

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado

DISEÑAR EN AGENCIA: PROYECTOS COLABORATIVOS EN DISEÑO

Autor/a:

José Alonso Ruano

<https://youtu.be/3tllZSi-tms>

Director/a:

Dr. Luis Sergio Carrillo Martínez

Murcia, mayo de 2026

Agradecimientos

A mis padres, por su apoyo incondicional y por acompañarme siempre, incluso en cada una de mis locuras. A mi hermana, con quien he crecido y compartido tanto, y cuya presencia ha sido siempre importante en mi vida. A mi mujer, por su apoyo constante, por valorar todo lo que hago y por estar a mi lado en este camino. Y, especialmente, a mis hijas, que son mi mayor motivación y la razón que da sentido a cada esfuerzo.

ÍNDICE

RESUMEN	9
1. JUSTIFICACIÓN.....	13
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1. Educación artística y currículo en Bachillerato.....	17
2.2. Metodologías activas en educación artística.....	18
2.3. Aprendizaje cooperativo.....	19
2.4. Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A).....	21
2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	22
2.6. Design Thinking en educación secundaria y Bachillerato	23
2.7. Evaluación auténtica y evaluación en contextos cooperativos.....	25
2.8. Síntesis: aportaciones para el diseño de propuestas en la materia de Diseño.....	27
3. OBJETIVOS.....	29
3.1. Objetivo General	29
3.2. Objetivos Específicos.....	29
4. METODOLOGÍA	31
4.1. Contenidos.....	32
4.1.1. Bloque A. Concepto, historia y campos del diseño	32
4.1.2. Bloque B. El diseño: configuración formal y metodología	33
4.1.3. Bloque C. Diseño gráfico	34
4.1.4. Bloque D. Diseño tridimensional	34
4.2. Temporalización y actividades	37
4.2.1. Actividad 1. Presentación de la agencia y diagnóstico inicial	38

4.2.2.	Actividad 2. Constitución de departamentos y simulación de briefing inicial	39
4.2.3.	Actividad 3. Análisis de referentes y contexto visual del centro ..	39
4.2.4.	Actividad 4. Primer encargo global: identidad visual para un proyecto del centro.....	40
4.2.5.	Actividad 5. Campaña gráfica sostenible para la comunidad educativa.....	40
4.2.6.	Actividad 6. Encargo tridimensional: intervención en un espacio o elemento del centro.....	40
4.2.7.	Actividad 7. Presentación final de la agencia y evaluación auténtica del proyecto.....	41
4.3.	Recursos.....	42
5.	EVALUACIÓN	45
5.1.	Evaluación del cumplimiento de los objetivos	46
5.2.	Evaluación de la validez del diseño del proyecto	48
5.3.	Procedimiento de recogida y análisis de la información.....	50
6.	REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	51
7.	REFERENCIAS	55
8.	ANEXOS.....	57
8.1.	Anexo 1. Plantilla de briefing.....	57
8.2.	Anexo 2. Rúbrica analítica de evaluación del proyecto de agencia ...	59

ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS

FIGURA

Figura 1. Elementos del aprendizaje cooperativo.....	20
Figura 2. Fases del Design Thinking.	24
Figura 3. Cronograma.	37

TABLA

Tabla 1. Enfoques metodológicos, ideas centrales y organización del trabajo en el proyecto.....	25
Tabla 2. Contenidos del currículo de Diseño aplicados al proyecto de agencia escolar.....	36
Tabla 3. Síntesis de actividades del proyecto: temporalización y objetivos.	41
Tabla 4. Síntesis de recursos espaciales, materiales y humanos del proyecto	44
Tabla 5. Evaluación del cumplimiento de los objetivos	46
Tabla 6. Evaluación de la validez del diseño del proyecto	48
Tabla 7. Rúbrica analítica para la evaluación del producto y del proceso cooperativo de la agencia escolar.	59

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster diseña un proyecto de innovación para la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato de Artes, que responde a la necesidad de aprovechar el potencial profesionalizador del currículo mediante la simulación de una agencia de diseño escolar organizada en departamentos cooperativos. Su objetivo es ofrecer al alumnado una experiencia de trabajo proyectual profesionalizada e inclusiva que desarrolle la interdependencia positiva, la responsabilidad colectiva y la reflexión sobre el propio aprendizaje. La metodología combina aprendizaje cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos, Diseño Universal para el Aprendizaje y Design Thinking, estructurando el curso en encargos verosímiles para la comunidad educativa y apoyando la evaluación mediante rúbricas, autoevaluación y coevaluación. Como resultado, se obtiene un diseño de proyecto viable con una planificación detallada de contenidos, actividades y procedimientos de evaluación auténtica que puede extrapolarse a otros grupos y centros con características similares. En síntesis, el trabajo propone un modelo de organización del aula que aproxima la materia de Diseño a contextos profesionales reales sin renunciar a la inclusión ni a la coherencia con las competencias y principios metodológicos de la LOMLOE. El proyecto demuestra que la transposición didáctica de flujos profesionales del diseño al aula es viable sin recursos extraordinarios y constituye un modelo replicable que refuerza el carácter innovador y profesionalizador de las enseñanzas artísticas en Bachillerato.

Palabras claves:

Agencia de diseño escolar;
Bachillerato de Artes;
Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos;
Evaluación auténtica;
Aprendizaje cooperativo;
Design Thinking.

ABSTRACT

This Master's Thesis designs an educational innovation project for the subject of Design in the second year of the Arts Baccalaureate, addressing the need to harness the professionalising potential of the curriculum through the simulation of a school design agency organised into cooperative departments. Its purpose is to offer students a professionalised and inclusive project-based work experience that fosters positive interdependence, shared responsibility and reflection on their own learning. The methodology combines cooperative learning, Art-based Project-Based Learning (ABP-A), Universal Design for Learning and Design Thinking, structuring the school year around realistic commissions for the educational community and supporting assessment through rubrics, self-assessment and peer assessment. As a result, the thesis presents a viable project design with detailed planning of contents, activities and authentic assessment procedures that can be transferred to other groups and schools with similar characteristics. In short, it proposes a classroom organisation model that brings the subject of Design closer to real professional contexts without renouncing inclusion or coherence with the competences and methodological principles of the Spanish education law, LOMLOE. The project demonstrates that the didactic transposition of professional design workflows into the classroom is feasible without extraordinary resources, and constitutes a replicable model that reinforces the innovative and professionalising character of arts education in the Baccalaureate.

Keywords:

School design agency;
Arts Baccalaureate;
Art-based Project-Based Learning;
Authentic assessment;
Cooperative learning;
Design Thinking.

1. JUSTIFICACIÓN

El proyecto de innovación que se plantea en este Trabajo Fin de Máster se sitúa en un instituto de educación secundaria de la Región de Murcia que ofrece, entre otras enseñanzas, la modalidad de Bachillerato de Artes. En este contexto, la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato se enmarca en el currículo establecido por el Decreto 251/2022, que concibe el diseño como una disciplina clave para mejorar la calidad de vida, promover la sostenibilidad y favorecer la igualdad de oportunidades mediante propuestas inclusivas. La asignatura se orienta a proporcionar al alumnado los fundamentos y destrezas necesarios para iniciarse en los principales campos del diseño, así como a desarrollar metodologías proyectuales transferibles a otros ámbitos académicos y profesionales.

El centro dispone de distintos espacios que condicionan la práctica docente en Artes: aulas de referencia con pizarra digital para la parte más expositiva, un aula de plástica con mesas amplias para el trabajo manual, espacio para caballetes y material de dibujo, artes plásticas, etc, y un aula de informática utilizada especialmente en Bachillerato para el trabajo con software de diseño y herramientas digitales. La dotación de un puesto informático por alumno, junto con el uso generalizado de plataformas digitales como Google Classroom y de programas como Canva u otras aplicaciones específicas de diseño, facilita el desarrollo de proyectos gráficos y audiovisuales alineados con las orientaciones metodológicas del currículo, que recomiendan el uso combinado de técnicas tradicionales y digitales.

El grupo de referencia para este proyecto es una clase de 2.º de Bachillerato de Artes, con un número de alumnado que se sitúa en torno a los 25–30 estudiantes. Se trata de un alumnado heterogéneo, tanto en lo académico como en lo socioeconómico, que comparte, sin embargo, ciertos rasgos propios de esta etapa: una orientación pragmática hacia la EBAU, la tendencia a priorizar aquellas materias percibidas como de mayor peso en la nota de acceso a la universidad y la consideración de algunas materias artísticas como asignaturas secundarias frente a las troncales. A pesar de ello, la experiencia práctica en el

aula refleja que, cuando las propuestas conectan con su realidad cultural y profesional futura, el nivel de implicación y compromiso aumenta significativamente.

En otras materias de bachillerato del departamento de dibujo, durante las prácticas docentes observadas en el periodo de Practicum, muestran una apuesta clara por metodologías activas basadas en proyectos, con un uso frecuente del trabajo en grupo y de encargos de carácter aplicado, como la creación de agencias de publicidad ficticias, el diseño de carteles o el desarrollo de pequeños proyectos de comunicación gráfica. Estas experiencias se ajustan a las orientaciones del currículo de Diseño, que insisten en proyectos globales que integren diferentes bloques de saberes, fomenten la creatividad, el trabajo en equipo y la experimentación con técnicas diversas. No obstante, el modo en que se articula el trabajo cooperativo y la evaluación de estos proyectos presenta ciertos márgenes de mejora que se detallan en el diagnóstico posterior.

En relación con los recursos personales, es beneficiosa la presencia de profesorado con sólida formación artística y experiencia en el uso de herramientas digitales, así como de un clima de aula generalmente positivo, donde se promueve la participación y se procura garantizar el acceso a materiales básicos para todo el alumnado. Sin embargo, la observación sistemática del grupo de 2.º de Bachillerato de Artes durante el periodo de prácticas ha permitido identificar una tensión entre las potencialidades del contexto (espacios específicos, dotación TIC, currículo orientado a proyectos) y ciertas dinámicas de trabajo que, en la práctica, no explotan plenamente el carácter profesionalizador que el currículo de Diseño atribuye a esta materia en la etapa final del Bachillerato.

De la triangulación entre la práctica observada, las intervenciones realizadas durante el Practicum y el análisis del currículo de Diseño de 2.º de Bachillerato, emerge una necesidad educativa precisa: desarrollar en el alumnado de este grupo específico competencias reales de organización proyectual colaborativa a escala profesional, mediante la simulación de una agencia de diseño escolar con departamentos funcionales, que fomente la

interdependencia, la responsabilidad colectiva y una evaluación híbrida (una parte global, como agencia, y otra parte individual, teórica).

Esta necesidad no radica en la visible apatía generalizada, sino en la desalineación entre las dinámicas grupales actuales y el potencial profesionalizador de la materia. Mientras el currículo enfatiza la planificación autónoma de equipos complejos (CE 4.2: “Participar activamente en la organización adecuada de los equipos de trabajo [...] identificando habilidades requeridas y repartiendo tareas con criterio”), la práctica se limita a grupos paralelos sin estructura departamental ni visión de conjunto, lo que restringe la experimentación con roles especializados (dirección creativa, cuentas, diseño gráfico) y flujos reales de estudio (briefing, iteraciones, presentación a cliente). Asimismo, la evaluación individualizada o por subgrupos no promueve la responsabilidad compartida por un producto final colectivo, como ocurre en el ámbito profesional, ni integra suficientemente criterios transversales como inclusión (CE 6.3), sostenibilidad y propiedad intelectual (CE 5.2), que el currículo posiciona como ejes vertebradores.

Esta carencia evidenció la necesidad de escalar a una estructura de agencia integral para maximizar el aprendizaje significativo y la transferencia a competencias LOMLOE (pensamiento crítico, resolución de problemas, competencias digitales). Abordar esta necesidad mediante innovación metodológica y evaluativa no solo optimiza los recursos existentes (aula informática, TIC), sino que transforma la materia en un puente auténtico hacia el mundo laboral del diseño, respondiendo al mandato curricular de situaciones de aprendizaje dinámicas que potencien el desarrollo profesional.

Esta propuesta de innovación se alinea directamente con las potencialidades del contexto observado y en la experiencia profesional del proponente, que aporta un bagaje de diez años como diseñador gráfico autónomo, incluyendo la gestión de estudios propios con roles departamentales reales y clientes diversos. Esta trayectoria permite una transposición didáctica precisa de flujos profesionales (briefing, moodboards, iteraciones, entregas) al aula, validada en intervenciones prácticas donde la conexión con la realidad laboral incrementó la motivación y el rigor técnico del alumnado.

La propuesta consiste en un proyecto ABP de simulación de agencia de diseño escolar que se extiende a lo largo del curso completo, organizado en tres fases trimestrales progresivas orientadas respectivamente al análisis e investigación visual, al diseño gráfico aplicado y a las propuestas con componente tridimensional. La innovación metodológica se articula en:

- Estructura *departamental*: tres departamentos que trabajan en paralelo sobre cada encargo. El Departamento de Estrategia interpreta el briefing, investiga referentes y define el enfoque conceptual. El Departamento Creativo desarrolla las propuestas visuales, desde moodboards y bocetos hasta los artes finales. El Departamento de Producción coordina el proceso, gestiona tiempos y prepara la presentación final al cliente simulado. Los roles rotan trimestralmente para que cada alumno experimente los tres departamentos a lo largo del curso.
- Fases '*Design Thinking*' adaptadas: empatizar (entrevista cliente simulado), definir (briefing colectivo), idear (brainstorming departamental), prototipar (moodboards iterativos en Canva con posible uso de IA), testear y presentar (feedback en clase como junta directiva).
- Evaluación *híbrida*: 70% de evaluación global de la agencia; y por otro lado 30% de evaluación individual teórica.

Esta configuración responde puntualmente a la necesidad identificada: escala la colaboración de grupos pequeños a agencia integral, fomenta autonomía en roles complejos (CE 4), integra ética/inclusión como criterio obligatorio (CE 6) y equilibra responsabilidad colectiva con asimilación teórica individual, todo ello bajo principios LOMLOE (aprendizaje basado en competencias, DUA). La propuesta es realista para el contexto (sin nuevos recursos) y escalable a otros bloques curriculares (gráfico/tridimensional).

Así, este proyecto no solo soluciona una carencia práctica observada, sino que posiciona la materia de Diseño como motor de innovación educativa en Bachillerato de Artes. Asimismo, el proyecto contempla conexiones transversales con otras materias del Bachillerato de Artes, favoreciendo una visión integrada del currículo.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo se articula en torno a varios ejes conceptuales que confluyen en la educación artística de Bachillerato: el papel del diseño en el currículo, las metodologías activas y cooperativas, los enfoques inclusivos inspirados en el Diseño Universal para el Aprendizaje, el Design Thinking como metodología proyectual y la evaluación auténtica. Estos referentes permiten comprender cómo se han ido configurando propuestas didácticas recientes en educación artística que sitúan al alumnado en el centro del proceso, enfatizan el trabajo por proyectos y la cooperación, y conciben la evaluación como parte del aprendizaje.

2.1. Educación artística y currículo en Bachillerato

La investigación reciente en educación artística destaca el papel de las artes visuales y del patrimonio en la formación integral del alumnado, vinculando su estudio con el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, la sensibilidad estética y la ciudadanía democrática (Salido-López, 2025). Se subraya que la educación artística ha experimentado una metamorfosis en sus finalidades, pasando de un enfoque centrado en la destreza técnica o la mera manualidad a otro que atiende a la construcción de significados, a la relación con la cultura visual contemporánea y a la integración de contenidos competenciales (Salido-López, 2025).

En el contexto normativo español, el decreto de ordenación y currículo de Bachillerato de la Región de Murcia sitúa las enseñanzas artísticas como parte esencial de una formación equilibrada, ligada a la adquisición de competencias y a la preparación para estudios posteriores y para la vida adulta. Dentro de este marco, el Bachillerato de Artes concede un espacio específico a materias como Dibujo Artístico, Dibujo Técnico aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño, y Diseño, reforzando su carácter propedéutico hacia estudios superiores en ámbitos artísticos y creativos (Decreto 251/2022).

La materia de Diseño se presenta como una aproximación inicial a los principales campos de la disciplina, a sus metodologías proyectuales y a sus lenguajes específicos. El currículo de la Región de Murcia la estructura en cuatro bloques de saberes básicos (concepto, historia y campos del diseño; configuración formal y metodología; diseño gráfico; diseño tridimensional), a través de los cuales se abordan tanto la evolución histórica del diseño como cuestiones contemporáneas como el diseño sostenible o el diseño inclusivo. Además, se enfatiza el uso de herramientas digitales, el trabajo en equipo, la experimentación con técnicas tradicionales y digitales, y la reflexión crítica sobre el impacto sociocultural del diseño, incluidos aspectos como el consumo responsable y la propiedad intelectual (Decreto 251/2022).

En coherencia con el enfoque competencial de la etapa, las competencias específicas de la materia de Diseño incluyen el análisis crítico de productos de diseño, la comprensión de sus dimensiones simbólicas y semánticas, la planificación de proyectos individuales y colectivos, la creación de productos innovadores y la consideración de la sostenibilidad y el diseño inclusivo como ejes de transformación social. El currículo recomienda explícitamente la propuesta de situaciones de aprendizaje que favorezcan la creatividad, la innovación, el trabajo colaborativo y la experimentación con proyectos globales, anticipando así la pertinencia de modelos metodológicos basados en proyectos y en la cooperación (Decreto 251/2022).

2.2. Metodologías activas en educación artística

El concepto de metodologías activas alude a un conjunto de enfoques didácticos que desplazan el protagonismo del docente al alumnado, enfatizando su participación activa, la construcción conjunta del conocimiento y la resolución de tareas significativas (Balsalobre y Herrada, 2018). En lugar de fundamentarse en la transmisión unidireccional de contenidos, estas metodologías ponen el acento en el proceso, en la reflexión sobre la propia experiencia y en la vinculación de los aprendizajes con situaciones auténticas o contextualizadas (Díaz y Hernández, 2002).

En el ámbito de la educación artística, diversos autores han señalado que las metodologías activas constituyen una vía para superar modelos de enseñanza centrados en la repetición de técnicas o en la "manualidad" sin conexión con la cultura visual contemporánea ni con las competencias clave (Salido-López, 2025). La literatura reciente evidencia la pervivencia de prácticas escolares que asocian las artes visuales con actividades de transformación de materiales a través de la manipulación, desconectadas de la dimensión crítica, simbólica y social del arte y del diseño (Salido-López, 2025). Frente a ello, se proponen enfoques que integran investigación, creación, trabajo cooperativo y reflexión, situando la educación artística en un marco renovado y acorde con los retos del siglo XXI (Muntaner y Forteza, 2021).

Las metodologías activas aplicadas a las artes (como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos, el aprendizaje cooperativo o el uso didáctico del Design Thinking) permiten articular experiencias en las que el alumnado aborda proyectos con sentido, toma decisiones, negocia significados con sus compañeros y conecta los procesos creativos con contextos reales o verosímiles. Estas propuestas vinculan, además, con una concepción inclusiva de la educación artística, al facilitar múltiples formas de participación, de representación y de expresión, en línea con los principios del DUA (Alba, 2019).

2.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se define clásicamente como el uso didáctico de pequeños grupos en los que el alumnado trabaja conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, en contraste con estructuras competitivas o estrictamente individualistas. Johnson et al. (1999) han descrito la cooperación como el trabajo conjunto para alcanzar objetivos comunes, destacando que en las situaciones cooperativas los estudiantes persiguen resultados beneficiosos para sí mismos y para sus compañeros de grupo. En esta misma línea, la guía de aprendizaje cooperativo de la Universidad Politécnica de Madrid lo presenta como un método basado en equipos de

estudiantes que comparten metas, responsabilidad y recursos para lograr objetivos de aprendizaje comunes.

La literatura especializada coincide en identificar cinco elementos básicos que distinguen al aprendizaje cooperativo de otras formas de trabajo en grupo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora cara a cara, las habilidades sociales y el procesamiento o evaluación grupal. La interdependencia positiva implica que el éxito de cada miembro está ligado al éxito del grupo, de manera que “se hunden o salen a flote juntos”; la responsabilidad individual exige que cada estudiante pueda demostrar su aportación y su competencia; la interacción cara a cara promueve que el alumnado se explique mutuamente, se ayude y comparta recursos; las habilidades sociales abarcan destrezas como la comunicación, el liderazgo y la gestión de conflictos; y el procesamiento grupal consiste en analizar periódicamente el funcionamiento del equipo para introducir mejoras.

Figura 1.
Elementos del aprendizaje cooperativo



Fuente: Elaboración propia.

Numerosos estudios y metaanálisis han mostrado efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico, la motivación intrínseca, el pensamiento crítico, la autoestima y la cohesión social, así como sobre la aceptación de la diversidad y la calidad del clima de aula (Johnson et al., 1999; Slavin, 2014). Se ha señalado, además, que la cooperación crea oportunidades privilegiadas para el desarrollo de competencias interpersonales

y profesionales, como el trabajo en equipo, la negociación o la resolución creativa de problemas, difíciles de promover mediante estructuras exclusivamente individualistas.

Desde el punto de vista didáctico, la planificación de actividades cooperativas requiere decisiones explícitas sobre la composición de los grupos, la distribución de roles, el diseño de tareas que exijan contribuciones complementarias y la incorporación de procedimientos de evaluación que contemplen tanto el producto elaborado como el proceso de interacción. Las orientaciones prácticas subrayan que el docente ha de asumir un papel de ingeniero de la cooperación, responsable de estructurar la interdependencia, de observar el trabajo de los equipos y de enseñar las habilidades sociales necesarias para que el aprendizaje en grupo sea eficaz.

2.4. Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) hunde sus raíces en las primeras décadas del siglo XX, con las aportaciones de Kilpatrick y Dewey, y se ha consolidado como una metodología que organiza la actividad en torno a proyectos complejos que implican la resolución de problemas significativos, la investigación y la creación de productos finales. Entre sus rasgos característicos se encuentran la centralidad de una pregunta o reto guía, el papel activo del alumnado en la planificación y ejecución del proyecto, la integración de contenidos de distintas áreas, la elaboración de productos públicos y la reflexión sobre el proceso.

En el campo de la educación artística, Salido-López propone el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) como una adaptación específica del ABP a las artes visuales, articulada en tres grandes fases: investigación, producción y presentación de resultados a la comunidad. En este enfoque, el grupo se aproxima a artistas, movimientos o problemáticas culturales a través de la investigación, el análisis de obras y la contextualización; a partir de ahí, desarrolla proyectos de creación propios que dialogan con esos

referentes, y finalmente comparte los resultados mediante exposiciones, presentaciones o intervenciones en el entorno.

Los estudios de caso sobre ABP-A muestran que esta metodología favorece la organización de procesos creativos, la planificación de aprendizajes complejos y la comprensión del papel del arte en la educación desde una perspectiva renovada. Además, subrayan el potencial del componente cooperativo del ABP-A para promover la participación de todo el alumnado, aumentar la motivación, desarrollar habilidades de orden superior y potenciar la reflexión crítica y creativa en contextos heterogéneos. Desde esta perspectiva, las metodologías activas y su componente para el aprendizaje cooperativo se describen como una nueva forma de entender el desarrollo del conocimiento artístico y los procesos de formación didáctico-disciplinar del profesorado (Salido-López, 2025).

El ABP, en sus diversas variantes, también se ha asociado con la necesidad de diseñar corpus de actividades inclusivas que respondan a la diversidad de aprendizajes y capacidades presentes en el aula, especialmente cuando se vincula con los principios del DUA. La combinación de proyectos artísticos, trabajo cooperativo y enfoque inclusivo sitúa la pedagogía del arte en un marco que se aleja de la mera reproducción técnica y atiende a la pluralidad de formas de aprender, percibir y expresarse (Salido-López, 2025).

2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge en los años noventa como un marco pedagógico inspirado en los avances de la neurociencia, con el objetivo de diseñar entornos y experiencias de aprendizaje que reduzcan barreras y promuevan la participación de todo el alumnado. Su incorporación a la legislación educativa, tanto en contextos internacionales como en la LOMLOE, ha contribuido a difundirlo como referencia para la atención a la diversidad desde una perspectiva proactiva, más allá de las adaptaciones puntuales.

El DUA se organiza en torno a tres principios, alineados con distintas redes neuronales implicadas en el aprendizaje: proporcionar múltiples medios de implicación (el por qué del aprendizaje), múltiples medios de representación (el qué) y múltiples medios de acción y expresión (el cómo). Estos principios se concretan en pautas que orientan el diseño de materiales, actividades y evaluaciones flexibles, capaces de ofrecer diversas vías para acceder a la información, para mostrar lo aprendido y para mantener la motivación del alumnado (CAST, 2024; Márquez, 2022).

La literatura subraya que el DUA requiere una multimodalidad de los entornos de enseñanza, así como la supresión de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas, y el diseño de apoyos y desafíos apropiados para mantener altas expectativas de logro para todo el estudiantado. En educación artística, se ha destacado el potencial de este marco para conectar metodologías activas como el ABP o el ABP-A con la inclusión, ya que permite planificar proyectos que contemplan diferentes niveles de complejidad, ritmos y formas de participación, sin renunciar a la exigencia conceptual y creativa.

En el ámbito de la formación inicial de docentes, estudios recientes muestran que la vinculación entre ABP-A y DUA contribuye a que futuros docentes tomen conciencia de la diversidad de situaciones, capacidades e intereses presentes en las aulas, y a que diseñen propuestas que combinen la dimensión cognitiva, social y emocional del aprendizaje artístico. De esta manera, el DUA se convierte en un eje clave para pensar la educación artística inclusiva en un contexto curricular que otorga importancia tanto a la equidad como a la calidad educativa.

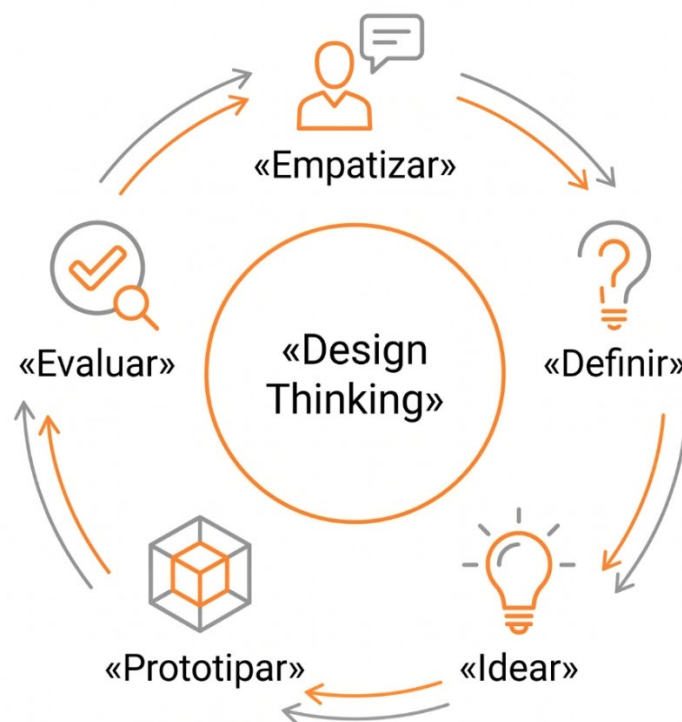
2.6. Design Thinking en educación secundaria y Bachillerato

El Design Thinking se ha consolidado como una metodología centrada en la persona para abordar problemas complejos mediante procesos iterativos de empatía, definición, ideación, prototipado y evaluación. Popularizado por Kelley y Brown a través de la firma IDEO, este enfoque combina herramientas del diseño con una filosofía orientada a comprender profundamente las necesidades

de las personas usuarias, generar ideas innovadoras y experimentar rápidamente con prototipos.

En el ámbito educativo, el Design Thinking se ha incorporado como estrategia para fomentar el emprendimiento, la creatividad y la resolución de problemas, especialmente en materias relacionadas con la gestión, la tecnología y los proyectos en Bachillerato. Una revisión reciente sobre su uso en asignaturas de Emprendimiento y Gestión en Bachillerato muestra que su implementación se traduce en la creación de prototipos de productos y servicios, perfiles de negocio, páginas web y otras iniciativas de emprendimiento que conectan el trabajo escolar con necesidades reales. Los resultados de estos estudios destacan el potencial del Design Thinking para proporcionar experiencias de aprendizaje prácticas y significativas, así como para estimular la curiosidad, la innovación y el trabajo en equipo (Nivela Álava y Tapia Ruelas, 2025).

Figura 2.
Fases del Design Thinking.



Fuente: Elaboración propia.

La secuencia iterativa de empatizar con usuarios reales o simulados, definir problemas con claridad, idear múltiples soluciones, prototipar y testar con feedback temprano encaja con la lógica proyectual que subyace a materias como Diseño. Además, la metodología enfatiza la colaboración interdisciplinar y la valoración de perspectivas diversas dentro de los equipos, lo que la vincula naturalmente con el aprendizaje cooperativo y con la educación para la ciudadanía en sociedades complejas y cambiantes. De este modo, el Design Thinking se presenta como un puente entre los lenguajes y procesos propios del diseño profesional y las experiencias de aprendizaje en contextos de secundaria y Bachillerato.

Tabla 1.
Enfoques metodológicos, ideas centrales y organización del trabajo en el proyecto.

Enfoque	Idea central	Organización del trabajo
Aprendizaje cooperativo	<i>El alumnado trabaja en pequeños grupos con interdependencia positiva y responsabilidad individual para maximizar el aprendizaje propio y ajeno.</i>	<i>Grupos estructurados, roles definidos, actividades diseñadas para que todos los miembros sean necesarios.</i>
ABP-A + DUA	<i>Proyectos artísticos que integran investigación, creación y presentación, diseñados desde la inclusión y la flexibilidad.</i>	<i>Secuencia investigación–producción–difusión, múltiples vías de acceso y expresión, tareas ajustadas a la diversidad.</i>
Design Thinking	<i>Metodología centrada en la persona para resolver problemas complejos mediante empatía, ideación y prototipado iterativo.</i>	<i>Fases iterativas (empatizar, definir, idear, prototipar, evaluar) en equipos que co-construyen soluciones.</i>

Fuente: Elaboración propia.

2.7. Evaluación auténtica y evaluación en contextos cooperativos

La evaluación auténtica se plantea como una alternativa crítica a las prácticas evaluativas tradicionales centradas en la comprobación de contenidos

mediante pruebas puntuales, al concebir la evaluación como un proceso continuo, integrado en la enseñanza y orientado a la mejora. Desde esta perspectiva, se propone valorar el aprendizaje a través de tareas significativas y contextualizadas (tareas auténticas) que requieren la aplicación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones próximas a la realidad del alumnado.

Autores como Ahumada, Díaz y Hernández, y trabajos empíricos como el de Buitrago et al., destacan que la evaluación auténtica favorece aprendizajes más profundos, promueve la autonomía y la responsabilidad y repercute en transformaciones de las prácticas pedagógicas en general. La evaluación deja de ser un momento final asociado únicamente a la calificación para convertirse en un proceso de regulación que incluye evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y que se apoya en estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Las rúbricas, los portafolios, las entrevistas, las observaciones sistemáticas y las rutinas de pensamiento se describen como instrumentos especialmente útiles para este enfoque (Herman et al., 1992).

En el marco del aprendizaje cooperativo, la evaluación adquiere una complejidad añadida, ya que ha de considerar al menos tres dimensiones: el aprendizaje individual de cada estudiante, el rendimiento del grupo como equipo y la calidad del proceso cooperativo. Las orientaciones prácticas recomiendan combinar pruebas individuales que aseguren la responsabilidad personal sobre los contenidos, la evaluación de productos grupales (informes, proyectos, presentaciones) y procedimientos de auto y coevaluación sobre el funcionamiento del grupo, la participación de sus miembros y las habilidades sociales desplegadas. Esta triangulación permite obtener información más rica y coherente con los objetivos del aprendizaje cooperativo, que integra tanto metas académicas como de desarrollo social.

En contextos de educación artística y de diseño, la evaluación auténtica se vincula especialmente con proyectos de creación, exposiciones, presentaciones públicas y productos visuales, en los que se valoran no solo los resultados finales, sino también la planificación, la toma de decisiones, la reflexión sobre el proceso y la capacidad de argumentar las propias elecciones.

Este enfoque resulta coherente con las competencias específicas del currículo de Diseño, que enfatizan la planificación de proyectos, la reflexión crítica sobre el impacto del diseño, la consideración de la sostenibilidad y el diseño inclusivo, y el trabajo colaborativo como forma de enriquecimiento personal y profesional.

2.8. Síntesis: aportaciones para el diseño de propuestas en la materia de Diseño

Los referentes revisados permiten situar las propuestas didácticas en la materia de Diseño de Bachillerato en un marco teórico que combina:

- una concepción renovada de la educación artística, vinculada a las competencias clave, a la cultura visual y a la inclusión;
- la adopción de metodologías activas, en particular el aprendizaje cooperativo, el ABP y el ABP-A, como vías para articular proyectos significativos y socialmente relevantes;
- la integración de enfoques como el DUA y el Design Thinking para atender a la diversidad, promover la creatividad y conectar el aula con prácticas profesionales del diseño;
- y la incorporación de la evaluación auténtica como proceso formativo que valora tanto productos como procesos, individuales y colectivos.

Este entramado teórico configura un contexto en el que resulta pertinente plantear propuestas en la materia de Diseño que combinen trabajo cooperativo, proyectos de diseño con sentido para la comunidad educativa, atención a la diversidad e instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de una educación artística contemporánea, inclusiva y competencial.

3. OBJETIVOS

Los objetivos conectan la necesidad educativa planteada con el marco teórico y concretan cómo la agencia de diseño escolar busca transformar la organización del trabajo en Diseño de 2.º de Bachillerato.

3.1. Objetivo General

Desarrollar en el alumnado de 2.º de Bachillerato de Artes una experiencia de trabajo profesionalizado en diseño que fomente la interdependencia, la responsabilidad colectiva y la evaluación auténtica mediante un proyecto de simulación de agencia de diseño escolar en la materia de Diseño.

3.2. Objetivos Específicos

- **Objetivo específico 1:** Organizar al alumnado de 2.º de Bachillerato de Artes en equipos cooperativos con roles diferenciados que simulen la estructura departamental de una agencia de diseño escolar.
- **Objetivo específico 2:** Diseñar y desarrollar proyectos gráficos inclusivos vinculados a situaciones reales de comunicación visual, aplicando las fases del ABP-A y las pautas del DUA para atender a la diversidad del grupo.
- **Objetivo específico 3:** Favorecer la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y colectiva y las habilidades sociales del alumnado mediante dinámicas de aprendizaje cooperativo planificadas y sistemáticas durante el proyecto.
- **Objetivo específico 4:** Implementar procedimientos de evaluación auténtica (rúbricas, coevaluación, autoevaluación y evaluación del desempeño de la agencia) que permitan valorar tanto el producto final como los procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado.

Estos cuatro objetivos específicos se articulan de forma coherente con los saberes básicos establecidos en el currículo de Diseño de 2.º de Bachillerato (Decreto 251/2022). El OE1, al organizar el aula en equipos cooperativos con roles departamentales diferenciados, se vincula principalmente con el **bloque B** (configuración formal y metodología proyectual) y actúa de forma transversal en todas las fases del curso, ya que la estructura de agencia condiciona el desarrollo de cada encargo. El OE2, centrado en el diseño de proyectos gráficos e inclusivos, conecta de manera prioritaria con el **bloque C** (diseño gráfico) durante el segundo trimestre y con el **bloque D** (diseño tridimensional) en el tercero, integrando además los contenidos del **bloque A** relativos al diseño sostenible, inclusivo y éticamente responsable. El OE3, orientado a favorecer la interdependencia positiva y las habilidades sociales, atraviesa los cuatro bloques al constituir el marco cooperativo sobre el que se desarrolla todo el proyecto. Por último, el OE4, relativo a la evaluación auténtica, se relaciona directamente con la competencia específica 6 y con la dimensión procedimental y actitudinal de todos los bloques, al valorar tanto los productos finales como los procesos de trabajo en cada fase trimestral.

4. METODOLOGÍA

La metodología de este proyecto de innovación se articula en torno a la simulación de una agencia de diseño escolar en la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato de Artes, aprovechando los recursos del centro y el carácter profesionalizador que el currículo atribuye a esta asignatura. La clase funcionará como una única agencia organizada en departamentos interdependientes, que desarrollará encargos verosímiles de comunicación gráfica (identidad visual, campañas sostenibles, señalética inclusiva, etc.), de modo que el alumnado experimente flujos de trabajo propios del ámbito profesional del diseño.

Para alcanzar los objetivos planteados, la propuesta combina metodologías activas y enfoques inclusivos: aprendizaje cooperativo para estructurar el trabajo en tres departamentos interdependientes (Estrategia, Creativo, y Producción) que operan en paralelo sobre cada encargo, Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos vinculado al currículo de Diseño, aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y uso del Design Thinking como guía del proceso proyectual, junto con procedimientos de evaluación auténtica que integran autoevaluación, coevaluación y evaluación del desempeño de la agencia. En conjunto, esta metodología busca transformar la organización del aula, favorecer la corresponsabilidad en los proyectos y alinear la experiencia del alumnado con las competencias y principios recogidos en la normativa vigente.

La propuesta contempla además conexiones transversales con otras materias del Bachillerato de Artes y del currículo general. El análisis de referentes históricos y culturales del bloque A conecta naturalmente con Fundamentos del Arte II e Historia del Arte, al requerir que el alumnado contextualice el diseño en movimientos artísticos y culturales concretos. El trabajo con lenguaje visual, composición y bocetado del bloque B establece puentes directos con Dibujo Artístico II, mientras que los encargos tridimensionales del bloque D se vinculan con Dibujo Técnico aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño. De forma transversal, la elaboración de briefings, argumentaciones escritas y presentaciones orales conecta con Lengua

Castellana y Literatura, y el uso sistemático de software de diseño y plataformas digitales se alinea con los contenidos de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas conexiones no requieren coordinación formal entre departamentos para su aplicación, aunque podrían desarrollarse en proyectos interdisciplinares en una implementación futura del proyecto.

4.1. Contenidos

La presente propuesta de innovación se desarrolla en la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato, por lo que los contenidos se fundamentan en los saberes básicos establecidos en el Decreto 251/2022 de la Región de Murcia para esta materia. Estos contenidos se concretan y reorganizan en función de la necesidad detectada en el contexto de aula: favorecer una experiencia de trabajo proyectual colaborativa y profesionalizada mediante la simulación de una agencia de diseño escolar a lo largo del curso completo.

De acuerdo con la normativa, la materia se estructura en cuatro grandes bloques de saberes básicos: A) concepto, historia y campos del diseño; B) diseño: configuración formal y metodología; C) diseño gráfico; y D) diseño tridimensional. La propuesta no los aborda de forma aislada ni estrictamente sucesiva, sino que, sin renunciar a la integración transversal que recomienda el propio currículo, cada trimestre toma uno de estos bloques como eje temático principal. Esta organización permite profundizar progresivamente en los distintos campos del diseño a lo largo del año, dotando a cada encargo de la agencia de un enfoque y unos contenidos específicos, al tiempo que se mantienen presentes de forma transversal los contenidos de carácter metodológico, cooperativo y ético en todas las fases del proyecto.

4.1.1. *Bloque A. Concepto, historia y campos del diseño*

En el marco del proyecto, el bloque A se concreta en la comprensión del diseño como disciplina cultural y profesional vinculada a la mejora de la calidad de vida, la sostenibilidad y la igualdad de oportunidades, tal y como recoge el Decreto 251/2022. Se trabajarán contenidos relativos a las principales

clasificaciones y campos de aplicación del diseño, su evolución histórica, las funciones práctica, estética y simbólica de los objetos diseñados y la relación del diseño con la sociedad de consumo y los retos socioambientales.

Dentro de la simulación de la agencia escolar, estos contenidos se incorporarán a través del análisis de referentes de diseño (identidad visual, campañas, señalética, packaging) que servirán como base para los encargos al alumnado. Se prestará atención específica al diseño sostenible, al diseño inclusivo y a las aportaciones de mujeres diseñadoras y de culturas no occidentales, de modo que el alumnado pueda incorporar conscientemente estas perspectivas a sus proyectos. Asimismo, se abordarán los fundamentos de la propiedad intelectual, las licencias y la protección de la creatividad, necesarios para comprender el uso responsable de referencias visuales y recursos gráficos en los productos desarrollados por la agencia.

4.1.2. Bloque B. El diseño: configuración formal y metodología

El bloque B se trabajará de forma estrechamente ligada al proceso proyectual que estructura el proyecto: briefing, investigación, ideación, prototipado y presentación, inspirado en la metodología del Design Thinking. Se abordarán los elementos básicos del lenguaje visual (punto, línea, plano, color, forma, textura), la sintaxis de la imagen bidimensional y tridimensional, la composición y la dimensión semántica del diseño, vinculándolos a decisiones concretas que el alumnado deba tomar en sus encargos profesionales simulados.

En cuanto a la metodología proyectual, se profundizará en las fases del proceso de diseño y en los procesos creativos propios de un proyecto gráfico: interpretación del briefing, generación de ideas, elaboración de moodboards, bocetado, desarrollo digital y revisión iterativa. Este bloque incluye también las estrategias de organización de los equipos de trabajo, de manera que el alumnado aprenda a distribuir tareas, asumir roles especializados y coordinar flujos de producción dentro de la agencia. Con ello se contribuye directamente al desarrollo de las competencias específicas vinculadas a la planificación de proyectos individuales y colectivos y a la selección crítica de herramientas y recursos.

4.1.3. *Bloque C. Diseño gráfico*

Dado que el proyecto se centra en la simulación de una agencia de diseño escolar, el bloque C adquiere un peso destacado. Se priorizarán los contenidos relativos a las funciones comunicativas del diseño gráfico, la tipografía y sus propiedades, la composición gráfica, la imagen de marca y el branding, el diseño publicitario, el diseño editorial básico y la señalética.

Estos saberes se concretarán en encargos verosímiles para la agencia: creación de una identidad visual para un evento o proyecto del centro, diseño de campañas gráficas con enfoque sostenible, desarrollo de señalética inclusiva para distintos espacios escolares o elaboración de materiales informativos para la comunidad educativa. El uso de software y aplicaciones digitales de mapa de bits y vectoriales (por ejemplo, Canva y otros programas de diseño disponibles en el aula de informática) se integrará de forma natural en el proceso de trabajo de los departamentos, respondiendo a la recomendación curricular de combinar técnicas tradicionales y digitales en proyectos globales.

4.1.4. *Bloque D. Diseño tridimensional*

El bloque D constituye el eje temático del tercer trimestre y, como tal, representa el momento de mayor complejidad y madurez del proyecto, tanto en lo conceptual como en lo organizativo. En esta fase, la agencia escolar afronta su encargo más transversal: propuestas de diseño que integran la dimensión espacial, volumétrica y funcional del objeto diseñado, ampliando la mirada del alumnado más allá del diseño gráfico y acercándola a una comprensión global de la disciplina.

Se trabajarán nociones básicas de diseño de producto, packaging y diseño de espacios, poniendo el foco en la ergonomía, la diversidad funcional y el diseño inclusivo de entornos habitables. Estos contenidos podrán concretarse, por ejemplo, en el diseño de un pequeño envase para un producto vinculado a un proyecto del centro, en la propuesta de reorganización gráfica y espacial de

un rincón del instituto, o en la reflexión sobre recorridos, señalización y accesibilidad de determinados espacios.

La incorporación de este bloque como cierre del curso responde a una doble lógica. Por un lado, conecta directamente con la competencia específica 6, que exige realizar proyectos de diseño inclusivo y valorar críticamente las implicaciones sociales, económicas y transformadoras de los productos generados. Por otro, la experiencia acumulada durante los dos trimestres anteriores (tanto en el manejo de herramientas y procesos como en la dinámica de la agencia y la rotación de roles) sitúa al alumnado en condiciones óptimas para afrontar encargos de mayor complejidad conceptual y mayor exigencia en la toma de decisiones colectivas.

A partir de estos saberes legislativos, el proyecto concreta además una serie de contenidos específicos propios de la innovación: organización del aula como agencia de diseño escolar, distribución de roles y departamentos, interpretación de briefings, elaboración de moodboards, ideación de soluciones visuales, desarrollo de prototipos, revisión entre iguales, presentación profesional de propuestas y toma de decisiones colectivas. Junto a ello, se trabajarán contenidos de carácter transversal como el trabajo cooperativo, la responsabilidad compartida, la argumentación de decisiones de diseño, la crítica constructiva, el uso ético de referencias visuales y la integración de criterios de sostenibilidad e inclusión en todas las fases del proceso.

En consecuencia, los contenidos de esta propuesta no se limitan a la transmisión de conceptos teóricos, sino que articulan dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales coherentes con el currículo de Diseño y con el carácter innovador del proyecto. De este modo, el alumnado no solo conocerá fundamentos y técnicas del diseño, sino que los pondrá en práctica en un contexto de aprendizaje situado, cooperativo y profesionalizador.

Tabla 2.
Contenidos del currículo de Diseño aplicados al proyecto de agencia escolar.

Bloque de saberes básicos	Contenidos prioritarios en el proyecto	Ejemplos de aplicación en la agencia escolar	Competencias específicas vinculadas
A. Concepto, historia y campos del diseño	<i>Diseño como disciplina cultural y profesional; diseño sostenible e inclusivo; aportaciones de mujeres diseñadoras y culturas no occidentales; propiedad intelectual.</i>	<i>Análisis de referentes visuales, valoración crítica de campañas y marcas, reflexión sobre inclusión, sostenibilidad y uso ético de referencias gráficas.</i>	<i>CE 2, CE 3, CE 5 y CE 6.</i>
B. El diseño: configuración formal y metodología	<i>Lenguaje visual, composición, dimensión semántica, fases del proceso de diseño, procesos creativos y estrategias de organización de equipos.</i>	<i>Elaboración de briefings, moodboards y bocetos; planificación del proyecto; distribución de roles y coordinación entre departamentos de la agencia.</i>	<i>CE 3, CE 4 y CE 5.</i>
C. Diseño gráfico	<i>Tipografía, composición gráfica, imagen de marca, branding, diseño publicitario, señalética y uso de software de diseño.</i>	<i>Diseño de identidad visual, campañas gráficas sostenibles, señalética inclusiva y materiales de comunicación para el centro.</i>	<i>CE 4, CE 5 y CE 6.</i>
D. Diseño tridimensional	<i>Packaging, ergonomía, diversidad funcional, diseño de producto y diseño inclusivo de espacios.</i>	<i>Propuestas de envase, adaptación de objetos o reflexión sobre accesibilidad y organización de espacios del centro.</i>	<i>CE 3, CE 6 y CE 4.</i>

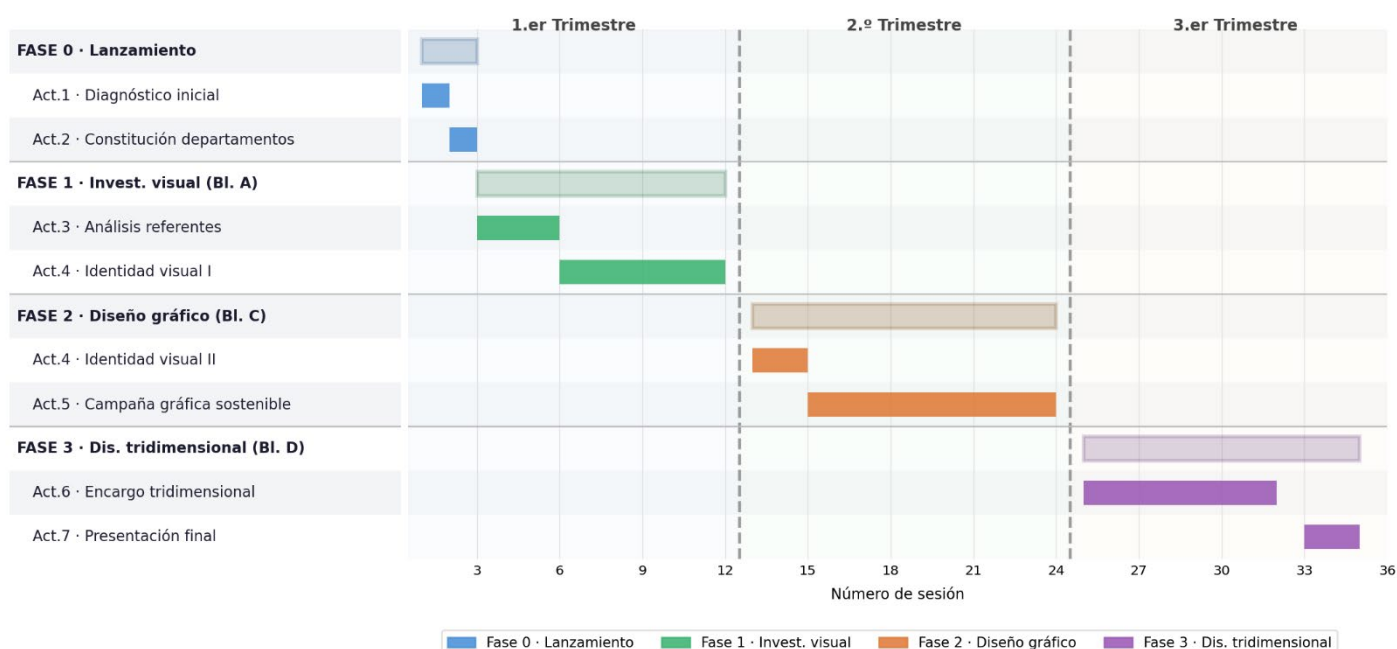
Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, estos contenidos permiten articular una propuesta coherente con el currículo vigente y, al mismo tiempo, adaptada a la necesidad detectada en el aula, ya que conectan los saberes de la materia con una experiencia de aprendizaje situada, cooperativa y orientada al ámbito profesional del diseño.

4.2. Temporalización y actividades

El proyecto se desarrolla a lo largo de un curso completo en la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato de Artes, integrándose en las sesiones ordinarias de la asignatura sin requerir tiempos extraordinarios, y se organiza en cuatro fases encadenadas que siguen una progresión de complejidad creciente. La planificación por fases permite vincular cada trimestre con un bloque de saberes básico, garantizar la rotación de roles por los tres departamentos de la agencia escolar y ofrecer tiempos suficientes para la investigación, la creación y la presentación de los proyectos.

Figura 3.
Cronograma.



Fuente: Elaboración propia.

La fase 0 (lanzamiento y diagnóstico) se lleva a cabo al inicio de curso y ocupa aproximadamente 2-3 sesiones, en las que se presenta la dinámica de agencia de diseño, se explicitan los objetivos del proyecto y se realiza un diagnóstico inicial de conocimientos, intereses y estilos de trabajo del alumnado. La fase 1 corresponde al primer trimestre (unas 8-10 sesiones) y se centra en el análisis e investigación visual vinculados al bloque A, así como en la consolidación de la estructura cooperativa de la agencia. La fase 2, en el segundo trimestre (aprox. 10-12 sesiones), se orienta al diseño gráfico aplicado (bloque C) mediante encargos de identidad visual y campañas para el centro; finalmente, la fase 3, en el tercer trimestre (unas 10-12 sesiones), aborda propuestas con componente tridimensional (bloque D) que suponen el mayor reto de coordinación entre departamentos.

El sistema de evaluación se estructura en dos bloques complementarios. Por un lado, un 70% corresponde a la evaluación global de la agencia, de modo que la calificación final refleje el funcionamiento conjunto del equipo, la calidad del producto elaborado y el grado de coordinación entre sus miembros. Esta opción responde a la lógica profesional de una agencia real, donde el resultado depende del trabajo coordinado y el desempeño individual repercute en el producto final. Por otro lado, el 30% restante se reserva para una prueba individual tipo test, orientada a comprobar de forma objetiva la asimilación de los aspectos más relevantes del proyecto, especialmente los contenidos conceptuales, metodológicos y organizativos vinculados a la materia.

A continuación se presentan las actividades principales del proyecto, indicando para cada una los objetivos específicos implicados, los contenidos prioritarios y la duración estimada:

4.2.1. Actividad 1. Presentación de la agencia y diagnóstico inicial

Fase: 0 (inicio de curso, 1-2 sesiones).

Objetivos específicos: OE1, OE3.

Contenidos: organización del aula como agencia de diseño escolar, distribución de roles y departamentos, principios básicos del aprendizaje cooperativo e interdependencia positiva.

Descripción: explicación del proyecto anual, identificación de expectativas del alumnado y aplicación de un breve cuestionario o dinámica para conocer fortalezas e intereses ligados a los futuros departamentos.

4.2.2. Actividad 2. Constitución de departamentos y simulación de briefing inicial

Fase: 0-1 (1-2 sesiones).

Objetivos específicos: OE1, OE3.

Contenidos: estructura departamental (Estrategia, Creativo, Producción), lectura e interpretación de briefings sencillos, normas de funcionamiento cooperativo y reparto de responsabilidades dentro de cada equipo.

Descripción: distribución del alumnado en equipos que simulan los departamentos de la agencia, establecimiento de normas de trabajo y análisis conjunto de un primer encargo modelo.

4.2.3. Actividad 3. Análisis de referentes y contexto visual del centro

Fase: 1 (3-4 sesiones).

Objetivos específicos: OE2, OE3.

Contenidos: bloque A (concepto, historia y campos del diseño), diseño sostenible e inclusivo, análisis crítico de campañas e identidades visuales vinculadas al entorno escolar.

Descripción: cada departamento investiga referentes de identidad visual, señalética y campañas educativas, elabora moodboards y los presenta al resto de la agencia, incorporando criterios de sostenibilidad, inclusión y diversidad cultural.

4.2.4. *Actividad 4. Primer encargo global: identidad visual para un proyecto del centro*

Fase: 1-2 (4-6 sesiones).

Objetivos específicos: OE2, OE3, OE4.

Contenidos: bloques B y C (lenguaje visual, composición, tipografía, imagen de marca), fases del proceso de diseño (briefing, ideación, bocetado, prototipado digital), trabajo cooperativo y coevaluación básica.

Descripción: la agencia asume un encargo de identidad visual; el Departamento de Estrategia concreta el briefing, el Creativo desarrolla propuestas gráficas y Producción organiza el calendario y coordina la presentación; se emplean rúbricas sencillas y coevaluación entre departamentos.

4.2.5. *Actividad 5. Campaña gráfica sostenible para la comunidad educativa*

Fase: 2 (6-8 sesiones).

Objetivos específicos: OE2, OE3, OE4.

Contenidos: diseño publicitario y campañas gráficas (bloque C), principios de diseño sostenible e inclusivo, uso de herramientas digitales (Canva y otros programas de diseño), profundización en habilidades sociales y responsabilidad colectiva.

Descripción: cada departamento desarrolla piezas de una campaña (carteles, piezas digitales, señalética), integrando criterios DUA en los mensajes y soportes; se combinan momentos de trabajo departamental con puestas en común de toda la agencia y se aplica un sistema de autoevaluación y coevaluación guiado.

4.2.6. *Actividad 6. Encargo tridimensional: intervención en un espacio o elemento del centro*

Fase: 3 (8-10 sesiones).

Objetivos específicos: OE2, OE3.

Contenidos: bloque D (diseño tridimensional, ergonomía, diversidad funcional y accesibilidad), planificación de proyectos complejos, coordinación avanzada entre departamentos.

Descripción: la agencia diseña una propuesta tridimensional (p. ej., un pequeño elemento de señalética espacial o un envase vinculado a un proyecto del centro), integrando decisiones gráficas, espaciales y funcionales; se enfatiza la toma de decisiones colectivas y la reflexión sobre las implicaciones sociales del diseño.

4.2.7. *Actividad 7. Presentación final de la agencia y evaluación auténtica del proyecto*

Fase: 3 (2-3 sesiones).

Objetivos específicos: OE3, OE4.

Contenidos: presentación profesional de propuestas, argumentación de decisiones de diseño, evaluación auténtica mediante rúbricas, autoevaluación, coevaluación y valoración del funcionamiento de la agencia.

Descripción: la agencia presenta sus proyectos a una audiencia simulada (docente, compañeros y, si es posible, otros miembros de la comunidad educativa); se recogen evidencias mediante rúbricas y cuestionarios breves, y se realiza una reflexión final sobre aprendizajes, fortalezas y aspectos a mejorar del modelo de trabajo.

Tabla 3.
Síntesis de actividades del proyecto: temporalización y objetivos.

Actividad	Fase / Trimestre	Sesiones	Objetivos
<i>Act. 1. Presentación de la agencia y diagnóstico inicial</i>	<i>Fase 0 / inicio de curso</i>	1-2	OE1, OE3
<i>Act. 2. Constitución de departamentos y simulación de briefing</i>	<i>Fase 0-1 / 1.er trimestre</i>	1-2	OE1, OE3

Act. 3. Análisis de referentes y contexto visual del centro	<i>Fase 1 / 1.er trimestre</i>	3–4	OE2, OE3
Act. 4. Primer encargo global: identidad visual	<i>Fase 1–2 / 1.er–2.º trimestre</i>	5–6	OE2, OE3, OE4
Act. 5. Campaña gráfica sostenible	<i>Fase 2 / 2.º trimestre</i>	6–8	OE2, OE3, OE4
Act. 6. Encargo tridimensional	<i>Fase 3 / 3.er trimestre</i>	8–10	OE2, OE3
Act. 7. Presentación final y evaluación auténtica	<i>Fase 3 / 3.er trimestre</i>	2–3	OE3, OE4

Nota: La duración en sesiones es orientativa y podrá ajustarse al ritmo real del grupo y al calendario escolar de cada trimestre. F = Fase del proyecto; ses. = sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Recursos

La propuesta se apoya principalmente en los recursos ya existentes en el centro, que se reorganizan para posibilitar el funcionamiento del aula como agencia de diseño escolar sin requerir inversiones extraordinarias, pero sí un uso intensivo y planificado de los espacios, equipamientos y herramientas digitales disponibles. Se consideran especialmente relevantes aquellos recursos que hacen viable la metodología cooperativa por departamentos, el trabajo por proyectos y la simulación de encargos profesionales de diseño.

En el plano de los recursos espaciales y organizativos, se requiere la reconfiguración del aula de Diseño y del aula de informática como entornos de trabajo proyectual estables. El aula de Diseño se organizará en zonas diferenciadas para los tres departamentos de la agencia (Estrategia, Creativo y Producción), con mesas agrupadas que faciliten la interacción cara a cara, el intercambio de materiales y la elaboración conjunta de documentos de trabajo. Además, se reservará un espacio común para las reuniones de coordinación entre departamentos y las presentaciones internas de los proyectos en formato de junta directiva, reforzando la dimensión profesionalizadora de la experiencia. El aula de informática, dotada de un puesto por alumno, funcionará como estudio

digital de la agencia, concentrando las fases de prototipado, desarrollo de artes finales y preparación de presentaciones digitales.

En cuanto a los recursos materiales y digitales, se utilizarán los equipos informáticos del centro con conexión a internet, junto con software y aplicaciones específicas de diseño que permitan trabajar con imágenes de mapa de bits y gráficos vectoriales, así como maquetas de piezas gráficas y presentaciones. Se emplearán plantillas de briefing, hojas de planificación de proyectos, rúbricas de evaluación, registros de funcionamiento de los departamentos y modelos de autoevaluación y coevaluación, elaborados ad hoc para el proyecto. También se prevé el uso de materiales impresos (cartulinas, soportes rígidos, paneles para moodboards y exposiciones internas) y recursos de aula habituales en el área de Artes (papeles, útiles de dibujo y rotulación) cuando resulten necesarios para el desarrollo de prototipos físicos o paneles de presentación. De forma complementaria, se contempla el uso controlado de herramientas de inteligencia artificial generativa integradas en el aula, siempre que su empleo se vincule a la exploración de variantes visuales y al análisis crítico de resultados, de acuerdo con los criterios éticos y de propiedad intelectual trabajados en el proyecto.

Respecto a los recursos humanos y de coordinación, la figura central es el docente responsable de la materia de Diseño, que asume la planificación de los encargos de la agencia, la definición y ajuste de los criterios de evaluación auténtica y la supervisión del trabajo cooperativo entre departamentos. Se requiere un tiempo específico de preparación para diseñar los briefings, elaborar y revisar las rúbricas, organizar la rotación trimestral de roles y coordinar las sesiones de presentación y feedback. Además, se contempla la posible participación puntual de otros docentes o miembros de la comunidad educativa que puedan actuar como clientes de los proyectos aportando encargos reales o verosímiles y asistiendo a algunas presentaciones finales, lo que contribuye a reforzar la conexión entre la agencia escolar y el contexto institucional.

La siguiente tabla resume los recursos esenciales del proyecto y su función en la metodología propuesta:

Tabla 4.
Síntesis de recursos espaciales, materiales y humanos del proyecto

Tipo de recurso	Elementos principales	Función en el proyecto
Espaciales y organizativos	<i>Aula de Diseño organizada por departamentos; aula de informática como estudio digital; espacio común para reuniones y presentaciones.</i>	<i>Permitir el trabajo cooperativo por departamentos, las reuniones interdepartamentales y la simulación de dinámicas propias de un estudio de diseño profesional.</i>
Materiales y digitales	<i>Equipos informáticos con internet; software y aplicaciones de diseño (Canva, etc.); plantillas de briefing; rúbricas; paneles para moodboards y exposiciones internas.</i>	<i>Facilitar el desarrollo de proyectos gráficos y tridimensionales, la planificación y documentación de los encargos y la aplicación de procedimientos de evaluación auténtica.</i>
Humanos y de coordinación	<i>Docente responsable de la materia; tiempo de preparación y seguimiento; colaboración puntual de otros docentes o agentes del centro como “clientes”.</i>	<i>Garantizar la planificación y seguimiento de la metodología cooperativa, la coherencia entre encargos y currículo y la conexión del proyecto con la realidad del centro educativo.</i>

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, estos recursos se orientan a transformar la organización habitual del aula en un entorno de trabajo proyectual cooperativo, alineado con las orientaciones del currículo de Diseño y con los principios de la LOMLOE en materia de metodologías activas, inclusión y desarrollo competencial.

5. EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se concibe como un proceso continuo articulado en tres momentos diferenciados. Una evaluación inicial de diagnóstico, previa a la implementación, orientada a verificar la adecuación del diseño al contexto identificado en la justificación y a comprobar que los recursos y la organización por departamentos resultan viables en el aula de referencia. Una evaluación formativa, durante el desarrollo de cada encargo trimestral, destinada a recoger evidencias sobre el funcionamiento de la propuesta e introducir los ajustes necesarios en la dinámica cooperativa, los briefings o los procedimientos de evaluación.

Y una evaluación sumativa al cierre de cada fase, que permite determinar el grado de consecución de los objetivos del proyecto y valorar la calidad de los productos generados por la agencia escolar. En conjunto, el propósito es analizar si la propuesta permite desarrollar los objetivos previstos, si los instrumentos empleados resultan adecuados al contexto real de aula y si la organización general del proyecto es funcional y transferible a otros grupos y centros con características similares.

Los agentes evaluadores serán principalmente el docente responsable de la materia, que ejercerá la heteroevaluación mediante registros de observación sistemática y el análisis de los productos elaborados por la agencia; y el propio alumnado, que participará a través de procedimientos de autoevaluación y coevaluación que aportarán información sobre el funcionamiento cooperativo de los equipos y sobre la percepción del proceso de aprendizaje desde dentro. Esta triangulación de fuentes garantiza una visión más completa y fiable del impacto real del proyecto.

Para recoger evidencias de logro se emplearán dos instrumentos fundamentales: una rúbrica analítica (Anexo 2), que permitirá valorar la adecuación del trabajo al briefing, la coherencia visual y conceptual de los productos desarrollados, la organización cooperativa y la integración de criterios de inclusión y sostenibilidad; y cuestionarios de autoevaluación y coevaluación

aplicados al término de cada fase, que recogerán la percepción del alumnado sobre el funcionamiento de la agencia, la distribución de roles y la calidad del proceso cooperativo. La aplicación sistemática de estos instrumentos permitirá introducir modificaciones oportunas antes, durante y al finalizar cada trimestre, convirtiendo la evaluación en un mecanismo de mejora continua del propio proyecto.

5.1. Evaluación del cumplimiento de los objetivos

Para comprobar el grado de logro de los objetivos específicos planteados, se establecen criterios de evaluación vinculados a cada uno de ellos y se seleccionan instrumentos que permitan recoger evidencias de forma sistemática.

Tabla 5.
Evaluación del cumplimiento de los objetivos

Objetivo específico	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
OE 1. Organizar al alumnado en equipos cooperativos con roles diferenciados que simulen la estructura departamental de una agencia de diseño escolar.	- El alumnado asume y rota los roles de los tres departamentos (Estrategia, Creativo y Producción) según lo previsto. - Los equipos muestran interdependencia positiva y responsabilidad individual en las tareas asignadas. - Se respetan las normas de funcionamiento cooperativo acordadas en la agencia.	- Rúbrica de funcionamiento de equipos y roles departamentales (heteroevaluación y coevaluación). - Registros de observación del docente en sesiones de trabajo cooperativo. - Breve autoevaluación individual sobre el propio rol en la agencia.
OE 2. Diseñar y desarrollar proyectos gráficos inclusivos vinculados a situaciones reales de comunicación	- Los proyectos responden a encargos verosímiles del centro y presentan soluciones gráficas coherentes con el briefing.	- Rúbrica de producto final de la agencia (identidad visual, campaña gráfica, señalética, etc.). - Portafolio digital o dossier de proceso

visual, aplicando las fases del ABP-A y las pautas del DUA.	- Se evidencian fases diferenciadas de investigación, ideación, prototipado y presentación del proyecto. - Los productos integran criterios de accesibilidad, diversidad y sostenibilidad acordes con el DUA y el currículo de Diseño.	(moodboards, bocetos, iteraciones) por departamento. - Lista de cotejo sobre la incorporación de criterios de inclusión y DUA.
OE 3. Favorecer la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y colectiva y las habilidades sociales del alumnado mediante dinámicas de aprendizaje cooperativo.	- El alumnado participa activamente en las reuniones de departamento y en las puestas en común de la agencia. - Se observan conductas de ayuda mutua, comunicación asertiva y resolución constructiva de conflictos dentro de los equipos. - Los equipos son capaces de analizar su propio funcionamiento e introducir mejoras en ciclos sucesivos de trabajo.	- Rúbrica de habilidades cooperativas (basada en los cinco elementos del aprendizaje cooperativo). - Cuestionario breve de percepción del alumnado sobre clima de trabajo y colaboración. - Registro de autoevaluación y coevaluación grupal al final de cada proyecto.
OE 4. Implementar procedimientos de evaluación auténtica que permitan valorar tanto el producto final como los procesos de trabajo y aprendizaje del alumnado.	- Se aplican de forma sistemática rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones en los distintos encargos de la agencia. - El alumnado demuestra ser capaz de reflexionar sobre sus avances y dificultades y de fijar objetivos de mejora realistas.	- Conjunto de rúbricas (producto, proceso cooperativo, presentación profesional). - Cuestionarios de autoevaluación y coevaluación al finalizar cada fase del proyecto. - Prueba escrita individual sobre contenidos teóricos de la materia de Diseño (historia, metodología,

	- El sistema de evaluación combina información sobre el desempeño individual y el rendimiento colectivo de la agencia.	propiedad intelectual, etc.).
--	--	-------------------------------

Nota. Ejemplo de correspondencia entre los objetivos específicos, los criterios de evaluación y los instrumentos seleccionados para su valoración.

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Evaluación de la validez del diseño del proyecto

La viabilidad del proyecto es alta en un contexto como el descrito, ya que se apoya en recursos habituales del aula de Artes, en la disponibilidad de herramientas digitales y en una organización metodológica que puede integrarse en el desarrollo normal de la materia. Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta resulta coherente con el currículo de Diseño, al fomentar el trabajo cooperativo, el enfoque proyectual y la evaluación auténtica. En el plano organizativo, su puesta en práctica exige una planificación cuidadosa por parte del profesorado, especialmente en la coordinación de roles, tiempos y encargos, aunque no requiere una infraestructura extraordinaria. En términos económicos, el coste sería reducido, ya que se basa principalmente en recursos ya disponibles en el centro y en materiales digitales de uso habitual. No obstante, su aplicación podría verse condicionada por la experiencia previa del alumnado en dinámicas cooperativas y por la disponibilidad real de equipos informáticos, por lo que sería conveniente introducir ajustes según cada contexto.

Tabla 6.
Evaluación de la validez del diseño del proyecto

Elemento de evaluación	Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación
Contexto y recursos disponibles	<i>Se comprueba si el centro dispone de espacios, dispositivos digitales, materiales y tiempos suficientes para desarrollar la propuesta sin requerir recursos extraordinarios.</i>	<i>Revisión del contexto, observación del aula y análisis de recursos del centro.</i>

Adecuación al currículo	<i>Se verifica si el proyecto encaja con la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato de Artes, con sus competencias específicas, saberes básicos y orientación metodológica.</i>	<i>Análisis documental del currículo y contraste con la propuesta.</i>
Organización del trabajo cooperativo	<i>Se analiza si la estructura por departamentos, la rotación de roles y la secuenciación de encargos pueden desarrollarse de forma realista en el grupo-clase.</i>	<i>Observación de la dinámica de aula y registro del funcionamiento cooperativo.</i>
Viabilidad metodológica	<i>Se valora si las metodologías propuestas (aprendizaje cooperativo, ABP-A, DUA y Design Thinking) pueden integrarse de forma coherente en el desarrollo ordinario de la asignatura.</i>	<i>Rúbrica de viabilidad metodológica y análisis de la secuencia didáctica.</i>
Viabilidad técnica y económica	<i>Se comprueba si los recursos digitales y materiales necesarios están disponibles y si su uso implica un coste asumible y no extraordinario para el centro.</i>	<i>Lista de comprobación de recursos y análisis de costes.</i>
Sistema de evaluación	<i>Se determina si los instrumentos previstos (briefing, rúbrica, autoevaluación y coevaluación) permiten recoger evidencias suficientes para valorar el desarrollo del proyecto.</i>	<i>Rúbrica analítica, cuestionario de autoevaluación y plantilla de briefing.</i>

Nota. Ejemplo de elementos, criterios e instrumentos para evaluar la validez del diseño del proyecto de innovación.

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Procedimiento de recogida y análisis de la información

La información recogida mediante los distintos instrumentos se analizará de forma cualitativa y cuantitativa sencilla, priorizando la interpretación de los desempeños y de las evidencias de aprendizaje sobre la mera obtención de calificaciones numéricas. Para ello, el proyecto utilizará una plantilla de briefing (anexo 1) y una rúbrica analítica. La plantilla de briefing permitirá concretar el encargo, delimitar las necesidades del proyecto y orientar la fase inicial de trabajo y la rúbrica servirá para valorar de manera clara, transparente y coherente tanto el desempeño del alumnado como la calidad del producto final y del proceso seguido.

En una eventual implementación del proyecto, además, se prevé realizar ciclos de reflexión al final de cada trimestre, en los que el docente contrastaría las rúbricas, los registros de observación y las percepciones del alumnado para introducir ajustes en la organización de la agencia, en los encargos de diseño y en los procedimientos de evaluación. De este modo, la evaluación se concibe no solo como verificación de resultados, sino también como un mecanismo de mejora continua del proyecto y de la práctica docente asociada a la materia de Diseño en 2.º de Bachillerato de Artes.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

El proyecto de innovación presentado surge de la observación de una brecha clara entre el potencial profesionalizador que el currículo de Diseño atribuye a la materia de 2.º de Bachillerato y las dinámicas reales de aula, todavía muy ligadas a trabajos en grupo poco estructurados y a evaluaciones centradas en productos puntuales. En este contexto, uno de los principales aspectos clave del proyecto es la coherencia entre el diagnóstico inicial, la formulación de objetivos y la propuesta de simulación de una agencia de diseño escolar, que organiza la clase en departamentos interdependientes y asume encargos verosímiles para la comunidad educativa. Esta estructura permite que el alumnado experimente flujos de trabajo propios del diseño profesional (briefing, investigación, ideación, prototipado y presentación) y que la materia deje de percibirse como un espacio aislado de experimentación gráfica para convertirse en un entorno de trabajo proyectual con sentido.

Entre las virtudes del proyecto destacaría, en primer lugar, su capacidad para integrar de forma orgánica los distintos bloques de saberes básicos del currículo (concepto e historia del diseño, metodología, diseño gráfico y diseño tridimensional) en una secuencia anual de encargos que progresan en complejidad. En segundo lugar, la propuesta sitúa el trabajo cooperativo en el centro, no como simple trabajo en grupo, sino como una organización deliberada de equipos con roles diferenciados, interdependencia positiva y responsabilidad colectiva, en línea con los principios del aprendizaje cooperativo. En tercer lugar, el proyecto incorpora enfoques inclusivos y una evaluación coherente con el proceso, articulada en tres momentos (inicial, formativa y sumativa) y apoyada en instrumentos complementarios: una rúbrica analítica para valorar el producto y el proceso cooperativo de la agencia, cuestionarios de autoevaluación y coevaluación al término de cada fase, y una prueba individual sobre los contenidos teóricos de la materia.

En cuanto a la viabilidad, considero que las posibilidades de llevar a cabo el proyecto son altas en el contexto descrito. La propuesta se apoya casi exclusivamente en recursos ya disponibles en el centro: aulas específicas para

Artes, aula de informática con un ordenador por alumno y software o plataformas de diseño como Canva y otros programas de uso habitual. Esto hace que el coste económico directo sea muy reducido y que la principal inversión necesaria sea de carácter organizativo y formativo por parte del docente: tiempo para diseñar los briefings, coordinar la rotación de roles y acompañar el proceso de evaluación. Además, la estructura en tres fases trimestrales permite adaptar el grado de profundidad de los encargos en función de la realidad de cada grupo y de las posibles limitaciones de tiempo derivadas del calendario escolar.

No obstante, el proyecto presenta limitaciones que conviene reconocer. La primera tiene que ver con la complejidad de coordinar una agencia de diseño escolar con toda la clase funcionando como un único equipo organizado en departamentos; esta dinámica exige del docente un papel muy activo como mediador de la cooperación, especialmente al inicio, y puede resultar exigente en grupos con ratios altas o con poca experiencia previa en trabajo cooperativo estructurado. La segunda se relaciona con la dependencia de la dotación TIC: aunque en el contexto de referencia existe un aula de informática bien equipada, no todos los centros de Bachillerato cuentan con la misma disponibilidad de equipos o conexión, lo que obligaría a adaptar parte del proyecto o a priorizar soluciones analógicas en determinados momentos. Por último, la lógica de evaluación basada en una nota global de la agencia y una prueba individual tipo test puede requerir una explicación muy clara al alumnado, para que se entienda que la responsabilidad compartida no elimina la responsabilidad personal, sino que la complementa.

En relación con su utilidad, considero que el proyecto resulta especialmente relevante para el alumnado de 2.º de Bachillerato de Artes, para el departamento de Dibujo y, en términos más amplios, para la comunidad educativa. Para el alumnado, la agencia de diseño escolar ofrece una experiencia de trabajo que mejora la comprensión de qué significa trabajar en diseño más allá de la producción de piezas aisladas, y le permite desarrollar competencias vinculadas a la planificación de proyectos, la toma de decisiones, la comunicación de propuestas y el trabajo en equipo. Para el centro, la realización de encargos verosímiles (identidad visual de eventos, campañas internas, señalética inclusiva del instituto, etc.) puede contribuir a mejorar la

comunicación visual y, al mismo tiempo, a visibilizar el papel de las enseñanzas artísticas como motor de innovación y de mejora del clima escolar.

Respecto al carácter innovador del proyecto, este se concreta en varios planos. En primer lugar, en la propia organización del aula como agencia de diseño con departamentos funcionales, que trasciende el trabajo por grupos convencionales y acerca al alumnado a estructuras de organización profesional, al tiempo que mantiene un enfoque competencial e inclusivo. En segundo lugar, en la combinación intencionada de marcos teóricos que se articulan de forma coherente en la propuesta. En tercer lugar, en la apuesta por una evaluación que deja de ser un momento final para convertirse en un proceso de regulación continua del proyecto, donde se valora tanto el producto colectivo como la asimilación individual de los contenidos mediante un test objetivo. Esta integración es, a mi juicio, lo que diferencia el proyecto de prácticas habituales que, aunque introducen proyectos de diseño o trabajos en grupo, no siempre logran alinear diagnóstico, metodología y evaluación en un diseño global.

En cuanto al desarrollo futuro, si el proyecto se llevara a la práctica, podría evolucionar en varias direcciones. Una posibilidad sería extender la lógica de la agencia de diseño a otros cursos de Bachillerato, de modo que el alumnado de 1.º se iniciara en proyectos de menor complejidad y el de 2.º asumiera encargos de mayor responsabilidad, generando una progresión vertical en la etapa. El diseño del proyecto incorpora ya conexiones transversales con otras materias del Bachillerato de Artes (Fundamentos del Arte II, Historia del Arte, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico, Lengua Castellana y TIC), lo que favorece una visión integrada del currículo. Una línea de desarrollo posterior consistiría en formalizar estas conexiones mediante proyectos interdisciplinares coordinados entre departamentos. Asimismo, una implementación real permitiría recoger datos cualitativos y cuantitativos sobre la experiencia y sobre la eficacia del sistema de evaluación, lo que podría dar lugar a futuras investigaciones o a ajustes sucesivos del proyecto.

Finalmente, desde la perspectiva de mi experiencia como futuro docente, la elaboración de este proyecto ha sido especialmente significativa. Me ha permitido resignificar mi trayectoria profesional como diseñador gráfico

autónomo, al traducir flujos de trabajo reales al lenguaje del currículo y a marcos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, el ABP-A y la evaluación auténtica. Este ejercicio de transposición didáctica me ha ayudado a tomar conciencia de que no basta con llevar el mundo profesional al aula, sino que es necesario hacerlo desde una mirada crítica que atienda a la diversidad, a la equidad y a la construcción de significados por parte del alumnado. Además, el proceso de diseño del proyecto me ha exigido articular de forma rigurosa objetivos, contenidos, metodología y evaluación, lo que considero una competencia fundamental para mi desempeño docente futuro.

En suma, este proyecto no solo propone una posible mejora para la materia de Diseño de 2.º de Bachillerato de Artes, sino que ha funcionado también como un laboratorio personal de aprendizaje docente, en el que se ha podido ensayar cómo integrar saberes profesionales de diseño con una concepción inclusiva, cooperativa y auténtica de la enseñanza y la evaluación.

7. REFERENCIAS

- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje* (1.ª ed.). Paidós.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55–68.
- Balsalobre Aguilar, L., y Herrada Valverde, R. I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: El orientador como agente de cambio. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23043>
- Buitrago Ramírez, M. T., Cabezas Landeros, M., Castillo Urrego, J. I., Moyano Nieto, A. M., y Pinzón Tovar, M. Á. (2018). Evaluación auténtica: Un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74–89. <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- CAST. (2024). *UDL Guidelines* (Version 3.0). <https://udlguidelines.cast.org>
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Márquez, A. (2022). La rueda del DUA 2022: Segunda actualización de recursos para derribar barreras de participación. En *Guía Rueda DUA: Herramientas para el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Down España / Aula Desigual.

- Muntaner Guasp, J. J., y Forteza Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educar*, 57(2), 305–318.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Nivela Álava, A. J., y Tapia Ruelas, C. S. (2025). El Design Thinking como estrategia educativa para fomentar el emprendimiento en el estudiantado de bachillerato. *Mendive. Revista de Educación*, 23(1), e3962.
- Salido-López, P. V. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (ABP-A) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Evaluación cualitativa de un programa de intervención pedagógica en la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 43.
<https://doi.org/10.6018/rie.565501>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. Universidad Politécnica de Madrid.
https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

8. ANEXOS

En este apartado se recogen los instrumentos de apoyo al proyecto de innovación mencionados a lo largo del documento: la plantilla de briefing empleada en cada encargo trimestral de la agencia escolar (Anexo 1) y la rúbrica analítica diseñada para la evaluación del producto y del proceso cooperativo (Anexo 2)

8.1. Anexo 1. Plantilla de briefing

Briefing	
Nombre del proyecto:	Fecha de entrega:
Contexto del encargo:	Describe brevemente el proyecto, su finalidad y la situación en la que se desarrolla.
Objetivo del proyecto:	¿Qué se quiere conseguir con este encargo?
Público objetivo:	¿A quién va dirigido el diseño?
Mensaje o idea principal:	¿Qué idea debe transmitir la propuesta?
Formato y entregables:	¿Qué piezas o materiales debe incluir el trabajo?
Recursos disponibles:	¿Qué herramientas, materiales o programas se van a utilizar?
Criterios a tener en cuenta:	Marca los aspectos más importantes del encargo: ☐ Claridad comunicativa. ☐ Coherencia visual. ☐ Inclusión y accesibilidad. ☐ Sostenibilidad. ☐ Originalidad. ☐ Adecuación al público objetivo.

8.2. Anexo 2. Rúbrica analítica de evaluación del proyecto de agencia

Tabla 7.

Rúbrica analítica para la evaluación del producto y del proceso cooperativo de la agencia escolar.

Dimensión	Excelente (4)	Adecuado (3)	En desarrollo (2)	Insuficiente (1)
1. Adecuación al briefing	<i>El producto responde de forma precisa y completa a todos los requisitos del encargo. La propuesta es coherente con el contexto, el público objetivo y el mensaje definidos en el briefing.</i>	<i>El producto responde a la mayoría de los requisitos del encargo con pequeñas desviaciones. La coherencia con el briefing es general pero no siempre precisa.</i>	<i>El producto responde parcialmente al encargo. Algunos requisitos del briefing no se tienen en cuenta o se interpretan de forma incorrecta.</i>	<i>El producto no guarda relación clara con el briefing o ignora sus requisitos fundamentales.</i>
2. Calidad visual y conceptual	<i>La propuesta muestra una solución gráfica original, coherente en tipografía, color, composición e imagen. Las decisiones de diseño están fundamentadas y son argumentables.</i>	<i>La propuesta es visualmente correcta con soluciones adecuadas, aunque algunas decisiones carecen de coherencia interna o no están suficientemente argumentadas.</i>	<i>La propuesta presenta inconsistencias visuales o conceptuales evidentes. Las decisiones de diseño son poco elaboradas o no se justifican.</i>	<i>La propuesta no alcanza un nivel mínimo de calidad visual. Las decisiones de diseño son arbitrarias o están sin desarrollar.</i>

3. Inclusión, accesibilidad y sostenibilidad	<i>El producto integra de forma explícita y consciente criterios de inclusión, accesibilidad y sostenibilidad en todas sus piezas y decisiones de diseño.</i>	<i>El producto incorpora algunos criterios de inclusión o sostenibilidad, aunque no de forma sistemática en el conjunto del proyecto.</i>	<i>El producto hace referencia a criterios de inclusión o sostenibilidad de manera superficial o puntual, sin integrarlos en la propuesta global.</i>	<i>El producto no contempla criterios de inclusión, accesibilidad ni sostenibilidad.</i>
4. Proceso cooperativo y roles	<i>Los tres departamentos funcionan con interdependencia positiva y roles bien definidos. Cada miembro aporta de forma diferenciada y la agencia coordina el proceso con criterio.</i>	<i>Los departamentos funcionan de forma generalmente coordinada, aunque se observan desequilibrios en la distribución de tareas o en el desempeño de los roles.</i>	<i>La coordinación entre departamentos es irregular. Los roles no están bien asumidos o la interdependencia positiva es escasa.</i>	<i>Los departamentos trabajan de forma paralela sin coordinación real. No se observan roles diferenciados ni interdependencia entre los miembros.</i>
5. Proceso proyectual (fases ABP-A / Design Thinking)	<i>Se evidencian todas las fases del proceso: investigación, ideación, moodboards, prototipado iterativo y presentación. El dossier de proceso es completo y refleja la evolución del proyecto.</i>	<i>Se evidencian la mayoría de las fases del proceso con alguna laguna. El dossier recoge el proceso de forma parcial.</i>	<i>Se evidencian solo algunas fases del proceso proyectual. El dossier es escaso o no refleja la evolución real del proyecto.</i>	<i>No se evidencia un proceso proyectual estructurado. No hay dossier o este no tiene relación con el producto final.</i>

6. Presentación y argumentación	<i>La presentación es clara, estructurada y profesional. El equipo argumenta las decisiones de diseño con vocabulario específico y responde con solvencia a las preguntas del tribunal simulado.</i>	<i>La presentación es adecuada y el equipo argumenta las principales decisiones, aunque con alguna imprecisión o falta de profundidad.</i>	<i>La presentación es poco estructurada o el equipo tiene dificultades para argumentar sus decisiones de diseño.</i>	<i>La presentación no comunica el proyecto de forma comprensible. El equipo no argumenta sus decisiones.</i>
---	---	---	---	---

Nota. La rúbrica se aplica al término de cada encargo trimestral. La puntuación máxima es de 24 puntos (6 dimensiones × 4 puntos). Se recomienda combinar la heteroevaluación docente con la coevaluación entre departamentos (véase sección 5.3).

Fuente: Elaboración propia.