<b>Comunes</b>									
Economía y Administración de Empresas	2	—	2						
Helicopteros y Aviones diversos	2	1,5	3,5						
Ampliación e instalaciones de aeroplanos (1.ª cuatr.)	3	—	3						
Navegación y transporte aéreo (2.ª cuatr.)	3	—	3						
Proyecto fin de carrera	—	3	3						
<b>Especialidad de Aviones, Misiles y Motores</b>									
<b>Comunes</b>									
Estructuras	3	2	5						
Electrónica	3	2	5						
Aerodinámica (1.ª cuatr.)	2	2	4						
Aerodinámica (2.ª cuatr.)	3	2	5						
Motores (2.ª cuatr.)	3	2	5						
<b>Opción C «Navegación y Transporte Aéreo»</b>									
Aeroplanos (1.ª cuatr.)	3	—	3						
<b>Opción D «Aeroplanos y Transporte Aéreo»</b>									
Topografía, Geodesia y Fotogrametría (1.ª cuatr.)	2	1	3						
Edificios e instalaciones de aeropuertos (2.ª cuatr.)	3	2	5						
<b>QUINTO CURSO</b>									
<b>Especialidad de Aviones, Misiles y Motores</b>									
<b>Comunes</b>									
Fabricación y organización de la producción	3	2	5						
Metalesteria	3	2	5						
Ordenadores, Simulaciones y Control (1.ª cuatr.)	3	1	4						
Mecánica del vuelo (1.ª cuatr.)	3	2	5						
Aerodinámica y motores cohete (2.ª cuatr.)	3	1	4						
<b>Opción A «Aviones»</b>									
Mecánica del vuelo	3	2	5						
Aerodinámica y motores cohete (1.ª cuatr.)	3	1	4						
<b>Opción B «Propulsión y Misiles»</b>									
Mecánica del vuelo (2.ª cuatr.)	3	2	5						
Aerodinámica y motores cohete (2.ª cuatr.)	3	2	5						
<b>Especialidad de Aviones, Misiles y Transporte Aéreo</b>									
<b>Comunes</b>									
Fabricación y organización de la producción	3	2	5						
Metalesteria	3	2	5						
Ordenadores, Simulaciones y Control (2.ª cuatr.)	3	1	4						
Mecánica del vuelo (2.ª cuatr.)	3	2	5						
Aerodinámica y motores cohete (2.ª cuatr.)	3	1	4						
<b>Opción C «Navegación y Transporte Aéreo»</b>									
Redes y ayudas (1.ª cuatr.)	3	2	5						
Instalaciones de aeropuertos (2.ª cuatr.)	3	2	5						
<b>Opción D «Aeroplanos y Transporte Aéreo»</b>									
Estructuras aeronáuticas	3	2	5						
Mecánica del suelo y aeroplanos I (2.ª cuatr.)	3	2	5						
<b>SEXTO CURSO</b>									
<b>Especialidad de Aviones, Misiles y Motores</b>									
<b>Comunes</b>									
Economía y Administración de Empresas	2	—	2						
Helicopteros y Aviones diversos	2	1,5	3,5						
Ampliación e instalaciones de aeroplanos (1.ª cuatr.)	3	—	3						
Navegación y transporte aéreo (2.ª cuatr.)	3	—	3						
Proyecto fin de carrera	—	3	3						

Figura 6. Página 2 de la Disposición: Orden por la que se integran en seis cursos los Planes de estudios vigentes en las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura e Ingenieros de la Universidad Politécnica de Madrid. [https://www.boe.es/diario\_boe/txt.php?id=BOE-A-1976-21701]

En este marco, podemos imaginar espacios de trabajo en los que los estudiantes se disponen a lo largo del perímetro de grandes mesas, acompañados por el docente como uno más, a su lado, dirigiendo los parámetros sobre los que trabajar en el seno de un proyecto arquitectónico determinado.



Figura 7. Carmen Espegel, impartiendo clase a alumnos en la ETSAM de la UPM. [[https://undiaunaarquitecta.wordpress.com/2015/11/07/carmen-espegel-1960/espegel01\\_masterupm/](https://undiaunaarquitecta.wordpress.com/2015/11/07/carmen-espegel-1960/espegel01_masterupm/)]

En el contexto actual, con Bolonia, han sido muchos los planes de estudio que han emergido en las universidades en formato de Grado en áreas de Arte e Ingeniería, en los que se ha configurado una planificación de las enseñanzas que contienen asignaturas con marcado carácter proyectual, como por ejemplo: “Creatividad y Proyectos” del grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija; “Dibujo” del grado en Diseño de Moda del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid, en la Universidad Politécnica de Madrid o “Creatividad, Ideas e Inspiración” del Máster en Dirección Artística de la Universidad Internacional de la Rioja (universidad online). Asignaturas que he impartido como docente, gracias a cuya experiencia, podré desarrollar el contenido que sigue.

### 3. Experiencias compartidas

#### 3.1. *Contenidos contemporáneos*

Con el título de este apartado, hago referencia al primer factor a tener en cuenta de cara al contenido que se desarrolla en estas asignaturas en su perspec-

tiva práctica, es decir, en la temática que se lanza a los estudiantes a partir de la cual se da rienda suelta a la capacidad de proyectar.

Desde el año 2012 hasta junio de 2016, he venido trabajando los contenidos para el área de proyectos del Grado en Bellas Artes en la Universidad Nebrija. En este tiempo logré alcanzar un modelo metodológico para/con los estudiantes con el objetivo de ayudarles a obtener pistas, indicios<sup>v</sup>, que les hiciesen valorar su proceso de aprendizaje, a través de la elaboración de prácticas que se englobaban en la propuesta denominada Test-Indagación<sup>vi</sup>. En la asignatura de “Creatividad y Proyectos”, el último curso que la impartí para alumnos de 3º (2015-2016), propuse a los estudiantes la realización de una narrativa visual bajo el siguiente enunciado: *Elabora una narrativa visual. El tema sobre el que debes plantearla es Las “cosas” (asuntos) de tu investigación. Estado actual.* En la frase detrás del último punto del enunciado aparece “Estado actual”. El sentido de ligar esta narrativa con el momento presente de su proceso, les obligaba a parar. A echar un vistazo panorámico sobre su investigación en curso y a detectar en ella su naturaleza, sentido y dirección a la que apunta. Tras esta práctica, los estudiantes sufrieron un renacer al poner delante de sí, a modo de reflejo, los asuntos sobre los que estaban trabajando muchas veces de manera intuitiva, sin tener la certeza de que existiese una modulación o transformación progresiva y necesaria para todo proyecto y que, a su vez, revirtiese sobre sí mismos.



Figura 8. Narrativa Visual (y conclusión) (Reproducido con el permiso de la estudiante Ana Rueda). 2016.



Figura 9. Narrativa Visual (y conclusión) (Reproducido con el permiso de la estudiante Tamara Serna). 2016.

En el Grado de Diseño de Moda de la UPM, “Dibujo” es la asignatura que he venido impartiendo los últimos dos cursos académicos. En ella, además de ver técnicas y procedimientos academicistas del dibujo del natural, paralelamente los estudiantes deben ir desarrollando un proyecto mensual que está relacionado con el bloque de contenidos en el que se inscribe lo tratado dentro del aula. El proyecto 3 del curso 2015-2016, se titulaba: *Lo investible*. En un momento en el que en clase estábamos trabajando el color a través de diversas técnicas plásticas y teniendo como modelo el desnudo, lance a los estudiantes esta propuesta en la que debían tratar de captar lo “investible” a través del dibujo, es decir, registrar conceptos abstractos de difícil materialización formal y utilizarlos como material para generar un diseño de moda adaptado al cuerpo humano.

En la presentación del proyecto, como referencia de partida, les hice un “paseo” visual a modo de estimulación creativa de imágenes que guardaban entre sí cierta relación significativa y estética, para que trataran de relacionar las sensaciones que tales productos visuales les transmitían, con la confección final del traje de la película de La Cenicienta que Kenneth Branagh llevó a la gran pantalla en el 2015, traje diseñado por la oscarizada Sandy Powell.

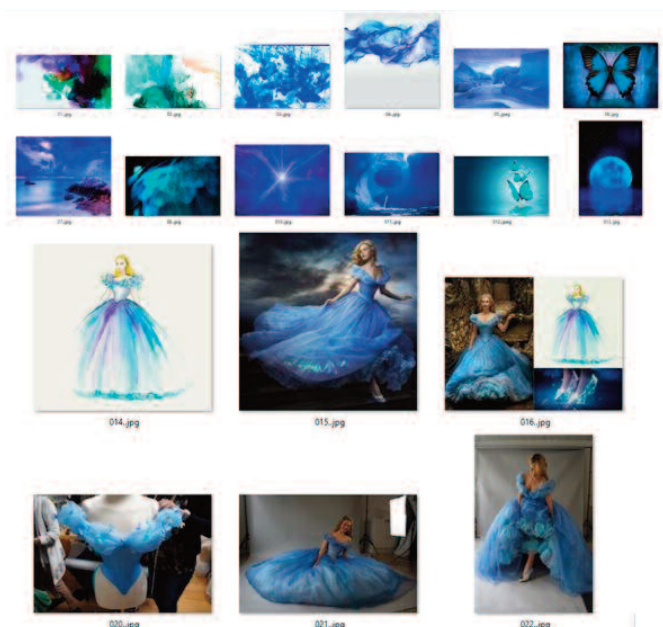


Figura 10. Documentación de imágenes en internet. Estimulación visual. Captura de pantalla. 2015.

Con la motivación que está presentación les supuso, junto con un enunciado que presentaba el proyecto de aire altamente evocador<sup>vii</sup>, los estudiantes, tras un duro mes de trabajo, ofrecieron resultados en la exposición final en clase de gran calidad técnica y creativa, sobre todo si tenemos en cuenta que se encontraban en el primer curso del grado.



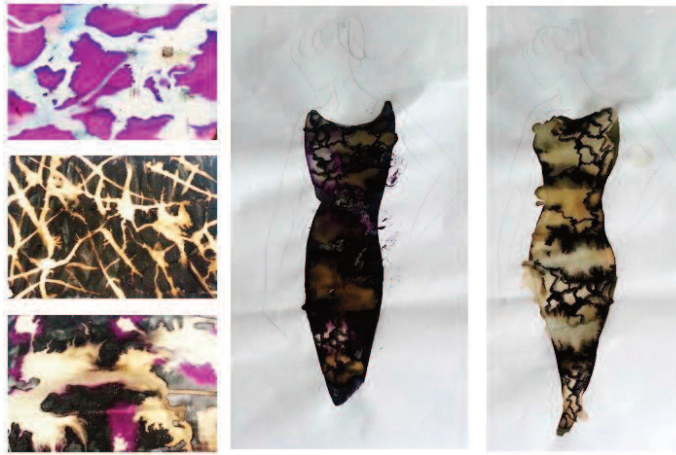


Figura 11. Izquierda: selección del proceso de generación de efectos con dibujo. Derecha: Propuestas de Diseño (Reproducido con el permiso de la estudiante Adela Molina). 2015.



Figura 12. Izquierda: selección del proceso de generación de efectos con dibujo. Derecha: Propuestas de Diseño. (Reproducido con el permiso de la estudiante M<sup>a</sup> del Carmen Guardia). 2015.





Figura 13. Izquierda: selección del proceso de generación de efectos con dibujo. Derecha: Propuestas de Diseño. (Reproducido con el permiso de la estudiante Catherina De Lauer). 2015.

En la asignatura “Creatividad, Ideas e Inspiración”, del Máster en Dirección Artística de la UNIR, llevo dos cursos académicos proponiendo a los estudiantes una práctica bajo el título *Diario Sensorial*. Sin ser un proyecto completo, si no, más bien, el inicio de..., los estudiantes deben dar comienzo a un diario en el que día a día exploraren las múltiples e innumerables posibilidades de representación de conceptos abstractos, concretos, materiales e inmateriales, etc., tomando como inspiración las referencias que aparecen en el contenido del tema en el que se inscribe esta práctica, que presenta la importancia que tiene la exploración del entorno a través de los sentidos. La idea es que en el paradigma actual en el que estamos inmersos en la era digital, los estudiantes recuperen la atención sobre aquello que les rodea y se valgan de los sentidos para estimular y desarrollar su creatividad. Para el desarrollo de este proyecto debemos recordar la importancia que tenía cuando éramos niños el hecho de liberar la necesidad de tocar, manchar, oler y/o probar. Recuperar esa necesidad obliga a los estudiantes a retomar el espíritu descubridor nato que todos tenemos, para provocar sensaciones que les motiven a establecer relaciones, conexiones y sinergias en el surgimiento de ideas germen que pueden ser vehiculizadas como inicio de cualquier proyecto creativo en el sector del Diseño Gráfico y la Publicidad.

En este proyecto, la cámara fotográfica se convierte en el elemento de registro más utilizado por los estudiantes para dar cuenta de los focos de atención hacia los que se han dirigido y sobre los que, en ocasiones, han generado narraciones gracias al título que acompaña a las fotografías o a la secuencia en la colocación de las imágenes:



Figuras 14 y 15. Izquierda: “Phoenix”. Derecha: “Miradores al cielo”.  
(Reproducido con el permiso de la estudiante Miren Aramendi). 2017.

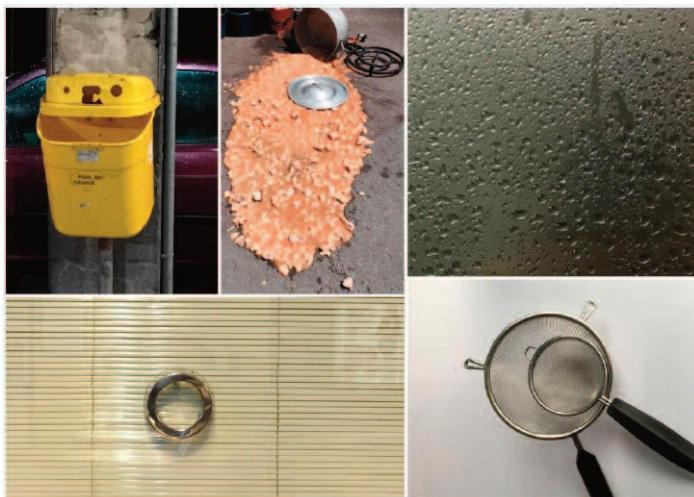


Figura 16. Selección del Diario Sensorial (Reproducido con el permiso del estudiante Aitor Ipiñazar). 2017.



Figura 17. Selección del Diario Sensorial (Reproducido con el permiso de la estudiante Alberto Sesma). 2017.

### 3.2. Diferentes contextos y modalidades de aprendizaje

Para alcanzar estos resultados, ha hecho falta un trabajo por parte del estudiante de toma de conciencia del propio trabajo en la búsqueda de una solución. Para lograrlo, otro factor a tener en cuenta es la labor del docente que se extiende en un plano horizontal, con un único propósito: la ampliación del conocimiento mutuo.

En este sentido, en el aula, la disposición del mobiliario, la colocación de los

alumnos y el docente en el espacio, la manera de dirigirse a los estudiantes, etc. son aspectos que deben tenerse en cuenta en gran medida a la hora de analizar el desempeño docente, para detectar cuál es el mejor modo para que el proceso creativo y proyectivo fluya, surgiendo los indicios significativos que resulten determinantes para su avance. Así, gracias a la búsqueda de una metodología que favorezca la adquisición de las competencias relacionadas con las metodologías por proyectos, mi labor docente se centra en que los estudiantes consigan trabajar de manera autónoma “proyectando creativamente”.

A continuación, voy a plantear el contenido de este apartado a través de un mapa-ilustración que representa el flujo de indicios que afloran en mis clases en base a mi manera de ser/hacer para/con los estudiantes en el tiempo que comparto con ellos presencialmente (físicamente u online), cuando están inmersos en el desarrollo de una de las propuestas ejemplificadas en el apartado anterior:

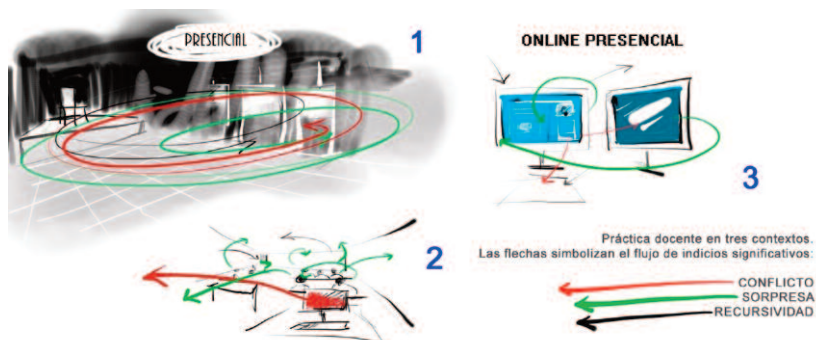


Figura 18. Ilustración. Elaboración propia. 2017.

El Contexto 1 se refiere a las clases de “Dibujo” en el Centro Superior de Diseño de Moda de la UPM. El espacio físico propicia la generación de una atmósfera de trabajo de taller, en la que “el hacer” toma especial relevancia. Los estudiantes se disponen libremente por el espacio, teniendo como única pauta la búsqueda de un lugar desde el que disfruten de buena visibilidad del modelo del natural que se sitúa en la tarima. Esta disposición hace que la construcción del conocimiento que acontece en base a los procesos activos de los estudiantes, posea cierto carácter

cíclico, es decir, en el espacio del aula los indicios significativos envuelven a los presentes:

Mis propuestas son recibidas. En base a ellas se activa la comprensión de las mismas por parte de los estudiantes. Surgen cuestiones que se verbalizan en grupo. Sobre ellas, vuelvo a formular la propuesta deteniéndome de nuevo en los puntos de inflexión germen de los conflictos (dudas). Los estudiantes comienzan a dar soluciones gráficas. La creatividad fluye (ellos la alimentan y esto genera una retroalimentación de todos los presentes). Sobre ellas establezco pautas a modo de guía abierta<sup>viii</sup> que aporten señales para que localicen los indicios significativos que empiezan a aparecer. Vuelven “al hacer” a partir de lo creado incluyendo lo nuevo. En ocasiones este hecho genera de nuevo un bloqueo. Llega el momento de ejemplificar “haciendo”. Dibujo con ellos... y así sucesivamente hasta que la fecha de entrega fuerza la determinación del fin del proceso y ofrecen la solución alcanzada.

El Contexto 2 se refiere a las clases de “Creatividad y Proyectos” en la U. Nebrija. Se trata generalmente de una clase al uso, en la que los alumnos se colocan en mesas corridas, uno al lado del otro, orientados hacia el estrado. En él se encuentra la mesa que debe ocupar el docente, frente a ellos, sobre la que hay un PC conectado a un proyector que hace que se vea en la pantalla situada frente a los estudiantes el contenido que se va a tratar en las clases. En este escenario, el flujo de indicios significativos es mucho más dirigido hacia personas concretas. Para mitigar esta falta de impacto trato de aderezar las clases tirando de recursos directamente relacionados con mi personalidad, es decir, la paciencia se convierte en mi mejor ayuda:

En primer lugar, la propuesta viaja del PC a la pantalla y ésta es proyectada con la fuerza de un ciclón sobre la mirada atenta de los estudiantes. Ellos miran la pantalla y me miran a mí de la misma manera, ambos parecemos la misma cosa fría y confusa (a pesar de que trato de situarme fuera de “mi” mesa). En ese momento y gracias a un lenguaje cercano repleto de anécdotas traídas a colación de aspectos relacionados con la propuesta que les estoy haciendo y siempre con un tono coloquial que invita a la distensión, el ambiente se relaja y, con él, los estudian-

tes. Volvemos a ver la propuesta, ellos empiezan a recibirla desde una perspectiva más horizontal (cosa que pretendo) y, tímidamente, comienzan a hacer comentarios entre ellos/as. Estos, al no ser compartidos con la totalidad de la clase, como decía anteriormente, viajan en una sola dirección, no nos envuelven. Aunque aún con dudas, se ponen “a hacer”. Me paseo por cada sitio, repitiendo lo mismo varias veces, hasta que decido hacerlo en voz alta, incitando al debate de grupo y la reflexión fruto del mismo. Pero, por lo general, este no se materializa. En este contexto el trabajo de proyectar es más sesgado y parcial. La construcción de conocimiento juntos está condicionada por el espíritu de participación y falta de miedo escénico que tengan los estudiantes ese año. El éxito depende en mayor medida del talento personal y/o de la actitud del estudiante.

El Contexto 3 se refiere a las clases de “Creatividad, Ideas e Inspiración” del Máster en Dirección de Arte de UNIR. Este contexto que, a priori, puede resultar el más inadecuado para el surgimiento de indicios significativos, ofrece un sinfín de posibilidades que llegan incluso a sorprendernos (a los estudiantes y a mi). En este contexto las clases son presenciales a través de un espacio de encuentro virtual en el que, por lo general, el docente aparece a la derecha de la pantalla gracias al uso de una webcam. A la izquierda, se suelen colocar los archivos de contenido que se van a tratar en la clase. Los estudiantes acceden a la sala a través de un enlace y en el espacio encabezado con la palabra “participantes” va apareciendo un avatar con el nombre de cada uno. Debajo de la imagen del docente, suele estar el *chat* de la clase en el que los estudiantes pueden ir escribiendo libremente. La apariencia de estos elementos que configuran el espacio de clase, puede ser recolocada por el anfitrión de la sala, que es el docente, pero de manera estándar suele estar colocada del modo descrito anteriormente. En este contexto suelo trabajar desde casa. Es decir, imparto las diferentes clases desde la mesa de mi despacho, pues, aunque en la sede de la universidad en Madrid disponemos de espacios para tal fin, me encuentro más cómoda en el ambiente en el que habitualmente están mis “energías proyectivas”. Del mismo modo, los estudiantes pueden conectarse desde cualquier parte, a través de cualquier dispositivo electrónico de última ge-



neración. En este espacio físico (mi despacho), poseo dos pantallas. Una de ellas la utilizo para “estar en clase”. La otra me sirve a modo de “saco” de documentos complementarios que cuando lo necesito (en medio de la clase si llega al caso), selecciono de mi PC o de internet, para relacionarlos con las cuestiones que van aflorando en el aula (por mi parte o por parte de los estudiantes), exponiéndolos al instante con la función de “compartir pantalla” que tiene la aplicación utilizada por UNIR.

En este contexto, la linealidad del Chat que en ocasiones genera situaciones confusas (ya que las preguntas que les hago y sus respuestas a veces se entremezclan y se pisan), por otro lado, propicia momentos de atención y “escucha” en la que todos esperan su turno para intervenir a colación de las aportaciones que entre compañeros van haciendo. Es un *chat* que todos vemos y en el que todos participamos. Pero esa no es la única manera de comunicarnos. Existe la opción de dar audio a los participantes, incluso cámara (si disponen de ella). Lo que pasa que estos recursos no suelen usarse porque el marco de la pantalla es limitado y, si todos apareciésemos en ella, no habría sitio para vernos con un mínimo de calidad. Es algo que hago sólo cuando la clase está poco concurrida (máximo 6-7 estudiantes) o en tutorías, ya que se usa este mismo espacio de encuentro.

En esta modalidad formativa, la construcción de conocimiento se produce paralelamente en dos dimensiones:

La primera en el aquí y ahora, en el presente de la clase. Los contenidos incitan creativamente a los estudiantes por lo que sus ocurrencias en el *chat*, muchas de ellas indicios significativos, suelen ser la chispa que lo activa comenzando a generarse una afluencia de tráfico de texto que, a veces, abrumba. En este sentido, los contenidos presentados y las sinergias producidas a lo largo de la clase, viajan por el espacio de mi despacho, se cuelan en la fibra óptica y se reconstruye en el audio y pixel de los dispositivos de los estudiantes. Esto hace que en cada espacio que ocupamos cada uno de los presentes en clase, se esté generando un vórtice de energía creativa que entra y sale de los dispositivos libremente.



Figura 19. Captura de sesión presencial de la asignatura de Creatividad, Ideas e Inspiración. Máster de Dirección de Arte. UNIR. 2016-2017.

La segunda dimensión de construcción de conocimiento incipiente, se genera gracias a los blogs que genero para que los estudiantes cuelguen los resultados de su trabajo práctico-proyectual a través de la asignatura. De este modo todos son testigos del trabajo de los demás, se exponen a la mirada crítica del resto, lo que les ayuda a vencer su temor a ser juzgados por su trabajo públicamente, que es algo que se tornará cotidiano en su posterior práctica profesional. Después, en el foro del Campus Virtual de la asignatura, tienen la oportunidad de compartir impresiones al respecto.



Figura 20. Captura de sesión Blog Privado de la asignatura Creatividad, Ideas e Inspiración. 2016-2017.

#### **4. Conclusión**

Como conclusión general se puede determinar que, tras el contenido anterior y aunque el contexto y los recursos de aprendizaje sean diversos, el docente de asignaturas basadas en metodologías por proyectos soporta la experiencia formativa de los estudiantes situando a cada uno de ellos como centro de dicha experiencia, como protagonistas. Aunque en estas clases cada uno es protagonista de su proceso, no lo es de la clase. En ella nos movemos y relacionamos de un modo horizontal en el que docente y estudiante conviven en la búsqueda y alcance de un mismo fin, vivir la experiencia de proyectar de manera significativa para ampliar el conocimiento colectivo a partir de una retroalimentación constante de la creatividad.

Después de todo, no hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de la práctica artística que no determine parcialmente esa práctica, tanto en su proceso como en su resultado final. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. (Borgdorff, 2005, pág. 10)

Las palabras del filósofo y músico Henk Borgdorff, ilustran con bastante claridad la importancia que tiene la experiencia en la creación artística. Y así trato de trasladarlo a mis estudiantes.

Todas las actividades comentadas anteriormente y las clases en las que nacen, poseen su base y justificación en la creación. Se trata de aportar a los estudiantes de áreas de Diseño, recursos que están relacionados con la creación artística, para que los utilicen desde un enfoque proyectivo en la búsqueda de soluciones funcionales. Pero, por otro lado, los estudiantes de Bellas Artes también se nutren de este planteamiento, ya que, manteniendo la poética y heurística en sus proyectos, trabajar centrados en “el hacer” dando importancia al proceso, que es algo que les ayuda a ser concretos y más prácticos.

En este sustrato, en el que creación artística y diseño poseen el mismo co-

mienzo, podemos hablar de actividades que abrazan el modelo STEAM de aprendizaje, centrados, sobre todo, en mantener activa y motivada la actitud de proyectar. Lo que supone un avance en la adquisición de competencias transversales relacionadas, por ejemplo, con la escucha, la capacidad de trabajar en equipo, el establecimiento del pensamiento crítico y autocrítico o la adaptación a nuevos entornos de aprendizaje y/o profesionales.

## Referencias

Borgdorff, H. (2005) *El debate sobre la Investigación en las artes*. Amsterdam School of Arts.

(Disponible en: <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>)

de Miguel, L. (2015) “Sigue el camino de baldosas amarillas. El tránsito indagador para los estudiantes de Bellas Artes a través del recurso metodológico Test-indagación”. En *Comportamientos artísticos en la era de los nuevos medios*. Cuadernos Artesanos de Comunicación /87. Pag 99-117. Página 100

(Disponible en: <http://www.cuadernosartesanos.org/2015/cac87.pdf>)

HORIZON 2020 WORK PROGRAMME 2014 - 2015 16. *Science with and for Society Revised*. (European Commission Decision C (2015)2453 of 17 April 2015). Página 6.

(Disponible en:

<http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/seac-1-2014.html>)

Ivern Magaña, J. (2009) “Por una nueva metodología en los estudios superiores de las artes”. En: *Observar*. Vol. 3. Pág. 109-114.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

## Webs:

Comunidad Pública con contenidos certificados. *Red Didactalia*. Recuperado el 10 de enero de 2018 de <http://odite.ciberespiral.org/>

Ministerio de Cultura y Deporte. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Recuperado el 20 de febrero de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Notas:

<sup>i</sup> HORIZON 2020 WORK PROGRAMME 2014 - 2015

<sup>ii</sup> <http://odite.ciberespinal.org/comunidad/ODITE/recurso/stem-steam-pero-eso-que-es/58713dbd-414c-40eb-9643-5dee56f191d3>

<sup>iii</sup> Implantado en España en el año 2010.

<sup>iv</sup> <http://studylib.es/doc/5565524/bolonia--ministerio-de-educaci%C3%B3n--cultura-y-deporte>

<sup>v</sup> Indicio, según la RAE, se define como:

*Fenómeno que permite conocer o inferir la existencia de otro no percibido. Así, en este texto con “indicio significativo” me refiero a los aspectos relacionados con la marcha de los proyectos de los estudiantes que provocan cambios en dicho proceso (toma de decisiones, cambios de rumbo, etc.) Su aparición es fundamental para el desarrollo de todo proyecto ya que suponen lo que se suele llamar “la chispa” del mismo y a la vez favorece “el darse cuenta” de la manera de cada uno a la hora de proceder de forma proyectiva. Ayuda al establecimiento de las propias poéticas de acción creativa.*

<sup>vi</sup> Más información en <http://www.cuadernosartesanos.org/2015/cac87.pdf>.

<sup>vii</sup> *Quizá sea posible hacer tangible lo, hasta hora, sólo visualizado. Incluso verlo por primera vez desde los ojos viciados digitalmente, y crértelo. Pero cuando descubres que ES REAL, hecho a mano, metro a metro, puntada a puntada; las mariposas salen del estómago y revolotean en nuestro pelo. El aire hecho traje. El color y sus efectos traducidos a agua líquida, congelada. Juega con ellos, que se adueñen de tu dibujo, idea y proyecto, si éste llega. CAPTA LA FORMA DE LO INVESTIBLE, hazlo visible y ponible, si crees que puedes.* Enunciado del proyecto 3 de la asignatura de Dibujo. Grado Diseño de Moda. CSDMM. 2015-2016

<sup>viii</sup> Me refiero a que, siendo los enunciados tan evocadores y abiertos, intento no variar esta naturaleza en ningún momento, tratando de que mis indicaciones vayan en la misma línea (sugereente) que dichos enunciados.