

Facultad de Educación y Trabajo Social
Máster de Investigación aplicada a la Educación



Trabajo Fin de Máster

Título: “La evaluación por competencias en Educación Plástica en Primaria: un estudio de caso”

Tutor: Dr. Iván M. Jorrín-Abellán

Autora: Inmaculada Sánchez Macías

INDICE GENERAL

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
ÍNDICE DE TABLAS	VI
RESUMEN.....	VII
ABSTRACT.....	VII
RÉSUMÉ.....	VIII
1.-INTRODUCCIÓN	IX
2. CAPÍTULO 1.-Marco teórico	1
2.1. Competencias.	1
2.1.1. Origen del término competencia:	1
2.1.2. Concepto de “competencia”	3
2.1.3. Tipos de competencias:	6
2.2. La educación artística.....	8
2.2.1. Desarrollo del término “educación artística” (y estado del arte).....	8
2.2.2. Tendencias contemporáneas en la concepción de lo artístico /educativo.....	11
2.2.3. La Educación Artística en España:.....	14
2.2.3.1. Aproximaciones teóricas.....	14
2.3. Formación de profesorado.....	19
2.3.1. En el marco europeo y en otros países:	19
2.3.2. La formación de profesorado en España:	20
2.4. La evaluación. Sistemas de evaluación educativa.....	23
2.4.1. Contextualización diacrónica de la evaluación educativa.....	23
2.4.2. La evaluación de aprendizajes o assessment. Significado.	29
2.4.2.1. Funciones de la evaluación de aprendizajes	31
2.4.2.2. Objeto de la evaluación de aprendizajes:.....	31
2.4.3. La evaluación de los aprendizajes en Educación Artística en España y técnicas que se utilizan.	32
3. CAPÍTULO 2.-Marco metodológico	38
3.1. Análisis del tipo de investigación desarrollada y método del estudio de caso.....	39
3.2. Modelo del estudio de caso	41
3.3. Estructura conceptual general del caso.	43
3.3.1. Componentes del caso.....	46

3.3.2. Proceso, fuentes y técnicas de recogida de datos	53
4. CAPÍTULO 3: Análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos.....	57
4.1. Análisis sobre las declaraciones temáticas y preguntas informativas.	58
4.1.1. Formación personal previa	59
4.1.2. Las competencias docentes y artísticas.	71
4.1.3. Estrategias de evaluación del aprendizaje artístico	81
4.1.4. Currículo en Educación Artística	90
5.-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.	101
6.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
7.-ANEXOS	116

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AERA: American Educational Research Association

AFL: Assessment For Learning

BOE: Boletín Oficial del Estado

CCBB: Competencias Básicas

DBAE: Discipline Based Art Education

DEP: Didáctica de la Expresión Plástica

DESECO: DEfinition and SElection of COmpetencies.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

EURYDICE: Red Europea de Información sobre Educación

FEA: Federación Internacional para la Educación Artística

ICE: Institut de Desenvolupament Professional per a la Docència

INSEA: International Society for Education through Art.

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley de Ordenación para la Mejora de la Calidad Educativa

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PISA: Programme for International Student Assessment, en español: programa internacional para la evaluación de estudiantes

RAE: Real Academia Española

SEEA: Asociación Española de Educación por medio del Arte

TFM: Trabajo Fin de Máster

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Rúbrica para la evaluación de la tarea “creación de un cómic”. Fuente: MEC (p.p. 36-37)

Figura 2.1. Estructura genérica de un caso de estudio. (Adaptada por Villagrà, S. de Stake, 2005). (pàg. 44)

Figura 2.2. Ejemplo de reducci3n anticipada tomada de Jorr3n I. y Rubia B. en Procesamiento e interpretaci3n de los datos en la investigaci3n. Material docente del M3ster de Investigaci3n aplicada a la educaci3n (2012). (pàg. 45)

Fig. 2.3. Representaci3n gr3fica del Caso de Estudio particular, adaptado de Stake (En Denzin & Lincoln, 2005). (pàg.47).

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Adaptaci3n de Orientaciones para la evaluaci3n del alumnado en la Educaci3n Primaria. Direcci3n General de Ordenaci3n y Evaluaci3n Educativa. Servicio de Evaluaci3n. Junta de Andaluc3a.2012. (pàg.5)

Tabla 1.2. Adaptado de Eisner (1972). Sobre la concepci3n del arte infantil por distintos autores. (S3nchez, 2014) (pàg. 10)

Tabla 2.1. Relaci3n entre declaraciones tem3ticas y preguntas informativas (Autora, 2014) (p.p.52-53)

Tabla 2.2. Fases de la recogida de datos (Autora, 2014). (pàg. 54)

Tabla 2.3. Fuentes y t3cnicas de recogida de datos (Autora, 2014) (pàg 56)

Tabla 2.4. Categor3as Ètic y Èmic. (pàg. 56)

Tabla 4.1. Resumen de competencias del/la maestro/a de Primaria segùn el curr3culo. (pàg. 81)

Tabla 4.2. Comparaci3n de competencias propuestas por el curr3culo y las de los entrevistados. (pàg. 96)

Tabla 4.3. Criterios de evaluaci3n de aprendizaje propuestos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el curr3culo b3sico de la Educaci3n Primaria. (pàg. 100).

RESUMEN

El Trabajo de Fin de Máster que presentamos constituye un proceso de investigación aplicada a la Educación cuya metodología se articula bajo una aproximación cualitativa. El objeto de estudio se centra en analizar si la evaluación de los aprendizajes que se está realizando en el área de educación artística, en la educación Primaria, refleja las directrices curriculares enfocadas a la evaluación por competencias en ese área. Para su análisis se ha optado por utilizar el método del Estudio de Caso, dado que nos interesa comprender en profundidad la realidad que nos ocupa. En la fase de recogida de datos se han empleado técnicas como la entrevista, la observación, el cuaderno de campo del investigador y la autoetnografía. Todas ellas con el objeto de obtener información relevante y profunda de los informantes (profesionales de la educación artística) que han participado en el proceso, ayudando así a iluminar el objeto de estudio. Las conclusiones obtenidas son diversas, destacando principalmente los desajustes que existen entre la concepción de la evaluación de los profesionales de la educación artística, su práctica evaluadora diaria y sus conexiones con el currículo oficial.

ABSTRACT

The Ending Master Work that we present constitutes an applied to Education research process whose methodology is based on a qualitative approach. The aim of this study focuses on analyzing if the assessment of learnings which is being done in the area of artistic education applied to Primary Education fits with those curricular guidelines concerned with the evaluation by competences in that area. For its analysis, it has been chosen the method of "Study of Case", as we are interested in understanding deeply the reality that we are studying. During the phase on obtaining data, different techniques have been used, such as interviews, observation, the field diary of the researcher and the self ethnography. All of them have been used with the purpose of obtaining deep and relevant information from the informants (professionals of the artistic education) who have taken part in the process, helping this way to enlight the target of this study. The conclusions obtained are varied, specially emphasizing on the imbalance which exists between the concept of assessment made by the professionals of the artistic education, their daily assessment and their connection with official curriculo.

RÉSUMÉ

Le travail de Fin de Mastère que nous présentons constitue un procès d'investigation appliquée à l'Education dont la méthodologie s'articule sous une approximation qualitative. L'objet d'étude se centre à analyser si l'évaluation de l'apprentissage qui se réalise dans le domaine de l'éducation artistique, l'enseignement primaire, reflète les directives pédagogiques axés sur l'évaluation des compétences dans ce domaine. Pour son analyse nous avons opté pour l'utilisation de la méthode de la phase de recueillement de renseignements nous avons employés des techniques comme l'entrevue, l'observation, le cahier de terrain et l'auto-ethnographie. Chacun d'eux avec l'objectif d'obtenir des qui ont participé au processus, aidant ainsi à éclairer l'objectif de l'étude. Les conclusions obtenues sont diverses, mettant l'accent principalement sur les déséquilibres qui existent entre la conception de l'évaluation des professionnels de l'éducation artistique, de sa pratique quotidienne d'évaluation et de ses liens avec le curriculum officiel.

1.-INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster que presentamos se centra en el análisis de la evaluación a través de las competencias de la asignatura de Educación Plástica que se imparte en Primaria. Para hacer dicho análisis hemos usado el método del Estudio de Caso, que nos permite enfocar con profundidad el objeto de estudio. Con las técnicas utilizadas (entrevistas, observaciones, autoetnografía, cuaderno de campo) hemos podido dar luz a nuestra tensión del caso, a saber: si las evaluaciones que se realizan en el aula de Primaria en E. Plástica sigue las mismas directrices que aquello que el currículo nos propone. Es decir, qué grado de desajuste existe entre estos dos enfoques de hacer evaluación de aprendizajes.

Para realizar este trabajo descrito hemos hecho un repaso del estado del arte sobre varios temas a modo de piezas de *Puzzle*: sobre las competencias, su sentido en el ámbito educativo actual; la formación de profesorado en nuestro sistema universitario y cómo influye en el futuro maestro de E. Plástica y su forma de evaluar; sobre la Educación Plástica y su lugar secundario en la educación; y por último, sobre la evaluación de aprendizajes, en qué consiste, cómo se realiza, etc.

Todos estos temas reunidos ayudan al entendimiento del estado del arte de nuestro objeto de estudio, a través de un método como el Estudio de Caso, que nos ha permitido profundizar y comprender cómo es la evaluación de los aprendizajes en la asignatura que nos ocupa de Primaria.

Las conclusiones a las que hemos llegado aportan un hilo de luz sobre el tema estudiado, aunque somos conscientes de la limitación temporal que supone realizar una investigación de esta índole, nos ha ayudado a vislumbrar algunos aspectos que se podrían mejorar de cara al futuro de la educación Plástica, tan básica como importante en la educación del alumnado en su etapa de Primaria.

2. CAPÍTULO 1.-Marco teórico

2.1. Competencias.

“Lo que se oye se olvida; lo que se ve se recuerda; lo que se hace se aprende”

Proverbio chino

2.1.1. Origen del término competencia:

Para analizar un término tan conocido y desconocido a la vez se podría partir de *Los cuatro pilares de la educación*, propuesto por Delors en el capítulo 4 del *Informe a la UNESCO¹, publicado en 1996*, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Este autor considera que todo el sistema educativo debe descansar sobre cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. De esta manera se llegará a ser ciudadanos responsables y conscientes del valor de la sociedad democrática. En la descripción de los cuatro pilares básicos se emplea un lenguaje marcadamente economicista, sobre todo cuando se habla del término aprender a hacer, ya que aquí es donde se origina el empleo de la palabra *competencia*, entendida como competitividad, es decir, ciudadanos que puedan adquirir competencias necesarias para desenvolverse con soltura dentro del mercado de trabajo (Delors, 1996).

A partir de este informe, los países de la OCDE² analizaron, estudiaron y definieron cuáles son las necesidades educativas de los ciudadanos de la actualidad, cuál debe ser la escuela del mañana y qué cambios deben desarrollarse en el currículo.

En el año 2000 se reúne el Consejo de Lisboa, en sesión especial del Consejo Europeo para reforzar la economía y la cohesión social europeas, social, con un objetivo estratégico a través de un objetivo: el de convertir la economía de mercado en una economía basada en el conocimiento aumentando la modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. Es en este contexto donde se aprecia el término de “competencia clave”, como una cualificación básica que se debe tener en cuenta en la educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento, más que en una sociedad industrializada. Y es donde se comienza a elaborar un marco europeo común sobre dicho término.

¹ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y el Desarrollo

² OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

A su vez, y a partir de 1999 se inicia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como consecuencia de la Declaración de Bolonia, para la armonización de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea. Durante el proceso de convergencia respetaron los principios de autonomía y diversidad de los distintos países que lo configuran. Como objetivo general marcado por dicha Declaración de los ministros de educación de los países integrantes estaba crear un sistema de educación superior que mejorara el empleo y la movilidad de los ciudadanos, aumentando la competitividad internacional de la educación superior europea. Posteriormente como elaboración técnica coherente al EEES se elaboró el Proyecto Tunning³ (2003) diseñado por un centenar de universidades de los países integrantes de la Unión Europea, los cuales rediseñan los distintos currículos a partir de la citada Declaración de Bolonia, para poder hacer comparaciones entre las distintas universidades, creando criterios de calidad, modelos de estructuras curriculares. El Proyecto Tunning da importancia a las competencias también ya que responde con ellas a lo que debería saber, entender y ser capaz de hacer un estudiante para ser contratable. El cuestionario que propone mide tres tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Según el tipo de competencias deseable para cada profesión deberán diseñarse los currículos en la Enseñanza Europea Superior.

Ya en el año 2002, la OCDE elabora el informe DeSeCo⁴ (Definición y selección de competencias clave) en el que se caracterizan las competencias clave como aquellas que proporcionen un beneficio mensurable tanto económicos como sociales para todos los individuos; además esos beneficios deben darse no en un solo contexto sino en un amplio abanico de contextos; y por último, se deben dar menos valor a las competencias más específicas y más a aquellas competencias transversales que todos deberíamos aspirar a desarrollar y mantener. Los países de la OCDE realizan unas pruebas que dan origen a los informes PISA⁵, donde se comparan de manera periódica los conocimientos con las destrezas de los estudiantes en las áreas de matemáticas, lectura y resolución de problemas. Las competencias clave se basan en los principios de igualdad y de acceso y ya en el 2005, desde la Comunidad Económica Europea se

³ Proyecto Tunning (2003). Tunning Educational Structure in Europe. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.

⁴DeSeCo: Definición y Selección de Competencias clave. Sobre el Proyecto DeSeCo (Definition and selection of keycompetencies), auspiciado por la OCDE y coordinado por Dominique S. Rychen y Laura H. Salganik, se puede ver, de entrada, el "Executiva Summary" en la web del Proyecto "http://www.deseco.admin.ch", así como los restantes documentos incluidos en dicha web. En español contamos con la edición del Primer Informe (2001) en: Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Trad. de Leticia O. García Cortés. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. El Informe Final por su parte ha sido editado por Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra con traducción de J. M. Pomares (Rychen y Salganik, 2006).

⁵ PISA: Programa para la evaluación Internacional para estudiantes. (*Programme for International Student Assessment*)

explicaban cuáles eran las ocho competencias clave en educación: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y el espíritu de la empresa, y la conciencia y expresión culturales (DeSeCo, 2005).

Un año más tarde, el Parlamento y el Consejo Europeo formularon recomendaciones sobre las competencias clave para los países miembros y la forma en que deben incorporarlas en sus currícula.

En ese mismo año 2006, España incorpora las competencias clave en su currículo y se pone en marcha el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas, cambiando el término de competencia clave a “competencia básica”, al hacerse efectiva la Ley Orgánica de Educación (la L.O.E.) se incorporan en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El proyecto se marca como objetivos el desarrollo y la integración curricular de las competencias básicas, además del normativo en la L.O.E y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.⁶

2.1.2. Concepto de “competencia”

En el momento actual se ha asumido en el ámbito teórico e institucional el importante papel que conlleva la adquisición y desarrollo de competencias sin tener una idea exacta de lo que implica. Para elucidar el tema realizaremos a continuación un recorrido por los organismos y personas que han intentado hacer una definición de esta palabra, encontrando en la bibliografía sobre el tema y que ya se han convertido en las clásicas:

Definición en el Informe DeSeCo⁷ (2002):

“La competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”

Por su parte Eurydice⁸ la define de una forma más sencilla como:

⁶ LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

⁷ *Definition and Selection of competences* (OCDE, 2002)

“Capacidad de realizar una tarea en un contexto determinado”

En el Proyecto *The Tunning Educational Structures in Europe Project* (2002, pp. 21) se define la “competencia” desde una perspectiva integrada, como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas”.

Y una de las clásicas, parecida a la anterior, pero integrando nuevos conceptos, la definición de Zabala y Arnau, (2007):

“Capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.”

Una vez expuestas las principales definiciones encontradas en la literatura sobre el concepto “competencia” pasamos a definir el término, se ha optado primero por acotar lo que no es competencia, distinguiéndolo de términos como capacidad, habilidad, estrategias y áreas.

Ofrecemos primero el sentido lato o filológico de estos conceptos para luego matizar desde la teoría educativa.

La R.A.E⁹ define “capacidad” como: (Del lat. *capacitas*, *-ātis*) Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo; también define “habilidad”: Capacidad y disposición para algo; y por último define “estrategia”: Arte, traza para dirigir un asunto; “Aptitud”: es una disposición innata. Es el potencial natural, la “materia prima”, con el que cuenta la persona para el desarrollo de capacidades.

Pasamos, pues al ámbito educativo para profundizar o redefinir conceptos, concretamente capacidad y competencia.

Capacidad es la “evolución” de la aptitud de la persona. Se puede afirmar, entonces, que las capacidades son “educables” en el sentido que es posible contribuir a su desarrollo. Los objetivos educativos hacen referencia al desarrollo de capacidades.

⁸Eurydice es la red europea de información sobre educación.

⁹ R.A.E: Real Academia Española

Competencia es la “evidencia” de que se cuenta con una determinada capacidad. No constituye una capacidad en sí, únicamente la muestra. Los diversos desempeños en los que se manifiesta el desarrollo de capacidades pueden designarse como competencia.

El grado de eficiencia en la aplicación “a algo” que una persona hace de sus capacidades es valorado como su nivel de competencia en “saber hacer algo” y “cómo lo sabe hacer”.

Así pues se concluye de lo anterior que el “área” específica puede capacitar para la competencia, pero la competencia estará presente en todas las áreas y en la vida.

Para una mejor comprensión y diferenciación de términos se expone a continuación la Tabla 1.1. que lo resume a modo de ejemplo. La relevancia de la tabla recae en integrar los aspectos potenciales o genéricos de las aptitudes con los desarrollos pragmáticos y progresivos de las capacidades y con el ámbito evaluativo y de resultados de las competencias, y así ofrecerlo de forma sinóptica al profesor o centro educativo.

Aptitud	Capacidad	Competencia
<p>Auditivas: localización, reconocimiento...</p> <p>Intelectuales: entender, captar, asimilar, relacionar conceptos, elaborar información y utilizarla correctamente...</p> <p>Creativas: fluidez de pensamiento, imaginación, originalidad, adaptación...</p> <p>Colaborativa: trabajar en grupo, colaborar con los demás...</p>	<p>Valoración crítica de comportamientos.</p> <p>Comunicar conclusiones en distintos contextos.</p> <p>Planificar y manejar soluciones técnicas.</p> <p>Comprender e identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones.</p> <p>Usar de forma responsable los recursos naturales.</p> <p>Colaborar en distintas tareas que requieran de la implicación de cada uno de los miembros de un grupo.</p>	<p>Competencia: “Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural”</p> <p>Dimensión: “Interacción Ciencia-Tecnología. Sociedad- Ambiente”</p> <p>Indicadores: 1.- Valorar de forma crítica el impacto natural y social. 2.- Analizar e interpretar los comportamientos sociales e individuales. 3. Argumentar racionalmente las consecuencias de los diferentes modos de vida.</p>

Tabla 1.1. Adaptación de Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Primaria. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Servicio de Evaluación. Junta de Andalucía.2012.

Atendiendo a las definiciones expuestas hasta el momento y lo anteriormente expresado nos atrevemos a definir de manera integradora un concepto tan complejo como primera aportación de este T.F.M. para facilitar la propuesta de investigación que se realiza. Se puede definir como:

“el conjunto de capacidades instrumentales y actitudinales, habilidades, aptitudes y disposiciones que se adquieren, se desarrollan y evolucionan para dirigir un proceso con el fin de solucionar ciertos problemas en cualquier aspecto de la vida” (Sánchez, 2014).

2.1.3. Tipos de competencias:

Según el Proyecto *Tunning*, las competencias pueden ser transversales o específicas. Las transversales son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las específicas están relacionadas con disciplinas concretas. Una asignatura en particular debe contemplar ambas.

Las transversales, a su vez, se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las interpersonales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. Las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema.

Las competencias específicas se dividen en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *knowhow* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Una alternativa a la anterior clasificación, compleja y todavía más farragosa aparecen en los libros blancos es la presentada en el documento DeSeCo (2002). Recomienda buscar las competencias clave, más que hacer un listado de competencias. El término *key skills* (destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otros ámbitos, para describir “las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida” (Comisión europea, (2002).

Una de las ocho competencias clave es la **competencia cultural y artística**, que según DeSeCo consiste en conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente

diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Se basa en:

- Appreciar el hecho cultural en general y el artístico en particular
- Disponer de habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprender las manifestaciones artísticas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.
- Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación, la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.
- Desarrollar habilidades de cooperación para conseguir un resultado final y valorar las aportaciones propias y ajenas.
- El conocimiento básico de técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos.
- Tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, de las modas y gustos y de su influencia en la vida cotidiana.
- Valorar la libertad de expresión y la diversidad cultural.
- Tener interés por participar en la vida cultural y colaborar en la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad propia y de otras comunidades. (BOE, 173, p.31496)

Pasando a un análisis personal de las características de estas competencias recogidas en la normativa, es decir, de la relevancia de la competencia artística en el currículo, podríamos resumirla en los siguientes dos ejes:

- Primero la potenciación de los elementos de creatividad, interrelación social, apreciación de la estética, destreza psicomotriz y trabajo con materiales; que además son intrínsecamente transversales, favoreciendo la capacitación en diferentes áreas.

- Segundo el carácter social y colectivo de la creación artística que fomenta la sociabilidad del educando tanto en el medio intraescolar como en los círculos de barrio, ciudad, municipio, mass media etc.

Para fundamentar desde una perspectiva histórica las conclusiones que venimos definiendo, en el siguiente apartado abordaremos un análisis cronológico de la educación artística resumiendo sus teóricos y escuelas principales.

2.2. La educación artística

“El desafío de la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar”

Howard Gardner

Una vez descrito el concepto de competencia pasamos a abordar el segundo aspecto clave de nuestra fundamentación teórica, la Educación Artística. En esta sección realizamos una síntesis de cómo han evolucionado las concepciones de la educación artística hasta la actualidad, así como la progresión de esta concepción en nuestro país hasta la situación que actualmente tenemos de esta área de conocimiento, avanzando según las normas sociales, políticas, educativas y ambientales.

2.2.1. Desarrollo del término “educación artística” (y estado del arte).

En el presente apartado se propone una relación de concepciones de la educación artística y su influencia en la configuración de la personalidad.

En su libro “Educar la visión artística” (1972), Elliot W. Eisner nos revela que el aprendizaje artístico desarrolla las habilidades necesarias para crear formas artísticas, para la percepción estética y para comprender el arte como fenómeno cultural. A estos tres aspectos los llama aspectos productivo, crítico y cultural.

Gracias a la evolución de la teoría del desarrollo perceptivo de la Psicología de la Gestalt (Koffka, K., 1935)¹⁰, en especial de Rudolf Arnheim, los psicólogos seguidores de esta afirman que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Arnheim concretamente da importancia al desarrollo de la percepción mediante un proceso de diferenciación de

¹⁰ Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, Brace, & World.

formas gráficas que producen los niños en la medida en que crean equivalentes estructurales bidimensionales de los objetos que perciben, es decir, los niños dibujan lo que ven, no lo que saben (Eisner, 1972).

En ese mismo trabajo Eisner (1972) analiza entre otras las propuestas de Alschuler y Hattwick (1947) donde señalan las diferencias de los rasgos de personalidad que afectan a las características de las pinturas de los niños en educación infantil, es decir, el arte es una manifestación de la personalidad. Utilizan para sus análisis el estudio de caso e intentan identificar tendencias generales en la pintura infantil asociadas a los rasgos psicológicos que el niño muestra en situaciones sociales. Van más allá en el análisis de la importancia de diversos colores y procedimientos de pintura, como pintar encima de lo ya pintado, e indican que el tamaño, el color, la colocación y la utilización del espacio están relacionados con las características personales que posee el niño. Esta tendencia es parecida a aquella que se interesa por la terapia artística y la utilización del arte como elemento diagnóstico psicológico (Eisner, p. 74).

Goodenough y Harris (1924) consideran que el arte es indicativo de la formulación de conceptos, y por tanto un índice de inteligencia general. Está íntimamente relacionado con la propuesta de Alschuler y Hattwick, en cuanto que al ir incorporando nuevos conceptos se va desarrollando la inteligencia y la personalidad del niño/a. En este sentido cabría la posibilidad de realizar estudios sobre estas relaciones entre adquisición de nuevos conceptos y desarrollo intelectual, como por ejemplo, analizar si el tamaño o el color o el propio espacio amplían las visiones de solucionar problemas de la vida cotidiana.

Meier (1939) por su parte destaca la importancia de la herencia de patrón constitutivo y considera que la capacidad o aptitud artística es el resultado de una interacción entre rasgos genéticos y condiciones contextuales, identificando seis factores que afectan a la aptitud artística y da importancia a la obra de Lowenfeld (1947), quien destaca el carácter gradual de los estadios del desarrollo infantil e insta a que los profesores eviten intervenir en el curso natural y adecuado del desarrollo artístico de los niños. Sostiene una concepción del desarrollo infantil que otorga mayor importancia a la relación entre salud mental, autoconcepto y creatividad.

Eisner analiza una sexta concepción del arte infantil con Read (1943), basado en las teorías de Platón, quien teoriza que el arte infantil está afectado por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por una serie de imágenes o arquetipos primordiales que provienen de niveles inconscientes de la mente (p.82).

Y la séptima concepción de McFee, que identifica cuatro factores o puntos que afectan a la realización del niño en el arte: su disponibilidad, su capacidad de manejar información, la situación concreta en la cual va a trabajar y las habilidades de delineación que poseen. (p.84)

A modo de resumen de las teorías analizadas por Eisner sobre la concepción del arte infantil presentamos la siguiente tabla:

AUTOR	CONCEPCIONES DEL ARTE INFANTIL
Arnheim (1954)	Los niños crean equivalentes estructurales bidimensionales de los objetos que perciben.
Alschuler y Hattwick (1947)	El arte es una manifestación de la personalidad. Intentan identificar tendencias generales en la pintura infantil asociadas a los rasgos psicológicos que el niño muestra en situaciones sociales.
Goodenough y Harris (1924)	Es indicativo de la formulación de conceptos, y por tanto un índice de inteligencia general.
Meier (1939)	La capacidad o aptitud artística es el resultado de una interacción entre rasgos genéticos y condiciones contextuales
Read (1943)	Se determina por el tipo de personalidad concreta que posee el niño y por una serie de imágenes o arquetipos primordiales que provienen de niveles inconscientes de la mente
McFee (1961)	La realización del niño en el arte: su disponibilidad, su capacidad de manejar información, la situación concreta en la cual va a trabajar y las habilidades de delineación que poseen

Tabla 1.2. Adaptado de Eisner (1972). Sobre la concepción del arte infantil por distintos autores. (Sánchez, 2014)

Eisner (1972) ha identificado cuatro factores generales que parecen relacionados con la producción de formas visuales:

- habilidad en el tratamiento del material
- habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales
- habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realizan dentro de los límites del material con el cual se está trabajando
- habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Las teorías propuestas en la Tabla 1.2 constituyen un intento de explicación de la capacidad de producir formas visuales por los niños/as. A pesar de que Eisner propone estas habilidades anteriores para la producción infantil de formas visuales, no son suficientes saber manejar los materiales y percibir las cualidades. Es necesario además inventar formas que satisfaga a quien las realiza.

Pero además es preciso aportar formación sobre aspectos importantes y distintos al productivo de una obra de arte, es decir, elementos críticos y culturales. En relación a los elementos críticos, definimos aquellos factores que ayudan a comprender qué se precisa para conseguir una experiencia significativa con las obras de arte, a saber: determinar qué nos hace sentir una obra de arte o qué cualidad vital nos provoca, determinar la dimensión formal de la obra, percepción de la dimensión simbólica de la obra, así como la dimensión material de la obra y por último saber relacionar unas obras de arte con otras. Para los elementos culturales, es más complicada la percepción de la obra de arte, ya que debemos tener en cuenta todos los aspectos que desarrollan la cultura y el ambiente donde está inmersa, es decir, son los hombres quienes realizan las obras de arte dentro de sus culturas y contextos históricos, ampliando las tradiciones del pasado desarrollando nuevas o llevándolas hacia adelante. Apreciar los logros de quienes los producen requiere comprender su lugar en la historia. (Eisner, 1972, p 98). Por eso, debemos realizar una lectura de las tendencias que actualmente se desarrollan en el arte y en la educación, que nos hacen comprender el estado de la cuestión de la educación artística en nuestro país.

2.2.2. Tendencias contemporáneas en la concepción de lo artístico /educativo.

El final del siglo XX y principios del XXI se ven marcados por una evolución de la concepción de lo artístico muy paralela a los progresos y retrocesos sociales, a las

teorías de otras disciplinas muy entrecruzadas con el arte, como es la Psicología o la Sociología.

Las últimas tendencias y los enfoques multiculturales de la actual sociedad global y su repercusión en los currícula actuales son: teoría de la cultura visual, educación artística postmoderna y la pedagogía crítica.

En cuanto a la primera, como apunta Hernández (2000) es imprescindible una educación artística para poder entender la Cultura Visual, ya que es necesaria no sólo la aproximación al alumnado de los aspectos formales, conceptuales y prácticos del conocimiento en relación con las artes, sino llegar a considerarlas como parte de la cultura visual de las diferentes culturas y sociedades. Este enfoque no tiene que dejar de lado las manifestaciones artísticas del ámbito de la educación, sino que su intención es la de integrarlas, a través de la Cultura Visual, al mundo educativo. Estas aportaciones implican originales e inéditas formas de mirar y de mirarse, y esto sólo se puede conseguir relacionando las imágenes, fomentando y construyendo diferentes discursos visuales.

La modernidad mira hacia el futuro, ya sea en lo social, en la educación o en el arte, siempre pensándolo como época mejor que el presente (Efland, Freedman y Stuhr, 1996). El uso del término postmodernidad se ha usado indiscriminadamente. Hay autores que lo emplean para rechazar el concepto de modernidad, otros como Burgin lo consideran como crítica a los postulados de la Ilustración y no están de acuerdo con las imponentes visiones de la historia acerca de las ideas sobre el mundo, dejando de lado la concepción de progreso como mejora del presente para identificarse con la visión de grupos pequeños. La cuestión es que se han producido grandes cambios en las culturas y sociedades provocados por las artes visuales y por la falta de patrones estilísticos (Efland et al., 2006).

Estos mismos autores debaten las implicaciones de la filosofía postmoderna en su participación curricular. Para ellos la modernidad se ha desmoronado a causa de las limitaciones que presenta el carecer de los mecanismos necesarios para la interpretación de las recientes tendencias artísticas. Ellos proponen un currículo postmoderno basado en la premisa: “El arte es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común” (Efland et al., 2006, 126).

Los contenidos y métodos del currículo, que se verán muy distanciados de la repetición canónica de contenidos que caracteriza a la pedagogía tradicional, según la corriente postmoderna que estamos analizando son (desglosados):

- reciclar contenidos y métodos anteriores
- ofrecer mini relatos de formas artísticas marginales
- hacer ver el ejercicio del poder en la homologación del saber artístico
- utilizar la deconstrucción para practicar distintos puntos de vista
- reconocer la múltiple codificación de la obra de arte en varios sistemas simbólicos.

Acaso (2006) también profundiza en el concepto de postmodernidad explicando que se origina cuando un grupo de pensadores tienen en cuenta los grandes acontecimientos, cambios sociales y culturales que se suceden en las sociedades occidentales desde la mitad del s. XX. Todas estas transformaciones provocan el cuestionamiento de las doctrinas recibidas de la modernidad. Y en lo que respecta a las artes visuales, las transformaciones postmodernas nos inducen a pensar que el arte se inclina hacia una forma de interpretación metafórica de la realidad.

Y por último, la Pedagogía Crítica (Carr y Kemis, 1988; Freire, 1978)¹¹, como paradigma contemporáneo, que según Martín Viadel (2011), cuestiona la supuesta imparcialidad tecnocrática de los sistemas educativos y plantea que las concepciones del currículo no están libres de postulados éticos, morales o sociales, ya que un currículo está vinculado a un contexto sociocultural e influenciado por los intereses de la parte que tiene el poder. Por tanto, un currículo no puede ser neutral y será dependiente de los contextos socio-culturales y de ideologías políticas que no podemos separar de la práctica educativa.

Estas propuestas de enfoques multiculturales, críticos y autocríticos proponen un currículo de la Educación Artística abierto a la pluralidad, flexibilidad, a la multiplicidad de manifestaciones artísticas y al desarrollo de colectivos minoritarios y de las artes populares.

¹¹ Carr y Kemis, 1988: Teoría crítica de la enseñanza
Freire, 1978: Pedagogía del oprimido

2.2.3. La Educación Artística en España:

En este apartado vamos a abordar la situación de la Educación Artística española en la educación reglada (excluyendo aquellas enseñanzas no formales no adscritas al sistema educativo español): infantil, primaria, secundaria y enseñanza superior.

2.2.3.1. Aproximaciones teóricas.

Ricardo Marín (2000) analiza la educación artística del sistema educativo español, criticando el poco tiempo concedido de 0 a 6 años, respecto a la relevancia cognitivo expresiva del hecho artístico a esa edad; de los 6 a los 12 años, la desglosa en estudio de materiales, expresión del alumno, morfología y sintaxis de lo artístico; en la E.S.O.¹² estaría la interpretación del entorno y la expresión artística, diferenciándonos del modelo de E.E.U.U en la menor relevancia dada aquí al arte intercultural, centrándonos en el medio local.

En la enseñanza postobligatoria hay una gama diversa de opciones públicas y privadas.

Nos encontramos en un período en el que todavía se distinguen únicamente cuatro modelos o paradigmas de enseñanza de las artes visuales en España. Propone Marín (1997) una denominación histórico descriptiva de estos modelos:

- 1) modelo del Taller del Artista,
- 2) el sistema de la Academia de Bellas Artes,
- 3) la experimentación Bauhausiana con los elementos básicos del lenguaje plástico y
- 4) el desarrollo del genio y de la capacidad creadora personal. Algo que pocos años después variará drásticamente al pivotar y recaer la Educación Artística en nuevos intereses.

En este sentido consideramos relevante mencionar aquí las aportaciones de Juanola, 2001, quien plantea:

“Por ejemplo, merece la pena valorar el hecho de que no son unos aprendizajes fáciles ni breves, sino que necesitan una larga formación que debe iniciarse bien al principio y también exige un nivel riguroso de preparación por parte del profesorado que las tiene que impartir. Por todo ello, las enseñanzas artísticas en el ámbito de la educación formal siempre han estado muy ligadas a los ámbitos de la educación no formal, es decir, a menudo ha hecho falta completar la formación en horas extraescolares. Por eso, entonces, es tan importante la aparición de centros públicos y privados que se han

¹² E.S.O: Educación Secundaria Obligatoria.

ocupado de completar la Educación Artística, y en ningún caso se pueden desvincular de la educación formal” (Juanola, 2001, p. 59).

Incluso así, la etapa de primaria arrastra muchas influencias que provienen de una particular formación del profesorado, como la división de dibujo y los trabajos manuales y una tendencia a una formación por géneros: un tipo de trabajos se consideran propios de la formación femenina y otros más técnicos, propios de la masculina.

Una década después el estado de la cuestión sigue alertando sobre cuestiones cronificadas divididas entre: las visiones históricas que minusvalorarían el área, con categorizaciones reduccionista: “hacer dibujo” ”hacer manuales”, y la actualidad que de hecho no proporciona carga de horas o individuación de títulos al área Artística, por más que teóricamente hayan evolucionado los postulados en las últimas décadas.

En la actualidad, en el área de Educación Artística en Primaria, sigue siendo el maestro generalista el que imparte la docencia (Bamford 2006) o el Graduado en Educación Primaria con mención generalista. El tiempo para desarrollar el currículo es muy escaso para llevar a cabo programas tan amplios y en los que los objetivos a trabajar son muy diversos (Robinson, 1999; Sharp y Le Mátais, 2000; Taggart et al., 2004), máxime cuando está compartida entre Plástica y Visual con la Música, dos lenguajes propios y distintos.

Desde sus orígenes, el modelo de Eisner ha sido el dominante en el desarrollo de los Currícula de Educación Artística. Así, encontramos el currículo español de Educación Artística, nacido de la reforma de los años noventa y que está basado en esta perspectiva (Aguirre, 2009). Este modelo sigue vigente y lo vemos reflejado en la L.O.E (Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo de Educación) en la que se marcan unos objetivos generales y unos contenidos que es necesario alcanzar al finalizar cada ciclo formativo.

La presencia en la actualidad de este modelo, se debe a que sigue evolucionando y adaptándose a las diferentes acontecimientos del mundo actual, así como asumiendo las distintas propuestas que surgen ante las deficiencias observadas en su puesta en práctica (Giráldez 2009), evolucionado y ofreciendo visiones diferentes del mismo a medida que se han producido avances en diferentes ámbitos.

A medida que han ido evolucionando nuevas áreas de experiencia artística como fotografía, cine y televisión, han aparecido nuevos campos de estudio como las teorías de la información, la comunicación y la imagen. Dentro de esta línea encontramos los estudios realizados por Arnheim (2002) sobre el "pensamiento visual" que desarrollará,

en su libro “Arte y percepción visual”, en el que analiza las estructuras significantes de la visión. Observamos que la denominación ha sido adoptada en nuestro contexto educativo: *Educación plástica y visual*.

Según Errazúriz (2006), la Educación Estética gira en torno a tres ejes que son: la apreciación y creación de las diversas manifestaciones artísticas (artes visuales, musicales, literarias, arquitectónicas, otras), la apreciación de las bellezas naturales y la apreciación del entorno cotidiano, particularmente de los objetos y productos industriales. La idea central es la consideración de la educación artística como instrumento óptimo para el desarrollo del alumno como persona. Se plantea definir el arte como experiencia estética, relacionado íntimamente con la experiencia vital de cada cual y ajeno a cualquier intento de instrumentalización (Aguirre, 2000).

Por otra parte, las diferentes aportaciones de la psicología cognitiva, las visiones actuales del arte, así como las corrientes de pensamiento sobre la cultura y la sociedad han llevado a establecer nuevas finalidades y consideraciones acerca de la Educación Artística en las que se tiene en cuenta lo significativo, lo plural y lo crítico. Debido a la indefinición de lo estético, aparecen nuevos términos como el de “cultura”, propiciando interacciones entre el arte y los sistemas culturales. Hernández (2000) ha utilizado recientemente el término “cultura visual”, tratando de comprender las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura, mediadoras de valores culturales.

Según Eflan (2002) la función del arte a través de la historia cultural de la humanidad ha sido la construcción de la realidad. La enseñanza artística, ha ayudado a los alumnos a comprender su mundo social y cultural. Es por ello, que el apreciar el arte y las manifestaciones artísticas nos ha ayudado a entender mejor nuestro entorno, contextualizando los hechos que en él acontecen.

Para terminar, diremos que la Educación Artística se encuentra en una situación en la que se está asistiendo a un cruce de propuestas que se mezclan entre sí y esto da lugar a diversas teorías y prácticas artísticas encontradas. En este panorama la escuela ha de saber adaptarse a estos cambios, una labor harto difícil, como veremos en los análisis de esta investigación, además si le añadimos las limitaciones de tiempo para su impartición en las escuelas y los espacios poco adecuados para su desarrollo. Y una idea importante será que deben superar las ideas ancladas en el pasado y responder a los vertiginosos cambios de la sociedad actual.

Consideramos que se debe alcanzar una posición interdisciplinar para este difícil reto, de forma que la Educación Artística pueda tener una visión integradora y así

conseguir una correcta y necesaria conexión con otros conocimientos científico-técnicos, sin convertirse en una simple área transversal. Para ello, todos los implicados en el proceso educativo deben trabajar de forma conjunta, integrando las diferentes disciplinas educativas para otorgar con ello una adecuada importancia a los procesos de aprendizaje (Salgado, M.C. 2012, 11). Y para ello, uno de los puntos importantes que habría que tener en cuenta a analizar es la formación del profesorado que imparte las asignaturas relacionadas con la Educación Artística en nuestro país.

2.2.3.2. Organizaciones y eventos destacados (en España)

Ofrecemos una selección cronológica significativa de grupos y eventos que se han llevado a cabo en nuestro país para configurar el contexto actual:

Entre 1985 y 1995 la Asociación Española de Educación por medio del Arte (SEEA) como filial de la organización internacional InSEA (Sociedad Internacional para Educación por el Arte), sirvió como medio para aglutinar a los miembros del área DEP¹³(Didáctica de la Expresión Plástica) y profesorado de la enseñanza obligatoria.

Desde 1988, con carácter anual y de manera ininterrumpida, el Seminario de Educación Artística del ICE de la Universidad de Barcelona organiza jornadas de trabajo, debate y divulgación de temáticas relacionadas con la práctica escolar del área.

Desde 1989, la Universidad Complutense edita la revista *Arte, Individuo y Sociedad*.

Abordando el estado de la cuestión en nuestro país, y con la variada importancia concedida según los diferentes teóricos del tema, reseñamos:

- Años 80: conviven trabajos de creación personal con copia del modelo, se valora el producto más que el procedimiento, existe una confusión en los criterios de evaluación, se utilizan nombres distintos que matizan la concepción del área como *educación plástica, educación estética o educación artística*, se incrementa el número de publicaciones.
- Años 90: concepción disciplinar del área equiparada a otras asignaturas del currículo estructurado por primera vez en contenidos. En 1990 la Ley de Ordenación

¹³ DEP: Didáctica de la Expresión Plástica

General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) define el *área de educación visual y Educación Artística* de acuerdo con las necesidades de la sociedad de la información.

En el año 1994 se celebran las Primeras Jornadas sobre la Historia de la Educación Artística, en la Universidad de Barcelona. A partir de este momento con carácter bianual.

Desde 1994 la sección de Arte y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, edita el *Boletín de Educación de las Artes Visuales*.

En el año 1996 la historia de la educación artística en España es considerada todavía como un campo de estudio bastante nuevo, que si bien se había desarrollado tangencialmente como parte de la Historia del Arte o de la Historia de la Educación no había sido abordado con la concreción necesaria.

En el año 1997 se pone en marcha el Programa de Doctorado Interuniversitario de Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, de las Universidades de Barcelona, Granada y Sevilla.

A finales del siglo XX: las denominaciones del área, según comunidades autónomas y etapas educativas aparecen por combinación de hasta cinco conceptos como *educación, expresión, lenguaje, Educación Artística y visual*.

Ya en los inicios del siglo XXI: se celebran congresos como el organizado trianualmente por la Universidad de Madrid sobre “Arte Infantil”; el organizado por la Universidad de Valencia sobre “Los valores del arte en la educación”; el organizado por la Universidad de Granada sobre Didácticas Específicas o el seminario sobre “Semiótica y Educación Artística”; y el I Congreso de Creatividad y Sociedad celebrado en Barcelona. Se multiplican el número de cursos de postgrado sobre estudios de cultura visual.

Como podemos observar la evolución en la historia de la educación artística en España ha seguido un camino acompañada de la mano de otras áreas de conocimiento para intentar crear su propio lugar en la Educación, influenciada en la mayor parte de las veces por las reformas educativas que le ayudan a desarrollar la concepción de la misma o a cambiar según la sociedad predominante en el momento. Las universidades, a través de las creaciones de revistas y de programas de postgrado también han contribuido a la formación de las concepciones del área y de su evolución hasta la actualidad, en que encontramos una educación artística sellada por la L.O.M.C.E con menos carga horaria en la E. Primaria y con una formación de profesorado carente de especialización en el área.

2.3. Formación de profesorado

“Ser maestro es practicar un tipo de arte, porque por mucho que prepares y que conozcas a tus alumnos y que preveas numerosas situaciones, siempre aparecen otras que te sorprenden y que debes atender”

Palau y Cela (1997, p. 65)

¿De qué manera vamos a formar a maestros creativos si nos dedicamos afanosamente a coartar sus posibilidades expresivas y sus particulares innovaciones mediante un compendio de restricciones llamado currículo? (Ricard Huerta, R. 2010, 29). En la sociedad del conocimiento y la información deberíamos plantear un modelo educativo que fomentase la flexibilidad y la creatividad, que capacitase para la resolución de problemas y que preparase a la gente para aprender a lo largo de la vida. (Ricard Huerta, 2010b, p. 29)

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) elaboró una hoja de ruta para la Educación Artística, fruto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa (Portugal). Se destaca de entre las estrategias que recomienda "para conseguir una educación artística eficaz: impartirá los docentes y artistas una formación relevante y eficaz, y establecer relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales" (UNESCO, 2006, p. 6). Según Greenwood (2010) un valioso documento, en cuanto es útil para examinar y evaluar el estado de la educación artística en cada una de nuestras ciudades; documento que recomienda que para que la educación sea de alta calidad se requiere la relación entre profesores generalistas, artistas y profesores profesionales de arte. Según Gallagher (2010) dicha Hoja de Ruta es considerada “como la instancia para una deliberación más extendida, un punto en el tiempo y en el espacio que debería involucrar a las comunidades artísticas en un apasionado diálogo, a nivel local y global, acerca de las convergencias y divergencias de nuestras prácticas y nuestros paradigmas en investigación” (p. 35).

2.3.1. En el marco europeo y en otros países:

Estados Unidos de América se decanta por las opciones disciplinares que darán lugar en la década de los ochenta al DBAE (*Discipline Based Art Education*). “Concibe más bien el arte como el crisol donde se funden varios saberes: la estética, la crítica, la historia y la producción artísticas” (Aguirre, 2005, p. 263). Los modelos curriculares

desarrollados bajo su influencia más significativos según Agra (1999a) son: el de Laura Chapman, el Kettering Project, el Arts Propel y la propuesta de Paul Getty Center.

Europa en cambio se inclinaba por teorías formalistas del arte puestas al servicio de la alfabetización visual.

El formalismo postula la importancia intrínseca del objeto artístico, de su composición y estructura, analizando sus partes, organización de elementos etc., y minimiza su relación y significación contextual relativa a la historia, el medio, la sociedad. La alfabetización visual pone en valor lo visual como un lenguaje con entidad propia generador de pensamiento y la necesidad de estudiarlo y aprenderlo por la sociedad en su complejidad sintáctica y semántica.

La educación artística se apoya en las ideas de la Bauhaus y las teorías de la comunicación, la pedagogía se aleja de la iniciativa individual abriéndose a los dispositivos de comunicación artística y las nuevas tecnologías.

Respecto a la educación/alfabetización artístico-mediática destacamos a Freinet en la escuela esteticista francesa y Hodgkinson en la Screen Education británica, ambas con tradición desde los años 20.

2.3.2. La formación de profesorado en España:

Como contexto general observamos que los teóricos abundan sobre el déficit histórico de infraestructuras artísticas y dimensión de la gestión cultural de España. Y sobre la no corrección del mismo tras el transcurso de décadas. Igualmente se destaca para el hecho artístico la descoordinación de los ámbitos institucional, educativo, comercializador, divulgativo etc; y frente a ello, teniendo que redoblarse esfuerzos desde el empuje de docentes individuales o grupales. Por lo demás el análisis sobre Bolonia se centra en cómo conjugar los modelos productivos y humanísticos de educación,(y su vertiente artístico /visual), y en su traslación a los niveles normativo, funcional, etc.

A modo de repaso histórico se puede entender el recorrido de la Educación Artística en la formación de profesorado, según el proceso que referimos a continuación.

Para comprender mejor los inicios de la Educación Artística en España, es preciso remontarse a los precedentes Europeos. Según Aguirre (2005) uno de los factores más influyentes en el asentamiento de la Educación Artística en la enseñanza elemental fue la creación de congresos internacionales sobre educación artística: 1900 en París, 1904 en Berna, 1908 en Londres, 1912 en Dresde, 1925 en París, 1928 en Praga, 1937 en París, 1958 en Basilea. El panorama Europeo, según relata Aguirre, contó en esos momentos además con la FEA (Federación internacional para la Educación Artística) y a partir de 1954 con la INSEA (*International Society for Education through Art*).

En 1834 se crea en España la primera Escuela Normal de Maestros. El dibujo se considera una materia a cursar. En los años 60: primeros profesores que proponen a los estudiantes trabajos de expresión personal. La expresión personal en aquel contexto histórico sería un paso adelante, sin embargo el panorama internacional estaba más balanceado hacia un docente intérprete del hecho artístico complejo de las sociedades obreras con destrezas y habilidades manuales para el proceso de industrialización de postguerra. En 1971 con la promulgación de la Ley General de Educación, el área se llama “expresión plástica”.

En 1979 se incorpora al sistema universitario la Escuela de Bellas Artes. Se desencadenan las primeras investigaciones y programas doctorales.

En 1982 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el catálogo oficial de áreas de conocimiento, a partir del cual se organizan los Departamentos Universitarios. Se reconoce el área de “Didáctica de la Expresión Plástica” como campo de estudio independiente. Se sistematizan y afianzan las investigaciones de la Historia de la Educación Artística.

En 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) define el área de Educación Visual y Educación Artística de acuerdo con las necesidades de la información.

El Bachillerato de Artes Plásticas (1990) supuso un paso importante en la Educación Artística ya que se establece con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) por primera vez en España. Supuso otorgar un marco oficial adecuado para una parte de la población, especialmente dotada, que lo estaba demandando. Se desarrolló en un decreto que posteriormente tenían que completar las

Comunidades Autónomas con sus propios contextos. Los objetivos del Bachillerato de Artes Plásticas, eran prácticamente los mismos que los del área de Expresión Plástica y Visual.

Con la Ley Orgánica de Educación (L.O.E) encontramos sobre la formación de profesorado la siguiente orientación: “Profesorado de Enseñanzas Artísticas: En ella se establece que para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente. También se reconoce la habilitación de otras titulaciones que pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos. Excepcionalmente, se podrá incorporar a profesionales, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. (Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Título III, Capítulo II “Profesorado de las distintas enseñanzas” y Capítulo III “Formación del profesorado”).

El maestro suele enfrentarse al estudio de la materia con unas concepciones básicas y a veces erróneas, qué determinarán su aprendizaje en los años de formación para la docencia, así como el aprendizaje de sus alumnos cuando ejerza su práctica profesional. Esta falta de especialización del profesorado, unida a los amplios objetivos provoca en muchas ocasiones, no saber qué enseñar (Eisner, 1995)

Dada la situación, en las Escuelas y Facultades de Magisterio hay que ejercitarse en todas las dimensiones, destrezas, y habilidades, para desempeñar de la manera más adecuada la futura labor, y transmitir desde los docentes el valor de dicha disciplina para el cometido de su trabajo. Por un proceso natural todas las capacidades y competencias que se desarrollan con la Educación Artística, concretamente con la Plástica se frenarán si no se educan de una forma adecuada, se estancarán en un nivel muy básico, como ha ocurrido con la mayoría de los adultos que no han recibido apoyo en el campo de la Educación Plástica y Visual. Y sería, de nuevo un proceso en círculo, por el que esos adultos acudan a la formación no formal o recurran a la dura carrera autodidacta, si no decaen en el camino y olvidan el desarrollo de sus capacidades y competencias para toda la vida.

Venimos abordando los conceptos relacionados con la educación artística, desde la necesaria globalidad que imprime este tema genérico, e igualmente desde la visión panorámica que ofrecen las legislaciones generalistas del Estado; desde aquí no centraremos en el área más delimitada de la evaluación, pertinente a nuestro Issue

especifico, donde iremos igualmente desde zonas amplias de evaluación educativa hacia la evaluación de aprendizajes, que es la importante en nuestro caso.

2.4. La evaluación. Sistemas de evaluación educativa.

"Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada."

P. Freire

Si bien la evaluación educativa es conceptualmente diferente respecto a la evaluación de aprendizajes que sí es el núcleo del Issue de nuestro trabajo, (y que será abordada en el apartado posterior 2.4.2.) hemos considerado interesante añadir este apartado, bajo la estructura general de la investigación, con el objeto de conjugar los elementos estructurales con los específicos. Comenzamos pues desde el ámbito general de la evaluación educativa y sus autores principales para pasar posteriormente al assessment.

2.4.1. Contextualización diacrónica de la evaluación educativa.

Antes de que llegara la revolución promovida por Ralph W. Tyler, en Francia se inicia en los años veinte del siglo XX una corriente independentista conocida como docimología¹⁴ (Pieron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972), que fue el primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Esta corriente sobre todo ponía el punto de mira de su crítica en la escisión entre lo que se enseña y las metas de instrucción y proponían formas diferentes a lo que hasta el momento se realizaba. Pero el verdadero padre de la evaluación educativa fue Tyler, quien superó el conductismo que estaba muy en boga y la mera evaluación psicológica y pasó a proponer una metodología para una evaluación científica que sirviera para una educación con más calidad, propuesta que realiza en su *Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*, (Smith y Tyler, 1942). La obra de síntesis la publica unos años después (Tyler, 1950),

¹⁴La docimología es la rama de la pedagogía cuyo objeto es el estudio y análisis de la evaluación educativa.

exponiendo de manera clara su idea de «curriculum»¹⁵, e integrando en él su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos (Tyler, 1967 y 1969).

Para este autor lo importante son los objetivos definidos previamente y que deben marcar el desarrollo personal del alumno, es decir, se debe marcar como objetivo evaluativo determinar el cambio que se produce en los alumnos y demás agentes educativos y de los programas educativos y de la propia formación continua del profesorado. Planteaba una visión muy holística y global que en sucesivos años muchos autores retoman para la propia evolución de la evaluación hasta nuestros días (Tyler, 1950).

Así en estos cuarenta años encontramos a Cronbach (1963), que en su artículo *Course improvement through evaluation*, da pasos en la evolución del concepto asimilándolo al de toma de decisiones, o darle la función de mejorar programas que se están aplicando, evaluar según unos criterios y no realizar sólo la comparación entre grupos, que los estudios que se hagan estén bien controlados, que se midan procesos, actitudes y seguimientos, las técnicas no deben limitarse al test como exclusiva forma de evaluación, sino que se debe completar.

Aparece la tercera generación de la evaluación tras estos dos autores, que forman parte de la segunda. En esta ocasión introducen en la evaluación un término importante: juicio. Aquí ya se va a tomar la evaluación como orientada al sujeto

Otro trabajo destacable en este periodo es el artículo de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*, que determinó la clarificación definitiva del término, distinguiendo entre qué es evaluación como metodología, como algo invariante sea lo que sea que se evalúe, y las funciones de la evaluación, que son muy variadas dependiendo del uso que se hace de la información recogida. Igual realiza la distinción entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, siendo la primera la valoración de un elemento de enseñanza en sí mismo, y la segunda, el elemento por los efectos que produce en el alumnado. Este autor ya habla de evaluación formativa de un programa en desarrollo y evaluación sumativa para comprobar la eficacia de ese programa. Resalta que son importantes los objetivos para la evaluación pero que hay que destacar el grado de

¹⁵Distinguimos entre curriculum y currículo. La Real Academia Española admite las dos palabras como válidas, sin embargo en la práctica tienen dos connotaciones distintas: Currículo: Se utiliza para referirse al conjunto de objetivos que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Curriculum: Se utiliza acompañado de la palabra "Vitae" (Curriculum Vitae) para referirse a la experiencia laboral y profesional de un individuo. En ocasiones se utiliza el término Curriculum Vitae Et Studiorum. Curricula: Es el plural de la palabra "Curriculum", y se utiliza para referirse tanto a las asignaturas de una carrera o estudio como para referirse al conjunto de "Curriculum Vitae" de varios individuos. Es incorrecto, aunque común, decir "Curriculums".

consecución de esos objetivos y se opone a Cronbach en cuanto a la comparación de los estudios evaluativos entre programas y grupos.

Stake (1967) propuso su modelo de evaluación, *The countenance model*, que sigue la línea de Tyler, pero es más completo al considerar las discrepancias entre lo observado y lo esperado. En los sesenta los especialistas se pronunciaron decisivamente a favor de la evaluación criterial, en cuanto que es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos (Popham, 1970 y 1983; Mager, 1973; Carreño, 1977; Gronlund, 1985).

En estos años se puede observar dos niveles en cuanto a los tipos de evaluación: un nivel podemos calificarlo como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativo. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

La visión constructivista de la cuarta generación la describe Scriven (1994), siendo mantenida por Guba y Lincoln (1989) y seguida por muchos evaluadores americanos y británicos. Esta visión rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, valor, etc., y favorece la idea de que la evaluación es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos. Esto significa, según Scriven, que el conocimiento científico de todo tipo es sospechoso, discutible y no objetivo. (Scriven, 1994).

Ralph W. Tyler murió el 18 de febrero de 1994, en abril de 1993, Pamela Perfumo, una estudiante graduada de la Universidad de Stanford, entrevistó a Tyler con el propósito de conocer su pensamiento acerca del actual desarrollo de la evaluación y de los temas controvertidos alrededor de la misma y la publica en la Conferencia de la AERA¹⁶ que tuvo lugar en Atlanta. Horowitz (1995) propone las siguientes conclusiones:

¹⁶ AERA: American Educational Research Association

- a) el propósito de la evaluación es guiar el aprendizaje de los alumnos, para ello hay que realizar una evaluación comprensiva de todos los elementos de su rendimiento.
- b) Antes de evaluar hay que pararse a definir el propósito de dicha evaluación.
- c) Hay que ser cauteloso frente a un único sistema de evaluación, porque ninguno abarca todos los aspectos evaluables.
- d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica a cada alumno y centro.
- e) Los profesores deben realizar un feedback más frecuente con los padres sobre la evolución de los alumnos.

Todas las aportaciones de estos autores americanos han sido influyentes en el sistema educativo español. Así, podremos encontrar diversas clasificaciones de evaluación dependiendo de autores y del nivel de evaluación.

En función de los objetivos de aprendizaje pueden distinguirse diferentes tipos de evaluación. Estos tipos de objetivos son de conocimiento, de habilidades, así como de hábitos y actitudes. Los objetivos de conocimiento hacen referencia a “conocer”, recuerdo de hechos, términos, procesos métodos estructuras, etc. El principal propósito de esta clase de objetivos está relacionado con el aumento de conocimiento teórico del saber de un área. Implica adquisición de información, comprensión de información y cambio conceptual.

La historia tradicional hasta Taylor, (hito de la evaluación educativa) se concebía con un carácter instrumental.

Hemos presentado una reseña de autores sobre la evaluación educativa para fundamentar teóricamente nuestro trabajo, queriendo incluir el mayor número posible de referencias de autoridades de la educación. Para nosotros las líneas teóricas que informan aspectos genéricos, como por ejemplo la evaluación de programas, (que se podría entender como tema tangencial a nuestro Issue, o al T.F.M.) son consideradas muy relevantes bajo nuestra óptica de interacción de los elementos estructurales con los específicamente pedagógicos y de innovación metodológica.

2.4.1.1. Significado de la evaluación educativa.

Actualmente se toma un significado genérico de la evaluación como “apreciar, valorar un fenómeno, fijar su valor”; por contraposición a un significado fijado

técnicamente como reflejo de los métodos rigurosos y positivistas que hipervaloran las notas y los exámenes.

La evaluación se relaciona semánticamente con el control, siendo así lo contrario de definirla como algo estrictamente técnico. Además no hay que olvidar los sesgos de la influencia del mundo laboral y del ejercicio de la autoridad.

Se admite en general una composición de la evaluación mediante la recogida de información y elaboración de juicios; divergiendo de todos modos en el alcance de ambos elementos.

La evaluación contemporánea se entiende como actividad orgánica por contraposición a escindida o parcializada en sus elementos. Conceptualmente es una acción, concebida como dinámica, y por ambas razones transformadora del sujeto y el objeto de estudio. Es igualmente sistémica.

“...para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones sociohistóricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo, que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad. La evaluación supone, además, la propia valoración de ella.” (González, M, 2001, pp. 96)

La acción evaluativa es un acto comunicativo siendo crucial las interacciones y vínculos entre los sujetos desde esa cualidad. (González, M., 2001, pp.88)

Interesa subrayar la diferenciación de Scriven (1967)¹⁷ entre metas de la evaluación como cualidad fija de determinación sistemática del valor de algo y

¹⁷ Scriven, M., (1967), "The Methodology of Evaluation", *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.

funciones como elemento variable de utilización de datos en estudios diversos, históricos,” patológicos” etc.

2.4.1.2. Finalidades y funciones de la evaluación educativa.

El objetivo de la evaluación es valorar el aprendizaje de procesos y resultados.

Sus funciones se dividen en las sociales, institucionales, personales, etc. Todas son complejas, variables e incluso contradictorias a veces entre sí.

La historia de la evaluación en el s XX hasta los años 60 se basó en comprobar resultados, primero de rendimientos y posteriormente de objetivos.

En los 60 /70 se cuestionaron las metas de lo anterior, bien por incoherencias internas, escasez de estudios de “efectos secundarios” o cuestionamiento de finalidades perseguidas; ello se hizo desde la evaluación de programas e instituciones.

Scriven propuso en 1967 diferenciar entre funciones formativas y sumativas; la primera es un perfeccionamiento continuo de la planificación de un proyecto; la segunda, calcula resultados de los múltiples efectos que se conseguirían y los confronta con las necesidades que los sustentan.

La pedagogía crítica estudia y pone en valor el análisis de los valores ocultos en la evaluación y sus relaciones con las redes concéntricas social, laboral, político...

A continuación detallamos las funciones implícitas y explícitas de la evaluación

- Sociedad de la” acreditación” como valor simbólico, equiparándolo a competente. Se contrapone a las líneas sociales públicas-democratizadoras de la escuela.
- Control (social) a través de la trascendencia que la nota implica en la biografía del educando. De la autoridad asimétrica educando/educado. Y de la identificación moral de lo correcto con lo acreditado por la evaluación (pedagogía tradicional).
- Funciones pedagógicas:

Dada la multiplicidad de funciones que abarca la pedagogía contemporánea preferimos recoger íntegramente la cita de González, M. (2001, pp. 92) que hace una enumeración exhaustiva de las mismas:

“...orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida”

2.4.2. La evaluación de aprendizajes o assessment. Significado.

A la evaluación, la pedagogía tradicional la consideraba sólo como un acto final desprendido de todas las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, se toma como la valoración de los productos finales del aprendizaje. Esta concepción estática de la evaluación pone en evidencia un concepto de educación también estática y centrada en los productos, no en los procesos. Y esto ocurre así por la confusión en el mundo docente entre evaluación y calificación. Y quizás esto se ha producido por la gran influencia que tuvo la creación de los tests psicométricos a principios del siglo XX con la obra de Thorndike, (1903).

Como eje sociocultural hemos de considerar que la historia de la evaluación de aprendizajes, en su modelo tradicional, entronca con el carácter de selección social de la misma (estamentos, clases, estructura económica).

La realidad contemporánea diluye el enfoque tradicional mediante las teorías siguientes (genéricamente alternativas):

- Empleabilidad del educando (Formichella, M. M. y London, S., 2005)
- Pedagogía contemporánea (Dewey, John.,1900)
- Incorporación de las TIC¹⁸ (Lipovetsky ,1990)
- Evaluación ecológica (Tikunoff, 1979)
- Evaluación interdisciplinar (Legrand,1970)

La evaluación de aprendizajes tiene sus raíces teóricas en la psicología cognitiva con las zonas de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky definida como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1988, p.133) y en segundo lugar en las teorías sociológicas de la

¹⁸ TIC: tecnologías de la información y la comunicación

educación, centradas en la dimensión social del hecho educativo entendido en los varios círculos de influencia desde y hacia la sociedad circundante al centro educativo.

Implica unos principios generales educativos como la educación continua, la importancia del feedback y la intercomunicación, es contextual, valora los procesos por encima de los logros, tiene diversos instrumentos de evaluación y de diálogo, trabaja con objetivos y documenta los logros.

Utiliza técnicas específicas como el caso de estudio, solución de problemas, portafolios, mapas conceptuales o rúbricas. También tiene como específico el trabajar con ciertos elementos específicos de monitorización de los avances y logro de objetivos.

Requiere una implicación sistémica del claustro docente y de la aplicación de la normativa.

Por su parte del lado alumno-profesor promueve un grado de compromiso afectivo para llevar a cabo la amplia intercomunicación, esclarecimiento de objetivos y dificultades, o “contratos” de aprendizaje.

Entre las escuelas teóricas destaca la anglosajona de Reino Unido y EEUU, que resalta el enfoque en el desarrollo específico de cada aprendizaje “situado”¹⁹ en un contexto; primando su evolución particular sobre la importación de patrones o herramientas externas de evaluación “prefabricadas”. En consonancia resaltan ese concepto educativo dinámico por encima de las técnicas específicas del propio assessment. Como escuela teórica destaca la AFL (Assessment for Learning)²⁰.

La escuela francófona (Canadá, Suiza...)²¹ ha incidido sobre el concepto de contrato didáctico, en que cada parte educativa, profesor y alumnos pactan, según sus expectativas, y objetivos el desarrollo de los aprendizajes. Se percibe la evaluación

¹⁹ Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

²⁰ Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles* [online]. http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf
Department for Children Schools and Families (2008). *The Assessment for Learning Strategy*. London: DCSF [online]. Available: www.teachernet.gov.uk/publications.

²¹ Philippe Perrenoud (1990): *Construire des compétences des I école* ESF editeur. 1997. Francia.

como una regulación constante influenciada por los intereses particulares que aporta cada alumno a la misma. Como autor destaca Perrenoud.

2.4.2.1. Funciones de la evaluación de aprendizajes

Podríamos enumerar las siguientes otras funciones del assessment. Las mismas lo van a vincular con su concepción del factor tiempo (diacronías y sincronías) con la recogida de datos y con su sentido totalmente integrado en el hecho pedagógico.

1. Evaluación de resultados con orientación hacia el pasado, hacia las necesidades que querían cubrir, sirviendo de retroalimentación y proyectiva del desempeño futuro del alumno.
2. Recogida de elementos que modulen la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo.
3. Servir de vía para la enseñanza-aprendizaje; la evaluación es un instrumento en sí de progreso del educando en la acción educativa; sería la función fundamental en sentido genérico:

“La función formativa....que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos” (González, M, 2001, 93).

Y en sentido preciso moduladora de la autorregulación y autoevaluación del alumno como cuestiones de fondo a fijar.

2.4.2.2. Objeto de la evaluación de aprendizajes:

Históricamente, enmarcando el periodo histórico de finales del s. XX y principios del s. XXI, en que se ha desarrollado la evaluación de aprendizajes, se ha realizado esta evolución genérica que considera como base el objeto de la evaluación:

1. Rendimiento, mediante la utilización de exámenes. Uso de medias estadísticas. La sobrevaloración del método implicaría desatención a variables sociológicas.

2. Objetivos. Resulta polémica su relación con los diversos propósitos del planificador. Y su desatención al aprendizaje lateral de la acción educativa.
3. Según el nivel de partida del educando: enfoque basado en la psicología cognitiva. Estudia las disposiciones y motivaciones previas del alumno en relación con su hábitat.
4. Evaluación por etapas (Galperin), según el estudio de la formación de estructuras neurológicas.
5. Evaluación de conocimientos/ habilidades, ya que una gama de las segundas son paralelas a cada conocimiento adquirido, la evaluación abarcaría a ambas realidades.
6. Individuación de la evaluación, reconociendo la multi-factorialidad de cada educando y sus círculos correspondientes, social, familiar, neurológico.
7. Evaluación ecológica/situacionista. Basada en el aquí-ahora, dando relevancia a los factores territoriales y presentes como moduladores de la evaluación.
8. Evaluación holística. Hace un compendio fundamentado en la individuación y la ecológica, con diversas raíces de los distintos enfoques más contemporáneos que venimos enumerando.

2.4.3. La evaluación de los aprendizajes en Educación Artística en España y técnicas que se utilizan.

En la legislación²² podemos encontrar los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar en cada una de las áreas y según las etapas educativas. Además ofrecen unas orientaciones que están basadas en las recomendaciones que se han dado desde Europa.

Es importante conocerlas para poder analizar cómo se realiza la evaluación en la Educación Artística en España. En estas recomendaciones se advierte que la evaluación

²² Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Sec. I. Pág. 19349- Pág. 19419.

no puede ser sólo de resultados, sino también de procesos y que se deben tener en cuenta distintos tipos de habilidades como la comprensión, la imaginación o la sensibilidad. Asimismo es importante la adquisición de técnicas y conocimientos artísticos concretos.

Todo el proceso con sus distintas pruebas, ensayos, errores, etc. que se producen en el transcurso de la creación han de formar parte de esa evaluación, registrarse para reconocer y valorar de qué se sirven niños y niñas en el proceso creador. Se deben tomar en cuenta tres aspectos: qué, cómo y cuándo evaluar.

Para ello la guía ha de ser el propio currículo con los criterios de evaluación que se proponen, aunque son selectivos y hacen referencia a unas pocas capacidades y contenidos; es decir, son una guía para el profesor y para el centro para que ellos incorporen los aspectos que consideren más oportunos y necesarios.

Existen numerosas técnicas de recogida de información para la evaluación del aprendizaje, como por ejemplo la observación sistemática, (aunque, depende) que ayuda a tomar en cuenta medidas correctivas durante el propio proceso creativo. La grabación en audio o video también puede resultar positiva cuando no se va a poder disponer de una obra material y poder evaluar durante y al final de la creación. Como tema de debate exponemos la contrapartida clara que tiene que ver con el esfuerzo que le puede llevar al docente hacerlo. ¿Cómo y cuándo visionamos los vídeos grabados con la carga lectiva actual de un docente de primaria? La revisión de trabajos es otra forma de recoger información para esa evaluación. En los debates también se encuentran formas de recopilar datos para evaluar a lo largo de un proceso, pues se pueden ver las dificultades, decisiones, soluciones adoptadas. La palabra oral o escrita es importante ya que en esta área al verbalizar las características de un material, cuando se explica cómo es el método utilizado, se da nombre a los sentimientos, a las sensaciones, se definen y discriminan los objetos, los materiales y el propio proceso de aprender.

En cuanto al tiempo las recomendaciones que se hacen son muy lógicas, puesto que ha de hacerse una evaluación inicial para ver cuáles son las expectativas respecto a lo que se pretende y con qué medios se cuenta. Además sirve para hacer una comparación con la evaluación final, sin desprendernos del transcurso del proceso de creación.

El conocimiento de los códigos que se usan en este lenguaje plástico puede ser un referente para comprobar si la tarea que realiza un alumno es acertada; aunque hay que tener en cuenta que es un lenguaje menos preciso que el matemático o el de la lengua materna. El análisis de los procesos creadores en esta área es de suma importancia y fundamental porque si se saben los mecanismos que usa el alumno para realizar una tarea, se ve qué elemento es el importante, si mejoran esas tareas porque se hacen más complejas, originales, lejos de los estereotipos, productos de su universo particular. (B.O.E. 173, p.31519).

En cuanto a las técnicas que se pueden utilizar además de las mencionadas en estas recomendaciones normativas podemos señalar que en los últimos años se han desarrollado mucho dando lugar a un gran abanico de métodos que se verá a lo largo de este trabajo si resultan útiles en la práctica docente, si son utilizadas o no, etc. Entre ellas se pueden destacar las rúbricas, los portfolios, entrevistas, cuestionarios, cuadernos de clase, informes, etc. Cada una de estas técnicas sirve para la evaluación según los objetivos de la misma. También encontramos las versiones mediadas por tecnología de las técnicas anteriores como son el e-portfolio, las e-rúbricas, Learning Analytics, el peer and on-line assessment, etc.²³

Se ha de tener en cuenta que cuando se evalúa a través de un currículo basado en competencias mal llamadas “básicas”²⁴ en nuestro país, estas competencias han de subdividirse en diferentes dimensiones que a su vez han de subdividirse en unos elementos de las competencias que concreten los aspectos básicos a considerar para tener adquirida una competencia. Para hacer “medible” el nivel de la competencia, se elaboran una serie de indicadores obtenidos de los aspectos definidos en las dimensiones y elementos de las competencias básicas.

A modo de ejemplo, aportamos una forma de evaluación de una tarea de creación de un cómic, tomada de los recursos educativos propuestos por el observatorio

²³Andrade, H. G. (2000).
Allen D., & Tanner K. (2006).
Dodge B., & Pickette, N. (2001).
Barberà-Gregori, E., and Martín-Rojo, E., (2009)
Looney, J. and Siemens, G. (2011)

²⁴ Prefiero llamarlas competencias clave, pues las básicas se presupone que son adquiridas con anterioridad a las clave para desarrollarse durante toda la vida.

tecnológico del M.E.C²⁵, en el que partimos de los criterios de evaluación de la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación primaria. A continuación lo desglosamos en indicadores de logros o dominio, que nos van a partir conocer el grado en que los alumnos han alcanzado sus aprendizajes.

Para cada indicador de logro o dominio, se establece una escala del 1 al 5, que va desde el insuficiente al sobresaliente.

A continuación se establece una valoración global de la tarea, con el consiguiente grado de adquisición de las CCBB trabajadas. Para ello seguimos una escala del 1 al 10. Por último establecemos una relación entre el número de indicadores y la valoración obtenida.

²⁵ Tomado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1041-creamos-el-libro-de-los-comics>

VALORACIÓN GLOBAL DE LA TAREA		
NIVELES DE DOMINIO		VALORACIÓN – ADQUISICIÓN DE LAS CCBB
Insuficiente	1	Poco
	2	
	3	
	4	
Suficiente	5	Regular
Bien	6	Adecuado
Notable	7	Bueno
	8	
Sobresaliente	9	Excelente
	10	
<input type="checkbox"/>	El alumno/a alcanza en todos los criterios e indicadores el nivel de dominio..... <i>(Indicar el nivel)</i>	
<input type="checkbox"/>	El alumno/a alcanza en..... <i>(Indicar el número)</i> criterios e indicadores el nivel de dominio..... <i>(Indicar el nivel)</i>	
<input type="checkbox"/>	El alumno/a alcanza en los criterios e indicadores números..... <i>(Indicar cuáles)</i> el nivel de dominio..... <i>(Indicar el nivel)</i>	
<input type="checkbox"/>	Otro..... <i>(especificar)</i>	

Alumno/a: _____

Figura 1.1. Rúbrica para la evaluación de la tarea “creación de un cómic”. Fuente: MEC

3. CAPÍTULO 2.-Marco metodológico

La forma de investigación que se lleva a cabo es una investigación aplicada a la Educación cuya metodología se articula bajo el paradigma cualitativo.

Este paradigma concibe los fenómenos educativos como una realidad múltiple, que intenta comprender, no predecir, acontecimientos que se producen en el aula, experiencia de todos los agentes que intervienen en dicha realidad.

Hemos adoptado un enfoque descriptivo e interpretativo a partir del Estudio de Caso y mediante la técnica del análisis de contenido (Bardin, 2002).

Utilizamos estrategias inductivas y como estrategias de recogida, por ejemplo, en el estudio de caso, la observación participante y las entrevistas. En general, son estudios personalistas, centrados en lo que ocurre en un determinado momento y que utilizan la triangulación de momentos o de fuentes para la credibilidad del mismo. El enfoque cualitativo demuestra el estilo literario del propio investigador y el lenguaje puede ser más adaptable a la audiencia que en el enfoque cuantitativo. Y en el paradigma cualitativo el conocimiento se construye y no existe una jerarquía en la investigación. (Villagrà, 126-127).

La comprensión de un fenómeno educativo puede partir de las teorías de los propios docentes, ya que su práctica profesional envuelve el problema en cuestión, relacionándolo con otros problemas y a la vez abrir paso a las soluciones o mejoras de la práctica docente, por eso en el presente trabajo la aportación a través de las entrevistas de los distintos docentes en la materia de Educación Artística es primordial para comprender cómo se realiza, de qué naturaleza es la evaluación de los aprendizajes en el área que nos ocupa.

Respecto a los paradigmas científicos fundamentales de los siglos XX y XXI, entendemos por estos los clasificados por Creswell, J. (2007)²⁶, principalmente postpositivismo, constructivismo, pragmatismo y el paradigma transformativo. Nuestra investigación tiene fuerte influencia del constructivismo, así las referencias sociales y sociológicas son constantes como productoras de significado hacia nuestro Issue

²⁶ Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

concreta. Nos consideramos así humildes seguidores de L.Vigotsky, M.Mead, J.Piaget o J. Dewey.

La relevancia que damos a lo sociológico se desglosa en la elección del Issue (dialéctica entre lo normativo y lo concreto o práctico del aula); la elección de declaraciones temáticas (algunas biográficas o de matiz axiológico-centradas en valores); la indagación sobre los múltiples agentes sociales, explícitos e implícitos en cada centro educativo, y la relevancia de estos y su influencia; el enfoque biográfico que implica la atención al contexto social de cada formación de docente; la indagación sobre las visiones específicas que implica cada currículo; la variedad panorámica de centros educativos elegidos, los niveles de educación y las edades de los informantes y los alumnos referidos.

No podemos olvidar la importancia contemporánea del paradigma transformativo que aparece transversalmente tanto en el enfoque de la autora como en el material recogido. Mencionemos al respecto nuestra hipótesis de la Educación Artística como área minusvalorada que presumiblemente ofrecerá resultados de la investigación y del Issue en ese sentido. Igualmente la reivindicación de la Educación Artística es paralela en nosotros a la del Arte como dimensión a potenciar transversalmente en la sociedad, como parte de su cultura.

También aparecerá el enfoque pragmático en la indagación más específica sobre metodología pedagógica, dado que hemos buscado varios equilibrios en el estudio, uno de ellos este de lo contextual con lo metodológico.

3.1. Análisis del tipo de investigación desarrollada y método del estudio de caso.

Para la comprensión del objeto de estudio, se ha optado por utilizar el Estudio de Caso (Stake, 1995) a través de la descripción de un problema, dentro de un contexto definido por el propio investigador. Existe claramente una orientación hacia el caso único, porque se trata de desarrollar un conjunto de conocimientos ideográficos en busca de significados que describan de forma exhaustiva la particularidad de nuestro objeto de estudio.

En la literatura podemos encontrar gran cantidad de conceptualización del Estudio de Caso: Yin, R.K. (1994), Simons, H. (2009)²⁷. De hecho Yin, uno de los más prominentes estudiosos de estudio de casos, lo define como:

“una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p. 13).

Entre ellas también destaca la de Stake, (1995)²⁸:

“El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por la que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p.12).

En este caso partimos del problema de que muchas personas confunden un método con una metodología. Stake excluye al estudio de caso de ser una metodología diciendo:

“El estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de lo que debe ser estudiado”

Como podemos ver en esta definición, existe confusión entre metodología y estudio de caso. De acuerdo con Arribas Cubero (2008), “la misión del investigador no va a ser la de descubrir el conocimiento, sino más bien construirlo” (p.203).

Como el propio Stake (1998) menciona: “El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresan la comprensión necesaria, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones de las personas”(p.25).

Por tanto, hay que organizar el caso, los elementos de los que se compone y formar una estructura (seguiremos en nuestro caso la propuesta por Stake habiendo otras posibles de otros autores) siguiendo a la que el propio Stake que este autor utiliza para

²⁷ Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*, London, Sage.

²⁸ Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

la explicación y comprensión del estudio de caso. Se recurre a la figura que delimita los apartados de los que se forma la estructura del estudio de caso.

Se ha tomado como importante el hecho de utilizar este tipo de metodología cualitativa porque describe la ocurrencia de algo, en este caso un problema educativo, y además porque como dice el propio Stake (2005) el propósito de un caso no es el de representar el mundo, sino el de presentar el realidad concreta del caso.

Esta es la finalidad de este trabajo fin de máster, no controlar ni predecir, sino el de comprender cómo es la evaluación (assessment) de las competencias en la Educación Artística en Educación Primaria, a través del uso de esta metodología, que profundiza en la comprensión de lo que ocurre dentro de los límites del caso que planteamos. El Estudio de Caso nos ayudará sin duda a establecer un marco para comprender nuestro objeto de estudio, ya que se establece un problema, el contexto del mismo, los agentes que intervienen, etc.

3.2. Modelo del estudio de caso

En cuanto a la tipología del estudio de caso podemos apoyarnos en la diferenciación que hace el propio Stake (1995)²⁹. Él distingue tres tipos de estudio de caso:

I. Intrínseco: cuando la elección del caso viene determinada por un interés en sí mismo; en este sentido nos interesa lo que en él sucede.

II. Instrumental: cuando la elección del caso supone un pretexto para acercarnos a la comprensión de un fenómeno de mayor calado y utilizamos nuestro caso para aprender más sobre otros casos.

III. Colectivo: cuando estudiamos distintos casos que suceden en distintos contextos y centramos nuestra atención en distintas preguntas con el objetivo de que nos lleven a hacer una interpretación colectiva del tema o una pregunta general.

Otro autor constructivista como el anterior, que realiza otro tipo de clasificación de los estudios de casos es Simons (2009)³⁰, que los divide entre:

I. Estudios de caso dirigidos por la teoría o generados por la teoría: en la primera situación, estaríamos ante la investigación o ejemplificación de un caso a través de una

²⁹ Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

³⁰ Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. Sage Publications.

determinada visión teórica. En este sentido, no se pretende comprobar una teoría ni servirse de una lente teórica particular para el estudio. Tal y como refleja Simons, “se trataría de determinar una teoría específica del programa que sirviera de guía en la recogida de datos del caso” (p.43). En la segunda situación, estaríamos ante una generación de teoría que surja de los propios datos, a través de distintos enfoques de teoría fundamentada o mediante otra visión interpretativa que acabe por conducir a una teoría del caso.

II. Estudios de caso evaluativo: la característica esencial de este tipo de estudio de caso radica en la necesidad de considerar la dimensión política que afecta a toda evaluación, concretada en los siguientes aspectos: i) discernir entre el valor del programa o el proyecto que constituyan el caso (juicio individual a partir de las pruebas o evidencias obtenidas vs perspectiva democrática); ii) receptividad ante las poblaciones interesadas establecida en base a criterios de negociación; iii) reconocer que la evaluación se ocupa de la distribución del poder y la asignación de recursos y oportunidades en las sociedades, por lo que parece necesario incluir y equilibrar justa y equitativamente todos los intereses presentes en el programa.

III. Estudio de caso etnográfico: este tipo de estudio de caso utiliza métodos etnográficos (la observación participante, el cuaderno de campo,...) con el objetivo de obtener densas descripciones del contexto, ocupándose de interpretar el caso de acuerdo a una teoría o teorías de la cultura. A diferencia de la etnografía, que implica largos periodos de tiempo de inmersión en la cultura y el contexto, el estudio de caso etnográfico puede realizarse “atendiendo a diferentes escalas de tiempo, en culturas que sean familiares o no y con uso más generalizado de métodos que los contemplados en la etnografía clásica “(p.44).

Atendiendo a ambas clasificaciones que no tienen por qué ser excluyentes, sino más bien complementarias, podríamos clasificar nuestro estudio de caso como intrínseco puesto que nos interesa comprender lo que en él se propone y etnográfico por la utilización de métodos como la observación o la propia historia de vida sobre la educación artística que es una descripción densa del contexto del caso, por ejemplo.

3.3. Estructura conceptual general del caso.

Como venimos diciendo hemos seguido fundamentalmente la teoría de Stake, intentando ajustarnos a sus pautas sobre estructura conceptual del Estudio de Caso. Centrémonos en la relevancia que propugna de la conflictuación tanto de fondo como mediante las declaraciones temáticas. Así, partiremos de que nuestro Issue, al confrontar currículo (normativa) y evaluación (pragmática), en todos los países presenta de por sí un componente de dialéctica entre ambos. Además, voluntariamente hemos promovido la idea de conflictualización necesaria de este autor, desarrollada ésta mediante el sentido de imbricar la indagación de todas las declaraciones temáticas no sólo con el tema estricto del currículo, sino con la organización del centro, la influencia de la normativa y las ideas teórico-sociales subyacentes.

Mencionemos que en el caso de España la indagación sobre lo normativo es especialmente conflictual por la volatilidad de las leyes y normas en Educación, y sus respectivas organizaciones del currículo, tanto formales como teóricas, aspecto que además abarca todos los niveles educativos. Este hecho conflictivo se irá revelando, como objetivo metodológico perseguido por la autora, a través de nuestra elección transversal de informantes y lugares de investigación.

Además, otro eje metodológico ha sido equilibrar las dos componentes del estudio, normativa y praxis, puesto que, tras lo dicho de normativa, también se ha dado su peso específico a las cuestiones específicamente pedagógicas, de concepción de la evaluación y de explicitación de técnicas (contemporáneas generalmente) de abordaje docente. Este equilibrio ha partido desde el elemento fundamental de la elección de declaraciones temáticas, siguiendo con el citado engarce indagatorio entre ambas componentes.

Las preguntas informativas generales, sumadas entre sí, han pretendido aportar una visión a la vez compleja y panorámica de la multiplicidad centros y niveles de la educación en España, elemento que busca igualmente equilibrarse con otros elementos más genéricos presentes en la investigación como son las leyes educativas estatales, o las teorías pedagógicas generales.

Partiremos de estos argumentos conceptuales y de acuerdo con Stake, (1998):

“El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresan la comprensión necesaria, puentes conceptuales que arranquen de lo

que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones de las personas.”(p.25)

Desde los elementos de “estructura conceptual” analizados, concepto descrito por Stake nos trasladamos seguidamente al esquema siguiente de la figura 2, que es una adaptación de Sara Villagrà sobre el original que publicó Stake por primera vez en un capítulo del handbook de Denzin y Lincoln (Stake, R.E. 2005)³¹. Este esquema es el que se va a utilizar en nuestro caso. El propio Stake utiliza un esquema sobre los estudios de casos como el que sigue en la Figura 2 y es el que se va a usar en nuestro caso:

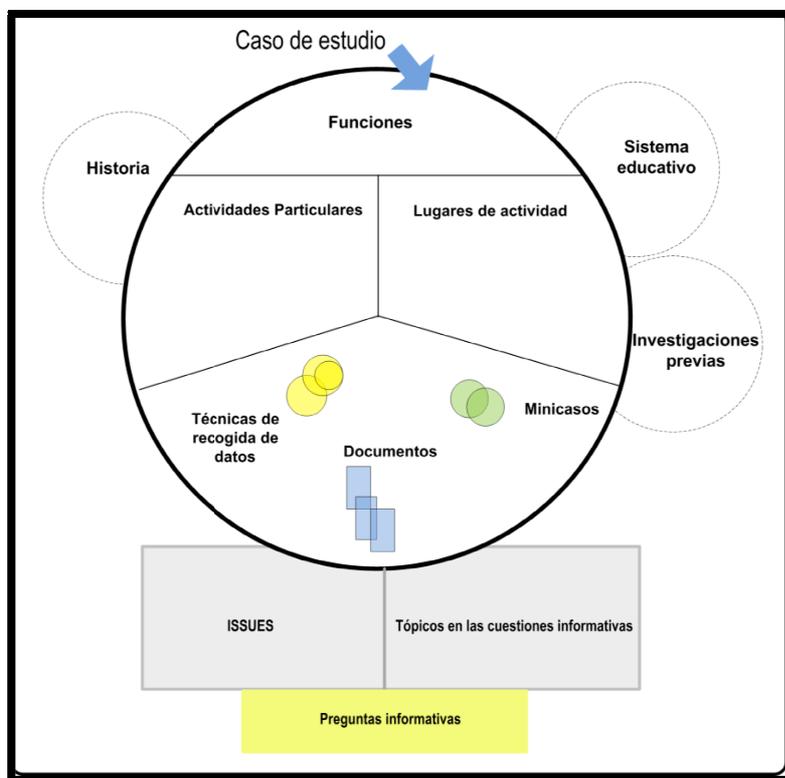


Figura 2.1. Estructura genérica de un caso de estudio. (Adaptada por Villagrà, S. de Stake, 2005).

El círculo central grande se compone de nuestro caso, con la función que tiene, dónde se ha recogido la información en el proceso de investigación, las técnicas usadas, las actividades realizadas, la documentación revisada o consultada y los minicasos.

³¹ Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp.443-466). Thousand Oaks, CA: Sage

Estos últimos son importantes a la hora de esclarecer profundamente nuestro caso, por eso hay que definirlos con rigor.

Este esquema propone en los semicírculos alrededor del círculo grande central lo que sería el contexto del caso. Es importante definir bien ese contexto puesto que de él depende gran parte de la comprensión de nuestro caso. O dicho de otra manera, debemos conocer la historia que influye en el entendimiento del caso; a su vez, es preciso indagar en las investigaciones previas que se hayan realizado en torno a la temática de nuestro caso; y por último, entender cómo influye el sistema educativo que esté en vigor en la explicación del problema que nos ocupa.

En la parte inferior del círculo grande se sitúan conceptos de nuestro caso que nos ayudarán a la definición del mismo, como son las Issues³², declaraciones temáticas o tópicos que van a definir las categorías a indagar y las preguntas informativas que organizan la información de las declaraciones temáticas y así responder a las Issues. Al optar por esta estructura, realizamos lo que Miles & Huberman (1994) llaman reducción anticipada de los datos. Es una manera de facilitar la planificación en la investigación y la recogida de los datos. En este sentido utilizamos el esquema de Jorrín –Abellán y Rubia-Avi para organizar esa reducción anticipada de los datos:

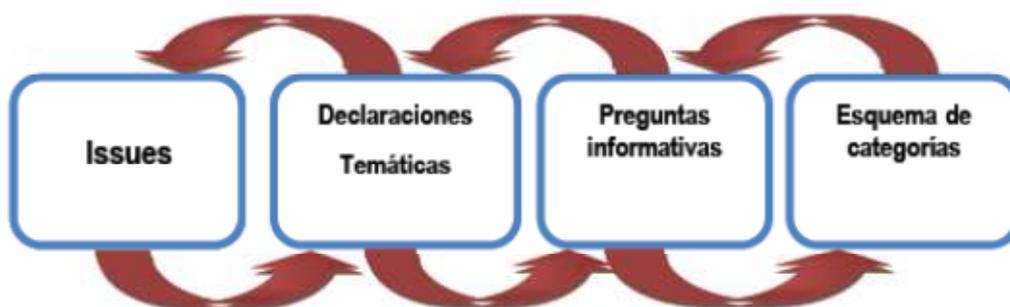


Fig. 2.2. Ejemplo de reducción anticipada tomada de Jorrín I. y Rubia B. en *Procesamiento e interpretación de los datos en la investigación. Material docente del Máster de Investigación aplicada a la educación (2012)*.

Con este esquema podemos comprobar que no existe una jerarquía determinada. Una vez que se tienen las tensiones de nuestro problema planteadas podemos realizar las declaraciones temáticas, y éstas nos llevan a las preguntas informativas que nos esboza un esquema de categorías. Pero en este proceso se va en

³² Issues son definidas en “the art of Case Study Research” como “tema”, pero realmente se entienden como tensiones que se producen en torno a nuestro problema, que dependen de los distintos contextos en los que se producen.

ambas direcciones, no en una única, ya que podemos volver hacia atrás a medida que van surgiendo las interpretaciones de las declaraciones o preguntas o categorías nuevas.

3.3.1. Componentes del caso

A continuación desggranamos cada componente del estudio de caso que se ha presentado en los apartados anteriores. En este estudio de caso en concreto, podemos realizar el siguiente esquema (fig.3) basado en el de Stake e iremos desggranando sus componentes para su mejor entendimiento. En el círculo grande central se ubican los límites del caso, es decir, la evaluación por competencias en E. Plástica en Primaria. De él parten dos semicírculos que definirán el contexto del caso; y por último, en la base de dicho círculo encontramos las tensiones o Issues, los tópicos y las preguntas informativas. Como se ha explicado y en base a los elementos de estructura conceptual de Stake, no existe un orden o jerarquía concreta a la hora de realizar el esquema, aunque en este caso se intentará describir el orden seguido de cada una de las acciones llevadas a cabo.

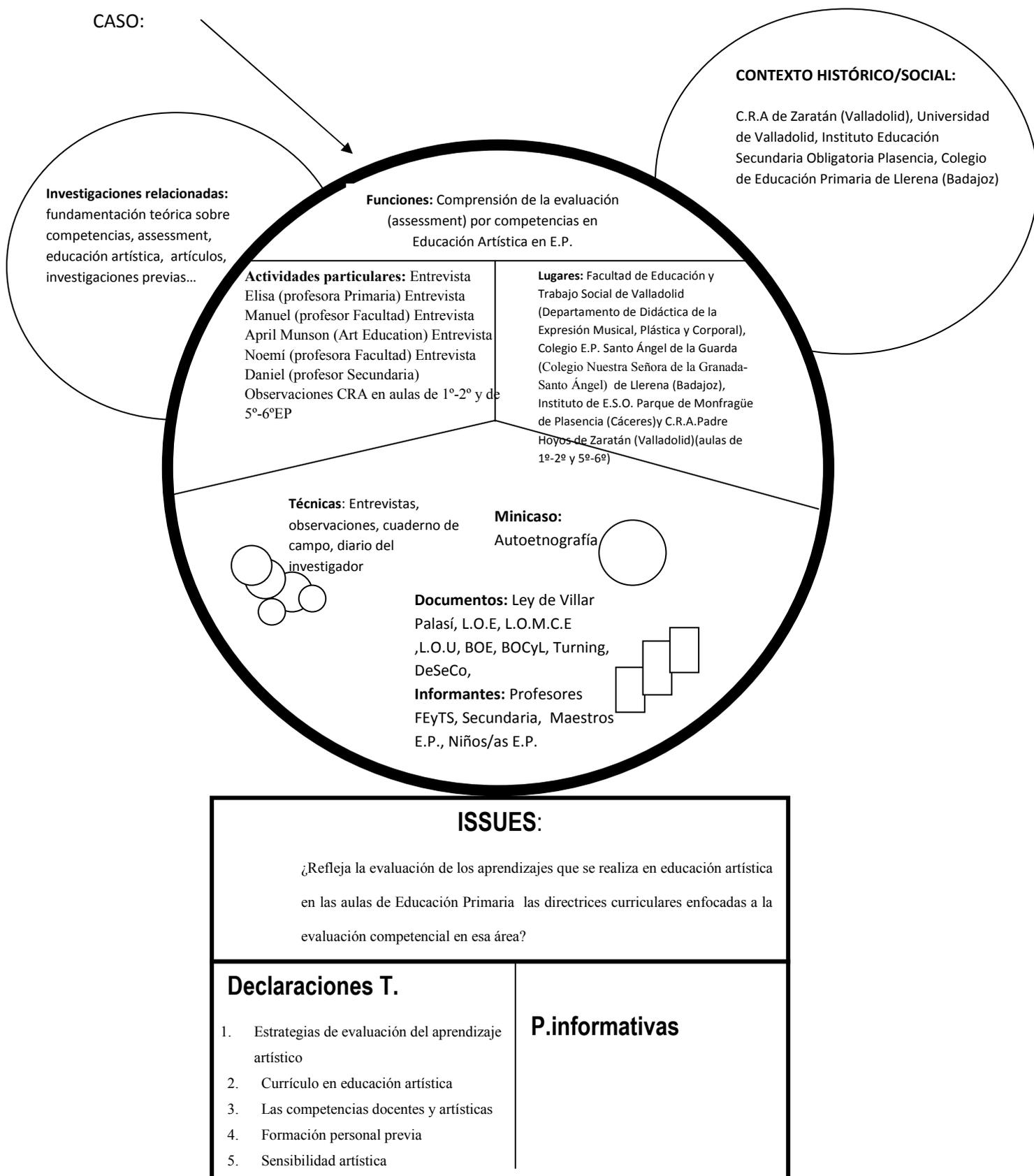


Fig. 2.3. Representación gráfica del Caso de Estudio. Stake (en Denzin & Lincoln, 2005)

Lo primero que tenemos que tener en cuenta es el caso propiamente dicho, es decir, “la evaluación del aprendizaje (assessment) por competencias de la educación artística en la etapa de Primaria”, y proviene de una inquietud personal sobre dicha temática, además del análisis de la literatura al respecto, concretada en arrojar luz sobre los aspectos problemáticos siguientes sobre los que interesaría una profundización de la investigación. Como aspecto instigador de la selección de este caso encontramos la tensión que produce en la investigadora el hecho de que por un lado las asignaturas que están relacionadas con la Educación Plástica concretamente, padecen cierto menosprecio con respecto a las llamadas asignaturas instrumentales, algo que contradice todas las investigaciones que dan importancia a la Educación artística como formadora integral de las personas (Lowenfeld, V. y Lambert, B.(1984); Panero, Norma y otros (2001)³³); por otro lado, la sospecha de que las prácticas evaluativas en dichas asignaturas son poco convencionales o incluso inexistentes. Por ello, se podría decir que dicho caso parte de un componente especial que es la propia historia personal de la autora, desde un punto de vista autoetnográfico (minicaso) sobre la temática de la Educación Artística. El análisis de la propia historia de vida proporciona tensiones que están latentes en la práctica docente actual y de las que a modo de caleidoscopio describen las características del caso. Pero de entre las muchas tensiones que se proponen nos focalizamos en una en concreto, que es la que se analiza en este trabajo.

Este caso se ha clasificado como intrínseco y etnográfico, tanto por lo que se quiere estudiar (clasificación de Stake, 1995),³⁴ como por los métodos utilizados (clasificación de Simons³⁵, 2009)³⁶, que en los siguientes epígrafes se detallarán.

Por un lado tendremos en cuenta el contexto en el que se ubica dicho caso, y por otro, todos los componentes que irán dando respuesta a las características del mismo, y así poder ir pasando poco a poco de lo concreto a lo general en nuestro análisis.

³³ Lowenfeld, V. y Lambert, B. (1984). Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Panero de, Norma y otros. (2001). EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y C.B.C. Talleres de Plástica, Música, Teatro y Expresión Corporal. 2ª ed. Serie Educación. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

³⁴Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

³⁵ Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. Sage Publications.

En la figura 2.3 el contexto del caso serían los semicírculos que están adheridos al círculo grande. Son tanto los contextos, que por un lado influyen en nuestro caso, como el estado del arte en las que nos hemos basado en el capítulo 1 de este trabajo, el marco teórico en el que lo hemos incardinado, todo el estado del arte sobre las competencias, sobre la educación artística, la formación de profesorado y sobre la evaluación de aprendizajes (assessment).

Por otro lado, también hay que tener en cuenta el contexto histórico-social en el que se enmarca nuestro caso. Aquí se pueden ubicar los lugares y tiempos donde se ha llevado a cabo el estudio, es decir, el C.R.A. Padre Hoyos de Zaratán, en Valladolid, donde se hicieron las observaciones en dos aulas, en el momento actual: la de 1º-2º y la de 5º-6º, concretamente en la asignatura de Educación Plástica. Asimismo al contar con la colaboración de varios profesores de la Universidad, parte de ese contexto se ubica en ella, en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el Departamento de la Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Y el Instituto de Enseñanza Secundaria Parque de Monfragüe de Plasencia, con otro de los entrevistados. Todos los lugares anteriores se han tomado en cuenta en el tiempo actual.

Y por último, encontraríamos el Colegio del Ángel de la Guarda de Llerena, Badajoz, lugar estudiado en tiempos pasados, ya que actualmente no existe pero que se tiene en cuenta en la autoetnografía de la investigadora, que recorre a lo largo de la década de los 70, 80, 90 y del año 2000-2013. El lugar del que habla la profesora de E. Primaria en la actualidad es el Colegio Nuestra Señora de la Granada-Santo Ángel, una sociedad cooperativa docente, a la que pertenece. Pero en su relación de acontecimientos, habla de los años anteriores y de la actualidad, tras muchos años de experiencia docente.

Por lo tanto el contexto del caso es una unión de las teorías en las que nos hemos basado sobre el tema que nos ocupa y los lugares a nivel histórico y social en que se puede encuadrar el caso, para así proceder a una mejor comprensión del mismo.

Para ir analizando cada componente, se ha de comenzar por el tema a investigar, que es una tensión o Issue y, aunque surgieron muchas y fue difícil elegir, nos hemos centrado en una por razones lógicas de tiempo y por la gran complejidad de la misma.

Issue 1: ¿Refleja la evaluación de los aprendizajes que se realiza en educación artística en el aula las directrices curriculares enfocadas a la evaluación competencial en esa área?

Esta tensión centra el problema en un proceso común en las aulas, que es plasmar en la práctica docente lo que el currículo propone, cómo los maestros de las asignaturas de Plástica realizan el documento puente que sigue la normativa que las leyes proponen. Ese documento puente es el que le va a dotar de unos indicadores de logro, por el que podrá evaluar las competencias que se encuentran en él y que propone desarrollar en sus alumnos en el curso. Es decir, se quiere averiguar si lo que los currícula proponen es lo que se realiza en el aula en cuanto a la evaluación de aprendizajes.

De la tensión definida surge un aserto de investigación que se debe verificar por los resultados del proceso que se llevará a cabo:

Aserto: Se considera que en el aula de Educación Artística de Primaria no se realiza evaluación de aprendizajes por competencias según se propone en el currículo oficial.

Para dar respuesta al aserto anterior se deben definir unos temas de interés o declaraciones temáticas que vayan concretando aún más nuestro problema a investigar.

Las declaraciones temáticas van a dar paso a la definición de las primeras categorías que nos van a servir para el análisis de nuestros datos. Se han propuesto cinco tópicos relacionados con la temática de nuestra tensión:

1. Formación personal previa

Referida al profesorado, se analizará la formación que se tiene previamente al trabajo de docente en estas asignaturas, si hay aspectos importantes en esa formación que pueda desencadenar la elección o no de la docencia en Artes Plásticas, si el lenguaje plástico es dominante en la vida de ese profesorado...

2. Las competencias docentes y artísticas

Basándonos en la definición propuesta en el capítulo 1, sección 2.1.2., se observarán competencias del profesorado, por un lado, y competencias del alumnado,

por el otro. Además se diferenciarán las competencias que deben desarrollar los futuros profesores para su labor tanto a nivel docente, como a nivel artístico. El arte desarrolla los sentidos, la inteligencia, las emociones, etc, haciendo que ambos hemisferios cerebrales se utilicen y con ello se desarrollen la lógica, las matemáticas, actividades conscientes e inconscientes, la intuición, actividades analíticas y sintéticas, y todo ello hace que se desarrolle el talento artístico.

3. Estrategias de evaluación del aprendizaje artístico

Esta declaración se refiere a todas las estrategias posibles que puede poner en práctica el profesorado para realizar la evaluación en la educación artística, si utiliza alguna en concreto, si es propia del profesor o la elige de las que hay publicadas o simplemente no utiliza ninguna en concreto.

4. Currículo en educación artística

Aquí se tienen en cuenta los currícula publicados hasta la fecha, concretamente sobre la Plástica en Educación Artística en la etapa de Primaria. Es importante este tópico porque alrededor de él surgen ramificaciones que aclaran competencias, evaluaciones y otros aspectos de la docencia. Se repasan varios a lo largo del tiempo y las diferencias en ellos.

Hemos generado una serie de preguntas para concretar todavía más las preguntas informativas; estas arrojarán luz sobre los tópicos y estos a su vez sobre el Issue de nuestro caso.

Se procedió así pues a la realización de preguntas informativas que serían la base para la primera entrevista realizada. Tales preguntas informativas nos van a ir configurando el contenido de los tópicos que nos van a ir desgranando las particularidades de los mismos. En la siguiente tabla 2.1. pueden observarse en interacción:

Declaraciones Temáticas	Preguntas Informativas
A. Formación personal previa	<p>A.1. Cuando tú estudiaste ¿había un plan de educación?</p> <p>A.2. ¿Recuerdas cuál era el plan con el que tú estudiaste?</p> <p>A.3. ¿Con respecto a la educación artística tienes una formación específica?</p> <p>A.4. ¿Piensas que la formación de años pasados (me refiero a la tuya) es más incisiva en esta área o ahora crees que le están dando la misma importancia?</p> <p>A.5. ¿La formación que posees sobre el área es por tu cuenta o a través de cursos formativos del Ministerio?</p>
B. Las competencias docentes y artísticas	<p>B.1. ¿De las competencias que se deberían desarrollar en educación artística en cuáles incides?</p> <p>B.2. ¿Se evalúan las tres dimensiones de las competencias o sólo se recurre a la dimensión procedimental?</p> <p>B.3. ¿Cómo gestiona el docente el desarrollo competencial de sus alumnos?</p> <p>B.4. ¿Y el suyo propio?</p> <p>B.5. Cuando evalúas ¿tienes en mente alguna finalidad concreta o evalúas con miras al progreso y la creatividad?</p> <p>B.6. ¿Prefieres que el alumnado sea el que cree arte o prefieres que lo observen?</p> <p>B.7. ¿Es consciente de la versatilidad y el aprendizaje integral que supone la Educación Artística como motor de desarrollo personal?</p> <p>B.8. ¿Te gusta el área? ¿Crees que tienes habilidades para formar en el área?</p> <p>B.9. ¿Por qué crees que las tienes?</p> <p>B.10. ¿Crees que actualmente se enseña sobre la sensibilidad en el arte?</p> <p>B.11. ¿Piensas que se nace con una sensibilidad artística o se desarrolla?</p>

	<p>B.12. ¿De qué forma se enseña o se aprende? ¿Cómo se evalúa dicha sensibilidad?</p> <p>B.13. ¿Cómo crees que la sociedad (sobre todo los medios de comunicación) influye en la sensibilidad artística?</p>
C. Estrategias de evaluación del aprendizaje artístico	<p>C.1. ¿Se evalúa en Educación artística?</p> <p>C.2. ¿Cómo se evalúa: se siguen criterios de evaluación?</p> <p>C.3. ¿Es una evaluación objetiva o está sujeta a la estética del docente?</p> <p>C.4. ¿Se evalúan procesos, resultados o ambas?</p> <p>C.5. ¿Es una evaluación formativa, sumativa o global?</p> <p>C.6. ¿Qué instrumentos y procedimientos de evaluación se utilizan?</p>
D. Currículo en educación artística	<p>D.1. ¿Cuáles son las recomendaciones de los expertos sobre la evaluación en Educación Artística?</p> <p>D.2. ¿Existe algún tipo de pautas o patrones para evaluar en Educación Artística?</p> <p>D.3. ¿Existe algún plan/guía... como soporte al currículo?</p> <p>D.4. ¿Qué modelos de evaluación siguen países europeos vecinos?</p>

Tabla 2.1. Relación entre declaraciones temáticas y preguntas informativas (Autora, 2014)

3.3.2. Proceso, fuentes y técnicas de recogida de datos

El orden que se siguió en el proceso queda detallado en la Tabla 2.2. siguiente, en el que se especifica la temporalización de las distintas etapas en el proceso de investigación para la recogida de datos, fuentes consultadas para reunir información y las técnicas utilizadas en la recogida de datos para analizar.

Fases del Proceso	Tareas desarrolladas
1ª Fase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narrativa de historia de vida (autoetnografía) 2. Elaboración y preparación de entrevista a Elisa (profesora de Primaria) 3. Concertar cita con Elisa y realización de la entrevista 4. Recopilación de documentos
2ª Fase	<ol style="list-style-type: none"> 5. Concertar citas con el resto de informantes 6. Entrevistas a Manuel, Noemí y April (profesores de Universidad) 7. Permisos para la realización de observaciones en el colegio (CRA Padre Hoyos, Torrelobatón) 8. Entrevista a Daniel (profesor de Secundaria) 9. Recopilación de documentos
3ª Fase	<ol style="list-style-type: none"> 10. Recopilación final de documentos 11. Integración y disposición de datos 12. Análisis e interpretación de los datos. 13. Elaboración del informe final.

Tabla 2.2. Fases de la recogida de datos (Autora, 2014)

En el proceso detallado en la tabla 2.2. se consultó gran número de fuentes y se usaron diversas técnicas para recoger los datos:

Las entrevistas realizadas en esta investigación se pueden clasificar en dos grupos según los informantes:

- a. El profesorado universitario, que fueron los profesores, concretamente del área específica que nos ocupa como es la Educación Artística. Para ello, se contactó con profesores que son conocidos en la Facultad de Educación por la autora y una profesora de E.E.U.U. conocida por el tutor de este trabajo.
- b. El profesorado de educación Primaria y Secundaria obligatoria, que fueron los profesores del colegio y del instituto, ambos en relación igualmente con la autora.

Por lo tanto, fueron entrevistas semiestructuradas y llevadas a cabo en distintos contextos y se seleccionaron a estas personas por el aporte enriquecedor que cada una de ellas desde sus experiencias pudiera aportar como datos. El proceso por el que pasaron las entrevistas hasta su realización fue “en escalera de caracol” como el propio proceso del estudio de caso propuesto por Jorrín-Abellán (2006), es decir, se irán ampliando las preguntas temáticas desde lo más concreto a lo más general. Aunque la función del caso se centra en la comprensión de la evaluación (assessment) por competencias en Educación Primaria, se han seleccionado profesores de todos los niveles para poder abarcar todos los factores que puedan influir en esa etapa escolar.

Para las observaciones se decidió acudir a un colegio conocido por la investigadora, en el que se realizó el Prácticum I del Grado de Educación Primaria, en el curso 2011-2012. Se pudo contactar con la antigua directora y ella facilitó el profesorado disponible para las clases de Educación Plástica de Primaria y los horarios. Con los permisos correspondientes, se realizaron cuatro observaciones en dos aulas. Al ser un C.R.A las aulas son compartidas por dos cursos cada una: un aula de 1º y 2º; y otro aula de 5º y 6º. En ambas las profesoras no eran especialistas en la materia, pero tenían asignadas esas asignaturas.

Por otro lado, el cuaderno de campo del investigador sirve para ir detallando las observaciones realizadas en las aulas, las ideas que se recogen en las tutorías o en conversaciones con personas cercanas al tema que puedan servir para la futura redacción del trabajo. No servirá para la triangulación, interpretación, categorización de datos, pero sí para la organización de las ideas.

Y por último, cabe destacar la consulta a documentos oficiales, como los Boletines oficiales de Castilla y León, leyes educativas, como L.O.E o la reciente implantada L.O.M.C.E, con el fin de vislumbrar las competencias que se proponen en la asignatura de Educación Artística y la propuesta de evaluación de dichas materias.

Podríamos resumir en la siguiente tabla las fuentes y técnicas de recogida de datos cronológicamente:

Técnicas	Fuentes e Informantes	Cantidad	Mes/Período/Año
Entrevistas	Profesora de Primaria	1	Diciembre 2013
	Profesor de Secundaria	1	Mayo 2014
	Profesorado de Universidad	3	Marzo, Abril y Mayo de 2014
Observaciones	Aula de 1º-2º	2	Mayo 2014
	Aula de 5º-6º	2	
Consulta Documentos	Biblioteca, profesorado universitario,	4	Noviembre 2013-Mayo 2014
Cuaderno de campo	Investigadora	1	Diciembre 2013-Mayo 2014

Tabla 2.3. Fuentes y técnicas de recogida de datos (Autora, 2014)

Una vez descrito cómo ha sido el proceso, nos vamos a centrar en la categorización. Desde las categorías Étic que proceden de la autoetnografía se propusieron las declaraciones temáticas (Tabla 2.1). Y de ellas, las preguntas informativas que dieron paso a la entrevista primera que se realizó a la profesora de Primaria. Tras analizar ambos documentos a través de Nudist*Vivo10 se pudo obtener las categorías Emic que a continuación se detallarán. Y con las nuevas categorías se realizaron las entrevistas a los profesores universitarios y el profesor de secundaria.

Categorías Étic	Categorías Émic
1. Formación personal previa 2. Las competencias docentes y artísticas 3. Estrategias de evaluación del aprendizaje artístico 4. Currículo en educación artística	1. Formación formación\profesorado formación\alumnado formación\artista formación\creatividad formación\sensibilidad formación\estrategias comunicativas 2. Familia y entorno 3. Estrategias de evaluación 4. Curriculum\corporal curriculum\música curriculum\plástica

Tabla 2.4. Categorías Étic y Émic

4. CAPÍTULO 3: Análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos

En el presente capítulo presento el análisis e interpretación de los datos, así como los resultados obtenidos durante el estudio de caso sobre la evaluación de competencias en la asignatura de Plástica en Educación Primaria. Este análisis se centra en las declaraciones temáticas propuestas en el capítulo anterior, a saber:

- formación personal previa
- las competencias docentes y artísticas
- estrategias de evaluación del aprendizaje artístico
- currículo de Educación Artística (en E.P.)

Los datos de esta investigación proceden de varias fuentes de información: una profesora de *Art Education* de E.E.U.U., dos profesores de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, un profesor de Secundaria, tres Maestros/as de E.P., dos aulas con alumnos de E.P., obtenidas a través de distintas técnicas de recogida de datos como son: entrevistas a profesores de diferentes niveles educativos y observaciones directas en aulas de Primaria; todo ello aparece reflejado en la Figura 2.5. El uso de diferentes fuentes de información ayuda al investigador a desarrollar lo que Yin (1994, p. 34) llama líneas convergentes de indagación. Igualmente contribuye a la triangulación de datos (Denzin & Lincoln, 2005). El hecho de haber seleccionado como informantes a personas con perfiles tan variados nos ha permitido enriquecer el análisis de la tensión de investigación planteada, incorporando múltiples puntos de vista, fruto en su mayor parte, de las experiencias de los mismos.

Para estructurar el análisis formulo un esquema de categorías para el análisis de los datos que ilumine las declaraciones temáticas, el Issue o tensión de nuestra investigación y por tanto, nuestro caso. Las categorías empleadas en el análisis han ido sufriendo un proceso de enfoque progresivo como nos menciona Stake, en su libro de 1995, *The Art of Case Study Research*:

“Dado que la meta del estudio cualitativo de casos es capturar la complejidad de un fenómeno en el contexto de la vida real, se espera que el investigador refine continuamente las preguntas-temas de investigación a medida que surgen a la luz aspectos nuevos e inesperados del fenómeno, un proceso que Partlett y Hamilton (1976) llamaron enfoque progresivo.”(p.30)

El proceso de enfoque progresivo consiste por tanto en que al comenzar la investigación de un tópico contamos con una idea de lo que implica, de lo que significa, pero que después de investigarla con más detalle y profundidad, nos damos cuenta de que contiene otros temas más significativos que van surgiendo de los que anticipó originariamente.

Para el tratamiento de datos he utilizado una herramienta de análisis cualitativo, NUD*IST Vivo 10.0, que ayuda al investigador a categorizar la información proveniente de las entrevistas, historia de vida y observaciones, y así se procedió a la codificación de la información según las categorías previamente establecidas (étic) y las que fueron surgiendo en el proceso (émic). La codificación interna de los datos de cada juicio generado incluye: tipo de documento\ documento y/o persona del que se extrae el dato\ fecha de realización del documento, lo que permitirá al lector conocer en todo momento el origen de las evidencias en las que vayamos apoyando nuestra investigación.

Cada argumento que aportemos vendrá convenientemente triangulado, bien porque distintas fuentes hayan aportado ideas similares, bien porque estas ideas hayan sido recogidas usando técnicas distintas. La triangulación de dichos datos va más allá de ser una mera técnica para la validación y es un instrumento que ayuda a ampliar la comprensión del objeto de estudio, generando una “dialéctica de aprendizaje” (Olsen, 2004), llegando a convertirse en un proceso de ampliación y verificación de los resultados.

4.1. Análisis sobre las declaraciones temáticas y preguntas informativas.

Realizo el análisis organizado alrededor de las declaraciones temáticas del caso para así describir los resultados relacionados con cada una y poder comprender mejor todas las peculiaridades del mismo. Los argumentos que se presentan en el proceso de categorización son los más relevantes, aunque no son todos los que se recogieron en un primer momento. Todos ellos ayudan a iluminar la tensión que nos ocupa en este trabajo fin de máster: si reflejan las evaluaciones de los aprendizajes que se realizan en Educación Artística en las aulas de Primaria las orientaciones curriculares enfocadas a la evaluación competencial.

Para todo ello se retomarán las declaraciones temáticas y su definición, para poder entender su influencia en nuestro Issue y finalmente en nuestro caso.

- Formación personal previa: esta declaración pretende dar una visión del profesorado que formará a futuros maestros que impartirán docencia en E. Plástica y también cómo se lleva a cabo la formación de los futuros maestros que estén relacionados con esa asignatura en Primaria. Se analiza cada entrevista, observación e historia personal y la influencia de este *background* en la evaluación de aprendizajes que se produce en las aulas para ver si es paralelo al que la orientación curricular nos muestra.
- Las competencias docentes y artísticas: en esta declaración temática se arrojará luz sobre las posibles competencias que el maestro de Primaria debería desarrollar a lo largo de su formación continua y cómo, dependiendo del desarrollo de unas u otras, va a influir en la evaluación de aprendizajes que lleve a cabo en las aulas en E. Artística.
- estrategias de evaluación del aprendizaje artístico: esta tercera declaración nos muestra las distintas formas de evaluación de aprendizajes que poseen nuestros entrevistados como formadores de los futuros maestros de Primaria, por un lado, de forma indirecta, y cómo influye vicariamente en los propios maestros de Primaria y Secundaria, a la hora de que ellos evalúen y cómo los formadores pueden enseñar las formas de evaluación de forma directa.
- currículo de Educación Artística: es una declaración temática transversaliza las demás dado que pretende mostrar el ajuste que existe entre las competencias docentes y artísticas de los formadores como desarrolladores de esas competencias en los futuros docentes de E.A en Primaria, con el currículo; y por otro lado, el ajuste entre las estrategias de evaluación que los profesores formadores enseñan bien directa e indirectamente a su alumnado, que será futuro maestro que evaluará en E.A. en Primaria.

Una vez definidas las declaraciones temáticas pasamos en la sección siguiente a analizar los resultados que nos ayudarán a entender nuestra tensión, a responder a las preguntas informativas y a comprender nuestro caso.

4.1.1. Formación personal previa

En esta primera declaración temática se abordan aspectos relacionados con la formación previa que cada persona lleva consigo al enfrentarse a asignaturas que se

relacionan con la Educación Plástica, y cómo ello influirá en la evaluación que realizarán los maestros en las aulas de E. Primaria. Es decir, de qué manera la formación previa de los informantes ayudará a entender mejor si las evaluaciones de los aprendizajes que se realizan en Educación Artística en las aulas de Primaria siguen las orientaciones curriculares enfocadas a la evaluación de competencias.

Por un lado, porque la formación previa de los profesores de la facultad va a condicionar lo que enseñarán a los futuros docentes. Por otro, porque en general, las personas hacemos lo que vemos y experimentamos, algo mencionado en el capítulo 1 sección 2.2.1., (p 12) y los profesores universitarios serán modelos de aprendizaje vicario para los futuros maestros/as. Estos futuros docentes es posible que evalúen de la misma forma que ellos fueron evaluados.

Comenzamos con la presentación de cada uno de los informantes entrevistados en el proceso para así poder conocer mejor su bagaje como profesionales docentes y la formación previa que cada persona lleva consigo al enfrentarse a asignaturas que se relacionan con la Educación Plástica y en concreto las evaluaciones de los aprendizajes de esa materia en Primaria.

La importancia de esta declaración temática radica en los elementos divergentes que se observarán, debido a la variedad de formación, medio académico y bagaje; y a los elementos convergentes provenientes de una similitud en las tendencias contemporáneas de pedagogía y en aspectos colaterales de marcado compromiso personal en todos los casos.

La terminología empleada por los informantes a veces es difusa por sus distintos orígenes y por sus diferentes bagajes conceptuales; así, y a modo de aclaración, se podrían distinguir las Artes Plásticas de las Artes Visuales, siendo estas últimas aquellas que combinan otros recursos como la danza, el teatro, performance, instalaciones o intervenciones. Y en las Artes Plásticas los recursos que se emplean proceden la mayor parte de las veces de las Bellas Artes: dibujo o ilustración, pintura, escultura y fotografía, así como técnicas como el grabado, moldeado, cerámica, alta costura y joyería.

En esta declaración temática iré presentando a cada uno de los informantes y sus dedicaciones en el mundo laboral, así como sus trayectorias hasta llegar al momento

actual. Es un aspecto relevante e imprescindible para que el lector se haga cargo del *background* de los informantes de nuestro caso, así como para analizar la relevancia que la formación previa tiene a la hora de entender nuestra tensión de investigación.

Manuel Vicente Tamariz Sáez es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en concreto, en los Grados de Educación Infantil y Primaria; es un artista en el mundo de la docencia con todo el compromiso que eso implica. Su paso por la Universidad lo clasifica en tres etapas distintas en que han contado con él para dar clases. Y a pesar de que la docencia también la desarrolla en una academia propia, su pasión por el Arte es bastante evidente cuando habla sobre este tema y sobre el rol de ser un artista. Le apasiona el uso de materiales, en concreto lo relacionado con la escultura:

“...yo no soy especialista en Música, yo soy especialista en Plástica... en Dibujo y en Pintura, es mi especialidad; mi carrera es Dibujo y Pintura y tengo conocimientos sobre volumen, sobre Escultura, y en ocasiones me considero casi hasta escultor...y mantengo todavía una Academia mía propia que funciona en forma de taller abierto donde doy las mismas disciplinas, Dibujo y Pintura y cualquier otra inquietud que las personas que se acercan a mi taller tengan con respecto a la Plástica en general, al Arte en general ... y en ocasiones he dado clase también de Talla en madera y en ello sigo, sigo manteniendo un pequeño taller abierto donde sigo enseñando Dibujo y Pintura.”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

Noemí Peña Sánchez es profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en concreto, en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Mi primer contacto con ella fue como alumna/profesora, en el Grado de Educación Primaria, en una asignatura de la que era docente y después como tutora de

mi TFG³⁷. Posee una experiencia variada y extensa en la docencia a nivel formal como no formal, con la que se inició en la enseñanza, con talleres en horario extraescolar en distintos centros de Primaria, Secundaria y Escuelas de adultos de Madrid. Realizó estudios de Magisterio y de Bellas Artes. Acaba de doctorarse en la Universidad Autónoma de Madrid.

“O sea a los pocos años que empecé Bellas Artes...porque empecé Magisterio...O sea en el 98 o 99 ya empecé a dar clase, no formal eh, bueno cuando empecé Magisterio sí, todo a nivel profesional... empecé con una formación, y luego más adelante ...”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

M^a *Elisa Martín* es maestra de Educación Primaria (y 1º y 2º de Secundaria) en el Colegio Nuestra Señora de la Granada-Santo Ángel de Llerena, Badajoz, en concreto de asignaturas como Matemáticas, Conocimiento del Medio y Física y Química. Fue mi profesora en los años 1981-1984 en los que yo cursaba la 2ª Etapa de Educación Primaria, en esas mismas asignaturas y en Plástica y Pretecnología. En la actualidad se siente una maestra cansada y superada por las exigencias de las evaluaciones competenciales que piden los currícula actuales, pero encuentra en el Arte una escapada a esa ansiedad producida por los métodos evaluativos que no entiende ni comparte.

“Yo recuerdo que estando en Bachiller por ejemplo, antes de la carrera (hice el Bachiller Superior, que es como el Magisterio de ahora, especialidad en Ciencias) también se daban esas asignaturas, el Dibujo técnico, Dibujo artístico, mira tuve de profesora a mi hermana Lolí, y se daba en Bachiller Elemental, y se valoraba como otras asignaturas, quizá no tenían el mismo valor que las matemáticas pero sí que se valoraban unas actitudes, o cierta predisposición...”

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

³⁷ TFG: Trabajo Fin de Máster

Daniel Gil Segura es profesor de Educación Secundaria Obligatoria en el Instituto Parque de Monfragüe de Plasencia, Cáceres; en concreto, en Educación Plástica y Visual y Dibujo Técnico. Coincidió con él en Salamanca y conozco su trayectoria tanto artística como vital, ya que nos une una buena amistad. Es curioso que yo lo vea como un artista y él se vea a sí mismo como un docente, quizás porque su talento artístico sea apreciado por mí mucho más que su faceta docente.

“Bueno yo estudié Bellas Artes, entonces lo más apropiado...lo más cercano a lo que yo estudié es dar clases de Educación Plástica y Visual que es lo que doy en la ESO, y luego Dibujo técnico...y en otros institutos he dado también cosas más artísticas, en un instituto que tenía bachillerato artístico; ¿por qué? porque vocacionalmente es lo que más me gusta.”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

April Munson llegó a mi vida a través del tutor de esta investigación quien me habló de ella cuando le expliqué en qué consistía lo que quería investigar. Encontré rápidamente una relación con la filosofía que ella mantiene en su vida. Me permito expresar las palabras que ella utiliza para su descripción en su página web oficial:

“Soy mujer, profesora, amiga, investigadora, de Kentucky, muchas cosas. Soy también un aprendiz. El aprendizaje es un valor cargado, proceso profundamente contextualizado. Cada nuevo pensamiento o una idea, y la experiencia tiene que ser un puente al que existe en la persona que aprende. Un maestro en la formación aprenderá acerca de los diversos enfoques de la gestión de la clase, pero sin entender las necesidades humanas contratados por un plan de gestión del aula, cualquier nuevo plan es incoherente y no asimilado. Los estudiantes (profesores en formación, y en última instancia a sus estudiantes) aprenden mejor cuando se les ofrece el espacio para entender e imaginar lo que las teorías, las ideas y filosofías parece en la práctica. Siento que los estudiantes son capaces de explorar y examinar críticamente la nueva

información y experiencias cuando se les da el apoyo y la autonomía para hacerlo. A medida que las experiencias de aprendizaje están ancladas en los valores personales y contextos, el alumno puede empezar a tomar posesión de sus entendimientos.

Mi investigación se centra en la evaluación de la calidad en el aula de arte, y que se extiende a mi propia enseñanza. Creo que puedo cambiar como un profesor con cada curso, cada clase. Invito a los estudiantes para ofrecer sugerencias tanto sobre el contenido del curso y mi estilo de enseñanza, y de trabajar para responder a esas sugerencias a través de cambios en mi plan de estudios y reflexionar sobre mis prácticas de enseñanza, hacer cambios cuando sea necesario. Mi enseñanza ha mejorado de sugerencias de los estudiantes, y he visto el aprendizaje del estudiante a profundizar al ver a sus preocupaciones e ideas implementadas en el aula. Me he comprometido a ser un miembro activo en las comunidades profesionales para que mis entendimientos e ideas de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y el campo de la educación artística sigan evolucionando.”

“..., ella es profesora de Art Education, de Educación artística, entonces el College donde ella está no es el College of Education, es el College of Arts.

Su programa, en el que ella está trabajando, realmente es de la Facultad de Educación, a pesar de que ella es de otra Facultad y de otro Departamento. Ella está actualmente impartiendo clases tanto en cursos de Doctorado como en cursos de Grado, y ahora mismo hace dos cosas fundamentales; una de ellas es coordinar el Prácticum, (más que en el último año) y además está dando una clase de Teoría y de Perspectiva Crítica.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

Analizar esta declaración temática tan amplia supone separarla en distintos elementos que iremos describiendo a modo de *Puzzle* y que nos permita comprender la DT y ésta a su vez nuestra tensión.

En primer lugar vamos a analizar las distintas **identidades** que un profesor formador de futuros maestros de Primaria posee cuando imparte sus asignaturas relacionadas con las artes plásticas.

En algunos casos la formación previa de nuestros entrevistados no proviene del ámbito de la Educación, (salvo el caso de April Munson, quien desarrolló sus estudios de doctorado en el ámbito de la Educación, en la Universidad de Illinois, o Noemí que proviene de ambas), sino más bien de las Bellas Artes. Y más tarde, la mayoría acceden a la docencia por diversas causas, momento en el que comienzan su formación en la enseñanza de la Educación Artística en cualquiera de sus numerosos ámbitos. Incluso iniciarse en la docencia era más bien una salida laboral ya que la dificultad residía en subsistir con el trabajo de artista. La que consideran su vocación fundamental los encuestados resulta muy variada: unos se decantan por ser artistas, pero no sólo artistas; otros por ser docentes con tintes de artistas; y otros que no pueden separar ambas profesiones, es decir, poseen una identidad compartida. Incluso existen dos casos en que la identidad es triple: docente, artista e investigadora.

Veamos las sucesivas auto descripciones que nos han ofrecido los informantes en las que podemos analizar la dualidad docente/ artista de los entrevistados; si bien se observa la misma proximidad hacia el área artística en todos los informantes, igualmente apreciamos que la actividad profesional docente por sí misma les empuja a una adscripción al oficio de profesor.

“Yo soy docente; me considero docente.”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“Bueno, creo que separar las dos cosas no tiene sentido en mi caso. Creo que las personas que tenemos una formación artística aunque nos dediquemos a la docencia, siempre prevalece algo de artista; yo hablaría de una identidad compartida entre docente y artista, no me posicionaría en una u otra.”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

“Yo me veo como un artista que comparte sus conocimientos con los demás, es decir, soy artista y soy docente.”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014\

“...el perfil es el del que vimos en clase que es el artista docente investigador. Entonces son las tres figuras, porque el artista cuando crea investiga, el artista cuando da clases investiga, hay una especie de relación entre esas tres figuras...”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

La evaluación de los aprendizajes en Educación Plástica constituye un reto para los maestros. Más si cabe si estos no han recibido formación específica al respecto. La formación didáctico/pedagógica de los formadores de formadores (nuestros entrevistados) no requiere de esta formación previa, lo que hace que la incorporación de procedimientos de evaluación en las asignaturas que imparten no esté garantizada. Una parte de los entrevistados asegura que su vocación personal se encuentra más cercana al perfil de artista que al de docente. Este aspecto nos hace pensar que forman a los futuros maestros/as tanto en las técnicas como en lo conceptual propio de la Educación Artística más que en los procedimientos didácticos de la misma.

Por otro lado entendemos que las vocaciones mixtas (i.e. docente-artista, artista-docente, artista-docente-investigador) podrían contribuir a enriquecer la enseñanza no sólo de los aspectos propios de la Educación Plástica, como de las cuestiones didácticas de la misma.

“...Que es diferente, que eso en Secundaria ...se enseñan sobre todo contenidos, entonces los especialistas(ahora bueno porque está el Máster) pero antes (yo me acuerdo del CAP³⁸) la formación didáctica que tenían era casi nula y cuando entraban en el aula se encontraban...”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

³⁸ CAP: Curso de Adaptación Pedagógica

Esto nos lleva a otro elemento dentro de la DT, que sería analizar a qué se da más importancia **a formar en la Plástica o a formar en cómo enseñar la Plástica** en el aula de Primaria. Los formadores descubren que dependiendo de qué tipo de grupos, se tiende a primar una formación teórica sobre las artes plásticas o una formación sobre la docencia de esa asignatura. Si es un grupo que será el futuro docente de Primaria o de Secundaria le da mucha más importancia a la forma de enseñar las asignaturas en cuestión:

“O sea la formación artística la considero clave, y también la formación didáctica; porque aquí en Educación hay que tener claro que no educamos a artistas o sea lo que hacemos es...cómo los alumnos pueden trabajar la educación artística en el aula. Entonces, yo una competencia artística la tengo que tener pero también una competencia en ¿Cómo enseñar?”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo 2014

Sin embargo hay que destacar que en la Educación Primaria es primordial esa formación didáctica mientras que en la E. Secundaria tiene menos importancia, aunque también es vital.

Igualmente se da importancia a la secuencialidad y que los propios alumnos lleguen por sí mismos a esta conclusión:

“...aprender es algo positivo y que el chaval pueda ver la geometría, la proporción o el cálculo o el aprendizaje de un proceso que tiene unos pasos y que es necesariamente...que esos pasos van en una secuencia para conseguir un resultado, que eso se da en casi todas las asignaturas.”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

Siguiendo con el debate entre la relevancia de los contenidos técnico-materiales y de los contenidos pedagógicos, recogemos ahora aportaciones sobre el ámbito genérico de la programación educativa analizando el reflejo de esas tendencias, y por extensión la integración de elementos de la educación artística. Y cómo ese protagonismo que se da a uno u otro tipo de contenidos resulta clave para nuestra tensión del caso. Aportamos dos evidencias relacionadas con la plasmación en los

planes de estudio del debate teórico que venimos desarrollando y que nos ofrecen sendas informantes sobre el modelo en la Universidad de Alcalá de Henares (España) y el modelo de U.S.A.

“Lo que yo daba de educación infantil cuando yo entré a trabajar en la universidad era una formación básica tanto en Infantil y Primaria de lo que es lenguaje visual, materiales técnicas y tal, y luego una segunda asignatura que era más didáctica, es decir una más de preparación, de asimilación, de recursos específicos para esas edades y luego una mas didáctica, pues veías un poco cómo programar de acuerdo a las corrientes de educación artística, aquí no se ve nada de eso.”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

En esta evidencia la entrevistada nos da su visión de cómo era el plan de formación cuando ella entró en la universidad como profesora. Tenían tres asignaturas que abarcaban lenguaje visual, técnicas y materiales, por un lado; una asignatura de didáctica aplicada a la Infantil o Primaria; y por último, otra de didáctica para programar según corrientes de educación artística. Es decir, existía un equilibrio entre contenidos técnico-materiales y contenidos pedagógicos. Daba a entender que al llegar a la FeyTs³⁹ de Valladolid encuentra esa carencia de contenidos, concretamente sobre la programación según las corrientes artísticas.

Este hecho se puede comprobar también desde el caso norteamericano, es decir, cómo se dirime el concepto integral y complejo de la formación del profesorado de arte en el modelo universitario de allí:

“... todos los profes que van a ser especialistas en Arte, tienen tres cursos que son generales, y el resto son cursos, unos de Estudio (Artes plásticas en general) y otros relacionados con los problemas que se puede encontrar un profe de Arte a la hora de impartir.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

³⁹ Facultad de Educación y Trabajo Social

“Esto que te acabo de contar es para los estudios de grado, pero después tú puedes tener un grado en otra cosa y querer convertirte en profe de Arte, y esto ya es el Graduate Program, o sea lo que aquí sería algo parecido al doctorado, pero allí tiene una especialización; entonces podrían tener un grado en otra cosa, en Física..., y después especializarse también en Arte, o sea que tienes las dos cosas.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

Como se puede apreciar, en este modelo norteamericano para los grados existe una formación general para la docencia y luego cursos de Plástica y de Didáctica. Estos serían los especialistas en Art Education, especialidad que en nuestro país no existe, equivaldría a lo que se llamaría en el plan anterior maestro especialista en arte. Pero hay otra manera de acceder a la docencia de arte, teniendo un grado en otro ámbito distinto y luego se puede realizar una especialización en arte, parecido al doctorado en España, pero no tenemos evidencias de qué tipo de equilibrio puede existir entre los contenidos técnico-materiales y los pedagógicos.

Dentro de las intervenciones que dan importancia a los contenidos técnico-materiales encontramos aportaciones que incluso especifican el tipo de contenidos que se requieren para los futuros docentes de Plástica y las consecuencias que ello produce, es decir, un tercer elemento: cómo son **los modelos como formadores** de los futuros docentes.

“Efectivamente, estamos dedicándonos mucho a la valoración y apreciación de las obras... muy bien, pero que hay que tocarlo, y los maestros... Los niños espontáneamente se enfrentan a la acción artística, a la acción plástica y espontáneamente la disfrutan y la desarrollan hasta donde pueden llegar y todo eso está muy bien, pero si se encuentran a maestros que tienen miedo a la plástica porque se sienten inseguros con ese tema, con esos materiales, con esa actividad, pues vamos a tener por una parte la espontaneidad de los niños y por otra parte el freno de los maestros que prefieren hablar de Arte en vez de hacer Arte. Así lo veo yo.”

Esta intervención triangula con la que nos ofrece la maestra de Primaria que en contraposición subraya la importancia a los contenidos pedagógicos más que a los materiales:

“...hay una instrucción , pero luego tiene que desarrollar su propia intuición y valorárselo además porque es la forma de que el alumno no coja miedo... muchas personas mayores que dicen yo no sé dibujar ni una cara., pero es por eso, se les ha inhibido en el desarrollo, no les han dejado manifestarse, a lo mejor el dibujo no es bueno ,pues ya lo ira perfeccionando, pero no se le puede decir “que dibujo más feo”, mira ahí tengo un dibujo de mi nieta y tú le vas diciendo que te diga qué es y te lo explica perfectamente y terminas viendo el dibujo. cuando ves los dibujos de Dalí o de Picasso, tú en Picasso tienes que reparar, ...estábamos en el hospital que estábamos esperando que Sara diera a luz a Pablo...”

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

Complementando a lo anterior, la reivindicación de la formación pedagógica contemporánea y exhaustiva realizada por una profesora de universidad, por su formación inicial especializada en técnicas educativas. La misma además refleja el debate paralelo y axiomático entre pedagogía tradicional y actual acerca de la exclusividad de los contenidos o la importancia de la formación didáctica compleja y global.

“...y a lo mejor yo podía trabajar los contenidos que trabajo en un año los podía trabajar en un mes, pero hay otro tipo de cuestiones de la persona que si no se tienen en cuenta no puedes avanzar en contenidos, y a lo mejor tienes que volver hacia atrás. Entonces, una formación didáctica es clave...”

“...Que es diferente, que eso en Secundaria ...se enseñan sobre todo contenidos, entonces los especialistas(ahora bueno porque está el Máster) pero antes (yo me acuerdo del CAP) la formación

didáctica que tenían era casi nula y cuando entraban en el aula se encontraban..”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

En resumen, podríamos destacar los principales aspectos que hemos tratado en esta declaración temática, a saber:

-existe una dualidad vocacional en la mayoría de los entrevistados, incluso en algunos casos se menciona una triple identidad: artista-docente-investigador, con equilibrio entre ellas y la influencia que tiene en la formación del futuro maestro en Plástica y en la forma de evaluar en esta asignatura.

-encontramos una tensión entre la impartición de contenidos técnicos vs Didáctica de los contenidos, revelada por nuestros entrevistados.

-hallamos algunas diferencias en la formación impartida en E. Plástica en Primaria y en Secundaria, principalmente debido a las edades del alumnado y sus niveles de desarrollo, lo cual implica que predomine bien la Didáctica, bien los contenidos de técnicas y materiales.

4.1.2. Las competencias docentes y artísticas.

La situación inicial de la DT “formación inicial” nos parecía lógica para una presentación sucesiva de los distintos informantes. Pero también hemos aprovechado para comenzar a reflexionar acerca de la triple faceta de docentes-artistas-investigadores, que planeará constantemente en el resto de declaraciones temáticas que vamos a abordar. En concreto se va a relacionar con las posibles competencias docentes y artísticas que debe desarrollar un futuro maestro de E. Primaria.

Para empezar, el propio título de la presente declaración temática sugiere la diversidad de habilidades con las que debe contar un maestro/a de primaria a la hora de enfrentarse a la docencia en Educación Plástica e igualmente la multiplicidad de habilidades que se necesitan en ambos campos para los maestros de Primaria y veremos cómo se relacionan todas entre sí, y como ambas se relacionan en el desarrollo de las potencialidades de los agentes educativos.

No obstante las analizaremos todas ellas desde el enfoque sistémico de la investigación: interacción de elementos educacionales, conscientes de que especialmente el mundo de la educación es por definición transversal. Sus decisiones tienen un recorrido transversal abarcando desde lo más individual a lo más formal.

En la declaración temática que trata de las competencias docentes y artísticas se analizan las que debe adquirir o dominar el profesorado como futuro docente en el ámbito de la Educación Artística en Primaria. Partimos de la definición propuesta en el capítulo 1, sección 2.1.2. de este trabajo y extraemos las que posiblemente los informantes creen que son las más importantes para desarrollar en sus vidas como docentes-artistas-investigadores. El resultado de este análisis nos lleva a la enumeración de estas competencias, a saber:

1. Resaltamos como muy significativa (el desarrollo de) **la creatividad** en los futuros maestros de E.P. que no es una competencia necesariamente única y exclusiva del mundo artístico, aunque sí se desarrolla con él. Nuestros entrevistados nos informan sobre una visión de la creatividad desde sus experiencias; así, cuando hemos preguntado al profesor de universidad sobre el origen innato o desarrollado de la creatividad y qué supone para él que un artista utilice la creatividad nos responde de la siguiente forma:

“...la creatividad es una pella de barro que no tiene forma, le damos la forma que nosotros queremos por nuestros intereses. El que es artista su creatividad la va a volcar en crear ese concepto que es un poquito ambiguo muchas veces o abstracto quiero decir, que se llama la belleza”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

Nos ofrecen una idea de la creatividad que quizá en general en las entrevistas surgen tópicos, casualmente de algún informante que se define como artista, relacionados con la creatividad, aspecto que como nos muestran no es del todo cierto:

“el que sus inclinaciones personales le lleva a lo funcional pues va a crear aparatos novedosos útiles y con todas las características que los teóricos han descrito en la creatividad;(), y yo podía defender como algo propio la creatividad de los artistas porque yo soy un artista pero es que veo que no.”

“Mucho más amplio, y un maestro puede ser creativo y un médico y un ingeniero y un filósofo, y un artista debería serlo.”

Al ser una competencia se puede observar que los propios entrevistados proporcionan características de las mismas, como el hecho de que son desarrollables, es decir, se pueden desarrollar a lo largo de toda la vida de las personas, en concreto cuando preguntamos al profesor de Secundaria, nos revela cómo es el proceso en su alumnado, símil que podría adecuarse al futuro maestro de Primaria cuando se enfrenta a las tareas artísticas:

“...veo progresos en chavales que quizá ni siquiera se plantean ese camino en sus vidas y de repente hay gente que le empieza a gustar el dibujo o la pintura, que ven que su espontaneidad o su falta de preocupación les lleva a soluciones interesantes, o porque ven que superan esa incapacidad de expresarse...”

Y se critica la metodología que pudiera inhibir el desarrollo de esta competencia, o lo que es lo mismo, si sólo prima la calificación final en una asignatura, el alumnado se centra poco en el desarrollo de sus capacidades creativas a la hora de la realización de sus trabajos, algo que nos hace profundizar de nuevo, en cómo cuando nuestro rol de alumno nos hace aprender vicariamente y eso puede que nos lleve, como futuros docentes, a una forma determinada de proceder. Si los formadores dan importancia al desarrollo de competencias determinadas o dan importancia a la conclusión de unos trabajos determinados:

“La creatividad aflora en cuanto la dejas aflorar; si tú eres capaz de convencer a cualquier persona que puede hacer algo; que se deje llevar, que deje a sus ideas salir a la superficie...”

2. **La sensibilidad**, que en este trabajo se ha definido como una capacidad de saber responder al lenguaje propio de lo plástico y visual, de tener una intención estética, es otra de las competencias que debe desarrollar un maestro de Primaria en la asignatura de E. Plástica según nuestros informantes. La sensibilidad es una capacidad que por un lado puede ser innata, pero por el otro, podemos educarla, desarrollarla, creando ambientes propicios para ello y como ocurre con la creatividad, se relaciona con las metodologías de trabajo en el aula, y eso nos lleva irremediablemente a descubrir la influencia del desarrollo de esta competencia con la formas de evaluación en las aulas de Primaria. Esta cuestión se les planteó a los profesores universitarios, es decir, si a través de sus experiencias ellos observaban si la sensibilidad era innata o aprendida, a lo que nos respondieron:

“...Bueno, yo creo que hay parte de las dos cosas; yo creo que en una gran parte la sensibilidad es innata, pero también se puede dejar aflorar si se crean ambientes propicios para ella; pero no he visto rechazo hacia la actividad, todo lo contrario, he visto la mayoría de los ejercicios muy motivados porque se ha creado ese clima en el aula donde se ha puesto en valor un concepto que tiene todo que ver con la sensibilidad que es la poesía, (cont.)”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

“La sensibilidad es algo que se puede desarrollar, bajo mi punto de vista y de los estudios que encontramos esa es una capacidad que se puede desarrollar lo que pasa es que, volvemos a lo mismo, tienes que saber cómo enseñarla, que la sensibilidad no es el uso de materiales, sino que es una especie como de relación, crear como una serie de actitudes, valores, gustos, apreciaciones... es algo más...”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\ 21-Mayo-2014

Otro de los obstáculos que se encuentra el desarrollo de la sensibilidad, además de las metodologías muy cerradas y obsoletas, es la propia limitación que el currículo proporciona con la temporalidad tan escasa, con lo que una de nuestras entrevistadas ha hecho que podamos profundizar con las orientaciones restrictivas que el currículo propone con respecto a esta competencia a desarrollar por los maestros de E. Primaria

en el ámbito de la Educación Artística, que como se vio en el capítulo 1, sección 2.1.3, propuesta por el Proyecto *Tunning* es una competencia disciplinar, un tipo distinto a las competencias académicas:

“No me refiero tanto a subjetivo, es algo que no puedes enseñarlo hoy, no es un contenido que te aprendes hoy y mañana te lo sabes, sino que el proceso de cuando tú vas adquiriendo la sensibilidad artística y estética, o sea, hay un proceso, y ese proceso necesita un tiempo y las asignaturas delimitadas en un marco temporal concreto no favorecen para nada eso.”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

Esta profesora que nos revela cómo es el proceso para desarrollar ciertas competencias tiene experiencia en todas las franjas de edades, con lo cual es aplicable a la E. Primaria.

Es un proceso que se va desarrollando con sigilo a lo largo del tiempo, que hace descubrir el mundo de forma distinta y del que muchas personas no son conscientes, a no ser que profundicen en el análisis de su propia historia de vida, como es en nuestro caso:

“Creo que se llenaba de gente de otras facultades por lo bueno que era con los comentarios de las películas. Allí empecé a ver el cine con otras gafas distintas de las que había usado hasta el momento.”

Elementos internos\ Historia de vida\Diciembre-2013

Descubrimos una concepción de la sensibilidad que ha diferenciado a las personas a lo largo del tiempo por su género, es decir, casi siempre se ha pensado que suele ser una competencia propia de las mujeres más que de los hombres, sin embargo por la experiencia en la formación a futuros docentes de Primaria, el profesor universitario nos desvela el dato curioso de sus aulas donde nos está hablando de la tarea que requiere dosis de sensibilidad:

“(había hombres y mujeres)..., pero yo he visto igualmente implicados a hombres y mujeres en crear una obra con sensibilidad, es decir que si creas el ambiente propicio...”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

Al igual que ocurre con la creatividad, los informantes mencionan que la sensibilidad es una competencia que se puede desarrollar a lo largo de la vida, como nos informan los entrevistados:

“En el contexto adecuado, la sensibilidad aflora; y yo creo que no hay nadie absolutamente insensible, pero no creo que haya...”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

Y no podemos olvidarnos del matiz sobre la sensibilidad que nos recordaba un informante, sobre que forma parte de un continuum en el que los extremos caracterizan a personas que no están sanas y se desvían de la normalidad estandarizada socialmente:

“...como también creo que la sensibilidad exagerada es enfermiza...”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

Veamos elaboraciones conceptuales de la competencia que limitan con su componente abstracto y su relación con la creatividad como dos competencias inseparables, abordan la naturaleza de la sensibilidad y la creatividad, destacando su enfoque holístico, para el que una entrevistada reivindica su origen también cognitivo y a la vez relacionado íntimamente con la educación artística de la persona en el sentido de que aprenda a descubrir relaciones de índole estético entre los círculos tangentes de la cultura , la educación, la sociedad etc.

“...al hacer un dibujo o hacer un comentario, creo que esa parte de la formación debe estar presente en la clase siempre que aparece, () en los dibujos de mis alumnos, y en sus redacciones, en los cuentos, en los cómics, en los carteles que hacemos me hace ver una sensibilidad que creo que está ahí y una belleza y una creatividad que intento siempre...”

“Es que parte del proceso creativo es la percepción, es el aprender a ver relaciones, es decir, una persona creativa es una persona que evidentemente tiene esa sensibilidad, es algo que aparece dentro y también al contrario, si es buena esa apreciación que haces, de la sensibilidad como parte, dentro de la creatividad y sobre todo yo lo veo en ese aspecto de encontrar la relaciones y las ideas, es decir, para que tú encuentres una idea o encuentres algo o crees las analogías entre conceptos, o sea, no es saber mirar, es saber encontrar puntos en común y eso es cognitivo, es decir, estamos hablando de sensibilidad, pero que la sensibilidad no solamente es algo perceptivo, también es cognitivo, también pertenece a todo el proceso de desarrollo en el niño,...”

En esta última evidencia, nuestra entrevistada aclara matices de la sensibilidad como que posee características no sólo a nivel perceptivo, sino a un nivel más complejo, es decir, es también aprender a relacionar conceptos con puntos en común, algo que los futuros docentes de Primaria deben tener en cuenta a la hora de ayudar a desarrollar la sensibilidad en el alumnado y que forma parte del desarrollo integral del niño/a.

3. La **competencia comunicativa** es otra de las competencias que hemos ido encontrando en el análisis de la información que nos arrojan los entrevistados, las observaciones y la propia historia de vida. Es decir, nos referimos a la competencia comunicativa, de gestión de grupo, de dinamizarlo, de organizarlo, que es importante para el bagaje del futuro docente de Primaria:

“Yo creo que sobre todo hace falta herramientas comunicativas, y de gestión de los grupos, de organización, desde mi punto de vista...”

La comunicación alude tangencialmente a referentes filosóficos como el “situacionismo” (filósofos situacionistas de los años 60, como Guy Debord), la relevancia del presente, en sintonía y que nos servirá para introducir la siguiente

declaración temática, con lo propuesto por la informante April Munson con su investigación en micro assessment Munson, A y Stake, R. 2008, p.13-22. Y en coherencia con la filosofía de la participación del educando en todo el proceso vital de enseñanza:

“...intentando comunicarme con ellos e intentando que ellos vivan su educación como algo participativo y que estén viviéndolo en el presente, que no estén recibiendo una información que viene de otro sitio y que yo simplemente se lo cuento, sino que vean que lo que estamos haciendo, lo estamos construyendo nosotros.”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

Otro aspecto de esta competencia tiene que ver con la de aprender a comunicarse con el resto de profesorado por parte de los docentes mismos (por extensión podríamos hablar de la competencia de trabajo en equipo), ya que el hecho de esta comunicación posee gran importancia para el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“...En parte también hacen falta competencias de trabajo en equipo con el resto de profesores, que eso se tiene un poco descuidado...está bien que haya comunicación y que los profesores estemos enterados de qué se está haciendo en otra asignatura, que iniciativas está llevando a cabo algún profesor, ...”(cont..)

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

El entrevistado, de nuevo liga una propuesta de funcionamiento (intercomunicación) con sus objetivos pedagógicos, es decir, argumenta por qué está bien que exista la competencia del trabajo en equipo, de la comunicación entre docentes:

“...porque de esa manera podríamos integrar las enseñanzas con los aprendizajes de los alumnos y que no tengan una visión tan separada de las materias. No sé, se me quedarán cosas en el aire.”

Y como intuimos, al igual que la evaluación es un proceso en parte de aprendizaje vicario de los futuros docentes a través de sus formadores, la comunicación es una competencia que puede proceder igualmente de ese aprendizaje experiencial.

La competencia comunicativa del docente obviamente impulsa el fomento de las habilidades comunicativas de los discentes, como competencia fundamental.

“Pero siempre que podemos les pido a los alumnos que planteen propuestas e intentamos que esas iniciativas las gestionen ellos desde el diálogo, () todos los pasos en ese trabajo intentamos planificarlos desde el diálogo. Nos lleva mucho tiempo, yo me doy cuenta que a veces en comparación con otros compañeros de mi misma asignatura mis chavales posiblemente vean mucha menos parte del programa,...”(cont.)

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

4. Otra de las competencias que hemos encontrado es la **inteligencia emocional**, la cual juega un papel importantísimo en el aula, sobre todo en cuanto a poder comunicar y saber gestionar para luego poder intervenir en consecuencia, primero por parte del profesorado (el futuro docente de Primaria), y después por parte del alumnado implicado; es decir, se ha de desarrollar esta competencia, que es la capacidad para manejar y gestionar las emociones según cada situación para poder mantener el equilibrio emocional, a través de desarrollar distintas destrezas sociales y por otro lado, transmitiendo estados de ánimo para generar actitudes y respuestas positivas en los alumnos:

“Bueno , algunas ya las he comentado en la pregunta de antes: ser buen comunicador, tener competencias en cuanto a inteligencia emocional, para poder comunicar no solamente en los contenidos sino también en las emociones que los chavales tienen, viven en cada momento y poder resolver conflictos, no solamente atajando y mandando al chaval a jefatura de estudio ...”,(cont.)

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“... pero a mí me parece muy interesante que ellos desarrollen no sólo sus capacidades comunicativas, sino también la actitud de participar en lo que están viviendo, de que ellos sean agentes directos de lo que van a hacer, yo intento que cuanto más puedan aportar ellos, y cuanto más pueda quedar yo en segundo plano, pues mejor.”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

5. La competencia de **autonomía** es otra de las que nos hablan nuestros entrevistados como competencia a desarrollar por los futuros docentes de primaria en Plástica. La competencia de autonomía personal del discente y en paralelo sobre la delegación de responsabilidades hacia el grupo-alumnos, que es la competencia de autonomía de la que hablamos para los futuros docentes, para que ese grupo aprenda a autoorganizarse por ejemplo en la resolución de conflictos en relación con la plástica:

“...sino intentando resolver los conflictos para que los alumnos aprendan a resolverlos; o mejor aún, intentando buscar la forma que los chavales sean capaces de resolverlos, sin que el profesor sea el que dirija todo el proceso. ...”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

A modo de síntesis hemos elaborado la Tabla 4.1. donde se muestran las distintas competencias que nuestros entrevistados han ido aportando a lo largo de las entrevistas:

Competencias del maestro de Primaria en Educación Artística	Concepciones de las competencias
Creatividad	Entendida tanto como proceso, como capacidad, como producto; es una habilidad que permite elaborar respuestas originales, innovadoras, novedosas,

	alternativas y poco convencionales.
Sensibilidad	Se entiende como la capacidad de saber responder al lenguaje propio de lo plástico y visual, de tener una intención estética.
C.Comunicativa	Es la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en un grupo determinado respetando las reglas de la lengua y del uso de la misma teniendo en cuenta su contexto socio-cultural.
Inteligencia Emocional	Es la capacidad para manejar y gestionar las emociones según cada situación para poder mantener el equilibrio emocional, a través de desarrollar distintas destrezas sociales y por otro lado, transmitiendo estados de ánimo para generar actitudes y respuestas positivas en los alumnos
Autonomía personal	Es la habilidad que poseen las personas de transformar las ideas en actos, muy relacionada con la creatividad, en cuanto es una habilidad para planificar y gestionar proyectos para conseguir ciertos objetivos.

Tabla 4.1. Resumen de las competencias propuestas por nuestros entrevistados.

4.1.3. Estrategias de evaluación del aprendizaje artístico

En esta declaración temática veremos cómo se sustancia ese diálogo entre los métodos de evaluación, con su diversidad y diferente rigor formalista y las competencias que venimos refiriendo en la sección anterior. Ambos elementos, métodos y competencias, implican unos fundamentos teóricos que mencionaremos y que igualmente se relacionan entre sí con acuerdos y tensiones que intentaremos reflejar, en especial con la Issue de nuestro caso.

Se analiza la evaluación de aprendizajes en general en la asignatura que nos ocupa. La evaluación en la Educación Plástica está orientada a través del propio currículo, que luego cada profesor adaptará en sus clases, aunque se puede ver que muchos piensan que no se considera igual que la evaluación de otras materias:

“Yo pienso que sí, que cada trabajo debe llevar un contenido previo y unos objetivos a conseguir, como son todas las materias, pero yo o creo que la Plástica ha sido siempre...y yo creo que ahora es así también...viendo una programación en Matemáticas, sabes los temas que vas a dar, sabes cada trimestre hasta donde tienes que llegar, tienes temas para recuperar, o para que el alumno que va desfasado alcance los objetivos, y eso en la Plástica yo creo que no lo hay...”

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

Un aspecto importante es el hecho de saber qué se evalúa: el trabajo en el aula, el producto final, las actitudes, la creatividad: otro sería indagar cómo se evalúa, es decir, qué importancia se da a la nota final o al proceso y por último descubrir qué herramientas alternativas de evaluación se utilizan. En general, se entra en controversias intelectuales y pragmáticas porque casi todos exponen que el proceso es más importante que el trabajo final, aunque acaban asumiendo que el sistema les impone calificar con notas y la mayor parte de las veces, se ciñen a los productos finales, por falta de tiempo.

Así pues desglosamos estas controversias: primero, sobre la evaluación continua, defendida contextualmente por todos e incluso textualmente como vemos, que incide en la evaluación de procesos más allá de la unicidad de la evaluación sobre resultados finales.

“... la evaluación continua en la que estás dando al alumnos las pautas a seguir o en la que estés simplemente poniéndote en comunicación con el alumno”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“; ...sí, en el sentido de que al tutelarlos los voy corrigiendo de tal manera que es una especie de evaluación continua desde que se empieza el trabajo hasta que se acaba, muchas veces a solicitud del alumno también”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

“Yo creo que evaluaba más el proceso...El proceso., el interés...Más que el producto, veía el esfuerzo que a un alumno le costaba más que a otro, o cometía más fallo...Yo creo que evaluaba el proceso, la actitud de la persona ante el trabajo ese.”

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

Y la controversia ya citada de los obstáculos con los que se encuentran los formadores de futuros docentes para realizar el tipo de evaluación que creen que es la más adecuada:

“...me encuentro con sus producciones, que han sido tuteladas porque yo voy siguiendo la realización del trabajo en el aula, me gusta que sea en el aula...”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

“Procuro que lo hagan en la clase, pero dado los programas que tenemos pues no puedes limitarte a eso, entonces sí los traen hechos pues se evalúa igual el producto final.”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

Segundo, sobre los procedimientos de la evaluación, con feedback y diálogos amplios, se acepta que ello fue un elemento de una pedagogía no contemporánea pero igualmente valioso. Este aspecto es realmente interesante para nuestra tensión porque aquí podemos observar el hecho de que quizá los futuros docentes imiten la manera en que ellos han sido evaluados en su proceso de formación. Hay que tener en cuenta que no se enseña el proceso de evaluar como tal, salvo en pocos casos, como en el de nuestra entrevistada de EEUU. Por eso, hay que descubrir el carácter invisible de ese

proceso de imitación, del que no todos los futuros docentes son conscientes de realizarlo. Observemos lo trasversal del hecho viendo citas tanto de distintos informantes como de la observación en el aula.

“...la evaluación que para mí es útil, que es la evaluación que hago para que los alumnos sepan por dónde tienen que avanzar, qué no están haciendo, qué no están haciendo mal, qué no están haciendo bien, en qué está fallando...”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“Pa está en la mesa con Ana y le va evaluando la tarea del día anterior y le va dando consignas verbales, al final le escribe en la ficha una valoración: mal-regular-bien-muy bien.”

Elementos internos\ Observaciones\ Mayo 2014

“Y sí en vez de darle las notas por escrito, o con simbolitos, puedo hablar con ellos directamente, creo que es mucho más positivo...”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“...pequeñas evaluaciones y además de un tú a tú con el alumno y oral porque dice que es lo que más funciona...”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\ 21-Mayo-2014

“La forma de evaluar tenía que ver el objetivo de las actividades, pero siempre había una parte de esa puntuación que se dedicaba a la creación artística, que suponía transversalidad en las demás asignaturas.”

Elementos internos\ Historia de vida\ Diciembre-2013

“¿Desde el punto de vista filosófico?...” Ella habitualmente no pone una nota a un trabajo () da feedback textual o verbal, pero

feedback en lugar de una nota, que es algo muy complicado para ellos porque ellos quieren tener una nota, ...”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

La entrevistada estadounidense enlaza el procedimiento pedagógico (feedback en este caso) con la consecución de objetivos y su justificación teórica (apropiación de aprendizajes, etc.)

“...ella quiere que ellos reenfoquen un poco su labor como estudiantes y se centren en la calidad de lo que están aprendiendo y en apropiarse de su aprendizaje en lugar de que se centren en la nota final.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

Tercero: qué es lo que se evalúa, consideración de elementos psicológicos y sociológicos actualizados, es decir, reivindicación de que esos factores influyen en el proceso de evaluación. Encontramos referencias a las realidades estructurales, realidad sistémica, programación, ratio, etc., que a veces dificulta el abordaje del tema y su ponderación sobre la evaluación.

“...aprendizaje en todos los sentidos, no solamente () sino de que le está pasando a ese chaval?;por qué no está entendiendo algo?;qué problemas tiene de atención?;de dónde le vienen?,...”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“...Y luego la actitud del alumno, o sea que, yo creo que sería fundamental pero yo creo que no se hace , y se sigue dando mucha mucha importancia a los conceptos.”

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

Cuarto: Reticencias hacia lo numérico como herramienta principal y/o justa de evaluación, se menciona incluso los problemas morales ligados a la trascendencia histórica de la nota numérica.

“No son una evaluación de poner nota, ojo, cuando hablas de evaluación yo hablo de valoración, sí, no pongo una nota numérica”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

“Es que la evaluación no tiene por qué ser un número...de hecho puede ser oral como tu muchas veces has hecho, es que me recuerda...”

Elementos internos\ Entrevista Noemí\21-Mayo-2014

“...; y otra evaluación que es la que debo hacer por mi profesión, porque los alumnos tienen que tener una calificación a lo que hacen. Para mí esa información no es útil, o muy poco, la tengo que poner pero realmente nunca he estado cómodo con ese sistema”

Elementos internos\ Entrevista Daniel\ 18-Mayo-2014

“...y siempre hay y en esto no nos podemos escapar en Arte nunca, los que evaluamos Arte un ingrediente que es subjetivo...”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

“...una nota, que es algo muy complicado para ellos porque ellos quieren tener una nota, ...”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

Quinto, evaluación mediante ítems diferenciales que matizan específicamente los aprendizajes a mejorar e igualmente dividen el impacto de una única nota numérica, aunque pocos dejan claros el tipo de ítems, las escalas que utilizan, etc:

“A la hora de evaluar, tengo una serie de items, que van de lo más formal, de lo más básico a lo más conceptual...”

Elementos internos\ Entrevista Manuel\ 10-Mayo-2014

“yo intento no utilizar calificaciones numéricas en los trabajos de clase; los valoro estableciendo una serie de items...”

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

En cuanto a las técnicas más avanzadas de evaluación de aprendizajes se introduce un término que es el micro assessment (Stake y Munson, 2008), traducido como evaluaciones pequeñas o microevaluaciones, que depende de muchos factores internos, que hacen que cada proceso de evaluar sea una experiencia única, o sea, evaluar los aprendizajes es algo muy amplio, contextualizado, dependiente de todo lo que ocurre en el aula en ese momento concreto, con ese alumnado y con ese profesorado, propios y únicos:

“...en el micro assessment lo que haces es olvidarte un poco de la nota final y centrarte en cómo van sucediendo las cosas en el aula, sí, pero además desde una doble vertiente, desde la disposición y el progreso del alumno y la tuya propia, en ese momento concreto en el que estás enseñando algo.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

Esta forma de evaluación se enlaza con una de las competencias analizadas en el apartado anterior de este capítulo, el ser consciente de las emociones, con la gestión de las mismas, de cómo influyen en el momento de la realización de la evaluación. En estas declaraciones de la entrevistada de USA podemos observar que existe una tarea propia por parte del formador de enseñar la forma de evaluar, con lo cual, dista del aprendizaje vicario que se utiliza normalmente por parte del futuro docente de E. Plástica en Primaria.

“No, no es que no tengas que evaluar, es que tienes que incorporar esa variable en el assessment, o sea tienes que incorporar una crítica a esa manera... de cómo lo estás enseñando y cómo lo estás viendo en ese momento; porque

depende muchísimo de tu estado de ánimo, de lo agusto que te sientas enseñando algo; o sea al final lo que haces es recoger microfragmentos que te ayudan a comprender la experiencia de aprendizaje que está teniendo el alumno.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

Esta forma de evaluación difiere además de lo mencionado, en que se aleja de procedimientos estandarizados, buscando otras maneras que tienen que ver con la interacción situacional entre el formador y el futuro docente.

“... el problema del micro assessment es que justamente de lo que huye es de tener una lista de cosas que muestran de qué manera se debe aprender un aspecto particular cuando el contexto lo que dice es que no hay una única forma de aprender.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

“...tiene más que ver con una filosofía general de aproximación al assessment que con técnicas concretas, ella les pide a sus estudiantes en prácticas que observen lo que sucede en el aula cuando no están interviniendo, simplemente para poder hacerles ver lo importante que es ser permeable a lo que está sucediendo en el aula y a lo que el niño está experimentando “

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

La importancia que posee la observación en el aula para aprender a evaluar, o una de las conclusiones a las que llega nuestra entrevistada norteamericana es por ejemplo, la importancia de ser asertivos con los alumnos:

“...aprender a preguntar mejor a los niños para que entiendan mejor lo que les estás preguntando, entonces, dice que muchas de las cosas que se incluyen en las rúbricas habituales de assessment

ella las utiliza porque le funcionan pero que tienen mucho más que ver con esa concepción general de entender lo que está allí como una experiencia única.”

Elementos internos\ Entrevista April\ 2-Mayo-2014

O el hecho de emplear ejemplos de la vida cotidiana del alumnado para que entiendan los procesos de los trabajos a realizar, aspecto que denota el desarrollo de asertividad, creatividad, observación, conocimiento del alumno en su faceta integral, no sólo como alumno, sino como individuo...

“Sa (mesa 7) le enseña lo que ha pintado, pero Arantxa le dice cómo lo tiene que pintar y lo analiza poco a poco con él. Debe pintar en la misma dirección, que ya no tiene 4 años, le dice, no cada trazo para un lado. Le pone el símil de cómo ara la tierra su padre, si todo para la misma dirección o por trocitos, cada uno en una dirección. El niño le contesta que para la misma dirección. Se sienta en su silla y parece que lo está pintando como le ha dicho la profesora.”

Elementos internos\ Observaciones\ Mayo- 2014

Tras estos cinco aspectos en los que hemos concretado la declaración temática de las estrategias de evaluación de aprendizajes, aportamos como interesante, también como dato histórico, el que se plantee una evaluación de aprendizajes heterodoxa en períodos y marcos no lectivos, sin el apremio del sistema oficial, quizá bastante más motivador para el alumnado, aunque mucho más difícil de enmarcar en el sistema oficial evaluativo:

“En cuanto a la forma de evaluar era poco académica, pero seguía unas pautas: que todos participaran en las actividades, que se hicieran las tareas con originalidad, () Pero el trabajo se evaluaba a lo largo de todo el proceso, con premios a base de cuentos antiguos o material escolar para reciclar, no con notas numéricas, ya que no era período lectivo.”

Elementos internos\ Historia de vida\ Diciembre-2013

4.1.4. Currículo en Educación Artística

En el último apartado abordamos la concreción más formal del sistema educativo. Mostraremos la forma en que los informantes irán haciendo una traslación hacia el aspecto reglamentario de lo que se viene elaborando en capítulos más “psicologicistas” como los centrados en competencias o más metodológicos como el de evaluación.

El diálogo entre escuelas y prácticas tanto en las áreas mencionadas de la psicopedagogía como de la metodología (de la evaluación) generan múltiples opiniones de refuerzo, que requerirían de una matización o reforma de la legislación presente y de las normas históricas habidas en Educación Artística.

Esta declaración temática se refiere a los contenidos que los distintos currícula hasta el actual (derivado de la L.O.M.C.E) reflejan y se analizan las opiniones que merecen desde la práctica docente de las personas entrevistadas, observadas o analizadas en este trabajo, cómo se lleva a cabo su implantación y qué supone. A lo largo de los años y con las sucesivas reformas la materia de Educación Artística ha ido cambiando de nombre y de estatus con respecto al resto de materias. (Véase Capítulo 1, sección 2.2.3.1 del presente trabajo)

Profundizaremos en estas cuestiones abordando los diferentes niveles educativos, incluso de diferentes países, según la experiencia laboral de los entrevistados para poder comprobar cómo influye esta declaración temática en nuestro Issue y en nuestro caso; cómo influye en si existe o no un ajuste entre la evaluación que se realiza en las aulas de Primaria en Plástica y lo que el currículo está proponiendo.

A modo introductorio, vamos a analizar varios elementos que puedan ayudarnos a comprender aspectos concretos del currículo de la Educación Primaria, para acabar con un análisis por un lado, del ajuste que existe entre las competencias que hemos visto en el apartado 3.1.2 del presente capítulo, con las competencias que el currículo de los futuros maestros/as nos propone; y por otro, el ajuste de las estrategias de evaluación que nuestros entrevistados nos relatan, con las orientaciones evaluativas que el currículo de la Educación Primaria recomienda. Serán todos ellos elementos influyentes

en nuestra tensión, y por tanto, en nuestro caso de estudio.

Encontramos publicado recientemente en BOCyL⁴⁰ la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (Currículo e implantación LOMCE⁴¹ de Ed. Primaria en Castilla y León). Con la actual ley se pretende reforzar y dar prioridad a las “asignaturas troncales”, es decir, las Matemáticas, la Lengua, las Ciencias sociales y naturales y el Inglés en la Educación Primaria; y quedan en un segundo plano las asignaturas “específicas dependientes” que quedan a disposición de su regulación y programación según los centros docentes. Aquí se incluyen la Educación Artística, la Religión, la segunda Lengua Extranjera y los Valores Sociales y Cívicos. Deben elegir una sola de estas segundas, en Primaria, con lo que se le quita el carácter de obligatoriedad en esta etapa educativa, y lo mismo con la Música en Educación Secundaria.

Pero hay algo que no se ha modificado con respecto a la anterior ley y es que la asignatura de Educación Plástica comparte horario con la Música, en Primaria, aunque con poca carga horaria.

Por tal confluencia con la Música, en la recogida de datos, se puede descubrir que se entremezclan las dos materias cuando se habla del currículo y de la experiencia de cada uno de los informantes.

“...yo tengo la sensación de que las artes ocupaban el mismo tiempo o quizás más que otras asignaturas como la Lengua, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, etc.()

Elementos internos\ Entrevista Eli\26-Diciembre-2013

En este documento se desarrolla la idea de la transversalidad de las áreas del bloque de asignaturas específicas de educación artística, en su Anexo I-C.

“Esta distribución facilitará al alumnado ir creciendo en su desarrollo, acompañando e interrelacionando conocimientos de otras áreas y fortaleciendo su desarrollo competencial, conformándose un aprendizaje globalizado. Así, el área de Lengua está presente en todo momento, con la realización de

⁴⁰ Boletín de Castilla y León

⁴¹ Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa

comentarios orales y escritos de las audiciones o de las interpretaciones musicales propuestas; el área de Matemáticas en el bloque tercero de Educación plástica, en el cual se trabajan conceptos matemáticos; el área de Ciencias naturales mediante el estudio de la contaminación acústica y, el de Ciencias sociales, desde el conocimiento y el cuidado del Patrimonio.”

Este aspecto no ha quedado al margen de las evidencias que han arrojado las observaciones y la propia historia de vida:

“Sam se acerca a la mesa de la profesora y Arantxa le dice cómo tiene que hacer la siguiente ficha. Después le toca el turno Gior, que no ha traído el cuaderno. Entonces le dice que coja un folio y realice un dibujo libre. Ahora se acerca Dan. Les dice que como están aprendiendo la elaboración gráfica en Matemáticas, van a realizar todos la ficha número 22, que trata sobre eso. Terminan el repaso de fichas los gemelos Ra y San, y por último, Ad.”

Elementos internos\ Observaciones\Mayo- 2014

“Ja y Edu son de 1º y con una ficha que hacen recuerdan conceptos de conocimiento del medio, pues es del desierto, con una jaíma, palmeras, oasis...”

Elementos internos\ Observaciones\Mayo- 2014

“Durante toda la Primaria el dibujo era una asignatura importante para mí porque dejaba expresarme de una forma que las demás asignaturas no tenían. Mantenía su posición transversal en cuanto se dibujaba en las demás asignaturas.”

Elementos internos\ Historia de vida\Diciembre-2013

A continuación, en la adaptación que la Universidad de Valladolid realiza sobre el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, podemos hallar las competencias que se establecen para los futuros maestros de Primaria. En este documento adaptado, memoria del plan de estudios del título de Grado maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (p 27-30), se describen seis competencias generales que debe adquirir y desarrollar el graduado en Magisterio de Educación Primaria, a saber:

1.- El conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

- a. Aspectos principales de terminología educativa.
- b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
- c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria
- d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
- e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje
- f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículo
- g. Rasgos estructurales de los sistemas educativos

2.- Desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
- b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
- c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

3.- Desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

4.- El desarrollo de:

a. Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

b. Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

c. Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia.

d. Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.

5.- El desarrollo de:

a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.

- b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
- c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje
- d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación
- e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

6.- Y por último, que desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, que se concretará en:

- a. El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
- b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.
- c. La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
- d. El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- e. El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

Resumimos todas estas competencias propuestas por el currículo en la siguiente tabla:

COMPETENCIAS A DESARROLLAR POR EL/LA MAESTRO/A DE E. PRIMARIA
1.-Conocer y comprender: la terminología educativa; las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado de esta etapa; los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la E. P; principios y procedimientos empleados en la práctica educativa; las técnicas de enseñanza-aprendizaje; los fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículo y los rasgos estructurales de los sistemas educativos.
2.- Desarrollo de habilidades para ser capaz de: reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje; analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos; integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos; coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
3.- Desarrollo de habilidades para ser capaz de: interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa; reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa; utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
4.-El desarrollo de habilidades de: comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia; interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
5.- El desarrollo de: la capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo; la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida; el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje; la capacidad para iniciarse en actividades de investigación; el fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
6.- Desarrollar un compromiso ético: fomento de valores democráticos; conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad; toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer; conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad; y el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta

Tabla 4.1. Resumen de competencias del/la maestro/a de Primaria según el currículo.

Comparando la tabla 4.1 con la tabla 4.2., en una nueva tabla podemos ver entre ambas propuestas tanto los puntos en común como las diferencias, dando como resultado la tabla 4.2:

Competencias propuestas por los entrevistados	Competencias propuestas por el currículo
1.-Desarrollar la creatividad, es decir, habilidad que permite elaborar respuestas originales, innovadoras, novedosas, alternativas y poco convencionales.	
2.-Desarrollar la sensibilidad, la capacidad de saber responder al lenguaje propio de lo plástico y visual, de tener una intención estética.	
3.-Desarrollar la competencia comunicativa, la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en un grupo determinado respetando las reglas de la lengua y del uso de la misma teniendo en cuenta su contexto socio-cultural.	4.-El desarrollo de habilidades de: comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia; interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.
4.-Desarrollar la inteligencia emocional, la capacidad para manejar y gestionar las emociones según cada situación para poder mantener el equilibrio emocional, a través de desarrollar distintas destrezas sociales y por otro lado, transmitiendo estados de ánimo para generar actitudes y respuestas positivas en los alumnos	
5.-Desarrollar la autonomía personal, una habilidad para planificar y gestionar proyectos para conseguir ciertos objetivos	5.- El desarrollo de: la capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo; la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida; el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje; la capacidad para iniciarse en actividades de investigación; el fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
	1.-Conocer y comprender: la terminología educativa; las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado de esta etapa; los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la E. P; principios y procedimientos empleados en la práctica educativa; las técnicas de enseñanza-aprendizaje; los fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículo y los rasgos estructurales de los sistemas educativos.
	2.- Desarrollo de habilidades para ser capaz de: reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje; analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos; integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos; coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

	3.- Desarrollo de habilidades para ser capaz de: interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa; reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa; utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
	6.- Desarrollar un compromiso ético: fomento de valores democráticos; conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad; toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer; conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad; y el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta

Tabla 4.2. Comparación de competencias propuestas por el currículo y las de los entrevistados.

Como podemos observar en la tabla anterior, coinciden en dos competencias, mientras que el currículo propone cuatro más y nuestros entrevistados otras tres, con lo que la tabla final tendría como resultado un total de nueve competencias que debería desarrollar el maestro de educación artística en Primaria.

En las que divergen nuestros entrevistados tendríamos en cuenta que son propuestas en base a sus experiencias y por ello poseen un carácter marcadamente concreto, mientras que las que son distintas en el currículo nos ofrecen unas propiedades más generales. Además debido a otro factor y es que el currículo es general para los Grados de E. Primaria, sin concretarse en la docencia de E. Plástica, mientras que nuestros entrevistados fueron preguntados específicamente sobre ese particular, es decir, cuáles eran a su parecer las competencias que deben desarrollar los futuros docentes de E. Plástica en Primaria.

Cabe destacar la competencia número 6 propuesta por el currículo enfocada en los valores sociales, elemento en el que nuestros entrevistados no se detienen y de gran valor en la educación integral de las personas.

Como resumen a continuación mostramos las nueve competencias:

- Desarrollo de la creatividad

- Desarrollo de la sensibilidad
- Desarrollo de la competencia comunicativa
- Desarrollo de la inteligencia emocional
- Desarrollo de la autonomía personal
- Conocimientos y procedimientos de todo lo relacionado con la práctica educativa: técnicas, fundamentos de disciplinas...
- Desarrollo de habilidades relacionadas con la praxis: interpretar, saber buscar información, sentido y finalidad de la práctica....
- Desarrollo de un compromiso ético

Pasamos al análisis del ajuste de las estrategias de evaluación que nuestros entrevistados nos relatan, con las orientaciones evaluativas que el currículo de la Educación Primaria recomienda.

En el currículo de Educación Primaria, se ofrecen unas recomendaciones sobre la evaluación en cada una de las áreas de conocimiento. El área de Educación Artística se ha dividido en dos partes: la Educación Plástica, y la Educación Musical, atendiendo al estudio de los dos lenguajes. A su vez, cada una de estas partes se subdivide en tres bloques, que aun estando relacionados entre sí mantienen ciertas diferencias con el resto. No obstante, en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques.

El primero de los bloques de la Educación Plástica, Educación Audiovisual, está referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen. El segundo bloque denominado Educación Artística hace referencia al conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área. El último bloque incluye el desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría. Y en cada uno de estos bloques se dan las recomendaciones para la evaluación de los aprendizajes, aportando unos criterios de evaluación, que se detallan en la tabla 4.4 a continuación:

Educación audiovisual	Expresión artística	Dibujo geométrico
1. Distinguir las diferencias	1. Identificar el entorno próximo y el	1. Identificar conceptos geométricos en

<p>fundamentales entre las imágenes fijas y en movimiento clasificándolas siguiendo patrones aprendidos.</p> <p>2. Aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes fijas y en movimiento en sus contextos culturales e históricos comprendiendo de manera crítica su significado y función social siendo capaz de elaborar imágenes nuevas a partir de los conocimientos adquiridos.</p> <p>3. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.</p>	<p>imaginario, explicando con un lenguaje plástico adecuado sus características.</p> <p>2. Representar de forma personal ideas, acciones y situaciones valiéndose de los elementos que configuran el lenguaje visual.</p> <p>3. Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y diferenciando la expresividad de los diferentes materiales y técnicas pictóricas y eligiendo las más adecuadas para la realización de la obra planeada.</p> <p>4. Utilizar recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar los procesos creativos, así como para conocer e intercambiar informaciones con otros alumnos.</p> <p>5. Imaginar, dibujar y elaborar obras tridimensionales con diferentes materiales.</p> <p>6. Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio.</p>	<p>la realidad que rodea al alumno relacionándolos con los conceptos geométricos contemplados en el área de matemáticas con la aplicación gráfica de los mismos.</p> <p>2. Iniciarse en el conocimiento y manejo de los instrumentos y materiales propios del dibujo técnico manejándolos adecuadamente.</p>
--	---	--

Tabla 4.3. Criterios de evaluación de aprendizaje propuestos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Haciendo una breve síntesis de lo que nuestros entrevistados nos han evidenciado respecto a la evaluación de aprendizajes en E. Plástica en Primaria:

- Casi todos reconocen evaluar los procesos y las actitudes más que los productos finales, aunque reconocen que estos deben evaluarse para las cuestiones formales.
- Qué es lo que se evalúa es un elemento analizado en nuestras evidencias y nos da como resultado el hecho de que la evaluación del aprendizaje es global.
- El procedimiento que se utiliza en la mayoría de entrevistados es el feedback textual o verbal, haciendo pequeñas evaluaciones (micro assessment) sobre el proceso de las tareas. Intentan utilizar una serie de ítems y no centran la atención en la nota numérica, aunque reconozcan que tienen que utilizarla. Y el uso de técnicas de evaluación como el portfolio o las rúbricas son conocidas aunque no mencionadas por los entrevistados.

Con esta información podemos llegar a la conclusión de que la norma orienta sobre ciertos aspectos de la evaluación de los aprendizajes, pero no deja clara la forma

de evaluar, con lo cual, cada profesor realiza una interpretación de cómo se ha de realizar el assessment en E. Plástica en Primaria. Ambas partes, currículo y profesorado han de realizar un camino conjunto y claro para que nuestro aserto no sea cierto. Recordamos que lo enunciamos así:

Aserto: Se considera que en el aula de Educación Artística de Primaria no se realiza evaluación de aprendizajes por competencias según se propone en el currículo oficial.

Podríamos llegar a la conclusión de que este aserto, según nuestras evidencias y el trabajo realizado se comprueba que es cierto en nuestro estudio de caso, aunque podríamos profundizar aún más para poder tener más evidencias del mismo.

5.-CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

Las sucesivas declaraciones temáticas, mostradas en secciones previas, han ido arrojando luz sobre distintos aspectos clave en nuestra investigación, a saber: los

informantes comparten su identidad de docentes con la de artistas e investigadores. Todos ellos destacan el elemento esencial de la Educación en tanto que relación, compromiso y responsabilidad hacia las personas, los alumnos, como núcleo de su identidad de docentes y clave de motivación hacia la excelencia y constante innovación profesional.

Se percibe también una dualidad entre la didáctica de contenidos en Educación Artística y la enseñanza de técnicas y materiales. La primera se observa más concretada en Educación Primaria y la segunda en Secundaria y Universidad. La enseñanza de técnicas y materiales se recogen como reivindicación expresa frente a una docencia tradicional que se limitaba a lo teórico.

Adentrándonos ahora en el tema de nuestro Issue haremos a continuación una enumeración competencial; nuestro estudio nos ha permitido recopilar el conjunto de competencias que deben adquirir y desarrollar los futuros docentes de la Educación Artística y que los informantes han considerado más relevantes, unidas a las que el currículo nos propone serían: desarrollo de la creatividad, desarrollo de la sensibilidad, desarrollo de la competencia comunicativa como elemento vertebrador de la docencia en sus aspectos de manejo de grupos, feedback docente-alumno etc., desarrollo de la inteligencia emocional, también transversal en el trabajo con grupos e individuos, desarrollo de la autonomía personal, conocimientos y procedimientos de todo lo relacionado con la práctica educativa, incorporando así una visión investigadora y dinámica de la docencia: técnicas, fundamentos de disciplinas etc., desarrollo de habilidades relacionadas con la praxis: interpretar, saber buscar información, sentido y finalidad de la práctica etc., y el desarrollo de un compromiso ético.

Respecto al abordaje de la evaluación, ésta se centra en los procesos y actitudes más que en los resultados finales y pretende ser global y continua. Las técnicas preferidas son el feedback comunicativo exhaustivo, la evaluación por ítems y las pequeñas evaluaciones sobre elementos del trabajo (micro assessment). La evaluación numérica se realiza también, a veces declarando críticas o distanciamiento de la misma.

Así pues las conclusiones generales obtenidas del proceso investigador serían:

- Los informantes destacan el compromiso humano como eje de una motivación progresiva y continua en su profesión docente.

- La Educación Artística debería equilibrar los contenidos curriculares con la enseñanza de técnicas y materiales.
- Las competencias docentes son plurales y todas merecen desarrollarse con especial énfasis en las transversales, investigadoras, sistémicas y comunitarias, todas ellas ligadas a la pedagogía más contemporánea.
- La evaluación del aprendizaje se centraría en los procesos y actitudes, realizándose de manera continua y global.

A modo de segundo nivel de análisis del TFM proponemos como hilo conductor varias paradojas que nos hemos ido encontrando en el proceso del mismo.

➤ La primera podría formularse sucintamente como: “El currículo no nos gusta, sigamos el currículo”. Es decir, nuestros informantes cumplen las orientaciones propuestas por el currículo, sin embargo, declaran abiertamente encontrarse con contradicciones en la práctica docente. Por extensión trataremos en las siguientes líneas que siguen la dialéctica docente/ legislador educativo, enmarcando así en su globalidad el Issue de nuestra investigación: (praxis/currículo).

En el origen de un concepto central para nuestro TFM como es el de las “competencias” la Administración educativa parte en primer lugar, a través de sus estudios teóricos y técnicos, de un análisis del estado de la cuestión del asunto. Es precisamente cuando se observa que una serie numerosa de competencias discentes presentan déficit en general en nuestro sistema, que la Administración elabora una ley genérica que aborde el asunto con (teórica) vocación de permanencia. (Dejamos de momento aparte los factores de naturaleza política co-generadores de tales leyes educativas).

A través de nuestra investigación obtenemos evidencias de que los educadores desarrollan una fase de detección de carencias sobre competencias en el material que hemos recopilado. Dichas competencias son las ya aludidas en la tabla 4.1 del capítulo 3, en su sección 3.1.2.: competencia comunicativa, creatividad, sensibilidad, inteligencia emocional y autonomía personal.

En el caso de la Administración, sus estudios previos acerca de este tema son estructurales, es decir informados por todas las ciencias; y la formulación de las

competencias redactadas en la norma tienen la ventaja de ser plural, pero la desventaja de no ahondar en líneas contemporáneas de Pedagogía (pongamos de ejemplo la educación de la inteligencia emocional).

La enunciación de competencias que los informantes progresivamente van desgranando, recogida en las evidencias de nuestro TFM, es obviamente menos enciclopédica, pero tiene un interés y descripción focalizados en las competencias particulares que domina cada uno de los informantes en relación a su formación y desarrollo profesional.

Los docentes se esfuerzan por seguir las competencias del currículo: desarrollo de la competencia comunicativa, desarrollo de la inteligencia emocional, desarrollo de la autonomía personal, conocimientos y procedimientos de todo lo relacionado con la práctica educativa: técnicas, fundamentos de disciplinas etc., desarrollo de habilidades relacionadas con la praxis: interpretar, saber buscar información, sentido y finalidad de la práctica etc., y desarrollo de un compromiso ético. Sin embargo, los centros educativos no poseen una implementación de recursos pedagógicos para desarrollar correctamente dichas competencias, por lo cual, el seguimiento del currículo es individualista y apoyado en competencias más generales como es la creatividad.

Un segundo aspecto (al menos a nivel teórico) que vislumbramos es la potenciación de las competencias transversales también en educación artística. Nuestra investigación observa igualmente esta importancia dada a las competencias transversales en educación plástica entre los informantes. De este modo, destacamos las competencias transversales más potenciadas en nuestro material recogido serían: aprender a aprender, competencia comunicativa, autonomía personal y autonomía tutelada de los grupos, etc.

La integración de diferentes valores simbólicos, culturales y sociales han de servirnos para aplicar los contenidos artísticos a otras áreas y por lo tanto que esta disciplina adquiera el lugar que le corresponde relacionándolo con el resto de las materias. “El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del currículo y que requiere de docentes con nuevos perfiles” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, 11).

A continuación, no queremos olvidar los factores sociológicos que siempre inciden en el diseño y ejecución de los currículos, y que han aparecido a veces

explícitamente y otras en una lectura entre líneas en el transcurso de nuestra investigación.

En este sentido describimos otra razón del distanciamiento entre docentes y currículo. Es innegable el factor de economicismo que documenta las últimas reformas normativas desde la declaración de Lisboa y el Plan Bolonia de principios de siglo. Las reivindicaciones que hemos recogido basadas en la petición de potenciación de la enseñanza artística y concretamente en su reflejo en el currículo, desde los títulos propios al aumento de horas lectivas, revelan un sesgo de distanciamiento respecto a diseños curriculares y ciertas competencias concretas oficiales, mencionemos explícitamente las referidas al conocimiento y fomento de la “cultura empresarial”.

Si la balanza (la de efectos reales, no la teórica/ normativa) entre estas competencias economicistas y el considerable número (e importancia) de otras, como las transversales o las artísticas, se decanta del lado de las primeras, no podrá haber una implementación efectiva de las segundas.

Por extensión, y en estrecha relación, también evidenciamos en nuestra investigación una crítica general del distanciamiento de los elaboradores de las normas respecto al conocimiento in situ y la dinámica práctica de la enseñanza real.

Igualmente se recogen por los docentes varias críticas a cierta falta de implicación de algunos entornos familiares o de centro educativo, lo cual nos refleja su proximidad al enfoque sistémico en educación y por extensión en las ciencias sociales, en boga desde los años 90.

Respecto a la metodología de la evaluación que hemos estudiado recogemos igualmente los dos ejes fundamentales que venimos concluyendo: los elementos centrípetos o de coincidencia norma /estudio y los centrífugos de distanciamiento.

En esta ambivalencia citamos en la declaración temática correspondiente “Casi todos reconocen evaluar los procesos y las actitudes más que los productos finales, aunque reconocen que éstos estos deben evaluarse para las cuestiones formales.”

Nuevamente los docentes intentan seguir las orientaciones curriculares sobre la evaluación de aprendizajes en E. Plástica. Sin embargo, y aquí encontramos la paradoja, tampoco el currículo desarrolla la metodología específica para esa evaluación, con lo

cual, las adaptaciones de dichas evaluaciones son también individualistas. El currículo expresa qué hay que evaluar pero no dice cómo evaluarlo.

La evaluación de procesos y actitudes se recoge sólo de forma genérica en la norma; por el contrario, la crítica viene por el excesivo peso que sigue teniendo en la misma los exámenes tradicionales y la secuenciación estricta de los contenidos y las pruebas.

Teóricamente, hemos visto que -respecto al assessment o las teorías de Stake o la escuela anglosajona del aprendizaje situado- el estudio refleja un notable grado de seguimiento de sus mismos principios: evaluación como aprendizaje, moduladora del mismo, tendente a objetivos previstos y futuros. Si bien, el uso de herramientas concretas es diferente según el contexto socio temporal de cada informante.

Entre las escuelas de Psicología y Pedagogía, la contemporaneidad que se refleja en nuestro estudio tiene como antecedentes al Cognitivismo vigostkiano y otras corrientes más actuales: individuación de la educación/multifactorialidad (múltiples factores del alumno y su entorno; enfoque sistémico); evaluación ecológica/situacionista (atención a los factores territoriales y del presente); evaluación holística, que engloba elementos de las dos anteriores.

➤ La segunda paradoja es la convicción general de que la evaluación ha de volcarse sobre procesos y actitudes pero no se sabe bien cómo. Es decir, hay un gran salto entre las convicciones teórico-personales-profesionales teóricas de los docentes al respecto y un déficit de metodologías disponibles en la praxis para evaluar competencias en educación artística.

El currículo no explica la forma de realizar la evaluación de los procesos y actitudes. Los docentes en la práctica siguen una cierta secuenciación: primero hay un convencimiento teórico del docente que genera métodos y una búsqueda individual de recursos (semi-anárquica, o poco documentada); posteriormente busca un apoyo en las innovaciones que parten de los diseños curriculares; y por último, añade un feedback de su praxis específica, etc.

Observando esta dinámica se presume que la evaluación es un proceso que parece descoordinado, no hay circulación de información entre los investigadores, los legisladores, la dirección de los centros y los docentes; y mucho menos con las familias,

los agentes sociales o los creadores artísticos. Sobre todo destaca el distanciamiento entre la teoría didáctica y sus recursos y los docentes individuales.

Si se reconoce como cierta esta aproximación al estado de la cuestión y que todo ello sea un hecho de recorrido histórico en nuestro país, se recoge en la investigación que avanzar en el sentido contrario, es decir, coordinar a todos los agentes educativos es un proceso muy consciente y arduo

➤ La tercera paradoja es paralela a esta segunda. La praxis del profesor artístico podríamos concluir que se ha instalado en el hacer de manera poco reflexiva, como modo habitual de trabajo. A este punto intermedio se habría llegado observando las dificultades en la sistematización por un lado, y por otro observandola inoperancia de la anarquía referidas ambas a la educación artística.

La costumbre ha ido calando hasta que en ciertos casos se duda de la necesidad de establecer puentes con la teoría y la metodología pedagógica. En este sentido el investigador pretendería haber observado el problema con suficiente perspectiva (sin esa inercia) para trasladarlo de forma motivadora a los docentes buscando generar sinergias deseables (reflexivas) sobre el tema. La investigación puede plantearse con tal grado de perspectiva acerca de este problema, que motive a los docentes de nuevo en esas sinergias deseables.

La serie de carencias que observamos en el futuro docente de la E. Plástica en Primaria y de disfunciones entre lo normativo y la praxis y las numerosas paradojas que describimos nos induce y motiva a plantear varias líneas de trabajo futuras que puedan resultar interesantes para el análisis y transformación de esos aspectos.

Exponemos a continuación esas líneas abiertas al futuro que nos plantearíamos estudiar, a saber:

- Primera. Profundizar en las innovadoras formas de assessment adaptadas a los requisitos de la educación artística. (Black, P. et all (2003); Martin-Kniep, G (2005); Hall, K and Burke, WM (2003)⁴².

⁴² Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B & Wiliam, D 2003, *Assessment for Learning: Putting it into practice*, Oxford University Press, Oxford, United Kingdom.

Martin-Kniep, G 2005, *Becoming a Better Teacher: Eight innovations that work*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, United States.

Si bien en nuestra investigación hemos corroborado la coincidencia teórica de nuestra documentación con esta teoría y metodología, cabría estudiar específicamente casos de aplicación especializada de assessment en España, en los que conscientemente, siguiendo autores concretos se esté implementando las metodologías concretas de la evaluación de aprendizajes. A este respecto cabría elaborar una recopilación de buenas prácticas en el assessment de la educación artística. Estas buenas prácticas podrían servir como base para la discusión e incluso la formación inicial y permanente del maestro. El enfoque de esta línea podría abordar los contenidos siguientes: herramientas del assessment, su aplicación, resultados y comparativas.

- Segunda. Profundizar en el estado de la cuestión del Arte actual, con especial interés al Arte aplicado o aplicable a la educación. Personalmente, no podemos dejar de mencionar de partida el no dominar la lengua inglesa como hándicap a corregir. El avance de estos campos en otros países y la profusión de documentación en inglés y francés nos invita a conocer ambos idiomas para investigar esta área. De esa manera se debería profundizar en las escuelas angloamericana y francesa de las que sólo se han esbozado líneas maestras a falta de documentarnos en su amplia bibliografía.

La coyuntura del arte contemporáneo en las últimas décadas cuenta con un avance exponencial de diferentes técnicas, estilos, métodos, soportes etc. Paralelamente su reflejo en la educación artística ha necesitado abordar toda esta explosión conceptual y práctica.

Respecto a las competencias curriculares específicas sobre educación artística contemporánea (conocimiento de estilos y técnicas o participación comunitaria, por ejemplo), encontramos evidencias del interés de los informantes por plasmarlas, si bien han de circunscribirlas sobre todo al aula por la falta de tejido colectivo e interés social hacia el arte contemporáneo que se detecta en el ámbito geográfico estudiado.

- Tercera. Propuestas desde la práctica docente hacia la teoría. El estudio de las evidencias nos invita a mencionar un código de buenas prácticas observadas deseando que sirvan de feedback para los docentes en general; podemos mencionar aquí

las propuestas de trabajo en equipo, en que los profesores compartan los avances y experiencias en educación y evaluación contemporáneas.

El maestro ha de cambiar su papel tradicional como mero trasmisor de conocimientos, para convertirse en el mediador del aprendizaje, gestor de aula, evaluador, investigador e innovador (Mendía 2004), teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla su actividad. Debe renovarse y utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza, convirtiendo el aula en un espacio de creación, y para ello, se han de aumentar los estímulos y las oportunidades que se ofrecen a los alumnos (Darling-Hammond, 2001).

Para teorizar habría que comparar los códigos de buenas prácticas con las diversas escuelas teóricas (internacionales y españolas) en las que se encuadra dicha praxis. Y esa comparación tendría que aportar nuevos elementos teóricos de debate y cuestionamiento de diversos temas.

6.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen D., y Tanner K. (2006). Rubrics: Tools For Making Learning Goals And Evaluation Criteria Explicit For Both Teachers And Learners, *Life Sciences Education*, 5, 197-203.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19.
- Ballester, M.G. y Sánchez-Santamaría, J. (2010). Programar y evaluar por competencias en Educación Primaria. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca. ISBN: 978-84-693-6148-1.
- Barberà-Gregori, E., and Martín-Rojo, E., (2009), “ePortfolio: Learning to evaluate the learning process” (in spanish). Editorial UOC.
- Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B & Wiliam, D (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*, Oxford University Press, Oxford, United Kingdom.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational leadership*, 58(8), 12-17.
- Debord, G. (1958). Theory of the Dérive. *Internationale Situationniste*, 2, 50-54.
- Delors, J. (1996.): *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- DeSeCo – OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”*. Recuperado de: http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005) *Handbook of qualitative research* (3rd. ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Dodge B. y Pickette, N. (2001). Rubrics for Web lessons. Recuperado de:
<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>.
- Efland, A. D. (2002). Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona, Paidós.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE: 9, 1, pp. 11-43. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
ISSN: 1134-4032
- Formichella, M. M. y London, S. (2005). Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad. Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de:
http://www.aep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf.
- Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Gallardo, R. M. (2004). Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco. In La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva (pp. 143-148). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- González, Miriam (2001). La evaluación del aprendizaje; tendencias y reflexión crítica. Revista Cubana Educación Media y Superior, 2001;15(1):85-96.
- Hall, K. y Burke, WM. (2003). Making Formative Assessment Work: Effective Practice in the Primary Classroom, Open University Press, Maidenhead, England.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill / Interamericana editores, S.A. de C. V.
- Ibáñez, R.M. (2000). *Manual de creatividad: aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência ea Cultura= Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana. Madrid.

- Jorrín-Abellán, I.M. (2006). Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de: <http://www.gsic.uva.es/wikis/ivanjo/index.php/Tesis>
- Jorrín-Abellán, I.M. y Rubia-Avi, B. (2012). Presentación: Procesamiento e interpretación de los datos en la investigación: Almacenamiento y reducción de datos; disposición, tratamiento y transformación de datos. Material docente del Máster de Investigación aplicada a la educación del curso 2011-2012.
- Juanola, R (1999). Viure l' art. L'arquitectura com a clau d'integració de l'educació artística a la vida quotidiana. Pensaments, publicacions de l'ICE de la Universitat de Lleida.
- Juanola, R (2002): Un modelo holístico de educación artística.- Ponencia en el Coloquio Interuniversitario José Antonio Echevarría, La Habana, Cuba, Noviembre.
- Juanola, R., y Calbó, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. CALAF, R.(coopl.)“Metodologías en Educación del patrimonio artístico”-Gijón: Trea, 48-96.
- Koffka, K. (1935). Principles of Gestalt psychology. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Lave, J., y Wenger, E. (1990). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Looney, J. y Siemens, G. (2011). Assessment Competency: Knowing What You Know and Learning Analytics. It is Time for a Breakthrough.
- Lowenfeld, V. y Lambert, B. (1984). Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Marchesi, A. (2007). Colección de Competencias Básicas en Educación. Madrid. Alianza editorial.
- Martin-Kniep, G (2005). Becoming a Better Teacher: Eight innovations that work, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, United States.

- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Development in Sociology*. Causeway press.
- Palau, J. y Cela Ollé, J.. (1997). Lo previsible y lo imprevisible. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 64-67.
- Panero de, Norma y otros. (2001). Educación artística y C.B.C. Talleres de Plástica, Música, Teatro y Expresión Corporal. 2ª ed. Serie Educación. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Parlamento Europeo (2006). Competencias clave. Textos aprobados por el Parlamento Europeo. Estrasburgo. Parlamento Europeo.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2005). Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. COM.
- Pérez, O.L y Portuondo, R.(1997). Evolución histórica en las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje. *Revista Pedagogía Universitaria*, 2 , (3) pp.18-30. Universidad de Camagüey. Cuba. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CF4QFjAF&url=http%3A%2F%2Fcv.mes.edu.cu%2Fpeduniv%2Findex.php%2Fpeduniv%2Farticle%2Fdownload%2F122%2F121&ei=MDF_U9jLKqKg0QWevIGYCg&usg=AFQjCNHiw578AnQTBJU4UCNgnDhV5ctofg&sig2=8Ym5pEE5v6cwZPDlm-MiWQ&bvm=bv.67720277,d.d2k
- Perrenoud, Ph. (1990). Construire des compétences des I école. ESF editeur. Francia.
- Perrenoud, Ph. (2002). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Issy-les-Moulineaux. ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64.
- Ramón, R. H. (2011). Maestros y museos: Educar desde la invisibilidad. Universitat de València.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Sec. I. p. 19349- 19419.

- Romainville, M. (1996). La irresistible ascension del término competencia en Educación. *En-jeux*, 37-38, 132-142.
- Rychen D.S. y L.H. Salganik (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004) Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica.
- Salgado Escorial, M. D. C. (2012). Valor percibido y actitudes de los maestros en formación hacia la educación plástica. Trabajo Fin de Máster.
- Schleicher, A. (2003). La evaluación de las competencias del alumnado. PISA 2000: datos sobre la calidad y la equidad del rendimiento académico. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Scriven, M., (1967). "The Methodology of Evaluation", *Perspectives on Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*, London, Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. y Munson, A. (2008). Qualitative assessment of arts education. *Arts & Education Policy Review*, 109(6), 13-22. Recuperado de <http://aprilmunson.wikispaces.com/file/view/Qualitative+Assessment+in+Arts+Education.doc.pdf>.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Thorndike, E. L. (1913). *An introduction to the theory of mental and social measurements*. Teacher's College, Columbia University.
- Viadel, R. M. (2011). *Infancia, mercado y educación artística*. Ediciones Aljibe.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Villagrà, S. L. (2012). Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de dise˜o y prácticas colaborativas con TIC en Educaci3n Primaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Yin, R. K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage. Ediciones Morata,S.L.

WEBGRAFÍA:

-Consejo de Lisboa: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

-Parlamento europeo, recomendaciones:

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

-Proyecto Tunning:

http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf

-competencias básicas en Espa˜a:

<http://educalab.es/documents/10180/62610/Bolet%C3%ADnCNiIE.pdf/f379f1e7-e4ea-4452-a786-83adba325a29>

-Proyecto de integraci3n curricular:

<http://www.mecd.gob.es/cniie/proyectos/competencias-basicas/Integracion-curricular/proyecto-combas.html>

-Declaraci3n de Bolonia:

<https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning>

-B.O.E:

L.O.E: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

L.O.G.S.E: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

L.O.M.C.E: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- Assessment Reform Group (2002). Assessment for Learning: 10 Principles
http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf

-Department for Children Schools and Families (2008).
The Assessment for Learning Strategy. London: DCSF [online]. Available:
www.teachernet.gov.uk/publications.

7.-ANEXOS

Los anexos de este trabajo se encuentran grabados en el CD al final del mismo, y contienen:

-Audios: con las grabaciones de las entrevistas

-Nudist: con los informes del programa de codificación de las categorías

-Observaciones: las realizadas en el colegio

-Transcripciones: de las entrevistas

-Mi historia de vida, que es la autoetnografía sobre la propia educación artística.